



Gesellschaft • Entwicklung • Politik
Band 5

Herausgegeben von
Peter Feldbauer
Franz Kolland
Rüdiger Korff
Elke Mader
Irmi Maral-Hanak
Andreas Novy
Christof Parnreiter
Christian Suter

HerausgeberInnen:
Gerald Faschingeder, Paulo Freire Zentrum
Bernhard Leubolt, Oliver Prausmüller, Johannes Schimmerl
und Angelika Striedinger, Österreichische HochschülerInnen-
schaft, Bundesvertretung
Pia Lichtblau, Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik

für den Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den Österreichischen Universitäten, Berggasse 7,
A-1090 Wien
www.mattersburgerkreis.at

**Österreichische HochschülerInnenschaft,
Paulo Freire Zentrum (Hg.)**

Ökonomisierung der Bildung

Tendenzen, Strategien, Alternativen

Herausgegeben von
Gerald Faschingeder
Bernhard Leubolt
Pia Lichtblau
Oliver Prausmüller
Johannes Schimmerl
Angelika Striedinger

Mandelbaum Verlag Wien

Impressum

Herausgeber:

Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den Österreichischen
Universitäten,

Berggasse 7, A-1090 Wien. Tel. ++43-1-317 40 18

E-mail: office@mattersburgerkreis.at

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. / Hrsg.:
Österreichische HochschülerInnenschaft, Paulo Freire Zentrum

Mandelbaum, 2005

ISBN 3-85476-155-4

0101 deutsche buecherei

1. Auflage 2005

© 2005 Mandelbaum Verlag/Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den Österreichischen Universitäten

Alle Rechte vorbehalten

Managing Editor: Pia Lichtblau

Layout: Christina Schneider

Lektorat: Pia Lichtblau, Katharina Zucker

Umschlaggestaltung: Michael Baiculescu

Umschlagfoto: Peter Reitmayr/ Österreichische HochschülerInnenschaft

Druck: Interpress, Budapest

ISBN 3-85476-155-4

www.oeh.ac.at



Inhalt

- GERALD FASCHINGEDER, BERNHARD LEUBOLT, PIA
LICHTBLAU, OLIVER PRAUSMÜLLER, JOHANNES
SCHIMMERL, ANGELIKA STRIEDINGER
- 7 **Bildung ermächtigt. Eine Einleitung.**
- LUISE GUBITZER
- 27 **Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen**
Zur Ökonomisierung von Bildung
- OLIVER PRAUSMÜLLER, JOHANNES SCHIMMERL,
ANGELIKA STRIEDINGER
- 53 **Fit für den Standort?**
*Zur Ökonomisierung von Bildung im europäischen
Integrationsprozess*
- ALESSANDRO PELIZZARI
- 83 **Marktgerecht studieren**
New Public Management an den Universitäten
- PIER-PAOLO PASQUALONI
- 103 **Österreichische Universitäten im Spiegel der
Geschichte**
Fallstricke einer Reform der Reform
- CHRISTOPH REINPRECHT
- 129 **Die „Illusion der Chancengleichheit“**
Soziale Selektion im Bildungssystem

- MARGARITA LANGTHALER
- 155 **Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf
die Entwicklungsländer**
- BERNHARD LEUBOLT, PIA LICHTBLAU, ROSA
NENTWICH-BOUCHAL
- 179 **Demokratisieren statt Privatisieren!**
Der Aspekt der Öffentlichkeit im Bildungswesen
- GERALD FASCHINGEDER
- 203 **Bildung und Herrschaft**
Alternativen zur Ökonomisierung der Bildung
- 221 **Autorinnen und Autoren**

GERALD FASCHINGEDER, BERNHARD LEUBOLT,
PIA LICHTBLAU, OLIVER PRAUSMÜLLER,
JOHANNES SCHIMMERL, ANGELIKA STRIEDINGER
Bildung ermächtigt. Eine Einleitung.

Welches Bild haben wir von Bildung? In den letzten Jahren mehrten sich die Zeichen, dass unter Bildung nicht mehr die Ermöglichung der Selbstführung des mündigen Individuums verstanden wird, sondern der Bildungsbegriff vor allem in einem ökonomistischen Sinn bestimmt ist. Während sich der Bildungsbegriff im ersten Fall an der umfassenden „Selbstermächtigung“ gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen orientiert, geht es gegenwärtig um die „Selbstoptimierung von Humanressourcen“ nach dem Gebot unternehmerischer Profitlogik. Was meinen wir mit einer solchen These? Dies zu erläutern erfordert weitreichende Reflexionen über die Begriffe Bildung und Ökonomie, aber auch darüber, welches Bild vom Menschen wir haben, welche Vorstellung von der Rolle des Menschen in der Gesellschaft uns leitet. Diese Publikation will solchen Reflexionen einen Raum geben und mittels wissenschaftlicher Analysen aktueller Transformationsprozesse im Bildungsbereich in Nord und Süd einen Beitrag zur Neuentdeckung eines emanzipatorischen Bildungsbegriffes leisten.

Tatsächlich lassen sich Diskurse über Bildung nicht von jenen über die Gesellschaft im Allgemeinen trennen. Soziale Kämpfe spiegeln sich auch in Diskursen über die Bildungsidee wider, umgekehrt stellen Bildungsvorstellungen selbst durchaus auch ein Terrain der Auseinandersetzung um politische Hegemonie dar, wie sie Antonio Gramsci (1971) darstellte. Damit dürfen wir als HerausgeberInnen gleich vorweg unsere theoretische Grundausrichtung artikulieren, die sich an den Konzepten des italienischen Politikers und Philosophen Antonio Gramsci orientiert. Was wir im Bereich der Bildungsdiskussion beobachten konnten, die Verschiebungen von

Einflussphären des Profitsektors auf Bildungssysteme, die wechselnden Widerstandslinien gegen die Ökonomisierungstendenzen, all dies scheint uns mit Gramscis terminologischem Repertoire der strategischen Kämpfe im Raum der Zivilgesellschaft und der Hegemonie, die auch über den Bereich der Alltagspraxis und der Kultur errungen werden soll, gut fassbar.

Diese Publikation entstand aber nicht, um Gramscis Theoriegebäude zu illustrieren, sondern kann als Teil eines weiter reichenden Projektes der Auseinandersetzung mit Transformationen im Bildungssektor betrachtet werden. Lange vor Beginn der Arbeiten an dieser Publikation sahen sich die herausgebenden Institutionen bereits mit durchaus beunruhigenden Veränderungen konfrontiert. Die Österreichische HochschülerInnenschaft (ÖH) führte in den letzten Jahren einen Abwehrkampf um studentische Mitbestimmung im universitären Bereich, aber auch in der Auseinandersetzung um die Inhalte und Ausrichtung von universitärer Lehre und Forschung. Das Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung wurde erst jüngst gegründet, um auf jene Veränderungen im sozialen und entwicklungspolitischen Bereich zu reagieren, die zu einer tiefgehenden Entpolitisierung, zu Visionslosigkeit und Pragmatismus in einem ehemals hochpolitisierten Milieu geführt haben. Die Motivationen dieser beiden Einrichtungen, eine solche Publikation zu erarbeiten, seien hier knapp vorgestellt.

Österreichische HochschülerInnenschaft

„*Education not Profit!* Öffentliche Bildung steht vor weltweitem Ausverkauf“. Unter diesem Motto gingen am 13. März 2003 tausende SchülerInnen und Studierende auf die Straße. Anlass des europaweiten Aktionstages waren die Verhandlungen im Rahmen des GATS (Dienstleistungsabkommen der Welthandelsorganisation WTO): Nachdem 2001 die ersten Informationen durch die ver-

schlossenen Türen der WTO gedungen sind, hat sich weltweit eine Bewegung gegen die Liberalisierung und Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen formiert. Im Bildungsbereich war das GATS für zahlreiche Organisationen von SchülerInnen, Studierenden und Lehrenden der Anlass, die Ökonomisierung von Schulen und Universitäten zum Thema ihrer Kampagnen und Proteste zu machen. Eine der treibenden Kräfte der Bewegung gegen Bildungsökonomisierung ist in Österreich die Studierendenvertretung. Der Slogan „*Education not Profit*“ bildet seitdem ein Dach für zahlreiche Aktivitäten der Österreichischen HochschülerInnenschaft (ÖH): Diskussionsveranstaltungen, Aktionen und Seminare sowie Broschüren und Artikel in ÖH-Zeitungen und auf der Homepage zielen vor allem auf eine Analyse und breite Information über die ökonomisierenden Tendenzen im Bildungswesen. Zentrales Element der Proteste war und ist die Vernetzung mit Studierendenorganisationen anderer Länder, sowie die Koordination mit Organisationen wie dem ÖGB und attac, Greenpeace und der Armutskonferenz im Rahmen der STOPP-GATS-Plattform.

Die globalen Proteste gegen die Ökonomisierung von Bildung haben gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, die österreichische Bildungspolitik in diesen Kontext zu stellen. Mit der Einführung von Studiengebühren im Herbst 2001 wurde eine neue Qualität der marktförmigen Ausrichtung von Bildung sichtbar: Studierende werden als KundInnen angerufen, die an den Universitäten die „Ware Bildung“ erwerben können. Das Universitätsgesetz 2002 setzte weitere Schritte zur Umwandlung von Bildungseinrichtungen in Dienstleistungs-Unternehmen. Zentral war dabei die Schwächung von Mitbestimmungsrechten der Studierenden und des Mittelbaus und die Einführung betriebswirtschaftlicher Management-Strukturen mit der universitätsinterne Gremien großteils von Entscheidungs- in Beratungsorgane umgewandelt wurden.

Dass Studierende aber nicht BildungskonsumentInnen, sondern aktiver Bestandteil der Universität sind, war Grundlage für

die Kooperation zwischen ÖH, Paulo Freire Zentrum und Studierenden des Studiums der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien: Die Ringvorlesung „Ökonomisierung der Bildung“ im Sommersemester 2005 an der Universität Wien wurde von Studierenden initiiert und gemeinsam mit Lehrenden konzipiert und umgesetzt.

Paulo Freire Zentrum

Diese Kooperation von Studierenden und Lehrenden entspricht einer Überlegung, die Paulo Freire sehr wichtig war: SchülerInnen sind nicht nur SchülerInnen, sondern auch LehrerInnen, umgekehrt sind LehrerInnen nicht nur LehrerInnen, sondern auch SchülerInnen. Die jeweiligen Rollen sind damit nicht aufgehoben, aber eine stärkere Kooperation in der Erarbeitung der Lehrinhalte liegt in weiterer Folge nahe. Genau dies realisiert das gemeinsame Projekt, an der Universität Wien im Sommersemester 2005 eine Ringvorlesung unter dem Titel „Ökonomisierung der Bildung“ anzubieten und eine begleitende Publikation herauszugeben. Paulo Freire gilt als der Pädagoge der Befreiung. 1921 in Recife in Brasilien geboren entwickelte er Methoden der Volksbildung und der Alphabetisierung, bei denen die Menschen nicht nur Texte lesen und schreiben lernten, sondern auch erkannten, dass die Welt gelesen werden kann und dass auch das Schreiben als Gestaltung der Welt möglich ist. Hinter den Realitäten, wie sie die Menschen erleben, ihrer Armut, ihrem Ausschluss aus realer politischer Mitbestimmung, stehen Strukturen der Ausbeutung und der Unterdrückung. Es gibt nicht nur Arme, es gibt auch Reiche, die sich Privilegien nur allzu oft auf Kosten der Armen sichern. Solche Zusammenhänge aufzuzeigen war Ziel der Bildungsarbeit Paulo Freires. Der gebildete Mensch ist ein emanzipierter Mensch, der sich als Akteur seiner Geschichte versteht und nicht hilflos dem Gang der Dinge ausgeliefert ist. In diese Tradition stellt sich das im Herbst 2004 in

Wien gegründete Paulo Freire Zentrum. Im Sinne des transdisziplinären Ansatzes wurde die Zusammenarbeit mit einer Bewegung bzw. Einrichtung wie der ÖH, die sich einem politischen Projekt verpflichtet weiß, sehr begrüßt. Transdisziplinarität bedeutet auch, die engen Räume der wissenschaftlichen Arbeit zu verlassen und in einen Dialogprozess mit sozialen AkteurInnen zu treten, die nicht länger passive Objekte der Forschung sind, sondern aktive Subjekte eines Lern- und Forschungsprozesses.

Kontextualisierung

Lernen tut not. Die aktuelle Verfasstheit der Bildungsdiskussion lässt es als angebracht erscheinen, nach Zusammenhängen und Perspektiven zu fragen, denn diese machen sich in politisch brisanten Debatten meist als erste dünn. Der Zugang der HerausgeberInnen ist zunächst sehr schlicht: Wir fragen danach, was eigentlich die Begriffe Bildung und Ökonomie bedeuten, was mit Bildungsökonomisierung im weiteren Sinn gemeint sein kann. Ist es nicht selbstverständlich, dass Bildung in Institutionen stattfindet, und diese eine Ökonomie entwickeln? Was eigentlich erstaunt an der Ökonomisierung der Bildung? Die Analysen, die in diesem Band zusammengetragen werden, zeigen, dass mehrere Ebenen zusammenspielen, vom lernenden oder lehrenden Subjekt, über die Bildungsinstitution, den regulierenden Staat, der – im Falle Österreichs – selbst wieder im rahmensetzenden Kontext der Europäischen Union agiert, die gleichzeitig wieder Objekt und Subjekt globaler Transformationen ist. Wichtig war es uns, unsere Analysen nicht auf Österreich zu begrenzen, sondern die hier persönlich erlebten Prozesse in einen internationalen Kontext zu setzen, damit auch manches zu relativieren und neue Perspektiven aufzuzeigen. Deutlich wurde dabei, dass es unterschiedliche Ausprägungen von Bildungsökonomisierung gibt. Vor allem der Blick in Länder der Dritten Welt veranschaulicht, dass Liberalisierungen und Privati-

sierungen im sozialen Bereich noch viel weiter gehen können, wie dies vor allem in lateinamerikanischen Staaten sichtbar wird. Umgekehrt lassen Entwicklungen in afrikanischen Staaten ahnen, dass in einem ohnehin schwachen staatlichen System und bei geringer volkswirtschaftlicher Wertschöpfung auch nur begrenzte Profite im Bildungsbereich zu machen sind, was die Lage allerdings noch lange nicht verbessert.

Was kann in solch unterschiedlichen Kontexten Ökonomisierung der Bildung konkret bedeuten? Wir haben es mit sehr unterschiedlichen Entwicklungen zu tun, die aber dennoch einige gemeinsame Züge erkennen lassen.

„Ökonomisierung“

Eigentlich ist die Rede von „Ökonomisierung“ unpräzise. Ökonomie ist nicht einfach eine gegebene materielle Realität wie das Universitätshauptgebäude oder das Haus der Wirtschaft, sondern eine soziale Kategorie, die im Wesentlichen der Analyse und Produktion sozialer Realitäten dient. Es macht daher wenig Sinn, von Dingen zu sprechen, die ökonomisiert sind, und anderen, die es nicht sind. Alles kann ökonomisch betrachtet werden, und damit ist man noch nicht unbedingt ein profitgieriges Wesen. Erkenntnistheoretisch problematisch wird es, wenn Ökonomie zur einzigen Perspektive wird, die an die Realität angelegt wird. Von Karl Marx sollte gelernt werden, dass es Sinn macht, politische Ökonomie zu betreiben – die er übrigens nicht erfunden, sondern kritisiert und betrieben hat. Politik ist ebenso wenig wie Ökonomie eine Sphäre des gesellschaftlichen Lebens, sondern eine Analysekategorie – wie übrigens auch Kultur oder Religion. All diesen Begriffen nimmt es Erkenntniskraft, wenn sie mit Institutionen oder bestimmten gesellschaftlichen Gruppen verknüpft und auf diese eingeschränkt werden. Ihre Bedeutungen und die Grenzziehungen zwischen „Ökonomie“ und „Politik“ sind gesellschaftlich umkämpft. Umso

mehr stellt sich die Frage, welches Verständnis hier gegenwärtig vorherrscht. Uns interessiert hier vor allem die weitläufig als „Neoliberalismus“ titulierte Entwicklung, im Zuge derer die Form des Marktes zunehmend als inneres Organisationsprinzip von Staat und Gesellschaft dient (vgl. Bröckling et al. 2000: 15). Angesichts dessen macht es umso weniger Sinn „Politik“ und „Ökonomie“ getrennt voneinander zu untersuchen. Die „Ökonomisierung der Bildung“ ist mit der Frage verbunden, auf welche Rationalitätskriterien Bildung in dieser Entwicklung reduziert wird.

Wir nehmen nun an, es gäbe Personen, Gruppen und Institutionen, die über hohe politische und/oder ökonomische Kraft verfügen. Dann stellt sich die Frage, welche Kräfte nach welchen Logiken welche Interessen durchzusetzen vermögen. Karl Polanyi (1978) spricht in dem Zusammenhang von Entbettung, die er in seinem Buch „The Great Transformation“ anschaulich beschrieben hat: „Die Wirtschaft ist nicht mehr in die sozialen Beziehungen eingebettet, sondern die sozialen Beziehungen sind in die Wirtschaft eingebettet“ (Polanyi 1978: 88). Diese Transformation bedeutet aber nicht, dass in diesem Fall die Ökonomie über die Politik regiert, wie PolitikerInnen aller Couleurs oftmals suggerieren. Es geht vielmehr darum, dass in einer solchen Konstellation Politik es ermöglicht, dass ihre Entscheidungen der Logik der Profitinteressen und damit des Marktes dienen. „Der Markt war [...] das Resultat einer bewussten und oft gewaltsamen Intervention der Regierung, die der Gesellschaft die Marktorganisation aus nichtökonomischen Gründen aufzwang“ (Polanyi 1978: 330 f.). Auf Bildung bezogen, bedeutet dies, dass diese aufgrund einer aktiven Politik seitens der Regierung der kapitalistischen Verwertungslogik unterworfen wird.

Der umgekehrte Fall wäre es, wenn der Markt als eine Funktion der Gesellschaft betrachtet wird, dessen Grenzen durch soziale Überlegungen gesteckt werden, und zwar auch hier von der Politik. Es gibt nämlich nicht die Option, Politik auszuschalten. „Entpoli-

tisierung“ ist vielmehr die erfolgreiche Durchsetzung dieser Idee in den Herzen und Hirnen der Menschen, die immer aber einen nur scheinbaren Rückzug des Politischen inszeniert. Eine solche Politik funktioniert, wenn es gelingt, die Individuen davon zu überzeugen, dass es nur so sein kann, wie es ist. Darauf geht die berühmte Formel Margaret Thatchers zurück, ihr „*There is no alternative*“, kurz TINA. Sind die Menschen erst einmal zur inneren Überzeugung gelangt, dass dem so sei, dann verzichten sie auf politisches Engagement, aber auch auf Wünsche und Sehnsüchte nach einer anderen Welt. Sie treten in das naiv-transitive Stadium des Bewusstseins, wie es Paulo Freire für die analphabetische Landbevölkerung Brasiliens beschrieben hat: Die Realität wird fatalistisch hingenommen, die Menschen versuchen, die Realität bestenfalls mittels magischer Mittel zu beeinflussen.

Wie solche Haltungen sich in das Innere des Subjekts einschreiben und dort eine feste Stellung errichten beschrieb Michel Foucault (1978; 1983; 2000) in seinen Spätwerken. Dazu entwickelte er das Konzept der Gouvernamentalität, des Regiertwerdens über eine Mentalität, die eigentlich politischen Interessen zu Diensten ist. Die betroffenen Subjekte reflektieren diesen Umstand nicht mehr, sind sich selbst entfremdet und damit aufs äußerste den Strukturen der Macht, bei Foucault stets ohne Zentrum gedacht, ausgeliefert. Die Macht ist dabei niemals total, es bleiben immer Nischen, von denen ausgehend das andere gedacht werden kann, denn „wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht“ (Foucault 1983: 96). Man könnte ob einer solchen Anthropologie resignativ werden und sich ebenfalls dem Fatalismus, nun wissenschaftlich überhöht, verschreiben. Mitnichten hätte man Foucault verstanden, der dazu rät, eine Ästhetik der Existenz zu entwickeln, um solcherlei verinnerlichten Herrschaftsverhältnissen zu entkommen. Dafür empfiehlt er unter anderem das Schreiben als eine Form der Autodisziplin, die durch Reflexion es ermöglicht,

Distanz zu den politischen, sozialen und ökonomischen Zwängen zu gewinnen. Ohne die Illusion zu nähren, frei von Zwängen existieren zu können, ermöglicht Reflexion doch ein anderes Verhältnis zur Welt, eine selbstbestimmtere Subjektivität zu entfalten (vgl. Schmid 1992).

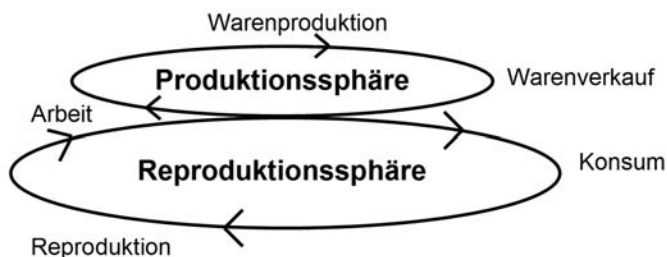
Die Analysekategorien Foucaults eignen sich besonders gut, um die Verinnerlichung von Herrschaft aufzuzeigen. Wie er mit dem Beispiel des *Panopticum* zeigt, wird Macht eben nicht zwingend mit Hilfe von Repression oder Gesetzen ausgeübt. Auch das Gefühl, von anderen Menschen beobachtet zu werden, etwas Falsches zu tun, kann disziplinieren und damit mögliche Handlungen verhindern (Foucault 1976). Aktuelle Studien zur Verinnerlichung des Wettbewerbs und der unternehmerischen Rationalität (vgl. Bröckling et al 2000; Opitz 2004) veranschaulichen diese Form der „Ökonomisierung des Sozialen“.

Wenngleich diese Prozesse der Internalisierung der Herrschaft wichtig für das Verständnis der aktuellen Transformationen sind, wird der theoretische Ansatz Foucaults aus dialektisch-materialistischer Perspektive kritisiert. Im Rahmen seiner „Staatstheorie“ betont Nicos Poulantzas (2000: 105), dass aus der ausschließlichen Betrachtung der Verinnerlichung der Repression „unausweichlich eine Unterschätzung der Rolle des Gesetzes, [...] aber auch eine Unterschätzung der Rolle des Staates“ folgen. Mit Hilfe der staatlichen Gesetze werden auch die Zwänge der Ökonomie erst wirksam (vgl. Becker 2002). Diese Sichtweise kann im Hinblick auf mögliche Gegenstrategien hilfreich sein, weil sie die bestehenden Restriktionen des Handlungsspielraums der einzelnen Individuen stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Der Zwang, der über Gesetze, Repression und die ökonomischen Verhältnisse ausgeübt wird (vgl. Gramsci 1971) schränkt zwar die Möglichkeiten der AkteurInnen ein. Das heißt aber nicht, dass sie automatisch in die Machtstrukturen integriert, wohl aber maßgeblich beeinflusst,

werden. Dabei stellt die Berücksichtigung der durch den Staat vorgegebenen Strukturen eine wichtige Analysekategorie dar.

Nicht nur die Strukturen des Staates, sondern vor allem auch die Strukturen der Ökonomie sind wichtig, um den Begriff der „Ökonomisierung“ näher zu bestimmen. Hier stellt sich die Frage, wie das wechselseitige Verhältnis von Staat und Ökonomie in der kapitalistischen Gesellschaftsformation ganzheitlicher erfasst werden kann. Eine Annäherung bietet das in Abbildung 1 dargestellte regulationstheoretische Modell, das nicht nur von der Sphäre der Produktion, sondern auch von der Sphäre der Reproduktion der kapitalistischen Ökonomie ausgeht.

Abbildung 1 – Grundstruktur der kapitalistischen Ökonomie



Quelle: Adaptiert nach Lipietz 1992: 49

Die Existenz dieser beiden unterschiedlichen Sphären zeigt die Existenz zweier unterschiedlicher Klassen auf: Die KapitalistInnen, die die Produktionssphäre kontrollieren und die Lohnabhängigen, die nicht über die von ihnen verwendeten Produktionsmittel frei verfügen können sondern bloß über den Bereich der Reproduktion der Arbeitskraft. Darunter fallen sehr vielfältige Tätigkeiten wie Ernährung und Erholung, die Geburt von Kindern, die zu neuen Arbeitskräften werden können, und unter anderem auch Bildung und Ausbildung, die zu erhöhter Produktivität der ein-

zelen Arbeitskräfte führen können. In diesem Sinne lässt sich die kapitalistische Gesellschaftsformation als ganzheitlicher Prozess begreifen, der von Herrschaftsstrukturen durchzogen ist. Interessant an aktuellen Tendenzen zur „Ökonomisierung“ ist, dass sie vor allem auf die Erhöhung der Profitrate abzielen. Das bedingt gleichzeitig Druck auf das Senken der Lohnhöhe. Weiters besteht eine Tendenz, Tätigkeiten, die in den Bereich der nicht direkt im Verwertungsprozess stehenden Reproduktion fielen, in die Sphäre der Produktion zu integrieren. Hierunter fällt unter anderem die Ökonomisierung der Bildung. Diese Prozesse sind zwar nicht automatisch für das Funktionieren jeglicher Wirtschaftsform zwingend notwendig, für eine krisenhafte Phase des Kapitalismus sind sie jedoch paradigmatisch (vgl. Zeller 2004; Petras/Veltmeyer 2003). Foucaults Theorie der Verinnerlichung der Herrschaft führt uns diesbezüglich vor Augen, dass die oft heraufbeschworenen „Sachzwänge“ zur Ökonomisierung der Bildung konstruiert sind, um Herrschaftsstrukturen abzusichern.

„Bildung“

Wovon Foucault spricht, ist eine Form der Bildung, bei der das Subjekt Verantwortung für sich selbst übernommen hat. Die Ästhetik der Existenz ist ein permanenter Prozess der Selbstschöpfung durch Selbstreflexion und eine kultivierte Praxis des Tätig-Seins. Im Kern ist diese Vorstellung durchaus mit Konzepten des klassischen Idealismus kompatibel, war doch eines der inspirierenden Vorbilder Foucaults auch der Dichter Friedrich Hölderlin.

Bildung und Idealismus wird mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbunden. Auf ihn berief sich das Modell der gymnasial-universitären Bildung, das es über Jahrzehnte hinweg dem Bürgertum ermöglichte, als soziale Gruppe seine hegemoniale Position in der Gesellschaft zu behaupten. Humboldt sollte eben auch nicht ohne Reflexion der Klassenverhältnisse gelesen und re-

zipiert werden; er reagierte zu seiner Zeit ja auf die Dominanz des Adels in politischen Fragen. Das Humboldtsche Bildungsideal war Chiffre für die Emanzipation einer bislang gesellschaftlich nicht-dominanten Gruppe von feudaler Willkürherrschaft. Bildung ist eben stets „eingebettet“ in Gesellschaft, daher muss der gesellschaftliche Bezug eines jedweden Bildungsbegriffes herausgearbeitet und analysiert werden. Verständlich wird damit, weshalb Bildung ein geschichtlich umkämpfter Begriff ist, der im Lauf der Jahrhunderte sehr unterschiedlich besetzt wurde. Mit der Bildung ist es wie mit der Kultur: Ein eigentlich sehr breites Konzept wurde im Zusammenhang mit der bürgerlichen Emanzipation um 1800 auf einen recht engen Korpus an Wissensstandards und einen spezifischen Habitus reduziert. Terry Eagleton (2001) fasste dies in der Schreibweise KULTUR zusammen, und man könnte nun in Analogie als BILDUNG jenes Set an bürgerlichen Normen, KULTUR-Inhalten und Verhaltensweisen definieren, das mehr zur Abgrenzung von anderen gesellschaftlichen Gruppen und zur Rechtfertigung eines politischen Führungsanspruches als zur Befreiung des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit (Kant) dient. Aufmerksamkeit muss daher den Fragen zukommen, wer den Bildungsbegriff mit Sinn und Bedeutung füllt, wer daraus ihre/seine schicht- und klassenspezifische Kultur füttert und welche Rolle wer damit Bildung in der Gesellschaft zuspricht.

Kein Zufall ist aber auch der Sprachgebrauch in dem Zusammenhang. Die Zentralisationstendenzen der Europäischen Union, die nun nicht nur für den europäischen Raum Konturen der Bildungspolitik und -diskussion definiert, haben dazu geführt, dass außerhalb des deutschsprachigen Feuilletons das Wort Bildung selten in den Mund genommen, sondern von *education* gesprochen wird. Dieser englische Begriff wäre im Deutschen eigentlich mit Erziehung zu übersetzen, denn das Wort Bildung gibt es in der englischen Sprache nicht. Ebenso spricht das Französische von *éducation*, Erziehung, und kennt kein direktes Pendant zur

deutschsprachigen Bildung. Wie das Engagement der ÖH in der Kampagne „*education not profit*“ zeigt, ist jedoch auch *education* ein umkämpfter und keinesfalls eindeutiger Begriff. Hier sei aber zumindest darauf aufmerksam gemacht, dass der Bildungsbegriff eine weiter reichende anthropologische Dimension umfasst als *education*. Im Zusammenhang mit den Diskussionen um die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie geht es dann auch selten um die Mündigkeit der Zöglinge, sondern um deren *employability*. Ganztagschule und das Konzept des lebenslangen Lernens sind eher Antworten auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes und damit der Welt der ArbeitgeberInnen, die sich flexiblere (und billigere) Arbeitskräfte wünschen, als dass sie Versuche darstellen, Persönlichkeiten zu mehr Selbstbestimmtheit durch Lernen zu verhelfen.

Freilich, auch diese Vorschläge sind ambivalent, wie fast alle Begriffe in der Bildungsdebatte, und es sei hier vermieden, allen ProponentInnen solcher Modelle die Reduzierung von Bildung auf marktgerechte Ausbildung zu unterstellen. Wird nämlich die gesellschaftliche Rolle von Bildung und Ökonomie in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt offenbart sich deren ambivalente Beziehung. Alle historischen Gesellschaften mussten ihre Bildung nämlich gemäß den Erfordernissen ihres eigenen Überlebens gestalten. Auch autark lebende LandwirtInnen müssen beispielsweise ihren Kindern beibringen, wie die Felder zu bestellen sind, wie die Ernte funktioniert und wie gejagt werden kann. Das Gleiche gilt auch für die arbeitsteilige Gesellschaft, denn auch hier muss das Überleben der Menschen sichergestellt werden. Daher wird die Ausbildung für die gesellschaftlich notwendigen Arbeitsbereiche auf jeden Fall benötigt. Die Reproduktion der bestehenden Verhältnisse steht jedoch im Widerspruch zur gesellschaftlichen Innovation. Bildung kann auch die Grundlage für gesellschaftliche Umwälzungen sein wie die bürgerliche Revolution eindrucksvoll vor Augen geführt hat.

Und die Dritte Welt?

Was in den letzten Jahrzehnten in Europa beobachtet werden kann, ist kein isoliertes Phänomen. In anderen Weltteilen lassen sich sehr ähnliche Tendenzen beobachten. Provoziert durch die Überakkumulationskrise des Kapitals suchen InvestorInnen interessante Felder für Geldanlagen. Der öffentliche Sektor scheint ihnen hierfür von Interesse. Das auf WTO-Ebene verhandelte GATS-Abkommen (*General Agreement on Trade in Services*) stellt ein wesentliches Vehikel zur weltweiten Durchsetzung der damit verbundenen Ansprüche dar.

Nachdenken über Bildung sollte nie nur auf die Staaten des politischen und ökonomischen Zentrums beschränkt bleiben, sondern immer auch periphere und semiperiphere Regionen einschließen. Dazu wird nicht nur geraten, weil an der Peripherie gleichsam ein Spiegel oder eine Prognose der eigenen Zukunft erkannt werden kann, sondern weil die Verhältnisse ja zusammenhängen. Die weltweite Arbeitsteilung, wenn sie auch in den letzten Jahren große Veränderungen erfahren hat, erfordert doch unterschiedliche Ausbildungen in den verschiedenen Sektoren und Regionen der Produktion; die Dominanz privilegierter sozialer Gruppen über einen Großteil der Bevölkerung lässt sich auch in Brasilien, in Indien oder in Uganda besser durch unterschiedliche Bildungsniveaus rechtfertigen und sichern als ohne.

Wohin könnte es gehen?

Diese Publikation will nicht nur Analysen zum Zustand der Welt und der Bildung in derselben liefern, sondern auch einen Raum für Reflexion über Alternativen zum Gang der Dinge anbieten. Der Pessimismus des Intellekts, von dem auch Gramsci sprach, dominiert andernfalls sehr rasch und macht Nachdenken über das andere so schwer und fast unmöglich. Dem Pessimismus des Intel-

lekts sei deshalb der ebenso gramscianische Optimismus des Wil-
lens gegenüber gestellt. Wir meinen deshalb, dass es Sinn macht,
an der Idee festzuhalten, dass jeder Mensch Zugang zu möglichst
guter Bildung haben muss. Im Sinne der *Cultural Studies* formulie-
ren wir unsere Vorstellung: Bildung „*is ordinary*“. Bildung nicht als
Privileg zu verstehen bedeutet, jeden Menschen als bildungsfähig,
als denkfähig zu respektieren. Schließlich geht es in weiterer Folge ja
darum, dass alle Menschen ebenso auch politikfähig sind. Bildung
ermöglicht Entfaltung.

Was bietet dieser Band?

Grob lässt sich das Buch in drei thematische Blöcke teilen – den
Anfang macht ein einführender Teil, der sich mit Hintergründen
und Ausformungen der Ökonomisierung von Bildung beschäf-
tigt. Eingeleitet wird dieser Abschnitt von Luise Gubitzer, die in
die verwendete Begrifflichkeit einführt und die Frage nach einer
Definition von Ökonomisierung stellt: Was ist eigentlich Ökono-
misierung und welche konkreten Manifestationen lassen sich im
Bildungsbereich beobachten? Welche Rolle spielen die betroffenen
AkteurInnen und wie verändert sich deren Selbstverständnis? Mit
welchen Sachzwangkonstruktionen wird die angeblich unauswei-
chliche Bildungsökonomisierung argumentiert, welche Ziele damit
tatsächlich verfolgt und welche AkteurInnen ziehen letzten Endes
Vorteile und Profite aus den umgesetzten Transformationen?

Im zweiten Artikel stellen Oliver Prausmüller, Johannes Schim-
merl und Angelika Striedinger die gegenwärtigen Tendenzen in
einen europäischen Kontext. Mehrere parallel ablaufende, sich
wechselseitig beeinflussende und teilweise voneinander abhängige
Prozesse haben wesentlichen Einfluss auf die aktuelle Form der
Ökonomisierung des europäischen Hochschulraums. Der Bologna
Prozess, die Lissabon Strategie und das Dienstleistungsabkommen
der WTO (GATS) werden im Gesamtzusammenhang beleuchtet

und auf ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem hin untersucht. Der Beitrag verdeutlicht, inwiefern vordergründig begrüßenswerte Initiativen, wie beispielsweise die Erleichterung der studentischen Mobilität innerhalb eines europäischen Hochschulraums, im Sinne der Durchsetzung einer neoliberalen Reformagenda instrumentalisiert werden.

Alessandro Pelizzari zeigt in seinem Beitrag auf, wie die Universitäten intern nach markt- bzw. betriebswirtschaftlichen Kriterien umstrukturiert werden. Somit kommt es nicht zur klassischen Privatisierung von Bildungsinstitutionen in die Hände von privaten Unternehmen. Im Zuge des *New Public Management* werden die Binnenstrukturen der staatlich geführten Universitäten ökonomisiert, was als „Staatsprivatisierung“ bezeichnet wird. Unterstützt von der „Politik der leeren Staatskassen“ werden die Hochschulen zu Standortfaktoren in der „Wissengesellschaft“ – zu „standortgerechten Dienstleistungshochschulen“ – transformiert. Die marktwirtschaftlichen Verwertungsinteressen beziehen sich in diesem Rahmen nicht mehr ausschließlich auf das Wissen um Hochtechnologien sondern auch auf das „Humankapital“ – die Menschen.

Veränderungen auf struktureller Ebene – im Bereich der Universitätsorganisation und -steuerung thematisiert im Anschluss Pier-Paolo Pasqualoni. Er zeichnet die historische Entwicklung, die Österreichs Universitäten in den letzten 30 Jahren durchlaufen haben nach und beleuchtet die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die betroffenen AkteurInnen.

Der zweite Teil des Buches thematisiert, welche konkreten Auswirkungen die Ökonomisierung von Bildung nach sich ziehen kann. Im ersten Artikel dieses Teils widerlegt Christoph Reinprecht die These, dass der freie Zugang zu Bildung gleichbedeutend sei mit Chancengleichheit in Bezug auf Erfolg im Berufsleben oder die Erreichbarkeit eines hohen sozialen Status. Er skizziert, dass die Bedeutung von Bildung sich im Zuge der zunehmenden Ökonomisierung immer mehr in Richtung *employability* verschoben hat. Die

Anforderungen an ArbeitnehmerInnen ändern sich immer schneller, diese stehen unter dem massiven Druck, sich diesen Veränderungen durch „lebenslanges Lernen“ ständig anzupassen. Reinprecht zeigt, dass unter diesen Bedingungen außerhalb des Bildungssystems liegende Selektionskriterien, wie die soziale und familiäre Herkunft, verstärkt zum Tragen kommen. Eine Ökonomisierung der Bildung trägt also zur Vergrößerung sozialer Ungleichheit bei.

Welche Effekte Ökonomisierungstendenzen auf Bildungssysteme und Gesellschaften in Ländern der „Dritten Welt“ zeitigen untersucht Margarita Langthaler in ihrem Beitrag. Sie geht auf die besonderen Bedingungen ein, die als Folge der Kolonialisierung in Entwicklungsländern vorliegen und beleuchtet die Auswirkungen, die globale Mechanismen wie das GATS unter diesen Umständen nach sich ziehen.

Nach den Hintergründen, konkreten Ausformungen und Auswirkungen der Bildungsökonomisierung wird im dritten und letzten Teil des Buches versucht, Alternativen zu den derzeitigen Tendenzen aufzuzeigen.

Dass Privatisierungen des Bildungssystems, die oft als Heilmittel vorgeschlagen werden bestehende Probleme eher verschärfen als sie zu lösen wurde in den Beiträgen des vorliegenden Bandes eindrücklich dargestellt. Bernhard Leubolt, Pia Lichtblau und Rosa Nentwich-Bouchal diskutieren daher, wie eine entgegengesetzte Strategie aussehen könnte: Nicht in private Hände, sondern vielmehr unter die Aufsicht der Öffentlichkeit müssten die Universitäten gestellt werden. Aber was bedeutet Öffentlichkeit eigentlich und wie könnte bzw. sollte sie im universitären Bereich umgesetzt werden?

Den Abschluss des Buches macht Gerald Faschingeder, der als alternativen Zugang zu Bildung eine Rückbesinnung auf die historischen Genese des Begriffs Bildung anbietet. Dessen kritischen und emanzipatorischen Gehalt illustrieren die Bildungskonzepte von Antonio Gramsci, Ivan Illich und Paulo Freire. Bildung ist Re-

flexion der Praxis, damit gleichzeitig Anstoß für eine verändernde Praxis.

Literatur

- Becker, Joachim (2002): Akkumulation, Regulation, Territorium. Zur kritischen Rekonstruktion der französischen Regulations-
theorie. Marburg: Metropolis.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg. 2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Öko-
nomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eagleton, Terry (2001): Was ist Kultur? München: C.H. Beck.
- Foucault, Michel (1978): Überwachen und Strafen. Die Geburt des
Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität,
Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und
Wahrheit I. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2000): Die „Gouvernamentalität“. In: Bröckling,
Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Gouverne-
mentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des
Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 41-67.
- Gramsci, Antonio (1971): Selections from the Prison Notebooks.
Edited and translated by Qu. Hoare and G.N. Smith. London:
Lawrence and Wishart.
- Lipietz, Alain (1992): Vom Althusserismus zur Theorie der Regu-
lation. In: Demirovic, Alex/Krebs, Hans-Peter/Sablowski, Tho-
mas (Hg.): Hegemonie und Staat. Kapitalistische Regulation als
Projekt und Prozeß. Münster: Westfälisches Dampfboot, 9-54.
- Petras, James/Veltmeyer, Henry (2003): System in Crises. The Dy-
namics of Free Market Capitalism. Halifax/London: Fernwood/
Zed.

- Polanyi, Karl (1978): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Poulantzas, Nicos ([1978] 2000): Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus. Hamburg: VSA.
- Schmid, Wilhelm (1992): Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Michel Foucault. 2. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zeller, Christian (Hg. 2004): Die globale Enteignungsökonomie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeit und Leistung in gleicher Weise offen stehen.

(2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen. (Bobbio 1998: 112)

Der Anlass für den Titel meines Beitrages ist, dass ich den Slogan „Wir zahlen, wir fordern“ seit Einführung der Studiengebühren monatelang und immer wieder sehr groß auf der Anschlagtafel der ÖH-WU sowohl beim Betreten als auch beim Verlassen der Wirtschaftsuniversität Wien lesen musste. Am Beginn lächelte ich, dann ärgerte ich mich, dann begann ich über ihn nachzudenken.

Der Titel „Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen“ steht für mich für die Ökonomisierung von Bildung und die Selbstökonomisierung von Studierenden, aber auch von *RektorInnen*, Lehrenden, Bildungspolitikern und -politikern.

Ökonomisierung von Bildung ist nicht erst mit dem Dienstleistungsabkommen der WTO (GATS) im Gespräch, sie ist bereits

im Gange. In den Entwicklungsländern hat sie durch die Strukturanpassungsprogramme des Internationalen Währungsfonds (IWF) schon ihre negativen, Menschen, vor allem Mädchen und Frauen, von Bildung ausschließenden, Wirkungen gezeigt (vgl. Margarita Langthaler in diesem Band).

Ziel aktueller Bildungsreformen (Schul- und Hochschulreformen – u.a. im Rahmen des Bologna Prozesses) ist es, das Bildungssystem neoliberal auszurichten. Das heißt, neoliberale Politik, auch bildungspolitisch abzusichern. Neoliberale Bildungspolitik ist Teil des Umbaus des Wohlfahrtsstaat zu einem neoliberalen Staat.

Neoliberal als analytische Kategorie kennzeichnet eine Ordnungspolitik, die u.a. aus Deregulierung im Sinne von Flexibilisierung zur Senkung der Kosten der Produktion und höherer Anpassungsfähigkeit gesellschaftlicher Subsysteme, wie z.B. Bildung an die Kapitalverwertung besteht. Diese Flexibilisierung im Bildungsbereich enthält in der Tendenz die Einführung eines Systems sozialer Schichtung wie sie den neoliberalen Erfordernissen entspricht. Es entsteht ein Klassenbildungssystem. Im Schulbereich kann das, gemäß englischem „Vorbild“, zu einer Trennung in Privatschulen und in öffentlich finanzierte „Restschulen“ führen. Diese werden nur mehr von Kindern mit Lernschwierigkeiten bzw. solchen aus bestimmten sozialen Milieus besucht. In Deutschland wird dafür der Begriff „Unterschicht“ diskutiert (vgl. DIE ZEIT Nr. 11, 10.3.2005). Im tertiären Bildungsbereich werden mit dem Bakkalaureat international relativ gleich qualifizierte – homogene – AbsolventInnen „hergestellt“, die am Arbeitsmarkt in Konkurrenz zueinander stehen und dadurch zu billigen und willigen (flexiblen) akademischen Arbeitskräften werden sollen. An – privaten – Eliteuniversitäten und durch Beschränkungen des Zugangs zu Masterstudien entsteht der globale neoliberale Führungskader. Dieser ist nach wie vor vor allem männlich dominiert.

Ein weiteres Ziel neoliberaler Bildungspolitik ist es, Einsprüche der Zivilgesellschaft, z.B. frauenrechtsverletzende Arbeitsbedin-

gungen zu unterbinden, möglichst zu verunmöglichen. Dazu ist es notwendig, die Demokratie zu schwächen. Bildungspolitisch geschieht dies durch geistige Gleichschaltung in Form der Vereinheitlichung zur Vergleichbarkeit der Bildungsstandards mittels des Bologna-Prozesses. Indem durch ihn unter anderem auch Bildungsinhalte verändert werden sollen Studierende sich zunehmend als WirtschaftsbürgerInnen/Bourgeois/KundInnen verstehen und nicht als StaatsbürgerInnen, die mitreden und mitbestimmen. Durch die Vorgabe des effizienten Studiums werden sie so beschäftigt, dass für kritische Aktivitäten keine Zeit bleibt. Durch *lean studies* werden auch die Inhalte jedes kritischen Inhalts bereinigt werden.

Der Weg, der mit neoliberaler Bildungspolitik beschritten wird, kann als einer „von wahrer Bildung zur Ware Bildung“ bezeichnet werden. Das möchte ich an drei Entwicklungen argumentieren:

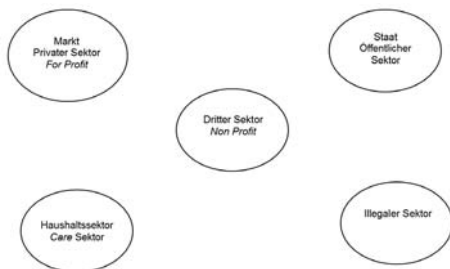
- der Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungsinstitutionen,
- der Vermarktlichung/Kommerzialisierung von Bildung durch Selbstökonomisierung und
- der Ökonomisierung des Bildungsauftrages.

Die Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung

Ich bezeichne damit die Umwandlung von Bildungsinstitutionen in *For Profit* Unternehmen, beispielsweise von öffentlichen Universitäten zu Bildungs-GesmbHs. oder Bildungskonzernen. Wie geschieht das?

Bildung erfolgte bis vor kurzem in jedem der fünf Wirtschaftssektoren nach deren jeweiliger Rationalität:

Abb.1: Wirtschaftssektoren



Quelle: Eigene Erstellung

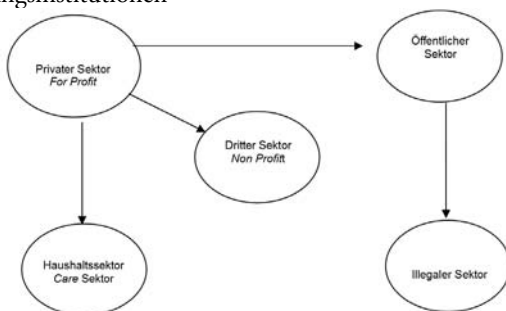
- Vorrangig erfolgt Bildung im öffentlichen Sektor, im öffentlichen Bildungswesen (Kindergärten, Schulen, Universitäten). Sie erfolgt nach einer Versorgungsrationalität gemäß dem eingangs zitierten Absatz I, Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Jede Person sollte mit Bildung versorgt sein. Dem gemäß wurden öffentliche Mittel zur Verfügung gestellt. Der Bildungsinhalt – Bildungsauftrag – war getragen von einer politisch-ethischen Rationalität, wie sie im Absatz 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formuliert ist.
- Bildung, vor allem Erwachsenenbildung, erfolgt auch ganz wesentlich im Dritten Sektor. Ein Beispiel ist die Erwachsenenbildung mit den Bildungsangeboten der Bildungshäuser, die überwiegend nach einer christlichen Werterationalität arbeiten. Im Dritten Sektor erfolgen aber auch sehr viele sekundäre Berufsqualifizierungen.
- Im *For Profit* Sektor beschränkt sich das Bildungsangebot derzeit noch auf Universitäts-Lehrgänge, Privatuniversitäten und Privatschulen. Bildung wird hier gemäß der *For Profit* Rationalität angeboten.
- Im Haushalts- oder *Care* Sektor geschieht Bildung als Selbststudium, durch *e-learning* und vor allem als Lernen der Eltern, vor

- allem der Mütter, mit den Kindern. Die Rationalität ist hier eine Fürsorgerationalität bzw. auch eine Versorgungsationalität.
- Im illegalen Sektor erfolgt Bildung vor allem als Schwarzarbeit durch nicht versteuerte und nicht versicherte Nachhilfestunden und Werkverträge, z.B. von KursleiterInnen. Die Rationalität ist hier jene der Umgehung.

In allen Sektoren ist man bestrebt, Bildung effizient zu organisieren. Es wird versucht, das jeweilige Bildungsziel sparsam, mit minimalem Mitteleinsatz zu erreichen. Da sich aber gemäß der unterschiedlichen Rationalität der Sektoren die Bildungsziele unterscheiden ist auch der Mittelaufwand, sind die Kosten unterschiedlich. Trotzdem wird versucht, effizient zu wirtschaften. Wobei Effizienz immer ein „nachrangiges Kriterium“ ist (Ulrich 2002: 30), das erst im Hinblick auf die Sinnorientierung, also das Bildungsziel und die Legitimationsbedingungen von Bildung – dem Bildungsauftrag – begründet werden kann. Für das öffentliche Bildungswesen bedeutet dies, dass Ziele und Leitbild von Bildung demokratisch festgelegt werden. Erst dann kann dieses Leitbild, können die demokratisch festgelegten Ziele von Bildung effizient umgesetzt werden. Trotz effizienter Mittelverwendung können dabei hohe Kosten entstehen. Das Prüfkriterium ist vorrangig jenes nach der Effektivität, d.h. ob die qualitativen und quantitativen Bildungsziele erreicht werden.

Mit der neoliberalen Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung erfolgt nun zweierlei. Erstens wird undemokratisch und intransparent der Bildungsauftrag verändert (dazu später). Zweitens werden AkteurInnen in allen Sektoren gezwungen, Bildung nach den Kriterien des For Profit Sektors auszurichten (siehe Pfeilrichtung in Abb.2), d.h. die Betriebsführung des For Profit Sektors und damit auch die For Profit Rationalität und die Instrumente ihrer Durchsetzung anzuwenden.

Abb. 2: Ausdehnung der For Profit Rationalität auf alle Bildungsinstitutionen



Quelle: Eigene Erstellung

Diese Verbetriebswirtschaftlichung nach dem Organisationsvorbild der gewinnorientierten Wirtschaft argumentiere ich hier vor allem am Beispiel der Universitäten. Um die Verbetriebswirtschaftlichung nach diesem Vorbild möglichst getreu umzusetzen sind beispielsweise folgende Entwicklungen beobachtbar:

- ManagerInnen aus der gewinnorientierten Wirtschaft werden als Bildungspolitiker, *RektorInnen* und als BildungsmanagerInnen (VizekanzlerInnen) „gewählt“/ausgewählt. So ist in Hamburg mit dem heute 37-jährigen Bildungssenator bereits seit drei Jahren ein ehemaliger Unternehmensberater im Amt der unter anderem bestimmte, dass die Hamburger Universität „die Hälfte ihrer Historiker, Philosophen und Romanisten einsparen solle“ und sich „Wissenschaft und Wirtschaft zusammenballen“ sollen (DIE ZEIT Nr. 13, 23.3.2005, S. 38).
- Teure BeraterInnen werden aus der For Profit Wirtschaft geholt und deren Verfahren in den Bildungsinstitutionen implementiert.

- Bildungsgremien, wie Universitätsrat und Fachhochschulbeirat, werden mit ManagerInnen, UnternehmerInnen und FunktioniärInnen der gewerblichen Wirtschaft und Industrie besetzt.
- Über Drittmittel aus der *For Profit* Wirtschaft werden Ansprüche an Forschung und Ausbildung übernommen.
- Mit der Gründung von Privatuniversitäten sollen Vorbilder für neoliberale Verbetriebswirtschaftlichung geschaffen werden.

Eine der ersten Maßnahmen ist die Schaffung von Leistungsprofilen und von quantitativen *Output*kriterien. Das geschieht über die Evaluierung, durch die beinahe jede qualitative Leistung auf eine quantitative reduziert wird (vgl. Liessmann 2005). Als Beispiel dafür ziehe ich ein Forschungs*ranking* heran, das in DIE ZEIT (Nr. 8, 17.2.2005: 33) sehr gelobt wurde. Es ist das *Ranking* des *Centrums für Hochschulentwicklung* (CHE). Als Kriterien dienen:

- Höhe der Drittmittel
- Anzahl der Publikationen: Fachaufsätze – Bücher
- Zitierhäufigkeit
- Patente
- Anzahl der Promotionen

Das *Ranking* ist willkürlich gestaltbar. Je nachdem, was gemessen wird – Vermittelbarkeit von AbsolventInnen, die Qualität von Studiengängen nach Einschätzung von PersonalentscheiderInnen, Studiendauer oder eben Forschung – kann man das *Ranking* verändern (vgl. dazu das *Ranking* der Studiengänge von österreichischen Fachhochschulen in: Das österreichische Industrie Magazin 4, April 2005, S. 54ff.).

In das *Ranking* und die Evaluierung kommentierenden Artikeln (DIE ZEIT: 33 f.) finden sich Formulierungen wie „Forschungspotenz“, „akademisches *Casting*“, „akademischer Konkurrenzkampf“. „Universitäten können das meiste Geld einstreichen“, wenn sie ihre Studierenden zügig zum Examen führen“ etc. „Gute Evaluierungsergebnisse zu bekommen droht am Ende wichtiger zu werden als

gute Forschung“ (S. 34) und ich füge hinzu, gute Lehre zu betreiben. Denn mit der Evaluierung ändert sich auch die Didaktik.

