

## **Bildungsökonomische Planung als Mythos**

### Zur Hochschulentwicklung in der DDR

Manfred Stock

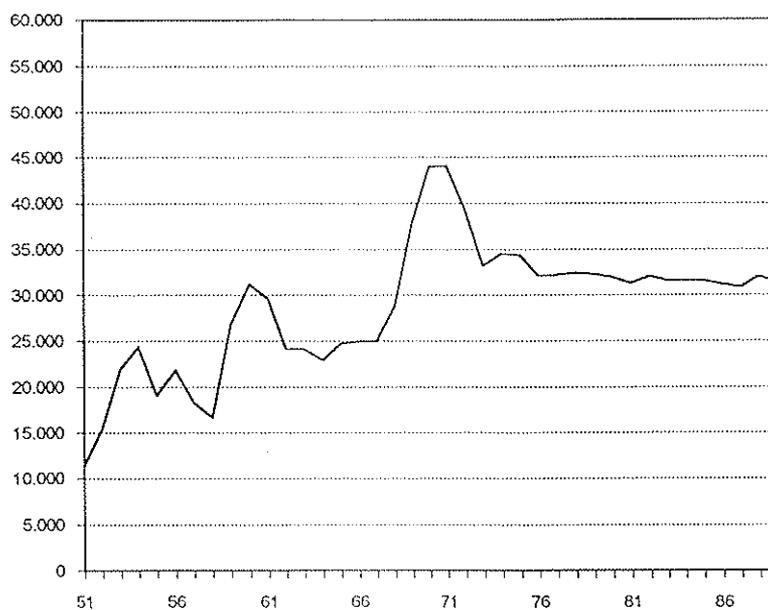
In der DDR wurde die Hochschulexpansion in den frühen 70er Jahren beendet. Diese Entwicklung wird zumeist mit bildungsökonomischen Notwendigkeiten begründet. So ist die restriktive Hochschulpolitik ab 1971 als eine Reaktion auf die Entwicklung des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften erklärt worden. Der Beitrag zeigt, daß die hochschulpolitische Wende nicht auf wirtschaftlich-technische, sondern auf machtpolitische Gesichtspunkte zurückzuführen ist. Vor diesem Hintergrund erweist sich die bildungsökonomische Planung als Mythos.

## 1 Einleitung

Komparative Studien zur Bildungsentwicklung haben gezeigt, daß es weltweit besonders nach dem zweiten Weltkrieg zur Bildungsexpansion gekommen ist. Dies betrifft den Primarbereich ebenso wie den Sekundarbereich. Auch vor den Hochschulen hat diese expansive Entwicklung nicht halt gemacht (*Ramirez/Boli 1987; Ramirez/Riddle 1991*). Sie vollzog sich unabhängig von den politischen, sozialen und ökonomischen Strukturen der jeweiligen Nationalstaaten.

Die DDR bildete da eine Ausnahme. Nach einer Phase der Hochschulexpansion in den 50er und 60er Jahren wurde in den frühen 70er Jahren diese Entwicklung beendet (vgl. Grafiken 1 und 2).

*Grafik 1: Studienanfängerzahlen Hochschulstudium in der ehemaligen DDR (absolut)*



Quelle: Material der Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin (Helmut Köhler)

Grafik 2: Studienanfängerquoten Hochschulstudium in der ehemaligen DDR  
(in Prozent der jeweiligen Jahrgänge)



Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin (Helmut Köhler)

Einstweilen ist noch unklar, ob die Bildungsentwicklung auch in anderen Ländern des ehemaligen Ostblocks einen ähnlichen Verlauf genommen hat. Eine restriktive Hochschulpolitik hat es aber zumindest phasenweise in der CSSR (Katasek 1991), in Polen (Sadlak 1991) und auch in der Sowjetunion (Gerber/Hout 1995) gegeben; in Ungarn kam es insgesamt nur zu einer geringen Ausdehnung des Hochschulbereiches (Horvath 1988).

Zur Erklärung der Hochschulentwicklung in der DDR wird gewöhnlich auf den volkswirtschaftlichen Bedarf an Hochschulkadern verwiesen und auf den bildungsökonomischen Planungsapparat, der die Bildungsentwicklung administrativ an diese Bedarfsentwicklung anpaßte. Die DDR gilt als hervorragendes Beispiel für die Durchsetzung einer bildungsökonomisch inspirierten Steuerungspolitik (Klinger 1990). Die Bildungsentwicklung wird als Resultat einer bedarfs-

zentrierten Bildungsplanung vorgestellt, die zwar infolge "planbedingter Fehlsteuerungen" (*Klinger 1990, S. 75*) einen realen Bedarf verfehlte, gleichwohl immer dem Bemühen folgte, das "Bildungs- und Beschäftigungssystem vollständig aufeinander abzustimmen" (Ebenda).

