



Konstantin von Freytag-Loringhoven

Erziehung im Kollegienhaus

Reformbestrebungen an den
deutschen Universitäten der
amerikanischen Besatzungszone
1945–1960

Wissenschaftsgeschichte

PALLAS ATHENE – 45

Franz Steiner Verlag

45



Konstantin von Freytag-Loringhoven
Erziehung im Kollegienhaus

PALLAS ATHENE

Beiträge zur Universitäts-
und Wissenschaftsgeschichte

HERAUSGEGEBEN VON
Rüdiger vom Bruch
und Lorenz Friedrich Beck

Band 45

Konstantin von Freytag-Loringhoven

Erziehung im Kollegienhaus

Reformbestrebungen an den deutschen Universitäten
der amerikanischen Besatzungszone 1945–1960



Franz Steiner Verlag

Umschlagabbildungen:

Luftansicht des Collegium Academicum der Universität Heidelberg (Prospekt des Collegium Academicum, Heidelberg 1950).

Studenten des Collegium Gentium bei der Küchenarbeit, Marburg an der Lahn (Marburger Presse, 2.2.1950).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-515-10240-7

Jede Verwertung des Werkes außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck, Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2012

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Druck: Laupp & Göbel, Nehren

Printed in Germany

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	5
I. EINLEITUNG	9
1. Leitfragen und Perspektive	9
2. Forschungsstand und Quellen	15
<i>Historische Einordnung</i>	
II. BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS TRADITIONSLINIE DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT	23
1. Wissenschaft und externe Sozialisation im 19. Jahrhundert.....	23
2. Korporationen und Freistudententum um 1900	31
3. Studentische Notgemeinschaft 1919–1933	37
4. Demokratielernen in der Selbstverwaltung.....	41
5. Die pädagogische Wohnheimidee vor 1933	49
6. Kameradschaftshäuser an den Universitäten der NS-Zeit	57
III. BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS TRADITIONSLINIE DES AMERIKANISCHEN COLLEGE	70
1. Der Erziehungsauftrag des amerikanischen College	70
2. Neudefinition des amerikanischen College um 1900	74
3. Deutsche Anregungen in den USA des 19. Jahrhundert.....	84
4. Anregungen für die deutschen Reformen nach 1920.....	87
5. Amerikanischer Blick auf Republik und NS-Zeit.....	96
<i>Die Kollegienhausdebatte 1945–1960</i>	
IV. AMERIKANISCHE HOCHSCHULPOLITIK IM BESETZTEN DEUTSCHLAND 1945–1949	101
1. Deutschlandkenner als US-Offiziere vor Ort.....	101
2. Divergierende Strategien zur Umgestaltung	110
3. Direkteingriffe durch Amerikaner vor Ort 1945–1947	119
4. Anstöße in Konferenzen und Eingriffen bis 1952	122
5. Strategiefindung der Rockefeller-Stiftung	130

V. FORMIERUNG DER KOLLEGIENHAUS-ENTHUSIASTEN	146
1. „Demokratie“ und „abendländisches Erbe“	146
2. Forderung nach einer neuen universitären Erziehung.....	153
3. Studium generale nach dem Blauen Gutachten von 1948	161
4. „Gemeinschaft“ im ersten Wohnheimbericht 1950	176
5. Die Teilnehmer des Kongresses für Gemeinschaftserziehung 1950....	182
6. Gemeinsame Vorstellungen der Interessensgruppe	193
7. Gezielte Einflussnahme auf die Hochschuldebatte	199
VI. ZUSTIMMUNG UND ABLEHNUNG DES KOLLEGIENHAUSES ..	209
1. Die Gemeinschaftsidee auf den Konferenzen 1951 und 1952.....	209
2. Das Deutsche Studentenwerk als Träger der Kollegienhaus-Idee	221
3. Bildung durch Wissenschaft statt Gemeinschaftsvorstellungen	229
4. Höhepunkt und Abflauen der Kollegienhausbewegung	240
5. Staatliche Förderung der Kollegienhäuser 1950–1960	248
6. Vielstimmige Ablehnung des Kollegienhausplans 1962	257
<i>Vier Fallstudien in der Amerikanischen Besatzungszone</i>	
VII. DAS COLLEGIUM ACADEMICUM DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG.....	265
1. Der „Heidelberger Geist“ Bei der Wiedereröffnung 1945.....	265
2. Errichtung des Collegium Academicum 1945–1948	277
3. Akzeptanz der vorhandenen Strukturen durch die Amerikaner.....	280
4. Pädagogische Verortung des Collegium Academicum.....	286
5. Werben für das CA-Modell einer Universitätsreform	295
6. Skepsische Behörden und helfende Amerikaner.....	301
7. Konfliktlinien zwischen Leiter und Selbstverwaltung.....	309
8. Studentische Gemeinschaften und Studentenverbindungen	314
9. Scheitern des Konzepts in den 1960er Jahren.....	320
VIII. DAS COLLEGIUM GENTIUM IN MARBURG	327
1. Wiedereröffnung der Universität Marburg	327
2. Amerikanische Impulse bei der Projektierung des CG.....	331
3. Errichtung des Collegium Gentium 1949–1955	336
4. Demokratie, Koedukation und Integration.....	347
5. Einflussnahme der Amerikaner.....	354
6. Stellung als Modellprojekt der Hochschulreform	361
7. Abgrenzung zu den Studentenverbindungen	369
8. Infragestellung des Status als universitäre Einrichtung 1955	375
9. Weiterbestehen als gedultete Einrichtung bis 2006.	384

IX. DAS STUDENTENHAUS AN DER GOETHE-UNIVERSITÄT IN FRANKFURT AM MAIN.....	392
1. Pragmatischer Neustart mit amerikanischer Unterstützung.....	392
2. Anregungen von der University of Chicago	403
3. Die Studia Humanitatis des Frankfurt-Chicago-Seminars.....	411
4. Planung und Errichtung des Studentenhauses	419
5. Antragsrhetorik der Goethe-Universität.....	427
6. Studentenverbindungen in der Grossstadt.....	434
7. Treffpunkt ohne Erziehungsprogramm	440
X. INSTRUMENTALISIERUNG STUDENTISCHER GRUPPEN AN DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN	443
1. „Freiheit“ als einende Idee 1948	443
2. Unterstützung durch das State Department.....	450
3. US-Spenden mit Gestaltungsanspruch.....	456
4. Studentenschaft als Motor der Reformvorstellungen.....	461
5. Studentische Gruppen als Element des Studentenstaates.....	472
6. Das Berliner Tutorensystem in den 1950er Jahren	479
7. Gemeinschaftsideen im Studentendorf am Schlachtensee.....	485
8. Der andauernde Konflikt um die Korporationen	499
9. Auflösung des Konsens in den 1960er Jahren	505
<i>Fazit</i>	
XI. RESÜMEE: SCHEITERN DER KOLLEGIENHAUSIDEE.....	510
1. Kollegienhausidee und -praxis in der deutschen Bildungstradition.....	510
2. Kraftlosigkeit im Import amerikanischer Bildungskonzepte	522
3. Verschwinden einer Idee durch Generationenwechsel	528
4. Blick auf die spätere Entwicklung	538
DANK.....	547
ANHANG: LISTE DER KOLLEGIENHÄUSER 1956	549
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....	551
Genutzte Archivbestände	551
Gedruckte Quellen	552
Sekundärliteratur	566
PERSONENREGISTER.....	600

I. EINLEITUNG

1. LEITFRAGEN UND PERSPEKTIVE

Die Errichtung von „Kollegienhäusern“ an deutschen Universitäten galt in der unmittelbaren Nachkriegszeit als ein Beitrag zur Universitätsreform. Nach der Erfahrung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg wurde nach 1945 die Rolle der deutschen Universitäten von verschiedenen Stellen kritisch überdacht. Als eine zentrale Innovation war dabei ein pädagogischer Auftrag der Universität zur Förderung eines verantwortlichen Menschen beziehungsweise guten Staatsbürgers gefordert worden. Zu den beiden Säulen der Universität „Forschung und Lehre“ sollte mit der „Erziehung“ eine dritte gestellt werden. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit diesen Diskussionen über die Ausgestaltung dieser Erziehungsfunktion der Universität. Dabei richtet sich der Fokus insbesondere auf die Überlegungen, den Studierenden in betreuten Wohnheimen der Universität den Raum für ein solches Bildungserlebnis zu schaffen. Anhand von vier konkreten Projekten an Universitäten der von 1945 bis 1949 amerikanisch besetzten Zone Deutschlands soll der Nutzbarmachung des außerwissenschaftlichen Bildungserwerbs im Rahmen der Wohn- und Studiengemeinschaften der in jener Zeit projektierten Kollegienhäuser nachgegangen werden. Die Arbeit folgt dabei zwei Leitfragen:

Erstens: Aus welchen Quellen speisten sich die Vorstellungen von der Aufgabe der Universität? Die Auseinandersetzungen über die Errichtung der Kollegienhäuser liefen entlang gegensätzlicher Vorstellungen von der Aufgabe der Universität. Die seit Beginn des 20. Jahrhunderts vielstimmig erhobenen Forderungen nach einer Charaktererziehung durch Gemeinschaftserlebnisse oder andere außerwissenschaftliche Maßnahmen der Erziehung standen in einem Gegensatz zu dem zu Beginn des 19. Jahrhunderts formulierten Prinzip „Bildung durch Wissenschaft“.¹ Waren es persönliche Erfahrung aus der Jugendbewegung, Vorstellungen der Reformpädagogik oder Erlebnisse im NS-Staat, welche die oft emotional begründete Zustimmung oder Ablehnung dieser Überlegungen bewirkten?

Zweitens: Inwieweit beeinflussten die Amerikaner als Besatzungsmacht die Reformbestrebungen der Universitäten bezüglich dieses Aspektes? Eine erste

1 Das Prinzip wurde im Laufe des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts unterschiedlich ausgedeutet. Vgl. D. Langewiesche: „Bildung in der Universität als Einüben einer Lebensform. Konzepte und Wirkungshoffnungen im 19. und 20. Jahrhundert“, in: E. Keiner et al. (Hg.): *Metamorphosen der Bildung*, Bad Heilbrunn 2011, 181–190.

Vermutung ist, dass die Referenzpunkte der gesamten Kollegienhausdebatte in einer spezifisch deutschen Universitätstradition verankert blieben. Die Kulturtransferforschung lenkt den Blick auf die aktiven Vermittler, die echte oder zugeschriebene Einflüsse aus alten Kontexten lösen und sich durch „produktive Aneignung“ gleichsam umwidmen. Diesem mehrdimensionalen Blickwinkel auf die sich gegenseitig beeinflussenden ideellen, kulturellen und mentalen Größen folgt auch die vorliegende Arbeit.² Es ist zu vermuten, dass die „Antragsrhetorik“ der Deutschen mit einer missverständlichen Projektion der Amerikaner auf die deutschen Verhältnisse kommuniziert, die sich aus eigenen Erfahrungen des US-Bildungssystem speist.