Mit Methoden des *New Public Management* werden Erfolgsindikatoren entwickelt, die Bildung transparent, kalkulierbar und steuerbar machen sollen. Eine „Wertschöpfungskette“ des Wissens und der Bildung mit den Phasen „Entstehung – Vermittlung – gesellschaftliche Nutzung – Entwertung“ soll gebildet werden (vgl. Pelizzari in diesem Band).

Mit der Verbetriebswirtschaftlichung der Bildung nach dem Organisationsvorbild der *For Profit* Wirtschaft ändert sich der Orientierungsrahmen. Öffentliche Bildung war bis vor einigen Jahren *Input*orientiert. Für mehr und besser qualifizierte AkademikerInnen und ForscherInnen wurde mehr Personal eingestellt, wurden mehr Mittel bereitgestellt, der freie Studienzugang und Stipendien eingeführt. Die entstehenden Kosten wurden gemäß dem Kostendeckungsprinzip gedeckt. Dieses System wird nun auf *Output*orientierung umgestellt. Quantitativ gewichtete Kennziffern einer formalen Leistungsmessung werden eingeführt.

Mit dieser Verbetriebswirtschaftlichung nach der Betriebswirtschaftslehre der *For Profit* Wirtschaft werden die Probleme im öffentlichen Bildungssystem nicht nach politisch demokratischen, durch breite Diskussion zustande gekommenen Kriterien gelöst, sondern nach Kriterien, die sogar in ihrem angestammten Sektor oft nicht eingehalten werden. Dies zeigen die sich häufenden Unternehmensskandale und das Bestreben, durch Lobbying und Fusionen Konkurrenz auszuschalten und Transaktionskosten zu senken.

Ich bin gegenüber den Problemen des öffentlichen Bildungswesens nicht blind, im Gegenteil, aber ich bin überzeugt, dass weder diese Verbetriebswirtschaftlichung, noch die Vermarktlichung von Bildung die vorhandenen Probleme adäquat lösen wird.

Die Vermarktlichung von Bildung durch Selbstökonomisierung

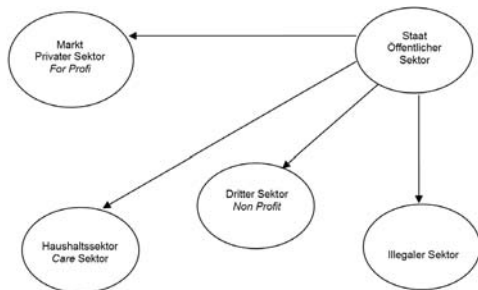
Die Vermarktlichung von Bildung hängt eng mit der *For Profit* Verbetriebswirtschaftlichung zusammen. Denn erst mittels Evaluierung entsteht ein *Ranking* und erst dieses stellt den Markt her. Der Bildungsmarkt entwickelt sich also nicht von selbst sondern wird staatlich unterstützt geschaffen, z.B. ordnungspolitisch durch ein Gesetz, das die Einhebung von Studiengebühren erlaubt und ablaufpolitisch, indem Studiengebühren von der Steuer absetzbar gemacht oder subventionierte Bildungskredite bereitgestellt werden. Bezüglich Forschung wird der ordnungspolitische Rahmen für die Patentierung und Vermarktung von Forschungsergebnissen geschaffen. So führen in den USA laut Prof. Schuetze (Vortrag am IFF, am 6.4.05) Verwertungsschutzgesetze dazu, dass Forschungsergebnisse der Universitätsleitung bekannt zu geben sind. Erst nach Sicherung der Verwertungsrechte dürfen sie vorgetragen und publiziert werden. „Erst patentieren, dann publizieren.“ Die Öffentlichkeit von Forschungsergebnissen ist damit nicht mehr gewährleistet. Es kommt zur öffentlich finanzierten (60 Prozent öffentlich, 6 Prozent privat) „Geheimforschung“. Zur Vermarktung der Lehre sorgt der ordnungspolitische Rahmen für die Sicherung von *Copyrights*.

Der Markt muss erst geschaffen werden, da bis vor kurzem Bildung, auch universitäre, in Österreich gemäß einem gemeinsamen Verständnis ein öffentliches Gut war. Von öffentlichen Gütern spricht man, wenn niemand von seinem Konsum ausgeschlossen werden kann und es keine Rivalität darum gibt. Wettbewerb erfolgt als Auseinandersetzung um „bessere Theorie und attraktive Lehre“ (Liessmann 2005).

Öffentliche Güter wie Bildung werden aus öffentlichen Mitteln finanziert, da angenommen wird, und auch belegt werden kann, dass Bildung positive externe Effekte hat. Darunter versteht man, dass Bildung mehr bewirkt als sie kostet, da sie zur individuellen

aber vor allem auch zur gesellschaftlichen und ökonomischen Wohlfahrt beiträgt. Bezogen auf mein Sektorenmodell bedeutet dies, dass die vier Sektoren von einem öffentlich finanzierten Bildungssystem profitieren und der illegale Sektor durch sie verkleinert werden kann.

Abb. 3: Positive externe Effekte öffentlich finanzierter Bildung



Quelle: Eigene Erstellung

Beispielhaft seien positive externe Effekte angeführt:

Der *For Profit* Sektor erhält qualifizierte, gebildete, innovative, eigenständig denkende Arbeitskräfte zu geringen Kosten. Die Höhe dieser Kosten hängt davon ab, wie viel der *For Profit* Sektor an Steuern bezahlt. Hans Weiss und Ernst Schmiederer zeigen sie in ihrem Buch *Asoziale Marktwirtschaft* (2004), dass Unternehmen durch diverse Praktiken der Steuerumgehung oft keine oder sehr geringe Körperschafts-Steuerbeträge bezahlen.

For Profit Unternehmen profitieren weiters von einem öffentlich finanzierten Bildungssystem durch vorteilhafte Standortfaktoren, insbesondere für *head quarters*, da Bildung zu geringerer Kriminalität und damit zur Aufrechterhaltung der inneren Sicherheit

beiträgt, die soziale Sicherheit erhöht, ein gutes Arbeitsklima schafft und Kultur vielfältig anbietet.

Der Haushaltssektor profitiert durch höhere Einkommen, durch weniger Diskriminierung von Mädchen und Frauen und durch deren Emanzipationsmöglichkeiten mittels des freien Bildungszuganges sowie eines breiten Bildungsauftrags. Weiters bietet öffentliche Bildung den AkteurInnen dieses Sektors die Grundlage für Weiterbildung, eine Orientierungshilfe in komplexen Gesellschaften, höhere Lebenszufriedenheit, verbesserte Erziehung der Kinder, geringere Entfremdung, Offenheit für Fremdes und Voraussetzungen für politisch-ethische Konsumnachfrage, z.B. nach *Fair Trade* Produkten oder *Clean Clothes*.

Der Dritte Sektor bekommt qualifizierte und engagierte Erwerbsarbeitskräfte und ehrenamtlich Tätige mit einem politisch-ethischen Bewusstsein, das in die Arbeit einfließt. Die im Dritten Sektor agierenden *Non Profit* Organisationen (NPOs) wie Caritas oder Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit sowie die *Non Governmental* Organisationen (NGOs) wie MigrantInneninitiativen, Frauen- und Mädchen-Netzwerke, Attac, Netzwerke der Entwicklungszusammenarbeit wie AGEZ und WIDE zeigen in ihren Aktivitäten Engagement und Zivilcourage. Diese Zivilgesellschaft des Nordens ist ganz wesentlich aus den gebildeten BürgerInnen entstanden, die durch ein öffentliches Bildungssystem gebildet wurden und in diesem Reflexions-, Kommunikations- und Kritikfähigkeit sowie friedliche Konfliktlösung gelernt haben.

Der öffentliche Sektor hat durch diese Bildung positive externe Effekte, indem er sich teilweise in anderen Politikbereichen Ausgaben erspart, z.B.

- in der Umweltpolitik, da gebildete Menschen sich eher ökologisch verhalten;
- in der Verteilungspolitik, da Bildung zu einer Verringerung der Einkommensungleichheit und zu höheren Einkommen von

Frauen beiträgt, jedoch wenig zur Senkung der Einkommensdiskriminierung;

- in der Demokratiepoltik, da gebildete Menschen eine höhere Wahlbeteiligung aufweisen;
- in der Beschäftigungspolitik durch eine höhere Beschäftigungsquote;
- Gesellschaftspolitisch und friedenspolitisch, da öffentliche Bildungsinstitutionen noch zu den wenigen Orten zählen, wo Menschen aus verschiedenen sozialen Gruppen zusammenkommen, Menschen sich in ihrer Verschiedenheit kennenlernen können, unterschiedliche Meinungen, Positionen anhören und Konflikte friedlich austragen lernen. Menschen werden in öffentlichen Bildungsinstitutionen einander geheuer, lernen Toleranz und Respekt vor der anderen Person.

Der illegale Sektor wird reduziert, da z.B. gebildete Menschen weniger korrupt und kriminell agieren sollten. Dem gegenüber zeigt der „akademische Kapitalismus“ in den USA, dass die Kommerzialisierung der Forschung zur Korrumpierung von ForscherInnen führt und damit die Unabhängigkeit der Forschung gefährdet. Prof. Schuetze (Vortrag am IFF, am 6.4.05) brachte das folgende Beispiel: Eine von der Tabakindustrie finanzierte Studie über die Gesundheitsgefährdung passiven Rauchens ergab, dass dieses großteils keine Gefährdung verursache. Eine öffentlich finanzierte Studie ergab diverse Gesundheitsgefährdungen.

Die Vermarktlichung von Bildung wird diese Situation grundlegend ändern und die positiven externen Effekte enorm reduzieren, weil sie Bildung zur Ware macht die gekauft werden kann. Bildung wird kommerzialisiert. Je nach Kaufkraft und Einkommensverteilung, beide werden wiederum durch die Ware Bildung beeinflusst, wird Bildung nachgefragt und angeboten werden. Dem gemäß wird ein nach KäuferInnenschichten differenziertes Bildungsangebot entstehen, das die in der Einleitung angeführte, beabsichtigte Schichtung der Gesellschaft hervorbringen wird. Mädchen und Frauen

wurden in freien Märkten, vor allem freien Arbeitsmärkten, immer benachteiligt, so vermutlich auch im Bildungsmarkt. Sie werden nicht mehrheitlich zur kaufkräftigsten Nachfrageschicht gehören und daher auch nicht zu der diese hervorbringenden privilegierten Gesellschaftsschicht. Märkte gewähren keine Chancengleichheit. Mädchen und Frauen werden aber auch zu den Verliererinnen zählen, da vor allem die gesellschaftlichen positiven externen Effekte der öffentlich finanzierten Bildung drastisch reduziert, wenn nicht verschwinden werden. Dazu zählt u.a. die über Bildung erreichte Veränderung von Frauen diskriminierenden Normen, Rollen und Gesetzen sowie das durch öffentliche Bildung ermöglichte Empowerment von Frauen.

Denn bei der Marktlösung wird Bildung nach Sturn/Wohlfahrt (1999: 47f.) „von privaten, gewinnmaximierenden Bildungsanbietern zu kostendeckenden Gebühren angeboten. Curricula, Gebühren und allfällige nichtpreisliche Selektionskriterien werden vom privaten Anbieter bestimmt. Die Rolle des Staates beschränkt sich auf eine Mindestqualitätskontrolle mittels Akkreditierungsverfahren für die Bildungsinstitutionen und die Durchsetzung allgemein rechtlicher Rahmenbedingungen“ wie z.B. dem Verbot rassistischer Selektionskriterien, aber vielleicht schon nicht mehr dem Verbot von frauenfeindlichen Selektionskriterien.

Eine weitere Rolle des Staates wird darin bestehen, wie in einigen Ländern mit hohen Studiengebühren schon üblich, dass er die Studiengebühren steuerlich absetzen lässt, Bildungskredite subventioniert und Infrastruktur günstig bereitstellt.

Die Reduzierung der multiplikativen positiven externen Effekte, die vermutlich mit der Vermarktlichung eintreten werden sehe ich auch in engem Zusammenhang mit der Selbstökonomisierung diverser BildungsakteurInnen.

Die Selbstökonomisierung von BildungspolitikerInnen, RektorInnen, Lehrenden, WissenschaftlerInnen und Personen diverser Bildungsinstitutionen

Die Selbstökonomisierung besteht darin,

- dass sich viele BildungsakteurInnen als Managerin und Manager des Unternehmens Universität, Schule, etc. sehen und sich ein Image als FirmenleiterInnen geben;
- dass beinahe alle Bildungsfragen auf Wirtschaftsfragen, vor allem auf Finanzierungsfragen reduziert werden;
- dass sich die Entscheidungsmacht von den BildungsreferentInnen und ForscherInnen zu den Finanz- und VermarktungsmanagerInnen verschiebt;
- dass die Sprache der gewinnorientierten Wirtschaft gesprochen wird, deren Begriffe verwendet werden. Beispiele sind: Effizienz, Studienstandort, Forschungsstandort, Wissensstandort;
- dass die Argumente der gewinnorientierten Wirtschaft gebracht werden. Beispiele sind: Es gehe in der Bildung um Internationalisierung, um die Schaffung und Eroberung von Bildungsmärkten, um den Wettbewerb um zahlende Studierende;
- dass deren Instrumentarien verwendet werden: Evaluierung, Controlling, Outsourcing, Werbung. Zu letzterem liest man in DIE ZEIT (Nr. 41, 30.9.04: 83) „Die Hochschulen müssen sich als Marke verstehen [...] und sich am Markt positionieren“;
- dass die Bewertungsmaßstäbe der gewinnorientierten Wirtschaft übernommen werden, z.B. Outputmaximierung pro Stück. Dies bedeutet beispielsweise die Maximierung der Publikationen pro ForscherIn oder die Maximierung der Anzahl der Studierenden pro LehrveranstaltungsleiterIn. Mittels Telematik-unterstützter Lehrveranstaltungen können so bis zu 600 Personen in einer prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung „unterrichtet“ werden. Die Prüfung wird vom Computer aus einem Fragensample, das über *e-learning* auch allen LV-BesucherInnen zur Verfügung steht zusammengestellt und auch vom Computer korrigiert. Gelernt werden vorgegebene Fragen und Antworten am Laptop. Die Prüfungen finden medienwirksam

(auch werbewirksam?) in angemieteten Großveranstaltungsräumen statt. Wie viele durchkommen sollen, ist meistens vorgegeben, aber geheim. Der Prüfungs*output* wird enorm gesteigert, die Prüfungsproduktivität erhöht werden. Wissen ist portioniert und quantifiziert, technisch testbar.

Was dabei aber geschieht ist, dass ein Verfahren, das aus der Warenerzeugung kommt, z.B. der Schuhproduktion, auf eine Tätigkeit wie Bilden angewendet wird. Bildung ist aber weder ein Gegenstand wie ein Schuh noch eine reine Computer unterstützte Dienstleistung. Sie ist eine kommunikative, beidseitige Tätigkeit mit enormer Komplexität, bei der es um Inhalte, aber auch um Sozialisation, um die Persönlichkeit und Würde der Studierenden und Lehrenden geht. Wie misst man dabei *Output*, Erfolg, wie Misserfolg? Das sind aber die Bewertungsmaßstäbe der Ökonomisierung gemäß dem Denken der gewinnmaximierenden Wirtschaft.

ManagerInnen wurden zum Ideal von BildungspolitikerInnen und vieler Personen in Bildungsinstitutionen. Dieses ManagerInnenimage soll suggerieren, dass sie mit Geld umgehen und gut organisieren können. Die Sprache der gewinnorientierten Wirtschaft kommt an, klingt nach Effizienz und Kompetenz, auch wenn diese Effizienz, Kompetenz und dieses Managen nur aus Einsparen und Privatisieren bestehen. Bildungspolitische Ziele treten dabei in den Hintergrund bzw. werden nicht diskutiert, aber verändert. Es wird suggeriert, dass universitäre und schulische Autonomie, dass Studiengebühren als eine Art Selbstbehalt oder gar Privatisierung (Privatuniversitäten) zu mehr Effizienz führen und den „Standort“ sichern würden. Diese „Änderung“ und der Konsens, der darüber herrscht, zeigen vor allem wie groß das Vertrauen in alles ist was nach gewinnmaximierender Wirtschaft, „nach managen, nach privat und Markt klingt“ (Dirk Kurbjuweit 2003: 47). Das gilt „automatisch“ als die bessere Alternative, ohne zu prüfen, ob mehr Markt, Bildung als Ware und Privatisierung auch tatsächlich Alternativen sind. Fortschritt/Erfolg in der Bildungspolitik ist

dem gemäß nur, was sich organisatorisch und inhaltlich in Richtung freie Marktwirtschaft bewegt. In Entwicklungsländern (vgl. Langthaler in diesem Band), aber auch in „entwickelten“ Ländern wie z.B. England hat sich gezeigt, dass Privatisierung und Vermarktlichung von Bildung keineswegs die bessere Alternative sind (vgl. z.B. Müller-Funk: 2003).

Selbstökonomisierte BildungsakteurInnen setzen daher auch Rahmenbedingungen wie Studiengebühren, Sequentierung, etc. die auch die Studierenden zur Selbstökonomisierung drängen.

Die Selbstökonomisierung der Studentinnen und Studenten und ihre Transformation zu KundInnen

Bis vor kurzem war es nicht das Selbstverständnis von Studierenden, KundInnen zu sein und sie haben auch nicht marktmäßig, sondern politisch agiert, haben diskutiert, demonstriert und ihre Rechte eingefordert.

Spätestens mit den Studiengebühren und dem Bologna-Prozess setzten selbstökonomisierte BildungspolitikerInnen und in Folge BildungsmanagerInnen in den Universitäten Rahmenbedingungen, die Studierende als BürgerInnen zu einem Verhalten und auch Selbstverständnis als KundInnen drängen. Sie sollen *homines oeconomici* werden und als solche nur auf den eigenen Vorteil bedacht sein, wettbewerbsorientiert und marktnah agieren. Nutzen- und später Gewinnmaximierung sollen trainiert werden, damit sie im Berufsleben eine Haltung einnehmen, die zu einem „je mehr desto besser“ an Einkommen führt. Sie sollen sich so ungebunden und unabhängig wie möglich machen, um z.B. in Deutschland, in der Welt von Hartz IV erfolgreich sein zu können (vgl. Gillen 2004). Bildungsorte, vom Kindergarten bis zur Universität, sollen Orte der Schulung von Konkurrenz, von Wettbewerb, von Risikofreudigkeit, dem Denken in Hierarchien und in der Ausführung von Anweisungen werden. Weg von Kooperation und Mitbestim-

mung. Jede und jeder soll sein/ihre *Knowledge*unternehmerIn, Ich-AG, PionierunternehmerIn, wie das Schumpeter genannt hat, werden. Diese Entwicklung soll gemäß der Studie *Bildung neu Denken* bereits in der Schule, die mit vier Jahren beginnen soll, erfolgen (vgl. Assheuer 2003).

Mit den Studiengebühren ist diese kommerzielle Komponente vieler Studierender konkret geworden. Sie meinen, sie seien als KundInnen besser gestellt als als BürgerInnen. Die BürgerInnen werden zu KundInnen verwandelt und wandeln sich selbst zu solchen, weil man glaubt, dass KundInnen besser behandelt werden als BürgerInnen (vgl. Kurjuweit 2003: 48). Dies zeigt, wie weit die Selbstökonomisierung durch neoliberale Vorgaben schon vorangeschritten ist, wieweit dieses Denken schon verinnerlicht ist. Immer mehr Studierende stufen sich als ökonomische Subjekte höher ein als als politische Subjekte. Daher ist aus Mitbestimmung vielfach Mitmachen geworden (vgl. von Werlhof 2003).

In der Bundesverfassung kommt der Begriff KundIn nicht vor und auch nicht im Artikel 26 der eingangs zitierten Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte von 1948. Mit gutem Grund. Denn BürgerInnen haben Rechte gegenüber dem Staat, z.B. das auf universitäre Bildung; bis vor kurzem unabhängig von ihrer – familiären – Einkommenssituation. KundInnen haben Anspruch auf das, was sie bezahlen. Die Rechte der BürgerInnen sind durch die Bundesverfassung geschützt. Als Bürgerin und Bürger genießen wir also einen speziellen Schutz, der dem der Kundin und des Kunden weit überlegen ist. Wenn sich Studierende in ihrem Selbstverständnis von BürgerInnen zu KundInnen wandeln, riskieren sie, dass man sie wesentlich schlechter behandelt, sie beispielsweise ausschließt, indem z.B. Studentinnen mit Kindern aus finanziellen Gründen wegen der Studiendauerbeschränkung nicht mehr studieren können.

Es geht um diese Rahmenbedingungen, die heute geschaffen werden und das Vokabular, mit dem sie als Schaffung von mehr

Freiheit verkauft werden, obwohl es dabei doch vielmehr um Verschulung der Universitäten geht. Freiheitsspielräume werden eingeschränkt, wie die Auswahl an Lehrveranstaltungen, der Literatur, der Fächer. StudentInnen sollen sich als KundInnen sehen die vor allem *European Transfer Credits* nachfragen, aber nicht Inhalte und Didaktik diskutieren. Sie sollen sich als KundInnen fühlen die eine Ausbildung nachfragen und dafür Studiengebühren bezahlen. Wenn sie rasch und effizient studieren, schaffen sie eine dynamische, prosperierende Universität. Dem gemäß müssen die effizienten StudentInnen versuchen, ihre Ziele rasch, mit minimalem Aufwand zu erreichen. Ihre Aufmerksamkeit muss auf die Zeit-Kosten gerichtet sein, optimal wäre daher ein tägliches 24 Stunden Service der Uni-Lehrenden; Prüfungstermine, dann, wenn man antreten will; Lehrveranstaltungen rund um die Uhr und ohne Ferien – Sommeruni, Winteruni, Osteruni. Dabei harmonisieren die Interessen selbstökonomisierter StudentInnen mit jenen der selbstökonomisierten Lehrenden und BildungsmanagerInnen. *Just in time* gilt als modern, weil es die Marktsituation nachahmt. Egoistische Eigeninteressen werden als allgemein nützlich hingestellt. Georg Soros (2002: 27) nennt das „Marktfundamentalismus“. Positive gesellschaftliche Effekte entstehen daraus nicht. Die Studierenden beginnen ihr Studium als Investition zu sehen, die sich in Form höherer Löhne rentieren muss. Universitäten sollen ihnen die Fertigkeiten vermitteln, die ihnen das garantieren.

Bildung war aber bis dato anders gedacht. Sie soll den Menschen „aus der Sphäre des bloßen Nutzens“ herausführen und die „grundsätzliche Fähigkeit, das Leben an Prinzipien auszurichten, die der Rationalität des Nutzens übergeordnet sind“ entwickeln (Ribolits o.J.: 3). Da Menschen das nicht selbst erkennen galt Bildung bislang als meritorisches Gut, für das der Gesetzgeber, im demokratisch zustande gekommenen Bildungsauftrag Vorgaben machte. Die Ausbildung zu Erwerbsarbeitskräften und KundInnen ist ein Element unter vielen – universitärer – Bildung (siehe dazu

den Ausblick am Ende des Beitrags). Derzeit allerdings wird der Bildungsauftrag „schleichend“, undemokratisch und intransparent reduziert, denn mit der Verbetriebswirtschaftlichung und der Vermarktlichung der Bildung erfolgt auch eine Veränderung des Bildungsauftrags.

Die Ökonomisierung des Bildungsauftrages

Diese vollzieht sich vor allem darin, dass Bildung zunehmend auf Ausbildung beschränkt wird, vor allem auf Ausbildung für die Wirtschaft. Dabei wird von einem sehr eingeschränkten Verständnis von Wirtschaft ausgegangen, nämlich dem der *For Profit* Wirtschaft. Die Wirtschaft des öffentlichen Sektors, des Haushaltssektors, des Dritten Sektors und auch des illegalen wird dabei ignoriert, obwohl sie einen hohen und steigenden Beitrag zum Bruttoinlandsprodukt leistet und viele Menschen, insbesondere Frauen, in diesen Sektoren tätig sind.

Die Gründe für dieses eingeschränkte Wirtschaftsverständnis, dem die Ausbildung dienen soll, liegen u.a. in der Selbstökonomisierung der BildungspolitikInnen und in deren Staatsverständnis. Demnach bestünde die Aufgabe des Staates und seiner AkteurInnen bestünde vorrangig darin zu koordinieren. In ihrer Rolle als KoordinatorInnen koordinieren sie sich mit ihren Vorbildern, den UnternehmerInnen und ManagerInnen der *For Profit* Wirtschaft, die gut organisiert und vernetzt (vgl. Phlewe 2005), reich und mächtig sind und, über das Unternehmen hinaus, gestalten wollen. Dies ist ein wesentlicher Grund, warum in Nord und Süd, in Österreich und der EU das *Lobbying* boomt. Es geht nicht mehr um sozial-partnerschaftlichen Interessensausgleich, sondern um gruppenspezifische Interessensdurchsetzung.

In Österreich geschieht diese Koordination zumindest auf zwei Arten.

Eine Art der Koordination besteht darin, dass sich die Regierung, die Bildungsministerin nicht vorrangig mit der LehrerInnen-

und HochschullehrerInnen-Gewerkschaft sowie der ÖH koordiniert, sondern mit VertreterInnen der Bundeswirtschaftskammer (BWK) und der Industriellenvereinigung (IV). Diese können dadurch wesentlich beeinflussen und bestimmen, was sie mit und von den öffentlich finanzierten Bildungsinstitutionen wollen. Das fließt in Schul- und Universitätsreformen sowie Fachhochschulgesetze mit ein. Daher konnte der neue IV Chef Herr Dr. Sorger bei seinem „Dienstantritt“ in einem Interview in den Salzburger Nachrichten auch sagen, dass er eine der größten Leistungen der IV der letzten Jahre darin sieht, dass sie die Bildungspolitik wesentlich mitbeeinflusst, mitgestaltet hat. Bildung ist dadurch unter anderem wirtschafts- und technikfreundlicher geworden. Ausgegeben wird diese Einflussnahme im Kapitalverwertungsinteresse als Wahrnehmen gesellschaftlicher Verantwortung (*Corporate Social Responsibility* – CSR) durch die gewinnorientierte Wirtschaft.

Eine weitere Art der Koordination zwischen Politik und gewinnorientierter Wirtschaft erfolgt durch die Besetzung von Bildungsgremien wie Universitätsräten und Fachhochschulbeirat mit ManagerInnen, UnternehmerInnen, Kammerfunktionären. So werden universitäre Lehre und Forschung nach Interessen privatwirtschaftlicher AkteurInnen ausgerichtet, ohne dass diese dafür direkt bezahlen. Nach Eva Kreisky (2002: 241) sind Wissenschaft und Lehre gemäß dem Grundrechtskatalog von 1867 heute nur mehr frei „sofern sie den privaten ökonomischen und neoliberalen politischen Interessen konvenieren“.

Was durch diese Besetzungspolitik sowie diese Koordination von PolitikerInnen und Real- und GeldvermögensbesitzerInnen geschieht kann nicht klar genug gesagt werden: Es werden weltweit öffentliche Ressourcen zugunsten privater Besitzvermehrungsinteressen weniger Personen umgelenkt. In Österreich geschieht das u.a. durch die Besetzungspolitik, weltweit vor allem in Entwicklungsländern durch die Strukturanpassungsprogramme des IWF und durch die WTO. Damit wird in kapitalunabhängigen Insti-

tutionen eine Kapitalverwertungsrationalität eingeführt. Es ist eine Form von Privatisierung öffentlicher Ressourcen. Was durch diesen mehrstufigen Einfluss der gewinnorientierten Wirtschaft geschieht ist der schleichende Wandel des Bildungsauftrages im Kapitalverwertungsinteresse. Und dieser Bildungsauftrag unterscheidet sich wesentlich von jenem in Artikel 26 der Menschenrechts-Deklaration enthaltenen.

Eine dritte Form der Ökonomisierung des Bildungsauftrages erfolgt über den Bologna Prozess (vgl. Prausmüller/Schimmerl/Striedinger in diesem Band). Er zielt mit dem für den bis 2010 zu schaffenden europäischen Hochschulraum auf vergleichbare Abschlüsse, einheitliche dreistufige Studiengänge – *Bakkalaureat* – *Master* – *PhD*, ein einheitliches Leistungspunktesystem ähnlich dem *European Credit Transfer System* (ECTS), vergleichbare Kriterien und Methoden zur Evaluierung und Qualitätssicherung sowie *Employability* in der *For Profit* Wirtschaft (vgl. Anthofer 2003: 112f.). Aus diesen Vorgaben schließe ich, dass es um eine Homogenisierung der Bildungsinhalte geht, um Bildung als homogenes Gut, das in Modulen angeboten wird. Im Rahmen dessen wird auch von „*McDonaldisierung*“ gesprochen (vgl. Beck 2004: 15). Nur als homogenes Gut ist Bildungsauftrag vergleichbar, evaluierbar, zertifizierbar, kommerzialisierbar, am internationalen Markt verkaufbar, handelbar. Und nur das kann die Vorstellung sein. Bildung zu verkaufen. Nur dann macht das Vokabular Sinn. Wenn aber alle mit dem gleichen homogenen Gut handeln bleibt zur Differenzierung nur der Preiswettbewerb. Wer bietet die billigsten Kurse, Studien an. Denn erst Differenzierung würde Monopole, monopolistische Konkurrenz und dann auch Monopolrenten ermöglichen. Die Wirkung bei der Umsetzung der Bolognaziele sehe ich daher auf zwei Ebenen:

- Auf der Ebene der Implementierung: Dabei wird Effizienz so konkretisiert, dass möglichst viel eingespart werden kann, an Dienstposten, an Instituten, an Frauen-Forschung, etc. Daher

ist der Machtkampf voll ausgebrochen, welches Fach sich im Bakkalaureat positionieren und unentbehrlich machen kann damit dessen Existenz gesichert ist. Das ist einerseits eine Frage des *Standings* an der Universität aber ganz wesentlich auch eine der „Flurbereinigung“ kritischer Geister und Inhalte.

- Auf der Ebene des Bildungsauftrages: Der wird nicht öffentlich diskutiert, aber wesentlich umgestaltet. Für den Entwicklungszusammenhang heißt das z.B., dass an den Universitäten die Liberalisierung des Außenhandels, Globalisierung, WTO, IWF, Weltbank unterrichtet werden, aber nur deren Vorteile und deren Nutzen ohne den negativen externen Effekten und Alternativen. Damit wäre auch die Effektivität erreicht, die ökonomisierten Bildungs- und Persönlichkeitsziele.

Ich glaube, dass es ganz wesentlich um die Bildungsinhalte – Forschungsinhalte geht. Um das nicht so offen sagen zu müssen, wird mit Effizienz argumentiert, deren Ziel aber Einsparen und auch Kommerzialisierung ist.

Ausblick: Ziele von Bildung als Perspektive

Nun komme ich abschließend zu einigen solchen Zielen, die Bildung verfolgen sollte.

Voranstellen möchte ich meine Sichtweise, dass Bildung, insbesondere universitäre, die Aufgabe hat, Studentinnen und Studenten an alle Rollen heranzuführen. Diese sind für mich jene

- als Bürgerinnen und Bürger;
- als Erwerbsarbeitende;
- als Haus- und Erziehungsarbeit Leistende;
- als ehrenamtlich Tätige;
- als NachfragerInnen und KonsumentInnen;
- als Menschen in Muße.

Das übergeordnete Ziel jeder Bildung und Erziehung ist, jedes Mädchen, jeden Buben, jede Frau und jeden Mann zur Wahrung

der Menschenrechte, insbesondere der Frauenrechte als Menschenrechte, zu befähigen und Selbständigkeit im Denken, Handeln und Urteilen zu erreichen.

Im Folgenden möchte ich einige Aspekte dessen mit Zielen illustrieren die Max Horkheimer in seinen Immatrikulationsreden des Sommersemesters 1952 und Wintersemesters 1952/53 als Rektor der Johann Goethe Universität in Frankfurt gehalten hat.

Die Universität „soll ausgezeichnet sein dadurch, dass man in ihr leidenschaftlicher ums Ganze bemüht und freier von Illusionen ist als anderswo, vor allem aber dadurch, dass ihre Mitglieder“ ProfessorInnen, AssistentInnen, LektorInnen, „Studentinnen und Studenten bei aller Verschiedenheit in den Auffassungen“ sich dafür einsetzen, „daß es trotz allem eine Zukunft gibt, daß die Menschen der zerstörenden Kräfte draußen und in ihrem eigenen Inneren Herr werden und die Welt menschlich einrichten können. Dieser Glaube soll auf die Gestalt der Universität in allen ihren Zweigen und Lebensformen einwirken und ihrer Entwicklung den Weg weisen“ (Max Horkheimer, 1985a: 381f.).

Eine der „eigensten Aufgaben“ der Universität ist die „Erziehung zum Geiste“. Ihre Bestimmung ist, „dem inhumanen Betrieb der Massengesellschaft genau entgegengesetzt“. Sie muss sich „mit aller Macht dagegen wehren, zu dessen Vorhalle zu werden“ (ebd.: 383f.).

Mitläufertum, Affirmation „schafft die totalitäre Masse“ und ihre demagogischen Führer, „noch ehe der totalitäre Staat da ist“ (ebd.: 385). „Gegen diese Entwicklung gibt es kein Mittel als die Erkenntnis. Die Universität ist der Ort, an dem die Erinnerung ans Menschliche bewahrt und das Menschliche mit allen Möglichkeiten lebendig erhalten werden soll“ (ebd.: 385). Das heißt für mich, dass die Wahrung der Würde des Menschen und seiner Rechte und Pflichten, wie sie in der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte genannt sind, alle Personen an der Universität sowie in allen Bildungsinstitutionen leiten müssen.

Studentinnen und Studenten sollen sich zu „denkenden, aktiven Menschen, die der Welt, wie sie ist, Widerstand leisten“ bilden können. „Im Wunsch nach Bildung [...] steckt eben dieser Wille, seiner selbst mächtig zu werden, nicht abhängig zu sein von blinden Mächten, von scheinhaften Vorstellungen, überholten Begriffen, abgetanen Ansichten und Einbildungen“ (ebd.: 385f.).

Die Universität soll „Ihnen Elemente zu Ihren künftigen Berufen liefern.“ Aber Studentinnen und Studenten sollen sich nicht stur „dem Willen zum persönlichen Fortkommen“ überlassen (ebd.: 386), sondern sich auch dem Ganzen, dem „ernsthaften Kampf gegen das, was in der Welt unrichtig ist“ widmen.

„Man kann auch durch das Lernen – ich glaube, Sie wissen es – dümmer werden“, durch die „Borniertheit der Spezialisierung“ sowie das Büffeln großer Textmengen (ebd.: 387). „Daß aus dem Lernen nie das wird, was man im unverbildeten Bewußtsein Büffeln nennt, sondern daß Sie den kritischen Geist und den Gedanken ans Ganze bewahren, ist eine Forderung, für deren Erfüllung ich kein Rezept weiß. Dazu bedarf es gewiß der Orientierung in anderen als Ihren eigenen Fächern“ (ebd.: 387). Dem Gegenstand Zeit lassen, denn rasch ist nur die Gewalt (Max Horkheimer, 1985b: 411).

Das, was Max Horkheimer (ebd.: 418) mit folgendem Zitat sagt, sehe ich für alle an der Universität Tätigen für wichtig an: Mehr als je ist „die Zukunft einer freien Welt darauf gestellt, [...] daß unter [...] Studenten genügend Männer – und Frauen – mit Zivilcourage und Widerstandskraft, mit innerer Unabhängigkeit entstehen die [...] – in der Welt des Gegengeistes – geistige Menschen sind.“

„Wenn wir als Lehrer (und Lehrerinnen L.G.) dazu beitragen können, Sie so zu bilden, dann haben wir die spezifische Aufgabe der Universität erfüllt“ (ebd.: 418). „Einsicht zu gewinnen in das Wesen des anscheinenden Verhältnisses, und schließlich die Macht, es abzuwenden, ehe sie (Ihre Generation) in es hineingezo-

gen wird. Das ist die Bildungsaufgabe, zu der wir gegenwärtig an [...] Universitäten, aufgerufen sind“ (ebd.: 413).

Das sagte Max Horkheimer 1952. Es ist auch heute aktuell und es ist eine Möglichkeit, der Selbstökonomisierung als StaatsbürgerInnen zu begegnen.

Literatur

- Anthofer, Helmut (2003): Die Liberalisierung von Bildungsdienstleistungen im Rahmen des GATS unter Einbeziehung Österreichs. Eine Bestandsaufnahme. Diplomarbeit WU-Wien.
- Assheuer, Thomas (2003): Leben auf eigene Rechnung. In: DIE ZEIT Nr. 52, 17.12.03, 39.
- Beck, Ulrich (2004): Vorwärts zu „Humboldt 2“. In: DIE ZEIT Nr. 47, 11.11., 15.
- Bobbio, Norberto (1998): Das Zeitalter der Menschenrechte. Ist Toleranz durchsetzbar? Berlin: Wagenbach
- Gillen, Gabriele (2004): Hartz IV. Eine Abrechnung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Horkheimer, Max (1985a): Akademisches Studium. Immatrikulations-Rede Sommersemester 1952. In: Der selbe: Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949 – 1973. Frankfurt a. Main: Fischer, 381 – 390.
- Horkheimer, Max (1985b): Begriff der Bildung. Immatrikulations-Rede Wintersemester 1952/53. In: Der selbe: Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949 – 1973. Frankfurt a. Main: Fischer, 409 – 419.
- Kreisky, Eva (2002): Im selben Boot? Nichtregierungsorganisationen und WissenschaftlerInnen. In Faschingeder, Gerald (Hrsg.): Wisse, was du tust. Wien: Südwind, 239 – 256.
- Kurbjuweit, Dirk (2003): Unser effizientes Leben. Die Diktatur der Ökonomie und ihre Folgen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Liessmann, Konrad Paul (2005): Evaluation: Wie viel wiegt Wissen? In: DIE PRESSE, 29.1.2005 (Spectrum).
- Müller-Funk, Wolfgang (2003): Die Entwicklung des Staatsverständnisses aus europäischer und amerikanischer Sicht. In: Graf, Daniela/Zaun, Fritz (Hg.) zur Rolle des Staates. Wien: Czernin Verlag, 9 – 37.
- Plehwe, Dieter (2005): Neoliberale Netzwerke: Globalisierung wurde gemacht. In: Faschingeder, Gerald/Ornig, Nikola (Hrsg.): Globalisierung entwickeln. Wien: Mandelbaum, 304-344.
- Ribolits, Erich (o. J.): Wieso sollte eigentlich gerade Bildung nicht zur Ware werden? Manuskript, 6 Seiten.
- Soros, George (2002): Moral an die Börse. In: DIE ZEIT Nr. 41, 27.
- Sturn, Richard/Wohlfahrt, Gerhard (1999): Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen. Wien: Print Media Austria AG.
- Ulrich, Peter (2002): Der entzauberte Markt. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Von Werlhof, Claudia (2003): GATS und Bildung. In: FrauenNetz-Attac (Hrsginnen): Dienste ohne Grenzen? GATS, Privatisierung und die Folgen für Frauen. Köln: o.V..

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung des gleichlautenden Vortrages bei den 10. Entwicklungspolitischen Hochschulwochen 2004 von Südwind Salzburg zum Thema „Wa(h)re, Bildung: Ökonomisierung der Bildungspolitik?“

OLIVER PRAUSMÜLLER, JOHANNES SCHIMMERL,

ANGELIKA STRIEDINGER

Fit für den Standort?

Zur Ökonomisierung von Bildung im europäischen Integrationsprozess

The new European – a question of attitude as well as of skills
[...] He or she needs to be able to bring a spirit of enterprise to
life as an employee and a citizen.

(ERT 2001: 4)

Quer durch Europa stehen die Zeichen auf radikalen Umbau der Universitätssysteme. Die Reformen im Hochschulsektor werden in ihrer Tragweite mit der Zäsur von 1968 verglichen. Gegenwärtig sind jedoch „wissensbasierte Ökonomie“, „Humankapitalinvestitionen“ oder „standortgerechte Dienstleistungshochschule“ Schlüsselworte der Reformagenda. PolitikerInnen werden dabei nicht müde, von Bildung als „wichtigstem Rohstoff für das 21. Jahrhundert“ und ihrer entscheidenden Rolle für die Zukunft Europas in einer „globalisierten Welt“ zu sprechen. Das macht hellhörig. Denn was ist der tiefergehende Gehalt dieser Äußerungen, wenn im Anschluss daran an den „notwendigen Reformgeist“ appelliert wird?

Die europäische Dimension der Ökonomisierung von Bildung stellt zu weiten Teilen eine Unbekannte dar. Wir wollen versuchen, hier einen problemorientierten Überblick zu geben. Im Zuge unseres Artikels argumentieren wir, dass die „globale Wettbewerbsfähigkeit“ als Leitmotiv der gegenwärtigen Bildungsreformen fungiert. Unseren Ausgangspunkt stellt eine Zusammenführung der Bildungsökonomisierung mit der neoliberalen Reformagenda dar. Die folgenden Stationen reichen von den bildungspolitischen Spielräumen der Europäischen Union über die Rolle der Univer-

sitäten in einer „wissensbasierten Ökonomie“ bis zur Zukunft des europäischen Hochschulraums. Abschließend widmet sich der Artikel Überlegungen zur künftigen Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung von Bildung.

Eine methodische Problematik soll eingangs herausgegriffen werden: Zwar verwenden viele KritikerInnen den Begriff „Bildungsökonomisierung“, doch seine weitere theoretische Einbettung bleibt unscharf. Sie teilen die Kritik an einem neoliberalen „Methodenimperialismus“, der das Marktprinzip zum allgemeinen gesellschaftlichen Organisationsprinzip erhebt (Schui/Blankenburg 2002: 79; Candeias 2004: 89). Das „Ökonomische“ wird zum Maßstab allen menschlichen Verhaltens, „seien es wiederkehrende oder seltene Entscheidungen, handle es sich um emotionale oder nüchterne Ziele, reiche oder arme Menschen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, kluge oder dumme Menschen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsleute oder Politiker, Lehrer oder Schüler“ (Becker 1982: 7). Während die Universalisierung des Marktpinzips zu den Grundfesten neoliberaler Ideologie zählt, ist jedoch die Rhetorik von einem „Rückzug des Staates“ irreführend. Sie verstellt den Blick darauf, dass kein Markt unabhängig von politischen Herrschaftsverhältnissen existiert und das Ausdehnen des Marktpinzips mit neuen Formen staatlicher Regulierung durchgesetzt wird (vgl. Hirsch 2002: 116). Neoliberale TheoretikerInnen postulieren hier die marktförmige Ausrichtung politischer Prozesse, die die gesellschaftliche Restrukturierung nach Wettbewerbsimperativen absichern und weiter befördern soll. „Die Konzeption eines äußerlichen und statischen Verhältnisses zwischen Ökonomie und Politik entpolitisiert und verharmlost daher die Voraussetzungen und die Folgen dieser ‚Ökonomisierung der Politik‘, deren politisch-strategischer Charakter auf diese Weise nur unzureichend kenntlich gemacht werden kann“ (Lemke et al. 2000: 25; vgl. Poulantzas 2002: 45f.). Beispielsweise werden universitäre Entscheidungsprozesse demokratischer Kontrolle entzogen und in

„unabhängige“ ExpertInnengremien oder Managementstrukturen verlagert. Die „Entpolitisierung“ staatlicher Formen der Regulierung ist dabei Ausdruck verschobener gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Der Verweis auf „ökonomische Effizienzkriterien“ dient als Legitimationsfigur dafür, demokratische Mitbestimmungsrechte abzubauen und die Universitäten verstärkt nach Wettbewerbsimperativen modellieren zu können. Das Repertoire für das Vorantreiben neoliberaler Anpassungsstrategien im Bildungsbereich reicht von der Verbetriebswirtschaftlichung öffentlicher Bildungseinrichtungen über den Aufbau eines Bildungsmarktes für private BildungsdienstleisterInnen bis zur Umstellung auf Bildungskonten-Modelle, in denen öffentliche und private Universitäten um die BildungskonsumentInnen konkurrieren sollen (vgl. Gubitzer und Pelizzari in diesem Band). Der Staat nimmt eine zentrale Organisationsrolle für die wettbewerbsfähige Optimierung der Erziehung und (Aus)Bildung der Arbeitskräfte ein. Wird das nicht berücksichtigt, läuft die Kritik an der Bildungsökonomisierung Gefahr, außer Acht zu lassen, wie staatliche Politiken und das Intensivieren des wirtschaftlichen Wettbewerbs wechselseitig auf die Veränderung von z.B. Arbeits- und Lernbeziehungen einwirken. Wenn wir nun auf europäische Tendenzen der Bildungsökonomisierung fokussieren, gilt unter diesen Vorbehalten unser Erkenntnisinteresse dem Ausdehnen des Marktprinzips und der Förderung einer „Kultur des Marktes“ im Bildungsbereich.

Bildungsökonomisierung und die neoliberale Reformagenda

Wie können die Ökonomisierung von Bildung und die neoliberale Reformagenda weiter zusammengeführt werden? Joachim Hirsch und Stephen Gill haben hier zentrale Begriffe geprägt, die eine Verortung neoliberaler Politikmuster erleichtern. Einerseits bezeichnet der „nationale Wettbewerbsstaat“ die umfassende Mo-

bilisierung der Bevölkerung für das Ziel globaler Wettbewerbsfähigkeit. Die Nation wird ganzheitlich nach betriebswirtschaftlicher Logik ausgerichtet, um im permanenten Strukturwandel und Konkurrenzkampf als profitabler Standort auf der „Gewinnerseite“ zu stehen (Hirsch 2002: 114). So überprüft z.B. die österreichische Industriellenvereinigung mit ihrem Geschäftsbericht „Österreich AG – Ein Unternehmen der EU25-Holding“ das Fortsetzen des „Restrukturierungsprozesses“. Die Bilanz der Österreich AG weist darin „Wissenskapital“ unter Aktiva, „Bildungsausgaben“ unter Passiva aus (IV 2004). Andererseits ergänzen sich die Reformagenden des „nationalen Wettbewerbsstaats“ und supranationaler Formen von Staatlichkeit wie z.B. der EU oder der WTO wechselseitig im Forcieren einer Ökonomisierung von Bildung. Stephen Gill (2000: 42 ff.; vgl. Bieling 2003a: 64) hebt hier drei Tendenzen hervor, die das Organisieren von Konsens und das Ausüben von Zwang (vgl. Gramsci 1991 ff.: 1502, 2092) für das Durchsetzen neoliberaler Anpassungsstrategien kombinieren:

- Die „Kultur des Marktes“ fördert zivilgesellschaftliche Diskurse, die z.B. besitzindividualistisches Denken, die produktiven Effekte eines möglichst umfassenden Wettbewerbs oder einer universellen Anwendung des Marktprinzips im Alltagsverstand verfestigen. Die neoliberale Restrukturierung kann so beispielsweise durch die Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen und Lehrinhalten konsensual unterfüttert werden. Die Förderung eines Selbstverständnisses von Studierenden als KundInnen und TrägerInnen von Humankapital greift damit ineinander.
- Der „disziplinierende Neoliberalismus“ erhöht den gesellschaftlichen Anpassungsdruck durch das Individualisieren sozialer Risiken und das Intensivieren des grenzüberschreitenden Wettbewerbs. Zentral ist das Vertrauen von InvestorInnen zu sichern, z.B. durch den Schutz von Eigentumsrechten und Marktliberalisierungen. Der Wettbewerbsdiskurs bzw. der Verweis auf den

Standortwettbewerb dienen als Mittel für das Einengen von demokratischen Gestaltungsspielräumen und die Konstruktion von Reform- und Sparzwängen.

- Der „neue Konstitutionalismus“ sichert den „disziplinierenden Neoliberalismus“ in politisch-rechtlicher Dimension ab. Die Staatsformen verändern sich in Richtung der disziplinierenden Anforderungen und Wettbewerbsimperative der Marktkräfte. Entsprechende supranationale Vertragswerke dienen beispielsweise ihrer langfristigen Festschreibung und der Einschränkung demokratischer Interventionsmöglichkeiten. „It seeks to separate economic policies from broad political accountability in order to make governments more responsive to the discipline of market forces and correspondingly less responsive to popular forces“ (Gill 1998: 5).

Joachim Hirsch spricht in diesem Zusammenhang auch von einem strukturellen politischen Legitimationsdefizit, das mit der Verlagerung von nationalen Konsensbildungs- und Entscheidungsprozessen auf die regionale und die internationale Ebene einhergeht. Damit ist eine Bedeutungszunahme informeller Netzwerke und Verhandlungssysteme verbunden (Hirsch 2000: 333; vgl. Candeias 2000: 356). Im Bildungsbereich weisen die intensive Arbeit von Lobbygruppen und die langfristige Verankerung von Liberalisierungsverpflichtungen im WTO-Dienstleistungsabkommen GATS in diese Richtung (Wesselius 2002; Prausmüller 2002). Das Abkommen basiert auf dem Grundsatz „fortschreitender Liberalisierung“ und dient nationalen Regierungen u.a. dazu, mit der „Kraft des Faktischen“ die Notwendigkeit von einschneidenden Strukturreformen zu konstruieren.

Auch der europäische Ordnungsrahmen ist primär marktliberal definiert (vgl. Bieling 2003b: 78). Doch trotz der forcierten neoliberalen Anpassungsstrategien ist „das europäische Kräftefeld durch eine Vielzahl kontroverser – sozialer, nationaler oder auch regionaler – Interessenslagen geprägt, die sich nicht bruchlos in das Muster

der neoliberalen Reorganisation einfügen lassen“ (Bieling 2003a: 64 f.). In Hinblick auf Bildungsagenden müssen an dieser Stelle vorerst zwei Gesichtspunkte hervorgehoben werden: Einerseits herrscht hier eine höhere öffentliche Sensibilität gegenüber dem Abbau wohlfahrtsstaatlicher Arrangements als z.B. im Vergleich zur Wirtschafts- und Währungspolitik in der Europäischen Union. Die Veränderung wohlfahrtsstaatlich produzierter Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit wird umso mehr durch fortwährende Wissensproduktion in zivilgesellschaftlichen Netzwerken, die Organisation neuer sozialer Allianzsysteme und die Vermittlungsarbeit „organischer Intellektueller“ unterstützt (vgl. Plehwe/Walpen 1999; Bultmann 2004). Oliver Schöller (2001) hat diesbezüglich eine stichhaltige Analyse der Lobbyingarbeit des deutschen Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) vorgelegt. Andererseits sind auf der nationalstaatlichen Ebene trotz der Internationalisierungstendenzen zentrale Entscheidungskompetenzen verblieben. Die entscheidende Bedeutung spezifischer, historisch unterschiedlich herausgebildeter Kompromissgleichgewichte in den nationalen Bildungssystemen muss dabei im Blick behalten werden.

Die europäische Bildungsarena

„Die Bildungspolitik ist ein Paradebeispiel dafür, dass die Europäische Union auch ohne ausdrückliche Kompetenzen enorme Aktivitäten entfalten kann“ (Friedrich 2004). Einerseits beschränken sich die im Maastricht-Vertrag festgeschriebenen Ziele der Union im Bildungsbereich nach wie vor im Wesentlichen auf folgende: Förderung der Mobilität, der Anerkennung der Diplome und Studienzeiten, der Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen und der Fernlehre (vgl. Maastricht-Vertrag: Art.126; Nizza-Vertrag: Art.149; VVE: Art.III-282; zur näheren Ausführung der Kompetenzen der EU vgl. Hackl 2001; Keller 2004: 21 ff.). Die Europäische Kommission kann als ausführendes Organ der Union zur Er-

reichung dieser Ziele nur Fördermaßnahmen ergreifen, meist in der Form von Aktionsprogrammen wie dem Studierendenaustauschprogramm ERASMUS im Mobilitätsbereich. Das Instrument der Verordnung (Europäisches Gesetz lt. Verfassungsentwurf) steht gar nicht, das der Richtlinie (Europ. Rahmengesetz lt. Verfassungsentwurf) steht nur in einem Bereich, der Anerkennung von Berufs- und Hochschulabschlüssen, zur Verfügung (vgl. Keller 2004: 21).

Andererseits stehen trotz der geringen formellen Kompetenzen weitere Bereiche auf der bildungspolitischen Agenda der Union. So tritt die Kommission im Bologna-Prozess (s.u.) als eigenständige Akteurin auf (Keller 2004: 23). Durch die Herausgabe von Diskussionspapieren, Empfehlungen, Berichten und Mitteilungen ist sie zudem eine bedeutende Stichwortgeberin für den Reformdiskurs in den einzelnen Mitgliedstaaten (z.B.: EK 1995, 2001, 2003; EC 2004a)¹. Darüber hinaus strebt die Kommission eine Ausweitung ihres Einflusses auf Bildung über in ihren Kompetenzbereich fallende Politikfelder an. Als Beispiel hierfür kann die Beschäftigungspolitik angeführt werden, mittels der versucht wird, „eine gemeinsame europäische Strategie zu etablieren, die durch Einbindung von Bildungsmaßnahmen in die Arbeitsmarktpolitik indirekt eine Bildungsintegration initiiert“ (Weber 2002: 36)².