Im folgenden soll gezeigt werden, daß die Hochschulentwicklung in der DDR keinesfalls den (richtigen oder falschen) technischen Prognosen der Bildungsökonomie folgte, sondern eher im engeren Sinne politischen Gesichtspunkten. Diese ergaben sich daraus, daß mit der gesellschaftlichen Organisation höherer Bildung zugleich Mechanismen institutionalisiert sind, die die gesellschaftlichen Ansprüche und Positionen von Eliten legitimieren (vgl. dazu ausführlich *Meyer 1977*). In der DDR verbanden sich damit Konflikte, die sich in einer Quotierungspolitik beim Hochschulzugang äußerten. Die bildungsökonomischen Begründungen, die sowohl für die Expansion höherer Bildung als auch für deren Ende beigebracht wurden, lassen sich als Mythos identifizieren, der diese sozialen Konflikte als technische Sachzwänge erscheinen ließ.

Die bildungsökonomische Theorie des "manpower requirement approach" bringt die Bildungsentwicklung in Zusammenhang mit technischen Sachzwängen (*Lenhardt 1994*). In der DDR wurde dies zur herrschenden Ideologie auch der staatlichen Bildungsplanung. Die Planung der Bildungsentwicklung, so formulierten Bildungsökonomien, sollte sich nicht auf individuelle Bildungsinteressen, sondern "auf die objektive Seite der Bildungsbedürfnisentwicklung und -befriedigung, das heißt auf die gesellschaftlichen Erfordernisse ...konzentrieren" (*Burkhardt/Feierabend 1988, S. 4*). Diese seien Ausdruck "allgemeiner Gesetzmäßigkeiten", die sich in der Entwicklung der Produktivkräfte und der Arbeitsteilung durchsetzten. Indem die Bildungsökonomie sie entdeckte, seien die Objektivität der Bildungsprognosen und eine realitätsgerechte Planung gesichert. Individuelle Bildungsinteressen wurden in diesem Theorem dem instrumentellen Kalkül der Planung geopfert. Bildungs- und Produktionssystem sollten als Systeme gemäß objektiven Sachnotwendigkeiten integriert werden. Entsprechend blieb den Individuen nichts anderes übrig, als ihre Bildungsinteressen auf diese Erfordernisse abzustimmen.

## **2 Hochschulexpansion der 50er und 60er Jahre**

In den 50er Jahren wurde die Hochschulexpansion noch in politischen Begriffen behandelt. Die alten Funktionselementen sollten durch die neue "sozialistische Intelligenz" ersetzt werden. Diese sollte sich durch politische Loyalität und durch Fachwissen gleichermaßen auszeichnen. Letzteres sollte durch eine wissenschaftliche Ausbildung an Fach- und Hochschulen erreicht werden; ersteres durch eine Förder- und Selektionspolitik, die den vermeintlich loyalen

proletarischen Herkunftsgruppen ein Abstammungsprestige (Max Weber) beimaß und sie entsprechend beim Zugang zu den weiterführenden Bildungsanstalten privilegierte. Diese machtpolitische Motivierung war mit dem Bemühen verbunden, einen Mangel an qualifizierten Fachkräften auszugleichen, der durch die Entnazifizierung und die massive Abwanderung in den Westen entstanden war (Köhler 1995). Ganz entsprechend hergebrachter Legitimationsmuster entschied auch in der DDR zunehmend der Besitz von Bildungstiteln über den Eintritt in Führungspositionen. In den 50er Jahren stieg die Anzahl der Fachschulstudenten um das Sechsfache, die der Hochschulstudenten um das Dreifache (Wahse/Schaefer 1990, S. 105-106).

Zu Beginn der 60er Jahre wurde, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund des erfolgreichen Austausches der Eliten, der „Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ proklamiert. Der weitaus überwiegende Teil der Beschäftigten sah sich nun staatlich verwalteten Betriebsstrukturen unterworfen. Waren 1952 etwas mehr als die Hälfte der Beschäftigten in sozialistischen Betrieben - das heißt in sogenannten Volkseigenen Betrieben (VEB) und in genossenschaftlichen Betrieben - angestellt, so waren es 1960 bereits 81 Prozent. Der „Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse“ bedeutete aber auch, daß die Wirtschaft ihrer Eigenständigkeit und Eigenrationalität weitgehend beraubt war. Sie sollte nun durch den Staat reguliert werden. Zugleich hatte sich mit der forcierten Verstaatlichung die Komplexität der wirtschaftlichen Bereiche, die unter politischer Kontrolle standen, sprunghaft erhöht. Diesem Problem versuchte die Partei in den 60er Jahren mit einer Reform zu entsprechen, die auf eine Differenzierung der politisch vermittelten Regulierung zielte. Hergestellt werden sollte dabei „eine Balance zwischen der grundsätzlichen Prärogative der Partei und einer begrenzten und kontrollierten Re-Automatisierung von Regelungsmechanismen“ (Meuschel 1992, S. 182). Das „Neue ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft“ war das Kernstück der neuen Politik. Wissenschaftlich begründete zentralstaatliche Planung und Leitung der Wirtschaft sollten, mit der, wie es hieß, materiellen Interessiertheit aller am Produktionsprozeß Beteiligten verbunden werden. Mit Hilfe von Wissenschaft und moderner Technik sollte die Produktivität der Arbeit sprunghaft gesteigert werden. Daraus ergab sich die Forderung, eine wissenschaftliche Prognostik zu entwickeln, die die Entwicklung von Wissenschaft und Technik im Hinblick auf ihre Nutzbarkeit und ihre Effekte für die wirtschaftliche Entwicklung abzuschätzen habe.

