

Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der sozialistischen Intelligenz in der DDR.

Manfred Stock

Doktor habil. der Soziologie, wissenschaftlicher Mitarbeiter am
Institut für Hochschulforschung, "Martin Luther"-Universität,
Halle Wittenberg

Einleitung

Schon in der sowjetischen Besatzungszone, danach in der DDR, galt Bildung als ein Mittel, um die soziale Schichtstruktur der Gesellschaft zielgerichtet zu beeinflussen. Die Bildungspolitik folgte entsprechenden gesellschaftspolitischen Vorgaben. Besonders über die Gestaltung der organisatorischen Arrangements der Bildung sollte die Bildungspolitik die soziale Schichtung regulieren.

Im Folgenden wird erstens diesen bildungspolitischen Erwartungen und Ansprüchen nachgegangen. Sie werden zweitens konfrontiert mit den Verhältnissen sozialer Ungleichheit, die sich im Verlauf der Geschichte der DDR durchsetzten (Abschnitt I-IV). Das Merkmal "Bildung" wird dabei bis in die Dimension der Lebensstile zurückverfolgt (Abschnitt V). Drittens wird zu zeigen versucht, wie sich diese Muster auf der Ebene der Alltagspraxis der Menschen zu den bildungspolitischen Bemühungen verhielten (Abschnitt VI).

Die mit Bildungsbegriffen explizit oder implizit verbundene Legitimation der sozialen Stellung der "sozialistischen Intelligenz" werden hierbei in den Mittelpunkt gerückt. Eine Rekonstruktion des Zusammenhangs zwischen bildungspolitischen Ansprüchen, entsprechenden Strukturveränderungen im Bildungssystem - wobei hier mit Blick auf die Intelligenz besonders der Sekundarbereich II und der tertiäre Bereich behandelt werden -, den Rekrutierungsmechanismen der Intelligenz sowie deren habituellen Besonderheiten und Lebensstilen muß generationsspezifische Unterschiede berücksichtigen. Deutlich wird dies u.a. an den generationell sehr unterschiedlich gegebenen Mobilitätsressourcen, die sich mit Bildungstiteln verknüpften. Die Darstellung orientiert sich folglich einerseits an der Unterscheidung von Phasen der Bildungsentwicklung und andererseits an generationellen Unterscheidungen¹. Begonnen wird mit jener Generationslage, aus der die "neue Intelligenz" hervorging. Ihre Konstitution war ganz unmittelbar an bildungspolitische Initiativen gebunden. Bevor auf jene Lagen

¹ Diesen Unterscheidungen liegt ein Generationsbegriff zugrunde, der auf Mannheim zurückgeht, ohne allerdings dessen Differenzierung in Generationslage, Generationszusammenhang, Generationseinheit und Generationsstil systematisch aufzunehmen (Mannheim 1964a).

eingegangen wird, die im Zeitverlauf folgten, schließt sich ein kurzer Einschub zur vorangegangenen Generation an; zu der der "Gründungsväter" der DDR.

I. Machtpolitische Instrumentalisierung der Bildung nach dem Kriege

Wohl unter dem Eindruck des gegenwärtigen Transformationsprozesses erscheinen auch die Nachkriegsjahre im Osten Deutschlands häufig als Zeit eines rasanten strukturellen Umbruchs. Gewissermaßen über Nacht sei es demnach gelungen, die relevanten Führungspositionen neu zu besetzen. Eine genauere Betrachtung widerlegt diese Ansicht. Die Neuordnung der Macht- und Berufspositionen sowie ihrer personellen Besetzung war eher ein schrittweiser Prozeß. Der Bildung wurde hierbei eine entscheidende Bedeutung zugemessen. Sie avancierte zu einem zentralen Merkmal, um die gesellschaftliche Rolle des neuen Führungspersonals und dessen Rekrutierung zu legitimieren.

Zunächst aber kurz zu einigen sozialstrukturellen Voraussetzungen, die nach dem Kriege auf dem Gebiet der späteren DDR bestanden. Die politische Etablierung des, wie es später hieß, "ersten Arbeiter- und Bauernstaates auf deutschem Boden" konnte sich auf Bedingungen stützen, die diesem Unternehmen im Vergleich mit den Verhältnissen in Westdeutschland eher entsprachen. Nach den Ergebnissen der Berufszählung von 1939 waren von den Berufstätigen auf dem Gebiet der späteren DDR 56 Prozent Arbeiter. In Westdeutschland belief sich ihr Anteil hingegen auf 48 Prozent (Storbeck 1964, S.281). Bei den Beamten und Angestellten waren die Unterschiede zwischen den Anteilen gering. Entsprechend schlugen die Differenzen bei den Selbständigen und den mithelfenden Familienangehörigen zu Buche. Im Westen betrug ihr Anteil insgesamt 33 Prozent, im Osten 26 Prozent. Daten, die aus dem Jahre 1946 über die Berufsstruktur in der sowjetischen Besatzungszone vorliegen, weisen gegenüber 1939 nur geringfügige Veränderungen aus (Die Erwerbspersonen 1948)¹. Auch bis 1950 kam es im Hinblick auf die quantitativen Relationen zwischen den Berufsgruppen kaum zu Veränderungen.

Gleichwohl verbergen sich hinter diesen relativ stabilen Verteilungen machtpolitisch bedeutsame Mobilitätsprozesse. Die aus der sowjetischen Emigration zurückkehrenden Kader der kommunistischen Partei und die sowjetische Militäradministration verfolgten mit dem Aufbau einer staatlichen Ordnung, die sie ausdrücklich als antifaschistisch-demokratisch propagierten, zwei komplementäre machtpolitische Ziele. Die Entnazifizierung, in der unmittelbaren Nachkriegszeit die wohl entscheidende Ressource sozialer Mobilität (Stammer 1956, S. 79), war gewissermaßen zugleich die Geburtsstunde der sozialistischen Kaderpolitik. Der Antifaschismus legitimierte diese

¹ Dabei ist zu berücksichtigen, daß in der SBZ das Berufsbeamtenamt abgeschafft wurde (vgl. dazu Leissner 1961). Der Summe des Beamten- (5,2 %) und Angestelltenanteils (12,5%) von 1939 entspricht aber etwa der Angestelltenanteil (17,2%) im Jahre 1946.

Verbindung. Der Faschismus, so lautete das entsprechende Stereotyp, sei unmittelbar Ausfluß der ökonomischen Interessen der Bourgeoisie. Folglich müsse die neue antifaschistische Gesellschaft sowohl die Bourgeoisie als Klasse liquidieren, als auch die relevanten sozialen Positionen mit neuem Personal besetzen. Entsprechend blieb man nicht bei einer Entnazifizierung des Personals in den Bereichen der Wirtschaft, des Staatsapparates und der Verwaltung sowie der Bildung stehen, sondern enteignete auch zuerst die Großbourgeoisie und teilte den Großgrundbesitz auf. Nach dem offiziellen Sprachgebrauch hatten diese Maßnahmen noch nicht den Charakter einer sozialistischen Umwälzung, sondern richteten sich gegen die ökonomische Basis des Nationalsozialismus. Strukturell war damit aber zugleich der erste Schritt getan, um die bürgerliche Verfügungsgewalt über privates Eigentum zu brechen und durch die politische Herrschaft der Kader zu ersetzen (Meuschel 1992,S.43). Die Frage nach der Herkunft des neuen Führungspersonals war im Namen des Antifaschismus ebenso eindeutig zu beantworten¹. In der politischen Rhetorik wurde dazu die Figur des Arbeiters, als des klassenmäßigen Antipoden der Bourgeoisie, gegen die Figur des Bürgerlichen aufgeboten. Sowohl die radikale Abrechnung mit der alten Macht als auch die Erwartung der verlässlichen Abstützung der neuen Macht verschmolz in der Kultfigur des Arbeiters.

Der legitimatorischen Formel, nun die Macht in die Hände der Arbeiter zu geben, entsprach in den ersten Jahren tatsächlich die Besetzung der Führungspositionen. Für gesinnungstüchtige Arbeiter eröffneten sich Aufstiegsperspektiven. Nicht zuletzt entsprach die soziale Herkunft der aus der Sowjetunion heimgekehrten Parteikader, die die wichtigsten Spitzenpositionen besetzten, diesem proletarischen Leitbild (Schultz 1956,S. 272). Daß es zunächst ausschließlich darum ging, wichtige Positionen mit politisch loyalen Kräften zu besetzen, zeigt sich auch in den ersten systematisch durchgeführten Schulungen, denen sich die neuen und zukünftigen Kader zu unterziehen hatten. Besonders für "Staatskader" wurden ab 1947 Kurse an den neugegründeten gesellschaftswissenschaftlichen Fakultäten durchgeführt. Sie zielten in erster Linie auf Gesinnung und sollten das Klassenbewußtsein stärken. Auch die später eingerichteten Verwaltungsschulen hatten, entgegen ihrer eher auf technische Gesichtspunkte gemünzten Bezeichnung, in erster Linie zum Ziel, die Kader politisch-ideologisch zu festigen.

Zu Beginn der fünfziger Jahren wandelte sich die Kaderpolitik grundlegend. Mit Gründung der Deutschen Wirtschaftskommission (DWK) im Jahre 1948, einer anweisenden Zentralinstanz für die Realisierung der gleichzeitig anlaufenden ersten Zweijahrespläne, wurde das Problem der "neuen Intelligenz" zu einem vorherrschenden Thema der Parteipolitik. Neben dem

¹ So bestand beispielsweise der zur Verstaatlichung der Großbetriebe 1945/46 eingesetzte Stab von Treuhändern in der Regel aus "bewährten Antifaschisten". Ungeachtet ihrer fachlichen Eignung übernahmen sie die Treuhänderschaft der verstaatlichten Betriebe. Aber schon bald, mit den ersten Versuchen planwirtschaftliche Strukturen zu installieren, zeigten sich Probleme, die u.a. mit der mangelnden Kompetenz dieser Personen zusammenhingen. (Vgl. dazu: Protokoll der 1. Parteikonferenz der SED, 1949, S. 186ff)

sprunghaft steigenden Kaderbedarf, der schon allein als Folge der bloßen Ausdehnung des staatlichen Bereiches zu verzeichnen war, trat nun, beim - wie es hieß - Aufbau des Sozialismus, die Lösung technischer Probleme im Bereich von Wirtschaft und Verwaltung, die mit der Institutionalisierung einer zentralen Wirtschaftssteuerung und Planwirtschaft verknüpft waren, in den Vordergrund. Die "Bedeutung der Intelligenz", so hieß es zu jener Zeit in verschiedenen Verlautbarungen der SED¹, nehme zu.

In den Argumentationen zum neuen Stellenwert der Intelligenz traten zwei zentrale Gesichtspunkte hervor. Zum einen müsse, um den technischen Problemen gewachsen zu sein, eine soziale Schicht herangebildet werden, die über ein entsprechendes Fachwissen verfüge. Es komme aber nicht allein darauf an, erstklassige Fachleute zu haben. Zum anderen müsse auch jene loyale Gesinnung, die die Figur des Arbeiters repräsentiere, auch diese Schicht auszeichnen. So wurde auch die soziale Herkunft aus der Arbeiterklasse zum staatlich sanktionierten Kriterium für den Aufstieg zur "neuen Intelligenz". Dazu aber später. Zunächst war es notwendig, die Arbeiter, die im Ergebnis der Entnazifizierung zentrale Führungspositionen besetzten, umfassend fachwissenschaftlich zu qualifizieren. "Vor allen Funktionären des Staatsapparates", hieß es in einer paradigmatischen kaderpolitischen Rede vom April 1953, "angefangen beim Minister, steht gebieterisch die Notwendigkeit, sofort und mit aller Kraft sich die wissenschaftliche Qualifikation auf gesellschafts- wie fachwissenschaftlichem Gebiet zu erarbeiten, um ein würdiger Mitarbeiter des Hauptinstrumentes beim Aufbau der Grundlagen des Sozialismus zu sein" (Axen 1953, S.4).

Mit der Einführung fachlicher und politischer Bildungspatente für Funktionäre des Staatsapparates erhielt die Weiterbildung eine formale Systematik. Damit wurden in Ansätzen Laufbahnen institutionalisiert; bestimmte Titel wurden mehr und mehr zur Voraussetzung, um auf bestimmte Positionen zu gelangen oder mußten von den Positionsinhabern nachträglich erworben werden. Die Dienststellen wurden angehalten, sogenannte Kaderentwicklungs-, Kaderbedarfs- und Schulbeschickungspläne (Axen 1953; Martin 1955) aufzustellen. Alle Spitzenfunktionäre der SED und der sogenannten Massenorganisationen, so wurde schon 1951 festgelegt, sollten in den folgenden drei bis fünf Jahren im Fernstudium ein Diplom erwerben. Führungskräfte der Partei auf bezirklicher Ebene wurden verpflichtet, die zentralen Parteischulen zu absolvieren. Für die Ausbildung leitender Mitarbeiter im Planungsapparat wurde die Hochschule für Planökonomie (seit 1966 Hochschule für Ökonomie) in Berlin gegründet. Der Aus- und Weiterbildung des Personals für die Positionen in den Machtzentralen von Partei und Staatsapparat, die vorrangig an Parteihochschulen, der Verwaltungsakademie, der Hochschule für Planökonomie sowie an der ebenfalls neugegründeten

¹ Vgl.: "Die Bedeutung der Intelligenz beim Aufbau des Sozialismus". In: Neues Deutschland Nr. 120 vom 24.5.1953, S. 3-4; H.Axen:"Der Beschluß der II. Parteikonferenz und die Aufgaben auf dem Gebiet der Kaderpolitik". In: Neues Deutschland Nr. 100 vom 30.4.1953, S.4.; "Mehr Achtung den Angehörigen der Intelligenz". In: Neues Deutschland Nr. 119 vom 23.5.1953, S.4.

Hochschule für Justiz durchgeführt wurde, gab man somit eine organisatorische Form, die jenseits der traditionellen akademischen Einrichtungen angesiedelt war. Die hier verteilten Abschlüsse und Zertifikate entsprachen aber formal denen des akademischen Bereichs; die Parteihochschule hatte ab 1952 sogar das Promotionsrecht. Die Ausbildung des Personals für Positionen, an die eher qualifikatorische Erwartungen vom Typ des Fachwissens gebunden waren, war in anderen Formen institutionalisiert. So wurden den Fachministerien 1953 jeweils spezialisierte Hochschulen zugeordnet, u.a. für Finanzen, für Außenhandel, für Binnenhandel, für Bauwesen, für Verkehr, für Schwermaschinenbau.

Um den großen Bedarf an qualifizierten Kadern in einer möglichst kurzen Zeitspanne decken zu können, gab es verschiedene Studienformen. Die Nachwuchskader wurden in einem vier- bis fünfjährigen Vollstudium ausgebildet. Die meist einjährigen Kurzurse, denen sich bislang die aus den Reihen der Arbeiter stammenden Spitzenkader unterziehen mußten, wichen dem Abendstudium. Daneben gab es als dritte Form das sogenannte Fernstudium, das ebenfalls für bereits amtierende Mitarbeiter eingerichtet worden war. Es führte zum Diplom bzw. zum Fachschulabschluß. 1955 lag der Anteil der Fernstudenten unter den Studierenden bei über zwanzig Prozent (Wahse/Schaefer 1990, S.106).

Trotz dieser Bemühungen gelang es in den fünfziger Jahren nicht, den Austausch der Intelligenz etwa bis auf die Ebene der Betriebsleitungen voranzutreiben. Hier war man nach wie vor auf die fachliche Kompetenz der alten Führungskräfte angewiesen, die aus der ehemaligen Oberschicht und der Schicht der ehemaligen Angestellten stammten. Eine Untersuchung zur Zusammensetzung der wirtschaftlichen Führungskräfte in Ostdeutschland Mitte und Ende der fünfziger Jahre (Müller 1962) liefert hierzu empirische Belege:

In der Studie werden vier soziale Gruppen innerhalb der betrieblichen Führung unterschieden: Das technische Fachpersonal, zu dem der technische Direktor, die technischen Abteilungsleiter und die technischen Angestellten gehören, das kaufmännische Fachpersonal, das sich zusammensetzt aus dem kaufmännischen Direktor, dem kaufmännischen Abteilungsleiter, dem Hauptbuchhalter, weiterhin die Manager mit vorwiegend fachlichen Aufgaben, zu denen der Werkleiter, der Produktionsdirektor, der Dispatcher und der Justitiar gehören und die Manager mit politischen bzw. vorwiegend politischen Aufgaben, zu denen die Funktionäre der Partei und Gewerkschaft sowie der Kaderleiter gezählt werden. Diese Gruppen, so die Studie, unterscheiden sich im Hinblick auf ihr durchschnittliches Alter, ihre soziale Herkunft und ihre formale Bildung und Qualifikation. In Bezug auf das Alter zeichnet sich ein deutliches Gefälle vom technischen Fachpersonal über das kaufmännische Fachpersonal zu den politischen Führungskadern ab. Erstere sind durchschnittlich am ältesten, letztere am jüngsten. Aufschlußreich ist die berufliche Herkunft der Führungskräfte, wobei die signifikanten Unterschiede zwischen einerseits dem technischen und kaufmännischen Fachpersonal sowie den Managern mit vorwiegend fachlichen Aufgaben und andererseits den

Managern mit vorwiegend politischen Aufgaben hervortreten. In der ersten, durch eher fachliche Funktionen bestimmten Gruppe hat der überwiegende Teil des Personals eine entsprechende berufliche Vergangenheit. Die Hälfte dieser Führungskräfte kommen aus der Schicht der ehemaligen Angestellten, waren selbständig oder bereits vorher Manager. Besonders technische Direktoren, Abteilungsleiter, Produktionsdirektoren und selbst Werkleiter verwiesen auf eine entsprechende berufliche Herkunft. Die Hauptbuchhalter, idealtypische Vertreter bürokratischer Sachlichkeit, haben fast vollzählig die adäquate Berufsvergangenheit. Für die Gruppe der politisch bestimmten Führungskräfte sind gänzlich andere Herkunftsverhältnisse charakteristisch. Aus der vormaligen Ober- und Angestelltenschicht kommen kaum mehr als zehn Prozent. Es überwiegen hier ungelernte und angelernte Arbeiter sowie Facharbeiter. Auch die soziale Herkunft, bezogen auf die Schichtzugehörigkeit des Vaters, bestätigt die Differenz zwischen den beiden Gruppen. Die Gruppe der eher politisch bestimmten Führungskräfte entstammt weitaus häufiger proletarischen Verhältnissen. Allerdings nimmt bei den jüngeren Jahrgängen auch unter den fachlich bestimmten Führungskräften der Anteil des Personals mit proletarischer Herkunft deutlich zu. Die Verteilung formaler Bildungsabschlüsse in beiden Führungskräftegruppen bestätigt das bisher gezeichnete Bild. Während etwa 20 Prozent der politischen Funktionäre einen Abschluß vorweisen können, der über dem der Volksschule liegt, bewegt sich dieser Anteil beim technischen und kaufmännischen Fachpersonal sowie bei den eher technisch bestimmten Führungskräften zwischen 50 und 60 Prozent. Auch hier zeigt die weitere Aufgliederung nach sozialer Herkunft und Alter, daß in den jüngeren Jahrgängen bei den gut ausgebildeten Führungskräften der Anteil mit einer proletarischen Herkunft deutlich zunimmt.

