

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 Beschwerden 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 Longe 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 Deutscherunterricht 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.