Die Hauptakteure der deutschen Hochschulpolitik sind Hochschullehrer, Studierende, Publizisten, Beamte und Politiker. In dem eingegrenzten und scheinbar schmalen Untersuchungsfeld des im Kollegienhaus verwirklichten Erziehungsauftrages der Hochschule von 1945 bis 1960 spiegelten sich die zeitgenössischen Debatten über Hochschulerziehung. Die Befürworter warben dafür, dass diese Wohnheime mit einer gewissen akademischen Betreuung offizieller Bestandteil der Universität werden und den Rahmen für eine Selbsterziehung der Studenten bieten sollten. Die Projekte standen im Kontext mit den Überlegungen zu Universitätsreform, die in unterschiedlichem Maße durch staatliche und zivilgesellschaftliche Gelder aus den USA gefördert wurden.

Die vorliegende Arbeit geht dabei von den Planungen im Deutschland der Nachkriegszeit aus. Die deutschen Hochschulpolitiker stellten sich die Frage, wie die Bildung von Studierenden durch eine über das Fachstudium hinausgehende Einbindung in der Universität gefördert wurde. Das in den betrachteten Überlegungen umkreiste Erziehungsziel folgte dabei einer Idee von „Bildung durch gesellschaftliches Lernen“, welche die Universität auch als einen außerwissenschaftlichen Lebensraum begriff. Dabei orientierte sich auch die zeitgenössische Forderung nach Einführung dieser Erziehung an einem weit gefassten Bildungsbegriff. Wenn sich politische Gremien der Hochschulplanung mit Aspekten der Erziehung hin zu einer Allgemeinbildung befassten, stand ihnen vor allem der gesellschaftliche Wert des Bildungsprozesses vor Augen. Gesellschaftlicher und individueller Wert für den Einzelnen stehen in einer Wechselwirkung. Bildung soll als ein aktiver, komplexer und dynamischer Prozess verstanden werden, durch den der Mensch „sowohl seine seelisch-geistige Gestalt gewinnt, als auch selbstständige

2 H. Rausch: „Blickwechsel und Wechselbeziehungen. Zum transatlantischen Kulturtransfer im westlichen Nachkriegseuropa“, in: Dies. (Hg.): *Transatlantischer Kulturtransfer im „Kalten Krieg“*, Leipzig 2007, 7–33, 12 f. J. Paulmann: „Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien: Einführung in ein Forschungskonzept“, in: R. Muhs; J. Paulmann; W. Steinmetz (Hg.): *Aneignung und Abwehr*, Bodenheim 1998, 21–43, 21 ff. Aufgrund des begrenzten Untersuchungsgegenstandes partieller Überlegungen bezüglich der deutschen Hochschulen möchte die vorliegende Arbeit die Großkategorien von „Amerikanisierung“ oder „Westernisierung“ nicht verwenden, wiewohl am Schluss der Arbeit die Beantwortung der Frage nach dem amerikanischen Einfluss auf die Debatte stehen soll. Vgl. A. Doering-Manteuffel: *Wie westlich sind die Deutschen?*, Göttingen 1999, 15. D. Ellerbrock: „*Healing Democracy*“ – *Demokratie als Heilmittel*, Bonn 2004, 453.

und selbsttätige, problemlösungsfähige und lebensstüchtige Handlungsmöglichkeiten entwickelt.“³ Der Bildungsprozess eines so erweiterten Bildungsbegriffs ging über das eng gefasste systematische Erlernen geistiger Inhalte in Schule und Hochschule hinaus.⁴ Er umfasste Erfahrungen der Interaktion und kulturelle Erlebnisse außerhalb eines Curriculum, die auf den individuellen Bildungsprozess einwirken. Angesichts der gewährten „studentischen Freiheit“ fand dieser Aspekt der individuellen Entwicklung dezentral und ohne Kontrolle der Universität statt. Die von Konrad Jarausch zur Analyse der vielschichtigen Transformationen der deutschen Universität zwischen 1860 und 1920 postulierte kulturelle Perspektive bildet dabei den Rahmen der Arbeit. Jarausch warb für eine systematische Betrachtung des „Wechselspiel vom sozialen Strukturwandel und ideologischen Bildungsprozessen“.⁵

Zum Verständnis der unterschiedlichen Vorstellungen der Nachkriegsplaner müssen dabei die Paradigmen berücksichtigt werden, von denen Akteure und akademische Traditionen geprägt wurden. Seit der Jahrhundertwende und besonders seit dem Ersten Weltkrieg war in Deutschland wie in den USA eine „Krise der Universität“ festgestellt worden, deren wahrgenommene Verschärfung in den folgenden Jahrzehnten zu unterschiedlichen Reformansätzen animiert hatte. Der in Chicago und New York lehrende Philosoph John Dewey hatte das Lernen demokratischer Verhaltensweisen durch „demokratisches Lernen“ schon während des Ersten Weltkriegs ausformuliert. Erziehung bedeutete für Dewey eine „kontinuierliche Rekonstruktion“ der praktisch gemachten Erfahrung.⁶ Seit den 1930er Jahren wurden Deweys Überlegungen in den USA weithin rezipiert, so dass diese auch die Überlegungen der Reeducation-Politik Nachkriegsdeutschlands beeinflussten.⁷ So ließ sich auch auf eine Einflussnahme der Ideenwelt Deweys auf die amerikanischen Vorstellungen bezüglich der deutschen Hochschulen annehmen. Auch die „Antragsrhetorik“ der deutschen Hochschulpolitiker gegenüber der Besatzungsmacht nach 1945 bezog sich gerne auf amerikanische Leitbilder. Somit ließen sich Parallelen der deutschen Bemühungen sowohl zu den aus der Oxbridge-Tradition entwickelten amerikanischen *residential colleges* als auch zu den Erziehungsvorstellungen Deweys vermuten. Die Übernahme der *colleges* nach amerikanischen Vorbildern in Deutschland lag auf der Hand. So stand zu Beginn dieser Recherchearbeit die Annahme eines erfolgreichen Transfers amerikanischer

3 Vgl. M. Schmidt: „Was ist Bildung wirklich? Ein Begriff zwischen Vision und Wirklichkeit“, in: *Labyrinth, DGhK* 85/2005, 9–10.

4 Wobei der schulische Bildungsbegriff sich schon lange breiter fasste. Die Bildung ist eine selbstständige Leistung des Subjekts und zugleich „pädagogisches Werk“. Etwa Herman Nohl maß dem Prozess in „Formen des Selbstausbildung durch das Leben“, „Spiel“ und „Gewöhnung“, „willkürlicher Aufmerksamkeit“ und „Körpererziehung“ neben der geistigen Ausbildung eine tragende Rollen zu. Vgl. H.-E. Tenorth: „Form der Bildung“, in.: Ders. (Hg.): *Form der Bildung – Bildung der Form*, Weinheim et al. 2003, 7–22, 11 f.

5 K. H. Jarausch: „Universität und Hochschule“, in: C. Berg (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, München 1991, 313–345.

6 Vgl. F. Bohnsack: *John Dewey: ein pädagogisches Porträt*, Weinheim 2005, 61 ff, 65.

7 Vgl. S. Bittner: *Learning by Dewey?*, Bad Heilbrunn 2001, 121 ff.

Vorstellungen. Die vorliegende Untersuchung wollte der Belastbarkeit dieser These nachgehen, kam aber zu anderen Ergebnissen.

Es ist fraglich, ob überhaupt in den hochschulpolitischen Überlegungen bis Ende der 1960er Jahre ein „westliches oder amerikanisch grundiertes“ Idealmodell eines „Konsensliberalismus“ diagnostiziert werden kann.⁸ Der Soziologe Clemens Albrecht wies auf die scheinbar eindeutige Zuschreibung des restaurativen Charakters der ersten Nachkriegsperiode der Bundesrepublik hin mit der Priorität des politischen und wirtschaftlichen Wiederaufbaus. Erst in der zweiten Periode habe man sich gemäß dieser verbreiteten Deutung „zunehmend mit dem Nationalsozialismus auseinandergesetzt und Konsequenzen aus der Vergangenheit gezogen, was zu einem kulturellen und politischen Neuanfang geführt“ habe. Diese gängige Zuordnung war bereits zeitgenössisch 1950 von Walter Dirks in den Frankfurter Heften formuliert worden.⁹ Der von Albrecht auf die Biographie Walter Dirks gelenkte Blick legt weitere Wurzeln des Denkens der 1950er Jahre frei. Dirks war Teil der katholischen Jugendbewegung gewesen und hatte sich später zu einem religiösen Sozialisten entwickelt: Mit Jugendbewegung, Christentum, Sozialismus und Fragen der Modernisierung war der Mitherausgeber der Frankfurter Hefte in seinem Denken durch seine eigenen Biographie geprägt.¹⁰ Ähnlich zeigten sich diese Prägungen in der Debatte zur Reform der Hochschulen durch die Errichtung der Kollegienhäuser. Die untersuchten „Kollegienhausenthusiasten“ sowie die Kritiker der betreuten Wohnprojekte für Studenten handelten aus ihren spezifisch eigenen Erfahrungen heraus. Nicht nur die gängigen Deutungsschema von „reaktionärer“ oder „gestaltender“ Phase sollen hinterfragt werden, sondern auch die Wurzeln der verschiedenen Entwicklungsstränge sichtbar gemacht werden.

Der erste Teil der Arbeit beschreibt die Grundlagen zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand der Arbeit. Kapitel II und III stellen die Traditionslinien des Erziehungsauftrags an den Universitäten in Deutschland und den USA seit Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1945 dar. Im zweiten Teil wird der Anspruch der Erziehung in der Hochschulreformdebatte der frühen Nachkriegszeit untersucht. Kapitel IV beschreibt die Vorüberlegungen für die amerikanische Hochschulpolitik im besetzten Deutschland nach 1945. Das V. Kapitel widmet sich der Gruppe von „Kollegienhaus-Enthusiasten“, denen zeitweise eine große Einflussnahme auf die in Kapitel VI beschriebenen Hochschulreform-Überlegungen der 1950er Jahre gelang. Die amerikanische Besatzungsmacht ist dabei ein rahmensetzender und korrespondierender Akteur, der sich bei den Fragen der Kollegienhäuser im Hintergrund hielt. Im dritten Teil werden in den Kapiteln VII bis X Konzeption, Umsetzung und Entwicklung solcher Kollegienhäuser anhand von vier Beispielen in

8 Vgl. A. Bauerkämper; K. H. Jarausch; M. M. Payk: „Transatlantische Mittler und die kulturelle Demokratisierung Westdeutschlands 1945–1970“, in: Dies. (Hg.): *Demokratiewunder*, Göttingen 2005, 11–40, 16 f.

9 Vgl. W. Dirks: „Der restaurative Charakter der Epoche“, *Frankfurter Hefte* 5/1950, 942–954.

10 C. Albrecht: „Vom Konsens der 50er Jahre zur Lagerbildung der 60er Jahre: Horkheimers Institutspolitik“, in: Ders. et al. (Hg.): *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik*, Frankfurt et al. 1999, 132–168, 132 ff.

Frankfurt am Main, Heidelberg, Marburg und Berlin beleuchtet. Das XI. Kapitel zieht eine Synthese aus der Debatte und den vier Fallbeispielen.