Obwohl die vorliegenden und bislang referierten Befunde es nur ausschnittartig erlauben, die damalige Plazierung von sozialen Gruppen im positionalen Gefüge und die damit verbundenen Machtverteilungen zu rekonstruieren, fügen sie sich doch zu einem konsistenten Bild: Die eng an die sowjetische Militäradministration gebundene, salopp formuliert, Machtgarde der ersten Stunde¹ war durchweg proletarischer Herkunft. Sie sorgte dafür, daß wichtige weitere Schlüsselpositionen im Partei- und Staatsapparat mit zumeist jungen Arbeitern besetzt wurden. Sodann proklamierte man es als notwendig, diese, wie es hieß, "Staatskader" zur Verbesserung ihrer Funktionsausübung zu qualifizieren. Dafür entstanden Sonderstrukturen außerhalb des traditionellen akademischen Bereiches; auf die Autorität der traditionellen akademischen Zertifikate wurde aber nicht verzichtet. Zunächst war diese Qualifizierung

¹ Ich muß mit solchen unscharfen Begriffen arbeiten, da die entsprechende soziologische Begrifflichkeit mit Implikationen verbunden ist, für die es im vorliegenden Fall kein empirisches Korrelat gibt. Dies betrifft solche Begriffe wie "Machtelite", "Funktionselite", "strategische Clique" etc. (Vgl.: Ludz 1968) aber auch den Begriff des Kadern. Wenn er folgend Verwendung findet, so eher in einem deskriptiven Sinne, der Verwendungsweise in der DDR nicht unähnlich. Als klar definierter Begriff wird er nicht systematisch eingeführt (vgl. dazu Balla 1973 und 1989).

nicht-technisch bestimmt und zielte auf die Gesinnungstüchtigkeit der Kader. Später traten technische Gesichtspunkte hinzu. Sie zielten auf Fachwissen.

Im Unterschied zu den Spitzenpositionen war man im Bereich der Wirtschaft auf betrieblicher Ebene - für den Bildungs- insbesondere Hochschulbereich gibt es analoge Befunde (Richert 1967) - auf die fachwissenschaftliche Kompetenz von Mitgliedern der alten Ober- und Angestelltenschicht weiterhin angewiesen. Sie wurden zunächst nicht von den Positionen verdrängt¹. Die zur politischen Kontrolle in den Betrieben installierten Führungspositionen innerhalb von Partei, Massenorganisationen und Kaderabteilungen wurden dagegen mit jungen Leuten vorwiegend proletarischer Herkunft besetzt. Die Selektion dieser Kader nach ihrer sozialen Herkunft sollte Loyalität gegenüber den neuen Machthabern und eine entsprechende Gesinnung sichern. Sie sollten personell unmittelbar, das heißt schon als soziale Herkunftstypen, eine Kontrolle über die Vertreter der sogenannten "alten Intelligenz" repräsentieren. Denn diese galten nach den binären Klassenkampfmetaphern eher als der Bourgeoisie nahestehend. Zudem wurde versucht, über die Gewährung von Privilegien sie zur Assimilation zu bewegen und zu verhindern, daß sie nach Westdeutschland gehen. Ihnen wurde ein ganzer Katalog von Vergünstigungen gewährt. Sie reichten von Gehaltsanhebungen, der verbesserten Versorgung mit Lebensmittelkarten bis hin zur Zusicherung von Studienplätzen für die Kinder. In sogenannten Einzelverträgen wurden die entsprechenden Regelungen personenspezifisch festgeschrieben (Leutwein 1956).

Die kaderpolitische Orientierung, eine "neue Intelligenz" heranzubilden, hatte in machtpolitischer Hinsicht das Ziel, die Vertreter der "alten Intelligenz" abzulösen. Es war aber auch mit der Expansion des Staatsapparates ein zusätzlicher Bedarf an hochqualifiziertem Personal entstanden. Verschärft wurde die Situation durch die Abwanderung gerade qualifizierter Personen in die Bundesrepublik. Der gesamte Hochschulbereich sollte nun für die Ausbildung der neuen Intelligenz in Dienst genommen werden. Der Begriff "neue Intelligenz" entsprach dem organisatorischen Arrangement des eher traditionellen akademischen Betriebes. Im Unterschied dazu wurde diese Kategorisierung für die Absolventen der neugegründeten Sondereinrichtungen (Parteihochschule, Verwaltungsakademien usw.) nicht in Anspruch genommen. Mit dem Zugriff auf die traditionellen akademischen Einrichtungen, die bis dahin kaum dem direkten Einfluß der neuen Machthaber ausgesetzt waren, wurden diese zugleich auf das oben genannte gesellschaftspolitische Leitbild von der neuen Intelligenz verpflichtet: Sie sollten nun für die Synthese von Fachwissen und Gesinnungstüchtigkeit in den Köpfen der Absolventen sorgen. Dem entsprach auch der Umbau der akademischen Institutionen. Neue Zulassungskriterien wurden definiert, die Zusammensetzung der Zulassungsgremien wurde verändert sowie schon ab 1951 ein für die Studenten

¹ "Die Staatsmacht", so hieß es 1953, stehe "vor der großen Aufgabe, breite Schichten der alten bürgerlichen Intelligenz zur Mitwirkung an den staatlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Aufgaben zu gewinnen" (Die Bedeutung 1953, S.3).

aller Fachrichtungen obligatorisches "Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium" eingeführt.

Die veränderten Zulassungsmodalitäten sollten der vermeintlich loyalen Gruppe mit proletarischer Herkunft ein Übergewicht verleihen¹. Diese Maßnahmen konnten an die bildungspolitische Rhetorik der unmittelbaren Nachkriegszeit anknüpfen. In jener Zeit hatte man als Ziel proklamiert, im Bildungswesen soziale Gleichheit zu verwirklichen und damit das bürgerliche Bildungsmonopol zu beseitigen. So öffnete sich die Oberschule auch für Kinder aus den sozialen Herkunftsgruppen, die zuvor kaum dort vertreten waren. Vor 1945 kamen nur etwa 5 Prozent der Kinder an den Oberschulen aus proletarischen Herkunftsgruppen. 1949 betrug der Anteil von Arbeiter- und Bauernkindern an den Oberschulen² 31 Prozent, im Jahre 1952 43 Prozent, wobei er in der neunten Klasse, der Aufnahmeklasse, einen Anteil von 60 Prozent erreichte (Der Aufbau 1952, S.57 u.77). Um den Anteil von Arbeiter- und Bauernkindern beim Hochschulstudium zu erhöhen, wurden bereits 1946 Vorstudienanstalten gegründet. Später wurden sie als sog. Vorstudienabteilungen den Universitäten angelagert, bis sie mit ihrer Umwandlung in "Arbeiter- und Bauernfakultäten" (ABF) im Jahre 1949 einen Status innerhalb der Universitäten zugewiesen bekamen. Die machtpolitische Relevanz dieser Einrichtung wurde nun offen formuliert: "Da das ABF-Studium ein Klassenstudium ist, sollen die Bewerber grundsätzlich von ihrer Gesellschaftsklasse delegiert werden" (Der Aufbau 1952, S.76). In einem Kurs von zwei bzw. drei Jahren erwarben hier Arbeiter- und Bauernkinder die Zugangsvoraussetzung für ein Studium. Im Zulassungsverfahren der Hochschulen und Universitäten wurden sie bevorzugt. Auf diese Weise, so war das Ziel, sollte der Anteil der Studierenden mit proletarischer Herkunft auf 70 Prozent angehoben werden. Damit wurden die Kinder proletarischer Abstammung aber nicht mehr als Gleiche definiert, denn die Herkunft aus Arbeiterfamilien wurde zum immer wieder zelebrierten Selektionskriterium. Auch wenn die entsprechenden Werbe- und Delegierungskampagnen für die ABF längst nicht so erfolgreich wie ursprünglich angenommen waren, so erhöhte sich doch der Anteil von Arbeiterkindern unter den Studierenden beträchtlich: von vier Prozent im Jahre 1945/46, auf 20 Prozent 1947, 42 Prozent 1952 und schließlich auf 53 Prozent im Jahr 1958 (vgl. Der Aufbau 1952, S.77 und Geißler 1991).

Die Erwartung einer loyalen Haltung gegenüber dem Sozialismus verbanden die neuen Machthaber aber nicht allein mit der sozialen Herkunft aus einem proletarischen Milieu. Dem akademischen Nachwuchs sollte eine loyalitätsstiftende Gesinnung auch systematisch vermittelt werden. Dem

¹ Für die Zuordnung in die Kategorie "Arbeiter" bzw. "Arbeiterkind" mußte der Betreffende selbst bzw. dessen Vater vor dem 1.1.1942 Handarbeiter gewesen sein. Bei der Anwendung dieser Bestimmung muß es offenbar Probleme gegeben haben. Dies geht aus einem Artikel aus jener Zeit hervor, in dem unter dem Titel "Der Begriff >Arbeiterkind< richtig angewendet" (Krahn 1951) exemplarisch die richtige Bearbeitung von Einzelfällen vorgeführt wird.

² Die Oberschule begann in jener Zeit mit der 9.Klasse und führte bis zum Abitur. Sie schloß an die Grundschule an, die mit dem Abschluß der 8.Klasse endete.

dienten entsprechende Studiengänge. Das "Gesellschaftswissenschaftliche Grundstudium" repräsentierte die allein verbindliche, weil "objektive", Weltanschauung des Marxismus-Leninismus (M.-L.)¹. Zwischen der sozialen Integration des Individuums in die sozialistische Gesellschaft und der Schulung in M.-L. wurde ein unmittelbarer Zusammenhang konstruiert. Demnach trete an die Stelle des äußeren Zwanges, den im Kapitalismus die Konkurrenz ausübe, nun eine Form selbstbestimmten Handelns. Diese beruhe auf einer "Einsicht", die allein der M.-L. ermögliche. In naturwissenschaftlichen Gesetzesbegriffen formulierte er eine objektive Vernünftigkeit der menschlichen Geschichte. Die Perspektive eines universellen Fortschritts erschien so allein an die neue, an die sozialistische Gesellschaft gebunden. Das Maß der Einsicht des einzelnen in die objektiven Zusammenhänge, so die Argumentation, entscheide über das Maß seiner Identifikation mit dem Sozialismus und seines Engagements für dessen Fortschritt.

Dem materialen Gehalt des M.-L., seinem *objektivistischen Wissenschafts- und Bildungsbegriff*, entsprach die formale Organisation des gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudiums, die zugleich eine paradigmatische Bedeutung für die Form der Hochschulbildung insgesamt hatte: Bildung, auch an der Universität, wurde in Form der *Unterweisung* institutionalisiert. Nicht nur sollte der M.-L. die Inhalte auch der Fachwissenschaften in einem einheitlichen Weltbild integrieren, sondern auch die Formen der wissenschaftlichen Bildung. Solche Regulative wie verbindliche Studienpläne für alle Fachrichtungen - schon Mitte der fünfziger Jahre waren es an die zweihundert -, nach denen ein definierter Kanon von Lehrinhalten in definierten Zeiteinheiten abzuarbeiten war und vorgegebene Regelstudienzeiten entsprachen in formaler Hinsicht dem neuen Wissenschafts- und Bildungsbegriff. Solche hochgradig standardisierten Arrangements wie feste Seminargruppen, die Studierende desselben Immatrikulationsjahrgangs, derselben Fachrichtung umfaßten und die alle dieselben Studienplananforderungen nach einem bestimmten Zeitplan zu bewältigen hatten, sind ein Hinweis darauf, in welchem Ausmaß Bildungsprozesse selbst an der Universität einem Schema instrumenteller Rationalität unterworfen wurden (Lenhardt/Stock/Tiedtke 1992).

Auf eine eigentümliche Weise waren diese technischen Arrangements mit *gemeinschaftlichen Ritualen* gepaart. Sie sollten wohl dafür sorgen, daß auch der Nachwuchs der Intelligenz sich vom vermeintlichen Gemeinschaftsethos der Arbeiterbewegung nicht allzu weit entferne. Gemeinschaftliche Rituale des Lebens im FDJ-Studentenkollektiv, wie etwa das der "Kritik und Selbstkritik", oder das der "Rechenschaftslegung vor dem Kollektiv" sind in der über jene Zeit verfaßten Belletristik umfänglich beschrieben. Durch die anstaltsförmige Zusammenlegung der Studenten in Internaten wurden die Studenten einer

¹ Die im "Gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudium" und später im "Marxistisch-Leninistischen Grundstudium" kanonisierte offizielle Parteiideologie des Marxismus - Leninismus verhält sich keinesfalls deckungsgleich zu Philosophie und Sozialwissenschaft der DDR. Zu Gemeinsamkeiten und Differenzierungen vgl. Krüger 1992a und 1992b sowie Engler 1991.

Seminargruppe auch außerhalb der Universität in räumliche Nähe gebracht. Kollektives Lernen sollte so ermöglicht werden. Absolventen der Arbeiter- und Bauernfakultäten berichten, daß es erst den später immatrikulierten Jahrgängen gelungen sei, die Prozedur des gemeinschaftlichen Mittagsschlafes abzuschaffen, der sich bis dahin die immerhin schon ins dritte Lebensjahrzehnt eintretenden Studenten zu unterziehen hatten. Außer an der ABF wurden besonders an den Bildungseinrichtungen der Partei und an den erwähnten Sondereinrichtungen gemeinschaftliche Rituale gepflegt. Die Homogenität der Studenten nach ihrer sozialen Herkunft war hier besonders gegeben.

Junge Arbeiter, die in diese höheren Bildungsanstalten gerufen wurden, fühlten sich dort auch bald als berufen. Der Eifer der proletarischen Jugendlichen wurde nur im geringen Maße durch den Kontakt mit Abkömmlingen bildungsnaher Schichten getrübt, die durch einen vergleichsweise ungezwungenen Umgang mit den Bildungsgütern deren Mühen offen hätten hervortreten lassen. Die Entsagungen, die mit dem Gang durch die höheren Bildungsanstalten verbunden waren, wurden nicht durch den Kontrast zur bürgerlichen Kultur mit abwertenden Konnotationen versehen, die die Anstrengung als kleinliches Strebertum assoziiert hätten¹. Somit konnte die Herkunft aus den unteren Schichten nicht als Benachteiligung erfahren werden. Dem individualistischen Moment, gegen das der M.-L. Front machte, sollte personell die Basis entzogen werden, indem den Studenten aus bürgerlichem Hause nur sehr beschränkt Zugang gewährt wurde.

Den gemeinschaftlichen Formen entsprach auch das proklamierte Ziel der Bildung. Es ging nicht um die Entfaltung der Subjektivität der Individuen um ihrer selbst willen, sondern um ihre Befähigung für den Dienst an der Gemeinschaft. Individuelle Interessenorientierung erschien als verdächtig. Damit wurde ein Widerspruch virulent, der das gesamte Bildungswesen der DDR bis zum Ende begleitete. Wird Bildung in den bürokratischen Formen von Schule, Hochschule etc. institutionalisiert, so ist sie zugleich als eine individuelle Angelegenheit definiert. Prüfungen, Beurteilungen und Abschlüsse betreffen die Leistung eines Individuums; Bildungskarrieren sind Karrieren von Individuen. Der Versuch, diesen Elementen einer bürokratischen Struktur durch zahlreiche Rituale einen gemeinschaftlichen Charakter zu verleihen, mußte immer auch gegen das ankämpfen, was er wirklich war: eine äußerliche Inszenierung.

Auf die bürokratische Organisationsform der Bildung, die sich in Bildungspatenten, geregelten Bildungsgängen, Prüfungen und Zugangskriterien für den Besuch von Bildungseinrichtungen etc. äußert (Weber 1980, S.577f), konnte aber nicht verzichtet werden. Akademische Bildungstitel wurden zur Legitimation der "neuen Intelligenz" in Anspruch genommen.

Aus der Perspektive der machtpolitischen Interessen der neuen Führung betrachtet, ist es aber keinesfalls selbstverständlich, daß der Aufstieg zur neuen

¹ Bourdieu/Passeron haben eindrucksvoll die selektiven Mechanismen und Interpretationsmuster beschrieben, die zum Tragen kommen, wenn Kinder aus unterprivilegierten Klassen in der Schule und in der Universität mit den kulturellen Verhaltensformen der Oberschicht konfrontiert sind (1971, besonders S.37-45).

