

D 90/1705+2

Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung
Evidenzorientiert

1 Berlin 33, Lentzeallee 94

①90/1705+2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Max Planck Institute for Human Development and Education

D. Goldschmidt und H.-D. Schaefer (Hrsg.)

Aktuelle Probleme der Forschung über
Hochschulen

Bildungsökonomische, bildungssoziologische
und internationale Aspekte der Entwicklung
in der DDR

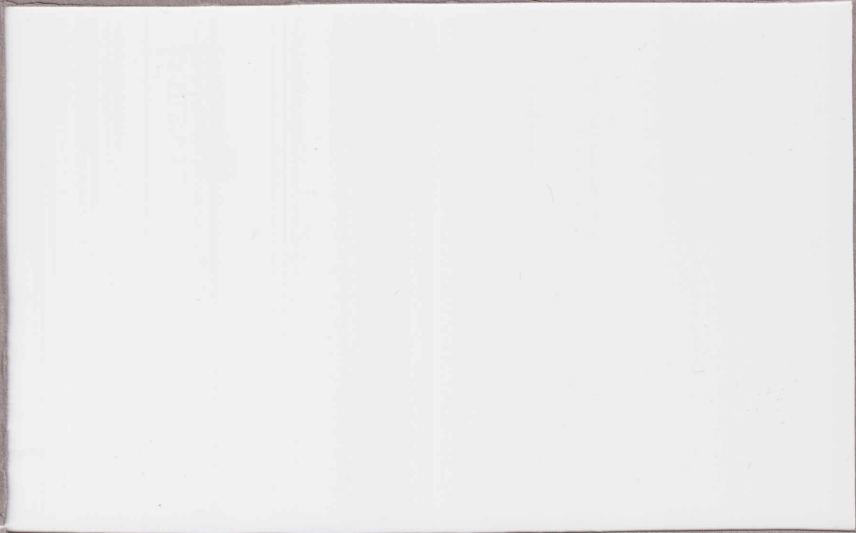
Nr. 34/SuU

Juni 1990



Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht

Contributions from the Center for School Systems and Instruction



10063084

D. Goldschmidt und H.-D. Schaefer (Hrsg.)

Aktuelle Probleme der Forschung über
Hochschulen
Bildungsökonomische, bildungssoziologische
und internationale Aspekte der Entwicklung
in der DDR

Nr. 34/SuU

Juni 1990

Herausgegeben vom
Forschungsbereich Schule und Unterricht
Center for School Systems and Instruction

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Max Planck Institute for Human Development
and Education
Lentzeallee 94, D-1000 Berlin 33

Die „Beiträge“ aus den Forschungsbereichen sollen Arbeitspapiere und Forschungsergebnisse aus den einzelnen Arbeitsgruppen unabhängig von einer Veröffentlichung in Büchern oder Zeitschriften schnell zugänglich machen. Die Herausgabe erfolgt in der Verantwortung des jeweiligen Forschungsbereichs. Papers in the „Contributions“ series are issued by the research centers at the Max Planck Institute for Human Development and Education to facilitate access to manuscripts regardless of their ulterior publication.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung der Autoren.

All rights reserved. No part of this paper may be reproduced without written permission of the authors.

Exemplare können angefordert werden beim Institut.

Copies may be ordered from the Institute.

© 1990 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzallee 94, D-1000 Berlin 33

<u>Inhaltsverzeichnis</u>	<u>Seite</u>
Zusammenfassung	II
Summary	III
Vorwort D. Goldschmidt	1
Zur Einführung H.-D. Schaefer	3
Zu ausgewählten bildungsökonomischen Problemen in der DDR H.-D. Reuschel	8
Bildungssoziologische Probleme des Hochschulwesens der DDR E. Dietrich	23
Thesen zur Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern auf dem Gebiet der höheren Bildung B. Last	32
Äquivalenz akademischer Grade - Wege der Annäherung an ein globales Problem R. Lewin	46
Ausgewählte Trends der Hochschulentwicklung in der BRD H. Köhler, B. Kraiss, J. Naumann	60
Die Autoren	72

Zusammenfassung

Der gesellschaftliche Umbruch in der DDR, der mit dem Herbst 1989 eingeleitet wurde, stellt auch das Hochschulwesen der DDR und die über das Hochschulwesen forschenden Wissenschaftler der DDR vor neue Aufgaben. Als erstes ist eine nüchterne und realistische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation, der entstandenen Widersprüche und Konflikte erforderlich, um sodann mögliche Entwicklungsvarianten zu formulieren und Empfehlungen zu geben.

Derartige Überlegungen werden anhand wichtiger Prozesse im Hochschulwesen der DDR vorgestellt, bei denen Veränderungen bereits eingetreten beziehungsweise deutlich absehbar sind. Der Zugang zur höheren Bildung im Rahmen des gesamten Bildungssystems wird sich erweitern; die Hochschulabsolventen haben sich mit einer für die DDR neuen Marktsituation für qualifizierte Arbeitskräfte auseinanderzusetzen, auf dem Hintergrund knapper Ressourcen und einer stark schwankenden demographischen Entwicklung, so daß Vorhersagen über Veränderungen der Studentenzahlen, ihre Fachstruktur und weitere Bildungswege für die nächsten Jahre kaum treffsicher zu machen sind (Reuschel, Dietrich). Die internationalen Beziehungen des DDR-Hochschulwesens werden nach ihren Hauptkriterien skizziert, und es wird der Schluß gezogen, daß es das Humankapital ist, welches das DDR-Hochschulwesen in eine künftige Entwicklungspolitik einbringen kann; Entwicklungspolitik müsse in zunehmendem Maße internationalisiert werden, wenn sie die ihr zugeordnete Funktion erfüllen soll (Last). Modelle zur Lösung der Probleme der Äquivalenz akademischer Grade werden diskutiert, und ihre bisherige Praktikabilität wird kritisch geprüft (Lewin). In einer knappen Darstellung von Trends der Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland werden Komponenten der Entwicklung der Studentenzahlen seit 1960 analysiert, bildungspolitische Strategien der Bewältigung des "Studentenberges" diskutiert und auf die unterschiedliche Beteiligung sozialer Gruppen am Hochschulbesuch sowie auf Anpassungsprozesse auf den Akademikerarbeitsmärkten eingegangen (Köhler, Kraus, Naumann).

Abstract

The social upheaval initiated in the German Democratic Republic (GDR) in the fall of 1989 poses new tasks for the East German university system and researchers studying it. The first is to take stock of the present situation soberly and realistically, of the contradictions and conflicts that have arisen, so as to formulate possible alternative lines of development and make recommendations.

Such considerations are presented on the basis of important processes that have either already occurred or are clearly expected in higher education in the GDR. Access to higher education as an aspect of the educational system as a whole will expand. The market situation for skilled labor is new for the GDR, and university graduates have to come to grips with it amidst the scarcity of resources and pronounced fluctuation in demographic development. Sound forecasts of changes in the numbers of students, their distribution across subject areas, and paths of further education for the coming years are thus all but impossible (Reuschel, Dietrich). The main criteria of international relations of higher education in the GDR are outlined, and it is concluded that human capital is what can provide the cornerstone of future policy for the development of higher education in the GDR. Developmental policy must be increasingly internationalized if it is to perform its intended function to support education in Third World countries (Last). Models for solving the problems of finding the equivalents of academic degrees are discussed, and their practicability thus far is critically examined (Lewin).

In a summary of trends in higher education in the Federal Republic of Germany, components of the development in the number of students since 1960 are analyzed, educational policy strategies for coping with the overwhelming number of students are discussed, and the disparities between social groups in university attendance as well as the processes of adaptation to the labor markets for academics are explored (Köhler, Kraus, Naumann).

Dietrich Goldschmidt

Vorwort

Krise und Umbruch sind auch im Hochschulwesen der DDR angesagt. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung in Berlin-Karlshorst ist das einzige seiner Art in der DDR. Es ist dem Bildungsministerium der DDR nachgeordnet, seine Arbeitsergebnisse wurden bis zur "Wende" Ende vorigen Jahres ihm zugeleitet; wissenschaftlicher Austausch unterlag dessen Weisungen und blieb begrenzt.

Inzwischen hat sich der Horizont geöffnet. Die Kollegen aus Karlshorst erkennen die Problematik und Herausforderung, die in ihrer jetzigen Situation liegen: Endlich bürokratischer Kontrolle ledig, können sie über Hochschulen und bisherige Hochschulpolitik in der DDR offen sprechen, Austausch suchen und unbegrenzt Informationen über das Hochschulwesen der BRD sammeln, das ihnen bisher nur begrenzt aus der Literatur bekannt war. Zugleich sehen sie sich herausgefordert, die Aufgaben ihres Instituts in Beratung mit Ministerium und Hochschulen in der DDR wie in Abstimmung mit westdeutschen einschlägigen Institutionen neu zu bestimmen. Ihnen ist zu wünschen, daß sie bei den anstehenden Neuordnungen im Hochschulwesen der DDR fruchtbar mitwirken können. Zu diesem Zweck hat der Deutsche Akademische Austauschdienst drei Professoren aus dem Zentralinstitut dankenswerterweise bereits eine Informationsreise zu einschlägigen Instituten und Behörden in der BRD ermöglicht.

Doch auch seitens der BRD besteht ein hoher Informationsbedarf über die Situation der Hochschulen in der DDR, damit sich wirklich fruchtbare Zusammenarbeit entwickeln kann. In diesem Sinne

hatte das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung zu einem gemeinsamen Kolloquium "Aktuelle Probleme der Forschung über Hochschulen. Bildungsökonomische, bildungssoziologische und internationale Aspekte der Entwicklung in der DDR" am 4. April 1990 eingeladen. Die vier dort von Mitgliedern des Zentralinstituts gehaltenen Vorträge zeigen die Situation der Hochschulen und die Bildungspolitik, der sie unterworfen waren, so ungeschminkt und realitätsnah, wie sie bisher in der Literatur beider deutscher Staaten nicht dargestellt werden konnten. Ihr großer Informationswert ist Anlaß zur vorliegenden Publikation, in die auch die Zusammenfassung knapper Korreferate von Mitarbeitern des Max-Planck-Instituts aufgenommen sind, die besonders für Leser in der DDR interessant sein dürften.

Berlin, Juni 1990

Dietrich Goldschmidt

Hans-Dieter Schaefer

Zur Einführung

Wie wir alle wissen, befindet sich die DDR in einer Umbruchsituation, die ihre Entsprechung auch im Bildungswesen und damit in dem uns heute interessierenden Hochschulwesen findet. Dabei überdecken und überkreuzen sich Anforderungen verschiedener Art. Das höhere Bildungswesen der DDR hat mehreren Prozessen zu entsprechen, die sich deutlich abzeichnen und für die Breite des Spektrums der einzuleitenden Veränderungen sorgen. Das soll nur an einem Beispiel illustriert werden.

Die Vereinigung beider deutscher Staaten ist absehbar in Sicht. In diesem Zusammenhang besteht in der DDR Übereinstimmung über die Wiedereinführung der Länderstruktur auf dem Gebiet der heutigen DDR. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Neubestimmung der Kompetenzen ministerieller Institutionen, auf zentraler Ebene und auf Länderebene, parallel zu einer Neubestimmung der autonomen Rechte jeder Hochschule und Universität. Hier geht es also um eine Angleichung bestehender Strukturen in Richtung auf die Herausbildung einheitlicher nationaler Wesenszüge.

Gleichzeitig aber nimmt Europa Kurs auf den europäischen Binnenmarkt, auf ein europäisches Haus, und dieser Prozeß erfordert wiederum unmittelbare Schlußfolgerungen für inhaltliche, auch juristisch fixierte Veränderungen in der Hochschulausbildung. Dieses Erfordernis trifft nicht nur die jetzige DDR, sondern alle europäischen Länder, auch beide Partner bei der deutschen Vereinigung (d.h. vermutlich bereits das vereinigte Deutschland). Wenn die Kompetenzen nach Brüssel gehen, werden die Fragen des

Studentenaustausches oder der Berufsausübung akademischer Kader im anderen Land bei der Gestaltung und gegebenenfalls Modifizierung des föderalen Systems, seines Geltungsbereichs wohl zu durchdenken sein.

Das heißt: Die national-spezifischen Wesenszüge - in unserem Beispiel die für die DDR neu zu installierende Kulturhoheit der Länder auch im Hochschulwesen - werden konfrontiert mit der Notwendigkeit, sich den Erfordernissen einer stärkeren internationalen Öffnung und Zusammenarbeit zu stellen (und das natürlich nicht nur in Richtung auf das hier herangezogene europäische Haus). Aber hier ist vor schematischen Schlußfolgerungen etwa in Richtung auf simple Angleichung zu warnen. Bei einer Betrachtung dieser Prozesse - der Gestaltung einheitlicher nationaler Züge in Richtung auf ein vereinigtes Deutschland wie der Mitwirkung an einem europäischen Bildungs- und Beschäftigungsverbund - kann man wohl gleichzeitig davon ausgehen, daß das Zusammenwachsen Europas Unterschiede, national-spezifische Lösungen im Bildungswesen nicht eliminieren, sondern bewahren, ermöglichen, ja vielleicht sogar stärker ermuntern wird, soweit sie sich als leistungsfähig in bezug auf das durchaus vergleichbare Produkt ihrer Tätigkeit auszeichnen, nämlich den Arzt, Ingenieur, Lehrer, Sozialwissenschaftler usw. und seine berufliche Fachqualifikation.

Die genannten durchaus unterschiedlich begründeten Anforderungen sind also ins Kalkül zu ziehen bei der Überwindung von Strukturen und Inhalten, die sich auch in Hinsicht allein auf die innere Entwicklung der DDR - ohne Rücksicht auf Annäherung an die BRD und auf Europa - als überholt und hemmend erwiesen haben.

Hier bestimmen also drei ursächlich zunächst weitgehend unabhängige Komplexe von Erfordernissen einen äußerst dynamisch verlaufenden Prozeß. Das kompliziert natürlich die Definierung und Einführung neuer Prinzipien, Rechte und Inhalte auch im Hochschulwesen, stellt aber zugleich eine bedeutende Chance dar. Dabei sollte auf eine Besonderheit des Hochschulwesens aufmerksam gemacht werden.

Das Hochschulwesen, auch das der DDR, ist ja prinzipiell stärkeren internationalen Zwängen ausgesetzt als zum Beispiel das Schulwesen und vermutlich auch die berufliche Ausbildung. Das ergibt sich aus dem Stand der Internationalisierung der Wissenschaft, einem objektiven Prozeß, dem sich auch in gewissem, allerdings begrenztem Maße das Hochschulwesen der DDR gestellt hatte: durch Mitwirkung seiner Wissenschaftler am internationalen wissenschaftlichen Verkehr und internationaler Zusammenarbeit, durch wissenschaftlichen Austausch in vielen Richtungen, durch direkte oder indirekte (das letztere geht schon auf die oben genannte Begrenzung zurück) Kenntnisnahme des internationalen wissenschaftlichen Disputs, des Niveaus, durch das Messen an der internationalen Spitze. Das wirkte sich auch auf Lehre und Forschung aus. Juristischer Ausdruck dieser Einbindung eines beträchtlichen Teiles der Ausbildung in internationale Normen, für die es besonders in den "harten Wissenschaften" Beispiele gibt, war und ist der Abschluß von Äquivalenzabkommen der DDR mit solchen Staaten, die derartige Abkommen abschließen. Damit befaßt sich der Beitrag von Rosemarie Lewin.

Ein anderes Indiz dafür, daß das Hochschulwesen der DDR sich in bestimmtem Maße dem internationalen Wissenschaftsverkehr und damit der Bewertung nach international üblichen Standards gestellt hat, ist der wissenschaftliche Austausch und die Expertenentsendung auch in Entwicklungsländer unterschiedlichen Entwicklungsstandes im Hochschulwesen, wo DDR-Experten Seite an Seite mit Experten anderer Länder arbeiten und sehr direkte Vergleichs- und Bewertungsmöglichkeiten bestehen. Derartige Fragen behandelt Bärbel Last in einem größeren Zusammenhang.

Diese bisherige Einbindung in internationalen Wissenschaftsverkehr kann also den Hochschulen und Universitäten der DDR, denke ich, die Neubestimmung ihrer Rolle, ihrer Leistungen und die Einstellung auf eine andere Mitwirkung in der nationalen und internationalen wissenschaftlichen Welt erleichtern. Aber ich sagte, daß diese Orientierung auf den internationalen Charakter der Wissenschaft begrenzt war. Sie war vor allem begrenzt in Richtung

auf den anderen deutschen Staat. Die Möglichkeit, am internationalen wissenschaftlichen Leben direkt und aktiv teilzunehmen, war weiterhin grundsätzlich begrenzt für einen beträchtlichen Teil des Lehrkörpers - insbesondere den wissenschaftlichen Nachwuchs - und für den überwiegenden Teil, für die Masse der Studentenschaft. Hier sind also neue Ansätze zu bestimmen und zu realisieren. Diese Ansätze ordnen sich ein in ein Konzept, über das es Konsens gibt - die Ausfüllung des Defizits bei der Realisierung der Rechte und bei der weitergehenden Ausschöpfung der Möglichkeiten des Individuums. Unter günstigen Bedingungen gab es das zweifellos auch schon, bei Übereinstimmung subjektiver und objektiver Gegebenheiten, und viele Überlegungen und Maßnahmen zielten in diese Richtung. Aber man braucht nur das Recht und die Möglichkeiten des freien Zugangs eines jeden zu allen Bildungsstufen zu nennen, um den Umfang der einzuleitenden Veränderungen und die Kompliziertheit der zu berücksichtigenden Konsequenzen zu benennen; daraus läßt sich ein ganzer Katalog von Veränderungen bis zur Gestaltung der Studienprogramme ableiten.

Ausgewählte Aspekte dieser Erfordernisse, Veränderungen und Konsequenzen werden in den Beiträgen von Elfriede Dietrich und Dieter Reuschel erörtert.

Die thesenartig gefaßten vier Vorträge von Bärbel Last, Rosemarie Lewin, Elfriede Dietrich und Dieter Reuschel vermitteln einen knappen und sehr ausgewählten Ausschnitt aus Arbeiten, die in drei Abteilungen des Zentralinstituts für Hochschulbildung (Abt. Hochschulwesen des Auslands, Abt. Bildungssoziologie und Abt. Bildungsökonomie) durchgeführt werden.

An diesem Institut wird Forschungsarbeit zu Grundprozessen, Problemen und Entwicklungsrichtungen des Hochschulwesens in seiner Komplexität betrieben. Außer den genannten Richtungen werden hochschulpädagogische und hochschulgeschichtliche Untersuchungen vorgenommen, es wird zu Fragen der Leitung, der Forschung und der Weiterbildung im Hochschulwesen gearbeitet, und ein Informations- und Dokumentationszentrum stellt seine Leistungen den Forschungs-

bereichen ebenso wie anderen wissenschaftlichen Einrichtungen und der Öffentlichkeit zur Verfügung.

In dem heutigen Colloquium sehen wir einen Schritt zur Ausfüllung eines schmerzhaften Defizits, zur Erreichung von Normalität im wissenschaftlichen Leben auf unserem gemeinsamen Gebiet der Forschung.

Hans-Dieter Reuschel

Zu ausgewählten bildungsökonomischen Problemen in der DDR¹

(1) Die dramatischen Ereignisse in der Deutschen Demokratischen Republik vom Herbst 1989 und die sich seither mit außerordentlicher Dynamik vollziehenden Prozesse des demokratischen Wandels der gesamten Gesellschaft - begleitet vom Zusammenwachsen beider deutscher Staaten - bewirkten auch in der Bildungspolitik eine grundsätzliche "Wende". Auf der Tagesordnung steht eine Reform des gesamten Bildungswesens von der Vorschulerziehung bis zur Hochschulbildung, die ihren zusammenfassenden Ausdruck in einem zu verabschiedenden neuen Bildungsgesetz finden wird. Die Situation ist dabei gegenwärtig durch die teilweise Auflösung alter Strukturen, die Suche nach neuen Ziel- und Wertvorstellungen für Bildung sowie die partielle Neugestaltung einzelner Bildungsgänge und -inhalte gekennzeichnet. Die innere Entwicklungsdynamik dieser Prozesse und das Wirken externer Faktoren stellen einerseits eine Herausforderung an neue Überlegungen zu Bildungsplanung und -ökonomie dar. Sie erschweren diese andererseits jedoch zugleich, da unumgängliche Rahmenbedingungen nur relativ unscharf kalkulierbar sind.

