

Gesamthochschule und Bildungspolitik

I

Mitten in der Beratung eines neuen Universitätsgesetzes, eines Fachhochschulgesetzes („Akademiegesetz“) und eines neuen Gesetzes für die Akademie für Wirtschaft und Politik in Hamburg (im folgenden kurz AWP genannt) überraschte Hamburgs Schulsenator *Drexelius* Ende des letzten Novembers mit nur wenig umrissenen Plänen für eine „Gesamthochschule Hamburg“. Realisiert werden sollen diese Pläne bereits Anfang Sommer 1969 durch ein erstes grobes Gesetz, daß die bisherigen Teile (Universität, Fachhochschule, AWP) lose verklammert. Fernziel: Soweit bis jetzt erkennbar, eine Mischung; aus *Dahrendorf*- und *Evers*-Plan, die ich hier als bekannt voraussetze. Gesamthochschule als administratives Gefäß für die Mängel der Fach- und Hochschulen kann wohl kaum Sinn dieser neueren Bestrebungen in Hamburg sein. Unzweifelhaft geht es langfristig um eine Neuorganisation, die nicht nur auf die Zuordnung der Elemente, sondern damit zwangsläufig auch auf eine *innere Umgestaltung* dieser „Einzelteile“ abzielt. Das Bildungs„wesen“ soll zu einem Bildungs„system“ werden.

In welchem durchgreifendem Maße Bildungspolitik Instrument der Restauration bzw. der Demokratisierung sein kann, in welcher geschickter, stiller, verfänglicher Art die herrschende Klasse in diesem Lande Bildungspolitik benutzt (während der demokratischen Linken über pathetische Präambeln hinaus der bildungspolitische Mut abhanden gekommen ist), und in welchem Maße der Hochschulsektor in Hamburg speziell durch die AWP für Gewerkschaftler interessant wird, soll Thema der folgenden Zeilen sein.

Da mangelnder Mut zur Reform die Dringlichkeit derselben ständig erhöht, steht zu befürchten, daß das bisher fehlende bildungspolitische Konzept im Sinne unserer Verfassungsnormen schon im Ansatz erstickt wird durch den angeblich realpolitischen, schnelleren, sprich bequemeren Weg. Ökonomische Begründungen und entsprechende Leistungskriterien sind nicht nur modisch und unpolitisch, sie kommen durch ihren restriktiven Charakter (Kurzstudium, Straffung usw.) auch den Finanzsorgen und der drohenden „Abiturientenlawine“ entgegen. Ohne die Durchschlagskraft dieser Momente zu bezweifeln, gilt es, sie als Kompromisse, als Stufen in die Realisierung eines demokratischen, verfassungskonformen Modells einzubauen, und nicht, wie es heute allerdings die Gefahr ist, die aktuellen Notstände im Vorraum der Bildungspolitik zu tragenden Konstruktionselementen eines neuen Konzeptes zu machen.

Gesamthochschule als System

Degenüber dem Durcheinander in unserem gesamten Bildungswesen wäre Systematisierung, Zuordnung, Angleichung, Rationalisierung sowohl für die Forderung nach Effizienz staatlicher Mittelverwendung als auch für die Realisierung des „Bürgerrechts auf Bildung“ (Dahrendorf) ein Fortschritt. Gesamthochschule wäre ein Schritt zum *Bildungssystem*. „Ein System ... ist dadurch gekennzeichnet, daß es etwas tut. Seine Elemente wirken sinnvoll aufeinander ein, wobei es nicht Bedingung ist, daß sie untereinander wesensgleich sind“¹⁾. Ein solcher Ansatz durchbricht die heutigen Schranken in der Bildungschskussion. Er zwingt zum Einbau aller Faktoren, die für bildungspolitische Modellüberlegungen wichtig sind, ungeachtet ihrer fachwissenschaftlichen Zuordnung. Gemeinsamer Problembezug, einheitliche Terminologie, Koordinierung der Bemühungen wären die ersten Folgen, ebenso die vergrößerte Chance, für die Planung zu quantifizieren.

Die Elemente des Bildungssystems gehören gleichzeitig anderen „Systemen“ an, der Schüler z. B. der Familie, Teile des Stoffes der Wirtschaft usw. Das Bildungssystem ist ein offenes System. Das verbietet von vornherein zweierlei: eine einheitliche Bädungs-ideologie und eine starre Organisation.

Grob unterteilt beständen die Elemente des Bildungssystems aus vier Gruppen:

1. Personale Träger (Schüler, Lehrer, Verwaltungspersonal)
2. Instrumentarien (Sachausrüstung, Rechtsordnung)
3. Eingänge und Ausgänge (Nachwuchs und Ergebnisse)
4. Der Kontext „Gesellschaft“ als verbundene Teilsysteme²⁾.

