

Eveline Christof, Erich Ribolits, Johannes Zuber

Uniland ist abgebrannt
Zur Kontroverse um
Bildung und Ausbildung an Universitäten

Schulheft 139/2010

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 35. Jahrgang 2010

© 2010 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-4917-2

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, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, 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: Eveline Christof, Erich Ribolits, Johannes Zuber

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 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: € 29,50/48,90 sfr

Einzelheft: € 12,-/21,50 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, Presseausendungen, 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.

Bildnachweis Coverfoto: Josef Seiter

INHALT

Vorwort	5
---------------	---

Brandverursacher

Raoul Kneucker

Das Bologna Spektrum	6
-----------------------------------	---

Ein Überblick über Fragestellungen

Brandsachverständige

Konrad Paul Liessmann

Der Prozess	18
--------------------------	----

Michael Gemperle

Die Rede von der „Wissensgesellschaft“ als Teil eines politischen Projekts	23
---	----

Ludwig A. Pongratz

Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin	35
--	----

Erich Ribolits

Erhebet euch Geliebte, wir brauchen eine Tat!	51
--	----

Oder: Warum die Protestaktionen der Studierenden im Herbst 2009 mehr mit Bildung zu tun hatten als die Reaktionen der meisten Bildungstheoretiker/innen

Alfred Schirlbauer

Kompetenz statt Bildung?	65
---------------------------------------	----

Brandstifter

David Kriebernegg

„Wir sind hier, wir sind laut, weil man uns die Bildung klaut“	74
---	----

(Demo-Spruch der protestierenden Studierenden)

Sigrid Maurer

Der heiße Herbst 2009, die Bewegung und die ÖH	80
---	----

Zwischen den Feuerfronten

Thomas Schmidinger und Claus Tieber

Zur Lage der lehrenden Klasse in Österreich88

Monika Hofer und Eva Sattlberger

Und was kommt danach?97

*Zur Lage der befristet beschäftigten Jungwissenschaftler/innen an der
Universität Wien*

Eveline Christof

Universitäten in der Krise 114

*Governance an der Hochschule im Spannungsfeld von Autonomie und
Verantwortung*

AutorInnen128

Vorwort

An erster Stelle des Forderungskatalogs der protestierenden Studierenden, die im Winter 2009/10 österreich- und europaweit auf die „Misere bolognese“ der universitären Bildung aufmerksam gemacht haben, fand sich die Forderung „Bildung statt Ausbildung nach wirtschaftlicher Verwertbarkeit“. Es ist zumindest bemerkenswert, dass die Spitzenforderung der Studierenden damit einen Anspruch formulierte, der weit über ein systemkonformes Adaptieren der aktuell inadäquaten Studienbedingungen hinausgeht und ein grundlegendes Infragestellen der herrschenden bildungspolitischen Zustände impliziert. Noch bemerkenswerter ist, dass eine während der zweiten Protestwoche bei Studierenden in ganz Österreich durchgeführte Untersuchung des Instituts für Jugendkulturforschung zutage brachte, dass fast 70% aller befragten Studierenden die Forderung nach Bildung statt Ausbildung als die wichtigste Aussage des Forderungskatalogs der sogenannten Audimaxisten bezeichneten. Daraus lässt sich interpretieren, dass die Forderung – so abstrakt sie auch erscheinen mag und so wenig Medien und Bildungspolitiker mit ihr auch anfangen konnten – ein generelles Unbehagen der studentischen Jugend an ihrer gesellschaftlichen Wahrnehmung und Rolle als „Munition im herrschenden Krieg mit ökonomischen Mitteln“ widerspiegelt.

In diesem Sinn wird die Dichotomie von Bildung und Ausbildung im gegenständlichen schulheft zum Ausgangspunkt dafür gemacht, die Situation in Schulen und Universitäten dahingehend zu hinterfragen, wieweit dort heute überhaupt so etwas wie ein Fördern autonom denkender, dem Status quo kritisch gegenüberstehender, selbstbewusster Persönlichkeiten erfolgen kann bzw. wieweit die Forderung nach Bildung statt Ausbildung tatsächlich eine latent systemkritische Haltung der studentischen Jugend widerspiegelt.