Intelligenz, die ja, wie man meinte, machtrelevante Positionen einnehmen sollte, über Bildungseinrichtungen führte. Schließlich hätte man an den Marxschen Topos anknüpfen können, demzufolge sich im industriellen Arbeitsprozeß selbst eine technische und emanzipatorische Bildung der Arbeiter vollziehe (Marx 1979, S.790/791), die diese zur proletarischen Revolution und zur Ausübung der Kontrolle über die Produktion in der neuen Gesellschaft befähige. Insofern hätte es nahegelegen, nicht nur in den unsicheren Anfangszeiten, sondern auch weiterhin Führungspositionen mit Arbeitern zu besetzen, die durch die Schule der Produktion gegangen waren. (Ironischerweise berief man sich tatsächlich auch auf "die Schule der Produktion", allerdings als Mittel zur Disziplinierung abweichlerischer Intellektueller. Sie wurden "zur Bewährung" in die Produktion geschickt. Manuelle Arbeit symbolisierte hier, ganz entsprechend den hergebrachten Verteilungen beruflichen Prestiges und entgegen ihrer Bestimmung, wie sie in der ideologisch konstruierten Kultfigur des Arbeiters enthalten war, einen Abstieg.) Der Stellenwert, den demgegenüber die systematische Schulung in Bildungseinrichtungen erlangte, verdankt sich, so scheint es, zwei Quellen, die sich aus der leninistischen Tradition speisen. Lenin hatte mit dem Konzept von der "Partei neuen Typus" das emanzipatorische Potential der Arbeiterklasse in den Händen ihres "bewußten Vortrupps" zentralisiert. Dieser sei im Besitz der wissenschaftlichen Theorie des revolutionären Kampfes. Die Partei habe diese Theorie den Massen zu lehren. Dazu bedürfe es auch der systematischen politischen Schulung. Der Glaube an die Kraft zielgerichteter systematischer Beschulung ist dem M.-L. schon selbst inhärent. Das Verhältnis zwischen Partei und Masse ist homolog dem Verhältnis zwischen Lehrer als Experten und Schüler als Laien. Insofern war für die Partei die relativ späte Inanspruchnahme und Umgestaltung auch der höchsten Bildungseinrichtungen, der Universitäten, nur eine Frage des taktisch rechten Zeitpunkts.

Ein weiteres Moment kommt hinzu. Bei Marx war die Ausübung der Kontrolle in der neuen Gesellschaft über die sich bis dahin mit blinder Gewalt durchsetzenden gesellschaftlichen Prozesse als Aufgabe einer praktischen Intersubjektivität gedacht. Lenin reformulierte dies als eine technische Aufgabe. Marx sah sich noch veranlaßt, dem Mißverständnis zu begegnen, demzufolge die "allgemeine Organisation der gesellschaftlichen Arbeit ... die ganze Gesellschaft in eine Fabrik verwandeln würde" (Marx 1979, S.377). Lenin und nach ihm der M.-L. hatten aber genau dieses Leitbild instrumenteller Rationalität vor Augen, wenn es um die, wie es hieß, "Beherrschung" gesellschaftlicher Prozesse ging. Dem entsprach, daß die neuen Machthaber, und sie stützten sich dabei auf die Erfahrungen der Sowjetunion, dem "Fachwissen" einen gewichtigen Stellenwert beim Aufbau des Sozialismus zuwiesen. Mehr noch: Es sollte nicht schlechthin neben dem weltanschaulichen Wissen des Marxismus-Leninismus stehen, sondern jener sollte die eindimensionale Rationalität des Fachwissens in einen übergreifenden und "objektiven" Entwurf von der Welt und deren Geschichte synthetisieren. In den Zwecken, zu deren Realisation der Fachmann mit seinem Wissen beitragen sollte, sei ein höherer Sinn aufgehoben, indem die Zwecksetzungen zugleich

dem Telos der Geschichte entsprächen, das der M.-L. objektiv verbürge. Das als "objektiv" konstruierte Fachwissen (Weber) entsprach der "Objektivität" des M.-L.

Das Personal für politische Führungspositionen in den Apparaten von Partei, Wirtschaft, Justiz, Bildung und Kultur rekrutierte sich vorrangig aus Absolventen der Parteihochschulen und der anderen Sondereinrichtungen akademischer Bildung, wie etwa der Verwaltungsakademie etc. (Lange/Richert/Stammer 1954, S.202ff). Auch jene Absolventen, die über die Arbeiter- und Bauernfakultäten an die Universitäten gelangten, waren besonders für politisch relevante Führungspositionen prädestiniert. Das Personal für diese Positionen war besonderen kaderpolitischen Kontrollen unterworfen. Sie wachten sowohl über dessen proletarische Herkunft als auch über die Einhaltung der formalen Forderungen an die Qualifikation. Anfang der sechziger Jahre lobte man, daß es durch planmäßige Kaderarbeit gelungen sei, die Akademisierung dieses Personals entscheidend voranzutreiben. 75 Prozent der entsprechenden Kader auf der zentralen, 50 Prozent auf der bezirklichen und 25 Prozent der Kader der unteren Ebene verfügten, so wurde festgestellt, über einen akademischen Abschluß¹. Es stellte sich bei diesen Kadern kollektiv eine Verbindung zwischen proletarischem Stammbaum, formalem Bildungsabschluß und beruflicher Stellung her. Der Sprung aus den unteren sozialen Schichten in die höheren Ebenen der jeweiligen Apparatehierarchie war politisch tatsächlich als ein kollektiver Aufstieg inszeniert. Die Erfahrung dieses gemeinsamen Aufstiegs schien nicht nur die gemeinschaftlichen Rituale zu bestätigen, die besonders das Studium dieser Absolventengruppen prägten, sondern auch die eingeübte marxistisch-leninistische Ideologie. Ein strammer Aufbauoptimismus, der Nebenfolgen aus dem Blick drängte, und das bedingungslose Einstehen für die "gemeinsame Sache" waren nicht nur äußerliche Formeln, sondern entsprachen persönlichen Erfahrungen, die die "gemeinsame Sache" dieser Gruppe waren.

Die genannten Führungskader in den Apparaten waren bestimmt durch die kulturellen Gewohnheiten der Herkunftsschicht, die sich, unbeeindruckt von Auseinandersetzungen und Reibungen mit anderen kulturellen Formen, nun in einen Habitus verlängerten, in dem auch die Erfahrung geronnen war, daß sich mit Bildungsabschlüssen ebenso bruchlos Ansprüche auf gehobene Positionen und bislang völlig unbekannte Machtpotentiale verbinden. Sie hatten ursprünglich weder Geld, Bildung noch Beziehungen, sie hatten nur ihre Herkunft und die Bereitschaft, durch Eifer und Dankbarkeit, das heißt durch Tugenden, für ihr Emporkommen zu zahlen. Diesen Tugenden standen andererseits die Zwänge gegenüber, die mit der Kaderpolitik, in "Kaderbedarfs"- und "Schulbeschickungsplänen" institutionalisiert waren. Daß man sich Zwängen im Namen eines gemeinschaftlichen Ganzen zu fügen habe, war vielen Mitgliedern dieser Generation nicht neu. Sie wurden im Kindes- und Jugendalter unter den Bedingungen des Naziregimes sozialisiert. Die Anziehungskraft, die nun von dem neuen Weltbild ausging, war begründet

¹ Vgl. Neues Deutschland vom 16./17.1.1963, S.3.

wohl gerade in seinen verführerischen Stereotypen, die denen des alten doch so sehr ähnelten: Die Propagierung des "Ganzen", dessen Objektivität vom einzelnen bedingungslose Unterordnung und Selbstinstrumentalisierung verlange, der Pathos des kämpferischen und selbstlosen persönlichen Einsatzes und nicht zuletzt der Bezug auf gemeinschaftliche Bindungskräfte des Sozialen. Bei aller grundsätzlichen Verschiedenheit von Nationalsozialismus und Stalinismus stimmten beide doch in ihrer antiindividualistischen Tendenz überein. In ihr drückten sich aber nicht mehr tradierte Konventionen aus. Die antiindividualistische Tendenz resultierte aus dem Versuch, die mit der kapitalistischen Entwicklung bereits aus ihren traditionellen Bindungen freigesetzten Individuen zu veranlassen, sich aus eigenem Antrieb neuen übergreifenden Bindungskräften zu fügen.

Nach dem Zusammenbruch des Naziregimes wurde mit dem Stalinismus ein Weltbild propagiert, das dem gesellschaftlichen Neubeginn eine Perspektive zeichnete, in der besonders für proletarische Herkunftsgruppen die Vision eines guten Lebens aufgehoben war. Dies entlastete den Umgang mit der eigenen Vergangenheit. Sie konnte als eine der verführten Jugend hinter sich gelassen werden. Das Engagement für den neuen Staat symbolisierte den Bruch mit dem Faschismus.

Zu einleuchtend schien angesichts der gerade überwundenen Vergangenheit die neue Linie, als daß man sich ihr hätte entziehen können und zu groß waren die biographischen Prämien für Linientreue, als daß Zweifel angebracht gewesen wären. Vorgängige Selbstreflexion und kritische Anstrengung wurden sabotiert durch die Forderung nach Eindeutigkeit. Die kaderpolitisch festgelegten Karrierewege ließen persönliche Distanz nicht zu. Dem entsprach, daß in den Bildungseinrichtungen, die kaderpolitisch vereinnahmt wurden, sich nicht der sanfte Zwang des besseren Arguments, sondern das Lob des "Schulmäßigen" durchsetzte.

Auf diese Weise wurden bei den Führungskadern ganz wesentliche Elemente habitualisiert, die schon für die politisch-kulturellen Gewohnheiten der Machtgarde der ersten Stunde bestimmend waren. Auch deren Mitglieder waren ja bis auf wenige Ausnahmen proletarischer Herkunft. Ihre Wahrnehmungs- und politischen Entscheidungsmuster waren durch ein Klassifikationsschema geprägt, das sich im entscheidenden Maße unter den Bedingungen des Widerstandes und der Illegalität ausformte. Peter Weiss schildert in der "Ästhetik des Widerstands" Wahrnehmungsmuster, die dieser Situation entsprachen. Angesichts der isolierten Lage, in der sich die in der Illegalität agierenden Gruppen befanden, war es um des eigenen Überlebens willen eine unabwiesbare Notwendigkeit, daß deren Mitgliedern die Direktiven aus der Zentrale als der universelle Haltepunkt schlechthin galt. Denn das eigene, hermetisch abgeschlossene Agieren gewann seine Perspektive nur dadurch, daß es sich in eine übergreifende Widerstandsbewegung einfügte. Allein über die Anweisungen der Zentrale stellte sich dies her (Weiss 1988, besonders S.27). "'Zuverlässig-schwankend', 'treu-verräterisch', 'überzeugt-haltlos', 'kampfentschlossen-intellektualistisch'" (Engler 1992, S.70) - in diesen und ähnlichen Gegensätzen fanden das binäre Schematisierungsmuster und die

davon abgeleiteten Wahrnehmungsperspektiven der aus dem Widerstand und der sowjetischen Emigration kommenden Machtgarde der ersten Stunde ihre zentralen Begriffe.

So ist es kein Wunder, daß jene Gruppe, die ihren Aufstieg neben der proletarischen Herkunft zugleich einem auch unter bürgerlichen Verhältnissen legitimen sozialen Mechanismus - dem Gang durch die Bildungsanstalten - zu verdanken hatte, sich dennoch mit der alten proletarischen Machtgarde so gut wie reibungslos verbünden konnte. Die neuen sozialen Aufsteiger hatten der Machtgarde der ersten Stunde ihre kollektive Position zu verdanken. Die Macht, an deren Ausübung sie nun teilhatten, berief sich auf einen Antifaschismus, der in den Mitgliedern der Machtgarde der ersten Stunde im wörtlichen Sinne verkörpert schien. Dies "machte die wahren Machthaber zu unangreifbaren Vaterfiguren, nach denen diese Generation ohnehin suchte. Die vaterlose Generation im Osten, die ihre Idole verloren hatte und über die leiblichen Väter sozial hinauszuwachsen begann, fand ihre Ersatzväter in den sprichwörtlichen 'alten Genossen', die aus dem KZ zurückgekehrt waren und nun die seltene Einheit des Martyriums, des Guten und des Siegreichen repräsentierten und die die Jungen in die Partei hereinholten" (Niethammer 1990, S.64).

Die neuen Kader hatten ihre Stellung aber nicht allein nur diesen "Vaterfiguren" zu verdanken. Zugleich konnten sie sich auf die Würde der Titel berufen, die sie mit dem Gang durch die Bildungsanstalten erlangten. Nach ihrer eigenen Wahrnehmung wurden sie nicht nur plaziert; sie hatten sich auch selbst, durch ihre eigenen individuellen Leistungen auf die neuen Positionen begeben. Indem die Partei Elemente der bürokratischen Organisationsform von Bildung in Anspruch nahm, erzeugte sie zugleich ungewollt, wenn auch abgeschwächt und in einer durch kollektive Szenarien und gemeinschaftsideologische Appelle restringierten Form, individualistische Orientierungen. Nicht nur die Studenten aus dem eher mittelständischen Milieu, die in den fünfziger Jahren noch einen wesentlichen Anteil der Universitäts- und Hochschulabsolventen ausmachten (Richert 1967, S.108ff), sondern auch die für eher politisch relevante Posten prädestinierten Kader aus proletarischem Milieu, die sich an den ABF und Sondereinrichtungen in einem ungleich stärkeren Maße einer als gemeinschaftlich inszenierten Organisationskultur unterwerfen mußten, wurden zum Träger solcher Orientierungen. Denn gerade in ihrem Verständnis erschien der Zugang zu gehobenen Positionen nicht als herkunftskulturelle Normalität, sondern als individuell hart erarbeiteter Aufstieg.

Aber die akademischen Titel repräsentierten auch Unterschiedliches. Die Sondereinrichtungen der akademischen Bildung, die die neuen Machthaber zunächst neben den traditionellen akademischen Einrichtungen gegründet hatten, verliehen Titel, die sich eher durch die "Wissenschaftlichkeit" der Weltanschauung auswiesen. Die eher als mittelständisch einzustufenden Studenten wählten aus ihrer Sicht ideologiefornere Richtungen an den Hochschulen und Universitäten (Müller 1962) und werteten ihre Titel eher als Ausdruck von Fachwissen. Zwischen 1953 und 1956 hatte sich die

Studentenzahl der technisch-naturwissenschaftlichen Fachrichtungen immerhin verdoppelt (Richert 1967, S.114f). Diese Entwicklung ermöglichte es Jugendlichen, die sich nicht durch eine proletarische Herkunft auszeichneten, gerade in diesen Fächern auch ein Studium aufzunehmen. Die Studentenzahlen der traditionellen geisteswissenschaftlichen Disziplinen waren hingegen auf eine unerhebliche Größenordnung geschrumpft und fielen gegenüber diesen beiden Gruppen kaum ins Gewicht (Nakath 1990). Idealtypisch unterschieden sich somit zwei Absolventengruppen. Die offizielle Ideologie war aber bestrebt, jeden Gegensatz zwischen ihnen zu dementieren; die beiden Wissenstypen, die sie repräsentierten, galten gleichermaßen als "objektiv" und bildeten demnach auf der kognitiven Ebene eine Einheit. Diese Konstellation und das Aufkeimen eines gewissermaßen restringierten Individualismus bildeten eine Grundlage für die Entwicklungen in den sechziger Jahren.

II. Die 60er Jahre: Bildung und technischer Sachzwang

Zu Beginn der 60er Jahre wurde der Sieg der sozialistischen Produktionsverhältnisse proklamiert. Der weitaus überwiegende Teil der Beschäftigten sah sich nun staatlich verwalteten Betriebsstrukturen unterworfen.¹ Die Macht der Partei schien gesichert. Sozialtechnische Bemühungen zur Verbesserung der Funktionsabläufe des etablierten Systems traten nun in den Vordergrund. In bildungspolitischer Hinsicht drückte sich dies im Schlagwort von der "Einheit von Ökonomie und Bildung" aus. Ähnlich wie im Westen avancierte die Bildungsökonomie² zur bildungspolitischen Legitimationsinstanz. Der Satz "Bildung erzeugt wissenschaftlich-technischen Fortschritt" löste die Formel "Bildung ist Macht" ab. Technische Entwicklung, Arbeitsteilung und die mit ihr institutionalisierten Leistungsansprüche standen jetzt im Mittelpunkt der Bildungspolitik.

Die Betonung des Technischen entsprach auch einer neuen ideologischen Konstruktion, die die Machtverhältnisse gewissermaßen nach außen verlagerte: Der Klassenfeind, mit dem man sich vorher noch, so das alte Stereotyp, innerhalb der Gesellschaft auseinanderzusetzen hatte, trete nun dem Sozialismus auf globaler Ebene entgegen. Auf der Kehrseite erschien die Gesellschaft als bloßer Funktionszusammenhang ungesellschaftlicher Sachzwänge³. Die "Meisterung", so eine gängige Formulierung, des technischen Fortschritts wird nun zur entscheidenden *Bedingung* für den politischen Sieg im globalen Machtkampf.

Die kaderpolitische Vereinnahmung bürokratisch organisierter Bildung hatte diese Akzentverschiebung zum Technischen befördert. Diese Vereinnahmung

¹ 1952 waren 53,4 Prozent der Berufstätigen in sozialistischen Betrieben - d.h. in sogenannten Volkseigenen Betrieben (VEB) und in genossenschaftlichen Betrieben - beschäftigt; 1960 waren es 81,3 Prozent.

² Zur Institutionalisierung der Bildungsökonomie als einzelwissenschaftliche Disziplin in der DDR vgl. Korn (1988, S.27ff).