Nicht nur das Großthema „Bildung“ hängt mit vielen anderen Lebensbereichen zusammen, sondern auch das wesentlich umgrenztere Terrain der Hochschulbildung kann in der vorliegenden Veröffentlichung nicht in all seinen Facetten behandelt werden. Durch Zuwachs der Wissenschaft, gesellschaftlichen Wandel und nicht zuletzt der Perzeption amerikanischer Einflüsse waren auch Forschung und Lehre einem großen Wandel unterworfen.¹¹ Diese beiden bekannten Hauptsäulen der Universität werden nur am Rande betrachtet, wo sie mit den Fragen der Erziehung kommunizieren. Innerhalb des Komplexes „Erziehung“ als mögliche „dritte Säule“ der Universität werden weitere Fragen berührt, deren Beantwortung die vorliegende Arbeit nicht leisten wird. Der Erziehungsauftrag hin zu einem verantwortlichen Akteur stellt sich etwa auch bezüglich der Lehrerbildung, deren Änderungen an dieser Stelle nicht nachgegangen werden kann. In den ersten Jahren nach 1945 werden Debatten über eine Akademisierung der Lehrerbildung geführt, die zum Aufbau entsprechender Forschung und neuer Hochschulen führen. Um das demokratische Denken der Deutschen zu fördern, wurde von den Amerikanern die Errichtung neuer Unterrichtsfächer angeregt. Das Studium der Politikwissenschaften, der Soziologie und die Amerikastudien sollten auch für Fachfremde das Verständnis für andere Länder und insbesondere der Vereinigten Staaten erwecken. Die Bemühungen um eine Einführung dieser neuen Fächer sowie die Förderung sozialwissenschaftlicher Forschung durch Austausch und direkte Hilfsmaßnahmen der Amerikaner sind auch der Strategie für die Demokratisierung Deutschlands zuzurechnen. Trotz des gleichlautenden Zieles und zahlreicher Überschneidungen von Personen und Konzepten mit den untersuchten Bemühungen einer universitären Erziehung durch demokratische Interaktion werden diese Bemühungen dennoch nicht bis ins tiefste Detail untersucht. Selbst die vor allem unter den deutschen Bildungsplanern geführte „Studium Generale-Debatte“ kann in dem Detail der Lehrinhalte und Curricula nicht voll ausgeleuchtet werden. Die Überlegungen über das Curriculum eines Studium generale wie auf der Tübinger Konferenz von 1950 waren immer auch Beiträge zur Debatte über die Funktion der Oberstufe.¹²

Die dargestellte Kollegienhaus-Debatte gibt einen Einblick in die Überlegungen über Erziehung in der Universität unter den Bedingungen der amerikanischen Besatzungszone. Auch in der französischen und britischen Besatzungszone wurden Universitätsreformvorhaben für einen erzieherischen Auftrag der Universität unter demokratischen Vorzeichen geplant und umgesetzt. Auch dort wurden von den Alliierten geförderte Kollegienhäuser errichtet, denen man in der unmittelbaren Nachkriegszeit einen Impuls auf die gesamte Hochschulidee zusprach. Im

11 Vgl. A. Franzmann; B. Wolbring (Hg.): *Zwischen Idee und Zweckorientierung*, Berlin 2007. A. Rohstock: *Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“?*, München 2010. S. Paulus: *Vorbild USA?*, München 2010. B. Wolbring: *Trümmerfeld des Bürgertums. Öffentliche Diskurse über Universitätsreform in der Besatzungszeit (1945–1949)*, in Vorbereitung.

12 Eine Übersicht gibt: U. Papenkort: *„Studium generale“*, Weinheim 1993.

französisch besetzten Württemberg war so 1948 das Leibniz Kolleg als Institut der Universität Tübingen gegründet worden, um exemplarisch den Weg in eine neue Hochschulerziehung aufzuzeigen.¹³ Die zwei Innenhöfe der Akademischen Burse in Göttingen lehnten sich auch architektonisch an die britischen Colleges aus klösterlicher Tradition an. Wie in der amerikanischen Besatzungszone kamen in der Konzeption der Kollegienhäuser Vorstellungen der alliierten Förderer mit denen der deutschen Akteure zusammen. Im Göttinger Fall zeigt sich dies in der Person des Gründers Erich Boehringer besonders deutlich, der explizit von elitären Ideen um den Dichters Stefan George geprägt war.¹⁴ Die Debatte über Kollegienhäuser in den 1950er Jahren fand in der ganzen Bundesrepublik statt, was sich auch an den Teilnehmern der Konferenzen ablesen lässt. Dennoch liegen die vier in den Fallstudien detailliert untersuchten Einrichtungen in der amerikanischen Besatzungszone. Der Fokus der Untersuchung richtet sich auf die deutschen Hochschulplaner in Interaktion mit den US-Vertretern. Die staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteure aus der führenden Nation der Westlichen Welt nach 1945 zeigten spezifische Demokratisierungsvorstellungen für ein Nachkriegsdeutschland. Die Auswahl wurde zugunsten einer Vergleichbarkeit der Bedingungen getroffen, um die Untersuchung der Abhängigkeit einer solchen Idee von lokalen Strukturen festzustellen. Exemplarisch wurden mit Heidelberg und Marburg eine große und kleinere Traditionsuniversität ausgewählt, mit Frankfurt eine Großstadtuniversität. Die Freie Universität Berlin scheint dabei schwer vergleichbar, spielt aber insbesondere wegen der weithin wahrgenommenen Gründung und besonderen Struktur eine gewichtige Rolle in den Überlegungen über eine neue Universitätsidee.

Die vom totalitären Charakter geprägte Universitätspolitik in der sowjetischen Besatzungszone und ab 1949 der DDR nutzte ähnliche Begrifflichkeiten unter vollkommen anderen Vorzeichen. Seit den ersten Forderungen nach der staatsbürgerlichen Erziehung 1946 hatte sich die DDR-Universität in den folgenden Jahrzehnten ausdrücklich von der in Westdeutschland beschworenen Universitätsidee entfernt. Die „Erweiterung“ der Humboldtschen Universitätsidee um die „Sozialistische Menschenformung“ hatte etwa der Greifswalder Rektor Otto Rühle 1967 ausdrücklich als den DDR-spezifischen, integralen Teil der universitären Aufgabe bezeichnet. In der Abgrenzung der „Erziehungsfunktion“ zu den bisherigen Aufgaben der Universität, sprach Rühle der bisherigen Institution Universität diese Funktion ab. So eine „weltanschaulich-sittliche Erziehung“ stand diametral gegen die Vorstellungen Wilhelm von Humboldts, der eine staatlich verordnete Gesinnungsbildung strikt ablehnte. Trotz der Bezugnahme auf Humboldt stellte der totalitär-sozialistische Entwurf der Universität eine Perversion der ursprünglichen

13 Vgl. M. Behal; F. Schmoll (Hg.): *Studium generale, studium sociale*, Tübingen 1998.

14 E. Boehringer: „Die Burse in Göttingen“, in: *Robert Boehringer. Eine Freundesgabe*, Tübingen 1957, 53–108. Vgl. K. Gottstein: „Die Akademische Burse zu Göttingen und ihr Gründer Erich Boehringer“, Rede am 1.10.2009, in: Freundeskreis der Akademischen Burse e.V.: *Über die Akademische Burse*, <http://burse.goe.net/>, abgerufen am 10.8.2011. D. Helling: *Die ‚Akademische Burse‘ in Göttingen*, Göttingen 2004.

intendierten „Bildung durch Wissenschaft“.¹⁵ Diese Entwicklung der Hochschul-erziehung im Gegenmodell der DDR-Universität wird die vorliegende Arbeit nicht weiter beleuchten.

Andere Bildungsdebatten der Nachkriegsjahrzehnte überlappen sich mit den Überlegungen zu den Kollegienhäusern, wurden aber aufgrund der begrenzten Fragestellung der Arbeit ausgespart. Das „Bildungskloster“ ist nicht nur eine Idee als Lebensort von Zöglingen in Schule und Hochschule, sondern kehrt auch als Ausdruck der „Gelehrtenrepublik“ immer wieder: An einem autonomen, von den Beschwernissen des Alltags enthobenen Ort, sollte der freie Geist von Spitzenforschern sich ganz anders zugunsten echter Innovation entfalten können. Wesentliches Merkmal dieser elitären Konzeption eines reinen Ortes der Wissenschaft mit besten Rahmenbedingungen ist der begrenzte Zugang, impliziert also ein Ausschluss der vermutlich mittelmäßigen Studienanfänger. Im 1438 gegründeten All Souls College in Oxford zeigt sich diese Konzeption ebenso wie im 1930 gegründeten Institute for Advanced Study in Princeton.¹⁶ Das zweite, an dem unter anderem Albert Einstein und Robert Oppenheimer forschten, dient auch in jüngster Zeit als Modell ähnlicher Konzepte einer elitären Wissenschaftlergemeinschaft weltweit. Auch die Konzeption der von der Lehre befreiten Forschung in der 1911 Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften korrespondierte mit diesem Gedanken der Gelehrtenrepublik.¹⁷ Einzelne Befürworter der Kollegienhäuser waren ebenfalls hochaktiv im Zusammenhang mit Einrichtungen und Ausbau solcher elitär abgeschlossener Orte der Forschung. Carl Friedrich von Weizsäcker wirkte auch als Bildungspolitiker im Namen und zugunsten der Max-Planck-Gesellschaft. Die Errichtung des Berliner Wissenschaftskollegs ging wesentlich auf die Konzeption seines ersten Leiters Peter Wapnewski zurück.¹⁸ Die Konzeption eines abgeschiedenen, heilen Ortes zeigt eine gemeinsame Geistestradi-tion, die ob des Unterschiedes in der Perspektive auf das Objekt der Erziehung in der vorliegenden Arbeit nicht weiter verfolgt werden.

2. FORSCHUNGSSTAND UND QUELLEN

Forschungsliteratur zu den Kollegienhäusern gab es bislang nur im sehr begrenzten Umfang. Zum Heidelberger Collegium Academicum und zum Studentendorf der FU Berlin existieren institutionengeschichtliche Gesamtdarstellungen. Von diesen überzeugen vor allem die jüngeren durch eine fundierte Quellenbasis, verzichten aber auf die Einordnung in eine größere bildungspolitische Debatte.¹⁹ Das

15 H.-E. Tenorth: „Selbstbehauptung einer Vision. Zur Einleitung“, in: Ders. (Hg.): *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010, Band 6*, Berlin 2010, 9–46. 15–19.

16 Vgl. u.a.: S. Batterson: *Pursuit of Genius*, Wellesley 2006.

17 Vgl. B. vom Brocke; H. Laitko (Hg.): *Die Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft und ihre Institute*, Berlin et al. 1996.