Raoul Kneucker

Das Bologna Spektrum

Ein Überblick über Fragestellungen

Der „Bologna Prozess“ will Ziele in zumindest drei Politikfeldern erreichen, auf bildungs- und studienpolitischem, auf arbeitsmarktpolitischem und auf europapolitischem Gebiet. Die studienpolitischen Zielsetzungen sind mit zahlreichen rechtlichen Problemen verknüpft.

Der zehnjährige „Bologna Prozess“ ist nach wie vor *work in progress*.

Alle Zielsetzungen sind für sich genommen einigermaßen klar umrissen, aufeinander aber nicht kohärent abgestimmt – sicher ein Defizit des politischen Handelns; aber unter den gegenwärtigen rechtlichen Verhältnissen hätten sie gar nicht harmonisiert werden können, auch nicht innerhalb der Europäischen Union und ihres Vertragswerkes. *Nota bene*: Der Bologna Prozess beruht nicht auf Beschlüssen der Organe der Union, er ist ein gesonderter intergouvernementaler Vorgang, angeregt von Mitgliedstaaten der Union.

Zwar ist unter den herrschenden gesamteuropäischen politischen Bedingungen der Bologna Prozess zumindest als Reformprogramm an Universitäten ohne Verzug eingeleitet, vor allem auf der Ebene der Regierungen der Mitgliedstaaten des Prozesses akzeptiert und in seinen Grundzügen erstaunlich schnell und effektiv umgesetzt worden, und dennoch ist er in den drei genannten Politikfeldern unterschiedlich weit gediehen, zum Teil gar nicht gediehen. Aus allen diesen Gründen muss der Prozess mehrdimensional und diskursiv dargestellt und argumentiert werden. Befürworter und Kritiker tendieren zu eindimensionalen Betrachtungsweisen.

Was Leute, auch akademische Fachleute, so leichthin über den Bologna Prozess denken, soll an Hand beispielhafter Zitate charakterisiert werden; Klarstellungen sind intendiert. Ein Überblick über Fragestellungen ist in diesem Rahmen möglich, aber nicht alle wesentlichen Punkte können ausführlich behandelt werden.

Akzeptanz, Umsetzung, Widerstand

„Zwar hat sich immer wieder ein breiter Widerstand gegen diese Reformen“ formiert, „bewirken konnte er freilich wenig“ (Ruthner). Diese Aussage kann empirisch nicht bestätigt werden. Wäre der Widerstand übrigens *breit* gewesen, hätte er sicher etwas bewirkt.

In Europa wurde auf den Bologna Prozess überwiegend positiv reagiert: Es gab eine sofortige Akzeptanz in den osteuropäischen Staaten, eine glatte Umstellung „top down“ in Frankreich und den Ländern des französischen Systems; die Länder des britischen Systems waren nicht unmittelbar betroffen, sie praktizierten ja bereits eine ähnliche Studienarchitektur; keine Schwierigkeiten ergaben sich in den skandinavischen Ländern, geringer Widerstand in Deutschland und Österreich. Dieser Widerstand beschränkte sich übrigens auf einzelne Kreise und Fachgruppen, hauptsächlich auf geisteswissenschaftliche Fächer an Universitäten. Tatsächlich ist in Österreich die Umsetzung der dreistufigen Studienstruktur gemäß der Bologna Erklärung 1999 für staatliche und universitäre Verhältnisse schnell und umfassend erfolgt, an Fachhochschulen nämlich zu 100%, an Universitäten zu über 80%. Die Dreiteilung der akademischen Studien ist sogar ohne großzügige Übergangsregelungen durchgesetzt oder manchenorts durchgedrückt worden. Sie ist generell mit dem Jahre 2010 wirksam. Die inhaltliche Reform, die in der Bologna Erklärung beabsichtigt wird, ist freilich nicht abgeschlossen.