Als offenes System unterliegt das Bildungssystem also verschiedenen Anforderungen, Sachzwängen, Loyalitätsansprüchen; es entstehen Unsicherheiten, Konflikte, Kompromisse. Genau hier rastet die politische Entscheidung ein. Das „Systemdenken“ als notwendig systemimmanentes, zielorientiertes, funktionales, hat hier ausgedient. Übergeordnet sein muß eben das zielgebende politische *Problemdenken* (Nicolai Hartmann), denn die entstehenden Konflikte sind Wertkonflikte, sie sind nicht wegorganisierbar! Die Realisierung einer Gesamthochschule als ein weiterer Schritt vom „Bildungswesen“ zum Bildungssystem ist also prinzipiell richtig, wenn das Letztere nicht verlorengeht.

In der aktuellen Diskussion um die Gesamthochschule sind nach dem Gesagten drei wichtige Fragen noch ungeklärt, und zwar zwei „systemimmanente“:

1. Welche statistischen Grundlagen und Trendberechnungen über den momentanen Zustand und über die quantitativen Auswirkungen evtl. Reformen in Richtung Gesamthochschule liegen bisher vor?

2. Inwieweit ist klar, daß Gesamthochschule als Teilsystem nicht getrennt vom Gesamtsystem Bildung gesehen werden kann? Welche organisatorischen, qualitativen und quantitativen Auswirkungen auf den vorgelagerten Bereich hat das, bzw. welche Schritte sind hier vorher notwendig?

Als nicht System- sondern problemorientierte Frage:

3. Welche Zielbestimmung ist die primäre, welche Wertsetzung, welches Bildungsmodell, welche Aufgabe will man erfüllen mit der Gesamthochschule?

Diese letzte Frage muß deshalb so laut gestellt werden, weil die Antwort auf diese Frage oft stillschweigend und unbewußt aus der ökonomisch orientierten Bildungschskussion und dem neuen Schlagwort „Leistungsgesellschaft“ abgeleitet wird, was noch den

1) T. Tilders, Systemtheorie und Bildungswesen. In: Berufliche Bildung; Heft 1/67, S. 13.

2) so auch Tilders, a.a.O., S. 14.

Vorteil hat, daß der politischen Kapitulation vor Finanz- und Reformsorgen ein scheinpolitisches Mäntelchen vorgehängt wird. Ergebnis könnte sein eine voll durchorganisierte „kybernetische Maschine“ Gesamthochschule, die möglichst schnell möglichst viele „wissenschaftlich“ ausbildet und hinter dem einseitig quantitativ verstandenen „Bürgerrecht auf Bildung“ den Bürger hinterhältig um den qualitativen Aspekt eben dieses Bürgerrechts betrügt.

Es ist hier der Gefahr vorzubeugen, daß der zweite Schritt vor dem ersten getan wird. Die offene Frage drei wird häufig in der Bildungspolitik als erledigt betrachtet, wenn man alles nur gut organisiert hat, die Übergänge glatt geregelt sind, die Abschlüsse usw. Die Frage „Wozu?“ wird kaum gestellt bzw. es wird in allen vorliegenden Gesamthochschulmodellen die mehr oder weniger *restriktive* „Systematisierung“ damit begründet, daß „die Gesellschaft“ eben solche und solche Akademiker brauche, daß es eben praktisch oder theoretisch veranlagte Akademiker gäbe usw. — sämtlich Behauptungen, die nirgends nachgeprüft sind! Ebenso sind die quantitativen Aussagen bisher von bemerkenswerter Unschärfe, z. B. in der Frage, wieviele Studenten denn nun „lang“ oder „kurz“ studieren. Forciert wird diese beklemmende „Methode“, in diesem Lande Bildungspolitik zu machen, durch z.T. pervertierte bildungsökonomische Argumente und die Ideologie der Leistungsgesellschaft. Diese Begriffe müssen diskutiert werden, da andere Diskussion über Hochschulreform oder die Rolle der AWP theoretische Glasperlenspiele bleiben oder aber antidemokratische Realität werden.

III

Wirtschaftswachstum als Ziel der Bildungspolitik?

