

Hochschulexpansion in komparativer Perspektive

Manfred Stock
Wittenberg

Nach dem zweiten Weltkrieg ist es *weltweit* zu einer enormen Bildungsexpansion gekommen. Sie betrifft nicht nur die Grund- und die Sekundarschulbildung, sondern auch die Hochschulbildung. Das zeigt die internationale Bildungsstatistik. Im Folgenden möchte

ich der Frage nach dem Charakter und den Voraussetzungen der weltweiten Hochschulexpansion nachgehen. Dies soll anhand eines Vergleiches der Hochschulentwicklung in den westlichen Demokratien und in den Staaten des ehemaligen Ostblocks geschehen.

Hochschulexpansion aus Sicht der Bildungsökonomie

Gewöhnlich wird die Expansion der Hochschulen mit der wirtschaftlich-technischen Entwicklung erklärt. Zwei bildungsökonomische Ansätze sind besonders verbreitet. Zum einen treffen wir auf den Arbeitskräftebedarfsansatz, der die wissenschaftliche und politische Diskussion in Deutschland beherrscht. Der Arbeitskräftebedarfsansatz geht davon aus, dass sich die Expansion der Hochschulen am sogenannten Qualifikationsbedarf der Wirtschaft orientiere. Die Hochschulen expandierten also, weil die Wirtschaft in zunehmender Zahl Hochschulabsolventen benötigte. Der andere Ansatz ist die Humankapitaltheorie. Die Humankapitaltheorie schließt an neoklassische Wachstumstheorien an. Danach münzen sich

individuelle und öffentliche Investitionen in höhere Bildung zu wirtschaftlichem Wachstum um. Die Hochschulen expandieren demnach vor allem deswegen, weil die Individuen in höhere Bildung investieren. Und das tun sie, weil sie mit einer wirtschaftlichen Verwertung ihrer Bildungsinvestition rechnen. Auch soziologische Modernisierungstheorien unterstellen einen engen Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Bildungsexpansion, der universellen Charakter habe.

Empirisch sind Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Wirtschaft und Bildung in einer Vielzahl von Studien untersucht worden. Aufs Ganze gesehen, ergeben sie aber kein konsistentes Bild. Zumeist stehen in den einzelnen Nationalstaaten Perioden, in denen bildungsökonomische Zusammenhänge nachzuweisen sind, neben solchen, in denen die Schulen und Hochschulen unabhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung expandieren. Ein universeller Zusammenhang zwischen Bildungs- und Wirtschaftsentwicklung ist also nicht nachweisbar. So lautet das Resultat einer umfassenden Auswertung empirischer Untersuchungen, die Rubinson/Browne (1995) vorgelegt haben.

Neoinstitutionalistische Erklärungen

Über diesen Befund hinaus gehen die international vergleichenden Studien, die John W. Meyer, Francisco Ramirez und ihre Mitarbeiter unternehmen haben (Meyer/Ramirez/Rubinson/Boli-Bennet 1977, Meyer/Ramirez 1980, Ramirez/Boli 1987, Ramirez/Riddle 1991). Sie stützen sich auf Zeitreihenanalysen einer Vielzahl von Ländern und interpretieren ihre Befunde in Begriffen des soziologischen Neoinstitutionalismus. Die Autoren weisen zunächst ebenfalls nach, dass die weltweite Hochschulexpansion noch dem zweiten Weltkrieg unabhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung ist. Entscheidend ist aber ihre These, dass die Bildungsentwicklung überhaupt unabhängig ist von jeglichen Strukturmerkmalen der einzelnen Nationalstaaten. Sie ziehen daraus den Schluss, dass die Bildungsexpansion in den einzelnen Ländern nicht nationalen Ursprungs ist, sondern einen weltgesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zum Ausdruck bringt. Die Expansion folge normativen und kognitiven Modellen, die weltweit Autorität und Wirksamkeit erlangten. „Nations states seek to adhere to global doctrines of progress and justice by enacting policies that symbolically affirm their legitimacy within a broader world milieu“, so Ramirez/Riddle (1991) in einer internationalen Unter-

suchung zur Hochschulexpansion. Die „doctrines of progress and justice“ repräsentieren demnach einen „cultural account“, einen handlungs- und entscheidungswirksamen kulturellen Mythos, den die Autoren als Ausdruck des okzidentalen Rationalismus darstellen (Meyer/Boli/Thomas 1994). Bildung wird demnach als Mittel angesehen, um die nationale Wohlfahrt wie auch die individuelle Entwicklung zu befördern. Diese normative Vorstellung, so die These, diffundiere weltweit. Und in Verbindung damit expandiere auch die höhere Bildung (Meyer 1992). Zu den Vermittlungsmechanismen dieses Diffusionsprozesses gehören supranationale Einrichtungen, wie die internationalen Verbände und Organisationen, die professionelle Modelle formaler Bildung vertreten, die UNESCO und andere Einrichtungen der UNO, die OECD, die Weltbank usw. Den normativen Konzepten, die diese Kräfte repräsentieren, könne sich die Bildungsentwicklung heute nirgends mehr auf Dauer entziehen.