18 Vgl. D. Grimm (Hg.): *25 Jahre Wissenschaftskolleg zu Berlin 1981–2006*, Berlin 2006.

19 C. Berger: „Studentendorf Schlachtensee. Ein ganz besonderes Denkmal“, in: *AStA-Magazin. 50 Jahre FU*, 1998, 37. J. Joswig: *Studentendorf Schlachtensee*, Berlin 1999. H. Schweitzer:

Collegium Gentium in Marburg blieb ebenso wie das Studentenhaus der Universität Frankfurt auch in jüngster Zeit nur Gegenstand journalistischer Beschreibungen und durch politische Intention – Erhalt der Institution – motivierter Schriften. Alle bisherigen historisch-analytischen Darstellungen der Versuche zur Errichtung der Kollegienhäuser in dem untersuchten Zeitraum blieben den einzelnen Institutionen verhaftet. Die Überblicksdarstellung von Ulrich Papenkort zum *Studium generale* von 1993 macht einen ersten Versuch, die Kollegienhäuser in die weitergreifende Hochschulreformdebatte einzuordnen.²⁰

Die Darstellung der Motive bei Errichtung der Kollegienhäuser speist sich vor allem aus den Primärquellen. Der Einblick in die Meinungsbildung an den vier Universitäten erfolgt durch eine Auswertung der in den Universitätsarchiven auffindbaren Rektoratsakten und der Beschlüsse der Akademischen Selbstverwaltung bezüglich der Errichtung neuer Institutionen.²¹ In den Universitätsarchiven finden sich auch die programmatischen Vorstellungen der konzeptionell involvierten Professoren und jüngeren Leiter, die oftmals auch Zeitungsartikel in überregionalen Medien, Zeitschriften und interne Mitteilungsblätter zur Darstellung ihrer Konzeptionen nutzten.²² Im Rahmen des Projekts zur Untersuchung von Rektoratsreden des 19. und 20. Jahrhunderts konnte aktuell Christina Schwartz neuste Ergebnisse zum Selbstbild in solchen Rektoratsreden 1945 bis 1950 vorlegen.²³

Kollegienhaus in der Krise, Heidelberg 1967. G. Steffens: „Collegium Academicum 1945–1978. Zur Lebensgeschichte eines ungeliebten Kindes der Alma mater Heidelbergensis“, in: K. Buselmeier (Hg.): *Auch eine Geschichte der Universität Heidelberg*, Mannheim 1985, 381–410. H. U. Störzer: „Das Collegium Academicum der Universität Heidelberg“, in: *Ruperto Carola 55–56/1975*. R. Zünder: *Studentendorf Schlachtensee 1959–1989*, Berlin, 1989.

- 20 Papenkort: *Studium generale*. Auch bei der Festschrift des Tübinger Leibniz Kollegs von 1998 findet eine Einordnung dieser spezifischen Institution in die Studium generale-Debatte der Zeit ein. Vgl. Behal; Schmoll (Hg.): *Studium generale*. Das Schlagwort Studium generale wird meist als Bezeichnung interdisziplinärer oder allgemeinbildender Lehrveranstaltungen genutzt. Vgl. M. T. Brandl: *Interdisziplinarität*, Mainz 1996. Aus dem wieder erwachten Interesse an dem Thema im Rahmen der Bologna-Reformen an den deutschen Universitäten entstanden in jüngster Zeit mehrere Studien, die aber alle den beiden Linien der Interdisziplinarität und der allgemeinbildenden Lehrveranstaltung folgten. Vgl. z.B. B. Burkhardt-Reich: *Der Blick über den Tellerrand*, Pforzheim 2000. U. Pohl: *Das Studium Generale an der Technischen Universität Bergakademie Freiberg*, Freiberg 2003.
- 21 Im Heidelberger Universitätsarchiv (HUA), Universitätsarchiv Marburg (UAM), Universitätsarchiv Frankfurt (UAF), Archiv der Freien Universität Berlin (FUA).
- 22 D. Henrich: „Aus dem Collegium Academicum“, in: *Ruperto Carola 21/1957*. Ders.: „Das Collegium Academicum“, in: G. Hinz (Hg.): *Studienführer*, Mannheim 1959, 248–249. P. Wapnewski: „Aus dem Collegium Academicum der Universität Heidelberg“, in: *Berichte aus Akademischen Kollegien 3/1955*, 4–5. Bemerkenswert ist die Profilierung der Leiter in diesem hochschulpolitischen Kontext insbesondere bezüglich der noch nicht institutionell verankerten Assistenten Henrich und Wapnewski, die in späteren Jahren aus ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit heraus weiterhin wissenschaftspolitisch wirkten.
- 23 C. Schwartz: „Erfindet sich die Hochschule neu? Selbstbilder und Zukunftsvorstellungen in den westdeutschen Rektoratsreden 1945–1950“, in: A. Franzmann; B. Wolbring (Hg.): *Zwischen Idee und Zweckorientierung*, Berlin 2007, 47–60. Vgl. D. Langewiesche: „Die ‚Humboldtsche Universität‘ als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universitäten in ihren Rektoratsreden im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“, in: *Historische*

Von betroffenen Studenten lassen sich Schreiben insbesondere in Konfliktsituationen in den Universitätsarchiven finden, ebenso wie vereinzelt in Publikationen wie der Heidelberger Studentenzeitschrift *Diogenes*.²⁴ Alle vier untersuchten Einrichtungen wurden besonders in den Anfangsjahren nach dem Krieg von regionalen und überregionalen journalistischen Artikeln begleitet, deren Intensität mit Konfliktsituationen zunahm. Systematisch wurde zu dem Thema die von der US-Militärregierung herausgegebene *Neue Zeitung* analysiert, auch aus weiteren Zeitungen und Zeitschriften wurden punktuell Artikel genutzt.²⁵ Da die Entscheidungsfindung insbesondere über Finanzen in enger Abstimmung mit den Ministerien erfolgen musste, wurden ebenfalls Akten der Kultusministerialverwaltung herangezogen.²⁶

Das Thema „Hochschule“ bietet aufgrund der Nähe zur persönlichen Biographie aller schreibenden Wissenschaftler eine weit ausgedehnte und unübersichtliche Quellenlage. Meist war es aber die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken und das Betreiben der Wissenschaften, das in unzähligen Variationen diskutiert wurde. Der Fokus auf den Studenten, der die Universität nur als Ausbildungs- und Sozialisationsstation durchläuft, ist in Deutschland schon weitaus seltener zu finden. Rüdiger vom Bruch bemerkte bezüglich der Studenten als Forschungsgegenstand 1984 die Dominanz von sozialstatistischem Interesse und von sozialisationsorientierten Fragen. Sozialisationsbestimmende Faktoren wie Organisation und Kommunikation der Studierenden schienen hingegen noch geringes Interesse zu finden.²⁷ Zur Einordnung der Reformversuche in das jeweilige universitäre Umfeld gibt es an allen vier untersuchten Hochschulen zahlreiche Literatur. Bezüglich der Universität Heidelberg versammelt der 1996 von Jürgen C. Heß herausgegebene Band *Heidelberg 1945* zahlreiche Aufsätze zu Akteuren und Denktraditionen in der unmittelbaren Nachkriegszeit.²⁸ Für die Marburger Universität

Zeitschrift 290/1/2010, 53–92. Ders.: „Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert“, in: M.-L. Bott; H.-C. Liess (Hg.): *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 14/2011, 15–37.

- 24 K. Reineken: „Das Collegium Academicum der Heidelberger Universität“, in: *Diogenes* 1/1946, 36–37.
- 25 u.a. aus *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, *Frankfurter Rundschau*, *Marburger Presse*, *Rhein-Neckar-Zeitung*, *Der Spiegel*, *Süddeutsche Zeitung*, *Tagesspiegel*.
- 26 Aus dem Hessischen Hauptstaatsarchiv Wiesbaden (HHStA), dem Generallandesarchiv Karlsruhe (GLAKa), dem Hauptstaatsarchiv Stuttgart (HStAS)
- 27 R. vom Bruch: „Die deutsche Hochschule in der historischen Forschung“, in: D. Goldschmidt; U. Teichler; W.-D. Webler (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule*, Frankfurt 1984, 1–27, 24. Erst zwei Jahre zuvor hatte Konrad H. Jarausch neue Maßstäbe gesetzt, indem er die Sozialisation deutscher Studenten im 19. Jahrhundert systematisch dargestellt. Vgl. K. H. Jarausch: *Students, Society and Politics in Imperial Germany*, Princeton 1982. Ders.: *Deutsche Studenten: 1800–1970*, Frankfurt 1984. Die traditionsreiche Studentengeschichtsschreibung hatte zuvor meist nur sehr partielle Einblicke in einzelne Organisationen oder Orte geben können. Die zahlreichen Einzelgeschichten deutscher Studentenverbindungen im 19. Jahrhundert illustrieren beispielsweise eine Lebenswelt, die vollkommen eigenen Anreizmechanismen außerhalb der Universität folgte.
- 28 J. C. Heß (Hg.): *Heidelberg 1945*, Stuttgart 1996.

fehlt eine Gesamtdarstellung der Nachkriegszeit, zahlreiche Einzelaspekte aber wurden in den vergangenen Jahren beleuchtet.²⁹ Notker Hammerstein hat in den vergangenen 20 Jahren in zahlreichen Beiträgen die Nachkriegsuniversität Frankfurt am Main in einer Gesamtheit, aber auch mit Blick auf einzelne Akteure und Institutionen beleuchtet.³⁰ Das Standardwerk zur Gründungsgeschichte der FU Berlin ist nach wie vor die 1988 erschienene Gesamtdarstellung von James F. Tent, zu dem die im gleichen Jubiläumsjahr erschienenen Sammelbände eine geeignete Ergänzung bieten.³¹

Erschöpfend wirkt die Fülle der Literatur zur amerikanischen Besatzungspolitik im Kulturbereich. Seit den 1980er Jahren sind die anschauliche Darstellung James F. Tents sowie die von Manfred Heinemann herausgegebenen Tagungsbände zur Besatzungspolitik erschienen.³² Die Soziologin Uta Gerhardt hat in den vergangenen Jahren zahlreiche Aspekte der amerikanischen *Reeducation*-Strategie beleuchtet.³³ Da die Kollegienhäuser in diesem Kontext meist als eine vernachläss-

- 29 R. Boch: *Exponenten des ‚akademischen Deutschland‘ in der Zeit des Umbruchs*, Marburg 2004. Y. Gerz: *Die Situation der Medizinischen Fakultät. Marburg in der Nachkriegszeit*, Marburg 2008. W. Hecker; J. Klein; H. K. Rupp (Hg.): *Politik und Wissenschaft*, Münster 2001. H. Zinn: *Zwischen Republik und Diktatur*, Köln 2002. Vgl. auch U. Raulff: „In Marburg waren wir weltberühmt“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 24.10.2010.
- 30 N. Hammerstein: *Die Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main, Band 1*, Neuwied et al. 1989; *Band 2*, Göttingen 2012. Ders.: „Das Beispiel Frankfurt am Main“, in: K. Strobel (Hg.): *Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert*, Vierow 1994, 89–96. Ders.: „Der Wiederbeginn der philosophischen Fakultät 1946: allgemeine Voraussetzungen und das Beispiel Frankfurt am Main“, in: F. Fürbeth (Hg.): *Zur Geschichte und Problematik der Nationalphilologien in Europa*, Tübingen 1999, 569–577. Ders.: „Walter Hallstein: Mitbegründer und Verfechter einer demokratischen Universitätslandschaft in der Bundesrepublik“, in: *Forschung Frankfurt* 19/2001, 65–67. Ders.: „„Ein Ort bundesweit beachteter Vorfälle“: Einblicke in die bewegte Frankfurter Universitätsgeschichte zwischen 1946 und 1972“, in: *Forschung Frankfurt* 27/3/2009, 100–103.
- 31 J. F. Tent: *Freie Universität Berlin: 1948–1988*, Berlin 1988. U. Prell; L. Wilker (Hg.): *Die Freie Universität Berlin 1948–1968–1988*, Berlin 1988. Der Präsident der Freien Universität Berlin (Hg.): *40 Jahre Freie Universität 1948–1988*, Berlin 1988. Als Quelle: K. Kubicki; S. Lönnendonker (Hg.): *50 Jahre Freie Universität Berlin aus der Sicht von Zeitzeugen*, Berlin 2001. Dies.: *Die Freie Universität Berlin 1948–2007*, Göttingen 2008.
- 32 M. Heinemann: *Umerziehung und Wiederaufbau*, Stuttgart 1981. O. Schlender: *Reeducation*, Bern et al. 1975. M. Heinemann (Hg.): *Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945–1952. Die US-Zone*, Hildesheim 1990. J. F. Tent: *Mission on the Rhine*, Chicago 1982. Vgl. auch K.-H. Füssl: „Zwischen NS-Traumatisierung und Demokratie: Die Erziehungspolitik der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte (1945–1952)“, in: *Paedagogica Historica* 33/1/1997, 221–246.
- 33 U. Gerhardt: „Von der Potsdamer Konferenz zum Marshallplan: Vorgeschichte und Folgen des Long Range Policy Statement on German Reeducation“, in: M. Berg; P. Gassert (Hg.): *Deutschland und die USA in der internationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart 2004, 381–406. Dies.: *Soziologie der Stunde Null*, Frankfurt 2005. Dabei wurden auch in jüngster Zeit neue Bewertungen der Reeducation-Politik vorgenommen. Vgl. auch H. Braun; U. Gerhardt; E. Holtmann (Hg.): *Die lange Stunde Null*, Baden-Baden 2007. M. Zepp: *Redefining Germany*, Göttingen 2007. M. Shibata: *Japan and Germany under the U.S. occupation*, Lanham 2005. Reeducation in den einzelnen Institutionen: U. Gerhardt: „Die Amerikanischen Militäroffiziere und der Konflikt um die Wiedereröffnung der Universität Heidelberg 1945–