Eigentlich können perspektivreiche Lösungen heute schon nicht mehr hinreichend exakt lediglich aus der Sicht des noch existie-

¹ Der Vortrag gründet sich auf ein vom Autor und Prof. Werner Wolter zur Publikation vorbereitetes Manuskript zum Thema "Bildungsökonomische Probleme und Rahmenbedingungen für eine Reform des Bildungswesens der DDR", wobei heute das vereinbarte Zeitlimit eine verknappte und thesenhafte Darstellung ausgewählter Probleme erfordert.

renden deutschen Teilstaates - DDR - aufgeworfen werden. Erforderlich wäre vielmehr der Entwurf eines gesamtdeutschen Bildungsgesamtplanes. Insbesondere für die künftige Gestaltung des Wissenschafts- und Hochschulzentrums "Berlin-Brandenburg" ist vorstellbar, schnell zu einer gemeinsamen Situationsanalyse im Bereich der tertiären Bildung, ihrer Potentiale, Institutionen und Leistungen sowie zu künftigen Gestaltungskonzeptionen vorzustoßen, die den Vereinigungsprozeß fördern könnten.

Unter diesen weitgefaßten Aspekten könnten Erfordernisse und Chancen heranwachsen, die - ähnlich wie in der Expansionsphase der Bildungssysteme in den sechziger und siebziger Jahren, wenn auch unter gänzlich anderen Rahmenbedingungen - eine Renaissance bildungsplanerischer und -ökonomischer Arbeit bewirken würden.

(2) Umfang und Struktur der Bildungsleistungen des Bildungssystems dürften sich in der DDR - wie vielfach auch international zu beobachten - entscheidend verändern. Unter Vernachlässigung der zunächst noch nicht voll abschätzbaren Folgen aus dem Fortgang des Einigungsprozesses beider deutscher Staaten muß damit gerechnet werden, daß durch das Wirken des demographischen Faktors - dessen Relevanz durch die gegenwärtige Übersiedlerwelle noch verstärkt wird - und dem Greifen neuer Bildungskonzepte im Rahmen der Bildungsreform ein eindeutiger Rückgang der "primär" zu erbringenden Bildungsleistungen² eintreten wird. Hiervon werden alle Bildungsstufen - in zeitlicher Hinsicht allerdings phasenverschoben - betroffen sein.

Die Bildungsleistungen sind generell in eine kontraktive Phase ihrer Entwicklung eingetreten, wobei sich gravierende strukturelle Wandlungen abzeichnen.

² Unter diesem Begriff werden alle diejenigen Bildungsleistungen subsumiert, die stufenspezifisch für eine Erstbildung (bzw. Berufsqualifikation) erbracht werden müssen. Nicht erfaßt sind damit die von den berufsvorbereitenden Stufen im Fern- und Abendstudium sowie in der Weiterbildung zu erbringenden Leistungen.

Die Entwicklung der Geburten als wichtigste demographische Größe verlief bislang auf dem Territorium der DDR wie auch in der BRD in Wellen, deren wesentlichste Ursachen die Wirkungen zweier Weltkriege waren. Hinzu kam, wiederum ähnlich wie in der BRD, ein allmählicher Rückgang der Fruchtbarkeitsziffern, der zu einer ständigen Abnahme der Jugendlichen-Jahrgänge führte.

Das Schwanken der Jahrgangsstärken und ihre tendenzielle Verringerung wird auch zukünftig wirken. Das Bildungswesen wird, auf heute zeitlich nicht begrenzbarer Sicht, mit ständig wechselnden Umfängen der Zugänge neuer Jahrgänge von Jugendlichen bei einer anhaltenden Tendenz ihres Rückgangs konfrontiert sein.

Die hohe Zahl der Übersiedler verschärft das Problem. 1989 übersiedelten rund 344.000 und im ersten Quartal 1990 weitere ca. 160.000 Bürger in die BRD. Das Durchschnittsalter der Aussiedler ist wesentlich niedriger als das der DDR-Bevölkerung. Die demographischen Folgen, die das Bildungswesen betreffen und betreffen werden, sind im wesentlichen:

- Die künftige Stärke der Jahrgänge im Schulalter und im Alter der beruflichen Bildung wird noch schneller sinken, als bislang angenommen;
- die Zahl der künftigen Geburten wird (wegen der Abwanderung der potentiellen Eltern) niedriger sein, als bisher voreingeschätzt;
- voraussichtlich werden die Fruchtbarkeitsziffern - wie immer in Zeiten sozialer Unsicherheit - weiter absinken.

Der Einfluß möglicherweise gegenläufig wirkender Prozesse auf die Entwicklung der Bildungsleistungen (Trendwende im Wanderungsverhalten, Veränderungen des relativen Schulbesuchs, Bildungszeiten usw.) kann gegenwärtig nicht abgeschätzt werden. Er wird aber wohl den allgemeinen Trend nicht aufheben können.

Es ist abzusehen, daß die ständigen Wechsel der Zugangszahlen in die Ausbildung bei insgesamt permanenter Kontraktion der Bildungsleistungen zu komplizierten Bedingungen für eine effiziente

Gestaltung des personellen, materiellen (kapazitiven) und finanziellen Ressourceneinsatzes im Bildungswesen führen werden.

(3) Auch ohne Berücksichtigung der Folgen der Ost-West-Migration ergeben sich gravierende Veränderungen des Leistungsspektrums des Bildungssystems.

- Gegenwärtige Zugangsverhältnisse vorausgesetzt, werden sich die Leistungen zur Betreuung von Kindern in den Kindergärten in den nächsten zwei Jahrzehnten gegenüber 1988 um mehr als 25 % verringern; am stärksten in der Dekade von 1990 bis 2000. Das Entstehen neuer sozialer Mechanismen könnte diesen Prozeß noch verstärken.
- Im Oberschulbereich wird die demographische Welle noch bis 1995 zu einer leichten Zunahme der Schülerzahlen führen, die danach allerdings relativ kontinuierlich bis zum Jahr 2010 fast um 15 % unter den Stand von 1985 zurückgehen werden. Ob der nunmehr verstärkt mögliche Abgang nach den Klassen 8/9 trendverschärfend wirken oder durch künftig möglichen freien Zugang zur Abiturstufe gebremst wird, ist gegenwärtig nicht einschätzbar. Erfahrungen der BRD deuten darauf hin, daß die Chancen für eine Berufsausübung mit der Höhe des Schulabschlusses wachsen. Auch unter diesem Aspekt ist anzunehmen, daß die Bildungsleistungen in der Abiturstufe steigen werden.
- Die Bildungsleistungen in der Berufsausbildung werden um 1990 und 2010 von gravierenden "Tiefs" erfaßt und liegen zu diesen Zeiträumen um ca. 100.000 bis 120.000 Auszubildende unter dem Niveau von 1985, insgesamt sinken sie allmählich. Es kann damit gerechnet werden, daß der Anteil der Abiturienten unter den auszubildenden Lehrlingen zunehmen wird.
- Unter der Voraussetzung, daß die Ausbildung von Pädagogen und Heilhilfspersonal in der Fachschulstufe verbleibt, dürfte die Anzahl der Direktstudenten im Fachschulstudium in den nächsten zwei Dekaden auf maximal zwei Drittel des Umfanges von 1985 zurückgehen.

- Bisherige Berechnungen des Leistungsumfanges im Hochschulwesen gingen von einer demographischen Studienquote für das Direktstudium von ca. 12 % des Altersjahrganges aus. Bei dieser Prämisse würde bis zum Jahr 2000 ein absoluter Rückgang der Studierendenzahlen im Direktstudium auf ca. 84 % des Standes von 1985 zu erwarten sein. Der mit der anstehenden Bildungsreform verbundene freie Zugang könnte diesen Trend bremsen. Auswirkungen zunehmender Migration von Studenten zwischen den Hochschulen beider deutscher Staaten auf diesen Prozeß sind gegenwärtig noch nicht abschätzbar, obwohl sich Tendenzen einer Ost-West-Wanderung andeuten.

Generell dürfte diese skizzierte Entwicklung durch den Fortgang der Reformprozesse in und außerhalb des Bildungswesens differenzierend beeinflusst werden. Hierbei könnten unter anderem angestrebte Lösungen für folgende Problembereiche von hoher Relevanz sein:

- Wird mit der Bildungsreform nach kritischer Aufarbeitung der historischen Entwicklung an der Erhaltung "Bewahrenswertem" angeknüpft oder im wesentlichen auf die Übernahme des BRD-Modells orientiert? Dabei steht außer Frage, daß zentralistische Leitvorstellungen künftig mit Recht ohne jede Chance sind.
- Werden sich mit dem Übergang zur sozialen Marktwirtschaft Entflechtungsprozesse zwischen Bildungs- und Beschäftigungspolitik, zwischen Bildungssystem (berufliche Bildung) und Beschäftigungssystem vollziehen? Das ist wahrscheinlich, aber die Umfänge und Wirkungen einer solchen Entwicklung sind gegenwärtig kaum einschätzbar.
- Welche Änderungen im Bildungsverhalten der Bevölkerung und der Auszubildenden bei radikaler Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse und möglicherweise der sozialen Ausrichtung des Bildungswesens werden sich ergeben?

(4) Eine Grundtatsache dürfte zumindest bis zur Vereinigung beider deutscher Staaten gelten: Auf dem Territorium der DDR kann die Ausweitung der Leistungen einer der berufsbildenden Stufen des Bildungswesens im Bereich der Primärbildung nur zu Lasten

einer anderen erfolgen. Gegenwärtig deutet alles darauf hin, daß sich diese Entwicklung zu Lasten der Ausbildung von künftigen Facharbeitern vollziehen wird.

Unter dem Konzept lebenslanger Bildung dürfte in der Berufsausbildung sowie im Hochschulwesen mit einem deutlichen Wachstum von Leistungen in der Erwachsenenqualifizierung, der Umschulung, der Weiterbildung, dem Fern- und Abendstudium beziehungsweise dem Ausbau des Kurssystems zur Vorbereitung junger Facharbeiter auf ein Hochschulstudium zu rechnen sein. Vor allem im Hochschulwesen könnte dies dazu führen, daß der Rückgang an "primären" Bildungsleistungen durch den Ausbau anderer Studienformen mindestens kompensiert würde.

Die Kontraktion der Bildungsleistungen im primären Bereich und der generelle Wandel in den Leistungsstrukturen für sich genommen bietet jedoch noch keinen hinreichenden Grund für kurzschlüssige, generell rezessive Maßnahmen bezüglich des volkswirtschaftlichen und finanziellen Mitteleinsatzes zur Erneuerung des Bildungswesens. Die mit der Bildungsreform angestrebte Erhöhung der Qualität der Bildung ist nicht zum Nulltarif zu realisieren. Eine einseitig an der Entwicklung des Leistungsumfanges orientierte, proportionale Reduzierung des gesellschaftlichen Ressourceneinsatzes wäre trotz der prekären ökonomischen Rahmenbedingungen nicht zu empfehlen.

(5) Unter den Bedingungen des Rechtes auf freie Wahl des Berufes und eines freien Marktes für Arbeitskräfte bleibt für die Bildungspolitik die Notwendigkeit bestehen, einen Überblick über Zustand und Entwicklungstendenzen der Qualifikationen der Arbeitskraft und des entsprechenden Bedarfs zu besitzen. Dies ist Voraussetzung für eine aktive Politik der Entwicklung der Stufen und Teile der beruflichen Bildung von den Berufsschulen bis zur Hochschule, für die Orientierung und Beratung der Jugendlichen bei der Berufs- und Studienwahl frei von jedweder Art dirigistisch-administrativer Einflußnahme. Widersprüche zwischen dem Angebot an Qualifizierten und der Nachfrage nach ihnen werden

dabei prinzipiell nicht auszuschließen sein; aber allein schon aus sozialer Verantwortung wird Bildungspolitik bestrebt sein müssen, solche Widersprüche möglichst zu minimieren und die Härte ihrer Wirkungen zugleich durch angemessene Konzepte für die Gestaltung der Bildung zu mildern.

In der Vergangenheit ist es trotz administrativ-zentralistischer Leitungsmethoden in der DDR niemals gelungen, alle oder annähernd alle Hoch- und Fachschulabsolventen sowie Facharbeiter qualifikations- und ausbildungsgerecht einzusetzen. In Zukunft wird aber wohl das erreichte Maß der Übereinstimmung von Ausbildung und Beschäftigung hinsichtlich Art und Niveau der Qualifikation infolge der Liberalisierung sowohl der Wahl des Bildungsweges als auch des Übergangs in die Praxis nicht mehr zu halten sein. Deshalb bleibt es richtig, beziehungsweise wird es sogar vordringlich, durch Sicherung einer gediegenen Grundlagenbildung und Vermeidung übermäßiger Spezialisierung ein hohes Maß an Mobilität (Disponibilität) vorzubereiten. Die Realisierung dieser Potenz kann als komplexes soziales Problem vom Bildungssystem selbst nicht gewährleistet werden. Hierzu bedarf es weiterer flankierender sozialer Mechanismen, die gegenwärtig in der DDR nur andeutungsweise ausgeprägt sind.

Die sozialbedingte Bereitschaft zu Migration und Mobilität wird auch durch das Wirken des demographischen Faktors tendenziell eingeschränkt, weil der Anteil der höheren Altersgruppen an den Erwerbspersonen künftig signifikant steigen wird; eine Tendenz, die alle Qualifikationsstufen - am stärksten die der Facharbeiter - erfaßt.

Der Transfer neuesten Wissens, überwiegend vermittelt über den Zugang von Berufsanfängern in die berufliche Praxis, wird quantitativ relativ geringer. Die Erziehung zu lebenslangem Lernen und der Ausbau der Weiterbildung in bisher nicht bekannten Dimensionen werden noch wichtiger. Hinzu kommen die notwendige Erweiterung und Erneuerung des beruflichen Wissens und Könnens, mit denen sich die bereits Berufstätigen auf die zu erwartende Moder-

nisierung der Produktionsbasis, ihrer Technologien sowie auf Strukturveränderungen in der Wirtschaft im Zuge der Einführung der sozialen Marktwirtschaft einzustellen haben werden. Die Struktur der gesamten berufsorientierten Bildungsleistungen wird sich dadurch wesentlich zugunsten der Weiterbildung verändern. In diesen Zusammenhängen erscheint es als erforderlich, das sich gegenüber bisherigen Verhältnissen in der DDR neu stellende Problem von beruflicher Bildung, im Spannungsfeld zwischen individueller Berufs- und Studienwahl sowie Chancen des Arbeitsmarktes, auch auf neue Art zu durchdenken. Eine mögliche, aber nur mit hoher gesellschaftlicher Ressourcenbindung zu erkaufende Lösung wäre die Lockerung von Regelausbildungs- und -studienzeiten ("Parkfunktion" der beruflichen Bildung). Für entschieden wirksamer wird jedoch gehalten, mit der Reform des Bildungswesens eine bedeutsame Flexibilisierung von Bildungsinhalten und -gängen anzustreben. Der Dynamik sich verändernder beruflicher Anforderungen dürfte auf Dauer nur mit erhöhter Reaktionsfähigkeit des Bildungswesens auf solche Herausforderungen entsprochen werden können. Die Bedeutung einer gediegenen Grundlagenausbildung steht dabei außer jeder Frage.

(6) Aus bildungsökonomischer Sicht entsteht für die Planung des Bildungssystems der DDR eine neue Situation:

- Einerseits erfordert die dauerhafte Sicherung eines hohen Standards der Bildungsleistungen den Einsatz beträchtlicher volkswirtschaftlicher Ressourcen. Allein die einfache Reproduktion dieser personellen, materiell-technischen und finanziellen Voraussetzungen für eine hohe Leistungsfähigkeit des Bildungswesens zur Sicherung des erforderlichen Bildungsvorlaufs entwickelt sich zu einer Grundaufgabe ersten Ranges. Ihre Größenordnung stößt gegenwärtig an Grenzen der vorhandenen volkswirtschaftlichen Möglichkeiten.
- Andererseits erfordern Umfang und das qualitative Niveau der eingesetzten personellen, materiell-technischen und finanziellen Ressourcen, vor allem unter sich entwickelnden marktwirtschaftlichen Bedingungen, alle Möglichkeiten ihrer rationell-

sten und effizientesten Verwendung zu erschließen. Rationalisierung und Intensivierung der Leistungsprozesse, ihrer Leitung und Planung, die Nutzung moderner Informationstechnologien, die Konzentration von Mitteln und Kräften, Erkundung der Effekte von Arbeitsteilung, Spezialisierung und Kooperation zwischen und innerhalb der Bildungsstufen sowie mit Partnern in Wirtschaft und Wissenschaft einschließlich der territorialen Rationalisierung, dürften zu konstituierenden Elementen der Ökonomie des Bildungswesens werden.

In diesem Sinne wird es sicherlich auch darauf ankommen, betriebswirtschaftlichen Aspekten der Ökonomie des Bildungswesens erhöhte Bedeutung zuzumessen und die "betriebswirtschaftliche" Durchdringung der Leistungsprozesse entschieden zu verstärken. Dies würde bedeuten, in Verbindung mit der Nutzung von Kosten-, Zeit- und Mengenkennziffern ökonomische Instrumentarien, Richtwerte oder Kennzahlen zu Potentialeinsatz und der Leistungsbeurteilung zu entwickeln und anzuwenden, mit deren Hilfe auf ein hohes qualitatives Niveau, auf eine hohe Effizienz der Leistungsprozesse eingewirkt werden kann.

Angesichts der dargestellten Probleme in Verbindung mit der wahrscheinlichen Kontraktion des Bildungswesens in den unteren Ebenen und Expansion in den oberen stellen sich bereits gegenwärtig eine Reihe ungelöster Entwicklungsprobleme, die mit der Gründung von Ländern auf dem Territorium der DDR und ihrer zu konstituierenden Kulturhoheit zunehmen dürften. Anscheinend sind Strukturveränderungen als Reaktion auf insgesamt sinkende Zahlen der Auszubildenden angezeigt (z.B. neuartige Verbundsysteme), die - ohne die pädagogische Qualität zu mindern - kostendämpfend wirken. Daraus könnte durchaus die Berechtigung abgeleitet werden, auch und gerade mit Bezug auf die kommende Länderstruktur, von vornherein der gesamtstaatlichen Rahmenplanung, zumindest für eine befristete Übergangsperiode, einen hohen bildungspolitischen und -ökonomischen Stellenwert beizumessen. Unter den Bedingungen eines kontraktierenden Bildungswesens auf föderaler Grundlage in Verbindung mit strukturellen Wandlungen seines Leistungsspektrums

ist Bildungsgesamtplanung möglicherweise von höherer Bedeutung als zu Zeiten der Expansion.

(7) Nicht wenige kritische Stimmen plädieren angesichts der Entwicklung der Bildungsleistungen in der DDR in sehr undifferenzierter Weise für einen drastischen Personalabbau im Bildungswesen. Wie ist die Ausgangslage? 1988 waren 574.000 Personen im Bildungssystem beschäftigt. Das entspricht etwa einem Drittel der Berufstätigen des nichtproduzierenden Bereiches der Volkswirtschaft. Über ein Viertel aller berufstätigen Hoch- und Fachschulkader der DDR sind hier eingesetzt, bei einem Verhältnis von 1:0,3 gegenüber dem nichtwissenschaftlichen/nichtpädagogischen Personal. Der Frauenanteil an den Gesamtbeschäftigten liegt mit 77 % weit über dem volkswirtschaftlichen Durchschnitt.

Unter Berücksichtigung der nach Bildungsstufen unterschiedlichen und weit gefächerten Einflußfaktoren auf die wissenschaftlich-pädagogischen Arbeitsprozesse (sie reichen von der Einführung der 5-Tage-Unterrichtswoche über Studentafelveränderungen, fakultativen Unterricht, optimale Frequenzen, Lehrbudgetdurchsetzung bis zur rationellen Arbeitszeitauslastung u.a.m.) sowie der zu erwartenden Umfänge und Strukturen des Leistungsspektrums dürften sich für künftige Zeiträume bei gleichzeitiger Niveauerhöhung des pädagogischen Standards keine zwingenden Gründe ergeben, die Bestände an wissenschaftlich-pädagogischem Personal im Bildungswesen insgesamt bedeutend zu reduzieren.