³ Zur Kritik technischer Sachzwangsideologien vgl. grundsätzlich Habermas 1969 und im Hinblick auf Bildung Lenhardt 1976.

erzeugte die Norm, nach der der Weg auf bestimmte Positionen nur über entsprechende Bildungstitel führt. Allein schon die Generalisierung dieser Norm relativierte die Bedeutung der proletarischen Herkunft. Es sahen sich auch die Spitzenfunktionäre mit dieser Norm konfrontiert. Nicht nur Führungskräfte im Apparat, auch die jüngeren Mitglieder des Zentralkomitees der SED und selbst des Politbüros verfügten zunehmend über akademische Abschlüsse. Die Akademisierung griff auf den Kreis der politischen Spitzenfunktionäre über. Fast ausschließlich Inhaber akademischer Titel rückten auf frei werdende Posten innerhalb der Machtgarde der ersten Stunde nach (Meyer 1985). Dies münde, so lautete eine Vermutung von westlichen Beobachtern der realsozialistischen Entwicklung, in einen Konflikt zwischen den alten Politfunktionären und den neuen, nachrückenden Technokraten¹. Empirisch ist ein solcher Konflikt aber zu diesem Zeitpunkt nicht bedeutsam gewesen. Orientierungen vom Typ Gesinnung und solche, die an der instrumentellen Rationalität des Technischen ausgerichtet waren, waren noch miteinander vereinbar. Die Kaderpolitik und die Bemühungen, eine neue Intelligenz zu schaffen, haben eher dafür gesorgt, daß sich zwischen beiden Orientierungen ein Kontinuum aufspannte, das von verschiedenen Gruppen getragen wurde.

Zunächst war da der Habitus der alten Machtgarde. In ihm war Gesinnung als unerschütterlicher Glaube geronnen, der durch die Erfahrungen des Widerstandes, des Krieges und der Emigration geprägt war. Aber schon die umfangreichen Politschulungen in der sowjetischen Emigration machten die späteren Machthaber mit dem technisch geprägten Marxismus-Leninismus bekannt. Die Führungskader in den Apparaten, die fast durchweg die akademischen Sondereinrichtungen besucht hatten, fühlten sich in der erwähnten Weise eng der Führungsspitze verbunden. Ihre Weltanschauung hatten sie aber in einer zum Lehrstoff kanonisierten Form zu lernen gehabt. Der M.-L. trat ihnen in einer Form entgegen, die eher etwas mit der des technischen Regelwissens gemein hatte. Besonders für die wirtschaftlichen Führungskader auf der zentralen Ebene, die ihre Ausbildung an der Hochschule für Planökonomie erhalten hatten, nahm der M.-L. eine wohl vorrangig technische Form an. Die Absolventen der Technischen Hochschulen und der nun stark auf die Naturwissenschaften ausgerichteten Universitäten schließlich, die zu jener Zeit noch als "neue Intelligenz" oder "wissenschaftlich-technische Intelligenz" bezeichnet wurden, repräsentierten die Rationalität der Fachwissenschaften ganz unmittelbar. Die m.-l. Gesinnung war für sie eher Beiwerk. Sie wollten dem Typus des fachlich versierten Experten entsprechen. Dieses Leitbild lag aber auch den mit akademischen Würden ausgestatteten Führungskadern im Apparat nicht fern. Ihre Titel hoben sich formal nicht von den Abschlüssen der Technischen Hochschulen und der Universitäten ab. Und mit der "Objektivität" ihres Wissens schien auch material die Differenz gegenüber dem als objektiv konstruierten Fachwissen beseitigt.

¹ So unterstellt Ludz (1968, S.342ff) eine Differenzierung zwischen einer technokratisch ausgerichteten "institutionalisierten Gegenelite" und den alten Ideologen der "strategischen Clique".

Dieses Kontinuum von Orientierungen führte nicht zum Konflikt zwischen den Gruppen. Die Apparatkader waren gegenüber der Sachlichkeit des Technischen nicht verschlossen. Zugleich waren sie der Gesinnung und zur Loyalität gegenüber der Führung verpflichtet. Deren Mitglieder wiederum konnten die neuen Bestrebungen an das Weltbild anschließen, wie sie es in der Sowjetunion, in der von Lenin und Stalin geprägten Version des Marxismus kennengelernt hatten¹. Sie mußten nur darüber wachen, daß sich die technischen Rationalisierungsanstrengungen nicht gegenüber ihren Zwecksetzungen verselbständigten, die ja den von der Ideologie proklamierten gesellschaftlichen Entwicklungsgesetzen folgen sollten, sondern daß sie ihnen entsprachen. Dabei konnten sie sich auf die Loyalität der Apparatkader verlassen. Technik gewann so im Namen der "gemeinsamen Sache" der "sozialistischen Menschengemeinschaft" an Gewicht. Und jene, die sich allein als technische Fachleute verstanden, gingen mit den Gesinnungszumutungen taktisch um und dienten sich auf diese Weise an.

Die neuen Kader und die Vertreter der "neuen Intelligenz" stärkten aber nicht nur das technische Element. Gerade auch die Umorientierung der Bildungspolitik zu Beginn der 60er Jahre, im Zuge derer die antifaschistischen Kampfmetaphern durch bildungsökonomische Kalküle ersetzt wurden, entsprach darüber hinaus dem restringierten Individualismus, den diese Gruppen mit dem Gang durch die Bildungsanstalten habitualisiert hatten. Im Lichte dieses Normensyndroms erschienen die vorrangig an der sozialen Herkunft befestigten Prinzipien der Selektion und Statuszuschreibung nun als unangemessen. Nachdem die Kader mit proletarischer Herkunft und auch die Vertreter der neuen wissenschaftlich-technischen Intelligenz sich etabliert hatten, lag es zudem in ihrem Interesse, rationalere Formen des Statuserwerbs durchzusetzen, die sich dem angestrebten technischen Fortschritt und der wirtschaftlichen Effizienzsteigerung fügten: Leistung und wissenschaftliche Kompetenz sollten entscheiden. So wurden auch die Arbeiter- und Bauernfakultäten 1961 aufgelöst. Die Zulassungsverfahren für ein Hochschulstudium, an dem bis dahin Vertreter der "Massenorganisationen" in einem entscheidenden Maße beteiligt waren, wurden allein in die Zuständigkeit der Universitäten und Hochschulen gegeben.² Schulische Leistung wurde immer mehr zum entscheidenden Kriterium für den Zugang zu höherer Bildung und zu den entsprechenden Positionen. Der Aufstieg der eigenen Kinder sollte schließlich nicht behindert werden. Und niemand war besser vertraut mit der Kultur eines Bildungswesens, das die Übergänge nach Leistungskategorien organisierte, als die Kinder eben dieser "neuen

¹ Lenin hatte schon in den 20er Jahren, ausgehend von den vormodernen Bedingungen in Rußland, ein paradigmatisches technisches Kalkül formuliert, nachdem "die Arbeitsproduktivität...in letzter Instanz das Allerwichtigste, das Ausschlaggebende für den Sieg der neuen Gesellschaftsordnung" (Lenin 1976b,S.416) sei.

² Vgl. Zulassungsordnung vom 21.12.1963 und vom 28.2.1963.

Intelligenz"¹. Deren Status konnte sich nun nach einem Mechanismus weitervererben, der gerade scheinbar unabhängig von der sozialen Herkunft funktionierte.² Zwar gab man den Arbeiter- und Bauernbonus nicht auf³, die an politischen Loyalitätskriterien ausgerichtete Dimension der Zugangsselektion wurde aber in einer Weise gehandhabt, die ebenfalls die Kinder der Aufsteiger privilegierte. Die Loyalitätskriterien wurden nun nicht mehr primär an die proletarische Abstammung, sondern an die "gesellschaftliche Aktivität" geknüpft. Nicht so sehr die Würde der Herkunft, sondern die in Beurteilungen aufgelisteten Posten im politischen Kinder- und Jugendverband waren für den Zugang zu den höheren Bildungseinrichtungen förderlich. Und auch hier war niemand besser vertraut mit den Techniken der Akquirierung und Abwicklung solcher Posten, als die Kinder der Kader⁴. Die Kinder der Arbeiter hatten schon längst kein Interesse mehr an diesen Posten.

Die bildungsökonomischen Argumente, die die Bildungspolitik beherrschten, reproduzieren eine Ambivalenz, die auch das Normensyndrom des restringierten Individualismus auszeichnet. Einerseits beinhalteten die Argumente eine Orientierung auf individuelle Leistung. Andererseits muß sich das individuelle Interesse erneut einer übergreifenden Objektivität fügen. Aber nicht mehr die Objektivität des gemeinschaftlichen Ganzen stand unmittelbar im Vordergrund. Es waren nun die als objektiv vorgestellten Sachzwänge der wissenschaftlich-technischen Revolution und ein daraus abgeleiteter Qualifikationsbedarf, denen die individuellen Interessen folgen sollten. Da die Individuen den Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Revolution aber um des gemeinschaftlichen Wohls willen zu entsprechen hätten, dienten sie damit auch ihrem ganz persönlichen Interesse. Die gemeinschaftsideologische Integrationsfigur sollte so den technischen Sachzwängen einen Sinn einhauchen.

¹ Auch wenn für die 60er Jahre keine entsprechenden Befunde vorliegen, so kann doch dieser Zusammenhang angenommen werden, der seit den 70er Jahren immer wieder durch bildungssoziologische Untersuchungen bestätigt wurde (Soziologische Probleme 1974). So erzielten Mitte der 70er Jahre 36 Prozent der Kinder, deren Väter über einen Hoch- bzw. Fachschulabschluß verfügten, durchschnittlich sehr gute Leistungen. Dem standen 18 Prozent bei Facharbeiterkindern gegenüber (Meier/Grund/Nickel/Reimann/Wenzke 1978, S.85).

² Vgl. Bourdieu 1973, S.93.

³ Der Arbeiter -und Bauernbonus bestand auf dem Papier noch fort, genauso wie viele Kader des Apparates (Partefunktionäre, Offiziere und andere politische Führungskader) auf dem Papier offiziell ihren Status fingieren konnten und als Mitglieder der Arbeiterklasse zählten. Ihre Kinder konnten damit den Bonus im Bedarfsfall in Anspruch nehmen. In der Konkurrenz etwa um die begrenzten Plätze in der Abiturstufe mit den Kindern der "wissenschaftlich-technischen Intelligenz", die ebenfalls die Leistungsnormen erfüllten, sicherte dies einen Vorteil.

⁴ Kinder von Hochschul- und Fachschulabsolventen hatten durchweg häufiger Leitungsposten in der FDJ an der Schule inne (Meier et al. 1978, 1980, 1983). In der Abiturstufe, als es für die Schüler darum ging, durch den Nachweis von "gesellschaftlicher Aktivität" die Chancen für die Zuweisung eines Studienplatzes in begehrten Fachrichtungen zu erhöhen, hatten sogar 58 Prozent der Schüler eine Funktion in der FDJ (Hoffmann/Kühnel/Steiner/Stock/Wenzke 1987, S.39).

Die "Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution", wie sie in den 60er Jahren proklamiert wurden, deckten sich aber auch ohne die gemeinschaftsideologische Zutat mit persönlichen Interessen. Denn die innere Logik von Wissenschaft und Technik, so nahm man zu jener Zeit noch an¹, schlage sich in einer "allgemein gültigen Tendenz der steigenden Qualifikationshöhe" (Knauer 1967, S.34) nieder. Dem entsprach die Fortsetzung der Bildungsexpansion in den 60er Jahren. Dies zeigte sich auf allen Stufen des Bildungssystems. Die Übergangsquote von der achten in die neunte Klasse der Oberschule² nahm zu. Während 1954 nur 12,2 Prozent der Schüler nach Abschluß der achten Klasse in das neunte Schuljahr übergangen, waren es hingegen 1965 bereits 72 Prozent und Ende der 60er Jahre um die neunzig Prozent (Lötsch/Meier 1988, S.190). Auch Arbeiterkinder erlangten nun nahezu vollständig den Abschluß der zehnten Klasse. Die berufliche Bildung zum Facharbeiter wurde entschieden ausgebaut. Dies betraf besonders auch die berufliche Weiterbildung (Wahse /Schaefer 1990, S.112). Der Anteil der Un- und Angelernten ging in den Jahren von 1955 bis 1970 um fast 30 Prozent zurück. Ebenso stiegen in jenen Jahren die Abiturienten- und die Studienanfängerquoten (Köhler 1995). Einen großen Anteil an der Expansion der Hoch- und Fachschulbildung hatten jeweils das Fern- und Abendstudium. Ein Viertel der Hochschulstudenten und sechzig Prozent der Fachschulstudenten absolvierten in jenen Jahren ihr Studium in diesen Formen (Wahse /Schaefer 1990,S.104ff). Der Anteil von Kindern aus Intelligenzfamilien stieg hier drastisch an; von 27,9 Prozent im Jahre 1960 auf 52,7 Prozent im Jahre 1965 (Bramhoff/Woidtke 1974, S.623). Es liegt nahe, daß besonders jene nun diesen Weg in Anspruch genommen haben, die vorher, etwa weil sie keine proletarische Herkunft vorweisen konnten, von den Universitäten und Hochschulen ausgeschlossen waren. Neben dieser veränderten sozialen Herkunft der Fern- und Abendstudenten nahm auch die soziale Selektivität beim Zugang in die Abiturstufe zu. Obwohl die akademische Bildung expandierte, partizipierten an ihr immer weniger Arbeiterkinder. Von 53 Prozent im Jahr 1958 sank der Anteil der Arbeiterkinder unter den Hochschulstudenten auf 30 Prozent im Jahr 1967 (Geißler 1991, S.522). Der Anteil von Kindern, deren Eltern bereits über einen Hoch- bzw. Fachschulabschluß verfügten, stieg entsprechend von 14 Prozent im Jahr 1958 auf 30 Prozent im Jahr 1967 an. Zu dieser Zeit betrug der Anteil der Beschäftigten mit diesen Abschlüssen in der Wirtschaft³ etwas weniger als 10 Prozent (Wahse/Schaefer 1990,S.54).

¹ Zu den Annahmen, die in der Folgezeit über die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution angestellt wurden vgl. Stock 1993.

² Die Oberschule umfaßte nun die Klassenstufen eins bis zehn. Die Abiturstufe, die die Klassenstufen elf und zwölf umfaßte, rangierte nun unter der Bezeichnung Erweiterte Oberschule (EOS).

³ Der Bereich der, wie es genau hieß, "sozialistischen Wirtschaft" umfaßte die sog. volkseigenen Betriebe, genossenschaftliche Betriebe und staatliche Einrichtungen. Die Beschäftigten in der privaten Wirtschaft sind hierbei nicht berücksichtigt (vgl. Wahse/Schaefer 1990, S.9). Auch vor der letzten Verstaatlichungswelle in den 70er

Inhaltlich erlangten die produktionstechnisch ausgerichteten Studienrichtungen in dieser Zeit noch weiter an Gewicht. 70 Prozent der Studierenden waren hier Mitte der 60er Jahre immatrikuliert, 20 Prozent betrieben ein Lehrerstudium, 4 Prozent studierten Medizin und nur 5 Prozent verteilten sich auf andere Fachrichtungen (Richert 1967, S.232; Nakath 1990).

Jene Generation, deren Jugendzeit in die späten sechziger und frühen siebziger Jahre fiel, war die erste, die durch das in allen seinen Stufen ausgebaut einheitliche Bildungssystem ging. Sie lernte nach dem ersten "einheitlichen Lehrplanwerk", das ebenfalls stark naturwissenschaftlich-technisch¹ orientiert war. Die Kinder- und Jugendorganisationen hatten ihren formalistisch-disziplinierenden Charakter voll ausgeprägt. Sie entfalteten systematisch sich als Instanz, deren selektive Wirkungen die Chancen des Übergangs an höhere Bildungsanstalten für die Kinder der Kader erhöhte. Aber die mit den Zugangskriterien institutionalisierte Beziehung zwischen "gesellschaftlicher Aktivität" und politischen Loyalitätsbekundungen einerseits und Karrieremöglichkeiten andererseits legte es nun ebenso systematisch für die Aufstiegsorientierten nahe, mit den ganz unmittelbaren Zumutungen an die Gesinnung auch taktisch umzugehen.² Die Einhaltung der Normen, die als signifikanter Ausdruck von Gesinnung institutionalisiert waren, kam dem Ritualismus immer näher. Auch dann, wenn man sich "grundsätzlich" der "guten Sache" des Sozialismus noch verbunden fühlte. Nach Ergebnissen der Jugendforschung war in den 70er Jahren innerhalb dieser Generation der Anteil derer, die vom Sieg des Sozialismus überzeugt waren, unter den Studenten noch recht hoch, höher jedenfalls als unter Lehrlingen und jungen Arbeitern (Friedrich 1990). Es hat den Anschein, daß gerade unter dem Nachwuchs der "sozialistischen Intelligenz", so die nun vereinheitlichte offizielle Bezeichnung, diese Einschätzung von den euphorischen Erwartungen getragen war, die mit der wissenschaftlich-technischen Revolution verbunden wurden.

Das angebrochene wissenschaftlich-technische Zeitalter schien mehr als je zuvor den rational kalkulierenden Fachmann zu verlangen. Mit der Verwissenschaftlichung der schulischen Bildungsprozeduren, die einem objektivistischen Wissenschaftsbegriff folgte (Lenhardt/Stock/Tiedtke 1992), verfestigten sich bei den Aufstiegsorientierten wohl auch technische Gestaltungsphantasien. Dies betraf besonders die Hochschulabsolventen. Sie verknüpften oftmals mit ihrer Bildungskarriere die - später dann enttäuschte - Antizipation, auf Positionen mit entsprechenden Gestaltungsressourcen zu

Jahren dürfte ihr Anteil an den Gesamtbeschäftigten kaum über 15 Prozent gelegen haben.