Breiter Widerstand setzte von studentischer Seite ein – spät, nämlich erst 2009/2010. War das zehnjährige Jubiläum der Anstoß? Regierungsrituale fordern oft zu Protesten heraus. Was wäre denn auch zu „feiern“ gewesen? Dieser jüngste Widerstand wird übrigens *etwas bewirken*. Er war und ist gerechtfertigt. Die Studierenden spüren schon das „Richtige“. Entkleidet des ideologischen Beiwerkes ihrer Protestaktionen, die Frustrationshöhe

wegen der leidigen Universitätsbürokratie in Rechnung gestellt, ist deutlich geworden, dass der Protest sich gegen bestimmte Auswirkungen, nicht so sehr gegen die Bologna Reform selbst richtet(e). Die Reform wäre durchaus auch in anderer als der gegenwärtigen Gestalt und Art möglich, zulässig und wünschenswert gewesen. So wurde in der Jubläumskonferenz 2010 den Studentenprotesten ein eigener Punkt in der „Budapest-Vienna Declaration“ gewidmet – *„als Zeichen der Anerkennung all jener kritischen Stimmen, die auf Fehler bei der Umsetzung des Prozesses hingewiesen hatten“* (ChS). Die Ereignisse rufen geradezu nach (sozialwissenschaftlichen) Untersuchungen der Art und Lage der Umsetzung des Prozesses in den einzelnen Ländern..

Ziele, vordergründig und hintergründig

„An der Oberfläche wurde die Einführung des neuen, dreistufigen Systems (Bachelor – Magister – Doktor) mit der Vereinheitlichung und Internationalisierung der Hochschulbildung begründet. Blanker Humbug. In Wahrheit aber war ‚Bologna‘ nichts anderes als ein freiwilliger Kniefall vor den kulturimperialistischen Alliierten der USA“. „Das Bachelor – Studium, das laut Konzept mehr ‚Praxisorientierung‘ (welche?) vermitteln soll, führt in Wahrheit meist zu einer Verwässerung der Studieninhalte und/oder zu einer klammheimlichen Reduktion der Studiendauer auf Kosten der Qualität. Der Bachelor wird dann zu einer Art zweiter Matura“ (Ruthner).

Die Stichworte der Kritik sind: Vereinheitlichung, Internationalisierung, Kulturimperialismus, Praxisorientierung, Qualitätsverlust.

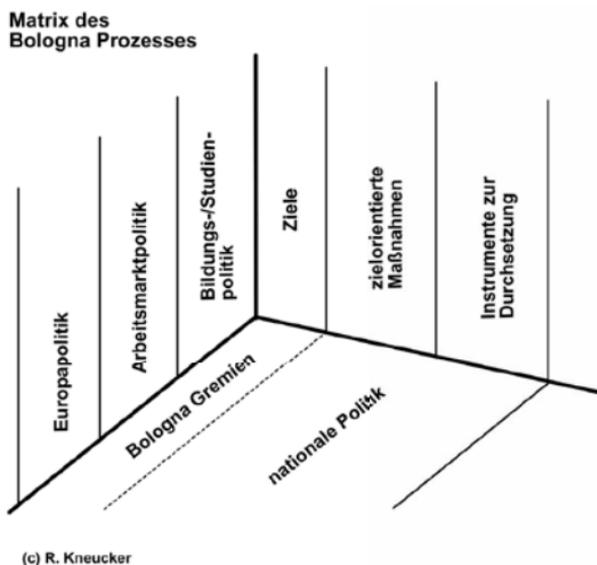
Was enthalten dazu die Dokumente und wie lautet die Rechtslage?