Infolge der vorhandenen Altersstrukturen des wissenschaftlich-pädagogischen Personals wird vielmehr die künftige Leistungsfähigkeit des Bildungswesens entscheidend von der annähernden Befriedigung des auftretenden Ersatzbedarfs bestimmt werden. Nach vorläufigen Berechnungen dürften bis zum Jahr 2005 ca. 45 % der gegenwärtigen Beschäftigten aus dem Arbeitsprozeß ausscheiden (gegenwärtiges Rentenrecht vorausgesetzt). Dabei werden in den neunziger Jahren die Abgänge aus natürlichen Gründen bildungsstufenbedingte und zeitlich differenzierte Höchstwerte erreichen. Das Durchschnittsalter und der Anteil der Fachkräfte

über 50 Jahre werden zunehmen (1988: Volksbildung 18 %, Berufsausbildung 23 %, Hoch- und Fachschulwesen 29 %).

Die einfache Reproduktion des Arbeitsvermögens im Bildungswesen dürfte sich - auch bei Berücksichtigung der allgemeinen Arbeitskräftesituation im Lande - als das Maximum des Notwendigen und Realisierbaren erweisen. Wenn diese prinzipielle Aussage zutrifft, würden sich zumindest zwei Folgerungen ergeben:

- Die Art und Weise der Deckung des Ersatzbedarfs wird zum entscheidenden Steuerungsinstrument struktureller Umschichtungen des Arbeitsvermögens in den Bildungsstufen in Reaktion auf sich wandelnde Anforderungen der Leistungsprozesse. So sind zum Beispiel im Hochschulwesen in den neunziger Jahren allein aus Altersgründen etwa zwei Drittel des gegenwärtigen Hochschullehrerbestandes zu ersetzen. Die freiwerdenden Stellen müssen, da extensive Bestandserweiterungen unrealistisch sind, als entscheidendes Mittel wissenschaftsstrategisch angelegter Strukturpolitik ausgenutzt werden. Als ein wesentliches Hemmnis dürfte sich dabei erweisen, daß sich infolge des weitgehenden Fehlens eines Beschäftigungsverhältnisses auf Zeit sowie die sich ständig verschlechternden Relationen zwischen den Beschäftigtengruppen des wissenschaftlichen Personals die Reproduktionsbasis für die Hochschullehrer stetig verengt hat.
- Ablauf- und Aufbauorganisation der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeitsprozesse müßten von vornherein weitaus stärker unter dem Aspekt der Minimierung des erforderlichen Einsatzes von Fachkräften (der Personalbindung) projektiert werden, ohne daß Einbußen im Niveau der Bildungsprozesse erfolgen.

(8) Die Einrichtungsnetze der einzelnen Bildungsstufen sind konstituierende Bedingung für die rationelle Verwirklichung bildungspolitischer Ziele und Aufgaben. Ab Beginn der achtziger Jahre wurden im Prinzip die vorhandenen Grundstrukturen der Netze gegenüber früheren Entwicklungsphasen relativ stabil gehalten. Es erfolgten lediglich partielle Netzwerkveränderungen. Die Umprofilierung von Einrichtungen, Nutzer- beziehungsweise Nutzungswechsel

und der Ausbau von Kooperationsbeziehungen stellten die Hauptentwicklungsrichtungen dar.

Die Standorte von Bildungseinrichtungen werden von einem Komplex von Determinanten geprägt, deren historisch langfristig gewachsener Einfluß nicht gering geschätzt werden darf. Bei Kindergärten, Oberschulen, erweiterten Oberschulen sowie Hilfsschulen und Heimen überwiegen Zugänglichkeit, Verbindung zum Elternhaus und zu Einrichtungen der sozialen Infrastruktur. Stärker spezialisierte Einrichtungen, wie bestimmte Sonderschulen, Heime und Spezialschulen, haben gegenwärtig Bezirke oder - in Ausnahmefällen - die Republik als Einzugsbereich. Auf die Lokalisation von Einrichtungen der Berufs- und Fachschulbildung besitzen die notwendig engen Beziehungen zu Unternehmen dominierenden Einfluß. In Abhängigkeit vom Facharbeiter- beziehungsweise Absolventenbedarf bestehen entweder territorial engere (bei medizinischen und pädagogischen Fachschulen) oder auch republikweite Einzugsbereiche. Die Universitäten und Hochschulen besitzen prinzipiell landesweite Einzugsbereiche, allerdings stammen bei medizinischen und pädagogischen Hochschulen mehr als 60 % ihrer Direktstudenten aus den eigenen oder den Nachbarbezirken. Die überregionale Funktion der Hochschulen ergibt sich vor allem daraus, daß auch Einrichtungen einer scheinbar homogenen Hochschulgruppe durchaus unterschiedliche Bildungs- und Forschungsprofile haben, die nicht zuletzt aus den vielseitigen Wechselbeziehungen zu den Betrieben und Institutionen am Standort resultieren.

Überlegungen zur zukünftig sicherlich notwendigen Korrektur von Netzen und Profilen kommen an historisch gewachsenen Gegebenheiten nicht vorbei und müssen zudem in Rechnung stellen, daß angestrebte Veränderungen mit bedeutenden Anforderungen an die künftige Ressourcenallokation verbunden sein dürften.

Trotzdem dürfte - anhand sich abzeichnender oder bereits objektiv wirkender Entwicklungstendenzen, insbesondere einer Kompetenzverlagerung von der "Zentrale" (Rahmen- und Richtlinienkompetenz) auf regionale Verwaltungs- und Entscheidungsorgane (Län-

derregierungen) - die Frage der Stabilität und Flexibilität der Einrichtungsnetze neu zu durchdenken sein. In Verbindung mit der künftigen Rahmen- und Richtlinienkompetenz wird es wohl erforderlich werden, auf Grundausrüstungen, Ressourcenallokation und Netzvervollkommnung regulierend einzuwirken, um erkennbare Länder-Disproportionen auszugleichen.

Generalisierende Aussagen zum Zustand und der Entwicklung von Netzen und Profilen sowie der materiell-technischen Basis des Bildungswesens in seiner Gesamtheit fallen schwer und sind zudem mit Unsicherheiten behaftet, da die in der Vergangenheit eingetretenen Deformationen und Disproportionen äußerst stufenspezifischen Charakter tragen.

Die Erhaltung und schrittweise Erhöhung der qualitativen Leistungsfähigkeit des Bildungswesens erfordert eine entschiedene Abkehr von der in der Vergangenheit praktizierten Behandlung seiner materiell-technischen Reproduktionsbedürfnisse als Restposten einer zentral-administrativen Planung und Bilanzierung. Im Ergebnis dieser, an den objektiven Reproduktionserfordernissen der materiell-technischen Basis des Bildungswesens vorbeigehenden Handlungsweise wurden weder die Erhaltung, Modernisierung und Erneuerung der vorhandenen Grundfonds in den notwendigen Umfängen und Strukturen gesichert noch die erforderlichen investiven Maßnahmen zur Erhaltung eines hohen Standards der Bildungsqualität durchgeführt. Im Gefolge dessen hat sich jahrzehntelang ein immenser investiver Nachholebedarf aufgestaut. Berechnungen allein für das Hochschulwesen beziffern ihn mindestens auf ca. 9-10 Mrd. Mark. Die Kontraktion der Schüler-, Lehrlings- und Studierendenzahlen dürfte dabei hinsichtlich des künftigen Investitionsbedarfs nur in äußerst eingeschränktem Maße entlastend wirken, weil der dominierende Faktor in vom Leistungsumfang relativ unabhängigen Aufwendungen für die Erhaltung, Modernisierung und Komplettierung der vorhandenen Kapazitäten einschließlich des aufgestauten Nachholbedarfs besteht.

Die eingetretene Situation dürfte sich nur langfristig grundlegend verändern lassen und mittelfristig weiterhin das Setzen von Prioritäten in der Grundfondsreproduktion erforderlich machen. Dabei kommt der Sicherung der wissenschaftlich/pädagogisch-funktionellen und sozialen Leistungsfähigkeit des Bildungswesens entscheidende Bedeutung zu. Dies betrifft vor allem die Erhaltung der Gebäudesubstanz sowie das Aufholen von Rückständen in der Ausstattung mit modernen Ausrüstungen.

(9) Die laufenden Bildungsausgaben des Staatshaushaltes erhöhten sich von 1970 bis 1987 - allerdings mit rückläufigen Zuwachsraten während der letzten Jahre - auf 231 % = 13,4 Mrd. Mark. Diese Ausgaben der öffentlichen Hand machten 1987 etwa 5,13 % (1975 = 5,81 %) des produzierten Nationaleinkommens aus. Investitionen im Bildungsbereich, Bildungsaufwendungen der Wirtschaft und anderer gesellschaftlicher Organisationen sowie persönliche Bildungsausgaben sind in dieser Rate nicht berücksichtigt. Bei aller gebotenen Vorsicht hinsichtlich der Anwendung makroökonomischer Größen (Definitionsprobleme, Berechnungsgrundlagen, Preissysteme usw.) in internationalen Vergleichen liegen bezüglich ihres Anteils am National- beziehungsweise Volkseinkommen die laufenden Ausgaben aus dem Haushalt für das Bildungswesen in der DDR unterhalb der Vergleichsgrößen in entwickelten Industriestaaten: USA 7,9 (1985), Kanada 8,7 (1985), BRD 5,5 (1984), Schweden 8,6 (1985). Auch in Ungarn, Bulgarien und der UdSSR überstiegen die anteiligen Ausgaben der öffentlichen Hand die DDR-Vergleichswerte. Mit großer Wahrscheinlichkeit würde sich der Vergleich unter Einschluß der Investitionen noch ungünstiger gestalten. Daher dürften sich Überlegungen als nicht sehr realistisch erweisen, die auf eine künftige Senkung der öffentlichen Bildungsausgaben im Lande orientieren, wenn vorhandene Finanzierungsrückstände nicht vergrößert und der finanzielle Rahmen für Spielräume der Bildungsentwicklung nicht eingeengt werden sollen.

Der Ausgabenzuwachs für das Bildungswesen wird vor allem durch ein mehr oder weniger kontinuierliches Ansteigen der durchschnittlichen Bildungsausgaben je Auszubildenden bestimmt. Ver-

änderungen der Anzahl der Auszubildenden dämpfen oder beschleunigen lediglich den generellen Entwicklungstrend. Klammern wir den Einfluß der voraussichtlichen Entwicklung der politischen Rahmenbedingungen in den neunziger Jahren einmal aus, so dürften bei einer jährlichen Steigerungsrate von 2 bis 3 % bis zur Jahrtausendwende die laufenden Bildungsausgaben der öffentlichen Hand für das Bildungswesen auf dem heutigen Gebiet der DDR auf 17-20 Mrd. Mark steigen (1987 = 13,4 Mrd. Mark). Diese rein hypothetische Hochrechnung ist insofern von praktischer Relevanz, als sie eine Ausgangsgröße für die finanzielle Dimension erforderlicher Angleichungsprozesse auf dem Gebiet der Bildungsfinanzierung darstellen kann.

Trotz der sich seit etwa 1988 abzeichnenden Rolle des "knappen Geldes" erweist sich, daß gegenwärtig die Funktion des Geldes als allgemeines Kaufmittel in der DDR nach wie vor nicht gegeben ist. Diese seine Funktion wird mit der Einführung der Währungsunion voll wirksam werden. Damit dürften Finanzierungsprobleme inklusive Kosten/Nutzenrechnungen auch im Bereich des Bildungswesens - bei außerordentlicher Zunahme der Freiräume für Entscheidungen und der Verantwortung auf Einrichtungsebene im Rahmen des Finanzbudgets - in einem Maße wachsen, auf die das Führungspersonal auf Einrichtungs- und territorialer Ebene gegenwärtig nur unzureichend vorbereitet sein dürfte.

Elfriede Dietrich

Bildungssoziologische Probleme des Hochschulwesens der DDR

Die in der DDR eingeleiteten gesellschaftlichen Veränderungen werfen auch für das Hochschulwesen eine Vielzahl neuer Probleme auf. Sie bedürfen einer gründlichen Bestandsaufnahme und Diskussion der künftigen Entwicklung, da angestrebte Prozesse der Individualitätseinfaltung nicht allein über die Veränderung oder Beseitigung etablierter Mechanismen durchzusetzen sind. Erheblichen Einfluß üben die in der Vergangenheit entstandenen gesamtgesellschaftlichen Widersprüche aus, darunter auch die zwischen Qualifikationsentwicklung und ihrer Nutzung.

In der DDR vollzog sich ein sehr starkes Wachstum der Qualifikation. Während 1970 58,7 % der Berufstätigen über eine abgeschlossene berufliche Qualifikation verfügten, waren es Mitte der achtziger Jahre ca. 86 %. Eingebettet in diesen Prozeß verlief die Zunahme hoher beruflicher Qualifikationen. 1970 besaßen fast 11 % der Berufstätigen eine abgeschlossene Hoch- oder Fachschulbildung, 1988 waren es 21,9 % (Hochschulabschluß 8,0 %). In der gesamten Volkswirtschaft stieg der Bestand an Berufstätigen mit Hochschulabschluß von 1970 bis 1985 auf 229 %, besonders rasant verlief die Entwicklung in der Industrie (364 %). Dennoch bestand gerade in der Industrie seit Ende der siebziger Jahre eine unverändert hohe Nachfrage nach Absolventen. So betragen die Forderungen nach Hochschulabsolventen technischer Richtungen etwa das 1,7fache, wirtschaftswissenschaftlicher Richtungen das 1,5fache der zur Verfügung stehenden Absolventen. Bildungsökonomische und bildungssoziologische Untersuchungen wiesen seit Jahren nach, daß diese Forderungen überhöht sind und die Industrie verbreitet we-

niger an Fachleuten als an Arbeitskräften schlechthin interessiert war.

Vor diesem Hintergrund bildete die Absolventenvermittlung vor allem ein Instrument, einen scheinbaren Mangel an Absolventen (bzw. in philosophisch-historischen und sprachwissenschaftlichen Richtungen einen angeblichen "Überfluß") zu "optimieren" und einen der Ausbildung weitgehend adäquaten Einsatz zu gewährleisten. Dabei waren die Hochschulen - zum Teil mit einem enormen Aufwand - bestrebt, den persönlichen Belangen der Absolventen (Arbeitsmöglichkeiten für Ehepartner, Unterbringung der Kinder, Wohnungsversorgung u.a.) zu entsprechen.

Untersuchungen der Abteilung Bildungssoziologie zum Einsatz von Hochschulabsolventen erbrachten folgende Resultate:

- Zu Beginn des letzten Studienjahres (September/Oktober) hatten ca. 95 % der künftigen Absolventen einen Arbeitsvertrag. Schwierigkeiten traten vor allem in einigen gesellschaftswissenschaftlichen Richtungen auf.

Zunehmend verstärkte sich in den letzten Jahren unter den Studenten die Tendenz, die Arbeitsstelle durch eigene Aktivitäten außerhalb der Absolventenvermittlung zu suchen. Beim Absolventenjahrgang 1988 traf das auf jeden Dritten zu. Durch die Hochschulen vermittelte Absolventen unterschieden sich in der Zufriedenheit mit der Stellenwahl nur wenig von denen, die sich selbst den Betrieb gesucht hatten (62 % gegenüber 70 %).

- Die Übereinstimmung von Tätigkeit und erworbener Ausbildung wies zum Teil deutliche Unterschiede nach Wissenschaftszweigen und Fachrichtungen auf. Symptomatisch dafür sind die in den Tabellen 1 und 2 angegebenen Daten.

Die insgesamt starke Gruppe, die Hochschulbildung zwar als günstige, aber nicht unbedingt erforderliche Voraussetzung betrachtet, ist ein Beleg für die Wirkung von Ausbildungsstrukturen (Hochschule/Fachschule) auf den beruflichen Einsatz.

Tabelle 1: Ausmaß des fachgerechten Einsatzes (in %)

	Tätigkeit		
	entspricht d. Fachrichtung	grenzt an d. Fachrichtung an	liegt völlig außerhalb der Fachrichtung
Mathematik	42	46	12
Physik	50	35	15
Techn. Wiss.	55	29	16
darunter:			
Verfahrenstechnik	47	32	21
Maschinenwesen	52	32	16
Elektroing.wesen	59	27	14
Gesellschaftswiss.	75	20	5
darunter:			
Philosophie/Soziol.	61	30	9
Wirtschaftswiss.	73	22	5
Wirtschaftsrecht	90	9	1
Pflanzenproduktion	77	18	5

Als deutlich weniger gesichert erwies sich im allgemeinen das Niveau des Einsatzes:

Tabelle 2: Ausmaß des niveaugerechten Einsatzes (in %)

	Hochschulbildung ist für die Tätigkeit		
	unbedingt erforderlich	günstig, aber nicht erforderlich	nicht erforderlich
Mathematik	48	47	5
Physik	65	29	6
Techn. Wiss.	40	49	11
darunter:			
Verfahrenstechnik	42	47	11
Maschinenwesen	36	53	11
Elektroning.wesen	43	46	11
Gesellschaftswiss.	51	40	9
darunter:			
Philosophie/Soziol.	64	27	9
Wirtschaftswiss.	36	53	11
Wirtschaftsrecht	89	9	2
Pflanzenproduktion	31	56	13

- Bei Alternativentscheidungen wurde einer anspruchsvollen Tätigkeit höheres Gewicht beigemessen als dem fachgerechten Einsatz. Auf der Basis einer breiten Grundlagenausbildung besitzen die Absolventen eine hohe Sicherheit, auch auf benachbarten Gebieten bestehen zu können beziehungsweise sich die notwendigen Kenntnisse anzueignen. Die Bereitschaft zur Rückkehr in den durch das Studium erworbenen Beruf zeigte zehn Jahre nach Hochschulabschluß deutliche Zusammenhänge zum Tätigkeitsniveau. Niedriges Tätigkeitsniveau fördert die Rückkehrwilligkeit in besonderem Maße.
- Stark wirksam bei der Wahl der Arbeitsstelle erwiesen sich Faktoren, die mit dem (Ehe-)Partner beziehungsweise der Rückkehr in das Heimatterritorium verbunden sind, sie bildeten die Spitze der handlungsregulierenden Motive. Das territoriale Mobilitätspotential war dadurch sehr gering.

Alle Untersuchungen belegen bereits für die vergangenen Jahre komplizierte, materielle Bedingungen der Absolventen, die viel später als andere soziale Gruppen in der Lage sind, wichtige persönliche Bedürfnisse erfüllen zu können. Schwierigkeiten bei der Wohnraumversorgung, niedrige Nettoeinkommen im Vergleich zu großen Teilen der Facharbeiter - Folge der Gehaltstarife und der bei Gehaltsempfängern hohen Lohnsteuer von 20 % - bedingten ein starkes Gewicht außerberuflicher Orientierungen.

Insgesamt bot die Absolventenvermittlung zwar wenig Spielraum für Initiativen, gewährleistete aber jedem Absolventen einen Arbeitsplatz. Um so konfliktreicher ist die jetzige Situation der massenhaften Aufkündigung abgeschlossener Arbeitsverträge durch die Betriebe vor dem Hintergrund wachsender Arbeitslosigkeit der seit längerem Beschäftigten. Angesichts dessen ist es dringend geboten, im besonderen für Absolventen Beschäftigungskonzepte zu entwickeln und sie mit Umschulungsprogrammen zu verbinden. Die vom Ministerium für Bildung verfügte Aufhebung der Absolventenvermittlung kann auch die Hochschulen nicht aus der Verantwortung entlassen, die Absolventen bei der Arbeitsplatzsuche zu unterstützen.

Die in der Vergangenheit im wesentlichen erreichte Übereinstimmung von Bildungs- und Beschäftigungspolitik ist jedoch nur in sekundärer Hinsicht ein Ergebnis der Absolventenvermittlung. Primär wurde diese Übereinstimmung durch die geplante Qualifikationsstruktur des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens und die daraus abgeleitete Planung der Hochschulzulassungen gesichert, deren Konsequenzen bis zu quantitativen Begrenzungen der Zulassungen zu den hochschulvorbereitenden Bildungswegen reichten. Mindestens seit den siebziger Jahren wurden Diskussionen über einseitige Vorstellungen zur Effektivität von Bildung im Hinblick auf die Abiturstufe geführt, ohne einschneidende Korrekturen zu erreichen.

Innerhalb eines sehr breit gefächerten Systems von Wegen zur Erlangung der Hochschulreife sind die erweiterte Oberschule und die Berufsausbildung mit Abitur die hauptsächlichen. Entsprechend den Zugangsvoraussetzungen, die über die Hochschulreife hinaus für viele Studienrichtungen zusätzliche Nachweise vorsehen (z.B. berufliche Erfahrungen in Medizin und technischen Wissenschaften oder spezielle Eignungen in künstlerischen Richtungen), bestehen zwischen den Wissenschaftszweigen charakteristische Unterschiede in der Struktur der absolvierten Bildungswege.