sigbare Größe erschienen, konnten nur originäre Verwaltungsakten Einblick in die Überlegungen bezüglich dieser neuen Einrichtungen der Universitätsreform gewähren. Die Perspektive der staatlichen amerikanischen Akteure lässt sich für die Zeit von 1945 bis 1949 aus den Akten der US-Militärregierung (OMGUS) und 1949 bis 1952 denen des US-Hochkommissars rekonstruieren.³⁴ Die Finanzierung einzelner Projekte durch die aus der Zivilgesellschaft stammenden Stiftungen von Rockefeller und Ford sind in deren eigenen Archiven dokumentiert.³⁵ Einzelne Besatzungsoffiziere haben zeitgenössische Erinnerungen veröffentlicht, das Tagebuch des in den ersten beiden Jahren wichtigen US-Universitätsoffiziers Edward Y. Hartshorne wurde 1998 von James F. Tent editiert.³⁶ Die Überlegungen bezüglich der Kollegienhäuser sind eingebettet in grundsätzliche Neuformulierungen oder Rückbesinnungen einer Aufgabe der Universität hochschulpolitischer Akteure. Die öffentlichen Äußerungen der Rektoren und einzelner einflussreicher deutscher und amerikanischer Akteure liegen meist in Druckform vor, da sie als Debattenbeiträge auf eine Breitenwirkung zielten.³⁷ Auch die spezifisch für die Errichtung von Kollegienhäusern werbenden Debattenbeiträge liegen in gedruckter Form vor.³⁸ Die hochschulpolitischen Konferenzen der frühen Nachkriegszeit finden sich in den von Manfred Heinemann editierten Protokollen und der 1961 von Rolf Neuhaus zusammengestellten Dokumentensammlung zur Hochschulreform.³⁹ Mehrere Untersuchungen haben sich jüngst diesen Universitätsreformde-

1946“, in: J. C. Heß (Hg.): *Heidelberg 1945*, 28–52. G. J. Giles: “Reeducation at Heidelberg University”, in: *Paedagogica Historica* 33/1/1997, 201–219. S. P. Remy: „Geistesaristokratie und Entnazifizierung. Die gescheiterte ‚Amerikanisierung‘ der Universität Heidelberg nach 1945“, in: A. Stephan; J. Vogt (Hg.): *America on my Mind*, München 2006. Am Rande zu Marburg: A. C. Nagel: „Der Prototyp der Leute, die man entfernen soll, ist Mommsen“: Entnazifizierung in der Provinz oder die Ambiguität moralischer Gewissheit“, in: *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung* 10/1998, 55–91.

34 National Archives, Washington DC (NA).

35 Ford Foundation Archives, New York (FFA), Rockefeller Archive Center, Sleepy Hollow, NY (RAC).

36 Auch: E. S. Costrell: *Reforming the German People*, Worcester 1949, 353. J. F. Tent (Hg.): *Academic Proconsul*, Trier 1998.

37 K.-H. Bauer (Hg.): *Vom neuen Geist der Universität*, Heidelberg 1947. J. Ebbinghaus: *Zu Deutschlands Schicksalswende*, Marburg 1946. K. Jaspers; F. Ernst: *Vom lebendigen Geist der Universität und vom Studieren*, Heidelberg 1946. E. Y. Hartshorne: *Die Krise der deutschen Universitäten*, Frankfurt 1946. Ders.: *Studentenleben und Hochschulideale in den Vereinigten Staaten von Amerika*, Frankfurt 1946. M. Horkheimer: *Gegenwärtige Probleme der Universität*, Frankfurt 1953. F. Meinecke: „Die Stimme des Gewissens“, in: *Colloquium* 1/1949, 1.

38 W. P. Fuchs: *Studentische Wohnheime und Gemeinschaftshäuser in Westdeutschland*, Frankfurt 1951. W. Killy: *Studium Generale und studentisches Gemeinschaftsleben*, Berlin 1952. C. F. von Weizsäcker: *Denkschrift über die Ziele des Kongresses für studentische Gemeinschaftserziehung und Studium Generale*, Göttingen 1951.

39 M. Heinemann (Hg.): *Süddeutsche Rektorenkonferenzen 1945–1948. Teil 2*, Hildesheim 1990. Ders. (Hg.): *Vom Studium generale zur Hochschulreform*, Berlin 1996. Ders.: (Hg.): *Süddeutsche Hochschulkonferenzen 1945–1949*, Berlin 1997. Rolf Neuhaus (Hg.): *Dokumente zur Hochschulreform 1945–1961*, Wiesbaden 1961. Ders.: (Hg.): *Empfehlungen und Denkschriften auf Veranlassung von Ländern in der Bundesrepublik Deutschland*, 1968.

batten gewidmet. Insbesondere der von Andreas Franzmann und Barbara Wolbring 2007 herausgegebene Sammelband zu Vorbildern und Motiven von Hochschulreformen seit 1945 bildet die aktuelle Debatte gut ab.⁴⁰ In einer 2010 erschienen Monographie hat Stefan Paulus zudem den amerikanischen Einfluss auf die westdeutsche Hochschulpolitik herausgearbeitet.⁴¹

Zur Einordnung der Denktraditionen, denen die einzelnen Akteure der Kollegienhausbefürworter angehören, werden deren publizierte Äußerungen auch aus dem Zeitraum vor dem Untersuchungszeitraum herangezogen.⁴² Aus den gedruckten Quellen der bildungspolitischen Beiträge der 1920er Jahren können auch die roten Fäden nach dem Krieg wieder aufgenommenen Debatten in Deutschland herausgelesen werden.⁴³ Die zeitgenössische amerikanische Debatte über das Wesen des deutschen Bildungssystems im Wandel von 1900 bis 1945 bildet sich in zahlreichen soziologischen und historischen Analysen ab.⁴⁴ Die Grenzen des Rationalen in Bezug auch auf Hochschulen war 2009 das Thema des Jahrbuchs für Universitätsgeschichte.⁴⁵ Die auch in Teilen der Reformpädagogik verwirklichten Elemente der lebensreformerischen Überlegungen seit der Jahrhundertwende zum

40 Wolbring (Hg.): *Zwischen Idee und Zweckorientierung*. In dem Band u.a. Rohstock: „Von der ‚Ordinarienuniversität‘ zur ‚Revolutionszentrale‘? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957–1976“.

41 Paulus: *Vorbild USA?*.

42 Die Kollegienhausbefürworter gierten aus den unterschiedlichen Hintergründen heraus. Zum Teil haben sie eigene Erfahrung im jugendbewegten Umfeld der Universität gemacht: A. Bergstraesser: „Jugendbewegung und Universität“, in: A. Bergstraesser; H. Platz (Hg.): *Jugendbewegung und Universität*, Karlsruhe 1927, 1–27. Andere Befürworter dieser Universitätsneuerung waren Schulmänner, die ihre reformpädagogischen Konzepte auf die Hochschulen übertragen wollten: E. Hylla: *Staatsbürgerliche Erziehung im Deutschunterricht der Volksschule*, Frankfurt 1925. F. Karsen (Hg.): *Die neuen Schulen in Deutschland*, Langensalza 1924. Ders.: „Some Remarks on the Nazi Philosophy of Education“, in: *The German Quarterly* 14/3/1941, 135–142. J. J. Oppenheimer: *The Visiting Teacher Movement*, New York 1924. Andere beschrieben die Universität aus einer bildungsphilosophischen Perspektive: K. Jaspers: *Die Idee der Universität*, Berlin 1946. E. Spranger: „Über Gefährdung und Erneuerung der deutschen Universität“, in: *Die Erziehung* 5/1929–30, 513–526. Ders.: *Volk – Staat – Erziehung*, Leipzig 1932.

43 Mehrere Vertreter der demokratischen Nachkriegsdeutschland hatten sich schon in der Weimarer Republik im gleichen Geist mit Hochschulangelegenheiten befasst. Vgl. A. Grimme: *Auf freiem Grund mit freiem Volk*, Berlin 1932. R. König: *Vom Wesen der deutschen Universität*, Berlin 1935. A. Salomon: „Problematik der deutschen Bildung“ in: *Die Gesellschaft* 9, 1/1932, 60–67.

44 M. J. Demiashkevich: „The Organization and Administration of Universities in Germany“, in: *Peabody Journal of Education* 10/6/1933, 342–357. M. Doerne: „Problems of the German University“, in: W. M. Kotschnig; E. Prys (Hg.): *The University in a Changing World*, London 1932, 53–84. S. C. Engelmann: *German education and Re-education*, New York 1945. A. Flexner: *Die Universitäten in Amerika, England, Deutschland*, Berlin 1932. E. Y. Hartsorne: *The German Universities and National Socialism*, London 1937. I. L. Kandel: „Education in Nazi Germany“, in: *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 182/1935, 153–163. W. Richter: *Re-Educating Germany*, Chicago 1945.

45 H.-C. Liess; H. Zander (Hg.): *Universität und die Grenzen des Rationalen. Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, Stuttgart 2009.