Die Bildungsentwicklung wurde nun aus diesem Zusammenhang heraus zu begründen versucht: „Mit der ... Einbettung des neuen ökonomischen Systems ins entwickelte gesellschaftliche System des Sozialismus ... hat die Lösung der prognostischen und perspektivischen Arbeitskräfte- und Bildungsplanung höchste Aktualität gewonnen - geht es doch um die planmäßige Entwicklung der wichtigsten Produktivkraft, des Menschen“ (Naumann/Steinberger 1968, S. 63).

Die wissenschaftlich-technische Revolution rücke "sowohl die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit in den Mittelpunkt, die ökonomische Funktion der Bildung rasch zu verstärken" (Ebenda). Die Gesetzmäßigkeiten der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung, an denen sich die Bildung zu orientieren habe, wurden in der Weise interpretiert, daß die technische Entwicklung im Produktionsbereich eine stetige Zunahme des Qualifikationsniveaus erfordere (*Sachse 1965*). Die wissenschaftlich-technische Revolution bringe eine Logik der technischen Entwicklung hervor, der eine "allgemein gültige Tendenz der steigenden Qualifikationshöhe" (*Knauer 1967, S. 34*) entspräche. Durch eine Expansion der Bildung, so die Schlußfolgerung, könne den produktionstechnischen Anforderungen entsprochen werden. Die Bildungsexpansion galt nun als Folge technischer Sachzwänge und wurde in den bildungsökonomischen Begriffen des Höherqualifizierungstheorems interpretiert.

Der tertiäre Bereich expandierte beträchtlich. In den Jahren 1958 bis 1970 stiegen die Quoten von Hochschulstudienanfängern der entsprechenden Altersjahrgänge von 7 auf 19 Prozent (*Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 655*). Die Anzahl der Neuzulassungen zum Hochschulstudium verdoppelte sich fast in den Jahren von 1963 bis 1971 (*Statist. Jahrbuch 1979, S. 297*). Dabei gewannen die produktionstechnisch ausgerichteten Studienrichtungen an Gewicht. 71 Prozent der Studierenden waren hier Mitte der 60er Jahre immatrikuliert, 20 Prozent bereiteten sich auf ein Lehramt vor, 4 Prozent studierten Medizin, und nur 5 Prozent verteilten sich auf andere Fachrichtungen (*Richert 1967, S. 232; Nakath 1990*). Der Entwicklung beim Hochschulzugang entsprach die Zunahme der Hochschulabsolventen besonders in den Jahren von 1972 bis 1975, wobei 1975 fast die Hälfte der Absolventen den Abschluß über ein Fernstudium erlangte (*Wahse/Schaefer 1990, S. 106*).

### **3 Die restriktive Hochschulpolitik ab 1971**

Zu Beginn der 70er Jahre wurde den technokratischen Reformversuchen der Ära Walter Ulbricht und der Bildungsexpansion ein jähes Ende gesetzt. Dafür waren nicht wirtschaftlich-technische, sondern politische Erwägungen verantwortlich. Der Prager Frühling und die blutigen Unruhen, die 1970 in Polen ausbrachen, zeigten die unerwünschten Wirkungen einer Reformpolitik. Die Erfahrung des Jahres 1953 saß noch tief, und so konnten sich angesichts der drohenden Risiken jene Kader des Parteiapparates durchsetzen, die die technokratischen Expertenkulturen, auf deren Fachwissen gestützt Ulbricht besonders die Wirtschaft des Sozialismus rationalisieren wollte, als Bedrohung ihrer eigenen Machtposition wahrnahmen. Zwar galten Intellektuelle der Arbeiterbewegung schon immer als unsichere Parteigänger, im Zuge der Bildungsexpansion wurde aber nun mit der "wissenschaftlich-technischen Intelligenz" eine Elite formiert, die ihre Macht-

ansprüche unter Verweis auf ihre Bildungstitel rational begründen konnte. Dies mußte jenen Mitgliedern der Machtelite, die sich allein durch solche "Tugenden" wie kommunistische Gesinnungstüchtigkeit, klassenbewußtes Verhalten und proletarische Herkunft auszeichneten, als Bedrohung erscheinen. Dieser habituelle Typus von Parteikadern wurde durch die Gruppe um Erich Honecker verkörpert, die 1971 die Führung in der SED übernahm. Eine Wirtschaftspolitik im Interesse sozialpolitischer Maßnahmen, soziale Sicherheit als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung und die Bekräftigung materialer Gleichheitsvorstellungen bildeten die Eckpfeiler der neuen gesellschaftspolitischen Strategie der SED. Mit ihrer Hilfe versuchte die Partei, besonders die Loyalität der Arbeiter zu sichern. Dies schien insofern auch angebracht, als die Experten eine technokratische Politik anstrebten, die unweigerlich auf Kosten der Arbeiter gegangen wäre. Entsprechend fand der Widerstand gegen die weitere Ausbreitung einer technokratisch eingestellten Expertenkultur auch darin seinen Ausdruck, daß der Facharbeiter zur neuen bildungspolitischen Leitfigur proklamiert wurde: "Manche Formulierungen in unserer Propaganda," - so faßte die Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, auf dem 8. Parteitag 1971 den Kurswechsel zusammen - "beeinflußt von einigen nicht ganz realistischen Prognosen, erweckten zeitweilig den Eindruck, als müßte unsere Schule die Jugend in erster Linie auf das Studium an den Hoch- und Fachschulen vorbereiten" (ZK 1971, S. 79). Hingegen sollte sie nun "ihrer Verantwortung für die Vorbereitung eines hochqualifizierten Facharbeiternachwuchses noch besser gerecht werden" (Ebenda, 91).

