

Anne Rohstock

Nur ein Nebenschauplatz

Zur Bedeutung der „68er“-Protestbewegung für die westdeutsche Hochschulpolitik

1. Zur Einführung

Für die bundesdeutsche Öffentlichkeit ist klar: Die Studentenrevolte des Jahres 1968 hat die Hochschulen grundlegend umgekrempelt. Auf dem Höhepunkt der Proteste habe die Politik gar nicht mehr anders gekonnt, so ist immer wieder zu lesen, als den studentischen Forderungen insbesondere nach „Demokratisierung“ nachzugeben. Die umfassenden Hochschulreformen, die Bund und Länder in den 1960er und 1970er Jahren in Angriff nahmen, gehen für die Meisten deswegen ganz eindeutig auf das Konto der radikalen Studenten um Rudi Dutschke.

Was das jedoch bedeutete, darüber gehen die Einschätzungen weit auseinander. Positiv beurteilten das die einen, weil sie dadurch einer „Demokratisierung“ des Hochschulwesens der Bundesrepublik den Weg geebnet sahen. Verwiesen wird dabei gerne auf neue Mitbestimmungsregelungen, auf eine an „gesellschaftlicher Relevanz“ orientierte Studienreform, aber auch auf die Öffnung der Universitäten für breitere gesellschaftliche Schichten. Für andere hingegen war der vermeintliche Einfluss der Hochschulrevolte auf die Hochschulreform verheerend. Ihrer Meinung nach hatte die Politik im Fahrwasser von „68“ Leistungs nivellierung, Gremienunwesen und Politisierung der Alma Mater Tür und Tor geöffnet. Und eine dritte Gruppe schließlich machte Langzeitfolgen der Bewegung aus, in denen die „68er“ gar als geistige Väter des heute viel gescholtenen Neoliberalismus erschienen. Mit ihrer Forderung nach Offenheit, Transparenz und gesellschaftlicher Anbindung des Studiums hätten die radikalen Studenten zwar unwillentlich, doch immerhin indirekt die Unterwerfung der Hochschule unter die Gesetze des Wettbewerbs und des Marktes eingeleitet. Kurz und knapp: Die Studentenrevolte des Jahres 1968 galt vielen entweder als Auslöser einer umfassenden gesellschaftlichen „Demokratisierung“ Westdeutschlands oder als stärkste Herausforderung der sozialen Demokratie bundesrepublikanischen Musters seit Inkrafttreten des Grundgesetzes.

Die zentrale These des vorliegenden Beitrags ist, dass der Einfluss der Hochschulrevolte auf die Hochschulreform sehr viel geringer war als bisher angenommen. Letztlich waren die Studentenproteste sogar lediglich ein

Nebenschauplatz in der Hochschulreform. Spektakuläre Aktionen wie Sitzins in Hörsälen, „Vorlesungssprengungen“ und Rektoratsbesetzungen haben nämlich lange Zeit einen viel wirkungsmächtigeren und erheblich älteren Konflikt verdeckt: den Konflikt zwischen wachsenden staatlichen Steuerungszweckintentionen auf der einen und dem traditionellen Selbstverständnis der deutschen Universität auf der anderen Seite¹. Diese Spannungen hatten sich bereits Ende der 1950er Jahre angebahnt, als es – ausgehend von den USA – zu einem enormen Bedeutungszuwachs neuer, dem internationalen Raum entstammender Bildungstheorien gekommen war. Hier ist vor allem die Humankapitaltheorie zu nennen. Sie nahm einen engen Zusammenhang zwischen höherer Bildung (in ihrer Bedeutung als *Ausbildung*) und dem Fortschritt der modernen Gesellschaft an. Diese Vorstellung stand dem humanistischen Bildungsideal der deutschen Hochschule diametral entgegen. Demnach war Bildung primär intrinsisch motiviert und hatte vor allem Selbstzweck zu sein. In der Folge kollidierten die im Sinne der neuen globalen „Bildungsideologie“ formulierten Modernisierungsabsichten der Politik mit historisch gewachsenen kulturellen Eigentümlichkeiten (sogenannte *Idiosynkrasien*) der deutschen Universitäten. Das führte schließlich zum Scheitern der großangelegten, politischen Hochschulreformen der 1960er und 1970er Jahre, die innerinstitutionell zumeist auf einer rein formalen Ebene stecken blieben².

2. Von der Bildung zur Ausbildung: Die Hochschulen zwischen politischen Reformvorhaben und neuen gesellschaftlichen Ansprüchen 1957 bis 1968

Ende der 1950er Jahre begann sich mit der Hochschulpolitik ein neues Politikfeld zu etablieren, das in dieser Form in der Bundesrepublik bis dato nicht existiert hatte. Innerhalb weniger Jahre wandelte sich der Sektor der kulturstaatlichen und zumeist rein administrativen Wissenschaftspflege hin zu einem gesellschafts- und wirtschaftspolitisch relevanten Investitionsgebiet. Bildung erlebte in diesem Kontext einen radikalen Bedeutungswandel: Das aus Neuhumanismus und Idealismus stammende, unscharf an „Innerlichkeit“ orientierte Konzept einer intrinsisch motivierten, ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung des Individuums wurde auf politischer Ebene abgelöst

¹ Vgl. Olaf Bartz, *Wissenschaftsrat und Hochschulplanung in der Bundesrepublik Deutschland 1957–1975*, Köln 2005.