¹ Die Frage, inwieweit diese materiale Ausrichtung des Schulunterrichts zur sozialen Selektivität des Bildungswesens der DDR beigetragen hat, soll hier nicht weiter verfolgt werden (vgl. dazu Brämer 1980).

² Interviews mit den Kindern dieser Generation belegen, daß sie dieses taktische Verhalten ihrer Eltern genau beobachteten und sie es selbst, sofern sie karriereorientiert waren, nun unter den Bedingungen eines in ihren Augen viel stärkeren Legitimationsverlusts der Ideologie, zur Grundlage ihres Handelns machten (vgl. Stock/Tiedtke 1992, S.20ff).

gelangen. Sie konnten noch von der Fiktion ausgehen, daß sich ihre persönliche Lebensperspektive mit der des Sozialismus deckt.

Auch diese Generation zeichnete sich durch Anpassungsbereitschaft aus. Diese war aber anders bestimmt. Sie entsprang weniger einer verinnerlichten und lebensgeschichtlich signifikanten Wertebindung an die Ideologie, sondern zeigte sich in einem eher rituellen¹ Umgang mit ihren Stereotypen.

Technische Orientierungen kamen in dieser Generation viel stärker als zuvor zum Tragen. Ihre Angehörigen absolvierten die Bildungsanstalten noch insofern im Glauben an den Fortschritt des "Ganzen", als sie ihre eigene technische Kompetenz als Bedingung für dessen Realisation ansahen. Sie wollten, auch um der eigenen Perspektive willen, zur Rationalisierung der Mittel zu dessen Durchsetzung beitragen und sich dabei auf das Prestige des reinen Fachwissens berufen.

III. Das Ende der Bildungsexpansion

Während sich die technischen Orientierungen der zuvor etablierten "neuen Intelligenz" in dieser dritten Generation verfestigten, stießen die im Namen der wissenschaftlich-technischen Revolution eingeleiteten Rationalisierungsversuche an die Grenzen des Systems. Zu Beginn der 70er Jahre wurde den technokratischen Reformen der Ära Ulbricht ein jähes Ende gesetzt. Der Prager Frühling und die Streiks, die 1970 in Polen ausbrachen, zeigten die "ungewollten Fluchtpunkte einer Reformpolitik, die die SED zu riskieren nicht bereit war" (Meuschel 1992:221). Vor dem Hintergrund der Prager Ereignisse konnte sich jene Gruppe in der Parteiführung durchsetzen, die die akademischen Expertenkulturen, auf deren Fachwissen gestützt Ulbricht mit dem "Neuen ökonomischen System des Sozialismus" die Wirtschaft zu rationalisieren versuchte, eher als Bedrohung ihrer eigenen Machtposition wahrnahm. Zum einen sahen sie die Gefahr, daß die Rationalisierungsbestrebungen, die die sozialistische Ökonomie stärker formalen Kriterien der Wirtschaftlichkeit unterwerfen wollten, den Widerstand der Arbeiter provozieren würden. Zum anderen hatte sich im Ergebnis der Bildungsexpansion, die sich auf Sachzwänge der wissenschaftlich-technischen Revolution berief, mit der "sozialistischen Intelligenz" eine Elite formiert, die ihre Machtansprüche unter Verweis auf eine fachwissenschaftliche Qualifikation begründen konnte. Dies erschien nun jenen Führungskadern, die sich allein durch solche Tugenden wie kommunistische Gesinnungstüchtigkeit, klassenbewußtes Verhalten und ihre proletarische Herkunft auszeichneten, als Bedrohung. Dieser habituelle Typus wurde durch Erich Honecker und seine Gruppe verkörpert, die 1971 dann die Macht übernahm. Eine Wirtschaftspolitik im Interesse sozialpolitischer Maßnahmen, soziale Sicherheit als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung und die Bekräftigung materialer Gleichheitsvorstellungen durch eine Politik der Einkommensnivellierung bildeten nun die Eckpfeiler der neuen SED-Strategie. Mit ihrer Hilfe versuchte die Partei die Loyalität der Arbeiter zu sichern.

¹ Zum Ritualismus vgl. die Anomie-Theorie von Merton (1956).

Der Facharbeiter wurde auch als neue bildungspolitische Leitfigur proklamiert: "Manche Formulierungen in unserer Propaganda," - so Margot Honecker auf dem 8. Parteitag 1971 - "beeinflußt von einigen nicht ganz realistischen Prognosen, erweckten zeitweilig den Eindruck, als müßte unsere Schule in erster Linie auf das Studium an den Hoch- und Fachschulen vorbereiten" (Bericht 1971, S.79). Hingegen solle die Schule nun "ihrer Verantwortung für die Vorbereitung eines hochqualifizierten Facharbeiternachwuchses noch besser gerecht werden" (Ebenda, S.91). Ab 1971 wurde der Hochschulzugang eingeschränkt. 1970 betrug die Studienanfängerquote der entsprechenden Altersjahrgänge noch 19 Prozent, sie ging in den folgenden Jahren drei Jahren auf 13 Prozent zurück (Köhler 1995). Absolut wurde die Anzahl der Neuzulassungen im gleichen Zeitraum um ein Viertel verringert.

Auch der Abbruch der Bildungsexpansion wurde mit bildungsökonomischen Argumenten zu begründen versucht. Die expansive Entwicklung habe dazu geführt, so hieß es, daß der Bedarf an entsprechenden Fachkräften gedeckt sei. Es sei nun

"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. ... Ein unrealistisch hohes Wachstumstempo der Hoch- und Fachschulkader (würde) zu starken Disproportionen zwischen dem Bestand an Hoch- und Fachschulkadern im Verhältnis zu anderen Qualifikationsstufen führen und einen effektiven Einsatz der ausgebildeten Kader erschweren. ... Eine wesentliche Komponente bei der Erhöhung des Qualifikationsniveaus der Werktätigen ist die wachsende Ausbildung von Facharbeitern. Mit wachsendem wissenschaftlich-technischen Niveau der Produktion und auch der Entwicklung der Dienstleistungssphäre wächst kontinuierlich der Bedarf an Facharbeitern." (Maier 1977:37)

Die Bildungsinteressen der Individuen sollten sich im Namen neuer wirtschaftlicher und technischer Notwendigkeiten dem nun eingeschränkten Zugang zum Abitur und zu den Hochschulen anpassen.

Die administrative Kürzung der Zulassungsquoten für das Hochschulstudium ab 1971 und später nochmals in den 80er Jahren (vgl. Studie 1989) verschärfte die soziale Selektion der Studenten. 1982 ging der Anteil der Arbeiterkinder unter ihnen auf 10 bis 15 Prozent zurück; 69 Prozent der Hochschulstudenten hatten Eltern, die über einen Hoch- bzw. Fachschulabschluß verfügten. 1989 waren lediglich 7 bis 10 Prozent der Studenten Arbeiterkinder und 78 Prozent hatten Eltern mit Hoch- bzw. Fachschulabschluß.¹

¹ Diese Angaben finden sich in den Zahlenreihen bei Geißler 1991. Dabei ist zu berücksichtigen, daß dort die soziale Herkunft nicht allein nach dem Bildungstitel des Vaters bestimmt wird. Das Kriterium ist vielmehr, daß mindestens ein Elternteil über einen Hoch- bzw. Fachschulabschluß verfügt. Geißlers Daten ab 1979 beziehen sich

Die "sozialistische Intelligenz" reproduzierte sich zunehmend aus sich selbst. Während die Großeltern der Studenten, so das Ergebnis von Studien aus den 70er und 80er Jahren, vorwiegend aus Arbeiterfamilien stammten, hatten die Eltern überwiegend einen Hoch- oder Fachschulabschluß (vgl. Bathke 1990).

Die Selbstrekrutierungstendenzen setzten sich - so lautet der durchgängige Befund aller entsprechenden Untersuchungen, die in den 80er Jahren durchgeführt wurden - auch auf anderen Qualifikationsstufen durch. Jene etwa 15 Prozent eines Altersjahrganges, die vorzeitig die Schule verließen und ohne Facharbeiterabschluß ins Beschäftigungssystem überwechselten, rekrutierten sich überwiegend aus den Un- und Angelernten (Steiner 1986, S.9; Haas 1988). Bei den Facharbeitern war eine entsprechende Tendenz ebenfalls festzustellen (Hoffmann/Kühnel/Steiner/Stock/Wenzke 1987).

Als Vertreter der Bildungsökonomie unter dem Schlagwort von der "Stabilisierung" dann in den 80er Jahren proklamierten, daß die Verteilung der Absolventen eines Altersjahrganges zukünftig den Proportionen folgen sollte, die sich zwischen den Qualifikationsstufen bereits im Beschäftigungssystem hergestellt hatten (Bluhm/Burkhardt/Knabe 1984; Wolter 1988), legitimierten sie zugleich die Schließung der sozialen Reproduktionsquellen.

Ab etwa Mitte der 80er Jahre wurden wieder technokratische Forderungen laut, die zwar auch von stabilen Proportionen zwischen den Qualifikationsstufen ausgingen, aber auf die Institutionalisierung "sozialer Unterschiede" drängten. Die Argumente entsprachen genau dem Orientierungshorizont der vorherrschend technisch ausgerichteten Intelligenz der erwähnten "dritten" Generation. Soziale Unterschiede (Lötsch 1985; Adler 1986) wurden als "Erfordernis der Intensivierung" und als "Triebkraft des sozialen Fortschritts" identifiziert. Da der weitere gesellschaftliche Fortschritt entscheidend vom wissenschaftlich-technischen Innovationspotential abhinge, mußten jene Gruppen - so lautete das Argument -, die funktionale Träger dieses Potentials seien, auch selektiv vom Staat mit jenen Privilegien versorgt werden, die dieser objektiven Stellung der Gruppen entsprächen. "Simplifizierte Annäherungsvorstellungen" seien aufzugeben (vgl. Markus 1988, S.47). Eine Differenzierung besonders gegenüber den Inhabern nicht-akademischer Titel, aber auch innerhalb der Inhaber akademischer Titel sollte vorangetrieben werden. Die entsprechenden technischen Steuerungsempfehlungen zielten darauf, die sogenannte wissenschaftlich-technische Intelligenz mit einem größeren Einkommen, einem höheren Sozialprestige zu versorgen und ihnen eine Macht einzuräumen, die ihrem Sachverstand angemessen sei.

Die Empfehlungen mußten sowohl von den Apparatekadern als auch von der Parteiführung systematisch ignoriert werden, auch wenn die Institutionalisierung dieser sozialen Unterschiede noch so sehr als Triebkraft für die Herstellung einer späteren sozialen Gleichheit oder als Notwendigkeit des internationalen Wettbewerbes angemahnt wurde (vgl. dazu ausführlich Stock 1993, S. 24ff).

Das Theorem der "sozialen Differenzierung als Triebkraft" verweist auf einen ganz entscheidenden strukturellen Hintergrund: Mit dem Gang durch die Bildungsinstitutionen waren bei der "sozialistischen Intelligenz" Ansprüche an Machtpotentiale und an Einkommen entstanden, denen die strukturellen Gegebenheiten von Jahr zu Jahr immer weniger entsprachen. Die Distributionsverhältnisse und selbst die konkreten Machtbeziehungen vor Ort, in den Betrieben, paßten eher noch zu der alten Leitbilkonstruktion von der Arbeiterklasse, deren Interessen sich im Sozialismus Geltung verschaffen sollten. Daß über die Jahre die Chancen der Arbeiterkinder, auf die höheren Bildungsanstalten zu gelangen, wieder drastisch abgenommen hatten, stand dazu nur scheinbar im Widerspruch. Die Arbeiter nahmen, wie noch zu zeigen sein wird, die soziale Ungleichheit der Bildungschancen nicht als Nachteil wahr. Von den ideologischen Legitimationszwängen einmal abgesehen, hätte man es sich insofern sparen können, die Ungleichheit der Bildungschancen dadurch auf dem Paper zu beseitigen, daß die Kinder der Kader als Arbeiterkinder geführt wurden. Beispielsweise taten sich bei den Studenten zwischen der an den Bildungstiteln der Eltern orientierten Einordnung in Herkunftsgruppen und der offiziellen Einordnung Differenzen bis zu 25 Prozent¹ auf. Soziologische Befunde zur Selbstreproduktion der "Intelligenz", die ja als soziale "Schicht" behandelt wurde, oder die Daten über das Fernbleiben der Kinder aus der "Arbeiterklasse" von den Erweiterten Oberschulen (Vgl. Hoffmann et al., S.10) wurden tabuisiert.

IV. Zwischenresümee

In den zunehmenden Selbstrekrutierungstendenzen setzte sich eine soziale Strukturierung durch, die begrifflich nur schwer zu fassen ist. Von den bislang vorgelegten theoretischen Ansätzen zur Sozialstruktur der DDR (u.a. Brie 1991; Engler 1992; Ettrich 1992; Meuschel 1993; Pollack 1992) scheint auf den ersten Blick das von Meier (1990) entwickelte Theorem von der "sozialistischen Ständegesellschaft" mit diesem Befund am ehesten zu korrespondieren. Die wirtschaftliche Ineffizienz, die nach dem anfänglichen Mobilitätsschub eingetretene Starrheit des Bildungs- und Beschäftigungsystems, die standardisierten Ausbildungs- und Berufskarrieren (Stock 1990, S.32ff; Kühnel 1991), sowie die dem entsprechenden Tendenzen der Selbstrekrutierung deuten zunächst darauf hin, daß die Sozialstruktur ständische Züge trug².

Meier gewinnt seinen Begriff von der "sozialistischen Ständegesellschaft" unter Rückgriff auf Max Weber. Zentrale Momente des Weberschen Begriffs vom Stand hatten allerdings in der DDR keine Entsprechung. Im Unterschied zur ökonomisch bestimmten Klassenlage hebt Weber als Ausdruck einer ständische Lage "jede typische Komponente des Lebensschicksals von

¹ Vgl. dazu die Gegenüberstellungen von Goroncy (1979) am Beispiel von Studenten der Universität Rostock.

² Meier war der erste Soziologe in der DDR, der mit seinen bildungssoziologischen Untersuchungen auf die Selbstreproduktionstendenzen aufmerksam machte (vgl. schon Soziologische Probleme 1974 und die Zusammenfassung über bildungssoziologische Forschungsergebnisse in Meier/Reimann 1977, S.18 ff).

Menschen, welche durch eine spezifische, positive oder negative, soziale Einschätzung der 'Ehre' bedingt ist" (1980, S.534) hervor. Diese soziale Wertschätzung ist gebunden an die Zumutung einer spezifisch gearteten *Lebensführung*. Infolge dieser zentralen Bedeutung der Lebensführung werden die Stände zum "Träger aller Konventionen". Dem entspricht die "Stilisierung des Lebens", die Formierung kohärenter Muster, die den unterschiedlichen Lebensäußerungen einen unverwechselbaren Gesamtcharakter verleihen. Die ständische Gesellschaft ist für Weber konventional, durch Regeln der Lebensführung geordnet. Damit sind Verhältnisse institutionalisiert, die der Rationalität des Marktes entgegenstehen. Die Verteilung der Ehre, auf der die Stände beruhen, ist mit der formalen Rationalität des Marktes und mit technisch-ökonomischen Innovationen nicht zu vereinbaren (Weber 1980, S.538/539).

Einem Modernisierungsprozeß in der DDR standen aber weniger konventionelle Regeln der Lebensführung entgegen. Eher waren es jene Blockierungen, die sich daraus ableiteten, daß die politische Führung und die entsprechenden Apparatkader, die sich als Planungszentrum der gesellschaftlichen Entwicklung wähten, ihre Position nur sichern konnten, indem sie formale Rationalisierungsversuche¹, besonders im Hinblick auf die Institutionalisierung von marktförmigen Beziehungen und von Instanzen der Artikulation und des Ausgleichs von Interessen verhinderten (vgl. Maier 1993).

Auch der von Weber ausgeführte Zusammenhang von Lebensführung und sozialer Wertschätzung hatte in der DDR keine Entsprechung. Gerade hier tat sich ein eigenartiger Widerspruch auf. Einerseits kam es auf Ebene der Inhaber von Bildungstiteln im Generationszusammenhang zu ständisch anmutenden Verfestigungen. Andererseits ließ sich eine systematische Entsprechung zwischen den Bildungstiteln einer solchen Gruppe, ihrer Stellung im Machtfeld, der Lebensführung und ihrer *sozialen Wertschätzung* seitens anderer Gruppen eher nicht nachweisen. Die Inhaber von Führungspositionen im Apparat verfügten durchschnittlich zwar über ein höheres Einkommen als etwa die überwiegende Mehrheit der mittleren Kader, Angestellten und Arbeiter (Adler/Kretzschmar 1993, S.114/115), wobei dies nach Weber allerdings nicht an sich schon ständische Kriterien sind, sowie über die knapperen Bildungstitel. Aber weder sie noch die Spitzenfunktionäre des Politbüros konnten jene Lebensstile ausbilden, die ihnen eine soziale Wertschätzung seitens der anderen Gruppen zugesichert hätten (vgl. Kracht 1990).