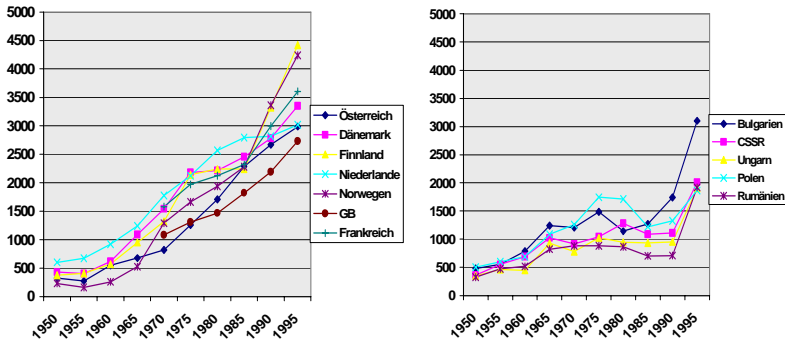
Der neoinstitutionalistische „world society approach“ ist zu einem der meisten zitierten Ansätze auf dem Gebiet der Weltgesellschaftstheorien geworden. Aber gegen seine Theorie der Bildungsexpansion ist doch ein zentraler Einwand zu erheben: Die Schlussfolgerung, der globale Trend zur Expansion sei auf weltweit institutionalisierte kulturelle Vorgaben zurückzuführen, wird lediglich indirekt begründet. Die Autoren schließen auf die Wirksamkeit eines globalen cultural accounts, weil sich Korrelationen zwischen der Bildungsentwicklung und ökonomischen oder anderen nationalen Spezifika in ihren „cross-national longitudinal studies“ nicht zeigen.

Diese methodische Schwäche hat Folgen für die gewonnene These. Das zeigt ein Vergleich der Hochschulentwicklung in den westlichen Demokratien und in den staatssozialistischen Ländern. Fallstudien zur Hochschulentwicklung in den einzelnen sozialistischen Ländern zeigen nämlich, dass hier durchgängig die Expansion der Hochschulen beendet oder zu erheblichen Teilen sogar rückgängig gemacht wurde.¹ Diese vom globalen Trend abweichende Entwicklung wird aber auch deutlich in der Untersuchung zur Hochschulexpansion, die Ramirez/Riddle (1991) in der Perspektive des „world society approach“ unternommen haben. Die Studie arbeitet mit regional aggregierten Zeitreihendaten, die den Zeitraum

¹ Vgl. die entsprechenden Analysen zur DDR: Stock 1997a, Stock 1997b; zur CSSR: Katasek 1991; zu Polen: Sadlak 1991; zur Sowjetunion: Gerber/Hout 1995; zu Ungarn: Horvath 1988, Hanley/McKeever 1997.

bis 1985 umfassen. Die Daten der Einzelländer werden zu regionalen Einheiten zusammengefasst und fließen so in die Berechnungen ein. Bereits auf diesem aggregierten Niveau zeigt sich, dass die Hochschulexpansion in Osteuropa im Unterschied zu allen anderen Regionen der Welt in den 70er und 80er Jahren zum Erliegen gekommen war. Ein differenzierter Blick auf die einzelnen Länder lässt den dramatischen Einbruch noch deutlicher werden.

Anzahl der Studenten je 100.000 Einwohner



Quelle: UNESCO Statistical Yearbook
UNESCO Publishing Berner Press
1970, 1980, 1995

Hochschulentwicklung in Osteuropa nach dem zweiten Weltkrieg bis 1989

Ich beschränke mich im Folgenden darauf, den Verlauf der Hochschulexpansion in den ost- und mitteleuropäischen Gesellschaften vor und nach der Wende mit dem Verlauf der Hochschulexpansion in den westlichen Gesellschaften zu kontrastieren. Für den Zeitraum von 1950 bis heute liegen dazu vergleichbare Daten vor.² Sowohl die westlichen wie auch die

² Mit Blick auf den Osten beschränke ich mich auf Länder, die ehemals Mitglied des COMECON waren. Die Sowjetunion und deren Nachfolgestaaten sowie die DDR lasse ich in der grafischen Darstellung aus Vergleichbarkeitsgründen unberücksichtigt. Die Daten zur Sowjetunion, die bis 1990 vorliegen, zeigen aber auch einen Abbruch der Hochschulexpansion in den 80er Jahren. Am deutlichsten fiel das Ende der Hochschulexpansion in der DDR ab 1971 aus. Darauf komme ich zurück.