Tabelle 3: Struktur der hochschulvorbereitenden Bildungswege
(Zulassungen 1986) in %

	Ges.	Techn. Wiss.	Lit./Sprachw.
Erweiterte Oberschule	65	48	91
Berufsausb. m. Abitur	23	39	5
Vorkurs	8	9	-
Volkshochschule/ABF, Ingenieurschulen	4	4	4

Untersuchungen zum Hochschulzugang Werktätiger - einem für die Demokratisierung von Bildung sehr bedeutsamen Komplex - haben erwiesen, daß Vorkurs, Volkshochschule oder ABF als Wege zur Hochschulreife überwiegend (60 %) von Jugendlichen genutzt werden, die bereits an der allgemeinbildenden Schule den Wunsch hatten, später ein Hochschulstudium aufzunehmen. Aufgrund der Limitierungen zur Abiturstufe waren sie aber nicht zugelassen worden oder hatten sich gar nicht erst beworben.

Gegenwärtig ist nicht absehbar, wie sich der freie Zugang zur Abiturstufe in der DDR stabil entwickeln wird. Anzunehmen sind sehr gegensätzliche Tendenzen wie:

- Die große Bedeutung, die qualifizierte Eltern der Aneignung hoher Bildung bei ihren Kindern beimessen, wird den Zustrom aus diesen sozialen Gruppen verstärken.
- Generell zunehmendes Bewußtsein über Bildung als Wert für die Persönlichkeitsentfaltung und die berufliche Entwicklung sowie die Aneignung hoher Allgemeinbildung als Überbrückung bis zum Finden günstiger Beschäftigungsmöglichkeiten machen ein erhöhtes Interesse an der Abiturstufe wahrscheinlich.
- Dämpfende Wirkungen sind aus Schwierigkeiten zu erwarten, einen der Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz zu finden.

Im Prinzip gelten derartige Tendenzen für alle hochschulvorbereitenden Bildungswege. Modifikationen entstehen aber zusätzlich durch die spezifischen Vor- und Nachteile der einzelnen Wege. Das unterstreicht die Notwendigkeit soziologischer Untersuchungen über das Entstehen von Bildungsinteressen und ihre konkreten Realisierungsbedingungen, die wesentlich auch durch sozialstrukturelle Faktoren beeinflußt werden und beobachtet werden müssen. Nicht zuletzt ist der Anteil Jugendlicher aus bildungsfernen Schichten an den Studierenden ein recht aussagekräftiger Indikator für Einschätzungen zur Chancengleichheit im Bildungswesen.

Offizielle Erklärungen gaben in der Vergangenheit in der Regel an, daß mehr als 50 % der Neuzulassungen im Hochschulwesen der DDR der sozialen Herkunft nach Kinder von Arbeitern und Bauern

wären. Eine von unserer Abteilung durchgeführte Analyse zeigte, daß diese Aussage nicht der Realität entsprach. Das Fehlen einheitlicher Kriterien bei der Bestimmung der sozialen Herkunft (z.B. Festlegung nach Vater oder Mutter, Herkunft oder eigener Tätigkeit, Einstufung der Tätigkeit usw.), unterschiedliche Interpretationen allgemeiner Orientierungen an den Hochschulen führten zu sehr willkürlichen Strukturermittlungen.

Unsere Ergebnisse belegten den schon durch andere Autoren wiederholt nachgewiesenen starken Einfluß der Herkunftsfamilie auf das Bildungsverhalten der Kinder. Entscheidender Faktor ist das Qualifikationsniveau der Eltern (bzw. Vater oder Mutter), durch das die familiären Anregungspotentiale bestimmt werden. (Auf dieser Grundlage wird auch das Bildungsangebot der Schule sehr differenziert genutzt.) Für die Elterngeneration der untersuchten Studentengänge ist charakteristisch, daß bei einem generell gestiegenen Bildungsniveau noch ein deutliches Bildungsgefälle zwischen Vätern und Müttern auftrat. Das entspricht auch annähernd Ergebnissen der Volkszählung von 1981: Abschluß der 10. Klasse beziehungsweise Abitur wurde in der Gruppe der 40-50jährigen von 32,1 % der Männer und 22,1 % der Frauen erreicht (Stat. Jahrbuch der DDR 1985, S. 354). Für zusammenfassende Aussagen kann deshalb noch mit Recht das Qualifikationsniveau des Vaters¹ als bestimmend für das familiäre Anregungspotential angesehen werden. Mit der Analyse wurde eine nach Wissenschaftszweigen differenzierte deutliche Überrepräsentanz von Jugendlichen aus hochqualifizierten Elternhäusern nachgewiesen.

¹ Neue Entwicklungen zeichnen sich für die Zukunft aus verändertem geschlechtstypischen Bildungsverhalten ab. Charakteristisch dafür sind die in der Volkszählung ausgewiesenen annähernd gleichen Anteile an Abschlüssen 10. Klasse und Abitur bei Männern und Frauen in der Gruppe der 30-40jährigen, ein deutlich höheres Bildungsstreben der Frauen bei den 20-30jährigen.

Tabelle 4: Berufliche Qualifikation der Väter von Direktstudenten (Immatrikulationsjahrgang 1984) in %

	HS-Abschl.	FS-/Ing.- schul-Abschl.	Meister	Fachar- beiter	Unge- lernt
Philos./Soziologie	70	4	-	26	-
Medizin	59	17	5	19	-
Elektrotechnik	43	21	8	27	1
Wirtschaftswiss.	42	28	4	25	1
Agrarwiss.	37	25	6	31	1
Maschinenwesen	36	16	6	42	1
Gesamt	44	22	5	28	1

Völlig andere sozialstrukturelle Rekrutierungsprozesse liegen bei Fernstudenten vor (24 % Vater mit HS-Abschluß, 48 % Facharbeiter). Offensichtlich ist der Zusammenhang von Hochschulbildung und sozialer Mobilität je nach Studienform sehr differenziert.

Einen besonderen Komplex bildungssoziologischer Untersuchungen stellen die Studien- und Lebensbedingungen der Studenten dar. Die wirtschaftlichen Umstellungen machen diesen Bereich besonders sensibel. Charakteristisch für die materielle Situation der Studenten war bisher:

- Alle Studenten erhalten ein Grundstipendium (mindestens 200 Mark, erhöhtes Grundstipendium 300 Mark), das durch Leistungsstipendien und gesonderte Zuwendungen ergänzt werden kann,
- gebührenfreie medizinische Leistungen und unentgeltlicher Versicherungsschutz,
- eine breite Palette von Ermäßigungen bei Verkehrstarifen und kulturellen Einrichtungen,
- internatsmäßige Unterbringung von 75 % der Studenten (in der Regel in Mehrbettzimmern) bei einer Miete von 10 Mark.

Diese Bedingungen gewährleisteten zwar die materielle Grundversorgung, boten aber keinerlei Komfort. Äußerst problematisch - und seit Jahren unverändert - ist das spartanische Lebens-

milieu, das die persönliche Sphäre und den Lebensstil der Studenten sehr einschränkt.

In den Untersuchungen zeichnet sich ein starker Drang nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit von den Eltern ab. Einer der Gründe dafür dürfte in den eigenen Familiengründungen liegen. Diese Situation wird durch den Anteil Verheirateter (Studienbeginn ca. 5 %, letztes Studienjahr reichlich 50 %, nach ein Jahr Berufstätigkeit 75 %) nur unvollkommen abgebildet, da Lebensgemeinschaften zunehmende Attraktivität genießen. Die Bündelung derartiger, an dieser Stelle nur unvollständig aufgeführter Faktoren macht jedoch verständlich, daß angekündigte Preiserhöhungen für Waren und Dienstleistungen die unmittelbare Existenzsicherung betreffen und die Studenten zutiefst beunruhigen.

Zusammen mit der allgemeinen Arbeitsplatzunsicherheit und den Schwierigkeiten beim Finden einer Arbeitsstelle sind daher Strategien geboten, die stabilisierende Effekte deutlich werden lassen. Angeraten scheint dabei, Lösungsvarianten zu erkunden, die Erfahrungen unterschiedlicher nationaler Bildungssysteme berücksichtigen und Annäherungsprozesse fördern.

Quellen:

Bothin, Dietrich, Gebuhr, Maiwald: Anforderungen an die Absolventenvermittlung unter den Bedingungen der Intensivierung der Volkswirtschaft. Forschung über das Hochschulwesen Nr. 15, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin 1989.

Die ersten Berufsjahre von Hochschulabsolventen ausgewählter Grundstudienrichtungen (Abschlußbericht der DDR zum multilateralen Projekt). Studien zur Hochschulentwicklung, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin 1986.

Fritsch, Rommel: Die Praxis der Hochschulen bei der sozialen Zuordnung der Studienbewerber und Aspekte der sozialen Herkunft von Hochschuldirekt- und Fernstudenten. Forschung über das Hochschulwesen Nr. 47, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin 1987.

Bärbel Last

Thesen zur Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern
auf dem Gebiet der höheren Bildung

1. Die Grundpositionen der Zusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern: Widerspruch zwischen konzeptionellem Anspruch und Wirklichkeit

Bereits am Beginn der Entwicklungspolitik der DDR stand die These, daß der Einfluß des sozialistischen Weltsystems auf die revolutionären Grundprozesse in der ganzen Welt beständig zunimmt. Davon ausgehend wurde das Zusammenwirken der drei sogenannten revolutionären Hauptströme in der Welt, des sozialistischen Weltsystems, der internationalen Arbeiterklasse und der nationalen Befreiungsbewegung postuliert. Durch die wachsende wirtschaftliche und militärische Macht vor allem der Sowjetunion, die Festigung der sozialistischen Staatengemeinschaft und ihre zunehmende politische und ideologische Ausstrahlungskraft würden immer günstigere internationale Voraussetzungen für den weiteren Vormarsch der nationalen Befreiungsbewegung entstehen, deren Kampf in vielen Ländern begonnen hätte, "praktisch in einen Kampf gegen die Ausbeutungsverhältnisse - sowohl die feudalen als auch die kapitalistischen hinüberzuwachsen" (1971, Breshnew).

Von diesen Grundpositionen ausgehend konzentrierte die DDR ihre Zusammenarbeit mit den Entwicklungsländern zum einen auf jene Länder, in deren proklamierter Orientierung auf den Sozialismus die Verkörperung des sozialen Fortschritts gesehen wurde, und zum anderen auf solche Bereiche, die bei der Überwindung der vom Kolonialismus ererbten sozialökonomischen Rückständigkeit, insbe-

sondere bei der Erlangung der wirtschaftlichen Selbständigkeit eine ausschlaggebende Rolle spielten.

Einen hervorragenden Stellenwert in der Entwicklungszusammenarbeit der DDR nahm deshalb von Anfang an die Ausbildung von Kadern für die Entwicklungsländer ein, die sogenannte personelle Hilfe.

Als sich zu Beginn der siebziger Jahre eine Zäsur in der Entwicklungspolitik der DDR vollzog, in der - nach einer Phase des Voluntarismus und der Spontanität - eine völlig neue Qualität der Zusammenarbeit mit den gerade erst unabhängig gewordenen afrikanischen Ländern Äthiopien, Angola und Moçambique erreicht wurde, entwickelte sich der Hochschulbereich mehr und mehr zum eigentlichen Schwerpunkt der personellen Hilfe und damit auch zu einem Kernbereich der gesamten kulturell-wissenschaftlichen Beziehungen der DDR mit Entwicklungsländern.

An den Grundprämissen der Zusammenarbeit sind im Verlaufe der siebziger und achtziger Jahre keine wesentlichen Veränderungen vorgenommen worden, und - was zweifelsohne von noch größerer Tragweite ist - es ist darüber hinaus kein konkretes und geschlossenes entwicklungspolitisches Konzept entwickelt worden. Entwicklungspolitik bewegte sich im Rahmen allgemeiner außenpolitischer, außenwirtschaftlicher und wissenschaftspolitischer Zielstellungen.

Obwohl sich seit etwa Ende der siebziger Jahre das Bedingungsgefüge für die Entwicklungszusammenarbeit grundlegend zu ändern begann und infolgedessen neue strategische Überlegungen notwendig geworden wären, erfolgten lediglich punktuelle Modifizierungen in den Instrumentarien und den Inhalten der laufenden Zusammenarbeit.

Die eingetretenen Veränderungen betrafen sowohl die innere Entwicklung der DDR selbst, die Lage des gesamten sozialistischen Systems als auch die Bedürfnisstruktur der Entwicklungsländer.

So wurde spätestens Ende der siebziger Jahre deutlich, daß die DDR ihr Leistungsvermögen und somit auch ihre Potenz der Hilfe und Unterstützung für Entwicklungsländer überschätzt hatte. Die mit der zunehmenden Nichtbewältigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts eingetretene Krise der Gesellschaft leitete zwangsläufig auch eine Krise in der DDR-Entwicklungspolitik ein.

Als Ausweg aus dieser Krise wurden mehr oder weniger zaghafte Anpassungsversuche unternommen, die jedoch - da sie an den eigentlichen Ursachen vorbeigingen - nur geringe Erfolge brachten. So wurde mit Beginn der achtziger Jahre verstärkt auf die Anwendung des Prinzips des gegenseitigen Nutzens, der Reziprozität, in den Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen orientiert und damit zugleich auch auf neue Schwerpunktländer, auf eine sogenannte zweite Kategorie von Entwicklungsländern. Dazu zählten vor allem die lateinamerikanischen Schwellenländer mit einem relativ hohen wissenschaftlichen Leistungsniveau. Zugleich wurde eine Welle der Kommerzialisierung in der Hochschulzusammenarbeit in Gang gesetzt, die jedoch im Rahmen des zentralistischen Planwirtschafts-systems einem künstlichen Aufpfropfen gleichkam und deshalb wenig erfolgreich bleiben mußte. Hauptsächlich in Form des Verkaufs von Studienplätzen (an zahlungskräftige Entwicklungsländer) sollte so zur Erwirtschaftung von Devisen beigetragen werden.

Wie sich heute zeigt, reihte sich diese Politik der Kommerzialisierung der Bildung ein in die generelle Politik der Staatsführung der DDR zur forcierten immateriellen Devisenerwirtschaftung - anstelle zielgerichteter Erhöhung der Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft des Landes.

In den Schwerpunktländern der Zusammenarbeit blieben die erwarteten grundlegenden sozialökonomischen Umgestaltungen, für die ein hoher Bedarf an Fach- und Führungskräften veranschlagt und vorausgesetzt worden war, aus. Tiefgreifende Strukturveränderungen im Rahmen eines umfassenden Industrialisierungsprozesses konnten nicht realisiert werden. Das Gegenteil trat ein: Die sozialökonomische Lage der betreffenden Entwicklungsländer ver-

schlechterte sich im Zusammenhang mit der einsetzenden Verschuldungskrise, und das Beschäftigungsproblem spitzte sich infolgedessen zu: Die Bildungshilfe der DDR - auf den Weg gebracht, um einen akuten, kolonial ererbten Mangel an qualifizierten Kadern beseitigen zu helfen - begann mehr und mehr einen Beitrag zu leisten zum Entstehen eines neuen Problems, einer neuen Disproportion, nämlich der akademischen Arbeitslosigkeit. Damit hatte sie begonnen, sich in ihr Gegenteil zu verkehren. Somit war das ursprüngliche Konzept, mit der Bildungszusammenarbeit einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung der Unterentwicklung leisten zu wollen, nicht aufgegangen. Doch muß an dieser Stelle der Sachlichkeit halber darauf verwiesen werden, daß hierin durchaus keine spezifische Fehlleistung der DDR zu sehen ist. Bisher hat bekanntlich die gesamte entwickelte Welt mit ihrer Entwicklungshilfe es nicht vermocht, das Problem der Unterentwicklung einer Lösung näher zu bringen (wenn man von den Schwellenländern als Ausnahme absieht). Es stellt heute als globales Problem eine Herausforderung für die gesamte Menschheit dar - nicht für einzelne Länder und auch nicht für einzelne Regionen.

Doch obwohl die Notwendigkeit veränderter internationaler Rahmenbedingungen, vor allem das Erfordernis einer neuen Weltwirtschaftsordnung als Grundvoraussetzung für die Lösung des Problems der Unterentwicklung immer deutlicher sichtbar wurde - die DDR hat von Anfang an entsprechende Forderungen der Entwicklungsländer prinzipiell unterstützt - wurden daraus keine Konsequenzen für eine Neukonzipierung und Neugestaltung der Bildungszusammenarbeit gezogen, sondern vielmehr weiterhin an den bereits überholten Grundprämissen festgehalten. Das heißt, es ist in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Bildungshilfe der DDR keine rechtzeitige und ausreichende Anpassung an die Bedürfnisstruktur der entsprechenden Entwicklungsländer, die sich faktisch konservierte, vorgenommen worden: Die Orientierung auf langfristige Bedürfnisse einer - potentiellen - Industrialisierung behielt Vorrang vor der Orientierung auf die Befriedigung immer akuter werdender Grundbedürfnisse. Oder anders gesagt: Entwicklungshilfe der DDR blieb trotz deutlich veränderter Rahmenbedingungen und

nicht mehr gegebener Voraussetzungen auf grundlegende sozialökonomische Umgestaltungen, insbesondere die Erfordernisse einer Industrialisierung ausgerichtet. Eine zielgerichtete Umorientierung der Bildungshilfe auf die Förderung von Selbsthilfe zur Armutsbekämpfung erfolgte nicht und damit auch keine Rücknahme der mit der Wirklichkeit kollidierenden Erwartungen von Entwicklungshilfe.

Die Hochschulzusammenarbeit behielt ihren überhöhten Rang auf Kosten einer verstärkten Hilfe im Bereich der Grunderziehung.

Fragt man nun nach den Ursachen eines solchen Dogmatismus in der Entwicklungspolitik, so muß man sie sicher in der Gesamtpolitik des Staates suchen, die buchstäblich bis zum letzten Tag durch ein starres Festhalten an bereits überholten Prinzipien und dem Nichterkennen grundlegend veränderter Bedingungen und Erfordernisse, durch ausgesprochene Reformunfähigkeit, gekennzeichnet war.

Der Umbruch in der DDR, erzwungen vom Volk im Herbst vergangenen Jahres, ist zweifelsohne mit weitreichenden Konsequenzen für die gesamte Entwicklungspolitik des Landes, einschließlich seiner Bildungshilfe, verbunden. So stellt die Übernahme einer marktwirtschaftlichen Ordnung nicht nur bisherige Grundpositionen der Entwicklungszusammenarbeit in Frage. Aufgrund der finanziellen Schwäche des Staates und der sich aus dem Umstellungsprozeß ergebenden enormen Anforderungen an den Staatshaushalt - allein für die soziale Absicherung dieses Prozesses - scheint ein Aus für die laufenden Projekte und Aktivitäten im Rahmen der Bildungshilfe ohne äußere Hilfe und die Erschließung neuer nichtstaatlicher innerer Finanzierungsquellen kaum noch abwendbar. Hinzu kommt der rapide Rückgang im bisher beachtlichen Solidaritätsaufkommen der Bevölkerung der DDR, von dem ein Großteil der Ausbildungsleistungen getragen wurde. Damit stehen auch die äußeren "sozialen" Leistungen der DDR, vor allem das in der Regel außerordentlich hohe individuelle und zweifelsohne von humanistischen

Intentionen getragene Engagement der ehemaligen und noch im Einsatz befindlichen DDR-Experten, zur Disposition.

2. Die regionale Schwerpunktsetzung: Trotz politischer Fehlkalkulation ein Beitrag zur Unterstützung der Bedürftigsten

Bei der regionalen Schwerpunktsetzung der Bildungshilfe der DDR dominierte eindeutig die politische Motivation der Unterstützung progressiver - sprich sozialistisch orientierter - Entwicklungen in den Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas, die bekanntlich ihr Ziel nicht erreicht haben. Diese Strategie hat dazu geführt, daß vor allem jene Länder auf der Grundlage von sogenannten Freundschaftsverträgen Hilfe erhielten, die zu den ärmsten in der Dritten Welt zählen. Wenn hierin auch kein gesetzmäßiger Zusammenhang zu sehen ist, so war es doch aber auch kein historischer Zufall, daß gerade die bedürftigsten Länder Afrikas einen sozialistischen Entwicklungsweg proklamierten und ihre politischen Führungen sich auf den Marxismus/Leninismus beriefen. Als einzige Ausnahme ist das relativ entwickelte lateinamerikanische Land Nicaragua zu betrachten.

So konzentrierten sich Ende der achtziger Jahre allein 27 % der Hilfeleistungen auf nur drei afrikanische Staaten und ein arabisches Land, die ausnahmslos zu den LDC gehören: Äthiopien, Angola, Moçambique und VDRJ. Allein 15,4 % der Leistungen entfielen auf Nicaragua und 11,1 % auf Vietnam. Das Beispiel Nicaragua verdeutlicht auf besondere Weise das Dilemma der Ideologisierung von Entwicklungshilfe.