Konfrontiert man die Phase der intergenerationellen Mobilität der Nachkriegs- und der 50er Jahre und die darauf folgende Phase der Immobilität in der DDR mit den Merkmalen der strukturellen Kontexte, die Weber in seiner Analyse dem Begriff des Standes bzw. dem der Klasse zuordnet, so

¹ Das Bemühen, die Hegemonialstellung nicht preiszugeben, war mit einer ideologischen Legitimationsfigur verknüpft, auf die Meuschel hinweist: Der Affekt der Parteispitze "gegen die formale Rationalität des Marktes, des Rechts, und der Demokratie (speiste) sich aus den Defiziten der kapitalistischen Ökonomie und den Katastrophen der instrumentellen Vernunft im 20. Jahrhundert." (Meuschel 1993, S.95)

ergeben sich geradezu paradoxe Konstellationen. Die Phase größter Mobilität, in der die kollektive Laufbahn der Aufsteiger zu den neuen Kadern und wenig später zur "neuen Intelligenz" sich konstituierte, war induziert durch einen Allokationsmechanismus, der eher ständische Züge trug. Die den Arbeitern eingeräumten "Vorzugschancen auf bestimmte Anstellungen" (Weber) waren aber nicht konventionaler Natur, sondern sie waren machtpolitisch motiviert. Dies nimmt ihren traditional-ständischen Charakter gewissermaßen wieder zurück. Die Machtgarde der ersten Stunde, die keinesfalls über eine "ständische Appropriation von politischen Herrengewalten" an die Macht gelangt war, sondern diese den politischen Voraussetzungen zu verdanken hatte, die mit der sowjetischen Besatzungsmacht gegeben waren, betrieb gleichwohl insofern eine ständische Politik, als sie ein besonderes "Abstammungsprestige" der Arbeiter zu institutionalisieren versuchte.¹ Nachdem die "neue Intelligenz" kraft ihres Abstammungsprestiges über den kollektiven Gang durch die Bildungsanstalten sich formiert und auf ihren neuen Positionen eingerichtet hatte, waren die nun einsetzenden - wenn auch in Grenzen gehaltenen - sozialtechnischen Rationalisierungsversuche der Planwirtschaft gerade mit der sozialen Schließung der Bildungs- und Berufskarrieren verbunden. Die Korrelation zwischen bildungsnaher sozialer Herkunft und dem Zugang zu höheren Bildungstiteln wurde von Jahr zu Jahr enger. Diese auf der *intergenerationellen* Ebene zunehmend konsistente Relation war verbunden mit Inkonsistenzen, die sich auf anderen Ebenen, beispielsweise zwischen Bildungstitel und Einkommen, von Generation zu Generation verschärften. Während die neuen Kader der Nachkriegszeit und fünfziger Jahre und wenig später die Mitglieder der "neuen Intelligenz", aus einer bildungsfernen Schicht kommend, über den privilegierten Zugang zu höheren Bildungstiteln auch in entsprechende Positionen gelangten, verschob sich dieser Zusammenhang für die nachfolgenden Generationen. Für jene, die sich nun durch eine bildungsnah soziale Herkunft auszeichneten, waren mit den schulischen Selektionsarrangements zwar Privilegien institutionalisiert für den Zugang zu höheren Titeln, aber diese legten nur noch den Weg zu Stellen der eher mittleren Hierarchieebenen in Verwaltung, Wissenschaft, Wirtschaft etc. frei. Diese Stellen waren mit einem Einkommen verbunden, das sich nur noch gering von dem der Facharbeiter unterschied². Konsistenzen und Inkonsistenzen lagen somit systematisch nebeneinander.

Diese letzte Aussage beruht aber auf theoretischen Voraussetzungen, die ganz spezifischen Normen entsprechen. Diese Normen sind gerade mit einer

¹ Verwiesen sei auf die Bemühungen der "Bitterfelder Konferenz", einen proletarischen Lebensstil als kulturelles Leitbild zu propagieren.

² 1988 hatten Fach- und Hochschulkader im Durchschnitt ein nur 15 Prozent höheres Einkommen als Produktionsarbeiter. Die Einkommenssteigerungen der Hoch- und Fachschulabsolventen lagen in den letzten Jahren unter der durchschnittlichen Erhöhung des Lohnniveaus (Stephan/Wiedemann 1990). Bei diesen Durchschnittswerten ist zu berücksichtigen, daß die jungen Facharbeiter sehr viel schneller die Lohnhöhe ihrer älteren Kollegen erreichten als die Absolventen der Hoch- und Fachschulen. Als Berufsanfänger haben die Arbeiter über ein höheres Einkommen verfügt als die genannten Absolventengruppen.

Sozialstruktur institutionalisiert, mit der jene des realexistierenden Sozialismus kaum etwas gemein hatte. Anders ausgedrückt: Durch den Vergleich mit dem, was unter bürgerlichen Verhältnissen, nach den dort herrschenden Normen, als statuskonsistent gilt, werden im Sozialismus Inkonsistenzen identifiziert. Dies verweist auf ein nächstes methodologisches Problem. Von sozialer Statuskonsistenz bzw. -Inkonsistenz ist sinnvoll nur zu sprechen, wenn mindestens zwei soziale Schichtungsdimensionen in Relation zueinander gebracht werden, wobei vorausgesetzt ist, daß diese jeweils hierarchisch gegliedert sind. Beim Einkommen ist dies einsichtig, denn auch im Sozialismus gab es wohl keinen, der nicht wußte, daß es sich mit 2000 Mark im Monat angenehmer leben läßt als mit 1000 Mark. Aber selbst hier konnte ein Verwandter im Westen die Hierarchie mit kleinen DM-Zuschüssen schon erheblich durcheinander bringen. Die Hierarchie auf der Dimension Bildungstitel, um ein unserem Thema entsprechendes Beispiel zu wählen, die vom Hochschulabschluß, über Fachschulabschluß, Meister, Facharbeiterabschluß bis hinunter zum Un- bzw. Angelernten sich aufspannt, entsprach schon eher allein der Perspektive derer, die sich ganz "oben" auf der so konstruierten Skala einzuordnen vermochten. Während in den Anfangsjahren der DDR die tradierten Zuordnungsmuster beruflichen Prestiges auch bei den unterschiedlichen sozialen Gruppen sich noch mit einem solchen Schema eher deckten (Vgl. die Befunde bei Tesch 1972), sah es zum Ende der DDR schon anders aus. Für einen Facharbeiter war es weit weniger einsichtig, daß sein Abschluß unter dem eines Universitätsabsolventen rangieren sollte; wo ließen sich denn die Wechsel, die jener mit seinem Abschluß erworben hatte, noch einlösen?

Selbst der im Unterschied zu "Klasse" und "Stand" scheinbar theoretisch weit weniger implikationsreiche Begriff der "Schicht"¹ beruht somit auf einem Differenzierungsschema, das in seiner Anwendung auf die DDR selbst erst zu prüfen ist.

Um die Argumentation nicht auf solche, empirisch nur schwer überprüfbare Voraussetzungen aufzubauen, soll im folgenden zur Erklärung des Phänomens der Eigenreproduktion auf der Ebene der Bildungstitel den Bildungsaspirationen nachgegangen werden, wie sie sich ab etwa den späten siebziger Jahren und in den 80er Jahren habitualisierten. Es wird versucht, diese als Ausdruck spezifischer Lebensstile zu begreifen, wobei an die vorangegangenen Überlegungen zum Begriff des Standes angeschlossen wird.

V. Bildungsaspirationen und Lebensstile in den 80er Jahren

Die neuen Kader und die "neue Intelligenz" hatten eine Bindung zwischen Bildung und beruflicher Position erfahren, die auch im intergenerativen Zusammenhang die Form des sozialen Aufstiegs durch höhere Bildung der Kinder nahelegte. Allerdings entsprachen, wie bereits erwähnt, die objektiven Möglichkeiten immer weniger ihren Erwartungen. Positionen, die Macht und

¹ Genau aus diesem Grund wird in dieser Studie vermieden, mit dem Begriff "Schicht" zu arbeiten.

überdurchschnittliches Einkommen verhiessen, waren besetzt. Der Mobilitätsschub nach dem Kriege und in den 50er Jahren hatte eine weitgehend *altershomogene* Gruppe aus dem proletarischen Milieu in Führungspositionen getragen. Diese blockierte den intergenerationellen Austausch auf dieser Positionsebene. Die unterhalb dieses Niveaus auf der mittleren Kaderebene vorhandenen Positionen waren im Hinblick auf den zu erwartenden Status eher unattraktiv: Nur geringe Einkommensvorteile gegenüber einfachen Angestellten und Arbeitern, die zudem erst nach längerer Dienstzeit sich einstellten, sowie politische Abhängigkeiten ließen einen Aufstieg nicht gerade angeraten erscheinen. Hinzu kam, daß die Positionen nur begrenzt durch Rechte und Pflichten, das heißt durch formale Arrangements der Autoritätszuschreibung abgestützt waren. In den Betrieben traten formale Regulative hinter informellen Kompromißbildungen in einer Weise zurück, die der Belegschaft eine "passive Stärke" (Kern/Land 1991 und Fritze 1993) gegenüber den Ingenieuren und Leitern verschaffte¹. Die alte Kultfigur des Arbeiters feierte hierin ihre verquere Auferstehung. Davon war gerade jene dritte Generation der Hoch- und Fachschulabsolventen betroffen, die auf Fachwissens und technische Rationalität den größten Wert legte, und die wohl auch im besonderen Maße technische Gestaltungsphantasien hegte. Dieser Widerspruch zwischen objektiver Struktur und Habitus² nahm eine Form an, die am ehesten in Anlehnung an Max Scheler als die eines intergenerativen Ressentiments³ bezeichnet werden könnte. Die strukturellen Blockierungen wurden den Angehörigen der alten Führungskadergeneration zugerechnet, die gewissermaßen am stärksten das Prinzip der materialen Rationalität politischer Wertsetzungen verkörperten. Deshalb glaubten auch viele Vertreter dieser dritten Generation, daß der Sozialismus in der DDR durch den Austausch der alten Führungskader gegen jüngere, technisch versiertere Kräfte, also durch eine Umbesetzung an den scheinbaren Schalthebeln der Macht, zu reformieren sei.

Obwohl sich die Widersprüche zwischen den mit dem Gang durch die Bildungsanstalten habitualisierten Erwartungen und den objektiven strukturellen Realisierungsmöglichkeiten von Jahr zu Jahr verschärften, reproduzierte die Intelligenz ihre Bildungsaspirationen. Durch die Erfahrungen ihrer Eltern blieben die Kinder der Intelligenz zumindest bis in die frühen 80er Jahre hinein auf eine Zukunft fixiert, die die Bildungstitel in den Jahren des sozialen Mobilitätsschubs eröffnet hatten. Wohl erst die Kinder der "technisch orientierten" dritten Generation, deren Jugendzeit in die späten 80er Jahre fiel, hatten die trügerischen Erwartungen in einem ungleich geringeren Maße habitualisiert (vgl. Stock/Tiedtke 1992).

¹ Vgl. dazu auch Kern 1991; Marz 1992; Rottenburg 1991.

² Zur Repräsentation von Widersprüchen zwischen Habitus und objektiven Strukturen in Form von Generationskonflikten vgl. Bourdieu 1993, S.115 ff.

³ Zur Soziologie des Ressentiments vgl. Scheler 1955 insbesondere S.39 ff und in generationeller Hinsicht S.54ff.

Neben den Erfahrungen der Eltern war auch der an der Nahtstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem institutionalisierte Mechanismus der "Berufs- und Absolventenlenkung" eine Grundlage dafür, daß die Widersprüche ohne Einfluß auf die Bildungsaspirationen der Intelligenz blieben. Dieser Mechanismus übte - gerade bei der "Lenkung" der Hochschulabsolventen - Druck auf das Beschäftigungssystem aus. Unabhängig gegenüber arbeitsorganisatorischen und arbeitsfunktionellen Gesichtspunkten entstand für Betriebe und auch Verwaltungseinrichtungen der Zwang, für Hochschulabsolventen neue Positionen ("Planstellen") zu schaffen (Stock 1993). Die Absolventen fanden auf diese Weise zwar die ihren Titeln entsprechenden Positionen vor, nur hatten diese in einem immer geringeren Maße jene arbeitsinhaltlichen, einkommensmäßigen und machtrelevanten Implikationen, wie sie noch im Generationszusammenhang zuvor zu erfahren waren. Nur sehr langsam konnte die Erfahrung kollektive Gestalt gewinnen, daß die Titel nicht die erhofften positionalen Entsprechungen hatten, denn wenige Absolventen hatten Positionen inne, die nicht entsprechend ihrer Titel formell definiert waren. In den 80er Jahren hatten von allen Hochschulabsolventen in der Wirtschaft zu keinem Zeitpunkt mehr als 12 Prozent Stellen inne, die nicht entsprechend ihres Abschlusses definiert waren.

Es gelang einerseits mit dem Gang durch die höchsten Bildungsanstalten jenen Sphären der industriellen Arbeit zu entgehen, in denen die Entfremdung ganz unmittelbar, körperlich, herrschte. Andererseits war die Flucht vor ihr in ein Gefühl, daß man "jemand" sei, selbst schon zum Scheitern verurteilt: Man war "jemand" kraft seines Titels und war es doch nicht.¹

Dieser Entwertung der Bildungstitel stand gegenüber der Stellenwert, den die Bildung als Medium der kulturellen Abgrenzung für die Inhaber der - aus ihrer eigenen Perspektive - "höheren" Abschlüsse erlangte. Um ihn zu verdeutlichen, müssen zunächst die Voraussetzungen skizziert werden, unter denen sich Lebensstile in der DDR ausprägten. Dazu bedarf es eines längeren Exkurses.

In der DDR waren insgesamt die *Zugriffsmöglichkeiten* auf symbolische Ressourcen der Konstruktion von Lebensstilen egalisiert. Dies beruhte auf zwei Voraussetzungen. Zum einen waren, wie schon erwähnt, die Einkommen nivelliert. Darin war schon, politisch gewollt, die auf Egalität ausgelegte normative Konstruktion vom Sozialismus enthalten. Zum anderen standen die Rohmaterialien zur Stilkonstruktion, durch den allgegenwärtigen Mangel verursacht, für so gut wie alle Gesellschaftsmitglieder in einem ähnlich beschränkten Rahmen zur Verfügung. Indem es dadurch immer wieder scheiterte, Lebensstile in symbolisch kohärente und identifizierbare Formen zu gießen, wurde der "Kampf" um Kohärenz nur mit einer umso entschlosseneren

¹ Genau dieser Widerspruch reflektiert sich in den sozialtechnischen Empfehlungen zur Anhebung des Prestiges der "Intelligenz" im Theorem von den "sozialen Unterschieden als Triebkraft".

Hilflosigkeit geführt.¹ Verschärft wurde dies noch dadurch, daß die Leitbilder für die anvisierten Lebensstile allabendlich im Fernsehen zu besichtigen waren. Ein jeder hatte beständig Stile vor Augen, von denen er meinte, daß sie ihm entsprochen hätten.² Während das in DALLAS vorgeführte Haarstyling die Frauen in den Angestelltenschichten auf sich übertrug, gingen in den Kreisen der an den Einheitssschrankwänden verzweifelnden Intellektuellen IKEA-Kataloge als Selbstbauanleitungen für Bücherregale und Lampenschirme von Hand zu Hand.

Überhaupt wird im Begriff des Bastelns ein Verfahren explizit, das über die Ebene der bloß handwerklichen Improvisation hinausreicht und in einem übergreifenden Sinne auf die kulturelle Dimension der Schöpfung von Lebensstilen in der DDR verweist. Es gab keine schicht- oder gar klassenspezifischen bündigen Muster der Stilisierung, die als jeweils kohärente Bezugssysteme die individuelle Aneignung kultureller Ressourcen, etwa auf dem freien Markt, hätten anleiten können. Es eignete sich jeder die ihm - teils über informelle Netzwerke - zugänglichen Rohmaterialien, deren Mangel auf dem Pseudomarkt in etwa für alle gleich verteilt war, an und montierte sie nach einem eher diffusen Muster aneinander. Dieses Muster existierte zwar als unerreichbares Leitbild in der imaginären Wirklichkeit der westlichen Massenmedien; lebenspraktisch gewann es aber erst im *Akt der Basterei* seine eigentlichen Konturen. Diese Verfahren entspricht in seiner Form genau jenem Verfahren, daß Lévi-Strauss unter dem Begriff der "bricolage" beschreibt. Er benutzt diesen Ausdruck, um ebenfalls in Analogie zu dessen Verwendungsweise auf dem Gebiet der Technik sich begrifflich dem Verfahren der Konstruktion von Mythen zu nähern. Es liest sich wie eine Beschreibung der Mühen, im realen Sozialismus die Alltagspraxis in die kohärente Form eines Stils zu bringen, wenn Lévi-Strauss die Merkmale der "bricolage" entwickelt:

"Der Bastler ist in der Lage, eine große Anzahl verschiedenartigster Arbeiten auszuführen; doch im Unterschied zum Ingenieur macht er seine Arbeiten nicht davon abhängig, ob ihm die Rohstoffe oder Werkzeuge erreichbar sind, die je nach Projekt geplant und beschafft werden müßten: Die Welt seiner Mittel ist begrenzt, und die Regel seines Spiels besteht immer darin, jederzeit mit dem, was ihm zur Hand ist, auszukommen, d.h. mit einer stets begrenzten Auswahl an Werkzeugen und Materialien, die überdies noch heterogen sind, weil ihre Zusammensetzung in keinem Zusammenhang zu dem augenblicklichen Projekt steht, wie überhaupt zu keinem Projekt, sondern das zufällige Ergebnis aller sich bietenden Gelegenheiten ist, den Vorrat zu

¹ Die Frage, ob dem in der DDR auch ein Kampf um "Distinktion" entsprach, wie Engler (1992, S.72ff) unter Rückgriff auf Bourdieu (1987) annimmt, ist eine empirische und muß hier noch offen bleiben.