² Vgl. Anne Rohstock, „Failure“ as principle of reform? The reform of Higher Education in the Federal Republic of Germany 1949–2009 (in Vorbereitung).

durch ein außengeleitetes, pragmatisches und in weiten Teilen szientistisches Konzept von gesellschaftsrelevanter Massenausbildung. Bildung meinte nun nicht mehr die geistige Vervollkommnung des Einzelnen als exklusives Vorrecht einer gesellschaftlichen Elite, sondern die Vermittlung von nützlichem, dem Fortschritt dienenden, anwendbaren Wissen für viele. Dieser bildungspolitische Paradigmenwechsel vollzog sich gleichsam über Nacht und hatte seinen Ursprung in mindestens drei hochkomplexen Entwicklungen: im Kalten Krieg und den dadurch geschaffenen globalen Rahmenbedingungen, im wirtschaftlichen Aufschwung und im Aufstieg der Sozialwissenschaften beziehungsweise dem durch sie beförderten gesellschaftlichen Wandel. Alle drei Entwicklungen gilt es im Folgenden in groben Strichen nachzuzeichnen.

Mit dem Sputnik-Schock des Jahres 1957 erreichte die globale Blockkonfrontation auch die Klassenzimmer und Hörsäle der Republik. Dieses neue, von außen auf die Bundesrepublik wirkende Bedrohungsszenario weitete den bislang primär nationalen Blickwinkel der Bildungspolitik allmählich und führte zu einer Internationalisierung der Perspektive. Diese Entwicklung wurde noch verstärkt durch zahlreiche international vergleichende Studien, die insbesondere aus dem Umfeld der 1960 gegründeten Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) stammten. Auf der Basis zum Teil fragwürdiger empirischer Daten erstellte die OECD sogenannte Bildungsrankings, die Auskunft über die Platzierung einzelner Staaten im internationalen Vergleich gaben. Damit leistete sie nicht nur dem Wettbewerb innerhalb der westlichen Welt selbst Vorschub. Ihre statistischen Erhebungen suggerierten darüber hinaus schwer zu überprüfende bildungspolitische Fakten und beförderten dadurch Zahlengläubigkeit und numerischen Schematismus in der Hochschulpolitik.

Zudem wurden internationale Organisationen wie die OECD in den 1960er Jahren zu *dem* Umschlagplatz neuer, aus dem amerikanischen Raum stammenden Bildungstheorien, die über einzelne Akteure Eingang in die jeweilige nationale Politik fanden. In der Bundesrepublik waren es insbesondere Friedrich Edding, Georg Picht, Hellmut Becker und Ralf Dahrendorf, die der auch in anderen Ländern besonders wirkungsmächtigen Humankapitaltheorie zum Durchbruch verhelfen. Kurz gesagt begriff diese Theorie bildungspolitische Ausgaben als wirtschaftliche Investitionen und erlangte mit ihrer zweckgerichteten, utilitaristischen Sichtweise erheblichen Einfluss auf die Ausbildung eines Kosten-Nutzen-Denkens, wie es in der Folge nicht nur für die Bildungs- und Hochschulpolitik in der Bundesrepublik prägend wurde.

Neben dem Kalten Krieg war es vor allen Dingen das westdeutsche „Wirtschaftswunder“, das für den oben beschriebenen Paradigmenwechsel verantwortlich zeichnete. Noch bevor die Politik den Zugang zu höherer Bildung aktiv förderte, waren im Fahrwasser des ökonomischen Aufschwungs seit dem zweiten Drittel der 1950er Jahre die Studentenzahlen rapide gestiegen. Mit dem wirtschaftlichen Wohlstand breiterer gesellschaftlicher Schichten hatten sich nämlich auch die Bildungsaspirationen der Bevölkerung zu verändern begonnen. Hier brach sich in den folgenden Jahrzehnten vor allen Dingen eine Feminisierung der höheren Bildung Bahn. Darüber hinaus kurbelte die boomende Wirtschaft die Akademisierung der Ausbildungsgänge und die Nachfrage nach hoch qualifizierten Fachkräften an. Insbesondere in den personalintensiven naturwissenschaftlichen und technischen Fächern sowie in den Fächern der Philosophischen Fakultäten kam es zu einem Studentenansturm, dem die traditionell auf die Bildung einer kleinen gesellschaftlichen Elite ausgerichteten Hochschulen sowohl strukturell als auch organisatorisch nicht gewachsen waren.

Das erkannte auch die Politik. Sie stellte in der Folge Überlegungen an, wie der Bedarf der wachsenden Wirtschaft an gut ausgebildeten Fachkräften auch in Zukunft gesichert werden könne. Die Notwendigkeit, die Studentenzahlen zu erhöhen, stand über die Parteigrenzen hinweg außer Frage, schien man doch nur so mit der internationalen Entwicklung Schritt halten zu können – eine Entwicklung, die nach Meinung der Politik vor allen in Richtung einer „besseren“, berufsorientierten und damit gesellschaftlich „nützlichen“ Ausbildung für mehr Menschen ging. Hier wirkte sich eindeutig die Humankapitaltheorie aus. Nicht nur erwies sie sich in dieser Janusköpfigkeit als Kind des Kalten Krieges, dessen Kontrahenten in ihrem Streben nach moralisch-politischer *und* ökonomischer Überlegenheit ja selbst zwei Seiten ein- und derselben Medaille sahen. Das indirekt emanzipatorische Plädoyer der Humankapitaltheorie für mehr und „bessere“ Bildung für alle, das in der Bundesrepublik nicht zufällig als „Bürgerrecht auf Bildung“ umgedeutet wurde, erklärt erst ihren durchschlagenden Erfolg³.