Ab 1971 wurde administrativ der Hochschulzugang eingeschränkt. 1970 betrug die Studienanfängerquote der entsprechenden Altersjahrgänge noch fast 19 Prozent. In den folgenden drei Jahren wurden sie auf 12,6 Prozent zurückgefahren. Auch absolut ging die Anzahl der Neuzulassungen zurück. Sie verringerte sich im gleichen Zeitraum um ein Viertel (*Statist. Jahrbuch 1979, S. 297*).

Da die hochschulpolitische Wende förmlich über Nacht als Ergebnis einer machtpolitisch motivierten Intervention durchgesetzt wurde, konnte sie bildungsplanungstechnisch nicht vorbereitet werden. Dies zeigt sich darin, daß zwar in kürzester Zeit die Anzahl der Neuzulassungen zum Hochschulstudium drastisch reduziert werden konnte, nicht aber die Anzahl der Abiturienten, die zur gleichen Zeit die Erweiterte Oberschule (EOS) verließen und ein Studium aufnehmen wollten. Hier machten sich die 1971 ebenfalls eingeleiteten Zugangsbeschränkungen erst nach dem Durchlaufen der zweijährigen Abiturstufe, also bei den Abiturienten, die nach 1973 die EOS verließen, bemerkbar. Stieg vom Ende der 60er Jahre bis 1973 die Abiturientenquote von 12,5 auf 17,2 Prozent, so fiel sie in den folgenden fünf Jahren auf einen Wert knapp über 12 Prozent zurück (vgl. *Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 488*). Die drastische Reduzierung der Zulassungen zum Hochschulstudium ging bei dem zunächst

noch anhaltenden Zustrom von Abiturienten, die mit einem Studienplatz zu versorgen waren, auf Kosten der Fernstudienplätze. Hier ging die Anzahl der Neuzulassungen von 1971 bis 1973 um fast die Hälfte zurück.

Die Einschränkung der Möglichkeiten, ein Fern- bzw. Abendstudium aufzunehmen, war auch mit dem Ziel verbunden, zukünftig den Hochschulzugang direkter durch eine Selektion und Quotierung beim Zugang zum Abitur zu regeln. Die Studienanfänger sollten sich unmittelbar aus den Jahrgängen rekrutieren, die soeben - allenfalls um die Armeezeit bei den jungen Männern verschoben - die Abiturklassen verlassen hatten. Die Bewerbungen auf die einzelnen Fachrichtungen wurden gegebenenfalls über sogenannte "Umlenkungsgespräche", denen sich die Schüler noch während ihrer Schulzeit zu fügen hatten, korrigiert.

Der Abbruch der Bildungsexpansion wurde wiederum mit bildungsökonomischen Argumenten zu begründen versucht. Unter Verweis auf neue Sachzwänge der wissenschaftlich-technischen Revolution wurde das Höherqualifizierungstheorem in den 70er Jahren zurückgenommen. Entscheidungen, die sich aus dem machtpolitisch aufgeladenen Konflikt zwischen entgegengesetzten Legitimationsmustern der gesellschaftlichen Stellung von Eliten ableiteten, wurden als Ergebnis einer Planung vorgestellt, die den objektiven Notwendigkeiten der technischen Entwicklung folge. Es erschien nun als "eine Tatsache, daß bei der Entwicklung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus die Erhöhung der Qualität der Ausbildung, die Sicherung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen, ... sowie der effektive Einsatz der ausgebildeten Kader immer mehr den Vorrang gewinnen gegenüber einer schnellen Ausweitung der hochqualifizierten Kader.... Mit wachsendem wissenschaftlich-technischen Niveau der Produktion und auch der Entwicklung der Dienstleistungssphäre wächst kontinuierlich der Bedarf an Facharbeitern" (*Maier 1977, S. 37*).

Die Bildungsinteressen der Individuen hatten sich im Namen dieser Notwendigkeiten dem nun eingeschränkten Hochschulzugang anzupassen. Honoriert wurde die Beschneidung der individuellen Bildungsmöglichkeiten mit dem Anspruch eines jeden auf einen Arbeitsplatz. Die Position in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sollte dabei, so die Vorstellung, dem erreichten Bildungsstatus entsprechen.