Die ökonomische Betrachtung des Bildungssystems bezieht sich weniger auf die Stellung der Bildungsinstitutionen in einem vor-, innen- und nachgelagerten Markt im Sinne des Aufeinandertreffens von Angebot und Nachfrage, sondern auf den Beitrag dieser Institutionen zum Wachstum des Sozialproduktes. Die immer exakter nachgewiesenen Abhängigkeiten dieses Wachstums von „human capital“ und die gerade für die BRD immer drohender werdende Gefahr, daß die Engpässe im Bildungswesen stärker als alles andere künftiges Wirtschaftswachstum bedrohen, haben die ökonomische Problemdefinition in einer Weise in den Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion gerückt, daß die Lösung des Problems in zweierlei Weise gefährdet scheint: Die notwendige öffentliche Meinung und der durch Änderung kollektiver Bewußtseinslagen von unten kommende Druck bleiben zum einen aus; die Lösungen werden zum anderen kaum einem demokratischen Bildungswesen entsprechen.

Die Ausgangsfrage der ökonomischen Problemdefinition ist doch die: was passiert, wenn ich etwas tue oder unterlasse? Diese abstrakte Kritik an der Zukunft, die die Gegenwart mehr oder weniger sanktioniert, deutet auf ein eher verwaltungstechnisches statt politisches Problemverständnis hin, da das letztere ja in erster Linie von einer Kritik der Gegenwart ausgeht, und zwar in einer positiven, aktiven, nicht reagierenden Haltung³⁾.

Da die ökonomische Diskussion dem Durchschnittsbürger in ihren praktischen Auswirkungen und Lösungsperspektiven kaum verständlich ist, verlagert er das Problem zu gerne auf die administrative Ebene, die ja dafür „zuständig“ ist. Diese Arbeitsteilung schon im Denken ist durch den Effekt der Entpolitisierung nicht nur grundsätzlich demokratiefeindlich, sie behindert selbst das rein ökonomisch definierte Ziel. Denn mehr *output* durch schlichte Straffung und vermehrte Investition ist in genügendem Maße nicht erreichbar, solange sich nicht kollektive Interessenlagen ändern (Bildungsabstinenz der

3) Siehe auch: C. Offe, Bildungsökonomie und Motive der Bildungspolitik. In: Neue Kritik, Heft 35/66, S. 32 ff., dem ich in der Argumentation in diesem Kapitel weitgehend folge.

Arbeiter, der Landbevölkerung, der Mädchen usw.). Das wird nur durch öffentliche Diskussion des Problems möglich sein, durch Aufklärung, die, wie gesagt, durch den einseitigen Ansatz im Wachstumsdenken zumindest nicht gefördert wird.

Keine andere Reform im politischen Bereich hängt aber so stark von der Öffentlichkeit ab. Die Rationalisierung der Motive von Eltern, Lehrern, Schülern und Politikern ist nur in der intensiven Diskussion mit allen Beteiligten möglich. Das Scheitern der Bildungswerbung hat das bewiesen. Dieses war eine Aktion, die auf der verwaschenen Formel von der „besonderen Chance“⁴⁾ beruhte, die es schließlich in jedem System gibt, während die Forderung nach der *gleichen* Chance wesentlich besser geeignet ist, Norm und Anspruch unserer Verfassung auch im Bildungssektor durchzusetzen und dafür die elementaren Bedürfnisse der Bürger zu mobilisieren. Den durch das jetzige Bildungswesen verursachten Frustrationen, Grundrechtsverletzungen, Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, die eine Folge davon sind, daß unsere Bildungsanstalten nicht *Förderungseinrichtungen* sind, sondern *Selektionsfilter* (Fehlersuchanstalten)⁵⁾, wird die einseitig ökonomische Problemdefinition nicht gerecht. (Hier ist ein wesentlicher Punkt für die Stellung der AWP als einer Anstalt des zweiten Bildungsweges, den wir später noch diskutieren.)

Ebenso verhindert diese Sicht, das Bildungswesen in seiner wachsenden Bedeutung für die Reform der Demokratie zu begreifen, ja, sie macht diesen Ansatz sogar zunichte. Das öffentliche Interesse einer demokratischen Gesellschaft geht über das zitierte Verständnis weit hinaus. Die Idee der erwachsenen, mündigen Gesellschaft⁶⁾, die Grundbedingung eines freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates ist, erfordert eine wachsende Zahl aufgeklärter, gebildeter Bürger, *so* Gebildeter, daß Wissen, Interesse und kritisches Engagement dialektisch verknüpfte Elemente werden. Das zielt auf den Inhalt des Vermittelten und die Art der Vermittlung ab.

„Jede Ausbildung trägt dazu bei, den Menschen, zu verändern, auf jeder Stufe sollten deshalb die Schulen mit ihrem speziellen Auftrag zugleich die Aufgabe haben, in der Ausbildung den einzelnen aus der privaten Sphäre in das öffentliche Leben einzuführen und dadurch zur Entfaltung seiner geistigen und sittlichen Kräfte bringen.“

Dagegen wird durch die vorrangig ökonomisch geführte Diskussion eine Motivation und eine Strategie gefördert, die die Bildungskatastrophe eher technokratisch-autoritär als demokratisch lösen hilft: mehr, schneller, disziplinierter, „praxisnäher“.