östlichen Länder folgen einem je eigenen Muster. Im Westen ergibt sich ein Expansionsverlauf, der sich mehr oder weniger der Form einer natürlichen Wachstumskurve annähert. Im Osten gab es zunächst bis etwa Mitte der 60er Jahre eine stärkere Expansion als im Westen. Sie bricht aber in allen Ländern in den 70er und 80er Jahren ab. Die Beteiligungsquoten an der Hochschulbildung sinken sogar. Nach dem Ende des Staatssozialismus kommt es ab 1990 zu einer dramatischen Expansion, mit der die osteuropäischen Hochschulen den westeuropäischen näher kommen. Wie ist dieser eigentümliche Wechsel von Expansions- und Kontraktionsphasen in Osteuropa zu erklären?

Im Staatssozialismus verbanden sich mit den Hochschulen gegensätzliche normative Vorstellungen und Interessen, die von unterschiedlichen Fraktionen der sozialistischen Elite vertreten wurden. Man kann diese normativen Vorstellungen als spezifische Auslegungen jener „cultural accounts“ verstehen, die die Moderne als Selbstbeschreibungen erzeugt und die die Neoinstitutionalisten untersuchen. Es kam zwischen den politischen Vertretern der gegensätzlichen normativen Orientierungen zu Konflikten, die zum Abbruch der Hochschulexpansion führten. Das ist die These, die ich zunächst explizieren möchte.

In den 50er Jahren sollte die staatssozialistische Bildungsentwicklung der normativen Idee *materialer Gleichheit* folgen. Damit sollte mehr als nur die formale Gleichheit der Bildungschancen durchgesetzt werden,³ denn die hatte in der kapitalistischen Gesellschaft zu ungleichen faktischen Ergebnissen geführt. Angestrebt war die Aufhebung der schichten-spezifischen Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung. In so gut wie allen Ländern wurden Sonderbildungseinrichtungen geschaffen, die Kinder aus Arbeiter- und Bauernkreisen auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums vorbereiten sollten. Mit dieser Politik verband sich auch ein *interessenpolitisches Motiv*: Die alten Eliten sollten gegen eine neue, „sozialistische Intelligenz“ ausgetauscht werden. Aus den bislang benachteiligten proletarischen Schichten sollten die staatstragenden Eliten der neuen Gesellschaft hervorgehen. Sie würden sich, so erwartete man, durch Loyalität gegenüber den neuen Machthabern und durch Fachwissen gleichermaßen auszeichnen. In allen ehemaligen Ostblockstaaten stand die Expansion der Hochschulbildung bis in die 60er Jahre hinein unter dem Zeichen materialer Gleichheit und des Elitenaustausches.

³ Vgl. dazu ausführlich am Beispiel der DDR: Lenhardt/Stock (1997: 138ff.).