Die Ideologie der Bildungsplanung war verbunden mit dem Glauben an die völlige Abstimmbarkeit und Steuerbarkeit der Absolventengruppen auf den einzelnen Qualifikationsstufen nach dem Bedarf des Beschäftigungssystems. So wurde nun beispielsweise ein "Bedarf an Hochschulkadern" (vgl. dazu *Wolter 1977*) rückgerechnet auf Studienplätze und eine vorher bereitzustellende Anzahl

von Abiturplätzen. Die Anzahl der möglichen Bildungswege war im Interesse der Steuerbarkeit begrenzt. Der Weg an die Hochschule führte fast ausschließlich entweder über die EOS oder über die Berufsausbildung mit Abiturstufe. Die jeweils festgelegte Abiturientenquote verteilte sich auf diese beiden Bildungsgänge im Verhältnis von zwei zu eins. Eine Folge der eingeschränkten Bildungswege und der Quotierung war, daß die Jugendlichen sich relativ zeitig für ein standardisiertes Karriereprogramm entscheiden mußten. Spätere Möglichkeiten zur Korrektur der einmal getroffenen Entscheidung waren begrenzt. Hatten sich die Schüler auf einen Bildungsweg festgelegt, so war damit administrativ das Versprechen verbunden, daß dieser später auf eine adäquate Stelle führe. Die Berufswahl während der Schulzeit sowie besonders die Einweisung der Hochschulabsolventen auf Berufspositionen wurde seit 1972 immer stärker unter die Kontrolle des administrativen Systems der "Berufs- und Absolventenlenkung" genommen.

Zwänge, Risiken und Ungereimtheiten des Zusammenhangs zwischen Bildung und Beschäftigung trafen die Individuen folglich nicht primär beim Übergang zwischen beiden. Zum einen trafen sie die Jugendlichen vorher, zum Zeitpunkt, als bereits in der Schule die Entscheidung über die langfristige Bildungskarriere zu treffen war. Allerdings war die Bildungswegentscheidung für die Schüler auch insofern unproblematisch, als sie in hohem Maße familiären Bildungstraditionen folgte (*Bathke 1990*). Zum anderen aber trafen die Spannungen im Verhältnis zwischen Bildung und Beschäftigung die Menschen besonders innerhalb des Beschäftigungssystems. Das folgte aus den Ansprüchen und Erwartungen, die mit der staatlichen Bildungsplanungsideologie zuvor erzeugt worden waren. Um den Preis der Legitimität des gesamten Systems der bildungsökonomischen Planung mußte im Beschäftigungssystem den Erwartungen, die die Absolventen mit ihren Bildungstiteln verbanden, auch entsprochen werden. Daß dies nun zum Problem wurde, zeigt sich im paradoxen Verhältnis zwischen Titeln und Stellen: In den 50er und 60er Jahren gelang es vielen Personen, auch ohne Hochschulabschluß in Stellen aufzusteigen, die formell für Hochschulabsolventen definiert waren. 1967 war ein Viertel der Stellen für Hochschulkader mit Fachschulabsolventen besetzt und fast die Hälfte der Stellen für Fachschulkader mit Meistern, Facharbeitern und Ungelernten.<sup>1</sup> Besonders in den Jahren 1971 bis 1975 stieg als Folge der vorangegangenen Bildungsexpansion die Zahl der Hochschulabsolventen drastisch an. Ihre Einstellung ging aber nicht auf Kosten der fehlbesetzten Stellen. Hingegen wurde die Anzahl der jeweiligen Planstellen

---

<sup>1</sup> Diese und die folgenden Angaben zur Besetzung von Planstellen wurden nach Daten des Instituts für Wirtschaftswissenschaften der Akademie der Wissenschaften der DDR berechnet. Vgl. dazu *Wahse/Schaefer 1990*.

erhöht, um formell den Bildungstiteln der Absolventen zu entsprechen. Die eingessenen Kader gaben ihre erworbenen Positionen nicht auf, und die Absolventen verbanden mit ihren formalen Abschlüssen die Erwartung, in die entsprechende Lohngruppe eingestuft zu werden. Deren Festlegung war aber an die Parameter der Position gebunden. Um diesen politisch aufgeladenen Konflikt zu umgehen, bot sich als Ausweg an, Positionen zu reklassifizieren bzw. formal hochwertige zu schaffen. Im Hinblick auf die Hochschulabsolventen sorgte zudem die rigide staatliche Absolventenlenkung dafür, daß Betriebe und staatliche Einrichtungen verpflichtet wurden, "Planstellen" bereitzustellen. Auf produktionstechnische Notwendigkeiten, wie in den bildungsökonomischen Theorien unterstellt, konnte sich dies nicht berufen. Mit der zusätzlichen Bereitstellung von Planstellen sollte nur dem Druck, der durch die Entwicklung der Bildungsabschlüsse entstanden war, nachgegeben werden.

Einerseits gelang es auf diese Weise, die Hochschulabsolventen auch in den Jahren des Absolventenschubs zu fast 90 Prozent auf Planstellen unterzubringen, die *formell* gemäß ihrer Qualifikation definiert waren. Andererseits gerieten die Tätigkeitsinhalte systematisch in Widerspruch zu den Inhalten der beruflichen Ausbildung und den damit verbundenen Erwartungen. Bei soziologischen Befragungen signalisierten 20 Prozent der Hochschulabsolventen fachliche Unterforderung (*Rochlitz/Kasek 1983*).