In der industriellen Gesellschaft haben in diesen Fragen die staatlichen Bildungsinstitutionen praktisch ein Monopol. Daher muß sich das öffentliche Interesse verstärken. Das auch besonders, da Änderungen hier fast allein auf staatliche Aktivität angewiesen sind, da die sechs Parameter von Angebot und Nachfrage in den drei genannten Märkten aus vielen Gründen nicht funktionieren. Unser Interesse geht also dahin, klarzustellen, was die Motive und Ziele unerläßlicher staatlicher Planung auf diesem Sektor sind: unser Drängen muß in Hamburg zumindest auf schnelle Klärung dieser Fragen gehen, da die Probleme sich verschlimmern und unbedachte, auf ihren demokratischen Gehalt hin nicht überprüfte Schritte dem nur noch nachhelfen.

Die demokratische Zielprojektion kann ihre Wertmaßstäbe nicht aus Kosten/Ertrag-Relationen ableiten, zumal diese im Bildungsbereich nur verzerrt quantifizierbar sind, vor allem, was den *output* und die auf dem Markt registrierten Tauschwertrelationen betrifft. Kriterien der Rationalität haben zu sein: die Angleichung der Zielprojektion an öffentlich und verfassungsmäßig verankerte Bedürfnisse und dann die Angleichung der bil-

4) Siehe auch: F. Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, Freiburg 1966.

5) Siehe auch: R. Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht*, Hamburg 1966.

6) F. Edding, *Bildung und Politik*, Pfullingen 1965, S. 33.

7) Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen*, vom 14. 5. 1966, Textziffer 9.

dungspolitischen Zustände an die politische Projektion. Bei der Mittelanalyse dann spielen Kosten/Ertrag-Relationen wieder eine Rolle, bei der Verwirklichung können quantitative Nöte (Geld, mangelndes Angebot an Bildungsstellen) nicht übergangen werden, das ist natürlich klar. Es geht ja auch nicht um die Verabsolutierung eines Motives, es geht um den Stellenwert der Motive. Solange Leistungsgesellschaft und demokratische Gesellschaft noch keine deckungsgleichen Größen sind, entgegen aller Propaganda, ist also Achtsamkeit geboten.

I

V *Leistungsgesellschaft und Studienreform*

Ausgehend vom Prinzip der gleichen Bildungschance ist zwangsläufig der folgende Schritt das Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen als *Förderungsanstalten*, sonst ist diese Chance nur eine Farce — ein Blick auf die bundesrepublikanische Situation beweist das. Notwendig gehört dazu auch eine ständige Überprüfung der Methode und des Inhalts, auch in ideologiekritischer Hinsicht⁸). Für diese Aufgaben braucht man möglichst objektive Leistungskriterien, die nicht in erster Linie als Peitsche und als Selektionsfilter dienen und Lernen zum rezeptiven Paukbetrieb machen, sondern die einer objektiven, gerechten Förderung und Wahlentscheidung des Studierenden dienlich sind. Da der Leistungsbegriff sich immer stärker an der Formel „Leistungsgesellschaft“ orientiert, und dieser Begriff wiederum die Rolle des Werbeworts für die ökonomisch ausgerichtete „formierte Gesellschaft“ zu übernehmen scheint, weil man dem Bürger so dick nun doch nicht gleich kommen will, ist es geboten, diesen Begriff etwas abzuklopfen.

Wird der Begriff „Leistungsgesellschaft“, wie heute immer mehr üblich, als analytischer Begriff für unsere heutige Gesellschaft gebraucht, so ist er schlankweg (das ist eine politische Wertung) als ideologische Propagandaformel zu bezeichnen, soweit er nicht in einem kritischen Kontext steht. Das ja deutlich mitschwingende „Jeder hat den Marschallstab im Tornister“ ist schon eine famose Täuschung, betrachtet man die bundesdeutsche Realität in allen Winkeln der Gesellschaft. Die AWP als Anstalt des zweiten Bildungsweges ist ein Gegenbeweis.

