

Michael Stolle

Universitäten und Hochschulen in Baden-Württemberg



lpb

Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

Schriften zur politischen Landeskunde
Baden-Württembergs

Band 41

Herausgegeben von der
Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

Michael Stolle

Universitäten und Hochschulen in Baden-Württemberg

Tradition — Vielfalt — Wandel

Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg dar. Für die inhaltlichen Aussagen trägt der Autor die Verantwortung.

Alle Rechte vorbehalten

© 2015 W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart
Umschlagfotos: Stadtarchiv Heidelberg (Bildnr. 8601334),
Stadtarchiv Tübingen (D 170 Neg. 27.33,
Foto Alfred Göhner), picture alliance
Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:
ISBN: 978-3-945414-03-3

E-Book-Formate:
epub: ISBN 978-3-945414-04-0
mobi: ISBN 978-3-945414-05-7

Noch nie waren so viele junge Menschen in Baden-Württemberg akademisch gebildet — und der starke Trend zum Studium an einer der Universitäten oder Hochschulen im Land wird aller Voraussicht nach anhalten. Fast 350 000 Menschen studieren in Baden-Württemberg. Sie finden eine ausgesprochen dichte, dezentrale und differenzierte Universitäts- und Hochschullandschaft vor, die einerseits über jahrhundertalte Traditionen verfügt, sich andererseits aber auch in einem tiefgreifenden Umbruch befindet. Mit Freiburg, Heidelberg und Tübingen befinden sich drei klassische Volluniversitäten von internationalem Rang im Land, die alle Wissenschaftsdisziplinen unter einem Dach vereinen. Die jüngeren Universitäten Hohenheim, Karlsruhe, Konstanz, Mannheim, Stuttgart und Ulm — mit jeweils eigener Gründungsgeschichte und Genese — stehen dem in nichts nach. Auch zeitlich ist der Bogen, den die baden-württembergische Universitätsgeschichte schlägt, bemerkenswert: Mit der Universität Heidelberg (1386) befindet sich die älteste Universität auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland im Land, Karlsruhe war 1825 die erste in Deutschland gegründete Technische Hochschule, und mit der Reformuniversität Konstanz (1966) ist auch eine der jüngsten Universitäten hier verortet. Ein dichtes Netz an international renommierten Kunst- und Musikhochschulen sowie an nichtstaatlichen Universitäten kommt hinzu.

Neben die Universitäten treten die Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen), die in besonderer Weise für die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxiserfahrung stehen. Mit den Pädagogischen Hochschulen verfügt Baden-Württemberg im Vergleich zu den anderen deutschen Ländern über eine ganz eigenständige Form der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Und nicht zuletzt ist die Duale Hochschule Baden-Württemberg (früher: Berufsakademie) die wohl erfolgreichste bildungspolitische Innovation in Deutschland seit 1945. Sie erfreut sich anhaltender Beliebtheit bei Studierenden und ist ein besonders gelungenes Beispiel einer Kooperation von Staat und Wirtschaft.

Wir freuen uns sehr, dass es gelungen ist, mit Dr. Michael Stolle (Karlsruhe) einen Experten zu finden, der in einer gut verständlichen Art und Weise un-

sere Universitäts- und Hochschullandschaft skizziert. Es soll ein historischer fundierter Wegweiser sein für alle, die selbst ein Studium antreten wollen, deren Kinder studieren wollen oder die selbst einst studiert haben. Das Buch verbindet Bildungsgeschichte, Universitätsgeschichte und Bildungspolitik des Landes, ohne den Anspruch zu erheben, jeden dieser einzelnen Aspekte in allen Winkeln auszuleuchten. Es geht vielmehr um den großen Überblick, um Strömungen und Tendenzen in Geschichte und Gegenwart – und nicht zuletzt um die Tatsache, dass die Universitäten und Hochschulen im Land vor neuen und globalen Herausforderungen stehen und sich in einer Phase des – nicht zuletzt europapolitisch motivierten – Umbruchs befinden. Diese Veränderungen verstehen und auch gestalten zu können, dazu möchte dieses Buch einen Beitrag leisten. Denn der Befund, dass ein so wirtschaftsstarkes und innovationsintensives Land wie Baden-Württemberg viele kluge Köpfe braucht, ist längst mehr als nur eine Floskel.

Stuttgart, im August 2014

Lothar Frick

Direktor der Landeszentrale

für politische Bildung

Baden-Württemberg

Prof. Dr. Reinhold Weber

Leitung der „Schriften zur

politischen Landeskunde Baden-

Württembergs

Vorwort	5
Einleitung	11
Die Hochschullandschaft in Baden-Württemberg	15
Ein kurzer Gang durch die Hochschulgeschichte	21
Warum dieses Buch?	30
Die Landesuniversitäten in ihrer geschichtlichen Entwicklung	33
Merkmale der Universität	33
Die Anfänge: Gründung und Entwicklung der Universitäten Heidelberg, Tübingen und Freiburg	38
Die Universitäten zwischen Glauben und Wissenschaft	46
Die Verwandlung der Universität	51
Der Aufstieg der Universitäten im 19. Jahrhundert	56
Die Etablierung der Naturwissenschaften	58
Der Aufstieg der Medizin	61
Wissenschaft und wirtschaftlicher Aufschwung	65
Aufstieg der Technischen Hochschulen	66
Der Kampf gegen den Hunger	70
Die Verwissenschaftlichung der Handelslehre	74
Multiversität, Massenstudium und der Aufstieg der außeruniversitären Forschung	78
Frauenstudium	84
Tiefpunkt: Universitäten in der NS-Zeit	90
Universitäten nach dem Zweiten Weltkrieg	97
Universitäten zwischen Reform und Protest	104

Erweiterung und Ausbau der Hochschulen	107
Neue Wege: Die Gründung der Universitäten Konstanz und Ulm ...	110
Innere Hochschulreform, Hochschulgesamtplan und der Einfluss der Studentenbewegung	114
Was übrig blieb	122
Wissenschaft und Forschung heute: zwischen Profilierung und Netzwerkbildung	127
Die anderen Hochschulen	131
Fachhochschulen / Hochschulen für angewandte Forschung	131
Vorgeschichte und Entwicklung	131
Die Umwandlung zur Hochschule	138
Profilierung und Entwicklung	140
Überblick über die Landschaft der Fachhochschulen	142
Pädagogische Hochschulen: Von der reinen Lehrerbildungs- hochschule zu einer modernen Bildungsuniversität	146
Vorläufer und Vorgeschichte	150
Hochschulen für den öffentlichen Dienst: die „Bürgermeisterschmieden“	154
Studium der Polizei und Rechtspflege	158
Kunst und Musikhochschulen	159
Erfolgsmodell „made in Baden-Württemberg“: Berufsakademien / Duale Hochschule	163
Private Hochschulen: der Boom in der Nische	171
Oh du alte Herrlichkeit?	
Ein Blick auf das Studium gestern und heute	177
Überlieferte (Erinnerungs-)Bilder	179
Neue Perspektiven?	186
Die Hochschule als Ort der sozialen Chancenverbesserung	191
Bildungsexpansion und Bildungschancen	191
Hochschulstudium als Jobgarantie?	197
Ein neuer Anlauf für die „Offene Hochschule“	198
Die Promotion als Karriereschub	200

Hochschullehrer und Forscher	204
Wege zur Professur: Rekrutierung und Berufung	209
Differenzierung und Entdifferenzierung der Professorenschaft	216
Der Akademische Nachwuchs	220
Was ist ein oder wie wird man zu einem guten Hochschullehrer?	221
Die Hochschullandschaft der Gegenwart	224
Finanzierung der Hochschulen	224
Mehr Geld für mehr Studienplätze	225
Die Bedeutung der Drittmittel	226
Die Rolle des Staates	227
Beteiligung des Bundes an der Finanzierung der Hochschulen	229
Mehr Geld um jeden Preis? Die Notwendigkeit zur Reform	230
Autonomie als Wegweiser für die Hochschulentwicklung?	232
Auf dem Weg zu einem „New Public Management“	232
Die Bedeutung von Partizipation	235
Die Bedeutung und Zukunft der Lehre	237
Die Folgen von „Bologna“	238
Welche Lehre?	240
Wissenschaftliche Lehrerbildung: Zwischen lästiger Pflicht und neuen Herausforderungen	244
Entwicklungsstränge der Lehrerbildung	244
Struktur der Lehrerbildung	245
Quo vadis Lehrerbildung?	247
Gestaltung der Hochschullandschaft	249
Zwischen Differenzierung und Entdifferenzierung	249
„Perspektiven für das deutsche Wissenschaftssystem“	251
Die Zukunft der Hochschulen	254
Danksagung	262
Bildnachweis	263

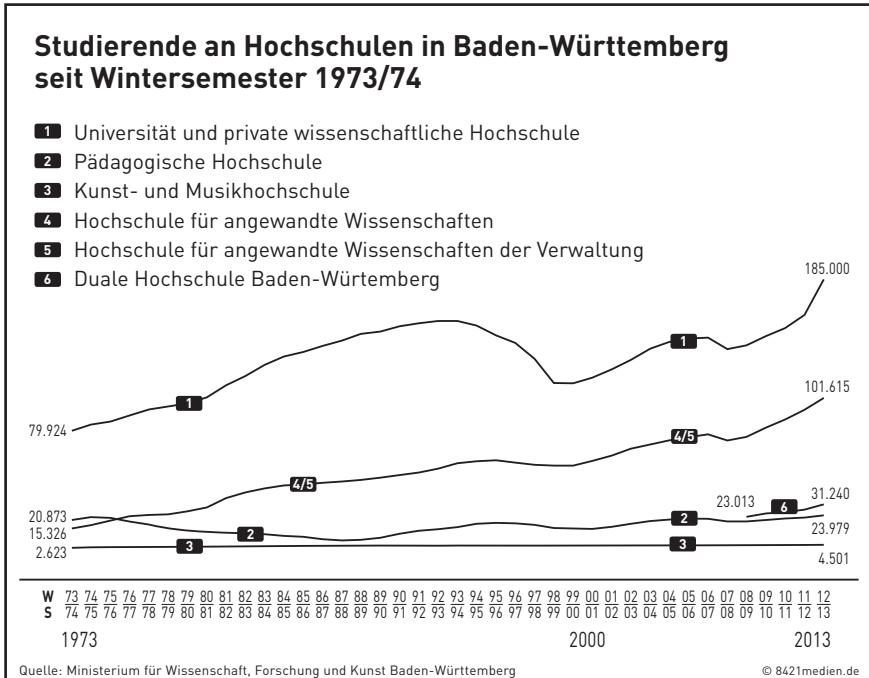
Einleitung

Immer mehr Menschen sind akademisch gebildet. Sie haben eine bestimmte Zeit ihres Lebens an einer Hochschule zugebracht. Dabei haben sie vor allem Fachwissen angehäuft und (neuerdings) auch einige Schlüsselqualifikationen erworben. Und am Ende – so die Hoffnung – haben sie damit die Grundlagen für ihr eigenes (Berufs-)Leben und das künftige Gedeihen unseres Staates und unserer Volkswirtschaft gelegt. Also alles gut?

Hochschulen und Universitäten sind populär wie nie zuvor. Hatten in den 1950er-Jahren in den industrialisierten Ländern kaum mehr als 5 Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen, sind es heute bald 50 Prozent. Aus einem elitären Universitätssystem für wenige ist innerhalb eines halben Jahrhunderts ein Hochschulsystem für die halbe Nation geworden. Einige sehen die Universität deshalb in einer tiefen Krise, weil sie überfüllt und unterfinanziert sei. Andere sagen, die Hochschulen erleben einen Boom. Nie zuvor hätten sie so viel Geld und so viele Studentinnen und Studenten gehabt.

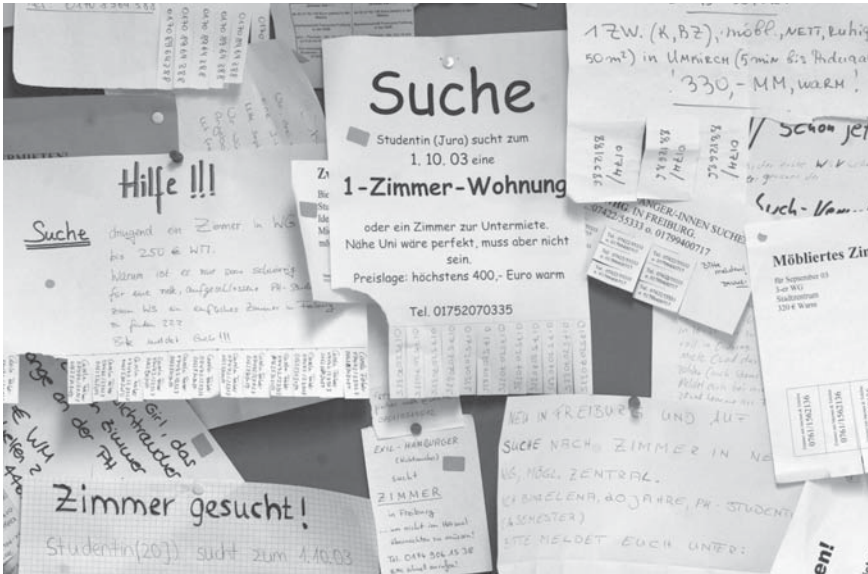
Dass es an den Universitäten eng zugeht, wurde schon vor über 150 Jahren festgestellt (und entsprechend beklagt.) Doch noch nie gab es so viele Studierende wie heute. Nach den Angaben des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg waren im Wintersemester 2013/14 allein in Baden-Württemberg fast 350 000 meist junge Menschen eingeschrieben. Knapp die Hälfte davon studierte an den klassischen Universitäten, der Rest an den vielen anderen Hochschulen und Hochschularten, die es mittlerweile gibt. Allein in den vergangenen zehn Jahren sind die Zahlen der Studienanfänger um mehr als 50 Prozent gestiegen. Mit den Studentenzahlen bewegen sich auch die Hochschulen von Rekord zu Rekord, was ihre Anzahl an sich betrifft, aber vor allem auch hinsichtlich der an den Wissenschaften beteiligten Personen und der von ihnen erzeugten Publikationen, die zu lesen oder wenigstens zu registrieren immer schwieriger wird.

Der Zulauf zu Universitäten ist dabei so universal wie die darin gelehnten Wissenschaften. In allen Ländern der Erde sind die Expansion der Hochschulen und vor allem der rapide Anstieg der Studentenzahlen in vollem Gange. So auch in der „Bildungsrepublik“ Deutschland und dem als besonders hochschulfreundlich geltenden Bundesland Baden-Württemberg. Doch während in den Schwellen-



lenländern die Bevölkerungsvermehrung und ein beachtliches ökonomisches Wachstum die Studentenzahlen steigen lassen (wie dies in Deutschland noch vom 19. Jahrhundert bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts der Fall war), steigen hierzulande die Studentenzahlen, obwohl der Anteil junger Menschen an der Bevölkerung sinkt. Die fortgeschrittene Akademisierung, das Sozialprestige eines Studiums und die Vielfalt der Angebote sind bei uns die wachstumsfördernden Faktoren. Bundesweit fangen derzeit jedes Jahr eine halbe Million Erstsemester an. In Baden-Württemberg sind die Hochschulen in der jüngsten Zeit pro Studienjahr um mehr als 30 000 Studenten gewachsen. Das entspricht in etwa der Einwohnerzahl Lörrachs oder Rastatts. Selbst bei den Gasthörern, also jenen Studenten, die (im Durchschnitt 60 Jahre alt) nur einzelne, ausgewählte Veranstaltungen an der Universität besuchen und dafür eine Kursgebühr bezahlen, haben sich die Zahlen in den vergangenen zehn Jahren verdoppelt.¹ Anders

1 Die meisten Gasthörer gibt es in Stuttgart, gefolgt von Heidelberg und Freiburg. Die jüngste Gasthörerin war neun Jahre alt, die ältesten sind über neunzig Jahre. Das Durchschnittsalter liegt derzeit bei knapp sechzig Jahren. Vgl. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 6/2009, S. 17.



Wohnungsnot als Normalzustand: Die Lage auf dem Wohnungsmarkt sei dramatisch, melden die Studentenwerke schon seit Jahren. Immer zu Semesterbeginn behilft man sich mit Notunterkünften. Freie (und vor allem bezahlbare) Zimmer sind in allen Universitätsstädten Baden-Württembergs Mangelware.

als zunächst prognostiziert, handelt es sich dabei nicht um einen kurzzeitigen Anstieg, der von dem doppelten Abiturjahrgang und der Abschaffung der allgemeinen Wehrpflicht 2012 verursacht worden war, sondern um einen noch auf Jahre hin wirksamen Trend. Erst 2025 werden, so die aktuelle Berechnung, die Studentenzahlen wieder auf das Niveau des Jahres 2009 zurückgegangen sein.

Immer mehr Menschen streben also einen höheren Bildungsabschluss an, um in dem viel zitierten globalen Wettbewerb eine Chance auf Erfolg und Glück zu bekommen. Viele glauben, dass eine wissenschaftliche Ausbildung diese Chancen beträchtlich erhöht. Wissenschaft ist – so paradox das klingen mag – zur Glaubenssache geworden, zur Glaubenssache für mehr Wohlstand. Dies geht im Grunde auf die industrielle und wissenschaftliche Entwicklung im 19. Jahrhundert zurück, als ein kausaler Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems einerseits und dem Wirtschaftswachstum sowie dem technischen Fortschritt andererseits hergestellt wurde. Ein akademisches Studium gibt – heute noch mehr als vor 150 Jahren – Verheißung für den Aufstieg des Einzelnen wie für den Fortschritt aller.

In einem rohstoffarmen Land wie Deutschland können die für die Zukunft benötigten Ressourcen wohl oder übel nur in den Köpfen der nachkommenden Generationen wachsen, weswegen Bildungspolitiker danach streben, Begabungsreserven so gut wie möglich auszuschöpfen. Das gilt natürlich auch für Baden-Württemberg. Das „Ländle“ rühmt sich ohnehin schon seit längerer Zeit, Heimat der Tüftler und Erfinder zu sein. Das Statistische Landesamt hat errechnet, dass in Baden-Württemberg fünf Mal mehr Patente angemeldet werden als im EU-Durchschnitt.

Daneben wächst die Bereitschaft, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen, oder besser: wissenschaftliche Erkenntnisse als Grundlage für das gesellschaftliche oder öffentliche Leben zu akzeptieren. Kaum eine politische Entscheidung, die nicht durch Zuhilfenahme von akademisch gebildeten Experten zustande kommt; kaum ein gesellschaftliches Großvorhaben, bei dem nicht Gutachten von Wissenschaftlern eingeholt werden. Auch in den Massenmedien ist die allgemeine Akzeptanz wissenschaftlich erzeugten Wissens längst angekommen. Selbst Regionalzeitungen leisten sich inzwischen eine Hochschuleseite. Wissenschaftsformate boomen in Fernsehen, Hörfunk und Printjournalismus. Bunte Magazine machen Wissenschaft „spannend“; die Kompetenz, Wissenschaft öffentlich darzustellen, wird gesucht und gefördert. Mit sogenannten Kinderuniversitäten sollen Schülerinnen und Schüler schon früh fürs Forschen begeistert werden. Selbst für Vorschulkinder ist die Palette an Büchern, die versuchen, Wissenschaft verstehbar und nachempfindbar zu machen, gewachsen. Der Markt bietet eine bunte Produktpalette an Experimentierkästen, die Eltern ihren Kindern in der Hoffnung schenken, damit schon früh die Weichen in Richtung Hochschulstudium zu stellen. Wie aber kann es gelingen, eine derart große Zahl von Menschen in den Hochschulen zu bilden? In einer Weise zu bilden, dass die gesellschaftlichen Erwartungen erfüllt *und* den individuellen Bedürfnissen der Studierenden entsprochen wird? Was wollen, können bzw. müssen wir für die zukünftigen Studentengenerationen tun? Werden unsere Nachkommen die Möglichkeiten haben, nicht nur ihre sozialen (Aufstiegs-)Chancen zu verbessern, sondern auch die drängenden Fragen unserer Gesellschaft zu lösen? Mehr noch: besser zu lösen, als wir Älteren derzeit in der Lage sind? Die Antworten und Schlussfolgerungen, die es zu finden gilt, stehen an Bedeutung den drängenden Umgestaltungsaufgaben in der Finanz- und Energiewirtschaft in nichts nach. „Die Universitäten interessieren sich für alles, nur nicht besonders für sich selbst“, hat ein ehemaliger Rektor einmal gesagt.² Höchste Zeit also, sich Hochschulen und alles, was damit zusammenhängt, einmal im Überblick anzuschauen.

2 Martin Spiewak: Nichts dazugelernt, in: Die Zeit vom 2.2.2013, S. 33.

Die Hochschullandschaft in Baden-Württemberg

Nach dem deutschen Grundgesetz sind Bildung, Wissenschaft und Kultur Ländersache. Sie machen den Kern der Eigenstaatlichkeit der Länder aus, zu deren wichtigen Zuständigkeiten sonst noch die Innere Sicherheit (Polizei), das Kommunalwesen und die regionale Strukturpolitik gehören. Dementsprechend ist das zentrale Strukturprinzip der Wissenschaft der Föderalismus, sodass folglich keine einheitliche Wissenschaftslandschaft in Deutschland existiert, sondern mehrere Landschaften, die aus historischen, geographischen, kulturellen und politisch-sozialen Besonderheiten gewachsen sind.

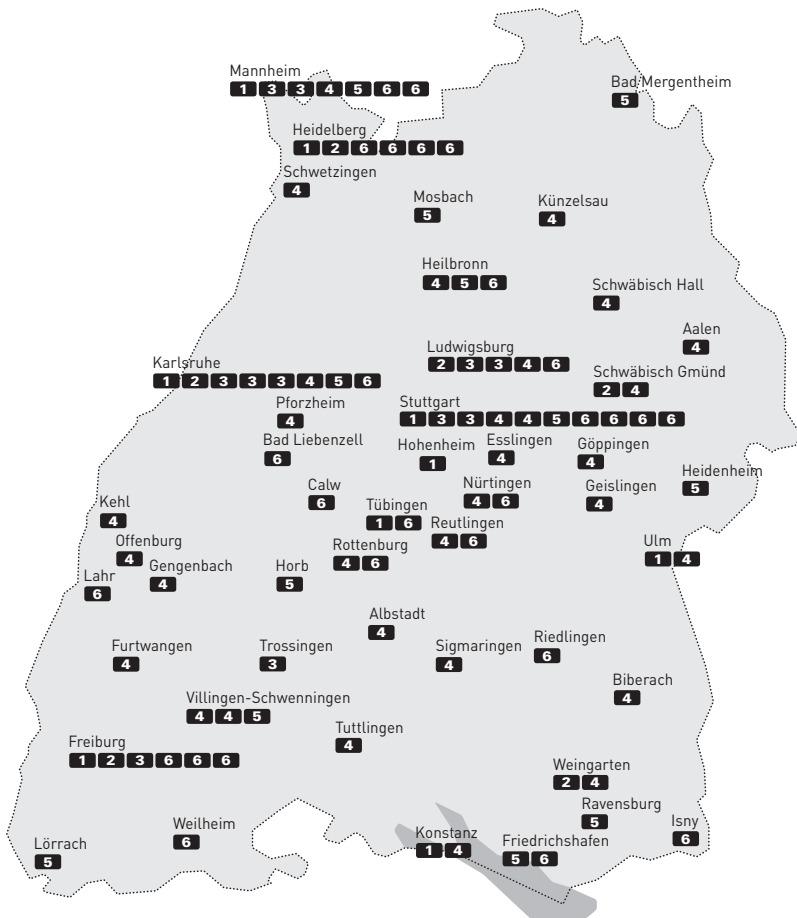
Eine Betrachtung der Wissenschafts- und Hochschullandschaft Baden-Württembergs lohnt in besonderer Weise. Das Bundesland ist eines der reichsten und vielfältigsten Hochschulregionen weltweit. Hier werden derzeit über 2000 grundständige Studiengänge angeboten, von den Sprach- und Kulturwissenschaften angefangen über Sport, die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik, die Naturwissenschaften, die Medizin, die Forst- und Ernährungswissenschaften bis zu den Ingenieurwissenschaften. Je nach Hochschule sind die Fächergruppen unterschiedlich gruppiert, sind klare Hochschulprofile erkennbar. Alle Wissenschaftsdisziplinen vereint finden sich indessen nur an den klassischen Volluniversitäten Freiburg, Heidelberg und Tübingen.

Die Hochschullandschaft Baden-Württembergs ist geprägt von unterschiedlichen Hochschulformen oder auch -typen mit spezifischen Funktionen und historisch gewachsenen Aufgaben. Die Hochschullandschaft Baden-Württembergs ist geprägt von unterschiedlichen Hochschulformen oder auch -typen mit spezifischen Funktionen und historisch gewachsenen Aufgaben. Im Land gibt es neun Universitäten sowie 27 staatlich anerkannte private Hochschulen (an denen im WS 2012/13 rund 169 000 Studenten eingeschrieben waren), 19 staatliche Hochschulen für angewandte Wissenschaften, vier Hochschulen für Verwaltung, Rechtspflege und Polizei sowie eine Hochschule der Bundesverwaltung (ca. 102 000 Studierende), sechs Pädagogische Hochschulen (ca. 24 000 Studierende), acht Kunst- und Musikhochschulen, an denen zusammen mit der Filmakademie, der Popakademie und der Akademie für Darstellende Kunst rund 4500 Studierende eingeschrieben sind, sowie die Duale Hochschule mit acht Standorten und vier Außenstellen (ca. 31 000 Studierende).

Die Hochschullandschaft Baden-Württembergs ist kein Urwald, der schon immer so war und wie von selbst gewachsen ist, sondern eine bildungspolitische Kulturlandschaft. Die Universitäten befinden sich nicht zufällig in den größeren Städten, die in früheren Jahrhunderten die politischen, geistigen und wirtschaftlichen Zentren der Kleinstaaten im Heiligen Römischen Reich waren. Dabei werden landestypische Unterschiede deutlich zwischen dem ehemals stärker

Hochschulstandorte in Baden-Württemberg nach Hochschularten

- 1** Universität
- 2** Pädagogische Hochschule
- 3** Kunst- und Musikhochschule
- 4** Hochschule für angewandte Wissenschaften
- 5** Duale Hochschule Baden-Württemberg
- 6** Nichtstaatliche Hochschule und private Universität



Quelle: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg

© 8421medien.de

zentralistisch organisierten Württemberg mit seiner einzigen Landesuniversität Tübingen und dem aus der alten Herrschaft Baden sowie Vorderösterreich und der Kurpfalz zusammengesetzten Baden mit seiner dezentralen Universitätslandschaft. Ebenso wenig zufällig lassen sich die Fachhochschulen und ihre Vorläufer eher in der Provinz ausmachen, denn dort waren sie in der Absicht errichtet worden, die einsetzende Industrialisierung voranzutreiben und die ländlicheren Regionen überhaupt wirtschaftlich zu erschließen. Die Entwicklung der Hochschullandschaft war immer auch eine Maßnahme der Struktur- und Wirtschaftsförderung. Seit dem Bestehen des Südweststaates musste bei der Neugründung von Hochschulen darüber hinaus noch eine besondere Bedingung erfüllt werden: Die beiden Landesteile Baden und Württemberg mussten gleichmäßig zum Zuge kommen, um landsmannschaftlichen Befürchtungen der Übervorteilung von Anfang an zu begegnen. Wenn in Baden eine Hochschule errichtet wurde, dann am besten auch in Württemberg, oder umgekehrt. Und wenn es wie bei der Polizeifachhochschule nicht anders ging, weil nur ein Standort vorgesehen war, dann hatte dieser Standort eben direkt an der „Binnengrenze“ des Landes zu liegen: in Villingen-Schwenningen.

Zwar ist es nicht gelungen, alle landsmannschaftlichen Vorurteile und stereotypen Benachteiligungsphantasien der Landesteile abzubauen. Immerhin aber ist die Hochschullandschaft Baden-Württembergs so gestaltet, dass jeder Bürger in seiner Nachbarschaft eine Hochschule finden kann. Regionale Ausgewogenheit und Bürgernähe, zwei Charaktermerkmale baden-württembergischer Landespolitik, spiegeln sich daher auch in der Hochschullandschaft wider. Für die Oberbürgermeister, Landräte und Abgeordneten der Regionen und Landschaften war es ohnehin stets attraktiv, eine Hochschule in ihrem Umfeld zu haben. Aber auch die Bevölkerung der Hochschulstandorte baute meist eine besondere Beziehung zu „ihrer“ Hochschule auf und nahm in verschiedener Weise am Leben in der Hochschule teil. Die Hochschulgebäude gehören heute genauso zum Stadtbild wie die Werbebanner, die zu populärwissenschaftlichen Veranstaltungen an der Hochschule einladen.

Der Reichtum Baden-Württembergs als Hochschullandschaft besteht in der hier anzutreffenden Vielfalt. In Heidelberg wurde 1348 die erste Universität auf deutschem Boden gegründet, in Karlsruhe 1825 die erste Technische Hochschule. Tübingen wurde zum Inbegriff einer Universitätsstadt, die das geistige Leben der Umgebung prägt; nirgendwo sonst in Deutschland ist der Anteil der Studierenden an der Stadtbevölkerung höher. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts engagierte sich Baden-Württemberg in besonderer Weise bei der Einführung von Fachhochschulen, um den großen Bedarf an Fachkräften für die Wirtschaft zu befriedigen. In Baden-Württemberg wurde 1974 die Berufsakademie gegründet, die heute als Duale Hochschule immer neue Erfolge

feiert und auch in anderen Bundesländern zahlreiche Nachahmer gefunden hat. Sie ist die vielleicht wichtigste bildungspolitische Innovation der vergangenen Jahrzehnte. Baden-Württemberg hat als einziges Bundesland darauf verzichtet, die Pädagogischen Hochschulen abzuschaffen. Es hat damit erreicht, dass die Lehrerbildung einen besonderen Stellenwert behalten konnte. Nicht zu vergessen sind die Verwaltungshochschulen in Kehl und Ludwigsburg, die als Kaderschmiede für Bürgermeister gelten.

Untereinander ist das Verhältnis der einzelnen Hochschultypen von Statuskonkurrenz geprägt, wobei die Universität als „Leitinstitution“ (Wissenschaftsrat) im Zentrum steht: gewissermaßen als Ausgangs- und Bezugspunkt in einem oder als „Herzkammer der Wissenschaft“, wie es der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) Peter Strohschneider formuliert hat.³ Hochschultypen, Gesetze und Systematiken sind vielfach in analogiebildender oder abgrenzender Weise auf die Universität bezogen. Selbst die Fachhochschulen lehnen sich an den Universitätsbegriff an, wenn sie sich auf Englisch als *University of Applied Sciences* bezeichnen. Sieht man von Kloster- oder Lateinschulen ab, so war die Universität über viele Jahrhunderte hinweg, vom Mittelalter bis in die Neuzeit, die einzige Einrichtung, die dem Wunsch der Menschen nach Wissen und Bildung nachkommen konnte. Zu ihren wichtigsten Kennzeichen gehörte das allein ihnen zukommende Recht, den Doktorgrad zu verleihen (Promotionsrecht), das standardisierte Verfahren zur Gewinnung des Professorennachwuchses (Habilitationsrecht) sowie der enge Bezug zur Grundlagenforschung und die vergleichsweise hohen Anteile theoretischer Bildung im Studium. Andere traditionelle Merkmale einer Universität, wie die (inzwischen gesetzlich garantierte) Freiheit von Forschung und Lehre oder die besondere Organisation der Selbstverwaltung in einer Körperschaft des öffentlichen Rechts, sind mittlerweile auch bei anderen Hochschulen stilbildend.

Im 19. Jahrhundert entwickelten sich die Universitäten zur höchsten Blüte. Paradoxerweise genau in dieser Zeit begannen sich erste Alternativen zur Universität zu entwickeln. Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen von nationaler Größe begannen sich zu entfalten, weil die Universitätsforschung an erste Grenzen ihrer Organisation und Machbarkeit stieß. Ebenso wurde in der Lehre deutlich, dass es (Ausbildungs-)Bedarfe gab, die von der Universität nicht bedient wurden. Neue Hochschulen und Hochschultypen entstanden, die in Konkurrenz zur Universität traten oder zumindest versuchten, zu einer solchen Konkurrenz zu werden. In diesem Wettbewerb aus alter Universität und neuer Hochschule etablierten sich bald Muster, die sich bis heute erhalten

3 Das Neue und die Universität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15.2.2013, S. 7.

haben. Es handelt sich um Muster von Vorbehalt und Ablehnung. Die „Neuen“ waren und sind im Club der Etablierten (zunächst) alles andere als willkommen. Die etablierten Universitäten demonstrierten ihre Exklusivität und wiesen Emporkömmlinge zurück. Die Universität argumentierte, dass es den neuen Hochschulen nicht in erster Linie um wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern um deren Anwendung ginge, mithin um die Befriedigung praktischer Bedürfnisse. Ferner sei die Verleihung des Doktorgrades ein seit Jahrhunderten nur den Universitäten gewährtes Vorrecht, das als solches erhalten werden müsse. Und schließlich könne ein Aufweichen dieses Vorrechts dazu führen, dass auch noch ganz andere Hochschulen das Promotionsrecht beanspruchten. All diese Einwände brachte 1899 der akademische Senat der Universität Tübingen vor, um zu verhindern, dass die Technische Hochschule Stuttgart das Promotionsrecht erhalte⁴. Genauso argumentieren noch heute einige Universitätsleitungen, wenn sie über die Fachhochschulen der Gegenwart sprechen.

Ende des 19. Jahrhunderts traf diese Ablehnung die Technischen Hochschulen, die Berg-, Forst- oder Kunstakademien, denen von Seiten der Universitäten jeglicher wissenschaftliche Rang abgesprochen wurde. Doch die massive Ablehnung auf der einen Seite und die sich bald einstellenden wissenschaftlichen Erfolge auf der anderen Seite gaben den Emporkömmlingen zusätzlichen Antrieb. Es entstand ein weiteres Muster, wonach Reputationsverweigerung unwillkürlich das Streben nach Statusverbesserung befeuerte. Status aber wird in akademischen Kreisen mit akademischen Graden gemessen, die eine Hochschule verleihen darf. Je höherwertig der zu verleihende Grad, desto respektabler die Hochschule. Also strebten und streben alle Hochschulen, die mit der Universität gleichziehen wollen, das Promotionsrecht an. Hochschulgeschichtlich betrachtet hat bislang noch jedes *upgrading* funktioniert. Die Technischen Hochschulen sind seit Ende des 19. Jahrhunderts mit den Universitäten gleichgestellt. Die Pädagogischen Hochschulen haben seit 1987 das ungeteilte Promotionsrecht und seit 2005 das uneingeschränkte Habilitationsrecht. Auch Musik- und Kunsthochschulen können in ihren spezialisierten Studiengängen den Doktorgrad verleihen. Wen wundert es also, dass gegenwärtig die Duale Hochschule dabei ist, Mastergrade zu verleihen und die Fachhochschulen das uneingeschränkte Promotionsrecht beanspruchen?⁵ Der Prozess scheint sich

4 Johannes H. Voigt: Universität Stuttgart. Phasen ihrer Geschichte, Stuttgart 1981, S. 13.

5 Zwischen 2009 und 2011 ist im Vergleich zum Zeitraum zwischen 2006 und 2008 die Zahl der Studierenden, die mit Fachhochschuldiplom einen Doktorgrad erworben haben, um 47 % gestiegen. Die meisten davon werden in den Ingenieurwissenschaften promoviert, gefolgt von den Naturwissenschaften.

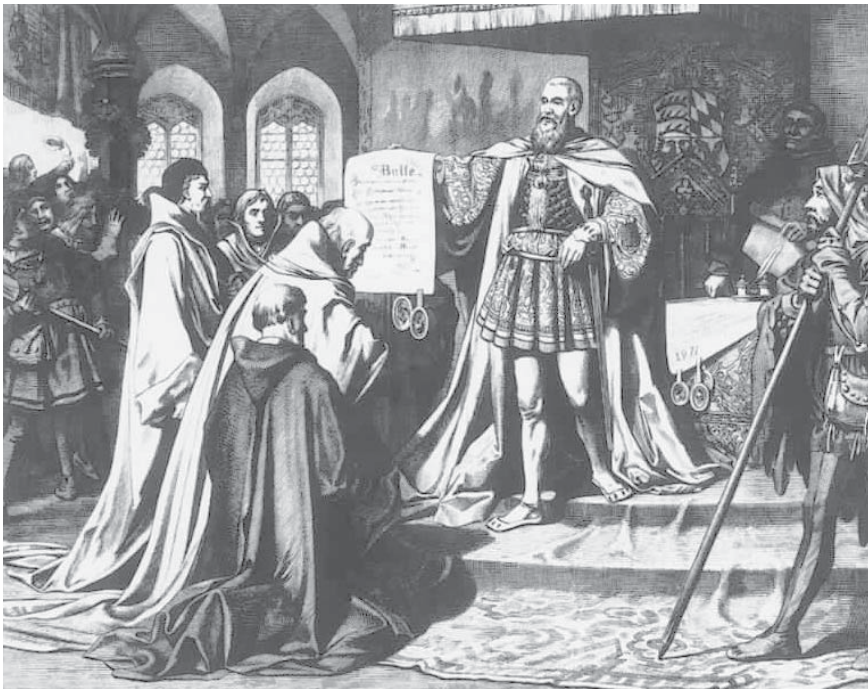
zu wiederholen, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Gleichberechtigung der Technischen Hochschulen eingeleitet hat.

Die baden-württembergische Hochschullandschaft ist ein System, in dem jede Hochschule hinsichtlich ihrer Rechtsstellung und Organisation gleichgestellt ist. Dies ist mittlerweile die unmissverständliche Grundlage des baden-württembergischen Hochschulgesetzes. Tatsächlich lässt sich gerade am Beispiel Baden-Württembergs erkennen, dass das wesentliche Merkmal der Hochschulgeschichte und -entwicklung nicht die akademische Hierarchisierung in verschiedene Hochschultypen ist, sondern die Flexibilisierung und Differenzierung des Systems. Universitäten sind zwar die ältesten und ehrwürdigsten Einrichtungen, aber sie bieten heutzutage längst nicht mehr die einzige und schon gar nicht *per se* die beste Form der Ausbildung auf wissenschaftlichem Niveau. Inzwischen haben verschiedene neue Hochschulen längst erfolgreich das Alleinstellungsmerkmal der Universitäten geschleift. Lediglich bei der Zertifizierung, bei der Ausstellung der akademischen Grade besitzt die Universität noch ein Monopol, weshalb sie es in derzeitigen Diskussionen auch so entschlossen verteidigt.

Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe hat in einem wegweisenden Urteil vom 13. April 2010 festgestellt, dass die früher getroffene Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht mehr haltbar sei. Universitäten waren nach der herkömmlichen Auffassung für die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften sowie für die wissenschaftliche Ausbildung der Studierenden zuständig. Fachhochschulen hingegen bereiteten durch eine anwendungsbezogene Lehre direkt auf den Beruf vor. Das Bundesverfassungsgericht begründet seine neue Sichtweise mit einem Hinweis auf die Gesetzgebung der Länder, die Universitäten und Fachhochschulen rechtlich gleichstellen. Das höchste deutsche Gericht bemerkt, dass die Universitäten längst auch Ausbildungsaufgaben wahrnehmen, ohne dass dadurch der Wissenschaftscharakter der Universitäten in Frage gestellt würde. Würde wissenschaftliche Lehre nur dann stattfinden, wenn sie als Resultat eigener Forschung anzusehen wäre, müsste auch ein Großteil der universitären Lehre als nicht wissenschaftlich eingestuft werden. Dass den Studierenden an Fachhochschulen heute ein Bildungsabschluss niedriger Qualität erteilt würde, vermag das Bundesverfassungsgericht nicht mehr zu überzeugen. Darüber hinaus gehört es auch an Fachhochschulen dazu, den Studierenden wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden zu vermitteln und sie zu wissenschaftlicher Arbeit zu befähigen. Selbst Forschung wird vielen Fachhochschulen inzwischen als Aufgabe ausdrücklich zugewiesen. Die Fachhochschulen sind daher als wissenschaftliche Ausbildungsstätten als gleichwertig anzuerkennen.

Ein kurzer Gang durch die Hochschulgeschichte

Dennoch besitzen Universitäten immer noch eine höhere Strahlkraft, schon allein, weil sie eine sehr viel längere und facettenreichere Geschichte aufweisen als Fachhochschulen. Universitäten haben auch tiefere Spuren im jeweiligen Stadtbild hinterlassen, wovon gerade Tübingen oder Heidelberg zeugen. Die ersten Universitäten der Welt wurden 1088 in Bologna und 1231 in Paris gegründet, die Vorläufer der Fachhochschulen betraten erst im Laufe des 18. Jahrhunderts die Bildfläche. Dazwischen liegen mehr als 600 Jahre, in denen schon vieles entstand, was sich bis heute als Merkmale der Hochschulen erhalten hat: das Selbstbewusstsein der Gelehrten, die das Recht erhalten, ihr eigenes Tun selbstverantwortlich zu steuern, der Aufbau der Universität mit der Aufteilung in Fakultäten und dem Rektor an der Spitze (gerahmt von dem von staatlicher Seite eingesetzten Kanzler), oder die Verleihung der akademischen Titel, allen voran die Verleihung der Doktorwürde als Ausdruck des persönlichen Adels.



Einweihung der Universität Tübingen im Jahr 1476: Graf Eberhard im Bart überreicht die Bulle des Papstes. Lithographie von C. Haeberlin.

Die Geschichte der Universitäten und Hochschulen lässt sich grob in drei Phasen unterteilen. Die erste Phase war die Zeit der alten Universität, die im Mittelalter auf meist landesherrliche Initiative und stets ergänzt mit päpstlichem Segen und der Verleihung päpstlicher Privilegien gegründet wurde. Die Universität etablierte sich im Gleichschritt mit dem Aufbau des frühmodernen Staates. Diese Phase reicht von den ersten Gründungen in Bologna und Paris bis etwa zur Jahrhundertwende um 1800. Während dieser Zeit studierten nur wenige Männer und keine einzige Frau regulär an der Universität. Wissenschaft war die regelmäßige Wiederholung des bereits Bekannten. Staunenswert war die Tatsache, dass man am reichen Wissensschatz teilhaben und ihn verstehen durfte, dass man sich bilden konnte im Unterschied zu der großen Mehrheit der Bevölkerung. Im Vordergrund stand die Pflege der von Gott gegebenen Wahrheit, deren Auslegung und Deutung die eigentliche Kunst der Wissenschaft war. Sicher gab es zu dieser Zeit auch andere Auffassungen (und praktische Ausübungen) von Wissenschaft. Viele naturwissenschaftliche Experimente wurden durchgeführt. Die bahnbrechenden Neuerungen wurden aber eher außerhalb der Universität gemacht. Das Ansehen der Universitäten und ihre breite Akzeptanz haben darunter gegen Ende dieser Phase massiv gelitten.

Die erste Universität im heutigen Baden-Württemberg wurde 1386 in Heidelberg gegründet, zu Beginn einer ersten Welle von Universitätsgründungen im Heiligen Römischen Reich. Es folgten mit einer zweiten Welle von Universitätsgründungen Freiburg (1457) und Tübingen (1477). Bei allen dreien ging die Initiative maßgeblich von den jeweiligen Landesherrn aus, die realisierten, dass eine Universität nicht nur ein hübsches Statussymbol ist, sondern auch eine Bildungsanstalt für den Führungsnachwuchs im Staat und in der eigenen Landeskirche — je nach Konfession. Im Laufe der Zeit etablierte sich die Tradition, dass Landeskinder an der Landesuniversität studieren sollten, wenn sie dem Landesherrn in hoher Funktion dienen wollten.

Aber die Universitäten waren mehr als nur eine Rekrutierungsanstalt: Sie waren der Ort des geballten Wissens, der Treffpunkt gelehrter und kluger Köpfe, das Sammelbecken für Intellektuelle und das Weltarchiv mit großen Schriftensammlungen, am bekanntesten davon die Heidelberger *Bibliotheca Palatina*, eine der bedeutendsten Sammlungen mittelalterlicher Handschriften. In wissenschaftlicher Hinsicht waren die Universitäten in dieser Zeit vor allem dann erfolgreich und berühmt, wenn sie sich zum Motor der religiösen und kirchlichen Erneuerung im Zuge von Reformation und Humanismus machten. Tübingen wurde so zur Hochschule des süddeutschen Luthertums, Heidelberg entwickelte sich als reformatorisches und humanistisches Zentrum zur europäischen Größe. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts standen jedoch auch sie kurz vor dem Aus.



Heidelberg, die älteste Universität auf dem Boden des heutigen Deutschland, wurde 1386 von Kurfürst Ruprecht von der Pfalz gegründet. Das Foto zeigt die Alte Aula, die sich im historischen Gebäude der Alten Universität befindet. Lange Zeit diente sie der akademischen Lehre, heute ist sie der wichtigste Repräsentationsraum der Universität.

Die zweite Phase der Universitäts- oder Hochschulgeschichte begann mit einem Großreinemachen. Europaweit überlebten 60 Prozent der Hochschulen den Übergang in das 19. Jahrhundert nicht. Viele Universitäten galten als marode und unzeitgemäß. Diejenigen aber, die es schafften weiter zu existieren, darunter alle drei (!) im deutschen Südwesten, blühten hernach auf.

Was nun passierte, war die Verwandlung der Universität in zwei Schritten: In einem ersten Schritt überführte der junge moderne Staat die Universität in eine staatlich finanzierte Landesuniversität (was sie bis heute geblieben ist), die ihren Beitrag für eine zeitgemäße Berufs- und Führungskräfteausbildung zu leisten hatte. Im zweiten und bedeutenderen Schritt wurde ein Wissenschaftsverständnis etabliert, das über die reine Berufsbildung hinauswies und Universitätsbildung als allgemeine Menschenbildung definierte. Dieses neue Verständnis gründet in der Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Unter Wissenschaft wurde von nun an die fortwährende forschende (Neu-)Entdeckung

des bisher Unbekannten verstanden, das es nach klaren, methodisch eindeutigen Verfahren zu erschließen galt. Die Universität wurde dadurch zur Forschungsuniversität. Zugleich nahm sie sich im Geiste neuhumanistischen Gedankenguts vor, zu einer Bildungsanstalt von Charakter und Denkvermögen zu werden — ein Anspruch, der freilich selbst in den besten Tagen kaum eingehalten werden konnte.

Seit Humboldts Bildungsreform genießen Universitäten höchstes Ansehen als Stätten der Bildung und des wissenschaftlichen Fortschritts, der durch Forschung gesichert wird. Universitäten gelten als Instanz der Sozialisation, Charakterprägung und Selbstfindung für junge Menschen jenseits des Schulzwangs. Ihrem Wesen nach sind sie weniger regionale, als vielmehr internationale oder weltumspannende Einrichtungen, die sich in Lehre, Forschung und Weiterbildung internationalen Standards der akademischen Öffentlichkeit verpflichtet wissen. Im Ideal der Forschungsuniversität als einer verlässlich vom Land finanzierten, von unmittelbaren Verwertungszecken entlasteten und mit den entsprechenden Betriebsmitteln (Labor und Bibliothek) ausgestatteten Forschung wurde die Universität zum maßgeblichen Akteur für die größer werdende akademische Gemeinschaft.

Der Aufstieg der Wissenschaften wurde beschleunigt durch die wachsenden Verwertungsinteressen eines industrialisierten Staates, der zusätzliche Mittel bereit stellte und privatwirtschaftliche Förderaufträge vermittelte. Zugleich wandte sich die bürgerlich-liberale Bewegung des 19. Jahrhunderts, mithin die neue intellektuelle Offenheit, den Wissenschaften und insbesondere auch den Naturwissenschaften zu, nicht zuletzt deshalb, weil das Bürgertum selbst von den Emanzipations- und Anerkennungsbewegungen profitierte, die von der Wissenschaft ausgingen. Wissenschaft und Erkenntnis versprachen Aufstieg, Statusgewinn und gesellschaftliche Anerkennung.

Das 19. Jahrhundert war geprägt von einem enormen Zuwachs und Ausbau der Wissenschaften an den Hochschulen, die sowohl auf Fortschritte innerhalb der Wissenschaften selbst wie auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen basierten. Mit den Technischen Hochschulen in Karlsruhe und Stuttgart betrat ein neuer Typus die Bildfläche, der Technik aus dem Nischendasein der Tüftler herausholte und sie zu einer wissenschaftlich begründeten experimentellen Erfahrungswissenschaft machte. Auch die neu gegründete Landwirtschaftliche Hochschule in Hohenheim schlug diesen Weg ein. Baden und Württemberg wurden durch Wissenschaft und praxisnahe Ausbildung international wettbewerbsfähig. Das Ergebnis technikwissenschaftlichen Forschens wurde zum Grundstock für die Gestaltung der Moderne und die sie beherrschenden Technologien. Trotz ihrer wissenschaftlichen Unabhängigkeit wurden die Universitäten mehr und mehr zu Staatsanstalten, ja zu nationalen Einrichtungen,



Wilhelm von Humboldt (1767–1835), dargestellt von Berthel Thorvaldsen. Der Philologe, Ästhet und Politiker Humboldt, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein neues Bildungssystem in Preußen schuf, wurde zum Begründer der modernen Universität mit den Grundprinzipien der Unabhängigkeit der Wissenschaft, der Integration von Geistes- und Naturwissenschaften sowie der Einheit von Lehre und Forschung.

die dem gesamten Land zu Prestige verhalfen und das öffentliche Denken prägten. Dass dies nicht immer zum Besten war, sollten die Parteinahmen zum Ersten Weltkrieg und der dort eingesetzten Techniken (Stichwort: Gaskrieg) zeigen.

Indessen nahmen in dieser Phase der Universitätsgeschichte Entwicklungen ihren Ausgang, die später zu einer ernsten Herausforderung für das Selbstverständnis (und auch für den Bestand) der Universitäten wurden. Das begann bei der Forschung, wo erste Initiativen zur außeruniversitären Großforschung andeuteten, dass Projekte bestimmter Größenordnung und nationaler Tragweite eine Nummer zu groß für Universitäten zu werden begannen. Und das betraf vor allem auch die Lehre, die in einer sich pluralisierenden Wissenschaftslandschaft immer unübersichtlicher wurde. Außerdem stieg die Zahl der Studierenden kontinuierlich an. Viele Zeitgenossen beklagten schon in den 1920er-Jahren das Massenstudium. Im Vergleich zu heute war die Situation vor hundert Jahren jedoch sehr überschaubar. Seit der Wende zum 20. Jahrhundert durften endlich auch Frauen studieren, nachdem Baden im Jahr 1900 als erster deutscher Staat die rechtlichen Voraussetzungen dafür geschaffen hatte. Zu einem Problem wurden die wachsenden Studierendenzahlen aber weniger durch die Frauen und die anderen Gruppen, die an die Universität drängten (und auch an anderen höheren Schulen und Hochschulen die Zahl der Studierenden ansteigen ließen). Vielmehr wurde die bald chronisch werdende Unfähigkeit der Universität, sich auf die neue Studien- und (Aus-)Bildungssituation einzustellen, zum Problem. Der Ausbau der Universität und die Erweiterung der Infrastruktur begannen viel zu spät und wirkten oft nur wie ein Tropfen auf den heißen Stein, solange die Studierendenzahlen immer weiter anwuchsen.

Nur während des „Dritten Reiches“ sank die Zahl der Studierenden, aber in dieser Zeit war es sowieso schlecht bestellt um die Universität. Die Nationalsozialisten misstrauten der gelehrten Intellektualität, förderten aber die Wissenschaften im Bereich der Natur- und Technikwissenschaften oder auch der Medizin, solange diese die Rüstungs- und Kriegsvorhaben unterstützten. Andere Disziplinen wie zum Beispiel die Rechtswissenschaften machten sich dem nationalsozialistischen Gedankengut dienstbar. In einem beispiellosen Akt von Anpassung und Mittäterschaft ließen es die meisten Professoren und Studenten zu, dass jüdische Wissenschaftler vertrieben und verfolgt, dass Universitäten und Wissenschaften „gesäubert“ und eine jahrhundertlange Geschichte der *universitas*, die Wahrheitssuche und gelehrte Gleichberechtigung zu ihren Grundfesten gemacht hatte, zuschanden kam. Mehr noch: Geradezu katastrophal war die Tatsache, dass Wissenschaft und Bildung in keiner Weise vor dem Werteverfall der Gesellschaft und dem größten Menschheitsverbrechen der



„Mit Adolf Hitler für des deutschen Volkes Ehre, Freiheit und Recht!“ Unter diesem Motto bekannten sich am 11. November 1933 die Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und zum NS-Staat. Auf dem Podium unter anderem der Rektor der Berliner Universität Eugen Fischer, der Rektor der Freiburger Universität Martin Heidegger und der Chirurg Ferdinand Sauerbruch.

Neuzeit, dem Massenmord an den europäischen Juden, schützen konnten. Ganz im Gegenteil: Viele Täter und Mörder hatten einen Hochschulabschluss.

Nach dem Ende der NS-Herrschaft waren die deutschen Universitäten moralisch am Ende und reif für einen Neuanfang. Zwischen 1945 und 1960 war man jedoch zu keiner grundlegenden Neuausrichtung der Universitäten bereit, die insbesondere die sich wandelnden Forschungsbedingungen und den weiteren Zuwachs an Studierenden berücksichtigt hätte. Diese aus Sicht der Hochschulreform verlorenen Jahre waren später nicht mehr aufzuholen. Weil die Universität allenfalls nur reagierte statt zu agieren, wurde sie zur Massenlehrstätte, zu deren Kennzeichen überfüllte Hörsäle, schlechte Betreuung und fehlende Angebote wurden.⁶

Am Ende der zweiten Phase der Hochschulentwicklung stand daher die Erkenntnis, dass endlich etwas geändert werden müsse, dass es höchste Zeit für eine Hochschul- und Bildungsexpansion wäre, in der neben der Universität

⁶ Christine Burtscheidt: *Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform*, Frankfurt/M. 2010, S. 76.

weitere, neue Hochschularten zu gründen waren und dass das Hochschulsystem sich funktional differenzieren müsse. Die als unzureichend erachteten Studienbedingungen wurden zu einem bleibenden Motiv, um Hochschulreformen zu fordern, weil man fürchtete, das Niveau der Absolventen reiche nicht mehr aus, um Führungsaufgaben in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft wahrzunehmen. Nun galt es, Schritte und Maßnahmen zur Umgestaltung der Studiengänge und zum Abbau von Prüfungsballast einzuleiten.

Mittlerweile hat längst die dritte Phase der Universitätsgeschichte begonnen. Eines ihrer wichtigen Kennzeichen ist die Vielzahl der Hochschularten, die neben den Universitäten existieren. Zusammen ergeben sie die Hochschullandschaft mit einem differenzierten Bildungssystem. An diesem (tertiären) Bildungssystem partizipieren so viele Menschen wie niemals zuvor. Fast die Hälfte der jungen Generation verbringt heute eine (mindestens) dreijährige Studienphase an der Hochschule. Forschung findet zwar noch an den Hochschulen statt (zuvorderst an den klassischen Forschungsuniversitäten), mit der außeruniversitären Forschung und der Industrieforschung existieren jedoch leistungs- und finanzstarke Alternativen.

Die Fachhochschulen wurden zu Beginn der 1970er-Jahre, als die geburtenstarken Jahrgänge in den tertiären Bildungssektor drängten, mit dem Ziel gegründet, die Universitäten mit kurzen, anwendungsbezogenen Studiengängen zu entlasten. Sie waren also zunächst ein Instrument zur Bekämpfung des „Studentenberges“. Später fungierten sie als strukturelle Alternative in einem sich ausdifferenzierenden Hochschulsystem, das den Neigungen und Begabungen einer sich verbreiternden Studierendenschaft besser gerecht werden musste. Schließlich wurden sie, zusammen mit der in Baden-Württemberg gegründeten Berufsakademie (heute Duale Hochschule Baden-Württemberg) in den 1980er- und 1990er-Jahren zu einem Motor für eine Studienreform, indem sie die zentralen bildungspolitischen Forderungen ihrer Zeit aufgriffen und aktiv gestalteten: „Sei es das klar strukturierte Studium, der Praxisbezug, der Technologietransfer, die Internationalisierung, die Fortentwicklung des Studienangebots über traditionelle Fächergrenzen hinweg bis hin zur Forderung nach Durchlässigkeit in einem gegliederten Bildungssystem. Kein Wunder also, dass die Fachhochschulen schließlich als eine der wenigen bildungspolitischen Innovationen der Nachkriegszeit bezeichnet wurden.“⁷ Für ihre neuen vorbildhaften Studien- und Ausbildungsmodelle wurden sie immer wieder ausgezeichnet.

7 Hanns Harald Hagmann: Entwicklungskonzepte der Fachhochschulen in Baden-Württemberg, in: Otto Becker/Harald Martin Hoffmann/Klaus-Werner Iselborn (Hrsg.): Fachhochschulen in Deutschland und Europa. Eine Bestandsaufnahme, Mannheim 2003, S. 31 – 43, hier S. 31.

Im Zuge der jüngsten Studienreformen rund um den „Bologna-Prozess“⁸ wurden die Abschlüsse der Fachhochschulen mit denen der Universitäten formal gleichgestellt. Zumindest auf dem Papier sind die Übergänge für die Studierenden zwischen Hochschule und Universität in beide Richtungen erheblich einfacher geworden. Die Einführung der Bachelorstudiengänge war für die Fachhochschulen *die* Chance, ihre Aufholjagd zu den Universitäten abzuschließen. Und sie haben diese Chance genutzt, indem sie die geforderten Studienbedingungen (klar gegliederte Studienmodule und ein verbesserter Praxisbezug) geschaffen haben. Dementsprechend tragen Fachhochschulen den Hochschulboom der vergangenen Jahre in erheblichem Maße mit. Tatsächlich wachsen die Fachhochschulen derzeit erheblich schneller als die Universitäten. Innerhalb der letzten zehn Jahre hat sich die Zahl der Studierenden an Fachhochschulen in Deutschland um 80 Prozent auf rund 750 000 erhöht. Bei den Universitäten betrug die Steigerungsrate 30 Prozent. Jeder dritte der rund zwei Millionen Studenten in Deutschland ist heute an einer Fachhochschule eingeschrieben.

Massenhochschulen mit Massenfächern sind in der dritten Phase der Universitäts- oder Hochschulentwicklung endgültig prägend geworden. Die Verschulung des Studiums ist die Folge. Gleichzeitig wurden die Qualifikationen der Studierenden immer heterogener, je mehr studierten. Die Frage, wie mit Wissenschaft für Berufstätigkeit und Berufsfelder ausgebildet werden kann, bleibt nach wie vor offen. Mit Blick auf eine marktgerechte Ausbildung sind die Fachhochschulen und vor allem die Duale Hochschule deutlich besser aufgestellt als die Universitäten, wo Bemühungen für eine größere Studienreform noch immer große Reibungsverluste verursachen. Während der Trend zur „Optimierung von Transfer und Ausbildung in der Massenhochschule“⁹ geht, lavieren die Universitäten um eine Antwort herum, ob sie die politischen Erwartungen, die an sie gerichtet werden, bedienen sollen, oder ob sie darüber hinausgehende Ansprüche an sich selbst zu formulieren und umzusetzen imstande sind. Gleichzeitig findet Forschung immer mehr außerhalb der Universität statt. Die Universitäten reagierten mit Spezialforschung und Interdisziplinarität, wobei der Erhalt aller bisherigen Fächer im Vordergrund steht. Wie so oft in Krisen- oder Wendezeiten versuchen die Betroffenen, das Bestehende irgendwie zu retten – und sie müssen sich dann fragen: „Wozu noch Universitäten?“¹⁰

8 Vgl. hierzu S. 237 ff. in diesem Band.

9 Gert Kaiser: Der Dialog der Kulturen, in: Andreas Dress/Eberhard Firnhaber/Hartmut von Hentig/Dietrich Storbeck (Hrsg.): Die humane Universität. Bielefeld 1969 – 1992, Bielefeld 1992, S. 16 – 19.

10 Reinhardt Brandt: Wozu noch Universitäten? Ein Essay, Hamburg 2011.

Auch eine andere Krisen- oder Wendeerfahrung wird derzeit offenbar: Angesichts großer Umweltveränderungen und einem beschleunigten, irreversiblen Abbau von Rohstoffen hat die Wissenschaft den Charakter der grenzenlosen Zukunftsgestaltung verloren. Die klassische Gleichung „Wissenschaft = Fortschritt = Wachstum = Wohlstand“, die aus dem 19. Jahrhundert stammt, als Wissenschaft, Universität und Hochindustrialisierung gemeinsam geblüht haben, funktioniert heute nicht mehr. Oder vielleicht heute noch, aber nicht mehr in dreißig Jahren, schon gar nicht in sechzig Jahren, wenn unsere Kinder und Enkel an der Reihe sind, die Welt zu gestalten. Es gehört zu den größten Problemen unserer Zeit, dass diese Perspektiven noch nicht in unseren Köpfen angekommen sind. Weder die Konsequenzen für die Forschung (sowohl hinsichtlich der Themenwahl als auch im Hinblick auf die Forschungsorganisation), noch die Bedeutung für Lehre und Ausbildung werden aktuell diskutiert. Stattdessen werden Massen junger Menschen durch ein Ausbildungssystem gepresst, dessen Gültigkeitsanspruch heute hinterfragt werden müsste. Allerdings sind Veränderungen schwer wahrzunehmen, während sie gerade passieren. Dieses Buch möchte helfen, zumindest die Gestaltungsoptionen besser zu erkennen.

Warum dieses Buch?

Mit der folgenden Darstellung sollen die grundlegenden Entwicklungen, Bedingungen und Aufgaben der Hochschulen in einem großen Bogen umrissen werden: von der Gründung der Universitäten bis zur Gegenwart – weniger wissenschaftlich denn essayistisch, mehr kursiv als akribisch, und keinesfalls um Vollständigkeit bemüht. Ein leichtes, dünnes Buch eher, das, womöglich flott geschrieben, einen Überblick verschaffen soll über die Entwicklung der Hochschullandschaft in Baden-Württemberg. Es soll keine Geschichtsdarstellung der Universitäten oder der Hochschulen im engeren wissenschaftlichen Sinne sein, auch keine Wissenschaftsgeschichte oder Regional- oder Landesgeschichte.¹¹ Es sollte eher eine Abhandlung werden, die von gegenwärtigen Bedürfnissen und Problemlagen ausgeht und diese mit einem Grundgerüst an historischem Wissen ausstattet.

11 Zusammenfassungen und kurze Abrisse zur Hochschulgeschichte sind rar. Meist liegt der Fokus auf den Universitäten. Vgl.: Thomas Ellwein: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Frankfurt/M., 2., verb. Aufl. 1992; Wolfgang E. J. Weber: Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart 2002. Ausführlich zu den Universitäten: Walter Rüegg (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa, 4 Bde., München 1993 – 2010.

Das Anliegen war es, einen historischen Streifzug zu unternehmen, um für die augenblicklich anstehenden Aufgaben zu sensibilisieren. Dabei bietet ein historischer Horizont durchaus den Vorteil, „sich selbst und seine Optionen in einem Bedingungs-zusammenhang zu sehen und [dieser] führt in der Regel zu geringerer Euphorie und größerer Vorsicht“.¹² Angesichts immer neuer Meldungen und Superlative, die vom Wachstum der Hochschulen berichten, scheint dies durchaus angemessen. Das Hochschulsystem steht fraglos vor großen Herausforderungen. Herausforderungen, die in ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung gar nicht zu unterschätzen sind. Wir befinden uns mitten in einer Phase des Umsteuerns, in der wir bestimmen müssen, welchen Wert wir der Bildung und den System Hochschule beimessen wollen.

Im Südwesten leben heute ein Drittel mehr Akademiker als noch vor zehn Jahren. Die Akademikerquote liegt mit 13,3 Prozent knapp über dem bundesweiten Durchschnitt. Das ist doch nicht viel, könnte man meinen. Vergleicht man diese Zahl jedoch mit der mehrheitlich als erstrebenswert angesehenen Quote der Studienanfänger eines Altersjahrgangs (fast 50 %), die zukünftig an die Hochschulen gelockt werden sollen, wird klar, wie groß der gesellschaftliche Wandel sein wird, auf den wir zusteuern. Wir stehen erstmals in unserer Geschichte davor, die Hälfte der Bevölkerung zu akademisieren. Und das innerhalb nur einer einzigen Generation.

Dieses Buch richtet sich an alle, die Interesse an einem Studium haben oder einfach verstehen wollen, was an den Hochschulen derzeit passiert. Es richtet sich aber auch an alle, die selbst einen Teil ihrer Lebenszeit an Hochschulen verbracht haben und die ihre Erinnerung an die wichtige Lebensphase auffrischen oder die rasanten Veränderungen der vergangenen Jahre nachvollziehen wollen. Es richtet sich darüber hinaus auch an diejenigen, die noch überlegen, was der passende Bildungsweg für sie sein könnte und auf welche Weise sie auf das in Baden-Württemberg so vielgliedrig gestaltete Bildungssystem zurückgreifen können. Allerdings ist das Buch kein Studienratgeber oder Hochschulführer, kein Ranking, keine Bestandsaufnahme.¹³

Wenn es um Hochschulen geht, sind grundsätzlich viele Menschen angesprochen: Studierende – derzeitige, zukünftige oder ehemalige –, deren Eltern

12 Harald Welzer: *Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand*, Frankfurt/M. 2013, S. 106.

13 Wer nicht weiß, was er studieren soll, der kann inzwischen aus einer beachtlichen Zahl an Orientierungstests auswählen (z. B. www.was-studiere-ich.de). Einen Überblick über die Studiengänge, die zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, bietet die jährlich neu erscheinende Zeitschrift *Studien- und Berufswahl* (www.studienwahl.de).

und Großeltern, die mit Wohlwollen, Engagement, vielleicht auch mit etwas Sorge verfolgen, was aus ihren Kindern und Enkelkindern einmal werden wird oder schon geworden ist. Angesprochen sind schließlich jene, die mit der Materie bisher nicht vertraut sind und vielleicht das Interesse am Thema Hochschule entdecken.

Im Prinzip ist es mit Hochschulen wie mit der Demokratie: Man kann sie nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern man kann sie auch mitgestalten. Dazu ist es wichtig, die Hochschule zu verstehen: ihre Voraussetzungen, ihre verschiedenen Formen und Gestalten, ihre Anforderungen und Möglichkeiten, ihr So-Geworden-Sein und So-Werden-Wollen, ihre Vergangenheit und ihre zukünftigen Ambitionen. Ein Verständnis der Institution Hochschule und ihrer historisch gewachsenen Merkmale ermöglicht darüber hinaus so etwas wie „Augenhöhe“: Augenhöhe mit der Institution Hochschule, Augenhöhe auch mit den vermeintlichen und echten Autoritäten in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Augenhöhe ermöglicht die Einsicht, Ziele für sich selbst und für andere zu definieren und zu bestimmen, welche Möglichkeiten sich hierfür bieten. Augenhöhe ermöglicht all die Fragen besser zu verstehen, die für die zukünftige Ausrichtung der Hochschulen beantwortet werden müssen. Wie wollen wir die Hochschulen finanzieren? Wie können wir das richtige Verhältnis von Ausbildung zu privatwirtschaftlichen Interessen festlegen? Wo sehen wir die Verantwortung von Wissenschaft für die Zivilgesellschaft? Augenhöhe versetzt uns in die Lage, die Hochschulen unablässig darauf aufmerksam machen zu können, wo sie hinter ihren eigenen Forderungen zurückbleiben.

Die Teilhabe an öffentlichen Debatten zur Hochschulentwicklung und Hochschulreform ist eine emanzipatorische Leistung. Sie gehört, so hat es der Historiker Walther Peter Fuchs bezeichnet, zum Gewissen und zum kulturellen Leben einer Gesellschaft. Ebenso wenig wie bei der Bewältigung der Finanzkrise oder der Gestaltung der Energiewende kann man bei der zukünftigen Gestaltung der Bildungslandschaft darauf warten, dass ein *deus ex machina* erscheint, der eines Tages große Reformen von oben her auf eine erwartungsvolle Menge herabsenkt.¹⁴ Wie man leben will und welche Bildungsziele man hat, sind Werte, die in freien Gesellschaften ausgehandelt werden müssen. Unsere Hochschullandschaft steht vor ernsthaften und konfliktträchtigen Entscheidungen, bei denen es auch darum gehen wird, zu bestimmen, welche Errungenschaften man behalten und was man aufgeben möchte. Jeder sollte hier mitreden können — gerade im bildungsreichen Baden-Württemberg.

14 Walther Peter Fuchs: Universität — studentische Gemeinschaften — Gesellschaft, in: Ruperto-Carola 11 (1959), Heft 26, S. 238 — 247.

Die Landesuniversitäten in ihrer geschichtlichen Entwicklung

Universitäten sind Herzkammern, Leitsterne und Richtungsgeber jeder Hochschullandschaft. In Baden-Württemberg wird eine besondere Erinnerung an die Universitäten des Landes gelebt, die sich ihrerseits eng mit ihren staatlichen Förderern verbunden fühlen. Viele Universitäten heißen nach ihren landesherrlichen Gründern: Albert-Ludwigs-Universität, Fridericiana (jetzt Karlsruher Institut für Technologie, KIT), Ruprecht-Karls-Universität und Eberhard Karls Universität. Man schaut damit auf eine besonders lange Tradition von Universitäten zurück, deren Erfolg sich nicht zuletzt in den Exzellenzwettbewerben des Bundes und der Länder gezeigt hat. Die Spannweite der neun staatlichen Universitäten in Baden-Württemberg ist groß: Sie reicht von der ältesten Universität in Deutschland (Heidelberg, gegr. 1386) über die kaum weniger altehrwürdigen Universitäten Freiburg (1457) und Tübingen (1477), von der ältesten deutschen Technischen Hochschule in Karlsruhe (1825) und dem etwas jüngeren Pendant in Stuttgart (1829) bis zu den Gründungen der Bildungs- und Reformoffensive Konstanz (1966) und Ulm (1967). Zugleich stehen mit Hohenheim (1818) und Mannheim (1911) zwei weitere Universitäten zur Seite, die sich – zunächst als „Fach-Hochschulen“ gegründet – in ausgewählten Schwerpunkten profiliert haben: Hohenheim im Bereich Gesundheit und Ernährung, Landwirtschaft und Biologie sowie Mannheim in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Jede Universität in Baden und Württemberg hat sich unabhängig von den anderen entwickelt und dabei eine eigene Identität, ein eigenes Profil und ein eigenes Selbstverständnis angenommen.

Merkmale der Universität

Nach der katholischen Kirche ist die Universität die zweitälteste Institution in Europa. Anders als die Kirche ist die Universität jedoch keine Einheit, sondern sie zeigt sich in höchst variantenreicher Vielfalt. Die Universitäten wurden „als Orte der Bildung von Söhnen reicher Oberitaliener erfunden, waren Einrichtungen von Professoren, Gemeinschaften von Lehrenden und Lernenden, Orte erst des Konfessionskampfes, dann der staatsabhängigen Beamtenrekrutierung,

meist auch Instanzen der Zertifizierung und Prüfung; Anstalten der Beförderung des nationalen Reichtums; aber nur in der kürzesten Phase ihrer Geschichte auch Stätten der Forschung und zugleich akademisch orientierter Ausbildung und immer eine Lebensform eigener Art – Einheit, gar ein überzeitliches ‚Wesen‘ ist da nicht zu entdecken“.¹ Was die Universitäten – auch in Baden und Württemberg – verbindet, sind parallele Ereignisse, Entwicklungen und Erfordernisse.

Die ersten Universitäten in Europa entstanden an der Wende zum 12. Jahrhundert im Zuge einer breiten Freiheits- und Aufbruchsbewegung, ja geradezu in einer Bildungseuphorie.² Während der sogenannten „Renaissance des 12. Jahrhunderts“ zogen Gelehrte und Schüler in die Städte, nach Bologna und Paris, um dort gemeinsam die Schriften der klassischen Antike zu studieren. Die wissenshungrigen Menschen wollten das bestehende Wissen erkennen, es ordnen und systematisieren. Was die Magister und Scholaren verband, war die Suche nach der gültigen Wahrheit, die Idee des gelehrten Wissens an sich – und natürlich fern jeglicher Leistungspunkte. Weil die Studenten als Fremde in der Stadt dem Zugriff lokaler, kirchlicher oder weltlicher Mächte ausgesetzt waren, mussten sie sich schützen. Deshalb verbanden sie sich in einem Akt der Selbsthilfe zu einer Art Genossenschaft: der Universität.

Universität, von lateinisch *universitas*, meinte daher zunächst die Gemeinschaft der Lehrer, mitunter auch die der Schüler, die sich durch eigene Rechtsstatuten und eine eigene Disziplinargewalt nach außen abgrenzte. Der Begriff *universitas* wurde später auch für die Gesamtheit der Wissenschaften verwendet, die an der Universität vertreten waren. Anders als die Dom- oder Klosterschulen, den ehemals vorherrschenden Bildungseinrichtungen, die vor allem nur dem Adel oder dem klösterlichen Nachwuchs zugänglich waren, war die Universität eine vergleichsweise offene Hochschule, die die damaligen Grenzen der bestehenden sozialen Ordnung überwand.

Alle Gelehrsamkeit und Weisheit sollte in dieser frühen Phase der Universitätsgeschichte im Dienste der Gotteserkenntnis stehen. Bildung und Wissenschaft waren im zeitgenössischen Verständnis kirchliche Aufgaben. Alle Gelehrsamkeit und Weisheit sollte in dieser frühen Phase der Universitätsgeschichte im Dienste der Gotteserkenntnis stehen. Bildung und Wissenschaft waren im zeitgenössischen Verständnis kirchliche Aufgaben. Die Kirche beanspruchte zwar das Lehrmonopol, doch unbeschadet des päpstlichen Lehrprimats (v. a. für Theologie) besaß die Universität Lehrfreiheit. Die päpstlichen

1 Heinz-Elmar Tenorth: Brauchen wir die Universität noch?, in: Die Zeit vom 19.7.2012, S. 63 – 64, hier S. 63.

2 Ich folge hier dem famosen Überblick von Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 39 – 44.

Privilegien ergänzten die weltlichen Gründungsprivilegien und ermöglichten der Universität die erforderliche rechtliche Sonderstellung im mittelalterlichen Gesellschaftsgefüge. Zu den Privilegien des Papstes gehörte auch das Recht, den Dokortitel zu verleihen, das er den Universitäten übertrug. Der Titel eines Doktors war keineswegs nur ein Ehrentitel, sondern das Äquivalent zu den Titeln des Adels. Wissenschaft adelte also. Eine Promotion ermöglichte den Gelehrten aus dem aufstrebenden Bürgertum, sich als „Geistesadel“ auf die Stufe des Geburtsadels zu stellen. Bis ins 18. Jahrhundert war an die Promotion der persönliche Adel gebunden. Der Geburtsadel hatte nichts dagegen, ja er schickte seine Nachkommen sogar selbst auf die Universität, um sie dort bilden zu lassen. Auf einen akademischen Abschluss (oder Titel) legte der alte Adel allerdings keinen Wert. Auch die Fürsten akzeptierten und förderten die Universität und verhalfen ihr zu weiterem Ansehen. Neben dem Papst gehörten bald weltliche Mächte (der Kaiser und zahlreiche Fürsten) zu den Gründern und Unterstützern der Universitäten.

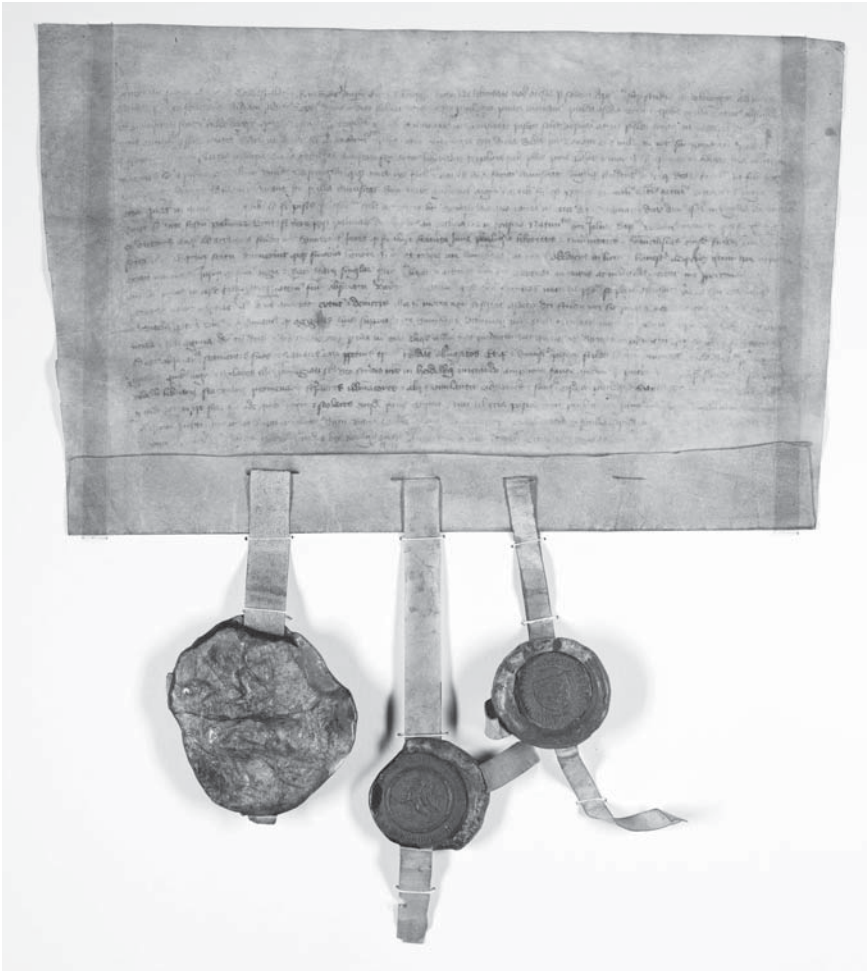
Die mittelalterliche Universität war eine Rechtseinheit mit eigenen, von Papst und Kaiser garantierten Rechten und Pflichten. Sie konnte sich ihre eigenen Statuten geben, eigene Organe (an vorderster Stelle den Rektor) wählen, akademische Grade verleihen und die Gerichtsbarkeit über ihre Mitglieder ausüben. Damit war die Universität aus dem normalen Stadtag herausgehoben. Sie war eine eigene Welt. Innerhalb der feudalen Hierarchie genoss sie fürstlichen Rang, der Rektor war gewissermaßen Fürst der Universität. Formal waren die Universitätsmitglieder den Klerikern gleichgestellt; entsprechend kleideten sie sich und sprachen lateinisch. Die Universität durfte und konnte sich selbst steuern, was aufgrund der überschaubaren Größe durchaus sinnvoll und praktikabel war. Anders als die überschaubare Größe hat sich der Wunsch nach Selbstverwaltung und Autonomie bis heute erhalten. Finanziert wurde die Universität aus verschiedenen Quellen, die immer wieder neu erschlossen werden mussten. Die wichtigsten Einnahmen stammten aus Kirchengütern, die den Landesherren zur Verfügung standen. Universitäten besaßen darüber hinaus ein eigenes Marktrecht, ein Schankrecht und ein Apothekenprivileg.

Die Angehörigen der Universität bildeten eine eigene Gemeinschaft und waren viele Jahrhunderte nicht in die Stadtgemeinde integriert, was immer wieder für Missstimmungen und Konflikte zwischen Universitätsangehörigen und Stadtbürgern sorgte. Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts, als die Universitäten staatliche Einrichtungen wurden, änderte sich dies. Doch selbst im 19. Jahrhundert waren Animositäten durchaus noch üblich. Sie entluden sich dann oft in kleineren Krawallen: Handwerker kämpften gegen Studenten. Auch die Professoren besaßen eine Sonderstellung und wurden misstrauisch von

außen beäugt. Umgekehrt machten die Professoren immer wieder deutlich, wie provinziell und spießig sie ihr kleinstädtisches Umfeld fanden.

Gegliedert war die Universität in Fakultäten, die sich in Ansehen und Stellung voneinander abgrenzten. An der Spitze stand die Theologische Fakultät, gefolgt von der Juristischen und der Medizinischen. Die vierte Fakultät, die Artistische oder Philosophische Fakultät, hatte vorbereitenden Charakter. Sie sollte die Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die für das Studium an den drei oberen Fakultäten benötigt wurden. Der dabei aus der Spätantike übernommene Kanon war idealtypisch in die „sieben freien Künste“ (*septem artes liberales*) aufgeteilt. Frei hießen die „Künste“ deshalb, weil sie – anders als bäuerliche oder handwerkliche Tätigkeit – eines freien Mannes für würdig befunden worden waren. Gelehrt wurden die Fächer Grammatik (Latein), Dialektik (Kunst der Diskussion) und Rhetorik (Redekunst). Sie bildeten das sogenannte *trivium* (den Dreiweg). Hinzu kamen die Fächer des *quadriviums* (des Vierweges): Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Innerhalb dieser Fächer wurden Schriften antiker Autoren gelesen, wie zum Beispiel Cicero, Boethius oder Aristoteles. Zunächst nahm man sich die Schriften logischen Inhalts vor, dann die naturwissenschaftlichen. Dieses Propädeutikum war notwendig, da die Vorbildung und Reife der Studenten stark variierte. Es gab noch keine vorbereitende Schule, die die Grundlagen legte. So war es den „Artisten“ vorbehalten, diese Vor-Bildung nachzuholen.

Waren die ersten europäischen Universitäten in Bologna (1088) oder Paris (1231) tatsächlich als Zusammenschluss von Lehrern und Schülern „von unten“ entstanden, verdankten sich die ersten Universitätsgründungen in Deutschland dem Willen eines Gründers, meist eines Landesfürsten. Dieser konnte mit der Gründung einer Universität unterstreichen, dass er etwas für den Glauben seiner Untertanen, für das allgemeine Wohl und für die Absicherung der eigenen Herrschaft tun wollte. Die Zersplitterung des Deutschen Reiches in zahlreiche Territorialstaaten tat ein Übriges, konnte sich ein Landesherr doch mit „seiner“ Universität Prestige verschaffen und in den Wettbewerb zu anderen Universitäten treten. Die Stifter ließen sich das Promotionsrecht und die Lehrbefugnis von Papst und Kaiser verleihen. Aufbau und Organisation richtete man für gewöhnlich an den Vorbildern von Bologna oder – wie bei den deutschen Universitäten üblich – an Paris aus. In Stiftungsurkunden sicherte der Landesfürst die Finanzierung der Universität. In Heidelberg beispielsweise stellte der Kurfürst mit päpstlicher Rückendeckung Mittel aus seinen Kircheneinnahmen aus Worms und Speyer zur Verfügung. So unabhängig wie es das Ideal einer sich selbst schaffenden, selbst tragenden und selbst verwaltenden Universität vorsah, waren die landesfürstlichen Universitäten allerdings nicht, denn die Landesherrn leiteten aus ihrer Rolle des



Die Gründungsurkunde des Pfalzgrafen Ruprecht I. für die Universität Heidelberg aus dem Jahr 1386.

Geldgebers das Recht der Mitsprache und (rechtlicher und finanzieller) Kontrolle ab. Schon immer lag es im Interesse der Landesfürsten, an den Universitäten den Nachwuchs für die Führungsaufgaben in Staat und Gesellschaft (Pfarrer, Ärzte oder höhere Beamte) ausbilden zu lassen. Damit alles mit rechten Dingen zugehen möge, wurde dem Rektor bald ein Kanzler als oberster Verwaltungschef an die Seite gestellt. Und voilà: Heraus kam die Mischform von universitärer Selbststeuerung und staatlicher Kontrolle, die die deutsche Universität bis heute charakterisiert.

Die Anfänge: Gründung und Entwicklung der Universitäten Heidelberg, Tübingen und Freiburg

Als in Deutschland die ersten Universitäten gegründet wurden, existierten bereits 15 Universitäten in Italien, Frankreich, Spanien und England. Im Jahr 1386 gründete der Kurfürst und Pfalzgraf bei Rhein Ruprecht I. die Universität Heidelberg. Heidelberg war nach Prag (1348) und Wien (1384) die dritte Universitätsgründung auf dem Boden des Heiligen Römischen Reiches und ist damit heute die älteste Universität in Baden-Württemberg und in der Bundesrepublik Deutschland. Der römische Papst Urban VI. hatte der Universität das Privileg der Verleihung aller akademischen Grade verliehen. Nach dem Vorbild der Pariser Universität genehmigte er das Studium in allen vier Fakultäten.