Dann wurde das Konzept des Neuen Ökonomischen Systems des Sozialismus institutionalisiert. Man stellte sich die Gesellschaft jetzt als eine Einheit von Subsystemen vor, die spezifischen Eigengesetzlichkeiten folgten. Denen sollte mit Hilfe der Wissenschaft besser als bisher entsprochen werden. Ökonomie, Wissenschaft und Bildung, die zuvor unter zentralisierter Kontrolle stehen sollten, sollten jetzt ein gewisses Maß an Autonomie gewinnen. Die Wissenschaft sollte sich als Produktivkraft entfalten und damit auch jene Institutionen, in denen sie vermehrt und verteilt wurde: die Hochschulen. Neue wissenschaftliche Leitungstechniken wurden eingeführt, die sich dem Inhalt nach auf kapitalistische Regelungen des Wirtschaftens bezogen. Eine wissenschaftlich begründete Planung und Leitung sollten mit der, wie es hieß, materiellen Interessiertheit aller am Produktionsprozess Beteiligten verbunden werden. Das Lohnsystem wurde entsprechend stärker differenziert und soziale Ungleichheiten wurden als produktivitätsfördernd einkalkuliert. Mit Hilfe von Wissenschaft und moderner Technik sollte der Sozialismus voran gebracht werden. Diese wurden jedoch objektivistisch redefiniert und zu Produktivkräften schlechthin erklärt. Als deren Sachwalter begriff sich die Intelligenz. Unter Berufung auf Sachzwänge wollte sie über die Organisation der Arbeit und über die Arbeiter verfügen. Die Expansion der Hochschulen wurde jetzt mit den vermeintlichen Gesetzen der wissenschaftlich-technischen Revolution in Zusammenhang gebracht und in *bildungsökonomischen Begriffen* interpretiert. Der Arbeitskräftebedarfsansatz der Bildungsökonomie lieferte die normativen Leitvorstellungen, die von der Bildungspolitik in Anspruch genommen wurden. Damit folgte man Vorstellungen, die zu jener Zeit auch den internationalen Bildungsdiskurs beherrschten (vgl. nur UNESCO 1964). Das war wegen der Verwandtschaft des Arbeitskräftebedarfsansatzes mit dem marxistisch-leninistischen Basis-Überbau-Theorem auch leicht möglich. Man ging davon aus, dass objektive Gesetze der wissenschaftlich-technischen Revolution die Entwicklung der Arbeitsteilung und damit die Entwicklung der beruflichen Leistungsansprüche determinierten. In jener Zeit glaubte man, der technische Fortschritt ließe die beruflichen Qualifikationsansprüche steigen. Entsprechend wurde insbesondere die Anzahl der ingenieurwissenschaftlichen Studienplätze erhöht. Der akademisch qualifizierte Experte avancierte zur neuen Leitfigur der Bildungsentwicklung. Mit dem aus der CSSR stammenden Radovan Richta hatten die Experten ihren prominentesten Sprecher. Sein Buch mit dem bezeichnenden Titel „Civilization at

the Crossroads. Social and Human Implications of the Scientific and Technological Revolution“, das 1967 in Prag erschien, forderte die Herrschaft technischer Kompetenz und machte zugleich Front gegen die alte Führungsriege, die sich den Normen materialer Gleichheit verpflichtet fühlte. Es wurde zum Bestandteil engagierter Auseinandersetzungen besonders in Ungarn, Polen und natürlich in der CSSR.

In Polen und in Ungarn folgte die Reformbewegung zunächst anderen als technokratischen Orientierungen. Intellektuellen wie Heller, Lukacs, Kolakowski, Kosik ging es nicht um eine technische Rationalisierung des Sozialismus, sondern um die Einlösung des humanistischen Versprechens, das mit der sozialistischen Idee verbunden ist. Aber auch hier setzten sich, wie in der Sowjetunion, der DDR und der CSSR in den 60er Jahren Technokraten an die Spitze der Reformbemühungen. Konrádt und Szelényi haben diesen Prozess eingehend verfolgt. Sie sahen während der 70er Jahre die Intelligentsia in allen sozialistischen Staaten auf dem Weg zur Klassenmacht (Konrádt/Szelényi 1978).

Die technokratischen Rationalisierungsbemühungen scheiterten aber in allen Ländern. Sie gerieten in Konflikt mit den Normen des proletarischen Egalitarismus. Die politischen Fraktionen, die als deren Verfechter auftraten, übernahmen wenig später die Macht und bereiteten den Reformen ein jähes Ende. Besonders dramatische Formen nahm dieser Wandel in jenem Land an, in dem sich die technische Intelligenz am weitesten vorgewagt hatte: in der CSSR im Jahr 1968. In Polen beriefen sich die Anwälte des proletarischen Egalitarismus auf die Arbeiter, als sie den Reformen im März 1968 ein Ende setzten. Eine regelrechte Kampagne gegen die Intelligenz setzte ein (Sadlak 1991: 765). Ähnliches geschah in Ungarn. In der Sowjetunion dauerten die Reformen auch nach der Ablösung von Chruschtschow durch Breschnew 1964 zunächst noch an, aber sie wurden schon kurz darauf beendet. Die Niederlage der technokratisch eingestellten Experten und das Ende der Bildungsexpansion gingen Hand in Hand. Denn die Einrichtungen der weiterführenden Bildung und vor allem die Hochschulen sind der gesellschaftliche Ort, an dem sich Experten und Expertise bilden und Autorität gewinnen. Von hier leiteten die Experten ihren Führungsanspruch ab (Meyer 1977).