Nun kann man ja, und tut das auch, diesen Begriff als Ziel hinstellen und damit die „hier und da“ auftretenden Hindernisse, die in dysfunktionaler Weise Entfaltung und Belohnung von Leistung behindern, kritisieren und ausschalten, z. B. tradierte Klassenschranken in unserem Schulwesen. Hier wird dieser Begriff als eine in die Zukunft geklappte Moritat der „gerechten Gesellschaft“ gebraucht, eine schöne Moritat, die durch Abbau einiger dysfunktionaler Elemente schon bald Realität sein kann: Jedem nach seiner Leistung — ein Neuaufguß des liberalen Marktmodells, das ja so kläglich scheiterte. Das rosige Bild verdeckt einige Implikationen, die bedacht werden sollten, ehe wir diesen Begriff zur Zielfixierung und kritischen Elle für die Gegenwart, auch der Gegenwart unserer Hochschulen, machen, was ja sehr leicht geschieht, weil diese Vision gerade jenen politisch Denkenden, die beim Anblick der Gegenwart ein etwas schlechtes Gewissen haben, den mühelosen, eigentlich unpolitischen Ausweg aus dem Dilemma verheißt.

Die wichtigste Frage ist doch: Leistung wozu? Oder in dieser Gesellschaft besser: Leistung für wen? Der undefinierte Gebrauch dieses Begriffes, die Hochstilisierung einer Sekundärtugend zum Inbegriff gesellschaftskonformen Verhaltens macht Leistung zur völlig dirigierbaren, nimmt die eigentlich politische Frage aus der Diskussion und kaschiert damit Herrschaftsfunktionen. War nicht das „Dritte Reich“ dann auch eine hervorragende Leistungsgesellschaft? Die gekappte Frage *cui bono* (wem nutzt es?) be-

8) Siehe auch: H. Becker, Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. In: Neue Gesellschaft, Heft 6/66, S. 459 f.

schleunigt den Entpolitisierungsprozeß, allerdings nur für die Leistungsträger — die ökonomische Definition (Leistung als persönlicher Beitrag zum Sozialprodukt), die verschwiegen wird, verweist auf die Profiteure einer nach diesem so definierten Begriff ausgerichteten Gesellschaft, und damit gewinnt die Sache eine eminent politische Bedeutung 9).

Das Bemessen der Nützlichkeit des einzelnen nach seinem Beitrag zum Sozialprodukt bedeutet nicht nur, daß hier der Mensch in der Vielfalt seiner Möglichkeiten zu einer Karikatur seiner selbst erzogen werden kann. Die Enthumanisierung setzt sich fort bei der Frage, was denn dann mit den „Unnützen“ geschehen soll: für Alte und Contergankinder eine Lotterie — Restbestände humaner Gesinnung! Die Brutalisierung des öffentlichen Lebens in verfeinerter Wild-West-Manier zeichnet sich ab, eine Spielart des Rassismus, dessen Signaturen nicht mehr Nasenform oder Hautfarbe, sonder IQ (Intelligenzquotient) und Nützlichkeit sind, möglichst idiotensichere Nützlichkeit natürlich.

Da Herrschaft auch die Möglichkeit bedeutet, zu definieren, was Leistung ist, ist hier ein Hebel, Herrschaft zu erhalten durch ein Kooptionsverfahren, das nur die „Passenden“ beim Kraxeln auf der Statuspyramide nach oben gelangen läßt¹⁰⁾. Dem Rest verbleibt die Chance, es auch schaffen zu können — das erzählt man ihm jedenfalls. Das „Angestellten-Syndrom“, die „antizipierte Sozialisation“ (R. K. Merton), wird zur normalen Haltung, Solidarität schadet nur dem individuellen Streben, und demokratische Gesellschaft dürfte wohl nur noch die alle vier Jahre stattfindende Prämierung desjenigen sein, der allen am besten verspricht, daß sie es schaffen werden. Da die suggerierte These „Jeder nach seiner Leistung“ die bestehenden Verhältnisse als gerecht darstellt, ist die Entpolitisierung perfekt, denn beim Scheitern ist der Schwarze Peter schon vergeben:

„Zum erstmalig in der menschlichen Geschichte hat das unterwertige Individuum keine Möglichkeit, für seine Verhältnisse jemand anders verantwortlich zu machen¹¹⁾.“

Wir sollten die Konsequenzen bedenken. Entscheiden können wir uns auch für diese Möglichkeit, aber vor jeder Entscheidung sollten wir Fragen stellen. Diese Begriffe stellen keine Fragen, sondern unterschlagen das Ungenügen der Realität bzw. verheimlichen als Zukunftsleitbilder ihre in der Übersteigerung liegenden böartigen Implikationen. Da Definition von Leistung sich am besten im Erziehungsprozeß realisiert, gehen in der bildungspolitischen Diskussion ökonomische Problemdefinition und Leistungsideologie Hand in Hand — mit recht massiven Folgerungen für die Weiterentwicklung unseres Bildungswesens.