#### 4 Stabilisierungspolitik der 80er Jahre

Diese Widersprüche führten in den 80er Jahren zu einer neuen bildungsökonomischen Argumentation. Der Schwerpunkt der Bildungsplanung, so die entsprechende Schlußfolgerung, verlagere sich von der "Qualifikationshöhe zur Qualifikationsart und zum Qualifikationsniveau" (*Burkhardt/Feierabend 1988, S. 5*). Die Proportionen zwischen den Bildungstiteln sollten nun stabil gehalten werden; die Verteilung der Absolventen eines Altersjahrgangs sollte den Proportionen zwischen den Qualifikationsstufen folgen, die zu Beginn der 80er Jahre im Beschäftigungssystem erreicht waren: Etwa 65 Prozent eines Altersjahrganges sollten den Titel eines Facharbeiters erhalten, 20 Prozent waren für ein Hoch- bzw. Fachschulstudium vorgesehen und auf 15 Prozent wurde der Anteil derjenigen festgelegt, die ohne abgeschlossene Berufsausbildung in den Arbeitsprozeß eintreten würden. Diese Vorgaben wurden dann auch ungefähr eingehalten.

Das Theorem von der "sozialen Differenzierung als Triebkraft der wissenschaftlich-technischen Revolution", das ab Mitte der 80er Jahre besonders in der Soziologie der DDR an Autorität gewann, knüpfte an die Vorstellung an, daß die vorgefundenen Proportionen zwischen den Qualifikationsgruppen nicht mehr zu

verändern seien. Dafür wurden wiederum die Notwendigkeiten der technischen Revolution verantwortlich gemacht. So hieß es: "Die ständige Stärkung des Wissenschaftspotentials ... ist eine erstrangige Bedingung für die Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Revolution. ... Das Qualifikationspotential wächst nicht mehr durch den ständigen Zuwachs an höheren Ausbildungsstufen, sondern durch differenzierte Prozesse im Rahmen der herausgebildeten Strukturen. Im besonderen Maße relevant ist diese Dynamik bei den Funktionsgruppen, die wissenschaftlich-technische Innovationen tragen. ... Die wissenschaftlich-technische Revolution (erzwingt) die Formierung sozialer Gruppen, die als unmittelbare Subjekte, als Akteure der Einführung von Schlüsseltechnologien wirken" (*Autorenkollektiv 1988, S. 108 f.*). Da der weitere gesellschaftliche Fortschritt entscheidend vom wissenschaftlich-technischen Innovationspotential abhänge, müßten jene Gruppen - so lautete das Argument weiter -, die funktionale Träger dieses Potentials seien, auch selektiv vom Staat mit jenen Privilegien versorgt werden, die dieser objektiven Stellung der Gruppen entsprächen. "Simplifizierte Annäherungsvorstellungen" (vgl. *Markus 1988, S. 47*) seien aufzugeben. Die Ausprägung von "sozialen Unterschieden" (*Lötsch 1985*) wurde als "Erfordernis der Intensivierung" und als Triebkraft des gesellschaftlichen Fortschritts identifiziert. In diesem Theorem artikulierte sich ganz nachdrücklich erneut die Interessenlage einer technokratisch eingestellten Expertenkultur. Um die technische Revolution zu beschleunigen, sei es notwendig, die wissenschaftlich-technischen Experten gegenüber den Arbeitern zu privilegieren.

Auch wenn sich die technokratischen Empfehlungen auf die Notwendigkeit beriefen, die internationale Konkurrenzfähigkeit des Sozialismus zu sichern, wurden sie von der herrschenden, ideologisch orientierten Machelite innerhalb der SED nicht aufgegriffen. Konfrontiert mit der Forderung, eine stärkere Ausprägung "sozialer Unterschiede" zuzulassen, hielt sie an der Vorstellung materialer Gleichheit fest und forcierte in den 80er Jahren die Politik der Einkommensnivellierung (vgl. *Stephan/Wiedemann 1990*). Neben den grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber dem Autoritätsgewinn eines akademisch-technokratischen Kulturmodells war für die ablehnende Haltung ganz unmittelbar entscheidend, daß eine technokratische Attacke gegen die herrschenden Lohnstrukturen und die nach materialen Kriterien organisierten Distributionsverhältnisse unberechenbare Legitimationsprobleme im Hinblick auf die Arbeiter erzeugt hätte. Und gerade sie galten der Führung der SED als Stütze des Systems. Die gesellschaftlichen Konfliktlagen, die aus technokratischer Perspektive nur als sozialtechnisch zu behobende Steuerungsprobleme wahrgenommen wurden, machten es zugleich unmöglich, jene technischen Instrumente anzuwenden, die die Technokraten zur Lösung der Probleme empfahlen.