Damit eng in Verbindung stand ein langsam an Fahrt gewinnender gesellschaftlicher Wandel, der auf Universitätsebene vor allen Dingen von den Sozialwissenschaften eingeleitet und vorbereitet wurde und der neben Kaltem Krieg und wirtschaftlichem Aufschwung beschleunigend auf den bildungspolitischen Paradigmenwechsel wirkte. Mit dem Ausbau der Sozialwissenschaften seit den 1960er Jahren ging zum einen eine Szientifizierung und

³ Vgl. Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Osnabrück 1965.

Rationalisierung der Hochschulpolitik einher, die ihren wirkungsmächtigsten Ausdruck in der Planungseuphorie des Jahrzehnts fand. Zum anderen ebneten gerade die Sozialwissenschaften einem neuen Bildungsverständnis den Weg, indem sie Ausbildung und Bildung auf eine Stufe stellten und die gesellschaftliche Relevanz von Wissen betonten. Der Soziologe Ralf Dahrendorf etwa befürwortete in seinem Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg die Teilung und institutionelle Trennung des Studiums in einen berufspraktischen und einen wissenschaftlich-theoretischen Teil. Damit nahm Dahrendorf zahlreiche Forderungen nach einer stärkeren gesellschaftlichen Anbindung des Studiums auf, wie sie insbesondere von seinen Kollegen, etwa dem Politikwissenschaftler Waldemar Besson und dem Soziologen Helmut Schelsky artikuliert worden waren. Sie alle hatten sich gegen die traditionelle Vorstellung insbesondere der Philosophischen Fakultäten gewandt, dass sich Wissenschaft vom praktischen Leben abgrenzen könne, und hielten die Nachdrücklichkeit, mit der die Hochschulen das „Humboldtische Universitätsideal als für ihre ganze Arbeit verpflichtend“ bezeichneten, für ein „manchmal auch ein wenig verlogene[s] Pathos“⁴. Nicht erst die Studentenrevolte also, sondern vielmehr bekannte akademische Lehrer unterzeichneten damit die tradierte Bildungsidee der deutschen Universität und leisteten dem Durchbruch eines neuen Bildungsverständnisses in der Politik Vorschub.

Das spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass insbesondere von den Politik- und Soziologielehrstühlen nachhaltige Impulse zur Modernisierung der Hochschulstrukturen ausgingen, die letztlich von der Politik aufgegriffen wurden. Inhaltlich standen sie der Radikalität der Studenten gegen Ende des Jahrzehnts in kaum etwas nach. Die Soziologen Ralf Dahrendorf, Ludwig von Friedeburg, Jürgen Habermas und Eduard Baumgarten sowie insbesondere die Politikwissenschaftler Christian Graf von Krockow und Wolfgang Abendroth etwa forderten bereits zu Beginn der 1960er Jahre in teils deutlicheren Worten als ihre Schüler die Enthierarchisierung und Enttraditionalisierung der deutschen Universität und stellten damit der Studentenrevolte bereits das Vokabular für ihre Kritik zur Verfügung. Für sie waren „kritische Gegeninstitutionen“⁵, die Abschaffung der „unbeschränkten Herrschaft der Institutsleiter“, „kooperative Autorität“⁶ und das Ziel, die

⁴ BWA, K9/2788, Ludwig Raiser an Werner Ernst vom 22. 3. 1967.

⁵ Vgl. Das 2. Loccumer Hochschulgespräch, 1. Teil, in: DUZ 5 (1963), S. 29–32, und Das 2. Loccumer Hochschulgespräch, 2. Teil: Schlussbericht, in: DUZ 6 (1963), S. 33–37.

⁶ BayHStA, MK 68576, Bericht des bayerischen Kultusministeriums (Nr. V/88201) über

Universität in „kleine Gruppen zu zerschlagen“⁷, unabdingbare Voraussetzungen dafür, dass die Hochschulen an die Entwicklung der Moderne angepasst werden konnten. Diese Befunde widersprechen der gängigen Behauptung, der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) habe eine Vorreiterrolle in der Hochschulreform gespielt.

Der bildungspolitische Paradigmenwechsel fand seinen Niederschlag in konkreten politischen Reformmaßnahmen. Der neue Glaube an die Nützlichkeit und gesellschaftliche Relevanz von Bildung führte zunächst einmal zu einem umfassenden Ausbau der bestehenden Einrichtungen und zur Neugründung von Universitäten in der gesamten Bundesrepublik. Dadurch kam es zu einer bis dato beispiellosen Expansion der höheren Bildung in Westdeutschland. Trotz unterschiedlicher politischer Konstellationen nahmen das SPD-regierte Hessen wie das CSU-geführte Bayern darüber hinaus sehr ähnliche organisatorische Reformmaßnahmen in Angriff. Das betraf insbesondere Initiativen zur Studienreform, zur Neuordnung des Berufungswesens sowie zur Kolleggeldreform⁸. Umfassendere organisatorische Neuregelungen wurden in Bayern im Zuge des Aufbaus der Universität Regensburg verwirklicht. Insbesondere die Einführung des Departmentsystems nach amerikanischem Vorbild, mit dem die als starr und unzeitgemäß empfundene Fakultäts- und Institutsstruktur durchbrochen werden sollte, war Kern der Reformkonzeptionen sowohl in Bayern als auch in Hessen, ja letztlich der Neuordnungsentwürfe in vielen westeuropäischen Ländern zu diesem Zeitpunkt.