1. Die Bologna Erklärung vom 19. 6. 1999 nennt als ihre Zielsetzungen: Transparenz der (europäischen) Hochschulsysteme; Teilung des akademischen Studiums in zwei „Zyklen“ mit unterschiedlichen bildungspolitischen Vorgaben (was das Doktoratsstudium als dritten Zyklus ebenfalls verändert); Übernahme des bewährten ECTS Credit-Systems, entwickelt im ERASMUS Programm 1987–2007, in alle (europäischen) Hochschulstudien; Mobilität für alle (Studierenden); Zusammenarbeit in der Quali-

tätsprüfung (der Hochschulstudien in Europa) und die Entwicklung einer „europäischen Dimension“ der Hochschulbildung. (Inzwischen sind ergänzende und vertiefende Beschlüsse in den jährlichen Konferenzen der zuständigen MinisterInnen gefasst worden; z. B. die Verstärkung der arbeitsmarktpolitischen Aspekte im Jahre 2007). Das ist viel; denn die Ziele wollen nichts weniger als Bildung und Studien(recht) in Europa verändern, sie berühren arbeitsmarktpolitische und europapolitische Aspekte über die Bildungseinrichtungen hinaus. Die europapolitische Sichtweise hat die anderen Zielsetzungen sogar beeinflusst und fokussiert. Zugleich ist es wenig; denn die drei Dimensionen werden inhaltlich nicht näher bestimmt, es fehlen ihnen wegen des intergouvernementalen Charakters der Erklärung die Maßnahmen, die diese Ziele durchführen könnten; die Dimensionen sind auch nicht politisch und inhaltlich aufeinander abgestimmt, sondern stehen eher neben- oder hintereinander. Ihre Durchführung erfolgt freiwillig. Die Durchführung ist von der jeweiligen Rechtslage in den einzelnen Mitgliedstaaten des Bologna Prozesses abhängig. Nur die Mitgliedstaaten verfügen über Zuständigkeiten zur Regelung und zur Reform ihres Bildungswesens. Auch die EU besäße nur wenige Zuständigkeiten auf diesen Gebieten, wollten die EU Mitgliedstaaten unter sich gemeinsame Regelungen im Sinne des Bologna Prozesses treffen. Das ist ohnedies nicht der Fall. Eine Vereinheitlichung kann rechtlich nicht erzwungen werden, sie war auch nie beabsichtigt. Ob sich die Staaten an die Ziele der Erklärung halten, ist ihre nationale bildungspolitische Entscheidung, so wie die Struktur und den Inhalt einer Reform, wie z. B. der Hochschulbildung, festzulegen, ihre Entscheidung ist und bleibt. (Liekens)

2. Allerdings veränderten die gemeinsamen europäischen Diskussionen über Bildung, Qualität und Bildungsfinanzierung zwischen den Regierungen und unter den Experten in Europa, die zahlreichen Systemvergleiche, die *bench mark* und *best practice* Studien, die Mobilität der Lehrenden und Studierenden laufend die Grundlagen der nationalen Entscheidungen. Die generelle Internationalisierung insbesondere der Industrien übt Druck auf das Bildungswesen aus. Nationale Bildungspolitik wird in euro-

päischen und globalen Vergleichen taxiert; die Absolventen sind dem internationalen Wettbewerb im Personalwesen des europäischen Arbeitsmarktes ausgesetzt, sie müssen sich nicht mehr nur zu Hause bewähren, sie sind mobil und machen internationale Karrieren. Interessierte Studierende entscheiden sich, dort zu studieren, wo sie die besten Bedingungen vorfinden und für sich gute Karrierevoraussetzungen schaffen können. Es wären übrigens Studien darüber anzuregen, wieviele junge österreichische Menschen warum und wo ihre Studien bereits ausschließlich im Ausland absolvieren. Das alles bedeutet eben nicht, eine vereinheitlichte oder gleichgebürstete Politik zu wählen, sondern die jeweils bessere im Vergleich zu anderen Ländern. „*Non-uniformity is a source of strength but a disadvantage in global competition*“ (offizielles Bologna Dokument); und daher erklärten sich die Mitgliedstaaten des Bologna Prozesses bereit, eine grundsätzlich gleiche, d. i. vergleichbare Bildungsstruktur, insbesondere im tertiären Bereich, installieren zu wollen, behalten aber im übrigen ihre nationale Regelungsmacht bei (sofern sie überhaupt diese Art von Politik betreiben).