Ruprecht profitierte bei seiner Gründung vom Großen Abendländischen Schisma. Das Auseinandergehen der deutschen und französischen Politik in der Kirchenfrage und die Wahl zweier Päpste in Rom und Avignon hatte die Universität Paris gespalten. Die aus Deutschland stammenden Magister und Studenten, die sich damals an der Universität Paris aufhielten, mussten Paris verlassen, weil Deutschland sich zum römischen Papst bekannte. Pariser Gelehrte konnten in Heidelberg eine neue akademische Heimat finden, dazu kamen Wissenschaftler aus Prag, wo es ebenso zu nationalen Auseinandersetzungen gekommen war. Der bedeutendste Zugang in Heidelberg war der Niederländer Marsilius von Inghen, der in Paris bereits zwei Jahre Rektor gewesen war und nun der Heidelberger Universität als Gründungsrektor ein markantes geistiges Gesicht verlieh.

Die Heidelberger Anfangsjahre verliefen nicht problemlos. Kurz nach der Gründung wurde die Stadt von einer Pestepidemie heimgesucht, was sich bis Ende des 15. Jahrhunderts noch weitere sechs Mal wiederholen sollte. Die Zahl der Studenten war daher vergleichsweise gering. Man hat errechnet, dass bis ins 16. Jahrhundert hinein durchschnittlich 220 Studenten in Heidelberg studierten. Zum Vergleich: In Leipzig studierten zur selben Zeit 505 Personen, in Erfurt 427 und in Köln 388.³ Heidelbergs Studentenzahlen waren dennoch verhältnismäßig stabil, weil die Universität an der Rheinschiene lag, an der entlang sich die Intellektuellen von Ort zu Ort bewegten. So konnte sich Heidelberg zu einem Zentrum der Gelehrsamkeit und Weisheit entwickeln. Um das Jahr 1400 besaß die Universität bereits 600 Handschriften, hinterlassen vom ersten Kanzler Konrad von Gelnhausen und dem ersten Rektor Marsilius von Inghen. Die Eingliederung weiterer Professorenbibliotheken folgte. Kur-

3 Peter Classen/Eike Wolgast: Kleine Geschichte der Universität Heidelberg, Berlin 1983, S. 8.

fürst Ottheinrich führte während seiner Regentschaft (1556 – 1559) die Buchbestände der Universität, der Stiftsbibliothek in der Heiliggeistkirche und seiner Schlossbibliothek zur *Bibliotheca Palatina* zusammen, die so zu einer der bedeutendsten Sammlungen mittelalterlicher Handschriften wurde. Mitte des 16. Jahrhunderts spendete Ulrich Fugger, protestantisch gewordener Spross der reichsten Familie Deutschlands, weitere wertvolle Bücher und Handschriften. Mit dem Lorscher Evangeliar aus der Hofschule Karls des Großen, dem *Codex Manesse*, dem *Falkenbuch* des Stauferkaisers Friedrich II. und der Bilderhandschrift des *Sachsenspiegels* war in Heidelberg so etwas wie die „Mutter aller Bibliotheken“ herangewachsen, die auf der Empore der Heidelberger Heiliggeistkirche für Lehrende und Studenten zugänglich war. Im Spätmittelalter kamen Gelehrte aus ganz Europa, um die Handschriften zu studieren.

Heidelbergs Ansehen und Ausstrahlung auf Professoren und Studenten wuchs in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts weiter an, seit die Universität sich durch die Hinwendung zur Reformation zu einem Zentrum europäischer Wissenschaft und Kultur entwickelt hatte. Den Katholiken allerdings war die Bibliothek wegen der Vielzahl ihrer reformatorischen Schriften ein Dorn im Auge. Nachdem die Kurpfalz mitten im Dreißigjährigen Krieg von der katholischen Liga besetzt worden war, „schenkte“ der bayerische Herzog Maximilian I. kurzerhand die *Bibliotheca Palatina* Papst Gregor XV., auf dessen ausdrücklichen Wunsch hin. 1623 wurde die *Bibliotheca Palatina* der Apostolischen Bibliothek im Vatikan einverleibt. Erst rund 200 Jahre später sollte es nach zähen Verhandlungen auf dem Wiener Kongress gelingen, zumindest die deutschen Handschriften wieder nach Heidelberg zurückzuführen. Der Rest ist bis heute in den Tresoren des Vatikans verblieben. Zur Sechshundertjahrfeier der Heidelberger Universität wurden im Jahr 1986 allerdings 600 Handschriften und Drucke aus der *Bibliotheca Palatina* in der Heiliggeistkirche in Heidelberg ausgestellt – vor den Augen von mehr als 280 000 Besuchern.

Freiburg war nach Wien die zweite habsburgisch-österreichische Universität und wurde 1457 auf Betreiben des habsburgischen Landesfürsten Albrecht VI. gegründet. Wien war Vorbild und Reservoir für die ersten Gelehrten in Freiburg, aber auch aus Heidelberg wurden Professoren abgeworben wie zum Beispiel Matthäus Hummel, der in Heidelberg studiert hatte und in Freiburg Gründungsrektor wurde. Dem Geist seiner Zeit verpflichtet, war sich auch Albrecht bewusst, dass die Universität für die Heranbildung einer gelehrten Oberschicht bedeutend war. Ebenso erhoffte auch er sich einen Prestigegewinn und die Verankerung seines Andenkens im Bewusstsein seines Landes. Freiburg gehörte vom Mittelalter bis in die Neuzeit zu den kleineren Universitäten im Deutschen Reich. Dementsprechend lehrten hier zunächst nur wenige Hochschullehrer. Es gab je einen Lehrer für die drei höheren Fakultäten und vier

Magister an der Artistischen Fakultät, die später in Philosophische Fakultät umbenannt werden sollte.

In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts studierten an den deutschen Universitäten insgesamt zwischen 6000 und 7000 Studenten, die meisten in den Artistenfakultäten. Zwischen 1386 und 1540 gab es in Freiburg durchschnittlich etwa 150 Studenten pro Jahr. Die Zahlen hingen stark von den politischen und militärischen Ereignissen am Oberrhein ab. Während des Bauernkrieges brachen die Zugänge ein (1535 wurden nur zehn Studenten immatrikuliert). Während des Dreißigjährigen Krieges und den Erbfolgekriegen des 17. und 18. Jahrhunderts sank die Studentenzahl ins Bedeutungslose.⁴ Der Einzugsbereich für Freiburg konzentrierte sich zunächst auf Südwestdeutschland, das Elsass und die Schweiz. Nach der Reformation in Basel und Straßburg kam aus der Schweiz und dem Elsass. Die meisten Studenten stammten nun aus dem Bereich der Diözese Konstanz. Sie waren meist Weltgeistliche und besaßen einen eher bescheidenen sozialen Hintergrund; nur wenige stammten aus Adelsfamilien. Die eigentliche Blüte der Universität Freiburg mit vielen namhaften Hochschullehrern und einer beachtlichen Zahl an Studierenden begann erst Mitte des 19. Jahrhunderts.

Ebenso wie Freiburg gehörte auch Tübingen zunächst zu den kleineren Universitäten im Reich. In Tübingen genehmigte der Papst 1476 die Gründung einer Universität, die 1477 den Lehrbetrieb aufnahm. Herzog Eberhard im Bart von Württemberg war der Stifter, der die Universität in der damals größten Stadt des wirtschaftlich stärkeren südlichen Landesteils seiner Grafschaft gründete, über den er herrschte (während der nördliche Landesteil mit dem damals kleinen Stuttgart seinem später für verrückt erklärten Bruder gehörte). Die Motive für die Gründung ähneln den bisher geschilderten Beweggründen in Heidelberg und Freiburg. Darüber hinaus wollte Graf Eberhard im Bart die besten Repräsentanten der zeitgenössischen Kirchen- und Glaubenserneuerung in die Stadt holen, um ihnen die Gelegenheit zu religiöser und theologischer Reformtätigkeit zu geben. Tübingen wurde so zur Hochschule des süddeutschen Luthertums. In den ersten Jahren nahmen etwa dreißig bis fünfzig Studenten pro Jahr ein Studium auf, insgesamt stieg die Zahl der Studierenden wohl nie über die Marke von 300. Trotzdem gehörte Tübingen damit durchaus zu den größeren Universitäten.

Zu den wichtigen Besonderheiten Tübingens gehörte das 1536 von Herzog Ulrich begründete herzogliche Stipendium für Studenten der Theologie. In einem eigens bereitgestellten Wohn- und Studienheim, dem sogenannten Stift

4 Dieter Speck: Eine Universität für Freiburg „... zu Erlösung des verderblichen fewres menschlicher unvernunft und blintheit ...“, Freiburg/Berlin 2006, S. 43.



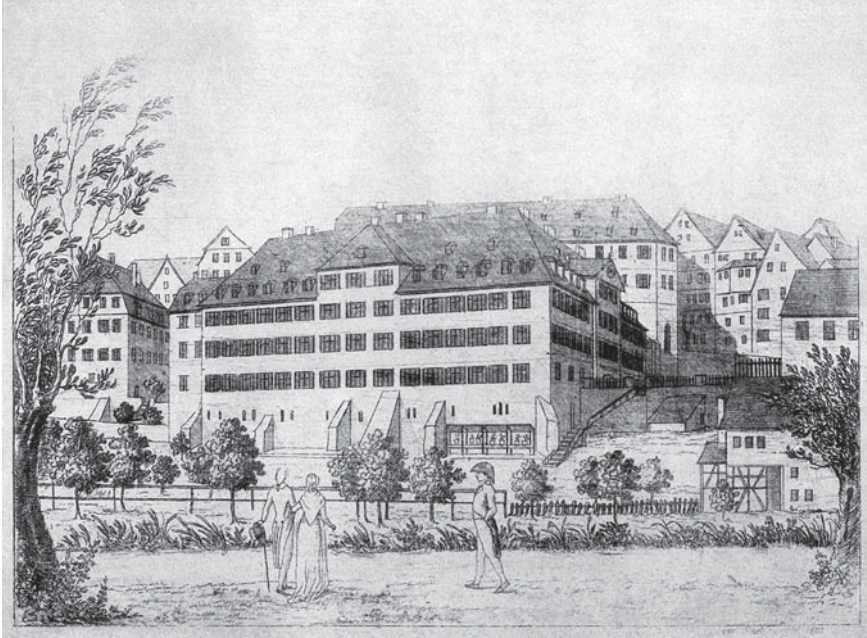
1457 gegründet: die Freiburger Universität. Die Abbildung zeigt den Franziskanerplatz mit dem Alten Rathaus und der Alten Universität vor 1845.

(seit 1547 im leerstehenden Augustinerkloster untergebracht) sollten besonders begabte Landeskinder zu evangelischen Pfarrern ausgebildet werden. Sollten ursprünglich Angehörige aller Schichten von dem Stipendium profitieren, wurden dann doch hauptsächlich Kinder aus der Honoratiorenschicht und des Bürgertums aufgenommen.⁵ Das Stift galt als erste Adresse und war bekannt dafür, dass auf eine gründliche philosophische, sprachliche und kirchenmusikalische Ausbildung großen Wert gelegt wurde. Am Tübinger Stift studierte bis ins 19. Jahrhundert ein großer Teil der Studentenschaft, mindestens immer ein Drittel. Es prägte für Jahrhunderte die Stadt und ihr universitäres Leben und formte die geistige und geistliche Elite des Landes. Viele bedeutende Theologen, Philosophen, Schriftsteller und andere Gelehrte gingen aus dem Stift hervor, etwa Johannes Kepler oder Wilhelm Schickhard. Das Tübinger Stift

5 Hier folge ich Rainer Jooß: Zur Geschichte der Tübinger Universität, Tübingen 1978, S. 13 ff. Vgl. auch Hans-Otto Binder: Tübingen und das schwäbische Geistesleben. Das evangelische Stift und die württembergischen Klosterschulen, in: Reinhold Weber/Peter Steinbach/Hans-Georg Wehling (Hrsg.): Baden-württembergische Erinnerungsorte, Stuttgart 2012, S. 324–335.



„Attempto – ich wage es“ war 1477 der Wahlspruch des Grafen Eberhard im Bart. Heute ist es das Motto der Universität Tübingen. Der Kupferstich (um 1495) zeigt den Grafen im Ornat mit der Reichssturmfahne und der Attempto-Palme in der Hand.



Das Evangelische Stift in Tübingen, gesehen von der Neckarseite aus, um 1802. Hier wurden seit Jahrhunderten die evangelischen Theologen Württembergs sowie zahlreiche Wissenschaftler und Künstler ausgebildet.

galt als eine Nachwuchsschmiede für alle Zweige der Wissenschaft. Drei berühmte „Friedriche“ — Georg Friedrich Wilhelm Hegel, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling und Friedrich Hölderlin — wohnten zeitweilig sogar in der gleichen Studierstube.

Tübingen zählte wie Heidelberg zu den „Sommeruniversitäten“, deren Immatrikulationszahlen im Sommersemester stiegen. Dann lag die Zahl der Studenten zum Teil um 40 Prozent über der im Wintersemester.⁶ Wer aus Norddeutschland in den Süden zum Studium kam, wollte die süddeutsche Landschaft und Kultur erleben, mithin auch das Flair, das die Universitätsstädte gerade während der warmen Jahreszeit verströmten. Es verband sich also seit jeher ein gewisser touristischer Reiz mit den südwestdeutschen Universitätsstädten, die eng mit dem Stadtbild verwoben waren und aus diesem zusätzliche Attraktivität bezogen. Heidelberg mit seinem Residenzschloss und der Altstadt am

⁶ Andreas Cser: Kleine Geschichte der Stadt und Universität Heidelberg, Karlsruhe 2007, S. 191.

Ufer des Neckars galt und gilt vielen als das Musterbild einer deutschen Universität. Der traditionell hohe Ausländeranteil unter den Studenten Heidelbergs, der schon im 19. Jahrhundert bis zu 15 Prozent betrug, ist auch darauf zurückzuführen. Selbst die in Heidelberg lehrenden Wissenschaftler verweisen auf die Schönheit der Stadt, ihre Lage und Umgebung. Heidelberg stand lange Zeit für Jugend und Leichtigkeit, Naturverbundenheit und Lebendigkeit. Die äußere Erscheinung der Stadt entsprach geradezu mustergültig den Vorstellungen der Romantik. Johann Wolfgang von Goethe war jedenfalls ganz verzückt: „Die Stadt in ihrer Lage und mit ihrer ganzen Umgebung hat, man darf sagen, etwas Ideales.“⁷ Wilhelm Meyer-Försters 1901 uraufgeführtes Schauspiel *Alt-Heidelberg*, später für den Broadway in *The Student Prince in Heidelberg* umgedichtet, befeuerte den Mythos weiter. Das Stück handelt vom Erbprinzen Karl-Heinrich, der in einer gefühlkalten Residenz aufwächst und beim Studium in Heidelberg das freie Leben und die Liebe entdeckt.⁸ Das finale Duett der Broadway-Version *Deep in My Heart* wurde zum amerikanischen Operettenschlager, der viele Nachdichtungen und -versionen sogar durch Britney Spears hervorbrachte. Dem Bild der jungen studentischen Liebe folgend wird noch heute in Heidelberg das Gebäck „Heidelberger Studentenkuss“ verkauft.

Universität und Stadt sind in ihrer Wirkung eng verbunden, wie das Beispiel Heidelberg allzu deutlich macht. Die Universitätsgebäude sind im Herzen der Altstadt angesiedelt. Der Universitätsplatz liegt zwischen dem Verkehrsknotenpunkt Bismarckplatz und dem Rathaus, an der Ostseite steht die sogenannte „Alte Universität“, die heute das Rektorat beheimatet. Im ersten Stock des Gebäudes befindet sich die Alte Aula aus dem Jahr 1886. Gleich an der Rückseite findet sich der Karzer, in dem Studenten bis 1914 ihre Disziplinarstrafen verbüßten. An der Südseite schließt sich die „Neue Universität“ an, die 1878/79 mithilfe von Spenden aus den USA erbaut wurde. Darum herum siedeln sich wichtige, altherwürdige Bauten wie die Universitätsbibliothek oder die spätgotische Peterskirche, die als Universitätskirche fungierte und viele Jahre Begräbnisstätte für Professoren war. Noch heute werden dort evangelische Gottesdienste für die Studentengemeinde abgehalten.

Kaum weniger geprägt von der Universität ist auch Tübingen. In der Altstadt stehen die ältesten erhaltenen Gebäude, etwa die Burse (eine Art frühneuzeitliches Studentenwohnheim mit Unterrichtsräumen) oder die Alte Aula. Das Altstadtpanorama lebt von den Silhouetten der alten Universitätsgebäude. Die ältesten Gebäude lagen an der Münzgasse, im Bereich der heutigen Alten Aula.

7 Zitiert aus Heribert Vogt: Die Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg im Aufbruch: Am glänzenden Fluss des Weltwissens, Heidelberg 2009, S. 223.

8 Ebd., S. 90 f.



Der Studentenkarzer der Universität Heidelberg ist heute Teil des Studentenmuseums in der Alten Universität. Früher, als die Universität noch eine eigene Gerichtsbarkeit über Studenten hatte, diente er als „pädagogisches“ Gefängnis für unbotmäßige Kommilitonen. Die Wandmalereien stammen aus der Zeit um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, als das Absitzen der Zeit im Karzer mehr und mehr zum Jux wurde.

Der erste Neubau war die Burse, der 1478 begonnen worden war und bis 1803 als Wohnheim für jungen Studenten diente. Danach überließ man das Gebäude der Medizinischen Fakultät, die es bis 1967 als Zahnklinik nutzte. Anfang des 19. Jahrhunderts begann die Universität sich über den Stadtkern hinaus auszudehnen (ein Phänomen, das auch an anderer Stelle zu beobachten war). Zuerst wurde der Botanische Garten angelegt, bald darauf wurde das Anatomische Institut gebaut. Der Bau der „Neuen Aula“ an der eigens angelegten Wilhelmstraße bildete den Auftakt für die Entwicklung eines neuen Univer-

sitätsviertels in der „Wilhelms-“ oder „Universitätsvorstadt“. Hier entstanden sukzessive bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs die Gebäude für die sich differenzierenden Fächer der Medizin und der Naturwissenschaften. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren die räumlichen Kapazitäten im Universitätsviertel ausgeschöpft. Folglich begann man damit, die Kliniken und naturwissenschaftlichen Institute auf die Höhen über der Stadt umzuquartieren. In den freigeordneten Gebäuden wurden die Geistes- und Sozialwissenschaften untergebracht.

Die Universitäten zwischen Glauben und Wissenschaft

Die Universitäten in Heidelberg, Freiburg und Tübingen wurden zwar jeweils von Landesfürsten errichtet und protegiert, ihr Dasein und ihre Erscheinungsformen waren aber ohne die Verbindung zur Kirche kaum vorstellbar. Schon der Aufstieg der Universität vollzog sich unter dem Schutz der Kirche, die die notwendigen Privilegien und Rechtsgrundlagen zur Verfügung stellte. Mit Kirchengütern, Pfründen oder Kollekten wurden die Universitäten finanziert. Für die Universität Freiburg hatten zum Beispiel die Pfarreien in Freiburg, Breisach, Ehingen an der Donau, Rottenburg am Neckar, Warthausen, Mettenberg, Essendorf, Winterthur und Ensisheim die notwendigen Mittel aufzubringen. Der Staat bzw. der Landesfürst gaben zwar noch etwas dazu, insgesamt spielten Landesmittel jedoch allenfalls eine Nebenrolle. Auch nach außen hin erschienen die Universitäten durchaus als eine Einrichtung der Kirche, etwa bei größeren Feierlichkeiten und Gottesdiensten in der Stiftskirche oder der Universitätskapelle. Die Ähnlichkeiten zum Leben im Kloster waren auffällig. Die Studenten hatten den Rechtsstatus eines Geistlichen. Die ersten Rektoren waren wie Äbte unverheiratet, erst 1550 erlaubte der Papst dem Heidelberger Rektor die Ehe. Regelmäßig besuchten die Studenten den Gottesdienst, das Kirchengebäude war gewissermaßen ein Lernort, der selbstverständlich dazu gehörte. In Heidelberg beispielsweise wurde der Unterricht in den ersten Jahren in der Heiliggeistkirche sowie in den Klöstern der Franziskaner (am heutigen Karlsplatz) und der Augustinereremiten (am heutigen Universitätsplatz) gehalten. Theologische Vorlesungen zumal wurden im Kirchenraum gehalten. Zu kleineren Veranstaltungen traf man sich auch in der guten Stube des Professors. Insgesamt kann man sagen, dass die Universität in ihrem Grundverständnis als Ort von Wissenserwerb, Wahrheitssuche und Lehre eindeutig eine kirchliche Einrichtung war.

Die wissenschaftliche Methode der Universität war auf die Sicherung des bestehenden Wissens angelegt, und dieses Wissen war stets auf Gott bezogen. Man muss sich klarmachen, dass die mittelalterlichen Universitäten nichts mit

Forschung im heutigen Verständnis zu tun hatten. Forschung war eher eine literarische Veranstaltung. „Das überkommene Wissen war zu tradieren, Vergessenes wieder zu beleben. Der Kosmos des Wissens galt als begrenzt, und alles Wissen war und wurde in Büchern erfahrbar und auch gefasst.“⁹ Lehre und Unterricht der Universität bezogen ihre sinnstiftende Berechtigung aus der göttlichen Ordnung. Einer der wichtigsten Zwecke der Universität war es, diesen Rahmen sicherzustellen und die zukünftigen Geistlichen innerhalb dessen auszubilden. Dazu gehörte, dass die Kirche bestrebt war, Lehrinhalte und -formen zu kontrollieren. Demnach war es nur folgerichtig, dass die Theologische Fakultät die erste und wichtigste Fakultät an der mittelalterlichen Universität war und dass es Sache der Theologen war, die Lehre an der gesamten Universität zu überwachen und zu beeinflussen.

Dass die Reformation eines der Ereignisse war, die die Universitäten nachhaltig beeinflussten, überrascht also nicht. Luthers Kritik an den auf Aristoteles beruhenden Lehrmethoden, seine Verbrennung der Gesetzes- und Lehrbücher des Kanonischen Rechts trafen das bisherige (Theologie-)Studium im Kern, weil es sowohl dessen Form als auch dessen Inhalte hinterfragte. Die Studentenzahlen gingen vorübergehend allorts zurück. Erst im Zuge der Vergewisserung der Glaubensgrundsätze wurden die Universitäten wieder bedeutsam, weil gerade dort die geistigen und intellektuellen Grundlagen – sowohl für die Gestaltung der Reformation wie auch der Gegenreformation – wieder hergestellt werden konnten. Nun begannen der erste Aufstieg und die Blüte so mancher Universität, wie zum Beispiel Tübingen, die sich nun zu *der* lutherischen Universität in Süddeutschland entwickelte.

Auch in Heidelberg erlebte die Universität unter der Regentschaft des fettleibigen und überschuldeten Kurfürsten Ottheinrich (1556 – 1559) einen ersten Höhepunkt. Ottheinrich führte 1557 die Reformation ein. Der Geist der Universität wurde nun durch die Verbindung von Renaissance und Reformation bestimmt, die humanistische Wissenschaft wurde prägendes Leitbild. Es gelang, namhafte Gelehrte aus verschiedenen Ländern zu holen, die Heidelberg auf die Höhe der europäischen Bildung und des damaligen Wissenstandes brachten. Als Folge stieg die Zahl der Studenten an. Die Heidelberger Universität entwickelte sich zu einer europäischen Größe.

Der Dreißigjährige Krieg ließ diesen Erfolg indessen schnell vergehen. 1623 wurden nur noch zwei Studenten immatrikuliert, 1625 nur noch ein einziger. Auch die Freiburger Universität kam zum Erliegen. Ende des 17. Jahrhunderts

9 Notker Hammerstein: Epilog, in: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2005, S. 564 – 583, hier S. 567.



1563 wurde in Heidelberg ein Katechismus gedruckt, der als Lehr- und Unterrichtsbuch in Kirche und Schule viele Generationen geprägt hat. In mehr als vierzig Sprachen wurde er übersetzt – und bis heute ist er in reformierten und unierten Kirchen bekannt.

wurde der Universitätsbetrieb sogar vorübergehend von Freiburg nach Konstanz verlegt, solange am Oberrhein gegen Frankreich gekämpft wurde. Einen Tiefpunkt erlebte Heidelberg mit dem Abtransport seiner wertvollsten Sammlung, der *Bibliotheca Palatina* nach Rom zum Papst. Unter Kurfürst Karl Ludwig wurde die Universität nach dem Ende des Krieges zwar wiederbelebt, doch die europäische Politik ließ die Pfalz und die Universität nicht zur Ruhe kommen. Im Zuge der Erbfolgekriege der Jahre 1689 und 1693 wurde Heidelberg zerstört. Die französischen Truppen brannten die Stadt nieder und zerstörten das Schloss. Die Universität hörte buchstäblich auf zu existieren, denn beim zweiten Brand gingen alle Universitätsgebäude verloren. Erst Jahre später wurde damit begonnen, die Universität wieder zu errichten. 1712 wurde das nach dem regierenden Kurfürsten benannte Kollegienhaus *Domus Wilhelmina* errichtet – die heutige Alte Universität. Doch zu Glanz und Anerkennung verhalf das der Universität vorerst noch nicht.

Im 18. Jahrhundert waren die südwestdeutschen Universitäten wie die meisten deutschen Universitäten (nur Halle und Göttingen bildeten die Ausnahmen) rückständig, rückwärtsgewandt und reformresistent. Die pfälzischen Kurfürsten aus dem katholisch gewordenen Hause Neuburg übergaben die

Heidelberger Universität den Jesuiten, um eine Rekatholisierung des Landes vorzubereiten. Der Jesuitenorden galt den Katholiken als modern und bildungs-offen, was im Vergleich zu den sonstigen intellektuellen Daseinsformen der Römischen Kirche durchaus richtig war. Während die jesuitisch geprägten Universitäten mancherorts zu den besten und fortschrittlichsten Einrichtungen ihrer Zeit gehörten, blieb ihr wissenschaftlicher Impuls in Heidelberg bescheiden. Eher wurden Lehrstühle nach den Weisungen der Ordensoberen besetzt. Heidelberg verlor auf diese Weise jede wissenschaftliche Reputation. Auch in Freiburg, wo schon im 17. Jahrhundert auf Wunsch der vorderösterreichischen Landesfürsten – gegen den Willen der Universitätsangehörigen – eine jesuitische Universität geschaffen worden war, war die Situation nicht besser. Strenge Erziehung und eine strenggläubige Ausrichtung beherrschten das Geschehen. Wer gebildete Weltoffenheit suchte, fand sie an der jesuitisch geprägten Universität jener Zeit nicht. Stattdessen übte man sich im „Disputieren“, was bei den Jesuiten als „Schleifstein der Wahrheit“ galt. Zu den Disputationsthemen gehörten beispielsweise: „Ob und wo ein Niedergang zur Hölle sei?“, „Lässt sich der Schwaben Geschwätzigkeit übel deuten?“ oder „Ist der Philosoph oder Dichter in größerer Gefahr zu lügen?“¹⁰

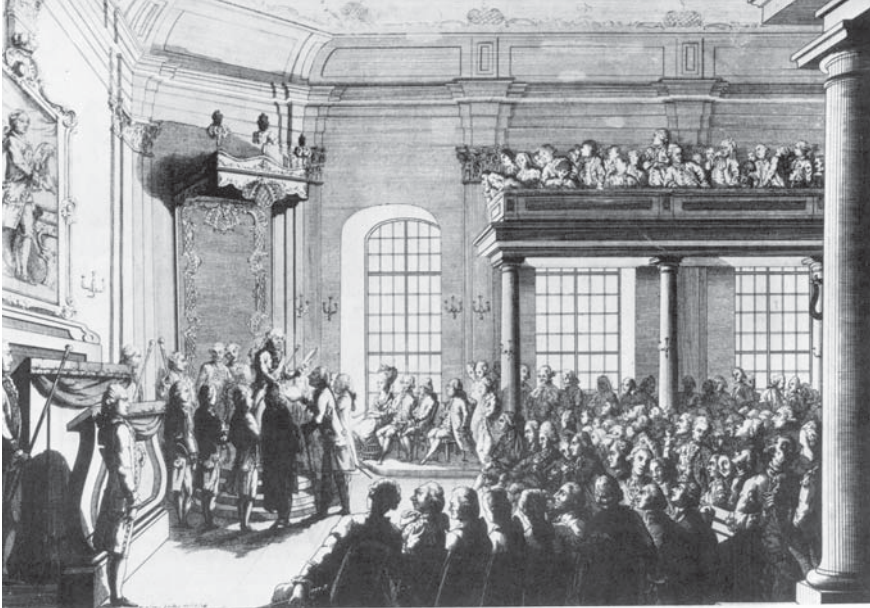
In wissenschaftlicher und finanzieller Hinsicht waren die Universitäten Mitte des 18. Jahrhunderts so gut wie tot, die Universitätslandschaft war ein „Trümmerfeld“ (Walter Rüegg). Europaweit überlebten 60 Prozent der Hochschulen den Übergang in das neue Jahrhundert nicht. Von Kriegen und Krankheiten wie der Pest ausgezehrt, von Günstlingswirtschaft und korporativen Machtinteressen geprägt, waren die bisherigen Formen universitärer Bildung und die Verfahren des Bewahrens von Wissen und Wahrheit an ein inhaltloses Ende gelangt. Dass in der Zwischenzeit die Welt neu entdeckt worden war, dass die Grundlagen der modernen Naturwissenschaften, der Medizin und der technischen Disziplinen gelegt worden waren, dass Wissen nicht mehr nur weitergegeben, sondern nun gesucht wurde, all dies war an den Universitäten (wie gesagt, nur Halle und Göttingen waren die Ausnahme) einfach vorübergegangen. Die Menschheit hatte sich mit Kopernikus, Kepler, Galilei, Descartes, Spinoza, Leibniz und Pascal in eine neue Dimension des Wissens gebracht. Doch diese neue Dimension fand zunächst keinen Eingang in die Hörsäle.

Einige aufgeklärte Fürsten wollten dies ändern und unternahmen den Versuch, „ihre“ Universitäten zu reformieren, sie unter rationalen Gesichtspunkten neu zu organisieren, zu disziplinieren und zu effektiven (Aus-)Bildungsinstitutionen umzuwandeln. Universitäre Bildung war immer noch hochwillkommen, sofern sie staatlichen Interessen nützte. Allerdings scheiterten

10 Dieter Speck: Eine Universität für Freiburg (wie Anm. 4, Kap. 2), S. 74.

die Fürstreformer allzu oft an ihren eigenen Ambitionen wie auch an den Beharrungskräften „ihrer“ Universitäten. Herzog Carl Eugen von Württemberg zum Beispiel versuchte die Tübinger Universität unter aufklärerischen Gesichtspunkten zu beleben. Ihm schwebte vor, neue Fächer wie Kameralistik, Land- und Forstwirtschaft oder Kriegstechnik einzurichten. In Tübingen lehnte man diese Form des Praxisbezugs ab – und ließ damit die Studentenzahlen weiter schrumpfen. So ließ Carl Eugen 1773, nur drei Jahre nach der Jubiläumsfeier zum 300. Geburtstag der Tübinger Universität, in Stuttgart die Hohe Karlsschule als „Militärakademie“ gründen – als eine Art Gegenmodell zur herrschenden Universitätsform. Hier sollten die höheren Söhne des Landes eine straffe, unter militärischen Gesichtspunkten gegliederte Ausbildung durchlaufen, die ungehemmt staatlichen Nützlichkeitsbetrachtungen folgte. Die wegen ihres besonderen Drills bei den Studenten als „Sklavenplantage“ verschriene Einrichtung (Friedrich Schiller entzog sich 1782 der Karlsschule durch Flucht) wurde 1781 sogar in den Rang einer Universität erhoben. Carl Eugen bestimmte ferner, wer Staatsdiener in Württemberg werden wolle, solle fortan an den Universitäten des Landes studieren. Diese Tradition blieb indessen nur für Tübingen erhalten. Denn nach dem Tod Carl Eugens 1793 ließ sein Bruder und Nachfolger Ludwig Eugen die Hochschule aus Kostengründen umgehend wieder schließen – sehr zur Freude der Tübinger, die sich inzwischen – den Namen Carl Eugens würdigend – in Eberhard Karls Universität umbenannt hatte.

In Freiburg war die Situation ähnlich. Nach dem Ende des dominierenden Einflusses der Jesuiten (ihr Orden war 1773 aufgelöst und erst 1814 wieder zugelassen worden) war die Universität von innen reformträge, realitätsfern und unbeweglich zurückgeblieben. Es bedurfte der Anstrengung des aufgeklärten absolutistischen Staates, im Falle Vorderösterreichs des Wirkens Josephs II., daran etwas zu ändern. Mit gut zwanzigjähriger Verspätung erreichten Freiburg Reformen, die zuvor an der Wiener Universität probiert worden waren. Binnen kürzester Zeit wurde die träge Professorenschaft ausgetauscht. Die Selbstverwaltung wurde eingeschränkt, die staatliche Kontrolle im Gegenzug vergrößert, die Dienstaufsicht wurde Vertrauensleuten der habsburgischen Regierung anvertraut. Latein als Unterrichtssprache wurde abgeschafft und durch das Deutsche ersetzt, die Promotionsordnungen wurden vereinfacht, Staatsexamen als Prüfungsformen eingeführt. Die Universität sollte nicht mehr nur Gelehrte ausbilden, sondern nun auch den gebildeten Nachwuchs für den modernen Staatsapparat. Demgemäß wurden neue juristische Professuren geschaffen und moderne Bildungselemente oder „Schlüsselqualifikationen“ wie Fremdsprachen oder Fechten etabliert. Rektor wurde kein Professor, sondern der habsburgische Erzherzog selbst, der dieses



*Feierliche Erhebung der Stuttgarter Hohen Karlsschule zur Universität im Jahr 1782.
Unter dem Baldachin Herzog Carl Eugen, der dem Intendanten die Urkunde überreicht.*

Amt jedoch nicht praktisch ausübte. Geleitet wurde die Universität von den professoralen Prorektoren. Immerhin war damit aber das äußere Zeichen gesetzt für einen Umbruch größten Ausmaßes, der nun die Universitäten erfasste.

Die Verwandlung der Universität

Im Zuge der großen europäischen Revolutionen begannen sich die Universitäten fundamental zu verändern. Gerade die Universitäten im deutschen Südwesten waren in besonderer Weise betroffen, sorgte doch die Bereinigung der zersplitterten Landkarte des Alten Reiches für größte Veränderungen. Baden und Württemberg vergrößerten als Gewinner der Napoleonischen Wendezeit ihr Territorium um ein Vielfaches. Damit stieg auch die Zahl ihrer Untertanen, die fortan Staatsbürger werden sollten. Das hatte Auswirkungen auf Erziehung, Bildung und Ernährung, auf Wirtschaft und Infrastruktur, in die sich der Staat nun viel stärker einzumischen begann. Bildung war bei all dem ein Schlüssel, mit der neuen Situation sinnstiftend umzugehen. Die Entwicklung von Verwaltung, Gesellschaft und Wirtschaft wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts

zur strategischen Aufgabe, die nur mit einer Stärkung der Universitäten zu lösen war. Der junge Staat brauchte viele gut ausgebildete Staatsdiener, um die wachsenden Aufgaben beim industriellen Ausbau des Landes und dessen Modernisierung bewältigen zu können.

Baden, das bisher keine Universität hatte, besaß mit einem Schlag gleich zwei Universitäten: die ehemals kurpfälzische Universität in Heidelberg und die ehemals vorderösterreichische Universität in Freiburg. Beide waren in einem erbärmlichen Zustand: hochverschuldet und hinsichtlich ihrer Gelehrsamkeit marode. In Heidelberg studierten im Jahr 1802 gerade noch 48 Studenten. Würde man die Universitäten schließen, weil der Unterhalt von zwei Universitäten für das junge Großherzogtum Baden eine erhebliche finanzielle Belastung bedeuten würde? In Europa hörten zu dieser Zeit mehr als die Hälfte aller bisherigen Universitäten auf zu existieren. In Heidelberg und Freiburg fürchtete man schon das Schlimmste. Im badischen Fürstenhaus hatte man schon früher erwogen, eine Landesuniversität, allerdings in Karlsruhe, zu errichten. Entsprechende Pläne waren Mitte des 18. Jahrhunderts jedoch gescheitert. Die badischen Landeskinder hatten also weiterhin mehrheitlich nach Straßburg oder Tübingen ausweichen müssen, oder nun nach Heidelberg – oder doch nach Freiburg? Welche von beiden Universitäten sollte man erhalten? Eine schwere Entscheidung, denn beide hatten ihr festes Einzugsgebiet und unterschieden sich in ihrer konfessionellen Tradition grundlegend: das katholische Freiburg hier, das protestantische Heidelberg dort. Das gemischtkonfessionelle Großherzogtum Baden wollte keinesfalls eine der beiden Konfessionen vor den Kopf stoßen. Außerdem war Heidelberg *der* Idealtyp einer romantischen Stadt. Wollte man wirklich die Universität ausgerechnet in der Stadt schließen, die von Hölderlin, Brentano, von Arnim und Görres gerühmt wurde? Also eher Freiburg, die katholische Provinzuniversität? Die Professoren sowohl in Freiburg (Karl von Rotteck) als auch in Heidelberg (Karl Salomo Zachariae) engagierten sich für ihre Universität und verfassten Denkschriften. Dann die Entscheidung: Der badische Staat betrachtete beide Universitäten als systemrelevant und übernahm die Verantwortung für Heidelberg *und* Freiburg, auch um das fragile innerbadische Gleichgewicht zu wahren.

Zum sichtbaren Zeichen der Verbundenheit fügte die Universität Heidelberg den Namen von Großherzog Karl Friedrich von Baden zu dem Namen des (ersten) Gründers Ruprecht hinzu und nannte sich fortan Ruprecht-Karls-Universität. Freiburg, das wenige Jahre später gerettet wurde, würdigte wiederum Ludwig von Baden, der 1820 den Fortbestand der Universität endgültig gesichert hatte, und gab sich den Namen Albrecht-Ludwigs-Universität. Beide Universi-

täten wussten, dass sie gerade „fast eine zweite Gründung“ erlebt hatten.¹¹ Obwohl für Baden der Unterhalt mehrerer Hochschulen (bald kam noch die Technische Hochschule in Karlsruhe hinzu) eine schwere finanzielle Last darstellte, erklärte sich der Staat zur Finanzierung bereit. Von allen Bundesstaaten des Deutschen Reichs hat Baden im Verhältnis zu seinem Gesamtetat am meisten Geld für die Wissenschaft ausgegeben, in den Jahren 1890 bis 1900 sogar vier Mal so viel wie Preußen. Die Sache schien es wert zu sein.

Unter der Führung des großen Reformers Sigismund von Reitzenstein, der in ganz Baden im Geist des aufgeklärten Absolutismus grundlegende Erneuerungen in die Wege leitete, wurden die badischen Universitäten neu aufgestellt. Reitzenstein selbst übernahm als Kurator den Umbau der Heidelberger Universität, die er nach der Maxime der Freiheit des Lehrens und des Lernens reorganisierte. Er begann, ältere Professoren gegen jüngere Gelehrte auszutauschen. Bis in die 1830er- und 1840er-Jahre hinein war der Generationswechsel unter den Professoren vollzogen. Die jungen Professoren waren neuen wissenschaftlichen Methoden verpflichtet. Sie waren es, die Heidelberg zum Durchbruch verhalfen (und auch in Freiburg den Aufstieg einleiteten). Reitzenstein ging ferner daran, die Juristische Fakultät auszubauen, um dem badischen Staat gut ausgebildete Nachwuchsbeamte zu sichern. Die Heidelberger Juristenausbildung wurde bald führend in ganz Deutschland und zog viele begabte Studenten an. Bis weit über die Jahrhundertmitte (ehe dann die Naturwissenschaften ihren großen Aufstieg erlebten) bestand die Hälfte der Heidelberger Studentenschaft aus Jurastudenten.

Heidelberg verstand sich ohnehin als deutsche Universität und rekrutierte seine Professoren aus der gesamten deutschen Wissenschaftslandschaft. Freiburg war dagegen mehr eine Landesuniversität, die es jedoch zunehmend vermochte, bedeutende Wissenschaftler anzulocken. Heinrich von Treitschke, der 1863 als protestantischer Preuße ins katholische Freiburg kam, spottete zwar, seine Studenten seien schülerhaft und krankten an „schläfriger Völlerei“, und er ergänzte süffisant, dies sei „wie immer auf Landesuniversitäten“,¹² doch allein die Tatsache, dass er dem Ruf gefolgt war, zeigte, dass auch Freiburg zu einer allseits anerkannten Adresse geworden war.

Doch es war nicht allein die staatliche Reorganisation der (Landes-)Universitäten, die für den großen Erfolg und raschen Aufstieg der Universität im 19. Jahrhundert verantwortlich war. Allenfalls bereitete die Staatsverwaltung diesen Erfolg vor, schuf gewissermaßen dessen Voraussetzungen. Der große

11 Peter Classen/Eike Wolgast: Kleine Geschichte der Universität Heidelberg (wie Anm. 3, Kap. 2), S. 35.

12 Zitiert nach Dieter Speck: Eine Universität für Freiburg (wie Anm. 4, Kap. 2), S. 131.

Durchbruch der Universität im 19. Jahrhundert kam von innen, von einem neuen Wissenschaftsverständnis, das sich nun allerorts durchsetzen konnte und das eng mit dem Vorbild der Berliner „Humboldt-Universität“ und den ihr zugrunde liegenden Ideen und Idealen verbunden war. Zwei Maximen wiesen die Richtung: „Freiheit für Forschung und Lehre“ und „Bildung durch Wissenschaft“.

Bildung durch Wissenschaft, die durch Forschung definiert ist, dies war und ist das charakteristische Prinzip der Universität in der Tradition Wilhelm von Humboldts. Bildung durch Wissenschaft, dies wurde zum neuen, normativen Ethos, auch an den südwestdeutschen Universitäten. Wissenschaft wurde zum Suchen und Finden neuer Wahrheiten und Erkenntnisse, zu etwas Unabgeschlossenem, ein „noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Humboldt). Wer etwas lernte, musste gewiss sein, dass das, was er lernte, sich veränderte, dass es selbst Teil der Veränderung wurde, über die forschend nachgedacht wurde. Heute ist dieses Prinzip des forschenden Lernens wieder allgegenwärtig, und so mancher Wettbewerb um Fördermittel lässt sich damit gewinnen. Damals war dieses Prinzip revolutionär. Humboldt sah Lehre immer an Forschung geknüpft. Und Wissenschaft war immer an die Universität gebunden, weil dort wie an keiner anderen Stelle Forschung und Lehre vereint werden könnten — so das Ideal. Studenten sollten keine Stoffe pauken, sondern lernen, ihren Verstand zu benutzen und sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Der Idealtyp verstand Bildung durch Wissenschaft als „reine“ Wissenschaftsausübung ohne Zweckbindung und Verwertungskalkül. Das war natürlich schwer einzuhalten, wenn Wissenschaft zugleich für den materiellen Wohlstand und Fortschritt einer Gesellschaft sorgen sollte. Selbst die Studenten des frühen 19. Jahrhunderts waren schon keine puristischen Humboldtianer, sondern hatten bald handfeste berufliche Interessen. Sie waren in den Worten Friedrich Schillers „Brotgelehrte“, die nur des „Amts, Geldes, Ansehens“ wegen studierten. Die „philosophischen Köpfe“, so Schiller, die von fachlicher Neugier und idealistischem Enthusiasmus getrieben waren, blieben immer ein überschaubarer Teil. Wachsende Ansprüche der Ausbildung, eine zunehmende Spezialisierung des Fachwissens und das quantitative Wachstum der Universitäten haben dazu geführt, das Bildungsideal immer als Herausforderung zu sehen und gegenüber der Notwendigkeit der Berufsvorbereitung zu positionieren. Zweckfreie Bildung blieb eine offene Gestaltungsaufgabe.

Die Verwandlung der Universität vollzog sich in zwei Schritten: Im ersten Schritt wurden die Grundlagen für eine moderne und rationale Berufsbildung gelegt. Im zweiten Schritt wurde ein Wissenschaftsverständnis etabliert, das über die reine Berufsbildung hinauswies und Universitätsbildung als allgemeine Menschenbildung definierte. Während der erste Schritt auf eine durch-

aus landestypische Weise erfolgte oder zumindest die besonderen geographischen und politischen Gegebenheiten vor Ort fokussierte, hatte der zweite Schritt einen universellen Anspruch. Er wurde am klarsten formuliert bei der Errichtung der Universität in Berlin – der heute viel zitierten Humboldt-Universität.

In einem ersten Schritt übernahm der junge moderne Staat das Geschehen und transformierte die Universitäten in staatliche Einrichtungen. Die Universitäten wurden säkularisiert und fortan vom Staat finanziert. Die Kirchen schieden als Geldgeber aus; viele Kirchengüter waren ohnehin bereits aufgelöst und den staatlichen Institutionen zugesprochen worden. Kirchliche Privilegien und Sonderrechte waren für den Betrieb der Universität nicht mehr vonnöten. Auch der kirchliche Einfluss auf die Lehre wurde zurückgedrängt. Universitäten sollten nun in erster Linie dem Staat nutzbar sein und die neuen, dringend benötigten Funktionsebenen ausbilden. Bildung wurde zur Staatsaufgabe. Eine staatliche Erziehung mit einer großen Gruppe möglichst gut ausgebildeter Menschen war die Grundlage für eine höhere Produktivität, eine höhere Wirtschaftsleistung und Steuern, mehr Rationalität und Loyalität im Land. Den Universitäten wurde nun die Rolle von „landesherrlichen Vorbereitungsanstalten für akademisch gebildete Staatsdiener“ (Helmut Schelsky) zuteil. Professoren wurden ebenso wie Lehrer zu Beamten des Staates, um das Übel der Vetternwirtschaft und der zünftischen Erstarrung zu beenden. All dies modernisierte die Universität.

Der zweite Schritt der Verwandlung der Universität erfasste die Universität jedoch viel tiefer als der erste. Er war eine Provokation. Anders als die aufgeklärten Staaten dachten, wurden die Universitäten keine Ausbildungsanstalten und Kaderschmieden für den staatlichen Führungsnachwuchs. Forschung und Lehre sollten frei sein von äußerer Einflussnahme. Die Universität definierte Wissenschaft erkenntnis-, nicht anwendungsbezogen. Sie unterwarf sich dadurch dem Nutzenkalkül der Fürsten nicht. Wissenschaft sollte Selbstzweck sein, ihr praktischer Nutzen und ihre Relevanz waren aus Sicht der Universitätsreformer zweitrangig. Das war natürlich ein hehres, allzu hohes Ideal, das in der real existierenden Universität immer wieder zu Konflikten führte. Aber dieses Ideal machte die Universität zur zentralen Stätte der Forschung und Lehre.

In der Tradition des neuhumanistischen Denkens sollten Lehrer und Schüler, Wissenschaftler und Studenten gemeinsam und nach einzuübenden Regeln ergebnisoffen und kritisch an einem beispielhaften Problem einer Erkenntnisfrage zu Leibe rücken. Kritische Erkenntnis sollte nicht die Konsequenz natürlicher Begabung sein, sondern das Ergebnis von Übung und Können. Bildung sollte die Bildung von Kopf und Charakter sein. Praktizierte Wissenschaft sollte

lehren, Fragen auszuhalten, ohne die Antworten zu kennen. Wissenschaftliches Denken sollte ermöglichen, vorherrschende Meinungen zu hinterfragen und Autoritäten selbstbewusst anzuzweifeln. Die Ergebnisse des wissenschaftlichen Tuns sollten fortan publiziert werden, um sie nachvollziehbar und als originäre Leistung sichtbar zu machen.

Halten wir fest: Der Zusammenbruch der alten Ordnung und die Herausbildung des modernen Staates spiegelten sich in der Verwandlung der Universität, die zwar viele Rituale und Symbole aus ihrer mittelalterlichen Vergangenheit bewahrte, sich aber doch – passend zum Zeitalter der Revolutionen – zu einer völlig neuen Einrichtung entwickelte und sich selbst in revolutionärer Weise neu erfand. Dass die Bildungsidee der Universität so stark werden konnte, ist ein erstaunliches Faktum angesichts der pragmatischen Wünsche der Staaten und der Erfordernisse der wachsenden Industriegesellschaft, die nach Anwendung und Technologien verlangte. Die Universität und nicht etwa die soeben gegründeten Fach- oder Ingenieurschulen (die Vorläufer der heutigen Fachhochschulen) standen im Mittelpunkt des Interesses. Die Universität blieb der Fixpunkt, die anderen (Hoch-)Schulen verharrten in der Nische. Die allgemeine, freie wissenschaftliche Bildung hatte sich erst einmal durchgesetzt. Wenn auch nicht ohne Paradoxon, denn natürlich ging es auch weiterhin darum, Experten für den Staat und die sich dynamisch entwickelnde Industriegesellschaft auszubilden. Insofern war die Stunde der Fachhochschulen nur aufgeschoben, nicht aufgehoben.

Der Aufstieg der Universitäten im 19. Jahrhundert

Was nun folgte, war die „Glanzzeit der deutschen Universität“ (Franz Schnabel). Die Universität war nicht mehr nur Ausbildungsstätte, in der Wissen geordnet, bewahrt und weitergeben wurde. Sie war zum zentralen Ort für Forschung geworden und zu einer Forschungsuniversität, in der neues Wissen generiert und bahnbrechende Erkenntnisse hervorgebracht wurden. Und sie war zu einer Instanz der Sozialisation, Charakterprägung und Selbstfindung für junge Leute jenseits des Schulzwangs geworden.¹³

Die allgemeine wissenschaftliche Bildung wurde in das Zentrum gerückt und unter den Schutz des Staates gestellt. Forschung und Lehre waren frei. Das eine sollte aus dem anderen erwachsen und umgekehrt. Im Ideal ist Forschung immer auf die Lehre bezogen und Lehre in der Forschung fundiert. Der Staat überließ die Organisation dieser Wechselbeziehung den Universitäten selbst und stattete sie mit weitreichenden Kompetenzen aus, sich selbst zu verwalten.

13 Jürgen Osterhammel: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2009, S. 1132.

Die interne Leitung lag zentral beim akademischen Senat und dezentral bei den Fakultäten. Die Professoren oder Ordinarien hatten allergrößte wissenschaftliche und rechtliche Freiheiten (sog. Ordinarienuniversität). Dem Staat blieben das Berufungsrecht und das Vetorecht bei der Wahl des Senats und des Rektorats. Außerdem stellte der Staat weiterhin über den Kanzler sicher, dass die von ihm zur Verfügung gestellten Mittel sach- und ordnungsgemäß verwendet wurden. Die größte Autonomie besaß weniger die Universität als Institution, als vielmehr die dort lehrenden Professoren. Frei von äußerer Einflussnahme war die Universität vor allem dort, wo der Staat von außen nicht eingreifen konnte: bei der Ausprägung der sich spezialisierenden Wissenschaften. Doch schon bei den Prüfungen zog der Staat wieder Grenzen. Wer in den höheren Staatsdienst wollte, musste ein Staatsexamen ablegen.

Das neue Leitbild sah die Universität in der Einheit der Wissenschaft. Auf keinen Bereich der Wissenschaft sollte und konnte verzichtet werden, jeder Bereich war gleich wichtig. Und doch gab es eine Fakultät und sogar eine Disziplin, die dem *Universitas*-Gedanken am besten entsprach. Zunächst war dies die Artistenfakultät, die mit ihrer Vielzahl der dort versammelten Fächer (einschließlich der Naturwissenschaften) nun in den Mittelpunkt rückte. Die Artistenfakultät machte vor, was es hieß, zweckfrei und ohne Praxisbezug zu bilden. Exemplarisch rückte dabei die Philosophie in den Mittelpunkt, die nun als höchste Form intellektueller Tätigkeit galt. Sie wurde zur neuen Leitwissenschaft erkoren. Die Artistenfakultät wurde zur Philosophischen Fakultät. Die bislang dominierenden berufsbildenden Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin verloren ihre Vorherrschaft. Das Selbstverständnis der Philosophischen Fakultät war geprägt von der Freiheit des offenen Denkens, das keine fertigen Lösungen kennt und in immer neue Dimensionen vordringt. An die Stelle der Weitergabe des bestehenden Wissens trat die Suche nach dem Neuen, verbunden mit der Hinwendung zu experimentellen Methoden und einem Erkenntnisinteresse, das an messbaren, quantitativen Verhältnissen ausgerichtet war.

An der Philosophischen Fakultät reiften Fächer heran wie Physik, Astronomie, Mineralogie, Geologie und Paläontologie. An der Medizinischen Fakultät wurde die Chemie immer bedeutsamer, aber auch Fächer wie Botanik und Zoologie wurden stärker. In Tübingen erhoben die Mediziner und die mit ihnen verbündeten Naturwissenschaftler 1859 die Forderung nach der Gründung einer eigenen Fakultät. Die Mitglieder der Philosophischen Fakultät waren strikt dagegen. Der Streit zog sich bis 1863 hin, ehe sich König Wilhelm von Württemberg einmischte und der Gründung einer Naturwissenschaftlichen Fakultät seinen Segen gab. Am 29. Oktober 1863 wurde die erste Naturwissenschaftliche Fakultät in Deutschland feierlich eröffnet. Erster Dekan wurde der

Botaniker Hugo von Mohl, der in seiner Eröffnungsansprache feststellte: „In der Errichtung der Naturwissenschaftlichen Fakultät liegt ein Bruch mit der mittelalterlichen Ansicht, dass die Bildung nur in den humanistischen Studien zu finden sei.“¹⁴ Heidelberg gründete 1890 eine Naturwissenschaftliche Fakultät, Freiburg zog 1910 nach.

Die Etablierung der Naturwissenschaften

Die Naturwissenschaften entfalteten eine große Dynamik. Physik, Chemie, Biologie, Mineralogie und Zoologie wurden nun allerorts durch ordentliche Professoren vertreten, die ihre Disziplin prägten und zu Pionieren ihrer Wissenschaft wurden. Als bald wurden die Naturwissenschaften zum Inbegriff für die Entfaltung der Vernunft, aber auch für wachsenden Wohlstand und Fortschritt. Das Experiment, die Beobachtung und die quantitative Analyse gewannen an Bedeutung und veränderten die Wissenschaften. Mut zur Empirie und zum Experiment, systematisches Finden statt zufälliges Entdecken waren die Devise. Es gelang, die Natur jenseits aller natürlichen Wahrnehmung darzustellen und zu berechnen. Modelle und Abstraktionen gewannen an Bedeutung. Zugleich wurde die Natur durch Wissenschaft aber auch immer unanschaulicher, unnatürlicher, dem Laien fremder.¹⁵ Die Verfeinerung der wissenschaftlichen Methoden in der Mathematik, die immer strengere Beweisführungen, die Axiomisierung und Logifizierung begünstigten, dass Mathematik zu einer für alle Fächer wichtigen Grundlagendisziplin wurde. Thermo- und Elektrodynamik etablierten sich als Eckpfeiler modernen wissenschaftlichen Begreifens. Innerhalb der Universität begannen sich die finanziellen Gewichte unaufhörlich zu Gunsten der kostenintensiven Medizin und der Naturwissenschaften zu verschieben.

Die Zeit zwischen 1850 und 1870 gilt als die fruchtbarste Zeit der Heidelberger Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert. Namhafte Wissenschaftler wurden berufen, die Heidelberg zum Zentrum der naturwissenschaftlichen Forschung in Deutschland machten. Zu nennen sind die Physiker Gustav Kirchhoff und Philipp Jolly, der 1846 das erste physikalische Laboratorium eingerichtet hatte. Hermann von Helmholtz (der ursprünglich Medizin studiert hatte) wandte sich in Heidelberg der Physik zu, dazu kamen der Mathematiker

14 Zitiert nach: Die Universität Tübingen von 1477 bis 1977 in Bildern und Dokumenten. Gesammelt, bearbeitet und herausgegeben im Auftrag des Universitätspräsidenten und des Senats der Eberhard-Karls-Universität Tübingen von Hansmartin Decker-Hauff und Wilfried Setzler, Tübingen 1977, S. 245.

15 Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1990, S. 623.



Blick in die Werkstatt des Physikalischen Instituts der Universität Tübingen, aufgenommen um 1927.

Leo Koenigsberger und der Chemiker Robert Bunsen. Bunsen begann ein Jahr nach seiner Berufung (1852) mit dem Neubau eines chemischen Laboratoriums, das 1855 fertiggestellt wurde. Er entfaltete eine rege Tätigkeit und entwickelte Techniken und Verfahren zur chemischen Analyse, die neue Standards setzten. Er erfand Techniken und Apparaturen (z. B. den nach ihm benannten Bunsenbrenner) und machte etliche neue Entdeckungen (so fand er etwa die Elemente Caesium und Rubidium). Bunsen wurde über Heidelberg hinaus bedeutend. „Seine Arbeitsvorschriften und Methoden prägten den akademischen chemischen Unterricht in Deutschland über viele Jahrzehnte.“¹⁶ Bedeutend war der Austausch unter den Heidelberger Wissenschaftlern, die in einem engen menschlichen und wissenschaftlichen Kontakt standen. Bunsen, Helmholtz, Koenigsberger und Kirchhoff trafen sich beinahe täglich und gingen zusammen spazieren. Kirchhoff und Koenigsberger gründeten 1869 das Mathematisch-Physikalische Seminar. Noch einmal, vielleicht ein letztes Mal, so schien es, kam man dem Anspruch an die *universitas*, der Zusammenarbeit über Fächergrenzen

¹⁶ Reinhard Neumann: Von Bunsen zu Jensen. Die Heidelberger Naturwissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert, in: Die Geschichte der Universität Heidelberg: Vorträge im Wintersemester 1985/86, hrsg. von der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg 1986, S. 110–128, hier S. 113.

hinweg, sehr nahe. Nicht die Masse der Professoren (1914 verfügte Heidelberg erst über neun naturwissenschaftliche Ordinariate), sondern die Klasse des Lehrkörpers machte den Erfolg. Allerdings muss man zugeben, dass dieser Erfolg ohne die vielen abhängigen Wissenschaftler – die wachsende Anzahl der Extraordinariate sind dafür ein Beispiel – kaum möglich gewesen wäre.



Ein Heidelberger Naturwissenschaftler von Weltrang: der Chemiker Robert Bunsen (1811–1899).

In Karlsruhe wurde 1860 der erste internationale Chemikerkongress abgehalten, bei dem das Periodische System der Elemente geschaffen wurde. Hier forschten auch Ferdinand Braun, der Erfinder der „Braun’schen Röhre“, der als Begründer der drahtlosen Telegraphie gilt, oder Heinrich Hertz, der Nachfolger Brauns, dem der experimentelle Nachweis der elektromagnetischen Wellen gelang. Otto Lehmann entdeckte in Karlsruhe die Flüssigkristalle, Wolfgang Gaede die Vakuumtechnik, Theodor Rehbock baute später eines der ersten Flussbaulaboratorien.

Mit dem Aufstieg der Naturwissenschaften und der Verfeinerung der Methoden änderte sich die äußere Gestalt des Forschens. Neue Erkenntnisse verlangten zunehmend den Einsatz großer Gerätschaften und technischen Personals. Es begann eine Zeit der zunehmenden Differenzierung der Forschungs- und Lehrstätten an der Universität. Die Auffächerung der Wissenschaften in Spezialdisziplinen ließ neue Universitätsinstitute entstehen und beförderte eine sprunghafte Bautätigkeit, die beispielsweise Tübingen eine neue Prägung verlieh. Motor des Aufschwungs im 19. Jahrhundert war die Chemie, für deren Entwicklung reichlich staatliche und private Fördergelder flossen. Chemie wurde wichtig, weil durch ihre Erkenntnisse die Landwirtschaft oder die Tierernährung verbessert werden konnten. „In Heidelberg flossen von 1850 bis 1870 allein 97 Prozent der staatlichen Mittel für Neuinvestitionen an der Universität in das Chemische Institut.“¹⁷ Die chemische Industrie war daran interessiert, wissenschaftliche Entdeckungen zu verwerten und Schüler und Assistenten der Chemieprofessoren einzustellen. Daran waren umgekehrt auch die Wissenschaftler interessiert. Es ergab sich ein Geben und Nehmen, in dessen Zuge die Farben- und Pharmaindustrie entstand und so manche Forschungsschwerpunkte an der Universität begründet wurden.

Der Aufstieg der Medizin

Der Aufstieg der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert veränderte auch die Medizin entscheidend. Nun wurden die Grundlagen für die moderne, naturwissenschaftliche Medizin gelegt, deren Forschungsprämissen das Selbstverständnis bis heute prägen.¹⁸

17 Marita Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler, Göttingen 1997, S. 67.

18 Hans-Georg Hofer: Medizin im 19. Jahrhundert: Differenzierung, Spezialisierung, Expansion, in: 550 Jahre Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Band 3: Von der badischen Landesuniversität zur Hochschule des 21. Jahrhunderts, hrsg. von Bernd Martin, Freiburg/München 2007, S. 72 – 89.

Ein Medizinstudium im Mittelalter hatte nichts mit dem Erlernen der praktischen Versorgung von Patienten zu tun, wie wir uns das heute vorstellen, sondern war ein theoretisch-philosophisches Studium antiker Leittexte. Der Hochschullehrer las und interpretierte byzantinische oder arabische Sammelwerke zur Medizin. Seine Auslegungen blieben innerhalb eines Gedankengebäudes, das maßgeblich von der christlichen Weltsicht geprägt war. Ärztliches Denken und Handeln erschöpfte sich in der qualitativen Beschreibung von Krankheitssymptomen. Operationen wurden zwar durchgeführt, aber nur mit dem Ziel, bereits bestehende Kenntnisse zu veranschaulichen. Die Scholaren schrieben mit und diskutierten das Gehörte nach der scholastischen Methode. Obwohl vollkommen ohne Praxis, dauerte ein Medizinstudium ziemlich lange: an der Heidelberger Universität des 15. Jahrhundert sechs Jahre.

Die Medizinische Fakultät war über viele Jahre hinweg die schwächste aller Fakultäten. Fortschritte der medizinischen Kenntnisse im Zuge der Renaissance hatten wenig Auswirkungen auf den Lehrplan; auch der Beginn der experimentellen Medizin im 17. Jahrhundert fand kaum Niederschlag an der Medizinischen Fakultät. Während die Universität von Kriegen und Seuchen heimgesucht wurde, hatte die universitäre Medizin in Deutschland dem nichts entgegenzusetzen. Öffentliche Gesundheitspflege sollte erst im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus ein Thema werden, wie die Gründung der Berliner Charité als Staatskrankenhaus modell- und beispielhaft zeigt.

Der Durchbruch in die Moderne und der Aufstieg der Medizin als Wissenschaft vollzogen sich im 19. Jahrhundert. Die Medizin ging aus dem philosophischen Zeitalter in ein naturwissenschaftliches Zeitalter über (Rudolf Virchow). Die aufstrebenden Naturwissenschaften beeinflussten die Medizin elementar, die aufhörte, Textwissenschaft zu sein und fortan Experimentalwissenschaft wurde. Die Medizinischen Fakultäten der Universitäten veränderten sich grundlegend. Verkrustete Strukturen wurden aufgebrochen und neue Disziplinen und Methoden etabliert. In Freiburg entwickelte sich die Medizin aus einem Schattendasein um 1800 zu einer der größten und angesehensten Fakultäten des Deutschen Kaiserreichs mit einer Vielzahl von Disziplinen, Instituten und Kliniken. Auch in Tübingen und Heidelberg war die Entwicklung ähnlich. Vorreiter der Entwicklungen waren die medizinischen Schulen in Paris, Berlin und Wien, die im deutschen Südwesten mit der Berufung von großen Persönlichkeiten und der Errichtung neuer Einrichtungen und Kliniken erfolgreich nachvollzogen wurden. In Heidelberg wurde im Jahr 1806 die Poliklinische Anstalt eröffnet, gefolgt von der Chirurgischen Klinik (1818). In Tübingen, wo wenige Jahre zuvor noch überhaupt keine Gelegenheit bestanden hatte, Kranke systematisch zu beobachten und zu behandeln, wurde 1805 eine Klinik in der Alten Burse



Im Präpariersaal des Anatomischen Instituts der Universität Tübingen, aufgenommen um 1902. Früher waren solche Aufnahmen beliebt, heute ist das Fotografieren im Anatomiekurs streng verboten.

eingerrichtet, ehe 1846 eine deutlich größere Klinik vor den Toren der Stadt eröffnet wurde. 1826 wurde die Poliklinik in Heidelberg neu eröffnet, die der klinisch-praktischen Medizin weiteren Aufschwung gab. Heidelberg wurde wegen seiner Chirurgie berühmt. Maximilian von Chelius begründete hier gewissermaßen die chirurgische Wissenschaft.¹⁹ In Freiburg sorgten der Physiologe Johannes von Kries und der Pathologe Ludwig Aschoff für großes Renommee.

Das Medizinstudium wurde deutlich praxisbezogener. Aus den Heilkünstlern wurden Ärzte. Die Studenten mussten nun Praktika in den neu entstandenen Kliniken absolvieren und nachweisen, dass sie die neuesten naturwissenschaftlichen Kenntnisse im Bereich der Geburtshilfe, der Serologie, der Pharma-

¹⁹ Heinrich Schipperges: Medizin in Heidelberg, in: Heidelberg – Stadt und Universität. Studium Generale an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg: Sammelband der Vorträge des Studium Generale der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, hrsg. von der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg 1997, S. 51–67, hier S. 58.

kologie und der Anatomie praktisch nachvollziehen konnten. 1870 wurde in Heidelberg das *Philosophicum* durch das *Physicum* ersetzt.

Krankheitssymptome konnten nun physikalisch erkannt und chemisch beschrieben werden. Die Patienten wurden zu einer messbaren Einheit. Neben der Krankenstation entstand das Laboratorium, in dem Messreihen durchgeführt und statistisch ausgewertet werden konnten. Parallel zu technologischen Neuerungen entstanden Anwendungs- und Untersuchungsgebiete, die die Medizin auffächerten. Anatomie, Chirurgie, experimentelle Physiologie und Biochemie entfalteten sich ebenso wie die klinischen Spezialfächer. In Heidelberg begann die zeittypische Ausdifferenzierung nach der Berufung des Physikers Hermann von Helmholtz. 1866 entstand die Pathologie, 1878 die Psychiatrie, 1890 die Pharmakologie und 1906 die Kinderheilkunde, gefolgt von der Ohrenheilkunde (1908), der Neurologie (1914) und der Dermatologie (1919). Im 19. Jahrhundert wurde eine Reihe von Fachzeitschriften gegründet, in denen die neuen Ziele und Methoden der klinischen Medizin vorgestellt und diskutiert wurden. Medizinische Spezialfächer wie Bakteriologie, Hygiene, Dermatologie oder Radiologie etablierten sich. Überall wurde neu gebaut, zum Beispiel in Freiburg, wo im Norden der Stadt zahlreiche repräsentative Kliniken und Institute errichtet wurden. Ein eigenes Areal für medizinische Forschung, Lehre und die Krankenversorgung entstand.

Im Tempo der Naturwissenschaften gelangen in der Medizin bahnbrechende Erkenntnisse und Entdeckungen (wie z. B. die Entdeckung der Mikroorganismen), die das Zusammenleben der Menschen fundamental veränderten und neue Möglichkeiten im Kampf gegen Krankheit und Tod eröffneten. Die operativen Fächer erhielten durch die Entwicklung von Anästhesie und Asepsis (Keimfreiheit) neue Voraussetzungen. Mithilfe der Mikrobiologie und einer wissenschaftlich fundierten Pharmakologie ließ sich die Lebenszeit der Menschen verlängern. Davon profitierten Patienten und Mediziner, die nicht mehr nur praktizierende Ärzte waren, sondern auch Gutachter und Berater von staatlichen Einrichtungen. Die Einführung der Kranken- (1883), der Unfall- (1884) sowie der Invaliden- und Altersversicherung (1889) eröffneten darüber hinaus weitere Tätigkeitsfelder.²⁰

Um die Jahrhundertwende kamen biologische Vorstellungen der Gesellschaftsoptimierung auf. Rassenhygiene wurde als Ansatz entdeckt; Freiburg tat sich dabei unrühmlich als „Ideenwerkstatt und Knotenpunkt“ hervor.²¹ Die Fortschritte in der Medizin suggerierten, dass alle Dinge machbar seien. Die

20 Hans-Georg Hofer: Medizin im 19. Jahrhundert (wie Anm. 18, Kap. 2), S. 78.

21 Ebd., S. 86.

Disziplin wurde somit zu einem frühen Motor der Verwissenschaftlichung und Technisierung der Welt.²²

Wissenschaft und wirtschaftlicher Aufschwung

Der fortschreitende Industrialisierungsprozess und die technisch-wissenschaftliche Bildung bedingten sich gegenseitig und verliehen einander immer wieder neue Schubkraft. Forschung wurde zur Aufgabe des Staates, der dadurch gesamtwirtschaftliche Interessen verfolgte. Auch die Industrie lernte bald mit Forschung Geld zu verdienen. Je komplexer die Prozesse in Wirtschaft und Gesellschaft wurden, desto mehr nahm das Bedürfnis nach Theorie zu. Für die Industriegesellschaft brauchte man wissenschaftlich gebildete Experten. Die Verwissenschaftlichung zahlreicher Berufs- und Praxisfelder war die Folge. Der so entstehende Sog der Akademisierung erhöhte wiederum die Attraktivität von Universitäten und Hochschulen.

Wissenschaftliche Entdeckungen blieben nicht lange im „Elfenbeinturm“ verborgen. Die weltweite Bedeutung der deutschen Industrie hing schon damals sehr eng mit der Entwicklung der Wissenschaften zusammen. Wissenschaftliche Erfolge sicherten internationales Renommee. Mehr noch: Wissenschaft galt als Machtfaktor auf dem Weltmarkt, war wichtig für neue Technik und Produktion. Dementsprechend hoch waren die Erwartungen. Der deutsche Nobelpreisträger Emil Fischer, ein Chemiker und Nationalist, erklärte die Lösung der „Stickstoff-Frage“ zur nationalen Pflicht.²³ Später hielt er dann auch den deutschen Überfall auf Belgien für gerechtfertigt und beteiligte sich an den Forschungen zum Giftgaskrieg.

Der badische und württembergische Staat bezuschussten die Wissenschaft nach Kräften, etwa die chemische Forschung, an der die Prosperität der Landwirtschaft hing. Das gab der Hochschullandschaft neuen Schwung, die Hochschulen fächerten sich weiter auf, Handelshochschulen und Technische Hochschulen wurden gegründet.

Der rasante Aufstieg der Technischen Hochschulen wäre ohne die Wechselwirkungen von Wissenschaft und Industrie im 19. Jahrhundert kaum vorstellbar gewesen. Zwischen 1871 und 1914 verdreifachen sich die Studentenzahlen über alle Hochschulen hinweg. In den naturwissenschaftlichen Fächern betrug der Zuwachs sogar rund 640 Prozent. Die Mittel, die der Staat seinen Univer-

22 Heinrich Schipperges: Die Medizin im Heidelberg der Jahrhundertwende, in: Die Geschichte der Universität Heidelberg: Vorträge im Wintersemester 1985/86, hrsg. von der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg 1986, S. 157–175, hier S. 162.

23 Thomas Nipperdey: Arbeitswelt und Bürgergeist (wie Anm. 15, Kap. 2), S. 571.

sitäten zur Verfügung stellen musste, vervielfachten sich entsprechend. Vor allem in der Medizin und in den Naturwissenschaften stieg der Finanzierungsbedarf erheblich, weil große Kliniken und Institute entstanden waren, die sich mehr und mehr zu Großbetrieben entwickelten. Waren in der mittelalterlichen Universität noch die Personalausgaben der größte Posten, flossen nun die meisten Mittel in Forschungen und Infrastruktur. Die Kosten trugen die Einzelstaaten; das Reich investierte gleichzeitig in die außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

Um 1900 war die deutsche Wissenschaft im internationalen Vergleich Weltspitze. Die Zeit von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg war die Blütezeit der Universitäten in Deutschland und zugleich eine Zeit des außerordentlichen Wachstums.²⁴ Deutsch war eine der Hauptsprachen der Wissenschaft. In der Physik stammten um 1900 42 Prozent der Entdeckungen aus Deutschland. Unter den Nobelpreisträgern der Jahre 1901 bis 1925 war jeder dritte Physiker ein Deutscher, in der Chemie waren es neun von 22. Die Wissenschaften trugen zur nationalen Größe bei. Manch ein Universitätspräsident und Hochschulpolitiker blickt heute noch sehnsüchtig auf diese Erfolge.

Aufstieg der Technischen Hochschulen

Im 19. Jahrhundert hörte Technik auf, eine Sache für Tüftler zu sein. Technik wurde mehr als nur das Beherrschen des Handwerks. Sie wurde planbar, erlernbar und bald auch wissenschaftlich lehrbar. Beschleunigt wurde dieser Prozess von dem Siegeszug der industriellen Wirtschaftsweise, die eine elaborierte Beherrschung von Technik voraussetzte. Weil die Kontrolle von Technik im traditionellen Studium nicht vorgesehen war, reagierte der Staat mit der Einrichtung von Technischen Bildungsanstalten. So wurde die Praxislücke, die der Humboldt'sche Ansatz der zweckfreien Bildung an der Universität hinterlassen hatte, doch ziemlich bald geschlossen.

Aus der Bauschule des Architekten Friedrich Weinbrenner und der Ingenieurschule Gottfried Tullas errichtete der badische Großherzog Ludwig I. 1825 in Karlsruhe eine Polytechnische Schule. Vorbilder waren die Pariser *École Polytechnique* von 1794 und das Polytechnische Institut in Wien (1815). Vor allem Tulla hatte sich dafür eingesetzt, eine technische Schule in der Residenzstadt zu gründen, wo wichtige Gewerbestandorte angesiedelt waren und die Regierungsbürokratie saß. Die Ausbildung an der Höheren Technischen Lehranstalt folgte einem bewährten Stufenprinzip: Zunächst wurden die Schüler in allgemeinen Grundlagen der Mathematik und der Naturwissenschaften unterrich-

24 Thomas Ellwein: Die deutsche Universität, S. 227 (wie Anm. 11, Kap. 1). Vgl. Thomas Nipperdey: Arbeitswelt und Bürgergeist (wie Anm. 15, Kap. 2), S. 568 ff.

tet, ehe sie dann in den Fachabteilungen der Ingenieurschule, der Bauschule, der höheren Gewerbeschule, der Forstschule und der Handelsschule die „höheren Kenntnisse“ erwarben. Mit diesem Ausbildungsmodell stellte man sicher, dass einerseits in hinreichender theoretischer Breite und Tiefe unterrichtet werden konnte, andererseits aber das technische Rüstzeug nicht in einzelne Spezialschulen auseinanderfiel. In jener Zeit, die in wissenschaftlicher, technischer und technologischer Hinsicht angefüllt war mit neuen Entdeckungen und Entwicklungen, schien diese Verbindung von allgemeiner Ausbildung und ausgewählter Spezialisierung genau das Richtige zu sein: Sie war allgemein genug, um auf Vieles vorzubereiten und hinreichend spezialisiert, um Neues zu Ende zu denken und zu entwickeln. Das Modell hatte Vorbildcharakter. Der in Karlsruhe geschaffene Hochschultyp war so überzeugend, dass er später von der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETH) und dem Massachusetts Institute of Technology in Cambridge/Massachusetts (MIT) kopiert wurde.

Vielfach wurden nun (Poly-)technische Schulen gegründet. „Zur Beförderung der vaterländischen Industrie“ ließ 1829 König Wilhelm I. von Württemberg in Stuttgart die „Vereinigte Real- und Gewerbeschule“ errichten, die später, nach Abtrennung der Gewerbeschule, in Polytechnische Schule (1839) umbenannt wurde. Rasche Fortschritte sowohl in wissenschaftlicher wie



Das Bauingenieurgebäude in Karlsruhe, fertiggestellt 1921, ist eines der repräsentativen Gebäude der früheren Technischen Hochschule.

technologisch-ökonomischer Hinsicht ließen die Anstalten zu leistungsfähigen Ausbildungsstätten, zwischenzeitlich sogar zu einem „Mekka der technisch-wissenschaftlichen Ausbildung“ (Hans-Ulrich Wehler) für die moderne, industrielle, urbanisierte Welt aufsteigen.

Die neuen Technischen Bildungsanstalten waren anfangs weit davon entfernt, den Status einer Universität mit privilegierter Verfassung, Rektor und Senat zu haben. Der Unterricht war verschult, man lernte in Klassen. Die klassischen Universitätsgelehrten verspotteten die Technischen Bildungsanstalten daher als „Klempnerakademie“ oder „Nützlichkeitskramschule“. Dass Polytechniken innerhalb weniger Jahre die statusrechtliche Gleichberechtigung mit Universitäten erlangen würden, hatte Mitte des 19. Jahrhunderts niemand vorhergesehen. Andererseits hatte auch niemand geahnt, dass einmal Kutschen ohne Pferde fahren.

Zu Hochschulen wurden diese anfangs belächelten Einrichtungen, als man begann, Technik nicht nur zu lehren, sondern auch zu forschen. Zu Keimzellen der technikwissenschaftlichen Forschung entwickelten sich die mechanischen Werkstätten und chemischen Labore, wie sie später in Karlsruhe Carl Weltzien oder in Stuttgart Hermann Fehling errichteten. Man begann Forschung so zu organisieren, wie man es von den Universitäten her kannte: also in Fakultäten, bald auch mit einem Selbstverwaltungs- und Berufungsrecht. Technikwissenschaften wurden zu experimentellen Erfahrungswissenschaften.

Von zentraler Bedeutung für die Erfolgsgeschichte der Technischen Hochschule waren die Konzeptionen von Ferdinand Redtenbacher, der 1841 von der Industrieschule Zürich an das damalige Polytechnikum nach Karlsruhe berufen wurde. Redtenbacher führte die Wissenschaft in den Maschinenbau ein. „Wissenschaft, das war für die mechanische Technik die Mathematik. Statt des in England seinerzeit noch üblichen empirischen Vorgehens des Bastelns und praktischen Probierens, beschritt Redtenbacher den Weg der Berechnung.“²⁵ Redtenbacher errechnete die Konstruktionsbedingungen für die zuvor eher zufällig erfundene Turbine in St. Blasien und konnte somit deren Wirkungsgrad vorausberechnen. Damit lieferte er das Modell, wie die Lehre auch in technischen Fächern mit Forschung und Konstruktion verbunden werden konnte. Mathematik war also wichtig, aber anders als an der berühmten *École Polytechnique* in Paris wollte Redtenbacher Mathematik nicht als Selbstzweck oder

25 Angela Borgstedt: Universitätsgeschichte aus pragmatischer Absicht: Fuchs, Redtenbacher und die Geschichte der TH Karlsruhe, in: Angela Borgstedt/Michael Stolle: Walther Peter Fuchs — revisited. Beiträge zur Wirkung und Bedeutung eines Karlsruher Historikers, Karlsruhe 2006, S. 17–23, hier. S. 18.

Geistessgymnastik betreiben, sondern als wissenschaftliche Methode für den Ingenieur. Auch war es Redtenbachers Anliegen, keine reine technische Ausbildung zu betreiben. Ein Ingenieur sollte nach seinen Vorstellungen nicht lediglich auf berufliche Fertigkeiten abgerichtet, sondern mit den wissenschaftlichen Ansprüchen des Fachs vertraut gemacht werden. Darüber hinaus sollte der Ingenieur nach Möglichkeit auch gebildet sein. Dies schloss die Beschäftigung mit Literatur, Philosophie, Geschichte und Kunst ein. „Redtenbacher wollte seine Schüler [...] mit fachspezifischer Methodik, mit [...] fremden Denkformen konfrontieren und so die Perspektive für das Unerwartete, das Ungewöhnliche, das Überraschende öffnen. Das war nicht *l'art pour l'art*, sondern das Konzept eines pragmatischen, eines berufszielorientierten Studiums, ja eines Bildungsideals der technischen Fächer.“²⁶

Dieses Konzept erwies sich nicht nur in der Berufspraxis als wertvoll, sondern auch im Zuge der Anerkennung des Berufsstandes der Ingenieure als solcher. Dazu trug auch der in Stuttgart lehrende Karl Julius Bach bei, dessen wissenschaftliches Hauptwerk *Die Maschinenelemente* zwischen 1880 und 1922 insgesamt 13 Auflagen erlebte. Auch Franz Grashof, Karlsruher Maschinenbauer und Mitbegründer des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI), engagierte sich für die statusrechtliche Anerkennung. Die Professoren der Technischen Hochschulen setzten dem traditionellen Bildungsbegriff der Universität einen neuen Bildungsbegriff entgegen. Statt zweckfreier Bildung betonten sie die praktische Bildung und deren Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung und damit auch die politische und militärische Machtentfaltung, ja für den wirtschaftlichen Wohlstand insgesamt. Die Argumentation hatte Erfolg. Heute stellt niemand mehr in Zweifel, dass Natur- und Technikwissenschaften gefördert werden müssen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erlebten die Technischen Bildungsanstalten einen beispiellosen Boom, der sie im Wechselspiel mit den etablierten Universitäten weiter festigte. Aus den ehemals landwirtschaftlich geprägten Staaten Baden und Württemberg waren innerhalb weniger Jahrzehnte Industriestaaten geworden. Elektrotechnik, Chemie und Maschinenbau wurden zu Taktgebern des Wirtschaftswachstums. Zahlreiche herausragende Ingenieure und Forscher sorgten dafür, dass die technische Ausbildung einen hohen gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Stellenwert erreichte. 1865 wurde die Karlsruher Hochschule mit den Landesuniversitäten gleichgestellt. Das bedeutete, dass sie nun die Lehr- und Lernfreiheit sowie ein höheres Maß an Selbstverwaltung besaß. 1885 erhielt sie den Titel einer Technischen Hochschule. Stuttgart zog im Jahr 1890 nach. 1899 wurde das Markenzeichen „Di-

26 Ebd., S. 19.

plomingenieur“ eingeführt, das erst im Zuge des „Bologna-Prozesses“ wieder in Frage gestellt werden sollte. Bald wurde den THs auch die völlige Gleichstellung im Hinblick auf Promotionen und Habilitationen in Aussicht gestellt. Dieser erfolgte dann tatsächlich und zwar von allerhöchster Stelle: Es war Kaiser Wilhelm II. persönlich, der der Berliner Hochschule das Promotionsrecht verlieh. Im Jahr darauf folgten Baden und Württemberg und verliehen ihren Technischen Hochschulen gleichfalls das Promotionsrecht.

Das Promotionsrecht war, wie von vielen gewünscht (THs) oder gefürchtet (Universitäten), der Dammbbruch zur völligen Gleichberechtigung mit den Universitäten: Wenige Jahre nach der Verleihung des Promotionsrechts trug der Rektor der Technischen Hochschule schon die goldene Amtskette und nannte sich Magnifizenz, wie es die Universitätsrektoren seit dem Mittelalter tun. Die Hochschulen waren international hoch angesehen. Schon jetzt kam ein der Großteil der Studenten aus dem Ausland. Die Industrie wusste, wem sie ihren Erfolg verdankte und stellte Spenden und Forschungsgelder zur Verfügung. Robert Bosch errichtete 1910 eine Stiftung an der TH Stuttgart, die er mit einer Million Mark ausstattete.

Der Kampf gegen den Hunger

Eine besondere Sparte der Technischen Hochschulen stellten die deutschen Agrarhochschulen dar, die Technik- und Naturwissenschaften auf spezifische Weise mit den Agrarwissenschaften (und später dann auch den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) verbanden.²⁷ Vorläufer lassen sich bereits in der Hohen Karlsschule finden, wo es eine wissenschaftlich begründete land- und forstwirtschaftliche Professur gab. Zu einer Mustereinrichtung entwickelte sich indessen Hohenheim bei Stuttgart. Ähnlich wie bei den Technischen Hochschulen war ihre Gründung eine unmittelbare Reaktion auf die besonderen Zeitumstände (sprich die Spuren, die Napoleons Herrschaft hinterlassen hatten). Vor allem in Württemberg herrschte nach den Napoleonischen Kriegen und einem Jahr der Missernten 1816/17 eine Hungersnot. König Wilhelm I. von Württemberg beschloss daraufhin, die Landwirtschaft besonders zu fördern,

27 Schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts begann man (in Halle) damit, die Landwirtschaft als Forschungsthema an der Universität zu etablieren. Nach der Jahrhundertmitte wurden unter der Herrschaft von Maria Theresia auch in Österreich Landwirtschaftsgesellschaften und -vereine gegründet, so z. B. auch im vorderösterreichischen Freiburg die Agrikulturgesellschaft, die Beratungen durchführte und Landwirtschaftspreise auslobte. Meist waren es aber Ackerbauschulen, deren Weg nicht in die Gründung einer Hochschule mündete. Vgl.: Günther Franz (Hrsg.): Universität Hohenheim. Landwirtschaftliche Hochschule 1818 – 1968, Stuttgart 1968, S. 13 f.

damit sich solche Notlagen nicht wiederholten. Er agierte ganz im Stile eines Physiokraten, der in Grund und Boden die wichtigste Quelle des Reichtums eines Landes sieht. Sein Königreich sah er als Agrarstaat, dessen Wohlstand „auf den Erzeugnissen seines Bodens“ beruhe.²⁸ So ließ er eine Reihe von Maßnahmen ergreifen, angefangen bei der Beendigung der Leibeigenschaft. Die in der Landwirtschaft tätigen Personen sollten in Zukunft besser ausgebildet werden. An der Universität Tübingen sollte eine Staatswirtschaftliche Fakultät geschaffen und mit einer landwirtschaftlichen und forstwirtschaftlichen Professur ausgestattet werden. Ferner wurde ein Verein zur Belebung von Landwirtschaft und Industrie gegründet mit einer „Landwirtschaftlichen Zentralstelle“ an der Spitze.²⁹ Diese hatte fortan ein Landwirtschaftliches Hauptfest auf dem Cannstatter Wasen zu organisieren und eine Landwirtschaftliche Unterrichts-, Versuchs- und Musteranstalt zu gründen (im Jahr 1818): Hohenheim. Drei Aufgaben sollte die „Anstalt“ angehen: die Landwirte theoretisch und praktisch ausbilden, landwirtschaftliche Versuche durchführen und überprüfen sowie die Ergebnisse daraus allgemein bekannt machen – in Württemberg und darüber hinaus. Hohenheim verstand sich von Anfang an als eine Einrichtung, die in ganz Deutschland (und darüber hinaus) wirken sollte.