Auch in der DDR wurde die Hochschulexpansion zusammen mit dem Neuen Ökonomischen System beendet. Der hochschulpolitische Wandel war hier unmittelbar Teil des Machtwechsels von der Ulbricht- zur Honecker-Administration im Jahr 1971. Auf dem VIII. Parteitag der SED

rechnete Margot Honecker mit der bisherigen Bildungspolitik ab: „Manche Formulierungen in unserer Propaganda“, so kritisierte sie, „erweckten zeitweilig den Eindruck, als müsste unsere Schule die Jugend in erster Linie auf das Studium in den Hoch- und Fachschulen vorbereiten“. Stattdessen sollte es jetzt darum gehen, dass die Bildung „ihrer Verantwortung für die Vorbereitung eines hochqualifizierten Facharbeiternachwuchses noch besser gerecht werde.“ (Bericht 1971). Im gleichen Jahr wurde in der DDR der Hochschulzugang administrativ eingeschränkt. 1970 betrug die Studienanfängerquote der entsprechenden Altersjahrgänge noch fast 19 Prozent. Sie wurde in den folgenden drei Jahren auf 12,6 Prozent reduziert. Auch absolut ging die Anzahl der Neuzulassungen zurück. Sie verringerte sich im gleichen Zeitraum um ein Viertel (Statistisches Jahrbuch 1979: 297).

Wenn bei der Beendigung der Hochschulexpansion vom Facharbeiternachwuchs die Rede war, dann war damit nicht einfach ein Posten in einer bildungsökonomischen Bilanz gemeint. Der Begriff des Facharbeiters ist vielmehr als politischer Kampfbegriff zu verstehen, der gegen den politischen Aufstieg der Intelligenz gerichtet war. Das Neue Ökonomische System wurde aufgegeben und durch eine Wirtschaftspolitik ersetzt, die stärker an sozialpolitischen Gesichtspunkten und an Einkommensnivellierung orientiert war. Jetzt wurde soziale Sicherheit zur ersten ökonomischen Antriebskraft erklärt. Der Abbruch der Hochschulexpansion wurde wiederum mit bildungsökonomischen Argumenten begründet. Die sogenannten „objektiven Notwendigkeiten der technischen Entwicklung“, die zuvor die Expansion der Hochschulen legitimieren sollten, sollten jetzt deren Kontraktion als „sachnotwendig“ hinstellen. Man ging nun davon aus, dass aus der technologischen Entwicklung kein ansteigender Bedarf an Hochschulabsolventen abgeleitet werden könne.⁴

Faktisch, so lässt sich resümieren, hatten die bildungspolitischen Entscheidungen mit den unterstellten Sachzwängen der technischen Entwick-

⁴ Es erschien jetzt als „eine Tatsache, dass bei der Entwicklung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus die Erhöhung der Qualität der Ausbildung, die Sicherung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen, (...) sowie der effektive Einsatz der ausgebildeten Kader immer mehr den Vorrang gewinnen gegenüber einer schnellen Ausweitung der hochqualifizierten Kader. (...) Mit wachsendem wissenschaftlich-technischen Niveau der Produktion und auch der Entwicklung der Dienstleistungssphäre wächst kontinuierlich der Bedarf an Facharbeitern“ (Maier 1977: 37ff.). Zur entsprechenden Diskussion im Ostblock insgesamt vgl.: Institut für Ökonomie und Planung (1988).

lung nichts zu tun. Sie waren Ausdruck politisch aufgeladener Konflikte zwischen technokratisch eingestellten Experten und jener Fraktion der Partieliten, die sich auf die revolutionären Tugenden des Proletariats berief und sich dem Leitbild materialer Gleichheit verpflichtet fühlte. Beide Fraktionen stimmten aber darin überein, dass ihnen das *individuelle* Interesse an Bildung wenig bedeutete.

Demokratisierung und Hochschulexpansion

Die Schranken, die der Staatsozialismus den individuellen Bildungsinteressen gezogen hatte, fielen nach 1989 mit der Demokratisierung. In allen ehemaligen Ostblockländern setzte eine rasante Hochschulexpansion ein. Einige Länder – Tschechien, Polen, die Slowakei – haben jegliche Zugangsbeschränkungen aufgehoben, andere Länder – Ungarn, die baltischen Länder, Rumänien – quotieren den Zugang zu staatlich finanzierten Studienplätzen an den staatlichen Hochschulen und stellen diesen Hochschulen aber frei, zusätzliche Studenten gegen die Erhebung von Studiengebühren zu immatrikulieren (Haug/Tauch 2001: 46ff.). Für die stark im Zunehmen begriffenen Privathochschulen gibt es keine staatlich definierten Zugangsbeschränkungen. Offenbar steht die Hochschulexpansion mit der Demokratisierung der Länder in einem engen Zusammenhang – einer Demokratisierung, die dem Bürgerrecht auf Bildung Autorität verleiht und die damit den institutionellen Hintergrund für die Expansion der Hochschulen abgibt. Seit 1989 nähert sich der Expansionsverlauf in den ehemaligen Ostblockländern dem im Westen an.