3. „Kniefall vor den USA“? Von allen ursprünglich 29 und nun 47 Mitgliedstaaten des Bologna Prozesses? Mit ihren unterschied-

lichen politischen Positionen gegenüber den USA? Wohl kaum. Allerdings hat sich das US System *grosso modo* global durchgesetzt und ist daher auch für die Europäer relevant geworden.

4. Arbeitsmarktpolitische Aspekte sind nicht mit „Praxisorientierung“ gleichzusetzen oder gar zu verwechseln. Es spricht sich so leicht über Praxisbezug. Praxisorientierung von Studien hat in der Regel wenig mit Arbeitsmarkt gemeinsam. Sie ist im positiven Fall didaktische Überlegung und wertvolle Übung im Studium, im negativen Fall eine Annahme von Lehrenden über Praxis. Die Industrie hat bisher nirgendwo in Europa die Studienreformen an Universitäten oder Fachhochschulen zum Anlass genommen, in ihrer Personalpolitik unmittelbar darauf zu reagieren und sie in ihrer Personalentwicklung kurzfristig zu berücksichtigen. Sie fordert zwar immer ihre Mitwirkung bei Studienreformen ein, hat sie aber nie wirklich geübt. Es klingt daher nicht recht glaubwürdig, was die österreichische Industrie anlässlich des Jubiläums des Bologna Prozesses meinte: *„dass so viele Bachelorabschlüsse skeptisch beäugt werden, liege daran, dass es den Universitäten kaum gelungen ist, ein kurzes, gut kombinierbares Studium mit einem Qualifikationsmix zu konzipieren, das den Anforderungen der Wirtschaft entspricht“* (ChS). Das sollten die Universitäten erst gar nicht versuchen, abgesehen von den geltenden Studienvorschriften, die eine andere Zielsetzung als dieses Ziel festlegen. An eine beeinflussende Mitbestimmung der Wirtschaft bei Studienreformen denkt niemand – außer der Lobbyarbeit der Industrie in einigen Bereichen ist sie in den *governance* Strukturen für Bildungsreformen gar nicht direkt möglich. Es mag zwar ein paar Beispiele für erfolgreiche Beeinflussung bei berufsbildenden Studien geben, aber als Regel kann gelten, dass die Integration der Hochschulabsolventen in den Arbeitsmarkt und in seine Prozesse von der Industrie selbst sehr effektiv geleistet wird, ja dass sie dieses Instrument der Sozialisierung auch kaum aus den Händen geben würde. Studienreformen haben stets mehrere Gründe, wissenschaftliche, methodische-didaktische und auch arbeitsmarktpolitische. Viele Studienrichtungen, immer weniger übrigens, sollen ja auch auf das Berufsleben vorbereiten. Sie sollen junge Menschen jedoch dafür nicht ausbilden. Bachelor-

studien werden auch oft *skeptisch beäugt*, weil viele die Meinung vertreten, dass eine große Zahl von akademischen Studien für die Zweiteilung in Bachelor und Master Studien wenig oder gar nicht geeignet ist; wie immer man diese Ansicht bewertet, die Industrie und andere wichtige Akteure auf dem Arbeitsmarkt haben sie in der einen oder anderen Form geäußert.