20. Jahrhundert sind in den letzten zehn Jahren Gegenstand einer umfangreichen Forschung geworden. Die Interaktion der Reformpädagogik mit Ideen zu religiöser Erneuerung, der Jugendbewegung und Sozialutopien wurde in den letzten Jahren vielfach beleuchtet.⁴⁶ Etwa die 2009 erschienene Untersuchung von Ulrich Raulff über das Nachleben des George-Kreises zeigt Verbindungen in die Bildungsdebatte nach dem Krieg auf.⁴⁷ Aufgrund der Fülle der Forschung zu lebensreformerischen Bewegungen erstaunt, dass erst Hans-Ulrich Wipf mit seiner 2004 erschienenen Gesamtdarstellung der Freistudentenbewegung vor dem Ersten Weltkrieg diese Forschungslücke schließen konnte.⁴⁸ Die Entwicklungslinien der Reformpädagogik in den NS-Staat sind seit der unmittelbaren Nachkriegszeit ein Feld ausgiebiger Forschung.⁴⁹ Zu der Rolle der Universitäten im Nationalsozialismus gibt es zahlreiche jüngere Arbeiten.⁵⁰ Die Rolle von Remigranten auf die

- 46 M. S. Baader: *Erziehung als Erlösung*, Weinheim 2005. J.-J. Choi: *Reformpädagogik als Utopie*, Münster 2004. I. Hansen-Schaberg (Hg.): *Die Praxis der Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2004. H. Röhrs; V. Lenhart (Hg.): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*, Frankfurt 1994. W. Scheibe (Hg.): *Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932*, Weinheim 1994. I. Schmidt-Silla: *Romano Guardini*, Fuchstal 2010. C. Bruns: *Politik des Eros*, Köln 2008. J. Oelkers: *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim 2005. F. Osterwalder: „Dadaismus und Reformpädagogik bei Han Coray oder: Wie traditionalistisch ist die ‚neue Erziehung‘?“, in: H. Retter (Hg.): *Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2004, 19–34. P. Littig: *Reformpädagogische Erfahrungen der Landerziehungsheime*, Frankfurt 2004. Osterwalder; Oelkers (Hg.): *Die neue Erziehung*, Bern 2000. Röhrs: *Reformpädagogik und innere Bildungsreform*, Weinheim 1998.
- 47 U. Raulff: *Kreis ohne Meister*, München 2009, 428 ff. Vgl. S. Bergmann: „Die Diskussion um die Bildungsreform in der Nachkriegszeit (Georg Picht)“, in: N. Friedrich; T. Jähnichen (Hg.): *Gesellschaftspolitische Neuorientierungen des Protestantismus in der Nachkriegszeit*, Münster 2002, 101–126. R. vom Bruch: „Ästhetik, Sozial- und Lebensreform. Friedrich Naumanns Projekt der Moderne“, in: K. Bucholz; R. Latocha; H. Peckmann; K. Wolbert (Hg.): *Die Lebensreform*, Darmstadt 2001, 91–95. C. Groppe: „Stefan George, der George-Kreis und die Reformpädagogik zwischen Jahrhundertwende und Weimarer Republik“, in: B. Böschstein; J. Egyptian; B. Schefold; W. Graf Vitzthum (Hg.): *Wissenschaftler im George-Kreis*, Berlin 2005, 311–328. F. Osterwalder: „Deutsches Volk und deutsche Nation als reformpädagogische Konzepte“, in: Ders.; Oelkers (Hg.): *Die neue Erziehung*, Bern 2000, 45–68. G. Radde: *Fritz Karsen*, Frankfurt 1999. B. Stambolis: *Mythos Jugend*, Schwalbach 2003.
- 48 H.-U. Wipf: *Studentische Politik und Kulturreform*, Schwalbach 2004. Vgl. Vorwort v. M. Buckmiller, Ebd. 7–10. Frühere Übersicht: Jarausch: *Deutsche Studenten*, 94–103.
- 49 W. Keim: *Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band 1*, Darmstadt 1995; *Band 2*, Darmstadt, 1997. Oelkers: „Petersen und der Nationalsozialismus“, in: W. Keil (Hg.): *Pädagogische Bezugspunkte*, Regensburg 1995, 121–148. H. Alpei: „Mitmachen oder Widersetzen? Die Landerziehungsheime in der NS-Zeit“, in: I. Hansen-Schaberg; B. Schonig: *Landerziehungsheim-Pädagogik*, Hohengehren 2002, 202–249. H.-E. Tenorth: „Erziehungsutopien zwischen Weimarer Republik und Drittem Reich“, in: W. Hardtwig (Hg.): *Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit*, München 2003, 175–198, 192 ff. Ders.: „Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus“, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 9/2003, 7–36. B. Schonig: „Die Einheit von ‚Kopf und Herz‘ als pädagogisches Prinzip: Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik“, in: I. Hansen-Schaberg; B. Schonig (Hg.): *Basiswissen Pädagogik I: Reformpädagogik*, Hohengehren 2007, 13–56.
- 50 u.a. Hammerstein: *Die Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Teil 1*. A. C. Nagel (Hg.): *Die Philipps-Universität Marburg im Nationalsozialismus*, Stuttgart 2000.

deutsche Bildungspolitik der Nachkriegszeit wurde schon vor zehn Jahren ausgiebig gewürdigt, 2007 hat Clemens Albrecht noch eine Dokumentation zu seinen früheren Untersuchungen des praktischen kulturpolitischen Engagements Max Horkheimers vorgelegt.⁵¹

Die Überlegungen über und in der Hochschule finden dabei im Nachkriegsdeutschland der amerikanischen Besatzungszone und frühen Bundesrepublik statt. In den Jahren 1945 bis 1950 machte Westdeutschland dabei einen alle Bereiche der Gesellschaft erfassenden Wandel durch, der sich in einer Interaktion von internen und externen Denkmustern und Ereignissen entwickelte. Die „westdeutschen Wunderjahre“ bestanden aus einem „nachhaltiger Wandel von Normen und Werten, in der indifferente oder gar ablehnende Einstellungen gegenüber der Demokratie zunehmend an Rückhalt verloren.“⁵² Vor allem die politisch-institutionellen Entwicklungen Westdeutschlands standen dabei lange im Fokus der Forschung, während der Stellenwert der politisch-kulturellen Dimension weniger scharf erfasst wurde. Die junge Bundesrepublik unter der Kanzlerschaft Konrad Adenauers wurde lange als Epoche der „Restauration“ oder als „Modernisierung unter konservativen Auspizien“ gesehen.⁵³ Der 1995 von Axel Schildt und Arnold Sywottek herausgegebene Sammelband beleuchtete das Mischverhältnisses von Rückwendung und Aufbruch als „Modernisierung im Wiederaufbau“ in der deutschen Gesellschaft der 1950er Jahre.⁵⁴ Die jüngste Forschung beleuchtet diesen Prozess der westdeutschen Demokratisierung im Wechselspiel mit westlichen Einflüssen und transnationalen Wechselwirkungen. Jarausch, Bauerkämper und Payk werben für diese Erweiterung des Blicks auf das komplexe Mischungsverhältnis von „Kontinuität“ und „Neubeginn“ nach 1945 auf „die nicht minder komplexe Dimension endogener wie exogener Einflussgrößen.“⁵⁵ Da sich diese Transfers nicht nur in einer Richtung vollzogen, verschränkten sich amerikanische Einflüsse komplex mit eigenen kulturellen Traditionen, so dass „Prozesse der Adaption, Akkulturation und Anverwandlung“ zu beachten sind.⁵⁶

51 H.-E. Tenorth; K.-P. Horn: „Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft“, *Zeitschrift für Pädagogik* 40/5/1994, 703–706. M. Heinemann: „Emigranten, Remigranten und ihr Beitrag zur Erneuerung von Schul- und Hochschulverfassungen in der Nachkriegszeit“, in: C.-D. Krohn; M. Schumacher (Hg.): *Exil und Neuordnung*, Düsseldorf 2000, 377–400. C. Albrecht: „Das Allerwichtigste ist, dass man die Jugend für sich gewinnt“: Die kultur- und bildungspolitische Pläne des Horkheimer-Kreises bei der Remigration“, in: Ders. et al. (Hg.): *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik*, Frankfurt 1999, 97–131.

52 Bauerkämper: *Transatlantische Mittler*, 11.

53 C. Klessmann: „Ein stolzes Schiff und krächzende Möwen. Die Geschichte der Bundesrepublik und ihre Kritiker“, in: *Geschichte und Gesellschaft* 11/1985, 476–494, 485.

54 A. Schildt: „Moderne Zeiten, Freizeit, Massenmedien und ‚Zeitgeist‘ in der Bundesrepublik der 50er Jahre“, in: Ders.; A. Sywottek (Hg.): *Modernisierung im Wiederaufbau*, Bonn 1998.

55 Bauerkämper: *Transatlantische Mittler*, 16.

56 V. R. Berghahn: „Awkward Relations“, in: A. Stephan (Hg.): *Americanization and Anti-Americanism*, New York 2005, 238–249, 239, 246.

II. BILDUNG UND ERZIEHUNG ALS TRADITIONSLINIE DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT

1. WISSENSCHAFT UND EXTERNE SOZIALISATION IM 19. JAHRHUNDERT

Die Grundlagen der deutschen Universitätsidee, auf die sich die Nachkriegsdebatte bezieht, wurden zu Beginn des 19. Jahrhunderts gelegt.¹ Der Ausbildungsauftrag der deutschen Forschungsuniversität lag im Vermitteln wissenschaftlicher Wahrheitssuche durch ein Teilhabenlassen der Studierenden am Forschungsprozess. Die Fokussierung auf die wissenschaftliche Tätigkeit der Universität zog eine klare Trennlinie zum Schulauftrag. Alle „nicht-akademischen“ Aufgaben, von denen sich in der langen Entwicklung einige an den höheren Schulen eingebürgert hatten, wurden bewusst aus dem universitären Auftrag herausgenommen.

Aus den höheren Schulen des Mittelalters hatte sich im deutschsprachigen Raum seit Ende des 17. Jahrhunderts die Universität als die zentrale Institution von Ausbildung und Wissenschaft herausgebildet und diesen Anspruch immer wieder durch Reformen behauptet. Fest eingebunden in die Territorialstaaten und deren Konfessionskirchen hatten diese Universitäten des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation auch stets einen moralisch bildenden Auftrag der theologischen Lehre über die reine Wissenschaft hinaus gehabt.² Mit der Vorstellung vom Studium wandelte sich auch die Universität als Lebensort der Studierenden. Durch die wandernden Scholaren war zwar schon im Mittelalter eine gewisse stu-

- 1 Vgl. R. vom Bruch: „Zur Gründung der Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft um 1800“ in: G. Müller; K. Ries; P. Ziche (Hg.): *Die Universität Jena*, Stuttgart 2001, 63–77. R. vom Bruch: „Universitätsreform als Antwort auf die Krise. Wilhelm von Humboldt und die Folgen“, in: Ulrich Sieg; Dietrich Korsch (Hg.): *Die Idee der Universität heute*, München 2005, 43–55. Jüngere Forschung belegt, dass die Zuschreibung der Rolle des Preußischen Universitäts- und Schulreformers Wilhelm von Humboldt als alleiniger „Gründervater der deutschen Universität“ erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgte. D. Langewiesche: „Die ‚Humboldtsche Universität‘ als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universitäten in ihren Rektoratsreden im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“, Ders.: „Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert“, M.-L. Bött; H.-C. Liess (Hg.): *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 14/2011, 15–37. Vgl. M. G. Ash (Hg.): *Mythos Humboldt*, Wien et al. 1999. W. Rüegg: „Der Mythos der Humboldtschen Universität“, in: M. Krieg; M. Rose (Hg.): *Universitas in theologia – theologia in universitate*, Zürich 1997, 155–174.
- 2 A. Schindling: *Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit 1650–1800*, München 1999, 44 f. Vgl. W. Frijhoff: „Grundlagen“, in: W. Rüegg (Hg.): *Geschichte der Universitäten in Europa. Band II*, München 1996, 53–104, 53 ff.