Das Konzept ging schnell auf. Schon Mitte des 19. Jahrhunderts war man zum Klassenprimus avanciert: Keine Landwirtschaftliche Anstalt in Deutschland hatte mehr Studenten als die Hohenheimer. 40 Prozent der Studenten waren Württemberger, beachtliche 20 Prozent kamen aus dem Ausland (Schweiz, Österreich-Ungarn, Russland und dem Baltikum). Garant dieser positiven Entwicklung war ein Bündel von Faktoren: Bald nach der Gründung hatte man begonnen, Sammlungen anzulegen (z. B. landwirtschaftliche Modellsammlung, Samensammlung, Bodensammlung) und praktische Anwendungsflächen zu schaffen. Inhaltlich orientierte man sich bei allem notwendigen Pragmatismus an theoretischen Grundlagen und trieb behutsam, aber konsequent den Ausbau des Lehrkörpers voran. In der politischen Öffentlichkeit Württembergs wurde Hohenheim dafür als zu akademisch und zu wenig praktisch kritisiert. Für die Theorie habe man in Tübingen doch einen Lehrstuhl für Landwirtschaft geschaffen, so der Vorwurf. Hohenheim hielt jedoch Kurs.

28 Zitiert nach: Harald Winkel/Oliver Stoll: Universität Hohenheim – die letzten 25 Jahre, in: Harald Winkel (Hrsg.): Universität Hohenheim. Festschrift zum 175-jährigen Jubiläum, Stuttgart 1993, S. 67–306, hier S. 73.

29 Die Zentralstelle bestand bis 1937 und erfüllte Aufgaben, die andernorts von einer Landwirtschaftskammer oder einem Landwirtschaftsministerium übernommen wurden. Vgl. Günther Franz (Hrsg.): Universität Hohenheim (wie Anm. 27, Kap. 2), S. 13.

1849 konnte die erste Professur für Naturwissenschaften besetzt werden, kurz darauf eine Lehrstelle für landwirtschaftliches Maschinenwesen. 1854 und 1875 kamen die Agrikulturchemie sowie die Volkswirtschaftslehre hinzu. Mitte der 1880er-Jahre zählte man zehn Professorenstellen. Zum Markenkern der Hohenheimer Schule wurde die interdisziplinäre Verflechtung der Agrarwissenschaften mit den Naturwissenschaften, den Technikwissenschaften und der Wirtschaft.

Die Hohenheimer Anstalt fand rasch Anschluss an die naturwissenschaftliche Forschung, zu deren Aufschwung man durch eigene Leistungen in Wissenschaft und Lehre beitragen konnte. 1847 wurde die Anstalt durch Erlass von König Wilhelm zur Landwirtschaftlichen Akademie erhoben, 1865 erhielt sie eine statusgemäße Verfassung. Die Hohenheimer Professoren waren von nun an den Tübinger Ordinarien im Rang gleichgestellt. 1904 wurde die Hohenheimer Akademie in „Hochschule für Landwirtschaft“ umbenannt, was formal nichts Neues brachte, aber durchaus Signalwirkung hatte, denn die



Schloss Hohenheim, Sitz der Universität, die aus der Landwirtschaftlichen Hochschule hervorgegangen ist. Der Stich aus der Zeit um 1790 zeigt Herzog Carl Eugen, der seinem Baumeister Anweisungen gibt.



Studieren im Schloss: Die Universität Hohenheim heute.

Studierendenzahl stieg an. Vor Beginn des Ersten Weltkriegs waren 268 Studenten eingeschrieben, achtzig davon aus Württemberg, 122 aus dem restlichen Deutschland und bemerkenswerte 66 Studenten aus dem (auch außereuropäischen) Ausland.³⁰ Der Beginn des Ersten Weltkriegs unterbrach dann die Erfolgsgeschichte: Die meisten ausländischen Studenten reisten ab, von den deutschen Studenten griffen fast 80 Prozent zu den Waffen, unterstützt von manchem Hochschulbeamten. Den ersten Todesfall gab es bereits im Oktober 1914 zu beklagen: der Staatsökonom und überzeugte „Alldeutsche“ Professor Friedrich Waterstradt starb „im Feld“ in der Nähe von Ypern. Fast alle Räumlichkeiten der Hochschule wurden als Reservelazarett zur Verfügung gestellt. Der Hochschulbetrieb wurde nur im Botanischen Institut aufrechterhalten.

1918, zum hundertjährigen Bestehen, verlieh König Wilhelm II. von Württemberg der Hohenheimer Hochschule das Promotionsrecht, ein Jahr später wurde dann sogar das Habilitationsrecht zugestanden. Die formale Aufnahme Hohenheims in den noblen Kreis der promotions- und habilitationsberechtigten Hochschulen war bei allem eigenen Erfolg sicherlich auch der zeitgleichen Emanzipation der Technischen Hochschulen zu verdanken. Zur weiteren Absicherung schloss Württemberg im Jahr 1920 mit Baden ein Abkommen, in

³⁰ Oskar von Kirchner: Die Entwicklung der Kgl. landwirtschaftlichen Anstalt Hohenheim. Festgabe zur Feier des hundertjährigen Bestehens der Anstalt, Stuttgart 1918, S. 43.

dem sich die beiden Länder darauf verständigten, dass die Ausbildung von Forstleuten im deutschen Südwesten nunmehr allein in Freiburg erfolgen sollte (und nicht länger auch noch in Tübingen), das Landwirtschaftsstudium dagegen nur in Hohenheim möglich sein sollte (und Baden darauf verzichtete, entsprechende Studiengänge in Heidelberg oder Karlsruhe aufzubauen.) 1920 wurde Margarethe von Wrangell als erste Person (und auch als erste Frau) in Hohenheim in Agrikulturchemie habilitiert. Ihre Arbeiten zur Bodenlöslichkeit von Phosphorsäure hatten wissenschaftlich großen Widerhall gefunden. Drei Jahre später erhielt sie als erste Frau in ganz Deutschland eine ordentliche Professur an dem eigens für sie aus Mitteln des Reichsernährungsministeriums errichteten Institut für Pflanzenernährung. Margarete von Wrangell entfaltete eine rege Lehrtätigkeit, die viele junge Frauen nach Hohenheim lockte, um dort am Pflanzenernährungsinstitut zu studieren.

Den positiven äußeren Entwicklungen entsprachen verbesserte innere Strukturen und steigende Studierendenzahlen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts ging man dazu über, die bis dato alleinstehenden Lehrstühle zu Instituten zusammenzufassen, was die Organisation von Forschung und Lehre erleichterte. Erst im Laufe der Weimarer Republik gab es dann einen Einbruch bei den Studenzahlen: Von knapp über 1000 Studenten im Wintersemester 1922/23 sank die Zahl auf gerade einmal hundert Studenten nur neun Jahre später. Nun war sogar eine Zusammenlegung mit der TH in Stuttgart im Gespräch, vergleichbar zum bayerischen Weihenstephan, wo die Landwirtschaftliche Akademie in die TH München integriert wurde. Doch es gelang, die Eigenständigkeit der Hochschule zu erhalten. Im „Dritten Reich“ war Hohenheim die einzige verbleibende selbständige Landwirtschaftliche Hochschule. Die „Führer der Provinz“, Gauleiter Wilhelm Murr sowie Ministerpräsident und Kultminister Christian Mergenthaler, waren regelmäßig zu Gast und brachten die Nähe des Nationalsozialismus zum Bauerntum zum Ausdruck. Während des Zweiten Weltkrieges wurde die Hochschule mit Tarnfarbe gestrichen und diente als Lazarett – woraus man sieht, dass die Eigenständigkeit einer Hochschule kein Wert an sich ist.

Die Verwissenschaftlichung der Handelslehre

Die Industriewirtschaft boomte und mit ihr die Berufe, die in diesem Bereich angesiedelt waren: Manager und Angestellte betraten die Bühne. Weil auch bei ihnen der Berufsalltag immer komplexer und komplizierter wurde und immer mehr und noch besser qualifizierte Fachkräfte benötigt wurden, entstand der Bedarf, die kaufmännische Ausbildung zu akademisieren. Weniger der Staat oder die etablierten Kaufleute und Unternehmer waren es, die solches wünschten, als vielmehr die städtische Bevölkerung, die Beamten, Lehrer und



Margarete von Wrangell (1876–1932) war eine Ausnahmeerscheinung: Die Pflanzenphysiologin und Agrikulturchemikerin lehrte als erste ordentliche Professorin Deutschlands an der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim.

all jene, die Anschluss suchten an die zunehmend akademisch geprägte bürgerliche Gesellschaft. Mit einer akademischen Ausbildung erhoffte man sich, den Kaufmannsberuf gesellschaftlich aufzuwerten. Eine Laufbahn im höheren Staatsdienst sollte nicht mehr nur mit einem Jurastudium, sondern auch einem Wirtschaftsstudium (kameralistische Laufbahn) erreicht werden können.

Die erste Handelshochschule im deutschsprachigen Raum wurde 1898 in Leipzig gegründet. Es folgten St. Gallen (1899), Köln und Frankfurt (1901) sowie schließlich Mannheim im Jahr 1907.³¹ Obwohl es einen historischen Vorläufer in der nordbadischen Stadt gegeben hatte (zwischen 1779 und 1817 hatte eine Handelsschule für Kaufmannssöhne bestanden, die später in „Großherzogliche Handelsakademie“ umbenannt worden war), war die Handelshochschule Mannheim etwas qualitativ Neues, das der Stadt mit dem rührigen Oberbürgermeister Otto Beck an der Spitze einiges abverlangte. Obwohl der badische Staat durchaus von wirtschaftlich qualifizierten Akademikern profitieren würde, dachte er nicht daran, die Hochschule zu finanzieren. Ohne Zuwendungen der Stadt Mannheim, die Räume zur Verfügung stellte und etwa zwei Drittel der laufenden Kosten trug, und der Handelskammer (die ein Drittel der Kosten übernahm), und ohne die ideelle Unterstützung der Universität Heidelberg (mit dem dortigen Volkswirtschaftler Eberhard Gothein an der Spitze) wäre das Projekt Handelshochschule wohl nicht zu verwirklichen gewesen. Nachdem die Finanzen geklärt waren, verlieh der badische Großherzog 1911 der Handelshochschule die Eigenschaft als Körperschaft des öffentlichen Rechts.

Mannheim hatte zunächst keinen Universitätsrang und forderte auch nicht das Abitur als Zugangsvoraussetzung. Die Hochschule favorisierte zunächst ein Modell, das heutigen Überlegungen einer „Offenen Hochschule“ erstaunlich nahe kam: Älteren Kaufleuten und Beamten sollten die Möglichkeit gegeben werden, nebenberuflich, nach Feierabend (spätnachmittags und abends), sich in Wirtschaftsfragen weiterzubilden. Dafür waren zwei Jahre lang mit jeweils 14 bis 15 Wochenstunden Kurse in Volkswirtschaftslehre, Handelsgeographie, Bürgerlichem Recht, kaufmännischem Rechnen und Versicherungswesen, Waren- und Maschinenkunde sowie Buchführung zu belegen. Hinzu kamen Vorlesungen in Philosophie, Geschichte, Kunst und in den Naturwissenschaften sowie Sprachkurse. Frauen war der Zutritt ausdrücklich möglich. Im Wintersemester 1907/08 war bereits jeder vierte Hörer eine Frau.

Das Modell hielt nicht lange und bald schon glich sich die Hochschule den üblichen akademischen Gewohnheiten an. Hauptamtliche Dozenten unterrichteten die Studenten nun während der Tagesstunden, was den wissenschaftlichen Anspruch der Hochschule vertiefte. Die älteren Berufspraktiker gerieten

31 Bernhard Kirchgässner: Von der Handelshochschule zur Universität Mannheim, in: Die Universität Mannheim in Vergangenheit und Gegenwart, hrsg. von Eduard Gaugler u. a., Mannheim 1976, S. 11–28, hier S.11. Vgl.: Bernhard Kirchgässner: Die Handelshochschule Mannheim 1907–1933, in: Die Stadt- und Landkreise Heidelberg und Mannheim, Bd. III, Mannheim 1970, S. 357–365; Knut Borchardt: Die Wirtschaftshochschule und Universität 1946–1968, in: ebd., S. 365–378.



Blick in einen Hörsaal der Handelshochschule Mannheim, aufgenommen zwischen 1936 und 1938.

dabei aus dem Fokus, der Normalstudent war in Mannheim wie andernorts bald der junge Mann zwischen zwanzig und 25 Jahren, der zunächst vier Semester, seit 1925 dann sechs Semester studierte. 1925 wurde das Abitur zur Regelvoraussetzung, bis 1933 war es jedoch begabten Nichtabiturienten immerhin möglich, eine Eignungsprüfung abzulegen. Ein Studium an der Handelshochschule war durchaus teuer: 120 Mark Studiengebühr pro Semester waren in den ersten Jahren nach der Gründung zu entrichten.

Schon früh gelang es, hochrangige Dozenten zu engagieren, zum Beispiel Max Weber aus Heidelberg, Gerhart von Schulze-Gaevernitz aus Freiburg oder Gustav Radbruch, dessen *Einführung in die Rechtswissenschaften* aus seinen Mannheimer Vorlesungen entstanden sein soll. Gerade die Wirtschaftswissenschaften waren prominent vertreten und begründeten den Ruf der Hochschule, der bis heute anhält: Eberhard Gothein lehrte Nationalökonomie, Viktor Pöschl Warenkunde und Technologie, Otto Selz und Edmund Lysinski Wirtschaftspsychologie, Felix Hecht unterrichtete zum Hypothekarkredit, Heinrich Nicklisch leistete Pionierarbeit in der akademischen Betriebswirtschaftslehre. Die ersten Abschlüsse in Mannheim waren die allgemeine und die höhere kaufmännische Diplomprüfung, die Lehramtsprüfung für Handelsschulwissenschaften und die sprachliche Lehramtsprüfung für Handelsschulen.

Die Ausstattung der Hochschule wurde rasch erstaunlich gut: Vor dem Ersten Weltkrieg war die Bibliothek auf 9000 Bände angewachsen, ein Wirtschaftsarchiv mit Berichten der großen Unternehmen sowie einer Zeitungsausschnittsammlung mit relevanten Artikeln stand zur Verfügung. 1929 erhielt die Hochschule das Promotionsrecht: der Ritterschlag der akademischen Anerkennung. 1930 wurde europaweit das erste Institut zur sprach- und wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung von Dolmetschern gegründet. Schwierig war und blieb, dass die Hochschule über kein eigenes Gebäude verfügte. Anders als in den klassischen Universitätsstädten war man über die halbe Stadt verstreut. Auch der in Heidelberg, Tübingen oder Freiburg funktionierende Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Stadtbevölkerung wollte in den ersten Jahrzehnten nicht so recht gelingen. So geschah es, dass die Wirtschaftshochschule in Mannheim (anders als die Landwirtschaftliche Hochschule in Hohenheim) während der nationalsozialistischen Herrschaft aufgelöst und der Universität Heidelberg inkorporiert wurde.

Multiversität, Massenstudium und der Aufstieg der außeruniversitären Forschung

Der Höhepunkt der Universität war zugleich ein Wendepunkt. Nicht mehr die Gemeinschaft der Professoren war das charakteristische Merkmal der Universität, sondern die versammelte Vielfalt der Institute und Kliniken. Von der hundert Jahre zuvor beschworenen Einheit der Wissenschaften war zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht mehr viel zu spüren. Der neuhumanistische Bildungsanspruch der Universitätsrevolution war hinter der Wirklichkeit der sich pluralisierenden Wissenschaften zurückgeblieben. Die Universität war dabei, sich zu einer „Multiversität“ (Thomas Nipperdey) zu entwickeln.

Für die Zeitgenossen waren die Universitäten damals vor allem „Massenuniversitäten“ – man mag es heute kaum glauben. Diese Wahrnehmung beruhte einerseits auf der großbetrieblichen Organisation der Forschung, war aber vor allem den stark steigenden Studentenzahlen geschuldet, die sich zwischen den Jahren 1880 und 1905 verdoppelten. Am Vorabend des Ersten Weltkrieges studierten bereits vier Mal so viele Studenten wie noch bei der Reichsgründung. Zwar war im selben Zeitraum auch die Zahl der Gesamtbevölkerung in Deutschland angestiegen, doch die Steigerung der Studentenzahl lag über der des Bevölkerungswachstums. Die Entwicklung lässt sich am Beispiel Freiburgs veranschaulichen. War die Universität lange Zeit eine kleine Provinzuniversität gewesen, die vor allem von Katholiken aus der näheren Umgebung besucht wurde, begann gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine erstaunliche Entwicklung, die Freiburg zur fünftgrößten Universität im gesamt-

ten Deutschen Reich werden ließ. 1850 waren zirka 500 Studenten in Freiburg eingeschrieben, fünfzig Jahre später waren es schon 1500 Studenten, 1914 dann 3178. Die Herkunft der Studierenden pluralisierte sich: Ab 1900 wurden Frauen aufgenommen, dazu kamen mehr junge Menschen aus den Städten und aus den industriell-bürgerlichen Schichten. Aus der relativ elitären traditionellen Hochschule wurde allmählich die moderne Mittelklassenhochschule (Thomas Nipperdey), an der studierte, wer etwas aus sich machen wollte. Bildungsmenschen wurden von Berufsmenschen ersetzt. Kritiker, vor allem jene, die sich selbst als philosophische Köpfe betrachteten, sahen die Universität schon damals ihre Ideale der Forschung und Bildung auf dem Altar der Nützlichkeit und Praxis opfern. So alt können Argumente sein.

Tatsächlich erlebte die Forschungsuniversität Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur ihre erste Blüte, sondern auch ihre erste Krise, die sich vertiefte, je erfolgreicher sie wurde. Je mehr Studenten kamen, desto größer wurde der Aufwand für Lehre und Prüfungen. Die Vorlesungssäle platzten aus allen Nähten. Bald beklagten die Professoren, keine Zeit mehr für Forschung zu haben. Obendrein vergrößerte sich der Abstand zwischen der „Front der Forschung“ und dem Lehralltag, je differenzierter und komplexer die universitäre Forschung wurde. Der wissenschaftliche Fortschritt begann die traditionelle Universitätsstruktur mit den etablierten Lehrstuhl- und Disziplingrenzen zu sprengen. Viele neue Institute und Labore entstanden mit forschungsintensivem Gerät wie in den Naturwissenschaften oder in der Medizin. Damit einhergehend stiegen die Kosten für die Forschung stark an, sodass die Hochschuletats zunehmend strapaziert wurden.

Nach außen hin war alles in Ordnung. Die Universität wuchs weiter wie in Freiburg, wo zwischen der Altstadt und Herdern ein Viertel mit naturwissenschaftlichen und medizinischen Instituten und Kliniken sowie ein Botanischer Garten entstand. Auch der wissenschaftliche Ruf war untadelig. Vor allem junge, hoch qualifizierte Wissenschaftler zog es nach Freiburg, die zur modischen „Aufsteigeruniversität“ avancierte. Je renommierter die dortige Forschung wurde, desto interessanter wurde Freiburg alsbald auch als Endstation einer wissenschaftlichen Laufbahn.

Nach innen hin kriselte es jedoch. Angesichts eines steigenden Bedarfs der Industrie nach Forschung und Entwicklung schien das Bestehende nicht mehr ausreichend zu sein. Man fürchtete, Deutschland könne seine gerade erst errungene wissenschaftliche Führungsposition in der Welt wieder verlieren.³² Zwar gab es um die Jahrhundertwende schon eine marktorientierte Industrieforschung, die ohne Universität auskam, insbesondere in der Aluminium-

32 Thomas Nipperdey, *Arbeitswelt und Bürgergeist* (wie Anm. 15, Kap. 2), S. 589.

verarbeitung und in der Textilbranche, doch im Großen und Ganzen brauchte die Industrie eine für sie nützliche Grundlagenforschung, die es ihr ermöglichte, im globalen Konkurrenzkampf um Wirtschaftsmacht und Prestige mitzuhalten. Ein berühmtes Beispiel für die Zusammenarbeit von Industrie und Hochschulforschung ist die Entdeckung der Ammoniaksynthese, die das Ergebnis einer Kooperation von Fritz Haber und der TH Karlsruhe mit der BASF war.

Etliche Wissenschaftler, Wirtschaftsvertreter und Wissenschaftspolitiker forderten angesichts dieser Entwicklung, die wissenschaftliche Spitzenstellung Deutschlands breiter aufzustellen. Forschung sollte nicht mehr nur Sache der Universitäten sein. Persönlichkeiten wie Werner Siemens, Friedrich Althoff oder Adolf Harnack verlangten die außeruniversitäre Forschung in Deutschland zu stärken.³³ Harnack schrieb 1905 in seinem Aufsatz *Vom Großbetrieb der Wissenschaft*: „Wissenschaft ist im Grunde und letztlich immer Sache des einzelnen; daran vermag keine Entwicklung etwas zu ändern. Aber es gibt Aufgaben, deren Bewältigung ein Menschenleben übersteigt, es gibt ferner Aufgaben, die so viel Vorbereitungen verlangen, dass der Einzelne bis zur Aufgabe selbst gar nicht vorzudringen vermag, es gibt endlich Aufgaben, die durch ihre Kompliziertheit eine Arbeitsteilung erfordern.“

Mit der Hinwendung zur außeruniversitären Forschung wurde ein Muster bedient, das eine lange Tradition hatte. Die bahnbrechenden Studien eines Galileo Galilei, eines Francis Bacon oder eines Johannes Kepler waren nicht an Universitäten entstanden. Große Projekte wie das Wörterbuch der Brüder Grimm oder die Aktensammlung zur deutschen Geschichte, die *Monumenta Germaniae Historica*, waren nicht an Universitäten, sondern an Akademien gebunden, die als früheste Form außeruniversitärer Forschungseinrichtungen gelten können und etliche geistes-, aber auch naturwissenschaftliche Großvorhaben förderten. Wer als Wissenschaftler etwas auf sich hielt, schloss sich seit dem 17. Jahrhundert einer Akademie an, die sich als Versammlung von Gelehrten verstand und sich an antiken Vorbildern orientierte. Auch im Südwesten bestand eine solche Akademie, die Vorgängerinstitution der heutigen Heidelberger Akademie der Wissenschaften. 1763 hatte Kurfürst Carl Theodor von der Pfalz – auf Anregung von Voltaire – die Kurpfälzische Akademie der Wissenschaften mit Sitz in Mannheim gegründet. Landeshistorische und naturwissenschaftliche Forschungen verhalfen der Akademie rasch zu Ansehen. Wissenschaftliche Institute wie ein Naturalien-Kabinett, ein Physika-

33 Margit Szöllösi-Janze: Geschichte der außeruniversitären Forschung in Deutschland, in: Handbuch des Wissenschaftsrechts, Bd. 2.2., völlig überarb. und erw. Aufl., Berlin 1996, S. 1187–1218, hier S. 1195.

lisches Kabinett, eine Sternwarte oder der Botanische Garten wurden nicht etwa der benachbarten Universität in Heidelberg, sondern der Akademie in Mannheim angegliedert. Die Verlegung der Residenz nach München und dann die Napoleonischen Kriege bereiteten der Akademie allerdings schon 1803 ein Ende. Ein Jahrhundert später trat dann die Heidelberger Akademie der Wissenschaften die Nachfolge der Kurpfälzischen Akademie an, wobei sie sich bewusst (in Stiftungsurkunde, im Siegel und in den Medaillen) in die Tradition der Mannheimer Gründung stellte. Seit 1920 ist die Heidelberger Akademie der Wissenschaften im Großherzoglichen Palais am Heidelberger Karlsplatz untergebracht.

Die dynamische Entwicklung in den Naturwissenschaften ließ die außeruniversitäre Forschung immer bedeutsamer werden. Der Staat begann sie zu fördern – zunächst auf dem Gebiet der Landwirtschaft, dann, im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung und der Erschließung neuer Rohstoffe sowie dem Bau von Straßen- und Eisenbahnlinien oder der Trinkwasserversorgung auch auf dem Gebiet der Geowissenschaften. Man wollte unbedingt Schritt halten mit der rasanten Entwicklung des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts – und das bedeutete, dass man große Laboratorien und industriemäßig betriebene, arbeitsteilige Forschungsinstitute brauchte. In zentralen Werklaboratorien begannen sich erste Formen der produktnahen Industrieforschung zu entwickeln. 1887 wurde in Berlin die Physikalisch-Technische Reichsanstalt als erste neue außeruniversitäre Forschungseinrichtung gegründet. Der ehemalige Heidelberger Professor Helmholtz übernahm deren Leitung. Am 20. Juni 1898 wurde die Großherzogliche Bergsternwarte auf dem Königstuhl durch Großherzog Friedrich I. von Baden feierlich eingeweiht. Seit 2005 ist der „Königstuhl“ Teil des Zentrums für Astronomie an der Universität Heidelberg. 1911 wurde dann die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins geschaffen, an dessen Finanzierung sich die Industrie beteiligen konnte. Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft gründete reine Forschungsinstitute (ohne Lehre) und fasste diese organisatorisch zusammen. Außeruniversitäre Forschung wurde „kriegswichtig“. Fritz Haber zum Beispiel wies auf das militärische Potenzial seiner Forschungen am Kaiser-Wilhelm-Institut für physikalische Chemie und Elektrochemie hin, das er in den Dienst der deutschen Kriegsführung stellte. Habers Institut wurde zum *think tank* des Gaskrieges. Auch der weitere Aufstieg der außeruniversitären Forschung im 20. Jahrhundert wurde von Kriegen oder dem Rüstungswettlauf im Kalten Krieg begünstigt.

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs wuchsen die Studentenzahlen weiter an, obwohl für die Studenten eigentlich keine hinreichenden beruflichen Perspektiven bestanden. Massenandrang und drohende Massenarbeitslosigkeit machten ein Studium zu einer fragwürdigen Angelegenheit, die studentischen

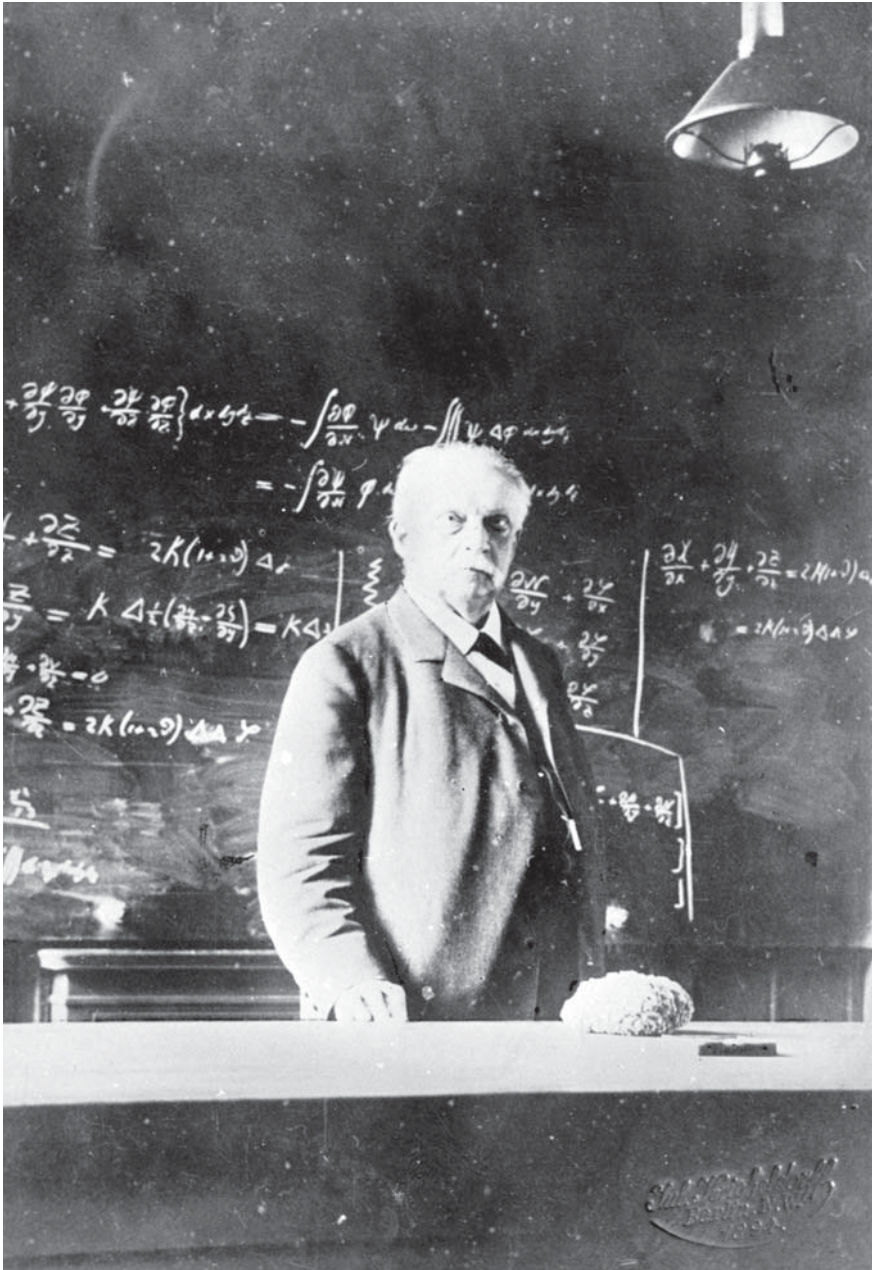
Lebensverhältnisse verschlechterten sich zusehends. Dabei war die Blütezeit der Universität noch keineswegs vorbei. Die 1920er-Jahre waren für viele Fächer, gerade im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, von großen Erfolgen begleitet. Die Heidelberger Hochschulmedizin beispielsweise konnte trotz Krieg und Wirtschaftskrise wachsen und weitere Reputation aufbauen. Entscheidende Forschungsimpulse in Physiologie, Chirurgie und Innerer Medizin, in Pädiatrie und Psychiatrie gingen von Heidelberg aus. Neue Forschungsgebiete wie die Immunserologie oder die Vitaminforschung wurden begründet oder fortentwickelt. Viele Forscher aus dem In- und Ausland und viele ausländische Studenten wurden von der wissenschaftlichen und patientennahen Ausbildung nach Heidelberg gezogen. Die Zahl der Medizinstudenten wuchs überproportional schnell.³⁴

Obwohl sich die Weimarer Republik nach Kräften und durchaus erfolgreich bemühte, die weiter wachsenden Universitäten in den politisch und wirtschaftlich schwierigen Zeiten zu unterstützen, verhielt sich die große Mehrheit der Studierenden und der Professoren „gegenüber dem demokratischen Staat gleichgültig distanziert oder offen ablehnend“.³⁵ Meinungsführend waren nationalistische, „vaterländische Stimmen“, die durch die unvermittelt wirkende Kriegsniederlage verletzt waren. Die republikanisch-demokratischen Politiker, die diese Niederlage politisch zu verwalten hatten, erschienen der Mehrheit wie Verräter am deutschen Nationalgefühl. Einzelne Wissenschaftler wie der linkssozialistische und pazifistische Heidelberger Privatdozent für Statistik Emil Julius Gumbel, der anders dachte und die politischen Morde der Rechtsextremen, die rechtsextreme Geheimbündelei und deren Fememorde sowie die ungleiche juristische Bestrafung von Links- und Rechtsextremen publizistisch anprangerte, wurde von seinen Zunftkollegen mehrheitlich ausgegrenzt. Nur wenige wie Gustav Radbruch oder Albert Einstein standen auf seiner Seite.

Unterdessen radikalisierten sich die Studenten zusehends. Zwar gab es anfangs durchaus so etwas wie ein demokratisches Potenzial, dem vielleicht 15 oder 20 Prozent der Studentenschaft zuzuordnen waren, die auch zu einer Mitwirkung nach demokratischen Prinzipien an Hochschule und Staat bereit waren. Doch im Zuge der Bürgerkriegserfahrung zu Beginn der 1920er-Jahre und verstärkt durch die Alltagsmisere und Berufsunsicherheit jener Zeit (be-

34 Wolfgang Uwe Eckart: Die Medizinische Fakultät, in: Die Universität Heidelberg im Nationalsozialismus, hrsg. von Wolfgang U. Eckart, Voller Sellin und Eike Wollgast, Heidelberg 2006, S. 641 – 649, hier S. 641.

35 Dieter Langewiesche: Die Eberhard-Karls-Universität Tübingen in der Weimarer Republik, in: Zeitschrift für Württembergische Landesgeschichte 51 (1992), S. 345 – 381, hier S. 358.



Hermann von Helmholtz (1821–1894), Naturwissenschaftler und Universalgelehrter, war einer der vielseitigsten Denker und Forscher seiner Zeit. Von 1858 bis 1870 lehrte er an der Universität Heidelberg.

schleunigt durch das Inflationsjahr 1923) verstärkten sich nationale, großdeutsche, bald auch antisemitische und rechtsextreme Tendenzen, Haltungen und Stimmungen, die zusehends in lautstarken Aktionen und Handlungen sichtbar wurden. Der „Nationalsozialistische Studentenbund“, 1926 gegründet, fand raschen Zulauf und gewann bei Wahlen der studentischen Selbstvertretung. Rastlose Agitationen, antisemitische Propaganda und offene Gewalt gegen linke und jüdische Studenten bestimmten bald das innere Geschehen an den Universitäten: als Vorgeschmack auf das, was bald in ganz Deutschland passieren sollte.³⁶ Auch gegen Emil Julius Gumbel starteten die nationalsozialistischen Studenten Kampagnen und erreichten nach mehreren Anläufen, dass Gumbel 1932 wegen seiner pazifistischen Äußerungen die Lehrbefugnis entzogen wurde. Mit dem formalen Ausschluss Gumbels aus der akademischen Gemeinschaft begann die Selbstgleichschaltung der Universität.³⁷

Dennoch: Trotz politischer Unruhen, Massenstudium, „Multiversität“ und Konkurrenz durch die außeruniversitäre Forschung war für die Universitäten die Welt noch in Ordnung. Im Vergleich zu heute war die Universitätslandschaft noch nicht so zerfasert, die Studierendenzahlen noch zu bewältigen. Hochschulen außerhalb der Universität konnten noch als Sündenfall abgetan werden (nur die Technischen Hochschulen hatten die Reputationsklippe übersprungen). Auch die außeruniversitären Forschungseinrichtungen konnten der Universität alles in allem noch nicht das Wasser reichen. Kurzum: Die Universität war noch immer unangefochten die Nummer Eins der Wissenschaft – zumindest für den männlichen Teil der Bevölkerung.

Frauenstudium

Außer den Fachhochschulen gab es eigentlich nur eine Gruppe, mit der die Universitäten nichts anfangen konnten – Frauen. Frauen gab es an Universitäten über Jahrhunderte hinweg einfach gar nicht. Sie waren schlichtweg ausgeschlossen oder allenfalls als Gasthörerinnen ohne verbindlichen Status zugelassen. Genauer gesagt waren es die Männer an den Universitäten, die über Jahrhunderte hinweg der Frau eine nur beigeordnete Rolle zuwiesen. Die männlichen Wissenschaftler behaupteten allen Ernstes, ein Mädchen habe an

36 Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Von Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949, München 2003, S. 466 ff.

37 Eike Wolgast: Emil Julius Gumbel. Republikaner und Pazifist. Vortrag gehalten auf der Akademischen Feier anlässlich des 100. Geburtstages von Emil Julius Gumbel am 15. Januar 1992, Heidelberg 1992, S. 22.



Maria Gräfin von Linden (l., 1869–1936) erkämpfte sich 1892 ein außerordentliches Studium an der Universität Tübingen – zwölf Jahre, bevor sich Frauen als ordentliche Studierende einschreiben konnten. Gertrud Stockmayer (r., 1880–1963) war 1904/05 die erste Studentin der Philologie in Tübingen.

sich nicht die Geistesgaben eines Jungen; gerade für die Naturwissenschaften fehlten die mentalen Voraussetzungen. Außerdem gäbe es Themen und Dinge in der Wissenschaft, etwa in der Medizin oder in der Literatur, die sich für das weibliche Ohr nicht schickten. Überhaupt sei die Frau doch eher dazu geboren, liebende Ehefrau und Mutter zu sein bzw. zu werden. Wenn eine Frau studieren wolle, dann doch nur (so die Unterstellung), um sich einen attraktiven Heiratsmarkt zu erschließen. Folglich würden Frauen das Renommee der Universität beschädigen – eine „Invasion der Weiber“ müsse vermieden werden. Angesichts heutiger Klagen über den drohenden Fachkräftemangel und den großen Bedarf an qualifizierten Führungskräften muten solche Argumente und Beweisführungen nicht nur aberwitzig, sondern geradezu fahrlässig an. Dass bei gutem Willen durchaus andere Wege hätten gegangen werden können, zeigt der Fall von Maria von Linden, der naturwissenschaftlich höchst begabten Großnichte des ehemaligen württembergischen Staatsministers Joseph Freiherr von Linden, die 1895 (!) als erste Frau in Tübingen zur Doktorin der Naturwissenschaften promovieren durfte. Während anderswo in Europa oder auch in den USA seit Mitte der 1860er-Jahre Frauen zum Studium zugelassen wurden,

bildete das Deutsche Reich das Schlusslicht: Noch 1891 löste eine Petition im Berliner Reichstag, in der die Zulassung von Frauen zum Studium gefordert wurde, größte Heiterkeit aus. Kurze Zeit später wurde Baden (endlich) zum Vorreiter des Frauenstudiums in Deutschland.

Das höchste formale Hindernis für die Zulassung von Frauen zum Studium war das (fehlende) Abitur. Ein wegweisender Durchbruch gelang insofern 1893 in Karlsruhe, als das erste deutsche Mädchengymnasium gegründet wurde (das heutige Fichte-Gymnasium).³⁸ Aus dem ersten Abiturjahrgang dieses Gymnasiums gingen tatsächlich die ersten ordentlich immatrikulierten Studentinnen hervor: Johanna Kappes konnte sich für das Wintersemester 1899/1900 in Freiburg in Medizin einschreiben und avancierte damit zur ersten ordentlichen Studentin in Deutschland überhaupt; Rahel Straus, geb. Goitein, gelang es wenig später, sich an der Universität Heidelberg ebenfalls in Medizin zu immatrikulieren und Magdalena Meub schrieb sich in Karlsruhe als erste Frau im Fach Chemie (Fachrichtung Pharmazie) ein. Der badische Erlass zum Frauenstudium vom 28. Februar 1900 war ein Durchbruch von historischer Bedeutung, denn er gab ein Beispiel für andere Länder. Dieser Erlass sorgte, wenn auch mit jahrzehntelanger Verspätung, dafür, dass die deutschen Universitäten bei der Berücksichtigung von Frauen international anschlussfähig wurden.

Parallel zu Baden begannen sich auch in Württemberg die Fronten zu verändern. Dort wurde 1899 in Stuttgart das erste private Mädchengymnasium gegründet. Als dann 1904 die ersten Abiturientinnen an die Universität drängten, fragte das Stuttgarter Ministerium in Tübingen an, warum man dort noch eine ordentliche Immatrikulation verweigerte, wo dies doch inzwischen in Baden oder Bayern möglich wäre. Nach einem Tauziehen beschloss der Tübinger Senat bei seiner ersten Sitzung im Sommersemester 1904, dass sich fortan Frauen und Männer unter gleichen Bedingungen immatrikulieren könnten. Unmittelbar darauf nahmen Frauen ihr Studium an der Medizinischen und der Philosophischen Fakultät auf, an den anderen Fakultäten dauerte es noch etwas länger, an der Juristischen Fakultät bis 1917 und in Katholischer Theologie bis 1928.

Danach ist über ein Jahrhundert hinweg der Anteil der Frauen im Studium ständig gestiegen. Auffallend bei dieser Entwicklung ist, dass während der beiden Weltkriege der Frauenanteil besonders hoch war, während er in Zeiten wirtschaftlicher Depression der 1920er-Jahre, während der Friedensjahre der

38 Angela Borgstedt: Innovation durch Bildung: Schulen und Universitäten im deutschen Südwesten, in: Peter Steinbach/Reinhold Weber (Hrsg.): Wege in die Moderne. Eine Vorgeschichte der Gegenwart des deutschen Südwestens, Stuttgart 2014, S. 187–221.



Frauenstudium als Drahtseilakt. Mit einer polemischen Postkarte wird 1899 die Erlaubnis für Frauen thematisiert, sich an den badischen Universitäten einzuschreiben.

nationalsozialistischen Herrschaft (die nationalsozialistische Ideologie sah die Frau eigentlich am Herd, nicht im Hörsaal) oder in den Jahren des Wiederaufbaus Ende der 1940er- bzw. Anfang der 1950er-Jahre zurückging. Wie gering dennoch über viele Jahre hinweg die Anteile waren, zeigt das Beispiel der Technischen Hochschulen. Im Wintersemester 1924/25 waren in Karlsruhe gerade einmal 32 Frauen eingeschrieben, was einem Anteil von 2,3 Prozent entsprach. Bis 1945 war der Anteil immerhin auf 9 Prozent gestiegen. Insgesamt erreichte der Frauenanteil an den deutschen Universitäten in den Jahren 1918 bis 1932 aber immerhin 18,5 Prozent.

Als sich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Hörsäle wieder zu füllen begannen, wurden an vielen Universitäten restriktive Frauenquoten eingeführt. In Freiburg beispielsweise sollten nicht mehr als 25 Prozent Medizin studieren. In Anknüpfung an längst überwunden geglaubte Rollenmuster wollte man(n) die Frauen wieder anhalten, statt eines Studiums doch etwas „Vernünftiges“ zu machen. Die Universitäten hatten den alten Rollenmustern und Stereotypen nichts entgegenzusetzen, im Gegenteil. Das traditionelle Universitätssystem eröffnete den Frauen noch immer kaum Chancen. Ohne Wirtschaftswunder und Fachkräftemangel wären die Universitäten rein institutionell kaum in der Lage gewesen, Entscheidendes an dieser strukturellen Benachteiligung der Frauen zu verändern. So aber stieg die Frauenquote an Universitäten allmählich auf 27,3 Prozent, wobei sich die meisten Studentinnen für Fächer wie Sprach- und Kulturwissenschaften, für Medizin und die Lehramtsstudiengänge interessierten. An der Technischen Hochschule Karlsruhe studierten erst 1972 wieder mehr als 9 Prozent Frauen (die alte Höchstmarke von 1945 hatte bis dahin Bestand). Den höchsten Frauenanteil gab es dabei im Studiengang Lebensmittelchemie mit 56,5 Prozent.

Mit dem Erstarken der Frauenbewegung in den 1970er-Jahren veränderten sich dann auch an der Universität die Rahmenbedingungen und Strukturen. Frauenzentren, Selbsterfahrungsgruppen und Frauenbuchläden wurden gegründet. Die Bewegung mündete darin, dass die Frauenförderung in die Entwicklungsprogramme der Hochschulen aufgenommen wurde. Innerwissenschaftlich etablierte sich eine dezidierte Frauen- und Geschlechterforschung. Das Hochschulrahmengesetz von 1987 schrieb den Universitäten erstmals vor, die Gleichstellung der Frauen gezielt umzusetzen. Kurz darauf wurde in Freiburg die erste Frauenbeauftragte einer baden-württembergischen Universität gewählt. Von einer Gleichstellung der Geschlechter sind die Universitäten indessen noch immer weit entfernt.

Noch immer ist augenfällig, dass der Frauenanteil an Universitäten umso geringer wird, je weiter der Karriereweg nach oben führt. Von den rund 52 000 Hochschulabsolventen im Jahr 2008 waren gut 48 Prozent weiblich. Der



1995 wurde Christiane Nüsslein-Volhard für ihre Forschungen über die genetische Kontrolle der frühen Embryonalentwicklung als erster Frau der Nobelpreis für Medizin verliehen. Sie ist seit 1985 Direktorin der Abteilung Genetik des Tübinger Max-Planck-Instituts für Entwicklungsbiologie.

Frauenanteil an allen Promotionen lag im gleichen Jahr bei 41 Prozent, bei den 296 Habilitationen bei rund 24 Prozent. Von den 6832 im Jahr 2012 an baden-württembergischen Hochschulen beschäftigten Professoren waren immerhin 18 Prozent (1236) weiblich.³⁹ Damit hat sich der Frauenanteil an der Professorenschaft im Vergleich zu 2008 weiter erhöht. Ein Aufholbedarf bleibt jedoch weiter bestehen. Unterdurchschnittlich vertreten sind Frauen nach wie vor auf Professuren in den Technik- und Ingenieurwissenschaften; im Maschinenbau und in der Elektrotechnik liegt ihr Anteil unter 10 Prozent.

Über alle Hochschularten hinweg gibt es einen Trend zur stärkeren Studienaufnahme von Frauen: Der Anteil der weiblichen Studierenden lag bei den Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung in den letzten Jahren bei etwa 70 Prozent und hat sich damit im Vergleich zu den Anfangsjahren der Hochschule (um 1970) beinahe gedreht. Damals lag der Frauenanteil bei nicht einmal 20 Prozent. An der Hochschule für Rechtspflege war der Anteil der weiblichen Studenten zur

³⁹ Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 4/2010, S. 24.

gleichen Zeit bei 8 Prozent, heute sind es über 50 Prozent. Die Pädagogischen Hochschulen dagegen haben stets einen deutlichen höheren Frauenanteil gehabt, der mit den Jahren immer weiter anwuchs: Anfang der 1960er-Jahre waren knapp 60 Prozent der Studierenden Frauen, heute sind es rund 78 Prozent.

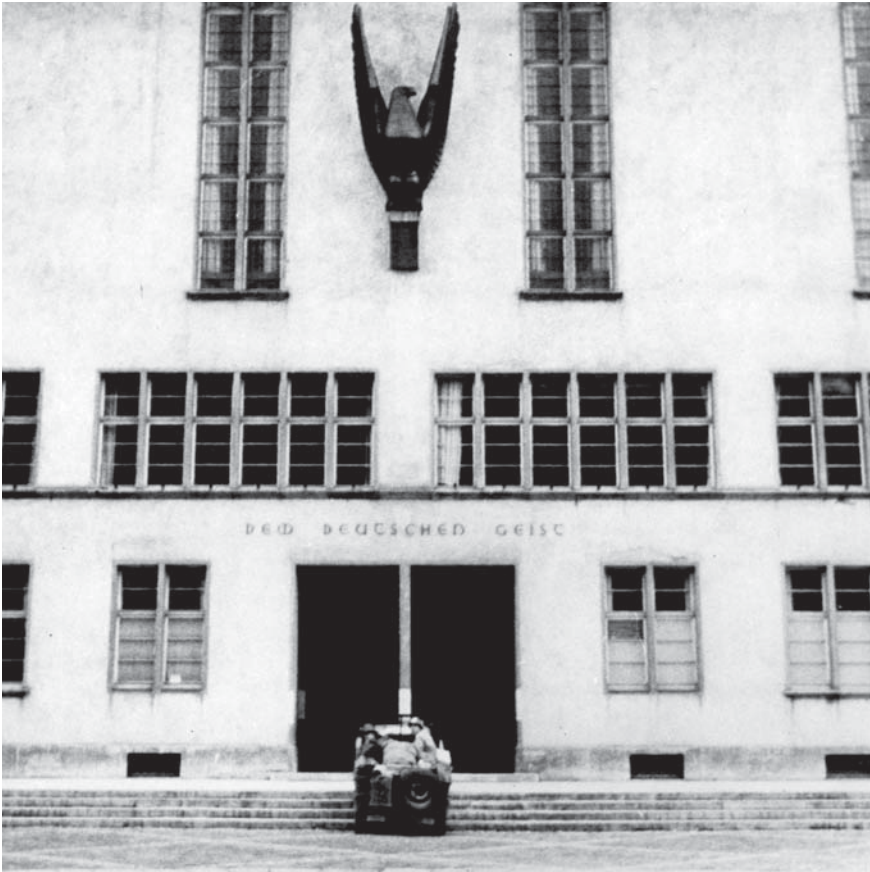
Typische von Männern dominierte Studienfächer sind Maschinenbau, Elektrotechnik, Physik und Informatik. Deutlich mehr Frauen als Männer gibt es in den Fächern Psychologie, Romanistik, Erziehungswissenschaften, Sozialwesen und Veterinärmedizin. Einige Studiengänge werden heute sogar nur für Frauen angeboten. An der Fachhochschule Furtwangen beispielsweise können Frauen den Studiengang *WirtschaftsNetze (eBusiness)*, kurz WNB, belegen. Neben Grundlagenwissen zu Inhalten und Methoden der Betriebswirtschaft werden überfachliche Kompetenzen wie Moderationskompetenz oder Teamfähigkeit entwickelt. In Furtwangen wird der Studiengang nur spöttisch „Waschen Nähen Business“ genannt – auch das ein Indiz dafür, dass die Emanzipation der Frauen an Universitäten und Hochschulen noch lange nicht abgeschlossen ist.

Tiefpunkt: Universitäten in der NS-Zeit

Der Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft war an den Universitäten keine Überraschung. Die Studentenschaft hatte sich in den Jahren vor 1933 in den meisten deutschen Universitätsstädten mehr oder weniger radikalisiert und sich mit der NS-Bewegung gemein gemacht. Die nationalsozialistischen Studentenorganisationen besaßen überall politisches Gewicht – auch im ehemals liberalen Südwesten. Hier konnte Gustav Adolf Scheel aus Heidelberg zum „Führer“ der nationalsozialistischen Studentenbewegung avancieren. Die Professorenschaft war zwar nicht gleichsam nationalsozialistisch gestimmt, ihre nationalkonservative Grundstimmung und skeptisch-kritische Haltung gegenüber der Weimarer Republik und der Parteienherrschaft kam dem nationalsozialistischen Machtbetrieb jedoch ebenso sehr entgegen.⁴⁰ In Tübingen beispielsweise gab es seit 1931 keine Juden mehr in der Professorenschaft. „Die Tübinger Hochschullehrer hatten sich offensichtlich unausgesprochen darüber verständigt, möglichst selten Juden zu berufen oder zu habilitieren.“⁴¹ Auch jüdische Studierende wurden kaum mehr aufgenommen. Kein Wunder also, dass die Nationalsozialisten ihre antisemitische Politik nach

40 Vgl. für die TH Karlsruhe Klaus-Peter Hoepke: *Geschichte der Fridericiana. Stationen in der Geschichte der Universität Karlsruhe (TH) von der Gründung 1825 bis zum Jahr 2000*, Karlsruhe 2007, S. 115.

41 Dieter Langewiesche: *Die Eberhard-Karls-Universität Tübingen in der Weimarer Republik* (wie Anm. 35, Kap. 2), S. 361.



Am 2. April 1945 stehen US-amerikanische Soldaten vor der Neuen Universität in Heidelberg. 1936 war hier die ursprüngliche Inschrift „Dem lebendigen Geist“ durch den Schriftzug „Dem deutschen Geist“ ersetzt worden. Gleichzeitig hatte die Skulptur der Pallas Athene, der Schirmherrin der Künste und Wissenschaften, einem übergroßen Reichsadler weichen müssen.

1933 sehr schnell umsetzen konnten. Die Mehrheit der Professoren war zwar nicht Mitglied der NSDAP, wurde es aber mit den Jahren nach der „Machtergreifung“. In Tübingen besaßen von 160 Hochschullehrern am Ende nur 31 kein Parteibuch mehr.

Bemerkenswerten Widerstand gegen die Machtübernahme der Nationalsozialisten und die folgende „Gleichschaltung“ aller Universitäten gab es nicht. Der Staatsrechtler Alfred Weber, der jüngere Bruder von Max Weber, untersagte 1933 in Heidelberg immerhin das Hissen der Hakenkreuzflagge an seinem

Institut. Dass an seiner Universität der Schriftzug an der Vorderfront der Neuen Aula ausgewechselt wurde, konnte er indessen nicht verhindern: Nun hieß es dort nicht mehr „Dem lebendigen Geist“, sondern „Dem deutschen Geist.“ Die Skulptur der Pallas Athene verbannten die Nazis auf die Rückseite des Gebäudes. Stattdessen befestigten sie auf der Vorderseite den Reichsadler mit Hakenkreuzverzierung. Der Dekan der Philosophischen Fakultät in Heidelberg erklärte 1933, dass er zu Beginn der Fakultätssitzungen ab sofort mit „Heil Hitler“ begrüßt werden wolle. Auch die Tübinger Universität machte in ihren öffentlichen Bekundungen deutlich, dass völliges Einverständnis mit den Zielen und der Politik des Nationalsozialismus herrsche. Am weitesten mit ihrer Anpassungs- und Unterwerfungsbereitschaft ging indessen die Architekturabteilung der Technischen Hochschule in Stuttgart, die Adolf Hitler am 1. Mai 1933, dem „Tag der nationalen Arbeit“, den Ehrendokortitel Dr. Ing. e. h. verlieh. In der Begründung hieß es, der Titel werde an einen Mann vergeben, „der durch seinen sieghaften Kampf für deutsche Art den Boden bereitet hat, auf dem allein deutsche Baukunst wachsen kann“.⁴² Hitler lehnte die ihm übertragene Würde postwendend ab – es gäbe keinen Titel, der größer als sein Name sei. Die Fakultät war blamiert – wie die gesamte akademische Welt.

Die nationalsozialistische Diktatur hinterließ tiefe Schäden in der Universitätslandschaft. In einer beispiellosen „Selbstenthaupung des deutschen Geistes“ (Herbert Strauss) wurden an den Universitäten seit April 1933 jüdische und politisch missliebige Wissenschaftler terrorisiert, drangsaliert und ausgegrenzt. Ihre Vorlesungen wurden von Nazi-Studenten boykottiert. „Rassisch unerwünschte“ und „politische missliebige“ Personen wurden aus den Fakultäten herausgedrängt und seit April 1933 auf der Grundlage des sogenannten „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ entlassen, wie beispielsweise der Elektrotechnikprofessor Immanuel Herrmann in Stuttgart, der vorübergehend in „Schutzhaft“ genommen wurde. Der Vorstand des chemischen Laboratoriums, Professor Julius Schmidt, beging 1933 Selbstmord. Von der ersten Entlassungswelle betroffen war auch der Rektor der Mannheimer Handelshochschule Otto Selz. Wegen seiner jüdischen Herkunft wurde er 1933 in den vorzeitigen Ruhestand versetzt. 1938 wurde er für fünf Wochen ins KZ Dachau verschleppt und emigrierte daraufhin 1939 nach Amsterdam, wo er weiter forschte und lehrte. 1943 wurde Selz verhaftet und zum Durchgangslager Westerbork gebracht. Von dort wurde er am 24. August 1943 in einem Transportzug ins Konzentrationslager Auschwitz verschleppt, wo er am 27. August 1943 ermordet wurde. Von den 14 jüdischen Dozenten der Handelshochschule Mannheim überlebten nur drei den Holocaust. In Heidelberg

42 Johannes H. Voigt: Universität Stuttgart (wie Anm. 4, Kap. 1), S. 34.



SA-Aufmarsch vor der Neuen Aula in Tübingen, undatiert.

wurde unterdessen jeder vierte Hochschullehrer entlassen. Viele gerieten in Existenznot und mussten ins Ausland flüchten. Es gab auch etliche Selbsttötungen. Mit den Nürnberger Rassegesetzen wurde die Verfolgung der Juden weiter systematisiert. Sie wurden immer weiter aus der Mitte der Gesellschaft vergedrängt. Was über Jahrhunderte hinweg die akademische Welt bestimmte, wurde verworfen. Lebensleistungen wurden in Abrede gestellt, Hoffnungen getäuscht, Berufserwartungen zerstört und Existenzen vernichtet. Neuberufungen wurden häufig nach ideologischen Gesichtspunkten vorgenommen, Angehörige und Fürsprecher der NSDAP wurden bevorzugt.

Nach der ersten „Säuberungswelle“ wurde es zwar zunächst wieder ruhiger an den Universitäten. Aber „es handelte sich um die Ruhe der Verängstigten oder Enttäuschten, das Schweigen von Angewiderten und die immer stumme Gleichgültigkeit“.⁴³ Die Mehrheit der Universitätsangehörigen nahm die Vertreibung der Zunftgenossen bestenfalls hin; auch bei der „Säuberung“ der Studentenschaft herrschte Schweigen. Die Zahl der jüdischen Studenten ging zurück. Gab es in Heidelberg 1933 noch 177 jüdische Studenten, waren es fünf Jahre später nur noch fünf. Jüdische Verbindungen wie die *Bavaria* in Heidelberg wurden geräuschlos aufgelöst.

⁴³ Klaus-Peter Hoepke: Geschichte der Fridericiana (wie Anm. 40, Kap. 2), S. 119.

Nicht anders als in der gesamten deutschen Gesellschaft gab es auch unter den Universitätsangehörigen eine Vielzahl von Abstufungen und Grauzonen des Mitmachens, Teilhabens und Zugeständnisse-Machens an das NS-Regime. Die einzigen Widerstandsgruppen innerhalb der Professorenschaft organisierten sich in den 1940er-Jahren in Freiburg. Ansonsten wurden wissenschaftliche Normen und ethische Prinzipien, mithin die früher beschworene akademische Gemeinschaft, dem „Führerstaat“ und seinen völkisch-antisemitischen Grundlagen geopfert. Viele sympathisierten offen mit dem Nationalsozialismus.

Als erstes der deutschen Länder verordnete Baden seinen Universitäten das „Führerprinzip“ (die „Führerverfassung“ war von Martin Heidegger maßgeblich mitgestaltet worden) und löste das Selbstverwaltungsrecht der Hochschulen auf. Aus dem liberalen „Musterlände“ sollte der „Mustergau“ werden. Der Rektor wurde fortan als „Führer“ vom Kultusministerium auf unbestimmte Zeit ernannt und erhielt alle Kompetenzen des Senats; er ernannte die Dekane, die ihrerseits zu „Führern“ ihrer Fakultäten wurden. Die Universitätsgremien wurden zu reinen Beratungsorganen degradiert. Großen Gestaltungsspielraum im Sinne der heute geforderten starken Universitätspräsidien besaßen die „Führer-Rektoren“ indessen nicht, weil sie letztlich mit einer Flut staatlicher Verordnungen und Gesetze konfrontiert wurden, die sie umzusetzen hatten. Das 1934 gegründete Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung verstärkte die Tendenz der zentralistischen staatlichen Einflussnahme weiter. In Heidelberg war ohnehin nicht der Rektor, sondern der Studentenführer Scheel die tonangebende Figur. Überhaupt Heidelberg: Die Universität machte sich unter der Führung profilierter Regimeanhänger wie Scheel daran, den Ruf der radikalsten Universität des Nationalsozialismus zu erwerben. Tatsächlich war sie bald als „braune Universität“ verrufen, wie die 550-Jahr-Feier zeigte, die im nationalsozialistischen Sinn von Goebbels Propagandaministerium gestaltet wurde.

Noch ehe 1938 reichsweit ein Immatrikulationsverbot für jüdische Studenten erlassen wurde, verbot die badische Regierung auf Drängen von Scheel im April 1933 jüdischen Studenten vorübergehend die Einschreibung. Studenten, die sich „volks- oder staatsfeindlich“ verhalten hätten, sollten auf vier Jahre exmatrikuliert werden. Wenig später wurde reichsweit ein *Numerus clausus* für „nicht-ariische“ Studenten eingeführt. Seit Wintersemester 1935/36 mussten Studenten einen Arier-Nachweis erbringen, für sich, ihre Eltern und Großeltern.

Der Stuttgarter Architekt Paul Bonatz war zwar kein führender nationalsozialistischer Wissenschaftler, allerdings leistete er einen bedeutenden Beitrag zu Hitlers erstem architektonischem Prestigeobjekt, dem Bau der Autobahnen, für die er Brücken konstruierte. In Hohenheim standen nicht mehr nur Agrar- und Naturwissenschaften auf dem Studienplan, sondern auch Vorlesungen

192	148	103	135	115	130	58	37	21	124	220	169 cm
Größe Länge des Kopfes	Größe Breite des Kopfes	Kleinste Stirnweite	Jochbogen- breite	Unterkiefer- winkelbreite	Merph. Gesichts- höhe	Nasen- höhe	Nasen- breite	Nasen- tiefe	Ohrhöhe des Kopfes	Ganze Kopfhöhe	Körper- größe
Längen- breiten- index	Gesichts- index	Fronto- parietal- index	Fronto- jugalindex	Jugo- mandibu- larindex	Höhen- breiten- index der Nase	Breiten- tiefen- index der Nase	Längen- höhen- index	Breiten- höhen- index	Keph. fac. Index		
77.13	16.30	69.6	76.3	85.2	63.8	56.8	64.6	83.8	91.2		
Augenfarbe: dunkelbraun - hellbraun - grünlich - hellgrau - dunkelblau - hellblau; mit wenig - viel - schalenförmigem - ringförmigem - strahlenförmigem Pigment Nr. 4-6				Haarfarbe: Nr. 7 Bart: Nr.		Haarform: schlicht - flachwellig - weitwellig - engwellig - lockig - kraus - ~~starr~~ - hart - straff		Brauen: gebogen - flach - über Nase verwachsen - sehr dünn		Hautfarbe: weiß-rosa hell gelblich bräunlich	
Nasenrücken: gerade - konvex / stark wellig - konkav / schwach Haken - Adler Wurzel: hoch - tief		Kinn: vorspringend / stark zurücktretend / schwach spitz - rund		Stirn: niedrig - mittel - hoch steil - geneigt - fliehend Stirnhöcker		Hinterhaupt: gerade und steil - gewölbt - stark vorspringend		Lippen: dünn - mittel dick - wulstig Oberlippe kurz		Gestalt: hoch - mittel - klein stark - unteretzt hager - dick leptosom - sthetisch - pyknisch	
Gesichtsform: schmal - breit schildförmig - eiförmig - rautenförmig		Lidspalte: weit - eng - gerade - schräg. Epicanthus - Mongolen - Doppel - Falte. Mittlere - seitliche - Deckfalte - Tarsalfalte - Innerefalte - mediale - laterale - Negerfalte. Lidknorpel: hoch - niedrig.				Rassenbeurteilung: <i>germanisch europ.</i> 					

Karteikarte aus einer 1934 unter Leitung des Tübinger „Rasseforschers“ Robert Ritter durchgeführten Reihenuntersuchung „Rassenkundliche Landesaufnahme in Württemberg“ an der Universität Tübingen. Die „bevölkerungsbiologische“ Erhebung war die Grundlage für die Sterilisation und Ermordung der Sinti und Roma.

über Kampftechnik und Gefechtsführung, Landesverteidigung und Grenzschutz. In Freiburg veröffentlichte der Professor für Psychiatrie Alfred Hoche die Schrift *Die Freigabe der Vernichtung unwerten Lebens*, in Tübingen plädierte der evangelische Neutestamentler Gerhard Kittel in seiner Schrift *Die Judenfrage* für den Ausschluss der Juden aus der Gesellschaft, wenn notwendig auch durch Massenmord. Aus Tübingen stammte auch der Rasseforscher Robert Ritter, der in seinen „rassehygienischen“ und „bevölkerungsbiologischen“ Schriften die Sterilisation und Ermordung von Sinti und Roma begründete. An den Freiburger, Heidelberger und Tübinger Universitätskliniken wurden Zwangssterilisationen von Zwangsarbeiterinnen vor allem aus Osteuropa, geistig Behinderten oder rassisch und ideologisch Verfolgten ausgeführt. Auch Zwangsabtreibungen wurden vorgenommen.

Die Zahl der Studierenden halbierte sich annähernd zwischen 1933 und 1939. Dafür waren einerseits Zulassungsbeschränkungen verantwortlich, andererseits suchten viele junge Menschen angesichts einer verbesserten Wirtschaftslage alternative Wege, eine Karriere zu starten. Gerade in den NS-Organ-

nisationen, der Wehrmacht oder in der Führungsriege des Terrorapparates bestanden gute Chancen. Während des Krieges stiegen die Immatrikulationszahlen zwar wieder an, allerdings befand sich ein großer Teil der deutschen Studenten nicht im Hörsaal, sondern an der Front. Das Studium sollte gleichsam als „soldatischer Dienst“ aufgefasst werden.

Jeder Student wurde mit den Mechanismen der nationalsozialistischen Indoktrinierung konfrontiert. Im Wintersemester 1933/34 wurde angeordnet, dass jeder Dienst in der SA leisten solle. Bald folgten Einsätze im Reichsarbeitsdienst, bei Wehrsportübungen und Ernteeinsätzen. Seit dem Wintersemester 1934/35 war jeder Student verpflichtet, drei Semester lang zwei Wochenstunden Sport zu treiben. Den Studenten wurde ein offenes Bekenntnis zum Nationalsozialismus abverlangt.

Die Auswirkungen der NS-Herrschaft auf Forschung und Wissenschaft in Deutschland waren durchaus ambivalent. Auf der einen Seite fand ein nie zuvor dagewesener Abfluss von Kompetenzen und klugen Köpfen statt, der dem Wissenschaftsstandort Deutschland nachhaltigen Schaden zugefügt hat und ihn international (vorübergehend) isolierte. Die Entlassung und Vertreibung namhafter Wissenschaftler riss auch außerhalb der Universitäten große Lücken. Allein acht Direktoren von außeruniversitären Kaiser-Wilhelm-Instituten mussten Abschied nehmen, darunter auch Fritz Haber.

Auf der anderen Seite boomte im Zuge von Aufrüstung und Krieg gerade die naturwissenschaftliche und technische Forschung, allerdings zu einem moralisch hohen Preis. Forschung und Wissenschaft sollten den dringend benötigten Techniktransfer und die Innovationen für den „Endsieg“ schaffen. In den 1940er-Jahren wurden dafür neuartige „Reichsinstitute“ gegründet, darunter auch 1944 das Reichsinstitut für Mathematik in Oberwolfach im Schwarzwald.⁴⁴ Bei der Nutzbarmachung von Wissenschaft für Zwecke der Herrschaftssicherung und des Krieges wurden sehr regelmäßig die Grenzen der allgemeinen Menschenrechte missachtet, etwa durch den massenweisen und oftmals mörderischen Einsatz von Zwangsarbeitern und Kriegsgefangenen. Unter dem totalen Anspruch des Nationalsozialismus konnte von einer autonomen Wissenschaft keine Rede mehr sein. Gerade die außeruniversitäre Forschung war von den rassenpolitischen Bestrebungen des Nationalsozialismus korrumpiert. Das Streben nach geprüfter Erkenntnis stand hinter den weltanschaulichen Ansprüchen zurück. Denn für die kriegswichtige Forschung,

44 Nach dem Krieg spielte Oberwolfach dann eine wichtige Rolle, um die Mathematik in Deutschland wieder in die internationale Gemeinschaft der Wissenschaft zu integrieren. Vgl. Allyn Jackson: Oberwolfach, Yesterday and Today, in: *Notice of the AMS* 47 (2000), S. 758 – 765.

die Rüstungsforschung zumal, stand sehr viel Geld zur Verfügung. Dies mochte dazu beigetragen haben, dass zahlreiche Wissenschaftler zu Mittätern an den während des „Dritten Reiches“ begangenen Verbrechen wurden.

Universitäten nach dem Zweiten Weltkrieg

Der Zustand der Universitäten war nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft – im deutschen Südwesten genauso wie im gesamten ehemaligen Deutschen Reich auch – desaströs. Diskreditiert durch den Nationalsozialismus und geschwächt durch die unmittelbaren Kriegsfolgen kam das akademische Leben nur zögernd in Gang. Bedeutsam war der materielle Verlust. Nicht alle Universitäten hatten wie Tübingen das Glück, dass die Universitätsgebäude unzerstört und die Bibliotheken erhalten geblieben waren. An der TH in Stuttgart beispielsweise waren drei Viertel aller Gebäude, Hörsäle und Labore zerstört und etwa die Hälfte des Bibliotheksbestandes verbrannt. Man dachte schon darüber nach, die beiden Technischen Hochschulen zu einer „TH Karlsruhe-Stuttgart“ zusammenzulegen.⁴⁵ Weitaus gravierender war indessen der wissenschaftliche Verlust. Man mache sich klar: Heute werden Förderprogramme aufgelegt, um hochqualifizierte Wissenschaftler in Deutschland zu halten. Im „Dritten Reich“ war es politische Leitlinie gewesen, höchst qualifizierte deutsche Wissenschaftler jüdischer Abstammung zu vertreiben! Eine bis dato noch nie dagewesene Ausdünnung der intellektuellen Universitätslandschaft war die Folge. Wer nicht in einem Lager ermordet worden war, war meist in die Vereinigten Staaten geflohen. Hinzu kam nach Kriegsende, dass die hitlertreuen Ingenieurwissenschaftler im Zuge des aufziehenden Kalten Krieges bald heftig von den alliierten Siegermächten umworben wurden. Der Raketenforscher Wernher von Braun war dafür das prominenteste Beispiel.

Geradezu katastrophal war die moralische Niederlage der Bildungseinrichtung Universität. Wissenschaft und Bildung hatten ganz offenbar nicht vor dem großen Zivilisationsbruch des von Deutschen begangenen Massenmords an der jüdischen Bevölkerung Europas und der Entzivilisierung der deutschen Gesellschaft geschützt. Im Gegenteil: Viele Personen aus dem engsten Täterkreis des nationalsozialistischen Verfolgungsapparates hatten akademische Abschlüsse, einige sogar den Dokortitel. Eine akademisch-juristische Bildung ließ sich sogar ausgesprochen gut mit Reinhard Heydrichs Idee einer „kämpfenden Verwaltung“ in Verbindung bringen.⁴⁶ Die akademisch gebildeten Täter des

45 Klaus-Peter Hoepke: Geschichte der Fridericiana (wie Anm. 40, Kap. 2), S. 135.

46 Carsten Dams/Michael Stolle: Die Gestapo. Herrschaft und Terror im Dritten Reich, 3. Aufl., München 2012, S. 56.



Der Große Physik-Hörsaal der Technischen Universität Karlsruhe unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg.

„Dritten Reiches“ waren keineswegs unbedarfte Experten, die von einem bösen System mit einer bösen Weltanschauung in Anspruch genommen und getäuscht worden waren. Auch handelte es sich keineswegs um eine unpolitische Funktionselite, die nur das Schlimmste habe verhüten wollen, wie dies nach 1945 aus Selbstschutz vor alliierter Verfolgung und juristischer und moralischer Anklage vielerorts und gerade auch im vermeintlich liberalen deutschen Südwesten behauptet wurde.

Nicht die Suche nach dem *Warum* stand im Vordergrund, die doch zu einem Schuldeingeständnis hätte führen müssen, sondern die eilfertige Selbstentlastung, um möglichst schnell wieder zum Normalbetrieb übergehen zu können. So behauptete beispielsweise der Rektor der TH Stuttgart Richard Grammel: „Die Technischen Hochschulen sind in ihrem inneren Gefüge nach ganz unpolitische Körperschaften. Ihre geistige Haltung wird nämlich allein von Ingenieuren und Forschern bestimmt. Der Ingenieur aber ist in der strengen Zucht der Naturgesetze erzogen, denen er dienen muss, der Naturgesetze, die unabhängig von den politischen Strömungen des Tages und des Jahrhunderts ihre Bahn in der geistigen Welt ebenso unbeirrbar ziehen, wie die Gestirne ihre

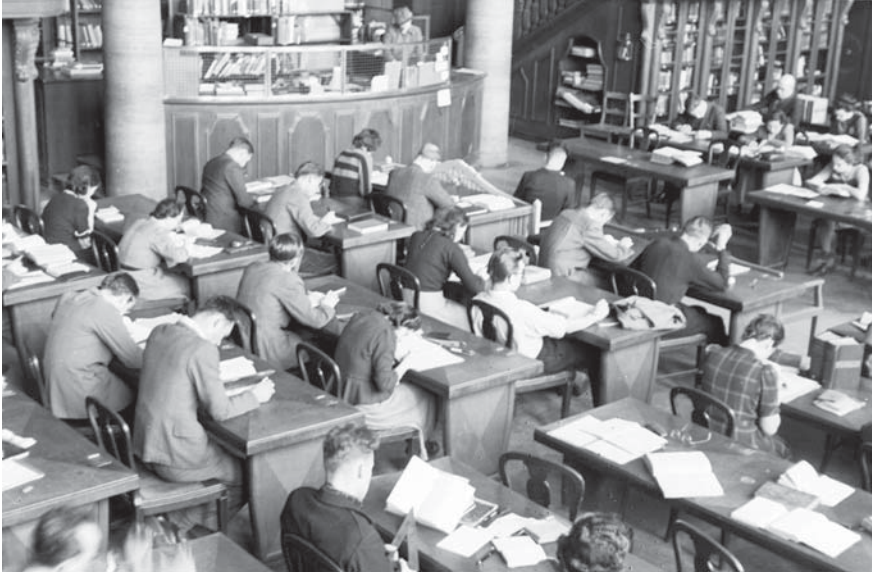
ewigen Bahnen gelassen im Weltall durchschreiten.“⁴⁷ Ob das die Zwangsarbeiter in den Lagern und Fabriken auch so gesehen haben, während sie „in der strengen Zucht der Naturgesetze“ für die deutsche Rüstungsindustrie verschlissen wurden? Auch die ansonsten progressive Schrift zur Hochschulreform, das sogenannte *Blaue Gutachten*, ging von der im „Kern gesunden Tradition“ der Hochschulen aus. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz unter ihrem Vorsitzenden Hermann Heimpel beklagte nicht das Versagen der Universitäten während der NS-Herrschaft, sondern die mangelnde Nähe der jungen Menschen zu den Erkenntnisinteressen der Wissenschaft.⁴⁸ Einmal mehr wurde ein Topos bedient, die nachrückenden Studenten würden keine geistigen Abenteuer mehr suchen, sondern nur noch den schnellen Studienabschluss und die rasche Berufskarriere. Auch das war eine Art von Ablenkungsmanöver.

In der Meistererzählung der Wiedergründung der deutschen Hochschulen nach 1945, die von Entnazifizierungen und Entlassungen ehemaliger NS-Parteigänger nur unwesentlich und vorübergehend aus dem Tritt gebracht wurden, wird daher meist der Blick auf die stets engagierten Hochschullehrer und Hochschulleiter gelenkt, deren Tätigkeit eine schnelle Erholung nach den schlimmen Folgen des Krieges zu verdanken sei. Diese Erholung stellte sich tatsächlich als eine typische Restauration heraus, sprich als Programm, an der Universität möglichst wenig zu verändern, sondern vielmehr an dem klassischen Universitätssystem festzuhalten. Die Universität sollte in jenen idealen Zustand zurückversetzt werden, von dem man annahm, dass dieser auf der Idee der Humboldt'schen Forschungsuniversität gründete. Alles sollte möglichst wieder so werden wie während der Blütezeit der Universität um 1900. Diese restaurative Haltung mag den raschen Anfang nach 1945 erleichtert haben. Sie verursachte aber maßgeblich, dass die Universitäten den unausweichlichen Reformen, die später tatsächlich umgesetzt werden mussten, umso unvorbereiteter gegenüberstanden. Nach dem alten Muster blieb ein Universitätsstudium ein Elitenstudium, das nur für die sozial führende Schicht zugänglich war und Kinder aus nichtakademischen Schichten nahezu ausschloss. Sich für diese Schichten zu öffnen, war jedoch bald höchste Zeit. Je länger man zögerte, das Universitätssystem zu verändern, desto größer wurde der Reformstau.⁴⁹

47 Johannes H. Voigt: Universität Stuttgart (wie Anm. 4, Kap. 1), S. 52 f.

48 Jürgen Kaube: Die dritte Funktion der Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6.3.2013, S. N5.

49 Vgl. Helmut Schelsky: Abschied von der Hochschulpolitik, oder: Die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Gütersloh 1969, S. 134.



Der vollbesetzte Lesesaal der Tübinger Universitätsbibliothek, aufgenommen im Jahr 1950.

Dabei hatte es durchaus vielversprechendere Ansätze gegeben, wie das bereits erwähnte *Blaue Gutachten* zeigt. Nach der Wiederaufnahme des Lehrbetriebs im amerikanisch besetzten Nordbaden gab es Initiativen, die Universität neu zu denken, die belastende Vergangenheit offen zu thematisieren und zugleich dem großen Interesse nach Orientierung und Sinnstiftung nachzukommen. Der Historiker Franz Schnabel lockte mit zeitgeschichtlichen und damit durchaus brisanten Themen wie *Vorgeschichte und Folgen des Jahres 1933* an die 600 Interessenten in den einzig intakt gebliebenen Karlsruher Hörsaal. In Heidelberg hatte Karl Jaspers mit Vorlesungen über die *Idee der Universität* oder die *Schuldfrage* eine ähnlich große Resonanz.

Auch gab es Bemühungen, das Studium in einen allgemeineren (Bildungs-) Kontext zu stellen, um gewissermaßen über eine philosophisch-geistesgeschichtliche Grundausbildung ein moralisches Bewusstsein zu schaffen. Die zunehmend an Nützlichkeitsabwägungen orientierte Gesellschaft sollte an der Universität ihr Bildungsverständnis reflektieren. Dies war die Geburtsstunde des Studium Generale, für das geisteswissenschaftliche Vorträge für alle Studierenden geöffnet wurden. Vorbilder fanden sich in den *general studies* der amerikanischen Universitäten Harvard, Chicago, Yale und Minnesota. Außerdem wurden naturwissenschaftliche Grundlagenvorlesungen in das Studien-

programm aufgenommen. Die damit verknüpfte Hoffnung, zu einem lebendigen Dialog der Disziplinen und dadurch auch der Studierenden aus den unterschiedlichen Fächern zu kommen, erfüllte sich indessen nicht. Zum Teil, weil das Studium Generale von der Mehrheit der Professoren zwar akzeptiert, aber selten gepflegt wurde. So musste es Zierrat bleiben, der allenfalls Lippenbekenntnisse hervorbrachte. Zum Teil lag dies aber auch daran, dass es an klugen Konzepten und (hochschuldidaktischen) Methoden und Überlegungen fehlte, wie dieses lebendige Miteinander eines Studium Generale immer wieder neu geschaffen werden könnte. Dieses Problem hat sich vielerorts bis heute erhalten. Zu einem zukunftsweisenden Austausch zwischen den Disziplinen ist es nie (mehr) wirklich gekommen.

Initiativen, das gemeinsame Lernen zu stärken, das gemeinsame Leben in Wohnheimen oder Kollegien (*colleges*) eingeschlossen, blieben auf wenige Ansätze beschränkt. Die Verfechter dieser Idee kamen meist aus den Geisteswissenschaften, wie der Karlsruher und Heidelberger Historiker Walther Peter Fuchs. Dessen Engagement gehörte den Akademischen Kollegien und dem Studium Generale, die er auf vielfältige Weise förderte. So stand er selbst dem *Collegium Academicum* in Heidelberg vor, wo er lange Zeit mit seiner Familie in



Nach der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs suchen junge Menschen neue Orientierung: Der Philosoph Karl Jaspers bei einer Vorlesung in der Alten Aula der Universität Heidelberg im Dezember 1945.

der Seminarstraße 2 wohnte. Er war in Heidelberg und Karlsruhe mit konzeptionellen und organisatorischen Fragen des Studium Generale betraut und machte sich an beiden Hochschulen für den Bau von Wohnheimen stark. Es war die Initiative von Walther Peter Fuchs, die in Karlsruhe das erste akademische Kollegium an einer Technischen Hochschule entstehen ließ: das Hans-Freudentberg-Kolleg. Hier, im kulturellen, sozialen und wissenschaftlichen Zusammenleben der Studenten und im permanenten überfachlichen, internationalen Austausch sah Fuchs die Chance „für die gegenseitige Durchdringung mit wissenschaftlichem Geist und sozialer Verantwortung“, die er angesichts fortschreitender Vereinzelung, Berufsfixierung und fachlicher Beschränkung als unbedingt notwendig erachtete.⁵⁰

Es wurden also nach 1945 keine neuen Universitäten oder Universitätskulturen geschaffen, sondern zunächst nur die vorhandenen Traditionslinien wieder aufgenommen. Für Mannheim allerdings, wo die Handelshochschule während der NS-Herrschaft aufgelöst worden war, bedeutete dieser Schritt bereits einen Neuanfang. Im allgemeinen Einvernehmen begann sich dort nach 1945 wieder ein Hochschulbetrieb zu etablieren, der zunächst von der Universität Heidelberg maßgeblich getragen wurde: sei es mit wissenschaftlichem Personal wie mit dem mit der Wiedererrichtung der Hochschule betrauten Walter Waffenschmidt (der später auch Rektor werden sollte), sei es bei der Verwaltung oder der sozialen Betreuung der Studenten. Anders als vor 1933 sollten nun die Personal- und Sachkosten der Hochschule aus dem Landeshaushalt bestritten werden. Am 12. Oktober 1946 fand die offizielle Wiedereröffnung in der Aula der Mannheimer Lessing-Schule statt; im ersten Semester 1946/47 wurden 586 Studenten aufgenommen. Bald herrschte wieder Regelbetrieb: 1948 wurde der erste Nachkriegsstudent promoviert, 1951 die erste Habilitation abgeschlossen. Im gleichen Jahr wurde Mannheim als Landeshochschule in die Landesverfassung aufgenommen, womit sich die zwischenzeitlichen Pläne einer Zusammenlegung mit der Karlsruher TH zerschlagen hatten. 1955 zog die Hochschule in das wiedererrichtete Mannheimer Schloss ein.

In Tübingen gelang es durch die Berufung von Hans Rothfels und Theodor Eschenburg, dass von dort aus wichtige Impulse für die politische Bildung und die moderne Staatsbürgergesellschaft in der noch jungen parlamentarischen Demokratie der Bundesrepublik ausgehen konnten. Hinzu kamen Persönlichkeiten wie Walter Jens, seit 1956 Professor für Klassische Philologie und seit

50 Vgl. dazu jetzt auch: Konstantin von Freytag-Loringhoven: Erziehung im Kollegienhaus. Reformbestrebungen an den deutschen Universitäten der amerikanischen Besatzungszone 1945 – 1960, Stuttgart 2012.

1963 für Rhetorik in Tübingen, oder Hans Küng, seit 1960 Professor für Fundamentaltheologie, später dann für Ökumenische Theologie, dank deren hoher Strahlkraft man wieder an die große Tradition der Tübinger „Gelehrtenrepublik“ anknüpfen konnte. Andere bedeutende Wissenschaftler und Denker ließen sich nach Tübingen locken, sodass die Universität ihren Ruf als bedeutende philosophische, theologische und geisteswissenschaftliche Universität in Deutschland festigte. Auch in struktureller Hinsicht bereicherte Tübingen die Wissenschaftslandschaft durch die Neuformierung neuer wissenschaftlicher Disziplinen wie Politikwissenschaft (1952), Betriebswirtschaft (1954), Arbeits- und Sozialrecht (1958) oder Soziologie (1961) sowie die weitere Ausfächerung der naturwissenschaftlichen und medizinischen Institute.⁵¹

Auf dem Gebiet der reinen Forschung gab es unterdessen mächtig Konkurrenz für die Universitäten. Nach 1945 begannen sich die außeruniversitären Forschungseinrichtungen beträchtlich weiter zu entwickeln. Neue Forschungsbereiche wie die Kerntechnik, die Raumfahrt (mit Astroteilchenphysik) sowie neue Technologien wurden wegen ihrer schieren Größe, ihrer komplexen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, aber auch wegen ihrer erheblichen technischen und ökonomischen Risiken, ihrer überregionalen bzw. volkswirtschaftlichen Bedeutung und wegen ihres hohen Planungs- und Managementaufwands außerhalb der Universität angesiedelt.⁵² Die Kaiser-Wilhelm-Institute reorganisierten sich nach 1945 unter dem neuen Namen „Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften“. 1949 folgte die Fraunhofer-Gesellschaft zur Förderung der angewandten Forschung, deren ersten Institute Mitte der 1950er-Jahre in Bayern und Baden-Württemberg gegründet wurden. Parallel dazu begann sich die Großforschung (*Big Science*) nach dem Vorbild der amerikanischen *National Laboratories* institutionell zu entwickeln. Antreiber war die Kernforschung, die gleichermaßen im Interesse von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft lag. Frühes Beispiel für diese Entwicklung war die 1956 gegründete „Kernreaktor-Bau- und Betriebsgesellschaft mbH“, dem späteren Kernforschungszentrum Karlsruhe. Gemeinsam mit anderen Großforschungseinrichtungen zur Kern- und Reaktorforschung gründete man 1958 den „Arbeitsausschuss für Verwaltungs- und Betriebsfragen der deutschen Reak-

51 Anselm Doering-Manteuffel: Ein Spiegel unserer Zeit. Die Universität Tübingen und die Bundesrepublik Deutschland, in: 525 Jahre Eberhard Karls Universität Tübingen. 50 Jahre Baden-Württemberg, hrsg. vom Rektor der Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen 2002, S. 23 – 49, hier S. 30.