² Studien zum Konsumentenverhalten beim Autokauf haben gezeigt, daß auch schon unmittelbar nach der Währungsunion von DDR-Bürgern mit verblüffender Sicherheit Marken gewählt wurden, die, unter Voraussetzung der "feinen Unterschiede", wie sie sich in Westdeutschland herauskristallisierten, ihrem sozialen Status entsprochen haben (Institut für Pädagogik und Gesellschaft 1990, S.17ff).

erneuern oder zu bereichern oder ihn mit den Überbleibseln von früheren Konstruktionen oder Destruktionen zu versorgen." (Lévi-Strauss 1968, S.30)¹

Wenn für die DDR ein identitärer, kulturell herabgestimmter Habitus konstatiert wird (Engler 1992), so hat dies seine Grundlage, so ist zu vermuten, in der genannten Diffusität der Muster. Und gerade deswegen wurden die unter Anstrengungen und Mühen montierten Konkretionen mit oftmals umso nachdrücklicherer Expressivität vom einzelnen zur Schau gestellt.

Inner- bzw. unterhalb der allgemeinen Diffusität der Lebensstile in der DDR wurde aber gleichwohl die Dimension Bildung (bzw. Bildungstitel) zum Kristallisationskern von gruppenspezifischen Bemühungen, jeweils kohärente Stile zu erzeugen. Die angesichts der "feinen Unterschiede" in westlichen Gesellschaften sicher treffende Diagnose eines identitären Lebensstils und eines entsprechenden identitären Habitus darf nicht den Blick auf Differenzierungen versperren, die im reproduktiven Zusammenhang der Sozialstruktur der DDR eine wesentliche Dimension markierten. Auch hier ist die zentrale methodologische Frage, welches Differenzschema bei der - nun retrospektiven - Beobachtung der Lebensstile in der DDR verwendet wird und was jeweils im Unterschied zu anderem als Einheit gelten soll (Luhmann 1984, S.60ff). Die Unterscheidungen, die nun eingeführt werden, sollen Plausibilität erlangen durch den Hinweis auf ihre erklärende Kraft für die Reproduktion der Bildungs-"Schichten". Die Argumentation, nach der es gerade die "Sozialisationsinstitutionen Familie, Kindergarten, Schule, Berufsbildung" (Kracht 1990, S.60) waren, die eine kulturelle Gleichförmigkeit reproduzierten, wird durch die empirischen Befunde der Bildungssoziologie jedenfalls systematisch relativiert.

Neben dem schon erwähnten Befund, demzufolge eine über die Jahre zunehmende Korrelation zwischen Bildungsnähe der sozialen Herkunft, Schulleistungen der Kinder und deren Bildungskarrieren zu verzeichnen war², konnte nachgewiesen werden, daß dies seinerseits verbunden war mit entsprechenden kulturellen Standards im Elternhaus. Entsprechend war der Zugang zu solchen Objekten wie Büchern und Musikinstrumenten in den Familien³ nach den Bildungstiteln der Eltern differenziert. Analoge Unterschiede äußerten sich in den familialen Kommunikationsweisen, den Erziehungsstilen und in entsprechend differenzierten sprachlichen

¹ Auch ohne die theoretischen Implikationen, die sich bei Lévi-Strauss mit diesem Begriff verbinden (dazu Stock 1990, S.47 und die dort aufgeführte Literatur) aufnehmen zu wollen, eröffnen sich mit der Anwendung dieser Analogie auf die Konstruktionsverfahren von Lebensstilen in der DDR interessante Einsichten. In der Kultursoziologie wird das Bild von der bricolage besonders im klassentheoretisch orientierten Ansatz des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) zur Analyse von jugend(sub)kulturellen Stilen aufgegriffen (Clarke 1981); zusammenfassend dazu Stock (1990).

² Vgl: Karsten/Meier/Steiner 1975; Grünberg 1976; Streich 1975; Meier et al 1978 Bd. I-III; Meier et al 1980 Bd. I-III; Meier et al 1983; Hoffmann/Kühnel/Steiner/Stock/Wenzke 1987.

³ Vgl. besonders Meier et al 1978 Bd. III und 1980 Bd. III.

Kompetenzen der Kinder¹. Auch die peer groups waren nach der sozialen Herkunft ihrer Mitglieder jeweils weitgehend homogen².

Diese Befunde verweisen auf kulturelle Differenzierungen, die sich homolog zu den Bildungsschichten ausformten und zwar unter Voraussetzung der bereits erwähnten zweifachen Nivellierung. Der damit gesetzten (gewissermaßen notdürftigen) Egalität der Zugriffsmöglichkeiten auf symbolische Ressourcen, wurde zu entkommen versucht, indem die, für so gut wie alle gleichermaßen verfügbaren - bzw. nicht verfügbaren - Ressourcen als Rohmaterialien einer gleichwohl selektiven Aneignung und je spezifischen Rekombination dienten. Bei der Kombination der angeeigneten Elemente zu einem Stil mit eigener Signifikanz aktualisierten sich an Bildung gebundene Kompetenzen. Das Verfahren der "bricolage" ermöglichte es, auch unter der egalitären Ressourcenlage, Lebensstile zu inszenieren. Dabei sind allerdings Stilisierungen erzeugt worden, die auf eine eigentümliche Weise in sich selbst ruhten. Es gab keinen Stil, der eine kulturelle Leitfunktion übernehmen konnte oder der einer Gruppe die Wertschätzung seitens anderer Gruppen gesichert hätte. Die Stile ähnelten einander zu sehr in der Hilflosigkeit, die im Verfahren der Basterei gewissermaßen "per definitionem" beschlossen ist. Die distinktive Kraft, die da erzeugt werden sollte, verpuffte jenseits des Gravitationsfeldes ihres Schöpfers. Die Konnotationen, die den zum Stil arrangierten Objekten und Praktiken in ihrer spezifischen *Kombination* zugemessen wurden, differierten nach der Selbst- und Fremdwahrnehmung in oftmals grotesker Weise. Wenn ein diplomierter Angestellter seine Tochter im Trabbi zur Musikschule fuhr, so konnte dies wohl kaum von seinem Nachbarn im Neubaublock als Ausdruck eines gehobenen Lebensstils wahrgenommen werden. Zumal wenn dieser als Schlosser über ein besseres Auto verfügte und er etwa bei der Besorgung von Ersatzteilen ein soziales Kapital in die Waagschale werfen konnte, von dem ersterer nur träumte. Der Trabbi konnte nicht etwa als Zeichen von Understatement inszeniert werden, weil immer schon vorausgesetzt war, daß sein Kauf nicht Ausdruck einer freien *Wahl* sein konnte. Auf diese Weise reflektierte sich auch in der Konstruktion der Lebensstile der "Intelligenz" genau das Normensyndrom des restringierten Individualismus.

In den Stilen der "Intelligenz" drückten sich Existenzbedingungen aus, die immer weniger auf Macht und Einkommen beruhten und folglich allein in der Bildung ihren Rückhalt hatten. Dem entsprach eine Praxis, die im intergenerativen Zusammenhang solche übertragbaren Dispositionen erzeugte, die den in der Schule institutionalisierten Erwartungen immer besser gerecht wurden, ohne auf bewußte Kalküle angewiesen zu sein.

Die Fixierung auf Bildung war zugleich bedingt durch die hierarchisierte Organisationsform der Bildungszertifikate. Während die Stufen der beruflichen Karriere infolge der fehlenden positionalen Implikationen (Macht, Einkommen) sich immer mehr gegeneinander verwischten, hatte der Bildungsweg mit seinen Abschlüssen und Zertifikaten eine genau definierte

¹ Vgl. Buch 1980.

² Meier et al 1983; Stock 1990,1991.

Struktur. Über die Absolvierung einer stufenförmigen Bildungskarriere ließ sich "Erfolg" noch erfahrbar halten. Dies mag mit dazu beigetragen haben, daß Bildung eher mißverständlich als ein für sich selbst stehender Wert bei den Absolventen einer langen Bildungskarriere habitualisiert und an die Kinder übertragen wurde. Paradoxerweise hat die zunehmende Inkonsistenz zwischen Titeln und berufspositionalen Implikationen dafür gesorgt, den Wert einer strukturierten Bildungskarriere in Abhebung von der strukturierten Strukturlosigkeit des Feldes der beruflichen Positionen hervortreten zu lassen. Die kulturell ambitionierte Orientierung auf Bildung als eines Wertes *sui generis* hatte damit unweigerlich auch die Konnotation einer Not, die zur Tugend überhöht wurde.¹

Die Bildungstitel waren für die Intelligenz die letzte strukturierende Ressource, an die gebunden "ständische Qualitäten"² sich noch auszuprägen vermochten³. Obwohl sie zur entscheidenden Ressource avancierten, war ihr Rückhalt in der Lebensführung zugleich nur bruchstückhaft und rudimentär, denn es konnten sich nicht jene homologischen Relationen ausbilden, wie sie Weber zwischen "sozialem Prestige", "ökonomischen Vorteilen" und "Bildungspatent" (1980,S.577) unter dem Stichwort der bürokratischen Herrschaft beschrieben hat.

In den Bildungsaspirationen der Arbeiter und Angestellten der unteren Ebenen reproduzierte sich ein anderes Muster. Bei den Facharbeitern bestand über Jahre hinweg die größte Differenz zwischen dem Angebot an entsprechend qualifiziertem Personal und den Planstellen. Es herrschte ein permanenter Facharbeitermangel. Den Facharbeitern eröffneten sich die größten Ressourcen zur horizontalen Mobilität. Ein großer Teil von ihnen arbeitete auf Positionen, die für einen anderen Beruf als dem erlernten definiert waren⁴. Die Hälfte der nicht im Ausbildungsberuf eingesetzten Facharbeiter nahmen aber diese Tätigkeit auf, obwohl ihnen freie Arbeitsstellen bekannt waren, in denen sie ihren erlernten Beruf hätten ausüben können (Johne/Roemer 1980, S.7). Sie setzten dabei ihre Interessen im Hinblick auf den Arbeitsinhalt, das Einkommen oder, besonders bei Frauen, die Vereinbarkeit mit familialen Belastungen durch. Auf den anderen Qualifikationsstufen waren die horizontalen Mobilitätsressourcen kleiner. Zudem verschaffte das Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage den Facharbeitern eine starke Position gegenüber den Betriebsleitungen. Dies war

¹ In diesem Zusammenhang wären die empirischen Befunde zu reinterpretieren, nach denen über die Jahre eine stärkere Hinwendung zur Bildung unter dem nicht-instrumentellen Aspekt zu verzeichnen gewesen sei (Meier 1978, S.849).

² Weber benutzt diesen Begriff zur Kennzeichnung von Merkmalen ständischen Charakters in nicht-traditionalen Gesellschaften (vgl. Weber 1988, S.510).

³ Es drängt sich die Vermutung auf, daß hierbei auch typisch deutsche bildungsbürgerliche Traditionsbestände eine Rolle spielten. Zur Konstitution des Bildungsbürgertums als einer ständischen Form der Vergesellschaftung vgl. Bödeker 1989; Lepsius 1992; Wehler 1989.

⁴ In den entsprechenden Veröffentlichungen sind keine genauen quantitativen Angaben zu finden; aus den Argumentationszusammenhängen geht aber hervor, daß der Anteil recht groß gewesen sei muß. Vgl. Johne/Roemer 1980.

eng verkoppelt mit den Machtressourcen, die die Arbeiter gegenüber den Vorgesetzten auf Ebene der betrieblichen Binnenverhältnisse mobilisieren konnten und in denen das ehemals proklamierte Abstammungsprestige seine verquere Auferstehung feierte. Während die Partei das ideologische Stereotyp der "führenden Rolle der Arbeiterklasse" repetierte, gingen die Arbeiter auf Distanz zum System. Sie standen nicht vor dem Problem, symbolische Akte der Loyalitätsbekundung zu vollziehen und übten sich derweil in ein Verhältnis der Indifferenz gegenüber den ideologischen Zumutungen ein. Indirekt bestätigten dies Befunde soziologischer Untersuchungen. So sah sich Kretzschmar veranlaßt, im Hinblick auf das "sozialistische Bewußtsein der Werktätigen" festzustellen:

"Je niedriger das Niveau der Allgemeinbildung und Kultur, ... um so größere Schwierigkeiten haben sie (die Werktätigen - M.S.), sich mit vollem Bewußtsein und aus echter Einsicht als Teil des Ganzen zu begreifen und entsprechend zu handeln" (Kretzschmar 1980,S.327/328).

Desweiteren waren die Einkommensunterschiede zu formal hoch qualifizierter Arbeit so gering, daß ein Anreiz zu höherer Bildung beseitigt wurde, der auch von bildungsfernen Schichten leicht erkannt werden konnte.

Der umrissene sozialstrukturelle Kontext erzeugte systematisch Orientierungsmuster, die Bildung weder als Wert noch als Mittel zum sozialen Aufstieg erschienen ließen. Die Arbeiter konnten die sozialen Schließungen des Bildungssystems kaum als Nachteil für ihre Kinder wahrnehmen. Dies erklärt auch, weshalb die - von außen betrachtet - für die Individuen restriktive Bildungsplanung auf seiten der Arbeiter kaum zu Konflikten führte.

Die Arbeiter und unteren Angestellten hatten es sich schon längst in ihrem Dasein gemütlich gemacht. Sie dachten nicht mehr an Aufstieg und dem entsprach auch die Rationalität ihrer Kalküle. Diese brauchten nicht auf Zukunft zu orientieren, sondern auf die Bewahrung des Erreichten¹. Auch wenn sich die Arbeiter auf ein rationales Kalkül berufen konnten, um ihr Dasein gegenüber dem Aufwand, den die Abkömmlinge der Intelligenz betrieben, gewissermaßen positiv abzuheben, so hatte dies zugleich auch die Konnotationen der Selbstgenügsamkeit. Indem sie aber die Möglichkeit hatten, ihr Scheitern an den formalen Leistungsstandards und Selektionsmechanismen der Schule mit rationalen Argumenten zu legitimieren, konnten sie ihre Erfahrung, versagt zu haben, relativieren. Insofern konnten auch sie ihre Not zur Tugend verklären.

VI. Schluß: Bildungspolitik und Alltagspraxis

Die zugegebenermaßen recht grob unterschiedenen Aspirationstypen standen in einer eigentümlichen Beziehung zu den bildungsökonomischen Steuerungsempfehlungen. Zusammengefaßt läßt sich diese Relation folgendermaßen skizzieren. Die Mobilitäts Erfahrung, die die "neue Intelligenz"

¹ Dies entspricht genau dem von Bourdieu diagnostizierten "spontanen Materialismus der unteren Klassen" und deren Ethik des "Gegenwärtigsein im Gegenwärtigen" (1987, S.269).

in den frühen Jahren der DDR gewann, sublimierte zu einem Habitus, der zugleich eine subjektive Voraussetzung für die Selbstreproduktion der neu etablierten "Intelligenz" war. Parallel dazu kam es aus den unterschiedlichsten Gründen zur Institutionalisierung von solchen Bedingungen, die auf seiten der nun systematisch Benachteiligten die Erfahrung dieser Benachteiligung ebenso systematisch aufhob. Die "Intelligenz" übertrug intergenerationell einen Habitus, der zunehmend in Widerspruch zu den strukturellen Bedingungen geriet; die habitualisierten Erwartungen ließen sich immer weniger einlösen. Zugleich war dies aber auch der Grund dafür, daß die einmal habitualisierten Bildungsaspirationen sich stabilisierten; denn gegenüber den Arbeitern und unteren Angestellten konnte allein "Bildung" noch so etwas wie Identität stiften. Insofern war die Bildungsbeflissenheit der "Intelligenz" durchaus in einer ähnlichen Weise regressiv wie die proletarische Gemütlichkeit, die sich bruchlos auf die vorgefundenen Bedingungen berufen konnte.

In beiden Mustern kamen Orientierungen zum Ausdruck, die die Menschen veranlaßten, sich gerade so zu verhalten, wie es den von der Bildungspolitik proklamierten "objektiven Notwendigkeiten" entsprach: Die mit dem Hinweis auf objektive Notwendigkeiten zunehmend restringierten Zugänge zu den höheren Bildungsanstalten trafen auf eine entsprechende Verteilung von Bildungsaspirationen. Diese Verteilung war aber nicht Resultat einer "bewußten" Anpassung an die proklamierten Erfordernisse; die Objektivität, die in den Habitusformen subjektive Gestalt annahm, war nicht die der parteipolitisch diktierten Notwendigkeiten. Die Aspirationen entsprachen einem gesellschaftlichen Zusammenhang, vor dem sich die proklamierten "Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution" nur als Ideologie erweisen konnten.

Literatur

- Adler, F., 1986: Das sozialistische Leistungsprinzip in der Dialektik von sozialer Gleichheit und Differenziertheit. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 2:116-125.
- Adler, F./Kretzschmer, A., 1993: Ungleichheitsstrukturen in der ehemaligen DDR. S. 93-118 in: Geißler (Hrsg.) 1993.
- Autorenkollektiv unter der Leitung von Hahn, T. und Welskopf, R., 1988: Innovation und Motivation in Forschung, Entwicklung und Überleitung. Berlin: Dietz 1988.
- Autorenkollektiv unter der Leitung von Winzer, R., 1988: Körperliche und geistige Arbeit im Sozialismus. Berlin: Dietz.
- Axen, H., 1953: Der Beschluß der 2. Parteikonferenz vom 7.7.1952 und die Aufgaben auf dem Gebiet der Kaderpolitik. Neues Deutschland vom 30.4.: 4
- Balla, B., 1973: "Bürokratische" oder "Kader"-Verwaltung. Zeitschrift für Soziologie 2: 101-127.
- Balla, B., 1989: Kader. S. 320-321 in: Endruweit/Trommsdorf (Hrsg.) 1989.
- Bathke, G.W., 1990: Soziale Reproduktion und Sozialisation von Hochschulstudenten in der DDR. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1. Beiheft: 114-128.
- Bericht, 1971: Bericht an den VIII. Parteitag der SED. Berlin: Dietz Verlag.