Auf der politischen Ebene verlief die Hochschulreform also erstaunlich konfliktfrei, ja fast schon harmonisch. Das neue Bildungsverständnis hatte einem Modernisierungsparadigma Vorschub geleistet, das mit Kriterien wie Rationalität, Leistungssteigerung und Effizienz parteipolitische Differenzen frappierend lange einebnete und letztlich einen bayerisch-hessischen Schulterschluss in der Hochschulpolitik hervorbrachte.

Dennoch barg die Hochschulreform insgesamt enormes Konfliktpotenzial. Die Frontlinien verliefen dabei zwischen der Politik auf der einen und den Universitäten auf der anderen Seite. Das mussten die bildungspolitisch Verantwortlichen in Bayern und Hessen insbesondere bei der Umsetzung

über die Tagung „Universität neuen Typs?“ in der Evangelischen Akademie in Loccum vom 17.-20. 11. 1961.

⁷ AdsD, NL Schütte Box 27, Vortrag Eduard Baumgartens auf der Hochschulpolitischen Informationstagung in Mannheim vom 29. 6.-1. 7. 1962.

⁸ Dieser Praxis zufolge wurde die Vorlesungstätigkeit der Professoren abhängig von der Zahl der „hörenden“ Studenten und der Häufigkeit der Lehrveranstaltungen vergütet.

der Neuordnungen in den einzelnen Universitäten schmerzlich erfahren. Schon der Ausbau der Hochschulen verlief keineswegs so problemlos, wie das die beeindruckenden Zahlen in der Rückschau suggerieren. Im Gegenteil: Historisch gewachsene Strukturen und kulturelle Eigenheiten der Ordinariuniversität standen der Expansion in vielen Einzelfällen entgegen. So erschwerte etwa die Organisation der Universität nach dem Lehrstuhlprinzip die Einrichtung von Parallellehrstühlen, stand das Kolleggeldsystem der Teilung zu groß gewordener Vorlesungen im Weg oder verhinderten Prestigedenken und Vorstellungen, wie eine akademische Karriere zu verlaufen habe, Berufungen von wissenschaftlich ausgewiesenen, jüngeren Kollegen. Insbesondere die Philosophischen Fakultäten wandten sich gegen die Entwicklung zur Massenuniversität und wiesen in viel beachteten öffentlichen Debatten auf die vermeintlich wachsende Zahl sogenannter Brotstudenten hin. Deren „soziales Geltungsbedürfnis“ und ihre angeblich primäre Orientierung am individuellen sozialen Aufstieg schienen vielen Geisteswissenschaftlern die neuhumanistische Bildungsidee und damit ein Studium im Geiste Humboldts zu „ruinieren“ und zu „missbrauchen“⁹.

Traf also schon der politisch forcierte Ausbau der Universitäten auf teils starke hochschulinterne Vorbehalte, gilt das in noch größerem Maße für die qualitativen Neuordnungsbemühungen der Politik. Das hessische Hochschulgesetz von 1966 etwa entfachte in fast jedem einzelnen Punkt, von der Semesterdauer bis hin zur Einführung eines mehrjährigen Rektorats, von den moderaten neuen Mitbestimmungsregelungen bis hin zur Studienreform, von der Auflösung der Fakultäten in Abteilungen bis hin zur Reform des Berufungs- und Habilitationswesens, langwierige und von größten Bedenken geprägte Diskussionen in den Universitäten. Mit Händen und Füßen etwa wehrten sich die hessischen Hochschulen dagegen, dass die Verantwortung der Fakultäten für die Ausbildung der Studierenden im hessischen Hochschulgesetz festgeschrieben werden sollte. Viel zu sehr widersprach dieser neue politische und gesellschaftliche Ausbildungsanspruch der tradierten Idee von Bildung und dem Humboldtschen Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre.

Wie aufgeheizt die Stimmung damit bereits Mitte der 1960er Jahre in den Hochschulen war, beweist vor allem die Tatsache, dass einige Ordina-

⁹ Die Zeit vom 11. 1. 1963: „Der Durchschnittsstudent“ (Walther Killy), S. 9; Walther Killy, *Bildungsfragen*, München 1971; An die Neumatrikulierten u. Rede des Rektors der Justus-Liebig-Universität Gießen, in: *DUZ* 6 (1962), S. 20–22; Jürgen Fischer, zit. nach *Diskus* 7 (1960), S. 3.

rien die Maßnahmen des hessischen Kultusministers Ernst Schütte mit der Hochschulgesetzgebung Ulbrichts „in der Ostzone“ oder mit der Wissenschaftspolitik des Nationalsozialismus verglichen. Die vier Rektoren der hessischen Hochschulen drohten den Sozialdemokraten darüber hinaus sogar offen mit dem Rücktritt von ihren Ämtern, sollte das Hochschulgesetz den Wiesbadener Landtag passieren. Nicht erst die Studentenrevolte also trug zur ideologischen Aufladung der Hochschulreformdebatte bei.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig erstaunlich, dass die politischen Reformen der frühen 1960er Jahre nicht einmal ansatzweise in ihrem angestrebten Umfang umgesetzt wurden. Die Hochschulen Darmstadt und Gießen wählten lediglich Minimallösungen und enttäuschten den reformfreundigen Sozialdemokraten Ernst Schütte damit enorm; in den Universitäten Frankfurt und Marburg wurden die Neuerungen bewusst langsam in Angriff genommen. Wie einige der damaligen Ordinarien in der Rückschau zugaben, sollten unliebsame politische Reformen ausgesessen werden. Bis in die 1970er Jahre hinein gelang es den Universitäten beispielsweise nicht, Satzungen zu verabschieden, die erst die Voraussetzung für weitere Neuordnungen gewesen wären. Das hessische Hochschulgesetz von 1966 scheiterte damit insgesamt auf ganzer Linie. In Bayern, wo die umfassendste Reform den Aufbau der Universität Regensburg betraf, wurde der staatliche Reformwille dagegen reibungslos umgesetzt. Einmal mehr erwiesen sich damit die universitären Neugründungen als eigentlicher Motor der Hochschulreform in der Bundesrepublik.