52 Vgl.: Hartmut Krüger: Forschung, in: Christian Flämig (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2., völlig überarb. u. erw. Aufl., Berlin 1996, S. 261 – 308, hier S. 266.

torstationen“, aus dem sich wiederum die „Arbeitsgemeinschaft der Großforschungseinrichtungen“ in Deutschland, die spätere Helmholtz-Gemeinschaft, entwickelte.⁵³

Die Zeichen der Veränderung waren unübersehbar: Die Wissensgebiete nahmen zu, und mit ihnen die Bedeutung von „Wissen“ als wichtigster Ressource der Gesellschaft. Eine wissenschaftliche Ausbildung wurde für immer mehr Berufsgruppen als grundlegend erachtet. Die aufstrebende Mittelschicht der Wiederaufbaujahre und des Nachkriegsbooms und auch immer mehr junge Frauen drängten an die Hochschulen. Die Universitäten sahen sich bald mit einem Ansturm der Studierenden konfrontiert. 1932 waren in Baden mehr als 9000 und in Württemberg etwa 5600 Studenten eingeschrieben. 1954/55 waren es im neuen Bundesland Baden-Württemberg bereits mehr als 23000 Studenten. Bis zum Wintersemester 1972/73 sollte sich diese Zahl nahezu verdreifachen. Hinzu kam eine wachsende Zahl von Studierenden an den anderen Hochschulen. Gerade an den Pädagogischen Hochschulen stiegen die Studierendenzahlen bis zu Beginn der 1970er-Jahre sehr stark an.

Auch dass in einem demokratischen Staat mehr inneruniversitäre Mitbestimmung erforderlich war, zeichnete sich ab. Die Situation spitzte sich zu, als man in den 1960er-Jahren beschloss, in der Bildungspolitik „zu neuen Ufern“ aufzubrechen, so der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn. Die Zeichen standen auf Ausbau und Erweiterung der Universitäten, an deren Seite nun auch neue Hochschultypen wie die Fachhochschulen oder die Pädagogischen Hochschulen traten. Die Nachfrage von Wirtschaft und Gesellschaft nach wissenschaftlich gebildeten Personen wuchs – und damit verbunden auch die Hoffnung vieler Studienanfänger, mit einem Studium den entscheidenden berufs- und karrierefördernden Schritt zu tun. Angesichts dieser Ausgangslage beabsichtigte Wilhelm Hahn auch eine innere Hochschulreform in Baden-Württemberg zu wagen, die unmittelbar an den Studienbedingungen und Studienplänen ansetzte. Zahlreiche Reformvorhaben kamen auf die Universitäten zu.

Universitäten zwischen Reform und Protest

Ende der 1950er- und zu Beginn der 1960er-Jahre wurde in der gesamten Bundesrepublik eine Diskussion über den Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen geführt. Der „Sputnik-Schock“, der in den westlichen Ländern auf die erstmals geglückte Entsendung eines russischen Satelliten („Sputnik I“) in die Erdumlaufbahn folgte, ließ mit einem Mal die Bedeutung der Forschung in

53 1995 nannte man sich in „Helmholtz-Gemeinschaft“ um, benannt nach dem Heidelberger Naturwissenschaftler und Physiologen Hermann von Helmholtz.



Physikstudium an der Technischen Hochschule Stuttgart, aufgenommen im Jahr 1952.

den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses rücken. Der „Kalte Krieg“ hatte das Terrain der Bildungspolitik erreicht. Die westlichen Länder waren bereit, viel Geld zu investieren, um den Technologierückstand aufzuholen, mussten jedoch erkennen, dass es an Fachkräften in den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern mangelte. Parallel dazu wurde bekannt, dass einkommensschwache und bildungsferne Schichten deutlich seltener weiterführende Schulen besuchten. Ebenso waren noch immer Frauen und Personen aus ländlichen Gebieten deutlich unterrepräsentiert. „Beide Phänomene, der Fachkräftemangel und die Bildungsungerechtigkeit, riefen eine breite öffentliche Diskussion hervor.“⁵⁴ 1960 legte der neu gegründete Wissenschaftsrat sein erstes Memorandum vor: die *Empfehlungen für den Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen*. Darin forderte der Wissenschaftsrat den Universitäten in Zukunft mehr Mittel und mehr Personal zukommen zu lassen. Ebenso wurde die bauliche Erweiterung der Universitäten verlangt. Was die Vergrößerung der Universität inhaltlich und konzeptionell bedeuten würde, darüber schwieg sich der Wissenschaftsrat allerdings aus. Der Heidelberger Religionsphilosoph Georg Picht beschwor die *Deutsche Bildungskatastrophe* (1964) und traf damit einen Nerv der Zeit. Der Konstanzer Soziologe Ralf Dahrendorf erklärte Bildung ein Jahr spä-

⁵⁴ Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 75.



Anlässlich einer Studienkonferenz der Direktoren der Staatlichen Ingenieursschulen in Karlsruhe demonstrieren im Mai 1968 Studenten gegen die Bildungs- und Hochschulpolitik. Sie empfangen Kultusminister Wilhelm Hahn (in der Mitte mit Einstecktuch) und den Rektor der Ingenieurschule Karlsruhe Walter Huber mit Buh-Rufen und Sprechchören.

ter zum Bürgerrecht.⁵⁵ Immer deutlicher wurde wahrgenommen, dass das nach 1945 restituierte Hochschulsystem nicht mehr funktionsfähig war. Bildungsplanung wurde in den planungsfreudigen 1960er-Jahren zum Gebot der Stunde. Die Forderungen nach mehr Ressourcen für Gymnasien und Hochschulen und nach einem systematischen Ausbau der Hochschulen nahmen zu. Hochschulreform und Bildungsreform waren die Schlagworte der Stunde.

Bereits im Jahr 1959 hatte der baden-württembergische Ministerpräsident Kurt Georg Kiesinger vorgeschlagen (nach einem Glas Sekt bei der Bauernversammlung auf dem Tannenberg bei Singen), in Konstanz eine Universität zu gründen. Auf einen Zettel schrieb Kiesinger dem Konstanzer Landrat Seiterich: „Ich habe vorhin [...] — falls Universitätsneugründungen notwendig werden — Konstanz für unser Land vorgeschlagen.“ Kiesinger maß der Bil-

⁵⁵ Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg i. Br. 1964; Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965.

dungs- und Hochschulpolitik große Bedeutung zu. 1963 wurde eine *Denkschrift der Landesregierung zur Errichtung von wissenschaftlichen Hochschulen in Baden-Württemberg* vorgelegt. Darin wurden die Universitätsneugründungen in Ulm und Konstanz projektiert und der Ausbau Mannheims bestätigt. In der neuen Legislaturperiode nach 1964 wollte Kiesinger bildungspolitische Akzente setzen und berief Wilhelm Hahn, ehemals Professor für Praktische Theologie und Rektor der Universität Heidelberg, zum Kultusminister. Hahn sollte in Baden-Württemberg eine groß angelegte Bildungsreform einleiten und Baden-Württemberg zum führenden Land der Bildungsreform in der Bundesrepublik machen.⁵⁶ Tatsächlich avancierte Hahn zu einem der führenden Bildungsreformer seiner Zeit, der daran ging, eine Bildungspolitik zu wagen, die „konservativ und fortschrittlich zugleich“ (Hahn) war. Anders als der Wissenschaftsrat, der 1960 nur eine äußere Hochschulreform im Sinne eines reinen Ausbaus forderte, verlangte Hahn auch eine innere Hochschulreform, die sich auf die Anforderungen der Zeit einstellte und das Bildungswesen grundlegend durchdenke. Er war bereit, einen Wandel herbeizuführen, der nicht nur in Quantitäten zu messen wäre. Während seiner Amtszeit (als einziger Kultusminister war Hahn während der gesamten Reform- und Protestperiode im Amt) wurde Baden-Württemberg zum Vorreiter in Sachen Bildungspolitik. Diese Entwicklung wurde insofern begünstigt, als dass seit 1966 Baden-Württemberg wie der Bund von einer Großen Koalition regiert wurde. Die politische Zusammenarbeit von CDU und SPD repräsentierte den breiten gesellschaftlichen schichtenübergreifenden Konsens, mehr Bildung zu wagen.⁵⁷ Galt Hahn zu Beginn noch als progressiver Reformier, der wacker gegen Reformunlust kämpfte, wandelte sich sein Image im Zuge der Studentenproteste. Von der ideologisierten Protestbewegung wurde er als konservativer Bremsen wahrgenommen.⁵⁸ Aus heutiger Sicht dürften seine Beiträge und Ansätze zur Hochschulreform zu den wichtigsten Anregungen in der jüngeren Hochschulgeschichte Baden-Württembergs gehören.

Erweiterung und Ausbau der Hochschulen

Die befürchtete „Bildungskatastrophe“ führte zu der Frage, wie die Universität die Türen für immer mehr Studenten öffnen könnte. Allerorten standen die

56 Wilhelm Hahn: Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers, Stuttgart 1981, S. 100.

57 Vgl. Anselm Doering-Manteuffel: Ein Spiegel unserer Zeit (wie Anm. 51, Kap. 2), S. 37.

58 Helmut Kohl: Wilhelm Hahn – Politiker aus christlicher Verantwortung, in: Heinz Reutlinger/Gunther G. Wolf (Hrsg.): Kreuz-Wege. Festschrift für Kultusminister a. D. Prof. Dr. Wilhelm Hahn zum 75. Geburtstag, Heidelberg 1984, S. 4–9.

Zeichen auf Ausbau und Erweiterung. Die öffentliche Hand war bereit, die entsprechenden Mittel aufzubringen – solange der finanzielle Spielraum dafür vorhanden war. Innerhalb von etwa zwanzig Jahren (von 1950 bis 1970/71) verzehnfachten sich die Ausgaben von siebzig auf 700 Millionen D-Mark, mit steigender Tendenz. Die Zahl der Lehrstühle wurde beträchtlich erhöht (in Heidelberg wuchs die Zahl der Professoren innerhalb eines Jahrzehnts von 1960 bis 1969 von 92 auf 242, in Karlsruhe von siebzig auf 141 im Jahr 1971). Institute und ganze Fakultäten wurden neu gegründet. Zwischen 1955 und 1972 verging kaum ein Jahr, in dem beispielsweise in Karlsruhe nicht ein großer Neubau fertiggestellt wurde.⁵⁹ Die heute noch das Gesicht des Campus in Karlsruhe prägenden Gebäudeensembles der Chemie, der Physik, der Elektrotechnik und der Geistes- und Wirtschaftswissenschaften entstanden genau in jener Zeit. Parallel dazu wurde in Heidelberg das seit den 1920er-Jahren bebaute Neuenheimer Feld weiter erschlossen als Campus für die Naturwissenschaften und die Medizin. 1976 wurde dort die Kinderklinik, 1974 das sogenannte Theoretikum eingeweiht. Die Geisteswissenschaften behielten unterdessen ihr angestammtes Quartier in der Altstadt. In Freiburg entstand in jenen Jahren der Neubau der Mensa sowie der Bibliothek mit einer damals neuartigen Konzeption von großflächigen Lesesälen und Arbeitsplätzen. Im Stadtteil Herdern wurden für die Naturwissenschaften neue Unterbringungsmöglichkeiten errichtet.

An der Hochschule für Landwirtschaft in Hohenheim arbeitete man unterdessen daran, neben der Landwirtschaftlichen Fakultät eine Fakultät für Angewandte Biologie zu bilden, stieß dabei aber zunächst bei der Landesregierung auf wenig Gegenliebe. Dennoch wurden die Universitäten erheblich ausgebaut, neue Professuren und Lehrstühle wurden geschaffen und bisher einheitliche Bereiche differenziert, beispielsweise der Lehrstuhl für Ackerbau und Pflanzenzüchtung in einen Lehrstuhl für Ackerbau und Pflanzenbau und einen Lehrstuhl für Pflanzenzüchtung. Die Zahl der Lehrstühle stieg von 18 (1956) auf 33 (1968).⁶⁰ 1964 wurde eine neue Naturwissenschaftliche Fakultät gegründet, vier Jahre später eine Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Auch das Studium wurde den neuen Erfordernissen angepasst: Die Praxisphasen in der Landwirtschaft wurden verkürzt (von 24 auf 18, später auf zwölf Monate), die Studiendauer von sechs auf acht Semester erhöht. Die traditionelle integrierte Verknüpfung der Agrarwissenschaften mit den Natur- und Technikwissenschaften sowie den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften blieb erhalten.

59 Klaus-Peter Hoepke: Geschichte der Fridericiana (wie Anm. 40, Kap. 2), S. 139.

60 Harald Winkel/Oliver Stoll: Universität Hohenheim – die letzten 25 Jahre (wie Anm. 28, Kap. 2), S. 93.

In dieser Wachstumsphase entwickelten sich die bestehenden fachbezogenen Hochschulen weiter und erhielten offiziell den Universitätsrang. Bei den Technischen Hochschulen war die Umbenennung von TH in Universität virulent geworden, nachdem sich die Berliner Technische Hochschule 1946 in „Technische Universität Berlin“ umbenannt hatte. Fünfzig Jahre nach Gründung der Handelshochschule wurde dann auch in Mannheim erstmals öffentlich diskutiert, die Hochschule zur Universität auszubauen. Dafür sollten die Bildungsangebote erweitert werden, ohne jedoch Heidelberg zu nahe zu treten. So dachte man daran, Geistes- und Rechtswissenschaften zu etablieren, nicht jedoch Medizin oder Ingenieurwissenschaften. Von den Naturwissenschaften sollte nur das aufgebaut werden, was zum Fächerschwerpunkt Wirtschaft passte (Geographie, Psychologie und Mathematik.) Mit dem Hinweis auf die Überfüllung in Heidelberg gewann die Universitätsidee weitere Befürworter. Anders als in Konstanz oder in Ulm sollte jedoch keine neue Universität geschaffen werden. Man wollte weiterentwickeln, was in der ehemaligen Handelshochschule angelegt war. Im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Diskussionen um eine grundlegende Erweiterung des deutschen Hochschulsystems in den 1960er-Jahren fand das Projekt „Mannheim“ parteiübergreifende Zustimmung im Land.

Auch bei den Technischen Hochschulen bestand kein großer Dissens mehr. Die Rektoren in Stuttgart und Karlsruhe votierten 1965 einhellig dafür, eine Umbenennung zu beantragen, um den Anspruch auf Augenhöhe mit den klassischen Universitäten zu zementieren – und um sich „nach unten“ hin, zu den sich entwickelnden Ingenieurschulen und Fachhochschulen abzugrenzen, denen man die Wissenschaftlichkeit absprach.

1967 stimmte das Stuttgarter Ministerium der Umbenennung Mannheims, Hohenheims, Stuttgarts und Karlsruhes mit der Auflage zu, dass einstweilen die jeweiligen Typenbezeichnungen noch in Klammern mitgeführt werden mussten. Die neue „Universität Mannheim“ hatte beispielsweise den Traditionszusatz „Wirtschaftshochschule“ zu verwenden. Diese Auflage war weniger dem Bedürfnis nach einer genauen Spezifizierung geschuldet als dem Zugeständnis an die klassischen Universitäten Heidelberg, Freiburg und Tübingen, die von der ganzen Sache nicht besonders begeistert waren. Gerade die Technischen Hochschulen waren auf den Zusatz aber sogar stolz und führten ihn auch dann weiter, als sie dies gar nicht mehr gemusst hätten.

Rein formal änderte sich an den nun Universitäten genannten Hochschulen nur wenig. Es war vor allem ein Zeichen der Anerkennung, dass die Studierenden dort mit den jeweils modernen wissenschaftlichen Methoden und den neuesten Erkenntnissen der jeweiligen Forschung bekannt gemacht wurden.



Expansion des Bildungswesens: Im Neuenheimer Feld in Heidelberg werden 1972 neue Institute der Universität gebaut.

Neue Wege: Die Gründung der Universitäten Konstanz und Ulm

Hochschulen zu erweitern oder neue Hochschulen zu schaffen, hieß indessen nicht zwangsläufig nur das zu replizieren oder zu erweitern, was schon vorhanden war. Am 27. Februar 1964 hatte der Stuttgarter Landtag beschlossen, in Konstanz eine Universität zu errichten und dabei ein spezifisches Modell der Hochschul- und Studienreform zu verwirklichen. Konstanz sollte keine Entlastungsuniversität für die Massen werden, sondern eine Modelluniversität: „Klein-Harvard am Bodensee“ sollte entstehen. Ein mit dem Juristen Ludwig Raiser, dem Philosophen Joachim Ritter und dem Politologen Waldemar Besson namhaft besetzter Gründungsausschuss unter dem Vorsitz des Romanisten Gerhard Hess und des Soziologen Ralf Dahrendorf nahm kurz darauf seine Arbeit auf und legte nach einem Jahr und zehn Sitzungen seinen Bericht vor. Das oberste Ziel bei der Gründung der Konstanzer Universität war, die Wissen-



Baulicher Aufbruch auch an der Universität Stuttgart (Aufnahme aus dem Jahr 1972).

schaften wieder zueinander zu bringen, um Austausch und Zusammenwirken zu ermöglichen. Geschaffen werden sollte eine Universität der Kooperationen rings um die modernen Erfahrungswissenschaften: Es sollten gerade solche Wissenschaften betrieben werden, deren Bewältigung nur in der Kombination verschiedener methodischer und sachlicher Ansätze möglich ist.

Der Aufbau der Universität Konstanz geschah in der Absicht, sowohl das Universitäts- als auch das Wissenschaftssystem zu reformieren. Konstanz zielte nie nur auf eine bloße Ergänzung des allfälligen Modells von Universität, sondern auf eine substantielle Modernisierung. Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften sollten aus der fachlichen Isolation und Spezialisierung herausgeholt und auf geeignete Weise verbunden werden. Der Reformidee „Konstanz“ lagen wissenschaftstheoretische Fragen zugrunde. In dem Gründungsbericht heißt es, mit dem Modell Konstanz sollten Formen geschaffen werden, „in denen die Wissenschaft als Forschung wieder in ihr Zentrum rückt und in denen zugleich die Wandlungen in der Methodik und im Gefüge der Wissenschaften zum Ausdruck kommen.“ Die Gründungsväter knüpften damit bewusst an den Zielen der Humboldt'schen Universität an, ohne jedoch in der disziplinären Breite eine klassische Universität sein zu wollen. Es sollte drei Fakultäten geben:



Grundsteinlegung am 21. Juni 1966 in Konstanz. Sichtlich von Stolz erfüllt legt Ministerpräsident Kurt Georg Kiesinger den Grundstein für das „Klein-Harvard“ am Bodensee.

An der Naturwissenschaftlichen Fakultät sollte die Biologie den Schwerpunkt bilden, weil sie wie kein anderes Fach in Berührung mit anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen stehe. In der Sozialwissenschaftlichen Fakultät sollten bislang verstreut organisierte Fächer wie Wirtschaftswissenschaften, Sozialpsychiatrie, Arbeitsmedizin, Sozialethik, Literatursoziologie oder Sozialpsychologie erstmals zusammengeführt werden, die ihren Fokus auf die Wechselwirkungen von Mensch und Gesellschaft legen. Hinzu kam die Philosophische Fakultät, für die eine Offenheit zu anderen Wissenschaften der Universität grundlegend sein sollte. Lehrstühle sollten keine spezifischen Widmungen erhalten, um Gestaltungsspielräume zu lassen. Die Mitwirkung aller Personengruppen einschließlich der promovierten Assistenzen sollte gesichert und in der Lehre neue didaktische Formen mit verbesserten Prüfungszyklen geschaffen werden. Ralf Dahrendorf sprach in diesem Zusammenhang von der Vollendung der Humboldt'schen Universität durch ihre Widerlegung.

Um die Fächergrenzen zu überwinden, wurde aus dem angelsächsischen Raum das Konzept der Campus-Universität übernommen. Service-Einrich-

tungen wie Mensa und Bibliothek wurden zentralisiert. Die Universität war als Lebens- und Arbeitsort gedacht, an dem die neuen Formen von Forschung und Lehre auch baulich sichtbar werden sollten. Verdichtete Bebauung, kurze Wege, der Verzicht auf große Hörsäle zugunsten einer Vielzahl von Seminarräumen sowie die Abwechslung zwischen Arbeitsbereichen, Verkehrsflächen und Ruhezonen sollten neue Nutzungsmuster erlauben. Nach einem provisorischen Start in verschiedenen Gebäuden der Innenstadt seit Oktober 1966 wurde seit Ende der 1960er-Jahre in mehreren Bauabschnitten „auf der grünen Wiese“ der Gießberg erschlossen und 1972 bezogen.

Zeitgleich mit Konstanz entstand die Universität Ulm, die laut Gründungskonzept als Medizinisch-Technische Hochschule eingerichtet werden sollte. „Unter einem Dach“, so das gängige Schlagwort, sollten auf dem Gelände „Oberer Eselsberg“ die Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und später dann die Informatik mit der klinischen Forschung verbunden werden. Ehrgeizige hochschulreformerische Pläne sollten verwirklicht werden. Aber auch die Stärkung einer strukturschwachen Region war ein wichtiges Motiv.

Ähnlich wie in Konstanz sollte die Ulmer Universität besonders gestaltet sein. Die enge Zuordnung der Fächer zueinander sollte durch geeignete Orga-



Bau der Universität Ulm im Juni 1970.

nisationsstrukturen und passende Räumlichkeiten ermöglicht werden. Mit der Schaffung von Zentren, Departments, Abteilungen und Sektionen wollte man neue Wege gehen. Auch bei der Vergütung wagte man Neues: So sollten in einem „Ulmer Pool“ Privatdozenten an den Privateinnahmen der Chefarzte beteiligt werden. Neu war auch die kurz nach der Universitätsgründung ins Leben gerufene Schule für Dokumentationsassistenten sowie die Schule für medizinisch-technische Assistenten.

Die Überlegungen, in Ulm eine Universität zu gründen, reichten in die 1950er-Jahre zurück. 1961 legte ein Arbeitskreis eine Gründungsdenkschrift vor. Nachdem zunächst befürchtet worden war, die Planungen für Ulm stünden in Konkurrenz zu Konstanz, wuchs die Einsicht, dass beides möglich war. Schließlich sollte es in Konstanz wegen der Grenzlage keine Medizin geben. Anders in Ulm, wo in einem Radius von neunzig bis 120 Kilometern ein hochschulfreier Raum war und sich also genügend Studenten und Patienten finden ließen. Am 25. Februar 1969 wurde die Universität Ulm gegründet mit der modellhaften Widmung als „Medizinisch-Naturwissenschaftliche Hochschule“. Mit der Physik und der vorklinischen Medizin eröffnete man im Wintersemester 1969/70 den Lehrbetrieb. Zunächst stellte die staatliche Ingenieurschule Hörsäle zur Verfügung. Biologie, Chemie, Physik, Mathematik und Medizin wurden zu profilbildenden Fächern.

Innere Hochschulreform, Hochschulgesamtplan und der Einfluss der Studentenbewegung

Baden-Württembergs Hochschulpolitik war ambitioniert, und langfristig sollte sie Auswirkungen auf das gesamte Bildungswesen haben. Die Hochschulen wollte man nicht nur äußerlich durch Neubauten und Neugründungen verändern, vielmehr bekannte sich Kultusminister Hahn explizit zu einer „inneren Hochschulreform“. Diese wollte er jedoch nicht den Hochschulen selbst überlassen, weil sie in den Interessenkonflikt einzelner Gruppen kommen würden, die ihre Positionen absichern wollten. Innere Hochschulreform verstand Hahn als kooperative Aufgabe von Staat, Hochschule und Gesellschaft.⁶¹ Bemerkenswert an Hahns Vorstellungen war, dass diese nicht nur an der klassischen Universität ansetzten, sondern zugleich die Ingenieurschulen, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in den Blick nahmen. Was vor-

61 Wilhelm Hahn: Hochschulreform — Schwerpunkt der Bildungspolitik in Baden-Württemberg, in: Hochschulreform in Baden-Württemberg: Schwerpunkt der Bildungspolitik; Universität, Pädagogische Hochschule, Kunsthochschule, Fachhochschule, Seminar für Studienreferendare, Gesamthochschule, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1973, S. 5 f.

her nur ein Nebeneinander von akademischen Bildungseinrichtungen war, wurde nun als Beziehungsgeflecht oder auch als Hochschullandschaft im eigentlichen Wortsinn gedacht, die es zu pflegen und zu kultivieren galt.

Die Landesregierung berief einen Arbeitskreis „Hochschulgesamtplan“ unter Federführung von Ralf Dahrendorf ein, der 1969 seine Ergebnisse vorlegte. Der sogenannte Dahrendorf-Plan sah erstmals in der Bundesrepublik ein Konzept vor, das die verschiedenen Hochschularten in Beziehung brachte. Ziel sollte es sein, Gesamthochschulen zu bilden, in denen Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Lehrerbildungsseminare, Staatliche Ingenieurschulen und Fachhochschulen zusammengefasst würden. Gesamthochschule meinte nicht, die Unterschiede zwischen den Hochschulen zu nivellieren, sondern sie in ein gestuftes System mit unterschiedlichen Aufgaben zu integrieren. Diese Gesamthochschulen sollten neue Strukturen und Organisationsformen ermöglichen, innerhalb derer sich ein differenziertes und aufeinander bezogenes System von Studiengängen etablieren ließe. „Der begabte Ingenieurschulstudent sollte nach einem erfolgreichen Examen nicht vor verschlossenen Türen stehen, sondern durch den Übergang auf die akademische Studienebene den Diplomgrad erlangen können. Das gleiche galt für den an der Pädagogischen Hochschule ausgebildeten Grund- und Hauptschullehrer, der durch Zusatzstudien die Fakultas für das Gymnasium erreichen sollte.“ So erläuterte Kultusminister Hahn später die Überlegungen.⁶² Sowohl berufsbezogene als auch forschungsorientierte Studiengänge sollten in der differenzierten Gesamthochschule angeboten werden. Die Studenten sollten Schwerpunkte bilden dürfen. Der Studienplan sollte besser gegliedert, die Integration von Studieneinheiten im Fernstudium möglich sein und der Prüfungsstoff von überflüssigem Ballast befreit werden. So sollte die Regelstudienzeit (man ging von acht Semestern aus) besser eingehalten werden können.

1970 beschloss der Landtag, Gesamthochschulen zu bilden und Maßnahmen zur Studienreform einzuläuten.⁶³ Zwei Jahre später wurden im *Hochschulgesamtplan II* noch einmal Leitlinien für die Verbesserung der Chancengleichheit, die Durchlässigkeit der Bildungsgänge, eine stärkere soziale Mobilität, der Abbau von Sozialbarrieren sowie die Steigerung des Niveaus in Forschung und Lehre aufgestellt.⁶⁴ Der *Hochschulgesamtplan II* sah vor, acht Gesamthochschulregionen

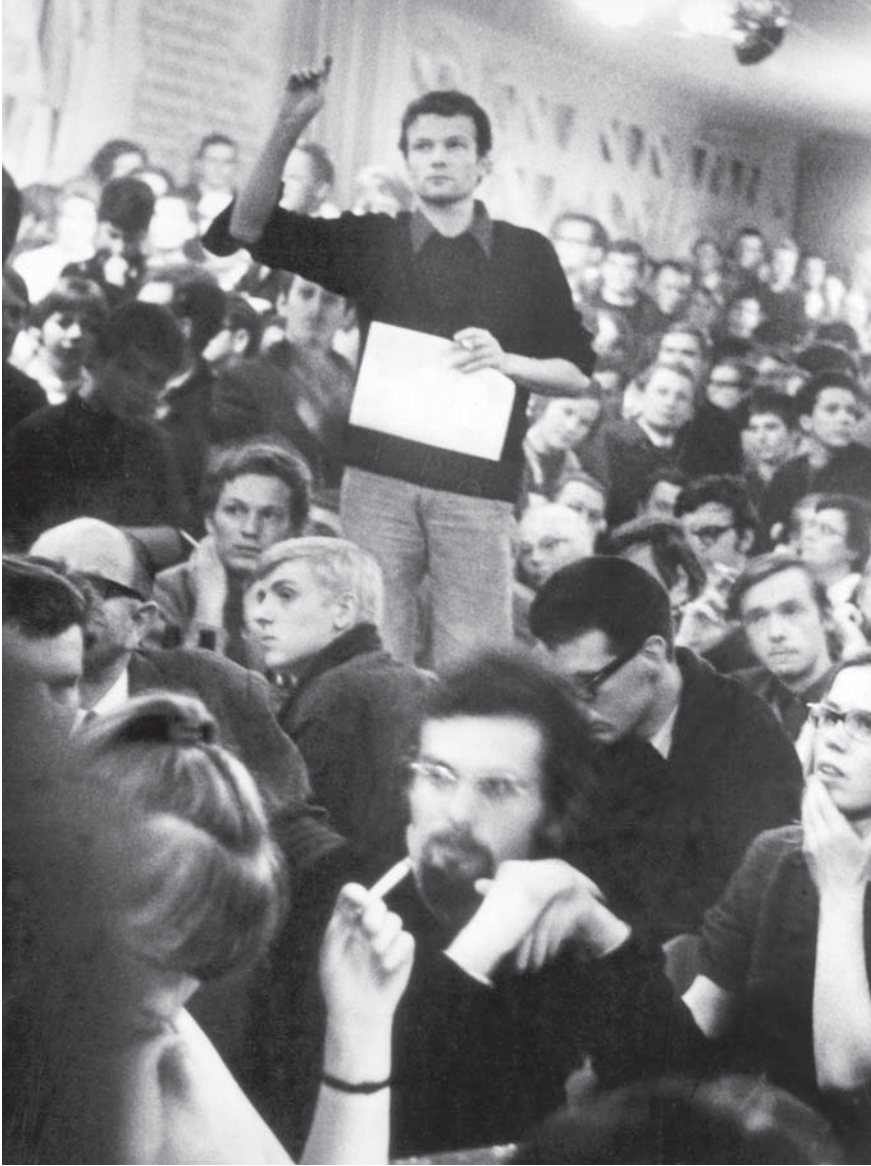
62 Wilhelm Hahn (wie Anm. 56, Kap. 2), S. 179.

63 Beschluss des Landtags von Baden-Württemberg zum Hochschulgesamtplan I vom 8. Juli 1970, abgedruckt in: Wilhelm Hahn: Hochschulreform – Schwerpunkt der Bildungspolitik in Baden-Württemberg, S. 98 – 104.

64 Vgl. Harald Winkel/Oliver Stoll: Universität Hohenheim – die letzten 25 Jahre (wie Anm. 28, Kap. 2), S. 109.



Am 16. März 1968 kommt es während einer CDU-Wahlversammlung in Heidelberg zu „Studententumulten“. Kultusminister Wilhelm Hahn rechtfertigt sein neues Hochschulgesetz.



Die Studenten fordern gleich zu Beginn der Veranstaltung eine Diskussion statt eines Referats. Ihnen geht es vor allem um die Drittelparität in den Universitätsgremien.

für die bisher unverbundenen nebeneinander existierenden Hochschularten zu schaffen. Im Zentrum sollte dabei jeweils eine Universität stehen, um die herum sich die anderen Hochschulen gruppierten.

Hochschulgesamtplan und „innere Hochschulreform“ fanden nicht viel Widerhall an den Universitäten. Reformatorische Ansätze und Strukturen konnten nur bei der Studienberatung oder beim Aufbau hochschuldidaktischer Zentren umgesetzt werden. Die ambitionierten Pläne konnten nur wenig Elan entfalten, was nicht verwundert, weil Universitäten doch eine langjährige Erfahrung darin hatten, vermeintlich akademisch niedriger eingeschätzte Hochschulen neben sich abzulehnen. Außerdem empfanden sie die Reformvorhaben als unerwünschtes Eingreifen in die inneren Belange der Universität, zumal sie zur selben Zeit in erheblichem Maße mit einem anderen Vorhaben der Ministerialbürokratie beschäftigt waren.

Ausgerechnet auf dem Höhepunkt der studentischen Protestbewegung im Jahr 1968 gab sich Baden-Württemberg als erstes Bundesland ein Hochschulgesetz, mit dem die organisatorischen Strukturen an der Universität grundlegend verändert werden und die alte Ordinarienuniversität abgeschafft werden sollten. Das Gesetz sah vor, dass neben den Professoren zukünftig auch die anderen Statusgruppen (Mittelbau, nichtwissenschaftlicher Dienst und Studierende) an der Selbstverwaltung der Universität beteiligt werden sollten. Kurzum, es ging um die Errichtung der „Gruppenuniversität.“ Dass die Sache nicht einfach werden würde, war schon bei der Gesetzesverabschiedung deutlich: Der Landtag in Stuttgart war mit Stacheldraht abgeschildert und wurde von der Polizei bewacht. Davor protestierten lautstark tausende Studenten, denen das neue Gesetz nicht weit genug ging.

Aus Sicht der Neuen Linken waren die Bildungsplanungen und die staatliche Reformpolitik im Hochschulbereich bloß Ausdruck eines spätkapitalistischen Krisenmanagements. „Die Neue Linke rückte ‚Planung‘ in die unmittelbare Nähe von ‚Repression‘ und denunzierte die damit verbundene Haltung des ‚Establishments‘ als ‚faschistisch‘.“⁶⁵ Die Bildungsplaner und Reformer wie Wilhelm Hahn oder auch der fortschrittsorientierte Tübinger Rektor Ludwig Raiser, der den studentischen Protesten zunächst offen gegenübergestanden hatte, reagierten zunächst irritiert, dann enttäuscht, schließlich verbittert und resigniert.⁶⁶ Auseinandersetzungen um die Hochschulreform können furchtbar verletzend und fruchtlos sein.

Der Studentenprotest richtete sich gegen den Bildungsnotstand und die Zustände an der Massenuniversität, die immer mehr Gestalt annahm. Zwischen

65 Anselm Doering-Manteuffel: Ein Spiegel unserer Zeit (wie Anm. 51, Kap. 2), S. 38.

66 Ebd.



Kaum ein Bild symbolisiert so stark die Studentenrevolte wie das Foto von der Rektoratsübergabe an der Universität Hamburg 1967.

1960 und 1965 waren die Studentenzahlen in der Bundesrepublik abermals von 290 000 um ein Drittel auf 385 000 gestiegen. Der akademische Unterricht hatte mit diesem Tempo nicht Schritt gehalten. Die Lehre war veraltet, aktivierende Sozialformen wie Gruppenarbeit, neue Lernmethoden wie entdeckendes oder forschendes Lernen (das heute wieder so schick ist), waren damals nahezu ungebräuchlich. Die Studenten beehrten dagegen auf. Sie wollten die veralteten Strukturen an der Universität durchbrechen, die noch immer vom Untertanengeist des 19. Jahrhunderts geprägt waren. Die alte Universität wirkte wie aus der Zeit gefallen. Sie passte nicht zu den neuen Lebensstilen und kulturellen Präferenzen, die im Zuge der Protest- und Aufbruchsbewegung in der gesamten westlichen Welt entstanden waren.⁶⁷ Dazu kamen die Proteste gegen den Vietnamkrieg und die Notstandsgesetzgebung der Großen Koalition, gegen die sich die Außerparlamentarische Opposition (APO) formierte, und der Kampf gegen die Veröffentlichungen der Springer-Presse, die mit Kampagnen be-

⁶⁷ Ingrid Gilcher-Holtey: Die 68er-Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA, München 2001.

kämpft wurden. Die Protestbewegung der Studierenden forderte kulturellen Pluralismus, sexuelle Liberalisierung und eine größere Teilhabe an den demokratischen Prozessen. Theoretisch inspiriert war die „Neue Linke“ von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, Hauptakteur an den Universitäten war der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS). Es ging gegen Kleinbürgertum und Spießertum, gegen die als beengend empfundenen Moralkonventionen der Adenauerzeit, die umso scheinheiliger wirkten, je mehr offenbar wurde, in welchem Umfang bislang die NS-Zeit verdrängt worden war. Der in Hamburg erfundene Slogan „Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren“ machte auch an den baden-württembergischen Universitäten die Runde. Die Talare, die meist bei besonders festlichen Veranstaltungen wie zum Beispiel Jahrestagen von den Professoren getragen worden waren, standen nun sinnbildlich für das elitäre Denken der Universität, die ihre eigene Verstrickung in die Verbrechen des „Dritten Reiches“ ausgeblendet hatte.

Waren es anfangs noch lokale Anlässe, die Protestaktionen hervorriefen (wie z. B. die Fahrpreiserhöhung im Freiburger Nahverkehr), wendete sich das Blatt schnell ins Grundsätzliche. Als am 2. Juni 1967 der Student Benno Ohnesorg in Berlin von einem Polizisten erschossen wurde, erhitzten sich die Gemüter weiter. Die Proteststimmung war nun auch an den bis dato noch ziemlich ruhigen Universitäten in Baden-Württemberg angekommen. Die Verabschiedung des Hochschulgesetzes am 7. März 1968 kam genau zur richtigen oder falschen Zeit, je nach Perspektive. Besonders Heidelberg und Freiburg wurden nun zu Zentren des Protestes.

Die Studierenden luden zu Diskussionsveranstaltungen, Demonstrationen und Protestaktionen, bei denen es hoch herging. Konventionen und bisher gültige Spielregeln des gegenseitigen Umgangs wurden verneint, persönliche Beleidigungen wurden Alltag, „Gewalt gegen Sachen“ zulässig. Das Heidelberger Rektorat befand sich in einer Art Dauerbelagerungszustand. Auch in Freiburg besetzten einige Studenten das Rektorat, fanden dort das Goldene Buch der Universität, versahen es mit spöttischen Kommentaren und benutzten es zu guter Letzt als Toilettenpapier. Die Gästezigarren des Rektors lösten sich in Rauch auf. Auf dem Höhepunkt der Auseinandersetzungen wurden die Proteste immer intensiver, die „Studentenproteste“ wurden von Anhängern linksgesinnter Gruppen angeführt. In Heidelberg beherrschte der SDS die Altstadt, im Freiburger Dreisameck kam es zu Häuserkämpfen und Besetzungen.

Das Hochschulgesetz von 1968 sah vor, dass die Universitäten sich innerhalb eines Jahres eine Grundordnung geben mussten und zu diesem Zweck Versammlungen einberufen sollten. Weil diese öffentlich abzuhalten waren, waren sie das ideale Forum für Dauerprotest und Paragraphenkampf. Der Tübinger Rektor Raiser sah sich außerstande, eine Grundordnung zu verabschieden.



Während des Bundesparteitags der FDP diskutieren am 30. Januar 1968 in Freiburg Rudi Dutschke und FDP-Bundesvorstandsmitglied Ralf Dahrendorf vor mehreren tausend Zuhörern.

Andernorts wurden wahre Paragraphenmonster erlassen. Für die Universitäten bedeutete dieser Prozess eine große Quälerei. Sie wollten, dass die Gängelei mit Gesetzen, Gesetzesnovellen und Erlassen endlich ein Ende finden möge.

Wenige Jahre später wurde das Hochschulgesetz novelliert. Die paritätischen Entscheidungen wurden wieder zurückgenommen, nachdem das Bundesverfassungsgericht im Mai 1973 festgestellt hatte, dass die Professoren in allen universitären Entscheidungsgremien die Mehrheit behalten müssen. Die aufgerissenen Wunden sollten jedoch nicht so schnell verheilen. Die fortwährenden Diskussionen, Beschimpfungen, Beleidigungen und Gewaltanwendungen hatten auf beiden Seiten Abwehrhaltungen und Verletzungen verursacht, die über viele Jahrzehnte nicht vergessen wurden.⁶⁸ Das einstige Wunderwort „Reform“ war nachhaltig diskreditiert. Wer fortan von Reformen sprach, weckte an den Hochschulen eher Traumata, als dass er Sehnsüchte

⁶⁸ Dieter Speck: Bilder – Episoden – Glanzlichter. 550 Jahre Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Bd. 1, Freiburg/München 2007, S. 266.



Etwa 150 Studentinnen und Studenten besetzten am 13. Januar 1969 das Rektorat der Universität Tübingen. In der Bildmitte (sitzend) Rektor Ludwig Raiser.

weckte. Es sollte bis Ende der 1990er-Jahre dauern, ehe ein neuerlicher Anstoß zur breiten Hochschulreform unternommen wurde.⁶⁹

Was übrig blieb

Mit dem ersten Ölpreisschock 1973 endete das Jahrzehnt der großen Bildungsreformen. Der euphorische Glaube an die scheinbar beliebige Machbarkeit von Bildung verblasste rasch. Dem Staat fehlten die Mittel, seine ehrgeizigen Bildungsprojekte zu finanzieren. Reformen und Bildungsexperimente traten in den Hintergrund. Anstelle des ehrgeizigen Hochschulgesamtplans trat eine nüchterne Bestandsüberprüfung. Von Mitte der 1970er-Jahre bis Mitte der 1980er-Jahre sanken die Aufwendungen des Staates für die Hochschulen. Baden-Württemberg legte ein hartes Sparprogramm auf. Zwar gelang es Kultusminister Hahn, den zunächst geplanten Stellenabbau an den Universitäten zu reduzieren. Ursprünglich sollten von den 26 000 Stellen an den Unis 1390 Stellen eingespart werden. Am Ende einigte man sich dann auf eine Kürzung von 900 Stellen. Dennoch wurde Hahn mit der Sparpolitik identifiziert. Auf Druck von Ministerpräsident Hans Filbinger trat er 1978 zurück. Kurz darauf

⁶⁹ Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 91 ff.



6. Dezember 1972: Studenten demonstrieren vor dem Heidelberger Rathaus gegen die Abriegelung der Universität durch die Polizei. Die Landesregierung will damit einen Vortrag von Peter Brückner verhindern, dem die Unterstützung der Rote Armee Fraktion (RAF) vorgeworfen wird.



Immer wieder kommt es im Verlauf der Studentenproteste Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre auch zu gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen Demonstranten und der Polizei, wie hier im Juni 1970 in Heidelberg.

wurde das bisher den gesamten Bildungsbereich abdeckende Kultusministerium aufgeteilt und ein eigenes Wissenschaftsministerium für die Hochschulen und Universitäten eingerichtet.

Was ist aus den Reformvorhaben geworden? In Konstanz studierten innerhalb kurzer Zeit statt der geplanten 3000 Studenten 10 000 Bildungshungrige, was dem „Klein-Harvard“ am Bodensee schnell seine Grenzen aufzeigte. Auch zeigte sich, dass die Bereichsegoismen der beteiligten Fächer doch stärker waren als der Versuch, Universität unter wissenschaftssystematischen und wissenschaftspolitischen Gesichtspunkten zu gestalten. Eine Forschungshochschule der modernen Erfahrungswissenschaft war nicht entstanden, immerhin aber erlangten einige Fächer bald Renommee. Am Ende blieb in Konstanz doch das Bewusstsein erhalten, eine Reformuniversität zu sein, die im Universitätssystem neue Wege zu gehen bereit und zu strukturellen Reformen in der Lage sein würde (was auch immer wieder unter Beweis gestellt werden konnte).⁷⁰

Der Entwicklung der Universitäten zu Massenuniversitäten war möglich gewesen, weil der Staat deutlich mehr Geld zur Verfügung gestellt hatte. Im Zuge der wirtschaftlichen Rezession mussten nun Mittel und Stellen wieder gekürzt werden. Allerdings dämpfte der Ölpreisschock nur die Wirtschaft und Finanzkraft des Staates, nicht aber die Entschlossenheit der jungen Menschen, einen Hochschulabschluss anzustreben. Dies hatte zur Folge, dass man nicht nur sparen, sondern gleichzeitig sparen und mehr Studenten aufnehmen musste. 1977 beschlossen Bund und Länder, die Hochschulen für die geburtenstarken Jahrgänge weiter offen zu halten. Zugrunde lag die fatale Fehleinschätzung, auf diese Weise einen vorübergehenden Studentenberg „untertunneln“ zu können. Die Folge war, dass die Betreuungsrelationen schlechter wurden und die Ausbildungsstandards sanken. Die Zeit der chronischen Unterfinanzierung der Universitäten begann.

Als Gegenmaßnahme versuchte man, das Studium besser zu strukturieren, um die Studierenden besser zum Abschluss zu geleiten. Man begann, zwischen Grund- und Hauptstudium zu unterscheiden, Zwischenprüfungen und Regelstudienzeiten wurden eingeführt. Unterdessen entwickelte sich der Bund zum hochschulpolitischen Akteur, der seit 1969 nach einer Grundgesetzänderung strukturierend in die Hochschulpolitik eingreifen durfte. Im gleichen Jahr war der Bauingenieur Hans Leussink, ehemals Rektor der Technischen Hochschule in Karlsruhe, zum ersten Bundesminister für Bildung und Forschung ernannt worden. 1976 wurde das erste Hochschulrahmengesetz erlassen, das bundes-

70 Strukturkommission Universität Konstanz: Modell Konstanz. Empfehlungen zur strukturellen Weiterentwicklung der Universität, Konstanz 1998.

weit Richtlinien für Studien- und Prüfungsordnungen sowie für Aufnahmekapazitäten festlegte. In jene Zeit fiel auch die Errichtung einer „Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen“ (ZVS), die zur Entlastung geplant war, jedoch als Bürokratisierung empfunden wurde. Kritiker monierten eine zunehmende „Verschulung“ des Studiums und beklagten eine Verletzung der akademischen Lehrfreiheit. Tatsächlich sank die Qualität in Lehre und Forschung. Der Stoff wuchs weiter an, die Betreuung blieb schlecht. Seit den 1970er-Jahren verlängerte sich die Studiendauer. Die Universität mutierte zusehends zum Parkplatz von Lebenszeit. Die Gruppen- und Gremienuniversität konnte dem nichts entgegensetzen. Von Partikularinteressen gelähmt, war sie so unbeweglich geworden wie ein Tanker. Die Universitäten drohten zu profillosen, beliebigen Massenuniversitäten zu verkommen, hätte es nicht immer wieder neue wissenschaftliche Ansatzpunkte und technische Fortschritte gegeben, die Anstöße zu inhaltlichen und wissenschaftlichen Weiterentwicklungen gaben und die Universitäten vital hielten.

Ein Beispiel, wie sich Entwicklungsfortschritte im Ingenieurbereich auf benachbarte Disziplinen auswirken konnten, ließ sich im Bereich des Flugzeugbaus finden, wo neue Verfahren zur Strömungsmessung ein leistungsfähiges Datenverarbeitungssystem erforderlich machten. Der Bund schrieb daher ein Programm zur Förderung der Datenverarbeitung in Deutschland aus. Mit den bereitgestellten 300 Millionen Euro wurden 120 Professuren und sogar ein neue Wissenschaftsdisziplin geschaffen: die Informatik. Zwölf der insgesamt 120 Professuren gingen nach Karlsruhe, sodass dort zum 1. Oktober 1972 die erste Informatikfakultät Deutschlands an den Start gehen konnte. Informatik war ein Kunstwort, gebildet aus der Zusammensetzung der Worte „Information“ und „Automatik“. Es bezeichnete die Wissenschaft von der Informationsverarbeitung mithilfe von Computern. Geprägt wurde der Begriff von dem Karlsruher Professor Karl Steinbuch, der sich als Fachmann für den industriellen Bau von elektronischen Rechenanlagen einen Namen gemacht und in Karlsruhe das Rechenzentrum aufgebaut hat, das heute seinen Namen trägt. Bereits Ende der 1950er-Jahre hatte man in Karlsruhe in den Fakultäten Mathematik und Elektrotechnik mit der Entwicklung grundlegender Methoden und Anwendungen begonnen. Am Institut für Angewandte Mathematik beschäftigte man sich mit Rechenautomaten, an Steinbuchs Institut für Nachrichtenverarbeitung und Nachrichtenübertragung mit der Programmierung von Computern. Schien Informatik zunächst noch ein Randgebiet zu sein (oder eine überschätzte amerikanische Modeerscheinung, wie einige meinten), mit dem die meisten Arbeitgeber – zumindest unter diesem Begriff – noch nichts anfangen konnten, kamen der Wissenschaft und der aus ihr erwachsenden Technologie bald eine wegweisende Funktion zu. Fast 200 Professoren hat die



25 Jahre nach dem Empfang der ersten E-Mail in Deutschland erinnert Karlsruhe im Jahr 2009 mit einem überdimensionalen Ortsschild an dieses bemerkenswerte Ereignis.

Karlsruher Fakultät bis heute hervorgebracht. Unser heutiges Informationszeitalter ist geprägt von den Errungenschaften der Informatik. 1984 empfangen die Pioniere Michael Rotert und Werner Zorn in Karlsruhe die erste E-Mail in Deutschland. Auch die technischen Grundlagen, um mit dem Mobiltelefon ins Internet zu gehen, stammen aus Karlsruhe.

Währenddessen wurden allerorten neue Studiengänge eingeführt. An der Universität Ulm beispielsweise wurde 1977 der erste Studiengang in Wirtschaftsmathematik eingeführt. 1982/83 folgten dort Zahnmedizin, später Elektrotechnik und Informatik. Sie waren ein Teil des Konzepts „Wissenschaftsstadt Ulm“, das vorsah, auf dem Oberen Eselsberg neue Fachgebiete als Erweiterung der Universität anzusiedeln (Energietechnik, Medizintechnik und Technologiefolgenforschung) und diese als Andockstation für Wirtschaftsunternehmen und deren Forschungs- und Entwicklungsbedarf zu verstehen. Um die Universität herum sollte eine Wissenschaftslandschaft entstehen, die für die Wirtschaft attraktiv ist. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten schneller als bisher in Technologie und Produktwirklichkeit umgesetzt werden.⁷¹

⁷¹ Universität Ulm. Das Wissen mehrten. Die Zukunft gestalten, hrsg. von der Universität Ulm, Ulm 1993.

Durch solche Maßnahmen ist die Universität offener geworden, paradoxerweise jedoch nicht im Sinne der Bildungsreformer, die nach mehr Bildungsgerechtigkeit verlangten. Gemeint ist vielmehr die Offenheit für den Transfer naturwissenschaftlich-technischer Forschung in die Wirtschaft, wo im selben Zug eine Innovationsmentalität gefördert werden sollte. Der Techniktransfer ist zu einem unentbehrlichen Teil eines wirtschaftlichen Modernisierungsprozesses geworden.⁷² Die Universitäten sind noch nützlicher geworden, als sie es ohnehin schon immer waren.

Wissenschaft und Forschung heute: zwischen Profilierung und Netzwerkbildung

Das Profil der Universitäten in Baden-Württemberg weist auch heute noch viele Linien auf, die weit in die Vergangenheit zurückreichen. An Heidelberg, Tübingen und Freiburg manifestieren sich noch immer die Dimensionen und Merkmale einer über Jahrhunderte gewachsenen Volluniversität. Die fachwissenschaftliche Breite umfasst dort Geistes-, Sozial- und Rechtswissenschaften sowie Natur- und Lebenswissenschaften einschließlich der Medizin. Karlsruhe und Stuttgart sind nach wie vor vom Fächerprofil einer Technischen Hochschule mit deutlicher Akzentuierung der Natur- und Ingenieurwissenschaften geprägt. Hohenheim ist seinem Forschungsprofil aus biowissenschaftlicher Forschung, Agrar- und Ernährungsforschung sowie volks- und betriebswirtschaftlicher Schwerpunktforchung treu geblieben. Mannheim ist eine der profiliertesten Hochschulen überhaupt auf dem Gebiet der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und gilt als Managerschmiede. Ulm pflegt die standortspezifische Verknüpfung der Lebenswissenschaften mit der Medizin und den Informations- und Kommunikationstechnologien. Und die als Reformuniversität gegründete Universität Konstanz setzt nach wie vor darauf, mit wissenschaftsfördernden, flexiblen Strukturen und einem partnerschaftlichen Geist aller Universitätsmitglieder forschungsförderliche Rahmenbedingungen für die Spitzenforschung zu schaffen.

An allen Orten geben die sich weiter differenzierenden Naturwissenschaften die Folie, auf der sich neue Schwerpunkte entwickeln können. Biologie und Bioinformatik sind in den vergangenen Jahren zu profilbildenden Themen geworden, ebenso die Nanowissenschaften oder die immer wichtiger werdende Energieforschung. In Heidelberg zum Beispiel werden im „Forum Organische Elektronik“ neuartige Beleuchtungssysteme auf Basis organischer Leuchtdioden entwickelt, die den Energieverbrauch erheblich senken sollen. Von besonderer Bedeutung sind Forschungen der Teilchenphysik. Arbeitsgruppen der Univer-

72 Gert Kaiser: Der Dialog der Kulturen (wie Anm. 9, Kap. 1), S. 16.

sitäten Heidelberg und Karlsruhe beteiligen sich intensiv an den derzeit weltweit größten Forschungsexperimenten, die am Teilchenbeschleuniger LHC (*Large Hadron Collider*) bei der Europäischen Organisation für Kernforschung (CERN) in Genf durchgeführt werden.

Gerade die Forschung hat dabei in den vergangenen Jahren von der Exzellenzinitiative erheblich profitiert, zumal die baden-württembergischen Universitäten bei diesem Wettbewerb überdurchschnittlich erfolgreich abgeschnitten haben. Alle Universitäten des Landes waren in einer der drei Förderlinien erfolgreich. Fünf Universitäten wurden für ihr Zukunftskonzept als Exzellenzuniversität ausgezeichnet, drei davon tragen diesen Titel noch heute. Allein Heidelberg hat mit der Exzellenzinitiative 323 Millionen Euro eingeworben. Neben dem Zukunftskonzept wurden zwei Exzellenzcluster und drei Graduiertenschulen bewilligt, darunter in den Gebieten „Fundamentale Physik“, „Molekular- und Zellbiologie“ und „Cellular Networks“. In Konstanz wurden 230 Millionen Euro bewilligt und vier Projekte gefördert. Die Cluster „Chemische Biologie“ und „Kulturelle Grundlagen von Integration“ wurden auch in der zweiten Wettbewerbsrunde verlängert. Daneben gibt es eine Graduiertenschule zum Thema „Entscheidungswissenschaften“ und für den akademischen Nachwuchs ein Zukunftskolleg. In Tübingen werden mit den 110 Millionen unter anderem die klinische Forschung, die Medizintechnik und Umweltanalytik gefördert. Darüber hinaus wirkte die Exzellenzinitiative als Jobmotor und sorgte an den Landesuniversitäten für einen Beschäftigungsboom: Allein in Heidelberg wurden über tausend neue Stellen geschaffen.

Zu den interessantesten und womöglich folgenreichsten Aspekten der Exzellenzinitiative gehört die intensiverte Zusammenarbeit zwischen Universität und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wie sie derzeit am weitesten in Karlsruhe entwickelt ist. Hier haben sich das Forschungszentrum Karlsruhe als außeruniversitäre Forschungseinrichtung der Helmholtz-Gemeinschaft und die Universität zum Karlsruher Institut für Technologie (KIT) zusammengeschlossen. Im Mai 2012 beschloss der Landtag in großer Einmütigkeit das Gesetz zur Weiterentwicklung des KIT, das eine größere Autonomie und mehr Gestaltungsspielräume vorsieht. Das Sonder- und Mobiliarvermögen wurde vom Land auf das KIT übertragen. Das KIT als größte Wissenschaftseinrichtung in Deutschland wurde Dienstherr und Arbeitsgeber von 9000 Beschäftigten.

Das KIT wurde damit zum Vorreiter einer Entwicklung, die seit einiger Zeit dahin geht, Forschung kooperativ anzulegen. Mit den Einrichtungen der außeruniversitären Forschung bestanden durch Doppelberufungen ohnehin langjährige Verbindungen. Institutsdirektoren der außeruniversitären Einrichtungen wurden zugleich als Professoren der benachbarten Universitäten berufen, wo sie Zugang zum akademischen Nachwuchs erhielten und Aufgaben

in der Lehre übernehmen konnten. Gerade in den großen Universitätsstädten Heidelberg, Tübingen, Freiburg, Stuttgart und Karlsruhe gibt es eine große Ansammlung von außeruniversitären Einrichtungen aller Art, sodass eine personelle Verflechtung buchstäblich nahe lag. Mittlerweile ist diese Verflechtung strukturprägend geworden.⁷³

Die Hinwendung zur außeruniversitären Forschung hat vielfältige Motive. Die (aus Wissenschaftlersicht wünschenswerte) Fokussierung auf Forschungsaktivitäten und die gemeinsame Nutzung von Forschungsinfrastrukturen ist dabei nur eine Seite der Medaille. Die andere hat sehr viel mit Geld zu tun. Anders als an den Universitäten sind die Etats der außeruniversitären Forschung seit den 1990er-Jahren ständig gewachsen.⁷⁴ 2010 wurden sieben Milliarden Euro aus öffentlicher Hand für außeruniversitäre Forschung ausgegeben, davon drei Milliarden für die Bundesprogrammforschung in den Instituten der Helmholtz-Gemeinschaft, 1,6 Milliarden für die grundlagenorientierte Max-Planck-Gesellschaft, 1,4 Milliarden für die anwendungsorientierten Fraunhofer-Institute und eine Milliarde für die mehr problemorientierten Leibniz-Institute. Für alle Hochschulen im Bundesgebiet wurden dagegen zusammengekommen 12,7 Milliarden Euro verausgabt. Einige Jahre zuvor waren die Größenverhältnisse noch deutlich zugunsten der Hochschulen verteilt.⁷⁵ Bedenkt man darüber hinaus, dass die wenigen Nobelpreise, die in den vergangenen Jahren nach Deutschland vergeben wurden, fast ausnahmslos an Wissenschaftler an außeruniversitären Forschungseinrich-

73 Die meisten Projekte, die die Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an den Universitäten fördert, sind inzwischen Kooperationsprojekte mit außeruniversitären Einrichtungen. An zwei Drittel aller Cluster und drei Viertel aller Graduiertenschulen der Exzellenzinitiative sind außeruniversitäre Forschungseinrichtungen beteiligt, vor allem Institute aus der Max-Planck-Gesellschaft und der Helmholtz-Gemeinschaft. Auch an den Zukunftskonzepten außerhalb Karlsruhes sind die außeruniversitären Einrichtungen mehr oder weniger stark beteiligt. Vgl. Peter-André Alt: gemeinsam statt einsam, in: Deutsche Universitätszeitung (DUZ) vom 28.6.2013, S. 16 f.

74 Die außeruniversitären Forschungseinrichtungen werden, anders als die Hochschulen und Universitäten, von Bund und Ländern gleichermaßen finanziert. Institute der Max-Planck-Gesellschaft und der Leibniz-Gemeinschaft werden im Verhältnis 50 zu 50 getragen, die Großforschungseinrichtungen der Helmholtz-Gemeinschaft nach einem Schlüssel von 90 (Bund) zu 10 (Land). Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) wird hälftig finanziert, die von ihr vergebenen, ebenso begehrten wie Renommee versprechenden Sonderforschungsbereiche (SFB) im Schlüssel von 70 zu 30.

75 Zum Vergleich: Mehr als vierzig Milliarden Euro gibt die Wirtschaft für ihre eigene Forschung aus.

tungen gingen (und dass bei internationalen Rankings Nobelpreise eine zentrale Rolle spielen), wird klar, warum Forschungsk Kooperationen für Universitäten lohnend sind.

Neben den Kooperationen mit außeruniversitären Einrichtungen nehmen auch noch andere Formen der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung zu. Im Oktober 2011 gründeten die Universität Heidelberg und das KIT die *Heidelberg Karlsruhe Research Partnership* als gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung, um in den Arbeitsfeldern Organische Elektronik sowie Synthetische Biologie die Nachwuchsförderung zu verbessern und eine kritische Masse für eine international sichtbare Spitzenforschung zu erreichen.

Darüber hinaus gibt es regionale Zusammenschlüsse, an der verschiedene Hochschultypen mitwirken. So haben sich die Universitäten Tübingen und Hohenheim mit den (Fach-)Hochschulen Nürtingen-Geislingen, Reutlingen, Rottenburg und Albstadt-Sigmaringen zur Hochschulregion Tübingen-Hohenheim zusammengeschlossen. Ziel des Netzwerks ist es, die Studienqualität in der Region zu steigern. Dafür arbeiten die sechs Partnerhochschulen in den Bereichen Lehre, Forschung, Studierendenservice, Hochschulmanagement und Administration zusammen. Daneben entwickeln sich Hochschulverbünde über die Landesgrenzen hinweg. Freiburg, Heidelberg und Tübingen sind im Herbst 2012 dem Bündnis „U 15“ beigetreten, in dem sich 15 große Universitäten in Deutschland (darunter auch die FU Berlin, die LMU München, die Universitäten Köln und Frankfurt) zusammengetan haben, um gemeinsam besser ihre Interessen vertreten zu können, zum Beispiel im Kampf für mehr Autonomie und eine verbesserte Ressourcenausstattung.

Eine besondere Bedeutung hat die Zusammenarbeit der Universitäten mit den Fachhochschulen, die seit den Bildungsreformen der 1960er-Jahre ein vordringliches hochschulpolitisches Ziel darstellt. Während die Universitäten eisern ihr wichtigstes Alleinstellungsmerkmal, das Promotionsrecht, verteidigen, wachsen die Forderungen, das Promotionsrecht auch den Fachhochschulen zu verleihen. Bisher sind Fachhochschulen auf kooperative Promotionsverfahren etwa im Rahmen von kooperativen Promotionskollegs angewiesen.

Die Universität ist heute keine singuläre Erscheinung mehr. Neue und andere Hochschulen sind längst auf den Plan getreten, die – wie die Universitäten zuvor – Bildungsaufgaben wahrnehmen und berufsfähige Führungskräfte für die Gesellschaft ausbilden. Standen im Mittelalter noch die Theologen und im frühen 19. Jahrhundert die Staatsdiener im Mittelpunkt, so sind es heute die Führungskräfte für die Wirtschaft. Die Leistungen und Angebote der Universität auf diesem Gebiet sind nicht mehr konkurrenzlos. Fachhochschulen und die Duale Hochschule stellen die Spitzenstellung der Universität in Frage.

Die anderen Hochschulen

Die Universität war über viele Jahrhunderte hinweg die einzige Einrichtung, die dem Bedarf der Menschen nach Wissen und Bildung entsprechen konnte. Doch bereits zu der Zeit, als die Universitäten so populär und erfolgreich waren wie niemals zuvor, begann die Einsicht, dass die Forschungsuniversität und das von ihr postulierte Bildungsideal nicht alle Ausbildungswünsche von Staat und Wirtschaft bedienen konnte. Während der Industrialisierung waren die Einführung eines technischen Unterrichts und die „Erziehung zur Industrie“ zu wichtigen Aufgaben geworden. Auf diesem Nährboden von Technisierung und Modernisierung konnten im Laufe von etwa 150 Jahren Fachhochschulen entstehen und zu „Hochschulen der modernen Industriegesellschaft“ (Wissenschaftsrat) heranreifen.

Fachhochschulen / Hochschulen für angewandte Forschung

Vorgeschichte und Entwicklung

Bis weit in das 18. Jahrhundert hinein war die ingenieurtechnische Ausbildung ein lückenhafter Flickenteppich.¹ Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts änderte sich dies, als die aufgeklärt absolutistischen Staaten damit begannen, neue Ausbildungsstätten für die Beamten im Militär zu errichten. Wer gut in Artillerie sein sollte, brauchte Unterricht in Physik, höherer Mathematik, Geometrie und Festungsbaukunst. In Militär- oder Bergakademien sollten die militärischen und später auch zivilen Staatsbeamten eine praxisnahe Ausbildung erhalten, im zivilen Bereich vor allem in Medizin, der Bautechnik oder im Bergbau. Erste ingenieurtechnische Lehranstalten entstanden, beflügelt von Aufklärungsdenken und Fortschrittsoptimismus. Technischer Unterricht war in die *Curricula* fest eingebunden. Im Südwesten lassen sich vor allem zwei berühmte Beispiele finden: Die Kunstakademie in Stuttgart, die 1761 von Herzog Carl Eugen von Württemberg eingerichtet wurde und ihren Schwerpunkt

1 Walter Kaiser/Wolfgang König (Hrsg.): Geschichte des Ingenieurs. Ein Beruf in sechs Jahrtausenden, München/Wien 2006, S. 124.

weniger in der (freien) Kunst als in der Bautechnik hatte, und natürlich die Hohe Karlsschule (1773), die Carl Eugen als Ausbildungsschmiede für den Beamtennachwuchs und Stachel im Fleische der Universität vorgesehen hatte. Das baldige Ende der Hohen Karlsschule verursachte zunächst eine Lücke im aufgeklärt-realistischen Bildungswesen in Württemberg, die von einem neu eingerichteten Lehrstuhl der Kameralistik an der Universität Tübingen und der Stuttgarter Realschule nur vorübergehend geschlossen werden konnte.²

Am bedeutsamsten für das technische Hochschulwesen erwiesen sich jedoch die Gründung von Polytechnischen Schulen (den späteren Technischen Hochschulen), die bereits wenige Jahre nach ihrer Gründung zu Beginn des 19. Jahrhunderts Vorbildcharakter besaßen und die technisch-naturwissenschaftliche Ausbildung prägten. Ihr Ausbildungsmodell sah eine Abfolge mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundlagenausbildung mit fachlicher Spezialisierung vor, eine Kombination, die sich für die Industriegesellschaft als sehr fruchtbar erweisen sollte. Anfangs noch auf derselben Stufe wie Handwerker- oder Gewerbeschulen, setzten sich die Technischen Hochschulen gegenüber niedrigeren Ausbildungsanstalten ab und erhöhten die Zugangsvoraussetzungen. Das allgemeinbildende Abitur wurde zur Normvoraussetzung für die Technischen Hochschulen. Bis in die 1860er-Jahre hatte sich eine grundsätzliche Trennung von Technischen Hochschulen und Gewerbeschulen durchgesetzt.

Die Vorläufer der Fachhochschulen waren ein Sammelsurium von mittleren Schulen oder Handwerkerschulen wie beispielsweise die 1776 gegründete Zeichenschule in Schwäbisch Gmünd, an der Gold- und Silberschmiede ausgebildet wurden,³ oder Bauhandwerkerschulen wie die 1832 in Stuttgart als Winterschule für Bauhandwerker gegründete, der Vorläufereinrichtung der heutigen Hochschule für Technik. Die Schule sollte Bauhandwerkern im Winter (während die Bautätigkeiten ruhten) weiterbilden und ihnen eine theoretische, jedoch nicht hochschulartige Spezialausbildung ermöglichen. Die 1868 in Königlich Württembergische Baugewerkeschule umbenannte Winterschule für Bauhandwerker war vor dem Ersten Weltkrieg (mit 923 Studenten) die größte der damals 67 Bauschulen in Deutschland.

2 Gerhard Zweckbronner: Ingenieurausbildung im Königreich Württemberg. Vorgeschichte, Einrichtung und Ausbau der Technischen Hochschule Stuttgart und ihrer Ingenieurwissenschaften bis 1900 — eine Verknüpfung von Institutions- und Disziplingeschichte, Stuttgart 1987.

3 Weil die Ausbildung des Handwerkernachwuchses nicht mehr wie im Mittelalter den Zünften überlassen wurde, verlagerte sich die Berufsausbildung aus der familiären Werkstatt in die Fachschule.

Es lassen sich weitere Beispiele aufzählen: Am 5. März 1850 wurde in Furtwangen die Großherzoglich Badische Uhrmacherschule gegründet, die erste ihrer Art auf deutschem Boden. Fünf Jahre später entstand in Reutlingen – auf Initiative der Industrie, der Stadt und dem Königreich Württemberg – eine Webschule. All diesen Schulen war gemeinsam, dass technische Innovationen ziemlich schnell in das Lehrangebot integriert wurden und dass damit junge Menschen aus bildungsfernen Schichten überdurchschnittlich stark angesprochen werden konnten. Technische Mittelschulen boten eine Möglichkeit des sozialen Aufstiegs gerade auch für Kinder aus Arbeiterfamilien, weit mehr als dies bei den Technischen Hochschulen der Fall war. Das kennzeichnet Fachhochschulen auch heute noch.

Förderer all dieser Schulen für Technik, Bau- und Ingenieurskunst waren Handwerks- und Wirtschaftsvertreter, aber auch die Länder Württemberg und Baden mit ihrer aufgeklärten und liberalen Beamtenschaft, die auf vielfältige Weise für das Berufsschulwesen eintraten. In Baden waren Karl Friedrich Nebenius, in Württemberg Ferdinand von Steinbeis wichtige Denker und Lenker. Gemeinsam war ihnen die Überzeugung, dass die Förderung der technischen Bildung der Königsweg zur Industrialisierung und zu ökonomischem Wachstum bedeutete. Allerdings waren zunächst nur wenige schulisch gebildete Ingenieure in der Wirtschaft tätig. Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts hinein besaß nur eine Minderheit der Ingenieure eine ingenieurtechnische Ausbildung. Die meisten waren Fachkräfte, die ihren Job von der Pike auf gelernt hatten, Praktiker, die aus Erfahrung klug geworden waren, gelegentlich ergänzt durch ein Selbststudium oder Abendkurse. Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein war es noch möglich, vom Facharbeiter zum Ingenieur aufzusteigen. Heute ist jeder Ingenieur auch immer ein Akademiker.

Die meisten Absolventen der Polytechnischen Schulen und Gewerbeschulen gingen zunächst in den Staatsdienst. Das änderte sich seit den 1880er-Jahren, als der industrielle Aufschwung voll durchschlug und die Nachfrage nach ausgebildeten Ingenieuren ankurbelte. Mit dem Aufstieg von Wissenschaft und Technik wuchsen auch die Berufsfachschulen und technischen Bildungsanstalten weiter. Bestehende Einrichtungen vergrößerten sich und wurden umbenannt. Die neuen Bezeichnungen waren ein Sinnbild dafür, dass ein Prozess der Aufwertung und Anerkennung der beruflichen Bildungsanstalten begonnen hatte.

Nach der Reichsgründung von 1871 entwickelten sich im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs in Deutschland weitere berufsbildende Schulen. 1877 wurde in Pforzheim die Herzogliche Kunstgewerbeschule und Fachschule für Metallindustrie gegründet. Anfänglich durch den Bedarf an Spezialisten für die Schmuckindustrie geprägt, gilt sie heute als eine bedeutende Hochschu-

le im Bereich Design. Ein Jahr später entstand in Karlsruhe die Großherzoglich Badische Baugewerkeschule (der Vorläufer der heutigen Fachhochschule). Mit der Weiterentwicklung der Technik kamen neue Ausbildungsschwerpunkte wie beispielsweise Elektrotechnik dazu (1891 in Furtwangen). Aus der Reutlinger Webschule wurde 1891 eine Fachschule für Spinnerei, Weberei und Wirkerei. 1908 erhielt die Schule staatlichen Charakter und nannte sich „Staatliches Technikum für Textilindustrie“. Aus der Karlsruher Baugewerkeschule wurde 1919 die Badische Höhere Technische Lehranstalt (Staatstechnikum). Der Name „Staatstechnikum“ wurde über Baden hinaus zu einem prägenden Begriff. Furtwangen wurde 1925 zur Badischen Uhrmacherschule und erhielt den Status einer Staatlichen Höheren Fachschule für Groß- und Taschenuhrmacherei, Feinmechanik und Elektromechanik. Die Höheren Fachschulen waren zwar eigenständige Einrichtungen im Bildungswesen, jedoch nicht im Status einer Anstalt des öffentlichen Rechts. Sie waren eben keine Hochschule, sondern direkt an die Schulbehörden angeschlossen und besaßen demnach nur ein geringes Maß an Eigeninitiative und Selbstverwaltung.

„Staatstechnikum“, „Höhere Technische Lehranstalt“ oder „Ingenieurschule“ wurden zu Markenbegriffen einer Säule des Ausbildungssystems, das zweigliedrig wurde: mit den Universitäten und Technischen Hochschulen auf der einen und den Technischen Mittelschulen auf der anderen Seite. Außerhalb der Universitäten waren die Mittelschulen breit akzeptiert und freuten sich über regen Zulauf: Auf einen Hochschulingenieur kamen fünf Mittelschulingenieurere. „Die Technischen Mittelschulen stellten den Firmen zur Verfügung, was sie vor allem suchten, nämlich jüngere Mitarbeiter mit einem gewissen Maß praktischer Erfahrung. Die Technischen Hochschulen produzierten dagegen Ingenieure mit vertieften Spezialkenntnissen, von denen sich einige für Führungspositionen eigneten.“⁴

Während die Geschichte der Universitäten im „Dritten Reich“ mittlerweile als gut erforscht gelten kann, besteht für die technischen Mittelschulen noch erheblicher Nachholbedarf. Ein Überblick über die Instrumentalisierung der Schulen für weltanschauliche und rüstungswirtschaftliche Zwecke fehlt ebenso wie eine übergreifende Darstellung zur Ausgrenzung und Verfolgung jüdischer Lehrer. Die hauseigenen Geschichtsdarstellungen der Einrichtungen sind in der Regel auf dem Niveau der 1950er-Jahre stehen geblieben: Die Verflechtungen mit dem NS-Regime und seinen Zielen blieb nahezu unberücksichtigt. Stattdessen wurde der Blick schnell auf die Folgen des Weltkriegs und besonders auf die Zerstörungen von Laborgebäuden und Unterrichtsräumen

4 Walter Kaiser/Wolfgang König (Hrsg.): Geschichte des Ingenieurs (wie Anm. 1, Kap. 3), S. 204.

gelenkt. Bedient wurde dabei der Topos des Weitermachens in der Not und des Neuanfangs, der durch die Brillanz und Tatkraft der ersten Direktoren schließlich gelingen konnte.

Zweifellos war die nationalsozialistische Wirtschafts- und Rüstungspolitik günstig für alle Stätten der Ingenieursausbildung. Sie sicherte die Existenz und bot berufliche Perspektiven. Viele Ingenieure sahen sich wie ihre Kollegen an den Universitäten nachträglich selbst als unpolitische Fachleute, als Technokraten, die mit Parteiendemokratie nichts zu tun hatten. Insofern kamen die nationalsozialistischen Parolen von der Volksgemeinschaft und der nationalen Einheit grundsätzlich gut an. Viele Techniker und Ingenieure fanden sich bereit, der NSADP oder einer ihrer vielen Gliederungen anzugehören – so wie die Mehrheit der gesamten Bevölkerung auch. Das Schicksal der politisch Andersdenkenden oder der Menschen, die aus rassistischen Gründen verfolgt wurden, kümmerte weiter nicht. Auch hier ist der Gleichklang zur der Gesamtbevölkerung zu sehen. Wer verantwortliche Positionen im Staat übernehmen wollte, kam nicht umhin, sich auf die Ziele des nationalsozialistischen Staates einzulassen, wo doch der Nationalsozialismus viele Perspektiven bot – sei es beim Autobahnbau, in der Automobilindustrie (Volkswagen), beim massenhaften Bau der Volksempfänger oder dann im Krieg beim Panzerbau oder der Raketentechnik. Dass Millionen von Kriegsgefangenen und Zwangsarbeitern dafür ausgebeutet und ermordet wurden, wurde hingenommen.

Die NS-Diktatur und der Zweite Weltkrieg hinterließen nicht nur Trümmer und zerstörte Hochschulgebäude, sondern auch Technologien und Kenntnisse, auf denen sich im Zuge des Wiederaufbaus im Kalten Krieg bald setzen ließ. Die Materialforschung, die Kommunikations- und Energietechnik, die Hochfrequenztechnik oder die Regelungs- und Steuerungstechnik hatten zwischen 1935 und 1945 enorme Impulse bekommen, die nach 1945 nicht ohne Wirkung blieben. Was im Krieg entwickelt worden war, musste auch nach dem Krieg beherrscht werden. So wurden die Einrichtungen der technikwissenschaftlichen Bildung bald wiederbelebt, zumal die alliierten Siegermächte keine großen Vorbehalte gegen die Ingenieurschulen hatten. Teilweise wurden die Einrichtungen umbenannt, Furtwangen zum Beispiel in Staatliche Ingenieurschule (1947). Neue Einrichtungen wie die Höhere Landbauschule in Nürtingen (1949) kamen hinzu, die zunächst alle noch sehr überschaubar waren mit wenigen Dozenten und wenigen Lernenden. Eine selbstkritische Aufarbeitung des eigenen Tuns unterblieb. Die scheinbar von der Sache her gebotene Fortführung der begonnenen Technikentwicklung ließ die moralische Dimension des Zivilisationsbruchs rasch in den Hintergrund treten. Der von den Westmächten geförderte Wiederaufbau im Zuge der neuen Frontstellung im Kalten Krieg tat ein Übriges, um der Mitäterschaft im „Dritten Reich“ die Generalabsolution zu verleihen.

Als Folge des „Wirtschaftswunders“ der Bundesrepublik Deutschland wurden mehr und mehr Fachkräfte, vor allem Techniker und Ingenieure benötigt. Der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) hatte 1956 die Zahl der fehlenden Fachkräfte auf 44 000 berechnet. Erstmals seit Ende des 19. Jahrhunderts reichten die Ausbildungsangebote nicht mehr aus, um den Bedarf nach Fachkräften zu decken. In Baden-Württemberg reagierte man und gründete zusätzliche Staatliche Ingenieurschulen. Diese zielten auf die Vermittlung einer auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhenden höheren technischen Bildung, die zur selbständigen Tätigkeit als praktischer Ingenieur befähigen sollte. Der Unterricht wurde meist von nebenberuflichen Lehrkräften ausgeführt, die alle einen Hochschulabschluss und mindestens fünf Jahre Berufserfahrung haben sollten. Der Unterricht fand im Klassenverband nach einem festen Stundenplan statt; rezeptives oder passives Lernen bestimmte den Unterricht. Teilhabe an Erfahrungswissen und eine handwerklich geprägte Schulung waren stilprägend. Für die Ingenieurschulen brauchte man kein Abitur. Seinen Abschluss machte man nach drei Jahren. Die Studenten waren fast ausnahmslos Männer. Anders als später an den Fachhochschulen zielte der Unterricht an Ingenieurschulen nicht auf wissenschaftliche Erkenntnisse als Ergebnis der Anwendung von wissenschaftlichen Methoden. Demgemäß gab es an Ingenieurschulen auch keine Forschung im eigentlichen Sinne. Die Ingenieurschulen waren viel eher als praxisbezogene Ergänzung zu der universitären Ingenieursausbildung im Land gedacht. Die Zahl der Studenten bewegte sich pro Schule im dreistelligen Bereich, in Furtwangen zum Beispiel studierten Mitte der 1960er-Jahre knapp 500 Studenten.

Die Gründung von Ingenieurschulen war zugleich ein Instrument der Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung. Die Landesregierung wollte Ingenieurschulen gerade in strukturschwachen Regionen mit noch unterentwickelter Infrastruktur, aber mit großem wirtschaftlichem Potenzial einrichten. Um den Sitz der ersten Ingenieurschule konkurrierten Ende der 1950er-Jahre drei Städte: Ulm, Aalen und Heidenheim. Dass Ulm am Ende das Rennen machen und die erste Staatliche Ingenieurschule neueren Typs (mit den Fächerschwerpunkten Maschinenbau, Nachrichtentechnik und Feinwerktechnik) einweihen konnte, wurde damit begründet, dass die Stadt Ulm kostenlos Bauland zur Verfügung stellte und mit Telefunken ein bedeutendes Unternehmen der Elektrotechnik vor Ort war. Die Verlierer der ersten Runde gingen dennoch nicht leer aus: Aalen bekam zwei Jahre später seine Ingenieurschule; Heidenheim wurde hernach Sitz einer Berufsakademie (heute Duale Hochschule). Die Gründerwelle ging weiter: 1963 wurde in Pforzheim die Staatliche Höhere Wirtschaftsfachschule gegründet. 1964 folgten Offenburg (heute Hochschule für Technik, Wirtschaft und Medien) und Ravensburg, wo zunächst ein Möbellagerhaus als Unterbringungsstätte angemietet werden musste.

Unterdessen stiegen die Anforderungen im Beruf. Immer weitere technologische Neuerungen und die stetige Zunahme wissenschaftlicher Erkenntnisse machten sich bemerkbar. Die bisher meist knappen Studienzeiten von drei Jahren reichten nicht mehr aus. Eine qualifizierte Ausbildung, die den Ingenieur dazu befähigte, die technologische Entwicklung nicht nur nachzuvollziehen, sondern auch zu gestalten, verlangte zusehends eine wissenschaftlich-methodische Fundierung. Dasselbe galt auch für Betriebswirte oder Sozialpädagogen. Ein weiterer Aspekt kam hinzu: Deutschland hatte sich wie alle anderen Staaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft in Artikel 57 des EWG-Vertrags zur Niederlassungsfreiheit ihrer Bürger bekannt. Um sich im europäischen Ausland niederzulassen und ein adäquates Arbeitsverhältnis zu erhalten, mussten die nationalen Diplome und Prüfungszeugnisse im Rahmen der EWG anerkannt werden. Hier bestanden Ungleichheiten, denn in Frankreich basierte die Ingenieurausbildung auf einem Hochschulstudium, das vier bis fünf Jahre dauerte und das Abitur voraussetzte. Bei den deutschen Ingenieurschulen waren es drei Jahre ohne Abitur. In europäischer Hinsicht hatten die Absolventen der deutschen Ingenieurschulen also ein Problem. Sie waren keine Ingenieure mehr, es drohte die Herabstufung zu „Technikern“. Um das zu vermeiden, so die naheliegende Schlussfolgerung, mussten die deutschen Ingenieurschulen zu Hochschulen aufgewertet werden. Es gab allerdings auch Kritiker und Skeptiker einer Aufwertung. Gerade die Vertreter von Wirtschaft und Industrie betonten, dass das Profil des an der Praxis geschulten Ingenieurs (wie er an den Ingenieurschulen ausgebildet wurde) sehr gut zu den gestellten Anforderungen passte. Von Hochschulpolitikern wie dem baden-württembergischen Kultusminister Wilhelm Hahn wurde zu Bedenken gegeben, dass die Ingenieurschulen sehr gute Aufstiegsmöglichkeiten für Haupt- und Realschüler darstellten, die bei einer generellen Aufwertung zu Hochschulen (mit der Eingangsvoraussetzung Abitur) zunichte gemacht würden. Hahn dachte daher daran, nur eine der großen alten Ingenieurschulen in eine Fachhochschule umzuwandeln. Er musste sich aber dann doch dem Druck der Straße beugen.

Zu den unbedingten Verfechtern einer Aufwertung der Ingenieurschulen in den Hochschulbereich gehörten die Schüler der Ingenieurschulen, die ihren eigenen Status verbessern wollten und ihre Forderungen nun bei den großen Studentenprotesten einbrachten. So konnte man 1968 an den Höheren Fachschulen und Ingenieurschulen des Landes viele protestierende und streikende Studenten beobachten. Zu Tausenden zogen sie durch die Straßen wie zum Beispiel am 11. Juni 1968 in Stuttgart. Anders als ihren Kommilitonen ging es ihnen jedoch nicht um den „Muff von 1000 Jahren“. Die Ingenieurschüler demonstrierten für ihre Eingliederung in den Hochschulbereich. „1968“ hatte durchaus viele Gesichter.



Die erste Staatliche Ingenieurschule neueren Typs in Baden-Württemberg mit den Fächerschwerpunkten Maschinenbau, Nachrichtentechnik und Feinwerktechnik stand in Ulm (Aufnahme von 1962).