Die eingetretenen Veränderungen in den Ost-West-Beziehungen werden mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, daß dieses Kriterium bei der Schwerpunktsetzung der Entwicklungshilfe in den Hintergrund tritt, wenn nicht gar verschwindet. Zugleich besteht jedoch eine neue Gefahr, nämlich die Tendenz, daß nunmehr ökonomische Aspekte die Entwicklungshilfe dominieren und demzufolge neue regionale Prioritäten gesetzt werden, die nicht unbedingt

dem Kriterium der Bedürftigkeit entsprechen. So unter anderem, wenn für die BRD die RGW-Länder tatsächlich zu einem zweiten Schalter der Entwicklungshilfe werden.

Dieser möglichen Tendenz einer verstärkten "Ökonomisierung" der Entwicklungshilfe nach dem Ende ihrer Ideologisierung und Politisierung ist von seiten aller humanistischen Kräfte - in Ost wie in West - entschieden entgegenzutreten. Das Ticken der Zeitbombe "Unterentwicklung" darf aus kurzsichtigen Interessen heraus nicht überhört werden. Auch wenn es sich bei der Gewährung von Entwicklungshilfe vorerst wahrscheinlich tatsächlich nur um Überlebensstrategien handeln kann, um eine Art internationalen Sozialausgleich.

3. Die sektorale Schwerpunktsetzung: Stabilität vor Flexibilität

Den hohen Stellenwert der personellen Zusammenarbeit im Rahmen der gesamten Entwicklungshilfe der DDR verdeutlicht die Tatsache, daß in den Jahren 1986 bis 1989 über die Hälfte aller unentgeltlichen Hilfeleistungen der DDR - konkret 52,9 % - auf diesen Bereich entfielen. Dazu zählen nach der DDR-Klassifizierung die drei Gebiete berufliche Aus- und Weiterbildung, Hoch- und Fachschulbildung und Expertenentsendung. Unter den Bildungshilfeaktivitäten lagen wiederum die Schwerpunkte eindeutig auf der Hoch- und Fachschulbildung (im Jahre 1989 21,6 % der gesamten sogenannten technischen Hilfeleistungen) und der Expertenentsendung (16,5 %) - beides in wesentlicher Verantwortung des ehemaligen Ministeriums für Hoch- und Fachschulbildung, jetzt Ministerium für Bildung. Diese Schwerpunktsetzung ist für die DDR geradezu als klassisch zu bezeichnen. An ihr hat sich im Verlaufe der Jahrzehnte nur partiell etwas verändert. Es sind lediglich Inhalte modifiziert worden, womit versucht wurde, auf Anforderungen der Partner zu reagieren.

So stellt das Direktstudium - das studentische Vollzeitstudium von Bürgern aus Entwicklungsländern in der DDR - nach wie vor die

Hauptform der Bildungshilfeleistungen dar (ca. 6.000 Studenten im Studienjahr 1988/89). Den veränderten Bedürfnissen der Entwicklungsländer entsprechend erhöhte sich jedoch allmählich der Anteil der Aspiranturen und auch der postgradualen Zusatzstudien. Hingegen ist das Kurs- und Programmsystem für Entwicklungsländer auf der Hochschulebene äußerst gering entwickelt.

Nennenswerten Umfang haben lediglich die verschiedenartigen Kurse zur Weiterbildung von "Schulfunktionären" in und außerhalb der DDR, die in Verantwortung des ehemaligen Ministeriums für Volksbildung durchgeführt wurden und werden.

Dialog und Training existieren als selbständige, organisierte Formen der personellen Zusammenarbeit bisher nicht. Damit hatte in den Bildungsaktivitäten der DDR eindeutig die Massenausbildung von Studenten den Vorrang vor einer gezielten problem- und funktionsorientierten Spezialausbildung für Fach- und Führungskräfte aus Entwicklungsländern. Abgesehen von den dadurch verschenkten Multiplikatoreffekten ist eine derartige Schwerpunktsetzung angesichts der anhaltenden Expansion im Hochschulzugang in den Entwicklungsländern selbst (bis hin zu Erscheinungen der Vermassung von Hochschuleinrichtungen) zweifelsohne als überholt zu betrachten. Eine Akzentverschiebung zugunsten gezielter Fortbildungs- und Dialogprogramme anstelle der massenhaften studentischen Ausbildung scheint deshalb - nicht erst seit heute - dringend geboten.

4. Die Politik der Expertenentsendung: Hat sich die DDR zuviel teure Langzeitexperten geleistet?

Die etwa gleiche unzureichende Flexibilität und ein ähnliches verzögertes Reagieren auf neue Anforderungen und Bedingungen ist bei der Politik der Entsendung von Experten aus dem Hochschulbereich in Entwicklungsländer anzutreffen. (Dabei ist hervorzuheben, daß der Einsatz nur zu 10 % außerhalb des Hochschulwesens jener Länder erfolgte - also im Rahmen kommerzieller Aktivi-

täten.) Entsprechend den objektiven Erfordernissen haben sich lediglich die Tätigkeitsfelder der Experten modifiziert: vom hochgradigen Einsatz in der studentischen Massenausbildung in den siebziger Jahren wurde in den achtziger Jahren verstärkt zum Einsatz in der postgradualen Ausbildung und in Ansätzen auch in der Forschung beziehungsweise der Installierung von Forschung übergegangen. Die Beratertätigkeit wurde im wesentlichen unverändert beibehalten.

Seit etwa Mitte der achtziger Jahre zeichnete sich ein leichter Rückgang in der Zahl der eingesetzten DDR-Langzeitexperten ab (von 216 im Jahre 1986 auf 164 im Jahre 1989), der aus finanz-, sicherheits- und kaderpolitischen Gründen erzwungen, keinesfalls aber bewußt gewollt war. So wurde noch im Jahre 1989 von seiten Verantwortlicher im zuständigen DDR-Ministerium davon ausgegangen, daß im Zeitraum 1991 bis 1995 die Bedeutung des langfristigen Experteneinsatzes weiter zunimmt. Es wurde mit durchschnittlich 100 bis 120 Langzeitexperten im Jahr gerechnet.

Folgende - international offenbar verbreitete - Tendenzen sind bisher in der Hochschulzusammenarbeit der DDR mit Entwicklungsländern nicht erkennbar - man müßte eher noch von gegenläufigen Tendenzen sprechen:

- eine Verkürzung der Einsatzdauer von Experten (hierin wird bis dato von verantwortlichen Stellen in der DDR sogar eine Beeinträchtigung der Effektivität des Einsatzes gesehen),
- ein Rückgang in der Personalintensität der Projekte (die meisten Projekte der DDR waren als Personalprojekte angelegt),
- ein Rückgang im Einsatz von Langzeitexperten zugunsten eines erhöhten, mehrmaligen Einsatzes von Kurzzeitexperten und
- ein verstärkter Einsatz sogenannter integrierter Fachkräfte (offenbar gibt es diesen Expertentyp in der DDR nicht).

Damit handelte die DDR in ihrer Politik der Expertenentsendung bisher nicht nach dem Grunsatz des geringsten Eingriffes, sondern nach dem des höchstmöglichen Eingriffes.

Das zweifelhafte Übergewicht der Langzeitexpertenentsendung im Gesamtensemble der Entwicklungshilfeinstrumentarien hat unter anderem seine Ursache darin, daß das administrative System des Sozialismus in der DDR keine ausreichende, sich ergänzende Vielfalt von Formen und Instrumentarien der Zusammenarbeit zugelassen hat, wie zum Beispiel den Einsatz von Entwicklungshelfern.

Hierzu sei am Rande vermerkt, daß der entwicklungspolitische Runde Tisch, der sich in der DDR inzwischen etabliert hat, für die Erarbeitung eines Entwicklungshelfergesetzes eintritt. Aber auch andere systembedingte Umstände schränkten die Beweglichkeit in der Entsendepolitik der DDR stark ein, bis hin zum ausgeprägten staatlichen Dirigismus in der Leitung und Planung der Hochschulbeziehungen und der dennoch mangelhaften ressortübergreifenden Koordinierung der Aktivitäten, ganz abgesehen von den geringen Möglichkeiten und Anreizen der einzelnen Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen, ihre internationale Zusammenarbeit im Rahmen von Universitätsvereinbarungen selbständig und direkt zu gestalten.

Darüber hinaus erwies sich immer wieder das Fremdsprachenproblem als ein echtes Hemmnis für Flexibilität und Vielfalt der Formen bei der Entsendung von Experten. So ist Französisch im Schul- und Hochschulsystem der DDR deutlich unterrepräsentiert, was insbesondere die Zusammenarbeit mit solchen Ländern wie Algerien erheblich beeinträchtigte. Aber auch die Arabisierungstendenzen in einigen Ländern begannen die Wirksamkeit der DDR-Experten aufgrund fehlender Arabischkenntnisse mehr und mehr einzuschränken. Das trifft insbesondere für die Hochschulbeziehungen mit Ägypten zu. Während also die DDR in der Expertenentsendung zu tun hatte, das Defizit in der Beherrschung internationaler Verkehrssprachen - vor allem hervorgerufen durch die jahrzentelange Isolation des Landes - zu beseitigen, erwiesen sich diese schon nicht mehr als hinreichend für einen effektiven Einsatz.

Muß man schließlich feststellen, daß nicht wenige Entscheidungen, die auf dem Gebiet der Entwicklungspolitik der DDR getroffen wur-

den, von ausgesprochenem Subjektivismus und Autoritarismus der ehemaligen Staats- und Parteiführung geprägt waren, so lag eine der Hauptursachen hierfür sicherlich darin, daß es in den 40 Jahren DDR kein wirksames gesellschaftliches Korrektiv gegeben hat und das gesamte politische System ein hohes Maß an Deformation erfuhr.

5. Projektarbeit: Personalintensität kontra Materialintensität

Im Bereich des Hochschulwesens erfolgte die Arbeit mit Projekten zwar äußerst konzentriert, aber dennoch mit bisher nur geringem "spin-off"-Effekt. Die beiden einzigen Projekte, die im Rahmen der Hochschulzusammenarbeit laufen, befinden sich im Spitzen-Empfängerland Äthiopien. Die unmittelbaren Wirkungen dieser Projekte dürften unbestritten sein, doch für ihre Nachhaltigkeit wäre der Beweis erst noch zu erbringen. Das betrifft vor allem das Projekt "Medizinische Fakultät Gondar", das 1979 mit einer Laufzeit von zehn Jahren begonnen worden ist und im vergangenen Jahr bis zunächst 1992 verlängert wurde. Schon die notwendig gewordene Verlängerung deutet darauf hin, daß sich der äthiopische Partner zur selbständigen Weiterführung des Projektes - wie ursprünglich vorgesehen - noch nicht in der Lage sieht, trotz aller Vorleistungen, die von seiten der DDR beim Aufbau der Fakultät als eines Ablegers der Addis-Ababa-Universität erbracht wurden und die im wesentlichen im folgenden bestehen:

- Ausbildung von ca. 250 Ärzten nach speziell erarbeiteten Ausbildungsprogrammen, das heißt also von einem Drittel aller gegenwärtig in Äthiopien tätigen Ärzte;
- Umfang der medizinischen Betreuung:
 - 3.000 Operationen pro Jahr
 - 2.000 zumeist komplizierte Entbindungen
 - 8.000 stationäre und ca. 100.000 ambulante Behandlungen im Jahr;
- Einsatz von insgesamt 200 DDR-Experten;

- Solidaritätsleistungen im Umfang von 2,5 Mill. Mark, insbesondere für Lehr- und Lernmittel;
- Bereitstellung zusätzlicher postgradualer Ausbildungsplätze an Hochschuleinrichtungen der DDR (bis zu zwölf Hochschulplätze für eine vierjährige Ausbildung, vier Plätze für mittleres medizinisches Personal für jeweils sechs Wochen);
- bisher schlossen zehn Äthiopier ihre Ausbildung in der DDR ab, 30 befinden sich zur Zeit noch in der Ausbildung.

Zum Zeitpunkt der Verlängerung des Projektes war schon nicht mehr die materiell-technische Absicherung des Projektes von seiten der DDR voll gewährleistet. Damit begann sich auch an diesem Projekt zu zeigen, daß die eigentliche Stärke der DDR in der Zusammenarbeit mit den Entwicklungsländern bis in die Gegenwart hinein in ihrem Potential an Humankapital besteht. Zugleich aber wurde bereits deutlich sichtbar, daß auch dieses Kapital als Entwicklungshilfekapital gefährdet ist, wenn keine entsprechende materiell-technische Sicherstellung erfolgt. Angebote westlicher Industrieländer zur finanziellen Unterstützung des Projektes Gondar wurden aus politisch-ideologischen Gründen abgelehnt; so blieben Möglichkeiten der Entwicklungshilfe aufgrund des Ost-West-Konfliktes ungenutzt.

6. Entwicklungspolitik der DDR - Ideologie-Export?

Die ideologische Wirksamkeit der DDR-Entwicklungshilfe muß - aus heutiger Sicht: zum Glück - als sehr begrenzt eingeschätzt werden. Der Grund hierfür liegt nicht in der unzureichenden Aufnahmebereitschaft für sozialistische Ideologie in den betreffenden Entwicklungsländern, sondern vielmehr in der den konkreten sozialökonomischen Bedingungen entsprechenden objektiv geringen Akzeptanzfähigkeit.

So bildete dann auch die Anwendung der Erfahrungen der DDR und der Theorie des Marxismus/Leninismus auf die Bedingungen des jeweiligen Entwicklungslandes ein permanentes Problemfeld, insbe-

sondere für die dort eingesetzten DDR-Experten. Die Unfähigkeit zur Bewältigung des Problems, die, wie sich aus heutiger Sicht zeigt, in der Natur der Sache lag, hat dazu geführt, daß ideologierelevante Fachrichtungen im Entwicklungsland mehr und mehr gemieden werden, obwohl es - das sollte hier durchaus erwähnt werden - an Nachfrage nicht mangelte. Im Ausländerstudium der DDR wurde das Fach Gesellschaftskunde an die Stelle des obligatorischen "ML-Grundstudiums" gesetzt. So konzentrierte sich der Einsatz von DDR-Experten im Hochschulwesen der Entwicklungsländer in den achtziger Jahren vor allem auf Technische und Naturwissenschaften, Landwirtschaftswissenschaften und Medizin (neben der Germanistik natürlich). Eine besonders harte Arbeit hatten aus heutiger Sicht die Berater zu leisten, da eine auch nur annähernde Übertragung von DDR-Systemen und -Mechanismen - wie ursprünglich doch beabsichtigt - sehr schnell auf Grenzen stoßen mußte.

Auch das sich in den achtziger Jahren stärker ausprägende Bemühen der Experten, von den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen des jeweiligen Einsatzlandes und dessen proklamierten Zielstellungen auszugehen, barg aufgrund bislang nicht existierender alternativer Entwicklungsmodelle für jene Länder Gefahren in sich - zumindest einerseits das Extrem der Überziehung und andererseits das der Konservierung bestehender Verhältnisse. Wenn auch für die Kollegen aus den westeuropäischen Ländern und den USA das Transferproblem um ein Vielfaches leichter erscheint, so haben doch auch sie offenbar noch keine fertigen Rezepte in der Tasche.

Versucht man in aller Kürze ein Resümee der vier Jahrzehnte DDR-Hochschulzusammenarbeit mit Entwicklungsländern zu ziehen, so lassen sich nach einer ersten Analyse folgende Erfahrungen besonders hervorheben:

1. Die Konzentration der Entwicklungszusammenarbeit der DDR auf die personelle Zusammenarbeit könnte sich auch für die Zukunft als eine tragfähige strategische Linie erweisen. Die DDR ver-

fügt in einigen Bereichen der personellen Zusammenarbeit über beachtenswerte Erfahrungen und Kompetenz.

2. Die Konzentration der Entwicklungszusammenarbeit auf vorrangig "least developed countries" seit etwa zwei Jahrzehnten entspricht objektiven Notwendigkeiten (aus welchen Gründen auch immer diese Konzentration erfolgt ist). An dem erreichten Stand der Zusammenarbeit mit diesen Ländern könnte darüber hinaus problemlos angeknüpft werden.
3. Die Erfahrungen der DDR in der Entwicklungspolitik machen deutlich, daß es keine Alternative zur Europäisierung und schließlich Internationalisierung der Entwicklungshilfe gibt. In ein solches Konzept international koordinierter Entwicklungspolitik, das von einem wirklich globalen Ansatz ausgeht, könnten von seiten der DDR durchaus strategische Überlegungen eingebracht werden.

Rosemarie Lewin

Äquivalenz akademischer Grade
- Wege der Annäherung an ein globales Problem -

Seit Jahrzehnten - wenn nicht Jahrhunderten - wird versucht, den Widerspruch zwischen der Freiheit der Lehre und Forschung an den Hohen Schulen, die zur Ausprägung von Individualität in der Ausbildung führte, und andererseits der erwünschten und notwendigen nationalen wie internationalen Mobilität, die Paßfähigkeit voraussetzt, zu lösen.

Versuche, verbindliche Regelungen bildungspolitischer wie rechtlicher Art zu schaffen, wie sie Konventionen wie die des Europarates aus den fünfziger Jahren, die der Hochschulministerkonferenz sozialistischer Länder von 1972 oder die der UNESCO aus den siebziger Jahren verkörpern, konnten immer nur Hilfsmittel sein, den Boden bereiten, doch die realen Schwierigkeiten für die Studenten, die Hochschulen, die Politiker nicht beseitigen. Aber sie haben in der Vorbereitungsphase vieles zusammengeführt, weltweit das Problembewußtsein geschärft, unsere Interdependenz, den globalen Charakter deutlich gemacht und zugleich die Diskussion um Grundsätze und Methoden befördert.

Auch die bilateralen Abkommen - und die DDR gehört zu den Ländern mit der größten Zahl solcher Vereinbarungen - konnten keine dauerhafte Lösung des Problems bringen.

Aber eine derartige Anerkennung ist für alle Beteiligten an der internationalen Zusammenarbeit im Bereich des Hochschulwesens außerordentlich bedeutsam. Wir wissen, wieviel für den Erfolg

eines Studiums im Ausland davon abhängt, daß die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten für die Aufnahme oder die Fortsetzung dieses Studiums vorhanden sind. Und wir kennen die Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben, wenn eine im Ausland erworbene Qualifikation nicht zutreffend bewertet wird. Und lassen Sie mich auch das sagen: die an der internationalen Zusammenarbeit teilnehmenden Universitäten und die zuständigen staatlichen Behörden haben ein berechtigtes Interesse daran, daß ihre Bildungsleistungen objektiv beurteilt werden. Ohne das wäre eine auf Gleichberechtigung und auf gegenseitigem Nutzen beruhende wissenschaftliche Kooperation wohl nicht denkbar.

Gerade in der Gegenwart mit ihren integrativen Tendenzen erwachsen neue Forderungen an alle Beteiligten und Betroffenen, und die Erfahrungen der Vergangenheit müssen in den neuen Ansätzen aufgehoben werden. Neben den den Globus umspannenden bi- und multilateralen Bedürfnissen, die keinesfalls vernachlässigt werden können, beschäftigt sich Europa derzeit vorrangig mit sich, und darin eingebettet verläuft der Integrationsprozeß in Deutschland. Er wird getragen von weltweit gültigen Erkenntnissen wie dem Grundsatz von dem "außerordentlichen kulturellen Reichtum..., der erhalten werden sollte"¹.

Und - ohne dies hier im Detail belegen zu können - wir beobachten eine weitere Zunahme der Vielfalt der Hochschul- und Bildungssysteme in Europa. Es gilt, eine nahezu verwirrende Vielfalt von Ausbildungsgängen, Studienarten und -formen sowie von Prüfungen zu ergründen, zu bewerten, um ein ausländisches Dokument so anzuerkennen, daß es einem inländischen als gleichwertig befunden werden kann.

Bisher dominierten bildungspolitische Aspekte, die da und dort den legitimen nationalen Egoismus in den Vordergrund rücken und demzufolge mehr Trennendes als Einendes oder wenigstens integra-

¹ Final Report, Konvention über die Anerkennung akademischer Grade ... in der europäischen Region, UNESCO, Paris 1979.

tiv Fähiges herausstellen - das geht bis zur immer wieder auftauchenden Forderung nach Gleichartigkeit statt Gleichwertigkeit sogar innerhalb eines Systems. Wir hatten übrigens den Versuch gemacht, ein solches System zu etablieren.