dentische Freiheit entstanden, doch das eigentliche Ziel der jeweiligen Landesfürsten, die Ausbildung von Staats- und Kirchendienern, war zumeist mit einer Erziehung in klösterliche Strenge verbunden. Ein Stipendien-System von Bursen und Kollegien sicherte eine zeitliche und örtliche Einbildung von Lernenden und Lehrenden.³ Seit dem Mittelalter hatte sich das gemeinsame Wohnen der Studierenden an den deutschen Universitäten als eine pragmatische Tradition entwickelt. Die Studenten lebten entweder im selbstverwalteten *Hospicium* oder in gestifteten Kollegien. Die Kollegien waren klosterähnliche Internate, die von Privatleuten aus sozialer Verantwortung und karitativer Fürsorglichkeit gestiftet worden waren. Diese seit dem dreizehnten Jahrhundert eingerichteten Stiftungen hatten festgefügte Statuten und ein eigenes verzinsliches Grundkapital, aus dem Stipendien gewährt werden konnten. Die Stipendiaten des Kollegiums lebten unter Aufsicht in einem halbklosterlichen Tagesablauf, der die Teilnahme an den Seelenmessen für den Gründer mit einschloss. In gemeinsamen Schlafsälen schliefen die Studenten, in den Speisesälen aßen sie gemeinsam. Während des 14. Jahrhunderts hatten sich diese privaten Einrichtungen für Unterkunft und Unterstützung auch der Lehre zugewandt und waren so in eine direkte Beziehung mit den Universitäten getreten. In Bologna, Paris und Oxford wurden die Kollegien so in die Universitäten integriert und in der Folgezeit oftmals sogar als die eigentlichen Lehrinrichtungen der Universität angesehen.⁴ Das Motto der Kollegiengemeinschaft der Sorbonne „vivere socialiter et collegialiter et moraliter et scholariter“ umgrenzte den klösterlichen Lebensstil, der von Autoritäten von Kirche oder Universität überwacht wurde. Intern wurden die Kollegien von einem Kollegien-Rektor und seinem Prokuratoren aus dem Kreis der Kollegiaten geführt, denen auch die Bediensteten des Hauses unterstanden.⁵ Baulich waren die Kollegienhäuser an die Klöster angelehnt, geschlossene Bauten um einen Innenhof. Die wesentlichen Elemente dieser Gebäudetypen wurden später von den Universitäten selbst übernommen.⁶ Die klösterliche Strenge der Anlagen und der Ordnung für den studentischen Lebensstil korrespondierten mit dem festen Fächerkanon der Scholastik.

Die „alte“ Universität entsprach im 18. Jahrhundert freilich lange nicht mehr ihren eigenen Ansprüchen. Der Soziologe Helmut Schelsky zog 1963 Parallelen zu seiner zeitgenössischen Debatte mit der Beschreibung der „im Zunftwesen erstarrten“ 42 Universitäten des deutschen Sprachgebietes im Jahr 1792. Die noch auf dem aristotelischen Wissenschaftsbegriff beruhende Lehre sei von der Universität vor allem als „gedächtnismäßig-passiv übernommener Wissensstoff“ vermittelt worden, „der noch nicht einmal für das praktische Leben tauglich war.“ Zunehmend hatten die an der wissenschaftlichen Arbeit interessierten Akademiker ihre Arbeit in die oft als Konkurrenz zu den Universitäten gegründeten wissenschaftlichen Akademien oder in Gelehrten Gesellschaften verlegt. Die Rechtsfreiheiten der Universität als eigenständiger Korporation hatten dazu geführt, dass die

3 Vgl. Schindling: *Bildung und Wissenschaft*, 44 f.

4 K. Rückbrod: *Universität und Kollegium*, Darmstadt 1977, 35, 38 ff.

5 Ebd. 43 ff.

6 Ebd. 133 ff.

Studenten in größerer Zahl die Universitäten nicht zum Zwecke des Studiums, sondern um eine „freies Leben zu führen“, bevölkerten. Die Schilderungen des wilden Studentenlebens der frühen Neuzeit belegen, dass insbesondere die Strenge der Lebensführung der Studierenden sich nur schwer praktisch dursetzen ließ.⁷ Die Krise des festen Wertes- und Referenzsystems der Scholastik hatte in ganz Europa einen Niedergang der Universitäten mit sich gebracht, so dass eine Konstanz dieser alten Bildungsinstitutionen erst durch die neuzeitlichen Reformen möglich wurde. Die Bildungsstätten des Humanismus und später die in der Sattelzeit erfolgte Universitätsreform erst in Halle, dann in Göttingen hatte dem traditionellen Modell der Vier-Fakultäten-Universität im Zeichen der Aufklärung eine neue Attraktivität verliehen. Als die „Wissenschaftsrevolution“ des Historismus um 1800 den grundlegenden Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften einführte, wurde die Struktur des alten Corpus Universität neu belebt. Der Begriff „Universität“ schien Wilhelm von Humboldt ursprünglich so verbraucht, dass die Gründung der liberalen Berliner Universität im Jahre 1810 ursprünglich einen ganz anderen Begriff für eine neuartige Institution gesucht hatte.⁸ Die neue aus Neuhumanismus und Idealismus heraus gegründete Berliner Universität gliederte sich zwar traditionell in vier Fakultäten, wies nun aber der Philosophischen Fakultät eine führende Stellung zu.⁹

Als sich das neue „offene, dynamisch evolutive“ Weltbild der „evolutionistisch-demokratischen Welt des 19. und 20. Jahrhunderts“ in den neuen Universitäten verwirklichte, wurden die Aufgabenbereiche neu abgesteckt.¹⁰ Der aufstrebende Staat Preußen setzte sich mit seiner starken Verwaltung mit seinen Universitäten und durch die Professionalisierung und Standardisierung der Gymnasien als deren Zugangsvoraussetzung an die Spitze dieser Entwicklung im deutschsprachigen Raum. Die im Wesentlichen von Wilhelm von Humboldt und dem Theologen Friedrich Schleiermacher konzipierte Berliner Universität sollte ein Ort der Forschung werden. Gegenstand des Studiums sollte das „Lernen des Lernens“ sein, damit „die Idee des Erkennens, das höchste Bewusstsein der Vernunft, als ein leitendes Prinzip in dem Menschen aufwacht.“¹¹ Der Weg dazu sollte eine Freiheit der Wissenschaft sein, die sich nicht nur in einer Unabhängigkeit der Forschung und Lehre gegenüber dem Staat ausdrücken sollte, sondern auch in einer Freiheit des Studierenden zu wählen, mit welchen Gebieten er sich wissenschaftlich auseinandersetzen wollte. Um diese „Einsicht in die reine Wissenschaft“ zu erlangen, brauchte es laut Humboldt drei Dinge, die die Universität in ihrer äußere-

7 H. Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*, Münster 1960, 9 ff.

8 R. vom Bruch: *Zur Gründung der Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft um 1800*, 63–77.

9 Vgl. Schindling: *Bildung und Wissenschaft*, 44 f.

10 H. Plessner: „Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der Deutschen Universität – Tradition und Ideologie“ (1924), in: Ders.: *Diesseits der Utopie. Ausgewählte Beiträge zur Kulturosoziologie*, Frankfurt 1974, 132 f.

11 Vgl. F. Schleiermacher: „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende“ (1808), in: E. Anrich (Hg.): *Idee der deutschen Universität*, Darmstadt 1956, 219–293.

ren Struktur bieten solle: Freiheit, Einsamkeit und den Austausch mit ähnlich Forschenden. „Das Kollegienhören“ sei „nur Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgesinnten und Gleichaltrigen und dem Bewusstseyn, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaften widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.“¹² Im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Wissenschaften entstand an allen deutschen Universitäten eine ähnliche Idee der Forschung als Fundament der gemeinsamen Arbeit.¹³

Neben der fachlichen Ausbildung der akademischen Berufe sollte diese neue Universität ohne eine explizite Einwirkung jenseits der Geisteserziehung auch eine verantwortungsbewusste Verwaltungselite hervorbringen. Im ständestaatlichen und bürokratisch regierten Preußen sollten nicht alle Bürger, aber eben die künftigen Beamten geeignet ausgebildet werden.¹⁴ Ein Akademiker, der, in welcher Wissenschaft auch immer, einmal das kritische Prüfen und Fragen gelernt hat, würde es in allen anderen Lebensbereichen routiniert und zugleich reflexiv anzuwenden wissen. Er werde somit zum gesellschaftlich verantwortlichen Akteur, da er an der Suche der Wahrheit orientiert sei. Einschränkende pädagogische Maßnahmen oder feste Studiencurricula würden diese Freiheit mit dem Ziel der „Bildung durch Wissenschaft“ konterkarieren. Die Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ sollte auf dem Niveau der Universität allein durch das Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens entstehen. Der Studierende sollte die Wissenschaft kennenlernen, ein Gefühl für die Einheit der Wissenschaften und den steten Prozess des Forschens entwickeln.¹⁵ Voraussetzung stellte die kanonisierte Kenntnis der geistigen Grundlagen, vor allem jene der Antike, dar. Im Gymnasium wurde festes Wissen gelehrt. Voraussetzung war das humanistische Gymnasium, dessen Strenge und Lernpensum enorm waren. Der Übertritt in die Universität nach dem Abitur war die Schwelle, ab der man als freiwillig lernender Erwachsener gelten konnte. Den wissenschaftlichen Imperativ dieser „höheren wissenschaftlichen Anstalten“ sah Wilhelm von Humboldt als Ausdruck „des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt“.¹⁶ Auch in der sozialen Einbindung sollte sich dies zeigen: Das Schlagwort der akademischen Freiheit wurde vielfach verwendet, verwirklichte sich für die Studenten aber auch in einem weitaus freieren Lebensstil. Von einigen wenigen Internaten in kirchlicher Trägerschaft für angehende Theologen abgese-

12 W. von Humboldt: „Der Königsberger und der Lithauische Schulplan“ (1809), in: A. Flitner; K. Giel (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*, Darmstadt 1964, 168–195, 191.

13 Vgl. H.-E. Tenorth: „Zur Einleitung“, in: Ders. (Hg.): *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010, Band 4*, Berlin 2010, 9–42, 9 ff. Zur Strahlkraft des neuen Forschungsimperativs: W. Rüegg: „Themen, Probleme, Erkenntnisse“, in: Ders. (Hg.): *Geschichte der Universitäten in Europa (1500–1800)*, München 1996, 17–42, 25 ff.

14 Vgl. J. Herbst: „Thomas Jefferson und Wilhelm von Humboldt“, in: R. C. Schwinges (Hg.): *Humboldt international*, Basel 2001, 273–287, 279.

15 Vgl. P. Lundgreen: „Humboldts ‚Stoffe‘ der Bildung: Konzepte und Realitäten“, in: E. Keiner et al. (Hg.): *Metamorphosen der Bildung*, Bad Heilbrunn 2011, 171–180, 175 ff.