Die Umwandlung zur Hochschule

Am 31. Oktober 1968 beschlossen die Ministerpräsidenten der Länder, Höhere Fachschulen und Ingenieurschulen in Fachhochschulen umzuwandeln. Sie schufen damit einen eigenständigen Hochschultyp im tertiären Bildungssektor. Gegenüber den Universitäten sollten sich die Fachhochschulen durch einen besonderen Anwendungsbezug und kürzere Studienzeiten auszeichnen. Anders als bei den Universitäten war der Forschungsauftrag für Fachhochschulen auf reine Anwendungsforschung beschränkt. Sonst aber erhielten sie zahlreiche Titel und Rechte, die bislang nur die Universität charakterisiert hatten. Aus dem Direktor der Ingenieurschule wurde ein Rektor, aus Dozenten wurden Professoren (zunächst noch mit dem Zusatz „FH“), aus den Abteilungen wurden Fachbereiche oder Fakultäten. Statt sechs Semester führen nun acht Semester zum Abschluss: Zwei Industriesemester wurden in das bisherige Studium integriert. Abitur und Fachhochschulreife lösen die Mittlere Reife als Zugangsweg ab. Die Hochschulen selbst waren dem Wissenschaftsministerium unterstellt und wurden mit Wahlgremien und einer Studentenvertretung ausgestattet.

Zwischen 1969 und 1971 wurden alle Ingenieurschulen, Höheren Technischen Lehranstalten, Höheren Fachschulen sowie Ingenieur-, Wirtschafts- und Sozialakademien in Fachhochschulen umgewandelt. Gleichzeitig wurde an zahlreichen Standorten das Fächerspektrum ergänzt. In Esslingen beispielsweise wurden neben dem traditionellen Maschinenbau die Fachbereiche Technische Informatik und Wirtschaftsingenieurwesen aufgenommen, in Ravensburg neben Maschinenbau nun auch Elektrotechnik und Sozialpädagogik, in Reutlingen die Betriebswirtschaft, in Nürtingen Landespflege und Betriebswirtschaft. Hinzu kamen Neugründungen wie zum Beispiel in Heilbronn oder Ulm.⁵

Heftige Diskussionen begleiteten den Gründungsprozess. Schlagworte wie „Professoreninflation“, „praktische Ausbildungseinrichtungen mit wissenschaftlichem Etikett“, „Nivellierung des Hochschulbereichs auf niedrigster Stufe“, „verfassungswidrige Gleichbehandlung von hochqualifizierten Wissenschaftlern mit unterrichtenden Praktikern“ bestimmten die bildungspolitische Diskussion.⁶ Insgesamt konnte man jedoch beobachten, dass sich die Fachhochschulen erstaunlich schnell als feste Bestandteile der Hochschullandschaft etablierten. Bereits wenige Jahre nach ihrer Gründung wurden sie als durchaus attraktive Alternativen zu den Universitäten wahrgenommen. Unter den Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes wurde der Diplom-Ingenieur mit dem Zusatz (FH) eingeführt, der sich bald als Markenzeichen etablierte. 1985 wurden die Fachhochschulen im (novellierten) Hochschulrahmengesetz bereits als gleichwertiges Element eines differenzierten Hochschulsystems verstanden. Der Gesetzgeber verzichtete früh auf eine Hierarchisierung der Hochschularten, die aber in den Köpfen der Wissenschaftler (vor allem der Universitätsprofessoren) durchaus vorhanden blieb.

Die Einrichtung der Fachhochschule war eine zentrale Maßnahme der Hochschulpolitik. Man wollte mehr Studienplätze für den „Studentenberg“ zur Verfügung stellen und insbesondere zusätzliche Begabungsreserven ausschöpfen, indem Studierendengruppen angesprochen wurden, die aufgrund ihres soziobiographischen Hintergrunds an den Universitäten bisher unterrepräsen-

5 Die Gründungsphase war von dem Ringen um Standorte geprägt, weniger durch „zielorientierte Entwicklungsschritte“. Vgl. Hanns Harald Hagmann: Entwicklungskonzepte der Fachhochschulen in Baden-Württemberg, in: Fachhochschulen in Deutschland und Europa. Eine Bestandsaufnahme. Festschrift anlässlich der 60. Geburtstages von Prof. Dr. h. c. Dietmar von Hoyningen-Huene, Mannheim 2003, S. 31 – 43, hier S. 31.

6 Gerhard Haag: Die Fachhochschule, Rechtsstatus im tertiären Bildungsbereich unter besonderer Berücksichtigung des baden-württembergischen Länderrechts, Tübingen (Jur. Diss.) 1979, S. XIII.

tiert waren.⁷ Tatsächlich war der Anteil von Arbeiterkindern an Fachhochschulen von Beginn an deutlich höher als bei universitären Studiengängen. Die Anwendungs- und Berufsbezogenheit des Hochschultyps schien für diese Klientel deutlich attraktiver zu sein. Man war nicht von der Ehrfurcht vor einer altehrwürdigen Einrichtung gehemmt, deren Inhalte und Strukturen von außen viel schwerer zu verstehen waren. Die Hochschullandschaft insgesamt wurde mit den Fachhochschulen offener.

Profilierung und Entwicklung

Nach der Anhebung der Zugangsvoraussetzungen von der Mittleren Reife auf das Abitur brachen zunächst die Anmeldungen ein, doch nach wenigen Jahren entwickelten sich die Studentenzahlen wieder deutlich nach oben, sodass in einigen Fächern Zulassungsbeschränkungen eingeführt werden mussten. Heute sind die allermeisten Studiengänge der baden-württembergischen Fachhochschulen zulassungsbeschränkt. Eine Expertenkommission „Fachhochschule 2000“ unter der Leitung von Theodor Berchem⁸ forderte den massiven Ausbau der Fachhochschule. Das Land Baden-Württemberg folgte: In einem umfangreichen Ausbauprogramm wurden in den 1990er-Jahren 6400 neue Studienplätze mit 500 zusätzlichen Personalstellen geschaffen; für 500 Millionen DM wurden neue Gebäude gebaut.⁹ An manchen Stellen war der Ausbau geradezu atemberaubend. In Nürtingen zum Beispiel studierten am Ende 4000 Studenten. Zu Beginn waren es noch vierzig gewesen.

Die Neugründungen der Fachhochschulen folgten strukturpolitischen Überlegungen. Die neuen Hochschulen sollten die Wirtschaft in der Region fördern. Neben den Fachhochschulen wurden vielerorts private Steinbeis-Transferzentren gegründet mit dem Auftrag, das Know-how der Fachhochschulen für die Unternehmen des Landes zu erschließen. Die Fachhochschule Ulm stellte sich an die Spitze dieser Initiative zur Förderung des Technologietransfers. 1984 wurde hier das erste von heute 18 Steinbeis-Transferzentren gegründet. Damit wurden die Fachhochschulen auf vielfältige Weise mit der wirtschaftlichen Entwicklung ihres Umfeldes verbunden. So gehört beispielsweise Schwä-

7 Ulrich Teichler/Andrä Wolter: Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, HWP Magazin Spezial 2/04, Hamburg 2004.

8 Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.): Kommission Fachhochschule 2000. Abschlussbericht, Stuttgart 1990.

9 Hanns Harald Hagmann: Entwicklungskonzepte der Fachhochschulen in Baden-Württemberg (wie Anm. 7, Kap. 1), S. 32.

bisch Gmünd mit seiner Hochschule für Gestaltung zu der Stadt mit der höchsten „Designerdichte“ in Europa. Mehr als 120 Designbüros, Werbeagenturen und andere kreative Dienstleister arbeiten inzwischen in der Stadt.

Wer neue Technologien entwickeln und anwenden möchte, muss grundsätzlich auch forschen, um die Grundlage zu schaffen. Fachhochschulen und Forschung schlossen und schließen sich also keineswegs aus. Das Landeshochschulgesetz erteilt den Fachhochschulen inzwischen explizit den Auftrag zu forschen, wenn auch nicht in der Breite wie Universitäten. Fachhochschulen betreiben daher meist projektbezogene Forschung zu aktuellen, meist praktischen Forschungsfragen. Der Staat finanziert das Nötigste, die Hochschulen müssen zusätzliche Drittmittel akquirieren, die meist durch öffentliche Ausschreibungen von Seiten des Bundes zur Verfügung gestellt werden. Innerhalb der Hochschulen wurden meist Institute für angewandte Forschung oder sogenannte Zentren für angewandte Forschung geschaffen, an denen die Projekte angegliedert sind. Darüber hinaus bestehen an besonders forschungsstarken Fachhochschulen weitere Einrichtungen, wie zum Beispiel das 2009 in Karlsruhe gegründeten „Institut für Kälte-, Klima- und Umwelttechnik“, das als bundesweit einzigartiges Kältezentrum gilt. In Reutlingen, wo die Hochschule aus der Tradition der Textilverarbeitung und Spinnerei entstanden ist, findet sich heute ein Forschungsgebäude mit Großlaboren für Baumwollspinnerei, Kammgarn- und Streichspinnerei sowie Weberei, Stickerei, Wirkerei und Textilveredelung.

Die Forschungsförderung an den Fachhochschulen ist auf Kooperation ausgelegt, gerade im Bereich der Nachwuchsförderung. So wurden in den vergangenen Jahren mehrere Graduiertenkollegs eingerichtet, die von Universität und Fachhochschule gemeinsam getragen werden (z. B. in Kooperation von Offenburg und Freiburg, Pforzheim und Tübingen oder von Hochschule und KIT in Karlsruhe). Diese Graduiertenkollegs sind für FH-Studierende derzeit die einzige Möglichkeit zu promovieren. In Zukunft soll sich dies jedoch ändern. Mit dem neuen Landeshochschulgesetz, das 2014 verabschiedet wurde, erhalten besonders ausgewiesene FH-Professoren in einem Hochschulverbund das an Qualitätskriterien gebundene, zeitlich befristete und thematisch begrenzte Promotionsrecht. Erstmals können damit Dokortitel ohne Beteiligung einer Universität verliehen werden.

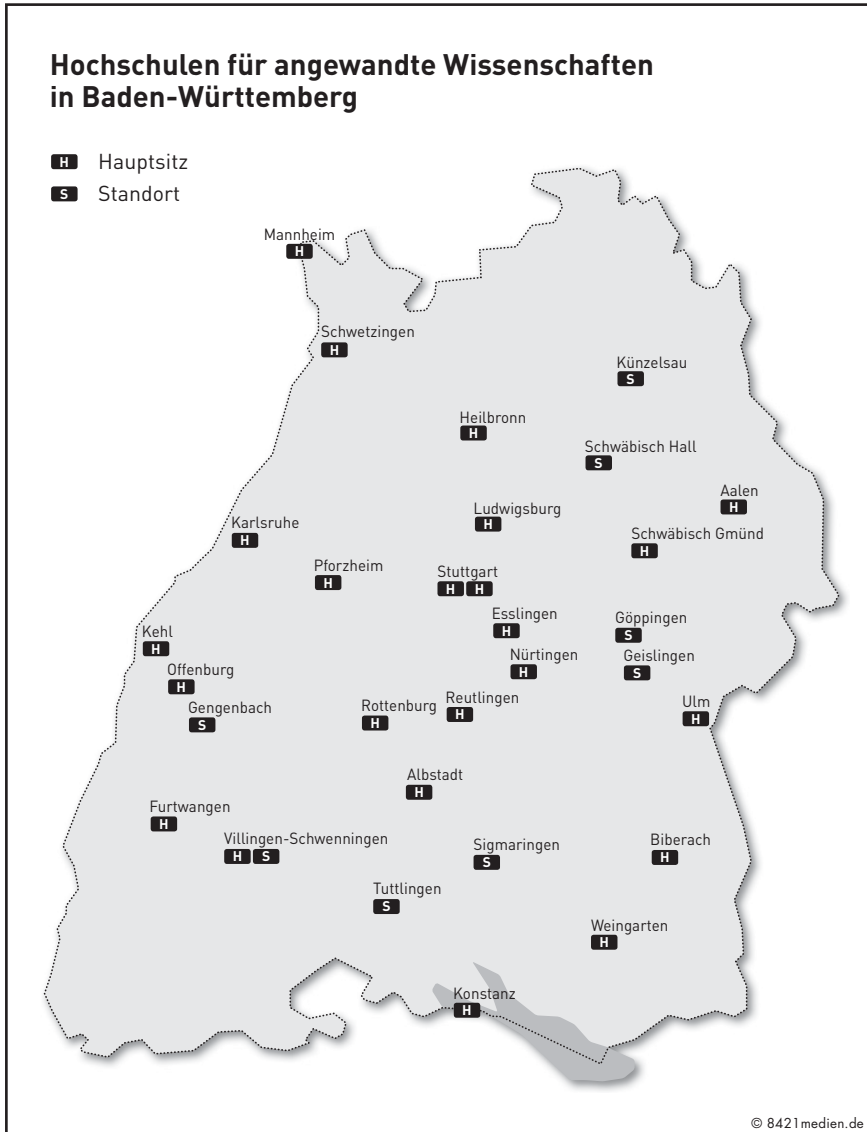
Fachhochschulen wurden schnell populär. Nach einer kleinen Delle in den 1990er-Jahren zeigten die Studentenzahlen nur noch nach oben. Während die Universitäten in den vergangenen zehn Jahren einen Zuwachs von 30 Prozent verzeichneten, waren es an den Fachhochschulen 80 Prozent. Zahlreiche neue Seminargebäude und Erweiterungsgebäude für Mensen und Bibliotheken belegen dies. Parallel dazu hat sich das Studienangebot erheblich verbreitert. In

Offenburg zum Beispiel gab es vor acht Jahren elf Studiengänge; heute sind es 36 (21 Bachelor- und 15 Masterstudiengänge). Um gute Studierende an die Fachhochschulen zu locken und für ein Studium in der Provinz zu begeistern¹⁰ (anders als die Universitäten des Landes finden sich viele Fachhochschulen in kleineren Städten), mussten Fachhochschulen bei der Schaffung neuer Studiengänge besonders schnell und findig sein. Mit Erfolg: Die Fachhochschulen haben es besser als die Universitäten verstanden, den „Bologna-Prozess“ als Chance zu nutzen und sich in der Lehre zu profilieren.

Überblick über die Landschaft der Fachhochschulen

Obwohl die Studentenzahlen in den letzten Jahren überall gestiegen sind (an den Fachhochschulen sogar noch stärker als an den Unis), sind die (Fach-) Hochschulen nach wie vor kleiner als die Universitäten. Mit knapp 8000 Studierenden ist die Hochschule Heilbronn (mit ihren Außenstellen in Künzelsau und Schwäbisch Hall) die größte Hochschule für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg, dicht gefolgt von der „Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft“ (7500 Studierende). Furtwangen (mit 5600 Studierenden) ist wiederum die höchstgelegene Hochschule, nicht nur im Land, sondern in ganz Deutschland. Mit acht Fakultäten an den drei Standorten Furtwangen, Villingen-Schwenningen sowie Tuttlingen bietet die Hochschule Furtwangen ein Studienangebot in den Schwerpunkten Ingenieurwissenschaften, Informatik, Internationale Wirtschaft, Gesundheitswissenschaften, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen und Medien. Ingenieurwesen, Betriebswirtschaft, Sozial- und Pflegewissenschaften wiederum sind die tragenden Säulen der Hochschule Esslingen (mit Außenstelle in Göppingen – insgesamt 5700 Studierende). Die vier großen Hochschulen erreichen regelmäßig Spitzenplätze bei diversen Rankings. Zu den kleinen Hochschulen gehört dagegen die auf ihre Weise ebenso exzellente Hochschule für Forstwirtschaft Rottenburg, die 1954 als Landesforstschule und Ausbildungsstätte für den Revierförsternachwuchs gegründet wurde. Neben Forst- und Holzwirtschaft legt die Hochschule ihre Schwerpunkte auf Natur- und Umweltschutz, Landschaftsplanung, Wassermanagement und Regionalmanagement. Der Campus für die knapp 800 Studierenden liegt auf dem Gelände des Schadenweilerhofes, einem ehemaligen Adelssitz, umgeben von ca. 2500 Hektar Lehrwald und einem Lehrjagdrevier, wo die Studenten jagdpraktische Erfahrungen sammeln können.

10 Dabei werden sie inzwischen auch von den beheimateten Städten unterstützt. Die Stadt Furtwangen z. B. schenkt jedem neuen Studenten ein Begrüßungsgeld von 200 Euro.

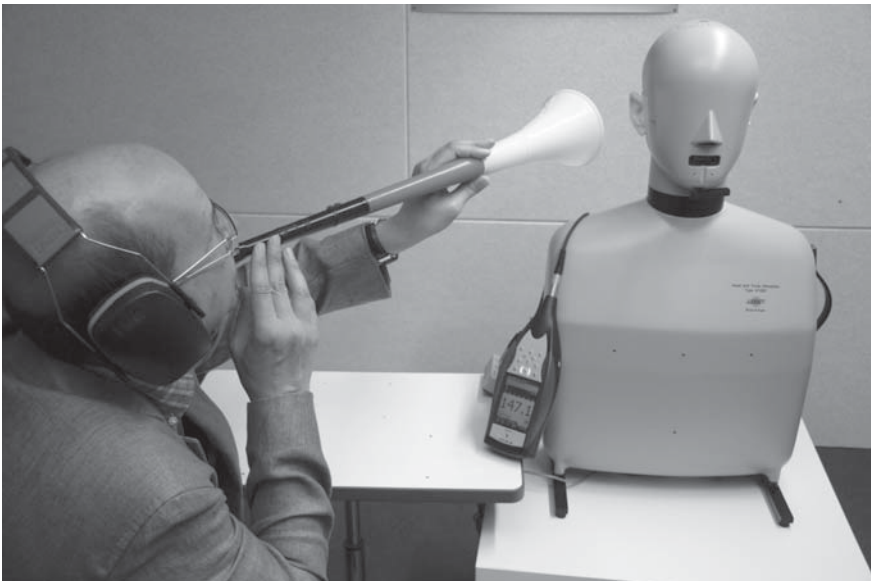


Im Vergleich zu den Universitäten bieten die Hochschulen ein engeres Fächerspektrum an. Wer Medizin, Jura, Sprach- oder Kulturwissenschaften studieren möchte, muss an eine Universität gehen. Dagegen finden sich an den Fachhochschulen in Baden-Württemberg Studiengänge und Fächerprofile, die bundesweit selten oder sogar einzigartig sind. An der Hochschule Aalen zum Bei-

spiel werden die Studiengänge Optoelektronik/Lasertechnik, Kunststofftechnik, Oberflächen- und Werkstofftechnik sowie Augenoptik und Hörakustik angeboten. An der Hochschule Albstadt-Sigmaringen kann man Bekleidungstechnik oder Textile Produkttechnologie – Technische Textilien studieren. Und an der Hochschule in Nürtingen-Geislingen kann man einen Bachelor im Studiengang Pferdewirtschaft erwerben.

Stärker als Universitäten sind Fachhochschulen auf die Lehre ausgerichtet, allerdings zu dem Preis, dass der Hochschulunterricht stärker verschult ist und klassenweise mit festem Stundenplan gehalten wird. Über viele Jahre hinweg bestanden an Fachhochschulen bessere Betreuungsrelationen als an den großen Universitäten. Durch den rasanten Anstieg der Studentenzahlen gerät dieser Vorteil jedoch zunehmend in Gefahr. Der doppelte Abiturjahrgang 2012 und die fortschreitende Akademisierung haben zur Folge, dass die Belastungen des Massenstudiums, unter denen die Universitäten seit den 1970er-Jahren klagten, nun auch an den Fachhochschulen angekommen sind.

Charakteristisch für ein Fachhochschulstudium war und ist die Ausrichtung auf die Berufspraxis. Praxisanteile waren seit jeher fester Bestandteil des Studiums. Neue Studienmodelle vertiefen dies sogar noch weiter, ganz nach dem



Praxisnahe Fragestellungen: Im Studiengang Augenoptik und Hörakustik an der Hochschule Aalen wird im WM-Jahr 2010 in einem Labor der Lärm einer Vuvuzela untersucht.

Muster von dualen Studiengängen, bei denen betriebliche Ausbildung und Studium miteinander verwoben sind. So wurden zum Beispiel an der Fachhochschule Ulm in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer duale Kooperationsstudiengänge im Maschinenwesen und in der Elektrotechnik eingerichtet. Das „Ulmer Modell“ sieht vor, die Facharbeiterausbildung der Betriebe in ein Bachelorstudium zu integrieren. Die Studenten werden vor Studienbeginn von den beteiligten Unternehmen ausgewählt und bekommen dort einen Arbeitsvertrag. Entstanden ist so ein zielgerichtetes duales Fachhochschulstudium mit niedrigen Abbruchquoten. Das Modell wird zurzeit auch von allen Fachhochschulen Bayerns in ähnlicher Form erprobt.

Noch einen Schritt weiter ging inzwischen die Hochschule Furtwangen mit ihrem „Hochschulcampus Tuttlingen“, indem sie die kooperierenden Firmen zu mitbestimmenden Akteuren an der Hochschule machte. So sitzen in den Kommissionen der Studiengänge (Medizintechnik, Fertigungstechnik, Mechatronik, Virtual Engineering, sowie Werkstoffe und Werkstofftechnik) nicht nur (wie gehabt) die Mitglieder der Hochschule, sondern auch die Vertreter der Industrie. Die Industrievertreter kontrollieren sogar die Umsetzung der definierten Lehrziele und die Weiterentwicklung der Studiengänge. Auch bei der Berufung der Professoren besitzen die Industrievertreter ein besonderes Mitspracherecht. Das Studium ist geprägt von regelmäßigen Einführungen in die Arbeitsgebiete der kooperierenden Unternehmen, dazu kommen Ringvorlesungen mit Experten aus der Industrie oder spezielle Mentoring-Programme. Der Hochschulunterricht wurde – wo möglich – in die Unternehmen verlagert (*Outhouse-Labs*), wo man Schulungsräume, Geräte, Maschinen und auch personelle Kapazitäten für den Unterricht zur Verfügung stellt.

Ähnlich wie bei den Universitäten lässt sich auch an den Hochschulen des Landes eine auffällige Bereitschaft zu neuen Bündnissen feststellen. Im Jahr 2012 schlossen sich zum Beispiel die Hochschulen Aalen, Esslingen, Heilbronn, Mannheim und Ravensburg-Weingarten zur „Hochschulföderation SüdWest“ zusammen. Man wolle bei der Zulassung der Studierenden, der Weiterbildung der Mitarbeiter (einschließlich der Doktorandenförderung), beim Aufbau von E-Learning-Angeboten oder bei Forschungsvorhaben (z. B. zur Elektromobilität) enger kooperieren, hieß es. Weiteres Potenzial zur Zusammenarbeit sahen die Beteiligten ferner in den Bereichen Internationalisierung, Qualitätsmanagement, Systemakkreditierung sowie im Innovationsmanagement für kleine und mittlere Unternehmen (KMU). Neben solchen hochschulweiten Kooperationen lassen sich vermehrt auch themenzentrierte Kooperationen ausmachen, was einerseits dem politischen Willen geschuldet ist, verstärkt hochschulübergreifende Projekte zu fördern (und Kräfte zu bündeln), andererseits aber auch das Bedürfnis der Hochschulen nach mehr Sichtbarkeit befriedigt. So haben sich

die Hochschulen für Technik in Stuttgart, Biberach, Offenburg und Konstanz beim Thema Energieeffizienz in Gebäuden zu einem „Exzellenzzentrum in Baden-Württemberg“ zusammengeschlossen. Bündnisse und Zentren, „Exzellenzzentren“ zumal, sind auch bei den Fachhochschulen schwer in Mode gekommen.

Pädagogische Hochschulen: Von der reinen Lehrerbildungshochschule zu einer modernen Bildungsuniversität

Neben den „normalen“ Fachhochschulen gibt es weitere, besondere Typen von fachbezogenen Hochschulen, die meist für ein bestimmtes Berufsprofil ausbilden. Wichtiges Beispiel hierfür sind die Pädagogischen Hochschulen, die es heutzutage nur noch in Baden-Württemberg gibt. Die Pädagogischen Hochschulen bilden Lehrer für den gehobenen Dienst aus, die dann in den Grund- und Hauptschulen bzw. Werkrealschulen, den Realschulen und Sonderschulen unterrichten. Gymnasiallehrer und Berufsschullehrer dagegen werden an den Universitäten ausgebildet (und sind Beamte im höheren Dienst). Kern der Pädagogischen Hochschulen ist die wissenschaftlich fundierte, praxisnahe Lehrerbildung, die auf drei Säulen beruht: eine mit dem Studium eng verzahnte Schulpraxis (die profilbildende Stärke der PHs), ein breites erziehungswissenschaftliches Fundament sowie eine enge Verknüpfung von Fachwissenschaften und Fachdidaktik. Nach dem Studium an der Pädagogischen Hochschule (in der Regel vier Jahre) absolvieren die angehenden Lehrer einen Vorbereitungsdienst an einem Staatlichen Seminar für schulpraktische Ausbildung (drei Unterrichtshalbjahre). Der Anspruch der PHs war es seit jeher, die Lehrer für eine Berufstätigkeit von mehr als 35 Jahren auszubilden.

Die demographischen Veränderungen in Deutschland, sprich die allmähliche Alterung der Gesellschaft und der Rückgang der Kinder- bzw. Schülerzahlen, beeinflusst die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen seit einigen Jahren. Da in Zukunft weniger Lehrer gebraucht werden, bilden die Pädagogischen Hochschulen mehr und mehr auch für andere Berufe aus, wobei die neuen Studiengänge durchweg im Bezugsfeld von Erziehungswissenschaften und fachwissenschaftlich-fachdidaktischer Qualifizierung stehen (müssen). Dazu gehören Studiengänge für das „Frühe Fremdsprachenlernen“ oder zum Bildungsmanagement.

Die Forschungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschulen sind auf die Didaktik bezogen und bestehen zur schulischen und außerschulischen Bildung und zu Bildungsprozessen der gesamten Lebensspanne, von der frühkindlichen Bildung bis ins höhere Lebensalter. Künftig soll es verstärkt auch Forschung in den Bereichen Empirische Lehr-Lernforschung, institutionsbezogene

Bildungsforschung, Unterrichtsforschung sowie Professionalisierungsforschung geben.

Im Vergleich zu Universitäten sind Pädagogische Hochschulen meist kleiner und überschaubarer. Allerdings sind auch in den Pädagogischen Hochschulen die Studierendenzahlen in jüngster Zeit stark angestiegen. Das Feld reicht von den beiden kleineren Hochschulen in Weingarten und Schwäbisch Gmünd (mit jeweils etwa 3000 Studierenden) über Karlsruhe (3700) bis Freiburg und Heidelberg (knapp unter 5000). Die größte Hochschule ist die PH in Ludwigsburg mit etwa 5400 Studierenden. Die Verteilung der PHs über das Land Baden-Württemberg hinweg macht einmal mehr deutlich, wie stark strukturpolitische Überlegungen die Hochschulentwicklung in Baden-Württemberg geprägt haben: von der gleichmäßigen Verteilung auf Baden und Württemberg bis zur Förderung von ländlichen oder kleinstädtischen Gebieten. Ein traditionelles Kennzeichen von Pädagogischen Hochschulen ist der hohe Anteil von Frauen im Studium.

Mit der Einrichtung seiner Pädagogischen Hochschulen (PHs) beschritt Baden-Württemberg in zweifacher Weise einen Sonderweg. Zunächst wurde dieser Hochschultyp im Ländle verspätet eingerichtet und dann – anders als



Der Campus der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, aufgenommen im Jahr 2013

die anderen PHs in der Bundesrepublik — bis heute nicht wieder abgeschafft. Als die ersten Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg im Jahr 1962 mit einem Festakt eröffnet wurden, gab es solche Hochschulen bereits flächendeckend in Deutschland. Während jedoch die anderen Bundesländern seit den 1970er- und 1980er-Jahren die Lehrerbildung wieder in die Universitäten integrierten, hielt Baden-Württemberg als einziges Bundesland an den Pädagogischen Hochschulen fest, obwohl wissenschaftliche Gutachter einen anderen Weg für ratsam hielten (sogenannte „Strukturkommission Lehrerbildung 2000“). Die Gutachter diskutierten damals mehrere Strukturmodelle und empfahlen schließlich, die Pädagogischen Hochschulen in die bestehenden Universitäten als eigene Erziehungswissenschaftliche Fakultäten zu integrieren. Das baden-württembergische Kabinett wich davon ab und votierte am 9. Mai 1994 für den Erhalt und den Ausbau der Pädagogischen Hochschulen, wobei die genauen Gründe hierfür unbekannt blieben. „Die 38-seitige Vorlage aus dem Wissenschaftsministerium und der sechsstufige Beschluss des Ministerrates gelten im Wortlaut noch heute als vertraulich.“¹¹ Offensichtlich war mit dem Festhalten an den Pädagogischen Hochschulen beabsichtigt, der Lehrerbildung in Baden-Württemberg eine besondere Bedeutung beizumessen und sie nicht zu einem Bestandteil eines an sich weiter ausdifferenzierten Fachs der Erziehungswissenschaft werden zu lassen. Die Pädagogischen Hochschulen sollten in Baden-Württemberg zu einem Kompetenzzentrum für Bildung und Erziehung, Vermittlung, Schule und Unterricht“ werden¹², wie das der frühere Wissenschaftsminister Peter Frankenberg ausdrückte. Als ihre Kernaufgaben betrachten die Hochschulen inzwischen neben der klassischen Lehrerausbildung viel allgemeiner die Ausbildung von professionellen Fach- und Führungskräften für pädagogische Berufe sowie eine möglichst breite bildungswissenschaftliche Forschung. Dennoch haben die Diskussionen um die organisatorische, konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung der Pädagogischen Hochschulen nie wirklich aufgehört. Sie werden gerade heute wieder sehr intensiv geführt.¹³

11 Frank van Bebber: Vom Auslaufmodell zum Musterfall. Die sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, in: DUZ spezial. Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg vom 21.1.2000, S. 2–3, hier S. 2.

12 Peter Frankenberg: Das Profil der Pädagogischen Hochschulen, in: Hartmut Melenk u. a. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung — das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen, Freiburg i. Br. 2002, S. 11–16, hier S. 13.

13 Der Landesrechnungshof forderte beispielsweise im Jahr 2011, die PH Karlsruhe mittelfristig in das KIT zu integrieren.

Seit der Untersuchung der „Strukturkommission Lehrerbildung“ liegen die möglichen Optionen für eine Umgestaltung der PHs auf dem Tisch: Weiterentwicklung und Ausbau, Stärkung der Kooperation mit anderen Hochschulen, Errichtung regionaler Pädagogischer Universitäten (Verbundlösung), die Umwandlung in selbständige Universitäten, die Integration in bestehende Universitäten (als Erziehungswissenschaftliche Fakultäten) oder die Schaffung von *Professional Schools* für Lehrerbildung, einer Art Fachhochschulmodell aus den USA. Als ob die Auswahl an Alternativen nicht schon ausreichte, brachte eine im Jahr 2010 tagende „Zukunftskommission PH2020“ einen weiteren Vorschlag ein, wonach die PHs zu einer bildungswissenschaftlichen Hochschule mit mehreren Standorten nach dem Muster der Dualen Hochschule zu überführen wäre. Kommt das Grundmuster zur Pflege der Hochschullandschaft in Baden-Württemberg zum Tragen, dann dürfte es keine einheitliche landesweite Lösung geben, sondern eher lokale, standortspezifische Modelle. Eine wachsende Bedeutung wird dabei auch Kooperationen mit den benachbarten Universitäten zukommen.¹⁴

Von Statuskonkurrenz und argwöhnischen Blicken der Universitäten begleitet, konnten sich die Pädagogischen Hochschulen dank einer kontinuierlichen politischen Unterstützung zusehends etablieren. 1971 wurde den PHs der Status einer wissenschaftlichen Hochschule zuerkannt. 1977 erhielten sie das eingeschränkte Promotionsrecht (der Titel durfte zunächst nur in Kooperation mit einer Universität verliehen werden), zehn Jahre später dann schon das ungeteilte Promotionsrecht.¹⁵ Parallel dazu wurde auch die Habilitation verankert: 1995 erhielten die Pädagogischen Hochschulen das gemeinsam mit einer Universität auszuübende Habilitationsrecht, im Jahr 2005 dann das uneingeschränkte Habilitationsrecht. Daneben haben die PHs per Gesetz einen ziemlich weit gefassten Forschungsauftrag erhalten.

Doch trotz dieser formalen Angleichung hat sich die Geringschätzung der Universitäten gegenüber den PHs viele Jahrzehnte lang gehalten. Man warf den „Kollegen“ an der Pädagogischen Hochschule vor, nicht wirklich zu forschen oder wenn, dann nur in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken. Da außerdem die Ausbildungsfunktion einseitig im Vordergrund stünde, bliebe die fachwissenschaftliche Durchdringung der Fächer unter den gängigen Wissenschaftsstandards. Auch beteilige man sich nicht oder nur unzureichend an der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, so das typische Argumentationsmuster. Aus dieser reflexhaft vorgetragenen Herabwürdigung der

¹⁴ Vgl. hierzu S. 246 ff. in diesem Band.

¹⁵ Die erste Promotion an einer Pädagogischen Hochschule wurde 1983 in Schwäbisch Gmünd im Fach Biologie und ihrer Didaktik abgeschlossen.

Pädagogischen Hochschule sprach einmal mehr das über Jahrhunderte hinweg tradierte Misstrauen der Universitäten gegenüber den „Emporkömmlingen“ der Bildungslandschaft sowie das eigene Machtbewusstsein und Machtstreben der Universität. Zur Erinnerung: Auch die Technischen Hochschulen waren im 19. Jahrhundert dem Vorwurf ausgesetzt gewesen, keine Hochschule auf Augenhöhe zu sein. Und schon damals hätten die Technischen Hochschulen, obwohl sie großartige Forschungsleistungen hervorgebracht hatten, keine rasche Gleichstellung erfahren, wenn nicht die politische Führung dem klassischen universitären Beißreflex getrotzt hätte.

Hinter der Behauptung der wissenschaftlichen Unzulänglichkeit stehen jedoch auch reale Gründe. Forschungsfähige Personalressourcen mit geringem Lehrdeputat (wie an den Unis) gibt es so gut wie nicht an den Pädagogischen Hochschulen, ebenso wenig ein größerer Forschungsetat, von für die Forschung einsetzbaren Sekretariatskapazitäten oder geeigneten Räumlichkeiten ganz zu schweigen. Mit wenigen Ausnahmen sind den PH-Professuren keine für die Forschung einsetzbaren Qualifikationsstellen zugeordnet. Inzwischen hat die Politik auch hier versucht gegenzusteuern. Zur gezielten Nachwuchsförderung wurden seit 1995 Lehrerabordnungsprogramme aufgelegt, beispielsweise das bis heute laufende „50-Stellen-Programm“, das zunächst ausschließlich der individuellen Förderung diene. Seit Mitte der 1990er-Jahre werden darüber hinaus strukturierte Graduiertenprogramme ausgeschrieben (FuN-Kolleg-Programm). 2010 kam die Förderung von kooperativen Promotionskollegs zwischen Universitäten und PHs hinzu, wie es sie heute zum Beispiel in Freiburg und Heidelberg gibt. 2011 eröffneten beispielsweise die Universität Tübingen und die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg ein Promotionskolleg zu „Effektiven Lehr-Lern-Arrangements“. So konnten einige Pädagogische Hochschulen in den vergangenen Jahren ihre (Forschungs-)Drittmittelleinnahmen deutlich erhöhen. Auch die Zahlen der Promotionen und Habilitationen stiegen an, wenngleich sie immer noch deutlich hinter den Universitäten zurückstehen. Eine substantielle Verbesserung würde sich erst dann ergeben, wenn Universitäten und Pädagogische Hochschulen (als formal gleich berechnete Hochschulen) enger zusammenarbeiten würden.

Vorläufer und Vorgeschichte

Die institutionelle (Volksschul-)Lehrerbildung auf dem Gebiet des heutigen Baden-Württemberg blickt auf eine lange, oftmals unterbrochene Tradition zurück. Die ersten Lehrerseminare oder entsprechenden Einrichtungen entstanden seit Mitte des 18. Jahrhunderts: 1757 wurden in Karlsruhe erstmals angehende Lehrer ausgebildet und geprüft; das erste offizielle Lehrerseminar wurde 1768 von Markgraf Karl Friedrich als „Schul-Seminarium“ gegründet.

Im vorderösterreichischen Freiburg folgte man fünf Jahre später mit der Errichtung einer „Normalschule“ zur Lehrerbildung.¹⁶ Bereits 1599 hatte man im Herzogtum Württemberg die „Große Kirchen- und Schulordnung“ erlassen, die erstmals vorsah, in allen Städten und Dörfern Elementarschulen zu errichten. Bis ins 18. Jahrhundert unterrichteten dort jedoch keine eigens qualifizierten Lehrer, sondern Küster, Handwerker oder entlassene Soldaten. Ein Vorläufer der Lehrerbildung entstand dann 1825 in Schwäbisch Gmünd, wo ein katholisches Schullehrer-Seminar im alten „Franziskaner-Mannskloster“ eröffnet wurde. Die Vorbereitungszeit im Seminar dauerte meist drei Jahre, der Unterricht war zwar praxisnah, aber streng. Und er betonte bei aller konfessionellen Orientierung vor allem Autorität und Disziplin.

Obwohl bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert darüber nachgedacht wurde, die Volksschullehrerbildung zu akademisieren, wurde erst 1919 in der Weimarer Reichsverfassung in Artikel 143 festgelegt, dass die Lehrerbildung reichsweit nach den Grundsätzen der höheren Bildung einheitlich zu regeln sei. Da eine reichsweite Regelung jedoch aus finanziellen und innenpolitischen Gründen scheiterte, blieb die Lehrerbildung Sache der Länder, die sie zwar überall aufwerteten, aber unterschiedlich organisierten. In Württemberg hielt man zunächst noch an der seminaristischen Ausbildung fest. Zum Trendsetter wurde Preußen, das Pädagogische Akademien mit hochschulähnlichem Zuschnitt gründete und mit beschränkten Selbstverwaltungsrechten ausstattete. Geistiger Vater war neben dem preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker in erster Linie Eduard Spranger, der bereits in seinen 1919 veröffentlichten *Gedanken über Lehrerbildung* die Idee einer neben den Universitäten und Technischen Hochschulen stehenden Bildungshochschule entwickelte. In Baden entschloss man sich 1926, dem Muster Preußens zu folgen. Zu einer reichsweit einheitlichen Ausbildung der Volksschullehrer kam es erst unter der Herrschaft der Nationalsozialisten. Die Lehrerbildungsstätten wurden nun in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt, wobei der Name Hochschule ziemlich übertrieben war – von einem akademischen Charakter war allenthalben nichts zu sehen.¹⁷

Nach 1945 ging der Trend sehr schnell in Richtung hochschulmäßige Lehrerbildung. Bayern, Hamburg und Hessen befürworteten die Verlagerung der Ausbildung der Volksschullehrer an die Universität. Bald schon setzte sich

16 Zuvor waren Lehrer in Vorderösterreich nicht eigens ausgebildet worden. Nach Reformation und Gegenreformation war die Einrichtung von Schulen schon Errungenschaft genug gewesen.

17 1940 wurden dann wieder reichseinheitlich Lehrerseminare eingeführt – ohne Anspruch auf eine hochschulmäßige Ausbildung.

(vorübergehend) das Konzept durch, Pädagogische Hochschulen zu gründen (die erste PH entstand 1948 in Oldenburg). Baden und Württemberg organisierten ihre Lehrerbildung zunächst in den Pädagogischen Instituten (in Süd-Baden auch „Pädagogische Akademie“ genannt). Im Juli 1958 stellte das *Gesetz über die Ausbildung der Volksschullehrer* dann auch in Baden-Württemberg die Weichen für die Gründung eigenständiger Pädagogischer Hochschulen, die wissenschaftliche Forschung und Lehre mit den Anforderungen der Schulpraxis verbinden sollten.

Am 29. Mai 1962 wurden die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs mit einem Festakt im Ordenssaal des Ludwigsburger Schlosses gegründet. Kultusminister Gerhard Storz (der Vorgänger von Wilhelm Hahn) überreichte den Rektoren der acht Pädagogischen Hochschulen in Esslingen, Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Reutlingen, Schwäbisch Gmünd und Weingarten die Gründungsurkunden. 1966 wurde dann noch Lörrach in den Kreis der Pädagogischen Hochschulen aufgenommen. Freiburg und Weingarten waren zunächst noch katholisch geprägt, Heidelberg evangelisch, die übrigen gemischtkonfessionell. Im Jahr 1969 wurden die konfessionellen Unterschiede nach einer Novelle der Landesverfassung dann beseitigt. In Karlsruhe studierten im ersten Jahr 600, in Freiburg 700, in Ludwigsburg 900 und in Schwäbisch Gmünd 440 Studierende. Zum Vergleich: Im Bundesgebiet waren zu dieser Zeit bereits 31 000 Studierende an Pädagogischen Hochschulen eingeschrieben. Dementsprechend schnell füllten sich auch die baden-württembergischen PHs: Mitte der 1970er-Jahre wurden allein in Freiburg 4500 Studierende gezählt, in ganz Baden-Württemberg rund 15 000. Keine andere Hochschulart verbuchte in jener Zeit größere Zuwächse als die Pädagogischen Hochschulen.

Danach jedoch setzte eine Trendwende ein: Rückläufige Schülerzahlen führten zu einem geringeren Lehrerbedarf und schließlich zu stark sinkenden Studentenzahlen. Immer weniger Absolventen fanden eine Anstellung im Schuldienst. Auch Wartelisten konnten daran nichts ändern, sodass die meisten ausgebildeten Lehrer sich nach anderen Beschäftigungen umsehen mussten. Als Konsequenz begann man in fast allen Bundesländern die Pädagogischen Hochschulen zu verändern. Sie wurden entweder als Erziehungswissenschaftliche Fakultäten in die nächstgelegenen Universitäten integriert, zu Universitäten umgewandelt oder sie bildeten das Fundament für neuartige Gesamthochschulen (wie z. B. in Essen).¹⁸ Von den 22 000 PH-Studenten in Baden-Württemberg Mitte der 1970er-Jahre waren in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre gerade noch 7000 übriggeblieben. Stellenstreichungen, Mittel-

18 Zuletzt wurde die Pädagogische Hochschule Erfurt 2001 als Erziehungswissenschaftliche Fakultät in die Universität Erfurt integriert.

kürzungen und räumliche Einschränkungen waren die Folge.¹⁹ 1984 wurden die Pädagogischen Hochschulen Esslingen und Lörrach geschlossen, 1987 dann auch Reutlingen (wo allerdings bis heute die Ausbildung für Sonderpädagogik als Außenstelle der PH Ludwigsburg erhalten blieb). Auch an anderen Standorten wurde die Aufrechterhaltung des Betriebs aus wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten kritisch geprüft. Selbst in Heidelberg häuften sich Schließungsgerüchte (und die Protestaktionen dagegen).

Zum Wintersemester 1986/87 war dann die Talsohle erreicht. Der Abbau der Kapazität der Pädagogischen Hochschulen war beendet, was auch nach außen hin symbolträchtig demonstriert wurde durch die Verleihung des ungeteilten Promotionsrechts: Von nun an ging es wieder bergauf. Im Jahr 1989 startete das Promotionsförderprogramm des Landes, 1995 wurden den PHs per Gesetz der gleiche wissenschaftliche Rang wie Universitäten verliehen. 2004 waren die Studentenzahlen so hoch wie niemals zuvor. Um einem Studium in die Arbeitslosigkeit vorzubeugen, begann man nun damit, das Studienangebot über die reine Lehrerausbildung hinaus auszudehnen: mit Studiengängen zur frühkindlichen Bildung oder zur Erwachsenenbildung (heute sind *Diversity* und Inklusion die angesagtesten Themen). Mit neuen Studiengängen zum Europa-Lehramt oder deutsch-französischen Studiengängen (mit Lehrbefähigung in Frankreich) reagierte man auf die zunehmende Internationalisierung und Europäisierung von Bildungsprozessen und Bildungsangeboten. Spitzenreiter in dieser Hinsicht ist die PH in Freiburg, wo etwa ein Viertel aller Studierenden mit Bachelor oder Master (und nicht mehr nur mit Staatsexamen) abschließen. Wichtig wurden in diesem Zusammenhang auch die Kooperationen mit anderen Hochschulen und die Zusammenarbeit mit Universitäten bei der Ausbildung von Gymnasiallehrern. So kooperiert die Pädagogische Hochschule in Freiburg mit der Universität Konstanz bei der Ausbildung von Physiklehrern und mit den Hochschulen in Mannheim und Offenburg bei der Ausbildung von Berufsschullehrern. Eine ähnliche Kooperation verbindet die PH in Schwäbisch Gmünd mit der Hochschule Aalen. In diesen Studiengängen können sich die Studenten sowohl für Ingenieurberufe in der Industrie als auch für die Lehrertätigkeit an der Berufsschule qualifizieren. Für die Pädagogischen Hochschulen dürften solche mehrgleisigen Ausbildungsangebote angesichts des demographischen Wandels und des damit verbundenen Rückgangs der Schü-

19 „Darüber hinaus kam es zu einer drastischen Reduktion von Stellen und Raumkapazitäten, die trotz der ab den späten 1970er-Jahren wieder rapide steigenden Studierendenzahlen strukturell nicht ausgeglichen wurde.“ Robert Scheuble: Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und ihre Bibliotheken werden 45: Portrait eines Sonderwegs, in: Bibliotheksdienst 41 (2007), S. 995 – 1012, hier S. 1000.

ler- und Lehrerschaften immer wichtiger werden – überlebenswichtig sogar. Nicht umsonst verstehen sich die Pädagogischen Hochschulen heute nicht mehr als reine Lehrerbildungsanstalten, sondern als bildungswissenschaftliche Kompetenzzentren mit nationaler Ausstrahlung.

Hochschulen für den öffentlichen Dienst: die „Bürgermeisterschmieden“

Eine ganz besondere Spezies an Fachhochschulen sind die (Fach-)Hochschulen für den öffentlichen Dienst. Hier studieren Beamtinnen und Beamte, die ihre Laufbahn im gehobenen Verwaltungsdienst des Landes Baden-Württemberg beginnen. Das Studium ist nichts anderes als der Beginn eines geregelten und bezahlten Ausbildungsverhältnisses. Die Zulassungen sind beschränkt. Wer es geschafft hat, beginnt als Beamter auf Widerruf mit ersten eigenen Bezügen. Etwa 50 Prozent der späteren Eingangsbesoldung A 9 (etwas mehr als 1000 Euro) bekommen die Studierenden an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst. Im Vergleich zu Universitäten ist das Studium stark verschult: Die Studierenden sind in Gruppen aufgeteilt und es besteht Anwesenheitspflicht.

Studium und Berufspraxis sind bei den Hochschulen für Verwaltung aufeinander bezogen und wechseln sich in etwa gleicher Verteilung ab, dreieinhalb Jahre lang. Es beginnt mit einem sechsmonatigen Einführungspraktikum bei einer Kommunalverwaltung in Baden-Württemberg, inklusive eines vierwöchigen theoretischen Einführungslehrgangs. Danach beginnt das 17-monatige Grundlagenstudium an einer der beiden Hochschulen in Kehl oder Ludwigsburg. Anschließend folgt eine 14-monatige Praxiszeit an mehreren Stationen, wovon drei Monate außerhalb Baden-Württembergs abzuleisten sind, am besten auch außerhalb der üblichen Arbeitsfelder einer staatlichen Verwaltung. In den letzten drei Monaten schreiben die Beamtenstudenten ihre Bachelorarbeit. Den Abschluss bildet dann ein fünfmonatiges Vertiefungsstudium. Die Aussichten, später übernommen zu werden, sind noch immer sehr gut.

Die Verwaltungshochschulen haben eigene Rechtsfähigkeit, werden im Hochschulgesetz des Landes aufgeführt und sind dienstrechtlich dem Wissenschaftsministerium unterstellt (das sich mit dem für die Inhalte zuständigen Ministerium, z. B. dem Innenministerium, abstimmt). Dennoch gibt es einige Besonderheiten, die nahelegen, dass Verwaltungshochschulen viel eingeschränkter sind als andere Hochschulen oder sogar Universitäten. Wenn sie Professoren berufen oder Studiengänge gestalten wollen, müssen sie auch beachten, was ihr „Arbeitgeber“, also die staatliche Verwaltung, möchte. Zwischen der hochschulrechtlichen Verpflichtung und der Ausgestaltung des Studiums, die Teil des Beamten- und Laufbahnrechts sind, besteht ein gewisser



Eine der beiden „Bürgermeisterschmieden“ in Baden-Württemberg steht in Kehl. Ihr Rektor Prof. Paul Witt bietet sogar spezielle Seminare für angehende Bürgermeister an.

Zielkonflikt. Letztendlich sind die Hochschulen viel enger an die Weisungen der zuständigen Ministerien gebunden. Verwaltungshochschulen sind „Bedarfshochschulen“, was so viel bedeutet, dass sich die Zulassungszahlen, die Ausbildungsinhalte und auch ganz allgemein die Ausgestaltung der Studiengänge ausschließlich nach dem künftigen Personalbedarf der öffentlichen Verwaltung zu richten haben. Folglich war das Zulassungsverfahren lange Zeit recht kompliziert und aufwändig. Inzwischen dürfen die Hochschulen jedoch ihre Studierenden mit einem entsprechenden Eignungstest ausschließlich selbst auswählen. Forschen sollen Verwaltungshochschulen auch, wenn auch in einem vergleichsweise geringen Umfang.²⁰ Forschung ist hier immer Anwendungsforschung, die in Gutachten oder in rechtswissenschaftlichen Kommentaren sichtbar wird.

Die Ausbildung von Beamten für den Verwaltungsdienst hat vor allem in Württemberg eine lange Tradition, wo mittlere Beamten für das Funktionieren der vielen kleineren (Land-)Gemeinden elementar wichtig waren. Sie waren die Verwaltungsprofis der württembergischen Provinz, wo es keine höheren

²⁰ Die verwaltungsinternen Hochschulen sind von bestimmten Förder- und Drittmittelprogrammen ausgeschlossen.

Beamten mit Universitätsabschluss an der Verwaltungsspitze gab. Wenn es einer Weisungsebene bedurfte, war diese gemeinhin ehrenamtlich besetzt. Um die Verwaltungsleiter der Landgemeinden weiter zu professionalisieren, begann man Ende des 19. Jahrhunderts damit, die praktische Ausbildung mit theoretischen Lehrgängen zu unterstützen. 1887 wurden erste staatliche Unterrichtskurse in Stuttgart eingeführt, die ab 1913 verpflichtend wurden.

Baden war dagegen viel zentralistischer. Hier wurden die Weisungen zentral von höheren Beamten erteilt. Die Mittelbeamten waren viel „subaltern“ als in Württemberg. Dementsprechend legte man auf deren Ausbildung nicht so viel Wert. Man qualifizierte sie in Baden in der Form des *learning by doing* der innerbehördlichen Verwaltungspraxis.²¹ Erst in der Weimarer Zeit begannen einzelne Kommunen, neben dem praktischen Verwaltungsdienst auch einen nebendienstlichen Unterricht einzuführen, der von ehrenamtlichen Berufspraktikern gehalten wurde. In Württemberg war unterdessen die Höhere Verwaltungsschule in Stuttgart gegründet worden (1933), aus der 1945 die Staatlichen Verwaltungsschulen in Stuttgart und Haigerloch entstanden – durch die Trennung in die amerikanische und französische Zone gab es nun zwei Verwaltungsschulen.

Nach der Gründung des Südweststaates gab es bald Überlegungen, die Ausbildung der gehobenen Beamtschaft einheitlich für ganz Baden-Württemberg zu regeln. Die badischen Landesteile waren jedoch von der Idee, die Beamten jetzt in eine höhere Schule zu schicken, überhaupt nicht begeistert. „Brauchen wir Professoren, um künftige Ratsschreiber oder Bürgermeister auszubilden? Wir sollten in der Verwaltung mit unseren Problemen im eigenen Haus fertig werden“,²² so der Verband badischer Gemeinden und Bürgermeister. Heute gelten die Verwaltungshochschulen als Bürgermeisterschmieden Baden-Württembergs: Wer hier studiert hat, hat gute Chancen, den Chefsessel eines Rathauses zu erklimmen, in Württemberg genauso wie in Baden. Rund 85 Prozent aller Bürgermeister im Land sind Absolventen der beiden Hochschulen für öffentliche Verwaltung beziehungsweise deren Vorgängereinrichtungen. Auch als Reservoir für die Landespolitik machten sich die Hochschulen einen Namen:

21 Siehe die Schilderungen von Josef Bresch: „Damals“ in der badischen Innenverwaltung – Erinnerungen an eine Ausbildungszeit, in: Verwaltung im Wandel der Zeit, hrsg. vom Verband der Verwaltungsbeamten in Baden-Württemberg e. V., Stuttgart 1987, S. 239 – 242.

22 Stellungnahme des Verbands badischer Gemeinden, des Vereins badischer Bürgermeister und der Badischen Verwaltungsschule, zitiert nach: Heinrich Maack: Die Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung Kehl und Stuttgart – ihre Entstehung und Entwicklung, in: ebd., S. 73 – 111, hier S. 75.

So stammten die beiden ehemaligen Ministerpräsidenten Lothar Späth und Erwin Teufel, der ehemalige Landtagspräsident Erich Schneider sowie zahlreiche Landräte aus der Laufbahn der gehobenen Verwaltungsbeamten.

Im Jahr 1970 beschloss die baden-württembergische Landesregierung, angesichts der allgemeinen bildungspolitischen Entwicklungen auch die Ausbildung für den gehobenen Verwaltungsdienst zu reformieren und zwei Höhere Verwaltungsfachschulen einzurichten. In Württemberg war Stuttgart als Standort beschlossene Sache, in Baden bewarben sich Freiburg, Karlsruhe, Kehl und Wiesloch. Kehl machte das Rennen, weil die Landesregierung die Stadt schon mit der Einrichtung einer Höheren Wirtschaftsfachschule vertröstet hatte. Einmal mehr sollte eine Hochschule einen strukturschwachen Raum in finanzieller und kultureller Hinsicht aufwerten, zumal Kehl bei der Kreisreform den Status des Landkreises und damit das Landratsamt verloren hatte. Die Hochschule in Kehl wurde im Jahr 1971 eröffnet. Neun Dozenten und 25 Lehrbeauftragte unterrichteten 187 Studenten, wovon 151 aus dem württembergischen Landesteil kamen. Derzeit lehren in Kehl 36 hauptamtliche Professoren und rund 250 Lehrbeauftragte. Etwa 1100 Studierende sind eingeschrieben.

Die Verwaltungsschulen wurden zunächst als unselbständige Anstalten eingerichtet, auf einer Stufe mit den Ingenieurschulen oder Höheren Fachschulen. Zum 1. April 1973 wurden sie dann in den Status von Fachhochschulen übergeleitet und mit entsprechendem Rechtsstatus, hochschuleigenen Gremien (Senat, Rektor und Kuratorium) und der inneren Gliederung nach Fachbereichen versehen. Das Ziel war es, die fachtheoretische mit einer fachwissenschaftlichen Ausbildung zu verbinden und ein anwendungsbezogenes Studium auf wissenschaftlicher Grundlage zu schaffen. Die Ausbildung sollte als Generalistenstudium mit einer großen Bandbreite an Fachgebieten und Fächern angelegt sein, mit Studieninhalten aus verschiedenen juristischen Fächern (wie Kommunalrecht, Zivilrecht, Sozialrecht, Ordnungs- und Verwaltungsrecht) und wirtschaftswissenschaftlichen Bereichen (öffentliche Finanz- und Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft). Hinzu kamen weitere Lehrveranstaltungen aus den Fächern Soziologie, Verwaltungsinformatik, Personalmanagement und Psychologie. Die Ausbildung war darauf ausgelegt, den „Alleskönner“ in der gehobenen Verwaltung auszubilden, der in kleineren Gemeinden nach wie vor gefragt war.

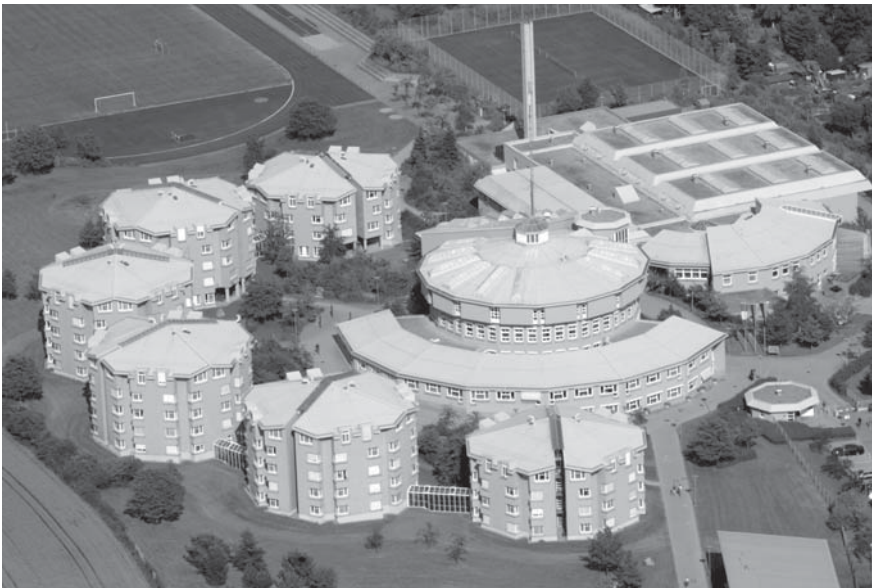
Die Verwaltungshochschule Stuttgart wurde 1984 nach Ludwigsburg verlegt, wo 1979 die Fachhochschule für Finanzen gegründet worden war. Im Jahr 1999 fusionierten die beiden Hochschulen zu der heutigen Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen. Neben dem normalen Verwaltungsstudium gibt es hier Studiengänge zur Allgemeinen Finanzverwaltung, Rentenversicherung und Steuerverwaltung mit dem Ziel, später in einer der dem Finanz-

ministerium nachgeordneten Dienststellen zu arbeiten. Im Wintersemester 2012/13 waren 1900 Studierende in Ludwigsburg eingeschrieben.

Schloss man bis vor wenigen Jahren mit dem Titel Diplom-Verwaltungswirt (FH) ab, ist heute (nach der „Bologna-Reform“) der Bachelor als Regelabschluss anerkannt. Für Beamte, die eine Führungsposition in der kommunalen oder staatlichen Verwaltung anstreben oder bereits innehaben, werden inzwischen auch Masterstudiengänge angeboten, gewissermaßen als Tor für den Ein- und Aufstieg in den höheren Dienst. So gibt es zum Beispiel den Studiengang „Europäisches Verwaltungsmanagement“, der auf eine Karriere in der Administration der europäischen Institutionen vorbereiten soll. Wer weiß, vielleicht werden die Hochschulen für Verwaltung in Zukunft nicht mehr Bürgermeisterschmiede, sondern Funktionärsschmiede Europas genannt werden.

Studium der Polizei und Rechtspflege

Innerhalb des Sonderfalls der Hochschulen für öffentliche Verwaltung gibt es noch einmal zwei spezielle Sonderfälle: die Hochschulen für Polizei und für Rechtspflege. Anders als etwa in Nordrhein-Westfalen, wo die Polizisten an den Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung ausgebildet werden, existiert



Die Hochschule für Polizei in Villingen-Schwenningen wurde 1979 als die erste ihrer Art in Deutschland gegründet.

in Baden-Württemberg eine eigene Hochschule für den gehobenen Polizeidienst: die Hochschule für Polizei in Villingen-Schwenningen. Ihre Errichtung wurde 1979 von der Landesregierung beschlossen und Villingen-Schwenningen als Standort gewählt, diplomatisch genau auf der Grenze von Baden und Württemberg in einer sonst strukturschwachen Gegend. Die Hochschule hat heute eine Kapazität von rund 1300 Studienplätzen. Für das dreijährige Studium bewerben sich entweder „Direkteinsteiger“ mit Abitur oder dienst erfahrene Polizeibeamte des mittleren Dienstes („Aufstiegsbeamte“). Dementsprechend breit ist die Altersstruktur der Studierenden, von zwanzig bis über vierzig Jahre. Für die Zulassung zum Studium ist das Bereitschaftspolizeipräsidium in Göppingen zuständig. Im Hörsaal treffen also Berufsanfänger und „alte Hasen“ mit einem sehr heterogenen Wissens- und Kompetenzprofil zusammen. Reines Faktenwissen lehrt man in Villingen zunehmend elektronisch, um mehr Zeit im Präsenzkurs zu haben, wo die Erfahrungen und Wissensstände der Studierenden methodisch zusammengeführt werden. Wer abschließt, wird in den gehobenen Dienst der Schutz- oder Kriminalpolizei aufgenommen.

Die Rechtspflegeanwärter Baden-Württembergs werden wiederum an der mit 150 Studierenden eher kleinen Fachhochschule Schwetzingen ausgebildet, zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus Rheinland-Pfalz und dem Saarland. Die Kooperation mit anderen Bundesländern hat in Schwetzingen Tradition. Nach der deutschen Wiedervereinigung hatten zwischenzeitlich auch die Länder Brandenburg, Sachsen und Thüringen ihre Rechtspfleger nach Schwetzingen geschickt.

Die Fachhochschule geht auf eine 1953 im südlichen Flügel des Schwetzingener Schlosses eröffnete Rechtspflegerschule zurück, in der interessierte und geeignete Justizbeamte des mittleren Dienstes zusammen mit Abiturienten zu Rechtspflegern in einem hochschulähnlichen Betrieb ausgebildet wurden. Mit Beginn des Jahres 1979 wurde die Rechtspflegerschule in eine Fachhochschule umgewandelt. Seit 1994 ähnelt das Studium auch tatsächlich einem dualen Fachhochschulstudium. Auf eine einjährige erste Studienphase folgt eine 13-monatige praktische Ausbildung an den jeweiligen Gerichten. Danach kommen die Studenten für weitere neun Monate für ein Vertiefungsstudium an die Fachhochschule zurück, um nach der schriftlichen Prüfung nochmals zwei Monate in der Praxis ausgebildet zu werden.

Kunst und Musikhochschulen

In der Hochschullandschaft spielen die Kunst- und Musikhochschulen eine besondere Rolle. Wer Musiker, Schauspieler, Tänzer, Designer, Filmgestalter, Musikjournalist oder Bildender Künstler werden will, muss zwar auch studie-

ren, aber auf ganz andere Weise als die Kommilitonen an den anderen Hochschulen. Bei einem Studium an den Kunst- und Musikhochschulen geht es nicht nur um kognitive Leistungen oder um die verstandesmäßige Aneignung eines theoretischen Wissensgebietes. Hier steht das Üben und Entwickeln von künstlerischen Formen und Ausdrucksmitteln im Mittelpunkt – das *l'art pour l'art*, der Dienst an der Kunst. Dementsprechend beziehen sich die Aktivitäten und Forschungsvorhaben dieser Hochschulen vor allem auf die Entwicklung und Vermittlung solcher Formen und Mittel. Die Hochschullehrer sind dabei selbst überwiegend ausübende Musiker, darstellende oder bildende Künstler oder Komponisten. Je mehr Künstlerpersönlichkeiten aus dem In- und Ausland an einer Hochschule lehren, desto größer ist deren Renommee. Die Ergebnisse der Professoren finden sich weniger in Fachzeitschriften als vielmehr in Kunstwerken der jeweiligen Gattungen: Kompositionen oder Skulpturen, die gerne auch in Veranstaltungen, Konzerten oder Ausstellungen präsentiert werden. Kunst- und Musikhochschulen bereichern das kulturelle Leben in ihrer Region und im gesamten Land.

Wer an den Kunst- und Musikhochschulen studieren möchte, braucht meist mehr als die Formalvoraussetzung der Hochschulreife. Eine künstlerische Eignung ist erforderlich und wird in einem Auswahlverfahren getestet. Wer besonders begabt ist, kann auch ohne Abitur zugelassen werden. Nach Bestehen des „Vorsingens“ bzw. „-spielens“ oder der erfolgreichen Bewertung der Kunstmappe geht es nicht in den Hörsaal, sondern in einen Klassenverband, in dem man – anders als in der Schule – eine große Selbständigkeit genießt. Das Ideal ist, in eine Gemeinschaft der Künste einzutauchen, an der Studierende wie Lehrende teilhaben. Kunst oder Musik kann nur in Maßen formal gelehrt werden (von der Kompositionslehre einmal abgesehen). Sie muss vor allem im Prozess ihrer Erfindung und Herstellung gelernt werden. An der Kunstakademie zum Beispiel lernen die Studierenden, indem sie selbst künstlerisch tätig werden, die Resultate ihrer Arbeit mit den Lehrenden diskutieren und den Austausch mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen suchen. Ergänzend und begleitend werden übergreifende kunstgeschichtliche, theoretische und werkstattbezogene Studien angeboten. Wer erfolgreich studiert und besonders begabt ist, wird nicht Master oder Doktor, sondern „Meisterschüler“ an der Kunstakademie oder macht das „Konzertexamen“ an der Musikhochschule, was allerdings nur einem geringen Prozentsatz der Studierenden vorbehalten bleibt, bei denen sich eine erfolgreiche künstlerische Laufbahn abzeichnet.

An den beiden altherwürdigen Kunstakademien Karlsruhe und Stuttgart können Freie Kunst (Malerei und Bildhauerei) sowie Kunsterziehung für das gymnasiale Lehramt studiert werden. Zusätzlich werden in Stuttgart noch Studiengänge in der angewandten Kunst wie Design und Architektur angebo-

ten. Die 1761 gegründete Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart ist eine der ältesten und größten Kunsthochschulen in Deutschland, die früh für ihre Interdisziplinarität bekannt war. So gab es 1925 bereits 21 Werkstätten; heute sind es 31. Die Karlsruher Akademie wurde 1854 vom damaligen Prinzregenten und späteren Großherzog Friedrich I. von Baden als Großherzoglich Badische Kunstschule gegründet.

Deutschlandweit unterhält Baden-Württemberg die meisten staatlichen Musikhochschulen mit Standorten in Freiburg, Karlsruhe, Mannheim, Stuttgart und Trossingen. Die vergleichsweise eher kleinen Hochschulen können auf eine lange Tradition zurückblicken, wobei Stuttgart als Hochschule die älteste ist. 1857 wurde sie als „Konservatorium für Musik“ gegründet und hieß ab 1869 Königliches Konservatorium für Musik. Im Zuge des Zweiten Weltkriegs mussten Teile der Hochschule nach Trossingen verlegt werden, wo sich nach 1945 (mit Unterstützung der Musikinstrumentenfirma Hohner) ein eigenes „Hochschulinstitut“ etablieren konnte. Die Grundlage für die heutige Trossinger Hochschule war somit gelegt. In Stuttgart wurde 1955 am Urbansplatz ein Neubau bezogen. Spektakulär war dann der neuerliche Wechsel in das post-moderne Gebäudeensemble an der „Kulturmeile“, für die die britischen Architekten James Stirling und Michael Wilford die Entwürfe lieferten.



Ein Kleinod auf der Schwäbischen Alb, die Musikhochschule Trossingen. Das Foto zeigt Studentinnen und Studenten beim Einüben eines Cello-Stücks.

Schon in den Anfangsjahren im 19. Jahrhundert wurden am Stuttgarter Konservatorium auch Schauspieler ausgebildet. Eine eigene Schauspielschule wurde 1942 gegründet. Hinzu kam eine Opernschule und ein 1983 gegründetes Figurentheater. Die Anfänge der Mannheimer und Karlsruher Hochschule reichen sogar noch weiter zurück. Karlsruhes Ursprung geht in das Jahr 1812 zurück, als auf Privatinitiative hin und mit Unterstützung der Stadt ein musikalisches Bildungsinstitut für Bläser und – zwei Jahre später – eine „Singanstalt“ gegründet worden waren. Sogar schon 1756 lassen sich die Ursprünge der Mannheimer Hochschule ausmachen, als der Kurfürstliche Hof in Mannheim das *Seminarium Musicum* des Jesuitenkollegs förderte. Die später geschaffene „Mannheimer Tonschule“ errang bald einen großen Ruhm und galt als Vorbild für zahlreiche spätere Gründungen von Konservatorien und Musikhochschulen. Die Mannheimer Hofkapelle und die sogenannte „Mannheimer Schule“ waren musikgeschichtlich ein wichtiges Bindeglied zwischen Barock und Wiener Klassik.

1971 übernahm das Land Baden-Württemberg die Trägerschaft von Mannheim und Karlsruhe und baute sie statusrechtlich in „Staatliche Hochschulen für Musik“ aus. Wie an den Kunstakademien studiert man an den Musikhochschulen Musik entweder in Freier Kunst oder in Vorbereitung auf den Schuldienst am Gymnasium. Hinzu kommen die besagten Studiengänge für Schauspiel und Figurentheater in Stuttgart, für Tanz und Tanzpädagogik in Mannheim und Rundfunk-Musikjournalismus in Karlsruhe. Dass die Hochschullandschaft derzeit in Bewegung gerät, weil die Studentenzahlen sich verändern und weil dem Staat langsam die finanziellen Mittel ausgehen, erleben die Musikhochschulen bereits in besonderer Weise. Vielleicht lassen sich an ihrem Beispiel schon Grundzüge und Muster für zukünftige Maßnahmen der Landschaftspflege im Hochschulbereich ablesen. Wie auch immer: Im Zuge der Haushaltskonsolidierung müssen bei den Musikhochschulen Mittel gekürzt und Studienplätze reduziert werden. Da jede Hochschule jedoch ein eigenes, historisch gewachsenes Profil hat, verzichtet das Land darauf, Standorte zu schließen. Vielmehr sollen durch Profilbildung und Vernetzung alle Standorte erhalten bleiben. Als „Voll“-Musikhochschulen sollen Freiburg, Karlsruhe und Stuttgart erhalten bleiben, während sich Trossingen (Alte Musik und Elementare Musikpädagogik) und Mannheim (Jazz, Popmusik und Tanz) auf Schwerpunkte konzentrieren sollen.

Jüngeren Datums ist die Staatliche Hochschule für Gestaltung Karlsruhe (HfG), die am 15. April 1992 auf das Betreiben von Heinrich Klotz eröffnet wurde. Sie wurde gemeinsam mit dem Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) gegründet mit dem Ziel, verschiedene Lehr-, Forschungs- und Ausstellungsinstitutionen zu verbinden und die traditionellen Künste mit

Medientechnologie und elektronischen Herstellungsverfahren in Beziehung zu setzen.

In die gleiche Periode fallen die Gründungen der Filmakademie in Ludwigsburg (1991) und der Popakademie in Mannheim (2003). Letztere soll nun im Zuge des Umbaus der Musikhochschulen in die Musikhochschule Mannheim integriert werden. Die 2007 in Ludwigsburg gegründete Akademie für Darstellende Kunst Baden-Württemberg ergänzt das künstlerische Spektrum um ein weiteres Ausbildungsangebot an der Schnittstelle zwischen Theater und Film. Dass auch die jungen Hochschulen und Akademien weltweite Beachtung finden können, beweist die Ludwigsburger Filmakademie, die mittlerweile in Hollywood gut bekannt sein dürfte, nachdem Studenten und Absolventen der Akademie die „Oscars“ für die visuellen Effekte in den Filmen *Independence Day* (von Roland Emmerich) und *Hugo Cabret* (von Martin Scorsese) gewonnen haben.

Erfolgsmodell „made in Baden-Württemberg“: Berufsakademien/Duale Hochschule

Wenn es einen Musterknaben unter den baden-württembergischen Hochschulen gibt, dann ist dies derzeit die Duale Hochschule, die obendrein auch noch



Nicht nur architektonisch innovativ: die Mannheimer Popakademie.



Wo die Bilder laufen lernen: Drehbuch, Regie, Kamera, Schnitt – rund 450 Studierende lernen an der Filmakademie Ludwigsburg so ziemlich alles, was man am Set braucht. Und manche davon gewinnen dann in Hollywood einen Oscar.

eine ureigene baden-württembergische Erfindung ist. Kaum eine andere Hochschule hat binnen derart kurzer Zeit eine solch steile Karriere hingelegt. Obwohl erst 1974 (unter dem Namen Berufsakademie) gegründet, hat die Duale Hochschule inzwischen sogar die altherwürdige Universität Heidelberg überholt, zumindest in einer Hinsicht: Seit Wintersemester 2011/12 avancierte die Duale Hochschule mit inzwischen 31 000 Studierenden zur größten Hochschule in Baden-Württemberg. Fast jeder zehnte Studienplatz in Baden-Württemberg ist damit ein Studienplatz an einer Dualen Hochschule – fünfmal mehr als in der restlichen Bundesrepublik. Die Beobachtung, dass das duale Studium die „am schnellsten wachsende Studienform in Deutschland“ sei,²³ trifft in Baden-Württemberg in besonderer Weise zu. Seit 1997 hat sich die Zahl der Studiengänge mehr als verdoppelt. Die Zahl der Studierenden hat sich im gleichen Zeitraum vervierfacht. Kurz und gut: Die Duale Hochschule ist die Hochschu-

23 Lisa Becker: Ein duales Studium gegen den Fachkräftemangel, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.7.2012, S. 10.

le der Stunde, weil sie die praktische Ausbildung gleichwertig neben die akademische stellt.²⁴

Obwohl in den vergangenen Jahren das Angebot an Studienplätzen nochmals erweitert wurde, ist die Nachfrage immer noch größer als das Angebot. Auch bei den Unternehmen scheinen die Aufnahmegrenzen noch nicht erreicht zu sein. Jedes Jahr kommen neue Partnerunternehmen dazu, derzeit bestehen Ausbildungsverträge mit 9000 Unternehmen. In der noch jungen Hochschulgeschichte wurden bislang rund 130 000 Ausbildungspartnerschaften gezählt, Tendenz steigend.

Was anderswo erst eingefordert wird, ist hier schon verwirklicht: Die Duale Hochschule ist so offen wie kaum ein anderer Hochschultyp. Das will heißen, dass sich hier überdurchschnittlich viele Kinder für ein Studium entscheiden, deren Eltern selbst keine Akademiker sind, sondern eine Lehre oder Fachschulausbildung abgeschlossen haben. Auch bei den Studienabbruchquoten setzt die Duale Hochschule Maßstäbe: Weniger als 10 Prozent brechen ihr Studium ab. Dieser Wert ist in der deutschen Hochschullandschaft genauso konkurrenzlos wie die Übernahmequote nach erfolgreich abgeschlossenem Studium: Etwa 85 Prozent der Absolventen erhalten unmittelbar im Anschluss an das Studium eine Festanstellung. So wundert es nicht, dass der Musterknabe Duale Hochschule viele Nachahmer findet: In Berlin, Hessen, Niedersachsen, dem Saarland, Sachsen und Thüringen wurden vergleichbare Einrichtungen nach dem baden-württembergischen Modell gegründet.²⁵ Auch in Sachen Akkreditierung ist die Hochschule vorne: Als erste Hochschule in Baden-Württemberg hat sich die Duale Hochschule die Qualitätssicherung ihrer Studiengänge systemakkreditieren lassen.

Die grundlegende Idee für ein duales Studium war und ist, das Modell der dualen Berufsausbildung auf den Hochschulsektor zu übertragen, sprich ein wissenschaftliches Studium mit der praktischen Ausbildung am Arbeitsplatz zu verbinden. Herausgekommen ist ein Studium, bei dem der Zusammenprall

24 Vgl. dazu Wilhelm Hahn: Ich stehe dazu (wie Anm. 56, Kap. 2), S. 240: „Mir lag bei der Schaffung der Berufsakademie nicht nur daran, den Abiturienten eine Alternative zum Hochschulstudium zu bieten. Mir ging es darum, die Überbewertung des Akademischen als einzigem Zugang zur höheren Führungsposition, aber auch zum Sozialprestige, abzubauen. Ich wollte zeigen, dass die praktische Arbeit zu gleichwertigen Leistungen führen kann.“

25 Auch nach einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung in Gütersloh (CHE) aus dem Jahr 2005 nimmt das baden-württembergische Modell des dualen Studiums deutschlandweit eine Vorreiterrolle ein. Die Autoren sehen an der DHBW die Integration von Praxis- und Theoriephasen bestmöglich umgesetzt, vgl. http://www.chede/downloads/Endbericht_Duales_Studium_091009.pdf.

zweier Lern- und Arbeitskulturen zum Programm wurde. Alle drei Monate wechseln sich Theorie (an der Hochschule) und Praxisphasen (im Betrieb) ab. Drei Jahre lang geht das so, bis der Bachelor in einem der drei Bereiche Wirtschaft, Technik oder Sozialwesen erworben wird.

Ausgewählt werden die Studenten nicht von der Hochschule, sondern von den Unternehmen, die mit den Studierenden einen dreijährigen Studien- und Ausbildungsvertrag abschließen. Je nach Branche erhalten die Studenten eine Vergütung zwischen 400 Euro und über 1000 Euro im Monat. Dafür gibt es dann aber keine Semesterferien, sondern lediglich den normalen betrieblichen Urlaub, der in den betrieblichen Praxisphasen zu nehmen ist. Duale Studenten sind auch ganz normale Arbeitnehmer, allerdings ohne Sozialversicherungsbeiträge bezahlen zu müssen. Auch das Studium ähnelt nicht dem klassischen Verständnis eines Hochschulstudiums: Anwesenheitspflicht, kleine Klassenverbände und vorgegebene Stundenpläne prägen das Bild. Dafür werben die Hochschulen mit neuen Lernmethoden und einem umfangreichen Erwerb von Schlüsselqualifikationen.

Finanziert wird das duale Studium von Staat und Wirtschaft gleichermaßen. Während die Kosten der betrieblichen Ausbildung von den Ausbildungsstätten getragen werden, bezahlt das Land die eigentlichen Hochschulen. Wenn man nur auf den Output schaut, belasten Duale Hochschulen also den Staatshaushalt weit weniger als die anderen Hochschulen.²⁶ Freilich gilt auch die Regel: Wer bezahlt, sagt an. So sind die Partnerunternehmen (unter denen sich übrigens auch soziale Einrichtungen finden) gleichberechtigt in den Hochschulgremien und im Aufsichtsrat der Hochschule vertreten und entwickeln die Studienpläne mit. Vor allem Mittelständler freuen sich, dass sie auf diesem Wege die dringend benötigten Fachkräfte eigens heranbilden können. Eine Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung bestätigt die hohe Akzeptanz. Rund zwei Drittel der befragten 1400 Unternehmen befanden das duale Studium als „deutlich besser“ oder „besser“ als das klassische Studium. Die Unternehmen lobten nicht nur, dass die Studenten viel über die betrieblichen Abläufe lernten, sondern auch deren Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten und ihre hohe Eigenmotivation. Darin würden sie sich von vielen Mitbewerbern unterscheiden.²⁷

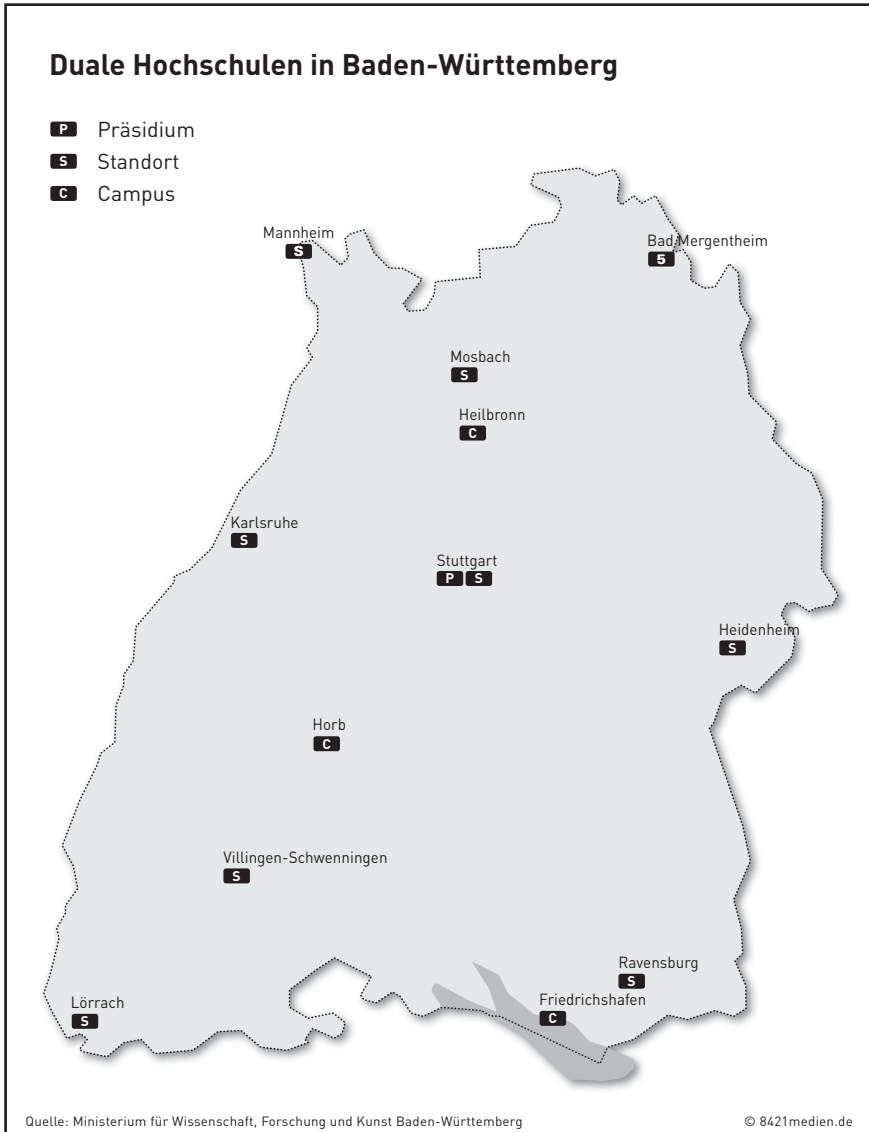
26 Jürgen Zabeck/Thomas Deißeinger: Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung, in: Jürgen Zabeck/Matthias Zimmermann (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg: Eine Evaluationsstudie, Weinheim 1995, S. 1–28, hier S. 24.

27 Lisa Becker: Ein duales Studium gegen den Fachkräftemangel (wie Anm. 23, Kap. 3), S. 10.

Der Ursprung der Dualen Hochschule reicht bis in die frühen 1970er-Jahre zurück. Drei große baden-württembergische Unternehmen (Daimler-Benz, Bosch und SEL) schmiedeten zusammen mit der Württembergischen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) sowie der Industrie- und Handelskammer Mittlerer Neckar einen Plan. Sie wollten eine Einrichtung schaffen, mit der Unternehmen Nachwuchskräfte auf Hochschulelevel erhalten würden, die passgenau für die Anforderungen im Unternehmen geeignet waren. Vorbilder waren die Studiengänge zum Betriebswirt an der VWA. Gemeinsam entwickelte man das „Stuttgarter Modell“, das von der Landesregierung und dem damaligen Kultusminister Wilhelm Hahn aufgegriffen wurde. Darin wurde die Chance gesehen, eine praxisnahe Alternative zum klassischen Studium für die immer zahlreicher werdenden Abiturienten zu schaffen und damit auch einen Beitrag für den sich abzeichnenden Fachkräftemangel zu leisten. Am 1. Oktober 1974 wurde das duale Studienmodell unter dem Namen „Berufsakademie Baden-Württemberg“ an den Standorten in Stuttgart und Mannheim mit insgesamt 164 Studierenden und 51 Ausbildungsstätten gestartet. Bald darauf kamen weitere Standorte hinzu. Ausbau und Standortwahl waren dabei größtenteils von wirtschafts- und strukturpolitischen Überlegungen geprägt – wieder einmal. Der spätere Ministerpräsident Erwin Teufel, auf dessen Initiative hin maßgeblich 1975 die Berufsakademie in Villingen-Schwenningen gegründet wurde, sagte dazu beim 25-jährigen Jubiläum der Berufsakademie: „Wir wollen ganz bewusst im ländlichen Raum eine attraktive Hochschulbildung anbieten. Wir wollen ganz bewusst Begabungen in diesem Raum halten und einen Beitrag zur Versorgung der Firmen mit Akademikern und angehenden Führungskräften aus dem eigenen Einzugsbereich leisten.“²⁸ Bis 1981 kamen fünf weitere Standorte in Heidenheim, Ravensburg, Karlsruhe, Mosbach und Lörrach hinzu.

Wie andere Neugründungen im Hochschulbereich wurden auch die Berufsakademien mit ihrem dualen Studienmodell von den bestehenden Hochschulen oftmals nicht ernst genommen. In akademischen Kreisen warf man der Berufsakademie vor, kein Studium zu bieten, sondern der Berufsausbildung allenfalls einen akademischen Anstrich zu verpassen. Noch in den 1990er-Jahren ging man davon aus, dass die „Masse“ der Studierenden an den Fachhochschulen und (schon mit Abstrichen) an den Berufsakademien ausgebildet würden. Die leistungsstarke „Klasse“ jedoch würde die Universitäten vorziehen. Aktuelle

28 Erwin Teufel: Grußwort des Ministerpräsidenten des Landes Baden-Württemberg, in: 25 Jahre Lehre an der Berufsakademie Villingen-Schwenningen. Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Berufsakademie Villingen-Schwenningen, hrsg. von Rudolf Ringwald, Tuningen 2000, S. 7 f.