Durch die Einführung verbindlicher Studienprogramme, die von wissenschaftlichen Beiräten des damaligen zuständigen Ministeriums geprüft und verabschiedet wurden, sollte ein entsprechendes Niveau der Ausbildung in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen an allen Universitäten und Hochschulen des Landes gesichert werden. Die Vor- und Nachteile für Studium, Lehre und Forschung können hier nicht im einzelnen diskutiert werden. Für bilaterale Verhandlungen und Abkommen zur Anerkennung und Äquivalenz von Bildungsabschlüssen ergab sich eine gewisse Vereinfachung dadurch, daß formale Gesichtspunkte wie Studiendauer, Bezeichnung der Abschlüsse als Ausdruck für Studium in vielen gleichgearteten Einrichtungen zur Vergleichsbasis genutzt werden konnten.

Neben diesen Aspekten, die häufig genug darüber entscheiden, ob Äquivalenz akzeptiert wird oder nicht, interessiert uns, die wir sachlich begründete Aussagen über die wissenschaftliche Gleichwertigkeit erarbeiten wollen, der Aspekt der Kriterien, die den Wert von Studien, Qualifikationen und akademischen Graden bestimmen, und die Frage nach den Methoden des Vergleichs.

Wir möchten im folgenden versuchen, von unserem Standpunkt, das heißt von den praktischen Erfahrungen, die die DDR gemacht hat, und den theoretischen Erkenntnissen, die gewonnen wurden, her diese Fragen zu beantworten.

Diese sind aber geprägt von den ökonomischen und sozialen Anforderungen der Gesellschaft und aus ihren geistig-kulturellen Ansprüchen und Traditionen. Der unterschiedliche, aus Struktur und Entwicklungsrichtung der Volkswirtschaft, den sozialen Bedürfnissen des jeweiligen Landes entspringende Anspruch an Bildungsleistungen bringt neue Lösungen, neue Formen, Inhalte und Metho-

den mit sich, so daß die Differenzierung innerhalb eines Bildungssystems und zwischen ihnen zunimmt.

Aus der Vielfalt der Bildungsangebote, aus andersartigem Herangehen an wissenschaftliche Fragestellungen entstehen für die an der wissenschaftlichen internationalen Zusammenarbeit beteiligten Studenten und Wissenschaftler zusätzliche Impulse, die bereichernd wirken. Auch deshalb sollte weniger von einer schrittweisen Aufhebung und Angleichung solcher Besonderheiten ausgegangen werden als von ihrer Existenz und Ausprägung.

Andererseits sind in Struktur, Inhalt und Methoden der Ausbildung im Hochschulbereich Ähnlichkeiten zu beobachten, die einen Vergleich zu erleichtern scheinen. Fortschritte der Wissenschaft, die Ergebnisse wissenschaftlich-technischer Entwicklung haben ihren Niederschlag in der Struktur der Produktivkräfte, in ihrem Niveau gefunden und wirken zurück auf die Hochschule in Form steigender Anforderungen an Inhalt und Umfang der Ausbildung. Oder anders gesagt: In der modernen Industrie und Landwirtschaft, im Niveau medizinischer Behandlungsmöglichkeiten, um nur einiges zu nennen, finden sich in nahezu allen Ländern übereinstimmende Elemente, aus denen Anforderungen an die jeweilige einheimische Hochschulbildung abgeleitet werden. Und natürlich bringen die Bestrebungen zu weiterem Fortschritt auf den verschiedenen Gebieten wissenschaftlicher Erkenntnis Veränderungen in der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit sich. Hieraus lassen sich in der Tat Übereinstimmungen konstatieren, die für die Lösung der Probleme, die die Frage nach dem Wert der erzielten Qualifikation und ihrer Einordnung im internationalen Vergleich aufwirft, von großem theoretischen und praktischen Nutzen sein können.

Von diesen beiden Grundaspekten "Vielfalt der Bildungswege und -abschlüsse" und "Übereinstimmung in qualitativen beziehungsweise inhaltlichen Anforderungen" wird bei der Suche nach Kriterien für die wertgerechte Beurteilung von Bildungsleistungen, -abschlüssen, akademischen Graden auszugehen sein.

In den letzten Jahrzehnten wurde das Problem der Anerkennung und Äquivalenz von Zeugnissen und Graden vorrangig auf zwei Wegen praktisch zu lösen versucht: durch

- den Vergleich von Bildungssystemen, anhand der Struktur, der Dauer der Studien und Abschlüsse sowie durch
- Studienplanvergleiche.

Daneben gab es noch weitere theoretische Ansätze und praktische Versuche beziehungsweise Modelle, auf die einzugehen sein wird.

Beide Wege haben durchaus ihre Berechtigung, doch sie erweisen sich als sehr zeitaufwendig beziehungsweise nicht zureichend.

Nicht selten werden Vorschläge zur wechselseitigen Anerkennung auf der Grundlage eines formalisierten Vergleichs gemacht, reduziert auf die Faktoren Dauer des Studiums und Bezeichnung der Abschlüsse. Als Hilfsmittel dienen dann die in anerkannter Arbeit geschaffenen Handbücher der UNESCO beziehungsweise IAU, die in der Tat ein unverzichtbares Hilfsmittel darstellen. Ihr Überblickscharakter kann allein jedoch nicht ausreichend sein, um die Fragen nach der Qualität, dem Niveau der erworbenen Bildung beurteilen und vergleichen zu können.

Der nächste Schritt ist dann der detaillierte Studienplanvergleich. Er bringt die in den Vergleich einbezogenen Partner in ein sehr enges Arbeitsverhältnis. Dies fördert - wie wir selbst erfahren haben - das gegenseitige Kennenlernen und Verständnis erheblich. Es beugt dadurch Fehleinschätzungen vor, doch dieses Verfahren ist äußerst zeitaufwendig.

Außerdem bergen zu detaillierte Festlegungen die Gefahr der Kurzlebigkeit in sich. Wissenschaftliche Erkenntnisse, neue Methoden des Studiums bringen es mit sich, daß in gewissen zeitlichen Intervallen Studiengänge, -programme oder Abschlußanforderungen neu konzipiert und festgelegt werden. Meist wird dadurch das ursprünglich fixierte Ausbildungsziel nicht grundlegend verändert.

Somit ist ein auf Unterrichtsstunden oder Vorlesungsinhalten basierender Vergleich als Grundlage für die Festlegung von Äquivalenzen dadurch in Frage gestellt.

Ein ähnlich intensives Verfahren ist für die Anerkennung von Teilzeitstudien nötig. Sie stellen anerkanntermaßen eine notwendige Bereicherung des Studieninhalts für den einzelnen Studenten und eine Erhöhung des Erfahrungs- und Wissensschatzes und damit des Qualifizierungsgrades für die Gesellschaft dar. Die stärkere Professionalisierung der Hochschulbildung bringt das Bedürfnis nach Weiterbildung und Erkenntnisgewinn auch im Ausland mit sich. Solche Zeitabschnitte (Zusatz- oder Weiterbildungsstudien), die mit einem bestimmten Bildungsziel verbunden sind, bedürfen ebenfalls einer gesicherten Anerkennung. Die Teilzeitstudien werden - neben politischen, ökonomischen und sozialen Hindernissen, auf die in der Literatur häufig verwiesen wird - behindert durch mangelnde Paßfähigkeit der Studienprogramme. Zur Lösung des Problems wurden unterschiedliche Wege eingeschlagen. Sie werden zumeist bestimmt von den strukturellen, aber auch juristischen Bedingungen, die in den einzelnen Ländern gelten. Dort, wo bilaterale, rechtlich verbindliche Vereinbarungen möglich sind, gibt es gute Sicherheit für die Anerkennung durch Teilzeitstudium im Ausland erworbener Qualifikationen. Wir haben gute Erfahrungen gemacht beim Austausch von Studenten der sprachwissenschaftlichen Disziplinen für ein- bis zweisemestrige Studien im Ausland, vor allem im Austausch mit der UdSSR. Im Rahmen von Studentenabkommen wurden die Modalitäten festgelegt, und es gab Absprachen für die Studienprogramme. Uns kam entgegen, daß wir, und wie in diesem Fall auch die UdSSR, wie bereits erwähnt, im ganzen Land gültige Studienprogramme für die Ausbildung in bestimmten Disziplinen hatten.

Die Absprachen über den Ausbildungsinhalt des im Ausland zu absolvierenden Studienabschnittes sicherten die Paßfähigkeit im Studiengang und die Anerkennung dieser Studienzeiten. Dies könnte ein gangbarer Weg sein, der das Studienniveau sichert und den Studenten juristische und soziale Sicherheit gibt.

Mit Interesse haben wir die Bemühungen zur "Harmonisierung der Studienprogramme" verfolgt. Dort, wo partnerschaftliche Regelungen einschließlich der Erarbeitung gemeinsamer Studienprogramme (integrierter Studiengänge) erfolgen konnten, ist auch die Anerkennung der erworbenen Bildung gesichert. Darüber ist in den letzten Jahren viel publiziert worden. Damit ist eine für den internationalen Austausch von Studenten wichtige Arbeit geleistet worden. Die "Harmonisierung der Studienprogramme" kann jedoch kaum als Konzept für die generelle Lösung der Anerkennungsproblematik dienen. Sie ist auch nicht in der Lage, Äquivalenzen zu schaffen, da sie die gegebenen und sich wandelnden nationalen Bedingungen und die sich daraus ergebenden Anforderungen an Hochschulbildung außer acht läßt. Die Tatsache, daß Hochschulbildung für eine bestimmte Gesellschaft genutzt wird, beeinflußt ihre Inhalte und ihre Struktur. Integrierte Studienprogramme müssen im Interesse der beteiligten Studenten von den Ländern anerkannt werden; dies bedeutet letztlich, international gleiche Grundanforderungen an das Studium zu stellen. Dabei müssen die Spezifika notwendigerweise vernachlässigt werden. Diese sind es jedoch häufig, die aus dem besonderen nationalen Bildungsauftrag erwachsen. In diesem derzeit noch wirkenden Widerspruch scheint die Ursache für die zögernde Realisierung dieses Konzepts auch innerhalb der europäischen Region zu liegen.

So konzentriert sich das gemeinsame Interesse auf die Kriterien, die es erlauben, trotz wachsender Vielfalt von Abschlüssen, Zeugnissen, Graden, Studienformen und -gängen den tatsächlichen Wert zu erfassen, den die erworbene Bildung für die Gesellschaft und den Einzelnen hat. Bisher wendet jedes Gremium, jedes Land seine Kriterien an, oder zwei Länder, die zu einer Übereinkunft kommen wollen, einigen sich auf die anzuwendenden Kriterien. Wünschenswert ist, zu international weitgehend akzeptierten Kriterien zu gelangen.

Das setzt jedoch voraus, einen gemeinschaftlichen Standpunkt zu Grundfragen zu beziehen. Insofern verweisen Experten immer wieder auf die Notwendigkeit von anerkannten Termini, die akzeptierte

Definition wichtiger Begriffe der Bildung beziehungsweise Hochschulbildung, soweit sie die Anerkennungsproblematik betreffen. Auf diesem Gebiet wurden viele nützliche und aner kennenswerte Anstrengungen gemacht. Wir alle kennen die Handbücher der UNESCO beziehungsweise der IAU, die sich gezielt der Aufgabe unterziehen, Bildungssysteme zu beschreiben und wichtige Begriffe zu erklären. Sie sind ein unentbehrliches Hilfsmittel für alle, die an der Lösung der Anerkennungsprobleme arbeiten. Jedoch bestehen hier noch beträchtliche Schwierigkeiten, die im Rahmen dieses Beitrages nicht weiter diskutiert werden können.

So stellt sich schließlich als das zentrale Problem die Erfassung der vielfältigen Formen von Studien innerhalb der dritten Bildungsstufe dar und ihre Abgrenzung zur Vorbildung auf der Sekundarebene. Die zunehmende Diversifizierung des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens unter dem Einfluß sich rasch erweiternder und verändernder wissenschaftlich-technischer Erkenntnisse hat in allen europäischen Ländern eine Veränderung und Anpassung der Ausbildungsstrukturen und damit auch der Abschlüsse bewirkt. So werden Vergleiche der Abschlüsse oder von Bezeichnungen für akademische Grade immer weniger tauglich als Basis für Anerkennungen. Doktorgrade zum Beispiel - und hier sagen wir nichts Neues - gibt es für sehr unterschiedliche Bildungsleistungen. In einigen Fällen sind aus der Tradition der Universitätsgeschichte erwachsene Bezeichnungen für einen akademischen Studiengang eben der Doktor und der Magister. In anderen Ländern stellt der Erwerb des Doktorgrades das Erklimmen der höchsten Stufe akademischer Qualifizierung dar, bedeutet langjährige wissenschaftliche Forschung und selbständige Studien nach Abschluß des regulären Universitätsstudiums, bedeutet neuen Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft durch den Träger dieses Grades. So zeigt sich, daß mit den üblichen Hilfsmitteln der Begriffe der Vergleich nicht zu den richtigen Ergebnissen führt.

Auch solche Begriffe wie erster akademischer Grad oder postgradualer Abschluß und anderes mehr bringen uns der Lösung des Problems nicht grundsätzlich näher. Natürlich bleiben sie Orientie-

rungspunkte. Als Ansatz für die Erfassung aller Formen und Wege zur höheren Bildung und in der höheren Bildung selbst verstehen wir den Vorschlag der UNESCO, von "stages of education" (Stufen der Bildung) zu sprechen. Die Teilnehmerstaaten der Konvention, also auch die DDR, haben sich diesem Vorschlag angeschlossen. Das Konzept der "Stufen der Bildung" erscheint durchaus geeignet, Grundlage für die Erfassung der Vielfalt der Studienformen und -möglichkeiten zu sein, indem es eine Formalisierung, eine Ein- und Zuordnung von Ausbildung in ein relativ starres Schema vermeidet. Doch setzt dies eine möglichst präzise Definition der unterschiedlichen "Stufen" voraus und wirft damit wiederum die Frage nach den Kriterien für diese Definition auf. Ein solches Verfahren wird derzeit im ISCED-System realisiert.

Betrachtet man die Schwierigkeiten, die für viele Länder entstehen, die vorhandenen Bildungsgänge ihrem tatsächlichen Wert und ihrer Bedeutung gemäß einzuordnen, so wird zweierlei deutlich: Es werden qualitativ unterschiedliche Bildungsgänge in diese Stufen eingeordnet. Um es deutlich zu sagen, in Stufe fünf finden sich ihrem Wesen und Wert nach Oberschulbildung, Berufsbildung, aber auch Weiterbildung und universitäre Studien. Dies mag für den Bedarf von ISCED zutreffen, für Anerkennungsentscheidungen wäre ein Vergleich der in einer Gruppe erfaßten Bildungsgänge jedoch nicht differenziert genug. Damit melden wir zugleich Bedenken an gegen Hoffnungen, daß mit statistischen Mitteln das Problem der Anerkennung und die Bestimmung von Äquivalenzen möglich sein könnte. Zum ändern können wichtige Bildungskomponenten nur pauschal erfaßt werden (wenn überhaupt). Um dies an einem Beispiel zu belegen: Für nahezu alle Fachrichtungen der Hochschulbildung wird als Eingangsgröße neben dem erfolgreichen Abschluß der erweiterten Oberschule (Abitur), der Hochschulreife, berufliches Wissen (Facharbeiterabschluß) oder zumindest berufliche Erfahrung (erworben in einem praktischen Jahr, Volontariat o.ä.) verlangt. Wir halten dies für eine ganz wesentliche Bereicherung an Wissen und persönlicher Erfahrung, die von den Studienanfängern eingebracht wird und ihre Fähigkeit und ihr Verständnis für wissen-

schaftliche Fragestellungen und ihre Lösung erhöht. Doch es gibt weder einen Abschluß noch ein Zeugnis für dieses Bildungsjahr.

Für die Bedürfnisse der Anerkennung, dies belegen die bilateralen Diskussionen zwischen verschiedenen Staaten, und auch unsere Erfahrungen gehören dazu, ist eine Weiterführung und Vertiefung der bisher erarbeiteten Definition der Stufen der Bildung unerlässlich. Es müssen Kriterien allgemein anerkannt werden, nach denen der Wert der jeweiligen Bildung objektiv meß- und vergleichbar würde.

Ein bisher beschrittener Weg ist die Suche nach "standards of competence".

Es sollen international akzeptierte "standards" erarbeitet und der Anerkennung zugrunde gelegt werden, so daß sie uni-, bi- oder multilateral erfolgen kann. Für uns scheinen einige Probleme in diesem Ansatz zu liegen, und Grenzen für den Erfolg solcher Bemühungen scheinen offensichtlich zu sein:

- Die Erarbeitung eines einheitlichen Nenners für durch Studien eines bestimmten Umfangs und Niveaus erzielte Befähigung setzt ein relativ hohes Abstraktionsniveau voraus, bedeutet eine weitgehende Eliminierung nationaler Besonderheiten und Bedürfnisse. Damit wird unter Umständen dem Bemühen zur Erhaltung und Entwicklung kultureller Vielfalt entgegengewirkt.
- Die Erarbeitung solcher Standards ist ein aufwendiger Prozeß, ihre mehrseitige Anerkennung ebenfalls. Veränderungen im Studiengang, im Abschlußprofil usw. können vermutlich nicht kurzfristig aufgegriffen und eingearbeitet sowie international anerkannt werden. Damit können die Standards in ihrer Akzeptanz für Anerkennungsregelungen stark eingeschränkt werden.

Es wurde oftmals versucht, aus dem Methodenfundus der Vergleichenden Bildungsforschung die geeignetsten Verfahren für den Vergleich zum Zwecke der Bewertung von Studien, Qualifikationen und akademischen Graden abzuleiten. Dabei zeigt sich eine verallge-

meinerungsfähige Entwicklung von mehr sekundären Faktoren wie Systemübersicht, Dauer des Studiums, Rangordnung der Abschlüsse zu den unseres Erachtens primären Faktoren. Die gemachten Erfahrungen - nicht nur bei uns - lassen sich verallgemeinernd zusammenfassen:

- System- und Überblicksanalysen zum jeweiligen Bildungswesen, insbesondere der höheren Bildung, stehen am Anfang der Untersuchung.
- Sekundäre Faktoren wie Strukturschema der Bildung, Dauer des Studiums, Rangordnung der Abschlüsse können als Hilfsmittel eingesetzt werden: Sie führen jedoch erfahrungsgemäß zu keiner internationalen (bi- oder multilateralen) Anerkennung der Vergleichsergebnisse.
- Primäre Faktoren wie die oben dargestellten Kriterien dienen einer wertgerechten Beurteilung der Bildungsleistungen. Hierzu gehören auch die praktizierten Studienplanvergleiche. Sie werden offensichtlich nicht so häufig angewandt wegen des Zeitaufwandes und der Relativität der Gültigkeit der Ergebnisse.

Unseres Erachtens ermöglicht die Tendenz einer stärkeren beruflichen Komponente oder Orientierung im Studium in den verschiedenen Fachrichtungen, aber auch in den Niveaustufen der Hochschulbildung, die veränderte Bedürfnisse des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses reflektiert, die Einführung eines zentralen Kriteriums für die Bewertung von Qualifikationen in Bildungsinstitutionen. Die deutlichere Zielgerichtetheit des Studiums auf seine Nutzung in einer in einem Rahmen abgesteckten beruflichen Tätigkeit bringt eine Bestimmung der angestrebten Kompetenz des Absolventen mit sich. Auf dieser Grundlage werden Studienprogramme angeboten, werden Forderungen an die Leistungen fixiert, die der Student zu erbringen hat, um seinen Abschluß zu erreichen. Dieser eröffnet ihm wiederum ein bestimmtes Betätigungsfeld in der Gesellschaft beziehungsweise gibt ihm die Möglichkeit zu weiterer Bildung. In diesem Kriterium, das die Kompetenz des Absolventen eines bestimmten Bildungsganges, eines -abschnittes, des Besitzers akademischer Grade ebenso wie ent-

sprechender Abschlüsse einer unteren Ebene der dritten Bildungsstufe beschreibt und umreißt, sind die qualitativen Zielstellungen enthalten.

Unabhängig von der Bezeichnung läßt sich, so haben uns auch Erfahrungen bei den Gesprächen zur Vorbereitung bilateraler Anerkennungsregelungen gelehrt, der Wert der Bildung, sein Rang im System, seine Einordnung in den lebenslangen Bildungsprozeß erfassen. Dabei gibt es - nicht nur bei uns, sondern aus der Natur der Sache erwachsend, auch in anderen Ländern - typische Merkmale für die verschiedenen Niveaustufen.