In den westlichen Demokratien nahm der Hochschulbesuch nach dem zweiten Weltkrieg mehr oder weniger kontinuierlich bis heute zu. Einer staatlichen Bewirtschaftung der individuellen Bildung stehen hier die Bürgerrechte entgegen, z.B. die Bildungs- und Ausbildungsfreiheit, die Wissenschaftsfreiheit, die Berufsfreiheit, die Vertragsfreiheit – um nur die wichtigsten zu nennen. Sie lassen eine Begrenzung der individuellen Bildungsnachfrage nicht zu. Entsprechende Versuche hat es zwar, etwa in der Bundesrepublik, gegeben. Sie wurden aber durch die Numerus-Clausus-Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichtes in den Grundsatzzurteilen von 1972 und 1977 als verfassungswidrig erklärt.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wurde dem Zusammenhang von Demokratisierung und Hochschulexpansion bislang so gut wie keine Beachtung geschenkt; mit einer Ausnahme – der Modernisierungstheorie

von Talcott Parsons (Parsons 1971; Parsons/Platt 1973). Für Parsons ist die gesellschaftliche Entwicklung in der Moderne durch drei Revolutionen bestimmt: Zunächst durch die industrielle und demokratische Revolution, dann in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, durch die Bildungsrevolution. Sozialstrukturell entspricht der industriellen Revolution im Kern die Ausdifferenzierung von Beschäftigungsrollen und deren Verselbständigung gegenüber den familialen Haushalten und die betriebsförmige Organisation der Produktion. Die demokratische Revolution beinhaltet die Institutionalisierung von citizenship und der damit verbundenen politischen, zivilen und sozialen Bürgerrechte. Die Bildungsrevolution schließlich, die in der zeitgenössischen Phase der Moderne bestimmend ist, verdankt sich der Wirksamkeit der genannten Teilhaberechte. Parsons betrachtet die Bildungsrevolution also ausdrücklich nicht als Reflex auf berufliche Leistungsansprüche, die sich mit der technologischen Entwicklung im Rahmen der industriellen Revolution ergäben. Die Bildungsrevolution, so die Parsonsche Analyse weiter, erfasst nach dem primären und sekundären auch den tertiären Bereich. Die Hochschulbildung entwickelt sich von einer Elitenbildung zur *mass education*, also zur Bildung aller. Das enge Verhältnis zwischen Hochschulentwicklung und Demokratisierung der Gesellschaft resultiert für Parsons aus einer kulturellen Homologie von akademischer Freiheit und Bürgerrechten. In „The American University“ heißt es:

„The modern university has an affinity with liberal democracy with its pluralization of legitimate political affiliations. (...) rights of the citizen in liberal democratic societies are closely connected with academic freedom, which is the right to conduct cognitive exploration and communication with minimal preimposed constraints“ (Parsons/Platt 1973: 293).

Für Parsons wird die Universität damit zu einer Art Leiteinrichtung in der modernen Gesellschaft. Die Hochschulexpansion werde zum Ausgangspunkt einer umfassenden Professionalisierung der Arbeit. Das professionelle Wertmuster, das die Beziehungen in Lehre und Forschung der Universität regelt, findet demnach zunehmend Geltung in Unternehmen der Wirtschaft. Parsons bezeichnet dieses Wertmuster als „associational pattern“. Ähnlich wie die Beziehungen in der Universität nähmen auch die Beziehungen in den Unternehmen die Form einer horizontalen Kooperation und Kommunikation an. Es komme damit zum Abbau von Unternehmenshierarchien. Es ist sicher problematisch, die Universität als Quelle von Wertmustern anzusehen, die dann auch in anderen Subsystemen der Gesell-

schaft – etwa in Organisationen der Wirtschaft – Geltung beanspruchen. Dies soll uns hier aber nicht weiter interessieren.⁵ Theoretisch fruchtbar ist aber die These einer Wahlverwandtschaft zwischen Demokratisierung und Hochschulexpansion. Das zeigt die vergleichende Betrachtung der Expansionsverläufe in West und Ost, vor und nach dem Zusammenbruch des Staatssozialismus.