Wenn mit „Praxisorientierung“ aber „*employability*“, d.h. Beschäftigungsfähigkeit, gemeint war, so ist (nach der Korrektur des Sprachgebrauches im Zitat Ruthner) auf die europäische bildungswissenschaftliche Diskussion über *employability* hinzuweisen (vgl. Roland Richter; Schaeper-Wolters). Sie unterscheidet „*academic quality*“ von „*employability*“. Die erstere ist die typische Sorge der Lehrenden, die auch in der Kritik am Bologna Prozess oft zum Ausdruck kommt. Der arbeitsmarktpolitische Aspekt der Bologna Erklärung meint aber – trotz der ungenauen Formulierung – eher die Frage des Niveaus der Arbeitskräfte und ihre schnelle und grenzüberschreitende Einsatzmöglichkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Sie liegt im Interesse der Akteure am Arbeitsmarkt; die Industrie denkt dabei nicht an die pädagogische Fragen der Persönlichkeitsbildung, die der Bologna Erklärung vorschwebt. Die Absolventen sollen in ihrem persönlichen Gesamtbild überzeugen; sei sollen unternehmend, unabhängig, offen, kritisch sein. Arbeitskräfte sind heute auf allen Stufen mobil und dem internationalen Wettbewerb ausgesetzt. Gerade Facharbeiter und „mittleres Management“ agieren nicht nur in internationalen Firmen zu Hause, sondern sind zur Mobilität in Europa eingeladen oder manchmal gezwungen. Allgemeinbildung, Kenntnisse über die Gastländer, Sprachkenntnisse sind wichtige Anforderungen geworden – nicht nur akademische, fachliche Qualität; die persönlichen Interaktionen in Firmen beruhen auf anderen Beziehungsformen als früher, sie sind selbst „internationaler“ geworden. Universitäre Bildung erhöht die Chancen für ein persönliches *up-grading*, für neuartige *social skills* und internationale Orientierungen (mehr als die Chancen freilich nicht).

5. Zurück zu den anderen Zielsetzungen der Bologna Erklärungen; es ist bezeichnend, wie wenig diese Ziele in der Öffent-

lichkeit diskutiert werden, obwohl zu ihrer Erfüllung weitere Bildungsmaßnahmen erforderlich sind: (a) Studienrechtlich ist das ECTS System für Anrechnungen und Anerkennungen völlig etabliert, d.h. aus den Bildungseinrichtungen gar nicht mehr wegzudenken. Es hat Mobilität in Europa und zwischen europäischen, aber auch nationalen Bildungseinrichtungen ermöglicht; zugleich hat die verstärkte Mobilität das ECTS System durchsetzen geholfen. Die gegenseitige Anerkennung der Studien und Prüfungen ist Tagesgeschäft geworden. ECTS in allen Studien einzuführen, stellt daher eine Maßnahme dar, die bereits ein ausgefeiltes Instrument ihrer eigenen Durchführung besitzt. (b) Die Transparenz der Bildungssysteme wurde – gerade damit – wirksam erhöht. (c) Die Zahl derer, die in Europa die Mobilitätsprogramme insbesondere der EU genützt haben, geht in die Hunderttausende, von den KindergärtnerInnen bis zu den Forschern in Universitäten, Industrielabors und anderen Einrichtungen stehen heute für alle „Mobilen“ zahlreiche nationale, bilaterale und multilaterale Mobilitätsprogramme neben den ERASMUS Programmen der Europäischen Union zur Verfügung. Es hat sich eine junge europäische Generation entwickelt, für die ein Europa ohne Grenzen Wirklichkeit geworden ist und weiter ausgebaut werden möge. Nicht allein für die „Eurokraten“ verschiedener Provenienz, sondern gerade für diese Generation ist ein nationalistisches Denken über Sprache, Geschichte, Kultur sowie die nationale Interessenvertretung in der europäischen Politik unangebracht. Es berührt sie unangenehm.

Wenn, wie die Schweizer Rektorenkonferenz sagt, der Bologna Prozess *„eine umfassende Erneuerung der Hochschulbildung“* erreichen will, dann fehlt es noch an vielen inhaltlichen Reformen, insbesondere im Sinne der europapolitischen Dimension. Die Schweizer Universitäten haben damit begonnen, sie in einer großangelegten Bildungsreform zu berücksichtigen. Mit dem Bologna Prozess eine europäische Dimension in den Gegenständen aller Schulen zu verbinden, folgt logisch aus solchen Überlegungen; aber in diesem Punkt haben zehn Jahre Bologna wenig oder nichts gebracht. Auf die Frage, ob ein Bologna Prozess für Schulen eingeführt werden sollte, antwortete die deutsche Bildungsministerin Annette Schavan: *„Dahinter steckt etwas ganz*

Einfaches, nämlich intensiver über Bildungsinhalte zu beraten..... Wir haben noch nicht ausreichend begriffen, dass die globale Welt auch hier (in den Schulen) Konsequenzen haben muss“ (ChS).