Als charakteristische Merkmale von Hochschulbildung gelten die Verbindung von Theorie und Praxis in den Ausbildungsinhalten und -methoden, die Verbindung von Forschung und Lehre in direkter oder vermittelter Form in der Hochschuleinrichtung, das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung und schließlich auch die Verbindung von Persönlichkeitsbildung und Wissensvermittlung. Betrachtet man diese Merkmale von Hochschulbildung genauer, so erweisen sie ihre Brauchbarkeit als Kriterien für den Vergleich für die Bestimmung der Wertigkeit von Bildungsleistungen. Es ist hier nicht der Raum, über die Inhalte beziehungsweise Relationen, die in den einzelnen Ländern diesen Merkmalen zugrunde gelegt werden, zu sprechen. Es dürfte jedoch nicht zweifelhaft sein, daß zum Beispiel das Verhältnis, das Forschung und Lehre innerhalb der Hochschule zueinander einnehmen, den Charakter der Ausbildung in starkem Maße beeinflusst. Die Einheit von Forschung und Lehre als immanenter Bestandteil des gesamten Studiums auf allen Stufen führt auch den Studenten zur Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit, das heißt zum Erkennen neuer Fragen, zur selbständigen Suche nach den Lösungswegen und schließlich zur Lösung selbst. Diese Fähigkeit gehört heute zum Absolventenbild in unseren Hochschulen. Die Durchdringung aller Bereiche des gesellschaftlichen Lebens mit Wissenschaft verlangt gebieterisch von dem Führungs-, Leitungs- und Entwicklungspersonal, den Hochschulabsolventen, die Beherrschung wissenschaftlichen Denkens und wissenschaftlicher Arbeitsmethoden. So orientiert zum Beispiel die Technische Hoch-

schule Ilmenau darauf, daß die Studenten eigene wissenschaftliche Arbeiten bis zur Patentreife und -anerkennung führen. Auch das Verhältnis der Lehrenden zur Forschung ist letztlich ein qualitatives Kriterium der Ausbildung.

Generell sei noch so viel gesagt: Der Umfang der einzelnen Aspekte und die Relation zwischen ihnen sind ein wichtiger Indikator für die jeweilige Niveaustufe im Sekundar-, vor allem jedoch im Tertiärbereich. Allgemein wird die selbständige (wenn auch vom Hochschullehrer betreute) wissenschaftliche Arbeit der Studenten als ein Gradmesser für ein höheres Niveau angesehen.

Aus den Merkmalen, die gemeinhin Hochschulbildung ausweisen, können demnach Kriterien für die Bestimmung der Wertigkeit von Studien, Qualifikationen und Graden abgeleitet werden und zur Grundlage des Vergleichs gemacht werden. Dabei sind die Formen, in denen sich diese Merkmale dokumentieren, in den einzelnen Ländern unterschiedlich. Neben der Fixierung von Kompetenz zum Beispiel in Absolventencharakteristika finden wir detaillierte Vorschriften über inhaltliche Anforderungen an Prüfungen, für den Erwerb akademischer Grade. Sicher ist jedoch, daß sich in jedem Land und jedem Bildungssystem solcherart Aussagen finden lassen.

Deshalb sehen wir in den hier entwickelten Kriterien, die vor allem Auskunft über qualitative Gewichtungen und Charakteristika im Studiengang geben, die wesentlichen Elemente für einen möglichen Vergleich, der die nationalen Besonderheiten respektiert. Schließlich bestimmen diese Kriterien - für jeden im eigenen Bildungssystem nachprüfbar - die tatsächliche Wertigkeit der höheren Bildung für die Gesellschaft. Sie sind wegen ihrer Grundsätzlichkeit, und darin liegt ihre Flexibilität, geeignet, die vielfältigen Erscheinungsformen zu berücksichtigen, oder besser gesagt: die Vielfalt aufgrund der ihnen innewohnenden qualitativen Kriterien zu erfassen und vergleichbar zu machen. So können die dadurch gewonnenen Ergebnisse Grundlage juristischer, staatlicher wie gegebenenfalls akademischer Bewertung und Anerkennung sein.

Mit diesem Instrumentarium wäre uns auch ein Mittel in die Hand gegeben, um den vor uns stehenden Prozeß des Zusammenführens der Hochschulbildung in Deutschland, aber auch in Europa zu erleichtern. Es bedarf unseres Erachtens keines Streites um Gleichwertigkeit, wenn die Vorzüge und Leistungen, aber auch die Grenzen der Ausbildung im Hochschulwesen sachlich untersucht werden, auf der Ebene von kompetenten Fachleuten, deren Blick nicht durch politisch motivierte Auf- oder Abwertung einer Seite eingeengt ist. Daraus könnte für uns alle und unsere Hohen Schulen ein in die Zukunft führender Gewinn entstehen.

Helmut Köhler - Beate Kraus - Jens Naumann

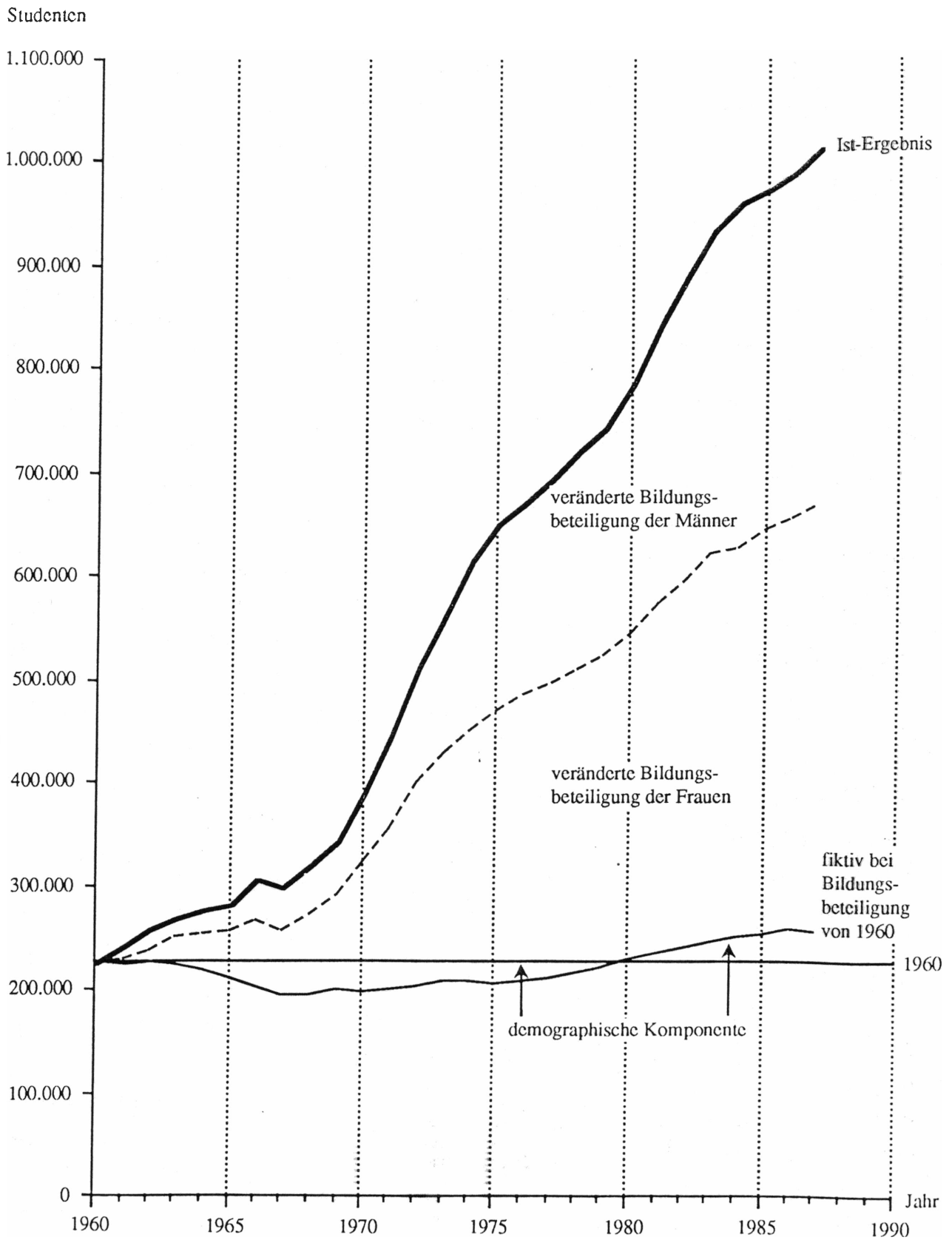
Ausgewählte Trends der Hochschulentwicklung in der BRD

1. Die Studentenzahl ist seit 1960 in einem Maße angestiegen, das selbst die kühnsten Prognosen der sechziger Jahre weit übertraf. Die Zahl der deutschen Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen und Kunsthochschulen kletterte von rund 210.000 im Jahre 1960 auf 1,1 Millionen im Jahre 1989. Hinzu kommen noch 340.000 Studenten an Fachhochschulen, deren Vorgängerinstitutionen 1960 noch nicht zum Hochschulbereich zählten.

Dieser gewaltige Anstieg speiste sich aus mehreren Quellen. Angesichts der starken Schwankungen der Stärke der Geburtenjahrgänge - der Geburtenberg der Zeit um 1964 kam Mitte der achtziger Jahre auf die Hochschulen zu - denkt man zunächst in erster Linie an demographische Einflüsse. Analysiert man jedoch den Zuwachs der Studentenzahlen seit 1960, indem man den relativen Hochschulbesuch konstant hält, so zeigt sich, daß der Einfluß demographischer Faktoren auf die Entwicklung der Studentenzahl vergleichsweise gering war. Hätten sich allein die veränderten Jahrgangsstärken ausgewirkt, so hätte man zwischen 1960 und 1970 mit einem leichten Rückgang der Studentenzahl rechnen müssen, und bis 1986 hätte sich die Studentenzahl lediglich auf 260.000 erhöht (vgl. Abb. 1).

Entscheidend war also die veränderte Bildungsbeteiligung: ein ungleich höherer Prozentsatz der altersentsprechenden Bevölkerung als 1960 besucht heute die Hochschule. Wenn man zusätzlich nach dem Geschlecht aufteilt, so zeigt sich, daß der größere Teil der

Abbildung 1: Entwicklung der Studentenzahl an Hochschulen ohne Fachhochschulen und Komponenten ihrer Veränderung 1960 bis 1987



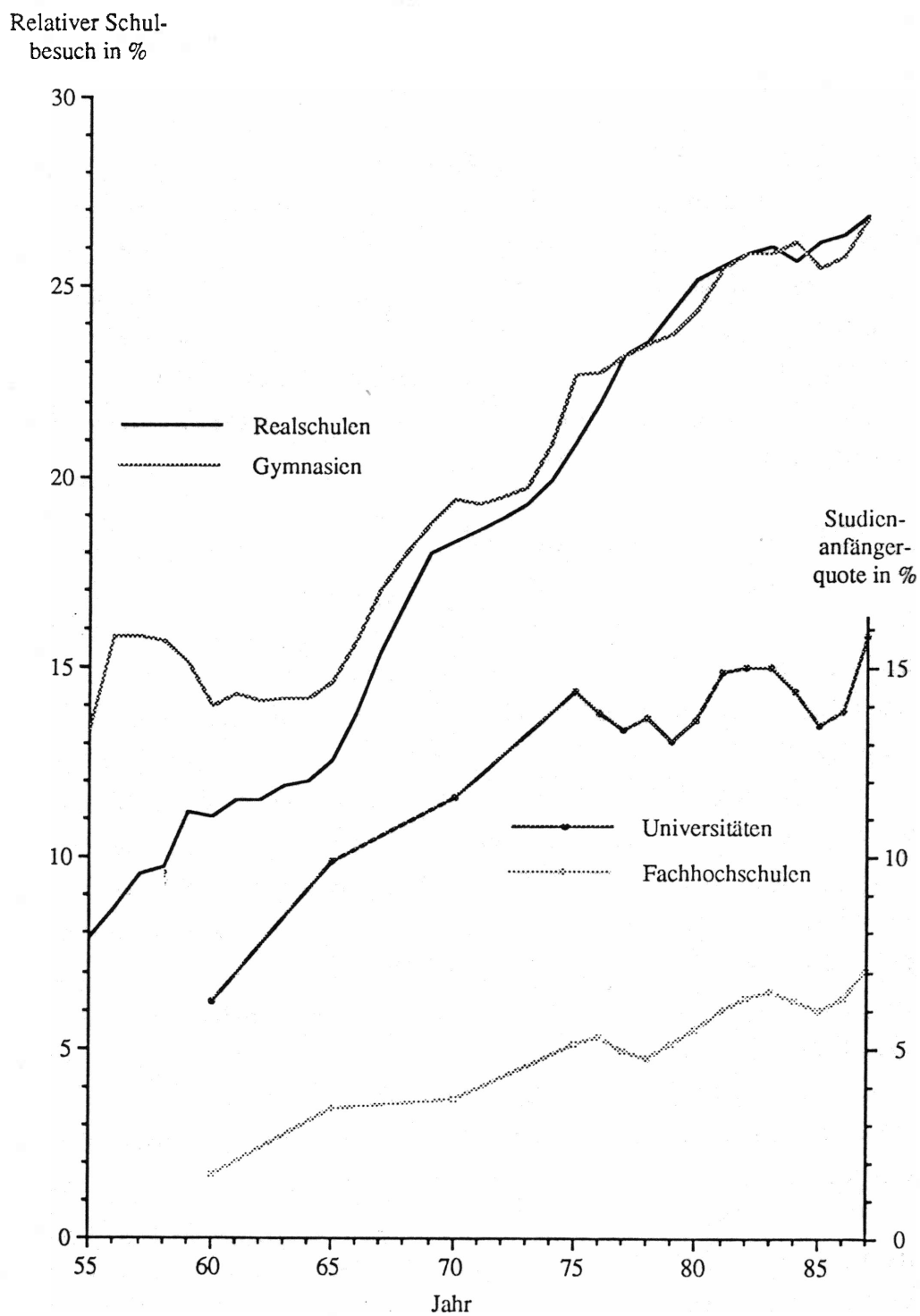
Expansion auf den verstärkten Hochschulbesuch der Frauen zurückzuführen ist.

Kennziffern der veränderten Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich werden natürlich auch durch die verlängerte Studiendauer beeinflusst. Für die meisten Studiengänge haben sich die Mindeststudienzeiten um mehrere Semester erhöht, und die tatsächlichen Studienzeiten liegen erheblich darüber. Die Prüfungsstatistiken zeigen, daß in den Diplomstudiengängen 1987 im Durchschnitt 13 bis 14 Semester studiert wurde, in den Fachhochschulstudiengängen 8 bis 9 Semester. Auch wenn entsprechende Vergleichszahlen für die sechziger Jahre nicht vorliegen und man den Einfluß der Verlängerung der Studienzeiten auf die Entwicklung der Studentenzahl nicht quantifizieren kann, so ist klar, daß ein erheblicher Teil der Expansion hierauf zurückzuführen ist.

2. Die Veränderung der Studentenzahl insgesamt in absoluten Größenordnungen ist wegen der demographischen Einflüsse und wegen der Veränderungen der Studiendauer kein geeigneter Indikator für die Entwicklung der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich. Wenn wir die Entwicklung der relativen Studienanfängerquote (bezogen auf die alterstypische Bevölkerung) betrachten, so fällt zunächst ebenfalls der steile Anstieg zwischen 1960 und 1975 ins Auge (vgl. Abb. 2). Aber bei diesem Indikator ist die Entwicklung im darauffolgenden Jahrzehnt nicht mehr so eindeutig nach oben gerichtet. Für den Zeitraum von 1975 bis 1985 ergeben sich Schwankungen um das bereits erreichte Niveau, und die Gesamttendenz für diese Periode läßt sich eher als Stagnation denn als Wachstum kennzeichnen.

Wenn man diese Entwicklung mit den vorgelagerten Veränderungen des Schulbesuchs an weiterführenden Schulen vergleicht, so wird deutlich, daß die starken Verschiebungen des Schulbesuchs in der Sekundarstufe nach 1965 (die erst nach 1973 Auswirkungen auf den Hochschulbesuch hätten haben können) sich noch nicht in nennenswertem Maße in der Entwicklung des Hochschulbesuchs niederschlagen haben. Vielmehr deutet dieser Vergleich auf eine Anfang

Abbildung 2: Relativer Schulbesuch der 13jährigen 1955 bis 1987
und Studienanfängerquoten 1960 bis 1987



der siebziger Jahre stark verringerte Studienneigung hin. Angesichts der dramatisch verschlechterten Lage auf den Akademikerarbeitsmärkten - insbesondere für Lehrer - und der Verschlechterung der Studienbedingungen, verbunden mit dem wenig ermutigenden Klima der bildungspolitischen Diskussion, kann diese Entwicklung nicht besonders überraschen.

Ende der achtziger Jahre zeichnet sich allerdings wieder eine deutliche Erhöhung der Studienneigung und der Studienanfängerquote ab. Auf die Dauer läßt sich offenbar die Entwicklung des Hochschulbereichs von den Veränderungen der Bildungsbeteiligung im Schulbereich nicht völlig abkoppeln. Die zur Zeit rückläufige Besetzungstärke der in den Hochschulbereich eintretenden Jahrgänge könnte sehr wohl durch die Erhöhung der Studienanfängerquote überkompensiert werden.

3. Zwischen 1976 und 1989 hat die Kultusministerkonferenz zehn Prognosen über die mittel- und langfristige Entwicklung der Studienanfänger-, Studenten- und Absolventenzahlen vorgelegt, die politisch und praktisch wichtige Dokumente für die öffentliche Auseinandersetzung über bildungspolitische Ziele und deren Finanzierung darstellen. Anhand dieser Prognosen läßt sich die Debatte über die Öffnung der Hochschulen und deren Konsequenzen seit Mitte der siebziger Jahre zusammenfassen. Als bildungspolitische Konsequenz der antizipierten demographischen Trends und als Reaktion auf die zunehmenden Arbeitsmarktrisiken, insbesondere des Lehrerstudiums, hatten die Ministerpräsidenten der Länder 1977 vereinbart, den Ausbau der Studienplätze zu beschränken, den Personalbestand im wesentlichen auf dem Niveau von 1975 einzufrieren und damit den erwarteten "Studentenberg" zu "untertunneln". Die Verwaltung des Studienplatzmangels erfolgte in der Form von fächerspezifischen Zulassungsbeschränkungen (Numerus clausus), überregionalen Studienplatzzuweisungen beziehungsweise die Festlegung von zeitlich begrenzten "Überlastquoten" für die existierenden Hochschulkapazitäten.

Die Prognose von 1976 zeigt diesen Studentenberg, und die geschätzte Zahl von Studienplätzen deutet den Pfad der "Untertunnelung" an (vgl. Abb. 3). Bis zur Prognose von 1987 verschiebt sich der erwartete Gipfelpunkt des Studentenberges nach rechts, und die Perspektive bis zum Jahr 2010 kommt ins Blickfeld. Bezeichnend ist, daß man bis 1987 glaubte, an den wichtigsten Prämissen der Untertunnelungsstrategie festhalten zu können, obwohl die Annahmen der Berechnung immer unrealistischer geworden waren und immer weniger Aussicht bestand, das erhoffte Ende des Tunnels auch wirklich zu erreichen. Erst 1989 hat die KMK mit einer neuen Prognose diese Position geräumt (sicherlich auch unter dem Druck verstärkter Proteste an den Universitäten gegen die unzumutbaren Studienbedingungen). Die neue Prognose, die selbst in der untersten Variante noch deutlich höher liegt als alle bisherigen Berechnungen, ist eine massive politische Aufforderung, die Strategie der "Untertunnelung" aufzugeben und die räumlichen und personellen Ressourcen für den Hochschulbereich erheblich aufzustoßen. Unterstützt wird diese Forderung an die Adresse der Finanzminister auch durch die langfristige Perspektive eines nach dem Jahre 2000 neuerlich leicht ansteigenden Trends.

4. Berechnungen zur relativen Studienanfängerquote (Quelle: 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes) zeigen - mit geringen Veränderungen über die Jahrzehnte - große Unterschiede nach sozialer Herkunft (vgl. Abb. 4). Während 1988 fast die Hälfte der Beamtenkinder ein Studium aufnehmen, sind es von den Arbeiterkindern nur 8 %, davon der größere Teil an Fachhochschulen. Der Rückgang der Studienanfängerquote Mitte der achtziger Jahre hat die Kinder aus allen Herkunftsgruppen betroffen, war aber bei den Arbeiterkindern - im Verhältnis zum niedrigen Niveau des Hochschulbesuchs dieser Gruppe - etwas stärker als bei den Beamtenkindern. Umgekehrt war der folgende Wiederanstieg der Studienneigung bis 1988 bei den Kindern von Selbständigen und von Beamten stärker ausgeprägt.