Untersuchungen von Bildungsforschern der Universität Tübingen entwerfen hingegen ein anderes Bild, wonach sich gerade die besten Abiturienten eines Jahrgangs für ein kombiniertes Studium aus Theorie und Praxis an der Dualen Hochschule entscheiden. Sie tun dies vor allem dann, wenn weniger die persönlichen Interessen im Studium, sondern die langfristigen beruflichen Per-

spektiven im Vordergrund stehen.²⁹ Mit anderen Worten: An die Berufsakademie gehen gerade die besonders leistungsorientierten Abiturienten.

Die Gründer und Befürworter der Berufsakademie brauchten diese Bestätigung aus den Bildungswissenschaften nicht. Sie waren überzeugt, auf das richtige Pferd gesetzt zu haben. Tatsächlich hatten sich die gewünschten Erfolge bald eingestellt. Das Modell hatte sich bewährt. Nun musste es darauf ankommen, die Berufsakademien institutionell abzusichern. In einem beachtlich schnellen Prozess wurde das duale Hochschulstudium in die Hochschullandschaft Baden-Württembergs integriert. Mit dem „Gesetz über die Berufsakademie im Land Baden-Württemberg“ wurde 1982, acht Jahre nach Gründung, der Modellversuch für beendet und die Berufsakademie offiziell zur Regel-einrichtung im tertiären Bildungsbereich des Landes erklärt. 1989 erklärte Baden-Württemberg als erstes Bundesland dann die Diplom-Abschlüsse der Berufsakademien als gleichwertig zu denen der Fachhochschulen. 1995 wurde dieser Schritt auf Bundesebene, 1997 dann auf Europaebene vollzogen. Von da an fand die weitere Emanzipierung der Berufsakademien im Gleichschritt mit der zeitgleich stattfindenden Aufwertung der Fachhochschulen statt. Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz 2004 sollten die Abschlüsse an den Berufsakademien auf den Bachelor umgestellt und nach erfolgreicher Akkreditierung hochschulrechtlich mit den Bachelorabschlüssen anderer Hochschulen gleichgestellt werden. Man kann es immer wieder betonen: Gewinner des „Bologna-Prozesses“ waren und sind vor allem die Fachhochschulen und Berufsakademien.

Höhepunkt und sichtbares Zeichen der vollzogenen Aufwertung und Gleichberechtigung war die Umbenennung der Berufsakademien in „Duale Hochschule Baden-Württemberg“ (DHBW) zum 1. März 2009. Damit hat die Einrichtung nun auch ganz offiziell Hochschulstatus, was bedeutet, dass die Duale Hochschule national und international anerkannte akademische Grade verleihen darf. Die Absolventen der Hochschule können damit problemlos weiterführende Studiengänge im In- und Ausland aufnehmen.

Organisatorisch wurde die Duale Hochschule Baden-Württemberg nach dem Modell der US-amerikanischen *State University* aufgebaut und verfügt sowohl über eine zentrale als auch über eine dezentrale Organisationsstruktur. Das Präsidium der DHBW bildet dabei das gemeinsame organisatorische Dach, unter dem die

29 Ulrich Trautwein u. a.: Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstandards, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), S. 393 – 412.

acht Standorte der Hochschule mit eigenen lokalen Organisationsstrukturen vereint sind. Diese acht Standorte befinden sich in Mannheim, Stuttgart, Villingen-Schwenningen, Heidenheim, Ravensburg, Karlsruhe, Mosbach und Lörrach. Angeboten werden dort über zwanzig Studiengänge mit mehr als hundert Studienrichtungen in den Bereichen Wirtschaft, Technik und Sozialwesen. Rund 9000 hauptamtliche Professorinnen und Professoren sind vor Ort. Die Lehre wird aber zu gut zwei Dritteln von Lehrbeauftragten gehalten, die aus den Praxisfeldern der Studienangebote stammen. Die Duale Hochschule ist anders als die Universitäten in der Lage, sehr schnell neuartige Querschnittsstudiengänge einzurichten, wenn die Partnerunternehmen Bedarf anmelden. So gibt es bereits Studiengänge zu Veranstaltungsmanagement, Wirtschaftsförderung, Tourismus, Digitale Medien oder Food Management.

Neben den Bachelorabschlüssen bietet die DHBW seit 2011 auch berufs begleitende Masterstudiengänge an (und ist dabei einmal mehr Pionier und Musterknabe in Deutschland). Die Entwicklung wird von Unternehmensseite mitgetragen, weil die besten Studenten sich eine Karriereperspektive wünschen, die über den Bachelor hinausweist. Derzeit sind an der Dualen Hochschule sechs weiterbildende Masterprogramme mit elf Vertiefungsrichtungen im Programm (z. B. Personalmanagement, Marketing oder Banking und Finance). Es werden nur Bewerber zugelassen, die mindestens ein Jahr Berufserfahrung haben. Die Duale Hochschule verlangt außerdem ein klares Bekenntnis des Partnerunternehmens zum Masterstudium. Im Masterstudium sollen berufliche Routinen hinterfragt und auf wissenschaftlichem Fundament kontextualisiert werden. Auch Bachelorabsolventen von Universitäten und Fachhochschulen haben die Chance, sich für einen Master an der Dualen Hochschule zu bewerben.

Mit der Umwandlung zur Hochschule hat die DHBW einen kooperativen Forschungsauftrag erhalten. Kooperative Forschung meint dabei anwendungs- und transferorientierte Forschung in Kooperation mit den Partnerunternehmen. Die Professorinnen und Professoren der Hochschule sollen ermuntert werden, ihre Forschungsoptionen auch wahrzunehmen. Dafür möchte die Hochschule eine Forschungsadministration und ein Anreizsystem (Leistungszulage, Deputatserlass oder Forschungssemester) zur Verfügung stellen. Das Wissenschaftsministerium unterstützt den Forschungsaufbau mit einer eigenen Forschungsförderlinie nur für die DHBW, die als Anschubfinanzierung gedacht ist. Langfristig möchte man die DHBW in Forschungsverbünde oder ganz allgemein in die Forschungslandschaft einbinden. Mit der Forschungsleistung von Universitäten wird der Musterknabe Duale Hochschule allerdings vorerst nicht mithalten können. Doch wer weiß, wie schnell sich auch hier die Verhältnisse ändern.



Verglichen mit anderen Hochschulen wurden für die noch junge Duale Hochschule viele moderne Gebäude errichtet. Seit 1997 hat sich die Zahl der Studiengänge mehr als verdoppelt und die Zahl der Studierenden fast vervierfacht. Dies veranlasste die Landesregierung, stark in die Hochschule zu investieren. Auf dem Foto zu sehen ist der im Sommer 2008 bezogene Neubautrakt der Dualen Hochschule Baden-Württemberg am Standort Lörrach.

Private Hochschulen: der Boom in der Nische

Als ob es noch nicht genug Vielfalt in der staatlich organisierten Hochschullandschaft gäbe, kommen zu den klassischen Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen, zur Dualen Hochschule und zu den Kunst- und Musikhochschulen noch Hochschulen in privater Trägerschaft hinzu. 27 solcher Privathochschulen sind in Baden-Württemberg derzeit staatlich anerkannt. Dazu gehören ganz kleine und gerade exotisch anmutende Hochschulen wie die erst im Juli 2011 eingeweihte Internationale Hochschule Liebenzell (IHL) mit etwas mehr als dreißig Studierenden genauso wie die SRH Hochschule Heidelberg, die bundesweit zu den ältesten und mit 2000 Studierenden auch zu den größten Privathochschulen in Deutschland zählt. Ebenso finden sich darunter junge Shootingstars wie die Zeppelin Universität (ZU) in Friedrichshafen am Bodensee, der im September 2011 als erster privater Universität das Promotionsrecht ohne Kooperation mit einer staatlichen Universität durch das Land Baden-Württemberg verliehen wurde, und alte Einrichtungen wie die kirchlichen Hochschulen,

die teilweise auf eine über hundertjährige Geschichte zurückblicken können. Die kirchlichen Hochschulen stehen in einer langen Tradition sozialen und diakonischen Engagements und der Professionalisierung sozialer Berufe. Zu nennen sind hier die Evangelischen Hochschulen in Freiburg und Ludwigsburg, die Katholische Hochschule in Freiburg und die Theologische Hochschule Reutlingen als Fachhochschule der Evangelisch-Methodistischen Kirche. Darüber hinaus finden sich besondere Einrichtungen: Die Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg (1979 vom Zentralrat der Juden in Deutschland gegründet und 1981 vom Land Baden-Württemberg staatlich anerkannt) gilt als europaweit angesehenes Kompetenzzentrum für alle wissenschaftlichen Fragen rund um das Judentum (jüdische Geschichte, Philosophie und Religionspädagogik bis hin zu jüdischer Kunst und Literatur). Auch die Ausbildung für Rabbiner ist an der Hochschule angesiedelt. Seit 2002 werden im Studiengang Jüdische Religionslehre auch Gymnasiallehrer ausgebildet. Die Hochschule ist eng mit der Universität Heidelberg verbunden. Eine Rarität ganz anderer Art ist die Naturwissenschaftlich-Technische Akademie Isny (nta), wo bundesweit einmalige Studiengänge wie zum Beispiel Pharmazeutische Chemie angeboten werden.



Ein europäisches Kompetenzzentrum für alle wissenschaftlichen Fragen rund um das Judentum: der Altbau und der Neubau der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg.

Auch wenn einige private Hochschulen auf eine zum Teil lange, über hundertjährige Geschichte zurückblicken können, sind sie aus größerer Flughöhe betrachtet doch eher ein Phänomen unserer Zeit.³⁰ Gewiss lassen sich Parallelen zur Geschichte der Fachhochschulen finden, etwa bei den institutionellen Anfängen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, als bestimmte Berufsausbildungen systematisiert wurden. Die Kirchen und ihre Wohlfahrtseinrichtungen begannen genau zu jener Zeit, die Ausbildung für die sich entwickelnden sozialen Berufe zu professionalisieren. Ebenso hatte die fortschreitende „Hochschulisierung“ von bestehenden Berufsausbildungsstätten in den 1960er- und 1970er-Jahre Entsprechung im privaten Sektor. Eine regelrechte Gründungswelle privater Hochschulen fand dagegen erst seit den 1990er-Jahren statt, besonders rasant seit dem Jahr 2000. Hier hörte dann die Parallelität auf: Während die Zahl der staatlichen Hochschulen sogar wieder sank, boomte der private Bildungssektor. Allein in den letzten zwanzig Jahren (von 1992 bis 2012) wurden deutschlandweit 111 private Hochschulen gegründet. Damit stellen private Träger mittlerweile ein Drittel aller Hochschulen in Deutschland. Etwa 100 000 Studenten sind dort zu finden, was einem Anteil von 4,5 Prozent aller Studierenden entspricht. Nicht allzu viel, aber immerhin dreimal mehr als noch vor zehn Jahren. Jüngste Hochschulgründungen in Baden-Württemberg waren neben der schon erwähnten Hochschule der Liebenzeller Mission die *German Graduate School of Management and Law in Heilbronn* (mit den Schwerpunkten Management und Recht) oder die Hochschule der Wirtschaft für Management in Mannheim, die im April 2011 auf einem früheren Firmengelände ihren Betrieb aufnahm.

So unterschiedlich die Privathochschulen in ihrem jeweiligen institutionellen Fokus sind, so ähnlich sind sie sich in ihrem Studienangebot. Abgesehen von Studiengängen zum Thema Soziale Arbeit, Pflege oder Religionspädagogik, die an den kirchlichen Hochschulen im Mittelpunkt stehen, und einigen Orchideenangeboten wie zum Beispiel Waldorfpädagogik (Freie Hochschule Stuttgart), Kunsttherapie (Hochschule für Kunsttherapie in Nürtingen) oder Kirchenmusik (Hochschulen in Heidelberg, Rottenburg und Tübingen), bieten die meisten privaten Hochschulen vornehmlich Studiengänge in Trendberufsfeldern wie Wirtschaft, Medien oder Marketing an. Deutschlandweit studieren 60 Prozent aller Studierenden an Privathochschulen ein wirtschaftsnahes Angebot. Kostenintensive Fächer wie Natur- und Ingenieurwissenschaften, für die teure Labors und technische Einrichtungen angeschafft und betrieben werden müssen, finden sich dagegen eher selten – die Naturwissenschaftlich-Tech-

30 Heike Schmoll: Immer mehr private Hochschulen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.9.2012, S. 10.

nische Akademie Isny ist hier eine echte Ausnahme. Auch Geisteswissenschaften werden nicht „gelehrt“ – hier sind die klassischen Universitäten mit ihrer langen Forschungs- und Lehrtradition über alle Hochschularten hinweg konkurrenzlos in der Hochschullandschaft.

Eine besondere Bedeutung kommt den Privathochschulen auf einem Feld zu, das von den staatlichen Einrichtungen eher vernachlässigt wird: dem Angebot von Fern- und Onlinestudiengängen, die berufsbegleitend, weiterbildend und in Teilzeit studiert werden können. Genau hier bringen die Privathochschulen ihren wichtigsten Beitrag zur Gestaltung der Hochschullandschaft. Über alle Hochschularten hinweg werden gut ein Drittel aller Fernstudiengänge sowie mehr als ein Viertel aller Teilzeitstudiengänge von privaten Hochschulen angeboten.³¹ Einige Privathochschulen haben gerade hier ihr Geschäftsmodell begründet, wie zum Beispiel die AKAD-Schulen oder die SRH Fernhochschule in Riedlingen, die berufsbegleitende Aus- und Weiterbildungen für Erwachsene anbieten. Die AKAD-Methode basiert auf der Kombination von Fernstudium, Präsenzunterricht und E-Learning. 1956 wurde die AKAD Akademikergemeinschaft für Erwachsenenfortbildung in Zürich gegründet, 1959 das Pendant in Stuttgart, damals mit dem Ziel, Berufstätige in einer Kombination von Fern- und Präsenzunterricht auf das Abitur vorzubereiten. Im Jahr 2009 feierte AKAD das fünfzigjährige Bestehen als ältester und größter privater Hochschulverbund Deutschlands. Standorte in Baden-Württemberg gibt es heute in Lahr und Stuttgart. Die Bedeutung des „Studiums neben dem Beruf“ wird vor allem von staatlicher Seite gewürdigt. Den wachsenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften könne man nur gerecht werden, wenn die Pluralität des Angebots, die Vielfalt der Träger und der Wettbewerb gesichert seien, bekundete Wissenschaftsminister Klaus von Trotha 1991 bei einer Feierstunde zur staatlichen Anerkennung der „Süddeutschen Hochschule für Berufstätige“ (heute „Wissenschaftliche Hochschule Lahr“).

Dies erklärt, warum der Staat bereit ist, die Privathochschulen als gleichwertig in der Hochschullandschaft zu betrachten – anders als zum Beispiel die Universitäten, die für die privaten Hochschulen anfangs allenfalls Gleichgültigkeit, meist jedoch Ablehnung oder sogar Missbilligung aufgebracht haben. Inzwischen werden private und kirchliche Hochschulen vom Wissenschaftsrat offiziell als Bestandteil des deutschen Hochschulsystems betrachtet. Die privaten Anbieter böten Beispiele für die erfolgreiche Akademisierung bisher nicht akademischer Berufe, vor allem im Bildungs- und Gesundheitsbereich, wo sie erste Studiengänge für angehende Erzieher und Krankenpfle-

31 Florian Vollmers: So teuer wie ein Auto, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24.3.2012, S. C4.

ger schafften und zum Vorreiter würden. Kritisch sieht der Wissenschaftsrat dagegen die Forschungsstärke dieser Hochschulen und die Ausstattung mit hauptamtlichen Professoren. Dies führt dazu, dass in der Lehre überwiegend Lehrbeauftragte tätig sind und kaum ein Beitrag zur Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses geleistet wird. Allerdings haben die Privathochschulen auch kein Promotionsrecht. Die Zeppelin-Universität ist, wie gesagt, hier eine markante Ausnahme.

Im Jahr 2004 haben die Kultusminister der Länder beschlossen, dass neue Privathochschulen vom Wissenschaftsrat begutachtet und akkreditiert werden müssen, ehe sie eine staatliche Anerkennung erhalten. Geprüft werden das Konzept, die Finanzen, das Personal, die Betreuungsverhältnisse und Lehrpläne, die Struktur, Qualitätssicherung und die Dozentengewinnung sowie die Raum- und Bibliotheksausstattung. Kritiker bemängeln, dass hier nur formale Aspekte berücksichtigt würden, die fachliche Qualität der Angebote aber unberücksichtigt bleibe. Das Beispiel der anthroposophischen Freien Hochschule in Mannheim, deren Studienangebote in Waldorfpädagogik nicht anerkannt wurden, weil die erziehungswissenschaftliche Grundbildung fehlte, beweist, dass die Anerkennung kein Selbstläufer ist. Die Einrichtung heißt nun aber statt „Freie Hochschule“ „Akademie für Waldorfpädagogik“. Weil sie geschickt ein Schlupfloch nutzte und einen Franchisevertrag mit der staatlich anerkannten Alanus-Hochschule in Nordrhein-Westfalen abschloss, kann sie dennoch Bachelorgrade verleihen. Hier hat die Qualitätssicherung offenbar ihre Grenzen.³²

Auffallend oft werden von privaten Universitäten Berufstätige angesprochen, die eine akademische Weiterqualifizierung anstreben. Die privaten Unis besetzen damit ein Feld, das gerade Universitäten über Jahre hinweg nur wenig beachtet haben. Für private Unis ist diese Orientierung nicht nur hochschulstrategisch sinnvoll, sondern überlebenswichtig, denn ein Studium an Privathochschulen kostet Gebühren, das von Berufstätigen in der Regel einfacher bezahlt werden kann. Ein Bachelorstudium an privaten Hochschulen kostet in Deutschland im Durchschnitt 520 Euro im Monat, für ein Masterstudium muss man durchschnittlich 720 Euro hinlegen, wofür dann aber meist auch sehr gute Studienbedingungen geboten werden.³³ Zahlreiche Hochschulen bemühen sich jedoch, Stipendienprogramme aufzustellen, um begabten Personen aus einkommensschwächeren Haushalten ein Studium zu ermöglichen. Laut Stifterverband muss eine Hochschule mindestens 1000 Studierende haben, um

32 Bernd Kramer: Globuli-Akademie, in: Die Zeit vom 20.9.2012, S. 71.

33 Andrea Herzig: Bildungsluxus am Bodensee, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11./12.4.2009, S. C12.

solide wirtschaften zu können und ein hochwertiges Studienangebot bereitstellen zu können.

Private Hochschulen finanzieren sich meist aus einem aus privaten Mitteln aufgebauten Kapitalstock, der durch laufende Zuwendungen von Mäzenen oder Sponsoren sowie aus Studiengebühren ergänzt wird. Allerdings kam es auch immer wieder vor, dass sich private Träger von Hochschulen finanziell überreizt hatten, sodass staatliche Zuwendungen und Zuschüsse erforderlich wurden, was in der Öffentlichkeit und vor allem bei den staatlichen Hochschulen und Universitäten für Unruhe sorgte. In Bruchsal, wo 1998 die *International University in Germany* gegründet worden war, halfen selbst staatliche Unterstützungen nichts mehr: 2009 wurde der Lehrbetrieb eingestellt, weil die Hochschule finanziell am Ende war. In Baden-Württemberg werden die privaten Hochschulen entweder von den Kirchen getragen,³⁴ von Einzelpersonen, die sich der Förderung bestimmter Ausbildungsberufe verschrieben haben³⁵ oder von privaten Gesellschaften oder Stiftungen, die sich als gemeinnützige GmbHs begreifen und aus einer sozial engagierten Haltung heraus entstanden sind.³⁶

34 Grundlage für kirchliche Hochschulen ist § 9 der Landesverfassung: „Die Kirchen sind berechtigt, für die Ausbildung der Geistlichen Konvikte und Seminare zu errichten und zu führen.“

35 Beispiele hierfür sind Harald Grübler in Isny, der seine Schule für chemisch-technische Laboranten gründete, oder der Lidl- und Kaufland-Gründer Dieter Schwarz, der die *German Graduate School of Management and Law* in Heilbronn gestiftet hat. Auch die Merz Akademie in Stuttgart gehört in diese Reihe. Sie wurde 1918 von Albrecht Leo Merz gegründet und ist eine private Hochschule für Gestaltung, Kunst und Medien.

36 Gutes Beispiel ist hier die SRH Holding (ursprünglich Stiftung Rehabilitation Heidelberg), die private Hochschulen, Berufsfach- und allgemeinbildende Schulen, Bildungszentren für Weiterbildung und berufliche Rehabilitation sowie Krankenhäuser und eine Rehabilitationsklinik betreibt. Die SRH Holding ist Mitglied des Diakonischen Werks der Evangelischen Landeskirche in Baden e. V. Die Gründung der SRH geht zurück auf eine Initiative im Evangelischen Arbeiterwerk in Heidelberg. Das Stiftungsziel war, Einrichtungen zur umfassenden Rehabilitation körperbehinderter Menschen zu betreiben. Mitte der 1950er-Jahre etwa stand die Umschulung von Kriegsversehrten, später dann die Rehabilitation von Behinderten im Vordergrund. Das Kürzel SRH wurde auch nach einigen Umstrukturierungen beibehalten.

Oh du alte Herrlichkeit? Ein Blick auf das Studium gestern und heute

In der Hochschullandschaft Baden-Württembergs werden derzeit mehr als 2000 Studiengänge angeboten. Am beliebtesten sind dabei Wirtschaftswissenschaften, die sowohl an Universitäten wie auch an Fachhochschulen und an der Dualen Hochschule stark vertreten sind. Dahinter rangieren Maschinenbau, Informatik, Elektrotechnik und Germanistik auf den Plätzen zwei bis fünf. Einen Boom erlebt aber auch die Psychologie. In Heidelberg beispielsweise haben sich dafür im Jahr 2012 mehr als 4000 Studierwillige auf neunzig Anfängerplätze beworben, in Ulm gab es 3000 Anmeldungen für 150 Plätze. Erfreulich für die Industrie entwickeln sich die Zugänge in den sogenannten MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), die von den insgesamt steigenden Studierendenzahlen profitieren, wobei die Ingenieurwissenschaften den größten Zuwachs vor der Physik haben. Laut Studienordnung studiert man drei Jahre bis zum Bachelor- und nochmals zwei Jahre bis zum Masterabschluss. Tatsächlich werden es meist ein bis zwei Semester mehr. An Kunst- und Musikhochschulen gibt es auch Studiengänge mit einer Regelstudienzeit von sechs Jahren. Die meisten technischen Studiengänge werden in Baden-Württemberg von Männern belegt, dagegen sind sieben von zehn Lehramtsstudierenden Frauen. Jeder sechste Studienanfänger in Baden-Württemberg stammt aus dem Ausland, die meisten davon aus China.

Ein Studium bedeutet Lernen durch Wissenschaft. Man erwirbt Kenntnisse und Einsichten, die auf Forschung beruhen. Man eignet sich wissenschaftliche Methoden an, um Sachverhalte gründlich zu verstehen und gut begründet weiterzuentwickeln. Man lernt zwischen eigenen und fremden Beiträgen zu unterscheiden, es kenntlich zu machen, wenn man die Gedanken anderer aufnimmt. Man lernt Beweise zu führen und eine Überprüfung seiner Ergebnisse zu ermöglichen. Man baut eine Haltung auf, die von Offenheit und Kritikfähigkeit geprägt ist. Methodentreue, Beweispflicht, Nachprüfbarkeit, Kritikoffenheit und Revisionsbereitschaft sind zentrale Merkmale, ja Charaktereigenschaften eines akademisch gebildeten Menschen. So die Theorie.

Natürlich sieht die Praxis (wie immer) anders aus. Meist sind die Ergebnisse wichtiger als die Methoden, diese zu erzeugen. Wie will man sich aber auch



Viele Studentinnen und Studenten haben eine breite Bildung genossen – und manche davon sind später berühmte Persönlichkeiten geworden, wie z. B. die Philosophin Hannah Arendt (1906–1975), deren Heidelberger Studentenausweis vom Sommersemester 1928 hier abgebildet ist.

mit den zentralen disziplinären Techniken und Methoden seines Faches vertraut machen, wenn man hauptsächlich in einer Massenvorlesung sitzt, wo so etwas wie Methodentransparenz kaum realisierbar ist! Auch ist die Trennung von eigenem und fremdem Gedankengut angesichts von Leistungsdruck, individueller Geltungssucht und der Tatsache, dass die Zahl der wissenschaftlichen Ergebnisse immer größer wird, viel schwerer einzuhalten als gedacht. Umfragen und Studien aus dem In- und Ausland legen nahe, dass mindestens jeder dritte Student schon einmal „abgekupfert“ hat.¹ Man hat das lange nicht wahrhaben wollen. Erst die Plagiatsfälle prominenter Politikerinnen und Politiker machten das Problem deutlich, das verschärft wurde, weil einige der Betroffenen versuchten, ihr Verhalten zu bagatellisieren. An dem wütenden Protest vieler Hochschulangehöriger zeigte sich dann jedoch wieder, wie elementar wichtig es für die Hochschulen ist, die an Studium und akademische Ausbildung gebundenen Standards immer wieder einzufordern.

1 Roland Preuß/Tanjev Schultz: Guttenbergs Fall. Der Skandal und seine Folgen für Politik und Gesellschaft, Gütersloh 2011, S. 129.

Universale Ausbildung kann es angesichts der großen Differenzierung der Fächer nicht mehr geben.² Umso wichtiger wird die Frage, wie es gelingen kann, zumindest an einigen Stellen einer wissenschaftlichen Disziplin so in die Tiefe zu gehen, dass wissenschaftliches Denken geübt und zu einem menschlichen Habitus wird, der in Forschen und Sein, Denken und Leben eingeht. Was ist ein guter Student? Einer der viel weiß? Oder einer, der verstanden hat, was Wissenschaft im Kern bedeutet? Jeder Professor würde sagen: das Zweite – und trotzdem seine Studenten nach dem ersten Gesichtspunkt prüfen.

Überlieferte (Erinnerungs-)Bilder

Wer heute ein Studium beginnt, könnte meinen, es ginge hier nur um die Aneignung und Speicherung von so viel Wissen wie möglich, also um nicht viel Anderes als die Fortsetzung der Schule mit anderen Mitteln. „Heute können sich Schülerinnen, Schüler und Studierende kaum mehr vorstellen, dass es zweck- und verwertungsfreie Inhalte von Bildung und Lebensläufe jenseits von Wettbewerb und Leistungsnachweisen geben könnte.“³ „Bulimie-Lernen“ ist vielerorts zur Realität geworden: Man frisst so viel wie möglich Inhalt in sich hinein, um es bei der nächsten Prüfung wieder (und für immer) von sich zu geben.

Dabei galt ein Studium ehemals als die Zeit großer (akademischer) Freiheit – nicht nur zum Forschen und Lernen. In frühen Überlieferungen der Universität Freiburg finden sich zahlreiche Beschwerden über nächtlichen Unfug, laute Bordellbesuche oder übermäßigen Weingenuss. Die Studenten waren eine besondere Gruppe in der Stadt, die regelmäßig in Zwist mit der Stadtbevölkerung kam. „Eine Gruppe junger Männer, die am Ort fremd sind, die sich aber besonderer Privilegien erfreuen, die sich anderen geistig überlegen fühlen, nicht nur lesen und schreiben können, was der einfache Bürger nicht kann, sondern gar lateinisch miteinander reden – eine solche Gruppe macht sich nicht leicht beliebt.“⁴ Ein Studium war die Zeit des Lebens in sexueller Zwanglosigkeit und geographischer Freizügigkeit, eine „Zeit des geöffneten Ventils“ (Hans-Ulrich Wehler), in der alle Triebe ohne ernsthafte Strafen ausgelebt werden durften, ehe der Ernst des Berufslebens, die Zwänge der bürgerlichen Familie und die staatliche Ordnung ihren Tribut forderten. Überbleibsel davon

2 Walther Peter Fuchs: Die wissenschaftlichen Hochschulen Baden-Württembergs in der Nachkriegszeit, in: Gunter Berg/Volker Dotterweich (Hrsg.): Nachdenken über Geschichte. Vorträge und Aufsätze, Stuttgart 1980, S. 333 – 364, hier S. 346.

3 Harald Welzer: Selbst denken (wie Anm. 12, Kap. 1), S. 63.

4 Peter Classen/Eike Wolgast: Kleine Geschichte der Universität Heidelberg (wie Anm. 3, Kap. 2), S. 9.



Studentenfrühschoppen auf der Terrasse des Heidelberger Schlosses, aufgenommen im Jahr 1913.

finden sich heute nur noch bei den sogenannten Orientierungsphasen vor Beginn des Studiums, während denen Studienanfänger von fortgeschrittenen Studierenden über den Campus gelotst und zu gruppendynamischen Aufgaben und Initiationsriten angehalten werden, die dann mindestens in einem großen Saufgelage und öffentlichem Gegröle enden.

Im Mittelalter begann das Studium mit der Leistung eines feierlichen Treue-schwurs gegenüber Universität und Rektor. Damit traten die (meist zwischen zwölf und 16 Jahre alten) Anfänger offiziell in die Körperschaft der Universität ein und erhielten das Privileg in geschütztem Rahmen zu studieren. Das Studium bestand aus der Lektüre und dem Nachvollzug von Schriften und Büchern. Diese waren – zumal vor Erfindung des Buchdrucks – die kostbare Grundlage universitären Lernens, die meist von wohlhabenden Stiftern zur Verfügung gestellt wurden. Weil es bis in das 18. Jahrhundert hinein keine Universitätsbibliothek im heutigen Sinn gab, war die gängige Form des Lernens die Vor-Lesung aus Büchern. Ein Kanon von ausgewählten Lehrbüchern wurde zur festgelegten Stunde vom Katheder herab vorgelesen, die Studenten schrieben mit. Bis ins 19. Jahrhundert hinein war es durchaus üblich, dass der Professor auch in seinem eigenen (Wohn-)Haus las. Außerdem lernten die Stu-



Die Abbildung zeigt eine Disputationsszene, bei der der Disputant gegen die verrinnende Zeit ankämpft, aber offenbar dennoch nicht die vollständige Aufmerksamkeit der Zuhörer gewinnen kann. Disputationen, wie hier in Freiburg, gehörten im Mittelalter zum Alltag einer Universität.

zenten wissenschaftlich zu diskutieren und zu kommunizieren, bis ins 17. Jahrhundert ausschließlich in Latein. Daran schlossen sich Reflexionen und Debatten mit höherem Anspruch an, sogenannte Disputationen, die — dem scholastischen Gedanken des Mittelalters folgend — neues Wissen durch Auslegung der alten Schriften herzustellen beanspruchten.⁵

Studienordnungen gab es keine. Universität, Lehrkörper und Lehrangebot waren sehr überschaubar. Es gab keine Terminüberschneidungen, der Student wusste in einem überschaubaren Rahmen immer, wann er wohin gehen sollte. Trotzdem dauerte ein Studium ziemlich lange. Ein Theologe studierte sieben bis neun Jahre bis zu seinem Magisterabschluss. In der Rechtswissenschaft und Medizin waren es etwa fünf Jahre. Man darf jedoch davon ausgehen, dass im Mittelalter nur die wenigsten einen Abschluss erwarben. Den meisten genügte es, einige Vorlesungen besucht und Grundkenntnisse erworben zu haben. Examen und Abschlüsse waren zwar wichtig, doch waren sie nicht das vorrangige Ziel. Heilkundiger oder Kleriker konnte man viele hundert Jahre

5 Zur scholastischen Methode: Wolfgang E. J. Weber: Geschichte der europäischen Universität (wie Anm. 11, Kap. 1), S. 35 — 42.

lang auch ohne Universitätsabschluss werden. Ein Studium war lange Zeit sehr teuer und von daher sozial selektiv. Söhne aus wohlhabenden Schichten waren eindeutig bevorzugt, obwohl die Universitäten schon früh Stipendien einrichteten. Noch in den 1890er-Jahren kostete ein Studium in Deutschland mehr als ein Arbeiter pro Jahr verdiente. Andererseits: In Oxford oder Cambridge musste man zur selben Zeit schon das Fünffache bezahlen.

Im 17. Jahrhundert gerieten die gängigen Formen des Studiums mehr und mehr zur leeren Hülse und bloßen Routine. Zum einen, weil die aufstrebenden Naturwissenschaften auf ganz anderen Erkenntnismethoden als dem sprachlichen Argument basierten. Beobachten und Experimentieren waren die neuen Imperative. Zum anderen, weil sich gegen Ende des 17. Jahrhunderts ein Medium etablierte, das die Produktion und Reproduktion von Wissen auf eine völlig neue Grundlage stellte und die Form des Zusammenarbeitens unter Gelehrten revolutionierte. Die Rede ist von der wissenschaftlichen Fachzeitschrift. Hierin wurden regelmäßig (und vergleichsweise schnell) Originalbeiträge wissenschaftlicher Forschung veröffentlicht und ausführliche Rezensionen sowie Nachrichten aus dem Wissenschaftsbetrieb des jeweiligen Fachs publiziert. Damit war ein neues Forum eröffnet. Auseinandersetzungen konnten nun schriftlich und viel intensiver geführt werden. Universitäres Denken bekam einen viel breiteren Resonanzboden; der Hörsaal verlor an Bedeutung. Stattdessen entstanden mit Sternwarten, Werkstätten und Bibliotheken neue Orte des wissenschaftlichen Tuns. Auch auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens vollzog sich ein nachhaltiger Wandel. In Göttingen und Halle, zwei europäischen Modelluniversitäten des 18. Jahrhunderts, begann man erstmals Einrichtungen zu schaffen, die das forschende Streben nach Erkenntnisgewinn räumlich, materiell und strukturell in den Mittelpunkt stellten. Man gründete das „Seminar“ als äußeren Rahmen gemeinsamen wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens.

Ein viel beachtetes Beispiel schuf Friedrich August Wolf mit seinem Philologischen Seminar. Hier sollten die Studenten selbst forschen können, indem sie Originalquellen studierten und sich ihr Wissen selbst erarbeiteten, wofür er ihnen uneingeschränkten Zugang zu den notwendigen Materialien gewährte. Wolfs Seminar markiert „den Übergang von der an enzyklopädischem Wissen orientierten Universität zur Forschungsuniversität, die sich nicht über ihr Wissen, sondern über die Mittel zur Wissensaneignung definiert“.⁶ In Seminaren sollten die Studenten zu „gelehrtem Arbeiten und Forschungen“ angehalten

6 Otto Kruse: Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und in der Humboldt'schen Universitätsreform, in: Hochschulforschung 5 (2005), S. 170 – 174, hier S. 173.

werden, die sie selbständig auszuführen und eigens niederzuschreiben hatten. Dem Beispiel Wolfs folgten viele Universitäten; auch in Freiburg und Heidelberg wurden bald erste Seminare mit eigenen Unterrichtsräumen gegründet. Einen besonderen Charakter entwickelten die naturwissenschaftlichen Seminare, wo die Studenten sich Jahr für Jahr enger an die Forschung annäherten: vom reinen Zuhörer zu reproduzierenden Teilhabern bis zu aktiven Teilnehmern am Forschungsprozess. Das Seminar wurde bald zu der grundlegenden Form, das Studium zu organisieren und die Disziplinen zu gestalten. Ein Seminar konnte fortan eine Organisationseinheit innerhalb einer Fakultät („Seminar für Geschichte“) oder ein Veranstaltungstypus sein, der neben der Vorlesung stand. Bis ins 20. Jahrhundert hinein, als die Universitäten zu Massenuniversitäten wurden, blieb das Seminar die beherrschende Form in der Lehre.

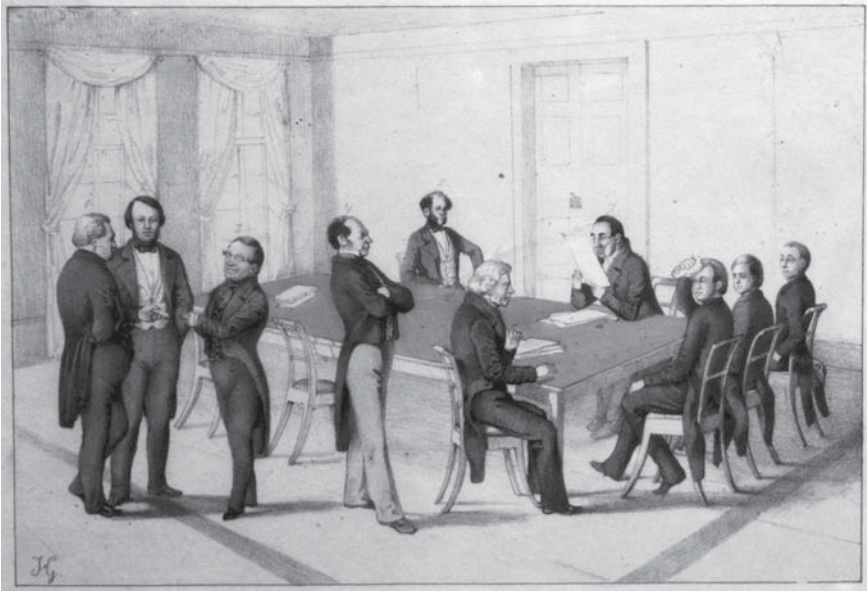
Die Möglichkeit zum Mitwirken an der Forschung ist bis heute *das* Idealbild eines Studiums, das mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbunden ist.⁷ Anstatt einzelne Stoffgebiete zu pauken, sollten die Studenten lernen, ihren Verstand zu benutzen, um sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Oberstes Ziel war die Suche nach einer sich stetig verändernden Wahrheit. Diese Suche forderte den ganzen Menschen mit all seiner Kommunikations- und Artikulationsfähigkeit. Das setzte allerdings kleine Gruppen voraus, die tatsächlich die Chance hatten, miteinander in Kontakt zu kommen. Darüber hinaus sollte das Studium keinem anderen Zweck als der eigenen Bildung dienen. Dieses Idealbild wurde seit jeher an der Wirklichkeit gebrochen, weil die sich entwickelnden Wissenschaften an den Hochschulen eng mit der wirtschaftlichen Entwicklung im Industriestaat verflochten waren. Die meisten Studenten verbanden schlichtweg handfeste berufliche Interessen mit ihrem Studium, gerade das Medizin- oder Jurastudium war stets auf die berufliche Praxis zugeschnitten. Das entsprach auch besser dem Bedarf der Arbeitgeber in Staat und Wirtschaft. Zielgerichtet ausgebildete Technokraten waren allenthalben schneller und besser zu gebrauchen als idealistische Enthusiasten. Auch die Vorstellung, im Studium das große Ganze im Blick zu behalten und an den Wissenschaften insgesamt teilzuhaben, entpuppte sich angesichts der zunehmenden Spezialisierung des Fachwissens und der Auffächerung der Wissenschaften (Stichwort: Multiversität) als zu hoch gegriffen.

Dennoch gelang es, neben der Vorlesung das aktive Arbeiten in kleinen (Seminar-)Gruppen als neuen akademischen Stil zu etablieren. Der Professor dozierte nicht mehr nur vom Katheder, sondern unterwies seine Studenten in kleineren Gruppen. Im 19. Jahrhundert entwickelten sich die theologischen Praktika, die klinischen Kurse in der Medizin und die seminaristischen Übungen

7 Vgl. hierzu S. 54 ff. in diesem Band.

der Juristen: allesamt deutliche Verbesserung der Universitätsausbildung. Parallel dazu stieg das Niveau der Schulbildung. Seit der Etablierung des humanistischen Gymnasiums kamen junge Menschen an die Hochschulen, die so viel wussten, dass sie sich mit Studienbeginn unmittelbar dem Fachstudium zuwenden konnten und keine freien Künste mehr als Einstieg brauchten. Die Philosophische Fakultät, die aus den freien Künsten entstanden war, konnte sich inneruniversitär emanzipieren und eine Vorreiterrolle einnehmen.

Aber die schöne Studienherrlichkeit, sie sollte bald verschwinden. Je mehr Studenten an die Universität drängten, desto unmöglicher wurde es, das Ideal eines aktiven, hoch kommunikativen und selbstbestimmten Studiums mit Leben zu füllen. Zu den klassischen Studenten gesellten sich neue Gruppen hinzu. Nachdem Realgymnasien und Oberrealschulen eingerichtet worden waren, kamen die Studenten keineswegs mehr nur aus bildungsbürgerlichen Elternhäusern. Daneben wuchs der Frauenanteil ebenso wie der Anteil der Ausländer. Die neuen Studierenden erhofften sich vom Studium weniger eine an klassischer Bildung und Status orientierte Ausbildung als vielmehr die gezielte Vorbereitung auf den Beruf. Ausbildungsziel war nicht mehr der Privatdozent, der Gelehrte, der Gymnasiallehrer, sondern der Absolvent, der sich „im tätigen Leben“ bewährte. Die Betreuungsverhältnisse begannen sich zu verschlechtern.



Drei Kandidaten der Universität Tübingen werden im juristischen Examen geprüft, um 1848.



Schwierige Lage für Studenten nach dem Ersten Weltkrieg: 1920 wurde in Tübingen die Studentenhilfe gegründet. Das ehemalige Hotel „Prinz Karl“ wurde von ihr als Mensa und Hotel-Restaurant geführt. In der Küche arbeiteten Studentinnen und Studenten mit, wie das Foto aus dem Jahr 1925 zeigt.

Zugleich stiegen die Anforderungen an das Wissen und Können in allen Fachbereichen. Die wissenschaftliche Forschung spezialisierte sich seit Ende des 19. Jahrhunderts und erweiterte ihr Gesichtsfeld. Eine Übersicht über das ganze Wissensgebiet zu vermitteln, wurde im Rahmen eines Studiums bald unmöglich. Es wurde immer schwerer, die Studenten am Forschungsprozess teilhaben zu lassen. Und die Studenten hatten alle Mühe, in der größer werdenden Menge klar zu kommen. Vielerorts entstand ein „System passiver Rezeptivität“ im akademischen Unterricht, gegen das nur wenige aufbegehrten.⁸ Stattdessen beklagten die Professoren, kaum mehr zur eigentlichen Forschung zu kommen, weil sie zu viele Studenten zu betreuen hatten.

An dem Spannungsverhältnis von Ideal und Wirklichkeit dessen, was in einem Studium geleistet werden kann, hat sich bis heute kaum etwas geändert. „Die Klage der Professoren über die Last der Lehre wurde so selbstverständlich

⁸ Ernst Bernheim: Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden. Das Persönliche im akademischen Unterricht und die unverhältnismäßige Frequenz unserer Universitäten. Zwei Vorträge von Ernst Bernheim, Leipzig 1912, S. 62.

wie die Klage der Landwirte über das Wetter.⁹ Das gilt auch für die Klage der Studenten über zu wenig Betreuung. Nicht, dass das Studium seit Beginn des 20. Jahrhunderts keine neuen Facetten bekommen hätte. Während der Weimarer Republik wurde die studentische Selbstvertretung in einer verfassten Studentenschaft eingeführt. Studentische Selbsthilfevereine entstanden, ein Netzwerk der sozialen und wirtschaftlichen Unterstützung in Zeiten von wirtschaftlicher Not und Inflation wurde etabliert. Aus deren Zusammenschluss entstand wenig später das Studentenwerk. Daneben wurden Mensen und Wohnheime gegründet. Auch die Gründung neuer Hochschultypen wie die Fachhochschulen fügte dem Studium neue Facetten hinzu. Man konnte nun in überschaubaren Klassenverbänden studieren und Praktika in Betrieben absolvieren. Am weitesten ging die Duale Hochschule, die die betriebliche Ausbildung gleichberechtigt neben das Studium stellte und damit großen Erfolg hat. Dennoch bleibt es eine fortwährende Gestaltungsaufgabe, wie das Studium den Anforderungen von Bildung und Ausbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft mit steigenden Akademisierungsbedürfnissen gerecht werden kann.

Neue Perspektiven?

An den Hochschulen gab es über Jahrhunderte hinweg verschiedene Ansätze, Bildungsprozesse zu gestalten. Manche davon haben sich dabei als Mode erwiesen, in deren Popularität sich Lehrformen rasch ausbreiten konnten, nur um alsbald wieder zu verschwinden. Andererseits halten sich traditionelle Lehrformen wie die mehrfach totgesagte Vorlesung bis heute. Auch an anderer Stelle sind solche Asymmetrien zu beobachten: Seit der Niedergang des gedruckten Buches prognostiziert wird, erhöhen sich Jahr für Jahr die Zahl der Printveröffentlichungen. Zugleich zeigen sich neue Phänomene, die eine frappierende Ausbreitungsgeschwindigkeit entfalten. Dazu gehört die private Ausstattung Studierender mit (mobilen) Computern und die bemerkenswerte Souveränität und Autonomie, mit der diese Ausstattung zur Bewältigung des Studiums eingesetzt wird. Neue Gewohnheiten werden etabliert, die schnell große Akzeptanz finden.

Heute soll die Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt des akademischen Lernens stehen. Nicht mehr das, was gelehrt wird, sondern das, was und wie gelernt wird, bestimmt den Studienalltag (Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen). Projekt- und problembasiertes Lernen, Gruppenarbeit und Lernen mit Online-Medien werden immer verbreiteter. Fachbezogene Wissensbestände

9 Peter Graf Kielmannsegg: Die institutionalisierte Geringschätzung der Lehre, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 8.8.2012, S. N5.

haben nach wie vor eine zentrale Bedeutung für die Bewältigung von Problemen bis hin zur Lösung komplexer (technischer) Aufgaben. Um kompetent zu handeln und als kompetent zu gelten (sprich eine Situation nach individuell und sozial anerkannten Regeln angemessen bewältigen zu können), bedarf es jedoch noch weiterer fachübergreifender Kompetenzen (wie die des Selbstmanagements, des Kommunizierens oder des methodischen Agierens).¹⁰ Die fachübergreifenden Kompetenzen helfen, (Fach-)Wissen in fachliches Können zu überführen. Inzwischen steht ein breites Repertoire fachübergreifender Techniken und Strategien zur Verfügung, die mit dem Fachstudium (als sogenannte Schlüsselqualifikationen) verbunden sind, ohne fachlichen Gegenstand jedoch nicht wirklich eingeübt werden können.

Keine Generation ist so medienerfahren wie die gegenwärtige, die einen selbstverständlichen Umgang mit Informationstechnologien pflegt. Studiert wird heute allein oder in Gruppen, online oder offline. Studentisches Lernen findet mehr und mehr selbständig und selbsttätig statt, die Fähigkeit, seine eigenen Lernprozesse und Wege der Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu managen, wird umso wichtiger, je größer die Pluralität der technischen Ressourcen und je vielfältiger die Arbeitsaufgaben werden.¹¹ Ein Studium ist keine Einzelkämpferausbildung, sondern immer öfter ein Arbeiten in Teams oder Lerngruppen.

Studenten lernen nicht nur in den Hörsälen und Seminarräumen, sondern auch in Bibliotheken, der Mensa, in Computerräumen, auf dem Treppenabsatz vor dem Audimax oder auf der Grünfläche vor dem Hauptgebäude. 18 Stunden verbringt der Durchschnittstudent pro Woche in Lehrveranstaltungen, 17 Stunden wendet er für das Selbststudium auf. Vor allem Studenten der Rechts- und Ingenieurwissenschaften nutzen das Angebot der Hochschulen, während Medizinstudenten relativ häufig bei sich zu Hause lernen.¹² Die Bedeutung der Bereitstellung von geeigneten Lernräumen, die ein „Mehr“ bieten als nur Möbel und technische Infrastruktur (wie Stromanschluss oder W-LAN) wächst. Bisher unabhängig voneinander operierende Einrichtungen wie Rechenzentren, Bibliotheken oder Studienbüros schließen sich zu *Learning Centers* zusammen, wie viele Beispiele zeigen.

10 Hier folge ich dem Kompetenzentwicklungskonzept, das Alexa Maria Kunz in maßgeblicher Weise für das House of Competence am KIT entwickelt hat (www.hoc.kit.edu/downloads/Kompetenzentwicklungskonzept_final.pdf).

11 Deutsche Initiative für Netzwerkdienste e. V.: Die Hochschule zum Lernraum entwickeln. Empfehlungen der DINI-Arbeitsgruppe „Lernräume“, Göttingen 2013.

12 Bernd Vogel/Andreas Woisch: Orte des Selbststudiums. Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden. HIS Forum Hochschule 7, 2013.

Waren es früher nur die hochbegabten „Überflieger“ und Ausnahmetalente, die mit 16 oder 17 Jahren an die Universität kamen, sorgen die verkürzte Schulzeit und der Wegfall der Wehrpflicht dafür, dass nun gehäuft Minderjährige an der Universität zu finden sind. Das hat rechtliche Implikationen, denn eigentlich muss der Antrag auf den Bibliotheksausweis oder die Anmeldung zur Prüfung noch von den Eltern unterschrieben werden. In Baden-Württemberg ist per Landesgesetz geregelt, dass den U18-Studierenden eine auf das Studium begrenzte Rechtsfähigkeit attestiert zugestanden wird. Immer mehr Studenten kommen direkt nach dem Schulabschluss an die Hochschule, Aktivitäten wie Reisen und Jobben nach dem Abitur gehen eher zurück. Die akademische Bildung schließt sich mehr und mehr unmittelbar an die schulische Bildung an. Scheinbar sind die Übergänge fließend. Tatsächlich verändert sich die Art des Lernens gründlich.

Die Voraussetzungen und Wissensstände der Menschen, die mittlerweile an dem differenzierten System der Hochschullandschaft andocken können, sind sehr verschieden. Die Studierendenforschung hat festgestellt, dass es *den* typischen Studenten an den Hochschulen nicht mehr gibt, sondern stattdessen eine Vielzahl an Typen. „Da ist zum Beispiel der *Lonesome Rider*, der sich kaum ins Hochschulleben integriert hat und nur selten auf dem Campus anzutreffen ist. Oder der *Ernüchterte*, der sich sein Studium irgendwie anders vorgestellt hat, der mit seinen Noten kämpft und das Gefühl hat, sich nicht richtig entfalten zu können. Dann der *Mitschwimmer*, der schon in der Schule ein bisschen hinterher war, häufig noch bei seinen Eltern wohnt und auch außerhalb der Hochschule wenige Aktivitäten entwickelt. Oder auch der *Unterstützungsbedürftige*. Überdurchschnittlich häufig ist er Migrant oder stammt aus schwierigen familiären Verhältnissen. Er glaubt selbst kaum daran, dass er sein Studium erfolgreich abschließen wird – dabei hätte er Einsatzwillen und auch die Fähigkeit dazu: Schon in der Schule hat er sich durchgebissen.“¹³ Auch an der Art und Weise, wie der Hochschulcampus genutzt wird, zeigen sich Unterschiede.¹⁴ Da gibt es den *Homie*, der nur vor Ort ist, um sich Informationen zu beschaffen, sonst aber eher von zuhause aus lernt. Den *Seperator*: Er trennt ganz stark zwischen Arbeit (Studium) und Freizeit. Den *Integrator*, der auf den Campus kommt, um zu lernen, dort aber auch Kulturangebote nutzt. Es gibt den *Flaneur*, einen eher exotischen Typ, der gar nicht mehr zum Studieren kommt, weil er die studentische Atmosphäre genießt. Und dann gibt es den

13 Jan-Martin Wiarda: Der Irrtum der Professoren, in: Die Zeit vom 22.9.2011, S. 77.

14 Ich danke Alexa Maria Kunz für zahlreiche Hinweise zu diesem Thema. Siehe außerdem: Kerstin Gothe/Michaela Pfadenhauer: *My Campus – Räume für die „Wissensgesellschaft“*. Raumnutzungsmuster von Studierenden, Wiesbaden 2010.

College-Typen wie in England. Das sind die Leute, die am liebsten auf dem Campus wohnen würden, morgens früh kommen und nachts eigentlich nur noch zum Schlafen nach Hause gehen, die aber auch wissen, wo sie auf dem Campus schlafen könnten, wenn sie denn müssten. Die Universität ist anders als im Mittelalter auch kein sozial oder räumlich exklusiver Ort mehr. Im Gegenteil: Derzeit werden die Hochschulen geöffnet für neue Zielgruppen ohne Abitur.¹⁵ Auch der Campus ist längst nicht mehr die einzige Stätte des Lernens (und des Feierns), es lässt sich vielmehr ein Trend beobachten, dass das studentische Leben zunehmend außerhalb der Universität stattfindet.

Im Fernstudium funktioniert ein Hochschulstudium sogar ohne dauernde Anwesenheit. Der Student bearbeitet sein Fach, indem er sich den Lernstoff anliest, der ihm zuvor per Studienbrief zugeschickt wurde, und indem er digitale Lernmaterialien bearbeitet. Auch onlinebasierte Kommunikationsaufgaben gehören dazu (*E-Learning*). In den vergangenen acht Jahren hat sich die Zahl der Fernstudenten im Land mehr als verdoppelt.¹⁶ Unterdessen gehen gerade von neuartigen E-Learning-Szenarien Impulse aus, die nicht nur das Fernstudium, sondern auch das traditionelle Studium auf erhebliche Weise verändern können. Die Rede ist von *Massive Open Online Courses* (kurz: MOOCs). Bei den MOOCs handelt es sich um Massenvorlesungen der besonderen Art. Berühmte Professoren von amerikanischen Eliteuniversitäten wie Stanford oder Harvard begannen damit, ihre Vorlesungen zu ausgewählten Themen online zu stellen und mit interaktiven Übungsaufgaben zu versehen.¹⁷ Die Online-Massenkurse stehen jedem Internetnutzer offen, es gibt weder Aufnahmeprüfungen noch Studiengebühren. Wer immer Zugang zu einem Computer und dem Internet hat, kann sich die Vorlesungen ansehen, sich mit anderen Nutzern zu Arbeitsgemeinschaften verabreden und den Stoff in einem individuellen Lerntempo erarbeiten. Hausaufgaben werden im Netz erledigt, Fragen in einem Online-Forum diskutiert. Die Kursinhalte sind kostenlos, die Abschlussprüfung hingegen kann, wenn überhaupt, nur gegen Gebühren absolviert werden. Da momentan mehr als 90 Prozent der Nutzer ihren MOOC ab-

15 Vgl. hierzu S. 198 ff. in diesem Band.

16 In Baden-Württemberg haben sich vor allem die privaten Hochschulen in Heidelberg, Lahr und Riedlingen auf das Fernstudium spezialisiert, das besonders für Berufstätige attraktiv ist. Daneben gibt es Regionalzentren der Hagerer Fernuniversität in Karlsruhe und Stuttgart.

17 Im Frühjahr 2012 startete Sebastian Thrun in den USA den ersten MOOC, für den sich innerhalb kurzer Zeit über 90 000 Nutzern angemeldet hatten. Daraufhin entwickelten sich verschiedene Anbieter und Plattformen (z. B. *Coursera* in den USA oder *iversity* in Deutschland), die inzwischen von tausenden Personen genutzt werden. Die meisten brechen jedoch ihren Kurs wieder ab.

brechen, ist die Prüfungsfrage allerdings nicht virulent. Um eine Zertifizierung von MOOCs zu ermöglichen, muss noch das Problem gelöst werden, wie Fälschung und Betrug ausgeschlossen und eine Massenprüfung von mehreren Zehntausenden sichergestellt werden kann. Die Anbieter der Software von MOOCs arbeiten intensiv daran, Nutzerprofile zu erstellen, bei denen jeder Klick und sogar die Intensität des Tastendrucks und die Frequenz der Fehler registriert wird – was neue, ernste Fragen des Datenschutzes aufwirft.

Kommt mit den MOOCs die Hochschullehre im digitalen Zeitalter an? Wird diese neue Art des Vermittelns akademischen Wissens tatsächlich eine Revolution auslösen, die das Hochschulwesen gravierend verändert?¹⁸ Befürworter dieser Entwicklung weisen vor allem darauf hin, dass Menschen zum Studium geführt werden, denen ein Hochschulstudium bislang verwehrt blieb, zum Beispiel in den Entwicklungsländern. Durch die MOOCs komme es also zu einer Demokratisierung und Globalisierung des Wissens. Aber werden mit den MOOCs tatsächlich die Probleme gelöst, unter denen das Hochschulsystem seit mehr als hundert Jahren leidet, wie z. B. die wachsende Komplexität und Unübersichtlichkeit in den Curricula und die knapper werdende Zeit für die Betreuung von immer mehr Studenten? Bislang jedenfalls sind die Teilnehmer von MOOCs mehr Nutzer als Studenten, mit wenig Möglichkeit, das Geschehen aktiv zu rezipieren, sich einzuschalten oder zu beteiligen. Auch ist zu fragen, wie offen die Themen- und Personenauswahl in den MOOCs tatsächlich sein kann. Sind ähnliche Effekte zu erwarten wie im öffentlich-rechtlichen Fernsehen, nachdem das Privatfernsehen eingeführt wurde? Ist ein Professor noch bereit, neue waghalsige Gedankengänge vor hunderttausenden von Zuhörern zu entwickeln, die über das bisher abgesteckte Terrain hinausreichen? Werden renommierte Professoren, die ihre Vorlesung online anbieten, einem *shitstorm* aus dem Internet ausgesetzt, weil ihre äußere Erscheinung nicht passt oder ein Sprachfehler für Gelächter sorgt? Reißt der MOOC-Dozent Witze (für die er verklagt werden könnte)? Solange die neue Studienrealität ungewiss ist, beteiligen sich die Universitäten zunächst aus Marketinggesichtspunkten an den MOOCs – Hauptsache man ist in den neuen Kanälen erst einmal präsent. Die Qualität von Studium und Lehre wird wohl noch eine Weile in der analogen Beziehung von Lehrenden und Lernenden entschieden werden (müssen).

18 Markus Verbeet: Massen-Uni 2.0, in: Der Spiegel vom 17.12.2011, S. 40 f. Ute Mehnert: Elite-Uni zum Nulltarif, in: Süddeutsche Zeitung vom 14.6.2012, S. V2/3. Fridtjof Küchemann: Die Globalisierung der Lehre, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13.3.2013, S. N5 sowie Britta Beege: Harvard für alle, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 28.4.2013, S. 26.

Die Hochschule als Ort der sozialen Chancenverbesserung

Das Hochschulsystem ist der zentrale Ort der Verteilung von Lebenschancen (Helmut Schelsky). Wer studiert, dem stehen Wege offen: für eine abwechslungsreichere Tätigkeit, für mehr Verantwortung in der Gesellschaft, für ein höheres Berufseinkommen. Ein Studium ist der Königsweg für den sozialen Aufstieg in der Leistungsgesellschaft. Über Bildung werden Sozialchancen verteilt. Akademische Abschlüsse und ihre Titel (Bakkalaureus, Magister, Doktor und Professor) bieten klare berufliche Startvorteile mit Aussichten auf ein höheres Gehalt. Seit mehr als 200 Jahren sichert ein Universitäts- bzw. Hochschulabschluss Status, Ehre und Einkommen sowie die nahezu fraglose Zugehörigkeit zur oberen Mittelschicht oder sogar zur Oberschicht. Kurz: Begabung eröffnet Karrieren!

Ein Universitätsstudium gilt heute, im Zeichen des globalen Wettbewerbs, als ein volkswirtschaftliches Muss (Stichwort: Humankapital). Die Zukunftsfähigkeit Deutschlands im weltweiten Wettbewerb, so die gängige Argumentation, hänge von der Bereitstellung ausreichend vieler, exzellent ausgebildeter Nachwuchskräfte ab. Wissenschaftlich gebildeter Nachwuchs wird von Seiten der Industrie vor allem im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften gesucht, zumal die Effekte der älter werdenden Gesellschaft zunehmend spürbar werden. Laut Statistischem Landesamt wird die Zahl der Bürger im erwerbsfähigen Alter bis 2020 um 250 000 zurückgehen. Umso größeres Gewicht wird auf ein funktionsfähiges Bildungssystem gelegt. Die Politik versucht das Sprachbild der „Bildungsrepublik Deutschland“ (Angela Merkel) zu platzieren. Darin manifestiert sich die jahrhundertelange Erfahrung, dass multifunktional einsetzbare Universitätsabsolventen mit flexiblen Qualifikationen ein wichtiges Potenzial für die Modernisierung von Staat und Gesellschaft und für die Förderung der Wirtschaft in der bürgerlichen Leistungsgesellschaft waren und sind.

Bildungsexpansion und Bildungschancen

Im Rückblick waren Universitäten jedoch lange Zeit eher ein Ort für wenige Privilegierte. Im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit war die Zahl der Stu-

zenten sehr überschaubar. Erst seit Ende des 19. Jahrhunderts stiegen die Studentenzahlen kontinuierlich und aus der Wahrnehmung der Betroffenen schon damals ziemlich steil an. Zwischen 1870 und 1915 vervierfachten sich die Studentenzahlen, ohne dass die Betreuungsverhältnisse angemessen mitgewachsen wären. Bald war von Überfüllung die Rede, man konnte gar nicht so viele Gebäude hinterherbauen und Professoren nachberufen, wie die Universitäten anschwollen. Und doch war der Betrieb noch überschaubar. Die eigentlichen Expansionsphasen hatten die Hochschulen noch vor sich, die erste in den 1960er-Jahren, die zweite in unserer heutigen Zeit. In der Phase der großen Bildungseuphorie zwischen 1960 und Mitte der 1970er-Jahre wurden in ganz Deutschland 24 neue Universitäten und Technische Hochschulen gegründet; allein in Baden-Württemberg wurden mit Konstanz und Ulm zwei Modelluniversitäten geschaffen und die ehemaligen Handelshochschule in Mannheim zur Universität erklärt. Daneben wurde der neue Hochschultyp der Fachhochschulen etabliert und ausgebaut, wodurch Ingenieurschulen und Fachschulen aufgewertet und zahlreiche neue Hochschulen geründet wurden. Weil gleichzeitig auch erheblich mehr wissenschaftliches Personal eingestellt wurde, verbesserten sich für einen kurzen Moment auch die Betreuungsverhältnisse. Neue Bevölkerungsschichten, vor allem diejenigen, die nicht dem klassischen Bildungsideal entsprachen, sollten die Chance auf einen Hochschulabschluss erhalten. Man erhoffte sich, Bildungschancen fortan sozial gerechter verteilen zu können. In Baden-Württemberg wurden die Fachhochschulen besonders stark ausgebaut, da eine gute Unternehmensstruktur vorhanden war, die eine Übernahme sicherstellte. Anders als in wirtschafts- und strukturschwachen Bundesländern wie Schleswig-Holstein wusste ein Fachhochschulstudent in Baden-Württemberg ziemlich gut, bei welcher Firma im nächstgelegenen Umkreis er einmal unterkommen könnte. Das hat die Kultur der Fachhochschulen (und auch der Berufsakademie/Dualen Hochschule) stark geprägt.

Die bereitwillige Finanzierung des Mehrbedarfs an akademischer Bildung endete mit den Ölpreisschocks der 1970er-Jahre. Die bald notorisch werdende Knappheit öffentlicher Haushalte zwang die Hochschulen allzu oft dazu, den Ausbau der Studentenzahlen ohne echte Ausfinanzierung zu leisten. Die erhoffte vorübergehende „Untertunnelung“ von Studentenbergen erwies sich als Trugschluss, weil die zunehmende Komplexität von Wirtschaft und Gesellschaft eine fortschreitende Akademisierung erforderte. Die Hochschulen, an vorderster Stelle die Universitäten, gerieten an ihre Belastungsgrenzen – zum Schaden von vielen Studentengenerationen, deren Lebenszeit in unübersichtlichen Studienstrukturen ohne Forschungsbezug vergeudet wurde. Lange Studienzeiten und hohe Abbruchquoten machten so manche Zukunftshoffnung

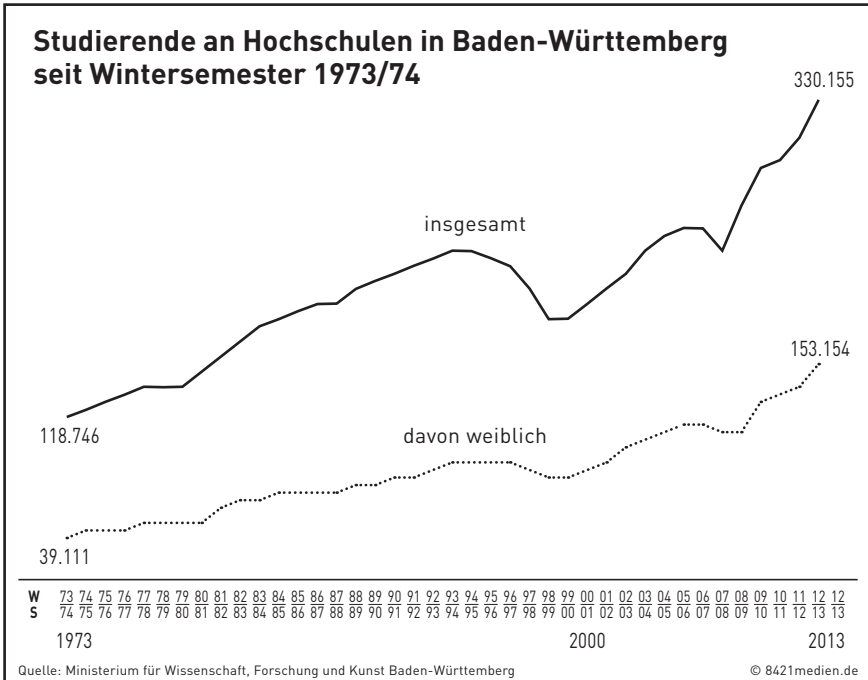
zunichte. Die Arbeitslosigkeit von Akademikern stieg an, auch weil der Staat anteilmäßig nicht mehr so viele Absolventen übernehmen konnte. Trotzdem hielt man an dem Wachstumskurs für die Hochschulen fest: Zu Beginn der 1990er-Jahre besuchte bereits ein Viertel eines Altersjahrgangs die Hochschulen. In den 1950er-Jahren waren es noch 3 Prozent gewesen. Doch damit war und ist noch immer nicht die Grenze der Hochschulexpansion erreicht: In den vergangenen Jahren stiegen die Studentenzahlen noch einmal gewaltig an. Jedes Jahr werden neue Rekordzahlen gemeldet. Fast 350 000 Studenten waren es Baden-Württemberg im Wintersemester 2013/14. Die Hochschulen sind auf dem Weg zur Schule der halben Nation zu werden, zur Hauptschule all derer, die aus ihrem Leben etwas machen wollen.

Die wachsenden Anforderungen im Arbeitsleben, die Computerisierung, Robotisierung und Globalisierung, eine zunehmende technisierte und verwissenschaftliche Arbeitswelt, in der immer mehr abstrakte und allgemeine Fähigkeiten verlangt werden, der durch den demographischen Wandel absehbare Mangel an Fachkräften, vor allem an Ingenieuren, Informatikern, Ärzten und Naturwissenschaftlern, hat es unausweichlich erscheinen lassen, immer weiter und immer mehr junge Menschen an ein Studium heranzuführen. Hinzu kommt, dass neue Themenfelder akademisiert werden, zuletzt die Ausbildung von Erzieherinnen und Krankenpflegerinnen. Aber bedeuten mehr Zertifikate auch immer eine höhere Qualifikation? Wäre ein beruflich gebildeter Mensch nicht auch in der Lage, kompetent und angemessen seinen Beruf auszuüben? Inzwischen mehren sich die Stimmen, die fordern, den „Akademisierungswahn“ zu stoppen.¹ Bildungshistoriker wie Heinz-Elmar Tenorth warnen davor, die duale Ausbildung in Deutschland aufzugeben und die Bildung nur aus formalen Gründen zu akademisieren. Eine Teilhabe an Zertifikaten verbessere weder per se die Bildungschancen noch die Bildungsergebnisse.² Auch Handwerk und Industrie fordern inzwischen, dass mehr junge Menschen wieder eine betriebliche Ausbildung beginnen sollten.

Die Öffnung der Hochschulen für immer mehr junge Menschen hat zwar viele neue Bevölkerungsschichten in das Hochschulsystem integriert, die erhoffte breite soziale Öffnung fand indessen nicht statt – zumindest nicht über alle Hochschultypen hinweg. Wenn es heute eine Bildungsstätte für alle Schichten der Gesellschaft gibt, dann ist dies die Fachhochschule, die auch

1 Julian Nida-Rümelin im Interview mit Christian Füller: „Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen“, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 1.9.2013, S. 3.

2 Walter Müller/Heinz-Elmar Tenorth: Brauchen wir noch mehr Studenten?, in: Die Zeit vom 24.1.2013, S. 53.



für nichtakademische Elternhäuser attraktiv ist. Die Mehrzahl der nichttraditionalen Studenten findet sich jedenfalls durchweg an den Hochschulen, die berufs- und praxisbezogen sind, also an den Fachhochschulen und an der Dualen Hochschule. Ein differenziertes Hochschulsystem von verschiedenen Hochschultypen erweist sich insofern als wichtig, um bei der Verteilung von Bildungschancen quer durch die gesamte Gesellschaft voranzukommen.³

Wer selbst ein Universitätsstudium abgeschlossen hat, versucht in der Regel, seine Kinder ebenfalls studieren zu lassen. Nicht umsonst sind die Quoten der akademischen Reproduktion über die Jahrhunderte hinweg sehr stabil geblieben. Trotz aller Anstrengungen hat sich der Kreis möglicher Bildungsaufsteiger nicht wirklich vergrößert. 60 Prozent der Studenten von heute haben Eltern mit Studienerfahrungen. In Baden-Württemberg ist es statistisch gesehen fünfmal wahrscheinlicher, dass ein Kind aus bildungsnahen Schichten ein Studium

3 Ulrich Teichler/Andrä Wolter: Studierchancen und Studierangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (www.gdff.de/aktivitaeten/download/GutachtenWolterTeichler_01.pdf).

aufnimmt als ein Kind aus bildungsfernen Schichten. Seit Generationen sind die Fächer Jura und Medizin besonders exklusiv und fest in der Hand akademischer Familien. Vergleichsweise offen für andere Schichten sind dagegen die Lehramtsfächer oder die (protestantische) Theologie.

Sehr gute Schüler mit akademischer Herkunft werden sehr wahrscheinlich auch ein Studium aufnehmen. Bei den weniger guten Schülern machen die Eltern schon in der Grundschule Druck – die Schulempfehlung wurde ehemals dann zur ersten Selektion auf dem Weg zum Hochschulabschluss. Die Studierenden, solcherart geprägt, verbinden demnach mit dem Studium heute überwiegend die Erwartung, höhere Einkommen zu erwirtschaften und Karriere zu machen. Das hat Folgen, die sich tief ins Bewusstsein eingraben: Wichtigstes Ziel des Studiums ist für viele, am Ende ein gutes Examen vorzuweisen. Gelingt dies nicht, wird das Studium womöglich sogar abgebrochen, sind Probleme vorprogrammiert. Dabei ist es keineswegs so, dass nur derjenige einen Job bekommt, der sein Studium auch abschließt. Ein Studienabbruch ist nicht nur der Alptraum von Hochschulreformern, Bildungsbürokraten und Wissenschaftspolitikern, die darüber die Leistungsfähigkeit und Studienqualität der Hochschule definieren, sondern auch der größtmögliche Unfall für besorgte Akademikereltern, die seit dem Englischunterricht in der Kindertagesstätte nichts mehr wünschen, als das *Summa cum laude* des eigenen Nachwuchses. An dem Studium des eigenen Nachwuchses manifestiert sich der Behauptungswille und Abstiegswiderstand akademisch gebildeter Familien, der weit stärker ausgeprägt ist als der Aufstiegswillen aus den unteren Klassen, die an Universitäten nach wie vor noch unterrepräsentiert sind. Studien gehen davon aus, dass nur 2 Prozent der Studenten in Deutschland aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungshintergrund stammen. Dagegen haben mehr als zwei Drittel der Studierenden einen Vater oder eine Mutter mit akademischem Abschluss. Und das, obwohl sich deutsche Universitäten (anders als in den USA oder England, wo es sehr viel mehr sozial exklusive Ausbildungsstätten gibt) zu Recht einer erheblichen sozialen Offenheit rühmen dürfen. Begabung und Leistung: Die Kriterien, die in Zeiten mittelalterlicher Universitätsgründungen noch voll Selbstbewusstsein gegen die adlige Geburt ins Feld geführt worden waren, verwandelten sich zum Klassenprivileg der Besitzenden und Akademiker. Bis in die 1960er-Jahre war die Universität eine Institution für Männer aus dem mittleren und gehobenen Bürgertum. Auch die wenigen Frauen waren eher noch „höhere Töchter“. Die sich im Zuge der sogenannten Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre manifestierende Hoffnung, Arbeiterkinder verstärkt an die Universitäten zu binden, ist nicht erfüllt worden. Auch die Einführung der Bundesausbildungsförderung (BAföG) im Jahr 1971 konnte daran nur wenig

verändern. Zwar haben seither mehr als vier Millionen Menschen eine BAföG-Förderung erhalten, die vielleicht sonst kein Studium begonnen hätten.⁴ Gerade bei einkommensschwächeren Familien spielte dies eine Rolle. Doch unterm Strich ist die Unterstützung durch das Elternhaus noch immer die wichtigste Finanzierungsgrundlage, umso mehr, je stärker die Studenten durch ein verdichtetes Studium keine Zeit mehr für Nebenjobs haben. Dennoch geht jeder zweite Student heute einer Erwerbstätigkeit nach, um das Studium (mit) zu finanzieren, jeder Dritte arbeitet sogar mehr als zehn Stunden pro Woche. 87 Prozent der Studenten werden derzeit von ihren Eltern unterstützt (durchschnittlich mit 526 Euro im Monat), gut ein Viertel bekommt BAföG (mit im Schnitt 448 Euro monatlich), wie die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks gezeigt hat.⁵ 5 bis 8 Prozent der Studenten bekommen ein Stipendium (wovon das neue Deutschlandstipendium nur einen geringen Teil ausmacht); weitere 4 Prozent nutzen das staatlich subventionierte Darlehen der Kreditanstalt für Wiederaufbau.⁶

Bildungswege unterscheiden sich noch immer vor allem nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Nach Untersuchungen der Hochschulforschung erreichen Kinder mit Migrationshintergrund (sogenannte Bildungsinländer) vergleichsweise selten das Abitur. Auch brechen „Bildungsinländer“ ihr Studium fast doppelt so häufig ab als der Durchschnitt. Als Gründe dafür werden genannt: mangelnde Sprachkenntnisse, zu wenig ideelle und fachliche Unterstützung durch die Familie sowie Probleme bei der Integration in die Hochschullandschaft. Hinzu kommt, dass überdurchschnittlich viele „Bildungsinländer“ aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, die nur einen begrenzten finanziellen Spielraum haben.

-
- 4 Dieter Timmermann: Die Bildungsrepublik müsste stolz sein auf ihr BAföG – müsste, in: Süddeutsche Zeitung vom 19.8.2013, S. 13.
 - 5 Der durchschnittliche Fördersatz beträgt derzeit (2013) 448 Euro im Monat (der Höchstsatz liegt bei 670 Euro, den etwa jeder achte Student erhält). Die Hälfte wird als Darlehen, die andere Hälfte als Zuschuss bezahlt. Der Bund bezahlt 65 % der BAföG-Ausgaben, die Länder den Rest.
 - 6 Die meisten Studierenden bauen ihr Studium auf eine Mischfinanzierung, so die Ergebnis der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wichtigsten Finanziers sind nach wie vor die Eltern (82 % Uni, 71 % FH), danach jobben die meisten in den Semesterferien (67 bzw. 69 %) oder während des Semesters (59 % bzw. 57 %); BAföG beziehen 28 % bzw. 31 %. Vor allem für Studierende mit niedriger Bildungsherkunft ist das BAföG ein wichtiges Förderinstrument. Durchschnittlich stehen den Studenten heute 864 Euro im Monat zur Verfügung, wovon sie im Schnitt 322 Euro durch Nebenjobs selbst verdienen.

Hochschulstudium als Jobgarantie?

Akademiker haben im Vergleich mit anderen Berufsgruppen die niedrigste Arbeitslosenquote (2,4 %) und erzielen im Durchschnitt auch ein höheres Einkommen. Die Beschäftigungsquote für Hochschulabsolventen zwischen 25 und 64 Jahren liegt in Baden-Württemberg bei rund 88 Prozent. Dass ein Studium an sich aber noch keine Karriere sichert, zeigt das Beispiel des krisengeschüttelten Spanien, wo die Akademikerarbeitslosenquote gerade bei rund 30 Prozent liegt. Viele spanische Hochschulabsolventen haben gerade überhaupt keine Aussicht, einen Einstieg ins Berufsleben zu finden. Auch in Baden-Württemberg war es nicht immer so rosig. Anfang der 1980er-Jahre war die Lehrerarbeitslosigkeit ein großes Problem. Von den rund 5500 Referendaren eines Schuljahres wurde gerade einmal die Hälfte eingestellt. Dramatisch waren auch die Zustände während der Weimarer Republik, als es zwei- bis dreimal mehr Absolventen als Jobs gab. Man sprach von „akademischer Berufsnot“. Seit der Weltwirtschaftskrise waren zehntausende Jungakademiker arbeitslos – sie bildeten eine willige Anhängerschar für den Nationalsozialismus, wie sich auch in Baden und Württemberg zeigte.

Obwohl die Zahl der Hochschulabsolventen in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen und damit die Konkurrenz größer geworden ist, bestehen derzeit gute Aussichten für den Berufseinstieg. Zeiten der Beschäftigungslosigkeit oder nicht angemessener Beschäftigungsverhältnisse sind eher selten und kurz.⁷ Allerdings werden Normalarbeitsverhältnisse immer seltener. Stattdessen nehmen Anstellungen auf Honorarbasis, mit befristeten Verträgen oder nur in Teilzeit zu. „Droht ein akademisches Proletariat, das jahrelang in Traineeprogrammen und Honorarverträgen seine Runden dreht?“⁸ Aktuellen Umfragen zufolge bewerten 71 Prozent der Studenten in Deutschland ihre persönlichen Chancen, nach dem Studium einen passenden Beruf zu finden, als gut oder sehr gut. Zugleich sind jedoch 41 Prozent besorgt, dass ihre beruflichen Chancen in Deutschland in Zukunft sinken könnten.⁹

Fachhochschulabsolventen und Universitätsabsolventen konkurrieren inzwischen auf dem gleichen Arbeitsmarkt. Waren in den 1970er-Jahren die Einkommen noch gespreizt, so zeigt sich mittlerweile eine Homogenisierung der Ein-

7 Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld 2012, S. 10.

8 Roland Preuß: Es hilft na ja nichts, Süddeutsche Zeitung vom 31.3.2012, S. 2.

9 Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.): Bildung und Beruf in Zeiten der Finanzkrise: Studienbedingungen und Jobchancen nach dem Studium, Allensbach 2012.

kommen über die Hochschultypen hinweg. Lediglich im Staatsdienst wird noch sehr genau unterschieden, von welcher Hochschule man kommt (um dann in den gehobenen oder den höheren Dienst zugeordnet zu werden.) Besonders die Fachhochschulen und die Duale Hochschule haben gute Übernahmequoten. Nach der Absolventenbefragung des Statistischen Landesamtes im Jahr 2008 konnten 69 Prozent aller Fachhochschulabsolventen schon kurz nach Beendigung des Studiums eine Beschäftigung finden. Nur 12 Prozent waren unmittelbar nach ihrem Abschluss arbeitslos bzw. auf Jobsuche.¹⁰ Dieser Wert wird nur noch von der Dualen Hochschule Baden-Württemberg getoppt, dem „Musterknaben“ in Sachen Hochschulbildung der Gegenwart. Dort erhalten etwa 85 Prozent der Absolventen unmittelbar im Anschluss an das Studium eine Festanstellung.

Ein neuer Anlauf für die „Offene Hochschule“

Seit geraumer Zeit häufen sich die Warnungen, dass bald zehntausende Akademiker fehlen würden. Im sogenannten Leuven-Kommuniqué konstatierten die europäischen Wissenschaftsminister: „Die Herausforderung einer alternden Bevölkerung kann Europa nur bewältigen, indem es die Talente und Fähigkeiten aller seiner Bürgerinnen und Bürger so gut wie nur möglich ausschöpft und das lebenslange Lernen sowie den verbesserten Zugang zur Hochschulbildung entschlossen vorantreibt.“ Die Öffnung der Hochschulen für bisher unterrepräsentierte Gruppen wurde (zum zweiten Mal nach der 1964 von Georg Picht entdeckten „Bildungskatastrophe“) zum Gebot der Stunde.

Wer in Deutschland mit einem Studium beginnt, hat in der Regel das Abitur in der Tasche. Doch muss das keineswegs (mehr) so sein, wie ein Blick ins Ausland zeigt. In Schweden zum Beispiel studieren etwa 36 Prozent aller Studenten ohne Reifezeugnis. In Deutschland sind es derzeit etwa 2 Prozent (was schon eine Steigerung gegenüber dem Zustand Ende der 1990er-Jahre bedeutet).¹¹ In Baden-Württemberg liegt die Quote allerdings noch unter 1 Prozent, wie aus einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) aus dem Jahr 2012 hervorgeht.

Dabei gab es bemerkenswerte historische Vorbilder, die Alternativen aufgezeigt haben, z. B. die Universität Mannheim, die 1907 als Handelshochschule

10 Im Durchschnitt brauchten die Absolventen drei Monate und 17 Bewerbungsverfahren, ehe sie einen Job gefunden haben. Dementsprechend hoch ist auch die Zufriedenheit mit dem Studium: 68 % sind zufrieden, weitere 19 % sogar sehr zufrieden. Vgl. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 11/2009, S. 29.

11 Die meisten Studierenden ohne Abitur gibt es in Nordrhein-Westfalen (4,2 %), wovon wiederum die meisten an der Fernuniversität Hagen studieren.

mit dem „Mannheimer Modell“ startete. Dort wurden Kurse spätnachmittags und abends angeboten, um Berufstätige (Kaufmänner und höhere Beamte) anzulocken. Auch sollten Frauen zugelassen werden, was damals noch sehr ungewöhnlich war: 1907/08 war jeder vierte Hörer eine Frau. Allerdings hielt sich das „Mannheimer Modell“ nicht lange. Schon bald schwenkte man auf traditionelle Studenten um, um den Charakter einer „normalen“ Hochschule zu erhalten.

Im Jahr 2009 beschloss die Kultusministerkonferenz deutliche Erleichterungen beim Hochschulzugang ohne Abitur oder Fachhochschulreife. Erwachsene mit abgeschlossener Berufsausbildung und dreijähriger Berufserfahrung sollten nach bestandem Eignungstest ein berufsverwandtes Fach an einer Fachhochschule studieren dürfen. Die Meisterprüfung oder eine vergleichbarer Weiterbildungsabschluss berechtigen seither zum allgemeinen Studium.

Wer in Baden-Württemberg kein Abitur oder Fachhochschulreife hat und trotzdem studieren will, tut dies statistisch am ehesten an der Dualen Hochschule, weil die dort gebotene Ausbildungsvergütung und die hohen Übernahmequoten nach dem Studium eine berufliche und ökonomische Sicherheit verleihen. Aber auch die privaten Hochschulen wie die SRH-Fernschule in Riedlingen, die Katholische Hochschule in Freiburg oder die Hochschule Esslingen locken überdurchschnittlich viele nichttraditionale Studenten an.¹²

Um die Weiterbildung von Fachkräften gerade in klein- und mittelständischen Betrieben zu fördern, wurde von der Landesregierung zusammen mit der Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeber Ende 2011 eine neue Servicestelle „Hochschule Wirtschaft“ in Ludwigsburg eröffnet. Angesprochen werden sollen Beschäftigte mit und ohne Hochschulabschluss; die Servicestelle ermittelt den Weiterbildungsbedarf der Unternehmen und kommuniziert diese an die Hochschulen.

Jüngste Initiativen, die Hochschulen weiter zu öffnen, kamen von der grün-roten Landesregierung. Mit dem Gesetz, das die verfasste Studierendenschaft wieder einführte, wollte sie auch die akademische Weiterbildung stärken. Die Hochschulen des Landes sollen für neue Zielgruppen attraktiv und die Durchlässigkeit von Hochschulen und beruflicher Bildung erhöht werden. Mit niedrigschwelligen Angeboten sollen Berufstätige an die Hochschulen gelockt werden. Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, sollen auf Kontaktstudien (längerfristige Weiterbildungsmöglichkeiten) angerechnet werden dürfen, die wiederum in ein späteres Hochschulstudium integriert werden können. Im Rahmen einer Soll-Vorschrift sollen die Hochschulen zukünftig verpflichtet werden, Studiengänge so zu organisieren,

12 Einen Überblick bietet die Internetseite www.studieren-ohne-abitur.de.

dass sie in Teilzeit studiert werden können. Dies soll jenen zu Gute kommen, die neben dem Studium arbeiten oder familiären Pflichten nachkommen. Damit die Hochschullehrer auch mitziehen, sind besondere Vergütungen für sie vorgesehen (allerdings nur im Rahmen der vorhandenen Mittel). Wenn dann einmal alle Rahmenbedingungen stimmen und rein formal nichts mehr einer weitergehenden Öffnung der Hochschulen im Wege steht, müssen bloß noch die Inhalte folgen. Denn erst wenn die Grundlagenvorlesungen in Höherer Mathematik so verändert werden, dass sie nicht zur unüberwindbaren Hürde für Nichtabiturienten werden, wird es gelingen, die Hochschulen und Universitäten entscheidend offener zu gestalten.