So ist der veraltete Apparat unseres Bildungswesens durchaus auch ohne demokratische Durchlüftung in Struktur und Methode für die Anforderungen einer Leistungsgesellschaft flottzumachen:

„Jedenfalls sind Lösungsmodelle denkbar, welche mit allen gegenwärtig so einmütig beklagten Notständen (Lehrermangel, Schulraumangel, Abiturientendefizit, Mangel an Studienplätzen, ungenügende Förderung der Forschung usw.) recht und schlecht fertig, die drohenden wirtschaftspolitischen Gefahren also abwenden würden ... Das Drei-Klassen-Schulsystem würde beibehalten und quantitativ erweitert, die Berufswahl erfolgte mit Hilfe testpsychologischer Ergebnisse unter administrativer Kontrolle, der Leistungsdruck würde ... durch Wettbewerbs- und Prämiensysteme sowie durch verschärfte disziplinarische Kontrollen erheblich erhöht, der Lehrplan wird ‚entrümpelt‘ und anschließend mit ‚praxisnahe‘ Unterrichtsstoff wieder aufgefüllt, . . . die Verschulung der Universitäten wird konsequent fortgeführt bei institutioneller Bevorzugung der naturwissenschaftlich-technischen Fakultäten . . ., das Studium wird an einer fixen Zeitgrenze be-

9) Siehe auch: L. Hack, Was heißt schon Leistungsgesellschaft? In: Neue Kritik, Heft 35/66, S. 23 ff.

10) Siehe auch: R. Dahrendorf, Ausbildung einer Elite. In: Der Monat, Heft 166, Juli 1962, S. 15 ff.

11) Michael Young, Es lebe die Ungleichheit, Düsseldorf 1961, zitiert nach: Hack, a.a.O., S. 26.

endet und seine Fortführung in die Regie des privaten oder öffentlichen Arbeitgebers verlegt...¹²⁾."

Jeder einzelne dieser Punkte stellt in irgendwelchen „Reformprogrammen“, z. B. von *Dichgans* oder *Dahrendorf*. Aus den Bildungsinstitutionen, die in einer demokratischen Gesellschaft neben der Hinführung zu einem Beruf gleichberechtigt auch dem Freiheitsgewinn, der Emanzipation des Menschen zu dienen habe, würden militärähnliche Anstalten. In diesem Punkte würden wir sogar die Wiedervereinigung mit der DDR vorwegnehmen: Die Umgestaltung der Hochschulen in der DDR gehe dahin, schreibt *Neues Deutschland*, Lehre und Forschung „entsprechend den Bedürfnissen der Volkswirtschaft langfristig zu planen . . .“¹³⁾ Da die DDR „in scharfem Rennen mit dem Kapitalismus“ liege, bedeutet das: „In Forschung und Produktion geht der Kampf um maximalen Zeitgewinn“¹⁴⁾."

Wenn wir daran gehen, die unaufschiebbare Reform unseres Bildungswesens endlich anzupacken, muß es zuerst um eine Modernisierung im Sinne der Demokratisierung gehen. Das Ziel des „allseitig entwickelten Menschen“ (*Marx*) oder der „proportionierlichen Ausbildung aller Fähigkeiten“ (*Humboldt*) darf bei der sicher notwendigen Rationalisierung nicht entfallen. Die Reduzierung von Wissenschaft zu einem Hobby weniger sogenannter Forschungsstudenten (während den „Kurzstudiengängern“ ein formalisierter, didaktisch gut aufbereiteter Extrakt verabreicht wird, der eine Sozialisationsfunktion im Sinne eines bornierten Leistungsbegriffs darstellt), muß auf den Widerstand der Wissenschaft stoßen. Sie kann sich in ihrer Funktion als Ausbildungsstätte auch für Berufe in der Gesellschaft dem einseitig interpretierten Leistungsbegriff nicht verschließen, aber sie darf vor ihm nicht kapitulieren. So sind alle Konzepte zur Reform, zum Gesamthochschulmodell zumal, gründlich abzuklopfen nach ihrem *Grundziel* und nach der Form der Kompromisse, die wir werden eingehen müssen. Nicht nur die rechtliche, organisatorische Stellung der AWP, auch ihre Rolle in einem solchen Komplex hängt davon ab.