Die Studienentscheidungen der Kinder fallen nicht nur unterschiedlich aus nach der Stellung der Eltern entsprechend der

Abbildung 3: KMK-Prognosen der Studenten insgesamt aus den Jahren 1976, 1987 und 1989 und Kapazitätsberechnungen

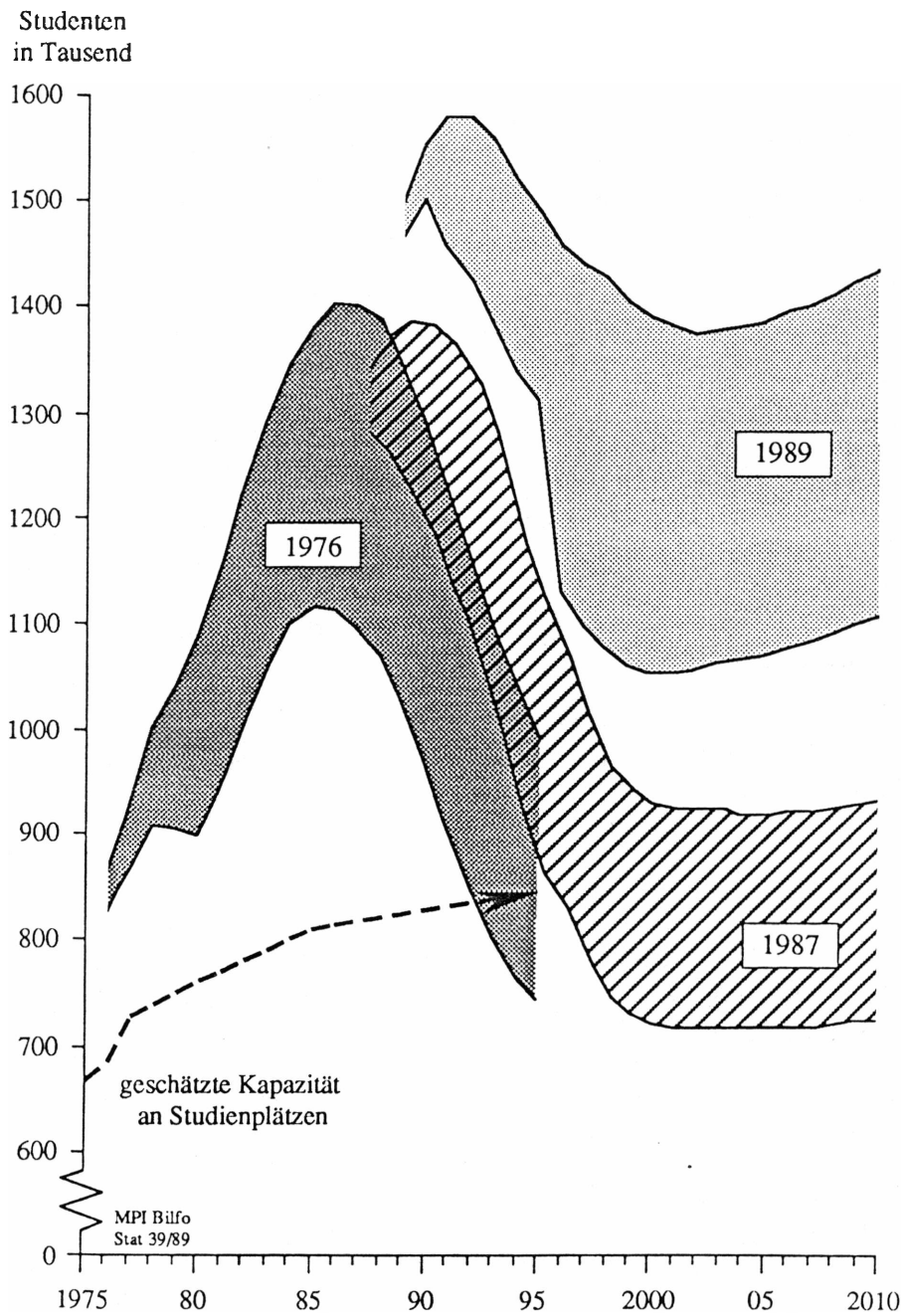
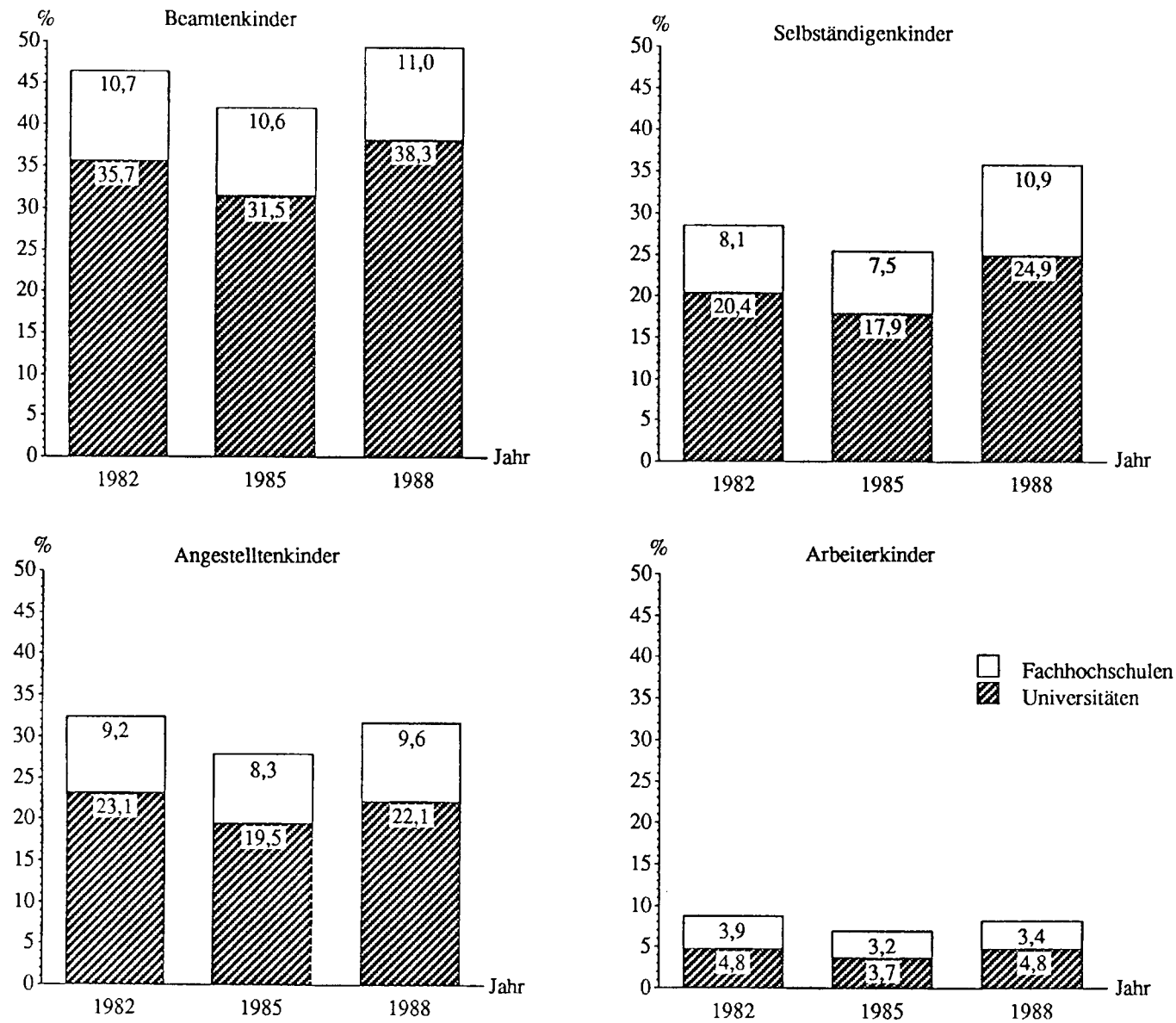


Abbildung 4: Anteil der Kinder aus unterschiedlichen Sozialgruppen, die sich an der Hochschulausbildung beteiligen (soziale Beteiligungsquote), nach Hochschulart 1982, 1985, 1988



Quelle: 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes.

sozialversicherungsrechtlichen Kategorien, sondern hängen mindestens ebenso stark zusammen mit dem Niveau des Bildungsabschlusses der Eltern. So hatten 1988 von den Müttern der Studienanfänger an Universitäten 19 % Abitur, von den Vätern 37 %, während der Anteil der Studienanfänger, deren Eltern keinen mittleren Abschluß hatten, 37 % (Väter) beziehungsweise 45 % (Mütter) betrug. Bei den Studienanfängern an Fachhochschulen dagegen hatten nur 22 % der Väter und 8 % der Mütter die Hochschulreife.

Nicht nur bei der Wahl der Hochschulart, sondern auch bei der Wahl des Studienfachs spielt der soziale Hintergrund der Herkunftsfamilie eine wichtige Rolle. Entsprechend unterschiedlich ist die Zusammensetzung der Studienanfänger einzelner Studiengänge nach der sozialen Herkunft. Während beispielsweise von den Medizinstudenten des Jahres 1988 insgesamt 45 % Akademikerkinder waren, betrug der Anteil der Akademikerkinder in der Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften nur 25 %. Hohe Anteile von Arbeiterkindern gab es in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (17 %) und Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik (18 %); besonders niedrig war der Anteil der Arbeiterkinder unter den Studenten der Rechtswissenschaften (8 %) und der Medizin (11 %).

5. Die starke Erhöhung der Studenten- und schließlich auch der Absolventenzahlen hat inzwischen zu deutlichen Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen geführt. Bis zum Ende der siebziger Jahre fand die Mehrzahl der Absolventen im Bereich des öffentlichen Sektors eine Beschäftigung, seitdem konzentriert sich die Arbeitsplatznachfrage junger Akademiker auf die Dienstleistungsbereiche sowie die Teile des Privatsektors (vgl. Tab. 1). Die Folge war eine erhebliche Steigerung des Akademisierungsgrades besonders in jenen Sektoren, die traditionell wenig Akademiker beschäftigten. Trotz dieser strukturellen Veränderungen hat bisher die weit überwiegende Mehrheit der Hochschulabsolventen "ausbildungsadäquate" Beschäftigungen gefunden. Gleichzeitig ist aber seit Mitte der siebziger Jahre die Suche nach Beschäftigungsmöglichkeiten länger und schwieriger geworden, und Arbeitslosigkeit unter Akademikern ist inzwischen mehr als ein Randphänomen. Bei

Tabelle 1: Erwerbstätige und Erwerbstätige mit Hochschulabschluß in der Abgrenzung der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung nach Wirtschaftszweigen, 1976 und 1987

	1976			1987			Veränderung von 1976 bis 1987		
	insgesamt	mit Hochschulabschluß	AG ¹ in vH	insgesamt	mit Hochschulabschluß	AG ¹ in vH	insgesamt	mit Hochschulabschluß	AG ¹ in vH-Punkten
	1.000 Personen			1.000 Personen			1.000 Personen		
1. Land- und Forstwirtschaft	1.682	10,3	0,6	1.185	22,4	1,9	-497	+12,1	+1,3
2. Energie und Bergbau	507	27,0	5,3	519	34,5	6,6	+12	+7,4	+1,3
3. Verarbeitendes Gewerbe	8.915	294,8	3,3	8.790	499,4	5,7	-125	+204,6	+2,4
4. Baugewerbe	1.974	58,1	2,9	1.772	70,6	4,0	-202	+12,5	+1,1
5. Handel	3.365	84,2	2,5	3.355	133,3	4,0	-10	+49,1	+1,5
6. Post, Bahn	878	26,9	3,1	810	43,5	5,4	-68	+16,6	+2,3
7. Übriges Verkehrsgewerbe	584	12,5	2,1	730	32,9	4,5	+146	+20,4	+2,4
8. Banken, Versicherungen	767	34,1	4,4	979	75,3	7,7	+212	+41,2	+3,3
9. Gaststätten, Reinigung	1.104	11,4	1,0	1.621	39,8	2,5	+508	+28,4	+1,5
10. Wissenschaft, Bildung, Medien, Sport	1.158	623,5	53,8	1.584	814,7	51,4	+426	+191,2	-2,4
11. Gesundheitswesen	1.033	187,5	18,2	1.471	246,2	16,7	+438	+58,7	-1,5
12. Beratung, sonstige Dienstleistungen	677	123,0	18,2	1.050	243,8	23,2	+373	+120,8	+5,0
13. Organisationen ohne Erwerbszweck	394	70,4	17,9	487	107,1	22,0	+93	+36,7	+4,1
14. Gebietskörperschaften, Sozialversicherungen	2.492	242,3	9,7	2.720	418,6	15,4	+228	+176,3	+5,7
Insgesamt	25.530	1.805,0	7,1	27.073	2.782,3	10,3	+1.543	+976,3	+3,2
davon: primärer und sekundärer Sektor (Summe 1 bis 7)	17.905	513,8	2,9	17.161	836,6	4,9	-744	+322,8	+2,0
Dienstleistungen ² (Summe 8 bis 14)	7.625	1.292,2	16,9	9.912	1.945,5	19,6	+2.278	+653,3	+3,0

¹ Akademisierungsgrad: Erwerbstätige mit Hochschulabschluß in vH aller Erwerbstätigen eines Wirtschaftszweiges.

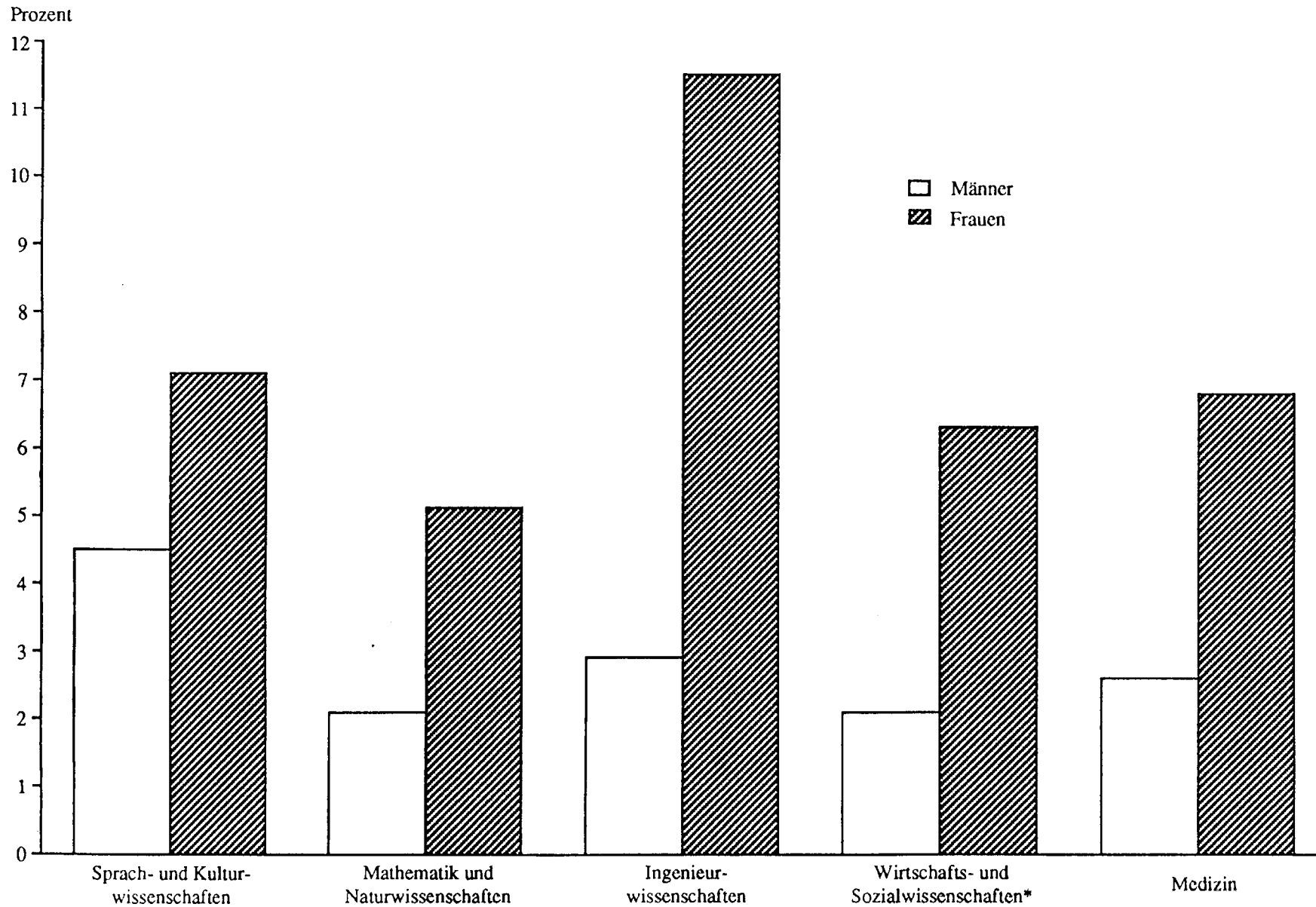
² Die Summe der Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich entspricht dem Zahlenwert in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, die Aufteilung auf die Wirtschaftszweige im Dienstleistungssektor wurde nach der Struktur des Mikrozensus vorgenommen.

Quelle: Jeschek/de la Chevallierie 1988, S. 131, sowie Sonderauswertungen aus dem Mikrozensus 1987.

auch künftig hohen Absolventenzahlen, die weit über dem Niveau der aus dem Erwerbsleben ausscheidenden hochqualifizierten Erwerbspersonen liegen werden, ist für die absehbare Zukunft weiterhin ein starker Konkurrenzdruck auf den (Anfänger-)Märkten für Akademiker zu erwarten. Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, daß die am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffene Personengruppe seit Jahren nicht die Gruppe der Hochqualifizierten, sondern die der Arbeitskräfte ohne Berufsausbildung ist. Wenn man ausschließlich die Akademiker-Arbeitslosigkeit betrachtet, ohne die Arbeitsmarktsituation insgesamt im Blick zu haben, verschieben sich nur allzuleicht die Gewichte.

Die Arbeitsmarktanpassungsprozesse für Akademiker betrafen zunächst, das heißt in den siebziger Jahren, in erster Linie Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Fächer. Seit Beginn der achtziger Jahre sind Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaftler, besonders die Lehrer, stark vertreten unter den arbeitslosen Akademikern (1987 waren 31 % aller Arbeitslosen mit einem abgeschlossenen Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule Lehrer; die zweitgrößte Gruppe stellten mit 13 % die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler). Differenziert man die Arbeitslosigkeit nach dem Geschlecht, dann wird deutlich, daß Frauen in allen Fachrichtungen deutlich in höherem Maße arbeitslos sind als Männer, besonders aber in jenen Fächern, in denen ihr Anteil an den Erwerbstätigen auch heute noch sehr niedrig ist (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Arbeitslosenquoten für ausgewählte Studienfächer nach Geschlecht 1987



* Ohne Sozialarbeit, Sozial- und Heilpädagogik.

Quellen: Eigene Berechnungen nach Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit 3/1988, S. 393 und Sonderauswertungen aus dem Mikrozensus 1987.

Autoren

Elfriede Dietrich, Dr. sc. phil., geb. 1933,
Professorin und Abteilungsleiterin am
Zentralinstitut für Hochschulbildung.

Dietrich Goldschmidt, Dr. rer. pol., geb. 1914,
Direktor em. am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin.

Helmut Köhler, Dr. phil., geb. 1940,
Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Beate Kraiss, Dr. rer. pol., geb. 1944,
Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Bärbel Last, Dr. sc. paed., geb. 1950,
Mitarbeiterin am Zentralinstitut für Hochschulbildung.

Rosemarie Lewin, Dr. paed., geb. 1936,
Mitarbeiterin am Zentralinstitut für Hochschulbildung.

Jens Naumann, Dr. rer. pol., geb. 1943,
Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Dieter Reuschel, Dr. oec. habil., geb. 1930,
Professor und Abteilungsleiter am
Zentralinstitut für Hochschulbildung.

Hans-Dieter Schäfer, Dr. sc. phil., geb. 1935,
Professor und Abteilungsleiter am
Zentralinstitut für Hochschulbildung.

REVISION '90