- Bluhm, B./Burkhardt, D./Knabe, M., 1984: Zur Entwicklung der Struktur der Berufstätigen und Ausbildungsleistungen. *Forschung der sozialistischen Berufsbildung* 6: 265-270.
- Bödeker, H. E., 1989: Die "gebildeten Stände" im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert: Zugehörigkeit und Abgrenzungen. *Mentalitäten und Handlungspotentiale*. S. 21-52 in: Kocka (Hrsg.) 1989.
- Bourdieu, P., 1987: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 1973: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. S. 91-137 in: Bourdieu/Passeron 1973.
- Bourdieu, P., 1993: Sozialer Sinn. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C., 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C., 1973: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1973.
- Brämer, R., 1980: Der schichtspezifische Charakter des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der DDR. *Die Deutsche Schule* 12: 760-770.
- Bramhoff, M./Woidtke, B., 1974: Die Problematik der Chancen-Ungleichheit in sozialistischen Ländern am Beispiel der DDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 3: 588-629.
- Brie, M., 1990: Die allgemeine Krise des administrativ-zentralistischen Systems. Eine reproduktionstheoretische Skizze. *Initial* 1: 17-26.
- Buch, R., 1980: Soziale Herkunft und sprachliches Entwicklungsniveau älterer Kindergartenkinder. Dissertation. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.
- Clarke, J. u.a., 1981: Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Deppe, R./Dubiel, H./Rödel, U. (Hrsg.), 1991: Demokratischer Umbruch in Osteuropa. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Der Aufbau einer sozialistischen Kultur, 1952: Schriftenreihe "Der Fünfjahresplan" Heft 16. Berlin: Verlag Die Wirtschaft.
- Die Bedeutung der Intelligenz beim Aufbau des Sozialismus, 1953: *Neues Deutschland* vom 24.5.: 3-4.
- Die Erwerbspersonen nach Wirtschaftsabteilungen und -gruppen, Stellung im Beruf und Altersgruppen, 1948: *Statistische Praxis* 8. Beilage.
- Endrweit, G./Trommsdorf, G. (Hrsg.), 1989: Wörterbuch der Soziologie Bd. 2. Stuttgart: Enke.
- Engler, W., 1992: Die zivilisatorische Lücke. Versuche über den Staatssozialismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Engler, W., 1991: Stellungen, Stellungnahmen, Legenden. Ein ostdeutscher Erinnerungsversuch. S. 48-78 in: Deppe/Dubiel/Rödel (Hrsg.) 1991.
- Ettrich, F., 1992: Neotraditionalistischer Staatssozialismus. Zur Diskussion eines Forschungskonzeptes. *Prokla* 86: 98-114.
- Friedrich, W., 1990: Mentalitätswandlungen der Jugend in der DDR. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 16-17: 25-37.
- Fritze, L., 1993: Kommandowirtschaft: Ein wissenschaftlicher Erlebnisbericht über Machtverhältnisse, Organisationsstrukturen und Funktionsmechanismen im Kombinat. *Leviathan* 2: 174-204.
- Geißler, R., 1991: Umbruch und Erstarrung in der Sozialstruktur der DDR. S. 520-524 in: Glatzer (Hrsg.) 1991.
- Geißler, R. (Hrsg.), 1993: Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen: Leske & Budrich.
- Glatzer, W. (Hrsg.), 1991: Die Modernisierung moderner Gesellschaften. 25. Deutscher Soziologentag 1990. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Goroncy, C., 1979: Die Wechselbeziehungen zwischen dem sozialen Status der Eltern und den Bildungswünschen ihrer Kinder. Dissertation. Rostock: Wilhelm-Pieck-Universität.
- Grünberg, Ch., 1976: Die soziale Herkunft und die Lebenspläne von Abiturienten in Klassen mit erweitertem Russisch-Unterricht. Dissertation. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.
- Haas, W., 1988: Die soziale Gruppe der Un- und Angelernten in der Sozialstruktur der Arbeiterklasse in der DDR. Informationen zur soziologischen Forschung in der DDR 4: 25-34.
- Habermas, J., 1969: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, S./Kühnel, W./Steiner, I./Stock, M./Wenzke, G., 1987: Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Forschungsbericht. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abteilung Soziologie des Bildungswesens.
- Honecker, M., 1989: Unser sozialistisches Bildungssystem - Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. IX. Pädagogischer Kongreß der DDR. Berlin: Dietz.
- Institut für Pädagogik und Gesellschaft, 1990: Entwicklung des Käuferverhaltens in der DDR. Forschungsbericht II. Münster.
- Johne, R./Roemer, M., 1980: Soziologische Untersuchungen zum Einsatz von Facharbeitern. Forschung der sozialistischen Berufsbildung 3: 7-9.
- Joas, H./Kohli, M., 1993 : Der Zusammenbruch der DDR. Frankfurt/Main: Suhrkamp-Verlag.
- Karsten, F./Meier, A./Steiner, I., 1975: Einheitliche Oberschulbildung und differenzierte Sozialstruktur. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abteilung Soziologie des Bildungswesens.
- Kern, H./Land, R., 1991: Der "Wasserkopf" oben und die "Taugenichtse" unten. Frankfurter Rundschau vom 13.2.: 16-17.
- Kern, H., 1991: Die Transformation der östlichen Industrien. Die Neue Gesellschaft; Frankfurter Hefte 2: 114-121.
- Knauer, A., 1976: Technische Revolution und Berufsbildung. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Humboldt-Universität zu Berlin: 25-50.
- Kocka, J. (Hrsg.), 1989: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 4. Stuttgart: Klett.
- Köhler, H., 1995: Qualifikationsstruktur und Hochschulentwicklung in der DDR und der BRD. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung 1: 46-59.
- Köhler, H./Naumann, J., 1992: Zur Konjunkturwende der Bildungspolitik in der alten und neuen Bundesrepublik. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1: 116-123.
- Korn, K., 1988: Aktuelle Probleme und Aufgaben der bildungsökonomischen Forschung unter den Bedingungen der umfassenden Intensivierung der Volkswirtschaft. In: Ökonomie und Planung des Bildungssystems in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft. Berlin: Protokoll der II. Internationalen Konferenz von Bildungsökonominnen sozialistischer Länder zur Effektivität des Bildungssystems. Bd.1: 27-51.
- Kracht, G., 1990: Dem Mieter wird gekündigt - Was wird aus dem Inventar? Der Versuch einer kulturellen Bestandsaufnahme. Ästhetik und Kommunikation 73/74: 57-64.
- Krahn, H., 1951: Der Begriff "Arbeiterkind" richtig angewendet. Die neue Schule 6: 131-132.

- Kretzschmer, A., 1988: Bildung und Qualifikation - Voraussetzung und Resultat der Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit. S. 262-332 in: Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Winzer 1988.
- Krüger, H.P., 1992: Demission der Helden. Berlin: Aufbau.
- Krüger, H.P., 1992a: Moderne Gesellschaft und "Marxismus-Leninismus" schließen einander aus. S. 170-181 in: Krüger 1992.
- Krüger, H.P., 1992b: Rückblick auf die DDR-Philosophie der 70er und 80er Jahre. S. 79-103 in: Krüger 1992.
- Krüger, H.P., 1990: Zur Differenz zwischen kapitalistischer und moderner Gesellschaft. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 3: 202-217.
- Kühnel, W., 1990: Der Lebenszusammenhang DDR-Jugendlicher im Spannungsfeld von institutioneller Verregelung und alltagskultureller Modernisierung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1. Beiheft: 105-113.
- Lange, M.G./Richert, E./Stammer, O., 1954: Das Problem der "Neuen Intelligenz" in der sowjetischen Besatzungszone. In: Veritas-Justitia-Liberta. Festschrift zur 200-Jahrfeier der Columbia-University New York. Berlin: Freie Universität und Deutsche Hochschule für Politik: 191-246.
- Langen, E.M., 1977: Qualifikationsanforderungen und effektive Nutzung der Qualifikation der Produktionsarbeiter bei der Entwicklung des technischen Niveaus der Arbeit. Sozialistische Arbeitswissenschaft 8: 595-599.
- Leissner, G., 1961: Verwaltung und öffentlicher Dienst in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Stuttgart/Köln: Kohlhammer.
- Lenhardt, G., 1976: Durch technischen Sachzwang zur demokratischen Schule? Päd. Extra 13: 28-32.
- Lenhardt, G., 1991: Lehrer zwischen Sozialtechnologie und Professionalisierung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lenhardt, G./Stock, M./Tiedtke, M., 1992: Zur Transformation der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR. S. 722-740 in: Meyer (Hrsg.) 1992.
- Lenin, W.I., 1976a: Entwurf des Programmes der KPR (B). Werke Bd. 29: S. 81-124. Berlin: Dietz.
- Lenin, W.I., 1976b: die große Initiative. Werke Bd. 29: S.397-424. Berlin: Dietz.
- Lepsius, M. R., 1992a: Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. S. 8-18 in: Lepsius (Hrsg.) 1992.
- Lepsius, M. R. (Hrsg.), 1992: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 3. Stuttgart: Klett.
- Leutwein, A., 1953: Die technische Intelligenz in der sowjetischen Besatzungszone. Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland. Bonn: Bundes-Verlag.
- Lévi-Strauss, C., 1968: Das wilde Denken. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lötsch, M./Meier, A., 1980: Das Verhältnis zwischen körperlicher und geistiger Arbeit, Qualifikation und Bildung. S. 176-209 in: Weidig (Hrsg.) 1988.
- Lötsch, M., 1985: Arbeiterklasse und Intelligenz in der Dialektik von wissenschaftlich-technischem, ökonomischem und sozialem Fortschritt. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 1: 31-41.
- Ludz, P.Chr., 1968: Parteilite im Wandel. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., 1984: Soziale Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Macher, F./Maas, V., 1979: Progressive Inhalte der Arbeit und Möglichkeiten ihrer Gestaltung. Forschung der sozialistischen Berufsbildung 2: 23-30.
- Maier, H., 1993: Die Innovationsträgheit der Planwirtschaft in der DDR - Ursachen und Folgen. Deutschland-Archiv 7: 806-818.
- Mannheim, K., 1964a: Das Problem der Generationen. S. 509-565 in: Mannheim 1964.

- Mannheim, K., 1964: Wissenssoziologie. Berlin: Luchterhand.
- Markus, U., 1988: Wissenschaftlich-technische Revolution und Entwicklung der sozialen Strukturen - Zu aktuellen Fragen soziologischer Intelligenzforschung. Bericht über das 2. Bilaterale Wissenschaftliche Kolloquium in Gera. Informationen zur soziologischen Forschung in der DDR 3: 41-50.
- Martin, H., 1955: Die Kaderpolitik im Staatsapparat. SBZ-Archiv 6: 193-195.
- Marx, K., 1979: Das Kapital. Zur Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. (MEW, Bd. 23). Berlin: Dietz.
- Marz, L., 1992: Dispositionskosten des Transformationsprozesses. Aus Politik und Zeitgeschichte. B 24: 3-14.
- Mehr Achtung den Angehörigen der Intelligenz, 1953: Neues Deutschland vom 23.5.: 4.
- Meier, A./Grund, I./Nickel, H.-M./Reimann, A./Wenzke, G., 1978: Zur sozialistischen Lebensweise älterer Schüler. Forschungsbericht. Bd 1. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abtlg. Soziologie des Bildungswesens.
- Meier, A./Hoffmann, S./Nickel, H.-M./Steiner, I./Wenzke, G., 1983: Soziale Erfahrungen der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewußtseinsentwicklung und Erziehung. Forschungsbericht. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abtlg. Soziologie des Bildungswesens.
- Meier, A./Reimann, A., 1977: Überblick über die Ergebnisse bildungssoziologischer Forschung in der DDR. Informationen zur soziologischen Forschung in der DDR 3: 1-57.
- Meier, A./Steiner, I./Nickel, H.-M./Wenzke, G./Hoffmann, S./Raunitschke, L., 1980: : Lebensbedingungen und Lebensweise von Schuljugendlichen. Band 1. Forschungsbericht. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abtlg. Soziologie des Bildungswesens.
- Meier, A., 1990: Abschied von der sozialistischen Ständegesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte B 16-17: 3-14.
- Meier, A., 1978: Bildung als Wertorientierung sozialistischer Persönlichkeiten. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 7: 841-855.
- Meuschel, S., 1992: Legitimation und Parteiherrschaft in der DDR. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Meuschel, S.: Revolution in der DDR. Versuch einer sozialwissenschaftlichen Interpretation. S.93-114 in: Joas/Kohli (Hrsg.) 1993.
- Merton, R.K., 1957: Social Theory and Social Structure. Glencoe: The Free Press.
- Meyer, G., 1985: Zur Soziologie der DDR-Machtelite. Qualifikationsstrukturen, Karrierewege und "politische Generationen". Deutschland-Archiv 5: 506-528.
- Meyer, H. (Hrsg.), 1992: Soziologie in Deutschland und die Transformation großer gesellschaftlicher Systeme. Soziologen-Tag Leipzig 1991. Berlin: Akademie-Verlag.
- Müller, K.V., 1962: Die Manager in der Sowjetzone. Eine empirische Untersuchung zur Soziologie der wirtschaftlichen und militärischen Führungsschicht in Mitteldeutschland. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nakath, D., 1990: Zu einigen Aspekten der quantitativen Entwicklung der Intelligenz in der DDR in den Jahren 1955 bis 1961. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe GesWiss. 6: 552-559.
- Niethammer, L., 1990: Volkspartei neuen Typs? Sozialbiografische Voraussetzungen der SED in der Industrieprovinz. Prokla 80: 40-70.

- Pollack, D., 1990: Das Ende einer Organisationsgesellschaft. Zeitschrift für Soziologie 4: 292-307.
- Richert, E., 1967: Sozialistische Universität. Berlin: Colloquium-Verlag.
- Rottenburg, R., 1991: Der Sozialismus braucht den ganzen Menschen. Zeitschrift für Soziologie 4: 305-322.
- Scheler, M., 1955a: Das Ressentiment im Aufbau der Moralen. S. 33-147 in: Scheler 1955.
- Scheler, M., 1955: Vom Umsturz der Werte. Bern: Francke.
- Schreier, G., 1990: Zur Entwicklung der regionalen Bildungsbeteiligung in der DDR. Bildung und Erziehung 1: 79-96.
- Schultz, J., 1956: Der Funktionär in der Einheitspartei - Kaderpolitik und Bürokratisierung in der SED. Stuttgart/Düsseldorf: Ring-Verlag.
- Soziologische Probleme der Bildung und Erziehung des Nachwuchses der Arbeiterklasse, 1974: Forschungsbericht. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Abtlg. Soziologie des Bildungswesens. Berlin, 1974.
- Stammer, O., 1956: Sozialstruktur und System der Werthaltungen der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft 76: 55-105.
- Steiner, I., 1986: Struktur der Allgemeinbildung und Berufsbildung der Wohnbevölkerung der DDR - Berufs- und Bildungsweglaufbahnen von Schulabsolventen. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Abteilung Soziologie des Bildungswesens.
- Stephan, H./Wiedemann, E., 1990: Lohnstrukturen und Lohndifferenzierung in der DDR. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4: 550-562.
- Stock, M./Tiedtke, M., 1992: Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß. Weinheim/München: Juventa.
- Stock, M., 1993: Bildung und instrumentelle Rationalität. Zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR. Berlin: Freie Universität.
- Stock, M., 1990: Zur Soziologie gegenwärtiger Jugendkulturen in der DDR. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität.
- Storbeck, D., 1964: Soziale Strukturen in Mitteldeutschland. Eine sozialstatistische Bevölkerungsanalyse im gesamtdeutschen Vergleich. Berlin: Duncker & Humblodt.
- Streich, H., 1975: Der Zusammenhang zwischen vorzeitigem Schulabgang und familialen Lebensbedingungen. Dissertation. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.
- Studie 1989: Ökonomie und Planung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems im Prozeß der umfassenden Intensivierung der Volkswirtschaft der DDR. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Institut für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens.
- Tesch, Chr., 1972: Die Prestigeordnung der Berufe als Maßstab sozialer Wertvorstellungen in der DDR. Hamburg.
- Wahse, J./Schaefer, R., 1990: Datenreport DDR-Arbeitsmarkt. Langfristige Zeitzeichen. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR. Institut für Wirtschaftswissenschaften. Trends & facts special Nr. 1.
- Weber, M., 1988: Der Sozialismus. S. 492-518 in: Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M., 1980: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wehler, H.-U., 1989: Deutsches Bildungsbürgertum in vergleichender Perspektive - Elemente eines "Sonderweges"? S. 215-237 in: Kocka (Hrsg.) 1989.

- Weidig, R. (Hrsg.), 1988: Sozialstruktur der DDR. Berlin: Dietz.
- Weiss, P., 1988: Die Ästhetik des Widerstandes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wolter, W., 1988: Die Ansätze für die Planung der Bildung und die Effektivität der Bildung. In: Ökonomie und Planung des Bildungssystems in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft. Berlin: Protokoll der II. Internationalen Konferenz von Bildungsökonomern sozialistischer Länder. Bd. 1: 173-182.

Educația între putere, tehnică și stil de viață. Cazul inteligenței socialiste din RDG (Rezumat)

În RDG învățământul conta și ca mijloc de influențare direcționată a structurii stratificării sociale. Politica educațională urma ca atare scopurile politicii sociale.

În articolul de față discutăm întâi aceste scopuri ale politicii sociale ale RDG. Apoi ne confruntăm cu relațiile de inegalitate socială, care s-au impus pe parcursul istoriei RDG (secțiunile I-IV). Caracteristica “educație” este urmărită până la nivelul stilurilor de viață (secțiunea V). În al treilea rând încercăm să prezentăm relația dintre înțelesul faptic pe care indivizii îl acordau stilului de viață educat și intențiile politicii educaționale (secțiunea VI).

În centrul acestui studiu se poziționează astfel “intelectualitatea socialistă” în diversele ei generații.