## 5 Zusammenfassung

In den 50er Jahren war es erklärtes Ziel der Hochschulpolitik der DDR, die alten Funktionseleiten durch eine "sozialistische Intelligenz" zu ersetzen. Die Hochschulen expandierten beträchtlich.

In den 60er Jahren setzte sich diese Expansion fort. Sie wurde nun allerdings mit Notwendigkeiten eines technischen Fortschritts und einem daraus abgeleiteten Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften in Zusammenhang gebracht. Das bildungsökonomische Theorem der "Höherqualifizierung" beherrschte die Sprache der Bildungspolitik. Diese technische Begründung der Bildungsentwicklung machte sich die "sozialistische Intelligenz" zur Legitimation ihrer Ansprüche zunehmend zu eigen. Es entstand eine Elite technokratisch eingestellter Experten, die ihre Machtansprüche inhaltlich unter Verweis auf technische Sachzwänge und formell unter Verweis auf Bildungstitel begründen konnte.

Dies führte zu politischen Konflikten mit jener Fraktion innerhalb der SED, die ihre Machtposition allein unter Berufung auf revolutionäre Tugenden des proletarischen Klassenkampfes legitimieren konnte und eine Politik verfolgte, die an der Durchsetzung materialer Gleichheit orientiert war. 1971, mit dem Machtantritt Erich Honeckers, setzte sich diese Fraktion durch. Der Entstehungsort der technokratisch eingestellten Elite wurde nun durch eine drastische Begrenzung des Hochschulzugangs geschmälert; der Hochschulexpansion wurde förmlich über Nacht ein Ende gesetzt. Auch dieser Schritt wurde bildungsökonomisch begründet. Die Sachzwänge der technischen Entwicklung, so lautete nun das Argument, schlugen sich nicht in einem wachsenden Bedarf an Hochschulabsolventen, sondern in einem wachsenden Bedarf an Facharbeitern nieder.

Nach dem Rückgang zu Beginn der 70er Jahre stabilisierte sich die Zahl der jährlich zum Hochschulstudium zugelassenen Studienanfänger in den 80er Jahren. Auch zur Begründung dieser Entwicklung wurde auf entsprechende Sachzwänge der technischen Entwicklung verwiesen. Zugleich meldeten die Technokraten erneut ihre Ansprüche an. Dieselben Sachzwänge, die für die Stabilisierung verantwortlich seien, so argumentierten sie, erforderten eine Gesellschaftspolitik, die der "wissenschaftlich-technischen Intelligenz" einen Statusgewinn verschaffe. Ihnen war dabei besonders an einer "differenzierten" Einkommensverteilung gelegen. Gegen dieses Ansinnen bot die herrschende Machtelite wieder die Gleichheitsnorm auf: Sie ließ sich von ihrer Politik der Einkommensnivellierung nicht abbringen und räumte der technischen Intelligenz bis zum Ende der DDR die verlangten Privilegien nicht ein.

In der Realität stimmte somit weder der von der Bildungsökonomie aus den vermeintlichen Naturnotwendigkeiten des technischen Fortschritts extrapolierte

Qualifikationsbedarf mit den tatsächlichen Entwicklungen überein, noch orientierten sich die bildungspolitischen Entscheidungen an den Prognosen zur Qualifikationsentwicklung.

Gleichwohl wäre die Schlußfolgerung vereinfacht, daß die Theoreme der Bildungsökonomie und auch der Soziologie, die der Planung als Grundlage dienen sollten, und die staatliche Steuerungspolitik ohne jegliche Relevanz für einander existierten. Bildungsökonomie und Bildungsplanung gingen gleichermaßen von der Vorstellung aus, daß sich die Bildungsentwicklung nicht an den Interessen der Individuen orientieren dürfe. Individuelle Bildungsinteressen wurden durch die vermeintliche Autorität wirtschaftlich-technischer Sachzwänge ersetzt.

Die Bildungsökonomie legitimierte die Planungsvorgaben, indem sie diese aus jenen Sachzwängen herzuleiten versuchte. Die hochschulpolitischen Entscheidungen folgten anderen Gesichtspunkten: Sie waren Ausdruck politischer Konflikte zwischen einer technokratisch eingestellten Expertenkultur, die im Gefolge der Hochschulexpansion selbst entstanden war, und jener Fraktion der Parteielite, die sich auf die revolutionären Tugenden des Proletariats berief und im Gegensatz zu den Technokraten der Gleichheitsnorm verpflichtet war. Vor diesem Hintergrund erweisen sich die Ideologie der Bildungsplanung und deren bildungsökonomische Begründungen als Mythen, die die machtpolitischen Entscheidungen als Folge unausweichlicher technischer Sachzwänge legitimierten.