Einflussreiche Unternehmenslobbygruppen wie der ERT (*European Round Table of Industrialists*) oder die UNICE (*Union des Industries de la Communauté européenne*) versuchen, diese Entwicklung für eine verstärkte Ausrichtung von Bildung auf Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt zu nutzen. So kritisiert Ingrid Lohmann ein Forderungspapier der UNICE, das im Vorfeld des Europäischen Rates von Lissabon (s. u.) veröffentlicht wurde: „Die Sieben Prioritäten der UNICE lassen sich unschwer in eine zusammenfassen: Es geht um die Ökonomisierung der Verhaltensorientierungen der Individuen von der Wiege bis zur Bahre, um die Erzeugung eines Bildungsverständnisses, das sich ausschließlich am Ökonomischen

– an Unternehmens- und Arbeitsmarkterfordernissen [...] ausgerichtet“ (Lohmann 2002).

Auf Unternehmensseite tritt allerdings eine weitere Interessenslage zu Tage. So drängen private AnbieterInnen von Bildungsdienstleistungen primär auf eine Liberalisierung des Bildungsmarktes (vgl. Hartmann: 2004: 576), um Profite aus dem Handel mit Bildung lukrieren zu können. Den Hintergrund für die Forderungen der BildungsanbieterInnen stellt der global wachsende Handel mit Bildung als Dienstleistung dar. Nach Schätzungen des US-amerikanischen Investmentunternehmens *Merrill Lynch* beläuft sich das Volumen des weltweiten Bildungsmarktes auf ca. 2,2 Billionen US-\$ (Lohmann 2004), rund 80 Prozent der globalen Bildungsausgaben stammen aber nach wie vor aus öffentlichen Mitteln. Aufgrund des wachsenden Marktpotentials konkurrieren die führenden Wirtschaftsböcke bzw. multinationale Bildungskonzerne um möglichst große Anteile am Bildungsmarkt.

Ein Instrument der Dienstleistungsliberalisierung stellt auf globaler Ebene das GATS dar (vgl. Langthaler in diesem Band), in dessen Rahmen die Europäische Union bzw. die für sie verhandelnde Europäische Kommission bisher weitreichende Liberalisierungsverpflichtungen eingegangen ist (vgl. Keller 2004: 36). Für künftige Verhandlungen müssen insbesondere die Veränderungen im gegenwärtigen Verfassungsentwurf im Blick behalten werden. Bisher mussten die Mitgliedsländer (durch den MinisterInnenrat) das Verhandlungsmandat der Kommission bei den GATS Verhandlungen im Bildungsbereich einstimmig festlegen. Im Konventsentwurf der Verfassung war eine gänzliche Streichung der Einstimmigkeit im Außenhandel mit Dienstleistungen vorgesehen. Erst auf Druck Frankreichs wurde durch den Europäischen Rat folgende Bestimmung in die Verfassung eingefügt: „Der Rat beschließt ebenfalls einstimmig über die Aushandlung und den Abschluss von Abkommen in den folgenden Bereichen: [...] Handel mit Dienstleistungen des sozialen, des Bildungs- und des Gesundheitssektors, wenn diese

Abkommen die einzelstaatliche Organisation dieser Dienstleistungen ernsthaft stören und die Verantwortlichkeit der Mitgliedstaaten für ihre Erbringung beeinträchtigen könnten“ (VVE: Art.III-315). Was eine ernsthafte Störung der Verantwortlichkeit bzw. eine Beeinträchtigung der Erbringung durch die Mitgliedstaaten darstellt, ist nicht genau definiert. Der potentielle Wegfall der Vetomöglichkeit erleichtert es künftig, GATS-Verpflichtungen einzugehen. Zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen haben sich mittlerweile zu Bündnissen gegen das GATS zusammengeschlossen (vgl. z.B. www.stoppgats.at; www.oeh.ac.at/notprofit). Auf europäischer Ebene haben *The National Unions of Students in Europe* (ESIB) und die EUA (europäische HochschulrektorInnenkonferenz) eine gemeinsame GATS-kritische Resolution verabschiedet. (vgl. EUA/ESIB 2002). Durch die Fokussierung der Proteste auf die globale Ebene wurde allerdings den innereuropäischen Liberalisierungsbestrebungen bisher zu wenig Beachtung geschenkt. So konstatieren Scherrer/Yalçin, dass der stärkste Deregulierungsdruck vom europäischen Binnenmarktprogramm ausgeht (2002: 13).

Nach Bieling/Steinhilber (2000: 110) folgt der Binnenmarkt der Logik der „kompetitiven Deregulierung“. Das Ziel der internationalen Wettbewerbsfähigkeit soll durch die weitreichende Flexibilisierung der Güter-, Kapital-, Dienstleistungs- und Arbeitsmärkte innerhalb der Europäischen Union erreicht werden. „Mit der Vollendung des Binnenmarktes geht das Modell der grundsätzlichen Anerkennung der Standards anderer Mitgliedstaaten einher (Herkunftslandprinzip). Diesem Konzept ist daher ein Zwang zur Liberalisierung in praktisch allen Wirtschaftsbereichen immanent“ (Raschauer 2003: 17). So erhöht das Binnenmarktprojekt den Regimewettbewerb zwischen den Mitgliedstaaten und den Druck, öffentliche Dienstleistungen weiter zu liberalisieren (vgl. Candeias 2004: 314). Durch die zunehmende marktförmige Ausrichtung von Bildung ist zu erwarten, dass sie künftig einem verstärkten Liberalisierungsdruck ausgesetzt sein wird³.

Bildung für den Wettbewerb

Die Logik der „kompetitiven Austerität“ identifizieren Bieling/Steinhilber als zweite Logik im europäischen Integrationsprozess, über die neoliberale Anpassungsstrategien stimuliert werden. Sie setzt sich insbesondere durch die Wirtschafts- und Währungsunion durch, die „die Regierungen und Zentralbanken dazu drängt, eine monetaristische Politik, d.h. in erster Linie die Ziele der monetären Stabilität und einer strikten Haushaltskonsolidierung zu verfolgen“ (Bieling/Steinhilber 2000: 110). Sie dient nationalen Regierungen u.a. als Legitimationsgrundlage für die Unterfinanzierung öffentlicher Bildungseinrichtungen und das Forcieren privater Einnahmequellen. Die Forderung nach höheren Bildungsausgaben im Rahmen der Lissabon-Ziele (vgl. ER 2000: 9) soll unter diesen Voraussetzungen vor allem über die verstärkte Erschließung privater Finanzierungsquellen erfüllt werden. Die Kommission schlägt hier drei Möglichkeiten vor, nämlich privates Sponsoring, die kommerzielle Nutzung von Forschungsergebnissen und „Beiträge“ der Studierenden (vgl. EK 2003: 15). Konkretisiert werden letztere im Rahmen der Zwischenbilanz zur Erreichung der Lissabon-Ziele (s.u.). Die „Working Group E – making the best use of resources“ empfiehlt in ihrem *Progress-Report* die Einhebung von Studiengebühren. Neben ihrer Funktion als zusätzliche Finanzierungsquelle betont der Report vor allem die erzieherischen Effekte: „Introduction of tuition fees for students might result in better efficiency of the higher education system because of [...] greater consumer awareness among the students demanding the highest quality for the price they pay for their education“ (EC 2004a: 8). Studierende werden so als KundInnen angerufen, die die Rentabilität der getätigten Investitionen kalkulieren und verstärkt ein ökonomisiertes Bildungsverständnis entwickeln sollen (vgl. Gubitzer in diesem Band).

Mit Verweis auf die neue Wachstumstheorie wird in Empfehlungen der Europäischen Kommission die hohe Bedeutung von Humankapitalinvestitionen für die Entwicklung von technologischen Innovationen und die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität betont (vgl. de la Fuente/Ciccone 2002; Schui 2002; Candeias 2004: 83). „[A] skilled workforce is more likely to develop and adopt new technologies, thereby shifting potential output and productivity upwards. However, there is no consensual evidence as to whether the education system is under- or overfinanced by the public sector“ (EC 2004b: 34). So zielt zwar die Kommission auf eine Steigerung von privaten Humankapitalinvestitionen und eine Ausdehnung des Marktprinzips in der Bildungsorganisation. Es wäre jedoch irreführend, angesichts dieses bildungsökonomisierenden Einschlags pauschal von einem Rückzug des Staates aus der Bildungsfinanzierung zu sprechen. In der Kommission gibt es hier unterschiedliche Stoßrichtungen, wie die Mobilisierung von wettbewerbstauglichen Humanressourcen und die Erziehung von *enterprising individuals* (Jessop 2002: 165) optimal zwischen privaten und öffentlichen BildungsanbieterInnen abgestimmt werden soll. Hier schließen die Auseinandersetzungen um unterschiedliche „Lösungsversuche“ und Überlegungen zur Rolle des Staates für das Vorantreiben der neoliberalen Restrukturierung an (vgl. Giddens 1999; Bieling 2003b).

Die starke Verschränkung zwischen wirtschafts-, handels-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Fragen ist kennzeichnend für den Versuch, die Strukturreformen quer durch Europa kohärent zu bündeln. Elke Gruber (2002) hat hier am Beispiel der beruflichen Weiterbildung und des „Lebenslangen Lernens“ weitreichende Implikationen aufgezeigt, die auch in anderen Bildungsbereichen auf fortschreitende Ökonomisierungstendenzen verweisen (vgl. EK 1995, 1997; Bultmann 2004). Sie kritisiert, dass die Bildungspolitik der EU vorwiegend im Dienst ökonomischer Verwertbarkeit steht. Daran schließt die Kritik an einer weitreichenden Pädagogi-

sierung von z.B. Fragen der Beschäftigungspolitik. So werde suggeriert, dass Arbeitslosigkeit vorrangig ein Bildungsproblem sei und in erster Linie durch Lernen gelöst werden könne. Die Frage nach gesellschaftlicher Veränderung bzw. strukturellen Ursachen tritt in den Hintergrund. „Vielmehr geht es um eine Anpassung an die vorgefundenen sowie die sich noch herausbildenden Verhältnisse im großen Stil“ (Gruber 2002: 7). „Lernen“ und „Wissen“ sind in der Reformagenda der EU Schlüsselbegriffe für die permanente Innovationsfähigkeit der Arbeitskraft. Insofern trifft es zu, dass Anpassungsfähigkeit an den „Strukturwandel“ ein zentrales Ziel darstellt. Gleichzeitig sollen „ArbeitskraftunternehmerInnen“ die Lernfähigkeit entwickeln, die für das aktive Managen ihrer Beschäftigungsfähigkeit in den Veränderungsprozessen erforderlich ist (vgl. Voß/Pongratz 1998; Opitz 2004: 141 ff.; Atzmüller/Schwarz 2003). „Die Fähigkeit zu lernen [...] ist nicht mehr Moment der (Selbst)aufklärung oder Emanzipation, sondern Voraussetzung der Integration in die bestehenden Verhältnisse und der Vermeidung sozialer Exklusion“ (Atzmüller 2004: 603). In diesem Kontext verweist die Trias aus Anpassungsfähigkeit – Lernfähigkeit – Beschäftigungsfähigkeit auf eine Ökonomisierung des Selbst, welche die sich ständig selbstoptimierende Ich-AG als Leitbild der neoliberalen Anpassungsstrategien aufbereitet. Die Bedeutungen der Begriffe „Lernen“, „Wissen“, „Bildung“ sind umso mehr umkämpft, da sie in den neoliberalen Restrukturierungsprozessen mit der zunehmenden Entleerung ihres emanzipatorischen Sinngehalts konfrontiert sind. „Kognitive Gesellschaft“ und „Wissensgesellschaft“ sind in Anschluss daran Schlüsselworte der Reformagenda der Europäischen Union (vgl. EK 1995, 1997; Gruber 2003), die eine zentrale Rolle in der Restrukturierung der europäischen Wirtschaft spielen.

Als Leitstern für eine grundlegende Neu-Orientierung der europäischen Ökonomie fungieren die vier „W“ der Lissabon-Strategie (vgl. ER 2000): Europa soll bis zum Jahre 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der

Welt werden. Die umfassende Ausrichtung aller gesellschaftlichen Bereiche am Paradigma der „wissensbasierten Ökonomie“ (vgl. Moulier-Boutang 2001; Jessop 2003) soll gewährleisten, dass sich Europa im globalen Standortwettbewerb durchsetzen kann. „Je besser es der EU gelingt, Wissensentwicklung und Markttöffnung im Gleichschritt voranzutreiben, desto stärker und wettbewerbsfähiger wird die Volkswirtschaft jedes einzelnen Mitgliedsstaats“ (Hochrangige Sachverständigengruppe 2004: 9). Die veranschlagten höheren Wachstums- und Beschäftigungsraten sollen dabei einen größeren sozialen Zusammenhalt gewährleisten. Die Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie weist aus, dass viele Zielvorgaben verfehlt werden, betont aber die Notwendigkeit permanenter Strukturreformen. „Selbst wenn es gelänge, alle Vorgaben fristgerecht zu erfüllen, könnte Europa sich nicht in Sicherheit wiegen. Denn auch die Wettbewerberländer und –regionen kommen weiter voran und drohen, Europa seine Position auf der Rangliste in der Weltwirtschaft streitig zu machen“ (ebd.: 13). Vor dieser Drohkulisse ist ein zentrales Ziel, zur Spitzenposition der US-Wirtschaft in den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) aufzuschließen. „Bis zu 30 Prozent der Arbeitskräfte müssen in Zukunft wahrscheinlich unmittelbar bei der Erzeugung und Verbreitung von Wissen im verarbeitenden Gewerbe, bei Dienstleistungen, in der Kreditwirtschaft und in kreativen Unternehmen gleichermaßen tätig sein. Ein großer Anteil der übrigen Arbeitskräfte darf nicht weniger aufnahmebereit und wissensbasiert sein, wenn sie die neuen Trends nutzen wollen. Somit kann Europa auf seinem durchweg starken Engagement aufbauen, eine Wissensgesellschaft zu schaffen und damit potenziell weltweit die Führung zu erreichen“ (ebd.: 22f.).

Auch wenn die Lissabon-Strategie diese Restrukturierung auf europäische Ebene kohärent bündeln soll, baut sie vor allem auf Zielvorgaben, deren Umsetzung von den Prioritätensetzungen der einzelnen Mitgliedstaaten abhängig ist. Die Qualität bzw. „Veredelung“ der Arbeitskräfte wird in Debatten um komparative

Wettbewerbsvorteile als einer der wichtigsten „Standortfaktoren“ angesehen (Candeias 2004: 305; Atzmüller 2004: 596). Die essenzielle Rolle von Innovationsfähigkeit, höheren Ausgaben für Forschung & Entwicklung und Humankapitalinvestitionen benennt auch weitreichende Implikationen für die zukünftige Ausrichtung der nationalen Bildungs- und Hochschulsysteme. Bildung wird vor allem als Instrument für das Herstellen globaler Wettbewerbsfähigkeit betrachtet (vgl. Petrella 2000, 2002).

Die Rolle der Universitäten in der Lissabon-Strategie

Im Februar 2003 legte die Kommission die Mitteilung „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“ vor, um damit einen breiten Diskussionsprozess über eine Neuausrichtung der Universitäten im Rahmen der Lissabon-Strategie anzustoßen. Definiertes Ziel der Universitäten soll es sein, „uneingeschränkt am Aufbau eines Europas des Wissens mitwirken [zu] können“ (EK 2003: 13). Torsten Bultmann benannte hier bereits in den 1990er Jahren den neuen Typus von Universität als „standortgerechte Dienstleistungshochschule“ (vgl. Bultmann 1996). Im folgenden Abschnitt soll unter besonderer Berücksichtigung des Kommissionspapiers dieses neue Leitbild der Universität an drei zentralen Merkmalen festgemacht werden:

- Erstes Merkmal ist die oben angesprochene Erschließung privater Finanzierungsquellen (vgl. EK 2003: 15). Die Universitäten stehen im gegenseitigen Wettbewerb um diese finanziellen Mittel, die größten Talente (ebd.: 7) und die vordersten Plätze in den internationalen Hochschulrankings. Die Vollrechtsfähigkeit der Universitäten bedeutet angesichts der Sparpolitik der öffentlichen Hand eine „Verwaltung der Mängel“. Die Universitäten sollen ein „autonomes Profil“ bzw. eine *unique selling proposition* entwickeln, um zusätzliche Gelder lukrieren zu können.

- Zweites Merkmal stellt eine betriebswirtschaftliche Organisationsstruktur im Sinne des *New Public Management* dar. Dies beinhaltet „einen wirksamen Entscheidungsfindungsprozess, eine effiziente Verwaltung und ein gutes Finanzmanagement“ (ebd.: 20). Breite demokratische Entscheidungsgremien gelten als unflexibel und sollen durch technokratische Steuerungskörper ersetzt werden. Die Logik des nationalen Wettbewerbsstaats wird auf die standortgerechte Dienstleistungshochschule übertragen.
- Drittes Merkmal ist eine stärkere Ausrichtung an ökonomischer Verwertbarkeit und ein größerer wirtschaftlicher Einfluss durch *Public Private Partnerships*. Das erarbeitete Wissen soll „direkt in die Wirtschaft fließen“ (ebd.: 8), VertreterInnen privater Unternehmen in die Lenkungsstrukturen der Universität aufgenommen werden. Die Sicherung von geistigen Eigentumsrechten spielt für die Kommerzialisierung von Wissen eine immer wichtigere Rolle.

In Hinblick auf den Europäischen Hochschulraum fordert die Mitteilung der Kommission die Schaffung europäischer Exzellenzzentren. Auf diese sollen finanzielle Mittel für akademische Forschung konzentriert werden (EK 2003.: 21). Darauf bezieht sich auch Bildungsministerin Gehrler in der Diskussion um die aktuellen Vorbereitungen in Österreich zur Schaffung einer Elite-Universität: „Da das Thema auch ein Zukunftsgedanke der EU ist, wollen wir so schnell sein, dass wir mit dieser University of Excellence in Mitteleuropa diesen Platz besetzen. Es geht darum, die Nase vorn zu haben“ (Gehrler 2005). Auch wenn es sich bei der Mitteilung der Kommission nur um ein Diskussionspapier handelt, verdeutlicht sich, wie die Europäische Kommission diesbezügliche Reformdiskurse auf nationaler Ebene unterfüttert. Nationale PolitikerInnen nutzen gleichzeitig die Initiativen der Kommission als „überparteiliche“ Legitimationsgrundlage und zur Konstruktion von Sachzwängen.

Hand in Hand mit den Universitätsreformen auf nationaler Ebene lassen sich folgende Konturen für die (künftige) europäische Hochschullandschaft skizzieren: An der Spitze stehen Forschungsuniversitäten, die mit hohen Budgets sowohl von privater als auch öffentlicher Seite rechnen können. Sie sollen die wissensbasierte Ökonomie mit Forschungsinnovationen im globalen Konkurrenzkampf versorgen. Am unteren Ende der Hierarchie sind Massenuniversitäten minderer Qualität angesiedelt, die vor allem „beschäftigungsfähige“ WissensarbeiterInnen nach den jeweiligen Anforderungen des Arbeitsmarkts ausbilden sollen. „Ökonomische Verwertbarkeit“ ist in beiden Fällen das Kriterium, an dem der gesellschaftliche Beitrag dieser Universitäten gemessen wird. „Differenzierung“ bedeutet in diesem Kontext die „Sprenu“ vom „Weizen“ zu trennen. Dies betrifft sowohl den Wettbewerb zwischen den einzelnen Universitäten als auch den inneruniversitären Wettbewerb zwischen einzelnen Fakultäten und Wissenschaftsdisziplinen. Kritische, nicht der unmittelbaren Verwertung zuführbare Forschung und Lehre (von einer Einheit kann kaum gesprochen werden) gerät damit sukzessive ins Hintertreffen. Das Defizit an Forschungspraxis wird marktgerecht mit einem Mehr an Unternehmenspraxis für die Universitäten beantwortet. *Best practice* heißt in diesem Sinne, dem Leitbild einer standortgerechten Dienstleistungshochschule möglichst nahe zu kommen.

Die Ökonomisierung des Europäischen Hochschulraums

Gegenwärtig sorgt vor allem die Umstellung auf eine zwei- bis dreigliedrige Studienarchitektur für Diskussionen an Europas Universitäten. Bis spätestens Mai 2005 soll deren Implementierung starten (vgl. Berlin-Communiqué 2003). Als Vorbild dient in den meisten Fällen das anglo-amerikanische *Bachelor-Master-PhD*-System. In der konkreten Umsetzung werden die angepeilten Reformen auch zum Anlass genommen, nach dem *Bachelor* Zugangsbeschrän-

kungen wie Aufnahmeprüfungen oder einen Numerus Clausus für weiterführende Studiengänge einzuführen⁴. Grundlage für die Umstellung auf die neue Studienstruktur ist der 1999 gestartete Bologna-Prozesses: Ausgehend von einer Initiative von Frankreich, Italien, Deutschland und Großbritannien haben die BildungsministerInnen von mittlerweile 40 europäischen Ländern ihre Absicht erklärt, bis 2010 die nationalen Hochschulsysteme miteinander kompatibel zu machen und damit ein *European Higher Education Area* (EHEA) zu schaffen. Konkrete Schritte zur Erreichung dieses Ziels sind (vgl. Bologna-Declaration 1999; Prag-Communiqué 2001; Berlin-Communiqué 2003):

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse
- Einführung eines zwei- bis dreistufigen Systems von Studiengängen
- Einführung eines Leistungspunktesystems
- Förderung grenzüberschreitender Mobilität für Lernende und Lehrende
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei Qualitätssicherung und Akkreditierung
- Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulbildung
- Anerkennung von Lebenslangem Lernen als grundlegendes Element der EHEA
- Beteiligung der Hochschulen und Studierenden an der Einrichtung und Ausgestaltung der EHEA
- Förderung der Attraktivität der EHEA

Der Bologna-Prozess basiert nicht auf verbindlichen rechtlichen Dokumenten, sondern auf politischen Vereinbarungen der BildungsministerInnen unabhängig von Beratungen oder Beschlüssen der nationalen Parlamente. Worauf fußt also die starke Dynamik dieses Prozesses? Einerseits sind die Erklärungen der MinisterInnen äußerst vage gehalten, was den Bologna-Partnerstaaten

großen Spielraum bei der Umsetzung der Ziele verschafft. So sind Reformen der nationalen Regierungen unter dem Label „Bologna“ oft alte Ideen, die in dem Prozess ein neues Legitimationsmuster finden, um wahrgenommene „Reformbremsen“ in den Hochschulen zu lösen (vgl. Schewe 2004: 28). Auch entspricht das Ziel einer Steigerung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraums (vgl. Bologna-Declaration 1999) den Interessen, sich im globalen Konkurrenzkampf um die „besten Köpfe“ durchzusetzen. Andererseits müssen die Bologna-Partnerstaaten bei Missachtung der Ziele internationalen Gesichtsverlust befürchten (vgl. Keller 2004: 20).

Durch die Mitfinanzierung von Bologna-Zwischenberichten und themenbezogenen Seminaren zum Bologna-Prozess sowie durch aktive Beteiligung an den Diskussionen zur Umsetzung der Bologna-Ziele sichert die EU-Kommission ihren Einfluss auf den Prozess ab. Das zeigt sich auch im expliziten Bezug des Bologna-Prozesses auf die Lissabon-Strategie (vgl. Berlin-Communiqué 2003). Diese ordnet die Bildungspolitik der EU „dem Leitbild einer Optimierung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes in der Konkurrenzsituation der EU mit anderen dominierenden Wirtschaftsräumen“ (Keller 2004: 24) unter. Damit werden bildungsökonomisierende Elemente des Bologna-Prozesses verstärkt. Die Verbindung zwischen den beiden Prozessen legt nahe, „dass die europäischen Regierungen auch die Interpretation und Umsetzung der Festlegungen zur Konstituierung des Europäischen Hochschulraums in diesem Lichte sehen werden“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund schafft der Bologna-Prozess die strukturellen Voraussetzungen für einen europäischen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt und ebnet den Weg für eine neoliberale Restrukturierung der europäischen Hochschullandschaft.

Der starke Einfluss bildungsökonomisierender Interessenslagen auf die Gestaltung eines Europäischen Hochschulraums verdeutlicht sich auch am Begriff der *employability* (Beschäftigungsfähig-

keit), der Einzug in die Dokumente des Bologna-Prozesses gefunden hat (vgl. Bologna-Declaration 1999: 1; Prag-Communiqué 2001: 2; Berlin-Communiqué 2003: 5). Dieser Begriff forciert eine Ausrichtung von Bildung an Unternehmens- und Arbeitsmarkterfordernissen. Das betrifft sowohl die Anpassung von Inhalten an die Anforderungen beruflicher Tätigkeit als auch eine größere individuelle Verantwortung des/der Studierenden. Die europäische Unternehmerlobbygruppe UNICE benennt das folgendermaßen: „Different aspects of employability include good career planning and vocational guidance, appropriate continuous learning by motivated individuals, relevance of qualifications and skills to the needs of the labour market, individual worker adaptability and quality of employer's human resources practice" (UNICE 2000: 5). Ein *Bachelor-Master*-Studiensystem lässt sich hier gut einfügen, besonders wenn der Zugang zum *Master* an zusätzliche Hürden gebunden ist: Ein stark verschulter, auf Berufsqualifikationen zentrierter erster Zyklus soll den Großteil der Studierenden arbeitsmarktkonform ausbilden. Diese sollen dann für die weitere „Veredelung“ ihrer Arbeitskraft im Sinne des lebenslangen Lernens selbst die Entwicklung ihres Humankapitals weiter bewirtschaften. Ein kleiner Teil der Studierenden mit „wirkliche[r] akademische[r] Befähigung" (EK 2003: 16) hat Zugang zu weiterführenden Master-Studiengängen. Die Forderung nach einer Steigerung der AkademikerInnenquote stellt hier nur bedingt einen Widerspruch dar, da diese vor allem durch „schlanke“ Studiengänge erreicht werden soll. Auch für den universitären Bereich lässt sich zugespitzt das Leitmotiv marktförmiger Bildungspolitik als „Beschäftigungsfähigkeit für die Masse, Bildung für die Elite“ benennen (vgl. Candeias 2004: 306).

Zwar wurden in die Abschlusserklärungen der Bologna-Konferenzen 2001 auch öffentliche Verantwortung für Hochschulbildung sowie 2003 die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses aufgenommen. Das hat allerdings nationale Regierungen nicht davon abgehalten, Studiengebühren einzufüh-

ren und am Ausbau weiterer Zugangsbeschränkungen zu arbeiten. Die vorherrschende Reformagenda lässt darauf schließen, dass diese Bekenntnisse „über den Status einer frommen Präambel letztlich nicht hinausgelangen“ (Lohmann 2004) werden und die Bologna-Partnerstaaten den Prozess vor allem dafür nutzen, die Entwicklung standortgerechter Dienstleistungshochschulen voranzutreiben und zu legitimieren. Wie eingangs dargestellt, muss unterschieden werden, was die Partnerstaaten bei ihren jeweiligen Universitätsreformen tatsächlich mit dem Label „Bologna“ versehen und was in den vage gehaltenen Erklärungen selbst explizit enthalten ist. Ungeachtet der Kritik an den bildungsökonomisierenden Implikationen des Bologna-Prozesses üben jedoch vor allem die Möglichkeiten verstärkter transeuropäischer wissenschaftlicher Kooperation und höherer Mobilität der Studierenden eine breite Anziehungskraft aus, die die Dynamik des Bologna-Prozesses weiter fördern wird. Die Kohärenzbestrebungen zwischen der Lissabon-Strategie und dem Bologna-Prozess weisen darauf hin, dass künftig mit einer Stärkung bildungsökonomisierender Kräfte zu rechnen ist. Mit dem GATS-Abkommen und dem EU-Binnenmarktprojekt kann eine wettbewerbskonforme Ausrichtung der Europäischen Universitäten weiter stimuliert werden. Bildungspolitische Entscheidungen verdichten sich jedoch nach wie vor primär auf der nationalstaatlichen Ebene. So machen die nationalen Regierungen letztlich auch „Nägel mit Köpfen“ mit der konkreten Umsetzung ihrer Universitätsreformen.

Abschließende Bemerkungen

Für die beschriebenen Entwicklungen ist charakteristisch, dass die Bildungsreformen in einen umfassenden Restrukturierungsprozess mit dem Leitmotiv globaler Wettbewerbsfähigkeit eingebettet sind. In Hinblick auf die gegenwärtige Debatte über die Ökonomisierung von Bildung stellt sich umso mehr die Frage: Warum sollte

irgendein gesellschaftlicher Bereich bzw. gerade Bildung davon ausgenommen sein? Wir wollen damit keine Determinismen nahe legen – auch die Auseinandersetzung um die Zukunft der Bildung stellt einen offenen Prozess dar. Doch diese Frage zielt darauf, sich vom Idealisieren der Universitäten als „Zonen des herrschaftsfreien Wissens“ zu verabschieden – sofern das nicht ohnehin bereits geschehen ist.

Vor dem Hintergrund unseres Beitrags sollen abschließend zwei Formen der Kritik an der Bildungsökonomisierung problematisiert werden: Einerseits handelt es sich um die Konzeptualisierung von Bildungsinstitutionen als Freiraum und Rückzugsort von der wettbewerbsideologischen Durchdringung der Gesellschaft. Unter der Berufung auf Humboldtsche Ideale wird die zumindest indirekte Verteidigung der hierarchisch gegliederten und von Standesdünkeln geprägten Ordinarienuniversität mit ins Boot genommen. Das trifft sich mit dem Anliegen, den exklusiven Charakter der Universitäten gegen einen Zugriff der „Außenwelt“ abzuschotten. Andererseits wird „Chancengerechtigkeit“ an den Universitäten eingefordert. Alle sollen möglichst die gleiche Startposition für das Erreichen der wenigen Podestplätze haben. Statt „Herkunftselite“ heißt es „Leistungselite“. Die vermeintlich hergestellte „Chancengerechtigkeit“ dient dazu, die „Fairness“ der gesellschaftlichen Schichtung und der Herrschaftsbeziehungen in der darauf folgenden Arbeitswelt zu legitimieren. Angesichts des übergeordneten Ziels „globaler Wettbewerbsfähigkeit“ sollen zumindest alle „Humanressourcen“ die Möglichkeit haben, sich für den Konkurrenzkampf zu rüsten.

Diese Ansätze haben einem fortschreitenden Ausdehnen des Marktprinzips und der Hegemonialisierung einer Kultur des Marktes wenig entgegenzusetzen. Je stärker sich die im Zuge des Artikels benannten neoliberalen Anpassungsstrategien durchsetzen, desto mehr werden Bildungs- und Lernformen für das Ziel globaler Wettbewerbsfähigkeit instrumentalisiert und zugerichtet. Die Frage nach einer „anderen“ Bildung ist direkt mit der Frage nach der Ver-

änderung der gesellschaftlichen Herrschafts- und Kräfteverhältnisse verbunden. Dazu gehört auch, dem neoliberalen Methodenimperialismus nicht das Feld der politischen Ökonomie zu überlassen und auf eine ruhige „Insel der freien Bildung“ zu hoffen. Wer hier weitergehende Alternativen reflektieren und entwickeln will, wird über die Kritik an einer Ökonomisierung der Bildung hinausgehen müssen. Die neoliberale Offensive könnte auch dafür genutzt werden, die Frage nach einer von Standesdünkeln befreiten, demokratischen und emanzipatorischen Universität neu zu stellen – und sie auf die vorherrschende Produktions- und Lebensweise auszuweiten.

Literatur

- Atzmüller, Roland/Schwarz, Robert (2003): Flexible Innovationsfähigkeit. Qualifikationspolitik und die Veränderung von Staatlichkeit – Momente postfordistischer Hegemonie. In: Kurswechsel 2003 (3), 88-100.
- Atzmüller, Roland (2004): Qualifikationsanforderungen und Berufsausbildung im Postfordismus. In: PROKLA 34 (137), 587-605.
- Badelt, Christoph (2005): Zukunftsvision oder Seifenblase? In: DER STANDARD, 15./16.1.2005, 34.
- Becker, Gary S. (1982): Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Berlin-Communiqué (2003): Realising the European Higher Education Area. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>, 3.3.2005.
- Bieling, Hans-Jürgen/Steinilber, Jochen (2000): Hegemoniale Prozesse im Projekt der europäischen Integration. In: Bieling, Hans-Jürgen/Steinilber, Jochen (Hg.): Die Konfiguration Europas: Dimensionen einer kritischen Integrationstheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, 102-130.

- Bieling, Hans-Jürgen (2003a): Die Europäische Union: neoliberale Handlungsarena und Kampffeld für eine progressive Politik. In: Faschingeder, Gerald/Fischer, Karin/et al. (Hg.): Bewegung macht Geschichte. Globale Perspektiven für Gesellschaftsveränderung. Wien: Mandelbaum-Verlag, 57-79.
- Bieling, Hans-Jürgen (2003b): EU-Liberalismus und Sozialdemokratie. In: Kurswechsel 2002 (2), 71-81.
- Bologna-Declaration (1999): The European Higher Education Area. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF, 3.3.2005.
- Bultmann, Torsten (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: PROKLA 26(104), 329-355.
- Bultmann, Torsten (2004): Bildungspolitik und „aktivierender Staat“. Neue Ansätze wettbewerblicher Bildungssteuerung. In: BdWI/fzs (Hg.): Studiengebühren, Elitekonzeption & Agenda 2010. Marburg: BdWI Studienheft, 60-62.
- Candeias, Mario (2000): Restrukturierung der räumlichen Organisation des Staates. In: Das Argument 42 (236), 355-373.
- Candeias, Mario (2004): Neoliberalismus – Hochtechnologie – Hegemonie. Grundrisse einer transnationalen kapitalistischen Produktions- und Lebensweise. Eine Kritik. Hamburg: Argument-Verlag.
- De la Fuente, Ángel/Ciccone, Antonio (2002): Das Humankapital in der wissensbasierten globalen Wirtschaft. Abschlussbericht. http://europa.eu.int/comm/employment_social/publications/2003/ke4602775_de.pdf, 24.2.2005.
- EC – DG Education and Culture (2004a): Implementation of „Education & Training 2010“. Work Programme. Working Group E „Making the Best use of Resources“. Progress Report. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/best2004.pdf>, 4.3.2005.
- EC – DG Enterprise and Industry (2004b): European competitiveness report 2004. SEC(2004) 1397, Brussels.

- http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/competitiveness/doc/compreg_2004_en.pdf, 20.1.2005.
- EK – DG Bildung und Kultur (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>, 24.2.2005.
- EK (1997): Für ein Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission. KOM(1997) 563 endg. Brüssel.
- EK (2001): Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme. Bericht der Kommission. KOM(2001) 59 final. Brüssel.
- EK (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission KOM(2003) 58 endg. Brüssel.
- EK (2004): Vorschlag für eine Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über Dienstleistungen im Binnenmarkt. KOM(2004)2 endg. Brüssel.
- ER - Europäischer Rat von Lissabon (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. http://www.euoparl.eu.int/summits/lis1_de.htm, 4.3.2005.
- ERT (2001): Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe. <http://www.ert.be/pdf/Knowledge%20Economy%20paper.pdf>, 3.3.2005.
- EUA/ESIB (2002): Students and universities: An academic Community on the move. http://www.esib.org/news/EUAESIBjoin_tdeclarat.pdf, 21.2.2005.
- Friedrich, Hajo (2004): Bildung ist der wichtigste Rohstoff Europas. In: FAZ 244, 19.10.2004, 19.
- Fritz, Thomas (2004): Auswirkungen der Richtlinie über Dienstleistungen im Binnenmarkt auf das Bildungswesen. <http://www.gew.de/Binaries/Binary8170/Fritz-DLR-Bildungs-GEW.pdf>, 30.4.2005.
- Gehrer, Elisabeth (2005): Für Elite-Uni kommt frisches Geld. Interview. In: DER STANDARD, 19.1.2005, 8.

- Giddens, Anthony (1999): Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Edition Zweite Moderne. Hrsg. von Ulrich Beck. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gill Stephen (1998): European Governance and New Constitutionalism: Economic and Monetary Union and Alternatives to Disciplinary Neoliberalism in Europe. In: New Political Economy 3 (1), 5-27.
- Gill, Stephen (2000): Theoretische Grundlagen einer neo-gramscianischen Analyse der europäischen Integration. In: Bieling, Hans-Jürgen/Steinhilber, Jochen (Hg.): Die Konfiguration Europas: Dimensionen einer kritischen Integrationstheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, 23-50.
- Gramsci, Antonio (1991 ff.): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hrsg. vom Deutschen Gramsci-Projekt unter d. wiss. Leitung von Klaus Bochmann u. Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument-Verlag.
- Gruber, Elke (2002): Von den Bildungsidealen der Aufklärung zur „Bildung zur Brauchbarkeit“. In: Erziehung Heute 2004 (4), 4-11.
- Gruber, Elke (2003): Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung?
<http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/wissensgesellschaft.pdf>,
 20.1.2005.
- Hackl, Elsa (2001): Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education. http://www.iue.it/RSCAS/WP-Texts/01_09.pdf, 24.2.2005.
- Hartmann, Eva (2004): Der globale Bildungsmarkt. Hegemoniekämpfe um Qualitätsstandards und Anerkennung von Abschlüssen. In: PROKLA 34 (137), 565-586.
- Hirsch, Joachim (2000): Die Internationalisierung des Staates. In: Das Argument 42 (236), 325-339.
- Hirsch, Joachim (2002): Herrschaft, Hegemonie und politische Alternativen. Hamburg: VSA-Verlag.

- Hochrangige Sachverständigengruppe (2004): Die Herausforderungen annehmen. Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung, Bericht der Hochrangigen Sachverständigengruppe unter Vorsitz von Wim Kok. http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/kok_report_de.pdf, 4.3.2005.
- IV (2004): Österreich AG – Ein Unternehmen der EU25-Holding. http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/dokumente/doc_2128.pdf, 20.2.2005.
- Jacobs, Francis (2005): Rechtssache C-147/03. Kommission der Europäischen Gemeinschaft gegen Republik Österreich. Schlussanträge des Generalstaatsanwaltes Jacobs. <http://curia.eu.int/jurisp/cgi-bin/gettext.pl?lang=de&num=79949879C19030147&doc=T&ouvert=T&seance=CONCL&where=>, 24.2.2005.
- Jessop, Bob (2002): The Future of Capitalist State. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, Bob (2003): Postfordismus und wissensbasierte Ökonomie. Eine Reinterpretation des Regulationsansatzes. In: Brand, Ulrich/Raza, Werner (Hg.): Fit für den Postfordismus? Theoretisch-politische Perspektiven des Regulationsansatzes. Münster: Westfälisches Dampfboot, 89-111.
- Keller, Andreas (2004): alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. http://www.gew-berlin.de/documents_public/Bologna_Studie_Keller_040927.pdf, 4.3.2005.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich/et al. (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7-40.

- Lohmann, Ingrid (2002): Bildung – Ware oder öffentliches Gut? www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/anm4.htm, 20.2.2005.
- Lohmann, Ingrid (2004): Universitäten, Neue Medien und der globale Markt. Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen transformiert werden. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/edu-market.htm>, 24.2.2005.
- Maastricht-Vertrag: Vertrag über die Europäische Union. Europäisches Amtsblatt C191 vom 29. Juli 1992.
- Moulier-Boutang, Yann (2001): Marx in Kalifornien: Der dritte Kapitalismus und die alte politische Ökonomie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2001 (52-53), 29-37.
- Nizza-Vertrag: Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (konsolidierte Fassung). Europäisches Amtsblatt C325 vom 24. Dezember 2002.
- Opitz, Sven (2004): Gouvernamentalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument-Verlag.
- Petrella, Riccardo (2000): Humanressourcen für den Weltmarkt. Fallstricke der Erziehungspolitik. In: DER STANDARD-ALBUM, 7./8. 12. 2000, Dt. Übers. aus Le Monde Diplomatique Okt. 2000.
- Petrella, Riccardo (2002): (Aus)Bildung für den Wettbewerb. In: PROGRESS – Magazin der Österreichischen HochschülerInnenschaft 2002 (1), 5.
- Plehwe, Dieter/Walpen, Bernhard (1999): Wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Produktionsweisen im Neoliberalismus. Beiträge zur Mont Pelerin Society und marktradikaler Think Tanks zur Hegemoniegewinnung und -erhaltung. In: PROKLA 29(115), 203-235.
- Poulantzas, Nicos (2002): Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus. Mit einer Einleitung von

- Alex Demirovic, Joachim Hirsch und Bob Jessop. Hamburg: VSA-Verlag.
- Prag-Communiqué (2001): Towards the European Higher Education Area. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF, 3.3.2005.
- Prausmüller, Oliver (2002): Das ABC des Marktes. In: *Jungle World* 36, 28.8.2002, 19.
- Raschauer, Bernhard (Hg.) (2003): *Grundrisse des österreichischen Wirtschaftsrechts*. 2.Aufl. Wien: Manz.
- Scherrer, Christoph/Yalçın, Gülan (2002): Gutachten für die Max-Träger Stiftung. GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. <http://www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten0204.pdf>, 4.3.2005.
- Schewe, Lars (2004): Der Bologna-Prozess – Legenden und Wahrheit. In: BdWI/fzs (Hg.): *Studiengebühren, Elitekonzeption & Agenda 2010*. Marburg: BdWI Studienheft, 27-29.
- Schöller, Oliver (2001): „Geistige Orientierung“ der Bertelsmann-Stiftung. Beiträge einer deutschen Denkfabrik zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. In: *PROKLA* 31 (122), 123-143.
- Schui, Herbert (2002): Die „knowledge driven economy“ und das Eigentum am Wissen. In: Klages, Johanna/Timpf, Siegfried (Hg.): *Facetten der Cyberwelt. Subjektivität, Eliten, Netzwerke, Arbeit, Ökonomie*. Hamburg: VSA-Verlag, 84-105.
- Schui, Herbert/Blankenburg, Stephanie (2002): *Neoliberalismus: Theorie, Gegner, Praxis*. Hamburg: VSA-Verlag.
- UNICE (2000): *For Education and Training Policies which foster Competitiveness and Employment: UNICE's Seven Priorities*. <http://212.3.246.117/2/COEGPDJDNLEJOMMOMJFALFBMPDBY9DAKC69LTE4Q/UNICE/docs/DLS/2002-03483-E.pdf>, 3.3.2005.
- Voß, G. Günther/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft. In:

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1), 131-158.

VVE: Vertrag über eine Verfassung für Europa. Europäisches Amtsblatt C 310 vom 16. Dezember 2004.

Weber, Peter J. (2002): Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 29-44.

Wesselius, Erik (2002): Behind GATS 2000: Corporate Power at Work. www.tni.org/reports/wto/wto4.pdf, 16.1.2005.

- ¹ Das European Expert Network on Economics of Education, ein von der Kommission gesponserter akademischer Think Tank, unterstützt diese bei der Ausarbeitung ihrer Empfehlungen (vgl. www.eenee.de)
- ² Interessant ist dabei insbesondere die beim EuGH anhängige Klage gegen Österreich betreffend der Hochschulzugangsbestimmungen für Studierende ohne österreichisches Reifezeugnis. Der von Österreich verlangte Nachweis eines Studienplatzes im Heimatland widerspricht laut Generalstaatsanwalt Jacobs insbesondere Art. 12 des EG-Vertrages, der jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit im Anwendungsbereich des EGV untersagt (vgl. Jacobs 2005). Jacobs stützt sich in seiner Argumentation auf ältere EuGH Urteile, die das universitäre Studium als „berufliche Ausbildung“ definieren, wodurch das Universitätsstudium in den Anwendungsbereich des Vertrages iSd Art 12 fällt. Weitere Gründe für die Anwendung des EG-Rechts sind laut Jacobs insbesondere die Art. 149 (allgemeine Bildung) und Art. 150 (berufliche Bildung) des EG-Vertrages. Jacobs empfiehlt Österreich in seinem Abschlussplädoyer, die alte, EU-rechtswidrige, Regelung durch die Einführung von – laut Jacobs weniger diskriminierenden – Zugangsbeschränkungen zu ersetzen.
- ³ So bildet Bildung auch im Entwurf der sogenannten „Bolkestein-Richtlinie“ keine Ausnahme, nur großteils staatlich erbrachte Bildungsleistungen sind bisher explizit vom Anwendungsbereich der Richtlinie ausgenommen. (vgl. EK 2004; kritisch Fritz 2004)

- ⁴ WU Wien-Rektor Christoph Badelt betont in einem Kommentar in der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“: „Der Umstieg auf die neue europäische Studienarchitektur (Bachelor, Master, Doktorat) würde die Möglichkeit schaffen, elitäre Master- und Doktoratprogramme mit breiten Bakkalaureatprogrammen zu kombinieren.“ (Badelt 2005)

Der Versuch, nach der Privatisierung weiter Teile staatlich erbrachter Leistungen der öffentlichen Daseinsvorsorge (Telekommunikation, Bahn, Wasserwirtschaft usw.) nun auch den gesellschaftlichen Prozess der Erzeugung, Aneignung und Verteilung von Bildung strikter noch als bislang nach ökonomischen Funktionskriterien zu steuern, ist ein widersprüchlicher Prozess. Zwar ist es eines der Ziele der Dienstleistungsverhandlungen im Rahmen der Welthandelsorganisation (GATS), Kindergärten, Schulen und Universitäten dem kapitalistischen Markt zu unterwerfen, dennoch stellen private Bildungsinstitutionen gerade in Europa noch immer einen relativ niedrigen Anteil am Bildungswesen.

Privatisierungsprozesse im Bildungsbereich reduzieren sich indes nicht auf die simple Öffnung des Marktzugangs, sondern nehmen komplexe Formen organisatorischer Restrukturierungen an. Wie in anderen Bereichen öffentlicher Dienstleistungsproduktion gilt es daher, auch im Bildungswesen verschiedene Formen der Privatisierung auseinander zu halten (vgl. Dickhaus/Dietz 2004; Pelizzari 2004a): Gerade im Hochschulbereich industrialisierter Länder besteht das Kernelement des von OECD, Weltbank und anderen internationalen Institutionen vertretenen „*new consensus in educational policy*“ (Henry 2001: 32) weder in der Überführung öffentlicher Bildungsinstitutionen in private Hände (Staatskapitalprivatisierung) noch in Liberalisierungsmaßnahmen, welche auf die Beseitigung von Zutrittsbeschränkungen zu den Bildungsmärkten für profitwirtschaftliche Anbieter zielen (Aufgabenprivatisierung). Zentral in der aktuellen hochschulpolitischen Auseinandersetzung ist vielmehr die Ökonomisierung der Binnenstruktur von Bildungs-

institutionen, d.h. die Einführung betriebswirtschaftlicher Instrumentarien in deren Verwaltungsabläufe (Staatsprivatisierung): Ohne dass sich grundsätzlich an den Eigentumsverhältnissen etwas ändert, werden nach den Leitsätzen des *New Public Management* die Hochschulen künstlichen Anreizsystemen und Quasi-Märkten ausgesetzt, „leistungsgerechte“ Finanzierungsmodelle und marktpreissimulierte Kosten-Ertrags-Kalküle aufgebaut, Führungstechniken wie „Kunden“- und Ergebnisorientierung, Controlling, Qualitätssicherung und Evaluation eingeführt.

Es sind die Wirkungsweisen dieser dritten Form der Privatisierung und deren gesellschaftliche Konsequenzen, die im Zentrum dieses Artikels stehen. Dabei soll es einerseits darum gehen, diese Reformen als notwendige Voraussetzung für künftige marktradikale Liberalisierungsschritte zu verstehen. Andererseits soll aufgezeigt werden, wie dadurch nicht nur die Produktionsbedingungen von Bildungsinhalten, sondern auch deren Verwertungsbedingungen in einem mehr und mehr deregulierten Arbeitsmarkt beeinflusst werden. Dargestellt werden schließlich Erfahrungen mit *New Public Management* aus dem schweizerischen und internationalen hochschulpolitischen Kontext.

Bildung als Ware in Zeiten leerer Staatskassen

Der relativ niedrige Anteil privater Bildungsanbieter im westlichen Bildungswesen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich hierbei um einen potentiell überaus lukrativen Markt handelt. In dem noch weitgehend staatlich kontrollierten Sektor werden laut Weltbank weltweit jährlich 2.200 Milliarden US-Dollar umgesetzt. Die große ökonomische Bedeutung des Bildungsbereichs ist auch daran ablesbar, dass die OECD-Staaten Mitte der 1990er Jahre durchschnittlich 5,9 Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts für Bildung ausgaben. 80 Prozent dieser Mittel sind unmittelbare öffentliche Ausgaben für die Finanzierung von Bildung.

In Zeiten chronischer Überakkumulation, bei der die Wachstums- und Verwertungsfelder für private Unternehmer immer knapper werden, ist deren Interesse entsprechend stark, diese staatlichen Subventionen in ihre privaten Taschen umzuleiten. So haben sich einige besonders expansive Konzerne, darunter mehrere europäische, in den letzten Jahrzehnten darauf spezialisiert, ihr Wachstum auf die Übernahme öffentlicher Dienste zu gründen. US-amerikanische Global Players aus dem Informatik-, Telekommunikations- und Medienbereich spielen dabei eine tragende Rolle in der Kommerzialisierung des Bildungswesens. Deren Einnahmen beim Handel mit Bildungsdienstleistungen beliefen sich 1996 auf sieben Milliarden US-Dollar. Heute nimmt dieser Sektor den fünften Rang unter den US-Dienstleistungsexporten ein (vgl. Fritz 2002).

Noch konzentriert sich die Kommerzialisierung auf Infrastrukturleistungen wie Schülerverpflegung und -transporte, Reinigungsdienste, Gebäudeschutz oder auch Personalverwaltung und Schulaufsicht, für die im Zuge von Steuersenkungsprogrammen und forcierter Haushaltskonsolidierungen keine staatlichen Mittel mehr zur Verfügung gestellt wurden, sowie auf das Angebot neuer Technologien im Informatikbereich (vgl. Hirtt 2000: 89 ff.). Doch das Interesse der international tätigen Bildungskonzerne richtet sich mehr und mehr auch auf die Bildungs- oder Wissensinhalte selbst. Während im Süden v.a. der Internationale Währungsfonds und die Weltbank im Zuge der Schuldenkrise nach und nach die Funktion übernahmen, diese Bereiche den Investoren zu öffnen, so ist es im Norden in erster Linie die WTO mit dem Dienstleistungsabkommen GATS, welche als Herzstück der Durchsetzung ihrer Freihandelsdoktrin auch die Liberalisierung des Bildungssektors vorsieht. Dies betrifft insbesondere den Bereich der tertiären und Erwachsenenbildung, aber auch die Markttöffnung für Bildungs- und Testagenturen, also für Firmen, die Evaluationen für die Schulen ganzer Regionen anbieten.

Damit die Bildungskonzerne auch den Hochschulbildungsmarkt unter ihre Kontrolle bringen können, müssen jedoch mindestens zwei weitere Bedingungen erfüllt sein. In einem ersten Schritt sind die staatlichen Mittel zugunsten privater Finanzierungsquellen weiter zu senken. Anders ausgedrückt: Die heute weitgehend staatlich getragenen Hochschulen müssen derart systematisch unterfinanziert werden, bis die aus den fehlenden materiellen Ressourcen resultierenden Schwierigkeiten auf ein vermeintlich internes Reformdefizit der Hochschulen verschoben werden können. Privatwirtschaftliche Lösungen erscheinen dann als einzig gangbarer Weg, um aus der Bildungsmisere herauszufinden. Tatsächlich hat der öffentliche Spar„zwang“ des letzten Jahrzehnts in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung zur Herausbildung eines spezifischen Blickwinkels geführt, „der das Bemühen um eine ‚effizientere‘ Verwendung der knappen staatlichen Mittel mit der Erschließung neuer privater Finanzierungsquellen (industrielle Drittmittel, Studiengebühren, Sponsoring) verbindet“ (Bultmann 2002: 46). In einem zweiten Schritt müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, Bildungsangebote überhaupt erst rentabel verwertbar zu machen. Dafür müssen Studierende in „KundInnen“ verwandelt, Bildung als formaler oder sozialer Rechtsanspruch in Ware umgewandelt und als „knappes Gut“ konstituiert werden. Außerdem sind potentiell renditeträchtige Anlageobjekte (insbesondere in der Hochschulbildung) von jenen Bildungsprodukten zu trennen, bei denen keine Aussicht auf künftige Profite auszumachen ist.

New Public Management-Reformen folgen dieser doppelten Logik (vgl. Pelizzari 2004b): Aus der Anforderung heraus, knappe Ressourcen mit einer wachsenden gesellschaftlichen Nachfrage in ein Verhältnis zu bringen, werden Markt und Wettbewerb als adäquate Mechanismen zur Steuerung wissenschaftlicher und pädagogischer Abläufe eingeführt. *New Public Management* soll erlauben, die als notwendig eingeschätzten von den nur als wünschbar erachteten

Bildungsangeboten zu unterscheiden sowie all jene auszugrenzen, deren Nachfrage auch mit einem Angebot an privaten Leistungen nachgekommen werden kann. Nur der nicht profitabel zu organisierende Rest wird schließlich durch staatliche Leistungserstellung realisiert, wobei hier eine Abwägung der öffentlich zu finanzierenden Leistungen getroffen wird. Diese über die Einführung von Wettbewerbselementen in das Hochschulsystem angeblich „rein technische“ Optimierung der Nutzung knapper werdender Ressourcen trägt zum einen dazu bei, für jenen Teil der Gesellschaft, für den das Bildungswesen durch seine absolute Größe ein außer Kontrolle geratener Kostenbestandteil geworden ist, das immense Sparpotential noch weiter auszuschöpfen. Die Reformen versprechen zum anderen, die Bildungsdienstleistungen zu „ökonomisieren“, d. h. mittels Indikatoren transparent, kalkulier- und steuerbar zu machen, womit sie genau jene Kriterien erfüllen, durch die sie für Kapitalanlagen interessant werden.

Bildung als Standortfaktor in der „Wissensgesellschaft“

Doch welche (Hochschul-)Bildungsinhalte können künftig als profitable Anlageobjekte gelten? Jene, wofür die Studierenden bereit sind, teures Studiergeld zu bezahlen, also jene Inhalte, die ihnen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt versprechen. Unter Bedingungen der sog. „Wissensgesellschaft“ ist die Entwicklung der Verwertungschancen von „Wissen“ auf dem Arbeitsmarkt jedoch keineswegs einheitlich. So gehören heute qualifizierte Bildungsabschlüsse nach wie vor zur unabdingbaren Minimalvoraussetzung, wenn höher bewertete Berufschancen gewahrt werden sollen. Auf der anderen Seite ist in den letzten Jahrzehnten der Wert von Bildungstiteln gesunken: Hochschulabschlüsse führen keineswegs mehr mit einer gewissen Zwangsläufigkeit zu einem kontinuierlichen und bruchlosen sozialen Aufstieg (vgl. Pelizzari 2005). Tatsächlich mündet seit Mitte der 1970er Jahre die weiter wachsende Nachfrage

nach Hochschulbildung nicht mehr in eine analoge Entwicklung des Beschäftigungssektors. Die AkademikerInnenarbeitslosigkeit, die es *de facto* vorher nicht gegeben hatte, vervierfachte sich allein zwischen 1975 und 1985 (Bultmann 2002: 46).

Mehrere Strukturmerkmale prägen die neuen und veränderten Anforderungen und Kompetenzzumutungen, die in diesem Kontext an die Erwerbstätigen herangetragen werden (vgl. Bittlingmayer 2002: 234 f.): Zum einen ist durch den Rückzug des stabilen lebenslangen Arbeitsplatzes und die mittlerweile massenhaft verbreitete Erfahrung oder Angst vor Arbeitslosigkeit eine stete Orientierung am Arbeitsmarkt für alle Lohnabhängigen zwingend erforderlich geworden. Zum andern gewinnen nach dem Rückgang von Normalerwerbsbiographien und stabilen Lebensverlaufsmustern insbesondere subjektive Ressourcen an Bedeutung, die nicht nur die beruflichen Qualifikationen im engeren Sinne umfassen, sondern generelle Fähigkeiten und Mittel zur Gestaltung des Erwerbslebens, welche die offeneren Strukturen durch flexible Handlungsstrategien zu regulieren erlauben.

Es geht also nicht um das Wissen „überhaupt“ und seine verschiedenen gesellschaftlichen Gebrauchswerteigenschaften, sondern „ausschließlich um Wissen unter dem Aspekt seiner kurzfristigen ökonomischen Verwertbarkeit“ (Bultmann 2004). Mit den veränderten Ansprüchen der Industrie an das Ausbildungsprofil der Studierenden nach flexiblen und anpassungsfähigen Lohnabhängigen und an die Nutzung spezifischer Qualifikationen – Stichworte: „Beschäftigungsfähigkeit“ (*employability*) und „lebenslanges Lernen“ – findet auch ein Prozess gleichzeitiger Ab- und Entwertung anderer Qualifikationen statt. An die Stelle eines offiziell anerkannten Bildungsabschlusses, der über Jahrzehnte als Maßstab zur Bemessung der Qualifikation der Lohnabhängigen galt, treten eine Vielzahl von „Kompetenzen“, die „flexibel“ anerkannt werden sollen: Das Salär wird damit immer weniger mit direktem Bezug auf das Bildungsniveau der Beschäftigten festgelegt, sondern zunehmend auf der

Grundlage der „individuellen Leistung“ (vgl. Gemperle/Streckeisen 2005).

Da gleichzeitig vor dem Hintergrund des immer stärker werdenden Gewichts transnationaler Konzerne auch das Interesse der Industrie an einer mobilen, internationalen Arbeitskräfte-Elite an Bedeutung gewinnt, wird die Optimierung des Verhältnisses von Bildungsproduktion und Beschäftigungswesen zum zentralen Bezugspunkt der Bildungspolitik: In diesem Zusammenhang hat die OECD die Diskussion über die Investitionen in das „Humankapital“ geprägt (vgl. Papadopoulos 1996). Dabei geht es nicht nur darum, einzelne Bildungsinhalte „auf den Markt“ auszurichten, sondern umfassender „die gesamte ‚Wertschöpfungskette‘ des Wissens, d.h. den Prozess seiner Entstehung, Vermittlung, gesellschaftlichen Nutzung und Entwertung“ (Bultmann 2004) „kapitalistisch“ zu rationalisieren. Spezielle Ergebnis-Indikatoren und Ertragsrechnungen spielen bei der konkreteren Bestimmung von Qualifikationsbedarf und zu erwartendem Ertrag von Bildungsinvestitionen (vgl. zu den PISA-Studien: Klausenitzer 2002) eine immer zentralere Rolle, ebenso wie die Modularisierung der Studiengänge durch die sog. Bologna-Reform.

Kapitalistische Rationalisierung meint hier „das Projekt einer standardisierten Massenproduktion von hoch und allgemein gebildeter Arbeitskraft“ durch „Senkung des Werts der Arbeitskraft auf breiter Front“ (Streckeisen 2004: 20). Gleichzeitig wird die internationale Konkurrenz zwischen Hochschulen und die einhergehende Mobilität für eine hochselektierte Minderheit von Studierenden zunehmend unter dem Aspekt der kontrollierbaren „Elitebildung“ für künftige Einflusszonen und Wirtschaftsräume gesehen. Erst unter diesen Voraussetzungen wird im Kampf der nationalen Standorte nicht nur der Bildungsmarkt als potentiell interessantes Anlagefeld interessant, sondern die Bildungsinhalte selbst werden als immaterielle ökonomische Ressourcen zunehmend zum zentralen Produktionsfaktor. Wettbewerbsvorteile entstehen dann vor allem aus der schnellst-

möglichen Verfügung über das fortgeschritteste „Wissen“ im Maßstab globaler Konkurrenz.

Wirtschaftliche Verwertung von Hochschulleistungen ist selbstverständlich keineswegs neu. Neu ist jedoch, dass sich die Verwertung nicht nur auf „Wissen“ gegenständlicher Hochtechnologien beziehen soll, „sondern auch auf ‚Humanressourcen‘ (Ausbildung, An- und Abwerbung hochqualifizierter Fachkräfte)“ (Bultmann 2002: 43), d.h. auf Menschen in ihrer Eigenschaft als Träger von Qualifikationen. Ein solches Projekt der Rationalisierung kann natürlich nur gelingen, wenn sie über die ökonomische Selbststeuerung der Hochschulabsolventen abgewickelt werden kann. *New Public Management*-Reformen setzen hier an: Den „Kunden“ – und insbesondere den vom Absinken bedrohten Mittelschichten – soll nichts anderes übrig bleiben, als Ausschau nach jenen Bildungsinhalten- und -einrichtungen zu halten, in denen sie möglichst effektiv für den Markt hergerichtet werden.

Die „standortgerechte Dienstleistungshochschule“

Die Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen bei gleichzeitiger Selbststeuerung und Rationalisierung der Bildungsproduktion und deren Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Arbeitsmärkte ergänzen einander im neuen hochschulpolitischen *institutional setting*, welches durch *New Public Management* geprägt ist. Die „standortgerechte Dienstleistungshochschule“ (Bultmann 1996) ist zwar vordergründig auf „neutrale“ Effektivitätsverbesserung durch die Optimierung der Relation von Ausgaben und „Erträgen“ ausgerichtet. Im Kontext neoliberaler Gegenreformen bedeuten diese Reorganisationen jedoch nichts weniger als „das Anfangsstadium der Herausbildung eines historisch neuartigen Hochschulmodells, in dem das Verhältnis von Gesellschaft, Staat und Wissen, seiner Erzeugung und gesellschaftlichen Umsetzung, grundsätzlich neu geregelt wird“ (Bultmann 2002: 43).

Auch für die folgenden Ausführungen über die konkrete Wirkungsweise von *New Public Management* an Universitäten liegt die Betonung auf „Anfangsstadium“. Die hier auf der Grundlage eigener Forschungsarbeiten in der Schweiz (Pelizzari 2001) und der wenigen verfügbaren Analysen aus anderen Ländern (insb. Ball 2003; Gewirtz 2002; Whitty/Power/Halpin 1998; zusammenfassend: Klausenitzer 2003) dargestellten Entwicklungstendenzen und absehbaren Konsequenzen sind nämlich keineswegs zwangsläufig. Gerade die kritische Rekonstruktion der „inneren Logik“ von Hochschulreformen soll vielmehr auch dazu dienen, Ansatzpunkte für alternative politische Interventionen sichtbar zu machen.

Dreh- und Angelpunkt der Reformprojekte ist die Neugestaltung der Finanzmittelverteilung der Universitäten, durch die die Rationalisierung der Bildungsproduktion „in eine sich selbst tragende Prozessdynamik“ überführt wird, „die nicht mehr permanenter staatlicher Intervention bedarf“ (Bultmann 2002: 47). Der Kern ist die Umstellung der staatlichen Finanzierung vom „input-orientierten“ Steuerungskonzept des bürokratischen Modells zu einer „output-orientierten“ Steuerung mit quantitativ gewichteten Kennziffern der formalen Leistungsmessung. In anderen Worten: Orientierte sich bislang die Bemessungsgrundlage staatlicher Mittelzuweisung im Wesentlichen an der Nachfrage nach Studienplätzen, aus welcher dann Personalstellen errechnet wurden, so vollzieht *New Public Management* den Übergang zur sog. „leistungsorientierten“ Finanzauteilung über Globalbudgets. In diesen wird die gesamte Palette von „Leistungen“, die an Hochschulen erbracht werden – Studienabschlüsse, Publikationen, eingeworbene Forschungsgelder usw. – formalisiert erfasst, gezählt und im direkten Vergleich zwischen Fachbereichen und Hochschulen bewertet (*Benchmarking*). Das Ergebnis-Ranking solcher Leistungsindikatoren ermöglicht dann eine „differenzierte“ Mittelzuweisung unter wettbewerblichen Bedingungen.

Das Problematische an dieser Konstruktion ist hierbei nicht so sehr die statistische Dokumentation von Ergebnissen selbst, ebenso wenig die effiziente Mittelverwendung per se. Problematisch ist vielmehr einerseits, dass sich die Rationalisierungsstrategien nicht nach politisch diskutierten und gewählten Leistungsstandards richten. Es sind die betriebswirtschaftlichen Strukturen, die direkt im Inneren der Institutionen die Bildung des Humankapitals steuern sollen. Zwar werden unter dem Stichwort „Autonomie der Hochschulen“ traditionelle Sicherungsinstrumente abgebaut und (formale) Verantwortung wird von der staatlichen Planungsbürokratie auf die Einzelhochschule delegiert. Die Einführung neuartiger Instrumentarien schärferer Leistungs- und Erfolgskontrolle (Budgetierung, Controlling, Ranking-Verfahren, permanente Evaluation) macht jedoch sichtbar, dass hinter der Doktrin der radikalen Ausrichtung des Staates an künstlichen Wettbewerbsmechanismen ein institutioneller Zwangsrahmen eingesetzt wird, durch den die Definitionsmacht über die bildungspolitisch relevanten Entscheide der Mittelzuteilung von der politisch-parlamentarischen Verantwortungsebene hin auf die betriebswirtschaftliche Finanzkontrolle übertragen wird.

In ihrem Politik-Papier *Priorities and Strategies for Education* formuliert die Weltbank am deutlichsten die Konsequenzen ökonomisch-technizistischer Effizienz-Orientierung: „An orientation toward outcomes means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of the attainment of standards... While governments determine priorities for many reasons, economic analysis of education – in particular, rate of return analysis – is a diagnostic tool with which to start the process of setting priorities“ (zit. in Klausenitzer 2002: 7). Dass ökonomische „Zwänge“ das Verwaltungshandeln prägen, ist an sich in kapitalistisch verfassten Steuerstaaten nichts Neues. Sie waren jedoch immer auf eine Vermittlung über die Politik angewiesen, da die Legitimation grundsätzlich über politische Ressourcen erfolgte.

„Nunmehr aber wird die Verwaltung zunehmend an eine scheinbar unpolitische Legitimationsquelle gebunden“ (Felder 1998: 105). Wie der NPM-Kritiker Peter Knoepfel festhält, bedeutet der Übergang von einer politischen Steuerung des Verwaltungshandelns zu einer Steuerung durch vermeintlich neutrale ökonomische Kennziffern und Rankinglisten „eine regelrechte Tyrannei der Manager, zu welcher sich eine Tyrannei der Indikatoren hinzugesellt“ (Knoepfel 1995: 134).

Was in der Fachliteratur als „Verlagerung von der Partizipation zum Managerialismus in der institutionellen Leitung“ (de Boer 1998: 61) bezeichnet wird, erfordert konsequenterweise andere Entscheidungs- und Leitungsstrukturen, denn „in dem Maße, wie betriebswirtschaftliche Effektivitäts- und Effizienzkriterien steuerungswirksam werden, gibt es schlicht nichts mehr zu diskutieren und zu verhandeln“ (Bultmann 2002: 48). Komplementär zum hochschulinternen Management sieht *New Public Management* daher eine zusätzliche Entscheidungsebene der so bezeichneten „Hochschulräte“ vor, welche sich am Modell des Aufsichtsrates eines Wirtschaftsbetriebes orientieren. Diese setzen sich nebst behördlichen Vertretern aus „Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“ zusammen. So sitzt etwa im Hochschulrat der Technischen Universität München die Vorstandsprominenz von Siemens, BMW, Allianz und VIAG AG, während der Rat der Universität Basel nicht weniger als fünf Vertreter der Basler Chemie und Finanz zählt. Diesen „Expertengremien“ werden schrittweise strategische Steuerungskompetenzen wie die Einrichtung (oder Schließung) von Studiengängen und Lehrstühlen, die Höhe der Studiengebühren oder die Genehmigung von Prüfungsordnungen übertragen.

Problematisch ist andererseits, dass die „erfolgsorientierte“ Mittelvergabe im Rahmen eines Wettbewerbsmechanismus stattfindet, dessen Ziel ist, durch Evaluation und Leistungsvergleich die Hochschulen und Fachbereiche zur Leistungssteigerung an-

zuspornen, indem Erfolge und Misserfolge in finanzielle Anreize bzw. Sanktionen umgemünzt werden. Wie soll aber ein Kosten-Nutzen-Verhältnis von Bildungsinvestitionen überhaupt gemessen werden? Schon die Definition des „Nutzens der Bildung“ fußt in den *New Public Management*-Modellen auf einem sehr verkürzten Begriff und beschränkt sich im Grossen und Ganzen auf die Frage, „welches Arbeitskräftepotential ertragreiche Bildungsinvestitionen lohnt und bei welchen öffentlichen Ausgaben Kosten eingespart, bzw. auf private Haushalte übertragen werden können“ (Klausenitzer 2002: 8).

Selbstredend wissen auch die Bildungsmanager, dass sich eine inhaltliche Prozesssteuerung allein über solche quantitative Indikatoren nicht befriedigend begründen lässt, weshalb öffentlich vor allem von „Qualitätssicherung“ die Rede ist. „In dem Maße jedoch, wie ‚Qualität‘ erst durch die wettbewerbliche Bewertung von Hochschulergebnissen als Resultat im nachhinein bestimmt werden kann (unter anderem durch die Verwertbarkeit dieser Ergebnisse auf Märkten), kann logischerweise eine akademische oder politische Begründung von ‚Qualität‘ nicht mehr am Anfang der hochschulinternen Prozesssteuerung stehen“ (Bultmann 2002: 48). „Qualität“ wird so zu einer schlichten Marketing-Aufgabe: „Was qualitativ entwickelt werden soll, ist dann wesentlich Ergebnissgeschickter Verarbeitung modischer Trends; und ob das, was entwickelt wird, auch tatsächlich einen qualitativen Fortschritt darstellt, entscheidet sich vornehmlich an den Fähigkeiten der Akteure, ihr Tun so zu inszenieren, dass es als qualitätssichernd wahrgenommen wird“ (Pasternack 2000: 39).

Da die Finanzierung der Bildungsinstitutionen in erster Linie von dem Grad der Zielerreichung quantitativer Indikatoren abhängig gemacht wird, stellt sich für die Bildungsmanager in der Praxis daher logischerweise eine Orientierung an den finanzierungsrelevanten Indikatoren ein – auf Kosten der nicht quantifizierbaren Aspekte von Bildung, also in letzter Instanz der als nicht so wichtig

eingestuften Fächer und anderen pädagogischen Tätigkeiten. So ist in der einschlägigen Fachliteratur nachzulesen, dass solcherart betriebliche Kosten- und Leistungsrechnungen überhaupt erst Informationen darüber vermitteln, „welche Kosten eine Veränderung des Lehrplans zur Folge hat. Der [Staat] seinerseits kann seine bildungspolitischen Maßnahmen vor dem Hintergrund der tatsächlichen Kostenfolgen ergreifen“ (Schedler et al. 1998: 68). Weniger als um die Optimierung von Ressourcen geht es hier also um den schlichten Abbau des Bildungsangebotes unter dem permanenten Spardruck fiskalpolitischer Auseinandersetzungen.

Das Zürcher Beispiel ist vielsagend: Die kantonale Finanzkontrolle verglich die Anzahl der Hochschulabschlüsse in Prozent der Universitätseintritte der Maturanden pro Gymnasium mit den Kosten pro Schüler. Dabei zeigte sich, „dass die Zahl der Universitätsabschlüsse pro Gymnasium weder mit den Kosten pro Schüler noch mit dem Freifachangebot korreliert“ (Buschor 1998: 37). Konsequenz: Das Freifachangebot wurde gekürzt, die Klassenbestände erhöht. Was die Bildungstechnokraten jedoch verschwiegen: Als *Benchmark* galt die Mittelschule Rämibühl, eine Schule am reichen „Zürichberg“ mit einer ausgesprochen privilegierten Schülerpopulation aus der oberen Mittelschicht... Nimmt man die Zürcher Universität, welche 1998 mit einem auf solchen Kennziffern basierten Globalbudget versehen wurde, wird die Funktion quantitativer Referenzkriterien noch deutlicher: Als Kennziffern figurieren im Globalbudget u.a. die „hohe internationale Qualität der Forschung“, welche aufgrund der Anzahl Publikationen, Zitierungen, Ehrungen und Preise von nationaler und internationaler Bedeutung eruiert wird, sowie der „Beschäftigungsgrad nach Studienabschluss und effektiver Gebrauch des Studienwissens“, welche mittels Umfragen bei den Uniabgängerinnen und -abgängern ermittelt werden sollen. Die größte reale Bedeutung hat jedoch der Indikator „Durchschnittsstudienzeit“, mit welchem jene Einrichtungen belohnt werden, die möglichst schnell möglichst viele Stu-

dierende durch einen Studiengang schleusen. Erst dieser Indikator ermöglicht, Verschiedenes und Unvergleichliches miteinander zu vergleichen: „Studienzeit“ – oder die in Zeitquanten ausgedrückte Kombination von Studieninhalten – erscheint innerhalb dieses betriebswirtschaftlichen Mechanismus vor allen Dingen unter dem Aspekt des „Zeitgewinns“ zur Erhöhung der Umschlaggeschwindigkeit pro Studienplatz (vgl. auch Lange 1999; Behrens 1996).

Damit derart bemessene Bildungsprodukte gezielt privatisiert werden können, muss allerdings noch ein weiterer Schritt gemacht werden: Der externe ökonomische Druck muss in ökonomische Selbststeuerung umgewandelt und das individuelle Bildungsverhalten der Studierenden im Sinne der Humankapitaltheorie transformiert werden. Dafür ist es erforderlich, Bildungsansprüche zu kontingentieren und den Zugang zu Bildungseinrichtungen über Preise zu regulieren. Kurzum: Es sollen „die Kosten von Bildungsleistungen durch diejenigen getragen werden, denen daraus entsprechender Nutzen zufließt“ (Schedler et al. 1998: 68), denn „erst wenn die primären Leistungen der Universitäten, vor allem Lehre und Studium, gegen autonom und variabel festsetzbare Gebühren verkauft werden könnten, wäre von einem Marktmodell der Hochschulentwicklung zu reden“ (Nullmeier 2000: 218).

Damit sind wir, als letztes Element von *New Public Management*, bei der Frage der Studiengebühren angelangt. Diese dienen weniger als Geldquelle neben anderen, sondern werden primär „als individuelle ‚Investition‘ in das eigene Humankapital begriffen, deren *Return of Investment* ein späteres Markteinkommen ist. Also wird ihnen gleichzeitig eine prägende Funktion in Bezug auf Leistungserwartungen und (verwertungsorientiertes) Lernverhalten – und damit die Eigenschaft eines zentralen Bindemittels im Wettbewerb – zugesprochen“ (Bultmann 2004). Ingrid Lohmann spricht in diesem Zusammenhang von einer „Ökonomisierung von Eigenschaften und Handlungsmotiven“ (vgl. Lohmann 2003): Die Studierenden haben die künftige „Rendite“ ihrer Studiengebühren

schärfer zu kalkulieren und so wird ein verstärktes Eigeninteresse an der Verkürzung der individuellen Studienzeit erzeugt. Sie richten schließlich das persönliche Bildungsverhalten, angefangen bereits bei der Wahl der Fachrichtung, stärker auf künftige Verwertbarkeit aus.

Von Seiten der Bildungsinstitute setzt hier ein Komplementäreffekt ein: In dem Maße, wie ihre materielle Ausstattung zunehmend auf Einnahmen aus Studiengebühren angewiesen ist und sie darüber hinaus mit anderen Instituten in Konkurrenz für den Erhalt staatlicher Grundmittel stehen, müssen sie attraktive Angebote zur Anwerbung von Studierenden entwickeln und sich auf diese Weise ebenso auf den Markt beziehen, da diese „Attraktivität“ in direktem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Chancen der jeweiligen Studienabschlüsse steht. Der private Hochschulmarkt steht damit vor der Tür.

Fazit

New Public Management ist das zentrale Kettenglied, welches ökonomische „Selbstanpassung“ der Subjekte, die betriebswirtschaftliche Binnen„organisation“ und Konkurrenz als zentrale Antriebsfaktoren von „inhaltlichen“ Abläufen in Bildungs- und Forschungsprozessen miteinander verkoppelt. Aus einem Träger sozialer Rechte wird damit ein individualisierter Käufer von Bildungsdienstleistungen auf verschiedenen Märkten, der für den Erwerb der von den Hochschulen angebotenen Dienstleistungen Preise bezahlt, also Studiengebühren entrichten muss, deren Höhe im Idealfall von dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage bestimmt wird. Damit sollte auch deutlich geworden sein, dass hinter den Hochschulreformen von heute kein technokratisches Bildungskonzept, sondern ein Gesellschaftskonzept steht: Die „ökonomische Indienstnahme von Schulen und Hochschulen“ soll aus diesen nicht allein die letzten „Effizienzreserven“ unter Bedin-

gungen der „Haushaltskonsolidierung“ herauspressen, sie steht in einem umfassenderen Kontext der lebenslangen „Ökonomisierung des Selbst“ (Merkens 2002: 340).

Wie Torsten Bultmann richtigerweise festhält, kann, wer diese Marktverfassung der Hochschule nicht will, sich nicht auf ein überzeitliches „Wesen“ von Bildung und Wissenschaft beziehen und dieses der ökonomischen Verwertung abstrakt entgegenstellen. „Man muss vielmehr genau begründen, warum ein politisch reguliertes, öffentlich verfasstes und partizipatorisch-selbstverwaltetes Wissenschaftssystem [...] bestimmte gesellschaftlich relevante Aufgaben besser erfüllt und befriedigt als ein intern betriebswirtschaftlich gesteuertes, welches nur zum kurzfristigen Verschleiß bestimmte instrumentelle ‚Halbbildung‘ hervor bringt“ (Bultmann 2004). Konkret geht es darum, die allseits geforderte Stärkung der Autonomie der Hochschulen mit ihrer inneren Demokratisierung zu verbinden und den breiten sozialen Zugang zur Hochschule zu gewährleisten. Eine solche Diskussion ist jedoch nicht nur die Angelegenheit intellektueller Einsicht, sondern auch und vor allem eine Sache politischer Gegenmacht. Diese erfordert eine langfristige und hartnäckige soziale und politische Mobilisierung.

Literatur

- Ball, Stephen (2003): *Class strategies and the Education Market*. London: Routledge Falmer.
- Behrens, Thomas (1996): *Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Bittlingmayer, Uwe (2001): „Spätkapitalismus“ oder „Wissensgesellschaft“? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* Vol. fehlt (Nr. 36), 15-23.
- de Boer, Harry (1998): *Vom partizipatorischen System zum Managerialismus? Internationale Trends in der Leitung von Hoch-*

- schulen. In: Müller-Böling, Detlef/Fedrowitz, Jutta (Hg.): Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen. Güterloh: Bertelsmann Stiftung, 59-84.
- Bultmann, Torsten (2004): Wettbewerb von der Wiege an. Hochschulumbau und Transformation der gesellschaftlichen Wissensproduktion. <http://www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/bildung/bultmann.html>, 7.2.2005.
- Bultmann, Torsten (2002): Hochschulunternehmen auf dem Wissensmarkt. In: Education is not for sale. Der Reader. Bochum: AstA Ruhr-Uni, 42-53.
- Bultmann, Torsten (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: Prokla Vol. fehlt (Nr. 104), 329-355.
- Buschor, Ernst (1998): New Public Management – Probleme der Umsetzung am Beispiel des Kantons Zürich. In: Mitterlehner, Reinhold et al. (Hg.): New Public Management: Effizientes Verwaltungsmanagement zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes Österreich. Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag, 29-42.
- Dickhaus, Barbara/Dietz, Kristina (2004): Öffentliche Dienstleistungen unter Privatisierungsdruck. Folgen von Privatisierung und Liberalisierung öffentlicher Dienstleistungen in Europa. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Felder, Michael (1998): Vom „muddling through“ zurück zum eisernen Käfig. Aktuelle Strategien der Verwaltungsmodernisierung. In: Z – Zeitschrift für marxistische Erneuerung Vol. 9 (Nr. 34), 91-109.
- Fritz, Thomas (2002): Die Bewertung der GATS-Verhandlungen im Rahmen der Wissensgesellschaft. Berlin: Blue21.
- Gemperle, Michael/Streckeisen, Peter (2005): Mythos und Realität der Wissensgesellschaft. In: Gemperle, Michael/Streckeisen, Peter (Hg.): Kompetent sollt ihr sein und lebenslang lernen! Zum neoliberalen Imperativ der Wissensgesellschaft. Zürich: Seismo, i.E.

- Gewirtz, Sharon (2002): *The Managerial School*. London: Routledge.
- Henry, Miriam u.a. (2001): *The OECD, Globalization and Education Policy*. Amsterdam: Pergamon.
- Hirtt, Nico (2000): *Les nouveaux maîtres de l'école*. Bruxelles: EPO.
- Klausenitzer, Jürgen (2003): Wie autonom ist die „Selbständige (Hoch-)Schule“? Ein Bericht über Studien zur globalen Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungssystemen. http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_studien.html, 7.2.2005.
- Klausenitzer, Jürgen (2002): PISA – einige offene Fragen zur OECD-Bildungspolitik. In: links-netz, http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_oecd.html, 7.2.2005
- Knoepfel, Peter (1995): „Le NPM: est-ce la panacée?“ In: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft Vol. 1 (Nr. 1), 133-138.
- Lange, Josef (1999): Leistungsorientierung im Hochschulbereich. In: *Das Hochschulwesen* 47 (4), 108-115.
- Lohmann, Ingrid (2003): Bildung – Ware oder öffentliches Gut? In: Köhler, Gerd/Quaisser, Gunter (Hg.): *Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft*. Frankfurt/M: GEW, 242-252.
- Merkens, Andreas (2002): Ideologie, Kritik, Bildung. In: *Das Argument* 44 (246), 339-353.
- Nullmeier, Frank (2000): „Mehr Wettbewerb!“ – Zur Marktkonstitution in der Hochschulpolitik. In: Czada, Roland/Lütz, Susanne (Hg.): *Die politische Konstitution von Märkten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 209-227.
- Papadopoulos, George S. (1996): *Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990 – Der Beitrag der OECD*. Frankfurt/M: Peter Lang.

- Pasternack, Peer (2000): Die Hochschulqualitätsdebatte. In: Das Hochschulwesen 48 (2), 38-43.
- Pelizzari, Alessandro (2001): Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und die neoliberale Offensive auf die öffentlichen Dienste. Konstanz: UVK.
- Pelizzari, Alessandro (2004a): „Besser, billiger, bürgernäher“? Privatisierungspolitik und ihre Hintergründe. In: Huffscheid, Jörg (Hg.): Die Privatisierung der Welt. Hamburg: VSA, 20-26.
- Pelizzari, Alessandro (2004b): Entpolitisiertes Verwaltungswissen. Ökonomisierungstendenzen am Beispiel des Zürcher Spitalwesens. In: Collin, Peter/Horstmann, Thomas (Hg.): Das Wissen des Staates. Baden-Baden: NOMOS, 434-457.
- Pelizzari, Alessandro (2005): Am Rande der Wissensgesellschaft? Prekarisierter Erwerbshabitus und milieuspezifische Krisenbewältigung von working poor. In: Gemperle, Michael/Streckeisen Peter (Hg.): Kompetent sollt ihr sein und lebenslang lernen! Zum neoliberalen Imperativ der Wissensgesellschaft. Zürich: Seismo.
- Schedler, Kuno et al. (1998): Kostenrechnungsmodelle für Bildungsinstitutionen. Bern: EDK.
- Streckeisen, Peter (2004): Bildungspolitik des Spätkapitalismus. In: Debatte 2004 (7), 18-21.
- Whitty, Geoff/Power, Sally/Halpin David (1998): Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Buckingham-Philadelphia.

Durch das Universitätsgesetz 2002 werden an Österreichs Hochschulen demokratische Entscheidungsverfahren der Selbstverwaltung in zentralen Bereichen durch „leistungsfähige“ Managementstrukturen abgelöst. Effizienzsteigerung und Profilbildung sind die Eckpfeiler der Reform einer Universität, der eine wichtige Rolle im weltweiten Standortwettbewerb zugesichert ist (vgl. <http://www.weltklasse-uni.at>). Nach diesen Verheißungen erteilt uns aus dem zuständigen Ministerium bereits im Jahr 2004 die Absichtserklärung zur Neugründung einer Eliteuniversität.

Im vorliegenden Beitrag erfolgt zunächst eine historische Annäherung, welche die Kumulation funktionaler Aufgabenbereiche der Universität unter wechselnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verdeutlichen soll. Die gegenwärtigen Reformprozesse werfen die Frage auf, wie sich das Mischungsverhältnis gesellschaftlicher Anforderungen aktuell darstellt. Als Bezugspunkte für die Diskussion um das jüngste Universitätsgesetz dienen die Reform, die an die Unruhen der 68er Bewegung anschloss, und das Einschwenken der österreichischen Reformpolitik auf den Pfad hin zur „unternehmerischen Universität“ (Marginson/Considine 2000), der zu Beginn der 1980er Jahre in englischsprachigen Ländern vorgezeichnet wurde. Diese Reformwellen spiegeln sich getreu in zwei Universitätsgesetzen wider: Im UOG (Universitätsorganisationsgesetz) 1975 und im UG (Universitätsgesetz) 2002. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf diese beiden Gesetze, da sie die unterschiedlichen Paradigmen der Universitätsorganisation und -steuerung am deutlichsten zum Ausdruck bringen. (Das UOG

1993 stellte den Versuch eines Kompromisses zwischen den ihnen zugrunde liegenden Ausrichtungen dar.)

Insgesamt zeichnet sich seit den 1990er Jahren eine verstärkte Öffnung der Universität gegenüber dem Wirtschaftssystem ab, eine Entwicklung, die im Kontext eines allgemeineren Primats der Ökonomie vonstatten geht. Flankiert von politischen Bekenntnissen und Entscheidungen, fordert „die brutale Tatsache der universellen Reduzierbarkeit auf die Ökonomie“ (Bourdieu 1983: 196) ihren Tribut auch dort, wo bislang „wirtschaftsferne“ Kriterien im Vordergrund standen. Die Anbindung an Kriterien ökonomischer Verwertbarkeit gewinnt für die Legitimation und Funktionsweise von Universitäten an Bedeutung: Effizienz wird zur Zauberformel, an der akademische Lehre und Forschung sich zunehmend zu messen haben.

Die jüngsten Entwicklungen sind von besonderem Interesse, da sich Traditionen sowohl der alten, historischen wie auch der demokratisierten Universität tief in die Strukturen und das Selbstverständnis der Universität sowie ihrer Akteure und Akteurinnen eingeschrieben haben. Die österreichischen Universitäten sehen sich nun mit einem beschleunigten Veränderungsprozess konfrontiert, der den Anschluss an internationale Entwicklungen im Universitätsmanagement sichern soll. Am Beispiel der letzten Reformwelle werden abschließend einige Überlegungen zur ihr zugrunde liegenden Dynamik vorgestellt, vor deren Hintergrund sich weitreichende Konsequenzen für Reformprozesse im Allgemeinen und der Universität im Besonderen abzeichnen.

Ausdifferenzierung unterschiedlicher Funktionsbereiche der Universität im historischen Verlauf

Die Universität war seit jeher Einflüssen ihres sozialen, politischen und ökonomischen Umfelds ausgesetzt. Sie beeinflusste dabei selbst den gesellschaftlichen Werdegang und war ein gewichtiger

Faktor im Machtgefüge jeder Epoche. Stets wurde ihr ein gewisses Ausmaß an Autonomie und eigenständiger Entscheidungsbildung zugestanden, was jedoch zu keiner Zeit eine Anlehnung an Fremdsysteme verhinderte. Im historischen Verlauf wird deutlich, dass „jeweils ein anderer der funktionalen Komplexe in der Umwelt der Universität einen relativen Primat in den System/Umwelt-Beziehungen der Universität beanspruchen und durchsetzen kann: Religion/Kirche in Hoch- und Spätmittelalter; Politik/Recht in der Frühmoderne; Wissenschaft in der modernen Gesellschaft“ (Stichweh 1994: 176).

Universitäten entstanden im Mittelalter durch Zusammenschluss von Studierenden und Vortragenden in genossenschaftlich geprägten Personenverbänden unter einem gemeinsamen Dach, der *universitas*. Der demokratisch-körperschaftliche Charakter der Universität wurde in dieser Zeit begründet. Universitäten hatten eine eigene Verfassung und Gerichtsbarkeit, die Willensbildung erfolgte durch gewählte Organe. Durch die Legitimation und Unterstützung des Papsttums bzw. des römischen Kaisertums war es ihnen gelungen, weitgehende Autonomie gegenüber lokalen Machträgern zu erlangen. Ihre Mitglieder genossen zahlreiche Rechte und Privilegien, die Geltung akademischer Grade und die Lehrbefugnis erstreckten sich über das gesamte christliche Abendland (Ferz 2000: 29). Dies stellte ein sichtbares Zeichen des universalen Anspruchs und der hervorgehobenen Stellung der Institution dar.

Ungeachtet dieses historisch einmaligen Ausmaßes an Autonomie war die Universität seit jeher an der gesellschaftlichen Reproduktion beteiligt. Es war die enge Verwandtschaft zur Kirche als der damaligen Hauptträgerin von Kultur und Erziehung, in deren Rahmen sich ein Korpus an akademischen Normen und Praktiken etablierte, der dem herrschenden scholastischen Wissenschaftsverständnis entsprach. Dies manifestierte sich auch in sozialer und materieller Hinsicht: Studierende waren zum großen Teil Kleriker und die Universität war tief in das kirchliche Pfründesystem einge-

bettet (vgl. Stichweh 1994: 184 ff.). Für österreichische Universitäten hatten in der Folge der maßgebliche Einfluss der Jesuiten, die Reformen des aufgeklärten Absolutismus, das bis in die Universität hineinreichende Polizeistaatsregime unter Metternich und die späte Einführung der humboldtschen Ideale der Lehr- und Lernfreiheit die stärkste Prägekraft. Die humboldtschen Freiheiten kollabierten unter dem Einfluss des Austrofaschismus und des Nationalsozialismus und verwandelten einen Staat mit einem reichen intellektuellen Leben in ein nahezu provinzielles System, das nach 1945 darum rang, seine Stabilität wieder zu erlangen.

Mit der schrittweisen Annäherung der Universität an jeweils andere gesellschaftliche Subsysteme kristallisieren sich im Zuge dieser Entwicklung folgende Funktionen heraus: „Die Erzeugung von Wissen und Qualifikationen für den gesellschaftlichen Produktionsprozeß [...] bezieht sich auf das ökonomische Subsystem; die Erzeugung von Produktionsvoraussetzungen bzw. von Wissen und Qualifikationen für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß [...] bezieht sich einerseits auf das kulturelle Subsystem selbst (z.B. durch die Ausbildung von Lehrern), andererseits auf das *integrative* Subsystem, dessen Kernbereich durch das Rechtssystem gebildet wird [...]; die Erzeugung von Herrschaftslegitimationen [...] bezieht sich auf das politische Subsystem der Gesellschaft“ (Preglau-Hämmerle 1986: 19 f.). Die genannten Funktionen lassen sich auf unterschiedliche Perioden in der Geschichte zurückführen: Die Funktion der Herrschaftslegitimation hat die Universitäten seit ihren Ursprüngen begleitet, gefolgt von jener der Reproduktion (in Österreich im Verlauf des 18. Jahrhunderts, mit den Verwaltungsreformen des aufgeklärten Absolutismus) und der Produktion (im Zuge der Industrialisierung um die Mitte des 19. Jahrhunderts) von Wissen und Qualifikationen (ebd.: 18 f.). Und alle spielen heute weiterhin eine bestimmende Rolle.

Eine Wende in der österreichischen Hochschulpolitik zeichnet sich im Gefolge der Studentenbewegung ab. Diese konfrontierte

die tief konservative und in sich geschlossene Universität mit der Forderung nach Transparenz, wesentlich mit dem Ziel, die alten Vorrechte der Ordinarien zu beseitigen und mit den oligarchischen und paternalistischen Strukturen zu brechen (Fischer-Kowalski/Strasser 1974: 73). Sie verband diese Forderung mit der Vision einer Demokratisierung des öffentlichen Lebens. Das UOG 1975 verkörpert sehr augenfällig die ihm innewohnende Gesellschaftskritik: Der Politisierung großer Teile der meist jungen und gebildeten Bevölkerungsschichten entsprach die Einräumung von Mitbestimmungsrechten an Studierende und an den nicht-professoralen Lehrkörper. Die kollegialen Entscheidungsorgane innerhalb der Universitäten setzten sich nunmehr aus VertreterInnen der drei Kurien – ProfessorInnen / nicht professorales Lehrpersonal / Studierende – zusammen. Für Bereiche mit regelmäßigem Entscheidungsbedarf wurden Kommissionen geschaffen. Das Verhältnis der Kurien wurde in Organen auf fakultärer und überfakultärer Ebene auf 2:1:1 und in Institutskonferenzen und Studienkommissionen auf 1:1:1 festgelegt, darüber hinaus wurden auch dem nicht-wissenschaftlichen Personal RepräsentantInnen mit Stimmrecht zugestanden. Im Kernbereich der Lehre und Forschung entschieden die universitären Organe weiterhin autonom. Kompetenzen struktureller, finanzieller und personeller Natur sowie die Besetzung der Lehrstühle lagen überwiegend in der Verantwortung des Ministeriums, universitäre Organe besaßen diesbezüglich Antragsrechte. Kurzum, an Universitäten wurde Mitbestimmung eingeführt.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Reformanstrengungen, die in mehrfacher Hinsicht als Gegenreaktion zum UOG 1975 anzusehen sind, muss auf zwei Gesichtspunkte hingewiesen werden, die vielfach übersehen werden: Zum einen blieben die Kurien und damit die „ständische Struktur“ intakt, trotz der neuen Machtbalance, in der die Gewichte insbesondere zugunsten des „Mittelbaus“ verschoben wurden. Alternativen jenseits der Gruppenrepräsentation wären selbst bei entsprechender Absicht kaum durchsetzbar

gewesen, ohne eine Revolte unter den Professoren heraufzubeschwören. Zum anderen war bereits der mit dem UOG 1975 initiierte Reformprozess wesentlich durch ökonomische Zielsetzungen motiviert. Es wurden neue Planungs- und Kontrollinstrumente eingeführt und Aufsichtsrechte des Ministeriums verstärkt. Zudem wurde die gesamte Universitätsverwaltung zentralisiert und enger ans Ministerium angebunden, insbesondere durch die Einrichtung der Position des Universitätsdirektors. Auf diese Weise wurde die Rationalisierung der Universitäten vorangetrieben und der Weg zur „Massenuniversität“ geebnet (Ferz 2000: 482).

Höhere Effizienz war dem UOG 1975 demnach gleichermaßen inhärent wie Demokratisierung. Bereits zuvor hatten wirtschaftspolitische Anforderungen zu Reformen des Studien- und später des Organisationsrechts geführt, das UOG 1975 stellte einen weiteren Schritt auf diesem Reformkurs dar (Preglau-Hämmerle 1986). Die Tore der Universität – und insbesondere die Entscheidungsgremien – für Studierende zu öffnen, erwies sich als funktional, um die Anschlussfähigkeit der Universität gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen zu gewährleisten, zumal sich das Ministerium in wesentlichen Bereichen die Entscheidungskompetenz vorbehielt. Dennoch wurden mit dieser (Re-)Form demokratischer Selbstverwaltung die österreichischen – wie auch andere durch die Reformwelle im Gefolge von 1968 geprägte – Universitäten zu Orten „gesellschaftlicher“ Kritik und zu Trägern eines sozialen Emanzipationsauftrags, besonders in den Köpfen jüngerer Universitätsangehöriger.

Universitäten haben somit im Lauf der Zeit neue Aufgaben und Funktionen übernommen, ohne die historisch gewachsenen einzubüßen, die in der Folge nebeneinander fortbestanden. Universitäre Ideale sind dabei nicht nur objektiv gegeben, sie entfalten für die Individuen innerhalb der Universität auch handlungsleitenden Charakter. Viele Universitätsmitglieder verstehen ihre berufliche Tätigkeit in Begriffen (oft ausschließlich) einer der genannten Funktionen oder richten sich als Angehörige von Disziplinen

oder Statusgruppen in ihrem Handeln nach jeweils vorherrschenden Vorstellungen. Die Konzeptionen, die diesen Vorstellungen zugrunde liegen, stehen oft in einem Konkurrenzverhältnis und münden häufig in eine feindliche Gesinnung. In diesem *contested space*, in dem Geisteswissenschaften vielfach den Naturwissenschaften und Ordinarien einem progressiven Nachwuchs gegenüber stehen, erscheint nun ein neuer Mitbewerber: Die Universität als regionaler Standortfaktor, als Wettbewerber in einem offenen oder sich öffnenden Markt für Studierende und Forschungsaufträge, als Wissens-Cluster oder als gemanagtes Unternehmen.

Das Wechselspiel von Bewährung und Bewahrung im Kontext gesellschaftlichen und organisationalen Wandels

Die „projektbasierte Polis“, mit der Luc Boltanski und Ève Chiapello (2003) – knapp ein Jahrhundert nach Webers Präludium (Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus) – die Debatte um einen „neuen Geist des Kapitalismus“ eingeleitet haben, wird uns im Folgenden dazu dienen, das Feld zu umreißen, in dem dieser Übergang stattfindet. Die AutorInnen beschreiben den Kapitalismus als normatives System, dem es gerade durch seine Durchlässigkeit und durch die Aufnahmefähigkeit gegenüber der gegen ihn gerichteten Kritik immer wieder gelingt, gestärkt aus Legitimationskrisen hervorzugehen. Im Rahmen eines Vergleichs der Managementliteratur der 1960er und der 1990er Jahre decken sie die normativen Verschiebungen auf, die eine Umgestaltung der Unternehmen nach dem Schlankheitsideal begleitet haben. Boltanski und Chiapello legen dar, wie die besagte Entwicklung mit der Etablierung eines neuen Rechtfertigungsregimes des Kapitalismus einhergeht. Die projektbasierte Polis (*cité par projets*) bezeichnet distinktive Merkmale eines neuen Managementdiskurses, in dessen Logik die hervorgehobene Stellung bestimmter Akteure legitim erscheint: In einer vernetzten Welt wird Größe vorrangig

über eine spezifische Kombination von kulturellem (Informationskapital) und sozialem Kapital (vgl. Bourdieu 1983) erlangt. Der Rang von AkteurInnen bemisst sich am Grad ihrer Aktivität, ihrer Anpassungsfähigkeit, ihrer Flexibilität und Mobilität. Die Unfähigkeit, sich zu vernetzen und Kooperationen in einem möglichst breiten Spektrum gesellschaftlicher Subsysteme einzugehen, zeigt Schwäche an.

Als relevante Arbeitsform und Bezugsgröße für die Etablierung dieser neuen Hierarchie dienen Projekte: Projekte sind befristet; sie sind Zwischenlösungen, Etappen auf einem zunehmend unbeständigen, grundsätzlich unvorhersehbaren Lebensweg. Jedes Projekt bietet jedoch die Möglichkeit, die eigene *employability* weiterzuentwickeln. Die „Stärke schwacher Bindungen“ (Granovetter 1973) wird in der *cité par projets* zum Prinzip erhoben, was nicht zuletzt in der ubiquitären Metapher des Netzwerks seine Entsprechung findet.

In diesen Entwicklungen klingt wenig von dem an, was die Studentenbewegung gefordert hatte. Und doch hat eben diese Bewegung in mehrfacher Weise zur neuen kapitalistischen Formation beigetragen: Ihre „K  nstlerkritik“ (Boltanski/Chiapello 2003: 81 f.) ist mit der Forderung nach Freiheit und Selbstbestimmung sowie nach Authentizität in – und mit – der projektbasierten Polis „verwirklicht“. Die Begriffe selbst erfuhren bei ihrer Realisierung eine Umdeutung. Dies macht es schwierig, sich ihre damalige Bedeutung zu vergegenwärtigen und ihren emanzipatorischen Gehalt in Erinnerung zu rufen, der „feine Unterschied“ ist im hegemonialen Diskurs heute kaum noch vernehmbar. Ausgeblendet bleibt in der *cité par projets* die „Sozialkritik“ der 68er (Boltanski/Chiapello 2003: 82 f.), deren Utopien der Gleichheit und Solidarität eine Antwort auf die Realität der sozialen Ungleichheit und auf die in einem kapitalistischen System vorherrschenden Tendenzen des Opportunismus und des (Gruppen-)Egoismus darstellten, die heute stärker denn je dazu beitragen, diese Realität aufrechtzuerhalten.

Der proklamierte „Gang durch die Institutionen“ hat unter diesen Umständen nicht wenig dazu beigetragen, das „Regime des flexiblen Kapitalismus“ (Sennett 1998) hervorzubringen.

Dabei ist die projektbasierte Polis nur die jüngste einer ganzen Reihe herkömmlicher und altbewährter Legitimationsfiguren: Ihr gingen die Polis der Inspiration, des Hauses, der Reputation, des Handels und der Industrie voran, die jeweils vorhergehenden Epochen ihr Gepräge gaben und neben ihr weiter wirksam bleiben. An der Universität überlagern sich diese Rechtfertigungsmuster in mehrfacher Weise:

- Polis der Inspiration – eine über Heiligkeit, Kreativität und Authentizität erleuchtete Polis: An Universitäten finden sich ihre Reste und Nischen vornehmlich in Fächern „des literarischen, des künstlerischen und des philosophischen Feldes“, in denen „Werte der Originalität“ (Bourdieu 1997: 65) im Vordergrund stehen.
- Polis des Hauses – eine familienweltliche *cité*, die über Hierarchie zusammengehalten wird: Als Beispiel hierfür kann uns der Stellenwert des Ordinarius im preußisch-deutschen System dienen (vgl. Stichweh 1994: 157) – mit dem langen Schatten, den dieser noch auf die Gegenwart wirft.
- Polis der Reputation bzw. des Ruhms – abhängig von Achtung, Verehrung und Würdigung durch andere: Wissenschaftliche Reputation ist (neben Geld) wohl die begehrteste Währung, in der akademische Leistungen vergütet werden.
- Industriepolis – definiert über Effizienz und eine Rangordnung professioneller Eigenschaften: Vom charakteristischen, abgestuften Qualifikationssystem für AkademikerInnen bis zum *ranking* individueller und kollektiver Leistungen bedient sich die Universität auch ausgiebig des Repertoires industrieller Produktion, um das Individuum an die Maschine anzuschließen (vgl. Charim 2002: 104 ff.).

- Marktwirtschaftliche Polis – differenziert durch die Verfügung über gewinnbringende Ressourcen: Für die damit einhergehenden Strukturen und Praktiken führen Margison und Considine (2000) eine Reihe von Beispielen an, die sich nunmehr auch an österreichischen Universitäten abzeichnen.
- Projektbasierte Polis: *Employability* steht hier im Zentrum individueller und kollektiver Bestrebungen, die damit einhergehenden Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen sind für WissenschaftlerInnen keineswegs neu, wenn sie sich auch in der gegenwärtigen Verfassung der Universitäten deutlich verschärfen.

Das Modell der *cité* ist gut geeignet, die Gespenster zu benennen, die mit dem UG 2002 entfesselt wurden, speziell im Hinblick auf die Arbeits- und die Legitimationsformen, die damit auf den Plan gerufen werden. Auf der Ebene der Organisation liegt der Akzent auf Wandel statt Stabilität, auf Prozess statt Struktur, Ergebnis statt Verfahren (vgl. du Gay 2000). Die Privilegierung von Veränderung gegenüber Stabilität lässt sich an der gegenwärtigen Umstrukturierung der Universitäten unter dem Aspekt ihrer Marktf  rmigkeit aufzeigen: Einerseits wird die Rechtsposition der Universitätsangehörigen im Rahmen der Universitätsorganisation und des Personalrechts deutlich geschwächt, andererseits wird ihre Rolle in der Akquisition von Projekten hervorgehoben, ihre Rechte in diesem Bereich werden gestärkt. Dem entspricht die Veränderung des Anforderungsprofils für WissenschaftlerInnen: In deutlichem Kontrast zum humboldtschen Ideal des Universalgelehrten und zum typischen Lehrstuhlinhaber, der tief in disziplinären Statusgruppen mit ähnlichen Interessen verankert war, sehen sich ProfessorInnen heute zunehmend mit der Anforderung konfrontiert, von „anachronistischen“ Orientierungen abzurücken und sich dem Ideal des modernen Projektmanagers anzunähern. Im beständigen Bemühen, lukrative und prestigeträchtige Projekte „an Land zu ziehen“, kommen gleichermaßen Allianzen und Reputation zum

Einsatz. Die Handlungen dieses neuen akademischen Subjekts, das auf den höheren Leitungsebenen nach wie vor männlich konnotiert ist, gewinnen vielfach – darin dem Universitätsmanagement erstaunlich verwandt – imperialistischen Charakter.

An diesen Veränderungen zeigt sich, wie soziale und persönliche Identitäten von WissenschaftlerInnen im Sinne der veränderten Rahmenbedingungen umgeformt werden: Internet, Mobilität und zunehmend international angelegte Kooperationen, Kongresstourismus, etc. sind gegenwärtig Schlüsselemente akademischer Arbeit und Anerkennung. Eine Lebens- und Arbeitsform, die früher mit akademischen Superstars in Verbindung gebracht wurde, nimmt heute zunehmend die Gestalt einer generalisierten Erwartung an. Gleichzeitig sind alle – vielleicht mit Ausnahme der am höchsten angesehenen – WissenschaftlerInnen neuen Formen der Disziplinierung und der Kontrolle ausgesetzt. Die neu erlangte Macht des Universitätsmanagements soll die Positionierung am (zunehmend internationalen) Markt für Lehre und Forschung gewährleisten (Titscher et. al. 2000). Das Management muss daher mit der notwendigen Autorität ausgestattet sein, um Blockade- und Boykottstrategien auf den untergeordneten Organisationsebenen zu begegnen: Um verbleibende Hürden für eine effiziente Betriebsführung und die angestrebte Wettbewerbsorientierung zu beseitigen, muss die ständisch organisierte Macht der FachvertreterInnen gebrochen werden (vgl. Krause 1996), zugleich muss die vormals vorherrschende bürokratische Logik den Vorgaben dieses neuartigen Systems weichen.

Eine bedeutsame Verschiebung, die mit dem UG 2002 einhergeht, betrifft den Stellenwert von Wissensformen, die jeweils als legitime Grundlage für das Treffen binnenuniversitärer Entscheidungen dienen. Die „Ordinarienuniversität“ ist charakterisiert durch ein Monopol des „Fachwissens“ bzw. der „Tatsachenkenntnis“ gegenüber dem „Dienstwissen“, dem Einblick Eingeweihter in die Abläufe und Geheimnisse ihrer Organisation (vgl. Weber 1972:

128 f.). Diese Wissensform koexistierte im Entscheidungsbereich universitärer Gremien zwar mit Fachwissen, war ihm jedoch deutlich untergeordnet. In klassischen Bürokratien ist „Fachwissen“ erlernt, während „Dienstwissen“ größtenteils „*on the job*“ angeeignet wird und amateurhaften Charakter trägt. Im UOG 1975 wurde der Stellenwert dieser Wissensformen relativiert, indem das Fachwissen – etwa durch die studentische Mitbestimmung – herausgefordert wurde. Die zeitgenössische, nach Managementprinzipien geführte Organisation setzt nunmehr auf das informelle „Dienstwissen“ als eine spezialisierte Wissensform eigenen Rechts, die förmlich vermittelt und erlernt werden kann und von spezialisierten institutionellen Kadern, den Managern, getragen und verkörpert wird. Indem dieses neue „Dienstwissen“ in den Status von „Fachwissen“ erhoben wird, können „Fachleute“ angefochten werden. Vormalig angesehene WissenschaftlerInnen finden sich somit in einem Umfeld wieder, in dem ihre Chips an Wert verloren haben: Der traditionelle bürokratische Imperativ spielt nur noch eine marginale Rolle, ihr „Fachwissen“ hat aufgehört, als Legitimationsinstanz von Autorität innerhalb der Organisation zu dienen (vgl. Burtscher et al. 2005).

So haben im Innenverhältnis der Universität rechtlich und formal definierte Positionen, die allein dazu ausreichten, auf eine gesicherte Art und Weise Standpunkte einzubringen, die sich möglicherweise auch als mehrheitsfähig erwiesen, gegenüber informellem, ökonomischem und symbolischem Tauschwert deutlich an Boden verloren. Einfluss in dieser ambivalenten Sphäre (z.B. Reputation, die sich auf Leistungen im Bereich Grundlagenorientierter und angewandter Forschung, geförderte Projekte, etc. gründet) wird zu einem effizienten Machtmittel. Unter diesen Umständen nehmen vormalige Entscheidungsgremien nahezu übergangslos die Form von Zusammenkünften an, bei denen bereits gefällte Entscheidungen lediglich verkündet und oft kaum noch begründet werden (vgl. hierzu auch Marginson/Considine 2000: 96 ff.). Sozialkapital erlangt in dieser von Verfahrensregeln befreiten Domäne

einen entscheidenden Stellenwert: Der Einfluss von AkteurInnen, die keine Schlüsselpositionen innerhalb der Hierarchie einnehmen, bemisst sich künftig wieder mehr an der Länge der Kette, über die sie mit AkteurInnen in höheren Positionen verbunden sind (Lin 2001: 63 ff.).

Zwei Besonderheiten österreichischer Universitäten erschweren allerdings die Durchsetzung neuer Steuerungsformen. Beide legen einen größeren Einfluss historischer Kontinuitäten nahe, als in gängigen Debatten um das UG 2002 suggeriert wird: Zum einen haben die Stände die Reform überlebt, die hochgradig formalisierten Statusunterschiede bleiben aufrecht. Zum anderen finden parteipolitische – und insofern korporatistische – Elemente weiterhin und verstärkt Eingang in universitätsinterne Entscheidungen. Diese Einflussfaktoren deuten darauf hin, dass einer Politik des *divide et impera* (teile und herrsche) – sowohl im Innenverhältnis der Universität, als auch im Bildungssystem als Ganzem – weiterhin eine prominente Rolle zgedacht ist. Letztere wurde insbesondere in der „einseitigen“ Besetzung der Universitätsräte evident, die nicht zuletzt eine Glaubwürdigkeit untergräbt, deren eben dieser Rat zur Erfüllung der ihm zgedachten Mittlerrolle bedürfte .

Das UG 2002 hinterlässt die Universität als einen Ort der Stimmungsschwankungen. Alle Augen sind auf den neuen Souverän, den Rektor (bislang gibt es keine Rektorin), gerichtet. Wenn Kurzfristigkeit zur Norm erhoben wird, ist der Wechsel in ein neues Projekt ein praktikables Konfliktlösungsmodell, das uns in die Freiheit entlässt, wo sich andere – zumindest mittelfristig sozial gesichert und insofern privilegiert – in Abhängigkeiten gefangen sahen. Mit der Einbuße einer längerfristigen Perspektive geht jedoch ein weiterer Verlust einher, der viel weniger bewusst einsetzt: Die Anerkennung von Abhängigkeiten, die im UOG 1975 – zumindest für den Binnenbereich der Universität – noch systematisch berücksichtigt war, verschwindet im UG 2002 (ebenso wie in der projektbasierten Polis) nicht nur aus dem öffentlichen Diskurs über Universitäten,

sondern auch aus dem Bewusstsein ihrer hauptsächlichen Akteure und Akteurinnen. Die Wirksamkeit von Managementinstrumenten wie auch von wissenschaftlichen Bewertungsverfahren beruht zu einem hohen Grad auf der Internalisierung von Kontrollmechanismen bei den Betroffenen: „audit ‘enables’ individuals and institutions to ensure quality and improve performance not by imposing external standards of conduct, but by allowing people to be judged by the targets that they set for themselves. According to this perspective, audit is an open, participatory and democratic process whose benign objectives are surely beyond criticism” (Shore/Wright 2000: 62). Mit der Durchsetzung solcher Instrumentarien subtiler Kontrolle wird die Rolle des Managements keineswegs in Frage gestellt, professionelles Management wird im Gegenteil zunehmend unentbehrlich: In dem Maße, in dem Kontexte kollektiver Entscheidungsfindung und freiwilliger Übernahme administrativer Tätigkeiten (und damit jeder Anreiz für Universitätsangehörige, eine Funktion als sozialer Kitt für ihre Organisationseinheit wahrzunehmen, die in den Evaluierungen keine Berücksichtigung findet) zurückgenommen werden, steigt der Bedarf nach einem Managementkörper, der diese Lücke füllt. Noch finden sich im Stammpersonal einige, die eine integrative Funktion übernehmen, für die nachrückende Generation von WissenschaftlerInnen stellt sich jedoch zunehmend die Frage, wer sich die freiwillige Übernahme „gemeinnütziger Aufgaben“ noch leisten kann.

Studierende befinden sich neuerdings in der „machtvollen“ Rolle von KundInnen, die Einführung der Studiengebühren 2001 war ein wichtiger Schritt auf diesem Weg. Die im Dezember 2004 dem Nationalrat vorgelegte Neuauflage des Hochschulinnen- und Hochschülerschaftsgesetz (HSG), in der zum ersten Mal in der Geschichte der zweiten Republik eine Direktwahl abgeschafft wird, indem die bislang direkt gewählte Bundesvertretung im studentischen Vertretungskörper künftig von einem Delegationsprinzip durch gewählte Universitätsvertretungen abgelöst wird, ist zum einen ein

Spiegel der Entwicklungen, die bereits im UG 2002 angelegt sind, zum anderen stellt dieses Gesetz einen deutlichen Beleg für den allgemeineren Trend zur Entdemokratisierung in der österreichischen Hochschulpolitik dar. Die veränderten Rahmenbedingungen wirken sich nicht zuletzt auf Studierende aus: „In der klassischen Typologie sozialen Handelns bei Max Weber (1972: S. 12 f.) zeichnet sich auch im studentischen Milieu ein Primat zweckrationaler und affektueller (gegenüber traditionellen und wertrationalen) Orientierungen ab: Während traditional orientiertes Handeln unter Studierenden auf wenige Nischen (z.B. Burschenschaften und andere Studentenverbindungen) beschränkt bleibt, die heute zunehmend marginalisiert werden, und auch wertrationale Aspekte (Studium als Wert an sich) unter Studierenden zunehmend in den Hintergrund treten, scheinen zweckrationale (Studium als Mittel zum Zweck, z.B. akademischer Abschluss, Karriere, höheres Einkommen) und affektuelle bzw. emotionale Gesichtspunkte (die aufgrund der typischen Verankerung von Studierenden innerhalb der Jugendkultur Spaß und Unabhängigkeit in den Vordergrund kehren) zuzunehmen. Diese Entwicklung wird durch ökonomische Zwänge (Studiengebühren, AkademikerInnenarbeitslosigkeit) nahe gelegt, liegt aber auch im Trend und spiegelt im oben dargelegten Sinn den Zeitgeist wider: Wir investieren zunehmend in uns selbst, nach Maßstäben, die ihren systemimmanenten Charakter nur schwer verbergen können“ (Ivanova/Pasqualoni 2004: 33).

Die angesprochenen Entwicklungen können durchaus als Indizien dafür angesehen werden, dass sich die projektbasierte Polis mit der ihr eigentümlichen Legitimationslogik im akademischen Feld durchzusetzen beginnt. Unter diesen Bedingungen erübrigt sich jedes Aushandeln, ja selbst die Artikulation von (Gruppen-)Interessen. Wer in einem Projekt arbeitet, ist schließlich gleichzeitig schon beim nächsten: In immer neuen, gleichzeitig opportunen und kontingenten Allianzen. Bei all dem haftet den „neuen Selbstständigen“ im Universitätsbetrieb gegenwärtig wenig von dem an,

was Max Weber für so dringlich erforderlich hielt, damit „jeder den Dämon findet und ihm gehorcht, der seines Lebens Fäden hält“ (Weber 1968: 613).

Offensichtliche VerliererInnen der jüngsten Reform sind die Studierenden und mehr noch der „Mittelbau“, dessen Vertretung in den noch bestehenden Gremien drastisch reduziert wurde. Während die ProfessorInnen im Verhältnis zu anderen Statusgruppen in den Gremien der Universität gestärkt wurden, haben die Gremien selbst die meisten Kompetenzen verloren. Unter diesen Bedingungen zeichnet sich die Herausbildung neuer „informeller Hierarchien“ ab, innerhalb derer zumindest einige der ProfessorInnen (mit ihren Allianzen) deutlich an Einfluss gewinnen, während andere verlieren.

Zur immanenten Logik einer Reform der Reform

Ansatzweise kündigen sich die dargestellten Entwicklungen bereits in der Kritik an, die zum UOG 1975 vorgebracht wurde. In den Augen seiner KritikerInnen entpuppte sich dieses Demokratiemodell an den Universitäten als weniger dynamisch und fortschrittlich als es von seinen ProponentInnen dargestellt wurde, es erschien ihnen als ein verkrustetes, selbstreferentielles System, dessen ständestaatsähnliche Strukturen zwar intern demokratisiert, aber zu wesentlichen Teilen intakt geblieben waren: In der Selbstverwaltung der Universität seien dysfunktionale Dynamiken am Werk, was insbesondere mit dem Verweis auf einen systemimmanenten Konsenszwang „unter Gleichen“ untermauert wurde: Dieser resultiere aus einer Pattsituation, in der sich (oftmals verhüllte) Interessen in einem annähernden Machtgleichgewicht (der Kurien und Fakultäten) gegenüberstanden (vgl. Schimank et al. 1999; Hoffacker 2000: 176 ff.).

Um den Paradigmenwechsel anschaulich zu machen, der mit dem UG 2002 vorliegt, wollen wir die historischen Idealtypen

des österreichischen Universitätssystems nochmals in Erinnerung rufen:

Zunftmodell: Bis in die 1970er Jahre waren die österreichischen Hochschulen typische „Ordinarienuniversitäten“, in denen Professoren weitgehende Rechte innerhalb eines ständisch organisierten Systems der Selbstverwaltung genossen, welches vom Staat erhalten und reguliert wurde (siehe Krause 1996). Dieses Modell liefert den Ausgangspunkt für die darauf folgenden Entwicklungen.

Demokratische Selbstverwaltung: Progressive Demokratisierungsreformen der 1970er Jahre veränderten die Selbstverwaltung durch die Einführung von Mitbestimmungsrechten des nicht-professoralen wissenschaftlichen Lehrpersonals, der Studierenden und des nicht-wissenschaftlichen Personals unter Aufrechterhaltung rigider Kuriengrenzen. Gleichzeitig wurde der staatliche Einfluss verstärkt.

Dienstleistungsorientiertes (Quasi-)Marktmodell: Ab den 1990er Jahren kam es zur Einführung von Elementen des Universitätsmanagements durch das UOG 1993 und zu einer Modernisierung des Universitätssystems nach angelsächsischem Vorbild durch das UG 2002. Den Universitäten wurde Autonomie eingeräumt, die Kompetenzen des Universitätsmanagements wurden drastisch gestärkt, marktförmiger Wettbewerb wurde eingeführt.

Die mit dem UG 2002 entfesselte Dynamik kann mit Albert Hirschman (1988) und mit Christopher Hood (1998) als Gegenreaktion auf das Modell der demokratischen Selbstverwaltung und dessen Auswirkungen verstanden werden: Bestehende Schwierigkeiten der gegenwärtigen Universität werden dem vorangegangenen Modell angelastet und scheinen nur durch die Installierung eines neuen und möglichst gegensätzlichen Modells lösbar. Ausdrückliches Ziel des UG 2002 ist die Modernisierung der Universitäten auf der Linie aktueller Entwicklungen innerhalb der Europäischen Union (insbesondere der Bologna-Erklärung), die auf eine Internationalisierung des Hochschulsystems abzielen. Angloamerikanische

Universitäten figurieren als Referenzmodell: Im Gegensatz zu den bislang weitgehend zentral gelenkten und schwach geführten österreichischen Universitäten werden diese als dynamischer, innovativer und offener gegenüber Ansprüchen des Umfelds angesehen und gelten generell als besser geführt (vgl. Clark 1998).

Nach Mary Douglas lassen sich Gemeinschaften und Gesellschaften, Gruppen und Organisationen durch eine spezifische Kombination von *grid* und *group* charakterisieren: *Grid* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem solche Gemeinschaften durch Normen und Konventionen reguliert werden. *Group* bezeichnet das Ausmaß an Kooperation bzw. Solidarität innerhalb einer Gemeinschaft (vgl. Durkheims Konzept „moralischer Dichte“). Unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen Merkmalsausprägungen (niedrig/hoch) ergeben sich nach Christopher Hood (1998: 9) folgende Organisationstypen:

Grid	Group	
	niedrig	hoch
hoch	Fatalists: kein Gruppenzusammenhalt / regelgebunden	Hierarchists: soziale Kohäsion / regelgebunden
niedrig	Individualists: individuell orientiertes (isoliertes) Handeln / marktähnlich	Egalitarians: Partizipation / Aushandeln von Entscheidungen

Hood geht davon aus, dass es sich bei Organisationsreformen häufig um Reaktionen auf die Einseitigkeit vorherrschender Strukturen handelt: Gemeinschaften bzw. Organisationen tendieren in der Ausprägung von *grid*- und *group*-Merkmalen zu den Extremen hin, indem sie sich anderen Gemeinschaften bzw. alternativen oder vorherrschenden Modellen entgegenstellen. Im Rahmen von Reformen wird daher versucht, bestehende Schwierigkeiten dadurch zu lösen, dass neue Strukturen mit einem möglichst entgegengesetzten

Charakter eingeführt werden. Fällt die Kugel auf eines der Felder, die im Sinne von Douglas und Hood bestellt sind (vgl. Tabelle), so kommt sie auch bald wieder ins Rollen – vielmehr wird sie über kurz oder lang in eine der gegenüberliegenden Ecken gestoßen bzw. gezogen.

Die Dynamik auf den genannten Dimensionen kommt auch im aktuellen Veränderungsprozess innerhalb der Universität zur Geltung: So repräsentiert das UG 2002 eine paradigmatische Veränderung weg von einer kollegial geprägten Konzeption des Inneren der Universität – starker Senat/starke Dekane bzw. Dekaninnen/schwacher Rektor bzw. schwache Rektorin – hin zu einer Managementkonzeption: Starker Rektor/schwacher Senat/schwache Dekane bzw. Dekaninnen. Schwieriger zu fassen sind die Verschiebungen im Bereich der Regelgebundenheit (*grid*), die sich durch zwei gegenläufige Bewegungen charakterisieren lassen: Einerseits kommt es zur Deregulierung der früheren körperschaftlichen und bürokratischen Ordnung, ihrer Organisation, ihrer Verfahren und personalrechtlichen Positionen. Dem steht andererseits eine massive Reregulierung durch die Installierung eines zentralisierten Managements unter dem Vorzeichen der Leistungsorientierung und Qualitätssicherung gegenüber.

Um für die neue Ordnung Platz zu schaffen, wurden Hindernisse für eine umfassende Reform nach der Reform (vgl. Mittelstraß 2003) entfernt: Die Durchschlagskraft des Managements wurde gestärkt, um bei Bedarf beharrliche Verhaltensmuster und Ordnungsvorstellungen beseitigen zu können. Im selben Atemzug werden die durch die Universitätsentwicklung und Flexibilisierung geschaffenen Freiräume (besonders für Einzelne) hervorgehoben. Das Rektoratsteam ist frei, ja sogar dazu aufgerufen, mit universitären Strukturen und Prozessen zu experimentieren. Die Reregulierung ist erklärtermaßen eine Reaktion auf den Zustand der „formierten Anarchie“ (Pellert/Welan 1995) mit beträchtlichen individuellen Freiräumen für WissenschaftlerInnen (insbesondere

für ProfessorInnen) im Rahmen einer relativ starr regulierten Körperschaftlichen Ordnung – bei gleichzeitigem Fehlen einer entwickelten korporativen Autonomie. Die Umkehrung der Verhältnisse in diesem Bereich könnte geradezu als Lehrbuchbeispiel für Hoods Annahmen dienen.

Universitäten sind allerdings weniger „hybride Organisationen“ in Hoods Sinne als vielmehr Felder, in denen unausweichlich Konflikte zwischen prinzipiell unverträglichen Vorstellungen herrschen, die nicht zuletzt im Handeln der Akteure und Akteurinnen selbst ihren Niederschlag finden (vgl. Lohmann 2004). Diese geringfügige Revision von Hoods Überlegungen verleiht seinen Bedenken gegenüber einseitigen Reformmodellen noch größeres Gewicht: Durch das UG 2002 werden neue Hierarchien in ein versäultes und gleichzeitig hochkomplexes System eingeführt. Dies führt dazu, dass die Universitäten durch die Schaffung neuer Polaritäten weiter destabilisiert werden. Während das UOG 1975 mit seinen Mitbestimmungsrechten und den dienstrechtlichen Sicherheiten eine horizontale Polarisierung entlang von Kuriengrenzen zur Folge hatte, schafft das UG 2002 eine vertikale Polarisierung zwischen Management und Universitätsangehörigen. Bereits jetzt wird die wachsende Distanz zwischen der Universitätsleitung und den Universitätsbediensteten sichtbar, wie sie sich etwa in einer zunehmenden Spreizung ihrer jeweiligen Gehälter und in der Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse im Bereich der Lehre und Forschung zeigt. Diese Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse verstärkt wiederum den Einfluss des Universitätsmanagements. Gleichzeitig bleiben die alten Grenzen – insbesondere zwischen den Kurien – aufrecht, was die Position der Universitätsangehörigen weiter schwächt.

Im Wettlauf um eine möglichst günstige Ausgangssituation im durch die jüngste Universitätsreform neu eröffneten Spiel werden laufend neue Grenzen errichtet, etwa durch die Umgestaltung zu neuen Organisationseinheiten („Fakultäten“). Alte Grenzen werden

verschoben – z.B. durch die Diversifizierung der Beschäftigungskategorien innerhalb der Kurien (insbesondere im Mittelbau) – und entfalten im neuen Regime eine umso größere Wirksamkeit: So erlangt die Instituts- oder Fachgrenze oft gerade in diesem Umgestaltungsprozess einen subjektiven Stellenwert, der ihr zuvor selbst „intern“ nicht beigemessen wurde. Die Perspektivlosigkeit, mit der sich etwa ProponentInnen fakultätsübergreifender Forschungsschwerpunkte angesichts des herannahenden Gespenstes der Zielvereinbarungen (interne Leistungsvereinbarungen zwischen LeiterInnen von Organisationseinheiten und ihren MitarbeiterInnen einerseits und dem Rektorat andererseits) konfrontiert sehen, zeugt von der konzeptionellen Hilflosigkeit des Universitätsmanagements, die diesen offenen Prozess vorschnell zu neuen Grenzen gerinnen lässt, über die hinweg Kooperation nicht zielführend erscheinen kann. Wird einem solchen transdisziplinären „Supplement“ (Derrida) nicht bewusst ein Platz in der Universitätsorganisation eingeräumt, so zerstreut sich das gerade diesen Nischen innewohnende Potential relativ rasch in einer stromlinienförmigen Bewegung innerhalb vorab festgelegter, disziplinärer Grenzen. Dieser vorschnell einfrierende Prozess kann gegenwärtig an Österreichs Universitäten hautnah erlebt werden. Er stellt für das Universitätsmanagement nur eine unter unzähligen Herausforderungen dar, die angesichts dringlicherer Geschäfte allzu leicht unbeachtet bleiben: „Far from being an unmitigated good, scientists who have grown accustomed to the norms of their own disciplines often overlook research angles that appear quite plain to scientists operating from a different disciplinary perspective. This mutual correction of disciplinary bias turns out to be one of the biggest benefits of working in an interdisciplinary team. More generally, scientists tend to underestimate the extent to which practically oriented, ‘applied’ research has been the source of major innovations in theoretically driven, ‘pure’ or ‘basic’ research [...] In fact, only in the twentieth century does the causal arrow become regularly reversed, as basic research increasingly drives

innovation in the applied sphere. And even then, this is true only for the natural sciences, not the social sciences. In the latter case, practical problems remain the royal road to theoretical innovation" (Fuller 2000: 137).

Durchgängig ist es demgegenüber eine wahrgenommene, auch seitens des Rektorats oder anderer Geldgeber wahrnehmbare, relativ kurzfristige Verwertbarkeit, die über den unbeständigen Zustand der Gnade, über den weiteren Zugang zu Ressourcen und den Fortbestand einer Disziplin entscheidet. Die Geisteswissenschaften, denen bei Kant eine Wächterfunktion gegenüber den „oberen“, auf den Nutzen des Staates ausgerichteten Fakultäten (Theologie, Jura, Medizin) zugedacht war, werden in diesem jüngsten „Streit der Fakultäten“ (der sich gerade unter diesen Fächern oftmals als Kampf ums nackte Überleben darstellt) zurückgedrängt: „Auf einer Universität [...] muß eine philosophische Fakultät sein. In Ansehung der drei obern dient sie dazu, sie zu kontrollieren und ihnen eben dadurch nützlich zu werden, weil auf Wahrheit (die wesentliche und erste Bedingung der Gelehrsamkeit überhaupt) alles ankommt; die Nützlichkeit aber, welche die oberen Fakultäten zum Behuf der Regierung versprechen, nur ein Moment von zweitem Range ist“ (Kant 1959: 21). Indem *employability* für Individuen ebenso wie für Institutionen, Organisationen und Kollektive (Universität/en, neue Fakultäten, aber auch „alte“ Institute und Studienrichtungen) zum Maßstab wird, an dem sich ihre Erfolgsaussichten bemessen, verliert diese Forderung gleichermaßen an Evidenz, wie sie an Aktualität gewinnt. „[D]as erklärte Ziel einer Bildung durch Wissenschaft“ (Habermas 1978: 384) wird im Zuge dieser Entwicklungen allenthalben durch das Bestreben nach *employability* ersetzt. An die Stelle des humboldtschen Ideals tritt die zeitgeistige Realität einer „Ausbildung ohne Beruf“ (im Sinne Max Webers: als Berufung).

Um diese Diagnose nicht als Polemik, sondern in ihrer ganzen Tragweite zu verstehen, muss wiederum ein historischer Übergang markiert werden: Die humboldtsche Universität wandte sich mit

ihren drei Säulen (Freiheit der Wissenschaften, Einheit von Lehre und Forschung, Wissenschaft als Bildung; vgl. Müller 1990) an Studierende bürgerlicher Herkunft, die bei der Rückkehr in ihre Herkunftsfamilie ein ökonomisch gesicherter und erwerbsmäßig vorgezeichneter Lebenslauf erwartete und die sich an der Universität „lediglich“ die Weltgewandtheit aneignen sollten, welche ihrem Stand angemessen erschien, ihrem Verantwortungsbereich zugute kam und wohl auch geeignet war, ihre privilegierte Position zu legitimieren. Einen matten Abglanz dieser begnadeten Stellung erfährt heute, wer über Verträge und Ressourcen verfügt, die eine längerfristige Beschäftigung innerhalb zumutbarer Rahmenbedingungen in Aussicht stellen.

Im Licht der Paradoxien, die eine Reform der Reform produziert, wäre angesichts der vorgestellten Überlegungen eine grundlegende Neuausrichtung des Reformgedankens angesagt, welche die Eigenart der Universität als Institution, ihre inhärenten Widersprüche und die Positionen ihrer *stakeholders* berücksichtigt, indem sie all jene in den Reformprozess einbezieht, die ein legitimes Mitspracherecht in universitären Belangen anmelden können. Eine Reform, die diesen Namen verdient, lässt sich nicht zuletzt daran messen, inwieweit sie der Gefahr entgeht, einer idealtypischen Alltagslogik aufzusitzen, die ihren a-historischen und unsystematischen Charakter nicht verbergen kann.

Literatur

- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, 183-198.

- Bourdieu, Pierre (1997): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Steinrück, Margareta (Hg.): *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA, 59-78.
- Burtscher, Christian/Pasqualoni, Pier-Paolo (2004): Demokratie im Universitätsbetrieb? In: Weber, Wolfgang G./Pasqualoni, Pier-Paolo/Burtscher, Christian (Hg.): *Wirtschaft, Demokratie und soziale Verantwortung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 347-376.
- Burtscher, Christian/Pasqualoni, Pier-Paolo/Scott, Alan (2005): Das österreichische Universitätssystem im Schatten zweier Gesetze. In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia (Hg.): *Management von Universitäten*. München: Rainer Hampp Verlag, 143-170.
- Charim, Isolde (2002): *Der Althusser-Effekt*. Wien: Passagen Verlag.
- Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: Pergamon Press.
- du Gay, Paul (2000): *In Praise of Bureaucracy*. London: Sage.
- Ferz, Sascha (2000): *Ewige Universitätsreform*. Frankfurt am Main: Lang.
- Fischer-Kowalski, Marina/Strasser, Hermann (1974): *Gesellschaftliche Entwicklung und Hochschulreform in Österreich*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Fuller, Steve (2000): *The Governance of Science. Ideology and the Future of the Open Society*. Buckingham: Open University Press.
- Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78,, 1360-1380.
- Habermas, Jürgen (1978): *Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschman, Albert O. (1988): *Engagement und Enttäuschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hoffacker, Werner (2000): Die Universität des 21. Jahrhunderts: Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung? Neuwied: Luchterhand.
- Hood, Chrisopher (1998): The Art of the State. Oxford: Clarendon Press.
- Ivanova, Mishela/Pasqualoni, Pier-Paolo (2004): Der politische Anspruch – Sinn und Unsinn des Tutoriumsprojektes. In: Haas, Wolfgang/Pokorny, Petra/Fuchs, Ulli (Hg.): TUTORial: Handbuch für Projektgruppen aller Studienrichtungen und Thementutorien. Wien: BV der Österreichischen HochschülerInnenschaft, 23-37.
- Kant, Immanuel (1959): Der Streit der Fakultäten. Hamburg: Verlag von Felix Meiner.
- Kötter, Wolfgang (2002): Projektarbeit – (k)ein Thema für die Arbeitspsychologie? In: Moldaschl, Manfred (Hg.): Neue Arbeit – Neue Wissenschaft von der Arbeit? Heidelberg: Asanger, 399-416.
- Krause, Elliott A. (1996): Death of the Guilds. New Haven: Yale University Press.
- Lin, Nan (2001): Social Capital. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lohmann, Susanne (2004): Darwinian Medicine for the University. In: Ehrenberg, Ronald G. (ed.): Governing Academia. Ithaca: Cornell University Press.
- Marginson, Simon/Considine, Mark (2000): The Enterprise University. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mittelstraß, Jürgen (2003): Bausteine zu einer Universitätsreform nach der Universitätsreform. In: Titscher, Stefan/Höllinger, Sigmund (Hg.): Hochschulreform in Europa – konkret. Opladen: Leske + Budrich, 41-56.
- Müller, Ernst (Hg., 1990): Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Leipzig: Reclam.

- Pellert, Ada/Welan, Manfred (1995): Die formierte Anarchie. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Preglau-Hämmerle, Susanne (1986): Die politische und soziale Funktion der österreichischen Universität. Innsbruck: Inns-Verlag.
- Schimank, Uwe/Enders, Jürgen/Kehm, Barbara M. (1999): Institutional Mechanisms of Problem Processing in the German University System. In: Braun, Dietmar/Merrien, François-Xavier F. (eds.): Towards a New Model of Governance for Universities? London: Kingsley.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Berlin-Verlag.
- Shore, Cris/Wright, Susan (2000): Coercive accountability. The Rise of Audit Culture in Higher Education. In: Strathern, Marilyn (ed.): Audit Cultures. London: Routledge, 57- 89.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Titscher, Stefan/Winckler, Georg/Biedermann, Hubert/Gatterbauer, Helmuth/Laske, Stefan/Moser, Reinhard/Strehl, Franz/Wojda, Franz/Wulz, Heribert (Hg., 2000): Universitäten im Wettbewerb. München: Rainer Hampp Verlag.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1968): Wissenschaft als Beruf. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 3. Aufl. Tübingen: Mohr, 582-613.

Einleitung

Bildung gilt in der modernen Gesellschaft als der Schlüssel zur Erreichung von Statuspositionen. Hohes Einkommen und gesellschaftliche Anerkennung sind nach der Selbstbeschreibung der Moderne primär von individueller Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft, nicht aber von zugeschriebenen Merkmalen abhängig. In der modernen Industriegesellschaft tritt an die Stelle der „natürlichen Auslese“ (durch Herkunft und Abstammung) das meritokratische Prinzip: Die Selektion durch Bildung, die eine Statuszuordnung aufgrund des Leistungskriteriums erlaubt. In der soziologischen Literatur wird Bildung daher auch als eine Realabstraktion der Leistungsgesellschaft bezeichnet (Kreckel 2004).

In der späten Moderne, die sich selbst gerne als wissensbasierte Gesellschaft beschreibt, deren Verwirklichung sich auch die Europäische Union zum Ziel gesetzt hat (laut Europäischem Rat von Lissabon im März 2000 soll „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ gemacht werden), hat sich die Funktion von Bildung erneut gewandelt: Bildung erscheint nunmehr als ein zentraler, wenn nicht als der Produktivitätsfaktor. Damit ist nicht nur in unverbindlicher Weise gemeint, dass Bildung eine der wichtigsten Ressourcen für die Bewältigung des gesellschaftlichen und technologischen Wandels darstellt; im Kern geht es vielmehr um Wirtschaftswachstum und, um die Sprachregelung der Europäischen Union aufzugreifen, die Verbesserung von internationaler Wettbewerbsfähigkeit. Der

Begriff Bildung fokussiert hier längst nicht mehr auf die allgemeine Befähigung zu selbständigem Denken und mündigem Handeln, sondern auf den Zugewinn an wirtschaftlicher Produktivität, sei es durch die Generierung von wissenschaftlichem Forschungswissen (als Grundlage von Wohlstand und Lebensqualität, wie die Europäische Union zu betonen nicht müde wird) oder eine verstärkte Investition in berufsfeldbezogene Kompetenzen von Wissensaufbereitung, Wissensmanagement und Wissensanwendung. Die instrumentelle Einengung von Bildung ist im Konzept der wissensbasierten Gesellschaft angelegt, die durch die Dominanz von expertengesteuerter Wissensproduktion und Informationsverarbeitung charakterisiert ist.

Dieser Bedeutungswandel von Bildung wurde auch in der Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studie deutlich. Beklagt wird der aus dem schlechten Abschneiden resultierende Wettbewerbsnachteil des Produktionsstandorts Österreich, während die Demokratisierung der Bildungsbeteiligung oder eine sozial gerechtere Verteilung der Bildungschancen nicht zur Diskussion stehen. Die heutige Diskussion um eine Reform des Bildungswesens unterscheidet sich gravierend von den Reformdebatten zur Zeit der Bildungsexpansion in den späten 1960er und 1970er Jahren. Während es im Zusammenhang mit der Forderung nach Einbindung von bildungsfernen Schichten um die Möglichkeit für gesellschaftliche Teilhabe *und* soziale Mobilität ging, reduziert die Ökonomisierung Bildung auf die Dimension der *employability*, d.h. auf die Herstellung und Aufrechterhaltung von individueller Erwerbsfähigkeit und Beschäftigbarkeit.

Dieser Wandel erhöht massiv den Druck auf das einzelne Individuum, sich den wachsenden Anforderungen und Selektionserfordernissen des Bildungssystems zu stellen. Dies gilt für den Bereich der schulischen Bildung nicht weniger wie für die berufliche Ausbildung, die Hochschulbildung oder den Bereich der Erwachsenenbildung. Immer mehr, immer länger, immer höher hinaus: Konzepte

wie „lebenslanges“, „lebensbegleitendes“ oder „unvermeidliches Lernen“ beschreiben die biographische Dimension dieser neuen gesellschaftlichen Zentralität von Bildungsarbeit. Ökonomisierung meint, dass Nutzenorientierung und Verwertungsinteressen zunehmend in außerökonomische Bereiche eindringen, auch in jene der privaten Lebenswelten. „Es muss sich rechnen“, sagen ja keineswegs nur die BildungsplanerInnen, diese Haltung ist längst Teil des Selbstkonzepts der individuellen Akteure und Akteurinnen – auch wenn der berufliche Lebenslauf, um dessen zunehmend flexibles Design es ja im Kern geht, nur in sehr beschränktem Maße individuell bestimmbar, sondern weitgehend sozial strukturiert und durch stabile herkunftsabhängige Muster der Statuszuweisung gekennzeichnet ist. Vor dem Hintergrund der neuen Bildungsrhetorik ist auch die Ersetzung des Bildungsbegriffs durch Wörter wie Qualifikation oder Kompetenz zu sehen. Denn zur Diskussion steht nicht der Zugewinn von aufgeklärter und bildungsmächtiger Kritik- und Reflexionsfähigkeit, sondern der Erwerb spezifischer, in zunehmender Weise auch außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen erwerbbarer, unmittelbar verwertbarer und recyclefähiger Fertigkeiten. Dieser Bedeutungswandel erfolgt im Kontext eines Strukturwandels der Arbeitswelt, in der ehemals klar umrissene Tätigkeitsfelder und Berufsverläufe an Bedeutung einbüßen, während die beruflichen Tätigkeiten und Qualifikationen tendenziell entstandardisiert, erweitert und in gewisser Weise hybrider werden. Ein „richtiger“ Beruf, ließe sich zugespitzt formulieren, wird im Unterschied zu den verschiedenen weichen *skills* (wie z.B. Teamfähigkeit, kommunikative oder interkulturelle Kompetenzen) und harten Fertigkeiten (ausbildungsabhängige Qualifikationen) immer seltener nachgefragt. Der daraus resultierende Zwang zur permanenten Weiterbildung – die Kompetenzen müssen ja ständig erneuert und ergänzt werden – erfordert von den Einzelnen erhöhte Lern- und Anpassungsbereitschaft, während von den Bildungsein-

richtungen selektivere Zugangsregelungen, aber auch flexiblere Organisationsformen gefordert sind.

Ich möchte im Folgenden argumentieren, dass durch den skizzierten Funktions- und Bedeutungswandel von Bildung die sozialen Selektionseffekte und Ungleichheiten im Bildungsbereich massiv verschärft werden, wobei insgesamt das kulturelle Kapital (in Form von Abschlüssen und Bildungstiteln) gegenüber dem nicht-institutionalisierten und habitualisierten Wissen an Relevanz einbüßt. Die Reproduktion der Ungleichheitsordnung ist dabei, wie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft beobachtet werden kann, durch eine wachsende Spreizung von ressourcenärmeren und ressourcenreicheren, d.h. von bildungsnäheren und bildungsfernen Schichten charakterisiert. Gleichzeitig erhält das Ungleichheitsgefüge von Bildungswohlstand und Bildungsarmut durch die gesellschaftliche Differenzierung eine zusätzliche Dimension: Globalisierung und neoliberale Ökonomie reproduzieren nicht nur die herkömmliche gesellschaftliche Spaltungslinie, sondern führen dazu, dass eine Reihe von Gruppen und Personen vom Zugang zum Arbeitsmarkt und damit von jeder Möglichkeit einer selbständigen und gesellschaftlich anerkannten Existenzsicherung dauerhaft ausgeschlossen bleibt. Die Erzeugung von Überflüssigen ist ein hervorstechendes Merkmal der globalisierten Moderne und eng in einen Kreislauf der Bildungsdeprivation eingebunden: Ungenügende Bildungsausstattung versperrt den Zugang zu stabileren Zonen des Arbeitsmarktes, soziale Exklusion wiederum verstetigt die Bildungsabstinenz.

Ausgangspunkt der Ausführungen ist die Beobachtung, dass die Bildungsexpansion zwar zu einer höheren Bildungsbeteiligung, insbesondere von Mädchen, nicht aber zu einem Verschwinden der Bildungsungleichheit geführt hat. Daran anknüpfend werden Überlegungen zu einer Theorie der sozialen Selektion im Bildungssystem skizziert. In weiterer Folge befasst sich der Artikel mit der veränderten Qualität der Selektionsmechanismen und Ungleichheiten im Bildungsbereich, um abschließend nochmals auf die Proble-

matik der Bildungsdeprivation und die damit in Zusammenhang stehende Gefahr sozialer Ausschlussprozesse zu fokussieren.

Bildungsexpansion: Fahrstuhl- und Selektionseffekte

Die verstärkte Bildungsnachfrage nach höheren, dabei jedoch berufsfeldrelevanten Bildungsabschlüssen folgt einem rationalen Kalkül: Investitionen in das Humankapital sind nicht nur konform zum Bildungsdiskurs der wissensbasierten Gesellschaft, sondern stellen auch eine Strategie dar, der prekären Lage am Arbeitsmarkt (Zunahme an atypischen und geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen, Massenarbeitslosigkeit) zumindest eine Zeit lang auszuweichen. In diesem Zusammenhang ist die ungebremsste Attraktivität des Maturaabschlusses ebenso zu sehen wie die kontinuierliche Entwertung der Berufsausbildung (Lehre und Berufsbildende Mittlere Schule), während Fachhochschulgänge und universitäre Studienangebote, aber auch postgraduale Lehrgänge boomen. Im Grunde setzt sich hier der seit Jahrzehnten laufende Prozess der Bildungsexpansion fort, der seinen Anfang in der Reformpolitik der 1970er Jahre nahm, in deren Folge es zur Abschaffung von Schulgeld und Studiengebühren, zur Einführung kostenloser Schulbücher und der SchülerInnenfreifahrt, zum Ausbau des Schulwesens vor allem auch in bislang unterversorgten Regionen sowie zur verpflichtenden Einführung koedukativen Unterrichts kam. Ziel dieser Maßnahmen war es, Kindern aus Arbeiter- und unteren Mittelschichten, unter ihnen vor allem auch den Mädchen, den Zugang zu den höheren Sektoren des Bildungssystems zu öffnen, um soziale Mobilität, d.h. den Aufstieg im gesellschaftlichen Statusgefüge zu ermöglichen.

In der Tat brachten die vergangenen Jahrzehnte in Österreich einen enormen Anstieg des allgemeinen Bildungsniveaus. Von dieser Bildungsexpansion profitierten vor allem Frauen: So konnte in der jüngeren Generation das Bildungsdefizit der weiblichen gegenüber der männlichen Bevölkerung faktisch beseitigt werden, gemessen

am höchsten Bildungsabschluss liegt das durchschnittliche Bildungsniveau junger Frauen heute sogar über jenem junger Männer. Aber auch für Kinder ländlicher Regionen und Angehörige sozial benachteiligter Schichten (Industriearbeiterschaft) kam es zu einer Verbesserung der Chancen auf Teilhabe an weiterführender, über die Pflichtschule hinausgehender Bildung. Generell ist im Sog der Reformpolitik seit den 1970er Jahren der Anteil der ÖsterreicherInnen, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, von 40 auf 26 Prozent (Männer) bzw. von 73 auf 41 Prozent (Frauen) gesunken. Im gleichen Zeitraum ist der Anteil der Personen mit Matura stark angestiegen – und zwar bei den Männern von 9 auf 15 Prozent und bei den Frauen von 6 auf 14 Prozent. Eine Analyse von Mikrozensusdaten zeigt, dass unter den 20-30jährigen heute bereits 35 Prozent der jungen Frauen und 28 Prozent der jungen Männer über die Matura verfügen. Wie stark der so genannte „Fahrstuhl-Effekt“ des Bildungswesens ist, zeigt sich auch daran, dass sich die Zahl der MaturantInnen seit Mitte der sechziger Jahre insgesamt mehr als verdreifacht, die der Maturantinnen sogar vervierfacht hat. Vervierfacht haben sich in diesem Zeitraum auch die SchülerInnenzahlen in den berufsbildenden höheren Schulen; gleichzeitig ist der Anteil der jungen Menschen, die als höchste abgeschlossene Ausbildung nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, stark zurückgegangen. Unter den 20- bis 30jährigen haben heute nur mehr 14 Prozent der Männer und 15 Prozent der Frauen keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss.

Bei genauer Betrachtung wird jedoch klar, dass die Bildungsexpansion nicht allen sozialen Schichten in gleicher Weise zugute gekommen ist. So konnten bildungsfernere Schichten nicht generell vom kollektiven Anstieg der Bildungsstandards profitieren, es waren in erster Linie die Mädchen, die nachzogen. Der Einfluss der Herkunftsfamilie auf den Bildungsabschluss und auf die Berufslaufbahn ist nach wie vor stark: Dabei zeigt sich, dass der Selektionsprozess sehr früh, meist beim Übergang von der Volks-

in die Haupt- bzw. Mittelschule einsetzt. Eine zwischen dem 10. und 14. Lebensjahr getroffene „Lebensentscheidung“ über die weitere Schullaufbahn ist daher in der Mehrzahl der Fälle irreversibel. Weiters zeigt sich, dass der Einfluss der Herkunftsschicht bei Frauen größer ist als bei Männern. Entgegen der Vermutung, dass die (aufgrund der Verlängerung der Ausbildungszeiten) zeitliche Verschiebung der beruflichen Selektionsphase eine stärkere Differenzierung der Karrierechancen bewirkt, scheint eher das Gegenteil eingetreten zu sein. Berufliche Karrieren stabilisieren sich sehr früh, Bedingungen der Herkunftsfamilie, die sich in der Schullaufbahn festmachen, lassen sich nicht nur schwer korrigieren, sondern prägen den weiteren Lebenslauf, vor allem die berufliche Karriere. Die von zahlreichen Sozialwissenschaftlern wie Ulrich Beck oder Stefan Hradil formulierte „Entschichtungsthese“ konnte empirisch nicht belegt werden (Mayer/Blossfeld 1990: 310).

Nach Ansicht der Bildungsforschung ist der Einfluss der Herkunftsschicht nicht linear – und zwar in dem Sinn, dass mit steigender Schichtzugehörigkeit auch das „Bildungskapital“ kontinuierlich zunähme; vielmehr ist er „dichotomisch, das heißt, die entscheidende Differenzierungslinie verläuft zwischen der oberen und unteren Mittelschicht auf der einen Seite und der Arbeiterschicht auf der anderen“ (Mayer/Blossfeld 1990: 304). Im Hinblick auf die bildungsmäßige Gleichstellung der Frauen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass primär nicht Kinder und Jugendliche aus benachteiligten sozialen Schichten, sondern Mädchen aus den unterschiedlichsten Sphären der Mittelschicht NutznießerInnen der Bildungsexpansion waren – auch wenn dieser Zugewinn an Bildungskapital nicht garantiert, dass der Bildungserfolg in eine adäquate Statusposition umgewandelt werden kann. Die Schulleistungen und Abschlüsse junger Frauen werden am Arbeitsmarkt noch immer nicht entsprechend honoriert, nach wie vor sind sowohl Karrierechancen und Einkommen, aber auch die Aufgaben in Haushalt und Familie ungleich verteilt. Wie Ulrich

Beck 1986 spitz formuliert hat, ist durch das bildungsmäßige Gleichziehen der Frauen mit den Männern das Argument: Sie können es nicht! „historisch vom Tisch. Sie können es, und man lässt sie nicht“ (Beck 1986: 130). Die Beharrungskräfte der traditionellen Geschlechterordnung sind auch heute nicht gänzlich aufgebrochen. Dies verweist nicht zuletzt auf eine grundlegende Problematik der Transferierbarkeit von Bildungstiteln in Positionen des Arbeitsmarktes, wonach das Bildungssystem zwar gegenüber den Marktmechanismen Autonomie beansprucht, die Statusansprüche jedoch erst am Arbeitsmarkt geltend gemacht werden können, und dieser ist nach wie vor androzentrisch organisiert, d.h. normativ am Modell der männlichen Erwerbsbiographie orientiert.

Dass zwischen der sozialen Stellung der Eltern und dem Ausbildungsweg der Kinder auch heute ein starker Zusammenhang besteht, ist durch empirische Studien gut dokumentiert: Für Österreich kann der Selektionsmechanismus an zwei wichtigen Bildungsentscheidungen demonstriert werden: Zum einen an der (im internationalen Vergleich frühen) Notwendigkeit, im Alter von zehn Jahren zwischen AHS-Unterstufe und Hauptschule zu entscheiden. „Je nach Bildungsschicht der Eltern liegt die Wahrscheinlichkeit, die AHS-Unterstufe zu absolvieren, zwischen 10 und 80 Prozent“ (Spielauer 2003: 5). Eine 10-prozentige Wahrscheinlichkeit gibt es bei Eltern, die (nur) über einen Pflichtschulabschluss verfügen, bei Eltern mit Lehre beträgt diese 17 Prozent, bei berufsbildender mittleren Schule 34 Prozent, bei jenen mit Matura 60 Prozent und bei jenen mit Universitätsabschluss 79 Prozent. Unterschiede bestehen nach Geschlecht und Gemeindegröße: So ist in Städten die Wahrscheinlichkeit, in die AHS-Unterstufe zu gehen, generell größer als in ländlichen Regionen, und sie ist relativ gesehen auch größer bei Mädchen als bei den Burschen.

Diese Unterschiede haben sich über Jahrzehnte nicht verändert: „Konnte bis zum Jahrgang 1960 noch ein Anstieg in den unteren Bildungsschichten beobachtet werden, sind ab diesem Zeitpunkt

keine wesentlichen Niveauverschiebungen mehr feststellbar“ (Spielauer 2003: 5).

Mit der zweiten wichtigen Bildungsentscheidung sind Eltern und Jugendliche nach Erfüllung der (neunjährigen) Schulpflicht konfrontiert, wo zwischen den Alternativen Lehre oder berufsbildende mittlere Schule, allgemeinbildende oder berufsbildende höhere Schule abzuwägen ist. Auch hier sind die Ergebnisse mehr als deutlich: Je höher die Ausbildung der Eltern desto geringer die Wahrscheinlichkeit einer Lehre und umso höher der Anteil der MaturantInnen. So erreichen nur vier Prozent der Kinder von Eltern mit Pflichtschulabschluss die Matura, aber 60 Prozent der Kinder, deren Eltern über einen Universitätsabschluss verfügen. Auch hier sind in den letzten zwei Jahrzehnten keine größeren Veränderungen mehr aufgetreten.

Ein ähnlicher Vererbungseffekt ergibt sich auch bei den Universitätsstudien. So haben Mädchen in ländlichen Regionen aus niedrigen Bildungsschichten nur eine zweiprozentige Wahrscheinlichkeit, einen Universitätsabschluss zu erreichen – im Vergleich zu 63 Prozent der Mädchen aus städtischen und bildungsnahen Milieus (Eltern mit Uniabschluss). Generell gilt, dass in höheren Schichten signifikant mehr Mädchen eine weiterführende Schule besuchen als Burschen (Bacher 2004). Mit anderen Worten: Mädchen profitieren von einer höheren Bildungsschicht der Eltern schulisch stärker als Burschen, während sie in unteren Bildungsschichten stärker benachteiligt sind als junge Männer. Neben den Faktoren soziale Herkunft, Geschlecht und Wohnort beeinflusst vor allem die nationale und ethnische Zugehörigkeit entscheidend die Bildungspartizipation. Junge MigrantInnen sind im Bildungssystem deutlich schlechter platziert, d.h. in weiterführenden bzw. anspruchsvolleren Bildungswegen unterrepräsentiert und im Schul- bzw. Ausbildungsalltag mit zahlreichen Benachteiligungen konfrontiert (vgl. Kristen 2002), wobei vor allem männliche Jugendliche mit Migrations-

hintergrund im Vergleich zu inländischen Burschen über markant schlechtere Bildungschancen verfügen.

Die empirische Beobachtung, dass die Bildungsexpansion das gesellschaftliche Ungleichheitsgefüge nicht zum Verschwinden gebracht, sondern stabilisiert bzw. zum Teil sogar vergrößert hat (vgl. dazu auch Bock/Klemm 1997), lässt sich, wie in weiterer Folge deutlich gemacht wird, aus ungleichheitstheoretischer Perspektive plausibel erklären. Sie steht jedoch in Kontrast zu der vor allem in den 1980er und 1990er Jahren populären These einer Entschichtung der Sozialstruktur (Beck 1986; Hradil 1987). Nach dieser These kommt es im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft zu einer Ausdifferenzierung der sozialen Schicht- und Klassenstruktur in sozio-kulturelle Milieus, zu einer Pluralisierung der Lebensstile sowie zu einer Individualisierung der sozialen Einbindung jenseits der kollektiv organisierten industriegesellschaftlichen Lebensformen. Individualisierung wird dabei mit einer abnehmenden Prägekraft von sozialer Herkunft und (Klassen-)Lage gleichgesetzt.

Von Reproduktion sozialer Ungleichheit kann gesprochen werden, wenn die Ungleichheit der Lebenschancen und Lebensperspektiven zwischen sozialen Schichten bzw. Milieus in der Generationenfolge stabil bleibt. Nach der Entschichtungs- und Individualisierungsthese unterliegt dieses Muster der Statusvererbung im Übergang zur späten Moderne einem Erosionsprozess. Wie Beck argumentiert, bezieht sich Individualisierung auf die Freisetzung des Individuums aus „traditionalen Klassenbedingungen und Versorgungsbezügen der Familie“ (Beck 1986: 116) unter den Bedingungen eines entwickelten und sozialstaatlich abgesicherten Arbeitsmarktes. Unter diesen Voraussetzungen wird jeder Einzelne zum Zentrum der eigenen Lebensplanung und Lebensführung, zum Akteur bzw. zur Akteurin seiner „marktvermittelten Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und -organisation“ (Beck 1986: 119). Dieser Wandel ist nicht gleichzusetzen mit einem Zugewinn an Handlungsautonomie und biographischer

Gestaltungsfreiheit, wie es die Begriffe „Wahlbiographie“ oder „Bastelbiographie“ suggerieren (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1993), sondern bedeutet Entbindung aus Traditionszusammenhängen bei gleichzeitig verstärkter und unmittelbarer Abhängigkeit von Markt, Konsum und den sozialrechtlichen Regelungen des modernen Wohlfahrtsstaats. Am Markt aber treten die nunmehr „freigesetzten“ Individuen nicht als gleichberechtigte Konkurrenten und Konkurrentinnen mit gleichen Startbedingungen und Startpositionen auf, ihre Chancen variieren vielmehr beträchtlich, sei es aufgrund von Merkmalen wie Alter, Geschlecht und Bildungsstatus oder in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft und Schichtzugehörigkeit. Hier kommt sowohl der Ausstattung mit kulturellem Kapital, aber auch der Wirkungsweise des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung zu. Startbedingungen und individueller Handlungsspielraum zur Erlangung von Statuspositionen sind wesentlich durch die Verfügbarkeit an (ökonomischem, kulturellem und sozialem) Kapital definiert, während das Bildungssystem dafür sorgt, dass die oberen sozialen Schichten bevorzugt werden.

Aspekte einer Theorie sozialer Selektion und Reproduktion

Nach der Ungleichheitstheorie von Pierre Bourdieu kann die Funktionsweise der Bildungsselektion als dialektisches Zusammenspiel von ungleicher Ressourcenausstattung einerseits und der Selektionsmechanismen des Bildungssystems andererseits betrachtet werden. Die Ressourcenausstattung verweist auf die sozialstrukturelle Klassenlage: Bourdieu unterscheidet hier bekanntlich zwischen den drei Grundtypen des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals. Während das ökonomische Kapital in Form von Geld und Eigentumsrechten zumeist in unmittelbarer Weise für die soziale Positionierung nutzbringend ist, besteht beim sozialen Kapital (Netz an aktuellen und potentiellen sozialen Beziehungen) sowie

beim kulturellen Kapital (in Form von Bildungsabschlüssen, kulturellem Wissen oder Geschmacksurteilen) ein höheres Verlustrisiko. Dieses Risiko ist gemäß der Akkumulationslogik des Kapitals („Kapital ist akkumulierte Arbeit entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“, Bourdieu 1983: 183) umso geringer, je stärker das Kapital in inkorporierter Form, d.h. in Form von Persönlichkeitsmerkmalen zur Verfügung steht. Das inkorporierte Kulturkapital wird durch familiäre Sozialisation in einer Person verankert und manifestiert sich als klassenspezifischer Habitus in Sprache und Geschmack, kulturellen Vorlieben und Abneigungen, Umgangsformen und Denkweisen. „Inkorporiertes Kapital“, so schreibt Bourdieu, „ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (Bourdieu 1983: 187). Vom inkorporierten Kulturkapital grenzt Bourdieu zum einen die Erscheinungsform des institutionalisierten Kulturkapitals (Bildungssystem), zum anderen das objektivierte kulturelle Kapital ab, welches sich auf das Ensemble der kulturellen Güter und Objektivationen bezieht.

Wie Bourdieu schreibt wird die Weitergabe kulturellen Kapitals nur „durch die Verfügung über ökonomisches Kapital ermöglicht“ (Bourdieu 1983: 197), d.h. es muss ökonomisches Kapital in institutionalisiertes kulturelles Kapital, also in Schulabschlüsse und Bildungstitel umgewandelt bzw. investiert werden. „Ökonomisches Kapital ist nicht nur Voraussetzung für die Auswahl der Schulen, das Maß der Bildungsanstrengungen und der Verweildauer im Bildungssystem; vielmehr ebnet ökonomisches Kapital im Verein mit Sozialkapital erst den Weg zur gewinnbringenden Verwertung der Bildungsinvestition und öffnet den Weg zu erfolgreichen Berufskarrieren. Das entspricht auch voll und ganz dem Spiel: Erst die Bündelung und der geballte Einsatz von Ressourcen erbringen in einer Situation verschärften Wettbewerbs jenes Quäntchen Vorsprung, das über den Zuschlag in der Konkurrenz um eine begehrte Berufsposition am Ende entscheidet“ (Müller 1992: 280).

In seinen bildungssoziologischen Arbeiten über das französische Bildungssystem hat Bourdieu bereits frühzeitig die Fiktion der (Chancen-)Gleichheit im Bildungssystem als herrschende Ideologie analysiert (Bourdieu/Passeron 1971). Die Funktion des Bildungssystems besteht seiner Ansicht nach nicht darin, allen Kindern einen gleichen und gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Lernen zu ermöglichen, sondern darin, die bestehende gesellschaftliche Ungleichheitsordnung aufrechtzuerhalten. Wo von objektiven Leistungskriterien für das schulische Weiterkommen die Rede ist geht es in Wahrheit, so Bourdieu, um Selektion. Unterrichtsmethoden und Beurteilungsverfahren, Leistungs- und Erfolgserwartungen, Gratifikationen und Sanktionsweisen sind stets so ausgerichtet, dass, weitgehend unabhängig von Lerneinsatz und Talent, nicht alle SchülerInnen erfolgreich sein können, sondern es am Ende eine Leistungshierarchie gibt mit wenigen sehr Erfolgreichen, vielen Mittelmäßigen und einigen, die es nicht geschafft haben. Die Schule vermittelt auf diesem Weg nicht nur Bildungswissen und Fertigkeiten, sondern auch (unbewusste) Vorstellungen von sozialer Ordnung und Hierarchie. Vor allem aber sanktioniert sie soziale Ungleichheit, indem sie die ungleichen Eintrittsbedingungen von SchülerInnen ignoriert und die Habitusformen der gesellschaftlichen Eliten honoriert. Kinder aus bildungsnahen Schichten können das durch die Familie sozialisierte inkorporierte Kulturkapital in der Schule weiter nutzen und akkumulieren, während Kinder aus bildungsferneren Schichten genötigt sind, sich von ihrem Herkunftsmilieu abzulösen und sich die für soziale Mobilität erforderlichen kulturellen Codes und Verhaltensstandards anzueignen.

Am Beispiel der elitären französischen Bildungseinrichtungen hat Bourdieu herausgearbeitet, nach welcher Regelmäßigkeit die Auswahl der Studierenden erfolgt (Bourdieu 2004). Die Jugendlichen, die einen der begehrten Ausbildungsplätze ergattern, werden von Bourdieu als prädisponierte Akteure und Akteurinnen beschrieben, die aufgrund ihrer Sozialisation bereits über die verlangten Dis-

positionen und Fertigkeiten verfügen. So spielen in den Prüfungsgesprächen weniger spezialisiertes Wissen („Fachkompetenzen“) als vielmehr breite Allgemeinbildung und intellektuelle Offenheit, gedankliche Flexibilität und kommunikative Wendigkeit, Stilsicherheit und Einfühlungsvermögen eine Schlüsselrolle. Nicht zufällig kommt diesen Gaben auch in den späteren Einstellungsgesprächen im Staatsdienst oder in der Privatwirtschaft zentrale Bedeutung zu. „Ausschlaggebend bei der Auswahl ist vor allem die Souveränität des Bewerbers, die Selbstverständlichkeit, mit der er sich in den Chefetagen eines großen Unternehmens bewegt. Sie macht den entscheidenden Unterschied aus zwischen denen, die qua Geburt dazugehören, und denen, die nur dazugehören wollen. Letztere versuchen zwar, sich den Habitus der ‚besseren Kreise‘ anzueignen, aber gerade die Offensichtlichkeit diskreditiert ihr Verhalten. Man muss die für die Spitzenpositionen wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale besitzen, ohne dass der Prozess ihres Erwerbs erkennbar wird“ (Hartmann/Kopp 2001: 458f.). Wie Hartmann feststellt, ähneln diese Kriterien „sehr stark denen für Topmanagerpositionen in deutschen Großunternehmen und sorgen hier wie dort für eine weitgehende soziale Schließung zu Gunsten der Kandidaten aus bürgerlichen Kreisen“ (Hartmann 2004: 537).

An den Auswahlverfahren der Eliteeinrichtungen (*concours*) kann nur teilnehmen, wer im schulischen System der sozialen Auslese reüssieren konnte. Hartmann (2004: 544) zitiert französische Studien, wonach die Kinder von Arbeitern und Arbeiterinnen die Matura (Baccalaureat) nur zu 20 Prozent schaffen und auch die Kinder von normalen Angestellten, Beamten, Beamtinnen sowie Kleinunternehmern und -unternehmerinnen nur zu 38 Prozent erfolgreich sind, während die Kinder von akademisch freiberuflich Tätigen, leitenden Angestellten und Lehrkräften sich zu fast 80 Prozent durchsetzen. Obwohl das französische Eliteausbildungssystem keine Studiengebühren kennt und objektive Prüfungsverfahren vorsieht, sorgt das Bildungssystem für eine effiziente Auslese: Die

Hauptursache sieht Hartmann im Anschluss an Bourdieu darin, dass die Familien aus der herrschenden Klasse über die für ein erfolgreiches Bestehen der zahlreichen Prüfungen notwendigen kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen im größeren Maße verfügen als Familien aus anderen Klassen und Schichten.

Auch für Deutschland und Österreich kommt die bildungssoziologische Forschung zu ähnlichen Ergebnissen, wobei an dieser Stelle nochmals auf die Problematik der im Bildungssystem angelegten frühzeitigen Gabelung der Bildungsverläufe hingewiesen werden soll. In einer Studie zur Schulwahlempfehlung von 13.000 Kindern in der 5. Schulstufe wurde herausgefunden, dass bei gleicher Schulleistung ein Kind bildungsferner Eltern eine ungleich geringere Chance hat, eine Gymnasiumsempfehlung zu erhalten als ein AkademikerInnenkind. Kinder mit bildungsbürgerlichem Hintergrund konnten im Vergleich zu Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern ein deutlich niedrigeres Leistungsniveau erreichen, um eine Empfehlung fürs Gymnasium zu erhalten (vgl. dazu Kristen 1999). In eine ähnliche Kerbe schlagen die AutorInnen der PISA-Studie: „Die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle Domänen hinweg. [...] Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an den Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird“ (PISA 2001: 37).

Unter den restriktiven Arbeitsmarktbedingungen sowie jenen eines verschärften Wettbewerbs um Spitzenpositionen im Bereich der Wirtschaft nimmt die Bedeutung der Bildungsselektion weiter zu. Wie Hartmann anmerkt, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten die Wertigkeit exklusiver Bildungstitel für die Besetzung von Spitzenpositionen in der Wirtschaft weiter erhöht, während gleichzeitig „das ausschlaggebende Gewicht des ‚richtigen‘ klassenspezifischen Habitus bei der Besetzung der Spitzenpositionen in den deutschen Großunternehmen in Zukunft nicht nur erhalten

bleibt, seine Bedeutung – vor allem auf der zweiten und dritten Führungsebene – vielmehr sogar noch zunehmen wird“ (Hartman 2004: 536).

Verschärfung des Bildungswettbewerbs bei insgesamt sinkender Bildungsrendite

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert hat sich, in Verbindung mit steigender Bildungsbeteiligung und fortschreitender Differenzierung des Bildungssystems, die Bewertung der eigenen Fähigkeiten und (Markt-)Wertigkeit durch andere als ein anerkannter und institutionalisierter Modus der Vergesellschaftung durchgesetzt (Titze 1999). Der Übergang von der vormodernen Form der Statuszuweisung aufgrund zugeschriebener Merkmale (Prinzip der „natürlichen Auslese“) zum zeitgenössischen Leistungsprinzip transformiert Bildung freilich nicht in jene „demokratische Währung“, von der sich bildungsferne soziale Schichten, insbesondere die ArbeiterInnenbewegung, eine gerechtere Teilhabe an der wirtschaftlichen und politischen Macht erhofften. Privilegiert wurden vielmehr die oberen sozialen Schichten, die in ihrem Bildungsverhalten, wie Längsschnittstudien zeigen, von den konjunkturellen Wechsellagen des Arbeitsmarktes weitgehend unabhängig und somit von Statuskonkurrenz und Selektionsdruck entlastet sind (Blossfeld/Shavit 1993). Bis in die Gegenwart versorgt die Bildungsselektion die sozialen Eliten mit einer gesellschaftlich legitimierten Voraussetzung, Führungspositionen zu beanspruchen und sich gegenüber bildungsferneren Schichten (mit der sozialdarwinistischen Attitüde „Ihr seid eben weniger begabt als wir!“) abzusetzen.

Durch die Öffnung der Bildungseinrichtungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben viele Angehörige bildungsferner Gruppen Zugang zu Bildung erhalten, ohne dass sich das Ungleichheitsgefüge zwischen den privilegierten und benachteiligten Schichten aufgelöst oder auch nur verflacht hätte. In der Phase der Bil-

dungsexpansion wurde die Ungleichheit sogar noch größer, da die wachsende Bildungsbeteiligung zu einer teilweisen Entkoppelung von Bildungskapital und Berufsposition geführt hat. Insgesamt erweist sich die Entwicklung als widersprüchlich: Während nämlich die Verwertungschancen von Bildungstiteln (insbesondere auch von universitären Abschlüssen) gesunken sind, steigt die Notwendigkeit von qualifizierten Bildungsabschlüssen als Minimalvoraussetzung für höher bewertete Berufschancen (Kraemer/Bittlingmayer 2001), wobei aufgrund der begrenzten Haltbarkeit dieser Bildungsabschlüsse dem inkorporierten kulturellen Kapital für die immer subtiler werdenden Wettbewerbs- und Schließungsprozesse am Arbeitsmarkt verstärkte Bedeutung zukommt.

Der kollektive Fahrstuhleffekt im Bildungssystem hatte als Konsequenz eine Entwertung des institutionalisierten Kulturkapitals, und zwar aufgrund der Tatsache, dass mit einer insgesamt steigenden Zahl an Bildungsabschlüssen der materielle Nutzen des individuellen Bildungstitels abnimmt, d.h. für den Einzelnen die Wahrscheinlichkeit sinkt, eine dem eigenem Abschluss bzw. Titel adäquate Statusposition zu erreichen. Von der „Inflation der Bildungsabschlüsse“ (Bourdieu/Passeron 1971) sehen sich in erster Linie jene Gruppen betroffen, die bislang vom Bildungszugang ausgeschlossen bzw. benachteiligt waren und die nun eine Entwertung ihrer gerade erst errungenen Abschlüsse erfahren müssen. Obwohl die Anforderungen unverändert geblieben oder sogar gestiegen sind, eröffnet das erworbene Bildungskapital nicht mehr dieselben Möglichkeiten wie bisher: Um die Chance zu beruflichem Fortkommen und sozialer Mobilität zu wahren sind zusätzliche Anstrengungen, weitere Ausbildungen und Qualifikationsschritte, mehr Mittel erforderlich. Zwar gelten qualifizierte Bildungsabschlüsse nach wie vor als wichtige Voraussetzung für die berufliche Positionierung, deren Halbwertszeit ist aufgrund des Strukturwandels am Arbeitsmarkt sowie der Schnelllebigkeit anwendungsbezogenen Wissens jedoch deutlich begrenzt. Als eine Folge dieser Situation wächst der

Ruf nach lebenslanger Bildungsarbeit und Lernbereitschaft, nach einem situativen und tätigkeitsorientierten „Lernen auf Abruf“ anstelle eines „Lernens auf Vorrat“ (Bultmann/Schöller 2003: 348). Das Konzept des lebensbegleitenden Lernens wird im öffentlichen Diskurs als ein Beitrag zur Stärkung der individuellen Handlungsautonomie, aber auch als eine Möglichkeit zur Herstellung gerechterer Lebenschancen positiv bewertet, da Ausbildungsdefizite auch in späteren Lebensphasen korrigiert bzw. entwertete Wissensbestände durch Neuaneignung ersetzt werden können. Unter den Bedingungen eines deregulierten und flexibilisierten Arbeitsmarktes bezieht sich die Aufforderung zu lebenslanger Lernerarbeit allerdings primär auf die instrumentelle Aktualisierung von am Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikationen und Wissensbeständen, d.h. auf eine „reine Funktion, die gegenüber ihrem Inhalt gleichgültig ist. [...] Damit aber läuft die allenthalben behauptete Stärkung der ‚Gestaltungsmöglichkeiten‘ der Individuen [...] auf das exakte Gegenteil hinaus: die Verlagerung von gesellschaftlichen Risiken, die durch eigenes Handeln und Entscheiden nicht beeinflussbar sind, in die jeweils einzelnen“ (Bultmann/Schöller 2003: 349). Konzepte des *Life Long Learning* werden deshalb auch mit der Durchsetzung von Selbsttechnologien zur Optimierung der Wettbewerbsfähigkeit in einem immer gnadenloseren Konkurrenzkampf in Verbindung gebracht (Bröckling 2000).

Ein „aussichtsloser Bildungswettlauf“ (Müller 1992: 280) wird insbesondere in Verbindung mit den immer unübersichtlicher werdenden Übergangsverläufen von der Ausbildung in den Beruf konstatiert. Für jugendliche BerufseinsteigerInnen stellt der Verbleib im Bildungssystem eine Alternative zu drohender Arbeitslosigkeit oder prekärer Beschäftigung dar, auch wenn die anschließenden Karrierechancen ebenfalls ungewiss sind (vgl. dazu die inzwischen klassische Studie zur Bedeutung von Bildungsentscheidungen von Gambetta, 1987). Diese aus der Sicht der Jugendlichen (bzw. ihrer Eltern) rationale Entscheidung treibt nicht nur die Bildungsinflati-

on, sondern auch die Differenzierung des Bildungswesens voran. So kommt es in den unteren Segmenten des Bildungsbereichs zu einer weiteren Abwertung der Hauptschulen im großstädtischen Raum, die zunehmend als Sammelbecken für Kinder und Jugendliche ohne Perspektive auf weiterführende Bildungsverläufe dienen. Vor allem Jugendliche und Kinder aus MigrantInnenfamilien geraten in der Hauptschule frühzeitig in eine bildungsmäßige Sackgasse, aus der es kaum ein Entkommen gibt, wodurch ihre unterprivilegierte Position in der Gesellschaft weiter gefestigt wird. Umgekehrt kann bei Angehörigen bildungsnaher sozialer Schichten ein gesteigertes Selbstselektionsbedürfnis beobachtet werden: Kinder werden im Schulsystem exakt platziert, um maximale Ausleseeffekte zu erzielen; dem entspricht eine wachsende Diversifizierung des schulischen Angebots (Privatschulen, Hochbegabtenförderung, Bilingualismus/Mehrsprachigkeit, konfessionelle Einrichtungen).

Die Entwertung des institutionalisierten Kulturkapitals heizt den Wettlauf um immer exklusivere Bildungstitel an. Um diese zu erreichen, ist ein wachsender materieller Ressourceneinsatz erforderlich. Zugleich verweist die Situation auf eine höhere Subtilität des Selektionsprozesses, da im zugespitzten Konkurrenzkampf um begehrte Berufspositionen der Stellenwert des nicht-institutionalisierten, inkorporierten Wissens gegenüber dem standardisierten (schulvermittelten) Bildungskapital an Relevanz gewinnt. So etwa werden am Arbeitsmarkt, insbesondere bei der Rekrutierung von Führungskräften, in zunehmendem Maße außerfachliche Schlüsselqualifikationen nachgefragt. Diese können durch das Bildungssystem nur ungenügend vermittelt bzw. trainiert werden, sie werden in erster Linie durch kulturelle Vererbungsprozesse habitualisiert. Dazu zählen soziale und kommunikative Kompetenzen ebenso wie die Fähigkeit zur Bewältigung von Komplexität und Innovation, ein breit angelegtes latentes Kulturwissen und gute Umgangsformen. Auch für die Krisenbewältigung von Jugendlichen und Jungerwachsenen in den Übergangsverläufen erweist sich der klas-

senspezifische Habitus als entscheidende Ressource. Wie Studien zeigen, verfügen Jugendliche mit starkem Kulturkapital nicht nur über bessere Chancen, eine ausbildungsadäquate Beschäftigung in den stabilen Kernzonen des Arbeitsmarktes zu finden, sondern sie gewinnen durch diese Situation an zusätzlicher Selbstsicherheit für künftiges Unsicherheitsmanagement. Demgegenüber sehen sich Jugendliche ohne entsprechende Ausgangsressourcen mit einer frühzeitigen Verstetigung von Arbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigung konfrontiert und werden darüber hinaus in ihrem Versagensgefühl, ihrem Selbstbild als VerliererInnen stigmatisiert (Reinprecht/Spannring 2003).

Neue Formen der Bildungsexklusion bei größer werdender Bildungsungleichheit

Wie auch in anderen Teilbereichen der Gesellschaft beobachtet werden kann, ist die Reproduktion der Ungleichheitsordnung in der Gegenwart durch eine wachsende Polarisierung der sozialen Schichten charakterisiert. Dass die Unterschiede zwischen bildungsnäheren und bildungsferneren Schichten nicht nur konstant geblieben sind, sondern in letzter Zeit wieder größer werden, deutet auf die unveränderte „Gravitationskraft des abstrakten Klassenverhältnisses“ (Kreckel 2004) hin. Unter den Bedingungen von Individualisierung ist die Ungleichheit abstrakter geworden. Das bedeutet, dass ein unterbliebener sozialer Aufstieg nicht als Klassenschicksal, sondern als individuelles Versagen gedeutet und erlebt wird. In ähnlicher Weise wird auch der Erfolg individualisiert, d.h. nicht als Ausdruck der Klassenlage, sondern als individuelle Leistung erfahren und inszeniert.

Es ist wichtig, die wachsende soziale Ungleichheit und Polarisierung durch Bildung im Zusammenhang mit der Durchsetzung einer zunehmend global vernetzten wissensbasierten Gesellschaftsformation zu sehen. Dieser sozial-strukturelle Wandel produziert

ein Spektrum von Lebenschancen und Gefährdungen. Es gibt Gruppen von Individuen, die auf die Bewältigung der wachsenden Bildungsanforderungen gut vorbereitet und in der Lage sind, die häufig komplexen und rasch wechselnden, fluiden Wissensbestände sich anzueignen und für sich zu nutzen. Die Wahrscheinlichkeit, zu den Gewinnenden zu zählen, steigt mit der Möglichkeit, institutionalisierte Bildungsressourcen und inkorporiertes Kulturkapital zu kumulieren. Personengruppen mit ungenügenden Bildungsressourcen (keinem oder nur einem Pflichtschulabschluss), stark diskontinuierlichen (Aus)Bildungskarrieren oder Bildungstiteln ohne ausreichende arbeitsmarktrelevante Qualifikationen bergen hingegen ein erhebliches Potential an Verlierern und Verliererinnen; ihre Lebenssituation ist durch größere Verletzbarkeit charakterisiert.

Der zunehmend individualisierte Bildungswettlauf erzeugt jedoch nicht nur GewinnerInnen und VerliererInnen, sondern auch Überflüssige. Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, sind die so genannten GewinnerInnen und VerliererInnen – ausgestattet mit ungleichen Ressourcen und klassenspezifischem Habitus – in institutionalisierte Verteilungskämpfe verstrickt, deren Ausgang statistisch plausibel vorhergesagt werden kann: Die Verteilungskämpfe stabilisieren das Ungleichheitsgefüge, wobei der Bildungsreichtum nur die höheren sozialen Schichten dauerhaft privilegiert und die Zahl der potentiellen oder relativen VerliererInnen, die auf keine gesicherten Bildungsressourcen zurückgreifen können, größer wird. Zugleich wird nach außen hin, gegenüber den nicht Teilnahmeberechtigten, den vom Verteilungskampf Ausgeschlossenen, den Überflüssigen, eine Barriere errichtet. Die Ausgrenzung schweißt VerliererInnen und GewinnerInnen zusammen. „Wenn man bloß Verlierer ist [...], dann hat man schon gewonnen, weil man über die Statusrechte eines legitimen Teilnehmers verfügt. Marginalisiert sind die von der Teilnahme Ausgeschlossenen: Nicht-Versicherte, Schulabbrecher, *the unemployable*, Ausländer ohne Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis (Illegale’), Kriminelle, physisch und psychisch Be-

hinderte und chronisch Leistungsgeminderte, Drogenabhängige. Ihnen mangelt die Verkehrsberechtigung bzw. die basale Zahlungs- und Teilnahmefähigkeit für Teile oder die Gesamtheit des bürgerlichen Lebens“ (Offe 1996: 275).

So wächst also unterhalb des Geltungsbereichs der Teilnahmeveroraussetzungen für den Bildungswettbewerb im Gefolge des ökonomischen und sozio-politischen Wandels (Globalisierung und Hegemonie neoliberaler Politikvorstellungen) eine Schicht von Ausgegrenzten, die nicht nur ökonomisch, sondern auch kulturell marginalisiert und im Bildungssystem auf ein Abstellgleis gestellt ist. Zu Beginn dieses Artikels habe ich die Erzeugung von Überflüssigen als ein hervorstechendes Merkmal der globalisierten Moderne bezeichnet, die eng in einen Kreislauf von sozialer Instabilität und Exklusion am Arbeitsmarkt und Bildungsabstinenz eingebunden ist. Für die Kinder und Jugendlichen aus diesen sozialen Schichten und Milieus ist „das Scheitern an der Normalbiographie“ (Solga 2003) vorprogrammiert. Für die Inklusion dieser Gruppen in die „normale“ Teilnahmefähigkeit gilt es zu kämpfen; an ihr erweist sich die Demokratiefähigkeit der Gegenwartsgesellschaft.

Literatur

- Bacher, Johann (2004): Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie Vol. 29 (4), 71-96.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. In: Zeitschrift für Soziologie Vol. 22 (3), 178-187.
- Block, Rainer/Klemm, Klaus (1997): Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: Eine Bilanz. Reinbek: Rowohlt.
- Blossfeld, Hans-Peter/Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft

- auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1), 25-52.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: Universitätsverlag.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Zur Theorie sozialer Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 131-167.
- Bultmann, Torsten/Schöller, Oliver (2003): Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! Oder: die langfristige Entwicklung und politische Implementierung eines postindustriellen Bildungsparadigmas. In: Prokla 33 (131), 331-354.
- Gambetta, Diego (1987): Were They Pushed or did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartmann, Michael (2004): Elitehochschulen – die soziale Selektion ist entscheidend. In: Prokla 34 (137), 535-550.
- Hartmann, Michael/Kopp, Johannes (2001): Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53 (3), 436-466.
- Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen: Leske+Budrich.
- Kraemer, Klaus/Bittlingmayer, Uwe. H. (2001): Soziale Polarisierung durch Wissen. Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in

- der „Wissensgesellschaft“. In: Berger, Peter A. /Konietzka, Dirk (Hg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen: Leske+Budrich, 29-63.
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt/M.: Campus.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (3), 534-552.
- Mayer, Karl Ulrich /Blossfeld, Hans-Peter (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, Peter A./Hradil Stefan (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Sonderband 7 der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz, 297-318.
- Müller, Hans Peter (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Offe, Claus (1996): Moderne „Barbarei“: Der Naturzustand im Kleinformat? In: Miller, Max/Söffner, Hans-Georg (Hg.): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnosen am Ende des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 258-289.
- PISA (2001): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Reinprecht, Christoph/Spannring, Reingard (2003): Neue Wege beruflicher Integration unter den Bedingungen zunehmender Prekarität. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1980. In:

- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52 (2), 636-669.
- Solga, Heike (2003): Ein Leben ohne Schulabschluss – Das ständige Scheitern an der Normalbiographie. In: Allmendinger, Jutta (Hg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaft, 546-564.
- Spielauer, Martin (2003): Familie und Bildung. Intergenerationelle Bildungstransmission in Familien und der Einfluss der Bildung auf Partnerwahl und Fertilität. Analysen und Mikrosimulationsprojektionen für Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Titze, Hartmut (1998): Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18 (1), 66-81.

Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf die Entwicklungsländer

Die Ökonomisierung der Bildungssysteme ist ein weltweiter Prozess, von dem auch die Länder des Südens betroffen sind. Der vorliegende Beitrag versucht die Entwicklung der Bildungssysteme im Süden im kolonialen und postkolonialen Kontext kurz anzureißen, die gegenwärtige Bildungssituation darzustellen und schließlich die Auswirkungen der weltweiten Mechanismen im Bereich der Bildungsökonomisierung auf die Länder des Südens herauszuarbeiten. Eingedenk der teilweise großen Unterschiede zwischen den Regionen des Südens wird zur Veranschaulichung vor allen Dingen Afrika südlich der Sahara herangezogen, da die Bildungssituation dieses Kontinents zu den fragilsten zählt¹.

Das koloniale Erbe

In den meisten Entwicklungsländern und insbesondere in Afrika südlich der Sahara sind die Bildungssysteme in der einen oder anderen Form ein Erbe der kolonialen Bildungsstrukturen. Diese unterschieden sich hinsichtlich ihrer Methoden, der Verwendung afrikanischer Sprachen und der Berücksichtigung afrikanischer Realitäten oft erheblich voneinander. Die französischen und portugiesischen Systeme waren am stärksten auf kulturelle Assimilation und Elitenbildung ausgerichtet, während in den belgischen Kolonien ein relativ hoher Grad an Alphabetisierung der afrikanischen Bevölkerung erreicht wurde und auch die britischen kolonialen Bildungsstrukturen den Anspruch erhoben, der afrikanischen Realität in gewissem Maße Rechnung zu tragen (Ki-Zerbo 1990: 20). Im Allgemeinen kann jedoch jenseits methodischer Unterschiede davon ausgegangen werden, dass die kolonialen Bildungssysteme

dazu dienten, die kolonialen gesellschaftlichen Strukturen zu reproduzieren. Vor allem in den französischen Kolonialgebieten bedeutete dies, die afrikanische Bevölkerung weitgehend von der Teilnahme an formaler Bildung auszuschließen. In der Republik Südafrika war das auf rassische Segregation ausgerichtete Bildungssystem bis zum Ende des Apartheid-Regimes Teil der offiziellen Regierungspolitik. In anderen Regionen, etwa in Belgisch-Congo oder in den britischen Kolonien, wurde Bildung für die afrikanische Bevölkerung insoweit ermöglicht, als dies für den Kolonialstaat von wirtschaftlichem Nutzen war.

Die meisten afrikanischen Kolonien erlangten ihre Unabhängigkeit im Laufe der 1950er und 60er Jahre, manche erst bedeutend später. Viele der jungen Staaten übernahmen die kolonialen Bildungssysteme. Allerdings wurde fast überall der Bildung ein hoher Stellenwert für den Entwicklungsprozess beigemessen, sowohl zur Ausbildung von Arbeitskräften für die wirtschaftliche Entwicklung als auch zur Förderung der eigenen Kultur, zum Aufbau eines Nationalbewusstseins. Vor dem Hintergrund des kalten Krieges und der jeweiligen politischen Ausrichtung des Landes wurde versucht, das nationale Bildungssystem als Instrument zur Erfüllung der jeweiligen gesellschaftspolitischen Ansprüche einzusetzen. Massive Alphabetisierungskampagnen zeitigten in vielen Ländern Erfolge. Auch in der Sekundar- und Tertiärbildung stiegen die Raten in kurzer Zeit stark an.

Während viele Staaten die europäischen Sprachen als Unterrichtssprachen beibehielten, strebten einige sozialistisch ausgerichteten Staaten (z.B. Guinea oder Tansania) eine Politik der vollständigen oder teilweisen Afrikanisierung des Bildungssystems an. Auch hier erwies sich das koloniale Erbe als Bürde. Die koloniale Grenzziehung hatte Bevölkerungs- und Sprachgruppen zerteilt, so dass die afrikanischen Staaten nach der Unabhängigkeit meist künstliche Gebilde waren, die eine Vielzahl unterschiedlicher Ethnien und Sprachen umfassten. Die Sprachenthematik hatte somit

nicht nur als Teilaspekt der Entkolonisierung Bedeutung, sondern war potentiell mit sozialen und ethnischen Spannungen behaftet. Schon allein um Konflikte zu vermeiden entschlossen sich viele Regierungen dazu, die ehemalige Kolonialsprache als National- und Unterrichtssprache weiterzuführen. Wo versucht wurde, mehrere afrikanische Sprachen im Unterricht zu verwenden, scheiterte dies vor allem an den damit verbundenen Kosten.

Unabhängigkeit, Entkolonisierung und mancherorts auch der (sozialistische) Anspruch einer egalitären afrikanischen Gesellschaft führten in vielen Ländern zur Entwicklung von alternativen Bildungskonzepten, beispielsweise in Tansania das von Julius Nyerere entwickelte Konzept der *Education for Self-reliance* oder in Simbabwe die *Education with Production*. Sie sollten afrikanischen Realitäten und Bildungstraditionen Rechnung tragen und diese fördern.

Oft wurden aber gerade diese Bildungsmodelle von den Industriestaaten, vor allem der jeweiligen Kolonialmacht, nicht unterstützt bzw. konterkariert. Der Erhalt der ehemaligen Kolonialsprache sowie der eurozentrierten Lehrpläne im Bildungssystem sollten dazu beitragen, die afrikanischen Länder in der jeweiligen politischen Einflussphäre zu halten. Darüber hinaus hatte man über die Schulbuch- und Medienindustrie auch wirtschaftliche Interessen am Erhalt der dominanten Stellung europäischer Lehrpläne, Prüfungssysteme und Sprachen.

In den 1980er Jahren erlebten die afrikanischen Staaten, wie viele andere Länder des Südens, eine starke Rezession. Unter dem Druck der internationalen Finanzinstitutionen mussten so genannte Strukturanpassungsprogramme oft als Vorbedingung für weitere Kreditgewährungen durchgeführt werden. Wesentlicher Bestandteil dieser Programme waren massive Kürzungen der öffentlichen Ausgaben. In der Folge sanken im Primarschulsektor aufgrund von Budgetkürzungen, LehrerInnenmangel und (Wieder)einführung von Schulgebühren die Einschulungsraten, die in manchen Ländern durchaus hoch gewesen waren (z.B. in Tansania von 90

Prozent im Jahr 1980 auf 53,2 Prozent im Jahr 1993, Brock-Utne 2000: 25ff). Die Institutionen höherer Bildung wurden in den meisten Entwicklungsländern und insbesondere in Afrika seit den 1980er Jahren finanziell und strukturell stark vernachlässigt. Da im Sinne ökonomischer Rentabilität vor allem die Geistes- und Grundwissenschaften von den Kürzungen im Tertiärsystem betroffen waren, hatte diese Politik aber auch indirekt Auswirkungen auf den Primar- und Sekundarbildungssektor. Die Rahmenbedingungen für die LehrerInnenausbildung sowie für die Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmaterialien in afrikanischen Sprachen und mit lokal relevanten Inhalten verschlechterten sich massiv (Brock-Utne, 2000: 64).

Die Bildungsstrategien der Weltbank und anderer Finanzinstitutionen für die Entwicklungsländer sahen seit den 1980er Jahren Priorität für den Primarschulsektor vor. Theoretische Grundlage dafür waren rein ökonomische Kriterien, nämlich die auf Schultz und Becker zurückgehende Humankapitaltheorie, die Investitionen in Ausbildung als einen wesentlichen Faktor für die Entstehung von Wirtschaftswachstum ansieht. Laut Berechnungen der internationalen Finanzinstitutionen sind Investitionen im Primarschulsektor weitaus rentabler als im Sekundar- oder Tertiärsektor, woraus über Jahrzehnte die Politikempfehlung bzw. Bedingung für Kreditvergabe an die Länder des Südens abgeleitet wurde, ihre finanziellen und bildungspolitischen Bemühungen auf den Primarbereich zu beschränken (vgl. Brock-Utne 2000: 45).

Die Ergebnisse dieser *Rate-of-Return*-Berechnungen für die einzelnen Bildungsteilsektoren werden heute angezweifelt (Klees 2002: 8). Auch betonen kritische BildungsexpertInnen, wie fragwürdig es sei, Bildungspolitik auf Grundlage der Humankapitaltheorie zu formulieren. Es sei eine Fehlannahme, dass Investitionen in die Bildung automatisch zu wirtschaftlichem Wachstum führen würden. Denn mangelhafte Bildung ist nicht nur eine Ursache für Armut – wie oft argumentiert wird – sondern auch eines ihrer Symptome

bzw. Folgen. Darüber hinaus führe die Beschränkung auf Primarbildung in den Ländern des Südens zu einer Verfestigung der gegenwärtigen Arbeitsteilung auf globaler Ebene, die den armen Ländern die Rolle eines Pools von billigen, gering ausgebildeten und flexiblen Arbeitskräften zuschreibt (Hickling-Hudson 2002: 567).

Eine Folge dieser Bildungspolitik ist die massive Abwanderung hoch qualifizierten Personals aus den Ländern des Südens in den Norden. Schätzungen zufolge hat das subsaharische Afrika zwischen 1960 und 1990 rund 30 Prozent seiner gut ausgebildeten Arbeitskräfte an Europa und Nordamerika verloren (Brock-Utne 2003: 31).

Angesichts der Besorgnis erregenden Bildungssituation Ende der 1980er Jahre definierten internationale UNO-Konferenzen (z.B. „Bildung für Alle“ 1990 in Thailand sowie 2000 in Dakar) das Ziel, Primarschulbildung für alle Kinder bis zum Jahr 2015 zu ermöglichen. Bildungsförderung im Grundschulbereich wurde zu einem prioritären Thema der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Die UN-Millenniumsziele des Jahres 2000 bekräftigten diesen Anspruch. Dank dieser internationalen Kampagnen konnten in vielen Entwicklungsländern die Einschulungsraten insbesondere von Mädchen erheblich verbessert werden.

Seit Ende der 1990er Jahre und vor dem Hintergrund der Diskussion um die so genannte Wissensgesellschaft zeichnet sich in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und der Strategie der Finanzinstitutionen eine gewisse Trendumkehr ab. Die Weltbank etwa betont in ihren Positionspapieren *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* und *Task Force on Higher Education and Society 2000: Higher Education in Developing Countries*, dass Wissen als wesentliches Kapital anzusehen sei. Folglich propagiert sie die Förderung von Tertiärbildung auch in den Ländern des Südens. Andererseits bestätigt diese Neuorientierung in der Strategie der Finanzinstitutionen deren traditionelle Bil-

dungskonzeption, die auf ökonomischen Kriterien beruht, die gesellschaftspolitischen Funktionen von Bildung jedoch ausblendet.

Als wesentliches Merkmal der Bildungspolitik in den Ländern des Südens kristallisiert sich deren eingeschränkte Souveränität in Bildungsfragen heraus. Wie diese durch den gegenwärtigen globalen Trend der Bildungsökonomisierung beeinflusst wird, soll im Folgenden behandelt werden.

Die aktuelle Bildungssituation in den Entwicklungsländern

Was die Bildungsbeteiligung betrifft zeigen sich in den Ländern des Südens nach wie vor große Defizite und im Vergleich zu den Industrieländern deutliche Disparitäten. Es muss allerdings auf die mitunter großen Ungleichheiten zwischen den einzelnen Ländern sowie innerhalb der Länder aufgrund von sozialer, regionaler (ländlich/urban) und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit hingewiesen werden.

Im Jahr 2000 gab es weltweit rund 104 Millionen Kinder im Primarschulalter, die nicht eingeschult waren (UNDP 2004: 156). Die Einschulungsrate der Entwicklungsländer ist zwar im Vergleich zu 1990 leicht gestiegen, liegt aber noch deutlich unter jener der Industrieländer. Die regionalen und geschlechtsspezifischen Disparitäten sind hier offensichtlich. 43 Prozent der nicht eingeschulten Kinder im Grundschulalter leben in Afrika südlich der Sahara, 31,7 Prozent in Südasien. Die Einschulungsraten von Mädchen sind gestiegen, liegen aber weiterhin unter jenen von Buben.

Die Anzahl der erwachsenen AnalphabetInnen weltweit hat sich seit 1990 verringert, lag jedoch im Jahr 2000 noch immer bei rund 862 Millionen (UNESCO 2003: 10). Der Großteil der erwachsenen AnalphabetInnen lebt in Südostasien und in Afrika südlich der Sahara.

Tab. 1: Einschulungsraten Primarschulbildung 1990 – 2001

Land/Region	1990		2001	
	Insges.	männlich	weiblich	Insges.
Entwicklungsländer	79,8%	85,8%	73,5%	82,5%
Afrika südlich der Sahara	55,0%	59,0%	51,0%	62,8%
Lateinamerika & Karibik	86,9%	87,4%	86,3%	95,7%
Arabische Staaten	76,3%	83,8%	68,5%	81,1%
Süd- und Westasien	72,7%	86,6%	57,8%	79,0%
Ostasien und Pazifik	96,0%	97,7%	94,1%	93,7%
Zentralasien	81,4%	81,8%	81,0%	94,1%
Industrieländer	96,9%	96,7%	97,2%	95,6%

(Quelle: UNESCO 2003: 334f. Und UNESCO 2005: 292f.)

Tab. 2: Geschätzte Anteile der AnalphabetInnen an der Weltbevölkerung (Bezugsgruppe Menschen mit 15 Jahren und mehr) für 1990 und die Periode 2000 – 2004

AnalphabetInnenrate	1990	2000 – 2004			
	Insges.	Männer	Frauen	Insges.	Männer
weltweit	24,6%	18,2%	30,9%	18,3%	13%
Entwicklungsländer	33%	24,1%	42,1%	23,6%	16,6%
Industrie- u. Transitionsländer	2%	1,5%	2,5%	1,4%	1,1%

(Quelle: UNESCO 2005, 268)

Auch beim Zugang zur Sekundarbildung und zu Universitäten bzw. anderen postsekundären Ausbildungsinstitutionen sind gravierende Mängel zu beobachten. Während in den Industriestaaten fast 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Altersgruppe eine Sekundarschule besuchen, beläuft sich diese Zahl für die Entwicklungsländer auf 48,5 Prozent, wobei sie im subsaharischen Afrika bei nur 21,3 Prozent liegt (UNESCO 2005: 317). In den Industrieländern besuchen rund 54,6 Prozent der jungen Menschen im entsprechenden Alter eine Institution höherer Bildung. In den Entwicklungsländern sind es rund 11,3 Prozent, in Afrika südlich der Sahara gar nur 2,5 Prozent.

Tab. 3: Inskriptionsraten Tertiärbildung 2001

Region	Anteil
Entwicklungsländer	11,3%
Afrika südlich der Sahara	2,5%
Lateinamerika & Karibik	25,7%
Arabische Staaten	22,0%
Süd- und Westasien	k. A.
Ostasien und Pazifik	13,4%
Zentralasien	30,7%
Industrieländer	54,6%

(Quelle: UNESCO 2005: 324 f.)

In der Grundbildung sind, wie auch die Daten zeigen, dank internationaler Bemühungen quantitative Verbesserungen zu verzeichnen. Mangelnde Qualität führt jedoch mitunter zu hohen Schulabbruchsraten bzw. zu fehlendem Lernerfolg. Aufgrund struktureller Finanzknappheit sind die Rahmenbedingungen im Grundschulsektor schwierig. LehrerInnenmangel, hohe KlassenschülerInnenzahlen (mitunter hundert Kinder und mehr), schlechte Infrastruktur und Ausstattung, fehlendes bzw. mangelhaftes Lehrmaterial sowie schwierige familiäre und soziale Situationen

führen insbesondere in ländlichen Gegenden zu niedriger Unterrichtsqualität. In manchen Regionen, vor allem im südlichen Afrika, stellt auch die hohe HIV/Aids-Rate ein massives Problem dar, das den LehrerInnenmangel verschärft und viele Kinder am Schulbesuch hindert. Lehrinhalte und mitunter die Unterrichtssprache, die das Lebensumfeld der Kinder weder widerspiegeln noch berücksichtigen, lassen die formale Schulbildung für die konkreten Lebensumstände und insbesondere eine spätere Erwerbstätigkeit bedeutungslos erscheinen, was den Schulerfolg mindert oder überhaupt zu Schulabbruch führt.

Aufgrund der strukturellen Schwächen der staatlichen Institutionen ist in vielen Entwicklungsländern der Anteil privater Bildungsversorgung in der Primar- und Sekundarstufe höher als in den Industrieländern, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tab. 4: Schulbesuchsraten in privaten Institutionen 2001

Land/Region	Primarschule	Sekundarschule
Entwicklungsländer	10,9%	14,9%
Afrika südlich der Sahara	9,2%	13,3%
Lateinamerika & Karibik	14,2%	22,2%
Arabische Staaten	7,4%	7,6%
Süd- und Westasien	3,8%	14,4%
Ostasien und Pazifik	8,2%	16,1%
Zentralasien	0,6%	0,9%
Industrieländer	4,2%	7,1%

(Quelle: UNESCO 2005: 368)

In der nicht-staatlichen Bildungsversorgung muss allerdings zwischen profitorientierten und nicht-profitorientierten Bildungsinstitutionen unterschieden werden, wobei letztere in den Entwicklungsländern oft eine lange Tradition haben und häufig auf die Arbeit mit armen bzw. marginalisierten Bevölkerungsgruppen ausgerichtet sind. Die hohen Raten privaten Schulbesuchs drücken

jedoch meist die Existenz eines dualen, nach sozialen Kriterien differenzierenden Bildungssystems aus.

Auf dem Gebiet der höheren Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung zeigt sich in den Entwicklungsländern, insbesondere in Afrika, ein Bild fragmentierter und fragiler Institutionen. Es besteht ein deutliches Gefälle zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern. Laut UNESCO (vgl. UNESCO Institute for Statistics 2001) stellen die Entwicklungsländer rund 78 Prozent der Weltbevölkerung, jedoch nur 28 Prozent der WissenschaftlerInnen und ForscherInnen weltweit. Die Ausgaben für Wissenschaft und Forschung betragen in den Industrieländern im Durchschnitt 2,2 Prozent des BIP, in den Entwicklungsländern hingegen nur 0,6 Prozent. An den weltweiten wissenschaftlichen Publikationen haben die Entwicklungsländer einen Anteil von nur 19,6 Prozent. Insbesondere im subsaharischen Afrika ist diese Disparität deutlich: Die WissenschaftlerInnendichte ist in den reichsten Ländern der Welt 63mal höher als im subsaharischen Afrika und diese Region hat an den weltweiten wissenschaftlichen Publikationen einen Anteil von lediglich 0,7 Prozent. Ihr Anteil ist zudem seit 1990, als er 1 Prozent betrug, gefallen.

Aus diesen Zahlen wird die strukturelle Schwäche der Institutionen höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern (LDCs) deutlich. Diese Strukturschwäche führt zu einer tendenziellen Abhängigkeit von ausländischen Fördermitteln, was eine Einflussnahme auf die Forschungsthemen impliziert. Eine der Auswirkungen dieser Situation ist die Dominanz angewandter Forschung, während Grundlagenforschung bzw. Forschung, die sich aus dem lokalen Bedarf ergibt, tendenziell vernachlässigt wird. Die schwachen Strukturen führen auch dazu, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Ergebnisse der internationalen Forschung in der Wissenschaftslandschaft der Entwicklungsländer, insbesondere der LDCs, kaum aufgenommen und verarbeitet werden können und

hoch qualifizierte Fachkräfte verstärkt abwandern. Das Ergebnis ist eine weitere Schwächung der südlichen Institutionen gegenüber jenen der Industrieländer. Sie sind insgesamt nur sehr eingeschränkt in der Lage, auf die vielfältigen Ausbildungs- und Forschungsbedürfnisse ihrer Gesellschaften Antwort zu geben.

Globale Rahmenbedingungen und GATS

Die weltweit veränderten Bedingungen wirtschaftlicher Produktion und Distribution sowie der massiv angestiegene Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien haben Auswirkungen auf den Ausbildungsbedarf der Wirtschaft. Es zeigt sich die Tendenz, die Ausbildung spezifischer technischer Fachkräfte aufgrund der niedrigeren Kosten in die Länder des Südens auszulagern, wie dies auch für viele Produktionsstätten der Fall ist. Dadurch wird eine zunehmende Vereinheitlichung von Ausbildungsstandards bzw. die Möglichkeit notwendig, überall auf westliche Standards zurückgreifen zu können. Zahlreiche multinationale Konzerne wie McDonalds, Microsoft oder Monsanto unterhalten aus diesem Grund ihr eigenes weltweites Netz von Ausbildungsstrukturen und -programmen (Mihyo 2004: 4 ff.).

Diese Entwicklungen erklären den in den letzten Jahren rapide angewachsenen weltweiten Handel mit Bildungsdienstleistungen. In vielen Ländern beschränken jedoch Gesetze und Regulierungen die internationalen Handelsbestrebungen im Bildungsbereich. Die Liberalisierung der nationalen Bildungssysteme ist daher eine Voraussetzung für die globale Bildungskommerzialisierung.

Das Handelsabkommen der Welthandelsorganisation WTO im Dienstleistungssektor (General Agreement on Trade in Services – GATS) ist das wichtigste internationale Rahmenabkommen auf diesem Gebiet². Ziel von GATS ist es, die Liberalisierung aller Dienstleistungen, also auch des Bildungssektors, auf Grundlage international festgelegter Normen in allen Mitgliedstaaten der WTO

zu fördern. Handel im Bildungsbereich gab und gibt es allerdings schon vor und außerhalb von GATS.

Trotz statutarischer Gleichstellung aller Mitgliedsstaaten spiegeln sich die globalen Machtverhältnisse innerhalb der WTO deutlich wider. Die Unmöglichkeit für viele Länder des Südens, ihre Interessen innerhalb der WTO zu vertreten zeigt allein die Tatsache, dass beispielsweise zwanzig afrikanische Staaten keinen eigenen Vertreter beim WTO-Sitz in Genf haben, während jede der führenden Handelsnationen über zahlreiche ExpertInnen verfügen (Clark 2003: 199). Fehlende Kapazitäten und Strukturen verunmöglichen es den Ländern des Südens, die statutarisch gegebenen Möglichkeiten auszuschöpfen, was in der Praxis dazu führt, dass Handelsabkommen wie GATS in erster Linie den Interessen der führenden Wirtschaftsnationen bzw. transnationalen Konzernen dienen. Gegebene Machtasymmetrien auf dem Weltmarkt werden in der Regel verfestigt.

Was den Bildungssektor betrifft, unterscheidet GATS fünf Kategorien:

- Primärbildung
- Sekundärbildung
- Höhere Bildung
- Erwachsenenbildung
- Andere Bildungsdienstleistungen

GATS definiert vier Möglichkeiten (*Modes*) mit einer Dienstleistung zu handeln. Das Abkommen soll so genannte Liberalisierungsbarrieren im jeweiligen Bereich verringern oder eliminieren:

1. Grenzüberschreitende Erbringung:

Bsp.: *distance learning*; *e-learning*; virtuelle Universitäten

Liberalisierungsbarrieren: nationale Regulierungen; elektronische oder rechtliche Barrieren für die Verwendung des Internets zur Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen etc.

2. Konsum im Ausland:
 Bsp.: Studierende, die in ein anderes Land gehen, um dort zu studieren.
 Liberalisierungsbarrieren: Maßnahmen zur Limitierung der Mobilität von Studierenden (Visum, Arbeitserlaubnis, Anerkennung von Qualifikationen, Quoten für ausländische Studierende, etc.)
3. Geschäftliche Präsenz:
 Eröffnung von kommerziellen Einrichtungen in einem anderen Land.
 Bsp.: *Twinning Partnerships*; *Franchising*; Vereinbarungen mit lokalen Institutionen; Filialen
 Liberalisierungsbarrieren: Nicht-Anerkennen der ausländischen Institution durch die nationalen Autoritäten; Maßnahmen zur Limitierung ausländischer Investitionen; Restriktionen der Anzahl ausländischen Lehrpersonals, etc.
4. Anwesenheit natürlicher Personen:
 Eine Person verbringt eine gewisse Zeit in einem anderen Land, um eine Dienstleistung anzubieten.
 Bsp.: Arbeit von Lehrpersonal, ProfessorInnen und ForscherInnen im Ausland
 Liberalisierungsbarrieren: Immigrationsregulierungen, Aufenthaltsbedingungen, Anerkennung von Qualifikationen, etc.
 Bislang hat Bildung eine untergeordnete Rolle in den GATS-Verhandlungen gespielt. Interesse am Bildungssektor zeigen vor allen Dingen die vier führenden Handelsmächte, die USA, Japan, die Europäische Union und Kanada, während die Länder des Südens kaum Angebote oder Forderungen eingereicht haben (Knight 2004: 20). Informationen über den Status der Durchdringung des Bildungssektors mit ausländischem Kapital bzw. Studien über die Auswirkungen von Liberalisierungen und GATS in den Entwicklungsländern sind bislang spärlich³.

Es gibt von Seiten der Entwicklungsländer bzw. der BildungsakteurInnen dieser Länder allerdings Skepsis und Befürchtungen aufgrund wahrnehmbarer Tendenzen. Darüber hinaus rufen die GATS-Bestimmungen Besorgnis hervor. Dies betrifft vor allem die Gleichbehandlung von heimischen und ausländischen AnbieterInnen (Art. XVII), die ein Land unter Umständen dazu verpflichten an private AnbieterInnen staatliche Subventionen in der selben Höhe wie an öffentliche Institutionen zu zahlen, sowie die Sicherung von Liberalisierungszugeständnissen (Art. XXI) und das Prinzip fortschreitender Liberalisierung (Art. XIX). Artikel XIX besagt, dass sich ein Land prinzipiell dazu verpflichtet, in fortlaufenden Verhandlungsrunden immer mehr Dienstleistungssektoren zu öffnen, während Artikel XXI die Rücknahme einmal gemachter Liberalisierungen erschwert oder verunmöglicht, da diese mit sehr hohen Kompensationszahlungen belegt werden können (Knight 2002, Mihyo 2004).

Die genannten Bestimmungen schränken tendenziell die Möglichkeit eines Landes zur regulierenden Gestaltung seines Bildungssystems ein. Daher stellen sie insbesondere für die Länder des Südens aufgrund ungleicher Machtverhältnisse sowie administrativer Kapazitätsdefizite eine potentielle Gefahr dar. Andererseits jedoch begrüßen immer wieder Länder des Südens das GATS, weil sie darin eine mögliche Alternative zum völlig unregulierten Handel sehen. Insbesondere große Staaten wie etwa Indien erhoffen sich auch selbst Handelsvorteile. Darüber hinaus sehen manche BildungsakteurInnen des Südens die Möglichkeit, GATS zur Schaffung regionaler Bildungsmärkte und –räume zu benutzen, um diese vor dem ungehinderten Zugriff westlicher Bildungskonzerne zumindest teilweise zu schützen (African Association of Universities 2004, Mihyo 2004).

Auswirkungen auf die Entwicklungsländer

Der Ökonomisierungstrend im Bildungssektor gilt prinzipiell für alle Länder der Welt. Es gibt jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Weltregionen und oft auch innerhalb eines Landes. Während manche Regionen als interessante (Bildungs-) Märkte angesehen werden (Teile Asiens, vor allem China, und teilweise Lateinamerika), werden andere, insbesondere das subsaharische Afrika (mit Ausnahme der Republik Südafrika) zunehmend marginalisiert.

Primar- und Sekundarsektor

Das Angebot von kommerziellen (ausländischen) Bildungsdienstleistungen wächst vor allem in zwei Sektoren stark, in der beruflichen Weiterbildung von Erwachsenen und in der höheren Bildung. Auch in der Sekundarbildung und in der Primarbildung steigt der Anteil privater BildungsanbieterInnen. Allerdings wird die Rolle der öffentlichen Bildungsinstitutionen im Primarsektor als entscheidend anerkannt um eine flächendeckende Versorgung zu gewährleisten.

Eine direkte Beteiligung von ausländischem Kapital im Primarsektor ist in den Entwicklungsländern selten (vgl. Datta 2004: 28), allerdings ist der Anteil an lokalen privaten Bereitstellern am nationalen Bildungsangebot meist höher als in den Industrieländern (siehe Tabelle 4). Oft erhalten private Institutionen hohe staatliche Subventionen oder substantielle Steuernachlässe. Beispielsweise gehen in Chile und Indien fast 33 Prozent der gesamten staatlichen Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich an Privatschulen (OECD/UNESCO 2003: 117).

Die Ökonomisierung in diesen Subsektoren spiegelt sich vor allem im Rationalisierungsdruck auf das öffentliche System wider. Im Rahmen der internationalen Initiative „Bildung für Alle“ wird

den Entwicklungsländern zwar empfohlen, Primarschulbildung kostenlos zur Verfügung zu stellen. Allerdings führt die Rationalisierungspolitik dazu, dass die LehrerInnengehälter im öffentlichen System und die Ressourcen für die LehrerInnenausbildung oft drastisch gekürzt werden müssen. In vielen LDCs wird diese Politik auch von den großen Finanzinstitutionen als Bedingung für Schuldenerlässe oder Kredite auferlegt (vgl. Global Campaign for Education 2004). Allerdings liegen die LehrerInnengehälter oft unter den durchschnittlichen Lebenshaltungskosten.

Die strukturelle Unterfinanzierung führt zur Qualitätsminderung der öffentlichen Systeme mit negativen sozialen Folgen. Ein duales Schulsystem mit teuren Eliteschulen und billigen, qualitativ minderwertigen öffentlichen Schulen drückt die soziale Segregation aus und schreibt sie gleichzeitig fest.

Eine Folge der Liberalisierung auf internationaler Ebene ist der so genannte *teacher drain*. Mit diesem Begriff wird ein Migrationsfluss von LehrerInnen aus meist englischsprachigen Entwicklungsländern in Industrieländer (meist Großbritannien), manchmal auch in besser gestellte Entwicklungsländer bezeichnet. Die GATS-Bestimmungen zur Anwesenheit natürlicher Personen (Mode 4) erleichtern diesen Migrationsfluss. Volkswirtschaftlich geht damit jedoch eine wichtige Investition eines Entwicklungslandes verloren. Zudem wird der LehrerInnenmangel verschärft.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt auf der Primar- und Sekundarebene ist die Schulbuchindustrie, da diese eng mit der Lehrplangestaltung, den Lehrinhalten und –methoden zusammenhängt. Die Bedingungen der Liberalisierung machen es den Entwicklungsländern oft unmöglich, diesen Sektor zu regulieren. Oft geschieht die Liberalisierung der staatlichen Schulbuchindustrie auf Druck der internationalen Finanzinstitutionen, da die lokale Produktion aus öffentlichen Mitteln als unrentabel angesehen wird. Insbesondere in kleinen Ländern oder Ländern mit schwierigen sprachlichen Situationen, z.B. in Afrika, befindet sich die Schulbuchindustrie

in der Folge teilweise oder vollkommen in der Hand ausländischer Verlagskonzerne. Liberalisierungen der staatlichen Unterrichtsbehörden erschweren es, die öffentliche Kontrolle über die Lehrinhalte und Lehrpläne zu garantieren. Darüber hinaus hat die ausländische Kontrolle über die Schulbuchindustrie insgesamt eine Schwächung des lokalen Verlagswesens zur Folge, da Lehrmittel in vielen Ländern des Südens fast 90 Prozent der gesamten nationalen Buchproduktion ausmachen (Brock-Utne 2000: 76ff.).

Postsekundärer Sektor

In der Berufs- und Erwachsenenbildung sowie in der Tertiärbildung führt der Ökonomisierungstrend einerseits zu einer tendenziellen Verlagerung der Leistungserbringung vom Staat auf private, kommerzielle AnbieterInnen, andererseits zur Einführung bzw. zum Ausbau von Marktmechanismen im öffentlichen System.

Was den internationalen Wettbewerb betrifft, so gibt es beispielsweise im Bereich der ausländischen zahlenden Studierenden (Mode 2 des GATS), eine starke Konzentration auf die USA, Großbritannien, Frankreich, Deutschland und Australien. Die Bildungsinstitutionen in den Entwicklungsländern und vor allem in den LDCs können im internationalen Wettbewerb nur schwer bestehen. Im Gegenteil, sie verlieren tendenziell Studierende und Personal an Universitäten im Ausland, was eine Verschiebung finanzieller Ressourcen aus dem Süden in den Norden zur Folge hat. Von der Kommerzialisierung des Bildungssektors profitieren in erster Linie die großen Institutionen in den wirtschaftlich und politisch mächtigen Ländern.

Stark zugenommen hat das Handelsvolumen von grenzüberschreitenden Bildungsdienstleistungen (Mode 1 des GATS), vor allem elektronischen Fernkursen. Diese sind sowohl für den Sektor höherer Bildung als auch für die Aus- und Weiterbildung relevant. Vorteile dieser Bildungsdienstleistung werden vor allem

in einem gesteigerten Angebot gesehen, das insbesondere für Frauen Möglichkeiten zur Weiterbildung schaffen kann. Durch die Zusammenarbeit mit westlichen Institutionen ergibt sich zudem die Möglichkeit für lokale Institutionen, vom Technologie- und Wissenstransfer zu profitieren. Als problematisch erweist sich allerdings, dass aufgrund von Deregulierungen Inhalt und Qualität vieler Kurse und Abschlüsse nicht mehr überprüft werden können (Mihyo 2004: 15).

Eine weitere Form der kommerziellen Bildungsdienstleistung ist die geschäftliche Präsenz, d.h. die Eröffnung von Bildungsinstitutionen durch ausländische AnbieterInnen (Mode 3 des GATS). Hier gibt es unterschiedliche Ansichten hinsichtlich des Nutzens bzw. Schadens für das Entwicklungsland. Einerseits, so sagen die BefürworterInnen, entsteht dadurch ein zusätzliches Bildungsangebot. Aufgrund der Finanzknappheit können viele Länder des Südens ihre öffentlichen Tertiärsysteme nicht erweitern, die kommerziellen AnbieterInnen würden daher eine Lücke schließen helfen. Außerdem eröffne sich dadurch die Möglichkeit, das Bildungssystem des Landes zu modernisieren und stärker an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anzubinden.

In den meisten Ländern des Südens sind private AnbieterInnen tatsächlich die einzige Möglichkeit, das tertiäre Bildungssystem auszubauen. KritikerInnen verweisen allerdings auf die sozialen sowie bildungs- und demokratiepolitischen Risiken dieses Prozesses:

Auf sozialer Ebene zeichnet sich die Entstehung eines dualen Bildungssystems ab, in dem der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung aufgrund der damit verbundenen Kosten einer kleinen Elite vorbehalten bleibt. Beispielsweise sind bislang die Studiengebühren an indischen staatlichen Hochschulen relativ niedrig (rd. 600 – 1000 Rupien/Semester). Die neuen ausländischen Universitäten verlangen Studiengebühren von 30.000 bis 50.000 Rupien pro Monat (Datta 2004: 29). Der Wettbewerbsdruck führt dazu, dass auch immer mehr öffentliche Institutionen in den Ländern des

Südens Studiengebühren einführen bzw. diese erhöhen. Den armen Bevölkerungsschichten wird so insgesamt ein Besuch tertiärer Bildungseinrichtungen erschwert, wenn nicht sogar verwehrt.

Bildungspolitisch führt der Ökonomisierungstrend dazu, dass ausschließlich oder vorrangig jene Disziplinen gefördert werden, die im wirtschaftlichen Sinn als rentabel gelten. Private Hochschulen bieten Ausbildungen vor allem in betriebswirtschaftlichen und Informatik-Fächern an. Kostenintensive naturwissenschaftliche und technische Disziplinen ebenso wie Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften verbleiben bei den öffentlichen Institutionen, die mit weniger Finanzmitteln größere Anzahlen von Studierenden zu bewältigen haben, was wiederum negative Auswirkungen auf die Qualität hat. Die Fragmentierung der Systeme höherer Bildung nimmt zu.

Demokratiepolitisch führt die Liberalisierung dazu, dass die Entscheidungsgewalt für das Bildungssystem und seine Inhalte tendenziell vom Staat auf den Markt übertragen wird. In den Ländern des Südens sind die staatlichen Strukturen meistens schwach und die administrativen Kapazitäten begrenzt. Es gibt daher kaum die Möglichkeit, regulierende Rahmenbedingungen zu schaffen, um normierend und kontrollierend das private Angebot an Bildungsdienstleistungen, das oft von zweifelhafter Qualität ist, zu überwachen. Internationale Abkommen wie GATS verstärken diese Problemlage, da die Beweislast im Falle von Rechtsstreitigkeiten beim „beschuldigten“ Land liegt und das Land unter Umständen mit hohen Kompensationszahlungen zu rechnen hat.

Eine weitere Folge der schwachen Regulierungskapazitäten von Entwicklungsländern ist der tendenzielle Verlust der Kontrolle über Bildungsinhalte. Ohne staatliche Regulierung gibt es für ausländische AnbieterInnen keine Motivation, die Inhalte ihrer Kurse auf die national definierten Bildungsprioritäten abzustimmen. Der Wettbewerbsdruck hält aber auch öffentliche Institutionen dazu an, Forschung und Lehre sowie Methoden den Bedürfnissen des Mark-

tes anzupassen. Lokales Wissen, lokale Kenntnisse und Sprachen, lokale kulturelle Werte und Identitäten geraten gegenüber den weltweit dominanten ins Hintertreffen.

Fazit

Abschließend kann gesagt werden, dass die weltweite Bildungsökonomisierung die Länder des Südens stärker als die Industrieländer in ihren bildungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten einschränkt. Die strukturelle wirtschaftliche Abhängigkeit einerseits und die internationalen Kräfteverhältnisse andererseits erschweren oder verunmöglichen es ihnen, eine eigenständige Bildungspolitik zu formulieren. Strenge Kredit- und Entschuldungskonditionalitäten, welche die Staatsausgaben für Bildung oft direkt der Approbation durch die internationalen Finanzinstitutionen unterwerfen, schränken die politische und finanzielle Entscheidungsfreiheit in Bildungsfragen stark ein. Der globale Markt, der zunehmend den Bildungssektor mit einschließt, drängt die meisten Ländern des Südens in die wirtschaftspolitische Peripherie und verringert durch zunehmende Verarmung und Unterwerfung unter die globale neoliberale Wirtschaftsordnung den Spielraum, der diesen Ländern für die Gestaltung ihrer Bildungssysteme zur Verfügung steht.

Durch den ungleichen Wettbewerb auf dem globalen Bildungsmarkt werden wertvolle menschliche und finanzielle Ressourcen aus dem Süden in den Norden verschoben, die Bildungssysteme im Süden weiter geschwächt und der Zugang zu Bildung, vor allem höherer Bildung und Bildung von guter Qualität, für sozial schwache Bevölkerungsgruppen erschwert. Die nationalen Bildungssysteme verschärfen und reproduzieren so die sozialen Gegensätze anstatt sie zu verringern. Eine gezielte Orientierung dieser Systeme, ihre Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Landes im Sinne eines demokratisch organisierten, auf soziale Gerechtigkeit abzielenden

Entwicklungsprozesses wird daher unter den Bedingungen der Ökonomisierung zunehmend verunmöglicht.

Literatur

- African Association of Universities (2004): Accra Declaration on GATS and the Internationalization of Higher Education in Africa. <http://www.aau.org/wto-gats/declaration.htm>, 15.1.2005.
- Akojee, Salim/Mc Grath, Simon (2003): Assessing the Impact of Globalisation on South African Education and Training: A Review of the Evidence so far. <http://www.genie-tn.net/paper001.pdf>, 15.1.2005.
- Brock-Utne, Birgit (2000): Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind. New York: Falmer Press.
- Clark, John (2003): Worlds Apart. Civil Society and the Battle for Ethical Globalization. London: Kumarian Press.
- Datta, Asit (2004): „Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden“. In: ZEP 27 (3), 27-30.
- Global Campaign for Education (Hg., 2004): Undervaluing teachers. IMF policies squeeze Zambia's education system. http://www.oxfam.org/eng/pdfs/dc041001_undervaluing_teachers.pdf, 15.1.2005.
- Hickling-Hudson, Anne (2002): „Re-visioning from inside: getting under the skin of the World Bank's Education Sector Strategy“. In: International Journal of Educational Development 22(6), 565-577.
- Ki-Zerbo, Joseph (1990): Eduquer ou périr. Paris: UNESCO/ UNICEF.
- Klausenitzer, Jürgen (2002): Schule der Globalisierung – Zur Restrukturierung des deutschen Bildungswesens. In: Express 2002 (9 und 10). <http://www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/bildung/klausen1.html> und <http://www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/bildung/klausen2.html>, 20.1.2005.

- Klees, Steven J. (2002): The Implications of the World Bank's Private Sector Development Strategy for Education: Increasing Inequality and Inefficiency. University of Maryland.
- Klees, Steven J. (2002): World Bank education policy: new rhetoric, old ideology. In: *International Journal of Educational Development* 22(5), 451-474.
- Knight, Jane (2004): Crossborder Education in a Trade Environment: Complexities and Policy Implications. Paper presented at the Implications of WTO/GATS for Higher Education in Africa (AAU) workshop. Accra, Ghana, April 27-29.2004. <http://www.aau.org/wto-gats/papers/jane.pdf>, 15.1.2005.
- Knight, Jane (2002): Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS. London: The Observatory on borderless higher education.
- Mihyo, Paschal B. (2004): GATS and Higher Education in Africa: Conceptual issues and development perspectives. Paper presented at the AAU Workshop on the Implications of GATS for Higher Education in Africa. Accra, Ghana, April 27-29.2004. <http://www.aau.org/wto-gats/papers/mihyo.pdf>, 15.1.2005.
- Ntshoe, I.M. (2004): Higher Education and training policy and practice in South Africa: impacts of global privatisation, quasi-marketisation and new managerialism. In: *International Journal of Educational Development* 24 (2), 137-154
- OECD Policy Brief (2004): Internationalisation of Higher Education. Paris: OECD.
- OECD/UNESCO (2003): Financing Education. Investments and Returns. Paris: OECD.
- Patrinos, Harry Anthony (2002): The role of the private sector in the global market for education. Presented at the NUFFIC conference, „Shifting Roles, Changing Rules: The Global Higher Education Market,” March 19, 2002, The Hague, The Netherlands.

- Robertson, Susan/Dale, Roger (2003): This is What the Fuss is About! The Implications of GATS for Education Systems in the North and the South. (DRAFT) published by the EU funded GENIE-the Globalisation and Europeanisation Network in Education <http://www.genie-tn.net>, 15.1.2005.
- Scherrer, Christoph et alii (2004): Gemeinwirtschaftliche Auswirkungen einer Liberalisierung und Deregulierung öffentlicher Dienstleistungen durch das GATS im Sektor Wasserversorgung. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien: AK.
- UNDP (2004): Bericht über die Menschliche Entwicklung. Bonn: UNO.
- UNESCO (2003): EFA Global Monitoring Report 2003/4. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23023&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 15.1.2005.
- UNESCO (2004): EFA Global Monitoring Report 2005. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 15.1.2005.
- UNESCO Institute for Statistics (2001): The State of science and technology in the world 1996-1997. Paris, UNESCO.
- World Bank (2002): Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington D.C.: The World Bank.
- World Bank (2002): Task Force on Higher Education and Society 2000: Higher Education in Developing Countries. Washington D.C.: The World Bank.
- Yalçın, Gülsan und Scherrer, Christoph (2002): Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung. GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. <http://www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten0204.pdf>, 15.1.2005.

- ¹ Zur Begriffswahl sei Folgendes bemerkt: Wenn im Text größtenteils auf die Termini „Entwicklungsländer“ bzw. „Länder des Südens“ und „Industrieländer“ zurückgegriffen wird, so geschieht dies nicht aus Mangel an Bewusstsein über deren Fragwürdigkeit, sondern vor allem aus Gründen der Verständlichkeit bzw. um den verwendeten statistischen Quellen Rechnung zu tragen.
- ² Weiterführende Studien zu GATS und dessen Auswirkungen auf öffentliche Dienstleistungen im Bildungssektor und darüber hinaus sind beispielsweise: Yalçın, Gülsan und Scherrer, Christoph (2002): Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung. GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. <http://www.bayern.gew.de/gew/Landesverband/Material/gats/gutachten.htm>
Scherrer, Christoph et alii (2004): Gemeinwirtschaftliche Auswirkungen einer Liberalisierung und Deregulierung öffentlicher Dienstleistungen durch das GATS im Sektor Wasserversorgung. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d15/wasserprivatisierung_studie.pdf
- ³ Von Akoojee und Mc Grath liegt eine rezente Untersuchung über die Auswirkungen der Globalisierung auf das südafrikanische Bildungssystem vor, die im Wesentlichen bestätigt, dass soziale und ethnische Disparitäten durch die Ökonomisierungstendenzen verschärft werden.

BERNHARD LEUBOLT, PIA LICHTBLAU,

ROSA NENTWICH-BOUCHAL

Demokratisieren statt Privatisieren!

Der Aspekt der Öffentlichkeit im Bildungswesen

So gilt es heute, der Erkenntnis zu folgen, dass eine demokratische und weiter zu demokratisierende Gesellschaft gebildet, d.h. handlungsfähige und in politische Angelegenheiten eingreifende Bürgerinnen und Bürger voraussetzt und benötigt.

(Sünker 2003: 27)

Das österreichische Bildungssystem befinde sich in einer Krise wird vielfach festgestellt, sei es angesichts der Ergebnisse der PISA-Studie (vgl. OECD 2005) oder der stagnierend niedrigen AkademikerInnen-Quote (Der Standard, 16.9.2004). Demnach sei die öffentliche Hand nicht – oder nicht mehr – in der Lage, das Bildungsangebot entsprechend den Ansprüchen von Markt, Staat und Gesellschaft zu gestalten. Die Lösung der Misere scheint einfach: Wenn der Staat versagt, soll eben der Markt rettend eingreifen. Durch die Privatisierung des Bildungswesens werde das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage dafür sorgen, dass das Bildungsangebot genau der Nachfrage der unterschiedlichen AkteurInnen entspricht.

Dass Privatisierung und Ökonomisierung bestehende Probleme des Bildungssystems aber selten lösen, sondern vielmehr häufig noch verschärfen, wird in den Beiträgen dieses Bandes eindrucklich gezeigt. Soziale Selektion, mangelnde Bildungsbeteiligung sowie die massive Einmischung von Großkonzernen in den zu vermittelnden Lehrstoff zählen dabei zu den negativen Folgen. Alternative Strategien die staatlichen Bildungseinrichtungen zu reformieren werden trotzdem so gut wie nie angedacht. Mit unserem Artikel können wir

zwar diesbezüglich keine fertigen Lösungsvorschläge anbieten – wir möchten aber Denkanstöße bieten und zur Diskussion anregen.

Ins Zentrum des Artikels stellen wir dabei die Frage, wie emanzipatorische und demokratische öffentliche Bildungseinrichtungen aussehen könnten. Dabei versuchen wir einerseits, den Begriff „Öffentlichkeit“ theoretisch zu lokalisieren und zu erfassen, wobei wir der demokratischen Dimension besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen. An Hand dessen arbeiten wir heraus, dass das Vorhandensein staatlicher Dienstleistungen nicht automatisch bedeutet, dass diese auch im Sinne der Öffentlichkeit ausgeführt werden. Umgelegt auf den Bildungsbereich versuchen wir ein Bild zu entwerfen, wie dies dennoch gelingen und zur Veränderung der Hegemonie, auf der unser aller Zusammenleben gegenwärtig aufbaut, beitragen könnte.

Öffentlichkeit – was ist das überhaupt?

Öffentlichkeit lässt sich von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus betrachten. Einerseits wird sie juristisch anhand der Eigentumsverhältnisse definiert, andererseits verweist der Begriff auch auf die politische Dimension des Gemeinwesens.

Nach der etymologischen Herkunft leitet sich das Wort „öffentlich“ von „offen“ ab – bezeichnet also den offenen Zugang (Kluge 1989). Bezüglich des Eigentums werden öffentliche und private Güter unterschieden. Öffentliche Güter zeichnen sich im Gegensatz zu privaten durch Nicht-Ausschließbarkeit aus. Demnach kann niemand vom Zugang zu diesen Gütern ausgeschlossen werden. Übertragen auf den Bildungsbereich besteht damit die Grundvoraussetzung für Öffentlichkeit im freien und gleichen Zugang zu Bildungseinrichtungen für alle, unabhängig Einkommen, Geschlecht sowie sozialer und ethnischer Herkunft. Ein freier Zugang erfordert somit, dass keinerlei Beschränkungen oder Hindernisse wie beispielsweise Numerus Clausus, Einstiegsprüfun-

gen oder Gebühren errichtet werden. Ein freier Zugang muss also notwendigerweise ein kostenloser sein und setzt somit eine gemeinschaftliche Finanzierung aus Steuermitteln voraus. Untersuchungen zum österreichischen Universitätssystem zeigten, dass diese Form der Finanzierung die effizienteste und sozial gerechteste Alternative darstellt (Sturn/Wohlfahrt 1999), während die Einführung von Studiengebühren im Gegensatz dazu so genannte „bildungsferne Schichten“ zunehmend aus den Universitäten drängt (Kolland 2002). Die Angehörigen dieser Schichten haben aber – wie die Gesamtheit der Gesellschaft – das Recht auf Zugang zu öffentlichen Einrichtungen. In diesem Sinne kommt also eine Erschwerung des Zugangs zum Bildungssystem einer Beraubung der Betroffenen an ihren Rechten gleich.

Nicht vergessen werden darf aber, dass ein der vorangegangenen Beschreibung entsprechender freier Zugang nicht auch automatisch einen gleichen Zugang für alle bedeutet – soziale Kriterien wie etwa familiäre Herkunft und Einkommen determinieren in hohem Ausmaß die Bildungsbeteiligung der Einzelnen (vgl. Reinprecht in diesem Band). Die Gleichbehandlung von Ungleichen reproduziert diese sozialen Unterschiede. Ein offener Zugang bedarf daher gezielter Maßnahmen zur Aufhebung der Ungleichheiten wie zum Beispiel der finanziellen Unterstützung von Studierenden aus einkommensschwachen Familien mit Hilfe staatlicher Stipendien.

Das lateinische Wort „privare“ bedeutet im Deutschen „rauben“. Die Privatisierungen verschiedenster Aufgaben des Staates, wie beispielsweise von Bildung und Forschung¹, bedingen somit eine Reduktion der Aufgabenkompetenz der öffentlichen Hand und kommen darüber hinaus einer Enteignung der Öffentlichkeit gleich (vgl. Zeller 2004).

Die Unterscheidung in öffentliche und private Güter verleitet dazu, den Begriff „öffentlich“ mit „staatlich“ gleich zu setzen. Das Beispiel der Zugangsbeschränkungen verdeutlicht aber, dass staatliche Einrichtungen nicht unbedingt auch öffentlich sein müssen.

Neben dem Kriterium der freien und gleichen Zugänglichkeit stellt sich daher auch die Frage nach der Organisationsform: Wie wird Öffentlichkeit gestaltet?

Staat und Herrschaft

Max Weber (1972) wies schon zu Beginn des Zwanzigsten Jahrhunderts darauf hin, dass staatliche Herrschaft oftmals im Sinne von mächtigen Einzelinteressen ausgeübt wird. So folgt beispielsweise die Machtausübung unter patriarchalen und feudalen Strukturen keinen objektiven Regeln, sondern vielmehr persönlichen Beziehungen. Da die Untertanen nicht über festgeschriebene Rechte verfügen, sondern stets auf die Gunst des Herrschers angewiesen sind, werden sie über Abhängigkeitsverhältnisse beherrscht. Innerhalb dieser Strukturen wird der Staat also von wenigen mächtigen Einzelpersonen dominiert und ist daher weit davon entfernt, ein öffentlicher Staat im Sinne eines von allen Menschen demokratisch gestaltbaren Staates zu sein. An Universitäten entsprach diesem Staatsverständnis in weiten Teilen die Struktur der Ordinarienuniversität (vgl. Pasqualoni in diesem Band).

Aus der Kritik dieses feudalen bzw. patriarchalen Staates entwickelte Weber das Konzept der Bürokratie als Ideal einer rationalen und kontrollierbaren Methode der Machtausübung. Er ging davon aus, dass die Bürokratisierung der staatlichen Verwaltung die Wahrung des öffentlichen Interesses sichern könne, denn „jede Herrschaft äußert sich und funktioniert als Verwaltung“ (Weber 1972: 545). Damit leistete Weber einen wichtigen Beitrag zur Schaffung von größerer Transparenz der staatlichen Verwaltung. Nicht mehr persönliches Gutdünken der Herrschenden bzw. ihrer BeamtenInnen, sondern für alle gleichermaßen gültige Regeln sollten das staatliche Agieren bestimmen. Mit diesem Bürokratiemodell gelang es Weber zwar, Maßstäbe für transparentes Handeln der staatlichen Verwaltung zu setzen, der Herrschaftsaspekt blieb

jedoch auch in seinem Zugang erhalten (vgl. Rehmann 1998). Durch den technokratisch-bürokratischen Diskurs wurde die Bevölkerung teilweise noch weiter aus der Öffentlichkeit gedrängt, über öffentliche Belange bestimmten hingegen ExpertInnen (vgl. Poulantzas 2002). Die Entfremdung der Menschen von diesem bürokratisch-expertokratischen Apparat konnte laut Weber (1972: 156) nur eine charismatische Führerpersönlichkeit aufheben. Die leidenschaftliche, dienende Hingabe an die politische Aufgabe und das Verantwortungsbewusstsein des charismatischen Führers sollten demzufolge die Probleme der Verselbständigung der bürokratischen Organisation und der Abschottung von ihrer Umwelt verhindern (Kieser 2002). Das Gemeinwesen betreffende Entscheidungen werden demnach aber weiterhin von einzelnen mächtigen Personen getroffen, was jedoch einen Rückschritt zu patriarchalen und feudalen Herrschaftsstrukturen darstellt. Die Frage nach der demokratischen Gestaltung öffentlicher Anliegen stellt sich weiterhin.

Demokratie und Öffentlichkeit

Demokratie erfordert, dass die Zivilgesellschaft die Möglichkeit erhält, auf den Staat Einfluss zu nehmen. Dieser Anforderung wird in verschiedenen Konzeptionen von Demokratie in unterschiedlichem Ausmaß Rechnung getragen. Drei unterschiedliche theoretische Zugänge werden wir eingangs vorstellen: Die liberale Konzeption, wo Freiheit in erster Linie durch die Sicherung des Privatraums ermöglicht werden soll; der republikanische Zugang, der Öffentlichkeit als politische Sphäre kollektiver Willensbildung versteht sowie die diskursive Konzeption von Jürgen Habermas, nach der zivilgesellschaftliche AkteurInnen nur Einfluss, nicht jedoch politische Macht erwerben können.

In der liberalen Konzeption wird einerseits die Idee des zentralistischen „Fürsorgestaats“ verworfen, andererseits wird jedoch bloß auf einen negativen Freiheitsbegriff Bezug genommen. Gestal-

tungsfreiheit besteht demnach nur in der Privatsphäre (vgl. Schui/Blankenburg 2002: 108ff.), öffentliches Interesse kristallisiert sich zufällig, von der berühmten „unsichtbaren Hand“ geleitet, aus dem Zusammenspiel von Handlungen egoistischer Individuen heraus (Smith 2003: 582). Der „freie Markt“ bildet dabei den Hintergrund der diesen Prozess ermöglicht. In dieser auf Thomas Hobbes zurückgreifenden Sichtweise werden ungleiche Machtverhältnisse akzeptiert und zementiert, da der Schutz der privaten Freiheit – insbesondere des Privateigentums – als die zentrale staatliche Aufgabe betrachtet wird (Rolshausen 1997: Kap. 3). Dadurch profitiert nicht die Allgemeinheit, sondern einige wenige GewinnerInnen, deren private Interessen über die öffentlichen gestellt werden.

Der republikanische Zugang dagegen setzt das Ideal einer positiven Freiheit, die durch die gemeinsame Gestaltung der Öffentlichkeit sichergestellt wird, in den Mittelpunkt der Überlegungen. Vorbild dieses auf Aristoteles recurrierenden Zugangs ist die griechische *Polis*, in der alle freien Bürger Athens – also die männliche Minderheit der nicht versklavten BürgerInnen – die Gesellschaftsordnung festlegten. Private Neigungen, Wünsche und Gesinnungen wurden in den gemeinsamen Diskussionen dargelegt, aus Privatmeinungen wurde eine öffentliche Meinung (vgl. Arendt 1958). Das republikanische Plädoyer für die politische Gestaltung ist jedoch mit dem Problem verbunden, dass sozio-ökonomische Prozesse nicht in die Analyse einfließen (Demirovic 2003: 284). Wie schon die Orientierung an der *Polis* zeigt werden ungleiche gesellschaftliche Machtverhältnisse auch hier nur in ungenügendem Ausmaß berücksichtigt. Demnach werden jene BürgerInnen ausgeschlossen, die nicht über genügend freie Zeit oder Vorwissen verfügen, um sich in die öffentliche Entscheidungsfindung einzubringen – es können also nicht alle Betroffenen mitbestimmen. Als republikanisches Element in der universitären Praxis kann zum Beispiel die Mitbestimmung von Studierenden und an der Universität Beschäftigten genannt werden (vgl. Pasqualoni in diesem Band). An

diesem Beispiel zeigt sich auch gleichzeitig die Problematik dieses Zugangs: Die Mitbestimmung der am Universitätsbetrieb direkt beteiligten Menschen erfolgt dabei nicht direkt, wie dies in der griechischen *Polis* geschah sondern indirekt über RepräsentantInnen. Diejenigen, die außerhalb des universitären Betriebes stehen verfügen hingegen kaum über Mitsprachemöglichkeit in Bezug auf diese staatliche Einrichtung. Die „Öffentlichkeit“ beschränkt sich also auf die Minderheit, die Zugang zur Universität hat und wird selbst hier von einigen wenigen GremialfunktionärInnen bestimmt. Um allen gesellschaftlichen Schichten und somit zumindest auch den nicht im Universitätsbetrieb Stehenden die demokratische Mitbestimmung an universitären Fragen zu ermöglichen wäre als erster Schritt die Einrichtung eines entsprechend repräsentativen Entscheidungsgremiums vonnöten². Mit diesem Argument wurde folgerichtig die Einführung der Universitätsräte in Österreich begründet. Jedoch zeigt sich anhand der relevanten Gesetzesstellen des Universitätsgesetzes 2002, dass gerade die Universitätsräte aus einem noch kleineren Umfeld als dem geschlossenen Kreis der Universitätsangehörigen bestehen. Sie werden zur einen Hälfte vom Ministerium, zur anderen vom Senat der jeweiligen Universität beschiedt. Im Senat verfügt die Kurie der ProfessorInnen über eine Beschlussmehrheit (vgl. UG 2002, §§ 21, 25), der Universitätsrat kann also ohne Mitsprache von Mittelbau und Studierenden gegründet werden. In einer solchen Zusammensetzung entspricht die gesellschaftliche Relevanz dieser Gremien jedoch nicht den oben genannten demokratiepolitischen Anforderungen.

Eine andere Definition von Öffentlichkeit greift Jürgen Habermas auf. Sein Modell einer diskursiven Öffentlichkeit orientiert sich an der bürgerlichen Öffentlichkeit, die sich im Europa des 17. Jahrhunderts als Gegengewicht zur höfisch-adeligen Öffentlichkeit organisierte. In Literatur-, Theater- und Gesellschaftskritik entstand ein kommunikativer Raum, der sich sowohl von der bürgerlichen Privatsphäre als auch vom Staat unterschied. Die von Habermas

(1990: 52) propagierte bürgerliche „Öffentlichkeit eines Publikums rasonierender Privatleute“ befindet sich allerdings seit der Entstehung der Kulturindustrie in einem Verfallsprozess. In diesem Sinn wiesen Horkheimer und Adorno (2003: 128 ff.) bereits 1944 auf den Einfluss der Medien auf das Bildungsniveau der Bevölkerung hin. Durch die Verbreitung von Massenmedien können Werbung und *Public Relations* immer stärker wirken, privilegierte Privatinteressen erhalten so die Möglichkeit, die Öffentlichkeit zu manipulieren, die dadurch ihren kritischen Charakter verliert. Auf diese Weise entstand eine „durch Massenmedien zugleich vorstrukturierte und beherrschte Öffentlichkeit“ (Habermas 1990: 28) – eine „vermachete Öffentlichkeit“. In seinen Ausführungen zur Rückeroberung der freien Öffentlichkeit geht Habermas (1992: 449) von einer „strukturell notwendigen Selbstbegrenzung“ der radikal-demokratischen Praxis aus. Anders als im republikanischen Modell soll der Staat also nicht durch direkte Mitbestimmung der Zivilgesellschaft gelenkt werden, vielmehr soll sich eine kritische „Gegenöffentlichkeit“ (Negt/Kluge 1972) entwickeln, die die Behandlung wichtiger Themen durch PolitikerInnen erzwingt (Habermas 1992).

Praktische Versuche eine mediale Gegenöffentlichkeit herzustellen unternehmen verschiedene alternative Medien, die insbesondere durch die erweiterten technischen Möglichkeiten des Internet Verbreitung finden – beispielsweise die *online*-Medienplattform *Indymedia* (www.indymedia.org) oder auch diverse freie Radios. Das Ziel alternativer Medien liegt darin, Berichterstattung zu unterschiedlichsten gesellschaftlich wichtigen Themen zu leisten, ohne unter dem Einfluss mächtiger Konzerne oder Medienimperien zu stehen. Gleichzeitig ermöglichen die technischen Fortschritte und deren finanzielle Erschwinglichkeit in Industrieländern – in erster Linie jedoch das Internet – ein Medium nicht nur als RezipientIn zu nutzen, sondern als KommunikatorIn Beiträge selbst zu gestalten, über die Auswahl der Themen und der zu berichtenden Fakten zu entscheiden. Obwohl der Zugang zu solchen Medien theoretisch

offen ist, hält sich die gesellschaftliche Beteiligung an dieser Form der Gegenöffentlichkeit und ihre Relevanz in engen Grenzen.

Spärlich existieren auch Beispiele einer universitären Gegenöffentlichkeit in Form von selbst organisierten Universitäten wie der offenen Uni Berlins (OUBS, www.oubs.tk). Diese stellt sich selbst als „ein Raum für alle, die politisch, sozial, kulturell, kritisch-emanzipatorisch interessiert und engagiert sind“ dar. (OUBS o.J.) Für deren Kommunikation und Vernetzung bietet die OUBS eine Plattform, Offenheit und Öffentlichkeit sind organisatorisches Konzept, es gibt keine Zugangsbeschränkungen oder -voraussetzungen und sämtliche Angebote sind kostenlos. Die OUBS-OrganisatorInnen setzen bei Ihrem Konzept am Begriff einer in diesem Text kolportierten interaktiven Bildung an: Ihre Uni solle in beide Richtungen, also nach „innen“ und „außen“, offen sein, eine kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzung mit herrschenden Verhältnissen und das (Ver-)Suchen von Alternativen sind Leitbild. Zu bemerken ist bei diesem Projekt jedoch, dass seine Reichweite begrenzt ist. Dennoch entwickelten sich in den letzten beiden Jahren einige autonom gestaltete Universitätsprojekte nach dem Vorbild der OUBS in deutschen Städten. Deren Wirkung ist momentan zu vernachlässigen, auf längere Sicht jedoch noch nicht abschätzbar, da die Projekte noch sehr jung sind. Trotzdem agieren auch diese Bildungs-Freiräume innerhalb des herrschenden ökonomischen Kontextes. Die OUBS ist in permanenter Finanzierungsnotlage und tagtäglich von der Räumung bedroht. Auch ist sie eine der wenigen Institutionen, die wirklich offenen Zugang lebt. Projekte wie K.U.U.G.E.L Innsbruck (kuugel.redefreiheit.net) oder die *Manoa Free University* (www.manoafreeuniversity.org) bestehen meist aus einem privilegierten Teil der Gesellschaft der es sich leisten kann, autonome Uniprojekte zu organisieren – es handelt sich also auch bei autonomen Universitätsprojekten in den meisten Fällen um eine Art „eingeschränkter Öffentlichkeit“. Das weist auf die Problematik hin, dass „nur bestimmte soziale Kategorien, nämlich Intellektuelle,

öffentlich reden“ (Demirovic 1997: 177). Die schweigende Mehrheit der Bevölkerung nimmt demnach nicht an der Beeinflussung von Öffentlichkeit und Politik teil (Demirovic 1997: 155).

Diese mangelnde Einbindung aller Menschen ist bei allen drei Konzeptionen problematisch. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob es möglich ist, „Öffentlichkeit für alle“ herzustellen und wie das in der Praxis funktionieren könnte.

Institutionen

Sowohl die liberale wie die republikanische als auch die habermasianische Konzeption der Öffentlichkeit benötigen zu ihrer Verwirklichung Institutionen. Diese nehmen einen wichtigen Stellenwert innerhalb der Öffentlichkeit ein, da sie notwendig sind, um Herrschaftsstrukturen bewahren oder verändern zu können. Institutionen sind per se ambivalent, da sie gleichzeitig Freiheit ermöglichen wie sie diese begrenzen. Daher haben sie keinen endgültigen Charakter, sondern sind „das Ergebnis konflikthaften sozialen Handelns und der hegemonialen Stabilisierung sozialer Konflikte“ (Görg 2003: 181). Sie stellen die Grundlage von wirtschaftlicher und politischer Ordnung dar (Novy 2002), weshalb sich die Frage nach deren demokratischer Kontrolle stellt. Neben den klassischen staatlichen Institutionen – also Regierungen auf den Ebenen von Gemeinden, Bundesländern und Staaten – nehmen dabei vor allem Parteien, Medien und Interessensvertretungen wichtige Rollen ein (Jessop 1990). Institutionen können jedoch auch weniger greifbar sein und als Handlungsraum fungieren. So können beispielsweise Sozialforen als Ort der öffentlichen Diskussion institutionell wirksam werden. Bezüglich ihres gesellschaftlichen Einflusses sind jedoch vorhandene bzw. nicht-vorhandene finanzielle Ressourcen ausschlaggebend. In Bezug auf die Öffentlichkeit der jeweiligen Institution sind vor allem die interne demokratische Struktur und Offenheit von zentraler Wichtigkeit (vgl. Novy/Leubolt 2004).

Ein interessantes Beispiel für offene Institutionen an einigen österreichischen Universitäten sind die Wissenschaftsläden. Diese stellen sich dar als „Forschungs- und Beratungseinrichtungen, die sich unter der Einbeziehung von Betroffenen gemeinnütziger Belange annehmen“ (Wissenschaftsladen Wien 2002). Sicherlich wären solche Läden eine sehr interessante Einrichtung, um breiteren Schichten zu ermöglichen, Einfluss auf die Universitäten zu bekommen. Die äußerst geringe Zahl der durchgeführten Projekte, der geringe Bekanntheitsgrad und die daher insgesamt verhältnismäßig geringe Akzeptanz relativieren das Bild jedoch wieder. Die Relevanz bezüglich der Steuerung der Universitäten ist auch relativ gering, verglichen mit dem Einfluss, den einzelne Unternehmen direkt ausüben können. Trotz des Potenzials zur „Veröffentlichung“ der Universitäten gingen von den österreichischen Wissenschaftsläden aus den genannten Gründen bisher noch wenige Impulse aus.

Poulantzas (1978: 278 ff.) führt aus, dass es für die effektive Verwirklichung emanzipatorischer demokratischer Projekte notwendig sei, sie im Rahmen eines Staatsprojekts umzusetzen. Ein demokratisches Staatsprojekt wurde von 1999-2002 im brasilianischen Bundesstaat Rio Grande do Sul (RS) realisiert. Hier erhielt die Bevölkerung die Möglichkeit, durch Demokratisierung des Budgets die bundesstaatliche Politik direkt aktiv mitzugestalten. Durch die gemeinsamen Diskussionen kam es zu Lernprozessen, da oftmals individualistische Tendenzen zugunsten von am Gemeinwohl orientierten Entscheidungen hintangestellt wurden. Besonders in der Hauptstadt von RS, Porto Alegre, zeigte sich dieser Sachverhalt: Menschen konnten durch den Umgang miteinander lernen, ihre Mitmenschen zu verstehen, respektieren und berücksichtigen. Daher bezeichnete Iria Charão, die Koordinatorin der demokratischen Budgeterstellung von RS, diesen Prozess zu Recht als „Schule des Volkes“ (Interview, 21.8.2002).

Im Rahmen der demokratischen Budgeterstellung wurde gemeinsam der Bau einer Universität in RS beschlossen. Die direkte

demokratische Einflussnahme in allen Regionen des Bundesstaats hatte dabei unter anderem zur Folge, dass die verschiedenen Institute nicht in einer einzigen Stadt errichtet, sondern auf das ganze Gebiet aufgeteilt wurden. Außerdem wurde demokratisch beschlossen, was den Schwerpunkt in den einzelnen Regionen darstellen sollte und somit die regionalen Besonderheiten berücksichtigt. Auch die Mitglieder des Universitätsrats wurden jedes Jahr in den Plena des Partizipativen Budgets gewählt und somit der laufende Einfluss der Zivilgesellschaft ermöglicht (vgl. Leubolt 2003). Dieses Modell unterschied sich also vom Modell der universitätsinternen Mitbestimmung von Studierenden, Mittelbau und ProfessorInnen, da auch universitätsexterne BürgerInnen ihre Universität mitgestalten konnten. Außerdem war die Mitbestimmung bei diesen Entscheidungen vor allem im Vergleich zu der in den USA üblichen Praxis des gesteigerten Einflusses großer Konzerne auf die Universitäten (Nunn/Worth 2001: 10) eine interessante Innovation, um den Einfluss der Öffentlichkeit auf die staatliche Bildungspolitik sicherzustellen. Die Bemühungen der Regierung von Rio Grande do Sul den Staat zu demokratisieren fanden zwar große internationale Anerkennung, dennoch wurde die regierende Arbeiterpartei nicht wieder gewählt. 2003 wurde daher die partizipative Budgeterstellung genauso wie die in diesem Rahmen stattfindende Wahl des Universitätsrats beendet. Neben anderen Ursachen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, war der vermutlich wichtigste Grund für das Scheitern der demokratischen Regierung der starke Widerstand seitens mächtiger Interessensgruppen, z.B. den größten Unternehmen einschließlich des lokalen Medienimperiums (Novy/Leubolt 2004). Dieses Beispiel zeigt eindrucksvoll die Stärke des Einflusses von Konzernen auf Politik und Staat. AkteurInnen, deren Projekte diesen mächtigen Interessen zuwider laufen, haben mit enormen Schwierigkeiten zu kämpfen. Dies führt die von Habermas (1990: 28) kritisierte „Vermachtung der Öffentlichkeit“ vor Augen und damit gleichzeitig die Notwendigkeit starker

Institutionen, um die Strukturen der vermachteten Öffentlichkeit aufzubrechen.

Hegemonie und Bildung

Die herrschaftskritische Staatstheorie, die in der Nachfolge von Antonio Gramsci entstand, entwickelte ein weiteres Bild einer alternativen Öffentlichkeit. Im Gegensatz zu den drei vorher genannten Konzepten fließen hier materielle und immaterielle gesellschaftliche Ungleichheiten viel stärker ein. Das kann vor allem deshalb gelingen, weil ein materialistisch fundiertes Bild des Staates gezeichnet wird. Das traditionelle Bild des von PolitikerInnen gesteuerten Staatsapparats – der „politischen Gesellschaft“ (Gramsci 2004: 66) – wird ergänzt durch die Zivilgesellschaft – „alle gemeinhin ‚privat‘ genannten Organisationen“ (ebda.)³ – und die ökonomischen Rahmenbedingungen. Diese drei Teile zusammen bilden den erweiterten Staat, in dem um Hegemonie gerungen wird. Diese besonders stabile Form der Herrschaft fußt nicht nur auf Zwang sondern auch auf Konsens. Zwang bezeichnet einerseits die Gewaltherrschaft mit Hilfe von Gesetzen und direkter Repression seitens der politischen Gesellschaft, andererseits werden diese durch den „stumme[n] Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (Marx 2001: 765) ergänzt. Diese Zwänge wirken in den umkämpften Raum der Zivilgesellschaft, in dem verschiedene Interessen darum ringen, ihre Sicht der Dinge durchzusetzen. Der dort entstehende Konsens – die aktive Zustimmung der Menschen – führt zur Entstehung von Ideologie und ist letztendlich das entscheidende Moment zur Herstellung von Hegemonie (Gramsci 2004: 66; Althusser 1970; Hall 1989). Strukturen der Herrschaft sind demnach nur hegemonial, wenn sie von den Beherrschten reproduziert werden.

In Anlehnung daran entwarf Louis Althusser (1970) die Theorie der Ideologischen Staatsapparate. Diese sind für die Reproduktion des Gesellschaftssystems notwendig, da für das Fortbestehen einer

Gesellschaft traditionelles Wissen erhalten und weitergegeben werden muss. Im Kapitalismus betrifft das vor allem die Reproduktion der lohnabhängigen Arbeitskräfte als Produktionsfaktoren und den Gedanken des grenzenlosen Wachstums.

Ideologische Staatsapparate (ISA) setzen sich sowohl aus „privaten“ wie auch aus „öffentlichen“ Institutionen zusammen. Althusser unterscheidet dabei (1) religiöse ISA, z.B. Kirchen; (2) schulische ISA, also öffentliche und private Bildungseinrichtungen; (3) politische ISA, z.B. Parteien; (4) ISA der Information, z.B. Presse, Radio, Fernsehen; (5) kulturelle ISA, z.B. Literatur, Kunst oder Sport und (6) familiäre ISA. Während im Mittelalter die Kirche die dominanten Funktionen ausübte, wurde sie im Zuge der Industrialisierung vom schulischen Ideologischen Staatsapparat in der Dominanz abgelöst. Seither wurde nämlich der ausreichenden Qualifizierung der Arbeitskräfte zunehmend mehr Bedeutung beigemessen, was sich auch auf die Ansprüche an das Bildungswesen niederschlug. Nicht mehr die reine Reproduktion der Gesellschaft, sondern die Ermöglichung des grenzenlosen Wachstums durch fortwährende Innovationen rückte in den Mittelpunkt. Die Nachfrage nach brauchbaren und direkt im Produktionsprozess verwertbaren Qualifikationen nahm immer mehr zu, wodurch unmittelbare Verwertungsinteressen an Gewicht gewannen. So argumentierte bereits Adam Smith in seinem viel beachteten Werk *The Wealth of Nations* 1776: „Diese Fähigkeiten bilden nicht nur einen Teil des Vermögens des Betreffenden, sondern auch einen Teil des Vermögens der gesamten Volkswirtschaft, der er angehört. In derselben Weise lässt sich die gesteigerte Geschicklichkeit eines Arbeiters als eine Art Maschine oder Werkzeug betrachten, die die Arbeit erleichtert oder abkürzt, und die, wenn sie auch Ausgaben verursacht, diese doch mit Gewinn zurückzahlt“ (zitiert nach Ribolits 2002: 2).

Durch Prozesse der sozialen Selektion (näher dazu Reinprecht in diesem Band) erreichen die Mitglieder der verschiedenen Schichten unterschiedliche Bildungsniveaus. „Jede Gruppe, die unterwegs [aus

dem Bildungssystem] fällt, ist praktisch mit der Ideologie versehen, die ihrer Rolle in der Klassengesellschaft entspricht: der Rolle des Ausgebeuteten (mit stark ‚entwickeltem‘ ‚professionellen‘, ‚moralischen‘, ‚staatsbürgerlichen‘, ‚nationalen‘ und unpolitischen Bewußtsein); der Rolle des Trägers der Ausbeutung (Fähigkeit zu befehlen und zu Arbeitern zu sprechen: die ‚menschlicher Beziehungen‘), der Rolle der Träger der Unterdrückung (Fähigkeit zu befehlen und sich ‚ohne Diskussion‘ Gehorsam zu verschaffen oder mit der Demagogie der Rhetorik von politischen Führern vorzugehen) oder der Berufs-ideologen“ (Althusser 1970). Die Herrschaftsmechanismen bleiben dabei verborgen, durch eine Ideologie, die Bildung „als ein neutrales Feld darstellt, das ohne Ideologie (weil weltlich) ist“ (ebda.). Somit handelt es sich also um eine spezielle Form der politischen Ideologie, die maßgeblich zur Reproduktion des bestehenden Systems beiträgt, „dh. die Verhältnisse von Ausgebeuteten zu Ausbeutern und Ausbeutern zu Ausgebeuteten“ (Althusser 1970) konserviert. Althusser bezog sich in seiner Theorie nahezu ausschließlich auf die Herrschaftsfunktion des Ideologischen Staatsapparats bzw. der Bildung als seinem wesentlichen Teil.

Gramsci weist hingegen auch auf emanzipatorische Funktionen der Bildung hin. Die leitende Utopie ist, „dass jeder ‚Staatsbürger‘ [und jede ‚Staatsbürgerin‘] ‚Regierender‘ [bzw. ‚Regierende‘] werden kann und dass die Gesellschaft ihn [bzw. sie], sei es auch nur ‚abstrakt‘, in die allgemeine Lage versetzt, es werden zu können“ (Gramsci 2004: 187). Bildung wird dabei auch als Prozess verstanden, der die Entwicklung der von Vernunft geleiteten, autonomen Persönlichkeit zum Ziel hat (Bernhard 2005). Dieser Zugang kam im Zuge der Aufklärung im Humanismus des 18. Jahrhunderts auf. Stark geprägt von Wilhelm von Humboldt wurde Bildung verstanden als „geistiger Prozess [...], der das Individuum zu Selbstständigkeit und Freiheit, zur Teilhabe am Kulturganzen und zu voraussetzungsreichen ästhetischen Wahrnehmung befähigen sollte“ (Fuhrmann 2002: 52).

Humanistische Ideale bildeten und bilden mit der Form von Bildung, die auf Verwertbarkeit reduziert wurde und wird, eine widersprüchliche Einheit. So merkten Horkheimer und Adorno (2003: 3) schon 1944 an, „daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet“. Gerade in Phasen von gesteigertem Wohlstand mache sich die „Selbsterstörung der Aufklärung“ (ebda.) bemerkbar. Unter Einfluss der industriellen Massenproduktion, des Massenkonsums und der aufkommenden Massen-Kulturindustrie dominiert Horkheimer und Adorno (2003: 155) zufolge dann die Verwertungslogik: „Die Industrie ist an den Menschen bloß als an ihren Kunden und Angestellten interessiert [...]. Objekte bleiben sie auf jeden Fall“.

Dieser Trend sollte sich im Rahmen der gesellschaftspolitischen Reformen der 1960er Jahre verstärken. Der Ruf nach dem freien Zugang zu höherer Bildung für alle – und somit die Forderung nach der Massenuniversität – sollte die Einbindung bildungsferner Schichten garantieren. Diese erhofften sich durch die verstärkte Bildungspartizipation sozialen Aufstieg und Wohlstand. Daher ging es ihnen in erster Linie um die ökonomische Verwertbarkeit ihrer Bildung. Lenz (1990: 14) weist in diesem Zusammenhang auf einen historischen Trend hin, denn „Menschen aus sozial schwächeren Schichten sehen Bildung als Möglichkeit für den sozialen Aufstieg an, Angehörige mittlerer und höherer gesellschaftlicher Positionen betrachten Bildung als Bereicherung der Lebensqualität“. Folgerichtig führte die Öffnung der höheren Bildungsinstitutionen auch für bildungsferne Schichten dazu, dass diese vermehrt berufsbezogene Bildungsangebote nutzten, während sozial höhere Schichten nach wie vor humanistische Bildung genossen. Adorno kritisierte in diesem Zusammenhang bereits 1959 eine „Bildungskrise“, die

sich durch „allerorten bemerkbare[n] Symptome des Verfalls von Bildung“ auszeichnete (Adorno 1959: 93), denn „die Abschaffung des Bildungsprivilegs durch Ausverkauf leitet die Massen nicht in Bereiche, die man ihnen ehemals vorenthielt, sondern dient, unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen, gerade dem Zerfall der Bildung, dem Fortschritt der barbarischen Beziehungslosigkeit“ (Adorno/Horkheimer 2003: 169).

Auch im universitären Bereich spiegelte sich dieses dialektische Verhältnis wider. Ausschlaggebend für die Umsetzung der Massenuniversität in den 1960er Jahren war nämlich weniger das Interesse der Bevölkerung, sondern viel mehr eine volkswirtschaftliche Überlegung: Durch die Aktivierung des vermeintlich brachliegenden intellektuellen Potentials der vormals bildungsfernen Schichten sollte in erster Linie die Wettbewerbsfähigkeit in einer zunehmend von Hochtechnologie geprägten Weltwirtschaft gesichert werden (Sünker 2003: 7 f.). Höhere Bildung wurde somit in erster Linie als Investition in den Produktionsfaktor Arbeitskraft betrachtet. Trotz dieser Zielsetzung konnten in der Folge der Reformwelle der 1968er Bewegung die Universitäten teilweise zu Orten der Kritik und zu Trägern eines Emanzipationsauftrags werden (vgl. Pasqualoni in diesem Band).

Emanzipatorische Auswirkungen der Bildung stehen also ihrer Herrschaftsfunktion gegenüber. Dieser scheinbare Gegensatz weist auf die bestehende Ambivalenz hin, denn „Bildung trägt sowohl das Potenzial in sich, Emanzipation zu ermöglichen wie auch jenes, Disziplinierung zu schaffen. In beiden Fällen ist Bildung politisch“ (Faschingeder/Strickner 2003: 161). Bezüglich der Öffentlichkeit stellt sich diesbezüglich die Frage, wer die Ausrichtung der Bildungseinrichtungen und damit die politische Ausrichtung der Bildung kontrolliert und wo und wie dies geschieht.

Plädoyer für öffentliche Bildung

Bildungseinrichtungen können nicht abgekoppelt und isoliert von der Gesellschaft betrachtet und analysiert werden. Universitäten stehen nicht jenseits von Gesellschaft, sondern mittendrin – sie sind selbst ein Teil von Gesellschaft. Forschende, Lehrende und Studierende nehmen am gesellschaftlichen Leben teil und bringen ihre Erfahrungen in den universitären Betrieb mit ein. Es bestehen also enge Zusammenhänge und Rückkoppelungsprozesse zwischen Universitäten und Gesellschaft. Althussers Theorie der ideologischen Staatsapparate verdeutlicht, dass Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Hegemonie maßgeblich beeinflussen, dies jedoch auch rückbezüglich wirkt. Diese Prozesse betreffen alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen – daher scheint uns der öffentliche Charakter naheliegend zu sein. Dies impliziert, dass der freie und gleiche Zugang für alle gewährleistet sein muss. Das Nicht-Vorhandensein von Hindernissen, die eine Nutzung der universitären Forschung und Lehre einschränken, reicht allerdings noch nicht aus, um wirklich allen Mitgliedern der Gesellschaft eine gleiche Chance auf Nutzung zu gewährleisten. Vielmehr müssten jene, die von sich aus schwieriger Zugang zu Universitäten finden – also beispielsweise Angehörige sozial schwächerer Klassen, behinderte Menschen oder Personen mit Migrationshintergrund – explizit zur Partizipation ermuntert und in ihren Bemühungen unterstützt werden. Dieser Anspruch schließt die Forderung nach gezielter Förderung bereits vor Eintritt in die Universität, also während der Schulzeit, ein.

Sowohl die republikanische als auch die kommunikative Theorie der Öffentlichkeit weisen auf den demokratischen Aspekt hin. Für die kollektive Gestaltung des Gemeinwesens ist regelmäßige umfassende Information der Öffentlichkeit notwendig. Erst dies ermöglicht es der Gesellschaft zu kontrollieren, ob der universitäre Betrieb in ihrem Sinne bestritten wird. Um darüber hinaus auch Einfluss auf diese Prozesse nehmen zu können, ist jedoch auch die

Institutionalisierung der Mitgestaltung notwendig. Diesbezüglich stehen direkte und repräsentative Demokratie in einem Spannungsverhältnis. Einerseits ermöglicht repräsentative Demokratie die Professionalisierung der VertreterInnen, was besonders in immer komplexeren Gesellschaften notwendig erscheint. Andererseits wird dadurch die Ermächtigung der übrigen BürgerInnen durch fehlende Information und Diskussion verhindert, die durch ihre Teilhabe an direkt-demokratischen Entscheidungsprozessen stattfinden könnte.

Wie herrschaftskritische Zugänge nahelegen, ist Bildung Grundvoraussetzung zur Wahrnehmung des Rechts auf demokratische Partizipation. Es muss für alle Mitglieder der Gesellschaft erkennbar sein, dass es sich dabei um ein Recht handelt, das wahrzunehmen in deren ureignestem Interesse liegt. Momentan geschieht allerdings genau das Gegenteil – die Rolle der Studierenden wird auf jene von KonsumentInnen zurückgedrängt, Forschende und Lehrende werden als „Bedienstete“ verstanden. Der damit verbundene liberale negative Freiheitsbegriff beschränkt sich nämlich auf das Recht, zu kaufen oder nicht zu kaufen. Ein positiver Freiheitsbegriff hingegen bezieht sich auch auf aktive Mitgestaltung. Die vorangegangene Argumentation führt uns vor Augen, dass zur Umsetzung eines öffentlichen Bildungssystems eine Veränderung desselben nicht ausreichend ist. Vielmehr geht mit der Frage nach der Veröffentlichung des Bildungswesens die Forderung nach gesellschaftlicher Transformation einher. Grundvoraussetzung dafür ist, dass jeder Mensch sich als autonomes, mündiges Subjekt begreift, das zur politischen Partizipation sowohl berechtigt als auch befähigt ist. Damit dieses Recht auf Mitbestimmung ausgeübt werden kann, benötigt es konkreter demokratischer Institutionen. Dazu wiederum sind ein emanzipatorisches Bildungssystem und das Bewusstsein, dass Bildung mehr als nur Mittel zum Zweck der Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit auf einem umkämpften Arbeitsmarkt ist, notwendig.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt: Suhrkamp, 93-121.
- Althusser, Louis (1970): Ideologie und Ideologische Staatsapparate. <http://www.bbooks.de/texte/althusser/>, 24.1. 2004.
- Arendt, Hannah (1997): Vita activa. oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
- Atzmüller, Roland (2000): The good, the bad and the ugly. Normativ-moralisch, kritisch-materialistisch oder ganz anders? Zur Zivilgesellschafts-Diskussion in Österreich. In: Jungle World 40/2000. http://www.nadir.org/nadir/periodika/jungle_world/_2000/40/15a.htm, 3.2.2004.
- Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg: Argument.
- Bourdieu, Pierre (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Demirovic, Alex (1997): Demokratie und Herrschaft. Aspekte kritischer Gesellschaftstheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Demirovic, Alex (2003): Revolution und Freiheit. Zum Problem der radikalen Transformation bei Arendt und Adorno. In: Dirk Auer/Lars Rensmann/Julia Schulze Wessel (Hg.): Arendt und Adorno. Frankfurt: Suhrkamp, 260-285.
- Faschingeder, Gerald/ Strickner, Alexandra (2003): (Volks-)Bildung in einer mediatisierten Welt. Wissenskritik, Gegenöffentlichkeit und alternative Vermittlungsformen. In: Gerald Faschingeder/ Karin Fischer/Johannes Jäger/Alexandra Strickner (Hg.): Bewegung macht Geschichte. Globale Perspektiven für Gesellschaftsveränderung. Wien: Mandelbaum, 156-171.
- Fuhrmann, Manfred (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam.

- Gröndahl, Boris (2002): Die Tragedy of the anticommons. Kapitalistische Eigentumskritik im Patentwesen. In: Prokla 32 (126), 89-101.
- Görg, Christoph (2003): Gesellschaftstheorie und Naturverhältnisse. Von den Grenzen der Regulationstheorie. Hg. Brand, Ulrich und Werner Raza: Fit für den Postfordismus? Münster: Westfälisches Dampfboot, 175-194.
- Gramsci, Antonio (1971): Selections from the Prison Notebooks. Edited and translated by Qu. Hoare and G.N. Smith. London: Lawrence and Wishart.
- Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. Hg. im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas Merckens. Hamburg: Argument.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchung zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (1989): Antonio Gramscis Erneuerung des Marxismus und ihre Bedeutung für die Erforschung von „Rasse“ und Ethnizität. In: Stuart Hall: Ausgewählte Schriften. Hamburg/Berlin: Argument, 56-91.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Fischer.
- Jessop, Bob (1990): State Theory. Putting Capitalist States in their Place. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Kieser, Alfred (2002): Max Webers Analyse der Bürokratie. In: Kieser, Alfred (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, 39-64.
- Kluge, Friedrich (1989): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.

- Kolland, Franz/Kahri, Silvia/Frick, Ingrid (2002): Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträge auf die Studienbeteiligung und das Studierverhalten. Endbericht. Wien: Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung.
- K.U.U.G.E.L. – Kritische Universität und gesellschaftsemanzipatorische Lehre: <http://kuugel.redefreiheit.net/>, 19.4.2005.
- Lenz, Werner (1990): Bildung 2001. Teil 1: Melancholisches Entrée. In: Lenz, Werner (Hg.): Bildung ohne Aufklärung? Kritische Aufsätze zu Erwachsenenbildung, Universität und Bildungspolitik. Wien: Böhlau, 10-18.
- Leubolt, B. (2003): Demokratisierung als Alternative zum neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell. Das Partizipative Budget im brasilianischen Bundesstaat Rio Grande do Sul. In: Journal für Entwicklungspolitik XIX (3), 69-86.
- Lohmann, Ingrid (2002): Bildung und Gesellschaft. Die Entstehung ihrer Beziehung am Beginn der Moderne. Überarbeitetes Vorlesungsmanuskript. Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som2/einf.pdf>, 11.2.2005.
- Manoa Free University: <http://www.manoafreeuniversity.org>; 19.4.2005.
- Marx, Karl (2001): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. 1. Band: Der Produktionsprozeß des Kapitals. MEW 23. Berlin: Dietz.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung.: Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Novy, Andreas (2002): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderungen in der Einen Welt. Frankfurt/Wien: Brandes & Apsel/Südwind.
- Novy, Andreas/Leubolt, Bernhard (2004): Das Partizipative Budget in Porto Alegre: Die Dialektik von staatlichen und nicht-staat-

- lichen Formen sozialer Innovation. http://iir-hp.wu-wien.ac.at/sre-disc/sre-disc-2004_03.pdf, 7.12.2004.
- Nunn, Alex/Worth, Jess (2001): GATS und Bildung. In: weed/Seattle to Brussels-Network (Hg.): GATS und Demokratie. Bonn, Berlin: Weed Arbeitspapier.
- OECD - Organisation for Economic Co-Operation And Development (2005): School Factors Related to Quality and Equity. Results From PISA 2000. In: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>, 9.4.2005.
- OUBS – Offene Uni BerlinS (o.J.): Selbstdarstellung. <http://www.refrat.hu-berlin.de/sowi/alle/selber-denken/sdindex.html>, 11.2.2005.
- Poulantzas, Nicos (2002): Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus. Hamburg: VSA.
- Rehmann, Jan (1998): Max Weber gramscianisch gelesen. In: Uwe Hirschfeld (Hg.): Gramsci-Perspektiven. Hamburg: Argument, 94-105.
- Ribolits, Ernst (2002): Bildung als Ware? Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung und die „Schulautonomie“. http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/edu/erwachsenenbildung/handouts/Bildung_als_Ware.doc, 11.2.2005.
- Rolshausen (1997): Macht und Herrschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schui, Herbert/Blankenburg, Stephanie (2002): Neoliberalismus: Theorie, Gegner, Praxis. Hamburg: VSA.
- Smith, Adam (2003): Der Wohlstand der Nationen. München: dtv.
- Sturn, Richard/Wohlfahrt, Gerhard (1999): Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen. Kurzfassung. <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/4693/hsfin.pdf>, 11.2.2005.
- Sünker, Heinz (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt u.a.: Peter Lang.

Universitätsgesetz 2002, BGBl. I Nr. 120/2002.

Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr (Studienausgabe; Erstaufl. 1914).

Wissenschaftsladen Wien (2002): Was ist ein Wissenschaftsladen? <http://members.chello.at/wilawien/history.html>, 27.3.2005.

Zeller, Christian (Hg. 2004): Die globale Enteignungsökonomie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- ¹ Darüber hinaus sei bemerkt, dass privatisierte Forschungsergebnisse dem Zugriff durch die Öffentlichkeit in der Regel entzogen werden und somit auch nicht als Grundlage weiterführender Forschung dienen können. Deshalb wirkt die Privatisierung von Wissen innovationshemmend (vgl. Gröndahl 2002).
- ² Die Frage nach der Gebundenheit der im Rat präsenten Kurien an ihre Basis und somit der tatsächlichen Repräsentanz verschiedener Interessengruppen zur öffentlichen Entscheidungsfindung soll hier undiskutiert bleiben – es sei lediglich auf ihre Notwendigkeit hingewiesen.
- ³ Im Gegensatz zu normativen Konzeptionen von Zivilgesellschaft, die bürgerliches Engagement in den Mittelpunkt stellen (z.B. Habermas 1992), „entwirft der italienische Philosoph eine kritisch-analytische Kategorie der Zivilgesellschaft“ (Bernhard 2005: 137; vgl. dazu Atzmüller 2000).

Bildung ist immer in Herrschaftsstrukturen eingebettet und hat oftmals die Funktion, den Status quo zu rechtfertigen und gesellschaftliche Alternativen auszublenden. Das Bestehende soll als unveränderbar erscheinen. In Unwissenheit gehaltene Menschen sind in diesem Sinne leicht zu manipulieren. Bildung dient deshalb oftmals dazu, den Herrschenden genehme Vorstellungen zu verbreiten und disziplinierte Untertanen zu schaffen. Bildung muss aber nicht den Herrschaftsinteressen dienen, denn Bildung enthält immanent ein emanzipatorisches Potential, das offen zu legen ist. In diesem kurzen Artikel wird dieser Gedankengang ausgeführt, der gleichsam eine Radikalisierung bürgerlicher Bildungsvorstellungen ist. Ausgehend von idealistischen Ansätzen der Aufklärung werden drei progressive Bildungsansätze aus dem 20. Jahrhundert dargestellt, die zu Recht bis heute rezipiert werden: Jene von Ivan Illich, Antonio Gramsci und Paulo Freire.

Gegenwärtig wird Bildung auf Ausbildung, auf ökonomisch verwertbare Bildung reduziert. Gegen diese Instrumentalisierung von Bildung „zahlt es sich aus“, gilt es Bildung verwertungsfrei zu denken. Gute Bildung ist demnach Bildung um der Bildung willen, anstelle einer Bildung um der Herrschaft willen. Bildung als solche ist immer befreiend, kann nicht anders als emanzipierend sein, wird immer Strukturen und die Stellung des Menschen in Strukturen reflektieren. Sie kann damit nicht anders, als auch Klassenstrukturen bzw. hierarchische Beziehungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu reflektieren und zu kritisieren. Damit wohnt Bildung an sich ein egalitärer Grundgedanke inne.

Es macht aus einem solchen Bildungsverständnis heraus wenig Sinn, von alternativer Bildung zu sprechen, es gibt eigentlich nur schlechte Bildung und, in Abgrenzung von dieser, Bildung, die den Ansprüchen ihrer Begriffsgeschichte gerecht wird. Als in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Bildungsbegriff zum Modewort einer Generation wurde, war entscheidend, dass er sich für die Abgrenzung von jeglichen Ansprüchen politischer Erziehungsprogramme auf gesellschaftliche „Brauchbarkeit“ des Menschen eignete. Wilhelm von Humboldt betonte in seiner 1792 veröffentlichten Abhandlung *Über öffentliche Staatserziehung*, dass die freieste Bildung des Menschen Vorrang habe und so wenig Rücksicht wie möglich auf die gesellschaftlichen und bürgerlichen Verhältnisse nehmen solle. Gemeint war damit – als emanzipatorischer Kern – dass Adelige keinen Vorrang vor Bürgersprösslingen (patriarchal war diese Vorstellung) haben dürfen.

So wenig diese egalitäre Vorstellung vom Humboldtschen Bildungssystem dann auch verwirklicht wurde, macht dies doch deutlich, dass der idealistischen, deutschen Bildungsidee eine Lust an der Zweckfreiheit innewohnt. Es ist diese humboldtsche Universität, der oftmals vorgeworfen wurde, sie agiere im Elfenbeinturm, deren Demontage liberale Kräfte gegenwärtig vorantreiben. Dies erklärt auch, warum konservative Professoren, wie der Kantianer Marian Heitger in Wien, zu scharfen Kritikern dieser Veränderungen wurden.

In diesem idealistischen Verständnis wurde Bildung zum Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen, freilich mit deutlich religiösem oder auch pseudoreligiösem Akzent. Einer der etymologischen Ursprünge des Bildungsbegriffes liegt in der christlichen „imago dei“-Lehre, nach der der Mensch nicht nur als Bild Gottes geschaffen wurde, sondern auch stets neu in das Bild Gottes zu verwandeln ist. Seinem hier anklingenden emphatischen Schwergewicht ist der Bildungsbegriff in weiterer Folge nicht entkommen (vgl. Schwenk 2001).

Würde Bildung als solche ernst genommen werden, gäbe es weder die in diesem Buch geführte Diskussion um die Ökonomisierung der Bildung, noch könnte Bildung in der so oft zu beobachtenden Weise im Interesse der Herrschenden geführt werden. Diese These möchte dieser Beitrag im Weiteren verfolgen und präzisieren, denn mit ihr stellt sich sofort die Frage, was denn Bildung eigentlich ist. Ivan Illich, Antonio Gramsci und Paulo Freire haben mehr als nur Anregungen gegeben, Bildung neu zu denken und damit eigentlich zum Kern von Bildung zurückzukommen.

Noch eine weitere Vorbemerkung erscheint angebracht: Bildung ist ein relationales Geschehen, das immer in soziale Bezüge eingebettet ist. Das Problem, das mit der Ökonomisierung der Bildung angesprochen wird, ist eine bestimmte Form sozialer Beziehungen. Besser als von der Ökonomisierung von Bildung sollte demnach von der Durchkapitalisierung von Bildung bzw. von der Instrumentalisierung von Bildung gesprochen werden. Einerseits wird Bildung zur Ware, andererseits organisieren sich die Bereitsteller von Bildung – Kindergärten, Schulen und Universitäten – vermehrt als Unternehmen. Unternehmerische Logik und damit autoritäre Managementmodelle durchdringen das Bildungswesen. Wenn einzelne Bildungsinhalte als Ware betrachtet werden, sind sie in Geld tauschbar. Bildung wird verdinglicht, verliert ihren Charakter des Unaustauschbaren, Einmaligen. Erst damit kann so etwas wie Ökonomisierung von Bildung stattfinden.

In den vorangehenden Artikeln wurde ausführlich gezeigt, in welchem gesellschaftspolitischen Kontext diese Instrumentalisierung der Bildung durch unternehmerische Interessen verortet ist. Die Durchsetzung liberalen Denkens und Handelns führt dazu, dass jeder Lebensbereich unter den ökonomischen Blick fällt. Da gibt es nichts mehr, was „heilig“ wäre, irreduzibel auf seinen Tauschwert... also nichts, dem eine Qualität zugeschrieben wird, die es unmöglich macht, ökonomisch betrachtet zu werden. Damit aber ist jeder Lebensbereich auch für Profitinteressen geöffnet. Auch

zwischenmenschliche Beziehungen, wie eben auch die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, werden verdinglicht, auch das Bewusstsein selbst nimmt die Form eines Tauschwertes an. Die Kraft dieser Möglichkeit, alle Dinge und Handlungen in Geld zu übersetzen, ist totalitär und kann damit eine explosive Dynamik in der Sozialgeschichte entfalten (vgl. Rzonduzko 1989: 279 f.).

Die Verhältnisse haben sich gegenüber den ersten Nachkriegsjahrzehnten umgekehrt: Wurde damals der Markt als eine Funktion der Gesellschaft betrachtet, in Soziales eingebettet, so scheint es heute umgekehrt zu sein: Die Gesellschaft wird im Hinblick auf ökonomische Funktionalität umgestaltet. Polanyi hat diesen Prozess in seinem Buch *The Great Transformation* anschaulich beschrieben und bezeichnet ihn als „Entbettung“: Der Markt wird aus seinen gesellschaftlichen Bezügen entbettet (vgl. Polanyi [1944] 1997; dazu auch Altwater/Mahnkopf 2002). Die Alternative zur Ökonomisierung der Bildung ist demnach in einem ersten Schritt die Sozialisierung der Bildung, d.h. die Rückbindung von Bildung an ihre sozialen Funktionen. Doch darf dies nicht unreflektiert und ohne Bewusstsein der Herrschaftsverhältnisse geschehen.

Zur Ambivalenz von Bildung und der Gefahr der ExpertInnenkultur

Bildung ist sozial. Wird Bildung als Prozess der Erziehung, vor allem junger Menschen verstanden, wird sie auch als Sozialisierung bezeichnet. Diese hat zwei mögliche Ausrichtungen. Zum einen kann Bildung darauf abzielen, Menschen zu selbstbestimmten und freien autonomen Individuen zu machen, die Kraft ihrer eigenen Vernunft Entscheidungen zu treffen vermögen, die für sie und auch für ihr Umfeld gut sind. „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“, so brachte Immanuel Kant den kategorischen Imperativ auf den Punkt – und macht damit auch den sozialen Bezug der

Bildungsintention deutlich. Kant zielte auf Aufklärung, die er als „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ verstand. Bildung ist Aufklärung, Bildung ist damit auch Emanzipation. Generationen von Pädagogen wurden von Kants idealistischem Bildungsbegriff inspiriert und stellten ihre Arbeit unter die Leitmaxime der Aufklärung. In den Erziehungswissenschaften beruft sich insbesondere die transzendental-philosophische Pädagogik, wie sie an der Universität Wien etwa Marian Heitger Jahrzehnte hindurch repräsentierte, auf die kantianischen Imperative. „Erziehungspraxis ist dergestalt nichts anderes als Anleitung der praktischen Vernunft“ (Schirlbauer 1996: 192). Eine solche Pädagogik verbleibt skeptisch gegenüber jeglicher Orientierung an Verwertbarkeitsabsichten und ist deshalb „politisierenden Pädagogen aller Couleurs“ (Schirlbauer 1996: 194) verdächtig, denn: „Sie setzt sich notwendig in Differenz zum Gegebenen“.

Doch zurück zum klassischen Idealismus: Mit der Festigung der Position des Bürgertums im Deutschland des 19. Jahrhunderts verblasste der emanzipatorische Anspruch der Aufklärungsidee zusehends. Zunächst war Aufklärung als politisches Projekt betrieben worden, vorrangig vom intellektuellen Bürgertum der Zeit um 1800. Es ging im multistaatlich konstituierten Deutschland der Zeit darum, einen Gegenentwurf zur feudalen Willkürherrschaft theoretisch zu fundieren. Im Sinne der Dialektik der Aufklärung aber wendete sich das Projekt der Befreiung unter geänderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zum Instrument der Herrschaftssicherung, nun benutzt von der bürgerlichen Klasse gegenüber der Arbeiterschaft. Dem aufstrebenden Bürgertum diene Bildung als Legitimation gegenüber den anderen Ständen, insbesondere dem Adel; Bildung wurde sozialer Besitz (vgl. Schwenk 2001; und in Klammer dazu: Wurde Bildung nicht damit bereits „ökonomisiert“?). Damit kommen wir zur zweiten Option jeglicher Art von Bildung.

Die andere Option der Bildung ist nämlich die Disziplinierung. Junge Menschen sollen lernen, sich in die Gesellschaft einzufügen, sich an vorgegebenen Normen zu orientieren, Hierarchien zu respektieren und vieles andere mehr. Mit Blick auf entwicklungspolitische Fragestellungen ist hierzu die Erfahrung der kolonialen Pädagogik von Interesse. Lange Zeit hindurch wurde in außereuropäischen Regionen Pädagogik bzw. jene fragmentarischen Bildungssysteme, die von den kolonialen Mächten errichtet wurden, zur Domestizierung der „Anderen“ eingesetzt. Pädagogik kolonialer Mentalität beschäftigt sich mit der Herstellung des „modernen Mannes“, der aus seinem niederen Stand „wegmodernisiert“ werden soll (vgl. Rzonduć 1989: III).

Der Zweck der Bildung aus Sicht bürgerlicher Ökonomie und Macht ist die Reproduktion der Gesellschaft im Hinblick auf ihre Verwertungsmechanismen. Der Zweck der Gesellschaft aber ist die Akkumulation des Kapitals und der Produktivkraft. Die Dominanz dieser Zweckrationalität macht jede Rede von Bildung zur bloßen Floskel, wo doch alle Inhalte von Bildung und Kultur unter den Gesetzen von Ökonomie und Systemerhaltung subsumiert werden. Dies ist das „Andere“ der Bildung, die Folge der Dialektik der Aufklärung. Pädagogik steht damit in einem Dilemma, will sie gleichzeitig Anpassung und auch Widerstandskraft vermitteln (vgl. Rzonduć 1989: 276, 290).

Eines bleibt zum Trost: Bildung als Praxis ist somit weder gut noch schlecht, sondern ambivalent. Kein Bildungsprozess kann ausschließlich emanzipatorisch oder disziplinierend wirken. Nicht zuletzt sind einige revolutionäre Persönlichkeiten aus den Seminaren der Jesuiten gekommen: Auch wenn deren Orientierung eine disziplinierende war, so kann die Auseinandersetzung mit der klassischen Kultur den Wunsch nach Selbstbestimmung und Veränderung provozieren.

Wesentlich bleibt aber die kritische Haltung. Wenn es Bildungspraxis nicht um die Anleitung und Ermutigung zum eigenständigen

Denken geht, wird sie bald zum Anpassungsinstrument werden. Sie kann in weiterer Folge auch soziale Differenzen legitimieren, wenn etwa Gebildete Privilegien gegenüber den so genannten Ungebildeten haben. Im Zusammenhang mit Bildung in der Dritten Welt – aber nicht nur – hat Ivan Illich (1926-2002) in den 1970er Jahren seine Kritik an der Verschulung der Gesellschaft formuliert (vgl. Illich 1978).

Die Schule begünstige jene, die bereits früher und besser an den Start gehen. Damit können privilegierte gesellschaftliche Gruppen ihre Privilegien ausbauen. Umgekehrt tötet der Zwangsunterricht bei den meisten Menschen den Willen zum unabhängigen Lernen ab. Das Lernen wurde durch das Schulsystem von einer Aktivität in eine Ware verwandelt.

Der heimliche Lehrplan der Schule ist die Initiation in die moderne Gesellschaft. Der Zweck dieses Initiationsrituals ist es, den Beteiligten die Widersprüche zwischen dem Mythos einer egalitären Gesellschaft und der Realität der Klassengesellschaft zu verbergen.

Illich legt den Finger auf einen wunden Punkt: Die Gesellschaft ist zu einer Expertengesellschaft geworden, in der einige wenige als Experten das Sagen haben und anderen kompetentes Wissen absprechen. Lehrer gehören zu diesen Experten, daher schlägt Illich vor, Lehrern ihren Expertenstatus zu entziehen. Weltweit werden Autodidakten diskriminiert, dies führt dazu, dass vielen Menschen das Selbstvertrauen geraubt wird und sie in der Folge kaum mehr wagen, ihre Bedürfnisse und Ziele selbst zu bestimmen.

Illich plädiert nicht dafür, alle Schule zuzusperren – und auch nicht für eine Kultur des Analphabetismus. Im Gegenteil, es geht ihm um eine Gesellschaft, in der die Menschen gerne und selbstbestimmt lernen. Er träumt von einer Schule, die nicht von den ersten Schultagen an den Kindern das Selbstwertgefühl raubt und sie lebenslang von Experten abhängig macht. Bildung, als nicht-hegemoniales Projekt betrieben, macht mündig und lässt alle Menschen erkennen, dass sie selbst Experten sind. Illichs Vision einer

entschulten Gesellschaft knüpft an das alte Projekt der Aufklärung an und radikalisiert dieses durch die Entschleierung pädagogischer Verhältnisse als Herrschaftsverhältnisse.

Selbstführung und gesellschaftliche Transformation

Illichs Bildungskritik ist auch eine Kritik der Klassengesellschaft, daher können die Ansätze Illichs nicht gut in ein konventionelles Schulsystem übernommen werden, das sich nicht mit der Klassenstruktur beschäftigt. In diesem Kontext, der Reflexion der Klassenfrage, steht auch Antonio Gramsci (1891-1937) Wirken, der sich ausgiebig mit der Frage der Bildung und deren Rolle für das revolutionäre Projekt beschäftigt hat, ohne jedoch eine kohärente und organische pädagogische Theorie herauszubilden. Gramsci gilt als einer der führenden linken Theoretiker und wurde zum Generalsekretär der Kommunistischen Partei Italiens, ehe er von den Faschisten im Italien Mussolinis in den Kerker gesperrt wurde. Dort entstand eines seiner Hauptwerke, die *Gefängnishefte* (Gramsci 1991ff.).

Der Arbeiterklasse kommt nach Gramsci die Rolle zu, zur führenden Klasse im Rahmen der Transformation der Gesellschaft in eine neue, gerechte, demokratische, eine sozialistische Gesellschaft zu werden. Gramscis Diagnose des Bewusstseins der proletarischen Massen ist aber sehr realistisch, sah er dieses doch stark von „Aberglauben“ und „Folklore“ geprägt. Der „Alltagsverstand“ der Massen birgt aber auch fortschrittliche Elemente in sich, an die für die Realisierung des sozialistischen Projektes angeknüpft werden soll. Von diesem ausgehend sollen die Massen in die Phase des historisch-kritischen Bewusstseins gelangen, die von einer neuen Kultur geprägt sein wird. Hier liegt nun die Aufgabe der neuen Intellektuellen: Diese sollen sich um reale und wirkliche Probleme der Menschen sorgen, nämlich jene, die das Volk ihnen stellt. Vom „Spüren“ sollen

die Menschen zum „Verstehen“ gelangen. Es geht darum, hegemoniale Verhältnisse als solche zu erkennen.

Damit erst wird der politische Kampf möglich, der schließlich eine neue gesellschaftliche Ordnung bringen kann. Gramsci sieht nicht mehr die Revolution als konkrete Option, sondern die Notwendigkeit eines „Stellungskrieges“, im Rahmen dessen die gesellschaftliche Hegemonie des revolutionären Projektes erreicht und dann gesichert werden soll. Dieser Stellungskrieg wird zum einen auf dem Terrain der Zivilgesellschaft ausgefochten, zum anderen im Bereich der Kultur, die ja gerade in der Zivilgesellschaft zu ihrem alltäglichen Ausdruck findet.

Jene Intellektuellen, die eine solche Führungsaufgabe zu übernehmen imstande sind, bezeichnet Gramsci als „organische Intellektuelle“, organisch mit dem Volk verbunden. Freilich, es gibt laut Gramsci auch organische Intellektuelle, die volksnah an der Konservierung der herrschenden Verhältnisse arbeiten. Hoffnung setzt er aber auf jene, die sich mit der proletarischen Klasse verbünden oder aus ihr kommen. Solche Intellektuelle stehen in der Praxis, engagieren sich in der Wirklichkeit. Der wahre Philosoph ist ein Aktionsmensch, so Gramsci, und den Marxismus selbst bezeichnet Gramsci als „Philosophie der Praxis“. Der organische Intellektuelle interpretiert die Wirklichkeit, um sie zu verändern, er wirkt als solcher auf das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse ein. Eigentlich ist jeder Mensch ein Intellektueller, aber nicht jeder erfüllt die Funktion des Intellektuellen. Der organische Intellektuelle wird zum Promotor, zum Anführer der Bewegung des Volkes zu dessen Befreiung.

Gleichzeitig muss der Intellektuelle aber auch ein Lernender sein, bei Gramsci ist jeder „Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer“ (Gramsci 1991ff.: 1335) – diese dialektische Beziehung betrifft auch das Verhältnis zwischen Führenden und Geführten. Dies ist wichtig, da Gramsci damit eine einseitige Schlagseite in Richtung einer autoritären Führung durch die so

genannte Avantgarde oder den Parteikader vermeidet. Im Rahmen dieses wechselseitigen Lernprozesses sollen die Lernenden schließlich auch die Fähigkeit zur „Selbstführung“ gewinnen.

Was ist nun darin die Rolle der Bildung? Sie ist zunächst einmal Persönlichkeitsbildung. Gramscis Theorie des Lehrers entspricht seiner Theorie des Intellektuellen. Der Lehrende repräsentiert das kritische Bewusstsein der Gesellschaft. Dieses ist für Gramsci ganz wesentlich in der Kultur angelegt, weshalb es für jegliche Bildung einen Kulturapparat braucht, über den die ältere Generation mit der jüngeren kommuniziert. Gramsci lehnt die traditionelle Kultur und damit auch traditionelle Bildungsinhalte keineswegs ab, im Gegenteil, ist sein Ideal doch Leonardo da Vinci. Seiner Vorstellung nach verbindet die von ihm ersehnte Einheitsschule humanistische Allgemeinbildung mit der Ausbildung handwerklicher Fertigkeiten. Sein Humanismus aber ist einer, der das passive Subjekt in einen Protagonisten der Geschichte wandelt. Sein Konzept der Arbeitsschule, in der gleichermaßen humanistische wie technische Inhalte gelehrt werden, soll die herkömmliche Trennung zwischen intellektueller und manueller Arbeit überwinden: „Die Einführung der Einheitsschule bedeutet den Anfang neuer Beziehungen zwischen intellektueller und industrieller Arbeit, und zwar nicht nur in der Schule, sondern im ganzen Leben der Gesellschaft“ (Gramsci 1991ff.: 1519 f.).

Als illusionär betrachtet Gramsci jegliche Vorstellung einer individuellen Bildung. Allein, isoliert von anderen, geschieht keine Bildung. Diese Ablehnung des individuellen Spontaneismus steht in Einklang mit seiner Forderung nach Anleitung im Lernprozess. Bildung ist nicht frei von Hierarchie und darf das auch nicht sein. Schließlich geht es Gramsci ja um eine befreiende Bildung, die es dem Proletariat ermöglicht, die Hegemonie zu erlangen. Aus einer Verfasstheit des passionierten Egoismus gilt es, die Lernenden zu einer ethisch-politischen Einstellung zu führen. Die Struktur, die einen solchen Lernprozess ermöglicht, wandelt sich dabei von einer

äußerlichen Kraft zu einem Momentum der Freiheit. Ein solcher „dynamischer Konformismus“ entsprach aus Sicht Gramscis einer historischen Notwendigkeit, wie er als Leiter der Turiner Arbeiterräte 1919-20 unter Beweis stellte. Für einen kurzen Zeitraum gelangte hier die Arbeiterschaft an die (lokal sehr begrenzte) Macht und stellte sich unter anderem die schwierige Aufgabe, die Produktion der FIAT-Werke aufrecht zu erhalten. Eine solche sozialistische Pädagogik darf, will sie tatsächlich die Arbeiterklasse zur Herrschaft bringen, diese nicht als rein passiv empfangende Masse betrachten, sondern muss sie an der Erarbeitung der Lösungen ihrer eigenen Probleme beteiligen. Die organischen Intellektuellen sind dabei das belebende Element innerhalb der Arbeiterklasse (vgl. Kebir 1991; Gramsci 1991ff.; Lombardi 1971).

Bildung als Praxis der Freiheit

Den Überlegungen und pädagogischen Ansätzen Antonio Gramscis entspricht das Denken des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (1921-1997). Zum einen gibt es hier eine unbewusste Korrespondenz, denn Freire lernte die Werke Gramscis erst kennen, nachdem er 1964 ins Exil gehen musste; später aber setzte sich Freire intensiv mit den Texten Gramscis auseinander und übertrug deren Gehalt auf die Verhältnisse peripherer Gesellschaften.

Dennoch unterscheiden sich Freires Ansätze in einigen Punkten von denen Gramscis, und dies schon alleine deshalb, weil sie in unterschiedlichen Kontexten tätig waren. Gramsci war Parteiführer und Revolutionstheoretiker in Italien, Freire Erwachsenenbildner in Brasilien. Gramsci versuchte, die Inhalte des marxistischen Denkens für seinen Kontext und im Hinblick auf die strategisch ungünstige Position der italienischen Linken zu aktualisieren, verband diese dabei mit einem tiefen Humanismus, der es erlaubte, sich von den in Italien omnipräsenten Denkmälern der Renaissance inspirieren zu lassen. Großes Vorbild und auch Feindbild wurde für

Gramsci dabei die katholische Kirche, der es wie keiner anderen gesellschaftlichen Kraft gelungen war, ihre Ideologie zur Folklore des Volkes werden zu lassen, damit tief in die kulturellen Strukturen des Alltages einzudringen. Freire hingegen verstand sich als Christ und versuchte Marxismus und Christentum zu einer integrierten Vision zu verbinden. Sein Humanismus ist zutiefst christlich geprägt und wurde nicht zuletzt durch die Theologie der Befreiung dazu provoziert, sich mit marxistischer Gesellschaftsanalyse zu verbinden und sich als Teil eines weitreichenden Revolutions- und Befreiungsprojektes zu verstehen. Dies ist vorweg wichtig zur Kenntnis zu nehmen: Freire ist das Gegenteil eines Entwicklungspädagogen, er versteht sich als Pädagoge der Befreiung, auf der Seite der Unterdrückten. Als „Entwicklung“ verstand er – und eine ganze Generation kritischer Intellektueller seiner Zeit – das niemals eingelöste Versprechen der reichen OECD-Staaten an die Armen, so lange auf Wirtschaftswachstum zu setzen, bis niemand mehr arm sei (vgl. Fischer/Hödl/Parnreiter 2004).

Was ist nun die Pädagogik der Unterdrückten, wie sie Freire ausgebildet hat? Sein biographischer Ausgangspunkt war zunächst seine Arbeit in einem Alphabetisierungsprojekt im brasilianischen Bundesstaat Rio Grande do Norte. Das Programm verlief so erfolgreich, dass ihn die Regierung des Präsidenten João Goulart damit beauftragte, für ganz Brasilien ein Alphabetisierungsprogramm auszuarbeiten. Dem kam der Putsch 1964 zuvor. Das Politikum an den Alphabetisierungsprogrammen Freires war, dass Analphabeten in Brasilien damals nicht wahlberechtigt waren. Jede Alphabetisierungskampagne barg daher für die herrschenden Gruppen das Risiko in sich, die nächste Wahl zu verlieren.

Aber die Gefahren waren noch weitreichender. Freires Alphabetisierungsmethode zielte nun nicht allein auf das Erlernen der Lesefertigkeit. Wie Antonio Gramsci ortete Freire in der Kultur eine Ursache dafür, dass ein derart ungerechtes und ausbeuterisches Gesellschaftssystem, die Hegemonie der herrschenden Klasse,

möglich wird. Die Kultur der Massen, vor allem auf dem Land unter LandarbeiterInnen, deutete er als eine Kultur der Passivität. Die Menschen nahmen die Verhältnisse so hin, wie sie waren. Als Erklärungen dienten ihnen magische Vorstellungen, sodass Freire dieses Bewusstsein als naives Stadium bezeichnete. Dieses naive Bewusstsein gilt es zu überwinden, um zu einem kritischen Bewusstsein zu gelangen, in dem der Mensch über sich selbst und seine Stellung in der Welt zu reflektieren imstande ist. Es geht um viel mehr als um das bloße Lesenlernen von Buchstaben und Wörtern, es geht darum, die Welt lesen zu lernen. Erst durch die Veränderung des Bewusstseins wird die Kultur des Schweigens überwunden, die Freire als dominierend erkannte. Die Unterdrückten haben keine Sprache für ihre Erfahrungen, keine Möglichkeit dazu, diese im Hinblick auf jene Strukturen zu reflektieren, die ihnen ihre untergeordnete gesellschaftliche Stellung vermitteln. „Prevented from having a ‘structural perception’ of the facts involving them, they do not know that they cannot ‘have a voice’, i.e., that they cannot exercise the right to participate consciously in the socio-historical transformation of their society, because their work does not belong to them” (Freire 1970b: 13).

Im Rahmen der freireschen Alphabetisierungskampagnen wurden daher Kulturzirkel gegründet, in denen mit so genannten „generativen Wörtern“ gearbeitet wird. Begriffe wie *favela* (Slum), *chuva* (Regen), *traballo* (Arbeit), *salária* (Gehalt) oder *riqueza* (Reichtum) stehen für Lebenskontexte. Die TeilnehmerInnen der Kulturzirkel kommen ins Reden über ihre Lebensverhältnisse und entdecken sich selbst darin als tätige, schöpferische Subjekte. Auch hier ist Freire Gramsci sehr nahe: Die Menschen sollen ProtagonistInnen ihrer Geschichte werden und die ihnen anerzogene Passivität überwinden. Die TeilnehmerInnen sollen verstehen, dass sie nicht Teil der Natur sind, sondern selbst kulturelle Wesen, damit schöpferische, freie Menschen sind. Sie sollen erkennen, welche Strukturen sie bestimmen und zum Schweigen gebracht haben.

„Die Welt lesen lernen“ ist ein Konzept, das auf ein vertieftes Verstehen der Realität abzielt. Bildung bedeutet nach Freire nicht, Wissenspakete weiterzugeben. Ein solches Bildungsverständnis bezeichnet Freire als Bankierskonzept, bei dem Wissen wie ein anderer Tauschwert in einen Menschen eingelagert wird. Aus diesem Grund ist die freiresche Pädagogik dialogisch angelegt: Es gilt nicht, einen Unwissenden mit Wissen zu füttern, sondern in einen Dialog über die Welt einzusteigen. Dabei werden herkömmliche Differenzen zwischen Lernenden und Lehrenden relativiert. In einer klassisch gewordenen Formulierung brachte Freire das folgendermaßen auf den Punkt: „Through dialogue, the teacher of the students and the students of the teachers cease to exist and a new term emerges: teacher-student with student-teachers“ (Freire 1970a: 67; zitiert nach Mayo 1999: 65).

Sehr oft wurde aus diesem Satz herausgelesen, dass Freire Pädagogik als einen hierarchiefreien Prozess sieht, dies trifft aber nicht zu. Daher ergänzte er in späteren Werken diese Forderung, dass auch Lehrer von Schülern lernen sollen, mit einer Betonung des Faktors Autorität:

„Obviously, we also have to underscore that while we recognize that we have to learn from our students (wether peasants, urban workers, or graduate students), this does not mean that teachers and students are the same. I don't think so. That is, there is a difference between the educator and the student. This is a general difference. This is usually also a difference of generations“ (Freire 1985: 177; zitiert nach Mayo 1999: 66).

In einer späteren Formulierung betonte Freire die direktive Rolle der Lehrenden, womit er diesen eine ähnliche Rolle zusprach, wie sie Gramsci den organischen Intellektuellen gegeben hatte. Der Lehrende soll eine politische Vision und ein theoretisches Verständnis haben, das seine pädagogische Arbeit leitet. Die Autorität des Lehrenden dürfe aber nie in Autoritarismus abgleiten, so Freire: „Authority is necessary to the freedom of the students and my own.

The teacher is absolutely necessary. What is bad, what is not necessary, is authoritarianism, but not authority” (Freire in Horton/Freire 1990: 191; zitiert nach Mayo 1999: 67).

Es geht Freire nicht um Wissen, sondern um das Verstehen, um eine Bildung also, die den Menschen als soziales und schöpferisches Wesen begreift. Bildung als Praxis der Freiheit meint Bildung als emanzipatorisches Projekt. Emanzipation ist immer auch ein Versprechen, die Ankündigung eines künftigen Zustandes:

„In this sense the pedagogy which we defend, conceived in a significant area of the Third World, is itself a utopian pedagogy. By this very fact it is full of hope, for to be utopian is not to be merely idealistic or impractical but rather to engage in denunciation and annunciation. Our pedagogy cannot do without a vision of man and of the world. It formulates a scientific humanist conception which finds its expression in a dialogical praxis in which the teachers and the learners together, in the act of analyzing as dehumanizing reality, denounce it while announcing its transformation in the name of the liberation of man” (Freire 1970b: 20).

Damit sind einige Eckpunkte einer „alternativen” Bildung benannt: Es gilt, die enthumanisierende Realität zu analysieren; eine Aufgabe, die reichlich Stoff für kritische Wissenschaft bietet. Es gilt darüber hinaus, eine utopische Kraft zu entwickeln, denn jede Kritik birgt, so Freire, auch einen positiven, utopischen Entwurf. Pädagogik wird damit zu einer ethischen Tätigkeit, die keinesfalls wertfrei ausgeführt werden kann. Bildung ist Humanismus.

Vor der Verwandlung von Bildung in eine Ware schützt Bildung selbst, schützt der ihr innewohnende kritische Gehalt. Der Bildungsbegriff selbst bleibt ein wirksames Instrument, um bildungspolitische Zielsetzungen auf den Menschen selbst zurück zu beziehen. Die Idee des Menschen, des Humanen, ist jener utopische Entwurf, der Lernen zu einem befreienden Projekt macht. Im Übrigen wird im pädagogischen Bildungsbegriff, auch so wie er in Anknüpfung an die klassische Tradition der deutschsprachigen Er-

ziehungsphilosophie fortgeschrieben wurde, „die Erinnerung daran bewahrt, dass der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst“ (Schwenk 2001).

Die Wiederentdeckung der Parteilichkeit

Dies könnte als Synthese dieser Überlegungen über alternative Bildungskonzepte dienen, was aber heißen würde, dass wir eine zentrale Intention, die Antonio Gramsci und Paulo Freire angetrieben hat, außer Acht lassen. Beide verstanden ihre Befreiungspädagogik als Schritt zur Befreiung von Unterdrückung. Sie wussten, dass Bildung nur zu oft zur Stabilisierung der herrschenden Verhältnisse dient. Darcy Ribeiro, ein in unseren Breitengraden wenig bekannter brasilianischer Anthropologe, der unter dem Präsidenten João Goulart auch Erziehungsminister wurde, bringt dies in einem seiner *Ungewöhnlichen Versuche* (Ribeiro 1980) mit Ironie auf den Punkt.

„Worauf wir allerdings ganz besonders stolz sein können und womit wir einzigartig in der Welt dastehen, ist die Perfektion, mit der unsere herrschende Klasse sich der Erziehung angenommen hat. Das ist wirklich fabelhaft! [...] Ich glaube, da gab es überhaupt keinen Misserfolg, weil die wichtigste Voraussetzung für das Überleben und den Machterhalt der herrschenden Klasse darin besteht, das Volk dumm zu halten. Ein dummes Volk zu haben ist natürlich das beste, was man sich vorstellen kann, in einer Welt, in der auf so leichtfertige Art die Erziehung allgemein zugänglich gemacht wird“ (Ribeiro 1979: 27).

Das real existierende Bildungssystem ist Ausdruck des Verhältnisses zwischen den Klassen und wenn es schlecht läuft, dann ist das nicht den Zufälligkeiten der Entwicklungswege zuzuschreiben. Als brasilianischer Erziehungsminister bemühte Ribeiro sich, ein Bildungssystem aufzubauen, das die in Brasilien sehr scharfen Klassegegensätze überwindet. Der Sturz der Regierung Goulart durch die Militärs 1964 beendete diesen Versuch. Aus den Erfahrungen

Ribeiros lässt sich die Frage, was eigentlich alternative Bildung ist, einfach beantworten: Es geht um die Macht, Bildung vor dem Zugriff durch die Herrschenden zu schützen. Gramsci widmete sich dem als Politiker der Kommunistischen Partei, bis er im Gefängnis landete. Freire, aus einem christlichen Umfeld kommend, blieb seinen pädagogischen Überzeugungen treu, was zu seiner Verhaftung führte. Gramsci ergriff Partei für die Arbeiterklasse, indem er in einer Partei tätig wurde; Freire verstand seine Parteilichkeit als eine Option für die Unterdrückten, deren Befreiung durch Bewusstseinsbildung möglich werden soll. In diesem Sinne geht es darum, das idealistische Ideal der Aufklärung Wirklichkeit werden zu lassen. Dafür ist es aber notwendig, reale Machtverhältnisse und Strukturen zu verändern. Bildung ist demnach Reflexion der Praxis, damit gleichzeitig Anstoß für eine verändernde Praxis.

Literatur

- Altwater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (2002): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. 5. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Parnreiter, Christof (2004): Entwicklung eine Karotte, viele Esel. In: Fischer, Karin/Maral-Hanak Irmi/Hödl, Gerald/Parnreiter, Christof (Hg.) Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum, 13-55
- Freire, Paulo (1970a): Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury Press.
- Freire, Paulo (1970b): Cultural Action for Freedom. Cambridge, Massachusetts: Univ Press.
- Freire, Paulo (1985): The Politics of Education. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Gramsci, Antonio (1991ff.): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hrsg. vom Deutschen Gramsci-Projekt unter d. wiss. Lei-

- tung von Klaus Bochmann u. Wolfgang Fritz Haug. Hamburg: Argument.
- Horton, M./Freire, Paulo (1990): *We made the road by walking. Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Illich, Ivan (1978): *Wider die Verschulung der Gesellschaft*. In: ders.: *Fortschrittsmythen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 113-138.
- Kebir, Sabine (1991): *Gramscis Zivilgesellschaft. Alltag, Ökonomie, Kultur, Politik*. Hamburg: VSA.
- Lombardi, Franco (1971): *La Pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci*. Paris: Privat.
- Mayo, Peter (1999): *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*. London/New York: Zed.
- Polanyi, Karl (1997 [1944]): *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ribeiro, Darcy (1979): *Über das Selbstverständliche*. In: ders.: *Unterentwicklung, Kultur und Zivilisation. Ungewöhnliche Versuche*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 13-36.
- Rzondeztko, Ludwig (1989): *Der Lehrgang vom Wilde zum zivilisierten „Modernen Mann“*. Ein Programm von der spanischen Konquista bis zum Transfer der Pädagogik in Länder der „Dritten Welt“. Frankfurt am Main: IKO.
- Schirlbauer, Alfred (1996): *Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik*. Wien: Sonderzahl.
- Schwenk, Bernhard (2001): *Bildung*. In: Lenzen, Dieter Hg. *Pädagogische Grundbegriffe*. Rowohlt's Enzyklopädie. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 208-221.

Autorinnen und Autoren

Gerald Faschingeder ist Lehrbeauftragter am Projekt Internationale Entwicklung der Universität Wien und Direktor des Paulo Freire Zentrums für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung. Bereits zum dritten Mal ist er als Koordinator für die Organisation der Gesamtösterreichischen Entwicklungstagung verantwortlich. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Kultur und Entwicklung.

Luise Gubitzer ist außerordentliche Professorin am Institut der Volkswirtschaftstheorie und -politik der Wirtschaftsuniversität Wien. Sie forscht zu Alternativer Politischer Ökonomie mit frauenspezifischem und entwicklungspolitischem Bezug. Sowohl als Ökonomin, als Mitglied des Vereins Joan Robinson zur ökonomischen Bildung von Frauen, als auch als Universitätsangehörige, beschäftigt sie sich mit Tendenzen im Bildungsbereich in Nord und Süd.

Margarita Langthaler hat sich bereits im Rahmen ihres Studiums der Romanistik und Slawistik an der Universität Wien mit dem Schwerpunkt: Soziolinguistik insbesondere mit Fragen der französischen Sprachpolitik in Afrika südlich der Sahara beschäftigt. Seit 2003 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Österreichischen Forschungsförderung für Entwicklungshilfe im Bereich Bildung und Bildungszusammenarbeit tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte Internationale Strategien in der Bildungszusammenarbeit, Bildungsökonomisierung und *Capacity Development*.

Bernhard Leubolt studiert an der Wirtschaftsuniversität Wien und ist Absolvent des Interdisziplinären Lehrgangs für höhere Lateinamerikastudien in Wien. Darüber hinaus ist er Mitarbeiter im

Internationalen Referat der Österreichischen HochschülerInnen-schaft Bundesvertretung.

Pia Lichtblau ist Mitarbeiterin des Mattersburger Kreises für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten und Lehrbeauftragte am Projekt Internationale Entwicklung der Universität Wien.

Rosa Nentwich-Bouchal studiert Betriebswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien und Politikwissenschaft an der Universität Wien. Sie ist Referentin für Bildungspolitik an der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft.

Pier-Paolo Pasqualoni ist Forschungsassistent an der Fakultät für Politikwissenschaft und Soziologie der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte erstrecken sich über Aktionsforschung, Identität und Differenz, soziale Bewegungen, Organisationsforschung, Bildungspolitik und Hochschulsozialisation.

Alessandro Pelizzari arbeitet als Soziologe im Departement für Sozialarbeit und Sozialpolitik an der Universität Fribourg (CH). Außerdem fungiert er als Sekretär von Attac Schweiz.

Oliver Prausmüller war von 2001 bis 2004 Chefredakteur des ÖH-Magazins PROGRESS und Mitarbeiter der ÖH-Kampagne „Education not Profit“. Er studiert Politikwissenschaft und Internationale Entwicklung an der Universität Wien.

Christoph Reinprecht ist Professor und Vizestudienprogrammleiter für Soziologie an der Universität Wien.

Johannes Schimmerl studiert Volkswirtschaft und Internationale Entwicklung an der Universität Wien. Seit Juli 2003 ist er Mitarbeiter im Internationalen Referat der ÖH Bundesvertretung.

Angelika Striedinger studiert Soziologie an der Universität Wien. Sie ist seit 2003 Referentin für Internationale Angelegenheiten der Österreichischen HochschülerInnenschaft und seit 2004 Mitglied im Komitee zur Ökonomisierung von Bildung in der europäischen Studierendenvertretung (ESIB).