V

Stellung und Funktion der AWP im Gesamthochschulbereich

Auch in einem nur vorläufig konzipierten Gesamthochschulbereich hätte die AWP Existenzberechtigung. Auf Grund des Vorsprunges, den sie auch nach einer Umstrukturierung der Fachhochschulen diesen gegenüber noch haben wird, hätte sie erstens die Aufgabe, diesen Sektor qualitativ mitzuziehen, damit die Einbeziehung der Fachhochschulen in einen Gesamthochschulbereich mit beidseitiger vertikaler Durchlässigkeit nicht nur Kosmetik und eine Art Betrug ums Eintrittsgeld wird, eine Scheinaufwertung. Das gilt nicht nur für den auf den Fachhochschulgang Angewiesenen, das gilt auch für den Abiturienten, den man ja langfristig zur Entlastung der Fakultäten teilweise auf das Fachhochschulstudium verweisen will. Das ist z. T. der Versuch (und die Enttäuschung wird sicher nicht lange auf sich warten lassen), mit Statusgeklingel von Titeln, Namen und dem Einzug in die hehre Atmosphäre der „*alma mater*“ einen Verzicht auf Bildungserwartungen zu erschleichen, wenn z. B. Dahrendorf davon spricht, es werde in Zukunft sehr viel leichter sein, „einen Studenten zu einem Kurzstudium zu bewegen, wenn er dies an der Universität (oder in der Gesamthochschule, d. Verf.) ebenso ableisten kann wie alle anderen. Er ißt in derselben Mensa, hat den gleichen Studentenausweis und besucht denselben Medizinerball“¹⁵⁾."

12) C. Offe, a.a.O., S. 33.

13) „Neues Deutschland“, Nr. 103, 15. 4. 67, S. 1 f.

14) O. Rühle, Idee und Gestalt der deutschen Universität, Berlin-Ost 1966, S. 257.

15) R. Dahrendorf, Neue Wege zur Hochschulreform. In: Bergedorfer Protokolle, Bd. 20, Hamburg-Berlin 1967, S. 32 f.

Zweitens kann die AWP durch Weiterentwicklung ihres Modells verhindern helfen, daß mit dem Kurzstudium nur eine Art „diplomierter Lehre“ (*Habermas*) verkauft wird, daß das Kurzstudium nichts weiter ist, als ein um gerade jene Teile verkürztes Normalstudium, die für das Studium in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind (auch, wenn sie im Normalstudium an unseren Universitäten heute nicht überall geboten werden). Das ja für Jahre später erst propagierte Kurzstudium von sechs Semestern ohne jede zeitliche Differenzierung riecht arg nach der Heranzüchtung von Fachidioten im Sinne „leistungsgerechter Tüchtigkeit“. *Andre Gorz* beschreibt diesen neuen „Fachmann“:

„... kompetent, aber borniert, aktiv, aber fügsam, intelligent für die zugewiesene Position, aber dumm für alles andere¹⁶⁾.“

Der intellektuelle „Pawlowsche Hund“ soll einer bleiben, nur darf er jetzt „kritisch“ wedeln. Oder, falls Gorz zu links ist, *Johann Gottlieb Fichte*:

„Es ist wahr, um euch volle Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, ihr habt einige unserer Kräfte sogar absichtlich kultiviert; aber nicht, damit wir für unsere Zwecke, sondern damit wir für die eurigen tauglicher würden... Ihr liebet uns in mancherlei Wissenschaften unterrichten, deren Form und Inhalt schon nach euren Absichten eingerichtet war, damit wir lenksamer für diese Absichten würden... Ihr ginget darauf aus, alle Willensfreiheit in der Menschheit, außer der eurigen, zu vernichten...“¹⁷⁾

Die Behauptung, die Gesellschaft brauche diesen Typus des Wissenschaftlers (welche Gesellschaft?), ist vorläufig eine schlichte Behauptung. Da läßt sich wohl mit mehr Sicherheit, so man die demokratische Gesellschaft im Auge hat, dagegen setzen, daß „die moderne Wissenschaft zur Lebensvoraussetzung fast aller Menschen geworden ist und in ihrem originären Modus als Forschung doch nur von einer verschwindend kleinen Minderheit wirklich geleistet wird... Diese Mediatisierung der breiten Masse durch eine Forschungselite, und umgekehrt auch die Verselbständigung eines technischen Entwicklungsprozesses gegenüber den diskutierbaren Zielsetzungen der kommunizierenden Menschen selber, ließe sich verringern und am Ende gar aufheben durch ein Bildungssystem, das die Kontinuität einer verwissenschaftlichten Zivilisation von der Universität bis zur Grundschule sichert¹⁸⁾.“