16 Zitiert nach Tenorth: *Schule und Universität*, 26 f.

hen, sollte es die klösterliche Strenge der Unterweisung nicht mehr geben. Bei den Überlegungen zur Berliner Universitätsgründung hatte der Philosoph Johann Gottlieb Fichte noch ein alternatives Konzept vertreten, das sich aber nicht gegen die Vorstellungen der anderen involvierten Planer durchgesetzt hatte. Schelsky beschrieb die Strenge, mit der Fichte die Universität als einen das ganze Leben durchsetzenden Ort schaffen möchte:

Während Humboldt Freiheit und Einsamkeit in der Abschirmung und Aufhebung des Reglements sieht, will Fichte – wie im Politischen so in der Universität – die Menschen zur Freiheit zwingen, so auch zur Einsamkeit. Hauptthese seines „Deduzierten Plans einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt“ für den Studenten ist die schlagwortartige Kapitelüberschrift: „Aufgeben seines gesamten Lebens in seinem Zwecke, darum Absonderung desselben von aller anderen Lebensweise und vollkommenen Isolierung“. Hier wird der Zwang zur Einsamkeit gefordert und in Form einer Wissenschaftskaserne reglementiert – nicht umsonst weist Fichte darauf hin, dass sein Plan von der Erfahrungen der sächsischen Fürstenschulen, vom Stift in Tübingen, von Oxford und Cambridge beeinflusst worden ist. Alle Reglements, die er für seine Universität wünscht – gemeinsamer Haushalt der Studierenden, Uniform, gleiches Taschengeld, Studienhonorar usw. – haben aber nur den Sinn, den Studierenden aus dem ‚widerwärtigen Element‘ des bürgerlichen Lebens herauszureißen: „es solle einmal herausgehoben werden aus denen den Gängelbändern, mit denen ich Familien-, Nachbar- und Landsmannsverhältnisse ihn immerfort tragen und heben. [...] Das Leben einmal selbstständig von vorn anzufangen soll keinem geschmälert werden.“¹⁷

Ende des 19. Jahrhunderts stand die Universität scheinbar in einer Blüte: Dort wurden die tragenden Schichten ausgebildet, in Universitäten und neuen außerwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen konnten vor allem die Naturwissenschaften nie dagewesene Erfolge erzielen.¹⁸ Während um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert die Idee der Forschung und der akademischen Freiheit in jeder Rektoratsrede beschworen wurden, diente der humanistische Bildungskanon der liberalen Bildungsidee der Humboldt-Schleiermacherschen kaum mehr als Referenzpunkt.¹⁹ Bei der Reformkonferenz von 1900 waren die preußischen Universitäten für Abiturienten anderer Gymnasialtypen geöffnet wurden. Zeitgleich wurden außeruniversitäre Forschungsinstitutionen gegründet, in denen eine Forschung mit weitaus höherem Spezialisierungsgrad möglich wurde.²⁰ Mit Ausdehnung und Spezialisierung wandelte sich aber der gesellschaftsbildende Anspruch der deutschen Universitäten in einem hohen Maße, dass sich die Jahrhundertwende ins 20. Jahrhundert heute als grundlegende „Scharnierphase“ der deutschen Universitäts- und Wissenschaftsentwicklung deuten lässt. Die Struktur des Lehrkörpers hatte sich in ihrer sozialen Struktur gewandelt, einer breiteren Schicht wurde der Hochschulzugang ermöglicht, ideologisch fanden zunehmend Polarisie-

17 Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*, 21.

18 Vgl. Ebd. 586.

19 Vgl.: D. Langewiesche: „Bildung in der Universität als Einüben einer Lebensform. Konzepte und Wirkungshoffnungen im 19. und 20. Jahrhundert“, in: E. Keiner et al. (Hg.): *Metamorphosen der Bildung*, 181-190, 185 ff.

20 B. vom Brocke: „Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Krise um 1900“, in: R. C. Schwinges (Hg.): *Humboldt international*, 367–401.

runge statt.²¹ Die um 1800 formulierte konstituierende Idee der Universität konnte hundert Jahre später nicht mehr die einende Kraft entfalten. So wenig die „Einheit der Wissenschaft“ in den Konkurrenzkämpfen um die vorrangige Besetzung kultureller Führungsmacht und Zuteilung von Ressourcen zwischen den Fakultäten gewahrt wurde, so wenig funktionierte die so beschworene „Solidargemeinschaft“ der „Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden“.²² In diesem Zusammenhang hatte sich um die Jahrhundertwende auch die erste hochschulpädagogische Bewegung gebildet. Sie verfolgte das Ziel, entsprechend dem wissenschaftlichen Selbstverständnis der Pädagogik, Fragen der Erziehung und des Unterrichts auch auf den Universitäten und Hochschulen zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis zu machen und auf der Grundlage der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse praktische Anleitungen zur Verbesserung der Lehre zu geben.²³ Auch diese Versuche bewegten sich aber innerhalb des abgegrenzten Feldes der universitären Lehre, während das Leben der Studierenden meist jenseits dieses Feldes stattfand.

Die Freiheit der deutschen Universität war also ein fragiles Konstrukt, das von verschiedenen Voraussetzungen lebte und Lücken schuf, die von außen besetzt wurden. Der um 1900 zu beobachtende Wertewandel innerhalb der studentischen Jugend hatte nichts mehr mit den wissenschaftlich geleiteten Ideen einer universitären Gemeinschaft zu tun. Studentenverbindungen füllten nach wie vor die Lücke als ständische oder konfessionelle Treffpunkte. Die Studentenschaft verhielt sich sozial differenziert, begegnete sich in den Universitäten und blieb privat unter sich. Gesellschaftseinende Ideen des Nationalismus wurden zwar meist auch von Professoren ausgearbeitet und propagiert, stellte aber doch keine universitäre Leitidee dar. Der bis weit in die Freistudentenschaft auftretende „signifikant aggressive und zunehmend antisemitisch besetzte Nationalismus“ war unter anderem vom Verein Deutscher Studenten propagiert worden. Gefordert wurde von den Studenten eine Absonderung und lebensweltliche Selbstbestimmung, ohne dass es einer überwölbenden Universitätsidee bedurfte.²⁴ Im sekundären Bildungsbereich hatte die Reformschulbewegung schon in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts unterschiedlichste Antworten auf die zeitgenössische Wahrnehmung der „Kultur als Tragik“ ausprobiert.²⁵ Trotz der weit

21 R. vom Bruch: *Abschied von Humboldt?*, 22. G. Hübinge; R. vom Bruch; F. W. Graf: „Einleitung“, in: Dies. (Hg.): *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900*, Stuttgart 1989, 9–23.

22 Ebd. 24 ff.

23 E. Leitner: „Die hochschulpädagogische Bewegung in ihrem Verhältnis zur Hochschulreform“, in: E. Leitner; D. von Queis; F. Schmithals (Hg.): *Die pädagogische Herausforderung der Universität 1898–1934*, Weinheim 1990, 31–46, 33. Vgl. Kritik an der seit 1897/98 entstandenen hochschulpädagogischen Bewegung: M. B. Freund: „Ein Missstand im Hochschul-lehramt und ein Weg zu seinem Ausgleiche“, in: *Revue franco-allemande*, Mai 1901. Unter Bezugnahme auf einen Artikel von H. Schmidkunz: „Eine pädagogische Bewegung in Deutschland“, in: *Revue franco-allemande*, November 1900.

24 R. vom Bruch: *Abschied von Humboldt?*, 28 f.

25 Vgl. J. Yamana: „Reformpädagogik als Metarmorphose der Schulen durch die Dynamik des ‚Re-entry‘: Zur Selbstkritik der Analyse Deutscher Landerziehungsheime“, in: E. Keiner et al. (Hg.): *Metamorphosen der Bildung*, Bad Heilbrunn 2011, 369–380, 370 ff.

verbreiteten Kulturkritik vor dem Ersten Weltkrieg blieben die Universitäten aber den konstituierenden Referenzpunkte aus dem frühen 19. Jahrhundert treu. Bei seiner Hallenser Rektoratsrede im Studienjahr 1887/88 hatte der Theologe Martin Kähler für die Idee der „Bildung durch Wissenschaft“ geworben und diese nur leicht modifiziert:

Gewiss ist Bildung an der Wissenschaft und durch sie weder das Ganze wahrer Menschenbildung noch auch der einzige Weg zu diesem höchsten Ziele. Gewiss besitzen auch die Universitäten längst kein zünftiges Alleinrecht auf die Vermittlung wissenschaftlicher Bildung mehr. Allein der Weg zur Bildung durch wissenschaftliche Arbeit hin hat sich allzeit neben anderen überhaupt unentbehrlich und für gewisse Ziele besonders förderlich erwiesen, und unsere Hochschulen dürften sich immer wieder für die Mehrzahl als die förderlichsten Bildungsstätten erweisen, sowohl in ihrer fast allseitigen Vielseitigkeit als in ihrer lebendig gegliederten Einheitlichkeit. Und hier darf ich die bildende Kraft der Gemeinschaft in den Vordergrund stellen. Die man über gleichartiger Arbeit pflegt und genießt. Wie auch das Wachstum unserer Körperschaft an Zahl der Arbeiter und in der Verzweigung der Disziplinen uns auseinanderführe, noch stellt sie doch in Wirklichkeit dar, was man sich etwa bei der einst von Klopstock ausgegeben Lösung der Gelehrten-Republic träumen mochte.²⁶

In diesem Bildungsanspruch falle den Professoren eine „Doppelaufgabe des Lehrers und des Erziehers, des Bildners im höchsten Sinne“ zu.²⁷ Förderlich sei ein Austausch zwischen Professoren sowie mit den Studenten in Arbeitsgemeinschaften. Ein Studium generale im Sinne einer Einheitlichkeit der Wissenschaft sah Kähler dabei als nicht mehr durchführbar.²⁸ Um die für den Öffentlichen Dienst benötigte umfangreiche Vorbildung zu schaffen, benötigte man so neben den Professoren zusätzliches Personal. Unter der Anleitung von Praktikern oder durch Schulen könnten Übungsjahre vor der Universität das gewünschte Allgemeinbildungsniveau herstellen. So falle die Aufgabe einer „liberalen, humanen“ Vorbildung als Voraussetzung für die Aufgaben künftiger Leistungsträger des Staates durchaus in einen nicht-wissenschaftlichen Erziehungsauftrag der Universitäten:²⁹ „Gewiss zielt auch die höhere Schule auf allgemeine Bildung ab; doch das schließt nicht aus, dass auch die Universität wesentlich noch Anstalt für Bildung überhaupt ist.“ Gemäß dem Motto „Bildung ist Interesse“ wollte Kähler die geeigneten Mittel, „Neigung und Fähigkeit zum Auffassen zu erzeugen“ eben nicht nur in der reinen Belehrung sondern einem umfangreicheren Unterricht sehen.³⁰ Zwischen 1900 und 1914 wurde die Frage, ob Interdisziplinarität und Forschungsorientierung besser inner- oder außerhalb der Universität zu bewältigen sei, im engen Zusammenhang mit der Frage nach der Bildungsfunktion diskutiert. Im Sinne der „Erziehung durch Wissenschaft“ hatten sich prominente Geisteswissenschaftler gegen eine Auflösung der klassischen Universität gewehrt. Anlässlich der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft hatten Geisteswissenschaftler wie Eduard Spranger oder Karl Lamprecht vor einer Trennung von Forschung und

26 M. Kähler: *Die Universitäten und das öffentliche Leben*, Erlangen/Leipzig 1891, 13.

27 Ebd. 16.

28 Ebd. 19.

29 Ebd. 15 ff.

30 Ebd. 84 ff..