In letzter Konsequenz wirkte also die traditionelle deutsche Bildungsidee den politischen Reformbestrebungen der 1960er Jahre entgegen. Institutionell hatte sie sich in den Hochschulen als Humboldtsche Universitätsidee verfestigt, die mit der Einheit von Forschung und Lehre, der Autonomie der Hochschulen und der akademischen Freiheit ein überaus wirkungsmächtiges – wenn auch nie verwirklichtes – Ideal darstellte. Als die Politik seit dem Ende der 1950er Jahre unter sich wandelnden globalen Rahmenbedingungen das Einverständnis mit der herrschenden Bildungsidee aufkündigte und ihr neue Konzepte gegenüberstellte, schuf sie lange vor der Studentenrevolte ein neues Konfliktmuster, das bestimmend für die nächsten Jahrzehnte werden sollte. Das Spannungsverhältnis zwischen global sehr einheitlichen hochschulpolitischen Reformbestrebungen auf der einen Seite und institutionell verfestigten Kulturen auf der anderen Seite kennzeichnete auch die Hochschulreformen der 1960er Jahre in anderen westlichen Ländern. Teilweise, wie in England, wurde dieses Spannungsverhältnis sogar zum bestimmenden hochschulspezifischen Konflikt des Jahrzehnts.

Damit ist es letztlich fraglich, welche Rolle der Studentenrevolte für die Hochschulreform in Westeuropa überhaupt zugestanden werden kann.

3. Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1968 bis 1973

Vor dem Hintergrund des wachsenden Widerstands in den Hochschulen kam der Politik die Studentenrevolte des Jahres 1968 sehr gelegen. Sowohl die Sozialdemokraten in Hessen als auch die CSU in Bayern begriffen die Unruhe an den Hochschulen als Möglichkeit, umfassendere Reformen des Hochschulwesens einleiten zu können. Endlich sei der „Weg frei für überfällige Maßnahmen, die bisher auf den fast einhelligen Widerstand konservativ eingestellter Kreise“ gestoßen seien, hieß es dazu aus dem Mund Ernst Schüttes¹⁰. Man werde eine „moderne Lösung“ in der Hochschulgesetzgebung anstreben, äußerte auch der hessische Ministerpräsident Georg August Zinn im Kreise seiner Minister, und „auf die Haltung der retardierenden Kräfte unter den Hochschullehrern [...] nicht mehr länger Rücksicht nehmen“¹¹. Kultusminister Ludwig Huber (CSU) in Bayern sah das ganz ähnlich: Auch er begriff die Ordinarien, die sich ja nur „mit halben Königreichen zufrieden“ gäben, als eigentliche Widersacher einer tiefgreifenden und notwendigen politischen Hochschulreform¹². Diese Haltung ist schon insofern erstaunlich, als die bayerische Regierung die Studentenrevolte nicht nur als durchaus staatsgefährdend wahrnahm, sondern sogar ernsthaft über den Aufbau einer zentralen Einrichtung nach dem Muster der zentralen Stelle zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen in Ludwigsburg zur Strafverfolgung von Anhängern der Außerparlamentarischen Opposition nachdachte.

Damit erhöhte die Studentenrevolte zwar in letzter Konsequenz den hochschulpolitischen Druck, doch darin erschöpfte sich ihr Einfluss auch schon. Das war durchaus gewollt, denn einem radikalen Teil der Studenten ging es Ende der 1960er Jahre gar nicht um Reformen. Im Gegenteil: Wie interne Protokolle belegen, war insbesondere der SDS aus strategischen

¹⁰ HHStAW, 504 2489, Ernst Schütte an den Chef der hessischen Staatskanzlei vom 22. 10. 1968: Zwischenbilanz für die erste Hälfte der Legislaturperiode und Aufgaben für den Rest der Legislaturperiode.

¹¹ HHStAW, 502 6632a, Vermerk der hessischen Staatskanzlei vom 21. 5. 1968 über die Sitzung des hessischen Kabinetts am 20. 5. 1968.

¹² ACSP, CSU-LTF, Sitzungen 1968, Kurzprotokoll über die Fraktionssitzung am 8. 5. 1968.

Gründen an der Ablehnung der eigenen Forderungen durch den Staat sogar nachhaltig interessiert.

Doch auch in anderer Perspektive kommt der Studentenrevolte nicht die hochschulpolitische Bedeutung zu, die ihr lange Zeit zugeschrieben wurde: Erstens war „68“ ja selbst erst Produkt eines bereits in den 1960er Jahren eingeleiteten gesellschaftlichen Wandels. Zweitens bedurfte es vermittelnder Akteure, insbesondere der Gewerkschaften und gemäßigter studentischer Gruppen, die den radikalen Forderungen zunächst ihren anti-demokratischen Impetus nahmen, sie konzeptualisierten, popularisierten und damit erst politisch salonfähig machten. Und drittens schließlich spielte die Mitbestimmung, die die Studenten massiv ins Feld geführt hatten, zwar eine zweifelsohne tragende, nicht jedoch die einzige Rolle in der Hochschulreform der 1970er Jahre. Hier standen noch ganz andere Themen im Zentrum, die mit der Studentenrevolte letztlich überhaupt nichts zu tun hatten. Dazu zählten etwa organisatorische Modernisierungsmaßnahmen (Präsidialverfassung, Fachbereichsgliederung, Reform des Berufungs- und Habilitationswesens), der Ausbau des tertiären Bildungssektors sowie die Diversifizierung und Regionalisierung hochschulbezogener Abschlüsse.

Viel interessanter als die Wirkung der Studentenrevolte ist hier ein ganz anderer Sachverhalt: Die Reformpläne, die am Main und an der Isar entwickelt wurden, glichen einander sehr stark; insgesamt waren die Parallelen in der Hochschulpolitik Bayerns und Hessens während der gesamten 1960er Jahre stets größer, als es die zeitgenössische Diskussion über das „rote“ Hessen und das „schwarze“ Bayern vermuten lässt¹³.

Erst mit dem Wechsel an der Spitze der beiden Kultusministerien zu Beginn der 1970er Jahre begann sich die Hochschulpolitik Bayerns und Hessens allmählich auseinanderzuentwickeln. Mit dem Politikwissenschaftler Hans Maier und dem Soziologen Ludwig von Friedeburg besetzten zwei Männer den heißen Stuhl des bayerischen beziehungsweise hessischen Kultusministeriums, deren hochschulpolitische Positionen im Wesentlichen die Konfliktlinien nachzogen, die bisher zwischen den Universitäten und der Politik verlaufen waren. Mit dem jungen Badener Maier hielt die traditionelle Idee der Universität wieder Einzug in die Politik. So wurde in Bayern der zu Beginn der 1960er Jahre zunächst aufgekündigte Konsens zwischen Hochschulen und Staat über die Aufgaben der Universität in der Gesell-

¹³ Vgl. Anne Rohstock, „Rotes“ Hessen – „Schwarzes“ Bayern? Hochschulreformen der „langen 1960er Jahre“ im Ländervergleich, in: Westfälische Forschungen 60 (2010), S. 397–419.

schaft wieder hergestellt. Allen Hochschulreformkonzepten mit weitreichenden gesellschaftspolitischen oder bildungsökonomischen Zielsetzungen, die so typisch für die 1960er Jahre gewesen waren, erteilte Maier in der Folge eine Absage. So wurden etwa unter seiner Ägide bis zum Ende der 1970er Jahre alle bestehenden Gesamthochschulen des Freistaats wieder in Universitäten umgewandelt. Auch den hochfliegenden Planungsbemühungen der Sozialdemokraten in Bund und Ländern versetzte Maier einen empfindlichen Dämpfer: So sprach er sich dafür aus, etwa die Arbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung entscheidend zu „bremsen“¹⁴, und ließ auch sonst nichts unversucht, um die „Mär vom großen Plan“ zu entzaubern¹⁵. Das Scheitern der sozialdemokratischen Planungsbemühungen ist damit wohl letztlich auch auf die Obstruktionshaltung des politischen Gegners zurückzuführen.

Im Gegensatz zu Bayern gelangte in Hessen mit Ludwig von Friedeburg ein Mann auf den Sessel des Kultusministers, der in gewisser Weise exemplarisch für die bewusste politische Abkehr vom vermeintlich überkommenen deutschen Bildungsverständnis und dessen Neuausrichtung in den 1960er Jahren stand. Als Vertreter eben jener aufsteigenden Sozialwissenschaften, die für den bildungspolitischen Paradigmenwechsel eine tragende Rolle gespielt hatten, gestaltete er in den 1970er Jahren selbst Politik. Unterstützung erhielt er dabei von einer ganzen Riege akademisch in den Sozialwissenschaften sozialisierter Sozialdemokraten, die in den 1960er Jahren nach und nach Schlüsselpositionen in parteipolitischen Gremien der hessischen SPD besetzt hatten.

Die Hochschulreformgesetze, die 1970 in Hessen und 1973 in Bayern verabschiedet wurden, differierten daher auch in mehreren Punkten: Das hessische Hochschulreformpaket sah weitreichende Neuerungen im Hochschulwesen des Landes vor: So hatte das Hochschulgesetz mit der Gründung eines Landeshochschulverbands (LHV) zum Ziel, Planung als zentrales Politikprinzip auf allen hochschulpolitisch relevanten Ebenen (Bund, Land, Hochschule) zu implementieren. Damit wäre die traditionelle akademische Selbstverwaltung letztlich abgeschafft worden. Unter dem Dach des LHV sollte zudem künftig ein flächendeckendes Gesamthochschulsystem aus Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen entstehen.

¹⁴ BayHStA, StK, Ministerratsprotokolle 79, Bd.64, Niederschriften über die Sitzungen des Ministerrats am 9. 2. und 9. 3. 1971.

¹⁵ Hans Maier, Die wundersame Mär vom großen Plan, in: Hellmut Becker u. a. (Hrsg.), Die Bildungsreform – eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 43–52.

Das hessische Universitätsgesetz reduzierte die bislang vier Selbstverwaltungsebenen der Hochschulen auf zwei. Auf der ersten Ebene schuf der Gesetzgeber neue Organe und setzte sie fachspezifisch zusammen, auf der zweiten Ebene zentralisierte er Entscheidungskompetenzen bei einem hauptamtlichen Präsidenten. Zudem beteiligte das Universitätsgesetz Professoren, Assistenten, Studenten und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter an der universitären Willensbildung und löste die alten Fakultäten in Abteilungen auf. Schließlich setzten die Sozialdemokraten in Hessen eine umfassende Personalstrukturreform ins Werk.

Das bayerische Hochschulgesetz hingegen, das erst 1973 den Landtag passierte, ging in der Umgestaltung der Universitäten viel weniger weit. Zwar sollten auch im Freistaat Gesamt- und Fachhochschulen entstehen, die Fakultäten aufgelöst und die Präsidialverfassung eingeführt werden; neue Mitbestimmungsregelungen und eine Personalstrukturreform flankierten die Reform. Insgesamt ließ das bayerische Reformwerk den Hochschulen aber viel größeren Spielraum für eigene Entscheidungen, traf in der Personalstruktur eine rechtliche Unterscheidung zwischen neuen Assistenzprofessoren und alten Ordinarien und erhob die Mehrheit der Hochschullehrer in den Kollegialorganen der akademischen Selbstverwaltung zum Prinzip.

4. Der lange Atem der deutschen Bildungstradition: Zur Reformverweigerung in den westdeutschen Hochschulen

Lange Zeit haben die von der Politik initiierten, markanten universitären Strukturveränderungen darüber hinweggetäuscht, dass in den Hochschulen tatsächlich erstaunlich viel beim Alten blieb. Deutlich wird das vor allem am hessischen Beispiel, wo der Gesetzgeber mit dem Reformpaket von 1970 umfassende Impulse zur Reform der Universitäten gegeben hatte. Zwar kam es bei deren Umsetzung tatsächlich zu weithin sichtbaren Veränderungen in der Organisationsstruktur der Universitäten: So lösten sich – ähnlich wie in Bayern – die alten Fakultäten in Fachbereiche auf, übernahmen hauptamtliche Präsidenten die Leitung der Hochschule und bildeten sich neue Gremien in der akademischen Selbstverwaltung. Zudem wurde mit den hessischen Dozenten eine Gruppe nicht-habilitierter Hochschullehrer an den Universitäten etabliert, die formal ähnliche Rechte wie die klassischen Ordinarien hatten. Trotzdem blieb ein großer Teil der politisch gewollten Reformen auf der Strecke. Einige besonders markante Beispiele mögen hier genügen:

Erstens war insbesondere die äußerst umstrittene hessische Personalstrukturreform weniger weitreichend, als das die erhitzten Debatten der 1970er Jahre zunächst suggerierten. Die Überleitung der abwertend als „Discount-Professoren“ bezeichneten Nicht-Habilitierten in den Dozentenstatus jedenfalls wurde nicht in vollem Umfang durchgeführt oder zeitigte nicht die Folgen, die man ihr unterstellte. Viele Stellen blieben schlicht unbesetzt, weil sich Berufungen verzögerten oder finanzielle Mittel fehlten. Die Zahl der hessischen „Mittelbauern“, wie man die Dozenten auch bald nannte, dürfte deswegen erheblich niedriger liegen, als die offiziellen Statistiken ausweisen. Zudem mussten selbst explizit konservative Hochschulmitglieder zugeben, dass die hessische Landesregierung „objektive“ Prüfungsverfahren bei der Besetzung der Stellen anlegte und in zahlreichen Fällen „Marxisten“ den Weg in die Hochschulen verweigerte. Darüber hinaus wurde mit den Dozenten zwar eine besoldungsrechtlich neu definierte Gruppe von Hochschullehrern geschaffen. Im Wesentlichen änderte sich dadurch aber ihr inneruniversitärer Status nicht, denn sie übernahmen nach übereinstimmender Auskunft vieler Hochschullehrer dieselben Arbeiten, die sie bereits zuvor als Assistenten erledigt hatten. Tatsächlich konnten diese nach Meinung vieler Ordinarien lediglich „Forschungsmüll“ produzierenden „Dünnbrettbohrer“ also mit wenig Akzeptanz in den Universitäten rechnen.¹⁶ Nicht ausgeschlossen ist schließlich, dass es einigen um den Verlust ihres Status' fürchtenden Hochschullehrern sogar gelang, die Habilitation über rechtliche Hintertürchen erneut als den einzigen Weg akademischen Aufstiegs in den Universitäten zu etablieren.

Zweitens war die Auflösung der hessischen Institute in sogenannte Betriebseinheiten weniger wahllos und umfangreich, als man das zunächst annehmen könnte. Viele Institute blieben erhalten, weil sich die Fachbereichskonferenzen gegen ihre Abschaffung aussprachen und das hessische Universitätsgesetz in diesem Punkt durchaus Raum für Interpretationen ließ. Zum Teil bildeten sich sogar regelrechte Parallelgremien, in denen die Hochschullehrer unter sich diskutierten und damit ein Stückchen Ordinarienuniversität in die vermeintlich durch und durch „demokratisierte“ Gruppenuniversität retteten. Die neuen Fachbereiche schließlich bildeten

¹⁶ Zitate nach: HHStAW, 504 3058, persönliches Schreiben eines Professors der vergleichenden Verhaltenspsychologie der Universität Frankfurt an den hessischen Kultusminister vom 11. 1. 1973; Der Spiegel vom 3. 5. 1982, S. 199; Bilanz einer Reform. Denkschrift zum 450jährigen Bestehen der Philipps-Universität zu Marburg, hrsg. vom Hochschulverband in Zusammenarbeit mit Hans-Bernd Harder und Ekkehard Kaufmann, Bonn-Bad Godesberg 1977, S. 395.

zum Teil nur die alten Fakultäten nach und brachten dadurch ebenfalls lediglich äußerliche Veränderungen.

Bereits diese Beispiele zeigen, dass die Hochschulen offenbar ihre ganz eigene, historisch gewachsene „Grammatik“ besaßen, die sich als politisch schwer veränderbar erwies¹⁷. Bestimmungen des Gesetzgebers wurden entweder ganz bewusst unterlaufen oder aber erwiesen sich im Hochschulalltag als nicht praktikabel. In noch stärkerem Maße gilt das für die von der Politik initiierte Studienreform. Sie wurde von den Universitäten in den 1970er Jahren allenfalls partiell, zumeist jedoch gar nicht in Angriff genommen. Bis zum Ende der 1970er Jahre lagen in einigen Studiengängen noch keine Studienpläne vor, die im Prinzip mit wenig Aufwand zu erstellen gewesen wären. Bedenkt man die Weigerung der Universitäten zu Beginn der 1960er Jahre, die Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden durch eben jene Aufstellung von Studienplänen zu übernehmen, ist dieses Versäumnis wohl nicht allein den „chaotischen“ Zuständen an den Universitäten nach 1968 zuzuschreiben, den die Hochschulen zumeist zur Rechtfertigung des „Reformstaus“ gegenüber dem Kultusministerium anführten.

Letztlich erwiesen sich aber nicht nur die historisch gewachsenen Strukturen der Hochschulen und ihre inneruniversitäre Kultur als von außen schwer veränderbar. Zahlreiche Hochschullehrer trugen selbst aktiv dazu bei, dass viele Neuerungen nur kurze Zeit Bestand hatten. Die neuen hessischen Mitbestimmungsregelungen etwa mussten nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum niedersächsischen Vorschaltgesetz von 1973 bereits 1974 und erneut 1978 revidiert werden. Gleiches gilt für den hessischen Landeshochschulverband, der aufgrund des Urteils der Karlsruher Richter nie seine Arbeit aufnahm. Das hessische Beispiel ist kein Einzelfall: Auch in Nordrhein-Westfalen und Bremen, ja selbst in Bayern, kam es im Fahrwasser einer immer mehr an Boden gewinnenden „Konterreform“ zur Rücknahme bereits eingeleiteter Maßnahmen. Letztlich fanden damit die seit den 1960er Jahren weltweit zu beobachtenden Regulierungsabsichten der Politik auf der lokalen Ebene der Bildungsinstitutionen keine Entsprechung. Die westdeutsche Hochschulreform jedenfalls, wie sie insbesondere von den sozialdemokratisch und sozialliberal regierten Ländern angestrebt worden war, wurde nie in ihrem vollen Umfang verwirklicht.

¹⁷ Zur These des „grammar of schooling“, die die amerikanische Bildungsforschung für den Bereich der Grundschule entwickelt hat, vgl. David Tyack/Larry Cuban, *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge 1995.

5. Lokale Persistenz statt globale Harmonisierung – Kontinuität statt Wandel. Ein kurzes, einordnendes Fazit

In letzter Konsequenz widersprechen die hier vorgestellten Ergebnisse sowohl neueren Thesen der historischen Bildungsforschung als auch jüngsten Ergebnissen der Zeitgeschichtsforschung. So gehen insbesondere zahlreiche Vertreter der jüngeren, vom Neoinstitutionalismus inspirierten historischen Bildungsforschung davon aus, dass es seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zu einer globalen Harmonisierung der Bildungssysteme gekommen sei, die eine Art vereinheitlichter „Weltkultur“ habe entstehen lassen¹⁸. Leider wird dabei selten überprüft, ob diese Konvergenzen auf politischer Ebene auch tatsächlich bis auf die lokale Ebene der Institutionen diffundierten. Die angenommenen Harmonisierungen, das zeigen die vorangegangenen Ausführungen, sind im westdeutschen Fall ein lediglich politisches Phänomen, sie finden auf der Ebene der einzelnen Bildungsinstitutionen jedoch keine Entsprechung. Im Gegenteil: Hier halten sich relativ unbeschadet von politischen Reformversuchen historisch gewachsene, kulturelle Eigenheiten, die in ihrer institutionalisierten Version eine ganz eigene Grammatik aufweisen und politisch schwer veränderbar sind.

Die dahinter stehende These von der Persistenz der traditionellen deutschen Bildungsidee widerspricht gleichzeitig jüngsten Ergebnissen der Zeitgeschichtsforschung. Neuere Arbeiten kennzeichnen die 1960er Jahre häufig mit Schlagworten wie „Demokratisierung“, „Modernisierung“ und „Liberalisierung“ und weisen damit auf die Bedeutung der Dekade als Periode der „Diversifizierung, Enttraditionalisierung und Individualisierung“ hin¹⁹. Damit verlieren sie jedoch die in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen der Bundesrepublik wirkungsmächtigen Kontinuitätslinien weitestgehend aus den Augen. Wie das Beispiel der Hochschulreform zeigt, darf der Widerstand, der sich in den 1960er und 1970er Jahren gegen politische Neuordnungsbemühungen formierte, in seiner Wirkungsmacht nicht unterschätzt werden. Mit Blick auf den Hochschulbereich ist es jedenfalls fraglich, ob die 1960er Jahre tatsächlich eine solche Sonderstellung in der Geschichte der Bundesrepublik einnehmen, wie sie ihnen von der Zeitgeschichte häufig eingeräumt wird.

¹⁸ John W. Meyer/Francisco Ramirez, *The World Institutionalization of Education*, in: Jürgen Schriever (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt a.M. 2000, S. 111–132.

¹⁹ Detlef Siegfried, *Weite Räume, schneller Wandel. Neuere Literatur zur Sozial- und Kulturgeschichte der langen 60er Jahre in Westdeutschland*, in: *H-Soz-u-Kult*, 12.2. 2002; <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/id=2327>.