Die Promotion als Karriereschub

Wenn immer mehr Menschen ein Studium absolvieren, verliert der akademische Titel vielleicht nicht an Bedeutung, aber doch an Seltenheitswert. Um sich von der Masse der anderen abzuheben, bedarf es daher inzwischen schon eines gewissen Extras: einer Zusatzausbildung, eines Zertifikats oder einer bestimmten Kompetenz, die man sich außerhalb der Hochschule erwirbt. Innerhalb der Hochschulen werden Begleitstudien oder Zusatzmodule immer beliebter. Das wichtigste akademische *Upgrade* stellt indessen nach wie vor der Dokortitel dar – zumindest für die besonders qualifizierten Absolventen. Ein Dokortitel ist für viele eine Zusatzqualifikation im Bewerbungsverfahren, die, wie ein Blick in die Stellenanzeigen verrät, immer öfter verlangt wird, um höherwertige Tätigkeiten ausüben zu können. Bei zahlreichen Positionen in der Industrie, aber auch schon bei der Tätigkeit im Heimatmuseum ist mittlerweile ein Dokortitel „erwünscht“.

Wer promoviert, tut dies entweder aus wissenschaftlichen oder aus wirtschaftlichen Interessen, wobei die wirtschaftlichen Interessen inzwischen mehrheitlich überwiegen dürften. Wie auch immer: Wer promovieren will, muss eine wissenschaftliche Abhandlung (Dissertation) schreiben, mit der er eine „besondere wissenschaftliche Befähigung“ nachzuweisen hat. Das heißt: Der Wissenschaft muss in jedem Fall gedient werden. Tatsächlich ist so mancher Erkenntnisfortschritt in den Fächern ohne Dissertation kaum vorstellbar. Dann darf die Promotion ruhig auch Motor für Karrieren sein. In der Medizin ist die Doktorarbeit traditionell eher eine Pflichtübung, schon weil der Durchschnittspatient lieber zum „Doktor“ als zum „Arzt“ geht. Mehr als 70 Prozent der Mediziner führen daher einen Dokortitel. Bei Chemikern ist die Promotion mit 85 Prozent der Absolventen sogar schon so etwas wie der Regelabschluss geworden, ohne den überhaupt kein Berufseinstieg gelingt. In Jura dagegen promoviert etwa jeder Vierte, in den Geisteswissenschaften jeder Dritte, in

Psychologie und Pädagogik jeder zehnte. In Deutschland promovieren fast 3 Prozent eines Altersjahrgangs, so viele wie in keinem anderen Land in Europa. Nur ein Teil der Doktoranden hat dabei einen Arbeitsvertrag an der Hochschule in der Tasche, meistens in Teilzeit. Einige können sich über ein Stipendium versorgen, viele sind jedoch auf Unterstützung von den Eltern angewiesen oder finanzieren sich selbst. So mancher Geisteswissenschaftler hat schon tagsüber an der Kasse Tickets verkauft, um nachts über seinen Büchern zu sitzen.

Zu Beginn der 1960er-Jahre promovierten in der alten Bundesrepublik etwa 6000 Personen. Zwanzig Jahre später waren es bereits doppelt so viele. Heute geht man von etwa 100 000 Doktoranden aus, ganz genau lässt sich dies nicht sagen, weil selbst die Universitäten nicht exakt überblicken, wie viele Promotionen bei ihnen laufen. Ein Drittel aller Promotionen wird in Kooperation mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen durchgeführt. Pro Jahr entstehen durchschnittlich 25 000 Doktorarbeiten, 8000 davon in den Naturwissenschaften, 7300 in der Medizin, 3000 in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, 2800 in den Sprach- und Kulturwissenschaften und 2500 in den Ingenieurwissenschaften.¹³ In diesen Zahlen sind indessen nur die abgeschlossenen Promotionen enthalten, nicht jedoch die vielen anderen Arbeiten, die irgendwann einmal unvollendet bei Seite gelegt werden. Die Gefahr zu Scheitern ist bei der Promotion durchaus hoch, ohne dass darüber viel an die Öffentlichkeit dringt. „Wie viele Akademiker im stillen Kämmerlein an einer Dissertation werkeln und sie womöglich irgendwann aufgeben, kann niemand sagen.“¹⁴ Schätzungen gehen von etwa 20 Prozent abgebrochener Arbeiten aus.¹⁵ Formal schließt das Promotionsverfahren entweder mit einer mündlichen Prüfung (Rigorosum) oder der Verteidigung der Dissertationsschrift (Disputation) ab. Der Dokortitel darf nur dann geführt werden, wenn die Arbeit veröffentlicht ist; es besteht Publikationspflicht.

Mit der formal vollzogenen Gleichstellung der Masterabschlüsse an Fachhochschulen und Universitäten haben mittlerweile auch Absolventen von Fachhochschulen rein formal das Recht, eine Promotion an einer Universität zu beginnen. In der Praxis bedeutet dies jedoch noch oft, dass die Kandidaten eine zusätzliche Qualifizierungsphase durchlaufen und einige Prüfungen nachholen müssen. Daher sind unter den 25 000 Doktorabschlüssen eines Jahres

13 Eva Keller: Ultimativer Leistungsnachweis, in: Süddeutsche Zeitung vom 19.4.2012, S. 31.

14 Zitat und Zahlen aus: Johann Oesel/Tanjev Schultz: Gutenberg-Effekt ohne Wirkung, in: Süddeutsche Zeitung vom 20.2.2012, S. 38

15 Johann Oesel: Karriere schlägt Doktorhut, in: Süddeutsche Zeitung vom 29.7.2013, S. 14.

nur knapp 850 an einer Fachhochschule begonnen worden, allerdings mit deutlich steigender Tendenz. Die Verleihung des Dokortitels ist ein Recht, das bislang nur den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen vorbehalten ist, weswegen diese es auch mit Klauen und Zähnen verteidigen. Je forschungsstärker die Fachhochschulen (gerade in den Ingenieurfächern) werden, desto offensiver wird das Promotionsrecht für sie eingefordert. Das Promotionsrecht ist zu einer zentralen Machtfrage im Hochschulgefüge geworden. Am durchlässigsten sind die Grenzen in Graduiertenkollegs, die gemeinsam von Fachhochschulen und Universitäten getragen werden, wofür es in Baden-Württemberg einige Beispiele gibt. Die Novelle des Landeshochschulgesetzes sieht indessen in einer Experimentierklausel vor, zukünftig auch ausgewiesenen Fachhochschulprofessoren in gemeinsamen Promotionskollegs die gleichen Promotionsrechte wie ihren Kolleginnen und Kollegen von den Universitäten zu verleihen. Eine grundsätzliche Verleihung des Promotionsrechts an alle Fachhochschulen ist in Baden-Württemberg (anders als beispielsweise in Schleswig-Holstein) derzeit jedoch nicht geplant.

In Bewegung ist das Promotionsverfahren aber auch innerhalb der Universitäten geraten. Längst ist den Rektoraten und Präsidien klar geworden, dass es bei der Betreuung der Doktoranden dringenden Verbesserungsbedarf gibt und die Universitäten sehr weit davon entfernt sind, einheitliche Qualitätsstandards zu besitzen. Die Entdeckungen von Plagiatsfällen berühmter Politiker, die zur Aberkennung von Dokortiteln führte (wie z. B. den Fall der FDP-Europaabgeordneten Silvana Koch-Mehrin in Heidelberg oder den von Veronica Saß, Tochter von Edmund Stoiber, in Konstanz, außerhalb Baden-Württembergs vor allem die Fälle der ehemaligen Bundesminister Karl-Theodor zu Guttenberg und Annette Schavan) gaben der Diskussion um ein verbessertes Promotionsverfahren neue Nahrung. Neuen Schwung und zusätzliche Mittel hat die Doktorandenausbildung von der Exzellenzinitiative (unter der Rubrik „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“) erhalten, die an den baden-württembergischen Universitäten zur Schaffung von neuartigen Doktorandenschulen oder Graduiertenakademien geführt hat, die Angebote in Richtung einer strukturierten Doktorandenausbildung einführten. Die Landesregierung hat unterdessen gemeinsam mit den promotionsberechtigten Hochschulen Mindeststandards für Promotionen im neuen Hochschulgesetz festgelegt, die solche Initiativen weiter flankieren. So sollen verbindliche Betreuungsleistungen vereinbart, Mindeststandards für die Betreuungsgespräche definiert, regelmäßig zu aktualisierende Zeitpläne und klare Regeln für das Bewertungsverfahren ausgearbeitet werden. Vorgesehen ist auch eine Verpflichtung, die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis einzuhalten. Jeder, der in Zukunft promovieren will, muss das „okay“ eines Hochschulausschusses vorweisen. Baden-

Württemberg will mit dieser im Hochschulgesetz verankerten Regelung Neuland betreten. Mal sehen, ob die gute Absicht über die Hochschulbürokratie siegen kann.

Hochschullehrer und Forscher

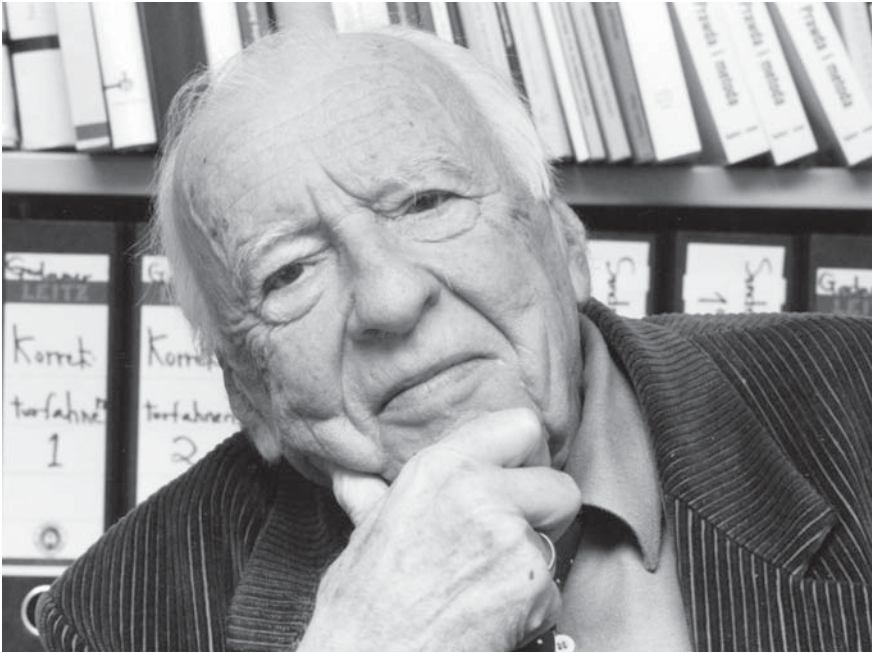
Professoren sind wichtige Vermittler von Ergebnissen aus Forschung und Wissenschaft, nicht nur an den Hochschulen, an denen sie lehren, sondern auch in und für die Gesellschaft. Ihre Studien und Veröffentlichungen machen die Welt begreifbar. Mit ihren Erkenntnissen und Empfehlungen nehmen sie Einfluss auf Entwicklungen in Wirtschaft und Politik, weil sich mit ihrem Expertenurteil Handlungen begründen und Entscheidungen absichern lassen. Professoren genießen eine traditionell hohe Reputation, die ihren Status begründet – nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in der *Community* ihres eigenen Fachs. Allerdings ist die öffentliche Reputation von Hochschulprofessoren seit Anfang der 1990er-Jahre tendenziell rückläufig. Gerade noch 26 Prozent der Deutschen zählen den Professor zu den fünf Berufen, die sie am meisten schätzen. Im Vergleich zu Politikern (6 %) oder Bankern (3 %) ist dieser Wert zwar immer noch hoch, aber zu der Spitzengruppe der Ärzte (76 %) besteht doch schon ein deutlicher Abstand. Sogar Lehrer genießen ein höheres Ansehen, obwohl diese doch von Hochschullehren ausgebildet werden.¹

In Baden und Württemberg gibt es zahlreiche berühmte Professoren, Wissenschaftler und Gelehrte, die ihr Fach, die Öffentlichkeit und die Welt, in der wir leben, mit ihren Ideen und Ansätzen, ihren Berechnungen und Modellen, ihren Entdeckungen und Erfindungen geprägt haben. Im Mittelalter haben Heidelberger Professoren den Humanismus in Europa wesentlich beeinflusst. Der moderne Bürger- und Industriestaat ist von einer ganzen Reihe von Forschern und Wissenschaftlern gestaltet worden, die an den Hochschulen in Baden und Württemberg gelehrt haben: Robert Bunsen, Hermann Helmholtz, Max Weber, Karl Jaspers, Gustav Radbruch oder Hans-Georg Gadamer, um nur aus Heidelberg einige berühmte Professoren zu nennen. Im 19. Jahrhundert wies Heinrich Hertz in Karlsruhe die Existenz elektromagnetischer Wellen nach und lieferte damit die Grundlagen für die modernen Medien. Otto Leh-

1 Vgl. die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2013, Allensbacher Kurzbericht, 20.8.2013 (www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsndocs/PD_2013_05.pdf).



Wer die Moderne mit ihren gesellschaftlichen Konzeptionen und Widersprüchen verstehen will, kommt an dem Werk von Max Weber (1864–1920) nicht vorbei. Von 1894 bis 1896 lehrte der Soziologe, Jurist und Nationalökonom in Freiburg, von 1896 bis 1919 in Heidelberg.



Hans-Georg Gadamer, einer der größten Philosophen des 20. Jahrhunderts, wurde 1949 Nachfolger von Karl Jaspers in Heidelberg.

mann legte mit seinen Studien über Flüssigkristalle die Grundlagen für die modernen Flachbildschirme. Mehr als dreißig Nobelpreisträger forschten an den Universitäten in Baden oder Württemberg oder hatten hier zumindest eine schöpferische Zwischenstation. Das ist Ehre und Verpflichtung zugleich für alle heutigen Hochschulen im Land, die sich darum bemühen, die Liste einflussreicher Professoren zu verlängern. Die Sehnsucht, wieder einen Nobelpreisträger in den eigenen Reihen zu wissen, ist groß. Zuletzt erhielten Christiane Nüsslein-Volhard (1995, Medizin, Tübingen) und Harald zur Hausen (2008, Medizin, Heidelberg) die begehrte Auszeichnung.

Professoren wird das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit gewährt. Das bedeutet, dass alle Hochschullehrer den vorbehaltlos geschützten Freiraum erhalten, ihr Fach in Forschung und Lehre zu vertreten. Dazu gehört die freie Wahl des (Forschungs-)Gegenstandes, die Methodenwahl für die Untersuchung, die Bewertung der Ergebnisse sowie deren Veröffentlichung bzw. Verbreitung. Die damit verbundenen Individualrechte waren lange Zeit jedoch nicht gleichmäßig verteilt. Besonders groß waren sie für die ordentlichen Professoren, die sogenannten Ordinarien oder Lehrstuhlinhaber. Denn nur sie durften wirklich

frei über die Verwendung der eigenen Arbeitszeit, die Aufgaben der ihnen zugeordneten Mitarbeiter sowie den Einsatz von Sachmitteln entscheiden. Bis vor fünfzig Jahren konnten Ordinarien ihre Lehrstühle oder Institute sogar wie kleine, unabhängige Fürstentümer führen. Das Bundesverfassungsgericht hat inzwischen jedoch klargestellt, dass das Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit im Prinzip für alle Professoren gilt, unabhängig an welcher Hochschule sie lehren.² Zwar wird ein Professor an einer Fachhochschule immer noch mehr Aufgaben in der Lehre übernehmen (sein Deputat ist ja auch viel höher) und dabei auch bestimmte Pflichtvorlesungen halten müssen. Auch wird er in seinen Forschungen eher fokussiert sein und keine selbstbestimmte Grundlagenforschung betreiben können. Wie er seine Vorlesung aufbaut und auf welche Grundlagen er seine Ausführungen stellt oder auch wie er seine Anwendungsforschung betreibt, liegt aber allein in seinem Ermessen, das von dem Grundrecht auf Freiheit von Forschung und Lehre gesichert ist.

Insgesamt zählte die Statistik für das Jahr 2012 in Baden-Württemberg 6832 Professoren, davon waren 2668 Professoren an Universitäten und 2828 Professoren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Seit 2004 haben die Fachhochschulen die Unis in Sachen Professorenzahl überholt. Zum Vergleich: An den Pädagogischen Hochschulen lehren 353, an den Kunsthochschulen 374 Professoren. Anders als bei den Unis und Fachhochschulen haben sich dort die Professorenzahlen in den vergangenen Jahren kaum verändert.

Obwohl es immer mehr Professoren gibt, sinkt die Betreuungsquote, weil proportional immer noch deutlich mehr Studierende an die Hochschulen drängen. Hatte ein Universitätsprofessor im Jahr 2008 noch 58 Studierende zu betreuen, waren es 2012 bereits 63. An den Fachhochschulen stieg der Wert von 31 auf 36 Studierenden pro Professor. Den höchsten Betreuungsaufwand haben heute die PH-Professoren (1 zu 68); 2008 lag die Quote noch bei 1 zu 54. Während auch bei den Dualen Hochschulen viele Studenten auf einen Professor kommen (1 zu 51), ist die Betreuungsquote an den Kunsthochschulen wegen der besonderen Form des (Meister-)Studiums traditionell ziemlich gut. Dort betreut ein Professor etwa elf bis zwölf Studenten – so viele, wie eine Künstlerklasse normalerweise auch ausmachen sollte.

Frauen sind in der Professorenschaft noch immer deutlich unterrepräsentiert, obwohl die Zahlen in den vergangenen Jahren gestiegen sind. Etwa 18 Prozent beträgt heute in Baden-Württemberg die Frauenquote bei Hochschulprofessuren über alle Hochschularten hinweg. Dennoch ist Baden-Württemberg im nationalen Vergleich immer noch Schlusslicht. Die meisten Frauen finden

2 Bundesverfassungsgericht – Pressestelle – Pressemitteilung Nr. 53/2010 vom 27.7.2010, Beschluss vom 13.4.2010 – 1 BvR 216/07.

sich an den Pädagogischen Hochschulen des Landes (38 %), gefolgt von den Kunsthochschulen (ca. 25 %). Die Duale Hochschule, sonst Musterknabe und Klassenprimus aller Kennzahlen im Hochschulwesen, landet im Vergleich dieses Mal auf dem letzten Platz mit einem Frauenanteil von gerade einmal 14 Prozent unter den Professoren. Hochschulübergreifend wird der Frauenanteil immer dünner, je weiter der Karriereweg nach oben führt. Im Laufe einer akademischen Laufbahn sinkt die Quote vom Studium (knapp 50 %) über die Promotion (40 %) und die Habilitation (knapp 25 %) auf unter 20 Prozent bei den Professorenstellen. Um dem entgegenzuwirken, hat die Politik Förderprogramme für Wissenschaftlerinnen eingerichtet. 2008 hat der Bund das erste Professorinnenprogramm gestartet, bei dem sich die Hochschulen um eine Förderung von Professorinnenstellen bewerben konnten. Bedingung war, dass sie ein überzeugendes Gleichstellungskonzept vorlegen oder ein bereits erfolgreiches Gleichstellungskonzept überzeugend umgesetzt haben. 18 baden-württembergische Hochschulen hatten sich erfolgreich an der ersten Phase (2008 bis 2012) des Programms beteiligt und zusätzlich 42 Professorinnen berufen. 2013 wurde die zweite Runde des Programms gestartet. Um mehr



Margot Becke (1914–2009) wurde 1966 die erste Rektorin der Universität Heidelberg. Das Foto zeigt die Professorin für Chemie bei der Immatrikulation und Vereidigung von drei Studenten (stellvertretend für alle Neuimmatrikulierten) in der Alten Aula im Jahr 1967.

Habilitationen von Frauen zu ermöglichen, hat Baden-Württemberg außerdem im Jahr 1997 das Margarete von Wrangell-Habitationsprogramm gestartet, benannt nach der berühmten Hohenheimer Wissenschaftlerin, die 1923 als erste Frau in Deutschland eine ordentliche Professur erhalten hat. Insgesamt 136 Wissenschaftlerinnen wurden seither gefördert.

Wege zur Professur: Rekrutierung und Berufung

Ein Professor ist in der Regel ein Wissenschaftler, der über ein besonderes Auswahlverfahren, dem sogenannten Berufungsverfahren, an eine Hochschule berufen wird. Nach der ersten Berufung erhält er den Titel eines Professors, den er nach sechs Dienstjahren ein Leben lang führen darf. Habilitierte Wissenschaftler ohne Ruf heißen Privatdozenten. Nach zwei Jahren Lehrtätigkeit kann ihnen der Titel „außerplanmäßiger Professor“ verliehen werden. Ein Dienst- oder Arbeitsverhältnis entsteht durch diesen Titel indessen nicht. Die Verpflichtungen zur weisungsgebundenen Lehre, Forschung oder Dienstleistung bleiben erhalten, es sei denn, solche selbständigen Lehr-, Forschungs- oder Prüfungsaufgaben werden explizit übertragen. In diesem Fall können die „Außerplanmäßigen“ dann auch korporationsrechtlich der Gruppe der Hochschullehrer zugeordnet werden. Daneben gibt es externe Honorarprofessoren (Honorar meint dabei nicht Geld, sondern Ehre), denen die Universität den Titel wegen besonderer Verdienste verleihen kann. Zu guter Letzt darf auch der baden-württembergische Ministerpräsident einen Professorentitel ehrenhalber verleihen. Allerdings berechtigt ein Professorentitel dieser Art nicht zur Lehre an einer Hochschule.

Die Professoren im Mittelalter waren meist Gelehrte und Intellektuelle, die mit klugen Kommentaren zu antiken Werken der Logik, Naturphilosophie oder Metaphysik in Erscheinung traten und damit der Universität die geistige Würde verliehen, die sie fortan kennzeichnen sollte. Prototyp und Pionier dieses Professorentyps war der erste Rektor der Heidelberger Universität, Marsilius von Inghen, der insofern auch der erste Professor überhaupt in Baden-Württemberg war. Herausragende Köpfe waren auch die Theologen der Reformation, deren Wirken die Universitäten in Heidelberg und Tübingen ihre ersten Blütephasen verdanken.

War es zunächst üblich, die Professoren nach ihrem geistigen Vermögen zu berufen, änderte sich die Rekrutierungspraxis im Laufe der Zeit. Nicht mehr Intellektuelle, sondern Berufspraktiker wurden im 16. und 17. Jahrhundert zu Professoren ernannt. Die Berufungen waren dabei geprägt von Missbrauch, Nepotismus und „Vetterleswirtschaft“. Eine Professur wurde mancherorts zum Erbhof: Der Professorensohn folgte dem Professorenvater. Neben der familiären



Marsilius von Inghen war von 1362 bis 1378 Magister an der Universität Paris und von 1386 bis 1396 an der Universität Heidelberg, die er mitbegründet hatte und an der er insgesamt neun Mal als Rektor amtierte.

Beziehung war die landsmannschaftliche Herkunft das zentrale Berufungskriterium. Ein typisches Beispiel dafür war die Universität Tübingen, wo der Anteil der Landeskinder unter den Professoren lange Zeit sehr hoch war. Der Lehrkörper war mit der bürgerlichen Oberschicht Württembergs, der „Ehrbarkeit“, eng verbunden, was damals nicht als Makel, sondern als Auszeichnung galt. Nichtwürttembergische Professoren gab es so gut wie keine. Während dieser Zeit traten die Professoren nicht als Wissenschaftler in Erscheinung. Wissenschaft als Forschung fand zu jener Zeit außerhalb der Universitäten an Wissenschaftlichen Akademien statt.

Erst die Entwicklung der Universität zur Forschungsuniversität brachte den Wandel. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde es üblich, Professoren anhand allgemein anerkannter Leistungskriterien auszuwählen. War an der mittelal-

terlichen Universität noch die Promotion die höchste Form der akademischen Weihe, mit der die Erteilung der Lehrbefugnis und die Aufnahme in die Gelehrtenkorporation verbunden war, wurde es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts üblich, eine Habilitation zu schreiben (von *habilitare* = geschickt machen, befähigen). Die Habilitationsschrift als „zweites Buch“ eines Wissenschaftlers wurde zum wichtigsten Ausweis wissenschaftlicher Fertigkeit und zur zentralen Zugangsvoraussetzung für eine akademische Laufbahn. Mit der Habilitation wurde die *venia legendi* vergeben, die Befähigung, selbständig zu lehren. In Habilitationsschriften steckt seither ein beträchtlicher Teil der an Hochschulen geleisteten Forschungsinnovation – in manchen Fächern vielleicht sogar der größte Teil. Durch die Vielzahl an Privatdozenten produzierte der akademische Nachwuchs ein Vielfaches der wissenschaftlichen Leistung, die für den reinen Selbsterhalt der Hochschulen notwendig gewesen wäre.

Wissenschaftliche Exzellenz wurde zum ausschlaggebenden Kriterium für eine Berufung. Die familiären Strukturen lösten sich auf, die Protektion der Landeskinder ging zu Ende. Hausberufungen wurden sogar anrühlich.³ Die Neugestaltung der Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts revolutionierte das (Selbst-)Verständnis des Professorenstandes. Der Professor wurde zum Wissenschaftler, der sich der methodischen Suche nach einer neuen Wahrheit verschrieb und dadurch zu einer Forscherpersönlichkeit mit hohem Sozialprestige wurde. Durch die allgemein zugänglichen Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und eine sich verbreiternde Wissenschaftsberichterstattung wurden Professoren nun in größerem Umfeld bekannt. Man ging an eine bestimmte Universität um einen bestimmten Professor zu hören. Die wissenschaftliche Reputation wurde zur Leitwährung des Professorsstandes. Anerkennung brachten neue wissenschaftliche Leistungen, die durch die internationale Gemeinschaft sachverständiger Fachvertreter bestätigt wurden. Eine immer ausdifferenzierte Forschungsleistung und die Akkumulation neuen Wissens wurden zu zentralen Berufungskriterien – mit der Folge, dass an die Stelle universeller Fachgelehrsamkeit bald der spezialisierte Experte trat. Im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden Wissenschaftlerdynastien, die Ruhm und Ansehen nicht mehr verwandtschaftlich vererbten, sondern professionell: Berühmte Professoren von großer Bedeutung und Ansehen bildeten einen Kreis von Schülern aus, die selbst wieder zu Professoren berufen wurden.

Die Professoren der klassischen Universität im 19. Jahrhundert waren überwiegend protestantische Bildungsbürger aus der oberen Mittelschicht. Aufsteiger aus unteren Schichten gab es zwar auch (am ehesten in den Natur- und

3 Marita Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert (wie Anm. 17, Kap. 2), S. 270.



1903 feierte die Universität Heidelberg ihre hundertjährige Erneuerung mit einem Festumzug zur Peterskirche. Vorneweg wandeln die Spektabilitäten und Magnifizenzen im Ornat.

Geisteswissenschaften), doch die Mehrzahl stammte aus gutem bis sehr gutem Hause. Persönlichkeiten wie der Karlsruher Maschinenbaupionier Ferdinand Redtenbacher, dessen Vater Eisenhändler war, waren die Ausnahme. Über viele Jahrzehnte hinweg blieben vor allem die bildungsbürgerlichen Schichten der Nährboden für die neu hinzukommenden Professoren.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden neue Statusgruppen in die Universitäten integriert, um die wachsenden Aufgaben in der Lehre zu kompensieren. Eine zentrale Rolle kam der Gruppe der Extraordinarien und Privatdozenten zu, ohne deren Beitrag der Aufstieg der Wissenschaften im 19. Jahrhundert kaum möglich gewesen wäre. Gerade die Privatdozenten sicherten den Ausbildungsanspruch der Universität bei steigenden Studentenzahlen. Am Vorabend des Ersten Weltkriegs waren fast zwei Drittel des gesamten Lehrkörpers an Universitäten keine ordentlichen Professoren. Die Spezialisierung der Forschung machte es erforderlich, Mitarbeiter in Laboratorien und Werkstätten einzustellen, ebenso Pfleger in medizinischen Einrichtungen. Später erhielten auch Bibliotheken ihr eigenes Personal. Aus Instituten wurden schließlich Großbetriebe. Auch in den studienbegleitenden Einrichtungen (dem heutigen *Career*

Service) gab es personelle Bewegung: Fecht-, Reit-, Tanz und später Sprachlehrer wurden eingestellt. Die Pluralisierung der Statusgruppen mehrte unterdessen den Einfluss der Institutsleiter, die über allen und allem stand. Die Ordinarien besaßen große Machtfülle. Sie fühlten sich als Kern der Universität und Verteidiger ihrer elitären Standards. In ihren großen Vorlesungen, für die sie einträgliche Hörergelder kassierten, beanspruchten sie, das „ganze Fach“ zu vertreten.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren etliche Hochschullehrer auch in der Öffentlichkeit präsent. Heidelberger Professoren gehörten zu den Trägern des Vormärz-Liberalismus, mehrere von ihnen waren 1848 Mitglieder der Frankfurter Nationalversammlung. Auch nach der Revolution von 1848/49 war Heidelberg eine Hochburg des Liberalismus. Mit Heinrich von Gagern, dem Präsidenten der Paulskirche, Wilhelm Beseler und Karl Theodor Welcker lehrten führende liberale Staatsrechtler in Heidelberg. In Tübingen gab es zwar auch Persönlichkeiten, die sich liberales Gedankengut zu eigen machten oder sich politisch engagierten, doch ging dort der Staat gegen missliebige Professoren sehr entschieden vor. Ludwig Uhland musste die Annahme seines Abgeordnetenmandats 1833 mit dem Verlust seines Lehramts bezahlen. Die Mehrheit der Tübinger Professoren blieb, mit Ausnahme der wilden Revolutionszeit um das Jahr 1848, „wenn nicht überhaupt unpolitisch, so doch konservativ, regierungskonform, höchstens distanziert oppositionell“⁴ – und wurde für diese Haltung mit einer relativ großen Autonomie im Wissenschaftsbereich entlohnt.

In dem Maße, wie sich Wissenschaft und Politik professionalisierten, verschwand der Typus des politischen Professors wieder von der historischen Bühne, der sich beim Wartburgfest und in der Paulskirche formiert hatte.⁵ Der Professor neueren Typs stand nun eher über dem politischen Alltagsgeschäft, als (Geistes-)Wissenschaftler jeder Nützlichkeit grundsätzlich entbunden, im Alltag verantwortlich höchstens als Stimme des öffentlichen Gewissens, als Mahner, als wacher intellektueller Geist, der seine Stimme in „gebildeten“ Zeitschriften erhob. Vor allem Nationalökonomen und Historiker traten in dieser Rolle auf. Den Naturwissenschaftlern wiederum war durchaus bewusst, dass ihr Tun Teil der politischen Kultur war und die Wohlfahrt im Lande und das internationale Ansehen stärkten. Die Grundstimmung der Professorenschaft wechselte dabei von ehemals liberal zu liberalnational, schließlich zu nationalliberal. Auch kritische Geister bewegten sich meist innerhalb des po-

4 Eberhard Sieber: Der politische Professor um die Mitte des 19. Jahrhunderts, in: Beiträge zur Geschichte der Universität Tübingen 1477 – 1977, hrsg. von Hansmartin Decker-Hauff u. a., Tübingen 1977, S. 285 – 306, hier S. 186.

5 Thomas Nipperdey, Arbeitswelt und Bürgergeist (wie Anm. 15, Kap. 2), S. 596.

litischen Systems. Nach dem Untergang des Kaiserreichs blieben die Universitätsgelehrten mehrheitlich ihrer bisherigen Gesinnung treu. Dem neuen demokratischen Staat standen die meisten mit Vorbehalt, ja Ablehnung gegenüber. Dazu kam, dass die Krisenerfahrung des Kriegsendes und die zunehmende Statuskonkurrenz zu den wirtschaftsbürgerlichen Schichten das Selbstwertgefühl der Gelehrten erschütterten. Nur einige wenige Persönlichkeiten bekannten sich zur Demokratie, insbesondere in Heidelberg, das mit seinen liberal gesinnten Professoren aus den Rechts- und Sozialwissenschaften als staatsbejahende Musteruniversität galt.

Materiell gesehen waren die Bedingungen für die Professoren in der Weimarer Republik nicht so schlecht wie meist angenommen wird. „Von einer systematischen Benachteiligung der ‚Klasse der Gebildeten‘ in der Weimarer Republik“ konnte keine Rede sein.⁶ Die „Not der geistigen Arbeiter“ spitzte sich zwar mit der Weltwirtschaftskrise zu, allerdings waren die Akademiker schon damals weniger stark von der Rezession betroffen als die Arbeiter. Die Hinwendung zahlreicher Professoren zum Nationalsozialismus ist mit der ökonomischen Lage nicht zu erklären. Dafür kann ein Bündel anderer Faktoren herangezogen werden: die Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber dem politischen System im Allgemeinen, die generelle Befürwortung hierarchischer und autoritärer Strukturen und Machtsysteme, die weit verbreitete Sehnsucht nach Ordnung, die mangelnde Bereitschaft, sich mit entrechteten und unterdrückten Minderheiten zu solidarisieren sowie die Selbstsucht und das Karrieredenken so manchen Wissenschaftlers. Viele gut dotierte Posten waren während der NS-Herrschaft im Wissenschaftssystem zu vergeben oder wurden (früher als gedacht) frei, nachdem zahlreiche jüdische Wissenschaftler vertrieben worden oder emigriert waren. Und schließlich profitierten gerade die anwendungsbezogenen Wissenschaften sehr von der massiven Aufrüstung und Kriegsvorbereitung, weil ihre Forschungsvorhaben von NS-Seite mit sehr viel Geld und billigen Zwangsarbeitern unterstützt wurden – von den als minderwertig deklarierten Versuchspersonen für medizinische Experimente ganz zu schweigen. Alles im Dienste der Wissenschaft? Mit ihrer Haltung des Nutznießens und Mitmachens, des Duldens und Profitierens, des Stillschweigens und Rechtfertigens haben sich die Professoren alles in allem nicht anders verhalten als die Mehrheit der Deutschen auch. Ein Trost oder gar eine (Selbst-)Entlastung kann dies für die selbsternannte Elite des Geistes allerdings nicht sein.

Nach dem Ende der NS-Herrschaft wurde der Status der Professoren nicht angetastet. Sie blieben wohlangesehene Staatsdiener, die sich wieder ganz

6 Christian Jansen: Professoren und Politik. Politisches Denken und Handeln der Heidelberger Hochschullehrer 1914 – 1935, Göttingen 1992, S. 29.



Der Rechtswissenschaftler Professor Wilhelm Groh wurde im Oktober 1933 Rektor der Universität Heidelberg und bekleidete das Amt bis März 1937.

ihren wissenschaftlichen Disziplinen widmeten. Erst die 68er-Generation wagte es, die Ehrbarkeit und das überkommene Statusdenken der Professorenschaft mit Hinweis auf deren Mitschuld an den Verbrechen des Nationalsozialismus massiv zu hinterfragen. Jetzt erst wandelten sich Formen und Riten, wurden überkommene Verhaltensmuster und Kleiderordnungen hinterfragt. Der „Muff von tausend Jahren unter den Talaren“, er wurde tatsächlich erst von den protestierenden Studenten aus der Universität ausgetrieben. Die Kluft zwischen der *akademia* und dem Rest der Welt wurde erst jetzt kleiner. In den 1970er-Jahren wurden neue Personalkategorien und Stellengruppen eingeführt: Abteilungsleiter und Akademische Räte sowie Studienräte im Hochschuldienst sollten als „akademischer Mittelbau“ die Lehre entlasten (bevor diese Stellen in den 1990er-Jahren wieder abgebaut wurden). Vor allem aber wurde das Bild unter den Professoren bunter. Durch die Gründung neuer Hochschularten pluralisierte sich das Bild des Professors. Die Fachhochschulen beriefen ganz andere Persönlichkeiten zu Professoren, als dies die Universitäten getan hatten. 2009 wurden sogar die Lehrer an der Berufsakademie zu Professoren ernannt, nachdem die Einrichtung zur Dualen Hochschule aufgestiegen war. Ein ge-

stufes System der Professorenschaft war entstanden, das zunächst stark nach Hochschularten differenziert war, das sich aber bald – im Zuge einer schleichenden Annäherung von Fachhochschule und Universität – zu entdifferenzieren begann.

Differenzierung und Entdifferenzierung der Professorenschaft

Die Einstellungsvoraussetzungen zum Professor fallen heute je nach Hochschulart unterschiedlich aus, was in § 47 des Landeshochschulgesetzes genau geregelt wird. Von allen angehenden Professoren wird ein abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogische Eignung und eine besondere Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit verlangt, die in der Regel mit einer Promotion nachgewiesen wird. Bei den Kunst- und Musikhochschulprofessuren wird in Analogie eine besondere Befähigung zur künstlerischen Arbeit verlangt (auch ohne Promotion). Hinzu kommen zusätzliche wissenschaftliche oder künstlerische Leistungen, die je nach Hochschulart verschieden sein können. Universitätsprofessoren sollten eine Habilitation oder eine Juniorprofessur vorweisen können. An Pädagogischen Hochschulen ist außerdem eine dreijährige Schulpraxis erforderlich, an Kunsthochschulen wiederum künstlerische Praxis. Professoren der Medizin oder Zahnmedizin brauchen eine Qualifikation zum Facharzt. Für Professoren an Fachhochschulen und der Dualen Hochschule spielen Berufserfahrungen in der Wirtschaft eine große Rolle, eine Habilitation ist hier nicht zwingend. Bei Ingenieuren oder Architekten können Professoren auch gänzlich aus der Praxis heraus berufen werden.⁷ Die Professoren der Hochschule für Polizei wiederum sind vornehmlich Polizeivollzugsbeamte des höheren Dienstes der Schutz- und Kriminalpolizei. In den Fakultäten Rechts- und Staatswissenschaften lehren Professoren, die neben der wissenschaftlichen Befähigung eine fünfjährige Praxiserfahrung in polizeinahen Feldern aufweisen müssen. Gerade die Professoren der Fachhochschulen und der Dualen Hochschule unterscheiden sich damit deutlich von dem Ideal des Gelehrten, wie es für die Universität lange Zeit kennzeichnend war. Fachhochschulprofessoren sollen wissen, was Unternehmen umtreibt, welche Entwicklungen diese benötigen und welches Kompetenzprofil zukünftige Arbeitgeber von Hochschulabsolventen erwarten.

In Anlehnung an das angelsächsische Bildungssystem (wo es seit langem die Gruppe der *Assistant Professors* gibt) wurde im Jahr 2002 die Kategorie der (befristeten) Juniorprofessur eingeführt. Junge Wissenschaftler mit herausragender

7 Volker Haus (Hrsg.): Das Hochschulrecht in Baden-Württemberg. Systematische Darstellung. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl., Heidelberg 2009, S. 497.

Promotion sollten ohne Habilitation die Möglichkeit erhalten, unabhängige Forschung und Lehre zu betreiben. Man hoffte, die Juniorprofessur würde eine attraktive Perspektive für Nachwuchswissenschaftler schaffen. Nach einigen Jahren sollte eine Juniorprofessur evaluiert und bei positivem Ergebnis in eine unbefristete Vollprofessur verwandelt werden (*tenure track*). Tatsächlich wurde die Leistungsprüfung aber nie flächendeckend eingeführt.⁸ Die Praxis zeigte ferner, dass selbst bei einer positiven Evaluation keine Lebenszeitstelle sicher war. Damit wurde aus dem Prinzip *training on the job* wieder ein bloßes Training für künftige Bewerbungen.⁹ In vielen Fächern blieb die Habilitation die zentrale Eingangsvoraussetzung für eine Professur, während die Juniorprofessur nur eine Nebenrolle spielt.

Sofern die entsprechenden Voraussetzungen vorliegen, werden die Professoren nach wie vor in ein Beamtenverhältnis übernommen. Ein Dienstverhältnis kann aber auch durch einen außertariflichen Vertrag zustande kommen. Nur Professoren an Privathochschulen sind keine Beamten. Berufen werden hier spezialisierte Fachpraktiker, die eine hinreichende Professionalität in ihrem Spezialgebiet auch außerhalb der traditionellen Wissenschaftsdisziplinen entwickelt haben, beispielsweise in Waldorfpädagogik oder Kunsttherapie.

Betrachtet man die Entwicklungen der vergangenen Jahre, fällt auf, dass sich die äußeren Unterschiede zwischen Fachhochschule und Universität zusehends abschleifen. Beide Hochschularten bieten inzwischen mit Bachelor und Master die gleichen Abschlüsse an, die in der Wirtschaft auch ähnlich bezahlt werden. Als Regel hat sich durchgesetzt, den Bachelor wie einen Fachhochschul- und den Master wie einen Universitätsabschluss zu vergüten, gleichgültig wo er erworben worden ist.¹⁰ Sowohl an den Fachhochschulen wie an den Universitäten gibt es inzwischen nichthabilitierte Professoren; beide öffnen ihre Zugänge auch für Nichtgymnasiasten. Bleiben eigentlich nur drei Unterschiede: das Promotionsrecht (das die Fachhochschulen derzeit – unterstützt von zahlreichen Hochschulpolitikern – einfordern), die Lehrverpflichtung und die Besoldung.

8 Ursprünglich sollte mit der Einführung der Juniorprofessur die Habilitation abgeschafft werden. Das Bundesverfassungsgericht kippte dieses Vorhaben jedoch im Juli 2004. Seither haben die Länder den Gestaltungsspielraum, die Wege zur Professur zu regeln. Vgl. Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 253 ff.

9 Remigius Bunia/David Gross/Stefan Stieglitz: Was heißt hier Qualifikation?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.4.2013, S. N5.

10 Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 316.

Universitätsprofessoren haben eine Lehrverpflichtung von neun Semesterwochenstunden. Bei den Kollegen an der PH kommen zu diesen Stunden noch vier weitere zur schulpraktischen Betreuung von Studenten hinzu. Fachhochschulprofessoren haben mit 18 Stunden das höchste Deputat, das stundenmäßig zwischen Schule und Universität liegt. Man begründet dies damit, dass Universitätsprofessoren stärker in Forschung und Betreuung von Nachwuchswissenschaftlern eingebunden sind.

Bei der Besoldung lohnt einmal mehr ein kurzer historischer Rückblick. Vor dem 19. Jahrhundert führten Professoren eine eher bescheidene Existenz. Manch adeliger Student war erheblich reicher als sein Professor. Im Mittelalter konnten die Professoren ihr Salär dadurch aufbessern, dass sie die ihnen bevorzugt zugeteilten Speisen und Getränke weiterverkauften oder ihren Wohnraum untervermieteten. Erst mit der Professionalisierung der Rekrutierung stiegen dann die Gehälter der Professoren, wobei Einkommen und sozialer Status nicht gleichmäßig verteilt waren. Mediziner und Juristen verdienten gewöhnlich am meisten, auch weil sie Nebeneinnahmen hatten. Berühmte Wissenschaftler konnten mit jedem neuen Ruf, den sie erhielten, ihr Gehalt aufbessern. Die Universitären waren bereit, für die Abwerbung der besten Köpfe tief in die Tasche zu greifen. Kurz vor Ende des 19. Jahrhunderts gehörten die Universitätsprofessoren zu den Spitzenverdienern und verdienten beispielsweise achtmal mehr als ein Volksschullehrer. Und nicht nur das: Sie bewohnten, wie zum Beispiel in Heidelberg, herrschaftliche Villen und führten ein von materiellem Wohlstand geprägtes Leben. Einen ersten Einschnitt brachte erst die Abschaffung der Hörgelder im Jahr 1897. Die Zeit der exorbitanten Professorengehälter war damit vorbei. Fortan bekamen Lehrer immer mehr und Professoren immer weniger Gehalt.

Nach der Etablierung der Fachhochschulen Mitte der 1970er-Jahre wurde die Besoldung der Hochschullehrer bundeseinheitlich neu geregelt. Eine neue Besoldungsordnung „C“ wurde eingeführt. Die Planstellen der Universitätsprofessoren wurden dabei grundsätzlich den Besoldungsgruppen C 3 und C 4 zugeschrieben, die der Fachhochschulprofessoren den Gruppen C 2 und C 3. Je höher die Stufe, desto höher das Gehalt, das sich vornehmlich am Grundgehalt orientierte. Zulagen oder Zuschüsse konnte man nur aus Anlass von Berufungs- oder Bleibeverhandlungen erhalten. Fachhochschulprofessuren konnten niemals das am höchsten angesehene Ordinariat (C 4-Professur) erhalten, selbst C3-Professuren kamen selten vor. Die Bezüge der FH-Professoren hatten nach dem geltenden Selbstverständnis deutlich unter dem der Universitätskollegen zu liegen.

In den 1990er-Jahren wurde vermehrt darüber nachgedacht, eine stärker leistungsorientierte Vergütungsstruktur zu schaffen mit einem höheren Be-

standteil an variablen Zuschüssen. Neue Steuerungsverfahren sollten sicherstellen, dass ein Professor, einmal ernannt, nicht in der inneren Emigration verschwinden konnte, ohne zumindest spürbare finanzielle Nachteile zu erhalten. So wurde im Jahr 2002 die dienstaltersunabhängige W-Besoldung mit einem zweigliedrigen Vergütungssystem eingeführt, bestehend aus einem festen Grundgehalt und variablen Leistungsbezügen, die bei Berufungs- und Bleibeverhandlungen, für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung oder für die Wahrnehmung von Funktionen und Aufgaben im Rahmen der Hochschulverwaltung oder Leitung vergeben werden konnten. Weil der Staat dabei auch Kosten sparen wollte, wurden die Grundbezüge deutlich gesenkt, sodass es unter Professoren bald hieß, das „W“ in der neuen Besoldung stünde für nicht für „Wissenschaft“, sondern für „weniger“. Die Kategorie W 1 wurde für Juniorprofessuren vorgesehen. Universitätsprofessoren wurden nahezu ausschließlich in die Kategorie W 3 eingestuft, die Kategorie W 2 war vor allem den Fachhochschulen und der Dualen Hochschule vorbehalten. So sind an den Fachhochschulen derzeit nur ein Viertel der Professorenstellen in der Kategorie W 3 verankert. Insgesamt werden derzeit von den 6832 hauptamtlichen Professoren 1655 nach W 3, 1691 nach W 2 und 191 nach W 1 bezahlt. Die anderen rangieren noch in der früheren C-Besoldung.

Das Bundesverfassungsgericht hat im Februar 2012 festgestellt, dass die Besoldung der Professoren nicht amtsangemessen sei. Das Gericht entschied, dass die Besoldungsgruppe W 2 nicht dem Grundsatz einer „amtsangemessenen Alimentation“ entspreche.¹¹ Dies wurde insbesondere im Vergleich zu der Besoldungsgruppe „A“ festgestellt, nach der Lehrer besoldet werden. Wenn ein Professor höher qualifiziert sei, aber nicht besser bezahlt werde, so verstoße dies gegen den Grundsatz der Angemessenheit. Außerdem müssten bei der Professorenbesoldung das Ansehen in den Augen der Gesellschaft berücksichtigt werden. (Letzteres ist allerdings bei Lehrern derzeit höher.)

Rückwirkend zum 1. Januar 2013 hat daher das Land Baden-Württemberg die Besoldung seiner Professoren erhöht, und zwar nicht nur für die beanstandete Kategorie W 2, sondern auch für die Gruppe der W 3-Professoren (um das „Abstandsgebot“ einzuhalten). Bei W 3-Professoren stieg der Grundgehalt um 518 Euro auf 6130 Euro, bei W 2-Professoren sogar um 750 Euro auf 5400 Euro. Juniorprofessoren erhalten ein um 300 Euro aufgebessertes Salär (4288 Euro). Gerade für die Fachhochschulen dürfte diese Erhöhung hochwillkommen sein, da die neuen Gehälter deutlich attraktiver sind, um Personen aus der Wirtschaft

11 BVerfG, 2 BvL 4/10 vom 14.2.2012, Absatz-Nr. (1 – 196), www.bverfg.de/entscheidungen/lis20120214_2bvl000410.html.

für Professorenstellen zu gewinnen. Zehn Millionen Euro im Jahr kostet die Gehaltserhöhung pro Jahr.

Der Akademische Nachwuchs

Deutschlandweit leben heute 620 000 Menschen von ihrer Beschäftigung an den Hochschulen — das sind in etwa so viele, wie in der Automobilindustrie beschäftigt sind. Anders als bei den Autobauern sind die Verträge für Wissenschaftler aber meist befristet. Nur jeder vierte Vertrag an den Hochschulen ist unbefristet.¹² Einerseits sind befristete Beschäftigungsverhältnisse wichtig, um einen regelmäßigen Austausch des wissenschaftlichen Personals zu ermöglichen und so das Innovationspotenzial in Forschung und Lehre zu erhalten. Andererseits: Wie sollen die besten Köpfe für die Hochschulen gewonnen werden, wenn keine Stellenperspektiven vorhanden sind? Mitunter bekommen Nachwuchswissenschaftler sogar nur Verträge mit einer Dauer von sechs bis zwölf Monaten. Die Universität Hohenheim hat daher (als bisher einzige Hochschule) beschlossen, fortan alle Verträge, die nicht aus Drittmitteln finanziert werden, mit einer Mindestlaufzeit von drei Jahren zu versehen.

Dauerstellen unterhalb der Professorenschaft sind in den vergangenen Jahren allerorten systematisch verringert worden. Wenn überhaupt, dann stehen Dauerstellen erst mit fortgeschrittenem Alter zur Verfügung, Professoren sind zum Zeitpunkt ihrer Berufung durchschnittlich knapp vierzig Jahre alt. Das führt dazu, dass der akademische Nachwuchs selbst kaum Nachwuchs bekommt. Laut aktuellen Erhebungen hat nur jeder vierte Nachwuchswissenschaftler ein eigenes Kind, obwohl sich 70 Prozent der Kinderlosen Kinder wünschen.

Wer eine akademische Laufbahn einschlägt, geht kein geringes Risiko ein. Derzeit gibt es in Deutschland etwa 100 000 Doktoranden. Bis 2020 werden bundesweit etwa 1000 neue Professuren frei. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein heutiger Doktorand zum Professor berufen wird, ist also sehr gering. Ein Scheitern ist durchaus wahrscheinlich: Viele schaffen es nicht oder gehen das Wagnis einer Habilitation erst gar nicht ein, zumal die Lage der nicht auf eine Professur berufenen Privatdozenten nach wie vor prekär ist. Viele müssen sich nach ihrer Habilitation irgendwie selbst über die Runden bringen, nicht selten bringen sie ihr Privatvermögen mit ein — oder das Erbe der Eltern. Mehr als 5000 Privatdozenten lehren in Deutschland ohne Vergütung. Anders gesagt: Universitäten decken mit Privatdozenten einen erheblichen Teil ihrer Forschung und Lehre ab, ohne dafür zu bezahlen. Das hat Auswirkungen auf das

12 Sören Stand: Wissenschaft — ein kurzfristiger Beruf, in: Stuttgarter Zeitung vom 6.3.2013, S. 18.

Selbstwertgefühl der Nachwuchswissenschaftler: „Demütigung, Depression und soziale Marginalisierung sind die logische Konsequenz.“¹³

Die Wissenschaftskarriere ist stark von der Anerkennung der Fachkollegen abhängig. Keineswegs führen nur gute Leistungen zum Erfolg. Bei einem Berufungsverfahren werden von einer Berufungskommission Besetzungsvorschläge ausgearbeitet. Viele Nachwuchswissenschaftler werden dahingehend ausgewählt, ob sie den Etablierten genehm sind. „Am Ende entscheidet eine kleine Gemeinschaft von Universitätsleuten vermeintlich über die Qualität von Bewerberinnen und Bewerbern, zugleich aber darüber, welche oft gewaltigen Investitionen in die Tonne gekloppt werden.“¹⁴ Auf verschiedener Ebene wird daher wieder verstärkt das amerikanische Modell des *tenure track* ins Feld geführt (befristete Assistenzprofessur mit fester Laufbahnzusage im Bewährungsfall). Dadurch sollen Nachwuchswissenschaftler die Chance erhalten, auch ohne Habilitation, also beispielsweise durch eine kumulative Habilitationsschrift (als Zusammenstellung der wichtigsten wissenschaftlichen Veröffentlichungen), eine Lebenszeitstelle zu erhalten. Vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sollen so junge, hoch qualifizierte Forscher vom Abwandern ins Ausland abgehalten und der akademische Nachwuchs gesichert werden.

*Was ist ein oder wie wird man zu einem guten Hochschullehrer?*¹⁵

Ein guter Professor zu sein ist eine reichlich komplexe Aufgabe. Denn Professoren sollen vieles zugleich sein: „Exzellent in der Forschung wie in der Lehre, begeistert bei der akademischen Selbstverwaltung, dynamisch im Netzwerkmanagement und bei der Drittmiteleinwerbung, hinreichend finftenreich gegenüber der Hochschulverwaltung, gelassen und kompetent in der Mitarbeiterführung, dazu souveräne Instrumentalisten auf alten und neuen Medien, kognitive Innovateure wie auch unablässige Erzeuger öffentlicher Resonanz und nimmermüde Übersetzer wissenschaftlicher Fragestellungen auf gesellschaftliche Relevanzbedürfnisse hin.“¹⁶ Erfolgreiche Professoren partizipieren darüber hinaus an den hohen Summen, die die öffentliche Hand für Gutachten und Expertisen ausgibt. Sie lassen sich gut bezahlen für ihre Akti-

13 Stefan Laube: Das akademische Prekariat hat einen Namen: PD, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.2.2012, S. N5.

14 Eberhard König: Wer es geschafft hat, bildet sich gern etwas darauf ein, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.4.2012, S. N5.

15 Ich danke Jasmin Mahadevan für ihre Anregungen hierzu.

16 Peer Pasternack: Die Professur im Zeitalter der Differenzierung, in: Deutscher Hochschullehrerinnenbund (Hrsg.): Professur im Wandel von Inhalt, Form und Finanzierung mit Auswirkungen auf die Gleichstellung, Berlin 2007, S. 23 – 30.

vitäten außerhalb der eigenen Professur.¹⁷ Allerdings machen sie sich damit auch gemein mit der allseits festzustellenden Ökonomisierung allen Denkens. Die Kehrseite der sogenannten Leistungsorientierung besteht darin, dass uneigennütziges Kooperationsverhalten (z. B. aus Verantwortungsbewusstsein für die Gesellschaft, wie dies für einen Professor früherer Jahrhunderte gar nicht so unüblich war) in gewinnorientiertes Verhalten transformiert wird.¹⁸

Seit es die Forschungsuniversität gibt, nehmen Forschungsleistungen eine dominierende Stellung für das Selbst- und Fremdverständnis eines Hochschullehrers ein. Wirbt ein Professor viele Drittmittel ein, hat er viele Doktoranden (und Habilitanden), hat er viel in einschlägigen Fachzeitschriften veröffentlicht, kann er sogar so manche Patentanmeldung nachweisen, hat er schon mehrere Rufe erhalten (und die Hälfte davon abgelehnt), wird er als *keynote speaker* zu Tagungen eingeladen, gilt er unter Kolleginnen und Kollegen gar als Koryphäe, dann muss es sich doch um einen richtig guten Professor handeln. Oder nicht? Ein guter Professor wäre demnach jemand, der „durch Kennziffern belegen kann, Wissenschaftler zu sein – Höhe der eingeworbenen Drittmittel, Zahl der Publikationen, Rangreihe im Zitationsindex, Menge der betreuten Dissertationen usw. usf.“¹⁹ Die Frage ist nur, ob die Studierenden im Hörsaal auch mitbekommen, wie gut ihr Professor auf dem Papier ist.

Damit ist die Bedeutung der Lehre angesprochen. Galt es noch im 19. Jahrhundert als selbstverständlich, dass der Ordinarius die großen Einführungs- oder Grundlagenvorlesungen hält, an denen die meisten Studenten teilnehmen (und dementsprechend viel Hörgeld an den Professor bezahlen), so hat sich heute die Sache nahezu komplett umgekehrt. Je wichtiger, namhafter und forschungsprominenter ein Professor ist, desto unwahrscheinlicher ist es, dass er Vorlesungen oder Übungen für Studienanfänger anbietet. Lieber zieht er sich in die Kurse für fortgeschrittene (Master-)Studenten zurück, hält Examenskolloquien und Spezialvorlesungen zu seinen ausgemachten Forschungsinteressen, während er die Anfängerseminare seinen Doktoranden oder Postdoktoranden überlässt. Üblicherweise bestimmt eine Fakultät, dass neuberufene junge Kolleginnen und Kollegen die (ungeliebte) Aufgabe der Einführungsver-

17 Allein die Bundesministerien haben seit 2009 fast eine Milliarde Euro an externe Berater und Dienstleister gezahlt, 465 Millionen davon gehen auf das Konto des Forschungsministeriums. Vgl. Henrike Roßbach: Ministerien zahlten 1 Milliarde Euro an Berater, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11.9.2013, S. 9.

18 Vgl. dazu das Experiment von Michael Tomasello am Leipziger Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie, zitiert bei Harald Welzer: Selbst denken (wie Anm. 12, Kap. 1), S. 182.

19 Ebd., S. 70.

anstaltungen übernehmen. Lediglich Ausnahmen bestätigen diese Regel, was umso bedauerlicher ist, weil die große Einführungsvorlesung eigentlich das Prunkstück der universitären Lehre darstellt. Hier könnte ein Professor sein Fach in seiner ganzen Tiefe und Breite vorstellen und lebendig werden lassen, was einmal die Universität gekennzeichnet hat: die Universalität des Nachdenkens über das eigene Wissensgebiet. Je weniger diese ureigene Veranstaltungsform noch praktiziert wird, desto mehr bekommt die Universität den Charakter einer höheren Fachschule, an der ein Dozent am Overhead-Projektor (neuerdings auch am Visualizer) vorrechnet und in schneller, krakeliger Schrift Rechenformeln an die „Tafel“ projiziert.

Ist ein guter Professor also automatisch schon ein guter Hochschullehrer? Für wie wichtig kann ein Professor sich überhaupt erlauben die Lehre zu nehmen, wenn er hauptsächlich an Forschungsleistungen gemessen wird? Ist die Lehre vielleicht sogar ein notwendiges Übel, das in Kauf genommen werden muss, um den Traum des Forscherdaseins zu verwirklichen? Wie viele Professoren träumen davon, von der universitären zur außeruniversitären Forschung zu wechseln, wo sie nicht mehr lehren müssen, sondern nur noch forschen dürfen? Eine Professur an einem Max-Planck-Institut böte genau diese Konstellation: reine Forschung ohne Studentenmassen!

Dennoch: Es gab und gibt (immer noch) viele Professoren, für die Lehre Passion und Mittelpunkt ist und die davon begeistert sind, neues Wissen zu schaffen und dieses Wissen weiterzugeben; Professoren, die begriffen haben, wie wichtig Lehre ist und wie sie den Beruf des Professors mit Bedeutung füllen kann, gerade wenn die eigene Forschung in der Krise steckt und man nicht recht vorankommt; Professoren, die Lehre als Halt nach innen und als Haltung nach außen begreifen. Als neuberufener Professor mag man sich noch durch die ersten Semester hindurchstolpern und froh sein, die fachlichen Anforderungen der „Stoffvermittlung“ irgendwie hinbekommen zu haben. Immerhin einige bemerken danach bald, dass sie beginnen müssen, sich auch als Mensch einzubringen, als Persönlichkeit präsent und ansprechbar zu sein, sich nicht zu verstecken und auf die Studenten zuzugehen. Es wurde schon mehrfach überlegt und versucht zu bestimmen, was ein guter Hochschullehrer sei.²⁰ Vielleicht jemand, der viele Studenten betreut und hochschuldidaktisch gewieft ist? Ein Virtuose in Vorlesung und Kleingruppenarbeit? Des Rätsels Lösung ist viel simpler. Ein guter Hochschullehrer ist jemand, der sich einlässt auf seine Studenten und das kostbarste anbietet, das es im Hochschulsystem gibt: Zeit.

20 Vgl.: Heike Christine Mätzing/Michael Stolle: Geschichte lehren und lernen. Das Bild des (guten) akademischen Lehrers, in: Eckert. Das Bulletin. Langenhagen 01/2007, S. 39 – 43.

Die Hochschullandschaft der Gegenwart

Die Finanzierung von Universitäten und Hochschulen ist traditionell eine zentrale Aufgabe der Hochschulpolitik. Und es ist eine Kampfzone, in der selbst sonst eher zurückhaltende Wissenschaftler mit harten Bandagen kämpfen. Der Verteilungskampf um Ressourcen und Besitzstände prägte die Hochschulgeschichte seit jeher, vor allem dann, wenn die Mittel knapp waren, was eigentlich regelmäßig der Fall war (oder zumindest so empfunden wurde). Besonders prekär wurde die Finanzlage seit den 1970er- und 1980er-Jahren, als den sprunghaft gestiegenen Studentenzahlen keine entsprechende Etaterhöhung folgte, sodass seither vor allem die Lehre deutlich unterfinanziert ist. In den 1990er-Jahren nötigte man den Universitäten sogar Kürzungsrunden ab.

Finanzierung der Hochschulen

Nach Berechnungen des Wissenschaftsrates fehlen jährlich eine Milliarde Euro für qualitativ gute Lehre. Es fehlen vor allem die Lehrkräfte, um die Betreuung zu verbessern. Unterdessen hat die Forschung zusätzliche Mittel erhalten. Durch die Exzellenzinitiative wurde in den vergangenen Jahren viel Geld ins System gepumpt, allein 550 Millionen Euro an die baden-württembergischen Universitäten, die damit mehr als ein Viertel des gesamten Fördervolumens einheimsten.¹ Doch das frische Geld täuscht: Angesichts des zunehmenden Sparzwanges der öffentlichen Haushalte, der grundgesetzlich verankerten Schuldenbremse, die es den Ländern verbietet, ab 2020 neue Schulden aufzunehmen, und einer demographischen Entwicklung, der die heranwachsenden Generationen ausdünnen lässt, ist die finanzielle Absicherung der Hochschulen ungewisser denn je. Die Hochschulen müssen sich wohl ab 2020 auf so manche Sparrunde gefasst machen.

1 Marion Schmidt/Martin Spiewak: Die fetten Jahre sind vorbei, in: Die Zeit vom 13.6.2013, S. 71.

Mehr Geld für mehr Studienplätze

Bis dahin allerdings stehen die Weichen erst einmal noch auf Ausbau. Weil immer mehr Studierende an die Hochschulen drängten und in mehreren Bundesländern nach Einführung des achtjährigen Gymnasiums ein doppelter Abiturjahrgang bevorstehen sollte (in Baden-Württemberg war dies im Jahr 2012 der Fall), hatten Bund und Länder im Jahr 2007 den sogenannten Hochschulpakt 2020 geschlossen. Dieser sollte Mittel für zusätzliche Studienplätze zur Verfügung stellen. In Baden-Württemberg sollten zwischen 2007 und 2014 stufenweise 107 000 neue Studienplätze entstehen. 956 Millionen Euro stellte das Land über das Programm „Hochschule 2012“ zur Verfügung, hinzu kamen 691 Millionen Euro vom Bund aus dem Hochschulpakt.

Der Hochschulpakt musste immer wieder an die tatsächlichen Entwicklungen angepasst werden. Ging man zunächst davon aus, dass nur ein vorübergehender Studentenberg aufgenommen werden müsste, wurde bald klar, dass man es mit einem Plateau zu tun haben würde, das auf Jahre hinaus deutlich größere Kapazitäten erforderlich macht. Laut einer im Januar 2012 veröffentlichten Vorausberechnung der Kultusministerkonferenz würden in den Jahren 2011 bis 2015 etwa 300 000 Studienanfänger mehr als zunächst prognostiziert an die Hochschulen kommen. Als Konsequenz beschlossen Bund und Länder im Frühjahr 2013, nahezu doppelt so viele zusätzliche Studienplätze (nämlich jetzt 625 000) zu finanzieren. Darüber hinaus sollten die Hochschulen in einer weiteren Förderlinie zusätzliche Programmpauschalen für die Finanzierung ihrer Forschungsprojekte erhalten. Eine dritte Linie („Qualitätsoffensive Lehre“) sah schließlich vor, Mittel für eine intensivere Betreuung und Beratung der Studierenden zur Verfügung zu stellen. Auch die Landesregierung legte noch einmal nach und ergänzte ihr zunächst auf den Bachelor begrenztes Ausbauprogramm um ein weiteres Ausbauprogramm („Master 2016“), in dessen Rahmen 6300 zusätzliche Masterstudienplätze entstehen sollen.

Die neuen Milliarden haben zwar viele Notsituationen behoben, allerdings zu dem Preis, dass nun noch viel mehr Studierende die Hochschulen bevölkern. Mittlerweile passen gar nicht mehr alle Studenten in einen Hörsaal, auch nicht in den größten. Live-Übertragungen in benachbarte Hörsäle gehören zum Alltag. Um die Erstsemester zu begrüßen, müssen inzwischen schon Fußballstadien angemietet werden. Zwar wollte man mit der dritten Säule des Hochschulpakts, der „Qualitätsoffensive Lehre“, bessere Studienbedingungen schaffen und eine höhere Lehrqualität und höhere Abschlussquoten sichern, doch die geförderten Projekte konnten die schlechten Betreuungsquoten kaum verbessern. Der Trend, dass ein Professor immer mehr Studenten betreuen muss, konnte jedenfalls nicht gestoppt werden. Fazit: Hochschulpakt und

Ausbauplanungen gaben wichtige Impulse und neue Milliarden. An der Notwendigkeit, zusätzliche Finanzquellen zu erschließen, haben sie jedoch nichts verändern können.

Die Bedeutung der Drittmittel

Je ungenügender die Grundausrüstung der Universitäten wurde, desto wichtiger wurden die sogenannten Drittmittel, die nicht aus dem Etat des zuständigen Ministeriums stammen, sondern von dritter Seite (z. B. aus der Privatwirtschaft). Drittmittel werden zum größten Teil im Wettbewerb vergeben und sind ein wichtiges Steuerungsinstrument für diejenigen, die diese Mittel bereitstellen. Seit Ende der 1970er-Jahre stieg das Volumen der Drittmittel an den Hochschulen signifikant an.² Immer mehr Förderprogramme und öffentliche Ausschreibungen wurden angestoßen. Gleichzeitig bemühten sich die Hochschulen selbst darum, zusätzliche Mittel zu akquirieren und gründeten beispielsweise eigene Abteilungen für *Fundraising*. Dabei wuchs der Einfluss der Wirtschaft auf die Hochschulen. Unterm Strich blieb jedoch der Staat immer noch der wichtigste Sponsor.³ Im Jahr 2011 warben die Universitäten des Landes insgesamt 698 Millionen Drittmittel ein, die übrigen Hochschulen 69 Millionen. An der Universität Stuttgart machen die Drittmittel inzwischen 42 Prozent des Budgets aus, während der Landeszuschuss nur noch bei 50 Prozent liegt. Naturwissenschaftliche Forschung an Universitäten ist ohne Drittmittel kaum denkbar. Die staatliche Grundausrüstung reicht mitunter nicht einmal mehr, um die Ausgaben im Haushaltsjahr zu bezahlen, vor allem dann, wenn Großgeräte wie ein Massenspektrometer beschafft werden müssen.

Drittmittel gelten als eine der wichtigsten Leistungskennziffern. Die über Drittmittel vergebenen Sonderforschungsbereiche und Graduiertenkollegs sind Zierde jeder Universität. Je mehr Drittmittel eingeworben werden, desto besser. Drittmittel sind zu einer Art Währung im Wissenschaftssystem geworden, die über Reputation, Gehaltszulagen und inneruniversitäre Macht entscheidet – mit dem Effekt, dass der Anteil der Drittmittel an den Haushalten in den vergangenen zehn Jahren um das Drei- bis Vierfache gestiegen ist. Insofern Drittmittel jedoch selten die Kosten vollständig abdecken, die sie verursachen (z. B. die Gebäude-, Energie- und Verwaltungskosten), werden sie zum Problem. Wer zu viele Drittmittel einwirbt, läuft Gefahr, sich zu Tode zu siegen. Da die Ausstattung an Grundmitteln vergleichsweise abnimmt und die Studenten-

2 Anselm Doering-Manteuffel: Ein Spiegel unserer Zeit (wie Anm. 51, Kap. 2), S. 33.

3 An den Universitäten ist die öffentlich finanzierte Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) der wichtigste Zuwendungsgeber, bei den Fachhochschulen sind es der Bund und die Wirtschaft.

zahlen stark ansteigen, leiden zwangsläufig Forschung und Lehre. Auch bei den Drittmitteln kann es also kein grenzenloses Wachstum mehr geben.

Unterdessen mehren sich die kritischen Stimmen, die ein Ende des „Drittmittelwahns“ fordern und die Aussagefähigkeit von Drittmitteln als Leistungskennziffer anzweifeln.⁴ Drittmittel würden wenig über die erzielten Ergebnisse aussagen, sondern nur, wie viel Kapital zur Verfügung gestanden habe, um bestimmte Forschungsvorhaben zu wagen. Außerdem würden von der Drittmittelfixierung hauptsächlich die Natur- und Ingenieurwissenschaften profitieren. Verlierer seien hingegen die Sozial- und Geisteswissenschaften. Darüber hinaus sei der statistische Zusammenhang von Forschungsgeldern und Publikationen oder Zitationen nicht besonders ausgeprägt. Fest steht, dass der Wettbewerb um Drittmittel erhebliche Kapazitäten bindet: sowohl für das Formulieren von Anträgen als auch für die Begutachtung anderer Anträge. Die steigende Drittmittelfinanzierung macht die Hochschulen zu rastlosen Einrichtungen. Die Zeit, die für Drittmittelanträge verwendet werden muss, muss an anderer Stelle gespart werden, etwa bei der Lehre.

Dabei ist doch ausgerechnet die Lehre strukturell am deutlichsten unterfinanziert. Um hier abzuhelpen und private Einnahmequellen zu erschließen, haben sieben Bundesländer, darunter auch Baden-Württemberg (ab 2007), Studiengebühren für das Erststudium eingeführt. 500 Euro pro Semester wurden verlangt. Da eine Reihe von Härtefallregelungen Ausnahmefälle schufen, kamen im statistischen Durchschnitt etwa 280 Euro pro Student zusammen. Genug um neue Projekte zu starten und Löcher zu stopfen, zu wenig um bleibende Anreize für eine bessere Lehrqualität zu setzen. Fünf Jahre nach Einführung war es (erst einmal) wieder vorbei mit den Studiengebühren. Weil sie gesellschaftlich nicht akzeptiert waren, wurden sie von der grün-roten Landesregierung abgeschafft (wie in anderen Bundesländern auch). Für die Hochschulen änderte sich jedoch nichts. Die Landesregierung stellt nach wie vor 280 Euro pro Student und Semester zur Verfügung: zweckgebunden für Personal, Service und Lernmaterial und unter dem Namen „Qualitätssicherungsmittel“.

Die Rolle des Staates

Seit der Entstehung des modernen Staates sind die Universitäten und Hochschulen Landeseinrichtungen. Wissenschaft und Bildung sind zentrale Aufgaben der Länder und bilden neben der Polizei und dem Kommunalwesen den

4 Stefan Kühl: Was du erwirbst, wird dich manches kosten, in: Süddeutsche Zeitung vom 4.1.2013, S. 13. Zu den frühesten Kritikern gehörte Richard Münch: Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz, Frankfurt/M. 2007.

Kernbereich des Föderalismus in Deutschland. Baden und Württemberg ließen sich diese Kernkompetenz schon immer etwas kosten. Das war zu Beginn des 19. Jahrhunderts so, als man sich in Baden entschloss, mit Heidelberg und Freiburg gleich zwei Landesuniversitäten zu (er-)halten und wenig später sogar noch eine Technische Hochschule zu gründen (Karlsruhe). Über die Jahre und Jahrzehnte kamen weitere neue Hochschulen und Hochschultypen hinzu. Mit seinem „Bildungsreich“ konnten Baden und Württemberg ihre Staatsverwaltungen professionalisieren und die heimische Wirtschaft fördern. Mit rund 5 Prozent seines Bruttoinlandproduktes investiert Baden-Württemberg heute so viel wie keine andere Region in Europa in Forschung und Entwicklung. Viel davon fließt wieder zurück. Nach Angaben der OECD ist der wirtschaftliche Gewinn, den der Staat mit Hochqualifizierten macht, in keinem Land höher als in Deutschland (durchschnittlich 169 000 US-Dollar pro Arbeitsleben). Auch seien Hochqualifizierte häufiger ehrenamtlich engagiert. Ergänzend dazu kommt eine Studie des Stifterverbandes zu dem Ergebnis, dass Hochschulen das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf um ein Fünftel anheben, die Arbeitslosenquote um rund 3 Prozent senken und die Zahl der Patente um 12 Prozent anhebe. Gerade in Baden-Württemberg sei dieser Effekt besonders hoch.⁵

Allerdings wollen Wissenschaft, Forschung und Bildung auch in Baden-Württemberg erst einmal finanziert werden — nicht nur an den Hochschulen, sondern auch an den anderen Forschungseinrichtungen (wie z. B. bei der DFG, der Max-Planck-Gesellschaft oder den Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft).⁶ In einem Solidarpakt sicherte die Landesregierung 1997 den Universitäten Planungssicherheit für zehn Jahre zu, wenn diese sich umgekehrt verpflichteten, im selben Zeitraum 10 Prozent ihrer Stellen zu reduzieren. (Die Stelleneinsparungen gingen hauptsächlich zu Lasten des Mittelbaus, dessen Stellenpool deutlich verringert wurde.) Die dadurch frei werdenden Mittel wurden jeweils zu einem Drittel zur Sanierung des Gesamthaushalts, zur Umschichtung für Ausbau- und Strukturmaßnahmen im Hochschulbereich sowie zur Verbesserung der sächlichen und investiven Ausstattung der Universitäten verwendet. 2007 hat die Landesregierung einen weiteren Solidarpakt geschlos-

5 Stefani Hergert: Hochschulen erwirtschaften Milliarden, in: Handelsblatt vom 16.10.2013, S. 10.

6 Nach dem sogenannten Königsteiner Schlüssel (benannt nach dem Königsteiner Staatsabkommen der Länder von 1949) übernimmt Baden-Württemberg einen Anteil von 13 % (2012) des Etats für die außeruniversitären Forschungseinrichtungen, nur Bayern (15 %) und Nordrhein-Westfalen (22 %) bezahlen mehr. Der Schlüssel setzt sich zu zwei Dritteln aus dem Steueraufkommen und zu einem Drittel aus der Bevölkerungszahl der Länder zusammen.

sen, in den nun auch die anderen Hochschulen eingeschlossen wurden. Wieder wurde den Hochschulen Planungssicherheit (auf der Basis der Budgets von 2007) zugesichert und zusätzliche Projektförderungen in Aussicht gestellt (Ausbauplanung, Exzellenzinitiative), wenn sich die Hochschulen an der Professionalisierung des Finanzmanagements und dem Ausbau der Qualitätssicherung beteiligten. Derzeit beginnen die Verhandlungen für die dritte Runde des Solidarpaktes für den Zeitraum 2014 bis 2020. Die Positionen sind klar: Das Wissenschaftsministerium will seine Hochschullandschaft bestmöglich fördern, muss aber doch Einsparquoten für den Landeshaushalt erbringen und steht vor einem Spagat aus notwendiger Konsolidierung und langfristiger Planungssicherheit. Die Hochschulen wiederum weisen auf die gestiegenen Studentenzahlen und die steigenden Kosten (z. B. für Energie) hin und fordern ein Ende der seit Jahren bestehenden strukturellen Unterfinanzierung. Dabei treten die Hochschulen einzeln auf: Universitäten, Fachhochschulen und PHs werden ihren eigenen Kampf fechten. Wichtig dürfte dabei auch werden, ob und inwiefern sich der Bund in Zukunft an der Finanzierung der Hochschulen beteiligt.

Beteiligung des Bundes an der Finanzierung der Hochschulen

Die Rolle des Bundes ist in den vergangenen Jahren immer größer geworden, obwohl doch das Bildungswesen ein Eckpfeiler des Föderalismus in Deutschland ist. Die Investitionen des Bundes im Hochschulbereich haben sich seit 2005 mehr als verdoppelt; 2012 wurden vier Milliarden bereitgestellt. Damit finanziert der Bund 16 Prozent aller öffentlichen Ausgaben für Hochschulen (2005 waren es noch 10 %). Gemeinschaftsprojekte wie der Hochschulpakt oder die Exzellenzinitiative haben gezeigt, dass große Projekte mit hohem Wirkungsgrad nur mit finanzieller Beteiligung des Bundes zustande kommen können.

Paradoxerweise hat die Politik mit der Föderalismusreform im Jahr 2006 die Hürden für eine Bundesbeteiligung vergrößert, weil die Kompetenzen der Länder in der Bildungspolitik gestärkt werden sollten. Der Bund sollte nur noch bei der Hochschulzulassung und den Hochschulabschlüssen mitreden dürfen. Die bisherigen Gemeinschaftsaufgaben in Hochschulbau und Bildungsplanung sollten Ländersache werden. Doch woher sollten die Länder in Zukunft mit Blick auf die bevorstehende Schuldenbremse die Mittel nehmen? Der Sanierungsbedarf an den baden-württembergischen Hochschulen wird auf rund fünf Milliarden Euro geschätzt. Die Universitäten drohen in finanzieller Hinsicht im Vergleich zu den vom Bund hauptsächlich geförderten außeruniversitären Forschungseinrichtungen abgehängt zu werden.

Nachdem immer mehr Stimmen gefordert hatten, die Bestimmungen der Föderalismusreform wieder zu ändern und den Bund an der Finanzierung der

Hochschulen strukturell zu beteiligen, haben sich Bund und Länder im Mai 2014 darauf geeinigt, den Artikel 91b des Grundgesetzes zu ändern, um dem Bund eine dauerhafte Förderung der Hochschulen zu ermöglichen.⁷ Wenig überraschend ist, dass gerade die Hochschulen sich stark für eine Bundesförderung einsetzen, weil sie allein von dort steigende Zuschüsse erwarten. „Für die Hochschulen ist der Bund mittlerweile so etwas wie der Messias und Bill Gates in Personalunion: jemand, der ihnen viel Gutes verspricht – und das dann auch finanzieren kann.“⁸ Im Jahr 2017 läuft die gemeinsam von Bund und Länder getragene Exzellenzinitiative aus. Mittlerweile hat man sich über eine Anschlussförderung unter Beteiligung des Bundes verständigt. Unklar ist, wie dies geschehen solle. So wurde beispielsweise bereits über die Schaffung von Bundesuniversitäten in Berlin, Aachen oder Karlsruhe (KIT) nachgedacht. Die Hochschulrektorenkonferenz fordert 3000 vom Bund finanzierte Professuren. Der Wissenschaftsrat plädiert dafür, dass Bund und Länder ein „Zukunftspaket“ für die nächsten zehn Jahre verabschieden. Neben einer verlässlichen Grundfinanzierung werden gemeinsam finanzierte „Merian-Professuren“ für herausragende Wissenschaftler an Universitäten und Fachhochschulen gefordert, mit einer überdurchschnittlich guten Ausstattung von einer Million Euro pro Professur und Jahr. Außerdem sollen „Liebig-Zentren“ in Lehre, Forschung, Transfer und Infrastrukturleistungen geschaffen werden, die weitgehend selbständige Einrichtungen der Hochschulen werden sollen.

Auch über die Fortsetzung des Hochschulpakts unter Beteiligung des Bundes sowie die weitere Förderung der außeruniversitären Forschungseinrichtungen hat man sich inzwischen geeinigt. Darüber hinaus hat sich die Bundesregierung bereit erklärt, die Kosten des BAföG-Programms komplett zu übernehmen, was die Länderhaushalte im Umfang von mehreren hundert Millionen Euro entlastet. Die Länder haben zugesagt, diese Gelder in Bildung an Schulen und Hochschulen zu investieren. Was genau an den einzelnen Hochschulen ankommt, bleibt abzuwarten.

Mehr Geld um jeden Preis? Die Notwendigkeit zur Reform

Haben Hochschulen, ähnlich wie Großbanken, nicht auch eine erhebliche Systemrelevanz für die „Bildungsrepublik Deutschland“? Müsste denn dann

7 Im internationalen Kontext sei es ein Paradoxon, dass regional finanzierte Universitäten in einen internationalen Wettbewerb treten sollten, moniert bspw. der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin. Vgl. Jan-Hendrik Olbertz: Nationalplan Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25.10.2013, S. 9.

8 Marion Schmidt/Martin Spiwak: Die fetten Jahre sind vorbei, in: Die Zeit vom 13.6.2013, S. 71.

der Staat nicht noch viel mehr Euro zur Verfügung stellen? Oder entlastet billig zu habendes Geld die Universitäten davon, längst fällige Strukturveränderungen und Reformschritte anzugehen?⁹ Gerade der Vergleich zu den Banken zeigt, dass mehr Geld um jeden Preis keine zukunftsweisende Devise sein kann. Große, milliardenschwere Förderprogramme verdecken nur bestehende Probleme (statt sie zu lösen), weil sie einem alten Muster folgen: der Veränderung durch Wachstum. „Seit den Anfängen der modernen Universität, also seit rund zweihundert Jahren, sind neue Fächer oder neue Teilgebiete stets zu den bestehenden Fächern und Teilgebieten hinzugekommen. Das war selbst in der wirtschaftlich so überaus schwierigen Zeit der Weimarer Republik der Fall. Fachliche Differenzierung in der Wissenschaft wurde aufgefangen durch institutionelle Expansion. Die Gleichung lautete bislang stets: neue Wissensgebiete = neue Professuren und Institute.“¹⁰ Dieses Prinzip funktioniert jedoch nicht mehr. Die Grenzen des Wachstums sind allenthalben erreicht, wenn nicht überschritten – nicht nur bei den Hochschulen. Gerade die Hochschulen müssten sich jedoch diesem Problem stellen, wenn sie nicht ihren Führungsanspruch für die Gesellschaft einbüßen wollen.

Sind Universitäten überhaupt noch finanzierbar? Oder sollte man nicht viel mehr auf die kostengünstigeren Fachhochschulen setzen? Ein Bachelor kostet den Steuerzahler an der Fachhochschule nur 12 900 Euro, an der Universität dagegen 28 200 Euro.¹¹ Braucht Baden-Württemberg wirklich noch sechs eigenständige Pädagogische Hochschulen? Warum muss es mit den Universitäten Stuttgart und Hohenheim in der Landeshauptstadt gleich zwei Universitäten geben? Muss jede Universität so viele Studiengänge anbieten? Genügen nicht eher bestimmte standortspezifische Profile? Warum sind kleine Fächer wie Sinologie oder Islamwissenschaften wichtig? Warum nicht bei Kunst- oder Musikhochschulen sparen? Die Kunstakademie Karlsruhe hat bereits von sich aus vorgeschlagen, den Standort Freiburg zu schließen, um zusätzlichen Aufwand (gerade für die Studenten, die zwischen Karlsruhe und Freiburg pendeln mussten) zu verringern (und damit Protest in der Stadt Freiburg ausgelöst). Fest steht: Veränderungen ohne Wachstum sind alles andere als bequem.

Wie schwierig und konfliktbeladen die Schrumpfung von Hochschulen sein kann, wurde 2013 bei der Umgestaltung der Musikhochschulen im Land deut-

9 Peter Steinbach: Gemästete Trägheit. Universitäten und die Studiengebühren, in: MUT 450 (2005), S. 60 – 63.

10 Dieter Langewiesche: Welche Geschichte braucht die Gesellschaft? In: zeitenblicke 4/2005, Nr. 1 (www.zeitenblicke.de/2005/1/langewiesche/Langewiesche.pdf).

11 Die Differenz wird mit dem Mehraufwand für die Forschung und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses begründet.

lich, wo vier Millionen Euro gespart und 500 Studienplätze wegfallen müssen, alle Standorte jedoch erhalten bleiben sollen. Was wie die Quadratur des Kreises klingt, kann nur mit einer Mischung aus Profilbildung und Reduzierung erreicht werden. Dazu braucht es neue Ideen, etwa um aus der regionalen Verankerung der Hochschule Honig zu saugen. Doch die Proteste dagegen werden lauter. Wie groß wird erst der Lärm werden, wenn mehr als vier Millionen Euro gespart werden müssen?

Autonomie als Wegweiser für die Hochschulentwicklung?

Die Universitäten und Hochschulen fordern nicht nur mehr Geld, sondern auch mehr Autonomie. Mehr Autonomie bei der Mittelverwaltung, bei der Zulassung von Studiengängen, bei der Berufung von Professoren und der Bewirtschaftung von Gebäuden. Das war nicht immer so, im Gegenteil: Bis weit über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus waren die Zuständigkeiten einigermaßen klar getrennt: Die Wirtschaftsverwaltung oblag dem Land, die akademische Verwaltung den Wissenschaftlern in den Universitäten. Auf der einen Seite stand die staatliche Bedarfs-, Vermögens- und Personalverwaltung, auf der anderen die Selbstverwaltung der Wissenschaft in Forschung und Lehre. Hier der Kanzler als Verwaltungschef und Vertreter der Landesverwaltung, dort der Rektor, der vor allem Repräsentationsaufgaben wahrzunehmen hatte und allenfalls so etwas wie eine Meinungsführerschaft in Strategiefragen reklamieren konnte. Diese dualistische Organisationsform geriet unter Druck, je schneller die Universitäten anwuchsen und je komplexer die Verwaltungsprozesse wurden. Daher versuchte man die beiden Stränge in eine Einheitsverwaltung zu überführen und mit einem stärkeren universitären Verwaltungsapparat auszustatten. Das Ergebnis war eine spannungsreiche Gemengelage von eigenen und staatlichen Aufgaben, bei der die staatlichen Aufgaben immer wieder die Oberhand behielten, weil von staatlicher Seite das Geld kam und das Land in allen bildungs-, berufs- und allgemein gesellschaftspolitischen Fragen das letzte Wort behalten wollte.¹²

Auf dem Weg zu einem „New Public Management“

Auch das Modell der Gruppenuniversität, das als Antwort auf die Studentenproteste der 1960er-Jahre ausprobiert worden war, erwies sich als hochgradig ineffektiv. Die an der Selbstverwaltung beteiligten Statusgruppen (Professoren, akademischer Mittelbau, Studenten) folgten ihren jeweils eigenen, in der Ad-

12 Vgl. den Überblick bei Ernst-Wolfgang Böckenförde: Erinnerungen an die Kurator-Verfassung, in: Andreas Dress/Eberhard Firnhaber/Hartmut von Hentig/Dietrich Storbeck (Hrsg.): Die humane Universität (wie Anm. 9, Kap. 1), S.151 – 159.

dition aber höchst konträren Interessen. Das führte zu endlosen Diskussionen, die häufig auch von politischen Grabenkämpfen überlagert waren. Entscheidungen wurden, wenn überhaupt, nach dem Gießkannen- oder dem Rasenmäherprinzip gefällt, je nachdem, ob es etwas zu verteilen oder zu kürzen gab. Beides schien der Weg des geringsten Widerstandes zu sein oder auch eines vereinfachten Verständnisses von Kollegialität, das kein Risiko kannte. Kompromisse wurden geschlossen, bevor die Sachfragen geklärt waren. Sachbezogene Prioritätsentscheidungen waren dagegen eher die Ausnahme. Dies führte dazu, dass der Staat im Laufe der 1970er-Jahre das Heft wieder stärker in die Hand nehmen wollte, nach einigen Jahren aber merkte, dass ein neuerlicher staatlicher Interventionismus genauso bürokratisch und auch nicht viel effektiver sein würde als die Gruppenuniversität. Zudem wurden die Mittel zusehends knapp; an den Hochschulen musste gespart werden. Weil man in den Ministerien ungern entscheiden wollte, wie und wo genau Einsparungen vorgenommen werden sollten, delegierte man diese Aufgabe an die Hochschulen mit dem Hinweis, diese könnten schließlich am besten entscheiden, wo Schwerpunkte zu bilden und Profile zu schärfen seien. Der Staat übertrug den Hochschulen also bewusst zentrale Handlungsfelder und sicherte mehr institutionelle Autonomie zu bei der Finanz- und Personalverwaltung, der Regelung des Hochschulzugangs und bei der Gestaltung der Studiengänge. „Die Autonomie der Hochschulen war das Mittel der Länder, in einer neuen Form der Arbeitsteilung mit den Hochschulen ihre Landeshochschulpolitik intelligent zu organisieren.“¹³ Hochschulen sollten im Grunde alle Belange selbst regeln, solange das Landesrecht nicht gebrochen und die Interessen des Staates als Hauptgeldgeber nicht verletzt wurden. Das ließ immer noch jede Menge Interpretationsspielraum.¹⁴

So konnten sich dann in der Folge wiederholt Auseinandersetzungen um die konkrete Ausgestaltung der Autonomie entwickeln. Die Hochschulen, an vorderster Front die Universitäten, kämpften dafür, möglichst vollständig alle Entscheidungsrechte übertragen zu bekommen (was in den seltensten Fällen gelang), beispielsweise bei der Nachbesetzung frei werdender Professuren. Zwar oblag den Universitäten traditionell die Aufgabe, über ein Berufungsverfahren geeignete Kandidaten auszuwählen und eine Liste mit meistens drei Namen zu erstellen, die für eine Berufung in Frage kamen. Die letzte Entscheidung nahm aber in der Regel der Wissenschaftsminister vor, der die Reihung auf der Liste ändern oder auch jemanden berufen konnte, der gar nicht auf der Liste stand. Inzwischen ist das Berufsrecht des Wissenschafts-

13 Michael Breitbach: Zur Lage der Hochschulverwaltung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9.5.2012, S. N5.

14 Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S 147 ff.

ministeriums durch ein bloßes Mitwirkungsrecht ersetzt worden. Das Ministerium ist lediglich bei der Funktionsbeschreibung der Professur einzubeziehen, die Berufung selbst wird von dem Präsidenten bzw. dem Rektor der Hochschule ausgesprochen, der jedoch die Zustimmung des Ministers vorher einholt. Als einzige Einrichtung in Baden-Württemberg braucht das KIT in Karlsruhe dieses Einvernehmen inzwischen nicht mehr herzustellen. Erstmals in Baden-Württemberg liegt damit ein Berufungsverfahren von der Ausschreibung bis zur Berufung in der alleinigen Zuständigkeit einer Hochschule.

Um eine Effizienzsteigerung bei der Mittelverausgabung an den Hochschulen zu erreichen und um die (bisherige) Fachverantwortung mit der Finanzverantwortung zu verbinden, wurde darüber hinaus das Instrument der Globalhaushalte eingeführt. Das bedeutete, dass den Hochschulen in Baden-Württemberg fortan Mittel auf der Basis pauschaler Zuschüsse zugewiesen wurden, die diese eigenverantwortlich für die festgelegten Zwecke bewirtschaften konnten. Die bisherige Vielzahl an Haushaltstiteln wurde deutlich reduziert. Umgekehrt verpflichtete man die Hochschulen, ein professionelles Qualitätsmanagementsystem einzurichten. Dem KIT übertrug man im Jahr 2012 mit dem KIT-Weiterentwicklungsgesetz darüber hinaus die bisherigen Vermögenswerte des Landes (mit Ausnahme der Landesgrundstücke). Außerdem bekam es als Körperschaft des öffentlichen Rechts die Möglichkeit, rentierliche Kredite aufzunehmen. Schließlich wurden dem KIT die Dienstherrenfähigkeit und die Arbeitgebereigenschaft übertragen. An dem Modellfall KIT wollte man offenbar ausprobieren, wie weit man in Fragen der Hochschulautonomie in Baden-Württemberg gehen kann.

Die Politik war bereit, den Hochschulen mehr Autonomie für die eigene Entwicklungsplanung und Steuerung zuzusprechen. Als Gegenzug für die neuen Freiheitsrechte sollten die Hochschulen neue Steuerungsmodelle etablieren. Im Sinne eines *New Public Managements* sollten zunehmend privatwirtschaftliche Managementtechniken auf die öffentliche Verwaltung übertragen werden, wie zum Beispiel eine Kosten- und Leistungsrechnung, eine Kennzahlensteuerung, eine stärker an Leistung orientierte Besoldung oder ein betriebswirtschaftliches Berichtswesen. Auch die Umsteuerung von Erstmitteln (Grundausstattung) auf Drittmittel folgte diesem Modell. Die Hochschulen sollten nicht mehr per se eine hohe Grundausstattung erhalten, sondern mussten sich im Wettbewerb um zusätzliche Mittel behaupten. Zwar durften die Hochschulen die eingeworbenen Mittel in eigener Hoheit verausgaben, doch waren sie dafür rechenschaftspflichtig. Der Staat als größter Drittmittelberger konnte sich so erhebliche Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten sichern.

Ähnlich war auch das Prinzip bei der Studiengangentwicklung. Auch hier übertrug man den Hochschulen größere Freiheiten: von der Einrichtung neu-

er Studiengänge bis zur Auswahl der Studierenden. Allerdings nötigte der Staat den Hochschulen ein umfangreiches Qualitätssicherungsverfahren auf. Seit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge müssen alle neuen Studiengänge als Ersatz für die vormalige ministerielle Genehmigung von Studiengängen akkreditiert werden. Zunächst wurden die Studiengänge einzeln akkreditiert (Programmakkreditierung). Inzwischen geht man jedoch dazu über, das Studiengangs- und Qualitätsmanagement der jeweiligen Hochschule zu akkreditieren (Systemakkreditierung). Die Akkreditierung war seit jeher hoch umstritten. Eine echte Qualitätssicherung von Studium und Lehre fände nicht statt, monierten die Kritiker. Bewertet würde nur das geduldige Papier, das die Hochschulen vorlegten, nicht die Effekte des Studiums. Verglichen mit ihrem Nutzen, seien die mit der Akkreditierung betrauten Agenturen die teuersten Einrichtungen des deutschen Hochschulsystems.¹⁵

Die Bedeutung von Partizipation

Besonders gestärkt aus der Reorganisation der Hochschulen gingen die Leitungsorgane der Hochschulen hervor, also die Rektoren (die kollegial aus dem Kreis der Professorenschaft gewählt werden) oder die Präsidenten (die unter stärkeren Professionalisierungsaspekten auch aus externen Bewerbern rekrutiert werden können). Ihre Leitungsverantwortung und Entscheidungskompetenzen wurden deutlich erweitert. In allen Fragen der Struktur- und Entwicklungsplanung sollten sie fortan eine entscheidende Rolle spielen. Auch wuchs ihr Einfluss bei Berufungen. An die Seite der Hochschulleitungen wurden ferner Hochschulräte mit der Funktion eines Quasi-Aufsichtsrates gestellt, in denen Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Industrie vertreten waren. Zu den Aufgaben der Hochschulräte sollte es gehören, die Entwicklung der jeweiligen Hochschule mitzugestalten (insbesondere in Fragen der Profilbildung und Wettbewerbsfähigkeit), bei exekutiven Entscheidungen mitzuwirken, eine Haushaltskontrolle auszuüben und die gestiegene Machtfülle des Präsidiums zu beaufsichtigen. An der Machtfülle der Hochschulräte hat sich in jüngster Zeit ein politischer Streit entzündet. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie umfangreich die Kontrollrechte der externen Beiräte sein dürfen, wenn die Hochschulen ihre Unabhängigkeit nicht von Wirtschafts- und Industrieinteressen beeinträchtigen lassen wollten. Hochschulräte aus der Wirtschaft drohten, ihr Mandat niederzulegen, wenn sie nur beratende Funktion hätten. Die baden-württembergische Landesregierung beschloss mit dem neuen Landeshochschulgesetz von 2014 letztendlich eine moderate Weiterentwicklung der Position

15 Jürgen Kaube: Tipps und Tricks für Akkrediture, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.6.2013, S. N5.

der Hochschulräte, deren Rolle auf Fragen der Strategie und Kontrolle fokussiert werden sollte. Zukünftig sollen 40 Prozent der Mitglieder eines Hochschulrates Frauen sein; neben Vertretern aus der Wirtschaft sollen auch andere gesellschaftliche Gruppen wie Kirchen oder Gewerkschaften beteiligt werden. Zugleich stärkte die Landesregierung wieder die Rechte des akademischen Senats. Aus der „unternehmerischen Hochschule“ sollte wieder eine Einrichtung werden, die sich mehr an dem Kernauftrag der Hochschulen und deren besonderer Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat orientierte.¹⁶

Im Zuge der inneren Umgestaltung der Hochschulen und Universitäten hat sich auch das Selbstverständnis der Verwaltung geändert. Die neuen Aufgaben und die komplexer werdenden Steuerungs- und Verwaltungsprozesse machten eine Professionalisierung der Hochschulverwaltung unumgänglich. Aus den Universitätsverwaltern wurden Wissenschaftsmanager, die neue Aufgaben und Positionen besetzten (als Mitarbeiter im Forschungsmanagement, der Qualitätssicherung, als „Bologna-Beauftragte“, im Hochschulmarketing oder im Management von *Graduate Schools* usw.) und zusehends ein neuartiges Berufsbild festigten. Bei den neuen Wissenschaftsmanagern handelte es sich meist um wissenschaftserfahrene Quereinsteiger (statt reine Manager aus der Wirtschaft), die den Forschungs- und Lehrzusammenhang der Hochschulen aus eigener Erfahrung kannten und sich nun für übergeordnete Aufgaben qualifizierten. Noch immer ist Wissenschaftsmanagement ein im Wachstum begriffenes Berufsfeld.

Die neuen Steuerungsverfahren veränderten die Universitäten. Neue Verantwortungsbereiche quer zu den bestehenden Fakultäten wurden in Form von Graduiertenschulen, Kompetenzzentren oder Einrichtungen zum *Diversity Management* errichtet. Neue Einrichtungen und Beiräte entstanden, die alten Gremien und Organe verloren an Macht und Mitspracheautorität. Hybridstrukturen aus Stäben und Clustern entstanden, mit der Folge, dass die früheren Protagonisten (z. B. in den Fakultätsräten) die Veränderungen aus der Distanz als Häufung von Gremien und Kommissionen wahrnahmen, deren Mitglieder man nicht mehr kannte und deren Entscheidungen man günstigenfalls interesselos hinnahm oder aber aus einem allgemeinen Verdacht heraus kritisierte.¹⁷ Tatsächlich ging für viele Studenten und Professoren der Zugewinn an institutioneller Autonomie häufig mit dem Verlust individueller Freiheitsrechte einher.

16 Vgl. www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/4000/15_4996_D.pdf

17 Siehe dazu bereits: Johannes Weissinger: Die Universität gestern, heute und morgen. Erinnerungen und (unsystematische) Gedanken, in: Die Hochschulen in der Herausforderung der 70er-Jahre. Festschrift zum 65. Geburtstag von Professor Dr.-Ing. Dr. h. c. Heinz Draheim, Rektor der Universität Fridericiana zu Karlsruhe, hrsg. v. Heinz Gerhard Kahle, Baden-Baden 1980, S. 11 – 26, hier S. 16.

Eine der zentralen Aufgaben der Hochschulsteuerung bleibt daher, die Partizipation der Hochschulmitglieder zu erhalten und unter den geänderten Vorzeichen zu gestalten. Der Spagat zwischen dem Erhalt der Freiheit von Forschung und Lehre und einem wirksamen Management, das den besonderen Erfordernissen der Hochschulen gerecht wird, bleibt eine stetige Herausforderung. Mächtige Leistungsinstanzen benötigen ebenso mächtige Kontrollinstanzen; eine Gewaltenteilung ist unverzichtbar.¹⁸ Das Management von Hochschulen sollte daher ein hinreichendes Partizipationsniveau der Professoren ermöglichen, bei denen maßgebliche Mitwirkungs-, Einfluss-, Informations- und Kontrollrechte verbleiben müssen. Hochschullehrer müssen nach wie vor ihre fachliche Kompetenz zur Verwirklichung der Wissenschaftsfreiheit in die Universität einbringen können.¹⁹ Flache Hierarchien müssen mit einer wirksamen Entscheidungs- und Managementkultur verbunden werden. Und auch die Studenten müssen in adäquater Weise beteiligt werden. Baden-Württemberg hat daher im Jahr 2013 nach mehr als 35 Jahren wieder die Verfasste Studierendenschaft eingeführt. Demokratisch gewählte Vertretungen der Studenten haben nun wieder eine gesetzliche Grundlage, um sich für die Belange der Studentinnen und Studenten an den Hochschulen einzusetzen.

Die Bedeutung und Zukunft der Lehre

Kaum eine andere Reform hat die Gemüter an den Hochschulen in den vergangenen Jahren so erhitzt wie der „Bologna-Prozess“. In der ältesten Universitätsstadt Europas verabschiedeten am 19. Juni 1999 die europäischen Bildungsminister eine Erklärung zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums („Bologna-Erklärung“) und verbanden diese mit einem Katalog von Maßnahmen und Umgestaltungen. Die Hochschulen in ganz Europa sollten diesen „Bologna-Katalog“ umsetzen, um Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen. Der Begriff „Bologna“ stand bald für ein Jahrzehnt der fortwährenden Struktur- und Studienreformen an den Hochschulen.²⁰

18 Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 378.

19 Siehe dazu das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 20.7.2010, das Teile des Hamburgischen Hochschulgesetzes für verfassungswidrig erklärt hat: Bundesverfassungsgericht – Pressestelle – Pressemitteilung Nr. 113/2010 vom 7.12.2010, Beschluss vom 20.7.2010 1 BvR 748/06.

20 Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 290 ff. Kritisch dazu: Johannes Balve: Wie wird man exzellent? Deutsche Universitäten im Spitzenrausch, Bielefeld 2009, S. 36 ff.

Die Folgen von „Bologna“

Die bisherigen Studiengänge sollten zugunsten von mehr Praxisorientierung und Berufsbefähigung entrümpelt werden. In den zu schaffenden neuen Studiengängen sollten die Stoffgebiete zu thematisch und zeitlich abgerundeten und „abprüfbaren Einheiten“ zusammengefasst werden. In diesen sogenannten „Modulen“ würden die disziplinären Schwerpunkte übersichtlicher und der Lernstoff beherrschbar, so die „Bologna-Theorie“. Die Studenten sollten die Möglichkeit bekommen, im Studium auf Sicht zu fahren: mit sicherem Blick auf den Studienabschluss. Jüngste Studien zeigen: Zumindest in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ließen sich an den Universitäten die Studienabbruchquoten etwas absenken. In den Natur- und Ingenieurwissenschaften oder in der Mathematik ging es hingegen nicht so schnell.

Die „Bologna-Reformen“ waren keine Selbstläufer. Selbst gutgemeinte Vorhaben, Studiengänge wieder „studierbar“ zu machen und Studienabbruchquoten zu senken, wurden unter einer Vielzahl von normierenden Maßnahmen und Bürokratisierungen begraben. Vielerorts war ein selbstverantwortliches Studium einer durchgehenden Normierung gewichen: In Vorlesungen wurden Anwesenheitslisten verteilt und am Ende beinahe jeder Veranstaltung eine Klausur geschrieben. Die anspruchsvollen Studien- und Prüfungsanforderungen verdichteten das Studium, anstatt es zu entrümpeln. Vor allem das Erarbeiten des mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundwissens in den ersten Semestern stellte die Studenten vor erhebliche Probleme. Prüfungen wurden zum beherrschenden Gesichtspunkt des Studiums. Parallel dazu nahmen Versagensängste zu. Das Studium wurde freudlos, ja qualvoll – entgegen der landläufigen Vorstellung eines freien und selbstbestimmten Studiums. Dergestalt hob ein Universitätsstudium nicht das allgemeine Leistungsniveau, sondern füllte nur die psychotherapeutischen Beratungsstellen. Mittlerweile hat eine Zeit der Reform der Reform begonnen, in der viele Zuspitzungen und Zumutungen von „Bologna“ wieder korrigiert werden. So fördert beispielsweise das Land Baden-Württemberg seit 2009 „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ an den Universitäten Heidelberg, Hohenheim, Ulm, Karlsruhe und Stuttgart sowie an den Fachhochschulen Esslingen, Heilbronn, Karlsruhe, Nürtingen/Geislingen, Offenburg und Stuttgart (HfT) sowie an der Staatlichen Hochschule für Musik in Trossingen.

Die einzelnen Hochschularten haben auf die Anforderungen des „Bologna-Prozesses“ unterschiedlich reagiert. Die Universitäten sahen ihn überwiegend kritisch und beklagten den Verlust der etablierten deutschen Markenabschlüsse „Diplom“ oder „Magister“, die man gegen den international gebräuchlicheren Titel „Master“ eintauschen musste. Dem „Bachelor“ standen sie ohnehin



Immer wieder gibt es studentische Proteste gegen die Bologna-Reformen, wie hier im Jahr 2010, kurz vor der „Nationalen Bologna-Konferenz“ der Bildungspolitikern aus Bund und Ländern.

skeptisch gegenüber, weil sie davon ausgingen, dass man mit einem dreijährigen Studium keine Berufsfertigkeit erreichen konnte. Dementsprechend halbherzig gestalteten viele Universitäten die notwendigen Veränderungen. Inzwischen sind jedoch neun von zehn Studiengängen auf die neuen Abschlüsse umgestellt. Für die Fachhochschulen und die Duale Hochschule waren die Anforderungen des „Bologna-Prozesses“ dagegen kein größeres Problem, weil sie für den neuen Weg gut vorbereitet waren. Eine berufsnahe Ausbildung, klare Studienziele, neue bedarfsgerechte Studiengänge, die Verankerung von Schlüsselqualifikationen im Studium: All das waren seit jeher Kennzeichen der Fachhochschulen, die nun so richtig zum Tragen kommen konnten. Dementsprechend gelang es ihnen bald nachzuweisen, dass sie alle Ziele der Bildungsplaner realisieren würden. In eindrucksvoller Weise konnten die Fachhochschulen innerhalb von nur vier Jahren den Anteil der Studienabbrecher nahezu halbieren. Der Staat belohnte diese Meisterschaft mit der Aufwertung der Studiengänge, die fortan als ebenbürtig zu den Universitätsabschlüssen gelten, sehr zum Verdruss der Universitäten.

Einig waren sich die Gegner und Befürworter von „Bologna“ nur darin, dass die Lehre dringend zu verbessern war. Nicht ohne Grund: Viel zu lange hatte

man so getan, als bräuchte sich nichts ändern, als könnte alles so bleiben, wie Humboldt sich das zu Beginn des 19. Jahrhunderts vorgestellt hatte. Dabei war die Studienwirklichkeit schon kurze Zeit nach Humboldt eine andere geworden. Und sie veränderte sich weiter, je mehr Studierende an die Hochschulen drängten. Spätestens seit den 1970er-Jahren belasteten überfüllte Hörsäle, aufgabenüberladene Professoren und eine große Anonymität im Studium ganze Generationen. Das Erleben geistiger Abenteuer im Studium, ein Studium in Einsamkeit und Freiheit, das Humboldt forderte, wurde zu einer Ausnahmeerfahrung. An der Massenuniversität ist das Studium zu einer Abfüllstation für Fachwissen geworden. Die Universität mutierte zu einer Fabrik, die das Produkt „Akademiker“ für die moderne Gesellschaft herstellte und dabei allzu viele Langzeitstudenten und Studienabbrecher produzierte.

Daher ist der „Bologna-Prozess“ nicht die Wurzel allen Übels, sondern ein seit mehreren Jahrzehnten bestehender Reformstau, der zu einer verquerten Sicht auf die Bedeutung von Forschung und Lehre geführt hat, nämlich zu einer einseitigen Betonung der Forschung zu Lasten der Lehre. Nicht erst seit „Bologna“ ist aus der Einsamkeit im Studium, die laut Humboldt gekennzeichnet sein sollte von Unabhängigkeit, Mut, Eigenantrieb oder Erkenntnisdrang des Einzelnen, eine echte Einsamkeit geworden, bar jeglicher Betreuung durch den Professor. Dieser nimmt sich die Freiheit der Forschung (weniger der Lehre), um seinen eigenen Interessen zu folgen, die in der Mehrung von Publikationen, Drittmitteln und Industriekontakten ihren Ausdruck finden. Die bundesdeutsche Exzellenzinitiative hat diesen Trend weiter verstärkt. Über ein halbes Jahrzehnt haben führende Köpfe aus Wissenschaft und Wissenschaftsmanagement ihre Energien und Ideen in einen Wettbewerb gesteckt, in dem die Lehre nicht vorkam. Sie erdachten sich Forschungskollegs oder *Institutes for Advanced Studies*, in denen die besten Wissenschaftler von der Lehre gerade entbunden werden sollen, um ungestört ihren Forschungsarbeiten nachgehen zu können. Man wollte zusätzliche Kapazitäten mobilisieren und neue Forschungsfelder erschließen. Was zur Folge hatte, dass Studenten auf hochspezialisierte Forscher trafen, denen zur Lehre nichts mehr einfiel.²¹

Welche Lehre?

Die Mehrheitsmeinung an der Universität bezüglich der Lehre war ohnehin, dass man als Hochschulprofessor das Lehren nicht zu lernen brauche, weil man es entweder als pädagogisches Naturtalent schon könne, oder weil sich der Lehrerfolg zwangsläufig über die Eloquenz, Brillanz oder Exzellenz der

21 Michael Stolle: Welche Lehre? Universitäten und Studium im 21. Jahrhundert, in MUT Nr. 524 (2011), S. 18–23.

Forscherpersönlichkeit einstelle, die durch didaktische Überlegungen nur gestört werde. Lehre lief nebenher mit. In der Lehre hatte sich in erster Linie nur der akademische Nachwuchs zu beweisen, Lehre wurde als Lehrlingszeit für angehende Forscher verstanden. Zu dieser grundsätzlichen Geringschätzung gegenüber jeglicher Form von hochschuldidaktischer Selbstvergewisserung trugen wohl auch die Erfahrungen der 68er-Bewegung bei, in deren Folge Hochschuldidaktik, Hochschulreform und Studentenbewegung nicht selten als Einheit wahrgenommen wurden, ohne dass es durch „1968“ zu einer wirklichen Qualitätsverbesserung des Studiums gekommen wäre. So führte das Thema Hochschuldidaktik noch viele Jahre zu Gegenreaktionen, die nicht selten Abwehrhaltungen begründeten.

Stattdessen wurden die Studenten immer schlechter, zumindest in der Wahrnehmung vieler Professoren. Schon vor über hundert Jahren haben Wissenschaftler an den Universitäten das sinkende Niveau im Studium beklagt und nach Schuldigen gesucht, allerdings selten bei sich selbst. An diesem Phänomen hat sich bis heute nichts geändert. Der deutsche Durchschnittsprofessor geht noch immer davon aus, dass der deutsche Durchschnittsstudent über eine breite Allgemeinbildung verfüge und wisse, was das Studium von ihm verlange. Er habe ein überdurchschnittlich gutes Abitur absolviert, sei hoch motiviert, könne sich gut ausdrücken und selbst organisieren. Nach einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) entsprechen diesem Wunschbild allerdings gerade noch 13 Prozent (!) der Studierenden.²² Wie aber die große Mehrheit begabungsadäquat akademisch qualifiziert werden könnte, haben sich nur wenige Hochschullehrer gefragt. Einer, der neue Wege zu gehen bereit war, war der in Heidelberg und Karlsruhe lehrende Historiker Walther Peter Fuchs, der die sich verändernden Bedingungen an den Universitäten beobachtete und daraus Konsequenzen zog.²³ Er resümierte Evaluationsverfahren, führte Erhebungen zur sozialen Lage der Studentenschaft durch, reflektierte den sich verändernden Lebensstil und das Freizeitverhalten der Studierenden, um daraus Maßnahmen für eine funktionsfähige Universität abzuleiten, die ihren Bildungsauftrag ernst nimmt. Als bedeutsam und wegweisend für die Zukunft dürfen solche Überlegungen insofern angesehen werden, weil sie aus der Krisendiagnose Vorstellungen für eine Studienreform ableiteten, die nicht nur Strukturen, sondern auch Lehrinhalte, Lehrverfahren oder Lehrtraditionen

²² Jan-Martin Wiarda: Der Irrtum der Professoren, in: Die Zeit vom 22.9.2011, S. 77.

²³ Michael Stolle: Das didaktische Gedächtnis. Neurobiologische und historiographische Ansätze für eine fachspezifische Hochschuldidaktik, in: Rainer Pöppinghege (Hrsg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele, Schwalbach 2006, S. 31 – 48.

verändern wollten, um zu verhindern, dass die akademische Lehre hinter den Anforderungen ihrer Zeit zurück bliebe.²⁴ Es wäre sicher lohnenswert, die Geschichte der Wissenschaften einmal unter dem Aspekt von Lehr- statt von Forschungsleistungen zu erschließen.

Unterdessen hat das Land Baden-Württemberg zahlreiche Anreize geschaffen, um der Lehre ein größeres Gewicht beizumessen. Im Jahr 2001 initiierte das Wissenschaftsministerium das Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg und ging damit bundesweit einen einzigartigen Weg. Seit 2007 werden die Arbeitsstellen für Hochschuldidaktik von den Universitäten selbst getragen. Ziel ist es, gerade Nachwuchswissenschaftlern die Möglichkeit zu bieten, sich auch in der Lehre zu qualifizieren und so die Studienqualität zu verbessern. Der Andrang auf die Weiterbildungskurse war von Beginn an sehr hoch. So besteht die Hoffnung, dass die Lehre an Bedeutung gewinnt, sobald die neue Generation der lehraffinen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Schlüsselpositionen an den Hochschulen erringt. Seit den 1990er-Jahren vergibt das Wissenschaftsministerium außerdem den Landeslehrpreis für besonders gute Leistungen in der Lehre. Der Preis soll, so die Hoffnung, zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit den Kriterien einer guten Lehre beitragen. Mittlerweile wird der Preis für alle Hochschultypen vergeben.

Gute Lehrideen werden zunehmend auch im Wettbewerb über Drittmittelausschreibungen vergeben. Besonders erfolgreich war hier die Universität Freiburg, die als einzige Hochschule in Baden-Württemberg im Exzellenzwettbewerb für Lehre erfolgreich war (mit dem Konzept *Windows for Higher Education*). Kerngedanke dieses Konzepts war, Freiräume und Gestaltungsspielräume zu schaffen sowohl bei der Entwicklung von neuen Lehrveranstaltungen und Studiengängen (auf Seiten der Hochschullehrer) als auch durch neue Kombinationsmöglichkeiten und Freiräume für Studierende. Darüber hinaus hat die gemeinsam von Bund und Ländern getragene Initiative zur Verbesserung der Lehre (im Rahmen des sogenannten Hochschulpakts) zahlreiche neue Initiativen an verschiedenen Hochschulen und Hochschultypen in Baden-Württemberg entstehen lassen. Bei den meisten Maßnahmen geht es darum, Betreuungsrelationen zu verbessern und die Arbeit in kleinen Gruppen zu ermöglichen. Im Fokus sind ferner Projekte, die zu selbständigem wissenschaftlichen Arbeiten anleiten. Projekt- und Teamarbeit sowie Wege zum „forschenden Lernen“ werden ebenso gefördert wie die verstärkte Tutoren- und Mentorenausbildung.

24 Michael Stolle: Aus der Wachheit des Geistes. Walther Peter Fuchs als Hochschulreformer und Hochschullehrer, in: Angela Borgstedt/Michael Stolle: Walther Peter Fuchs — revisited (wie Anm. 25, Kap. 2), S. 7–17.

Ein besonderes Augenmerk erfährt derzeit die Studieneingangsphase, die als besonders kritisch gilt, weil hier die Anschlussfähigkeit an akademische Standards entschieden wird. In diesem Zusammenhang hat die Universität Freiburg ein College gegründet, in dem neben dem fachwissenschaftlichen Studium wissenschaftstheoretische und methodologische Module vorgesehen sind. Dafür hat die Universität zwei neue Professuren eingerichtet: für Wissenschafts- und Technikforschung sowie für Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Der gesamte Unterricht ist problem- und forschungsorientiert und überwiegend in englischer Sprache. Stuttgart und Karlsruhe haben wiederum gemeinsam ein sogenanntes MINT-Kolleg errichtet, das Abiturienten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagenfächern fit machen möchte.

Obwohl sich die Stimmen mehren, die fordern, der Lehre in Zukunft größeres Gewicht beizumessen, mangelt es nach wie vor an einer Verständigung, wie Wissenschaft angesichts einer sich wandelnden sozialen Wirklichkeit der Studenten gelehrt werden kann und welche methodischen Grundlagen, thematischen Wissensbestände und einzuübende Praktiken dafür grundlegend sind – und was dies für das Selbstverständnis der akademischen Lehrer bedeuten würde. Eine grundlegende Einsicht der Hirn- und Lernforschung, der wir uns stellen müssen, basiert auf der Tatsache, dass niemand lernt, weil ein anderer lehrt. Lernen ist nicht als simple Reaktion auf eine bestimmte reizauslösende Ausgangssituation zu begreifen. Lernen ist – wie alle Wahrnehmungsvorgänge – kein Abbildungsvorgang, sondern ein hochaktiver, hypothesengesteuerter Interpretationsprozess, der das Wirrwarr von einströmenden Sinnessignalen nach bestimmten Gesetzen ordnet, trennt und je nach bewusster Aufmerksamkeitszuwendung wieder zusammenfügt. Dieser Sachverhalt führt zwangsläufig zu einem veränderten Rollenverständnis: Der neue (Hochschul-)Lehrer wäre demnach nicht derjenige, der die besten Methoden entwickelt, wie er Informationen vermittelt, sondern derjenige, der Kenntnisse und Fehlkenntnisse der Studierenden ermittelt, um daraus Bedingungen zu entwickeln, die es den Studierenden erlauben, ihre Erfahrungen, Interessen und Werte mit den zentralen Lernzielen der Disziplin zu verbinden. Bislang stellt auch die Entwicklung der *Massive Open Online Courses* (MOOCs),²⁵ bei denen ein Professor im virtuellen Hörsaal vor 300 000 Internetnutzern unterrichtet, aus Lehr-Lern-Gesichtspunkten keine grundlegende Neuerung dar. MOOCs haben bisher nur die Zahl und die Zusammensetzung der (Nutzer-)Studenten verändert. Ob die neue Online-Lehre tatsächlich die Hochschulen revolutionieren kann, hängt davon ab, wie flexibel solche MOOCs auf die unterschiedlichen Leistungsprofile der Studierenden reagieren können. Wie kann das

25 Vgl. hierzu S. 189 ff. in diesem Band.

Studium flexibel genug für die unterschiedlichen Lebensentwürfe der Studentinnen und Studenten werden, lautet die zentrale Frage. Und wie lässt sich Wissenschaft (dann noch) lehren? Die Antwort darauf entscheidet über die wissenschaftliche Qualität an den Hochschulen.²⁶

Wissenschaftliche Lehrerbildung: Zwischen lästiger Pflicht und neuen Herausforderungen

Mit der Lehrerbildung ist es beinahe wie beim Fußball: Jeder hat eine andere Meinung, wie die Sache am besten funktioniert und wie die Besten (seien es nun Fußballer oder Lehrer) gefunden und trainiert werden könnten. Die einen beschwören den „geborenen Erzieher“, die anderen verlassen sich auf die Universität als Bildungsanstalt und meinen, Lehrer müssten in erster Linie fachwissenschaftlich ausgebildet werden. Wieder andere sehen den Weg über die „Meisterlehre“. Derzeit stehen ganzheitliche bildungswissenschaftliche und didaktische Ansätze besonders hoch im Kurs. Fest steht nur, dass die Lehrerbildung schon immer ein Politikum war und auf bestimmten, veränderbaren politischen und gesellschaftlichen Prämissen beruht. So überrascht es kaum, dass bis heute kein einheitlicher Weg beschrieben wurde, wie Lehrer bestmöglich auszubilden wären. Wer dennoch eine Reform der Lehrerausbildung beabsichtigt (wie derzeit die Landesregierung), stellt sich einer Herkules-Aufgabe. Einfache und einheitliche Lösungen kann es kaum geben, zu kompliziert und konfliktreich ist das Zusammenspiel von Staat und Bildungsadministration auf der einen Seite und Universität und Wissenschaft auf der anderen Seite.²⁷

Entwicklungsstränge der Lehrerbildung

Charakteristisch für Deutschland ist die Unterscheidung von höherer (für Gelehrtenschulen, Lateinschulen und Gymnasien) und niederer Lehrerbildung (Elementarschulen, Volksschulen, Grund- und Haupt- und Realschulen), wobei die Gelehrtenbildung lange Zeit deutlich im Mittelpunkt stand. Die gymnasiale Lehrerbildung hat ihre Traditionslinien in der (universitären) Ausbildung von Gelehrten und Pfarrern. Seit den großen Schulreformen des beginnenden 19. Jahrhunderts (Humboldt hatte neben der Universitätsreform auch eine Gymnasialreform vorgelegt) wurden alle „höheren“ Lehrer an Universitäten ausgebildet. 1810 wurde in Preußen die wissenschaftliche Prüfung für das

26 Jan-Martin Wiarda: Der Irrtum der Professoren, in: Die Zeit vom 22.9.2011, S. 77.

27 Ewald Terhart: Die Lehrerbildung, in: Kai S. Cortina u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollst. überarb. Neuausg., Hamburg 2008, S. 745 – 772, hier S. 772.

Lehramt eingeführt, womit der Berufsstand des Gymnasiallehrers geschaffen wurde. Das Studium selbst stand aber kaum in Beziehung zur beruflichen Praxis. Lehrer waren in erster Linie universalphilologisch gebildete Akademiker, keine Pädagogen. Philosophische und pädagogische Begleitstudien wurden erst in den 1960er-Jahren sukzessive eingeführt.

Die Tradition der Berufsschullehrer wiederum reicht zurück bis in die 1830er-Jahre, als am damaligen Karlsruher Polytechnikum erstmals Gewerbelehrer ausgebildet wurden. In Württemberg wurde im Jahr 1908 mit einer (einjährigen) Berufsschullehrerausbildung begonnen. Nach dem Ersten Weltkrieg wurden die Berufsschulen ausgebaut, das Studium dafür an die Universitäten verlagert. Baden war Vorreiter: 1922 wurde dort ein achtsemestriges Studium und ein zweijähriger Vorbereitungsdienst eingeführt; Württemberg folgte wenig später.²⁸ Die Volksschullehrerbildung wurde dagegen erst in den 1920er-Jahren zunehmend akademisiert. Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg wurden in den 1960er-Jahren gegründet.²⁹

Über alle Schularten hinweg wird heute davon ausgegangen, dass die Arbeit als Lehrer einer wissenschaftlichen Vorbildung bedarf, die um einen berufspraktischen Ausbildungsabschnitt zu ergänzen ist. Die wissenschaftliche Vorbildung ist Sache der jeweiligen Hochschule, die pädagogisch-praktische Ausbildung soll als Vorbereitungsdienst (Referendariat) an den entsprechenden Schulen stattfinden und von schulpraktischen Seminaren (Studienseminaren) begleitet werden. Dort halten besonders erfahrene Lehrkräfte fachbezogene Didaktikveranstaltungen und geben Kurse in Pädagogik, Pädagogischer Psychologie oder zum Schul- und Beamtenrecht. In Baden-Württemberg gibt es derzeit neun Seminare für Gymnasien, vier für das berufliche Schulwesen, fünf Seminare für Realschulen, 14 Seminare für Grund- und Hauptschulen und fünf Seminare bzw. Abteilungen für Sonderschulen.

Struktur der Lehrerbildung

In den letzten Jahren haben sich die Ausbildungsmerkmale von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung einander angenähert. Während es im Studium heute verpflichtend ist, sich frühzeitig mit Praxis und Fachdidaktik auseinander zu setzen, streben die Seminare ihrerseits eine zunehmende Verwissenschaftlichung an. Daneben haben sich die Ausbildungsstränge der Lehrerbildung durch den Aufstieg des niederen Schulwesens in den vergangenen Jahrzehnten stark angeglichen. Die Studien- und Ausbildungsgänge für den

28 Strukturkommission Lehrerbildung 2000 (Pädagogische Hochschule 2000): Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Abschlussbericht, Stuttgart 1993, S. 22.

29 Vgl. hierzu S. 146 ff. in diesem Band.

Lehrerberuf entwickeln sich aufeinander zu.³⁰ Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den niederen Schulen wurde akademisiert, an den Wissenschaften orientiert und in ihrem Status dadurch angehoben, was sich letztlich auch in einer sich allmählichen verbessernden Besoldung des Lehrkörpers manifestierte. Auf der anderen Seite ist die Gymnasiallehrausbildung stärker mit pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Elementen angereichert worden.³¹

Da jede Schule individuelle pädagogische und fachliche Schwerpunkte verlangt, war das Lehramtsstudium in Baden-Württemberg bis jetzt über verschiedene Studiengänge organisiert. Für Grundschule, Haupt-, Werkreal- und Realschule sowie Sonderschule bilden die sechs Pädagogischen Hochschulen im Land aus. Die neun Universitäten, zwei Kunst- und fünf Musikhochschulen sowie die Hochschule für Jüdische Studien bereiteten für das Lehramt an Gymnasien vor. Wer an Beruflichen Schulen unterrichten will, kann entweder an den Universitäten Stuttgart und Karlsruhe studieren (in einer Kombination einer ingenieurwissenschaftlichen Disziplin mit Ingenieurpädagogik) oder die Alternative (ohne allgemeine Hochschulreife) eines Kooperationsstudienganges von (Fach-)Hochschule und Pädagogischer Hochschule wählen. Wer an einer Pädagogischen Hochschule abgeschlossen hat, wird in der Regel verbeamteter Lehrer im gehobenen Dienst. Nach einem Staatsexamen an der Universität steht der höhere Dienst offen, sofern es ausreichend freie Stellen gibt.

Das Lehramtsstudium an einer Hochschule setzt sich meist zusammen aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie Bildungs- oder Erziehungswissenschaften. Hinzu kommen in unterschiedlicher Gewichtung schulpraktische Anteile. An den Universitäten hat der berufs- oder bildungswissenschaftliche Teil noch immer den Charakter des philosophischen Begleitstudiums früherer Jahrhunderte. Lediglich in Tübingen und Freiburg gibt es mittlerweile ausgewiesene bildungswissenschaftliche Schwerpunkte. Ansonsten werden Lehr- und Lerntheorien, diagnostische Verfahren, didaktische Modelle und entwicklungspsychologische Kenntnisse allenfalls addiert, nicht jedoch substantiell integriert. Im Jahr 2001 wurde das pädagogische Begleitstudium von vier auf acht Semesterwochenstunden erhöht und ein Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium eingeführt. Kurz darauf wurde auch ein schulpraktischer Ausbildungsanteil beschlossen. Die Lehramtsstudenten sollen möglichst frühzeitig konkrete Einblicke in die pädagogischen und praktischen Fragen des Lehrerberufs erhalten. An den Universitäten wurden Zentren für Lehrerbildung eingerichtet, die die Lehrerausbildung zwischen den Fachbereichen koordinieren und für

30 Ebd., S. 47.

31 Ewald Terhart: Die Lehrerbildung (wie Anm. 27, Kap. 7).

eine angemessene Praxisorientierung sorgen sollten. Im Vergleich zu den Pädagogischen Hochschulen ist die Verbindung zur Schulpraxis jedoch noch immer eher lose. Auch die Erziehungswissenschaften haben an den Universitäten eine eher randständige Funktion. Ebenso gibt es an den baden-württembergischen Universitäten – anders als im restlichen Bundesgebiet – keine fachdidaktischen Professuren.³² Die Angebote zur Fachdidaktik werden überwiegend importiert und von Lehrbeauftragten abgedeckt. Dementsprechend ist die Forschung zur Fachdidaktik nur an Pädagogischen Hochschulen zu finden.

Von den Lehramtsstudenten streben die meisten das Lehramt an Gymnasien an (etwa 40 %), jeder dritte entscheidet sich für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, der Rest für Real-, Sonderschule und Berufliche Schule. Bislang dauerte das Lehramtsstudium unterschiedlich lang. Gymnasiallehrer studierten zehn Semester (Regelstudiendauer), Sonderpädagogen neun Semester, Grund-, Werkreal-, Haupt-, und Realschullehrer acht Semester, Musik- und Kunstlehrer an Gymnasien zwölf Semester. Künftig sollen alle Fächer (außer das Grundschullehramt) in zehn Semestern in gestuften Studiengängen studiert werden: sechs Semester im Bachelor und vier Semester im Master. Das Staatsexamen gehört nach dem Willen der neuen Landesregierung ab dem Wintersemester 2015/16 der Vergangenheit an.

Quo vadis Lehrerbildung?

Nach dem Willen einer Expertenkommission unter dem Vorsitz der ehemaligen Berliner Schulsenatorin Sybille Volkholz, die im Frühjahr 2013 ihre Ergebnisse vorgestellt hat, soll es keine Gymnasiallehrer oder andere schulbezogen ausgebildete Lehrkräfte mehr geben, sondern nur noch Stufenlehrer: für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I und II. Dies würde das Ende des bisherigen Systems der Lehrerausbildung bedeuten, das nach Schularten gegliedert war, unterschiedliche Studienpläne hatte und in ein in zwei Klassen getrenntes verbeamtetes Karrieresystem mündete. Im Hintergrund dieser Forderung steht die Beobachtung, dass die begabungsmäßigen, wissensbezogenen, motivationalen und persönlichkeitspezifischen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Schule mittlerweile größer sein können als zwischen unterschiedlichen Schularten.³³ Die sich daran anschließende Frage lautet, ob es angesichts dieser Entwicklung weiterhin ratsam sei, die Schüler früh und

³² Siehe Evalag/Evaluationsagentur Baden-Württemberg: Evaluationsbericht zur Evaluation der Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kollegs) an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, Oktober 2010, S. 11.

³³ Strukturkommission Lehrerbildung 2000 (Pädagogische Hochschule 2000) (wie Anm. 28, Kap. 7), S. 51.

leistungsabhängig einem differenzierten Schulsystem zuzuordnen, oder ob es besser sei, ein neues System zu schaffen, in dem die Schüler länger zusammengehalten werden (Gemeinschaftsschule). Solche Reformgedanken provozieren die Verteidiger des Gymnasiums (und der gymnasialen Lehrerbildung), die längst begonnen haben, die geplanten Reformen zu bekämpfen.

Lager- oder grabenübergreifend besteht bislang nur Konsens darin, dass die Lehrerbildung in Zukunft besser auf die gestiegenen Anforderungen an Lehrkräfte reagieren müsste. Doch was heißt das genau? Müssen pädagogische Kompetenzen gestärkt, sprich: pädagogisch-didaktische und sozialerzieherische Anteile im Studium ausgebaut werden? Sollen die Lehrer lernen, Fachwissen zu vermitteln oder eher Techniken, wie man sich selbständig und forschend Wissen aneignet? Wie kann es gelingen, aus den oftmals als inhaltlich beliebig (oder als lästiges Beiwerk) empfundenen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen attraktive Studienbausteine zu entwickeln? Änderungsversuche und Reformschritte erzeugen oft unbeabsichtigte Nebenwirkungen, die zu neuen Problemen und Misstrauen führen, vor allem dann, wenn Reformen unter dem Druck von finanziellen Engpässen und Einsparzwängen durchgeführt werden müssen. Dort, wo diese finanziellen Nöte nicht bestehen, wie etwa an der bundesweit als Referenzmodell gelobten *School of Education* der Technischen Universität in München, lassen sich in der Tat neue, zukunftsweisende Akzente in der Lehrerbildung setzen. Die *School of Education* ist als Fakultät konzipiert, die für alle Belange der Lehrerbildung zuständig ist und damit insgesamt der Lehrerbildung einen besonderen Stellenwert beimisst. Zu den herkömmlichen Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften kommen in München weitere Fächer wie zum Beispiel Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftskommunikation, Museumspädagogik, Soziologie oder Politologie hinzu, die das Studium stärker an der Entwicklung professioneller Kompetenzen im Lehrerberuf orientieren. Auch die Kooperation mit einem eigens geschaffenen Netzwerk von Referenzschulen ist in München vorbildlich gelöst.

Bei einer Reform der Lehrerbildung müssen derweil auch Bedarfsanalysen hinzu gezogen werden. Wie viele Lehrer werden eigentlich angesichts des demographischen Wandels in Zukunft überhaupt noch benötigt? Regelmäßig ergaben sich in den vergangenen Jahrzehnten sich überlagernde Angebots- und Nachfragesituationen, die zu einer unzureichenden, weil um sechs bis acht Jahre verzögerten Abstimmung von Abschlusszahlen und Einstellungsbedarf geführt haben. Anfang der 1970er-Jahre wurden viele junge Lehrkräfte eingestellt, um die geburtenstarken Jahrgänge unterrichten zu können mit der Folge, dass fast drei Jahrzehnte vergleichsweise wenige Lehrer eingestellt werden konnten. Erst im Zuge einer Pensionierungswelle in den 2000er-Jahren

wurden wieder viele Stellen frei. Inzwischen ist diese neuerliche Einstellungsphase aber vorbei, zumal die Schülerzahlen weiter zurückgehen werden. In Zukunft wird es daher darauf ankommen, die Lehrerbildung so aufzubauen, dass der Studienabschluss auch andere Berufschancen ohne Umwege eröffnet.

Gestaltung der Hochschullandschaft

Die Beziehung der verschiedenen Hochschularten zueinander zu gestalten, ist eine zentrale Aufgabe bei der Pflege der Hochschullandschaft. Dabei lassen sich gleichzeitig zwei konträre Handlungsmuster feststellen: der Versuch, die Hochschulen funktional zu differenzieren und die mehr oder weniger unterschwellige Tendenz, bestehende Unterschiede zu nivellieren, also die Hochschulen zu entdifferenzieren.

Zwischen Differenzierung und Entdifferenzierung

Zu einer klaren Differenzierung des Hochschulwesens sollte in den 1970er-Jahren die Gründung der Fachhochschulen beitragen, die den Auftrag bekamen, eine praxis- und berufsbezogene Ausbildung auf wissenschaftlichem Niveau anzubieten (und sich damit von den eher breiteren und theorielastigen Studienangeboten der Universität zu unterscheiden). Zwei Jahrzehnte später machten die Fachhochschulen schon ein Drittel aller Studienplätze aus – bei weiter steigender Nachfrage. Der Wissenschaftsrat als wichtigstes wissenschaftspolitisches Beratungsgremium in Deutschland empfahl daraufhin, die Fachhochschulen weiter auszubauen und zukünftig zwei Drittel aller Studienplätze dort vorzusehen. Dies stieß jedoch auf den Widerstand der meinungsführenden Universitäten, die befürchteten, massive Einschnitte bei den Mittelzuweisungen hinnehmen zu müssen.

Veränderungen in der Hochschullandschaft waren stets ein mühsames Geschäft. Initiativen wie die des baden-württembergischen Kultusministers Wilhelm Hahn, die Hochschularten in einer differenzierten Gesamthochschule funktional zu ordnen, waren früh gescheitert. Bis heute hat es keine vergleichbaren Versuche auf ähnlichem Niveau gegeben, die Hochschullandschaft derart inhaltbezogen zu gestalten.³⁴ Stattdessen wurde unter dem Begriff der „Profilbildung“ eine Entwicklung in Gang gesetzt, wonach die einzelnen Hochschulen im Wettbewerb untereinander ihre Eigenheiten herausbilden sollten.³⁵ Jede Hochschule sollte selbst sehen, wie sie die sich pluralisierenden Anforde-

³⁴ Vgl. hierzu S. 114 ff. in diesem Band.

³⁵ Lothar Zechlin: Hochschulpolitik ohne Entscheidung?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 2.10.2013, S. N5.

rungen meisterte. Dabei verwischten die bisherigen Trennlinien. Universitäten sollten marktnah ausbilden, Fachhochschulen anwendungsorientiert forschen. Neue Steuerungsverfahren im Zuge des *New Public Management* sorgten dafür, dass sich auch die Binnenstrukturen der Hochschularten nivellierten. Die Unterschiede zwischen Fachhochschule und Universitäten begannen in dem Maße zu verschwimmen, wie im Zuge der EU-Politik eine Vereinheitlichung des europäischen Bildungsraumes gefordert wurde.³⁶ Der „Bologna-Prozess“ ebnete schließlich sogar die Unterschiede der Studienabschlüsse zwischen FH und Universität ein. In institutioneller Hinsicht blieben indessen harte Unterscheidungsmerkmale bestehen wie die Gehälter und Lehrdeputate der Professoren, die Personalstruktur der wissenschaftlichen Mitarbeiter oder der Zugschnitt der Fächer.

Während also einerseits die funktionale und wettbewerbliche Differenzierung des Hochschulsystems propagiert wurde, näherten sich die Fachhochschulen und Universitäten einander an. Auch zwischen den Universitäten verschwammen zusehends die Unterschiede. Die Orientierung an *Benchmarks* nach Vorbild der Wirtschaft führte bei den Universitäten eher dazu, dass sich Monokulturen bildeten, selbst bei dem so prestigeträchtigen und angeblich profilbildenden Exzellenzwettbewerb. Die Anträge gerieten von Runde zu Runde gleichförmiger, die Zukunftskonzepte zur Volluniversität unterschieden sich nur noch marginal.³⁷ Im Grunde folgten die Universitäten alle denselben Idealen. Jeder Professor will die Einheit von Forschung und Lehre verkörpern, jede Universität die Wissenschaft in Spitze und Breite, Bildung und Ausbildung, Spezialisierung und Kulturpflege anbieten.³⁸ Ein eventuell vorhandener Spielraum für Differenzierungen und Profilbildungen wurde nicht genutzt. Deutlich wird dies bei einem Blick in die Leitbilder, die sich die Hochschulen in den vergangenen Jahren gegeben haben. Sollte darin eigentlich das unverwechselbare Profil einer Hochschule herausgestellt werden, lesen sich die Texte eher wie die Variation ein und desselben Themas, des „alles“ und „immer“ in Wissenschaft und Hochschule.

Lediglich beim Promotionsrecht werden harte Titelkämpfe ausgetragen. An dem alleinigen Promotionsrecht der Universitäten dürfe nicht gerüttelt werden, postulieren die Universitäten. Etwaige Ansprüche, die von Seiten der Fachhochschulen und der Max-Planck-Gesellschaft vorgebracht (und von politischer

36 Christine Burtscheidt: Humboldts falsche Erben (wie Anm. 6, Kap. 1), S. 393.

37 Heike Schmoll: Der Exzellenz-Konformismus, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.6.2012, S. 1.

38 Jürgen Kaube: Seid alle gleich anders!, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.11.2010, S. N 5.

Seite zunehmend unterstützt) werden, weisen die Universitäten vehement zurück. Überhaupt solle vor allem die zentrale Bedeutung der Universitäten im Hochschulsystem gestärkt werden, weil nur dort sich Forschung und Lehre durchdringen könnten. Der Führungsanspruch der außeruniversitären Großforschung wird von Universitätsseite genauso zurückgewiesen (und als „Verhelmholtzung“ bezeichnet) wie eine stärkere Profilbildung über die Lehre („Fachhochschulisierung“). Von einer aktiven oder gezielten Gestaltung der Hochschullandschaft bleibt unter diesen Vorzeichen nur die Bildung von Clustern und Netzwerken über Hochschularten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen hinweg übrig.³⁹ Lediglich die Gründung der Dualen Hochschule Baden-Württemberg darf als gelungener Versuch verstanden werden, neue akademische Bildungswege zu ermöglichen. Die klare und unverwechselbare Verbindung von Studium und Berufsbildung ist dort wie an keiner anderen Hochschule ausgeprägt.

Der Wissenschaftsrat hat in der Vergangenheit immer wieder die Notwendigkeit einer funktionalen Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft angemahnt, ohne jedoch normative Vorgaben zu machen. Als geeignete Unterscheidungsmerkmale sollten neben der Exzellenz in der Forschung noch weitere Differenzierungsparameter aus Lehre, Weiterbildung, Ausbildung, Wissenstransfer, Internationalisierung, Bildungsbeteiligung oder gesellschaftlicher Integration herangezogen werden. Darüber hinaus sprach sich der Wissenschaftsrat dafür aus, in einer Übergangsphase neue Organisationsformen von Hochschulen entstehen zu lassen – jenseits der klassischen Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen. Als Beispiele wurden *Colleges* oder *Professional Schools* genannt, die praxisnahen Unterricht für spezifische Berufskarrieren anbieten (etwa bei der Lehrerausbildung).

„Perspektiven für das deutsche Wissenschaftssystem“

Mit Spannung wurde daher die Stellungnahme des Wissenschaftsrates zu den „Perspektiven für das deutsche Wissenschaftssystem“ erwartet.⁴⁰ Im Vorfeld dieses Positionspapiers war intensiv diskutiert worden, ob das Hochschulsystem in Richtung einer stärkeren Differenzierung und Hierarchisierung der Hochschulen in wenige Spitzenuniversitäten und viele kleinere Universitäten, die sich auf die Lehre konzentrieren, verändert werden sollte. Doch davon ist nicht viel übrig geblieben. Herausgekommen ist stattdessen ein Konsenspapier, das sich weniger an die Öffentlichkeit, sondern an die Finanzverwaltungen rich-

³⁹ Vgl. hierzu S. 127 ff. in diesem Band.

⁴⁰ Wissenschaftsrat: Perspektiven für das deutsche Wissenschaftssystem, Drs. 3228-13, Braunschweig 12.07.2013 (www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf).

tet.⁴¹ So kam der Wissenschaftsrat zu dem Fazit, dass das Wissenschaftssystem in seiner jetzigen Struktur grundsätzlich in der Lage sei, den komplexen Anforderungen gerecht zu werden. Vorschläge für eine substantielle Neugestaltung der Hochschullandschaft sucht man weitgehend vergebens. Finden kann man dagegen Forderungen, dass das Instrument der Doppelberufungen (an Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen) breiter eingesetzt werden sollte. Ebenso, dass Universitäten mit Fachhochschulen und außeruniversitären Einrichtungen Kooperationsplattformen für die Nachwuchsförderung einrichten und themenorientierte sowie lokale oder regionale Verbünde initiieren sollten. Doch das ist alles nichts Neues.

Damit agierte der Wissenschaftsrat nach einem typischen Handlungsmuster, das Hochschulreformen stets verschiebt nach dem Motto: „Es kann alles so bleiben wie bisher, solange mehr Geld bereitgestellt wird, um neue Ideen umzusetzen, die alles besser machen sollen.“ Im Prinzip forderte man lediglich neue Mittel, die verlässlich für die nächsten zehn Jahre zur Verfügung gestellt und die bisherigen, 2017 auslaufenden Pakte zur kooperativen Finanzierung von Wissenschaft und Hochschulen (Exzellenzinitiative und Hochschulpakt) ersetzen sollen. Das neue Geld sollte dabei vom Bund kommen, der sich mit den Ländern in einem „Zukunftspakt“ mit mindestens zehn Jahren Laufzeit über gemeinsame bildungspolitische Ziele verständigen sollte.⁴²

Mit dem geforderten Geld sollte die Betreuung der Studierenden verbessert werden, indem mehr Personal aus den außeruniversitären Einrichtungen in die hochschuleigene Lehre einbezogen werde. Die Studienangebote sollten, so die Vorschlagsliste weiter, besser auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden abgestimmt werden. Dafür sollten neue Lehrformate und Lehrkonzepte entwickelt und Modulstudiengänge geschaffen werden. Bezogen auf die Hochschularten forderte der Wissenschaftsrat eine höhere Durchlässigkeit für die Studierenden. Übergangshürden vom Fachhochschulbachelor zu Masterstudiengängen an den Universitäten müssten beseitigt, kooperative Promotionsverfahren von Fachhochschulen und Universitäten sollten ausgebaut werden. Auch sollten gezielt ausländische Studierende gewonnen werden. Innerhalb des Systems der Hochschulen könnte die Lehre ein wichtiges Merkmal für eine stärkere Binnendifferenzierung der Hochschulen untereinander werden. Immerhin. Außerdem sollte „Wissenschaft als Beruf“ wieder attraktiver gestaltet werden, indem in größerem Umfang unbefristete Stellen zur Verfügung gestellt werden, die einerseits eine größere wissenschaftliche Unabhän-

41 Joachim Nettelbeck: Für eine Politisierung der Wissenschaftspolitik, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.8.2013, S. N5.

42 Vgl. hierzu S. 229 f. in diesem Band.

gigkeit ermöglichen und andererseits klare Entwicklungsperspektiven bieten. Für die Forschungsförderung werden neue Instrumente wie die Merian-Professur, Liebig-Zentren und die Weiterführung der Maßnahmen aus der Exzellenzinitiative im Portfolio der DFG gefordert. Grundlegende Neuerungen zur Entwicklung der Wissenschafts- und Hochschullandschaft werden dagegen auf die Zukunft verschoben: „In zehn bis 15 Jahren kann ein neuer, öffentlichkeitswirksamer Wettbewerb um zukunftsweisende institutionelle Strategien für alle Hochschulen sinnvoll sein, um einen neuerlichen Dynamisierungsschub anzuregen“, heißt es in dem Papier. Ob das ausreicht, die zentralen Herausforderungen an den Hochschulen zu bestehen? Forderungen nach mehr Geld reichen nicht.⁴³ Eine breite und offene Diskussion um die Zukunft der Hochschulen ist wichtiger denn je.

43 Jürgen Kaube: Die Schwachstellen der Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6.11.2013, S. 1.

Die Zukunft der Hochschulen

Die Hochschullandschaft steht vor großen Herausforderungen. Geistige Leistungen, wie sie vor allem und gerade an Hochschulen erbracht werden, sind die entscheidende Produktivkraft für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland. Sie sind auch die Grundlage für ein kulturelles Miteinander, das in einer enger zusammenrückenden Welt immer wichtiger wird. Doch was bedeutet das für die Hochschulen: ein „Weiter so“, auch bei immer noch mehr Studierenden? Wie kann die Massenhochschule der Gegenwart eine international wettbewerbsfähige Forschung erhalten (oder wieder erreichen) und gleichzeitig einen Beitrag zur Lösung grundlegender gesellschaftlicher Fragen leisten? Wie wird die fortschreitende Globalisierung das Wissenschaftssystem beeinflussen? Wie ist der bisherige Stand zu halten, wenn die finanziellen Spielräume der öffentlichen Hand abnehmen, wenn in zehn Jahren der demographische Wandel seine Spuren hinterlassen haben wird und „plötzlich“ immer weniger junge Menschen ein Hochschulstudium aufnehmen werden?

Während viele (Fach-)Hochschulen zumindest klare Ziele und Aufgaben haben, nämlich einer immer größeren Zahl an jungen Menschen den Zugang zu ausgearbeiteten Berufsfeldern zu eröffnen und dabei den Bedarf an akademischen Arbeitskräften der (regionalen) Wirtschaftsunternehmen zu befriedigen, ist die Sache bei Universitäten ungleich komplexer. Universitäten sollen der zentrale Ort für wissenschaftliche Erkenntnis und systematische Wahrheitssuche sein, und zugleich der organisatorische Kern von Expertenkulturen und ihren Kommunikationsprozessen. Universitäten sollen den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden und allen Studierenden die Möglichkeit zu Bildung, Berufsbefähigung und autonomer Persönlichkeitsentwicklung eröffnen, dabei Leistungen zertifizieren und Statusmerkmale zuschreiben. Sie sollen geeignete Führungspersonen für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen und die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit der gesamten Volkswirtschaft sicherstellen, Letzteres auch durch den Transfer technologischer Innovation. Universitäten sollen Dienstleistungen für die Öffentlichkeit erbringen (bspw. bei der Krankenversorgung, beim Aufbau und Unterhalt von Sammlungen und Kul-

tureinrichtungen, der Beratung von Politik oder Sport) und zunehmend auch Weiterbildung für berufstätige Akademiker anbieten. Zugleich erwarten wir uns Analysen und Vorschläge für die Bewältigung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen wie Klimawandel, Energiepolitik, alternde Gesellschaft oder globale Migration. Und bei allem wünschen wir uns die Universität als Raum intellektueller Freiheit und Reflexion. Wie soll das zusammengehen?

Universitäten waren in der öffentlichen Wahrnehmung immer wieder zum Untergang verurteilt: im 17. Jahrhundert, nach den Zerstörungen des Dreißigjährigen Krieges genauso wie während der legendenumsponnenen Studentenbewegung, als die „Ordinarienuniversität“ zerschlagen werden sollte und ganze Universitäten oder Fakultäten zeitweilig dem Ruin entgegenzutreiben schienen. Untergangsstimmung machte sich auch im Zuge der „Bologna-Reform“ breit, als das politische Feuilleton die Dämmerung der Gelehrsamkeit zu entdecken schien. Moralisch beschädigt war die Universität jedoch niemals stärker als in der Zeit des Nationalsozialismus. Nach dem Ende der NS-Herrschaft musste die Universität geistig neu aufgebaut werden.

Immer wieder wurden die Universitäten mit sozialen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen und bildungspolitischen Vorhaben konfrontiert, für die sie weder wissenschaftlich noch pädagogisch, geschweige denn organisatorisch vorbereitet waren. Häufig entstand dadurch ein Kampffeld, auf dem sich „individualistische Wünsche, revolutionärer Umgestaltungswille und konservative Behutsamkeit“ einander gegenüberstanden (Walther Peter Fuchs). Nicht selten entwickelte sich daraus eine Debatte über die Zukunft der Universität, in deren Verlauf Reformvorschläge entwickelt wurden, die über Jahrzehnte hinweg präsent blieben. So wurde zum Beispiel schon Anfang der 1930er-Jahre über den Vorschlag nachgedacht, das Studium zweistufig aufzubauen oder die Universitäten mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen zusammenzulegen. „Man mag dies deprimierend oder tröstlich finden: Wunsch und Wirklichkeit, universitäre Ideale und Institutionen sind sich über alle Bürokratien, Katastrophen, Revolten und Reformen hinweg auf geradezu störrische Weise treu geblieben.“¹ Doch immer wieder zeigte sich, zumindest an einigen Orten, dass die Universität auch reformfähig war. Gerade diejenigen Universitäten, denen es gelang, ein Reformprogramm zu verwirklichen, gewannen in ihrer Zeit an Einfluss. Letztlich brauchte es immer nur eine kleine Anzahl von gestaltungsbereiten Menschen, die an verschiedenen Stellen in und außerhalb weniger Universitäten bereit und in der Lage waren, die Institution Universität noch einmal neu zu denken, die sich vor-

1 Dieter Thomä: Zwist am Abgrund, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 8.10.2012, S. 7.

stellen konnten, welche Aufgaben die Universität in der Zukunft übernehmen könnte – und die daraus Schritte ableiteten, wie diese Zukunft erreicht werden könnte.

Neben dieser Zukunftsorientierung gab es immer auch die Tendenz zur historischen Rückbesinnung und Erinnerung an vermeintlich bessere Zeiten, etwa durch die Beschwörung des alten Humboldt'schen Universitätsideals oder durch ein Anknüpfen an Formen und Rituale vergangener Jahrhunderte. In Heidelberg zum Beispiel trugen Dekane und Rektoratsmitglieder bei herausragenden Anlässen wieder Talare. In Bezug auf Humboldt tut indessen Realismus gut. Denn die Idealuniversität nach dem Vorbild Humboldts kann heutzutage schon allein deshalb nicht mehr funktionieren, weil diese das persönliche Miteinander von Professoren und Studenten voraussetzte. Sie war ein Modell für den Fall, dass höchstens 1 Prozent eines Jahrgangs studierte, nicht aber wie heute rund 50 Prozent. Eine Universität à la Humboldt konnte es insofern schon seit Ende des 19. Jahrhunderts – angesichts wachsender Studentenzahlen und einer auf breiter Front einsetzenden Akademisierung und Professionalisierung der Berufe – nicht mehr geben.² Immerhin hat Humboldt aber bewiesen, dass sich Universitäten selbst in äußerst krisengeschüttelten Zeiten verändern, ja beinahe schon revolutionieren lassen. Vielleicht wäre es einmal an der Zeit, diesen Aspekt an Humboldt stärker zu betonen.

Tatsächlich liegt es im Bereich des menschlich Möglichen, Einfluss zu nehmen auf die Hochs und Tiefs der Hochschullandschaft. Anders als beim Wetter kann man über Hochschulen nicht nur sprechen. Wie also sind die Aussichten? Derzeit ringen Hochschulpolitiker und Hochschulrektoren hauptsächlich um eine (finanzielle) Beteiligung des Bundes an Wissenschaft und Bildung. Es geht darum, Forschung und Lehre in ein adäquates Verhältnis zu bringen und die Forschung in Deutschland im Geflecht von hochschulischer und außerhochschulischer Forschung bestmöglich zu organisieren. Und natürlich geht es auch um eine Neuausrichtung des Bildungsföderalismus in Deutschland, um die Frage, wie weit die Kompetenzen der Länder in den Belangen von Erziehung, Schule und Hochschule gehen müssen oder – angesichts angespannter öffentlicher Haushalte – noch gehen können. Hochschulen konnten sich – analog zu der gesamten Gesellschaft – immer dann gut entwickeln, wenn sie wachen und mehr Geld ausgeben konnten: für mehr Personal, neue Fächer, neue

2 Die universitätshistorische Forschung hat deutlich gemacht, dass das Humboldt'sche Modell der deutschen Universität eher eine nachträgliche Konstruktion denn eine treffende Realitätsbeschreibung war. Vgl. Dieter Langewiesche: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 15–37.

Disziplinen, zusätzliche Professuren oder sogar gänzlich neue Hochschulen. Was aber, wenn sich die Richtung einmal ändert? Wenn die öffentliche Hand weniger Geld ausgeben kann, Personal abgebaut werden muss, wenn die wissenschaftliche Ergiebigkeit einiger Fächer bezweifelt wird, Professuren gestrichen, Hochschulen zusammengelegt oder sogar stillgelegt werden müssen? An einigen Hochschulen sind solche Szenarien recht real. Bei den Hochschulen für den öffentlichen Dienst zum Beispiel muss die Frage geklärt werden, wie sie auf den zu erwartenden Schrumpfungsprozess der öffentlichen Verwaltung reagieren. Wenn durch Personalabbau, Schuldenabbau und weitere Privatisierungen immer weniger Beamte eingestellt respektive an den Hochschulen ausgebildet werden, ist dann eine besondere Hochschule für öffentliche Verwaltung überhaupt noch zeitgemäß? Soll die Ausbildung an offene Fachhochschulen ausgelagert werden – wofür die Fachhochschulen werben –, oder sollen die Hochschulen für Verwaltung zu Akademien umgewandelt werden – als den Ministerien nachgeordnete Behörden (was sich der Finanzminister und der Landesrechnungshof wünschen)? Oder sollen die Hochschulen für öffentliche Verwaltung expandieren und weitere externe grundständige Studiengänge oder Weiterbildungsformate anbieten (was die Rektoren der Hochschulen des öffentlichen Dienstes wollen)?

Und wenn der Staat kein Geld mehr hat, soll dann die Privatwirtschaft ran und ihren ohnehin wachsenden Einfluss auf die Universitäten weiter ausbauen? Es besteht kein Zweifel, dass es eine grundlegende Diskussion über die Einwerbung von Mitteln für die Hochschulen geben wird. Egal, ob dabei wieder das Thema Studiengebühren zum Leben erweckt wird, ob Steuererhöhungen eingeführt oder ob zusätzliche privatwirtschaftliche Finanzierungen erschlossen werden, stets wird es die Aufgabe der Hochschulgestalter sein, ein Bild von der Hochschule der Zukunft zu entwerfen, für das es sich lohnt, diese Mittel bereitzustellen. Ohne eine Konkretisierung dessen, wozu und wofür in Zukunft Hochschulen und Universitäten gebraucht werden, dürfte es schwierig werden.

Natürlich brauchen wir Hochschulen, um die wirtschaftlichen Grundlagen unserer Zivilisation zu erhalten, um den Wohlstand zu sichern (und für andere zur Verfügung zu stellen) und um die nachwachsenden Führungskräfte auszubilden. Hochschulen müssen ihre historisch große Bedeutung für unsere Ökonomie behalten. Das ist nicht der Punkt. Das Problem ist eher, dass sich die Universitäten in den vergangenen Jahrhunderten sehr eng mit dem Erfolg der Industrialisierung und der kapitalistischen Wirtschaftsweise verbunden haben, indem sie etwa immer neue Entdeckungen und Anwendungen für die kapitalistische Industriewirtschaft bereitgestellt und dabei selbst immer mehr die Form (und neuerdings auch die Verwaltung und Steuerung) der Wirtschaft

übernommen haben. Diese derzeit vorherrschende Form des Wirtschaftens, an der die Universitäten teilhaben, sichert jedoch, wie sich inzwischen herausstellt, nicht das Überleben auf dem Planeten Erde, jedenfalls nicht das Überleben aller, sondern allenfalls einer Minderheit von vielleicht einer Milliarde Menschen und einer immer kleiner werdenden Zahl von Tieren und Pflanzen.³ Müssten nicht die Hochschulen auch ihren Teil dazu beitragen, andere, alternative Wege des Lebens und des Sich-in-Beziehung-Setzens zur Umwelt als Lebens- und Wirtschaftsgrundlage zu finden? Wenn es nicht so viele Enttäuschungen in der Hochschulgeschichte gegeben hätte, könnte man ganz euphorisch vielleicht sogar ergänzen: Wer, wenn nicht den Hochschulen könnte (oder müsste) dazu etwas einfallen? Aber die Erfahrungen des „Dritten Reichs“ zeigen, dass die Universität keine Institution ist, die irgendwie besser wäre als der Rest der Welt. Doch mit dem Anspruch (und der Erinnerung), dass Hochschulen eigentlich mehr sein sollten als eine bloße Kopie des Alltags, ist immerhin ein wichtiger Punkt angesprochen: Dass nämlich Hochschulen gerade für das kulturelle und soziale Zusammenleben der Menschen eine zentrale Funktion übernehmen, die über die rein volkswirtschaftliche Dimension weit hinaus weist. Wozu wollen wir denn die nachwachsenden Generationen an den Hochschulen ausbilden? Damit alles so bleibt, wie es jetzt ist? Wie auch immer die Antwort ausfällt: Mit der Frage nach dem „Wohin“ der (Aus-)Bildung ist klar, dass Hochschulen, mögen sie auch noch so viel Ruhm und Anerkennung aus Forschungsleistungen beziehen, doch eine Einrichtung sind, die auf die Lehre bezogen bleiben.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat vier Zukunftsszenarios für die Lehre an Hochschulen im Jahr 2030 entwickelt.⁴ Im ersten Szenario werden die Hochschulen international stärker vernetzt sein; Zusammenarbeit wird wichtiger werden als Konkurrenz. Innerhalb dieses Netzwerks von Hochschulen werden Studierende viel freier als bisher ihre Kurse zu einem für sie stimmigen Curriculum zusammenstellen können und neue Technologien in der Lehre nutzen. Im zweiten Szenario werden die Hochschulen eine viel stärkere Bedeutung im lokalen und regionalen Umfeld bekommen. Nur eine kleine Zahl von Leuchtturmuniversitäten wird internationale Bedeutung erhalten. Die meisten werden sich auf ihr regionales Umfeld und ihre dortige Verankerung beschränken. Die Verbindungen zu der Wirtschaft vor Ort werden noch enger werden, weil die

3 Harald Welzer: Selbst denken (wie Anm. 12, Kap. 1), S. 288.

4 OECD/France International Conference Higher Education to 2030: Four Future Scenarios for Higher Education (www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/42241931.pdf).

Hochschulen zu einer wichtigen Einrichtung für das lebenslange Lernen werden. Das dritte Szenario projiziert eine zunehmende Zahl von privaten Universitäten mit staatlicher Anerkennung, wobei die Grenze zwischen staatlich und privat fließend werden wird. Im Mittelpunkt stehen neue Steuerungsmodelle, die sich stärker an marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten orientieren. Studiengebühren und Unterstützungen aus dem Geschäfts- und Privatrahmen werden eine große Bedeutung haben. Im vierten Szenario werden die Hochschulen in einen globalen Wettbewerb eintreten und ihre Lehre und Forschung auf dem weltweiten Markt anbieten. Man wird dann international um die besten Köpfe kämpfen. Hochschulen werden nachfrageorientiert gesteuert. Kundenorientierung wird eine große Rolle spielen; die großen Einrichtungen werden von privaten Geldgebern getragen und durch *Peer Assessment* gesteuert.

Egal, welches Szenario man bevorzugen mag oder welches am wahrscheinlichsten eintreten wird, immer wird die Frage zu beantworten sein, welche und wie viele Hochschulabsolventen wir in Zukunft ausbilden möchten. Müssen Universitäten und Hochschulen wirklich die Hälfte eines Jahrgangs aufnehmen? Im Jahr 2013 haben erstmals mehr junge Menschen ein Studium begonnen (500 000 Erstsemester) als neue Lehrverträge in Industrie, Handel, Handwerk und freien Berufe abgeschlossen wurden (482 000 Lehrlinge). Wird man den Berufsmöglichkeiten und Begabungen junger Menschen gerecht, wenn man allzu sehr die Akademisierung forciert? Ist es sinnvoll, Sozialprestige und Führungspositionen ausschließlich an akademische Abschlüsse zu binden, oder kann praktische Arbeit nicht auch zu gleichwertigen Leistungen (und Entlohnungen) führen? Hochschulabsolventen werden die Welt nicht retten, bloß weil sie Hochschulabsolventen sind. Hochschulabsolventen sind zunächst nichts anderes als intensiv beschulte Menschen, die nach ihrer acht- oder neunjährigen Gymnasialzeit mit 17 oder 18 Jahren an die Hochschulen gekommen sind, dort drei bis vier Jahre studiert, danach einige Praktika absolviert haben, mit Mitte Zwanzig dann mit Ach und Krach in den Beruf eingestiegen sind, um bis zu ihrem siebzigsten Geburtstag zu arbeiten. Die Universitäten waren der zentrale Ort zur Verteilung von Lebenschancen. Werden es die Hochschulen der Zukunft auch noch sein? Noch nie zuvor gab es in Europa so viele so gut ausgebildete junge Menschen wie heute, und doch haben sehr viele von ihnen in Spanien, Italien, Portugal und Griechenland in die Arbeitslosigkeit hineinstudiert. Nach Berechnungen der Industrie- und Handelskammer fehlen bis zum Ende des Jahrzehnts bis zu 1,4 Millionen Fachkräfte in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Aber nur 150 000 davon sind Akademiker. Es wäre ein Irrtum zu glauben, alle Studenten würden später

einmal Führungsfunktionen in Staat und Wirtschaft übernehmen, bloß weil sie studiert haben.⁵ Wenn aber der Abschluss und der akademische Grad keine Karrieren mehr eröffnen, was dann? Der Name der Hochschule, an der man studiert hat? Oder die Eltern mit ihrem Geld und ihren sozialen Netzwerken? Dies wäre wieder der Weg zurück zu einem Geburtsadel, aus dem der akademische Abschluss einmal herausgeführt hat.

Unterdessen beenden bei Weitem nicht alle Studierenden ihr Studium. In Baden-Württemberg wurden im Jahr 2011 46 800 Hochschulabsolventen gezählt (etwas mehr als die Hälfte davon waren Frauen). Damit erreichen 36 Prozent eines Jahrgangs einen Hochschulabschluss. Immerhin ist Baden-Württemberg mit diesem Wert im bundesweiten Vergleich Spitzenreiter unter den Flächenländern. Aber was ist mit den Studienabbrechern? Immerhin hat fast die Hälfte eines Jahrgangs ein Studium begonnen. Gleichzeitig ist unklar, ob alle diejenigen, die nach dem Bachelor weiterstudieren möchten, einen Studienplatz erhalten. Zwar finanziert Baden-Württemberg mit dem Ausbauprogramm „Master 2016“ 6300 zusätzliche Masterstudienplätze an den Hochschulen des Landes, doch ob die dann insgesamt zur Verfügung stehenden 15 800 Masterplätze ausreichen, bleibt abzuwarten.⁶

Das Land Baden-Württemberg ist eine der vielfältigsten Hochschulregionen weltweit mit seinen neun Universitäten, 23 Hochschulen für angewandte Wissenschaften, sechs Pädagogischen Hochschulen, dazu Hochschulen für Musik, Kunst, Polizei und Verwaltung, die Duale Hochschule nicht zu vergessen sowie etliche private Hochschulen. Was für eine Vielfalt! Hier steht die älteste Universität im heutigen Deutschland, hier wurde der Grundstein für die so erfolgreichen Technischen Hochschulen gelegt. Hier entstanden Fachhochschulen, die die Türe für bildungsferne Schichten aufgestoßen haben. Hier wurde immer wieder und sehr mutig Neues ausprobiert: Universitäten wurden gegründet und Wege der inneren Hochschulreform beschritten. Mit der Umwandlung der Berufsakademie in die Duale Hochschule wurde der Hochschultyp der Gegenwart geschaffen. Die Reformoffenheit des Staates, eine aufgeschlossene Staatsverwaltung sowie leistungsfähige Wissenschaftler und

5 Vgl. das Interview mit Julian Nida-Rümelin: „Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen“, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 1.9.2013, S. 3.

6 Zwei Drittel der zusätzlichen Mittel erhalten die Universitäten, ein Drittel die Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Der Schwerpunkt der Ausbauförderung liegt in den stark nachgefragten MINT-Studiengängen. Geht man davon aus, dass 85 % der Bachelorstudierenden – eine Übergangsquote, die derzeit als realistisch betrachtet wird – einen Master beginnen wollen, fehlen bundesweit bis zum Jahr 2016 etwa 36 000 Masterplätze.

Hochschullehrer waren der Garant für den immer wiederkehrenden Erfolg im Land. Warum sollte hier nicht auch die Hochschule oder der Hochschultyp der Zukunft entstehen? Rein quantitativ besteht eine ganz gute Wahrscheinlichkeit. Es müssen sich nur einige finden, die schon mal anfangen.

Danksagung

Ich danke Herrn Prof. Dr. Peter Steinbach für seine Ermutigung, dieses Buchprojekt in Angriff zu nehmen. Seine Einsichten und Gedanken zum Hochschulsystem, schließlich auch sein Vorbild als Hochschullehrer waren ein wundervoller Nährboden für mich. Prof. Dr. Reinhold Weber von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg danke ich für seine engagierte Förderung und Begleitung des Buches von der Konzepterstellung bis zum Lektorat. Dr. Daniel Kuhn vom Verlag W. Kohlhammer danke ich für zahlreiche konstruktive Hinweise.

Vielen, gerade jüngeren Kolleginnen und Kollegen innerhalb und außerhalb Karlsruhes möchte ich für Ihre Ideen danken, wie Hochschule heute gelebt werden kann. Stellvertretend für viele möchte ich hier Alexa Maria Kunz nennen. Ich danke Annika Wengeler, die mir bei der Literaturrecherche und -auswahl sehr zuverlässig geholfen hat. Ich danke meiner Frau Gertraude Epple für die Lektüre des Manuskripts und ihre inspirierenden Hinweise. Ihr und meinen Kindern danke ich sehr, dass sie mich unterstützt und getragen haben, dieses Buch neben meinem Hauptberuf zu schreiben.

Archiv der A. V. Igel, Tübingen 63 (im Universitätsarchiv Tübingen, Sig. 393/447)
Augustinermuseum — Städtische Museen Freiburg i. Br. 41
bpk — Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte, Berlin 75
Duale Hochschule Baden-Württemberg 171
KIT — Karlsruher Institut für Technologie 67
Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 21, 23, 25, 42, 43, 45, 72, 105, 110, 121, 138
Manfred Grohe, Kirchentellinsfurt 122
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 147
picture alliance 13, 27, 48, 73, 89, 106, 111, 112, 116, 117, 119, 126, 144, 155, 158, 161, 164, 172, 239
Popakademie Mannheim 163
Stadtarchiv Heidelberg 123 (oben: Bildnr. 090089, unten: Bildnr. 090122), 180 (Bildnr. 8601334)
Stadtarchiv Karlsruhe 98 (8 Alben 5 842)
Stadtarchiv Mannheim — Institut für Stadtgeschichte 77 (GP 135-2)
Stadtarchiv Reutlingen 100 (S 105/4 Nr. 2317/2)
Stadtarchiv Tübingen 93 (D 170 Neg. 27.33., Foto: Alfred Göhner)
Stadtarchiv Ulm 113 (G732-02427)
Stadtmuseum Tübingen 184
Universitätsarchiv Freiburg i. Br. 87 (D 52/1767), 181 (A 105/8141, fol. 39r)
Universitätsarchiv Heidelberg 37 (Dia II 00005), 60 (Dia I 00403), 83 (Pos I 01306), 91 (Kli II 00001, U. S. Information Service, Foto: Richard Boyer), 101 (Pos I 01502), 178 (StuDA Arendt, Hannah), 205 (Pos I 03220), 206 (Pos I 07807), 208 (Alb 44 00027), 210 (Dia I 00258), 212 (Pos I 06422, Foto: Ed. Schultze), 215 (Pos I 03922, Foto: Max Kögel)
Universitätsarchiv Tübingen 59 (S 19/37-5-2 Nr. 17), 95 (665/200), 185 (S 33/4)
Württembergische Landesbibliothek Stuttgart 51