Drittens muß die AWP den Blick auf die Gesamtreform des Bildungswesens offenhalten, an deren Ende endlich steht: „In einer Gesellschaft, in der Bildung auf allen Stufen ein Grundrecht aller ist, haben Studium und akademische Bildung aufgehört, das Privileg einer relativ kleinen Schicht zu sein¹⁹⁾.“ Solange die Hochschulreform nur intern stattfindet und größere Durchlässigkeit innen mit verstärkter Selektion außen einhergeht, bedeutet das nur die Verlagerung der alten Diskriminierungen, die unser Bildungswesen allen Sprüchen von der Leistungsgesellschaft zum Trotz bereithält. Solange das so ist, bleibt die Hauptaufgabe der AWP die Förderung des Zweiten Bildungsweges (und laut Senatsmeinung in Hamburg ist das noch sehr lange der Fall²⁰⁾). Diese Aufgabe gilt nicht nur als Abwehr gegen eine eventuelle „Überflutung“ mit Abiturienten, sie gilt als generelle: der Zweite Bildungsweg darf sich bei uns nicht in einigen Proporzproleten manifestieren, die als geistige Überflieger die Selektionshürden geschafft haben, sondern muß sich niederschlagen in dem wie auch bisher ständig erneuerten Versuch, an der Nahtstelle zwischen der unseligen Trennung von Bildung und Ausbildung in Deutschland die vermittelnde Position zu halten. Weitere eventuell notwendige Qualitätssteigerungen können nur durch verstärkte Förderung oder langfristig durch eine partielle Verlänge-

16) A. Gorz, Studium und Facharbeit heute. In: Neue Kritik, Heft 35/66, S. 21.

17) J. G. Fichte, zitiert nach „Diskus“, Jg. 18, Heft 7/68, S. 1.

Köln 1967, S. 17 f.

18) J. Habermas, Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: S. Leibfried, Wider die Untertanenfabrik.

Köln 1967, S. 17 f.

19) Wissenschaftsrat, a.a.O., Textziffer 11.

20) Senatspressestelle Hamburg, Zur Gesamthochschule, 21. 11. 1968.

rung des Studiums erreicht werden, solange das Bürgerrecht auf Bildung in diesem Lande noch ein Wandspruch ist.

Viertens hat die AWP aus den Gründen „Zweiter Bildungsweg“ und „kritische Einschätzung des proklamierten Grundstudiums“ Vorsicht walten zu lassen vor einer einfachen Übernahme eines dann installierten Grundstudiums an der Universität. Das Kurz- bzw. Grundstudium droht ja ein fachspezifisch einseitiger, praxisnaher akademischer Kraftakt zu werden, wenn nicht die Evers-Idee eines breiten viersemestrigen Grundstudiums aufgegriffen wird. So oder so muß das Grundstudium verglichen werden mit dem AWP-Modell, das ja unter weitestmöglicher Reduzierung reiner Faktenklopferei operationales Wissen, Grundbegriffe, Methoden vermitteln soll, und zwar auf breiter Grundlage über alle sechs Semester hinweg. Widerspricht das Grund- oder Kurzstudium diesem Modell, kann es nur soweit übernommen werden, als es für eine Anrechnung von Semestern bzw. entsprechenden Studienabschlüssen notwendig ist.

Fünftens wird der Wandel auch in der Wissenschaft, soweit sie sich als Hochschule institutionalisiert, in Zukunft immer mehr normale, notwendige Erscheinung. Ein Gesamthochschulmodell muß daher so beweglich wie möglich konstruiert sein, vor allem ja, weil es als „Bildungssystem“ ein offenes System ist. Unerlässlich in einer solchen Konstruktion ist ein beweglicher Teil, ein möglichst eigenständiger Sektor, der in guter Kooperation doch Variationen, Veränderungen, Neues aufnehmen kann und durch exemplarische Realisierung zum Anstoß für das Modell gestaltet. Wer, wenn nicht die AWP, könnte diese Rolle übernehmen, wenn sie ihre alte Vorreiterrolle mutig den Erfordernissen gemäß von Zeit zu Zeit neu definiert und einer unter dem Doppelbegriff von Wirtschaft und Politik restriktiven Verblödung nach mißverstandenen Leistungskriterien entgegenwirkt als stimulierendes Element? Diese Aufgabe als ein Element des „föderativen Wettbewerbs“ innerhalb der Gesamthochschule gilt auch nach innen — hier sollten die Fachschaften diese Rolle übernehmen.

Sechstens schließlich hat die AWP die Aufgabe, in die vorläufige Konzeption einer Gesamthochschule schon jetzt als erste Realisierung des oben skizzierten langfristigen Auftrages sich selbst einzubringen als moderne, demokratische, zukunftsweisende Institution, was ihre innere Gestaltung betrifft. Das neue AWP-Gesetz bietet einen guten Ansatz, wenigstens in einem Bereich die erschreckende Lücke zwischen den Notwendigkeiten sowie dem Stand der Diskussion von heute und den vorliegenden Konzeptionen zur Hochschulreform zu schließen.

Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Die Gesellschaft verkündet diesen Satz ohne Bedingung, ohne Schranke, und darum setzt sie diesen Satz, um zu zeigen, daß er selbst dem Gesetzgeber unantastbar sein sollte, selbst von ihm in keinem Momente verkannt und verletzt werden dürfe.

Ferdinand Lassalle