#### Literaturverzeichnis

*Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin (1994):* Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck

*Autorenkollektiv unter der Leitung von T. Hahn und R. Welskopf (1988):* Innovation und Motivation in Forschung, Entwicklung und Überleitung. Berlin

*Bathke, G.-W. (1990):* Soziale Reproduktion und Sozialisation von Hochschulstudenten in der DDR. In: Burkart, G. (Hrsg.): Sozialisation im Sozialismus. Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1. Beiheft, S. 114-128

*Burkhardt, D.; Feierabend, G. (1988):* Gegenstand und Aufgaben der sozialistischen Bildungsplanung. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung, Jhg.22, H. 1, S. 1-7

*Gerber, Th.; Hout, M. (1995): Educational Stratification in Russia during the Soviet Period. In: American Journal of Sociology, Jhg.101, H.3., S. 611-660*

*Horvath, G. (1988): Die Übergangsstufe zwischen Mittelschule und Hochschule als ein möglicher Weg der Hochschulexpansion. In: Ökonomie und Planung des Bildungssystems in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft. Protokollband der II. Internationalen Konferenz von Bildungsökonomern der sozialistischen Länder. Band 1. Berlin. S. 54-56*

*Katasek, J.(1991): Czechoslovakia. In: Altbach, Ph. G. (ed.): International Higher Education. An Encyclopedia. New York. S. 643-656*

*Klinger, F. (1990): Wirtschaftsentwicklung, Beschäftigungssystem und Bildungswesen. In: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation. Herausg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. Köln. S. 57-82*

*Knauer, A. (1967): Technische Revolution und Berufsbildung. In: Technische Revolution und Berufsbildung. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Humboldt-Universität zu Berlin. S. 25-50*

*Köhler, H. (1995): Qualifikationsstruktur und Hochschulentwicklung in der DDR und der BRD. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. H. 1, S. 46-56*

*Lenhardt, G. (1994): Bildungsökonomische Theorie und gesellschaftlicher Fortschritt. In: Müller, D. K. (Hrsg.): Pädagogik - Erziehungswissenschaft - Bildung. Köln. S. 117-136*

*Lötsch, M. (1985): Arbeiterklasse und Intelligenz in der Dialektik von wissenschaftlich-technischem, ökonomischem und sozialem Fortschritt. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jhg. 33, H.1, S. 31-41*

*Maier, H. (1977): Das Wechselverhältnis von Bildung und Ökonomie in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Korn, K. u.a. (Hrsg.): Ökonomie und Bildung im Sozialismus. Berlin. S. 15-45*

*Markus, U. (1988): Wissenschaftlich-technische Revolution und Entwicklung der sozialen Strukturen - Zu aktuellen Fragen der soziologischen Intelligenzforschung. Bericht über das 2. bilaterale Kolloquium in Gera. In: Informationen zur soziologischen Forschung in der DDR, Jhg. 24, H. 3, S. 41-50*

*Meuschel, S. (1992): Legitimation und Parteiherrschaft in der DDR. Frankfurt a. M.*

*Meyer, J. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology, Jhg. 83, H. 1, S. 55-77*

*Nakath, D. (1990):* Zu einigen Aspekten der quantitativen Entwicklung der Intelligenz in der DDR in den Jahren 1955-1961. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität Berlin, Reihe Ges. Wiss. H.6, S. 552-559*

*Naumann, R.; Steinberger, B. (1968):* Zur prognostischen und perspektivischen Arbeitskräfte- und Bildungsplanung. In: Knauer, A. u.a. (Hrsg.): *Bildungsökonomie*. Berlin. S. 63-88

*Ramirez, F.; Boli, J. (1987):* Global Patterns of Educational Institutionalization. In: Thomas, G. M.; Meyer, J. W.; Ramirez, F.; Boli, J.: *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*. Beverly Hills. S. 150-172

*Ramirez, F.; Riddle, Ph. (1991):* The Expansion of Higher Education. In: Altbach, Ph. G. (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. S. 91-106

*Richert, E. (1967):* "Sozialistische Universität". *Die Hochschulpolitik der SED*. Berlin.

*Rochlitz, M.; Kasek, L. (1983):* Zum Zusammenhang von Tätigkeitsverbundenheit und Leistungsbereitschaft bei Hochschulkadern. In: *Informationen zur soziologischen Forschung in der DDR, Jhg.19, H. 4, S. 33-36*

*Sachse, E. (1965):* *Technische Revolution und Qualifikation der Werktätigen*. Berlin

*Sadlak, J. (1991):* Poland. In: Altbach, Ph. G. (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York. S. 751-766

*Statistisches Jahrbuch der DDR (1979)*. Berlin

*Stephan, H.; Wiedemann, E. (1990):* Lohnstrukturen und Lohndifferenzierung in der DDR. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 4, S. 550-562*

*Wahse, J.; Schaefer, R. (1990):* Datenreport DDR-Arbeitsmarkt. Langfristige Zahlenreihen. trends & facts special Nr.1. Akademie der Wissenschaften der DDR. Institut für Wirtschaftswissenschaften. Berlin

*Wolter, W. (1977):* Erfahrungen und Probleme bei der Ermittlung des Bedarfs an Hoch- und Fachschulkadern in der DDR. In: Korn, K. u.a. (Hrsg.): *Ökonomie und Bildung im Sozialismus*. Berlin. S. 15-45

*Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (ZK) (1971):* Bericht an den VIII. Parteitag. Berlin

Anschrift des Verfassers:

Dr. Manfred Stock  
Freie Universität Berlin, FB 12  
Institut für Bildungssoziologie (WE 03)  
Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin