

Ingolf Erlen, Pia Lichtblau, Elke Renner

Bildung unterm Hammer

Privatisierung und Umverteilung

schulheft 133/2009

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 34. Jahrgang 2009

© 2009 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-4730-7

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Peter Malina, Heidrun Pirchner, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Ingolf Erler, Pia Lichtblau, Elke Renner

Verlag: Studienverlag, Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 27,-/47,50 sfr

Einzelheft: € 10,60/19,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort	5
Andrea Liesner, Ingrid Lohmann Zur neoliberalen Transformation der Bildungseinrichtungen	9
Armin Bernhard Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis	20
Philipp Funovits Die Umgestaltung des österreichischen Universitätssystems nach Grundsätzen des New Public Managements aus der Perspektive eines Universitätsangehörigen	31
Claudia Saller Responsible University?	49
Ingolf Erler Über die Bildung von Geld und Einfluss	54
<i>Das Geschäft mit der Angst vor dem sozialen Abstieg</i>	
Stefan Vater Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich	67
<i>Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit</i>	
Reinhard Sellner Darf's vielleicht doch ein bisschen weniger privat sein?	78
<i>Schulreform in globalisierten Krisenzeiten</i>	
Bertl Gubi Zurück zur Paukerschule: Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung	85
Gary Fuchsbauer Gibt es neoliberale Tendenzen in der BMHS?	91
Johannes Zuber Berufsschule und Wirtschaft	97
Autor/innen	101



Vorwort

Intention dieses schulheftes war es, die Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich allgemein zu umreißen und im Konkreten für Österreichs Bildungseinrichtungen aufzuzeigen, ein Vorhaben, das uns für den Schulbereich erst im Ansatz gelungen scheint. In Anbetracht der rapiden Verschlechterung der Lebenssituation der meisten Menschen durch die kapitalistische Schlacht um Ressourcen, Renditen und Profite sollten LehrerInnen dafür sensibilisiert werden, ihre Rolle bei der „Verwertung der Menschen“ im Bildungssektor kritisch zu bewerten. Die Kosten für Bildung sind rasant gestiegen, weitaus mehr als für Nahrung und sonstigen Lebenserhalt. Die Schere klafft, besonders die Bildung betreffend, weiter auseinander und macht Hoffnungen auf emanzipatorische, solidarische, demokratische Entwicklungen zunichte. Das schulheft wird dieses Thema in späteren Nummern wieder aufgreifen und sich grundsätzlicher mit dem Wirtschaftsverständnis von Lehrenden in allen Bildungseinrichtungen beschäftigen.

In den beiden ersten Artikeln dieser Nummer betrachten die AutorInnen *Andrea Liesner*, *Ingrid Lohmann* und *Armin Bernhard* den Strukturwandel im Bildungswesen unter neoliberalen, politischen und ökonomischen Bedingungen in seinen vielfältigen Ausformungen. Die Privatisierung öffentlicher Bereiche bedeutet Deregulierung, systematischen Abbau aller Leistungen und Umverteilung von unten nach oben. „Biopiraterie“ in der Bildung, die Ausschlachtung der „Humanressourcen“ im kapitalistischen Interesse, beraubt die Menschen ihrer Rechte auf eigenständige Lebensgestaltung und emanzipatorische Alternativen.

Konkret zeigt sich an der Umformung der Universitäten in Österreich, dass die Einführung marktwirtschaftlicher Strukturen und Elemente, selbst an neoliberalen Zielsetzungen gemessen, alles andere als effizient ist. *Philipp Funovits* erläutert die Erscheinungsformen dieser „Reformen“ und stellt letztendlich fest, „dass die Ausgliederung der österreichischen Universitäten

und ihre Neuordnung nach Prinzipien des New Publik Managements zwar als vollkommen gescheitert anzusehen ist, aber entscheidende Fehlentwicklungen ausgelöst hat und mit enormen Opportunitätskosten behaftet ist.“

Claudia Saller kritisiert eine interdisziplinäre Ringvorlesung an der Universität Wien mit dem Titel „Corporate Social Responsibility (CSR) – Zur ökonomischen, ökologischen und sozialen Verantwortung von Unternehmen“ als ein Beispiel für die Verwendung universitärer Einrichtungen durch Privatunternehmen.

Eine kurze Beobachtung entdeckt ganz offensichtliche Werbemaßnahmen an einer Wiener Pädagogischen Hochschule.

Ingolf Erler unternimmt den Versuch, einen Einblick in die private „Bildungsindustrie“ zu geben. Nach dem Motto „Spiel nicht mit den Schmuttelkindern“ wollen Eltern ihren Kindern durch den Besuch privater Bildungseinrichtungen Aufstiegsmöglichkeiten erschließen oder sie vor dem sozialen Abstieg bewahren. Das private Angebot wird höher bewertet als das öffentliche Schulwesen und soll zum entscheidenden Vorsprung im Wettbewerb zwischen den sozialen Positionen der Gesellschaft verhelfen. Elite-Kindergärten und rigide Lerntherapien setzen bei den Kleinsten an, Schulen als Aktiengesellschaften peitschen die SchülerInnen durch ihre Programme und ihre Renditen in die Höhe. Dieser Wettbewerbsdruck erzeugt nicht nur individuelle psychische, sondern auch gesamtgesellschaftliche Schäden.

Im Beitrag von *Stefan Vater* wird, ausgehend von einer Betrachtung verschiedener Situationen des Bildungsalltags, eine Klärung des Begriffs Ökonomisierung versucht. Nach einer ideengeschichtlichen Verdeutlichung am Beispiel des neoliberalen Vordenkers Josef Schumpeter erfolgt ein Rückbezug auf Effekte im Bereich der Erwachsenenbildung.

Aus *Reinhard Sellners* Ausführungen spricht das Engagement eines jahrzehntelangen Kampfes auf gewerkschaftlicher Ebene

und alternativen LehrerInneninitiativen gegen Sparpolitik und Privatisierungstendenzen. Er präsentiert im Anhang seines Beitrags die Resolution des 3. Internationalen Dallinger-Symposiums.

Bertl Gubi argumentiert gegen die „standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung“ auch im Zusammenhang mit Selektion und Wirtschaftsinteressen.

Gibt es neoliberale Tendenzen in den BMHS – fragt *Gary Fuchs-bauer* und findet sie in den Einsparungen durch die staatliche Seite, aber nicht in der Kooperation der BMHS mit der Wirtschaft.

Die Sparpolitik der öffentlichen Hand, so *Johannes Zuber*, hat die Türen der Berufsschulen für Sponsoren aus der Wirtschaft weit geöffnet.

Elke Renner



Andrea Liesner, Ingrid Lohmann

Zur neoliberalen Transformation der Bildungseinrichtungen

Zunächst ein Wort zur Rahmung, in die bildungspolitisches Handeln heute weltweit eingestellt ist. 1996 veröffentlichte die OECD ein Strategiepapier, das in dankenswerter Klarheit die Taktik benennt, mit welcher der Bevölkerung der reichen Nationen der Raubbau an ihrem öffentlichen Eigentum schmackhaft gemacht wird. Daraus dieses bemerkenswerte Zitat:

„Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen oder bestimmte Tätigkeiten ganz einzustellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden“ (Morrison 1996, 28).

Wir erkennen hier den Umriss des bildungspolitischen Regimes, bei dem das Mantra von den ‚leeren öffentlichen Kassen‘ niemals fehlt, denn die vorgebliche Unausweichlichkeit der Privatisierung öffentlichen Eigentums muss plausibel gemacht werden. Dies trägt längst Früchte, wie die Durchsetzung von Studiengebühren mit den Stationen „Niemand – vielleicht – für Langzeitstudenten – für alle“ (Knobloch 2006) zeigt.

Wo befinden wir uns, historisch gesehen? Es ist nicht ausgemacht, dass die Verwirklichung von Forderungen nach ‚bessere

rem Zugang zu Bildung für alle' etwas anderes darstellte als die überfällige Modernisierung des Bildungssystems im neoliberalen Sinne: Optimierung von Humankapital, vom vorverlegten Schuleintrittsalter bis zur permanenten Weiterbildung. Denn „Ökonomisierung der Bildung“ bedeutet „eine historisch neue Dimension des Umgangs mit der Zeit der Menschen, einen Zugriff auf die Tageszeit, die Jahreszeit, die Lebenszeit von der frühen Kindheit bis ins Alter. [...] Verdichtung, Verfrühung und Verlängerung des Lernens sind Ausdruck dieser Strategie“ (Zymek 2006). Ziel ist die Steigerung der Mehrwertabschöpfung unter den heutigen kapitalistischen Bedingungen.

Der zentrale ideologische Stellenwert des Humankapitalbegriffs (vgl. Ribolits 2006) macht darin auf neue Dimensionen der Ausbeutung der Arbeitskraft aufmerksam. Sie erweisen sich u.a. daran, dass die öffentlichen Bildungseinrichtungen, die in der kapitalistischen Moderne nur *mittelbar* auf das ökonomische System bezogen waren, in diesem jetzt *unmittelbare* Funktionen erhalten. Damit geht einher, dass die Institutionen der Bildung und Erziehung der relativen Autonomie verlustig gehen, derer sie sich ehemals erfreuten und auf der pädagogisches Handeln, wie es in der Moderne verstanden wurde, beruht. Bildungseinrichtungen werden nun selbst wie kapitalistische Wirtschaftsunternehmen gestaltet.

Negativszenario – Ergebnisse der Privatisierung auf mittlere Sicht

Die dominante strategische Rahmung bildungspolitischen Handelns, die u.a. die OECD vorgibt, zielt auf Privatisierung der Bildungssysteme – mit zumindest diesen Merkmalen und Effekten: 1. Es werden neue, für kommerzielle Bildungsdienstleister, vor allem jedoch für institutionelle Finanzanleger interessante Märkte geschaffen, neue Räume für Kapitalverwertung erschlossen. 2. Aufgrund des fundamentalen Verwobenseins von Wissenserwerb mit den Lebens- und Berufschancen der Individuen ist ein Großteil der Gesellschaftsmitglieder bereit, dafür tief in die Tasche zu greifen, sich notfalls auch zu verschulden. 3. Als erwünschter Nebeneffekt stellt sich eine wirkungsvolle Entpo-

litisierung und Selbstkontrolle des lernenden und arbeitenden Volkes ein. 4. Die Enteignung der Bevölkerung von den durch sie finanzierten öffentlichen Bildungseinrichtungen vollzieht sich umso effektiver, je unauffälliger und allmählicher sie vollzogen wird.

So erleben wir seit etwa drei Jahrzehnten eine marktorientierte Monetarisierungsoffensive, die den Bildungsbereich, wie viele öffentliche Sektoren, rund um den Globus um des Geldmachens willen in betriebswirtschaftliche Strukturen zwingt. Gleichzeitig auf der Agenda steht die ‚Verschlankung‘ des Staates durch Steuerergeschenke an ‚die Wirtschaft‘, mit der notorischen Folge ‚leerer öffentlicher Kassen‘: So dass auch die öffentlichen Bildungseinrichtungen – davon sind nun schon fast alle überzeugt – nur durch Wettbewerb gegeneinander, durch Sponsoring, Werbeeinahmen und mit Hilfe von Stiftungen, mit einem Wort: durch Privatisierung wieder auf die Beine kommen können.

Die Politik der kleinen Schritte

Allmählich zeigt sich hierbei der wahre strategische Nutzen der OECD-PISA-Studien. Sie sind von Befürwortern eines allgemeinen öffentlichen Bildungswesens begrüßt worden, denn es konnte so scheinen, als wäre die PISA-Kritik an der in Deutschland und in Österreich extrem engen Bindung zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg endlich geeignet, die soziale Selektivität des Bildungswesens zu mindern und die Staatsausgaben dafür spürbar zu erhöhen. Die Debatte um eine Einheitsschule (oder wie immer man sie nun nennt) lebt seither wieder auf. Aber mit der von der OECD empfohlenen Politik der kleinen Schritte ist die Bevölkerung bereits umgewöhnt worden, so dass sie eben nicht „gewaltsam“ reagiert, wenn das Renomee der PISA-Studien genutzt wird, um stattdessen die Privatisierung des Schulwesens weiter voranzutreiben.

So schlägt der von der bayerischen Wirtschaft ins Leben gerufene *Aktionsrat Bildung* in seinem Jahresgutachten (2007) eine Dezentralisierung der Schulverwaltung und Überführung der Schulen in private Trägerschaft vor, Lehrerinnen und Lehrer sollen nur noch befristet angestellt werden, ihre ‚Lizenz‘ durch

selbstfinanzierte Fortbildungen regelmäßig erneuert werden usw. – lauter Herzstücke neoliberaler Transformation, auch wenn unser Kollege Dieter Lenzen (2007) als Vorsitzender des *Aktionsrats* reklamiert, private Trägerschaft bei staatlicher Verantwortung sei „keine Privatisierung!“.

Bildungsforscher Klaus Klemm (2007) bewertet das Gutachten als: „Medienwirksam, aber wissenschaftlich nicht fundiert“. Die vorgeschlagenen Einzelmaßnahmen hielten einer näheren Überprüfung nicht stand. Es sei nicht bewiesen, dass befristete Arbeitsverträge für Lehrer den Unterricht besser machten. Dass eine Veröffentlichung von *Rankings* die Qualität der Schulen verbessere, sei stark zu bezweifeln, stattdessen werde sich die Situation der Problemschulen in Ballungsgebieten oder sozialen Randzonen verschärfen. Aus unserer Sicht besteht überdies die Gefahr, dass bei der Zweigliederung des Sekundarschulwesens die Gymnasien die Funktion der qualifizierten Humankapitalproduktion zugewiesen bekommen, während die übrigen Sekundarschulen in wachsendem Maße zu Verwahranstalten werden für Lohnabhängige, die der kapitalistische Arbeitsmarkt hierzulande nicht benötigt, die aber zumindest ruhiggehalten werden müssen. Unterdessen werden Arbeitskräfte billiger in Rumänien, Mexiko oder China eingekauft.

„Autonome“ Bildungsinstitutionen – Sponsoring und public private partnerships

Damit Bildung zur Ware werden kann, bedarf es eines Marktes oder zumindest der Simulation eines solchen. Dazu gehören strategische Maßnahmen, die zur Akzeptanz der Marktmetapher im Bildungswesen beitragen. So sind staatliche Schulen seit einigen Jahren ‚autonom‘. Dass es bei der Schulautonomie nicht um die Freiheit geht, sich selbst Gesetze geben zu dürfen, ist bekannt; es ist weiterhin der Staat, der den gesetzlichen Rahmen des öffentlichen Schulehaltens regelt. Eben dieser Rahmen allerdings wird seit ein paar Jahren gravierend verändert. ‚Autonomie‘ wird staatlichen Schulen z.B. in Fragen der internen Organisation, des Budgets und der Personalentwicklung eingeräumt. Hier selbständiger agieren zu können, soll die Schule zur Ausbildung

eines eigenen Profils motivieren, das sie von anderen Schulen sichtbar unterscheidet. In diesem Prozess dürfen sie sich von außen Unterstützung holen (vgl. Liesner 2006):

So haben alle deutschen Bundesländer eine Modifikation ihres Schulrechts vorgenommen, um staatlichen Schulen zu erlauben, mit Sponsoren zu kooperieren. In Nordrhein-Westfalen unterhielten 2005 bereits „42 Prozent der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen“ eine Partnerschaft mit Unternehmen – Tendenz steigend (Stiftung Partner für Schule NRW 2007). Diese Praxis ist inzwischen fest im schulischen Alltag verankert, wobei die Richtlinien von Land zu Land unterschiedlich sind. In allen gilt die Bindung an das Jugendschutzgesetz: Brauereien, Winzer und Destillen dürfen mit Schulen ebenso wenig *Sponsoring*-Verträge abschließen wie die Tabakindustrie oder Vertreiber von Medien mit jugendgefährdenden Inhalten. Und *Sponsoring* hat die staatlicherseits reklamierte Bildungsautonomie zu respektieren: Fördernde Firmen dürfen auf das, was in allgemeinbildenden Schulen gelehrt und gelernt wird, keinen Einfluss nehmen.

In der öffentlichen Diskussion wird diese neue Art der Zusatzfinanzierung üblicherweise als Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft, *public private partnership*, thematisiert. Das Bild einer Partnerschaft zwischen Gleichen blendet aber eine strukturelle Differenz aus. Beim *Schulsponsoring* basiert das Verhältnis zwischen Fördernden und Geförderten auf einem Vertrag, der Leistung und Gegenleistung regelt. Die Vertragspartner haben jedoch nicht nur höchst unterschiedliche Ausgangsbedingungen dafür, ihren vereinbarten Pflichten nachzukommen. Sie verfolgen vielmehr auch Interessen, deren Vereinbarkeit durchaus fraglich ist. Denn Schulen sind weiterhin weisungsgebundene Anstalten des öffentlichen Rechts und bemühen sich mit dem Ziel um Sponsoren, ihre öffentlichen Funktionen und Aufgaben (besser) erfüllen zu können. Das schulbezogene Engagement von Unternehmen hingegen ist ein betriebswirtschaftliches *Marketing*-Instrument und dient der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit. „Tue Gutes, und rede darüber“, lautet die Erfolgsformel (vgl. Cieslik 2002, 183). Das Scharnier, das trotzdem einen Vertrag zwischen beiden Parteien ermöglicht, ist die ausschließlich staatliche Zuständigkeit für die *Inhalte* schulischen Unterrichts.

Dass an dieser Vorgabe nicht gerüttelt werden sollte, schien bis Ende der 1990er Jahre auch in Wirtschaftskreisen akzeptiert zu sein. Noch 1998 verpflichteten sich 50 große Unternehmen, auf Inhalte keinen Einfluss zu nehmen (vgl. Schmerr 2002, 193). Entsprechend sahen Beobachter die Annahme, „der Sponsor fordere für sein Geld direkte inhaltliche Anpassung“, bald nur noch „in provinziellen Varianten“ bestätigt (Weber 2000, 9). Heute hingegen ist diese Einschätzung nur noch insofern zutreffend, als *Forderungen* nicht mehr nötig sind. Es reicht vielmehr aus, dass Unternehmen den Schulen *Angebote* machen, ihren Unterricht ‚praxisnäher‘ zu gestalten, und oft genug treten Schulen selbst mit dieser Bitte an Firmen heran.

Tatsächlich herrscht heute kein Mangel mehr an Beispielen für *Sponsoring*-Praktiken, die mit den politischen Richtlinien kaum vereinbar sind. So geht es an einer Partnerschule der *Siemens AG* im Fach Geschichte um den konzerneigenen „Arbeitsalltag gestern und heute“, in Englisch um das Thema „Siemens als Global Player“. Dort, wo die *Metro AG* sponsert, werden Unterrichtsreihen zum Thema „Logistik und Warenströme am Beispiel Frischfisch“ durchgeführt, anderen Orts „Praxisbeispiele aus dem Unternehmen REWE“ in den Kunst-, Mathematik- und Politikunterricht eingebunden. Eine Partnerschaft mit *T-Mobile* wiederum ist Anlass, in Deutsch die „SMS-Sprache“ und in Erdkunde „Standortfaktoren – Verflechtung der Telekom mit dem Raum“ zu behandeln (vgl. Institut Unternehmen und Schule 2007).

Und noch etwas hat sich inzwischen gründlich geändert. Hochschulen galten lange als potentiellen Sponsoren schwer zu vermitteln – mussten diese „doch den Eindruck haben, in ein Fass ohne Boden zu spenden, und sich dafür obendrein von linken Asta-Vertretern als Kapitalisten beschimpfen lassen“ (Knoke 2007, 29). Heute jedoch sind Bildung und Wissenschaft *Sponsoring*-Bereiche, die höchste Wachstumsraten aufweisen. Dass es dabei auf Fingerspitzengefühl ankommt, ist den Sponsoren bekannt. Plumpe Versuche, Universitätsangehörige als Kunden oder potentielle Mitarbeiter zu umwerben, sind daher eher selten. Als aussichtsreicher gelten dezente Aktionen wie etwa die Beteiligung an Gebäudesanierungen oder die Finanzierung von

Stiftungslehrstühlen, wengleich auch hierfür inzwischen sichtbarer Dank erwartet wird.

Trotz des zunehmenden Drucks, *Fundraising* zu betreiben, sind viele Universitäten noch skeptisch gegenüber vertraglichen Kooperationen mit privaten Unterstützern, und es mehren sich Beispiele dafür, dass sie es zu Recht sind. Ein prominentes ist Berkeley: Mit Forschungsverträgen in Höhe von „fast 470 Mio. \$“ im Geschäftsjahr 2006 gehört die kalifornische Universität zu den „erfolgreichsten Spendensammlern“ in den USA (Laube 2007). Als der Mineralölkonzern BP jedoch 2007 eine mit der Universitätsleitung vereinbarte 500 Mio. \$-Spende für ein Institut zur Erforschung erneuerbarer Biokraftstoffe (*Energy Biosciences Institute*) überreichen wollte, regte sich Widerstand seitens der Studierenden und des Lehrkörpers: 1. weil der drittgrößte Mineralölkonzern der Welt mit einem Gewinn von zuletzt 22,3 Mrd. \$ für diese Spende öffentliche Fördermittel in Höhe von 40 Mio. \$ bekommen sollte; 2. weil die Nachhaltigkeit von Biokraftstoffen wissenschaftlich umstritten ist und 3. weil „die Uni dem Konzern das Recht einräumt, Forschungsergebnisse vor deren Veröffentlichung einzusehen, das geistige Eigentum als Erster zu lizenzieren sowie die Ergebnisse der BP-Forscher geheim zu halten“ (ebd.).

Um solche Probleme zu vermeiden, bemüht man sich hierzu-lande in heiklen Forschungsgebieten um strukturelle Absicherungen, z.B. indem die Personalkosten von Lehrstühlen, an denen etwa „Reaktorsicherheit und Reaktortechnik sowie Ver- und Entsorgung von Kernbrennstoffen“ erforscht werden sollen (ebd.), staatlich getragen werden, um die verfassungsrechtlich garantierte Freiheit der Forschung zu wahren. Ob das künftig auch bei Stiftungsprofessuren der Fall sein wird, die als weniger heikel gelten, bleibt abzuwarten.

Die Frage nach der Chancengleichheit

Was bedeutet die Zunahme von *Sponsoring* und *public-private-partnerships* im staatlichen Bildungswesen für die Frage nach Chancengleichheit? Dazu einige Anmerkungen: Im Schulbereich besteht erstens die Gefahr, dass sich die Kluft zwischen gut und schlecht ausgestatteten Schulen vertieft. Da Schulen sehr unter-

schiedliche Möglichkeiten haben, sich um private Unterstützer zu bemühen, haben kommunale Schulträger versucht, mit einem Fond zu arbeiten: Sponsorengelder wurden über den Gesamthaushalt gleichmäßig auf verschiedene Schulen verteilt. Effekt dieser Maßnahme war allerdings, dass die Gelder ausblieben: Weder die bis dahin einnahmestarken Einzelschulen waren unter dieser Bedingung daran interessiert, weiter um Sponsoren zu werben, noch wollten die privaten Investoren ihre ‚soziale Verantwortung‘ derart paritätisch verwaltet wissen (vgl. Cieslik 2002, 184f).

Zweitens kann die Chancenungleichheit sich verschärfen, wenn die staatliche Festlegung von Schulbezirken und Einzugsgebieten entfällt. Zahlreiche internationale Studien belegen inzwischen eindrücklich, dass sich unter dieser Bedingung die Situation für Arme und Benachteiligte, zunehmend jedoch auch für wachsende Teile der Mittelschichten verschlechtert. Wer es sich leisten kann, nimmt für die Schule mit dem Profil seiner Wahl weite Wege in Kauf; wer es nicht kann, bleibt im nahen Umfeld – städtische Segregationsprozesse verstärken sich.

Eine weitere Gefahr besteht auf der Ebene der Unterrichtsinhalte. Mit dem staatlichen Bildungsauftrag haben Schulen die Aufgabe, wissenschaftliches Wissen allgemein zugänglich zu machen. Das allerdings erfordert keineswegs größtmögliche Nähe zur außerschulischen Praxis, sondern Distanz. Bildender Unterricht hat auch etwas mit Muße zu tun, mit der Freiheit, fachliche Sachverhalte und Probleme ohne direkten Verwertungsdruck bedenken zu können. Wo gesponserte Schulen auf Lebens- und Unternehmensnähe setzen, werden deshalb vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche um die Chance auf Emanzipation und Partizipation gebracht.

Im Hochschulbereich bestehen ähnliche Probleme. Auch hier gibt es den politischen Druck zur Profilierung. Die Exzellenzinitiativen eröffnen eine Entwicklung, an deren Ende eine akademische Grundversorgung von mäßiger Qualität stehen könnte. Nur einige wenige Leuchttürme würden herausragen, die auf hohem Niveau forschen und lehren. *Welche* staatliche Hochschule dann für Sponsoren attraktiv wäre, scheint kaum fraglich – wer hat, dem wird gegeben. Die vielbeschworene *corporate social responsi-*

bility endet genau dort, wo es nicht um profitable Einzelinitiativen geht, sondern um eine prinzipielle Beteiligung an staatlichen Bildungsaufgaben. Mit den Worten von *Ford*-Manager Menne: „Die Wirtschaft kann das Bildungssystem nicht sanieren“ (zit.n. Röttger 2006).

Zweites Szenario: Besinnung, Einsicht und Umkehr

Wären umgekehrte Wege möglich? Ein positives Szenario könnte so aussehen: Die Politik nutzt die gegenwärtige Entspannung auf dem Arbeitsmarkt und damit verbundene Steuereinnahmen für eine Denkpause. Sie erkennt, dass die neoliberalen Reformen die Ungerechtigkeit sozioökonomischer Verhältnisse national und international verstärken. Und weil Politiker vernünftige Menschen sind, schließen sie: Die Abkehr vom Wohlfahrtsstaat war ein Fehler. Privatisierungen werden zurückgebaut (z.B. mit Berufung auf Broß 2007), und auf die Tagesordnung wird die Beendigung der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit durch Beschulung gesetzt.

Zum Schluss

ein paar skeptische Hinweise und ein Fazit. Die Forderung nach einem Rückbau der Privatisierungs- und Deregulierungstendenzen ist oft mit einer Kritik am Rückzug des Staates verbunden. Unsere These hingegen lautet, dass wir es nicht mit einer Beschränkung staatlicher Steuerungsansprüche zu tun haben, sondern mit einer *veränderten Art des Regierens*. Dem Übergang von der modernen Disziplinar- zur postmodernen Kontrollgesellschaft liegt ein tiefgreifender Wandel der wirtschaftlichen Strukturen zu Grunde. Die Förderung lebenslangen Lernens z.B. ist deshalb *kein* originär *kritischer* Ansatz zur Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen, sondern eine Entsprechung dieses Strukturwandels. Daher bergen die gegenwärtigen Bildungsreformen vor allem Gefahren, vielleicht aber auch Chancen zu neuen Denk- und Gestaltungswegen. Ihre besondere Herausforderung besteht jedenfalls darin, dass sie zutiefst ambivalent sind. Dazu zwei Beispiele:

Ein Verdienst der OECD-PISA-Studien ist es, auf die im internationalen Vergleich ungeheuer starke soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens und die damit verbundene Chancenungleichheit aufmerksam gemacht zu haben. PISA ist aber auch an der Etablierung eines weltweiten Bildungsmarktes und damit an der Verstärkung ungleicher Chancen beteiligt. Denn entwickelt und durchgeführt werden die Studien von vier Großunternehmen der internationalen Testindustrie, die ihr Produkt bereits erfolgreich an fast 60 Länder verkauft haben.

Ein anderes Beispiel für die neuen Ambivalenzen: *Sponsoring* und *public private partnerships* im Bildungsbereich bergen, wie gesagt, die Gefahr, bestehende Ungleichheiten zu verschärfen. Neben den genannten Negativbeispielen gibt es jedoch auch Firmen, die Schulen vorbildlich unterstützen. Womöglich bräuchten wir davon mehr. Denn fast ein Viertel der Jugendlichen, die deutsche Schulen nach Ende der Pflichtschulzeit verlassen, verfügt kaum über die elementarsten Voraussetzungen für Bildung. Über zehn Prozent haben keinen Abschluss. Man könnte dies als staatliche Produktion geistiger Hilflosigkeit bezeichnen. Wer des Lesens, Schreibens und Rechnens nur rudimentär mächtig ist, hat weder die Möglichkeit intellektueller Welterschließung noch die Chance zu demokratischer Mitgestaltung. In dieser Situation ‚mehr Staat‘ zu verlangen, sei es in Form von Ganztagschulen oder Frühförderung, ist nicht unproblematisch. Vielmehr ist es an der Zeit, darüber nachzudenken, wie aus dem *staatlichen* tatsächlich ein *öffentliches* Bildungswesen werden kann.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten. Wiesbaden.
- Broß, S. (2007): Privatisierung öffentlicher Aufgaben – Gefahren für die Steuerungsfähigkeit von Staaten und für das Gemeinwohl? URL: nachdenkseiten.de/?p=2070
- Cieslik, P. P. (2002): Schulsponsoring. In: Lohmann/ Rilling, 177-188.
- Institut Unternehmen und Schule (2007): Projekte und Praxisbeispiele. URL: unternehmen-schule.de
- Klemm, K. (2007): „Wir brauchen alle Lehrer“. Bildungsforscher hält Studie für wissenschaftlich nicht fundiert. URL: bildungsklick.de/a/51759/wir-brauchen-alle-lehrer/

-
- Knobloch, C. (2006): Vom Menschenrecht zur Marke. In: Freitag 28 vom 07. 07., URL: freitag.de/2006/28/06280401.php
- Knoke, M. (2007): Büffeln mit freundlicher Unterstützung von ... In: Financial Times Deutschland vom 07.02.
- Laube, H. (2007): Big Spender, nein danke. In: Financial Times Deutschland vom 07.03.
- Lenzen, D. (2007): Wir können uns keine Resteschulen leisten. In: Frankfurter Rundschau 61 vom 13.03., 28.
- Liesner, A. (2006): Schulsponsoring und staatliche Bildungsautonomie – die Sicht der Pädagogik. In: Verbraucherzentrale Bundesverband (2006): Werbung und Sponsoring in der Schule. Berlin, 63-70.
- Lohmann, I./ Rilling, R. (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Opladen.
- Morrisson, C. (1996): The Political Feasibility of Adjustment. OECD Policy Brief 13, URL: oecd.org/dataoecd/24/24/1919076.pdf
- Ribolits, E. (2006): Humanressource – Humankapital. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Hg. von A. Dzierbicka und A. Schirlbauer. Wien, 135-145.
- Röttger, N. (2006): Investition in kluge Köpfe. In: Financial Times Deutschland vom 01.06.
- Schmerr, M. (2002): Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen – Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In: Lohmann/ Rilling, 189-206.
- Stiftung Partner für Schule NRW (2007): Datenbank Partnerbetriebe für jede Schule in NRW. Umfrageergebnisse. URL: partner-fuer-schule.nrw.de/partnerbetriebe_ergebnisse.php
- Weber, H. (2000): Süßes Gift Sponsoring. In: Bildung Schweiz, 1, 8-11.
- Zymek, B. (2006): Was bedeutet „Ökonomisierung der Bildung“? Analyse des Gutachtens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. In: Linksnet, linksnet.de/artikel.php?id=2236

Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis¹

Um emanzipatorische Vorschläge in der bildungspolitischen Diskussion unterbreiten zu können, muss zunächst geklärt werden, was mit Bildung in unserer Gesellschaft geschieht, und vor allem muss der Frage nachgegangen werden, warum Bildung nur als ein Torso existiert, als ein Schatten dessen, was Bildung einmal hätte sein sollen: ein Instrumentarium des Menschen, das ihn zur Mündigkeit führt, das ihn zu selbstbestimmtem Handeln und zur eigenständigen Mitgestaltung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse durch Verwirklichung seines Vernunftvermögens befähigt. Wir leben in einer neoliberalen Gesellschaft und das heißt: alle gesellschaftlichen Bereiche sollen den sogenannten freien, besser gesagt: den ungezügeln Kräften des Marktes in einem enthemmten Kapitalismus ausgesetzt werden. Tragende Säulen des Neoliberalismus sind die Liberalisierung des Handels und der Finanzgeschäfte, die Privatisierung öffentlicher Bereiche, die Deregulierung und der systematische Abbau sozialer Leistungen (Haug 1999; Chomsky 2004). Die Semantik des Wortes Privatisierung sollte dabei stets gegenwärtig sein. Das lateinische Wort „privare“ heißt berauben: Etwas, das privatisiert wird, wird demzufolge der öffentlichen Kontrolle beraubt, es soll nicht mehr der gesellschaftlichen Regulierung und Kontrolle unterstellt sein. Was wir in den letzten zwei Jahrzehnten erleben, folgt dieser Logik: Alle gesellschaftlichen Sektoren werden zunehmend den Gesetzmäßigkeiten des kapitalistischen Marktes ausgeliefert. Nicht mehr

1 Der stark gekürzte, leicht variierte Text basiert auf einem umfassenderen Beitrag, der unter dem Titel „Rohstoff Mensch – ‚Bildung‘ in der neoliberalen Gesellschaft“ erschienen ist in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Bezirksverband Lüneburg: Bildung: Vom Menschenrecht zur Ware? – Plädoyer für Nachhaltigkeit!, Moisburg 2008, S. 29-49

die Gesellschaft kontrolliert den Markt, vielmehr bestimmt der Markt die „Geschicke“ der Gesellschaft.

Dass Bildung von diesem Sog nicht ausgenommen bleibt, dürfte selbstverständlich sein. In der bestehenden Gesellschaft wächst der gesellschaftliche Druck auf eine Bildung, die in effizienterem Maße und in immer schnelleren Zyklen die gewünschten Subjekteigenschaften hervorbringen soll. Kein Sektor, der für die Herstellung des benötigten gesellschaftlichen Arbeitsvermögens potentiell in Frage kommt, bleibt von diesem Sog unberührt. Die Indizien dieses Drucks sind erdrückend: sogenannte Elite- und Hochbegabtenförderung („Exzellenzinitiative“), Vorschläge zur Einführung von „Bildungsstandards“ im Kindergarten, die Verkürzung von Schulzeiten, frühere Einschulung, Überspringen von Klassen, Modularisierung und Bachelorisierung von Ausbildungsgängen, nicht zuletzt die Versuche der Privatisierung der Bildung durch Schaffung eines Bildungsmarktes für Bildungskonzerne (GATS) sprechen eine deutliche Sprache. Alle diese Tendenzen dokumentieren den Versuch einer umfassenden Einbindung von Bildung in die ökonomische Logik neoliberaler Politik. Die in allen gesellschaftlichen Sektoren betriebene, als *Kommodifizierung* charakterisierte Strategie, die „Transformation der natürlichen und menschlichen Substanz der Gesellschaft in Waren“ (Polanyi 1978. S. 70), ergreift notwendigerweise auch die Bildung: Ihrer Auslieferung an die Logik des Marktes korrespondiert der paradigmatische Wechsel von einem zumindest in Restbeständen noch an Mündigkeit orientierten Bildungsverständnis hin zu einer vulgärökonomischen Auffassung menschlicher Bildung als purer Qualifikation.

1. Der Mensch als Rohstoff und die Bildung

Schon im Geiste des neoliberalen Paradigmas formulierte Alt-bundeskanzler Helmut Kohl in den 1980er Jahren: „Intelligente Kinder sind der wahre Rohstoff in einem rohstoffarmen Land.“ In einem Land, in dem Mangel an natürlichen Rohstoffen herrscht, muss dieser durch Konzentration auf die Heranbildung der zerebral-geistigen Fähigkeiten des Menschen kompensiert werden. Die rot-grüne Bundesregierung stand dieser Aussage

aus dem Kontext der schwarz-gelben Koalitionsregierung in nichts nach, wenn sie die Metapher des Rohstoffs zur Kennzeichnung menschlicher Fähigkeiten übernahm: „Die Kreativität und die Kompetenzen der Menschen sind der wichtigste Rohstoff Deutschlands“ (Bundesregierung 2000, S. 34), denn die „Innovationen von morgen fangen in den Köpfen der jungen Menschen von heute an.“ (Schröder 2000, S. 49)

Eine neue Qualität erhält die affirmative Bildungsökonomie ab den 1990er Jahren durch die Versuche, auch die informellen Lern- und Bildungsprozesse in ökonomische und bildungsökonomische Betrachtungen einzubeziehen und damit den Zugriff auf die Humanressourcen über den gesamten Lebenslauf zu sichern. Eine mit Blick auf diese Ausweitung bildungsökonomischen Denkens interessante Aussage stammt aus dem Einleitungsreferat des Berliner Soziologen Wolf Lepenies zu einem Kongress der Unternehmensberatung McKinsey & Company, einer neoliberalen Denkfabrik, die seit 2000 sogenannte „Bildungsinitiativen“ veranstaltet, um eine „innovative“ Bildungs- und Gesellschaftspolitik durchzusetzen: „Wir müssen Bildung nicht länger nur als eine Sozialleistung, sondern auch als eine wirtschaftliche Investition ansehen. Es wird Zeit, Folgerungen aus der Tatsache zu ziehen, dass zwei Drittel des Humankapitals nicht an der Schule und an der Universität, sondern durch die Eltern und im Erwachsenenlernen gebildet werden. Wir müssen dieser Form der Wertschöpfung einen angemessenen Platz in unserer volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung zuweisen. Unsere Ausnutzung des Humankapitals ist suboptimal.“ (Lepenies 2003, S. 24) Das heißt, dass neben den in der Schule organisierten Lernprozessen nun auch die außerhalb der Bildungsinstitutionen ablaufenden, informellen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse in ökonomische Planungen einbezogen werden sollen. Die von der OECD in Auftrag gegebene PISA-Studie bleibt ebenso der Grundauffassung, Bildung habe Humankapital zu schaffen, verhaftet. Die PISA-Studie ist nicht bezogen auf formale Schulabschlüsse und ihre Verteilung, sondern untersucht, in welcher Weise bestimmte Basiskompetenzen durch das Bildungswesen erzeugt werden, sie geht insofern über bisherigen Studien hinaus, als sie zumindest dem Anspruch nach mehr

Dimensionen und Faktoren in ihren Forschungshorizont einbezieht als bloß auf formale Qualifikationen bezogene Untersuchungen. Doch bleibt auch sie auf das Ziel der Herstellung von Humankapital begrenzt: „Beurteilungen der Qualifikationsbasis des Humankapitalstocks tendierten bestenfalls dazu, aus ‚Stellvertreterindikatoren‘ wie ‚Schulabschluss‘ gewonnen zu werden. Sobald das Interesse an Humankapital ausgeweitet wird auf Eigenschaften, die es den Menschen erlauben, ‚lebenslang Lernende‘ zu werden, wird die Unangemessenheit deutlich... OECD/PISA überprüft das Ausmaß der Fähigkeiten junger Menschen, sich dem Erwachsenenleben zu stellen“ (OECD, zit. nach: Klausenitzer 2002, S. 48).

Das neoliberal-bildungsökonomische Arsenal von Wörtern, die mit Bildung in Zusammenhang gebracht werden, ist unmissverständlich: Bildung als Bearbeitung des Rohstoffes Mensch, Bildung als Wertschöpfung, Bildung als wirtschaftliche Investition, Bildung als Humankapital. Bildung wird in der gegenwärtigen Gesellschaftspolitik von der ursprünglichen komplexen Bedeutung ihres Begriffs abgekoppelt und funktionalistisch auf die Erfordernisse des gesellschaftlichen Arbeitslebens abgestellt. Dass Bildung in einem Zusammenhang mit einer vernünftigen Subjektentwicklung steht, gilt fast schon als antiquierte Vorstellung. In den hegemonialen Diskursen wird die Auffassung zur Selbstverständlichkeit, dass Bildung nur noch der Qualifikation des Menschen für eine Gesellschaft dient, in der der Markt die entscheidenden Direktiven bestimmt. Die Arbeit in den Bildungseinrichtungen ist auf die Schaffung und die optimale Ausschöpfung sogenannter Humanressourcen angelegt (siehe: Bernhard 2003). Damit wird Bildung zur Qualifikation degradiert, die Bildungseinrichtungen werden in reine Ausbildungsinstitutionen umdefiniert, in denen Arbeitskraftvermögen hergestellt wird. Bildung wird zur Ware. Ziel dieser Strategien ist es, den dominanten Gesellschaftsgruppen den Zugriff auf die Humanressourcen langfristig zu sichern.

Die Liberalisierung von Bildung im Sinne einer „Dienstleistung“ wird von einem Netzwerk von Organisationen, Forschungszentren und privaten Instituten vorangetrieben. Die 1995 gegründete WTO etwa, die zuständig ist für die allgemei-

nen Regeln des Welthandels, allerdings unter der Dominanz von nordamerikanischen, europäischen und japanischen Unternehmen (Ziegler 2003, S. 141), forciert die Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen, zu denen auch die Bildung gezählt wird. Das für Bildung relevante Abkommen ist die sogenannte GATS-Vereinbarung, das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (General Agreement on Trade in Services; zu den Hintergründen: Fritz/Scherrer 2002, S. 55 ff.). Worauf zielt GATS? Bislang noch ist zumindest die allgemeine Bildung zu einem großen Teil im Rahmen eines öffentlichen Bildungswesens organisiert, für dessen Verwaltung und Durchführung Staat und Gesellschaft zuständig sind. Vor allem das allgemeinbildende Schulwesen ist bis heute noch durch Vorbehalte der EU vor dem Zugriff privater Konzerne geschützt. Wenn dieser Vorbehalt fällt, wird es einen „freien“ Marktzugang zu sämtlichen Bildungssektoren einer Gesellschaft geben. Alle Bildungsbereiche von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung könnten dann der öffentlichen Kontrolle entrissen und privaten Bildungskonzernen überantwortet werden. Die Folge wäre eine noch stärkere Degradierung von Bildung zu einer Ware, die sich dann nur noch diejenigen leisten können, die die Herstellung dieser Ware bezahlen können. Die ohnehin schon skandalös ungleiche Verteilung von Bildung würde einen weiteren Schub an Ungerechtigkeit erfahren, durch die das System gesellschaftlicher Ungleichheit insgesamt verschärft würde. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass Bildung noch stärker als bisher auf den Aspekt der Ausbildung, dass Bildung also auf bloße berufliche Qualifikation reduziert würde. Die Folgen für eine demokratische Entwicklung der Gesellschaft wären unabsehbar: Denn eine allgemeine Bildung ist die Grundlage für individuelle wie kollektive Mündigkeit und diese wiederum ein Grundbaustein von Demokratie, ohne den sie auf tönernen Füßen steht. Diesbezüglich gesamtgesellschaftliche Verantwortung von privaten Bildungskonzernen erwarten zu wollen, obgleich die mündige Regelung und Bewältigung gesellschaftlicher Probleme auch für den globalen Kapitalismus objektiv erforderlich ist, käme einer naiven Illusion gleich. Wer diese auf erschreckend niedrigem Niveau existierende allgemeine Bildung nicht zu erhalten imstande

oder willens ist, gefährdet die Basis einer demokratischen Zivilgesellschaft insgesamt.

Auch die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) ist in diesen Kontext zu stellen. Noam Chomsky, der berühmte US-amerikanische Sprachtheoretiker, nennt die OECD bezeichnenderweise den „Klub der Reichen“ (Chomsky 2004, S. 39). Die Ziele dieses Klubs der Reichen liegen in der Erarbeitung von Prinzipien einer optimalen Wirtschaftsentwicklung, der Förderung von Wirtschaftswachstum, der Steigerung des Welthandels. Mit ihren vergleichenden Bildungsstudien fördert die OECD die Untersuchung derjenigen subjektbezogenen Voraussetzungen und Kompetenzen, die als Humankapital diese ökonomischen Ziele fördern können.

In der BRD selbst sind die 1977 gegründete Bertelsmann-Stiftung und die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) zu nennen, die sich mit bildungs- und hochschulpolitischen Fragen beschäftigen mit dem Ziel, eine Gesellschaftspolitik anzustoßen, die auf den Prinzipien unternehmerischen Handelns beruht. Die Schaffung einer sogenannten „Bildungselite“ ist ein zentrales Anliegen der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. Eine weitere Organisation ist das Deutsche Büro der bereits genannten Unternehmensberatung McKinsey, die aus unternehmerischer Perspektive Vorschläge für die Verbesserung des deutschen Bildungswesens entwickelt – in Kooperation mit bekannten Persönlichkeiten aus Kultur, Journalismus, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft. Das sogenannte *Manifest zur Bildung*, das der Leiter dieser Organisation, Jürgen Kluge, präsentiert hat, trägt alle Merkmale einer neoliberalen Funktionalisierung von Bildung: (1) Die Ausschöpfung der Begabungsreserven soll durch eine möglichst frühe Investition in kindliche Bildung optimiert werden, da das kindliche Entwicklungspotential nicht hinreichend ausgeschöpft wird. (2) Flächendeckende Messungen von Schülerleistungen sollen ebenso zur Qualitätssicherung beitragen wie regelmäßige Schulinspektionen. Bildung wird demgemäß als messbare Größe angesehen, die empirisch überprüft werden kann. (3) Es sollen mehr Freiräume für die einzelnen Bildungseinrichtungen geschaffen werden. Die „Überregulierung“ von Bildungsinstitutionen muss abgeschafft und durch mehr „Auto-

nomie“ und Wettbewerb ersetzt werden. (4) Bildung muss als wirtschaftliche Investition begriffen (Kluge 2003, S. 324 ff.), sie darf offensichtlich nicht mehr primär als ein Mittel der Persönlichkeitsentwicklung und des Erwerbs von Mündigkeit angesehen werden: eine paradigmatische Abkehr von jeder Form einer humanistischen Bildung.

Flankiert werden die durch die Politik des Neoliberalismus ausgelösten Messungs- und Testierungsorgien von einer expandierenden Industrie psychologischer Diagnostik, die die Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in ein psychometrisches Korsett einzusperren droht. Diese Psychodiagnostik-Industrie ist nicht nur ein Baustein im Kontext der Kommerzialisierung von „Bildung“, da die Ausbeutung elterlicher Verunsicherung hinsichtlich der Entwicklung und Erziehung eine einträgliche Rendite verspricht: Sie ist darüber hinaus insofern ein Instrument von Herrschaft, als sie die freie Entfaltung des kindlichen Welt- und Selbstverständnisses – eben Bildung – zu unterlaufen und in affirmative Bahnen zu lenken trachtet.²

2. Die neoliberale Sicht des Menschen und die Biopiraterie

Der Philosoph Günther Anders hat in einem anderen Zusammenhang den Begriff des *homo materia*, des „Stoffmensen“ entwickelt (1987, S. 21ff.), der das Menschenbild neoliberaler Bildungspolitik recht gut verdeutlicht. *Homo materia* meint eine Einstellung, die den Menschen als eine „wertvolle(.) Rohstoffquelle“ auffasst. Rohstoffquelle ist der Mensch im Hinblick auf seine Organe, auf seine biophysische Ausstattung, Rohstoffquelle ist er aber auch im Hinblick auf das Potential, das durch

2 Die Psychodiagnostik zieht selbstverständlich auch „therapeutische“ Konsequenzen nach sich: Das erschreckende Ausmaß des Ritalin-Konsums von Klein- und Grundschulkindern ist ein Indiz für die marktkonforme Zurechtstutzung von Bildung, werden diese pharmazeutischen Produkte doch nicht nur zur Minderung von „Verhaltensauffälligkeiten“ wie ADS, sondern auch zur Verbesserung der Schulleistungen und damit zur Herstellung von Marktvorteilen genutzt.

Bildung in verwertbare Kompetenzen transformiert werden kann. In unserem Fall bezieht sich der homo materia, der stofflich ausbeutbare Mensch, auf die Vorstellung, man könne den Rohstoff Mensch so formen, dass er für die wirtschaftlichen Prozesse optimal vernutzt werden kann. Diese Einstellung kommt in der Verwendung von Begriffen unmissverständlich zum Ausdruck: „geistiger Rohstoff“, „Humanressource“, „Humankapital“, „Bildungsinvestition“. Die Bezeichnung „Humanressourcen“ ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich: Sie fasst nichts anderes als eine „natürliche“ Reichtumsquelle, die durch Bildung so bearbeitet werden soll, dass wirtschaftlich kreative, innovative, und flexible Menschen durch sie produziert werden.

Das „Schicksal“ von Rohstoffen ist bekannt: Sie werden geplündert, bearbeitet und in eine gesellschaftlich profitable Form gebracht. Das Kind als Rohling ist diejenige Quelle, aus der nach seiner schulischen Umarbeitung in Humankapital die verwertbaren Innovationen entspringen sollen. *Der Mensch ist ein Rohstofflager: Dies ist die Kernaussage des neoliberalen Menschenbildes.* Die menschliche Natur lässt sich beliebig für gesellschaftliche Erfordernisse nutzen. Die Menschen sollen mit denjenigen Wissensbeständen und Kompetenzen ausgestattet werden, die sie zum Humankapital werden lässt. Es handelt sich um eine *Biopiraterie* der besonderen Form. Biopiraterie bedeutet ja, dass Konzerne sich bestimmte genetische oder biologische Ressourcen patentieren (etwa Pharmakonzerne bestimmte Heilpflanzen aus den Ländern der „Dritten Welt“), also das alleinige Recht zu deren Nutzung und Verwertung zusprechen lassen, während diejenigen lokalen Menschengruppen, die diese Reichtümer der Natur züchteten und pflegten, leer ausgehen (siehe hierzu: Ribeiro 2005). Biopiraterie ist also ein gigantischer Diebstahl natürlicher Ressourcen. Im Kontext von Bildung richtet sich Biopiraterie auf den Menschen selbst, seine Entwicklungskräfte, seine Subjektvermögen, seine Fähigkeiten, seine Kompetenzen, die zum Gegenstand des Kampfes um Marktvorteile und Hegemonie werden. Die Sicherung eines umfassenden Zugriffs auf die menschliche Entwicklung, auf ihre institutionelle wie auf ihre informelle Seite, steht im Zentrum neoliberaler Biopiraterie im Bildungswesen. Es geht in diesen Auseinandersetzungen in erster Linie um

den Kampf um die Bearbeitung und Nutzung der zerebral-geistigen Ressourcen des Menschen. In der Kommodifizierung von Bildung von einem öffentlichen Gut zu einer Ware wird der Mensch der Möglichkeit der Entfaltung seiner vielseitigen „Wesenskräfte“ (Marx) beraubt. Biopiraterie in diesem Kontext korrespondiert mit dem Versuch der kulturellen Enteignung des Menschen, der Enteignung seiner menschlichen Möglichkeiten, ein Versuch allerdings, der nicht zwangsläufig gelingen muss.

Diesem Menschenbild entspricht ein neues Persönlichkeitsideal, eine neue Auffassung, wie der Mensch der Zukunft aussehen soll. Der neoliberale Mensch, das ist die mobile, flexible, wandlungsfähige Persönlichkeit, eine Persönlichkeit, die kreativ ist, Ideen produziert, inspiriert, ihr gesamtes Persönlichkeitsrepertoire in den Dienst des Unternehmens, der Firma, des Betriebs stellt, eine Persönlichkeit, die sich „autonom“ bewegt, allerdings nur in den Grenzen, die ihm vom System gesetzt sind. In der Wunschvorstellung ist der neoliberale Mensch eine modularisierte Persönlichkeit, ein zusammenhangloser Komplex in sich funktionsfähiger Teilchen, die in den verschiedensten Segmenten gesellschaftlicher Praxis reibungslos eingesetzt werden können.

Der gesellschaftliche, volkswirtschaftliche und individuelle Preis der Biopiraterie in der Bildung, die einen Gesamtkomplex an technologischen Verfahren zur Bearbeitung menschlicher „Humanressourcen“ von der Psychodiagnostik über Lernstandardisierungen bis hin zu flächendeckenden „Leistungs“messungen meint, ist bislang nicht kalkuliert worden, kein Wunder, ist doch der Blick getrübt von den Segnungen eines völlig liberalisierten Marktes, in dem die gigantischen Schattenseiten des Neoliberalismus ignoriert werden müssen. Entscheidend sind für diese „Kalkulation“ die nicht in Zahlen zu beziffernden gesellschaftlichen Kosten, die durch eine gefährdete Identitätsfindung und Subjektwerdung von Kindern durch eine Degradierung von Bildung zu einer Ware verursacht werden.³ Der eigentliche Skandal liegt in dem Versuch, den Menschen um seine menschlichen

3 Siehe hierzu die spekulative „Kalkulation“ dieses gesellschaftlichen Preises in meinem Aufsatz „Rohstoff Mensch“ (Bernhard 2008)

Möglichkeiten zu betrügen, sie in das Korsett einer verkäuflichen Ware zu pressen. Die Kosten, die als Folgewirkungen gründlich missglückter Bildung auf die Gesellschaft zurückschlagen, gehen selbstverständlich nicht in die neoliberalen Kalkulationen ein. Versuche der Ökonomisierung von Bildung blockieren Alternativen, die zur Bewältigung globaler Problemlagen, zur Verarbeitung neuer Sozialisationsbedingungen und zur emanzipativen Selbstfindung von Kindern und Jugendlichen dringend benötigt werden. Den Preis dafür werden nicht die global player bezahlen, sondern diejenigen, denen die Rechte auf eigenständige Lebensgestaltung verweigert werden.

Literatur

- Anders, G.: Die Antiquiertheit des Menschen 2. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution, München 1987 (4. Auflage).
- Bernhard, A.: Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft, in: Utopie kreativ, 2003, Nr. 156, S. 924-938.
- Bernhard, A.: Rohstoff Mensch – ‚Bildung‘ in der neoliberalen Gesellschaft, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/Bezirksverband Lüneburg: Bildung: Vom Menschenrecht zur Ware? – Plädoyer für Nachhaltigkeit!, Moisburg 2008, S. 29-49.
- Bundesregierung: Deutschland erneuern. Geschäftsbericht der Bundesregierung, Berlin 2000.
- Chomsky, N.: Profit over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung, Hamburg 2004 (9. Auflage)
- Fritz, Th./Chr. Scherrer: GATS – Zu wessen Diensten?, Hamburg 2002.
- Haug, W. Fr.: Politisch richtig oder Richtig politisch. Linke Politik im transnationalen High-Tech-Kapitalismus, Hamburg 1999.
- Klausenitzer, J.: Investitionen in das "Humankapital". PISA und die Bildungspolitik der OECD. In: Forum Wissenschaft, Jg. 19, 2002, H. 3, S. 47-49.
- Kluge, J.: Manifest zur Bildung, in: Killius, N./J. Kluge/L. Reisch (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt/M. 2003, S. 321-335.
- Lepenius, W.: Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit, in: Killius, Norbert u.a. (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/M. 2003, S. 13-31.
- Polanyi, K.: The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen, Frankfurt/Main 1978.

Ribeiro, S.: Biopiraterie – die Privatisierung von gemeinschaftlichen Gütern.

BUKO – Bundeskoordination Internationalismus, Biopiraterie-Kampagne.

<http://www.biopiraterie.de/texte/basics/silviaprivatisierung.php?print> (Stand: 20. 4. 2005)

Schröder, G.: In der Bildung liegt die Zukunft: Auf dem Wege in eine lernende Gesellschaft. In: Zukunftswerkstatt Schule 10 (2000) 2, S. 47-54.

Ziegler, J.: Die neuen Herrscher der Welt und ihre globalen Widersacher, München 2003 (9. Auflage)

Philipp Funovits

Die Umgestaltung des österreichischen Universitätssystems nach Grundsätzen des New Public Managements aus der Perspektive eines Universitätsangehörigen

Das österreichische Universitätssystem wurde 2003, ausgelöst durch den Beschluss des international vielbeachteten Universitätsgesetzes 2002 (UG2002), zu einem brodelnden Labor, in dem neoliberale Dogmen und Methoden einem Praxistest unterzogen wurden. Es ist vor allem auch mit dem Ziel in Kraft gesetzt worden, nicht nur die Organisation der Universitäten selbst, sondern auch die politischen Steuerungsprozesse, die die Entwicklung der Universitäten determinieren, einem Paradigmenwechsel zu unterwerfen (III-104 d.B. (XXI. GP)). Der schmerzhafte Transformationsprozess, der damals ausgelöst wurde, ist immer noch nicht abgeschlossen, eine belastbare Einschätzung der Auswirkungen wesentlicher Elemente der Reform ist mittlerweile möglich geworden. Die Vielgestaltigkeit und Komplexität der Materie erlaubt im Rahmen dieses Beitrages nicht mehr, als Leitlinien aufzuzeigen und eine genauere Untersuchung einiger entscheidender Mechanismen vorzunehmen.

Das Österreichische Universitätssystem war nicht das erste Feld staatlichen Agierens, das durch Privatisierung bzw. Ausgliederung, die Einführung marktwirtschaftlicher (bzw. Simulation marktähnlicher) Strukturen, Deregulierung und die Ablöse klassischer öffentlicher Verwaltung durch Elemente des New Public Management, „ausgewildert“ wurde. Die Größenordnung dieses Experimentes, die Rolle des Universitätssystems als einer der Lebensnerven einer hochdifferenzierten Industriegesellschaft und die eigentümliche Qualität, die Universitäten als Ort wissenschaftlicher Forschung und Lehre von anderen Organisationen wie z.B. Energiekonzernen oder Telekommunikati-

onsunternehmen unterscheidet, machte diesen Vorgang in besonderem Maße bedeutsam.

Einer stichwortartigen Darstellung der wichtigsten Elemente der Umgestaltung der österreichischen Universitäten, welche die Darstellung von Faulhammer/Hoffmann (2004) paraphrasiert, folgt eine knappe Erläuterung der wesentlichen Problemfelder, die während der Implementierung dieser Konzepte und in den Jahren danach zutage getreten sind.

Zentrale Elemente der Reform

Die Universitäten wurden in Körperschaften öffentlichen Rechts ausgegliedert, die vom Staat zu finanzieren sind und der Rechtsaufsicht des Bundes unterliegen, aber selbstständig wirtschaften und ihre Binnenorganisation weitgehend selbst gestalten können.

Die Universitäten erfüllen ihre Aufgaben im Rahmen von Leistungsvereinbarungen, die alle drei Jahre mit dem Bund abzuschließen sind und einerseits die von der Universität zu erreichenden Ziele, andererseits die dafür zur Verfügung gestellten Mittel festlegen. Dafür erhalten sie ein Globalbudget.

Die Universitätsleitung schließt zur Umsetzung der Leistungsvereinbarungen so genannte Zielvereinbarungen mit den LeiterInnen untergeordneter Organisationseinheiten ab, die wiederum ähnliche Verträge mit den einzelnen MitarbeiterInnen eingehen.

Die Universitäten verwenden als Grundlage ihres ökonomischen Handelns nicht mehr die Kameralistik der öffentlichen Haushalte, sondern bilanzieren nach den Bestimmungen des Handelsgesetzbuches

Ein Teil des Universitätsbudgets (20%) wird aufgrund der Entwicklung einer Reihe bestimmter „outputorientierter“ Parameter durch mathematische Formeln festgelegt (indikatorgesteuerte Budgets).

Im Gefüge der Universität wird ein neues Organ, der so genannte Universitätsrat, eingeführt, der dem Aufsichtsrat einer Kapitalgesellschaft nachgebildet ist. Er besteht aus universitätsfremden Personen, die, von einem Mitglied abgesehen, zu glei-

chen Teilen durch die Bundesregierung und die Universität gestellt werden.

Abgesehen vom Leitungsdreieck Rektorat-Universitätsrat-Rektorat wird die innere Organisation der Universitäten „verflüssigt“. Die Orte inneruniversitärer Demokratie werden zur Disposition gestellt, die Entscheidungsmacht über Ressourcen und Personalfragen bei Einzelpersonen konzentriert, und die hierarchische Pyramidenstruktur privater Unternehmungen wird zum primären Organisationsmodell.

Die Einführung von Studiengebühren zunächst in der Höhe von 5000 ATS (bzw. 10000 ATS für ausländische Studierende) pro Semester und Kopf erfolgte vor und unabhängig vom Beschluss des Universitätsgesetzes und ist doch als integraler Bestandteil des Systems zu sehen. Die politischen Entwicklungen und Debatten über diese Maßnahme verliefen weitgehend parallel zu jener über das Universitätsgesetz 2002.

Des Kaisers neue Kleider

Zentrale Instrumente und Mechanismen der Reform haben nie funktioniert und werden es nie tun. Während die Verfechter der Neuorganisation der Universitäten ebenso wie die politischen Entscheidungsträger dies nicht zugestehen oder nicht verstehen, haben die Universitätsleitungen sich mit diesem Faktum arrangiert oder gelernt, sogar von diesem Umstand zu profitieren. Dies sei hier am Beispiel der Wissensbilanzen und indikatorgesteuerten Budgets erläutert.

Die zentrale Aufgabe, die die Architekten des UG2002 zualtererst zu lösen hatten, bestand darin, das gesamte Universum wissenschaftlicher Forschung und Lehre, letztendlich all das, was an Österreichs Universitäten vor sich ging, vollständig innerhalb marktwirtschaftlicher, kapitalistischer und unternehmerischer Schemata neu zu interpretieren (vgl. Titscher 2004). Man wollte Universitäten als Unternehmen verstehen, die untereinander konkurrierend Waren und Dienstleistungen anbieten, für die ein Markt existiert, auf dem sie von den KonsumentInnen nachgefragt werden. Erst dadurch wurde die Umsetzung neoliberaler Rezepte und Management-Technologien möglich,

da deren Terminologie keine Entitäten und Konzepte außerhalb betriebswirtschaftlicher Kategorien und Schubladen kennt. Diese Aufgabe wurde trotz jahrelanger Anstrengungen nur unbefriedigend gelöst, die bleibenden Unschärfen sind teilweise gewollt. Wenn man beispielsweise Forschungsergebnisse anwendungsferner Grundlagenforschung auch als Produkte einer Universität definiert, so stellt sich die Frage, auf welchem Markt sie angeboten werden und wer der Kunde ist, der sie nachfragt. Wenn man sich auf die Betrachtungsweise einlässt, dass der Staat als Auftraggeber und Großkunde für ökonomisch nicht unmittelbar verwertbares Wissen auftritt, so hat man wenig gewonnen, da sich unmittelbar die ebenso ungelöste Frage der Bewertung solcher Forschungsergebnisse stellt. Die Kosten können hier kein Indikator sein: Wer wollte behaupten, dass klinische Forschung in der Medizin oder Forschung an Großgeräten in den Naturwissenschaften wertvoller wären als Erkenntnisse, die Geisteswissenschaftler unter Verbrauch viel geringerer Geldmittel zustande bringen. Versuche outputorientierter Bewertung greifen ebenso wenig: Das Zählen und Messen der Anzahl und Länge wissenschaftlicher Artikel oder bibliometrische Hilfsmittel wie Impact Points, die Auskunft darüber geben, wie angesehen die Journale sind, in denen die Resultate publiziert wurden, können (bestenfalls!) ihre relative Bedeutsamkeit innerhalb der jeweiligen Disziplin, aber nicht ihren objektiven Wert für die Gesellschaft bestimmen helfen.

Der Versuch, Dinge und Sachverhalte, die sich betriebswirtschaftlicher Verwertungs- und Profitlogik entziehen, zur Ware zu erklären, zieht sich als Thema durch die gesamte Reform. Die dabei auftauchenden Widersprüche und Schwierigkeiten wurden entweder ignoriert oder unter einem technokratischen Apparat begraben, der vorgaukelt, was seriös nicht machbar ist, und die AkteurInnen zu letztlich wertlosem symbolischem Handeln zwingt. Dem eben angerissenen Problem wurde versucht beizukommen, indem man den Universitäten vorschreibt, eine so genannte Wissensbilanz zu legen, die Rechenschaft über das „intellektuelle Vermögen“ der Universität, strukturiert in „Human-, Struktur-, und Beziehungskapital“, geben soll (§13 Abs. 6 UG2002). Diese unter enormem Aufwand kompilierten Berichte

sollen als Grundlage für die Verhandlungen über die Leistungsvereinbarungen und als Steuerungsinstrument dienen. Tatsächlich handelt es sich um ebenso umfangreiche wie nichtssagende Werbebroschüren der Universitätsleitungen, an denen sich nicht ablesen lässt, was in welcher Qualität an einer Universität geleistet wird. Der Rektor der Wirtschaftsuniversität Wien, Christoph Badelt, meinte dazu: „[...] Schon diese Zusammenfassung der Prinzipien zeigt, dass eine naive Übertragung des Kontraktmanagements auf Universitäten nicht möglich ist. Ein Vertrag setzt stets die Definition eines ‚Produkts‘ voraus. Nicht von ungefähr ist die Ergebnisorientierung das zentrale Element des New Public Management. Es besteht allerdings kein Zweifel daran, dass sowohl bei der Lehre als auch bei der Forschung eine objektive Outputmessung nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten möglich ist. Aus der Sicht der Ökonomie wird dieses Problem noch durch das Vorliegen von asymmetrischer Information verstärkt, weil die Produzenten der Leistung (die Universitäten) viele Möglichkeiten haben, die wahre Qualität ihrer Leistungen zu verbergen. Asymmetrische Information ist jedoch stets ein Fall des Marktversagens, woraus sich Zweifel über die Anwendbarkeit des Kontraktmanagements auf Universitäten ableiten.“ Der geneigte Leser ist eingeladen, einen Blick in eine beliebige Wissensbilanz einer österreichischen Universität zu werfen, um sich davon zu überzeugen. Für die Verhandlung der Budgets bleiben weiter harte Daten wie die Kosten für Personal und Infrastruktur, geplante Bauvorhaben oder Studierendenzahlen maßgeblich.

Ein ähnliches Schicksal teilen die indikatorgesteuerten Budgets: Da die den Universitäten insgesamt zu Verfügung stehende Summe durch die Budgetbegleitgesetze fixiert ist, ist das Instrument Indikatorgesteuerter Budgets nur bedingt sinnvoll, da der perverse Effekt eintreten kann, dass eine Universität trotz Verbesserung in allen Indikatorenbereichen aufgrund relativer Verschiebungen weniger Budget erhält. Die derzeit geltende Verordnung zur Berechnung und Vergabe der formelgebundenen Budgets trägt diesem Umstand Rechnung, indem mathematische Formeln verwendet werden, die die Verschiebungen des Budgets umso mehr dämpfen, je weiter der an einer Universität ge-

messene Indikator von der durchschnittlichen Entwicklung desselben Indikators an den anderen Universitäten abweicht, was absurderweise eine mediokre Entwicklung geradezu belohnt (Formelbudget- Verordnung – FBV, BGBl. II Nr. 120/2006). Da man an der Deckelung des formelgebundenen Budgetanteils der Universitäten nichts ändern kann, wird die Indikatorgebundene Finanzierung der Universitäten zur Farce. In Gesprächen hochrangiger Beamter des Wissenschaftsministeriums mit VertreterInnen der österreichischen Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft über eine UG2002 Novelle stellten diese, wenige Monate bevor das Ende der Regierung unter Bundeskanzler Gusenbauer den Gesetzwerdungsprozess unterbrochen hat, eine stillschweigende Tilgung der indikatorgesteuerten Budgets in Aussicht. Die Aufrechterhaltung des Systems sei enorm aufwendig, die Auswirkungen auf die Budgets der Universitäten sei vernachlässigbar, so die Begründung für diesen Schritt.

Das Märchen von der Straffung der Verwaltung

Den Universitäten sind neben der oben erörterten Wissensbilanz mit der Erstellung von Leistungsbericht und Rechnungsabschluss, der Erhebung der Daten für die Berechnung des indikatorgesteuerten Budgetanteils und der Aufbereitung und Veröffentlichung der Ergebnisse der Evaluierungen noch eine Vielzahl weiterer dem Berichtswesen zuzurechnenden Verpflichtungen auferlegt. Hier sind auch Vorhabensberichte, wie der vom Rektorat zu erstellende Entwicklungsplan, mit dem Senat und Universitätsrat zu befassen sind und dessen Erstellung gewaltige Ressourcen bindet, zu nennen (vgl. §22 Abs. 1 UG2002). Die schiere Fülle der zu erstellenden Berichte und Statistiken – man denke an den Apparat der universitätsinternen Zielvereinbarungen – hat zu einer Aufblähung der Verwaltung an den Universitäten geführt, ohne dass dadurch eine qualitative Verbesserung der Informationslage für die EntscheidungsträgerInnen einhergeht. An der Universität Graz hat dies zum Aufbau einer eigenen Abteilung für Leistungs- und Qualitätsmanagement geführt, die federführend für die Erstellung dieser Berichte ist, aber tatsächlich auf die Ressourcen der gesamten Universitätsverwaltung zurückgreifen

mus. Die zentrale Verwaltung der Forschungsgelder durch die Universitätsleitung und die Genehmigungspflicht bzw. Zustimmungspflicht des Rektorates zu Forschungsprojekten (§26 in Verbindung mit §27 UG2002) haben an beinahe alle Universitäten zum Aufbau von neuen Verwaltungsabteilungen geführt. An der Universität Graz beispielsweise hat das mit diesen Agenden betraute Forschungsservice seinen Personalstand innerhalb weniger Jahre vervielfacht. Die Verpflichtung nach den Bestimmungen des Handelsgesetzbuches zu bilanzieren, die Errichtung privatwirtschaftlicher Verträge mit den Bediensteten und die den Universitäten aufgezwungene Einführung der Rechnungswesensoftware des Softwarekonzerns SAP haben den Aufbau von Verwaltungsgliederungen für Rechnungswesen, Controlling und Personalwesen notwendig gemacht, die den neuen Anforderungen gerecht werden. Die unübersichtlichen steuerrechtlichen Konsequenzen der Ausgliederung in Körperschaften öffentlichen Rechts, zahlreiche Haftungsfragen und die Gründung zahlreicher gewinnorientierter Kapitalgesellschaften, die Forschungsergebnisse verwerten oder Weiterbildungsangebote verkaufen ebenso wie die Erstellung und Prüfung der Jahresabschlüsse, machten Beratungsleistungen durch Wirtschaftsprüfer und Anwaltskanzleien notwendig. Von dieser Verschiebung von Verwaltungsaufgaben vom Ministerium zu den Universitäten und der Fülle von neuen Aufgaben abgesehen, hat die Deregulierung im Bereich des Studienrechtes ebenfalls zu einer Ausweitung des Verwaltungsaufwandes geführt. Die Universitäten sind weitgehend frei darin, wie sie ihre Aufbauorganisation und ihre internen Ordnungsvorschriften gestalten. Diese Freiheit wird auch intensiv genutzt. Zum Beispiel sind die Erfordernisse, die ihre Binnenorganisation erfüllen müssen, bei den medizinischen Universitäten, die mit Krankenanstaltenbetreibern kooperieren müssen, völlig andere als bei den vielfältigen, ungleich größeren Volluniversitäten Wien, Graz, Innsbruck und Linz. Die vielbeschworene Autonomie der Universitäten manifestiert sich insbesondere in den studienrechtlichen Satzungsteilen und der Konstruktion des für studienrechtliche Angelegenheiten in erster Instanz zuständigen monokratischen Organs (vergl. Sebök 2002, Kommentar zu §25 ff.). Hier offenbart das sich verstär-

kende Auseinanderdriften der Universitäten deutliche Nachteile für die Studierenden, die unvermittelt vor schwer zu lösende Probleme gestellt sind, die sich aus konfligierenden Bestimmungen verschiedener Universitäten ergeben. Die vier jeweils einen Steinwurf voneinander entfernten Universitäten am Standort Graz operieren nach studienrechtlichen Vorschriften, die bis auf den Rahmen, den das UG2002 vorgibt, völlig verschieden sind. Einige kleine Beispiele: An der Universität Graz dauert die Zulassungsfrist bis Ende Oktober, während an der medizinischen Universität Graz bereits am 2. Oktober die Nachfrist beginnt, in der der um 10% erhöhte Studienbeitrag für die Zulassung zu entrichten ist. Was an einer Universität ausreichender Grund für eine Beurlaubung vom Studium ist, gilt an der anderen noch lange nicht als solcher. An der technischen Universität kann man Prüfungen dreimal, an der Universität Graz viermal wiederholen, usf. Diese Unterschiede erschweren auch die Kooperation der Universitäten untereinander, etwa wenn gemeinsame Studien betrieben werden sollen. Der Einrichtung gemeinsamer Studien zwischen der technischen Universität Graz und der Karl Franzens Universität Graz gingen monatelange Verhandlungen voraus, um die studienrechtlichen Voraussetzungen abzuklären. Zahlreiche Probleme sind auch Jahre nach Einrichtung der ersten gemeinsamen Studiengänge nicht gelöst. Die Autonomie der Universitäten und ihre Steuerung über Zielvereinbarungen und Output kollidieren hier mit dem verständlichen Wunsch nach österreichweit gleichen studienrechtlichen Standards. Eine freiwillige Einigung der Universitäten auf den kleinsten gemeinsamen Nenner ist in diesem Falle natürlich auch nicht im Sinne der Studierenden.

Management by Objectives

Das Steuerungsmodell, das zum Herzstück der Umsetzung des New Public Managements im Universitätsbereich wurde, ist das sogenannte Management by Objectives (MBO) bzw. des Performance Contracting (PC) (Hagen, 2000). Sowohl die im politischen Raum als auch die in der einschlägigen Fachliteratur darüber geführte Diskussion ist von einer uneinheitlichen Terminologie

und von unpräzisen Konzepten geprägt. Wesentliches Merkmal aller für das MBO an Universitäten in Verwendung befindlicher Definitionen scheint zu sein, dass die politischen und aufsichtsbehördlichen Instanzen nicht mehr direkt in die Universitäten eingreifen. Vielmehr beschränken sie sich darauf, Ziele für die Tätigkeit der Hochschulen zu formulieren sowie Methoden und Parameter festzulegen, mit denen der Grad der Zielerreichung gemessen werden soll. Es steht den Universitäten in Zukunft weitgehend frei zu entscheiden, wie sie mit den ihnen zu Verfügung stehenden Ressourcen die vorgegebenen Ziele erreichen wollen. Über Leistungsvereinbarungen werden die bereitzustellenden Mittel und die Etappen auf dem Weg zu den Zielen vereinbart. Mit der Umstellung auf diese Steuerungsmethode geht die Einführung einer Vielfalt von Berichten und Datensammlungen und Vereinbarungen einher, die den EntscheidungsträgerInnen der Universität selbst und den politischen Verantwortlichen außerhalb der Universität den Status anzeigen soll, in dem sich das gesamte System befindet und in welche Richtung es sich bewegen soll. Soweit die elegante Theorie.

Scheinautonomie und das Leugnen politischer Verantwortung

Auf der makropolitischen Skala ist MBO sehr bequem für politische VerantwortungsträgerInnen. Sie können stets darauf pochen, dass die autonomen Universitäten selbst für die bestmögliche Erfüllung ihrer Aufgaben zu sorgen haben und dafür laut Leistungsvereinbarung ausreichende Mittel zur Verfügung gestellt bekommen. Wenn sie beispielsweise ihren Studierenden unzumutbare Ausbildungsbedingungen bieten, dann liegt es in der Verantwortung der Universitäten, solche Missstände zu beseitigen. Die Universitäten sind weiterhin beinahe vollkommen abhängig von der Finanzierung durch die öffentliche Hand, die wie der Universitätsbericht 2008 zeigt, bei den meisten Hochschulen weit über 80% der Budgetmittel ausmacht (der Rest setzt sich aus den mittlerweile teilweise abgeschafften Studienbeiträgen, Forschungsmitteln aus öffentlichen Töpfen und Mitteln aus der Auftragsforschung zusammen). Die Leis-

tungsvereinbarungen sind daher keine Verhandlungen zwischen einander gleichberechtigten Partnern, die Universitäten müssen sich dem politischen Willen des ressortzuständigen Ministers oder der Ministerin beugen. Ein Beispiel: Nach dem folgenschweren Urteil des EUGH aus dem Jahr 2005, das die bis dahin geltende Quotenregelung für Studierende aus dem EU Raum aufhob, wurde den Universitäten freigestellt, in den Fächern Medizin, Betriebswirtschaft, Pharmazie und Psychologie Zugangsbeschränkungen einzuführen. Die Universitäten fürchteten großen Andrang durch deutsche Studienwerber, bekamen keine zusätzlichen Mittel, die Krise zu bewältigen und führten Beschränkungen ein. Die Beschränkungen wurden auch in Fächern aufrechterhalten, in denen der befürchtete Ansturm ausländischer Studierender ausblieb. Der zuständige Minister Hahn hätte dem Druck zur Abschaffung der überflüssigen Studienplatzbewirtschaftung nachgeben müssen, konnte sich aber unter Hinweis auf die Autonomie der Universitäten dieser Diskussion entziehen. In der Ägide seiner Amtsvorgängerin konnte man durch Budgetreduktion, das Wirken der kalten Progression oder die Anreizsysteme, bei denen Drittmittel durch die öffentliche Hand vervielfacht wurden, die Universitäten dazu drängen sich verstärkt anwendungsnaher Forschung zuzuwenden und als verlängerte Werkbank der heimischen Industrie zu agieren. Der Status als Aufsichtsbehörde und nicht zuletzt das in Österreich weit verbreitete Phänomen des vorausseilenden Gehorsams gibt dem Wissenschaftsministerium darüberhinaus auch weiterhin Einfluss in Detailfragen – bis hin zu einzelnen Personalentscheidungen.

Leistungs- und Zielvereinbarungen ohne transparente Debatte

Zwar bereiten sich das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und die Managementkaste der Universitäten mit Hochdruck auf die Leistungsvereinbarungen vor, die jeweils im letzten Jahr der dreijährigen Budgetperiode der Universitäten geschlossen werden, aber auf beiden Seiten verläuft dieser Prozess klandestin, hinter verschlossenen Türen. Wohin die Reise

geht, wissen weder die gewählten VertreterInnen im Parlament, die die Universitäten steuern und ihren gesellschaftlichen Auftrag formulieren sollen, noch das Gros der jeweiligen Universitätsangehörigen. Durch die weitgehende Eliminierung der kollegialen Verwaltung der Universität und die Konzentration der Entscheidungsbefugnis auf wenige, wurde die zuvor bestehende inneruniversitäre Öffentlichkeit, die die Arena für die Diskussion von Richtungsentscheidungen an der Universität oder einer ihrer Teilgliederungen war, beseitigt. Manche Universitäten waren besser als andere in der Lage, diesen inneruniversitären Diskurs aufrecht zu erhalten. An vielen Universitäten finden lautstarke Auseinandersetzungen über Universitätsentwicklung statt, die aber keinen Eingang in die Entwicklungspläne finden, da das Management vorausgelaufen ist und Tatsachen schafft, ohne das Ergebnis der Diskussion abzuwarten oder anzuerkennen. Mancherorts werden Entscheidungen durch AutokratInnen nach Beratung mit einem kleinen Kreis von Einflüsterern getroffen, wobei sich dann im Stillen Partikularinteressen durchsetzen. Die Vorkommnisse rund um den Plan, Teile der Universität für Bodenkultur von Wien nach Tulln zu übersiedeln, ist ein Paradebeispiel für solche Prozesse. Selbst an der Universität Graz, wo partizipative Strukturen weitaus stärker als in Organisationsplänen anderer Universitäten verankert sind, ist dieses Defizit spürbar.

Viel entscheidender sind, was das zukünftige Schicksal der Universitäten angeht, das Vakuum und die Konzeptlosigkeit, die in der österreichischen Parteienlandschaft und in der in den Medien geführten Diskussion herrschen. Die Zukunft der tertiären Ausbildung an Universitäten und die wechselseitigen Aufgaben und Pflichten der österreichischen Gesellschaft und der Universitäten als eines ihrer wichtigsten Teilsysteme ist ungeklärt.

Der Universitätsrat

Die ursprüngliche Konzeption, dass der Universitätsrat als objektive Instanz die Entwicklung der Universität begleitet und gleichzeitig Aufgaben der früher dichter strukturierten Aufsicht durch das Bundesministerium übernimmt, entspricht nicht der

Realität. Tatsächlich ist er nur eine schlechte Karikatur des Aufsichtsrates einer Kapitalgesellschaft. Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass Universitätsräte drastische Fehlentwicklungen oder Missstände an ihrer Universität tolerieren und gleichzeitig risikoreiche Prestigeprojekte forcieren oder gutheißen, ohne auch nur annähernd die Implikationen, die diese für den Forschungs- und Lehrbetrieb mit sich bringen, überschauen zu können. Der Universitätsrat als Gremium hat sich nicht bewährt. Seine Mitglieder sind entweder schlecht informiert oder betreiben Klientelpolitik zu Gunsten ihrer Einflüsterinnen und Einflüsterer oder der ihnen nahe stehenden politischen Parteien und Institutionen. Unter den Mitgliedern der Universitätsräte finden sich nicht selten die Manager einflussreicher Industriebetriebe und Konzerne, die diesen Einfluss auf universitäre Forschung und Lehre ungeniert nutzen, um die Universitäten zu verlängerten Werkbanken zu degradieren. An beinahe jeder Universität waren eine oder mehrere Vertreter der lokalen oder fachlich nahe stehenden Industrie und Wirtschaft im Universitätsrat mit Sitz und Stimme vertreten (an der Universität Linz der Chef des Raiffeisenkonzerns, an der Montanuniversität Leoben der Chef der Salinen Austria, an der Technischen Universität Graz der Chef des größten Grazer Motorenentwicklers usf.).

Die Bestimmungen, die ausschließen, dass Politikerinnen und Politiker als Mitglieder im Universitätsrat tätig werden, waren erfahrungsgemäß vollkommen unzureichend, um den Zweck zu erreichen, politische und wirtschaftliche Einflussnahme auf die autonomen Universitäten zu unterbinden.

Tatsächlich ist die inneruniversitäre Machtverteilung eine der zentralen Fragen, die zu lösen wären. In letzter Zeit rückte daher nicht das so genannte Leitungsdreieck der Universitäten, bestehend aus Universitätsrat, Rektorat und Senat, in den Mittelpunkt der Diskussion. Die RektorInnen wünschen sich selbstverständlich eine weitere Schwächung und Aushöhlung der letzten verbliebenen demokratischen Elemente der universitären Selbstverwaltung und ziehen dabei an einem Strang mit mächtigen Interessenvertretungen wie der Industriellenvereinigung (IV), die am 31. Jänner 2008 mit gewaltigem Getöse ihre Vorstellungen im Rahmen ihres Papiers „Hochschulen für die Zukunft“ deponiert

hat. Organisationsrechtlich ist die IV schnell mit guten Rezepten bei der Hand: Unter anderem soll die Wahl des Rektors bzw. der Rektorin alleine dem Universitätsrat überlassen werden und damit das Vorschlagsrecht des Senates fallen gelassen und seine wichtigste verbliebene Agenda, abgesehen von der Erlassung der Satzung, nämlich die Erstellung der Curricula, dem Rektorat zugeschlagen werden. Hahn beeilte sich schon zuvor zu versichern, dass er auch eine „straffere“ Universitätsleitung wolle und für eine Aufwertung der Universitätsräte und RektorInnen zu haben sei, während daraufhin der damalige Wissenschaftssprecher der SPÖ, Josef Broukal gegenüber der Wiener Zeitung am 10.01.2008 angab, „gegen eine völlige Beseitigung der Senate“ zu sein.

Mangelnde Entscheidungsqualität

Einer der stärksten Kritikpunkte am bestehenden Gesetz ist der autokratische Organisationsaufbau, der Intransparenz, Klüngerlei, Verschwendung und Fehlentscheidungen geradezu herausfordert, indem er die Kontrolle über Geld und Personal in die Hände einiger weniger Einzelpersonen konzentriert, die den von ihren Entscheidungen Betroffenen keinerlei Rechenschaft schuldig sind. Während im UOG93, dem Vorgängergesetz einer monokratischen EntscheidungsträgerIn, immer ein Kollegialorgan, das von Lehrenden, Studierenden und allgemeinem Personal besetzt wurde, gegenüberstand, sieht das UG2002 keine Mechanismen vor, die die Allmacht des Leiters bzw. der Leiterin einer Organisationseinheit ausbalancieren. Die Kollegialorgane nach UOG93 wählten die MonokratInnen, konnten deren Entscheidungen mit qualifizierter Mehrheit aufheben oder ihnen Aufträge erteilen und beschlossenen das Budget der Organisationseinheit. Diese Entscheidungsstrukturen wurden von den VerfechterInnen der Reform als langsam und minderwertig denunziert. Es wurde darüber hinaus kritisiert, dass demokratische Entscheidungen durch mangelnde Verantwortlichkeit der AkteurInnen und durch das Prinzip gegenseitiger Schonung auf Kosten der Sache charakterisiert seien. In der Praxis zeigten sich deutlich Defizite monokratischer Entscheidungsstrukturen. Einzelpersonen, die Entscheidungen abseits strukturierter Debat-

ten über ihre Grundlagen und Auswirkungen treffen, sind bei großer Leitungsspanne oder in sehr komplexen Systemen fast immer gezwungen, auf Grund mangelhafter Informationslage zu entscheiden. Es war zu beobachten, dass sich rasch Einflussgruppen und Lobbys bildeten, die ihren privilegierten Zugang zu den MonokratInnen nutzten, Entscheidungen zu ihren Gunsten, unter Umständen auf Kosten des Ganzen, zu erwirken. MonokratInnen bis hin zum Rektor einer Universität, so zeigte sich, können sich wesentlich schwerer gegen Druck externer Einfluss- und Lobbygruppen wehren. Die Entscheidungsgeschwindigkeit mag sich verbessert haben, eine höhere Entscheidungsqualität liegt im neuen System mit Sicherheit nicht vor.

Studiengebühren – ein Epilog?

Nach kurzer Debatte beschloss der Nationalrat am 24. September 2008 gegen 23:13 Uhr eine Novelle des Universitätsgesetzes 2002 (UG2002), die einen umfangreichen Ausnahmenkatalog umfasste, der unter bestimmten Umständen die Rückerstattung bzw. den Erlass der so genannten Studiengebühren regelt.

Studierende der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen, ebenso wie außerordentlich Studierende (beispielsweise Personen, die den zweiten Bildungsweg beschreiten und sich auf die Studienberechtigungsprüfung vorbereiten) wurden von der teilweisen Abschaffung der Studiengebühren erst gar nicht erfasst.

Die RektorInnen der österreichischen Universitäten haben den zu hohen administrativen Aufwand, der für die Verwaltung der Erlasstatbestände nötig ist, und die damit verbundenen Kosten kritisiert, die zu einer Verschwendung von Steuermitteln führen. Im Rahmen der Universitätenkonferenz haben sie sich aus diesem Grund noch am 2. Dezember 2008 öffentlich für eine totale Abschaffung der Studiengebühren eingesetzt. Noch am 5. Februar 2009 spricht Christa Schnabl, Vizerektorin der Uni Wien davon, dass „das Bürokratiemonster noch nicht gebändigt ist“. Vor allem Fragen zur Refundierung von Studiengebühren seien „nach wie vor offen“ und sorgen an den Universitäten für „gravierende Rechts- und Finanzierungsunsicherheit“.

Die komplizierten Erlasstatbestände der Novelle haben in der Folge eine umfangreiche Novelle der Studienbeitragsverordnung, des Studienförderungsgesetzes (StudFG) – die allerdings nicht erfolgte – und zahlreiche Erlässe notwendig gemacht, um ihren Vollzug sicherzustellen. Die kürzlich erlassene Studienbeitragsverordnung (StubeiV 2004) führt skurrilerweise dazu, dass tausende sozial bedürftige Studierende, denen bisher die Studienbeiträge in Form des „Studienzuschusses“ der Studienbeihilfenbehörde zurückerstattet wurden, weder den Zuschuss noch einen Erlass der Studiengebühren in Anspruch nehmen können, obwohl sich an ihren Studienleistungen und ihrer sozialen Situation nichts geändert hat.

Die Studiengebühren an sich waren – wie beispielsweise die Studie von Kolland (2002) zeigte – ein Instrument sozialer Selektion, das kaum im zweistelligen Prozentbereich zum Universitätsbudget beigetragen hatte und überdies erst nach vorheriger Kürzung öffentlicher Mittel im selben Volumen eingeführt wurde. Zu ihnen zurückzukehren ist genauso unsinnig, wie den Studierenden die absurden Widersprüche der geltenden unausgegorenen Bestimmungen zuzumuten. Für die ersatzlose Abschaffung der Studiengebühren existiert trotzdem keine parlamentarische Mehrheit. Warum?

Niemals waren Studiengebühren nur eine verwaltungsrechtliche Maßnahme und die öffentliche Diskussion, die sie entfacht haben, immer mehr als eine Debatte über eine unter vielen Abgaben. Die Auseinandersetzung war schon bei ihrer Einführung geprägt von irrationalen Momenten, beginnend bei der willkürlichen Festsetzung des Betrages auf seinerzeit 5000 Schilling, die uns den Euro Betrag von heutzutage € 363,36 bescherte. Immer war klar, dass die reaktionären Kräfte die Errichtung von Barrieren betreiben wollten, um die Angehörigen der besitzenden Klassen von der der Lohnabhängigen und Ausgebeuteten zu trennen. Gleichgültig, wie sehr die Höhe des Betrages bagatellisiert, die Treffsicherheit des Stipendienwesens gelobt oder wie oft die „gleichmacherischen“ Universitätsreformen der Kreisky-Jahre für gescheitert erklärt wurden (vgl. die exzellente Darstellung von Sturn/Wohlfahrt 2002), es war nicht zu verbergen: Die Sehnsucht nach jener Zeit, wo eine kleine abgeschlossene Funk-

tionselite aus AkademikerInnen das Land zu treuen Händen für die schlichten und unwissenden Massen lenkte und verwaltete, war stets unter der dünnen Haut des Exzellenz- und Elitengeschwafels spürbar. Umgekehrt war die allergische Reaktion und der Kampf aufgeklärter und fortschrittlicher Kräfte gegen die Studiengebühren immer auch eine Positionierung gegenüber einem ganzen Gesellschaftsmodell, da die Studiengebühren zu recht immer als Teil und Krönung des Umbaus des Universitätssystems nach den Dogmen des New Public Management begriffen wurden. Tatsächlich haben die Konservativen mit ihrem repressiven und prohibitiven Gebührenmodell einen Teilerfolg erzielt, sind aber letztendlich gescheitert. Die soziale Struktur der Studierenden und deren Sozialverhalten haben sich geändert. Arbeiterkinder und Studierende aus unteren Einkommenschichten haben – trotz der (zögerlich!) als Alibi erfolgten Ausweitung des Stipendienwesens – in viel geringerem Ausmaß Zugang zu universitärer Bildung als vor Einführung der Gebühren. Sie werden nicht sehr daran gehindert, ein Studium zu beginnen, werden aber durch suboptimale Studienbedingungen und den Zwang zur Berufstätigkeit gnadenlos von den Universitäten gedrängt, sobald in der zweiten Hälfte der Zwanziger abrupt alle Quellen für staatliche Förderungen, Beihilfen und Ermäßigungen versiegen. Die Generation, die jetzt studiert, wird auch durch ihre ökonomische Situation viel stärker als ihre unmittelbaren Vorgängergenerationen dazu gezwungen, klaglos zu funktionieren und (politische) Aktivitäten oder Lebensentwürfe zu unterlassen, die von der geforderten Norm abweichen. Geld- und Zeitmangel erweisen sich als versteckte, aber effektive Mittel der staatlichen Kontrolle und Repression. „Augen zu und durch!“ ist das Lebensmotto ausgerechnet jenes gesellschaftlichen Milieus, dessen Paradigmen heute Anpassungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sind, während es noch vor wenigen Jahrzehnten beispielsweise die Keimzelle des Aufbrechens der gesellschaftlichen Ordnung der Nachkriegszeit war. In Österreich blieb es aber stets bei den 363,36 Euro. Durch die am Ende recht verschlissene, aber niemals ganz zum Erliegen gekommene Protestbewegung war eine sang- und klanglose Gebührenerhöhung oder Freigabe immer (knapp) außer Reichweite. Ein von

Bundesminister Hahn verschickter Novellenentwurf, der die Freigabe der Studiengebühren für ausländische Studierende vorsah und damit eine Vorverlegung der Frontlinie um ein gutes Stück bedeutet hätte, ging in den Neuwahlwirren unter. Das reaktionäre Projekt, universitäre Bildung Wenigen vorzubehalten, die dann Eliten bilden, in deren Händen sich gesellschaftliche und ökonomische Gestaltungs- und Entscheidungsmacht konzentrieren und sich selbst reproduzieren, ist damit nicht am Ende. Die nächsten Schlachten werden mit den neuen Waffen seiner BetreiberInnen, den Zugangsbeschränkungen („Zugangs-Beschränkungen für Masterstudien“ Die Presse 13.2.2006), geführt werden.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ausgliederung der österreichischen Universitäten und ihre Neuordnung nach den Prinzipien des New Public Management zwar als vollkommen gescheitert anzusehen ist, aber entscheidende Fehlentwicklungen ausgelöst hat und mit enormen Opportunitätskosten behaftet ist. Die Überlegenheit der neuen Steuermethode gegenüber der klassischen öffentlichen Verwaltung dieser Organisationen, die von den BefürworterInnen der Reform behauptet wurde, hat sich nicht manifestiert und wird es auch nicht tun.

Literatur

- (III-104 d.B. (XXI. GP). Parlamentarische Enquete betr. „Die Universitätsreform“ Stenographisches Protokoll.
- Friedrich Faulhammer, Hans Peter Hoffmann: Aus fünf mach eins- Die Inhalte des Gesetzes, In: Die österreichische Universitätsreform, Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002, Wien 2004, S 124-134.
- Stephan Titscher: Theoretische Grundlagen, Interpretationsvarianten und mögliche Auswirkungen des Universitätsgesetzes, In: Die österreichische Universitätsreform, Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002, Wien 2004, S 82.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes

- über die Organisation der Universitäten der Künste idF: BGBl. I Nr. 134/2008.
- Christoph Badelt: Kontraktmanagement in der öffentlichen Verwaltung und an Universitäten. Von den Erfolgen und Misserfolgen des New Public Management. Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 20. – 21. 5. 2005 http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/entwicklung/Beitrag_Badelt.pdf (Eingesehen am: 10.2.2009)
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über das formelgebundene Budget der Universitäten (Formelbudget-Verordnung – FBV) StF: BGBl. II Nr. 120/2006.
- J. Hagen: Universitäten zwischen Staat und Wirtschaft. New Public Management als Reformparadigma, In: Universitätsreform wohin? Beiträge zur Suche einer adäquaten Identität. ZSFHD 4/2000, S 24-35.
- Martha Sebök: Universitätsgesetz 2002, Gesetzestext und Kommentar, Wien 2002.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Universitätsbericht 2008, S74 http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/Universitaetsbericht_2008.pdf (Eingesehen am 12.2.2009)
- Industriellenvereinigung Österreichs: Hochschulen für die Zukunft, Wien 2008 http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_424.pdf (Eingesehen am 12.2.2009)
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über Studienbeiträge (Studienbeitragsverordnung 2004 – StubeiV 2004) idF: BGBl. II Nr. 3/2009.
- Franz Kolland, Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträgen auf die Studienbeteiligung und das Studierverhalten. Wien 2002.
- Richard Sturn, Gehrhard Wohlfahrt: „Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen, Wien 2002.

Claudia Saller

Responsible University?

Im Sommersemester 2008 bot die Universität Wien eine Interdisziplinäre Ringvorlesung mit dem Titel „Corporate Social Responsibility (CSR) – Zur ökonomischen, ökologischen und sozialen Verantwortung von Unternehmen“ an. Angesiedelt war diese Lehrveranstaltung am Institut für Philosophie unter der Leitung von Dekan Peter Kampits. Durch Ablegen einer Prüfung konnte ein Zeugnis erworben werden, das für verschiedene Studienfächer anrechenbar ist.

Der Aufbau der Ringvorlesung gliederte sich in zwei Teile: zum einen in wissenschaftliche Beiträge zum Thema CSR aus den Bereichen Ökologie, Arbeitsrecht, BWL, etc., zum anderen in Beispiele aus der Praxis, dargestellt am „Fallbeispiel“ der Erste Bank. Und das ausführlich: Jede zweite Lehreinheit bot verschiedenen Abteilungen und Projekten der Erste Bank Gelegenheit, sich selbst zu präsentieren. Von Seiten der Österreichischen HochschülerInnenschaft sowie von der zivilgesellschaftlichen CSR-Plattform „Netzwerk Soziale Verantwortung“ wurde kritisiert, dass es sich hier wohl um eine Werbeveranstaltung der Erste Bank handeln müsse, die sich offenbar durch Gewährung sogenannter Drittmittel an die Universität Wien der vielversprechenden Zielgruppe zukünftiger AkademikerInnen nähern möchte.

„Wirtschaft, Wissenschaft und Nonprofit-Organisationen im Dialog“, so lautete ein Untertitel der Veranstaltung. Nonprofit-Organisationen im Dialog? Nur zwei NPO-VertreterInnen erhielten hier Gelegenheit zu sprechen – beschränkt auf Projekte, die sie in Zusammenarbeit mit der Erste Bank durchführen. Also kein Ausgleich zur starken Dominanz eines einzigen privatwirtschaftlichen Unternehmens in dieser Vorlesung.

Unter den NPOs gibt es sehr unterschiedliche und vielfältige Zugänge zum Thema CSR. In dieser Lehrveranstaltung kam nur die Variante „Kooperationen mit Unternehmen in Einzelprojekten“ vor, was nicht per se mit CSR gleichzusetzen ist und keineswegs dem Zugang aller NPOs entspricht.

Bei der Konzeption der Vorlesung wurde offenbar nicht auf eine ausgewogene Repräsentation von Positionen und AkteurInnen geachtet.

Was hat Corporate Social Responsibility auf der Uni verloren?

Wirtschaftsethik und die Rolle der Wirtschaft in der Gesellschaft im Allgemeinen sind als Themen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht neu. Nachdem sich das Thema CSR von einem Modethema zu einem Brennpunkt gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Fragen entwickelt hat, ist es sinnvoll und notwendig, wissenschaftlich fundierte Daten dazu zu erheben und entsprechende Evaluierungen vorzunehmen.

Auch die zunehmende Dichte an wissenschaftlichen Arbeiten von Studierenden zu diesem Thema zeigt, dass es akademischen Bedarf und Interesse gibt, das Thema genauer zu betrachten. Dies ist aus der Perspektive unterschiedlichster Fachrichtungen möglich, Interdisziplinarität daher auch besonders zu begrüßen.

Was aber bei dieser Lehrveranstaltung passiert ist, ist eine bloße Widerspiegelung des CSR-Diskurses, wie er auch in der Praxis abläuft: Unternehmen schaffen sich eine Plattform, um sich von ihrer besten Seite zu präsentieren, also eine Werbe-Plattform. Zivilgesellschaftliche Anspruchsgruppen (neudeutsch: Stakeholder) werden alibihalber ein bisschen eingebunden. Eine echte Konfrontation oder ein echter Dialog zwischen Wirtschaft und Zivilgesellschaft findet nicht statt, da die Unternehmen „die Zivilgesellschaft“ geschickt in das eigene Werbekonzept integriert – oder besser: verschluckt haben.

Hat sich die Erste Bank eine Vorlesung gekauft?

Das implizierte der Titel eines Kommentars der „Linken Liste“ (LiLi) des KSV auf ihrer Website: „CSR: Der Wirtschaftsethik auf der Spur“. Die Frage bleibt leider unbeantwortet. Die Sponsoringpolitik und das CSR-Verständnis der Erste Bank sind ein eigenes Thema. Die Kritik muss sich in erster Linie an die Uni Wien richten.

Hat sich die Uni als Sklavin privatwirtschaftlicher Drittmittel von der Unabhängigkeit in Forschung und Lehre verabschiedet? Ein Gespräch des Netzwerks Soziale Verantwortung mit „Uniport“, dem „Karriereservice“ der Uni Wien (eine ausgelagerte GmbH), sollte Aufklärung bringen. CSR sei als neues potentielles Karrierefeld für AbsolventInnen der Uni Wien erkannt worden, so die Projektleiterin und der Geschäftsführer von Uniport. Kontakte zur Erste Bank seien schon vorhanden gewesen. Nein, nicht weil Uni-Rekor Winckler im Aufsichtsrat der Erste Bank sitzt – dieser lustige Zufall sei erst viel später entdeckt worden – sondern weil Uniport auch als Jobvermittler aktiv ist. Uniport habe eine Lehrveranstaltung zu diesem Thema lediglich ange-regt, die inhaltliche Verantwortung liege aber beim Dekan der philosophischen Fakultät, Peter Kampits. Zurück bleibt also der Eindruck, dass die eigentlichen Entscheidungsträger ihre Verantwortung ausgelagert und abgegeben haben.

Die Zurverfügungstellung von Drittmitteln durch die Erste Bank wurde in den Ankündigungen zur Veranstaltung nicht ausgewiesen. Auch auf Nachfrage bei Uniport war keine Auskunft darüber zu erhalten, wieviel Geld wofür verwendet wurde. Wiederum ein authentischer Spiegel dessen, wie in der Praxis ein zentrales Element von CSR, nämlich Transparenz, einfach unter den Tisch gekehrt wird.

Was ist so schlecht an der Präsentation eines Privatunternehmens im Rahmen einer Lehrveranstaltung?

Prinzipiell nichts, aber es kommt darauf an, in welcher Dosis und in welcher Form. Die Ringvorlesung CSR ist sicherlich ein Beispiel für einen gescheiterten Versuch. Hier standen „Werbeinschaltungen“ der Erste Bank und wissenschaftliche Beiträge verbindungslos nebeneinander. Auch nach Ende des Semesters stellt sich dieses Bild leider nicht anders dar. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung der konkret präsentierten Inhalte fand nicht statt. Spannend wäre gewesen, unterschiedliche Unternehmenspositionen und unterschiedliche zivilgesellschaftliche Positionen zu hören, zu vergleichen und wissenschaftlich zu analysieren.

Doch auch bei der Schlussdiskussion im Rahmen der letzten

Vorlesungseinheit fand eine solche Aufarbeitung leider nur in Andeutungen statt. Dennoch: Es wurde zumindest eine heftige Diskussion zwischen Studierenden, Vortragenden und VertreterInnen der Erste Bank angeregt.

Hat auch eine Universität „soziale Verantwortung“?

Ja. Rektor Winckler brachte in der Auftaktveranstaltung zur Ringvorlesung sogar einige Beispiele, wie die Universität Wien bemüht sei, ihrer CSR nachzukommen. Auch das Netzwerk Soziale Verantwortung stellt in seinen Positionen fest, dass Institutionen der öffentlichen Verwaltung und der Zivilgesellschaft soziale Verantwortung tragen. Allerdings ist zu differenzieren, was soziale Verantwortung bedeutet und von welchem „Kerngeschäft“ man ausgeht. Der European Coalition for Corporate Justice (ECCJ), einem europaweiten zivilgesellschaftlichen Netzwerk, geht es in ihrem Mission Statement beispielsweise darum, das Streben nach Profiten auszugleichen durch die Berücksichtigung gesamtgesellschaftlicher Interessen und die Achtung von menschenrechtlichen, sozialrechtlichen und umweltrechtlichen Prinzipien.

Dieses Streben nach Profiten als Basis der operativen Tätigkeit fällt bei Institutionen, die keinen unternehmerischen Zweck verfolgen, weg. Und Institutionen der Zivilgesellschaft, insbesondere die „klassischen NGOs“, begründen ihre Tätigkeit nicht auf dem Streben nach Profit, sondern auf dem Streben nach Verwirklichung gesamtgesellschaftlicher Interessen, der Verbesserung des Schutzes von Menschenrechten, der Umwelt, etc.

Auch eine Universität ist keine Institution, die nach Profit strebt. Ihre Verantwortung besteht u.a. darin, die Studierenden dazu anzuregen, Informationen kritisch zu hinterfragen, verschiedene Quellen zu studieren, ja sogar, ethisches Bewusstsein zu entwickeln, wie sie in ihrem eigenen Leitbild unter dem Kapitel „Ethische Prinzipien“ festschreibt: „Die Universität Wien bekennt sich nachdrücklich zum Verfassungsgrundsatz der Freiheit von Forschung und Lehre. (...) Die Universität Wien verpflichtet sich ihre Studierenden zu mündigen, kritikfähigen und ethisch bewussten Menschen zu bilden (...).“

Aus dem Leitbild der Universität Wien von 1999, zuletzt geändert 2003 (<http://www.univie.ac.at/unileitbild.html>),

Weiter unten im Text verpflichtet sich die Universität dazu, „ein aktives Marketing, mit dem Ziel, Drittmittelbeschaffung zu ermöglichen, (...) optimal zu nutzen.“ Ohne Garantie, dass dies nicht im Widerspruch zu den anderen Zielen der Qualität und Unabhängigkeit steht.

Einige Beobachtungen an der PH Wien

- Im Eingangsbereich der alten Pädak (Ettenreichgasse) wurde ein Bankomat mit Raiffeisen-Logo installiert.
- Gleich dahinter befindet sich ein Kundenbüro der Raiffeisen-Bank und der dazugehörige Teil des Eingangsbereichs, das Foyer, wurde zum „Fr. Wilhelm Raiffeisen-Platz“ erklärt. Ja wirklich, da hängt ein blaues Straßenschild mit dieser Aufschrift.
- Das Raiffeisenlogo ziert auch die Website der PH.
- Zur Immatrikulations- und Inskriptionszeit laufen Studierende mit Raiffeisen-Leiberln herum (von der ÖH rekrutierte „Coaches“, die den Neuen bei der Inskription usw. helfen sollen).
- Die Studierenden bekommen, vermutlich zur Immatrikulation oder Inskription, eine Tasche und einen PH-Planer (Kalender), beides mit Raiffeisenlogo.
- Die Lehrenden haben einen neuen Dienstaussweis in Form einer PH-Card bekommen. Vorne mit den Daten, einem Foto und dem Bundesadler, hinten in Raiffeisen-gelb mit Logo und Chip. Auf den Chip wird beispielsweise ein Konto für Gratiskopien aufgeladen.
- Statt einer Mensa gibt's jetzt eine Anker-Filiale, wobei einer der beiden Räume der ehemaligen Mensa jetzt als „Lounge“ ausgelegt ist, mit Leder-Fauteuils und so. Der andere hat noch das biedere Flair einer Hochschul-Mensa. Bei Vorweisen der PH-Card erhält man 5 Prozent Rabatt.

Ingolf Eler

Über die Bildung von Geld und Einfluss

Das Geschäft mit der Angst vor dem sozialen Abstieg

„Ich habe schon von Eliten gesprochen, als das andere noch ganz schlimm fanden.“ Annette Schavan, Deutsche Bildungsministerin im August 2005

Sie wachsen wie Pilze aus dem Boden: Unternehmen, deren Geschäft es ist, Schulen zu betreiben, die Kinder möglichst früh für die Konkurrenzgesellschaft konditionieren sollen. Ihr Erfolg beruht dabei auf den Ängsten von Eltern vor dem sozialen Abstieg. In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, einen Einblick in diese private Bildungsindustrie zu geben.

Bekanntlicherweise fordert die Menschheitsentwicklung einen immer höheren Bildungsstand ihrer einzelnen Mitmenschen. Neue Formen der politischen Ordnung, wie die Demokratie, erforderten ein Mindestmaß an Mündigkeit der BürgerInnen. Der Arbeitsmarkt will angesichts von Konkurrenz und technologischer Entwicklung immer besser ausgebildete Arbeitskräfte. Selbst die private Lebenswelt und Freizeit der Menschen lässt sich im Informationszeitalter kaum noch ohne Höherqualifizierung meistern. Diesem zunehmenden Bedürfnis entsprechend öffneten sich in den letzten zweihundert Jahren die Bildungseinrichtungen für breitere Bevölkerungsschichten.

Je mehr Personen jedoch höhere Schulabschlüsse und damit Bildungstitel erlangten, umso weniger waren diese letztlich wert. So führte die Öffnung der höheren Schul- und Universitätsausbildungen ab den 1960er Jahren zu einer massiven Titelinflation. In den 1960er und 1970er Jahren konnte dies durch den erhöhten Bedarf an Qualifizierten abgedeckt werden, seither sieht die Situation jedoch anders aus: HandelsschulabsolventInnen verdrängten Bürokauflehrlinge, wurden von Handelsakademie-MaturantInnen verdrängt, die schließlich ihre Stellen an AbsolventInnen des Betriebswirtschaftslehre-Studiums abgeben mussten. Darunter litten vor allem die BildungsaufsteigerInnen. Nach

den Mühen des Erklommens der Bildungspyramide sahen sie sich letztlich um ihre Bildungsinvestitionen geprellt, als sie merkten, dass der erworbene Abschluss nicht mehr dasselbe wert war wie noch Jahre zuvor.

Anders stellt sich die Situation bei denjenigen dar, die familiär schon im Besitz von höheren Bildungsabschlüssen sind. Lange Zeit befürworteten sie soziale Schließungsstrategien, um dem eigenen Titelverlust entgegenzuwirken. Die Erfordernisse heutiger Gesellschaften nach höherer Bildung lassen diese Strategien jedoch anachronistisch erscheinen, wenn nicht sogar scheitern.

Spiel nicht mit den Schmuttelkindern

Eine weitaus erfolgreichere und ebenso bewährte Methodik, den eigenen Vorsprung abzusichern, besteht in einer noch deutlicher gemachten Distinktion, Abgrenzung nach unten. Dies kann auf vielerlei Art erfolgen und wurde schon vor einigen Jahren sehr detailliert vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu beschrieben. Distinktionsstrategien zwischen den gesellschaftlichen Klassen finden wir in allen Bereichen unseres Alltags. Grob vereinfacht gesagt, bemühen sich diejenigen, die oben sind, darum, oben zu bleiben, diejenigen in der Mitte bemühen sich um sozialen Aufstieg, und am unteren Rand finden wir die Deprierten, die sich darum kümmern müssen, überhaupt über die Runden zu kommen. In einfachen Worten: Wer eine privilegierte Stelle in unserer Gesellschaft erreicht hat, wird sich darum bemühen, den eigenen Kindern eine ebenso privilegierte Stelle abzusichern.

Bislang funktionierte das in unserem Bildungssystem hervorragend: Die am obersten Rand der sozialen Hierarchie Stehenden schickten ihre Kinder in besonders elitäre, meist konfessionelle, Elitegymnasien. Die bürgerliche Mittelschicht strebte danach, ihre Kinder ins Gymnasium zu schicken, die Kinder schwächerer sozialer Gruppenie kamen in die Hauptschule. Wer sich schließlich am wenigsten wehren konnte, musste sich mit der Sonderschule begnügen. Um nicht missverständlich zu sein: Die hier beschriebene Hierarchie hat nichts mit der Qualität der Schulen selbst zu tun – oftmals finden wir die engagiertesten

LehrerInnen in den Haupt- und Sonderschulen – sie hat jedoch eine eindeutige Konsequenz in der Außenwirkung, am Image, am Arbeitsmarkt, bei den Zukunftschancen oder, wie es der deutsche Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth beschreibt: „Bildung war für das deutsche Bürgertum stärker als anderswo Privileg und Besitz, die es zu verteidigen galt. Traditionell hatten wir ein Zweiklassensystem. Das Bürgertum schickte die Kinder erst auf die private Vorschule und dann aufs Gymnasium mit dem Ziel einer akademischen Profession. Der Rest der Bevölkerung ging auf die Volksschule und ergriff einen praktischen Beruf“ (Tenorth 2007).

Kommt es nun zu Prozessen der Bildungsöffnung, wie der gesellschaftlich längst überfälligen Reform des Bildungssystems und damit einer längeren „gemeinsamen Schule bis 14“, muss die Gefahr bewusst sein, dass dies unweigerlich zu neuerlichen Distinktionsstrategien von oben führen wird. Wer der Meinung ist, etwas „Besseres“ zu sein, ist bestrebt, eine Trennlinie zwischen sich als imaginiertes Elite und einer entgegengesetzten Masse zu ziehen. Welche Formen dieser Distinktionsprozess annehmen kann, soll im Folgenden gezeigt werden. Dabei berücksichtigen wir hauptsächlich die Jahre bis zur vierten Schulstufe, also der Zeit, in der theoretisch jedes Kind dieselbe Ausbildung bekommen sollte. Tatsache ist auch hier, wer die finanziellen Möglichkeiten hat, kann sich und seinen Kindern die bessere Bildung, die besseren Chancen und damit auch den besseren Zugang zu Bildungsabschlüssen kaufen. Der Journalist und Schriftsteller Bruno Preisendörfer beschreibt dies in seinem Buch „Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist“ sehr klar: „Bildung als Privileg und Besitz wird heute nicht mehr mit Stand und Status verteidigt sondern mit Geld und Einfluss“ (Preisendörfer 2008: 79).

Flucht aus dem öffentlichen Schulwesen

Die Angst vor dem sozialen Abstieg der Kindes, alleine aufgrund der Tatsache, dass es in eine öffentliche Schule geht, führt zu einer massiven Flucht ins private Schulwesen. Welche Dimension das bereits angenommen hat, zeigen die statistischen Zahlen:

Mittlerweile besucht fast jedeR zehnte österreichische SchülerIn (8,9%) eine Privatschule. Während das öffentliche Schulsystem zwischen 1996/97 und 2006/07 um 0,75% gewachsen ist, stieg die Zahl an PrivatschülerInnen um 15,3%. An den Gymnasien sind rund 15% (Oberstufen 15%, Unterstufen 14,8%; 1996/97: Oberstufe: 14,2%, Unterstufe 14,6%) in Privatschulen. Dabei liegt Österreich im europaweiten wie im OECD-Vergleich noch unter dem Durchschnitt. Die Niederlande und Belgien sind auf Grund ihres deutlich anders aufgebauten Bildungssystems nicht unmittelbar vergleichbar, die Zahl an PrivatschülerInnen in Spanien liegt bei 31,3%, auf Malta bei 31,9% und in Großbritannien bei 41,1%.

Finden Eltern kein privates Angebot vor Ort vor, kann es durchaus vorkommen, dass sie auch rechtliche Grauzonen in Kauf nehmen:

„14 Jahre lang haben Eltern in Bremen mit Tricks eine illegale Grundschule betrieben. Unter den Eltern sollen auch Lehrer staatlicher Schulen gewesen sein, die ihre Kinder lieber in die eigene illegale Schule schickten. (...) Die Eltern, die meisten von ihnen Akademiker, hatten sich zusammengetan und insgesamt über 250 Kinder selbst unterrichtet oder unterrichten lassen. (...) Das Ostertor-Viertel, in dem sich die Schule befand, gilt als alternativ, aber bürgerlich. Der Ausländeranteil ist gering, der Anteil an Akademikern und Grünen-Wählern hoch. Bei der Aktuellen Stunde im Parlament am Dienstag warf die Bildungssenatorin Jürgens-Pieper den Eltern daher vor, einem „elitären Anspruch der Entmischung“ anzuhängen. Der damit angedeutete Vorwurf, die Eltern hätten ihre Kinder nicht in schlechtere staatliche Schulen mit hohem Ausländeranteil schicken wollen, weisen die eher linksliberalen Eltern zurück. Matthias K. und seine Freundin haben die beiden Töchter insgesamt fünf Jahre auf die illegale Schule geschickt. „Wir selbst haben nicht so gute Erfahrungen mit staatlichen Schulen gemacht. Für unsere Kinder wollten wir etwas anderes.“ 180 Euro pro Kind sei ihnen das im Monat wert gewesen.“ (Jakob, Christian 2007)

Dabei geht es in erster Linie nicht so sehr, wie Agnieszka Dzierzbicka in ihrem Beitrag „Employable Kleinkinder“ im Schulheft Nr. 125 „Lern schneller, Baby“ beschreibt, um die Zu-

richtung der Kleinkinder auf den Arbeitsmarkt – das ist ein erwünschter Nebeneffekt, sondern um den entscheidenden Vorsprung im Wettbewerb zwischen den sozialen Positionen der Gesellschaft.

Privatschulen haben eindeutige Vorteile und bessere Möglichkeiten als öffentliche Schulen. Sie können – indem sie sich SchülerInnen, LehrerInnen sowie ihren Ort aussuchen – wählen, während staatliche Schulen mit den vorhandenen Gegebenheiten fertig werden. Durch den Abgang bildungsnaher Kinder aus staatlichen Schulen verschlechtert sich die Situation und das Image im öffentlichen Bereich und macht private Schulen für die Mittel- und Oberschicht noch attraktiver. Zusätzlich sind elitäre Privatschulen oft auch finanziell besser gestellt. Das lässt sich einfach vorstellen, bedenkt man beispielsweise, dass das deutsche Luxusinternat Salem die Eltern pro Jahr € 28.000 kostet. Dazu kommen staatliche Zuschüsse, meist in der Höhe des Betrags, den der Staat rechnerisch einspart, wenn das Kind den Unterricht nicht in einer staatlichen Schule in Anspruch nimmt. Schließlich können die Eltern in Deutschland wiederum 30% des Schulgelds als Sonderausgaben steuermindernd geltend machen.

Der Markt scheint riesig, und so überrascht es nicht, dass immer neuere, exklusivere Institutionen für immer jüngere Kinder gegründet werden. Dabei handelt es sich hier nicht um die bekannten konfessionellen oder alternativen Kindergärten und Schulen, die oftmals einfach das überlastete öffentliche Schulsystem ergänzten. Wie beim Beispiel des Schlosses Salem handelt es sich um Einrichtungen, die Teilnahmegebühren verlangen, die für den überwiegenden Teil der Gesellschaft ohne Kreditfinanzierung nicht leistbar sind. Die Abstiegsängste der oberen Mittelschicht scheinen so groß, dass diese Schulen förmlich überrannt werden und dadurch ihre Exklusivität durch strenge Auslesekriterien weiter ausbauen können. Meist bieten diese Einrichtungen neue Unterrichtsformen, deren Zweck vor allem darin besteht, ein Leistungsmaximum von den Kindern und SchülerInnen zu fordern, wobei die geforderte Leistung vor allem im Sinne der Employability und weniger der Steigerung von Lebensqualität zu sehen ist. Schließlich, und das ist im humanis-

tisch geprägten Bildungssektor des deutschsprachigen Raums eher neu, handelt es sich oftmals um gewinnorientierte Geschäftsmodelle wie Aktiengesellschaften oder Franchise-Ketten, im Gegensatz zu früheren gemeinwohlorientierten Privatschulen

Alte Einrichtungen der Elitenreproduktion

Klassische großbürgerliche Reproduktionsanstalten finden wir hierzulande wie anderswo schon seit es Bildungseinrichtungen überhaupt gibt. Anfangs waren Bildungseinrichtungen überhaupt Einrichtungen für Kirche und Adel. Bekannt sind beispielsweise in Wien das Schottengymnasium auf der Freyung, das Theresianum in der Favoritenstraße oder das Lycée Francais in der Liechtensteinstraße. In einem Artikel des Magazins „Datum“ wurde die soziale Durchmischung dieser Schulen einmal folgendermaßen beschrieben: „Obwohl alle diese Schulen theoretisch für jedermann zugänglich sind, bilden jene Schüler, die aus einkommensschwachen Familien stammen, de facto die Ausnahme von der Regel.“ (Khorsand 2008) Eine neue Internatsschule, wie man sie eher in der Schweiz oder im Schwarzwald vermutet, wurde im vergangenen Herbst im Salzkammergut eröffnet: In der „Internationalen Schule“ in St. Gilgen (Flachgau) sind 35 SchülerInnen eingeschrieben. Das Schulgeld beträgt im ersten Jahr 37.500 Euro, später 40.000 Euro/Jahr. Die in einem ehemaligen Altersheim befindliche Schule hatte mit massivem Gegenwind der Bevölkerung zu kämpfen. Um die Gemüter zu beruhigen, werden drei Vollstipendien nach St. Gilgen und zwei in die Wolfgangsee-Region vergeben. (Quelle: ORF.at, www.stgilgen-international-school.at).

Im internationalen Vergleich liegt Österreich – noch – zurück. Ganz anders Großbritannien mit seiner Tradition von Public Schools sowie den beiden Eliteuniversitäten Oxford und Cambridge, auch Oxbridge genannt. In Großbritannien gehen 41,1% der SchülerInnen in private Schulen. Besondere Kindergärten in London sind schon spezialisiert auf die Vorbereitung für den Weg nach Oxford. Die deutlichste soziale Reproduktion über das Bildungssystem findet sich noch immer in Frankreich. In Paris ist ein

Drittel aller Schüler ab der sechsten Klasse in einer Privatschule. In ganz Frankreich sind es 21%, bei weitaus mehr AnwärterInnen: So mussten die katholischen Privatschulen Frankreichs 2006 25.000 Anträge abweisen (Preisendörfer 2008: 81, Hartmann 2007)

Stark aufgeholt wird gerade in Deutschland, das dem österreichischen Bildungssystem ansonsten vor allem hinsichtlich seiner mangelnden Veränderungswilligkeit nahe steht. Von Anfang der neunziger Jahre bis 2005/06 stieg die Zahl der Privatschüler in Deutschland um 52% auf rund 873.000. Rund neunzig bis hundert Privatschulen kommen jährlich neu hinzu. 2008 besuchte jeder Zehnte eine Privatschule – Tendenz steigend. Auch die aufgestiegene türkische Mittelschicht betreibt bereits ihre eigenen Schulen, um sich von der Masse abzuheben. Gerade in Ländern mit Gesamtschulsystemen scheinen Privatschulen für die Elite besonders attraktiv zu sein: In Berlin gehen rund 5% der SchülerInnen in diejenigen konfessionellen und staatlichen Gymnasien, die bereits mit der fünften (statt in Berlin üblich siebten) Klasse beginnen und fest in Hand des bürgerlichen und akademischen Milieus sind.

Doch, wie schon weiter oben festgestellt, Privatschule ist nicht gleich Privatschule. Um den richtigen Abstand nach unten zu finden, werden Unsummen an Geldern und massive Belastungen für die Kinder in Kauf genommen. Dazu im Folgenden einige Beispiele.

Züchtungskindergärten

Früh übt sich, sagt der Volksmund. Was das bedeuten kann, zeigt eine private Sprachschul-Kette, die Englischkurse für Kinder ab drei Monaten anbietet. Das Modell nennt sich „Helen Doron Early English“ mit dem Motto „Baby’s Best Start“ und eröffnet alle zwei Wochen eine neue Filiale in Deutschland. Die private Lipschule in Zürich bietet Chinesisch-Kurse ab dem dritten Lebensjahr an, das Münchner „China Coaching Center“ ab dem vierten.

Solche Angebote sind ein gutes Geschäft und versprechen auch für die Zukunft hohe Gewinne. So versteht sich auch der Erfolg der 1998 in den USA gegründeten Bildungskette „FastTracKids“, die als Franchiseunternehmen heute in 40 Ländern vertreten ist.

Die so genannten „Überholspurkinder“ sind zwischen zwei und neun Jahre alt und lernen vor einer Tafel mit eingebautem Lautsprecher durch eine Computerstimme die Fächer Astronomie, Biologie, Kommunikation, Literatur, Geografie und Geologie, Ökonomie, Ziele und Lebensstrategien (sic!), Mathematik, Naturwissenschaft, Rhetorik, Theater und Kunst sowie Technologie. Unterrichtssprachen sind in Deutschland Deutsch, Englisch und Französisch. Welche Ideologie dahintersteht, zeigt ein Werbevideo: <http://www.fastrackkids.de/video.html>: Es geht um die Befriedigung des Elternwunsches, ihr Kind stärker als andere gefördert oder besser: gefordert zu haben, um später erfolgreich zu sein. FastTracKids glaubt einen „Wissensvorsprung für die gesamte spätere Schullaufbahn“ anbieten zu können. Das sollte Eltern dann pro zwei Stunden in der Woche monatlich 120 € Wert sein. Dazu wird die Angst geschürt, dass das eigene Kind ein Verlierer würde, wenn es nicht rechtzeitig zum Erfolg gedrillt wird. Es ist ein „Wettrüsten um den beeindruckendsten Kleinkindlebenslauf“ (Friedrichs 2008: 109). Ebenfalls ein Franchisesystem ist die japanische Kumon-Kette, die auch in Wien eine Filiale unterhält. Hier pauken Vorschulkinder bei laufender Stoppuhr Mathematik. Das sei wichtig für das Leben zwischen Geburt und Burn Out, denn „anhand der Zeit, die ein Kind zur Lösung einer bestimmten Anzahl von Rechenaufgaben braucht, stellen wir fest, ob es den Lernstoff nicht nur verstanden hat, sondern auch mühelos anwenden kann. Erst wenn ein Kind sein aktuelles Lerngebiet wirklich mühelos beherrscht, wird es die nächst höhere Stufe mit demselben Erfolg in Angriff nehmen und Freude daran haben. Darüber hinaus lernt das Kind, souverän mit der Zeit umzugehen – auch das ist eine Vorbereitung auf das Leben“ (www.kumon.de).

Gerne wird bei diesen Angeboten mit der besonders tollen Verknüpfungswilligkeit der Gehirnwindungen in diesem Alter argumentiert. Dabei wird jedoch Hirnforschung mit dem Nürnberger Trichter verwechselt. Kinder können zwar in diesem Alter leichter eine zweite Sprache erwerben, aber nur wenn diese Teil ihrer Alltagswelt ist. Der Neurobiologe Henning Scheuch vom Leibniz-Institut in Magdeburg bezeichnet daher Kurse, die sich didaktisch am Fremdsprachenunterricht in der Schule orientie-

ren als „fast zum Vergessen“ (Kramer 2008: 16). Die Gefahren benennt Wolfgang Bergmann, Leiter des Instituts für Kinderpsychologie und Lerntherapie in Hannover: „Es liegt auf der Hand, dass Eltern den Leistungsstress, unter dem sie stehen, an die Kinder weitergeben“. Wird Kindern die Kindheit geraubt, macht sie das nicht unbedingt schlauer.

Auch wenn diese Angebote den Kindern im Vergleich zu den Kosten nur wenig einbringen, in jedem Fall gewinnen die Anbieter: 40 Euro kostet ein Säuglings-Englischkurs im Monat, 120 Euro monatlich zahlen Eltern bei FastTrackKids (vgl. von der Heide Rudolph 2007).

Wer es noch etwas exklusiver möchte, kann sein Kind schließlich noch in den neu gegründeten privaten Luxuskindergarten „Villa Ritz“ in Potsdam bei Berlin schicken (vgl. Friedrichs 2008: 111f.). Luxus ist fast noch untertrieben: Auf 3000 Quadratmeter Grundstück tummeln sich maximal 50 Kinder. Für 980 Euro im Monat kümmert sich eine Erzieherin um maximal sechs Kinder. Kinder können bei Bedarf auch dort übernachten. Zusätzlich gebucht werden können Chauffeur, Bodyguard, Geigenunterricht oder Chinesischlehrer, Besuch des Wellnessbereichs, der Sauna, eigene MasseurInnen, PhysiotherapeutInnen, Yoga, Ballett, Meditation und einiges mehr. Fast könnte man meinen, das Angebot entspricht eher den Bedürfnissen der Eltern als der Kleinkinder. Ähnliche Kindergärten bietet auch der Konzern „Little Giants“ in Stuttgart, Frankfurt, München, Nürnberg, Leverkusen. Bei diesem Franchisesystem kostet der Platz 1000 Euro im Monat.

In den USA haben sich solche Elite-Kindergärten schon längst etabliert. Richtigerweise heißen diese auch nicht Kindergärten, sondern Nursery Schools. Legendär ist die „Hebrew Association for Young Men and Young Women Nursery School“, kurz „Y“ in der Uper East Side von Manhattan (Siehe <http://www.92y.org>). Für jährliche \$14.000 können die auserwählten 175 Zwei- bis Vierjährigen zwischen Sportstudio, Konzerthalle, Restaurant, Bibliothek, Tanz-, Theater, Sprach-, Mal- oder Handwerkskursen auswählen. Die Gruppen zu zehn Kindern werden dabei von drei KindergärtnerInnen betreut. Aufgenommen werden jährlich nur 65 Kinder, die Anmelde Listen sind mindestens zehnmal so lang. Daher haben sich bereits einige Consultingfirmen, wie Ivy Wise,

darauf spezialisiert, die Eltern zu schulen, wie sie ihre Kinder am besten auf den Weg vom Elitekindergarten zu Eliteuniversitäten der Ivy League bringen. Andere behelfen sich mit weniger legalen Mitteln. So kam es Anfang des Jahrtausends zum Skandal rund um einen Börsenanalysten. Um seine Zwillinge ins Y zu geben, bat er einen Bekannten aus der Chefetage der Telefongesellschaft AT&T um ein Empfehlungsschreiben. Als Gegenleistung bewertete er die Aktien von AT&T etwas besser und spendete sicherheitshalber noch eine Million Dollar an das Y.

Eine Schule als Aktiengesellschaft: Die Phorms AG

Mittlerweile hat die Phorms AG, eine deutsche Schulkette, begonnen Fuß zu fassen: Investoren haben 11 Millionen Euro investiert, um letztlich aus der Aktiengesellschaft hohe Renditen erhalten zu können. Für 140 bis 840 Euro im Monat bekommen die SchülerInnen bilingualen Unterricht von morgens bis abends, ohne Sitzenbleiben. Wie allen deutschen Privatschulen wird dem Konzern von öffentlicher Hand zusätzlich pro Schüler ungefähr der Betrag zugezahlt, der in einer öffentlichen Schule anfallen würde. Eine Praxis, mit der die öffentliche Hand gute Lernbedingungen für bereits familiär privilegierte Schüler fördert, während an anderen Schulen das Geld fehlt. Bis zu 40 Filialschulen möchte die Phorms AG errichten. Dabei verfolgt sie auch ideologische Ziele, wie die Vorstandsvorsitzende Bea Beste gegenüber der Frankfurter Allgemeinen Zeitung schildert: „Deutschlands Rohstoffe sind die Gehirne der nächsten Generation. Vom Klammern kommt nichts. Wenn wir den War-of-Talents nicht annehmen, der weltweit tobt, haben wir global gesehen nicht mehr viel zu melden“ (Schäfer 2008).

Gesellschaftliche Auswirkungen

Es erscheint plausibel, dass dieser Leistungsstress Kinder physisch und psychisch krank macht. Kinderpsychologen berichten vermehrt von Kleinkindern, die durch den Leistungsstress Kopf- und Bauchschmerzen bekommen haben, laut einem Fernsehbericht leidet in Deutschland jedes vierte Kind zeitweise unter De-

pressionen. Zitat des Kinderpsychologen Wolfgang Bergmann: „Das Gefühl, mit jedem und allem zu rivalisieren, das Grundgefühl, ich muss immer und überall die Beste, Schönste, Schnellste oder der Beste, Schönste, Schnellste sein, das finden Sie bei den allermeisten Kindern heute bereits vor der Pubertät, also vor ihrem vierzehnten Lebensjahr, und das ist ein Unglück. Kinder sind soziale Wesen, die möchten frei und froh mit anderen spielen. Wir nehmen ihnen einen wichtigen Teil ihrer Kindheit weg.“ (vgl. von der Haide/ Rudolph 2007).

Vom individuellen Drama abgesehen, hat der Prozess auch gesellschaftliche Konsequenzen, womit wir wieder zur Ausgangsfrage zurückkehren: Bekannterweise wurde die Frühpädagogik jahrelang sträflich vernachlässigt. Der unkritische Glaube an die Ergebnisse der Hirnforschung und das Bestreben, das gesamte Potential der Menschen möglichst gewinnbringend in den Dienst ökonomischer Interessen zu stellen, bewirkten bei übereifrigen Eltern oft völlig überzogene Erwartungen. Dahinter steht in erster Linie der Wettbewerbsdruck, der von den Eltern auf ihre Kinder übertragen wird. Als Selektionsagentur verfestigt die Schule soziale Unterschiede. Offiziell haftet zwar dieser noch der meritokratischen Mythos, das Bildungssystem würde jedeN in erster Linie nach ihrer/seiner Leistung bewerten, an.

Ingeheim wissen wir jedoch alle, dass Schule in erster Linie diejenigen fördert, die mit Vorwissen und einer bildungsnahen Einstellung in die Schule eintreten. Aus diversen Studien, wie PIRLS, ist auch die positive Wirkung des Kindergartenbesuchs für den Schulerfolg bekannt. Doch nicht nur der Schulerfolg als solcher, sondern immer mehr die Wahl der „richtigen“ Schule und Universität scheint für den sozialen Erfolg maßgeblich. Abgrenzungsstrategien sind so alt wie das öffentliche Schulwesen. Wenn einst das Sprengelprinzip umgangen wurde, indem die Kinder bei den Großeltern gemeldet waren oder, auf höherem Niveau, die Kinder in Internate in die Schweiz, nach Deutschland oder England geschickt wurden, ging es den Familien darum, unkontrollierbare soziale Durchmischungen zu verhindern. Dahinter steht der durchaus verständliche Gedanke, einen sozialen Abstieg zu verhindern.

Das Problem liegt in diesem Fall nicht alleine am Schulsystem.

Wie das britische und französische Bildungssystem zeigen, können auch Bildungssysteme mit einer verhältnismäßig altersmäßig späten Aufteilung der Kinder nach Schultypen ein ausgesprochen elitäres und sozial ungleiches Bildungssystem entwickeln. Es verlagert die Selektion einfach in den Bereich private – öffentliche Schule oder in Oberstufe bzw. Universität. Wie schrieb Jürgen Kluge, Chef von McKinsey Deutschland, schon 2003: „Wer Geld hat, kann seine Kinder immer mit etwas Besserem als dem Angebot öffentlicher Schulen versorgen“ (Kluge 2003: 169). Was im Schulbereich erst ansatzweise beginnt, zeichnet sich am universitären Sektor schon deutlich ab. So beschleunigte die „Exzellenzinitiative“ in Deutschland die Tendenz zu einer Dreiteilung des universitären Sektors in sehr wenige herausragende Universitäten, gefolgt von einigen guten Universitäten und einer großen restlichen Gruppe. Eine Struktur, die angloamerikanische Länder schon seit längerem haben (vgl. Hartmann 2005).

Es ist sehr schwer, etwas gegen solche Strategien zu unternehmen, die vom individuellen Standpunkt oftmals auch gut nachvollziehbar sind. Dazu bedürfte es eines Kulturbruchs, wie ihn die oft gelobten skandinavischen Länder schon länger begonnen haben. Dort wird die Erziehung der Kinder als gesellschaftliche Aufgabe gesehen und nicht alleine den Eltern zugeschoben. Natürlich haben auch dort Kinder aus besserem Haus bessere Chancen im Leben. Gleichzeitig haben es jedoch auch unterprivilegierte Kinder einfacher, ihren Weg unabhängig von der sozialen Herkunft zu gehen. Das alleine wäre schon ein wesentlicher Fortschritt.

Literatur

- Berth, Felix (2008): Frühstart für alle. In: Süddeutsche Zeitung, München (20.10. 2008), S. 16.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt (Suhrkamp).
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart (Ernst Klett).
- Dzierzbicka Agnieszka (2007): Employable Kleinkinder. Früh übt sich, wer einen Job will. In: Schulheft Nr.125, Innsbruck (Studienverlag), S. 32-41.

- Erler, Ingolf (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien (Mandelbaum).
- Falkinger, B.; Mitterbauer, W.; Rotbacher-Stastny, I.; Sertl, M. (2007): Lern schneller, Baby, Schulheft Nr.125, 1/07, Innsbruck (Studienverlag).
- Friedrichs, Julia (2008): Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- Gulnerits, Kathrin (2008): Früh übt sich, wer einmal ein Manager werden will. In: Wirtschaftsblatt, Wien (9.1. 2008).
- Hartmann, Michael (2004): Elitesoziologie. Frankfurt/New York (Campus).
- Hartmann, Michael (2005): Studiengebühren und Hochschulzugang: Vorbild USA? In: Leviathan, 33, 439-463.
- Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa. Frankfurt/New York (Campus).
- Irlenkäuser, Sandra (2003): Krabbeln gen Harvard. In: Die Zeit, Hamburg (13/2003, S.34).
- Jakob, Christian: Illegale Schule – ein Bremer Experiment. In: Tagesspiegel, Berlin vom 18.10.2007
- Khorsand, Solmaz (2008): Generation Hilfiger. In: Datum, Wien (1/2008)
- Kluge, Jürgen (2003): Schluß mit der Bildungsmisere, Frankfurt/Main (Campus).
- Kramer, Bernd (2008): Lektionen für Kleinkinder. In: Süddeutsche Zeitung, München (5.5. 2008), S. 16.
- Nickel, Susanne (2008): Themen und Trends in der Frühpädagogik. In: frühe Kindheit. Zeitschrift der deutschen Liga für das Kind 2/08.
- Oldag, Andreas (2008): Klassenkampf im Klassenzimmer In: Süddeutsche Zeitung, München (22./23.11.2008), S. 16.
- ORF.at (2008): Eliteschule bereit für Unterrichtsstart (28.07.2008).
- Preisendörfer, Bruno (2008): Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Frankfurt am Main (Eichborn).
- Rönneburg, Carola (2008): Platz da, die Privatschul-Kette kommt. In: Spiegel Online (13.6. 2008).
- Schäfer, Christian (2008): „Vom Jammern kommt nichts“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (3.9.2008), S. 16.
- Schultz, Tanjev (2007): Ein riskantes Unternehmen. In: Süddeutsche Zeitung, München (29.10.2007), S. 16.
- Solmaz Khorsand (2008): Generation Hilfiger, Datum 01/2008.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Ein Votum für Leistungsuniversalismus auch in Schulen. Die Zeit, (18. Jänner 2007).
- Von der Heide, Britta; Rudolph, Maike (2007): Fördern, fordern, überfordern – Wenn ehrgeizige Eltern zu viel wollen. Manuskript vom Beitrag in Panorama, Erstes deutsches Fernsehen, 18. Oktober 2007, unter: <http://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2007/erste3180.pdf>

Stefan Vater

Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich

Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit

Vor kurzem wurde in der österreichischen Nationalbibliothek in einer beinahe starmania-artigen Gala der Staatspreis für Erwachsenenbildung verliehen. Zwei Drittel der Nominierten waren Frauen, die Themenpalette der Einreichungen in verschiedenen Sparten war breit und reichte von MigrantInnenprojekten über Forschungsarbeiten zu Paolo Freire bis hin zu feministischer Bildungsarbeit.

Ausgezeichnet wurden dann zwei Drittel Männer und Projekte zu Bildungsberatung, Coaching und Berufsbildung.

Brauchbar und wirtschaftsrelevant?

Es wird vom Unternehmen Bildung gesprochen, von KundInnen im Bildungsbetrieb, die rational Kosten und Nutzen abwägen sollen, von der Bedeutung der Beschäftigungsfähigkeit oder der Entrepreneurship (des Unternehmertums¹) und es wird betont, die Wirtschaftlichkeit und Effizienz dürfe nicht außer Acht gelassen werden.

Nichts gegen Brauchbarkeit und nichts gegen wirtschaftsrelevante Bildung, nur stellen sich damit verbunden viele Fragen:

- Brauchbar für wen? Bedürfnisse variieren mit den sozialen Lagen und sind keinesfalls für alle gleich.
- Welche Bildung ist gemeint: Bildung über das Wirtschaftssystem oder eher eine Indoktrination in Sachen Naturgegebenheit einer spezifischen Form der elitenreproduzierenden Marktwirtschaft.

1 Ich verwende den Begriff „Unternehmertum“ bewusst im generischen Maskulinum, also ohne gesplittete weibliche und männliche Form, um auf den gegenderten Gehalt hinzuweisen. Deutlicher wird dies im Abschnitt über Schumpeter erörtert.

- Welche Ziele sollen erreicht werden? Effizienz bezogen auf welche Ziele?

Niemand kann gegen einen sorgfältigen Mitteleinsatz im Bildungsbereich protestieren oder gegen eine effiziente, betriebswirtschaftliche Planung. Ich könnte einen langen Artikel füllen mit effizienten Vorschlägen zum österreichischen Bildungssystem, angefangen von uneffizienten Abläufen der Bürokratie bis hin zu ministeriellen Fehlbesetzungen und deren Auswirkungen in den vergangenen Jahre.

Problematisch wird es, wenn Profitorientierung, betriebswirtschaftliche, kurzfristige Effizienz, quantitative Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit zu den leitenden Faktoren der Bildungsplanung und -praxis werden und makropolitische, strategische Überlegungen ersetzen (vgl. Faulstich 2005).

Auf globaler Ebene wird mit dem GATS (General Agreement on Trade in Services) der WTO (World Trade Organisation) ganz eindeutig die Zielrichtung bestimmt: ein Ende der öffentlichen, gemeinnützigen Bildung zugunsten der kommerzialisierten Dienstleistung Bildung, zugunsten des Bildungsmarktes und der Ware Bildung (vgl. ATTAC 2004). Vor einigen Jahren wusste ein für die Materie zuständiger Beamter im Wirtschaftsministerium nicht einmal darüber Bescheid, dass Bildung Teil des GATS-Vertrags ist. Ich konnte mich in einem persönlichen Gespräch davon überzeugen.

Die Hegemonie neoliberaler Strategien und die Dominanz betriebswirtschaftlicher Logiken

„Aber mein Weltbild habe ich nicht, weil ich mich von seiner Richtigkeit überzeugt habe; auch nicht, weil ich von seiner Richtigkeit überzeugt bin. Sondern es ist der überkommene Hintergrund, auf welchem ich zwischen wahr und falsch unterscheide.“

(Wittgenstein, Über Gewissheit, § 94)

Die Währung, in der politisch gedacht und argumentiert wird, hat sich verändert, meint Stuart Hall (vgl. Hall 1988, S. 35-57; Lerner 2000) in seiner Analyse der Veränderungen der Ära Thatcher in Großbritannien, die er als neoliberale Wende charakterisiert. „Wo vorher soziale Bedürfnisse ihre eigenen Ansprüche

gegenüber den Gesetzen des Marktes geltend machen konnten, bestimmen jetzt Themen wie „Leistung, die ihr Geld wert ist“, das Recht, über privates Vermögen nach eigenem Gutdünken zu verfügen, und die Gleichsetzung von „Freiheit“ und „freiem Markt“ nicht nur die politischen Auseinandersetzungen im Parlament, in der Presse, den Zeitschriften und Politikkreisen, sondern auch das alltägliche Denken und Handeln². Es hat ein bemerkenswerter Wertewandel stattgefunden: die Aura, die alles, was mit „staatlicher Wohlfahrt“ zu tun hatte, umgab, haftet jetzt allem „Privaten“ oder Privatisierbaren an.“

Es geht in neoliberalen politischen Strategien darum, die „Anziehungskraft des Sozialstaates“ oder allgemeiner, die Vorstellung altruistischen, solidarischen Zusammenlebens weiter aufzubrechen und einen alternativen (=neuen) hegemonialen, ideologischen Block (Gramsci), charakterisiert durch neo-liberale, marktwirtschaftliche und besitzindividualistische Züge, zu stärken und dominant für viele Lebensbereiche werden zu lassen. Es geht darum, Gruppeninteressen, also die Interessen weniger, als Gemeinwohl zu verkaufen.

„Ideologischer Block“ ist ein etwas sperriger, durchaus nützlicher Begriff Antonio Gramscis für übereinstimmendes Denken, Wollen, Wünschen und politisches Agieren im weitesten Sinne einer Gruppe von Menschen. Was die globale Finanzkrise ändert und bewirkt – außer den sozialdemokratischen Beteuerungen die Phase des ungezügelten Kapitalismus sei zu Ende – bleibt abzuwarten.

Bezogen auf den Bildungsbereich ist eine Zunahme privatwirtschaftlich finanzierter Bildung (Drittmittelfinanzierung) feststellbar, doch wer definiert die Lehrpläne und wer garantiert eine Nützlichkeit dieser Bildung über das finanzierende Unternehmen hinaus? Die Preise in der Erwachsenenbildung für Kurse etc. steigen unter dem Slogan der Kostenwahrheit und der Qualität. Gleichzeitig ist jeder und jede selbstverantwortlich für die eigene Employability. Leitende Positionen in der Erwachsenenbildung werden zunehmend zu Managementfunktionen, usw...

2 im Büro, Restaurant, an der Supermarktkasse. Ergänzung S.V.

Was ist mit Ökonomisierung gemeint?

Ökonomisierung bezeichnet in sozialwissenschaftlich-analytischer Perspektive eine Tendenz, Bildungsfragen beinahe ausschließlich vor dem Hintergrund simpler Rational-Choice Theorien und neoliberaler Lösungsansätze³ zu bearbeiten und zu diskutieren. Der „homo oeconomicus“ wird zur ausschließlichen Denkvorlage, als eigennützig entscheidender Einzelner⁴. Ich könnte von einer Hegemonie neoliberaler, rational-choice Dogmen und daraus resultierender Vorstellungswelten und Denkhorizonte sprechen.

Ideologische Vorlagen: Ein kleiner Exkurs mit Joseph Alois Schumpeter

Eine Quelle der begeisterten Bezugnahme⁵ auf den eigennützig handelnden Einzelnen, den Geist des Unternehmers, der die innovative Quelle wirtschaftlicher Entwicklung sei, liegt bei Joseph Schumpeter, dem Grazer Ökonomen. Schumpeters Werk wird allerdings nur auszugsweise rezipiert und ich erlaube mir im Folgenden einige Leerstellen zu füllen, um die Dynamik der Ökonomisierung unter Bezugnahme auf ihre Quellen und ideologischen Vorlagen deutlicher zu akzentuieren.

Schumpeter (Schumpeter 1928) zeichnet das Bild eines eindeutig männlich konnotierten, innovativen und gleichzeitig destruktiven, führungsfähigen und real rücksichtslos führenden Menschentypus (vgl. Bandhauer-Schöffmann 2002, 24f.). Neuerung und Innovation bedarf laut Schumpeter auch der Zerstörung. Auf der anderen Seite stehen die „statischen Werte“, die unflexiblen Herdenmenschen sozusagen. Als historische Bezugspunkte Schumpeters für die Erörterung von Wirtschafts-

3 Zu den ökonomistisch-reduktionistischen Ansätzen der Bildungsökonomie vgl. Faulstich 2005, S. 11ff. Bildung wird hier teilweise ausschließlich unter dem Fokus des erzielbaren (monetären) Gewinns behandelt. Zur Definition und Bedeutung des Neoliberalismus vgl. Gerhard Willke: Neoliberalismus. Frankfurt 2003.

4 Vgl. Fußnote 1.

5 Diese Bezugnahme findet sich auch in allen relevanten Dokumenten der Europäischen Union.

systemen dienen eine seiner Einschätzung nach planwirtschaftliche Kriegswirtschaft des 1. Weltkrieges, die er als Beispiel für eine nicht freie Wirtschaft bevorzugt und eben die freie Marktwirtschaft. Demokratie und Frauen kommen im Schumpeterschen Werk eigentlich gar nicht vor. Politischer Bezugspunkt ist eine Art feudales System von Bürokratie und Adel. Alle großen wirtschaftlichen Leistungen sind laut Schumpeter mit großen, genügsamen⁶, männlichen Einzelpersonen zusammenhängend zu erklären (als Vorlage dienen oft die Helden des amerikanischen Eisenbahnbaus).

Schumpeter imaginiert eine gesellschaftliche Idealsituation eine Art Handels-Oligarchie, wo Trusts, Kartelle und Großbetriebe die gesellschaftlichen Geschicke nach ihren Interessen aushandeln. Schumpeter spricht zwar begrifflich von kleinen- und mittleren Unternehmen (KMUs), analytisch betrachtet vertritt er allerdings die Interessen des industriellen Großbürgertums, mit der absehbaren Machtübernahme der Nationalsozialisten definiert er seinen Elitenbegriff allerdings „volksnäher“ (Bandhauer-Schöffmann 2002, 24) um.

Für Schumpeter sind soziale Ungleichheiten in ihrer sozialen Funktion positiv zu betrachten, Wirtschaft braucht keinerlei Regelung und in Fragen der Lohnpolitik stehen sich Konsuminteressen auf der einen Seite und „Interessen des Ausbaus unserer Wirtschaftsmöglichkeiten für die Zukunft“ (Schumpeter 1928, 9) gegenüber.

„Solche Männer schaffen, weil sie nicht anders können“ (Schumpeter nach Bandhauer-Schöffmann 2002, 24).

6 Schumpeter lesen wird an manchen Stellen tatsächlich äußerst lustig, im Schumpeterschen Sinne ungewollt: „die führenden Persönlichkeiten unserer Industrie haben bekanntlich keinerlei Leidenschaften für hohe Dividenden“ (Schumpeter 1928, 16). Ich glaube diese Annahme hat die Geschichte verschiedenster Korruptionsfälle, Betrugsaffären etc. doch recht eindeutig als Fehlannahme enthüllt.

Als ginge es darum, den „home oeconomicus“ zu materialisieren

Wir erleben derzeit eine Konstituierungsdynamik, die den „homo oeconomicus“, in der Anrufung an jede Person, sich entsprechend zu verhalten, realisiert, obwohl dieser als Idealtyp entwickelt wurde. Der homo oeconomicus bezeichnet einen (fiktiven) Akteur im generischen Maskulinum⁷, der:

- eigeninteressiert und rational handelt,
- seinen eigenen Nutzen maximiert,
- auf Restriktionen reagiert,
- feststehende Präferenzen hat,
- über (vollständige) Information verfügt
- und sich frei entscheiden kann.

Der homo oeconomicus ist ausschließlich eigennutzenorientiert, selbstverantwortlich, kennt keine Existenzängste, keine Situationen der Entscheidungsunfreiheit und er ist Anti-Alkoholiker. Eine eigentlich irrealer Annahme und gleichzeitig Realität der Anrufung und Subjektformation, besonders auch im Bildungsbereich.

Ökonomisierung bedeutet eine Tendenz zur Dominanz neoliberaler und ökonomistischer Denkmuster, Handlungsalternativen, Performanzmuster und Selbstbilder auch in der Bildungsplanung und -realität – sie ist ein Aspekt der sich entwickelnden Gouvernance, in Herrschaftstechniken der Selbstregulierung und Selbsttechnologie, also der Selbststeuerung der Individuen.

Gelingt die Universalisierung dieser neoliberalen Subjekt- und Performanzmodelle, dann erscheinen diese plausibler und das durchaus auch im alltäglichen Bereich. Ein einfaches Beispiel hierfür findet sich in der Werbung einer großen Elektrohändlerkette: „Geiz ist geil!“ Das mag in der Werbung noch witzig wirken, aber wer hat gerne geizige NachbarInnen, ArbeitskollegInnen oder Regierungsmitglieder?

7 D.h. mit der Behauptung, die männliche grammatikalische Form würde Frauen ebenso repräsentieren.

Rückbezug auf die Bildungslandschaft

In Schlagworten zusammengefasst, können folgende Tendenzen im Bereich der Bildungslandschaft beobachtet werden (vgl. Vater 2006):

- Eingeschränkte Effizienzkriterien werden dominant: Gut ist, was sich rechnet!
- (Private) Konkurrenz statt (staatlicher) Steuerung: Nur der Wettbewerb über den Markt kann verkrustete Strukturen aufbrechen und für die nötige Qualität sorgen!
- Setzung und Kontrolle der (...) Standards/Inhalte gemäß den Anforderungen der Wirtschaft
- Entdemokratisierung: Experten (real sind es meist ausschließlich Männer) sollen auf der Basis vorgeblicher Notwendigkeiten entscheiden, Mitbestimmungsstrukturen behindern die Effizienz. Auch KundInnen haben im Unternehmen ja kein Mitspracherecht, wenn sie Geld haben, können sie kaufen.
- Budgetknappheit wird zur allgemeinen Richtschnur, die Staatsausgaben sollen sinken.

Die Ablehnung der staatlichen Steuerung und der demokratisch-kontrollierenden Öffentlichkeit sind das Resultat eines beinahe blinden Vertrauens in das Gleichgewicht der Märkte, Jacques Saphir⁸ spricht in diesem Zusammenhang von den „Theologen der Marktwirtschaft“ (Saphir 2006, S. 3). „Politische Debatten werden heute oft durch wirtschaftstheoretische Behauptungen und ‚Selbstverständlichkeiten‘ vergiftet, die sich als unbezweifelbare Tatsachen ausgeben und als ‚objektive‘ Aussagen daher kommen, die über alle politischen Grenzen hinweg Gültigkeit haben. Das hat zur Folge, dass manche Themen – wie protektionistische Maßnahmen und die positive Rolle öffentlicher Unternehmen oder staatlicher Eingriffe – von vornherein ausgeklammert werden.“ (ebenda) Die neoliberalen Vordenker Friedrich Hajek oder Joseph Schumpeter haben die Effekte ja sehr deutlich formuliert: Die Marktkräfte sind unveränderbare Naturgesetze einer darwinistischen Auslese (vgl. Willke 2003).

8 Jacques Saphir ist Forschungsleiter an der Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales in Paris.

Die Dominanz neoliberalen Denkens führt zur Verstärkung der Segmentierungen im Bildungsbereich: Die sich's leisten können, wählen gute Bildung. Entsolidarisierungen, weniger Geld für Bildung, schlechtere Bildungschancen und Abgabe der Verantwortung der staatlichen, demokratisch kontrollierten Stellen sind die Effekte. Bildungsinteressierte werden zu KonsumentInnen oder KundInnen.

Sichtbare Nebenwirkungen sind Werbungen in Schulen, Werbungen für Schulen, Outsourcing, Konkurrenz über Benchmarks/Rankings, hohe Renditen am Bildungsmarkt, Sponsoring, Public Private Partnership, die Verschärfung des Gegensatzes zwischen verwertbarer und wertloser Bildung.

Outsourcing in der Erwachsenenbildung (EB)

Mit einer verstärkten Projektorientierung in der Erwachsenenbildung findet eine Umstrukturierung und Veränderung der Arbeit der pädagogisch-planenden MitarbeiterInnen in den EB-Institutionen statt, eine Art Outsourcing (d.h. eine Delegation von Arbeit in institutionsexterne Strukturen).

Bei aller Wertschätzung der Qualität vieler Projekte (beispielsweise im Bereich Zeitgeschichte und Antisemitismus) oder auch der Dokumentationen müssen doch verschiedene Aspekte und Tendenzen kritisch festgehalten werden:

- Prekarisierung der Beschäftigungsformen in der Projektarbeit (Werkverträge, ...),
- Ausweitung der bürokratisch-buchhalterischen Tätigkeiten,
- Managementtätigkeiten und bürokratische Organisation bleiben in den Institutionen, die eigentliche inhaltliche Arbeit wird ausgelagert und geht in gewisser Weise für die Institutionen – abgesehen von den Ergebnissen – verloren, da die ProjektmitarbeiterInnen in den seltensten Fällen längerfristig gebunden werden können,
- Verunmöglichung längerfristiger Planung, da Nachfolgeprojekte unsicher sind, oder selbst die Finanzierung der Fertigstellung der Projekte oft nicht geklärt ist.

Soziale Lage der Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Neueren Theorien der Gesellschaftsanalyse zufolge befinden sich die europäischen Gesellschaften⁹ zumindest seit Beginn der 1980er-Jahre in einer Phase der Neuordnung der Arbeit und der Arbeitsverhältnisse. Diese Neuordnung wird als Abkehr von einer fordistischen Produktionsform – mit festen Anstellungen, großen Produktionsstandorten, regelmäßigen Lohnerhöhungen usw.- hin zu einer postfordistischen Gesellschaft beschrieben. Die postfordistische Gesellschaft ist gekennzeichnet durch Produktionsschwerpunkte in spezifischen Bereichen der Dienstleistungen, Outsourcing, wechselnde und prekäre Dienstverhältnisse, neue Formen der Armut (Working Poor), aber auch durch eine größere Selbstständigkeit der Beschäftigten. In Österreich ist die Zahl der atypisch Beschäftigten seit Anfang der 1980er-Jahre um das 3-fache gestiegen (vgl. Ellmeier 2006, S. 16).

Prekarität¹⁰ bezeichnet – bezogen auf Beschäftigung – eine mobile und ungesicherte Form der Beschäftigung, die oft nicht ausreicht, um die grundlegenden existentiellen Bedürfnisse zu sichern. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse finden sich im Bereich der neuen Selbstständigkeit, das heißt konkret: Beschäftigungen ohne Anstellungsverhältnis, ohne Pensionsversicherung, teilweise ohne Krankenversicherung, ohne Arbeitsplatz, illegale Beschäftigungen,

Ein besonderes Problem für die Sozialwissenschaft ist die Unsichtbarkeit der Prekarität: Diese Menschen können nicht arbeitslos werden (im Sinne einer Anspruchsberechtigung), sie können teilweise nicht einmal krank werden, weil sie nicht versichert sind, wenn sie sich nicht selbstverantwortlich versichert haben.

Prekarität ist keine Folge direkten Lohndumpings oder zumindest nicht nur. Prekarität ist die Konsequenz einer sich neu strukturierenden Arbeitswelt und Gesellschaft, die gleichzeitig keine ausreichende sozialpolitische Regelungspraxis entwickelt. Kurz gesagt, auch ein Effekt neoliberaler Politiken, die ein sozialpoliti-

9 Der Begriff Gesellschaften (Plural) steht in modernen Ansätzen der Gesellschaftstheorie für die Vielgestaltigkeit und Uneinheitlichkeit gesellschaftlicher Systeme.

10 Link: <http://kulturrat.at/agenda/prekarisierung/begriff>

schες Reagieren ablehnen. Und es verwundert nicht: Auch im Bereich der Erwachsenenbildung finden sich prekarierte Gruppen. Eine Studie zur sozialen Lage der Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland zeichnet das Bild einer zum Teil existenzbedrohenden Prekarität (WSF 2005). Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Absicherung und der finanziellen Lage sind vor allem die hauptberuflichen Honorarkräfte hervorzuheben, die sich tatsächlich zu einem großen Teil – fast drei Viertel – in einer prekären Lage befinden. Der Anteil dieser Gruppe an allen Lehrenden in Deutschland beträgt knapp 20 Prozent, das sind rund 125.000 Personen. Die Haushaltseinkommen der Lehrenden liegen zum Teil deutlich unter denen anderer vergleichbarer Gruppen. Dennoch sind die Motivation und das Engagement der Lehrenden sehr hoch (vgl. WSF 2005, S. 9f.).

Schlussworte

Beschäftigung mit Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich und speziell im Bereich der Erwachsenenbildung sind keine praxisfernen Begriffsdiskussionen, keine theoretischen Fingerübungen oder bildungspolitische Nischenbeschäftigung. Der Diskursraum, der Raum der Handlungsalternativen, definiert, was Bildung aktuell „ist“. Entgegen Tendenzen der Ökonomisierung geht es um die politisch bestimmte Entwicklung von Bildung und um die Veränderungen unserer Gesellschaften. Abwarten und – bildlich gesprochen – Mitschwimmen mit dem Markt reichen nicht aus, Mitbestimmung, Diskussion und bildungspolitische Steuerung sind Notwendigkeiten demokratischer, offener und innovativer Gesellschaften.

Literatur

- Attac (Hg.) (2004): Die geheimen Spielregeln des Welthandels. WTO – GATS – TRIPS – MAI, Wien.
- Balzer, Carolin (2000): Strategien Lebenslangen Lernens in Großbritannien, Frankfurt, Auch online im Internet: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/balzer00_02.pdf (Stand 2006-11-30).
- Bandhauer-Schöffmann, Irene (2002): Der Schumpetersche Unternehmer: Eine feministische Kritik an einer Erzählung über moderne

- Männlichkeit. In: Kurswechsel, Heft 1/2002, S. 22-31.
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn.
- Ellmeier, Andrea (2006): 'Kreativer' Arbeitsmarkt, prekäre Arbeit: Kultur-arbeiterInnen, KünstlerInnen und freie Intellektuelle im Postfordismus. In: Reader: Flexart, Linz, S. 16, Auch online im Internet: http://www.kunstuni-linz.at/files/19693/fle_reader.pdf (30.11.2006).
- Faulstich, Peter (2005): Ressourcen für „Lebenslanges Lernen“. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernfelder: Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 9-32.
- Hall, Stuart: The Toad in the Garden. Thatcherism among the Theorists, in: Cary Nelson, Lawrence Grossberg, Marxism and the Interpretation of Culture, London 1988.
- Hufer, Klaus Peter; Klemm, Ulrich (2002): Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts, Neu-Ulm 2002.
- Jaich, Roman (2005): Individuelle Bildungskonten, Bildungsgutscheine, Bildungsfonds – innovative Instrumente? In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lernfelder: Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 128-143.
- Lerner, Wendy: Neo-Liberalism. Policy, Ideology, Governmentality, in: Studies in Political Economy 63, 2000, S. 5-25. (online: http://www.newcastle.edu.au/centre/downloads/2003/spe%20_revised_.pdf, 12/08)
- Lohmann, Ingrid (2002): After Neoliberalism – Können nationale Bildungssysteme den 'freien Markt' überleben? In: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zu Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 89-107.
- Schumpeter, Joseph Alois (1928): Individualismus und gebundene Wirtschaft, in: Geschäftliche Mitteilungen für die Mitglieder des Reichsverbandes des deutschen Groß- und Überseehandels, Nr. 31/34, Oktober 1928, S. 61-67. (online: <http://www.schumpeter.info/text1~1.htm>, 12/08)
- Saphir, Jacques (2006): Theologen der Marktwirtschaft. In: Le Monde diplomatique, September 2006, S. 3.
- Vater, Stefan (2006): Widerstand gegen Bildung: A Stupid Attitude? In: Dokumentation der 48. Salzburger Gespräche. Wien, S. 41-52. (online unter: <http://www.vhs.or.at/207>, 12/08).
- Willke, Gerhard (2003): Neoliberalismus. Frankfurt.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Über Gewissheit. Werkausgabe in 8 Bänden, Frankfurt.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen, Kerpen, (online unter: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf 12/08).

Darf's vielleicht doch ein bisschen weniger privat sein?

Schulreform in globalisierten Krisenzeiten – Absicherung privater Wettbewerbsvorteile auf Kosten der Allgemeinheit oder Chance für Solidarität und demokratische Entwicklung?

Wenn von Privatisierung des Bildungswesens die Rede ist, geht es meistens um die Privatisierung öffentlicher Einrichtungen, um mehr oder weniger elitäre, öffentlich mit-finanzierte Privatschulen und kaputtgesparte öffentliche Restschulen, um Privatfirmen, die Schulentwicklung und Schulprofile samt Lehrplänen, Lehrmitteln und Fortbildungsmodulen den selbstausbeuterisch konkurrierenden öffentlichen Schulen verkaufen. Privatisierung bezieht sich auf privat und „wirtschaftsnah“ geführte, aber ebenso auf öffentlich finanzierte Fachhochschulen wie auf ausgegliederte, privatwirtschaftlich und „leistungsorientiert“ desorganisierte Universitäten.

Der ökonomische Hintergrund dieser global forcierten Privatisierungen sind ein bedenkenlos expandierendes, nach immer neuen und profitableren Anlagemöglichkeiten suchendes Finanzkapital und neoliberal geführte Staaten, die Kapitalsteuern und die Ausgaben für öffentliche Aufgaben zurückfahren. Privatisierung öffentlicher Einrichtungen und der Dienstverhältnisse erhöht auch in den (noch) nicht ausgegliederten Bereichen Arbeitsdruck und Arbeitsleistung und drücken auf die Gehaltsabschlüsse, dient als Begründung für Sparpakete und Personalabbau.

Durch die Vernichtung von Spekulations- und Anlagekapital in der Finanz- und Wirtschaftskrise verliert diese Form von Privatisierung bis auf Weiteres an Dynamik. Mehr Staat ist jetzt wieder gefragt. Steuermilliarden sollen Banken und Finanzmärkte retten, die Realwirtschaft vor dem Zusammenbruch bewahren und für die Zeit nach der Krise aufrüsten. Auch vermehrte öffentliche Investitionen in Kindergärten, Schulen und

Universitäten sind kein Tabu mehr. Besser qualifizierte, flexiblere Arbeitskräfte, besser ausgeschöpfte Begabungsreserven, besser verwertbares „Humankapital“, das fordern Industriellenvereinigung und Wirtschaftskammer, aber auch AK und ÖGB. Vom sozialen Menschenrecht auf Bildung, von Emanzipation, von Selbstbestimmung, von Mitbestimmung und von Solidarität ist dabei eher nicht die Rede, jedenfalls nicht laut und vernehmlich und nicht sehr oft – noch nicht.

Bildung als Privatsache

Ohne frei verfügbares privates Vermögen keine neuen Privatisierungen. Diese den veränderten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen geschuldete Atempause gibt Gelegenheit, sich das bestehende öffentliche Bildungswesen und seine privaten Nutznießer genauer anzuschauen.

Herkunft bestimmt Bildung, auch wenn den Schulkindern und ihren Eltern seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht eingeredet wird, dass jeder und inzwischen auch jedes seines und ihres Glückes Schmied sei. Die kostenlose öffentliche Schule für alle gibt es – und es gibt sie nicht. Vormittagsunterricht funktioniert als differenzierte Fortsetzung und Ergänzung zum Bildungsangebot des Elternhauses, zu privater Nachhilfe, privaten Musik-, Sport- oder Reitstunden, zu privaten Konzert- und Theaterbesuche, zu privaten Sprachkursen und Auslandsreisen, zum privaten Kinderzimmer samt PC und Internetanschluss für die einen, die anderen haben nichts von all den Angeboten. Statt der privaten Bildungskür gibt es nur den neun Jahre dauernden öffentlichen Pflichtunterricht und am Nachmittag Hort oder Nachmittagsbetreuung für Schulkindern, deren bildungsfern genannte Eltern oder alleinerziehende Mütter kein anregendes privates Nachmittagsmilieu bieten können.

Wenn diese Nachmittagsbetreuung finanziell nicht leistbar ist und/oder das Ansuchen um Kostennachlass aus sozialen oder sprachlichen Gründen nicht gestellt wird, bleibt den Kindern der Schlüssel um den Hals, Essen aufwärmen, eSeMeSen, fernsehen, kleinere Geschwister betreuen oder die Straße.

Soziale Integration findet nur in der Volksschule statt, auch da

nur vormittags und in der Regel nicht ganztägig. Nach der Volksschule gibt es weder eine gemeinsame Schule noch eine gemeinsame Ganztagschule für alle. Soziale Integration, die gemeinsames Leben und Lernen auch außerhalb der Unterrichtsstunden befördern könnte, findet im Nebeneinander von Hauptschule und Gymnasium und in immer weiter auseinanderdriftenden Freizeit-Milieus nicht statt.

Herkunft bestimmt Bildung – im Schulforum der Volks- und Hauptschulen oder im Schulgemeinschaftsausschuss der AHS und BMHS sitzen zumeist die Mütter und Väter der Kinder, die auf höhere Bildung programmiert sind, und bestimmen, was mit den schulautonom zu verplanenden öffentlichen Mitteln und Möglichkeiten unternommen werden soll.

Bildung als soziale und ökonomische Frage

Die Bildungsfrage war und ist eine soziale Frage und eine demokratiepolitische dazu. Sie war eine Kampffrage für das sich vom Feudaladel emanzipierende Bürgertum und seinen wirtschaftlichen Aufstieg. Sie war eine Kampffrage für die sich gegen kapitalistische Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse organisierenden Arbeiter und ArbeiterInnen, die nicht nur aus polizeistaatlicher Notwendigkeit Arbeiterbildungsvereine, Gewerkschaften und Arbeiterparteien gegründet haben. Ähnlich kämpferisch in Sachen Bildung agierten die Befreiungsbewegungen des 20. Jahrhunderts.

Die Herrschenden und die, die gern zu ihnen gehören würden, sahen und sehen Bildung als Privatsache der Begabten, Fleißigen und Tüchtigen und glauben, den sozialen Aufstieg für sich und ihre Kinder geschafft zu haben oder ihn demnächst schaffen zu können. 20% „funktionale Analphabeten“ und der massenhafte Anstieg der Zahl von wirtschaftlich nicht verwertbaren Arbeitslosen jeder Qualifikation sind in wirtschaftlichen Krisenzeiten keine Privatsache mehr, keine Einzelschicksale, kein probates Mittel zum Auseinanderdividieren und Lohndrücken. Massenhafte Arbeitslosigkeit verursacht soziale Kosten, bringt die Gefahr sozialer Krisen, destabilisiert herrschende Ausbeutungsverhältnisse und bringt keinen Standortvorteil im internationalen Wettbewerb.

Staatliche Investitionen in die bessere Qualifizierung von „Humankapital“, entsprechend den von Arbeit- und Kreditgebern definierten Vorgaben, ist angesagt. Die Wirtschaft braucht optimal qualifizierte, flexible und vielseitig nutzbare ArbeitnehmerInnen, die auch Kreativität, Selbständigkeit und Teamfähigkeit zum optimalen Erreichen vorgegebener Unternehmensziele mitbringen. Keine und keiner soll zurückbleiben.

Es geht aber nicht nur um einen künftigen Wettbewerbsvorteil für die Eigentümer von real eingesetztem Kapital, sondern auch um Wettbewerbsvorteile für die in lebenslänglicher Konkurrenz gegeneinander gestellten ArbeitnehmerInnen, um die für sie unerreichbaren gut bezahlten und einigermaßen gesicherten Arbeitsplätze. Diese sehr unterschiedlichen privaten Vorteile sind nicht unbedingt mit privaten Mittel zu erreichen, daher der von den Sozialpartnern in Bad Ischl formulierte Ruf nach mehr Staat und nach der gemeinsamen Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen – auch wenn es den BesitzstandswahrerInnen in der ÖVP und der AHS-Gewerkschaft nicht passt. Uneinigkeit herrscht allerdings noch in der Frage, wer die anstehende Modernisierung des Bildungswesens finanzieren soll. Gewerkschaften und AK fordern soziale Umverteilung über eine strukturelle Steuerreform. Kapital- und Vermögenssteuern, Spekulations- und Gewinnsteuern, während Industriellenvereinigung, Wirtschaftsbund und Große Koalition weiterhin mit Massensteuereinnahmen das Auslangen finden wollen.

Bildung aller in allem. Solidarität und Demokratie

Mit der Abwahl Schüssel-Gehrsers und dem Wechsel im BMUKK ist die Gesamtschulfrage wieder aktuell geworden. Die Industriellenvereinigung hatte über TIMMS, PISA und die Wirtschaftslage nach- und bildungspolitisch vorgedacht. AK und ÖGB meldeten sich nicht nur in Bad Ischl als Sozialpartner, sondern mit dem 3. Alfred Dallinger-Symposium 2008 auch als Organisationen der ArbeitnehmerInnen zu Wort.

An der Gesamtschulfrage lässt sich das Mehr oder Weniger „privat“ in seiner Widersprüchlichkeit zeigen. Unternehmensvertretungen, die bestrebt sind, Humankapital einzukaufen und

optimal zu verwerten, sind nur scheinbar reformbereit. Den Vertretungen der ArbeitnehmerInnen geht es um bessere Chancen möglichst vieler auf dem inländischen Arbeitsmarkt, um Wirtschaftswachstum und Arbeitsplätze nicht nur durch Exportoffensiven, sondern auch über mehr Kaufkraft und Inlandsnachfrage. Aber es gibt da und dort und nach und nach mehr FunktionärInnen und vor allem betroffene LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern, die dem Vorrang wirtschaftlicher Interessen die Interessen der Gesellschaft entgegenstellen.

Ziel jeder demokratischen Bildungsreform sind Welt- und Selbsterkenntnis für jede und jeden, für alle, die hier leben, unabhängig von Herkunft und Geschlecht. Ziel ist das Eröffnen von Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, an Wirtschaft, Politik und Kultur, zu solidarischer Selbst- und Mitbestimmung.

Allgemeinbildung für jede und jeden ist ein soziales Menschenrecht, ein öffentliches Gut, das den „privaten“ Individuen nützt und über die Lebensqualität aller entscheidet und daher keine „Privatsache“ ist. Bildung ist Teil der sozialen Frage und Demokratiefrage in einem. Bildung kostet. Österreich ist eines der reichsten Länder der Welt. Voll Hunger und voll Brot ist diese Erde. Umverteilung ist notwendig, Solidarität, Eingreifen, wo gesellschaftliche, politische und ökonomische Widersprüche sichtbar werden. Wir wollen tanzen. Wenigstens die ersten Schritte. Wir und jetzt.

**3. Internationales Dallinger-Symposium
AK Wien – 6. und 7. November 2008
Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule!**

An die
Nationalratsabgeordneten von SPÖ, ÖVP, FPÖ,
BZÖ und Grünen
An die
RegierungsverhandlerInnen der SPÖ und ÖVP
z.H. Werner Faymann und Josef Pröll
Alle: 1010 Parlament

Die TeilnehmerInnen des 3. Dallinger-Symposiums haben sich zwei Tage lang intensiv mit Zustand der österreichischen Schulen der 6-15-Jährigen auseinandergesetzt – aus der Sicht betroffener ArbeitnehmerInnen, Eltern, LehrerInnen, BildungswissenschaftlerInnen – ExpertInnen mit unterschiedlichen Zugängen und Erfahrungen.

Die TeilnehmerInnen haben mit großer Mehrheit der folgenden Resolution zugestimmt.

Die Analyse des Ist-Zustandes – Selektionsdruck in den Volksschulen, jahrelang eingesparte und in der vergangenen kurzen Legislaturperiode wieder aufgenommene, ungenügend budgetierte Reformansätze, das Nebeneinander von Pflichtschule und AHS, die fehlende gemeinsame Universitätsausbildung aller LehrerInnen waren Themen von Referaten, Diskussionen und Arbeitsgruppen. Der Befund ist nicht neu, aber eindeutig: Österreichs differenziertes Schulsystem verstärkt soziales Unrecht, Herkunft entscheidet über Bildungs- und Lebenschancen.

Die große Mehrheit der TeilnehmerInnen des 3. Internationalen Dallinger-Symposiums fordern Sie auf, in der eben begonnenen Legislaturperiode und bei den laufenden Regierungsverhandlungen folgende sozial- und schulpoliti-

sche Notwendigkeiten wahrzunehmen und politische, auch budgetpolitische Grundlagen zu schaffen, die den sozialen Veränderungen, wirtschaftlichen Notwendigkeiten und individuellen Bedürfnissen der heranwachsenden Generationen gerecht werden:

- **Klare politische Grundsatzentscheidung für eine gemeinsame Schule der 6- bis 15-Jährigen**, Partei- und Standespolitik zurücknehmen. Es geht um die Kinder und nicht um Ideologien!
- Schulversuche zur neuen Mittelschule ausweiten, Übergang zur **flächendeckenden gemeinsamen Schule vorbereiten**
- **Klare politische Grundsatzentscheidung für eine gemeinsame Universitätsaus- und Weiterbildung (Master) für alle pädagogischen Berufe** (LehrerInnen, KindergartenpädagogInnen ...)
- **Klare politische Grundsatzentscheidung für ein gemeinsames öffentliches Dienstrecht und für eine Schulverwaltungsreform**, deren Einsparungspotential der Arbeit an den Schulen zugute kommt
- **Gratiskindergarten und ganztägige Schulformen für alle Kinder**
- **Großzügige Schulbaumaßnahmen**, die kinderfreundliche, weltoffene Rahmenbedingungen fürs gemeinsames Lernen und Zusammenleben schaffen
- **Unterstützungsteams an alle Schulen** (SozialarbeiterInnen, SonderpädagogInnen, PsychologInnen ...)
- **Klare politische Grundsatzentscheidung für die nachhaltige Bereitstellung der Budgetmittel**, die eine gemeinsame Schule mit einer solidarischen und alle Begabungen aller Kinder und Jugendlichen fördernden Lernkultur braucht.

Im Sinn Alfred Dallingers: Bildungspolitik ist Sozialpolitik. Kein Kind, kein Mensch darf zurückgelassen und abgeschoßen werden. Für die lebendige Vielfalt, für das Miteinander in einer gemeinsamen Schule!

Bertl Gubi

Zurück zur Paukerschule: Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung

Wenn im Mai und Juni 2014 die Schülerinnen und Schüler der Maturaklassen an der AHS zur „standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung“ antreten, wird sich der Unterricht in der Oberstufe der AHS grundlegend verändert haben. Dass diese Veränderungen die Fähigkeiten der Jugendlichen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu analysieren und zu verstehen, befördern werden, darf getrost bezweifelt werden.

Geht es nach den Wünschen von Unterrichtsministerin Claudia Schmied¹, so soll ab dem Haupttermin des Schuljahres 2013/14 die neue „standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung“ in Österreich Einzug halten. Als Erste betroffen von ihr sind demnach die SchülerInnen der heurigen 3. Klassen der Unterstufe in der AHS, der Hauptschulen bzw. der Gesamtschulversuche. Für die Schulen verbleiben also noch eineinhalb Jahre, um die Oberstufe in Hinblick auf die neue Matura umzumodeln. Diese Zeit wird auch nötig sein, gingen die bisherigen Konzepte der Schulpolitik doch in die entgegengesetzte Richtung: In den vergangenen zehn Jahren wurden die Schulen im Rahmen der Schulautonomie dazu angehalten, Schulprofile mit eigenen Schwerpunktsetzungen zu entwickeln sowie Angebote zu erarbeiten, die Wahlmöglichkeiten für SchülerInnen entsprechend ihren Interessen und Begabungen eröffnen sollten. Vielleicht am weitesten gediehen sind diese Möglichkeiten der schulischen bzw. individuellen Schwerpunktsetzungen im Schulversuch „Modulare Oberstufe“. In Wien ist zumindest eine Schule aus besagtem Schulversuch explizit mit dem Hinweis auf die bevorstehende Zentralmatura wieder ausgestiegen.

1 Die Zentralmatura ist aber keine Erfindung der Unterrichtsministerin. Sie stand als Forderung in den Wahlprogrammen aller Parlamentsparteien und ist auch im aktuellen Regierungsübereinkommen zwischen SPÖ und ÖVP explizit ausgeführt.

Wie sieht sie nun aus, die Reform der Matura, die in den Medien auch Zentralmatura bzw. Teilzentralmatura genannt wird?

Das „Drei-Säulen-Modell“

Vorauszuschicken ist, dass noch kein fertiger Entwurf einer Durchführungsverordnung, sondern lediglich ein „derzeitiger Diskussionsstand“² vorliegt. Das heißt aber auch, dass es noch Möglichkeiten gibt, auf die konkrete Ausgestaltung der Reform Einfluss zu nehmen, wenn es gelingt, entsprechenden Druck auf die Verantwortlichen auszuüben.

Die beabsichtigte „standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS“ besteht aus drei Säulen: aus einer verpflichtenden „Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA)“, aus drei (Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache) oder vier (dieselben drei und entweder eine weitere Fremdsprache oder Darstellende Geometrie oder Biologie und Umweltkunde oder Physik) Klausurarbeiten und aus zwei oder drei mündlichen Prüfungen³.

Die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)

Neu gegenüber der bisherigen Fachbereichsarbeit ist vor allem der verpflichtende Charakter der VWA. Ihr Umfang soll 4.500 bis 6.000 Wörter (15 bis 20 Seiten) betragen, das Thema ist am Ende der vorletzten Schulstufe mit dem/der BetreuerIn bzw. PrüferIn zu vereinbaren und muss von der Schulleitung approbiert werden. Die SchülerInnen können den/die BetreuerIn der VWA frei wählen, das heißt die die VWA betreuende und beurteilende Lehrperson muss kein/e KlassenlehrerIn sein. Die Betreuung der VWA erfolgt ähnlich wie die der bisherigen Fachbereichsarbeit, ihr Abgabetermin ist Ende des 1. Semesters des Maturajahrgangs. Negativ beurteilte VWAs müssen wiederholt werden und verweisen den/die KandidatIn damit auf den ersten Nebentermin. Die Arbeiten werden an einem Termin noch vor

2 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreuefung.xml> (30. Jänner 2009); die folgenden Informationen sind dieser Website des Unterrichtsministeriums entnommen.

3 Also entweder vier Klausurarbeiten und zwei mündliche Prüfungen oder drei Klausurarbeiten und drei mündliche Prüfungen.

den Klausurarbeiten von den VerfasserInnen ca. zehn Minuten lang präsentiert.

Geht man davon aus, dass bisher oft weniger als ein Viertel der SchülerInnen einer Maturaklasse eine Fachbereichsarbeit geschrieben hat und dass es sogar bei diesen „Freiwilligen“ immer wieder zu (zum Teil auch von LehrerInnen empfohlenen) Abbrüchen von Fachbereichsarbeiten gekommen ist, kann man sich ausmalen, welche Hürden diese verpflichtenden Vorwissen-schaftlichen Arbeiten für Kinder aus „bildungsfernen Schichten“ und ohne finanzielle Basis für den Zugang zu den Produkten oder Dienstleistungen der diversen privaten „Bildungsanbieter“ darstellen. Ein Abbrecher einer Fachbereichsarbeit hatte bisher eine weitere mündliche Prüfung zu wählen und konnte in den meisten Fällen das Thema der Fachbereichsarbeit als Spezialge-biet verwenden.

Die Klausurarbeiten

Aufgabenstellungen, Dauer und Zeitpunkt der Klausuren werden zentral vorgegeben, ihre Korrektur und Beurteilung erfolgt nach einem vorgegebenen Korrektur- und Beurteilungsschlüssel durch den/die unterrichtende/n FachlehrerIn. Die Aufsicht bei den Klausurarbeiten hält nicht der/die unterrichtende FachlehrerIn. Negativ beurteilte Klausurarbeiten können nicht mehr wie bisher im Rahmen einer mündlichen Prüfung im selben Fach ausgebessert werden, sondern müssen schriftlich wiederholt werden. Innerhalb des Haupttermins gibt es einen zweiten Klausurtermin, an dem negativ beurteilte Klausurarbeiten wiederholt werden müssen. Dieser Termin liegt in der Mitte der von vier auf sechs Wochen verlängerten Zeitspanne zwischen Klausuren und mündlichen Prüfungen, also drei Wochen nach dem ersten Klausurtermin.

Negative Noten im Jahreszeugnis der Abschlussklasse können nicht mehr wie bisher als Zusatz im Rahmen der Matura, sondern müssen zum ersten Klausurtermin des Haupttermins ausgebessert werden, um beim zweiten Klausurtermin des Haupttermins zu den eigentlichen Klausuren antreten zu können.

Was diese neue Regelung für die Klausurfächer, die ja zugleich Fächer für die Absolvierung von mündlichen Prüfungen

sind, bedeutet, kann man sich unschwer ausmalen. Das Pauken von Stoff und das Üben von Fertigkeiten wird den Alltag der AHS-Oberstufe in diesen Fächern ausmachen, Schwerpunktsetzungen, Vertiefungen oder gar Projekte werden sich LehrerInnen mit Blick auf die Klausuren sparen. Über kurz oder lang wird sich nämlich der Prozentsatz der im Haupttermin erfolgreichen MaturantInnen als das wesentliche Qualitätssiegel eines Schulstandortes im von oben forcierten und an den Schulen leider zum großen Teil emsig mitgetragenen Konkurrenzkampf zwischen den Schulstandorten um SchülerInnen durchsetzen.

Mündliche Prüfungen

Die Neuregelung der mündlichen Prüfungen scheint noch am meisten im Fluss zu sein. Der Stand vom Jänner 2009 besagt Folgendes: Zur mündlichen Prüfung kann man in jedem wissensorientierten Pflicht- oder Wahlpflichtfach antreten. Das Wahlpflichtfach muss man mindestens im Ausmaß von vier Wochenstunden absolviert haben. Tritt man in zwei Fächern mündlich an, so ist eine Kombination von Pflichtfach und Wahlpflichtfach desselben Gegenstandes nicht gestattet. Werden drei Fächer mündlich absolviert, so ist ein Antreten in Pflicht- und Wahlpflichtfach desselben Gegenstandes auch möglich.

Die FachlehrerInnen eines Schulstandortes haben die Aufgabe, aus dem Stoff des Unterrichtsgegenstandes pro Jahreswochenstunde in der Oberstufe mindestens drei Themenbereiche, insgesamt aber maximal 24 Themenbereiche zu ermitteln, wovon ein Viertel aber von den jeweiligen KlassenfachlehrerInnen bestimmt wird. Der/Die MaturantIn zieht bei der Prüfung aus dem Themenpool zwei Themenbereiche, von denen er/sie einen auswählen kann. Der/Die PrüferIn hat für jeden Themenbereich Fragen vorbereitet und weist dem Kandidaten oder der Kandidatin nach eigenem Ermessen eine Frage zum gezogenen und gewählten Themenbereich zu. Nach einer 20- bis 30-minütigen Vorbereitungszeit soll der/die SchülerIn in einem Zeitrahmen von zehn bis 15 Minuten diese eine Frage beantworten.

Auch daran wird sichtbar, dass die in den vergangenen Jahren von der Schulpolitik betriebene Individualisierung bzw. Schwerpunktsetzung beendet wird. Anstelle der intensiven Beschäfti-

gung mit einem Thema eigenen Interesses im Rahmen der Ausarbeitung eines Spezialgebiets und der anschließenden mündlichen Präsentation der Ergebnisse im Rahmen der Beantwortung der Frage zum Spezialgebiet dürfen zukünftige MaturantInnen 24 Themenbereiche gleichermaßen intensiv vorbereiten, wird doch erwartet, dass die Beantwortung dieser einen Frage in Umfang und Qualität jener der bisherigen Frage zum Spezialgebiet entspricht.

Wer beispielsweise die Qualität der österreichischen Geschichtsbücher kennt, weiß, dass diese für einen kritischen und differenzierten Blick auf die verschiedenen Abschnitte der Geschichte wenig hilfreich sind. Wie ein zukünftiges Prüfungsgespräch, das „tiefer gehend geführt werden kann“⁴, aussehen wird, kann uns schwer erraten werden. Für das Fach Geschichte ist eine Fakten- und Jahreszahlenhuberei zu befürchten.

Warum eine neue Matura?

Vom Unterrichtsministerium werden als Begründungen für die Reform unter anderem Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit der SchülerInnenleistungen, der europäische Vergleich von Abschlüssen sowie eine Qualitätssteigerung und -sicherung⁵ ins Treffen geführt. Was ist aber von einer Vergleichbarkeit von SchülerInnenleistungen zu halten, die sich in der Gleichheit der Prüfungsfragen erschöpft, ohne den vorangegangenen Unterricht miteinzubeziehen? Und wodurch soll die Qualität gesteigert bzw. gesichert werden angesichts der – auch dem EU-Beitritt geschuldeten – gravierenden Kürzungen im Schulbildungsbereich in den vergangenen 15 Jahren.⁶

4 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreifung.xml> (30. Jänner 2009)

5 vgl. ebd.

6 Stichwort: Sprachenoffensive bei gleichzeitiger Kürzung der Wochenstunden in den lebenden Fremdsprachen; Stichwort: Förderung der Lesekompetenz bei gleichzeitiger Streichung der 5. Deutschstunde in den 1. und 2. Klassen an Hauptschule und AHS; Stichwort: Streichung von Unterrichtsstunden in nahezu allen Unterrichtsgegenständen

Eine Qualitätssteigerung und -sicherung aber, die bei vorausgehender Verschlechterung der Rahmenbedingungen für die Aneignung intellektueller Kompetenzen die Prüfungsanforderungen erhöht, zielt darauf ab, die AbsolventInnenquote zu senken. Dass davon wieder in erster Linie die Kinder von „bildungsfernen Schichten“ betroffen sind, die sich die Paukkurse privater Bildungsanbieter nicht leisten können, versteht sich von selbst. Und dass damit die Interessen der Wirtschaft bedient werden, die bereits an der Liberalisierung und Privatisierung der öffentlichen Bildungssysteme arbeitet, ist auch kein Geheimnis.

Gary Fuchsbauer

Gibt es neoliberale Tendenzen in der BMHS?

Die Berufsbildenden Schulen sind natürlich schon von ihrer Gründung her eng mit der Wirtschaft verbunden. Sie wurden entwickelt, um den Betrieben gut ausgebildete junge Menschen zuzuführen. Die Höheren berufsbildenden Schulen bringen den AbsolventInnen – um den Preis der geringeren Allgemeinbildung – zur Hochschulberechtigung auch noch eine/mehrere Berufsausbildungen. Die Mittleren berufsbildenden Schulen werden vielfach auch von jungen Menschen besucht, die keine Lehre machen wollen oder können, weil sie keine Lehrstelle finden oder sie werden bloß als Überbrückung ein Jahr lang besucht, um das vielfach ungeliebte Polytechnikum zu vermeiden. Alles in allem könnte man sagen: Die BMHS ist der Abschied vom abendländischen Bildungsideal, ist die Vermarktung der Schule im Interesse der Wirtschaft. Oder? Ist es wirklich so? Ist tatsächlich durch die Einführung der BMHS eine Verschlechterung im Bildungswesen eingetreten? Ist dadurch wirklich die Schule von der Arbeitswelt verzweckt worden? Ist nicht vielmehr durch die Schaffung von vielen zusätzlichen Bildungsangeboten durch die im Laufe der Jahrzehnte immer zahlreicher gewordenen BMHS der Zugang zu höherer Bildung für immer mehr junge Menschen, gerade auch aus „bildungsfernen Schichten“, überhaupt erst möglich geworden? Ist nicht gerade durch die Konkurrenz der verschiedenen BHS-Reifeprüfungen erst der Elitedünkel der AHS aufgebrochen worden? Ist nicht eigentlich die BMHS der Schlüssel zum wahren Bildungsideal?

Beide Sichtweisen sind wohl etwas einseitig. Was hat sich in den letzten Jahren an den BMHS verändert?

Einerseits gibt es von Regierung und Wirtschaft/Industrie den Willen zur Erhöhung der MaturantInnenquoten und deshalb viele Neugründungen von BHS und von Außenstellen (externen Klassen). Und deshalb wurde die Berufsreifeprüfung und zuletzt die Lehre mit Matura erfunden.

a) Berufsreifeprüfung / Lehre mit Matura

In den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurde „von oben“ – wer immer da auch dahinter stand, die Schulen jedenfalls sicher nicht – eine Möglichkeit des Universitäts/(Fach)Hochschulzuges für Lehrlinge geschaffen. Wer eine Lehre abgeschlossen hat, braucht im Wesentlichen nur mehr Prüfungen in Deutsch, Englisch und Mathematik zu machen und bekommt dafür dann ein Maturazeugnis, das ihr/ihm den Zugang zu Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten und zur B-Karriere im öffentlichen Dienst eröffnet. Da die 3 Prüfungen an verschiedenen Schulen bzw. die ersten beiden auch am WIFI (oder ähnlichen Institutionen) abgelegt werden können, kann sich jede/r den passendsten (einfachsten) Weg zum Maturazeugnis suchen. Bei der neuen Lehre mit Matura wird es noch einmal vereinfacht, indem schon während der Berufsschulzeit die Vorbereitung begonnen werden kann.

Falls hinter diesen Entwicklungen die hehre Absicht stand, den jungen Menschen über die Lehre den Weg zu Hochschulen zu eröffnen, mag das als edel anerkannt werden. Dass es aber nur um die Erhöhung von MaturantInnenquoten zwecks besseren Prestiges des österreichischen Bildungswesens im internationalen Vergleich ging und geht, wird von vielen behauptet. Doch auch wenn die genannte hehre Absicht dahintersteht, ist das kein Weg, den viele sinnvoll beschreiten können und werden: Was habe ich davon, wenn ich die Zugangsberechtigung zur Hochschule habe, aber nicht wirklich die Voraussetzungen erfülle? Was hat ein Betrieb davon, wenn er jemanden als MaturantIn einstellt (damit die Statistik geschönt wird), aber diese Person nur ein Minimum der Mathematik einer HLW und der Sprachen einer HTL gelernt hat? Eine „Zweistundenfachmatura“.

Vermutlich handelt es sich bei Berufsreifeprüfung / Lehre mit Matura nicht wirklich um Modelle, die von der Wirtschaft oder den Schulen gewollt sind, sondern um den Versuch, bei der Bildung einzusparen, indem den 14-/15-Jährigen (und ihren Eltern) Wege aufgezeigt werden, die sie vom Besuch einer BHS abhalten sollen. Jede/r, der/die nicht in eine BHS geht, hilft Unterrichts- und Finanzminister zu sparen – vor allem seit unter BM

Gehrer das pro Kopf-Abrechnungssystem („Werteinheiten“) perfektioniert wurde.

b) Stundenkürzungen und andere Einsparungen an den BMHS

Unter dem euphemistischen Titel „Entlastungsverordnung“ wurden die BMHS-SchülerInnen, wie zuvor schon Pflicht- und AHS-SchülerInnen, von einigen Schulstunden entlastet. Die Anzahl der Unterrichtsstunden wurde in allen BMHS-Lehrplänen mit einem Federstrich um je 2 Stunden pro Woche verringert. Die Schulen „durften“ selbst entscheiden, welche Stunden gestrichen wurden. Darüber hinaus wurden auch sonst bei Lehrplanreformen immer wieder einzelne Stunden wegrationalisiert. Dazu kam noch die in den Jahren unter BM Gehrer immer wieder erfolgte Reduzierung der „Werteinheiten“ (Anzahl der LehrerInnenstunden, pro SchülerIn berechnet), was einerseits zu mehr SchülerInnen pro Klasse und Gruppe und andererseits zu immer weniger Freigegegenständen und Übungen führte. So gibt es heute kaum mehr eine/n HTL-MaturantIn mit Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache (und ob ein Zweistundenfach Englisch in unserer internationalen Welt sinnvoll ist, wäre auch zu hinterfragen). Die neuesten Tendenzen gehen auch in Richtung Einsparung bei Grundlagenfächern wie Mathematik und Mechanik (Kann eh alles der Computer. Aber wer wird den in Zukunft bauen und programmieren?).

In Wirklichkeit waren auch die Stundenkürzungen und andere Einsparungen an den BMHS nicht wirklich von Wirtschaft und Schule gewollt. Die LehrerInnen wollen gerne mehr unterrichten, wollen gerne ausreichend Zeit haben, um mit den SchülerInnen zu üben und das eine oder andere Stoffgebiet auch einmal vertiefend zu behandeln. Und die Wirtschaft will Schulabgänger, die sowohl in den Grundlagen der Sprachen und Naturwissenschaften sicher ausgebildet sind, als auch in einzelnen Fachgebieten Spezialkenntnisse erworben haben – und gelernt haben, zu lernen, sich weiterzubilden, neu entstehendes Wissen einzubauen.

c) Kooperationen BMHS-Wirtschaft

Gerade durch die Einführung von Abschlussarbeiten als Ersatz/ Ergänzung zu Reifeprüfungsteilen (Ingenieurprojekt an HTLs, Diplomarbeiten an HAKs, vertiefende Fachgebiete an HLWs) und durch andere projektartige Unterrichtsteile wurde die Zusammenarbeit der Berufsbildenden Schulen, ihrer LehrerInnen und SchülerInnen mit regionalen Betrieben verstärkt.

Manche sehen darin die Gefahr, dass so die Firmen zu sehr die Inhalte des Unterrichts bestimmen. Die meisten sehen darin allerdings einerseits die Hoffnung, dass die Inhalte des Theorieunterrichts nicht realitätsfern oder abgehoben ausfallen und die Chance, dass die Motivation der SchülerInnen gehoben wird, wenn sie die Anwendungsmöglichkeiten tatsächlich in einem Projekt erleben können. So hat kürzlich bei einer Informationsveranstaltung ein ehemaliger Abendschulmaturant (HTL für Berufstätige) geschildert, wie förderlich es für seine Motivation war, dass er gleichzeitig als Studierender (offizieller Name heutiger AbendschülerInnen) und Berufstätiger immer wieder das in der Schule Gelernte im Betrieb anwenden konnte.

Gerade heute, wo das konkrete Fachwissen sich so schnell ändert, sind die Interessen von Schule und Wirtschaft in Bezug auf Erwerb von Grundwissen und Grundfähigkeiten (fachliche, lernpsychologische, soziale, ...) viel näher als das jemals war. Gerade die Motivation, die Freude am Lernen können durch konkrete Kooperationen BMHS-Wirtschaft gestärkt werden. Freilich stellt das auch eine Herausforderung an die Unterrichtenden dar: Ein Herunterbeten der immer gleich Vorbereitung ist in so einem Unterricht und mit den SchülerInnen von heute nicht mehr möglich.

d) Verbindung von Berufstätigkeit und Schule

Wie schon vorhin angesprochen stellen die Möglichkeiten der Abendschule gerade im berufsbildenden Schulwesen eine besondere Chance dar. Seit Jahrzehnten werden an HAKs und vor allem an HTLs erfolgreich Berufstätige im zweiten Bildungsweg über Abendschulen zur Reife- und Diplomprüfung geführt. Seit

Jahren wird der Niedergang und Untergang der Abendschulen vorausgesagt. Durch die Berufsreifeprüfung und dann durch die Fachhochschulen, haben so manche gemeint, sei das Ende der Abendschulen besiegelt. Doch die Anmeldezahlen sprechen eine andere Sprache. Die berühmte Abstimmung mit den Füßen ist hier im Sinne der Fortführung der Abendschulen ausgegangen. Und die Maturavorsitzenden bestätigen immer wieder das hohe Niveau der Reife- und Diplomprüfungen. Freilich ist die Drop-outrate hoch, es beginnen viele, nicht alle halten 4 der 5 Jahre durch. Doch das ist bei täglichem Unterricht von 4-5 Einheiten am Abend nach einem Normalarbeitstag auch verständlich.

Seit kurzem gibt es nun bei der Verbindung von Berufstätigkeit und Schule einen neuen Weg: Die Verbindung von Lehre und HTL. Im oberösterreichischen Kremstal haben sich einige Firmen (große internationale wie Greiner, Fronius und regionale) zusammengenommen und die KTLA (Kremstal Technische Lehr Akademie) gegründet, um ihren Lehrlingen eine Möglichkeit für einen Weg zur HTL-Reife- und Diplomprüfung zu schaffen. Im Dezember 2008 haben die ersten von diesen Lehrlingen mit 20 Jahren die HTL-Matura extern an der HTL Kapfenberg mit Erfolg abgelegt. Auch hier war der vorsitzende Landesschulinspektor vom technischen und allgemeinen Wissen beeindruckt. Mittlerweile ist dieser Weg der Verbindung von Lehre und HTL aber schon einen Schritt weiter: Er läuft nun als Schulversuch: Nach Abschluss der Pflichtschule (wobei das 9. Schuljahr bereits an einem Polytechnikum als spezielles Vorbereitungsjahr absolviert werden kann) beginnen die jungen Menschen eine Lehre in einem der Partnerbetriebe. Der Betrieb verpflichtet sich, den Lehrling 2-3 Tage pro Woche für die Schule freizustellen und nach Abschluss der Lehre eine 30-Stunden-Anstellung zu geben. Die Lehrlinge besuchen auch ganz normal die 10-Wochen-Blöcke an der Berufsschule (dreieinhalb mal). Vom 2. bis zum 7. Semester besuchen sie an 2 Tagen pro Woche den Unterricht (je 11mal 45 Minuten) in der externen Klasse der HTL. Im 3.-7. Semester gibt es jeweils 10 Wochen lang einen 3. Unterrichtstag, um die durch die Berufsschule entfallenden HTL-Tage hereinzuholen. Nach der Lehrabschlussprüfung am Ende des 7. Semesters besuchen die jungen Menschen dann 3 Semester lang die externe

Klasse als Abendschule. Unterrichtet wird in allen 10 Semestern nach dem Lehrplan der HTL für Berufstätige.

Wie gesagt, das ganze beginnt nun als Schulversuch und wird sicher kein Modell mit großer Breitenwirkung sein, da es für die jungen Menschen doch einen beträchtlichen Zeitaufwand darstellt, allerdings verbunden mit mehreren wesentlichen Vorteilen: Bereits während der Schulzeit ist die Einbindung in den Betrieb gegeben, die Lernmotivation sollte dadurch leichter möglich sein. Und durch die Lehrlingsentschädigung und die 30-Stunden-Anstellung danach gibt es Cash schon während der Schulzeit.

Für die Firmen ergibt sich der Vorteil, dass ihre Lehrlinge auch eine wesentlich höhere theoretische Bildung bekommen, als es allein durch die Berufsschule der Fall wäre. Und die Betriebe brauchen nicht MaturantInnen anzustellen, die sie dann erst einschulen müssen, weil diese eben aus dem eigenen Betrieb kommen.

Für Unterrichts- und Finanzministerium stellt dieses Modell eine große Einsparung gegenüber Tages- und Abendschule dar: Gegenüber der Tagesschule wird der gesamte Werkstättenunterricht eingespart, da diesen die Firmen in der Lehre abdecken. Gegenüber der Abendschule stellt der Tagesschulunterricht in den ersten 7 Semestern eine Werteinheitensparnis von 25% dar (kein Abendzuschlag).

Da aber dieser Schulversuch bisher nur im Kremstal angeboten wird, wo es keine HTL gibt, wird dieses Angebot wohl vor allem von solchen begabten jungen Menschen genutzt werden, die sonst keine HTL besuchen würden – also vielleicht doch wieder zusätzliche Kosten für den Staat bedeuten. Also neoliberal? Oder doch nicht? Denn in diesem Modell verpflichten sich die Betriebe, die ihre Lehrlinge in diesen Schulversuch schicken, 5 Jahre lang einen fix vereinbarten eurobetragsmäßig festgelegten Anteil für den Sachaufwand der externen Klasse (incl. Fahrtkosten der Lehrenden) zu leisten. Es zahlen also ausnahmsweise nicht die Eltern, sondern es zahlt die Wirtschaft.

Johannes Zuber

Berufsschule und Wirtschaft

Die Zusammenarbeit der Berufsschulen mit der Wirtschaft erklärt sich aus dem §46 des SchOG (Schulunterrichtsorganisationsgesetz), der die Wertigkeit der Schule bei der Ausbildung von Lehrlingen beschreibt:

„Abs.1: Die Berufsschule hat die Aufgabe, in einem berufs begleitenden fachlich einschlägigen Unterricht den berufsschulpflichtigen Personen die grundlegenden theoretischen Kenntnisse zu vermitteln, ihre betriebliche Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie ihre Allgemeinbildung zu erweitern.“

Die Ausbildung der Lehrlinge obliegt also der Wirtschaft, den Betrieben und nicht der Schule. Auch die am Ende der Lehrzeit vorgesehene Lehrabschlussprüfung fällt allein in die Kompetenz der Wirtschaft. LehrerInnen wird, wenn überhaupt, nur ein Beobachterstatus zugestanden. Je nach Lehrberuf ist das Verständnis der Ausbildungsbetriebe für die Aufgabe der Berufsschule, „grundlegende theoretische Kenntnisse“ zu vermitteln, unterschiedlich groß. Die Einführung von „Lebende Fremdsprache Englisch an Berufsschulen“ war ziemlich umstritten. Auch „Deutsch und Kommunikation“, ein mehr als ungenügender Ersatz für den Gegenstand, der die mangelnden Deutschkenntnisse, nicht nur der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, verbessern sollte, stieß auf den Widerstand mancher Ausbildungsbetriebe.

Eine weitere Verbindung zur Wirtschaft ergibt sich aus den Aufnahmevoraussetzungen für Berufsschullehrer. Für den Unterricht in betriebswirtschaftlichen Fächern und in fachtheoretischen Gegenständen ist nach der jeweiligen fachspezifischen Matura eine zweijährige Betriebspraxis (früher 4 Jahre) nachzuweisen. Lehrer im Werkstättenunterricht müssen eine Meisterprüfung nachweisen. Die Kenntnisse betrieblicher Abläufe und die Qualifikation der Arbeitenden sollten so zumindest in Ansätzen vorhanden sein. Das „pädagogische Rüstzeug“ wird während der Dienstzeit „nachgeliefert“, frühestens nach zwei Dienst-

jahren wird der Besuch der Pädagogischen Hochschule (seit 2007, vorher „Pädagogische Akademie“) bei einjähriger Dienstfreistellung und voller Bezahlung mit abschließender „Lehr-
amtsprüfung“ bewilligt.

Erstes Ziel der Wirtschaft: die Lehrer

Da als BerufsschullehrerInnen auch Betriebseigner tätig sind, ergibt sich eine zusätzliche Verbindung mit den Interessen der Wirtschaft an der Ausbildung der Lehrlinge bzw. an dem, was die Berufsschule in den Augen der Unternehmer leisten soll.

Sogenannte „Produktschulungen“ durch branchenspezifische Unternehmungen für LehrerInnen sind ein fester Bestandteil der Weiterbildung. Aber nicht nur Betriebe sind in der LehrerInnenfortbildung aktiv, auch die Interessensvertretungen wie z.B. die AK (Arbeiterkammer), WKO (Wirtschaftskammern) bemühen sich, den LehrerInnen ihre Sichtweisen zu Fragen der allgemeinen Bildung oder eben speziell zur Berufsausbildung nahe zu bringen. Das beinhaltet Fortbildungsveranstaltungen und die Bereitstellung verschiedenster Unterrichtsmaterialien.

Wer zahlt?

Der Staat ...

Finanziert wird die Berufsschule, wie jede öffentliche Schule, vom Staat. Am Beispiel Wiens kann für das Jahr 2007 Folgendes gezeigt werden¹:

Kosten für LehrerInnen:	44.063.882,67 €
(davon 50% Bund, 50% Land)	
Kosten für die Schulen:	20.122.435,34 € (Gemeinde Wien)
Davon:	
Baul. Invest und Instandhaltung	4.290.213,44 €
Zur autonomen Verwendung	1.313.998,98 €
Maschinen und Geräte	431.887,34 €
Einrichtung	206.599,43 €

1 wiener berufsschulen: Ausgaben der Schulerhalter im Jahr 2007, Büro LSI Prigl, Stadtschulrat für Wien

... und die Wirtschaft

Für über die „allgemeinen Aufgaben“ der Berufsschulen hinausgehende Aktivitäten, wie z.B. dem Ankauf eines von den LehrerInnen für einen zeitgemäßen Unterricht als nötig erachteten Produktes, können kurzfristig von der öffentlichen Hand keine Mittel zur Verfügung gestellt werden. Hier kommt nun die Aktivität des jeweiligen Direktors der Schule und/oder auch bestimmter LehrerInnen zum Tragen. Es liegt ganz allein bei ihnen, wie sie versuchen, Geldmittel oder auch Produkte aufzutreiben.

Als Beispiel sei hier die „Siegfried-Markus-Berufsschule“ in Wien angeführt, weil sie geradezu prädestiniert für Sponsoring durch die Wirtschaft ist. Die Schule ist in einem 1988 eröffneten Gebäude untergebracht und zählt zu den modernsten Berufsschulen Österreichs. Sie beherbergt zwei Kfz-Schulen, in denen die folgenden Berufe betreut werden:

Kfz-Technik, Kfz-Technik + Kfz-Elektrik (Doppellehre), Kfz-Technik mit Schwerpunkt Motorrad, Kfz-Technik Car-Mechatronic Pkw, Kfz-Technik Car-Mechatronic Nfz, Baumaschinentechnik (JASG), Karosseriebautechnik, Metalltechnik – Fahrzeugbautechnik, Metalltechnik – Blechtechnik, SpenglerIn (Kupferschmied) und Metalldesign: Metalldrücker, Gürtler und Graveur.

Schon die Homepage² der Schule zeigt, welche Firmen sich an verschiedenen Projekten der Schule beteiligen: Autohersteller, Erdölfirmer, Zulieferer, Gerätehersteller usw. Diese Firmen ermöglichen der Schule den Internetauftritt, der von einer Werbe-firma gestaltet wird. Ziel dieser web-Präsenz ist es, „die Position der Schule in der Öffentlichkeit und der Kfz-Branche auszubauen“ sowie zu diesem Zwecke „konsequent gezielte Marketingaktivitäten“ durchzuführen.

Mit Hilfe einzelnen Firmen wurden auch „spezielle“ Klassen eingerichtet. So wurde im Schuljahr 2005/06 eine „Renault-Klasse“ mit 18 Lehrlingen eingeführt. Damit soll die „Identifikation mit der Marke“ gefördert und die Lehrlinge „an die Marke“ gebunden werden³.

2 <http://www.siegfried-marcus-berufsschule.at/>

3 http://www.siegfried-marcus-berufsschule.at/_docs/PI_SMBS_Renault_906.pdf

Auf der Schulhomepage findet sich auch ganz offen Werbung von General Motors zu Aktivitäten, die mit den Kfz-Schulen nichts zu tun haben⁴, nämlich eine Aktivität des Chevrolet-Charity-Funds und den anderen Förderern der Schule.

Was noch?

In den Berufsschulen haben auch längst „branchenfremde“ Sponsoren ihren Fuß in der Türe. Getränkefirmen lassen sich die Aufstellung von Automaten etwas kosten, Werbeplakate für allerlei „unerlässliches“ Kaufgut finden sich in den Schulgebäuden allenthalben. Und im Zeichen der sogenannten Schulautonomie fällt dies meist ganz allein in die Verantwortung des jeweiligen Direktors, denn die „Schuldemokratie“, also die Einbindung der Schüler und Eltern, steckt an vielen Berufsschulen wohl immer noch in den Kinderschuhen.

Aber wie heißt es so schön in einer Publikation⁵ des „Landeselternverbandes“ über die Situation in einem Wiener Gymnasium: „Hier hat die Öffnung gegenüber der Wirtschaft längst stattgefunden und alle an der Schule profitieren davon. Die Schule wurde zum Lebensraum (sic! JZ), Schüler und Lehrer fühlen sich wohl“.

Tja: „Schöne neue Welt“.

4 http://www.siegfried-marcus-berufsschule.at/index.php?gr_id=38&k_id=260&b_id=1533

5 http://www.landeselternverband.at/pdf_Sponsoring_Schulen.pdf

AutorInnen

Armin Bernhard, Hochschullehrer für Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen

Ingolf Erler, Soziologe am österreichischen Institut für Erwachsenenbildung in Wien

Gary Fuchsbauer, BMHS-Lehrer, Personalvertreter, Gewerkschafter, ÖLI-UG-Bundeskoordinator, Oberösterreich

Philipp Funovits, ehem. Vorsitzender der Fakultätsvertretung Naturwissenschaften, ehem. Referent für Bildung und Politik und Vorsitzender der HochschülerInnenschaft, ehem. Mitglied des Senats der Universität Graz

Bertl Gubi, AHS-Lehrer, Wien

Andrea Liesner, Hochschullehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, Universität Hamburg

Ingrid Lohmann, Hochschullehrerin, Erziehungswissenschaftlerin, Universität Hamburg

Elke Renner, ehem. AHS-Lehrerin, Wien

Claudia Saller, Geschäftsführerin „Netzwerk Soziale Verwaltung“, Wien

Reinhart Sellner, AHS-Lehrer, Wien, Vertreter der Österreichischen LehrerInnen-Initiative–Unabhängige GewerkschafterInnen (ÖLI-UG) in der AHS-Gewerkschaft der GÖD und im AHS Zentralausschuss

Stefan Vater, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Lehrbeauftragter für Gender Studies an der Universität Wien und an der Akademie der Bildenden Künste Wien, Mitglied der Fachredaktion des Magazins erwachsenenbildung.at

Johannes Zuber, ehem. Lehrer an der BS für Kfz-Technik, Wien

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis			
45	Gewerkschaft	€ 5,50	97	Leibeseziehung	€ 12,40
47	Schuleinstieg	€ 4,40	98	Alternative	
48	Konsumenten	€ 4,40		Leistungsbeurteilung	€ 11,60
49	Erinnerungsarbeit		99	Neue Medien I	€ 11,60
	1938/88	€ 5,00	100	Neue Medien II	€ 10,90
51	Mozart 1789	€ 5,00	101	Friedenskultur	€ 10,90
52	Bildungspolitik	€ 7,20	102	Gesamtschule –	
53	Sexualität	€ 7,20		25 Jahre schulheft	€ 10,90
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40	103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00	104	Geschlechtergrenzen	
58	Museumspädagogik	€ 10,20		überschreiten	€ 10,90
59	Analphabetismus	€ 5,00	105	Die Mühen der Erinnerung	
60	Erziehungsziel			Band 1	€ 10,90
	Parteidisziplin	€ 5,00	106	Die Mühen der Erinnerung	
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20		Band 2	€ 10,90
62	Community Education	€ 7,20	107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20	108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
64	Schulautonomie	€ 10,90	109	Begabung	€ 11,60
65	Traumschule	€ 5,00	110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
66	Österreichische Identität	€ 7,20	111	Auf dem Weg – Kunst-	
67	Lernwidersprüche	€ 7,20		und Kulturvermittlung	€ 11,60
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20	112	Schwarz-blaues	
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20		Reformsparen	€ 8,70
70	Behindertenintegration	€ 10,90	113	Wa(h)re Bildung	€ 10,60
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	114	Integration?	€ 10,60
72	Friedensziehung	€ 8,70	115	Roma und Sinti	€ 10,60
74	Projektunterricht	€ 7,20	116	Pädagogisierung	€ 10,60
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 10,60
77	Unabhängige Gruppen		118	Kontrollgesellschaft und	
	in der GÖD	€ 7,20		Schule	€ 10,60
78	Neues Lernen – neue		119	Religiöser	
	Gesellschaft	€ 7,20		Fundamentalismus	€ 10,60
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	120	2005 Revisited	€ 10,60
80	Reformpädagogik	€ 8,70	121	Erinnerungskultur –	
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70		Mauthausen	€ 10,60
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming	€ 10,60
84	Verordnete Feiern –		123	Soziale Ungleichheit	€ 10,60
	gelungene Feste	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus	€ 10,60
85	Misere Lehre	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung	€ 10,60
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	126	Leben am Rand	€ 10,60
87	Umwelterziehung	€ 8,70	127	Führe mich sanft	
88	Lehren und Lernen			Beratung, Coaching & Co.	€ 10,60
	fremder Sprachen	€ 8,70	128	Technik-weiblich!	€ 10,60
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik	€ 10,60
90	Macht in der Schule	€ 8,70	130	Zur Kritik der neuen	
92	Globalisierung, Regiona-			Lernformen	€ 10,60
	lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	131	Alphabetisierung	€ 10,60
93	Ethikunterricht	€ 8,70	132	Sozialarbeit	€ 10,60
94	Behinderung,		133	Privatisierung des österr.	€ 10,60
	Integration in der Schule	€ 10,90		Bildungssystems	
95	Lebensfach Musik	€ 10,90		in Vorbereitung:	
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Selbstbefreiung durch	
				Volksbildung	