Diese Betrachtung legt es nahe, den Gesichtspunkt der Demokratisierung systematisch in international vergleichenden Untersuchungen zur Hochschulexpansion zu berücksichtigen. Ich möchte dies zum Abschluss in zwei Hinsichten verdeutlichen:

1. Es gibt eine Vielzahl von vergleichenden Untersuchungen, die ohne weitere Prüfung davon ausgehen, dass die Hochschulexpansion auf der jeweiligen nationalen Ebene als ein Aggregat individueller Bildungsentscheidungen aufzufassen ist. Dies betrifft sowohl Analysen, die in den Begriffen der Humankapitaltheorie, als auch Analysen, die in den Begriffen der Statuskonkurrenztheorie argumentieren. Im Rückgriff auf die Humankapitaltheorie wird davon ausgegangen, dass Individuen in Ansehung der zukünftigen Einkommenschancen unter dem Gesichtspunkt von Kosten-Ertrag-Rechnungen in Bildung investieren und sich entsprechend für den Besuch einer Hochschule entscheiden. Im Rückgriff auf die Statuskonkurrenztheorie wird davon ausgegangen, dass die Individuen ihre Entscheidung in Erwartung einer sich verschärfenden Konkurrenz um Stellen treffen, die es nahe legt, einen Hochschulabschluss anzustreben, um möglichst gute Karten im Wettbewerb zu haben. Beide Ansätze gehen von der Autorität und Durchsetzbarkeit individueller Bildungsinteressen aus. Beide Ansätze reflektieren aber nicht, dass die Anerkennung des individuellen Bildungsinteresses an entsprechende Voraussetzungen gebunden ist: an Rechtsnormen, die Bildung als Bürgerrecht definieren. Besonders problematisch wird es dann, wenn in den untersuchten Ländern die Bildungsfreiheit nicht gegeben war. Unter diesem Problem leidet die umfassende Zeitreihenanalyse der Hochschulexpansion in Deutschland, Frankreich, Italien, Japan und den USA für die Zeit von 1870 bis 1990, die Windolf (1992) und Windolf/Haas (1993) unternommen haben. Sie lässt u.a. unberücksichtigt, dass etwa die Hochschulkontraktion während der Nazizeit politisch induziert war und auf einer

⁵ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Parsons findet sich in: Stock (2002: 317ff.).

Kürzung von Studienplätzen beruhte (vgl. dazu Titze 1999: 111f.). Auch vergleichende Studien zur Bildungsentwicklung, die Daten osteuropäischer Länder vor 1989 einbeziehen,⁶ fragen nicht nach der Bildungsfreiheit als einer entscheidenden strukturellen Voraussetzung der Bildungsentwicklung.

2. Nach dem Ende des Staatssozialismus nähern sich die Verläufe der Hochschulentwicklung in den osteuropäischen Staaten dem weltweiten Expansionstrend an. Das deutet auf den globalen Charakter der Bildungsentwicklung hin. Insofern erfährt der neoinstitutionalistische „world society approach“ eine Bestätigung. Zugleich werden am Beispiel dieser Länder aber auch die Grenzen des neoinstitutionalistischen Ansatzes sichtbar. In den staatssozialistischen Ländern wurden die normativen Vorstellungen von Fortschritt und Gerechtigkeit der Moderne, die die Neoinstitutionalisten zur Erklärung der globalen Bildungsentwicklung ins Feld führen, auf eine spezifische Art und Weise ausgelegt. Der Fortschritt wurde objektivistisch, die Gerechtigkeit wurde material interpretiert. Zudem wurden diese Interpretationen zum Gegenstand politischer Auseinandersetzungen. Sie endeten damit, dass mit politischer Macht die Hochschulexpansion zurückgenommen wurde. Dem entsprach, dass die bürgerlichen Freiheiten, eingeschlossen die Bildungsfreiheit, nicht rechtsförmig institutionalisiert waren. Dies änderte sich erst nach 1989. Damit wird der Blick auf Kopplungen zwischen den Systemen von Bildung, Recht und Politik gelenkt. Diese lassen sich allerdings nicht unter Hinweis auf eine weltweite Diffusion und Anerkennung der Semantik jener „cultural accounts“ fassen, sondern sie verweisen auf strukturelle Transformationen, die hier im ersten Zugriff unter dem Stichwort der Demokratisierung zusammengefasst wurden.

Literatur

Bericht des ZK der SED an den VII. Parteitag, 1971. Berlin: Dietz.

Brauns, Hildegard / Müller, Walter/ Steinemann, Susanne (1997): Educational Expansion and Returns to Education. A Comparative Study on Germany,

⁶ Vgl. etwa die Studie zur Bildungsexpansion und den „returns to education“ in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Ungarn von Brauns/Müller/Steinmann (1997).

- France, the UK, and Hungary. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Arbeitsbereich I / Nr. 23. Mannheim.
- Gerber, Theodore P. / Hout, Michael (1995): Educational Stratification in Russia during the Soviet Period. In: *American Journal of Sociology*. 101, 3. S. 611-660.
- Hanley, Eric / McKeever, Matthew (1997): The Persistence of Educational Inequalities in State-Socialist Hungary: Trajectory-Maintenance versus Counterselection. In: *Sociology of Education* 70. S. 1-18.
- Haug, Guy / Tauch, Christian (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report prepared for the Salamaca and Prague Conferences of March/May 2001 (<http://www.crue.org/trendsII.htm>).
- Horvath, Tamás (1988): Zahl und Beschäftigung der Akademiker in Ungarn. In: Institut für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hg.): *Ökonomie und Planung des Bildungssystems in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft*. Protokoll der II. Internationalen Konferenz von Bildungsökonomern sozialistischer Länder – Berlin 1988. Berlin. 183-189.
- Institut für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hg.): *Ökonomie und Planung des Bildungssystems in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft*. Protokoll der II. Internationalen Konferenz von Bildungsökonomern sozialistischer Länder – Berlin 1988
- Katasek, Jiri (1991): Czechoslovakia. In: G. Altbach (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing. S. 643-656.
- Konrádt, György / Szelényi, Iván (1978): *Die Intelligenz auf dem Weg zur Klassenmacht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lenhardt, Gero / Stock, Manfred (1997): *Bildung, Bürger, Arbeitskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maier, Harry (1977): Das Wechselverhältnis von Bildung und Ökonomie in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Klaus Korn (Hg.): *Ökonomie und Bildung im Sozialismus*. Berlin. S. 15-45.
- Meyer, John W. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of Sociology* 83. S. 55-77.
- Meyer, John W. (1992): The Social Construction of Motives for Educational Expansion. In: Bruce Fuller/ Richard Rubinson (eds.): *The Political Construction of Education*. New York: Praeger. S. 225-238.
- Meyer, John W. / Boli, John / Thomas, George M. (1994): Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In: W. Richard Scott/ John W. Meyer: *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage. S. 9-27.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco (1980): Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. In: *Annual Review of Sociology*, 6. S. 369-399.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco/ Rubinson, Richard/ Boli-Bennett, John (1977): The World Educational Revolution, 1950-70. In: *Sociology of Education*, 50. S. 242-258.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Parsons, Talcott / Platt, Gerald (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ramirez, Francisco / Boli, John (1987): *Global Patterns of Educational Institutionalization*. In: George M. Thomas / John W. Meyer/ Francisco O. Ramirez / John Boli (1987): *Constituting State, Society, and the Individual*. Beverly Hills: Sage 1987. S. 150-172.
- Ramirez, Francisco / Riddle; Phyllis (1991): *The Expansion of Higher Education*. In: Philip G. Altbach (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing. S. 91-106.
- Rubinson, Richard / Browne, Irene (1995): *Education and the Economy*. In: Neil J. Smelser/Richard Swedberg (ed.): *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton University Press. S. 581-599.
- Statistisches Jahrbuch der DDR (1979). Berlin.
- Sadlak, Jan (1991): *Poland*. In: Philip G. Altbach (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing. S. 751-766.
- Stock, Manfred (1997a): *Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der „sozialistischen Intelligenz“ in der DDR*. In: Sonja Häder / Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 257-333.
- Stock, Manfred (1997b): *Technischer Sachzwang als Ideologie. Zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR*. In: Artur Meier / Ursula Rabe-Kleberg / Klaus Rodax (Hg.): *Transformation und Tradition in Ost und West. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1997*. Opladen: Leske und Budrich. S. 62-82.
- Stock, Manfred (2002): *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*. Berlin (Habilitationsschrift, Freie Universität).
- Titze, Hartmut (1999): *Wie wächst das Bildungssystem?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 45,1. S. 103-120.
- UNESCO (1964): *Economic and Social Aspects of Educational Planning*. Paris.
- Windolf, Paul / Haas, Joachim (1993): *Higher Education and the Business Cycle 1870-1990*. In: *International Journal of Comparative Sociology* 34. S. 167-191.
- Windolf, Paul: (1992): *Zyklen der Bildungsexpansion 1870-1990. Ergebnisse der Spektralanalyse*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 21,2. S. 110-125.