„Die Misere der Alma Mater Bolognese“

so lautet der Titel eines Kommentars zum Bologna Prozess (Ruthner). Er spricht von einer *„Reform unter dem ‚Diktat des Marktes‘“*, ähnlich wie ein anderer Beitrag, der für die *„Generation Bologna, belogen und bestohlen!“* (neben einem „öffentlich-gesellschaftlichen Diskurs unter Einbeziehung der Betroffenen“) eine *„Wettbewerbsstrategie Bildung“* fordert, die *„Entbürokratisierung, die Verringerung der Macht der Universitätsleitungen, die Auflösung der Rektorenkonferenz und die Abschaffung von Akkreditierungen und Evaluationen“* (CS). Gemeinsam ist beiden zornigen Kritikern, dass sie im Grunde auf die Verantwortlichen für den Erfolg oder Misserfolg des Bologna Prozesses hinweisen: nämlich auf die Bildungseinrichtungen selbst. Im Vordergrund steht allerdings ihr Versuch, die Verantwortung zu anonymisieren, den Staat, die Leitungen, die Union etc – die da oben und draußen – in die Pflicht zu nehmen.

Die Regierungen haben den Zielen des Bologna Prozesses zugestimmt, in den meisten Fällen wohl nach den üblichen demokratischen innerstaatlichen Konsultationen; ein Diktat des Marktes ist nicht auszumachen. Die Bachelor Studien, sogar viele Master Studien haben keinen Markt. Die Regierungen sind für die Förderung des Prozesses zuständig und finanziell gefordert, sie hatten vor allem die neuen rechtlichen Rahmenbedingungen zu schaffen oder alte anzupassen – und haben es schnell besorgt (in Österreich in weniger als drei Jahren). Aber die Durchführung und Umsetzung des Prozesses liegt nicht bei ihnen. Sie liegt bei den autonomen Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen. Sie liegt auch nicht bei den internationalen Gremien (etwa der Bologna Ministerkonferenz, die alle zwei Jahre tagt, oder dem *Bologna Follow Up Committee*, das 2009 eingerichtet wurde), gerade auch nicht den Gremien der EU. Ihnen allen fehlen die Regelungs- und Gestaltungszuständigkeiten für diese Bildungsange-

legenheiten und für den Arbeitsmarkt. Die rechtlichen Zuständigkeiten für Reformen ergeben sich eben aus dem nationalen Bildungsrecht, und dieses verweist in Europa generell auf die inhaltliche und fachliche Verantwortung der Bildungseinrichtungen. Sie sind ganz zurecht für Bildungsinhalte zuständig und fachlich verantwortlich. Wer sonst?

Gefordert wird, die „überfrachteten Studienpläne“, die vielen Prüfungen, die „dichte“ Studienorganisation zu reduzieren, die „Betreuung“ zu verbessern, das „Selbststudium“ anzuregen, kurzum die Reform der Reform (Rolf Schulmeister). *Nota bene*: jedoch nicht der Reformziele von „Bologna“, sondern der Reformausgestaltung an den einzelnen Universitäten. Die Reformen sollen dem rechten Verständnis von Bildung und Universität folgen – uralte Bildungsfragen werden im Bologna Prozess wieder, endlich wieder gestellt. Aber umgesetzt? Im „starren Schematismus“, bei „aufgeblähten Verwaltungen“, in „exzessiven Modularisierungen“, nach „überflüssigen Akkreditierungen“, bei „verwirrenden Zertifizierungen“ und „zahllosen Reglementierungen“, die eine „Zweiklassen-Universität“ erwarten lassen? (Liessmann) Ist das nicht der Herren (und Frauen) eig'ner Geist? Der inneruniversitäre Machtkomplex? Wer sonst als Rektoren und ihre Teams, Kommissionen und Räte der Bildungsreinrichtungen hätten es in der Hand, die universitäre Welt durch Bildungsmaßnahmen zu verändern? Die Ziele des Bologna Prozesses zu bedenken, die arbeitsmarkt- und europapolitische Dimension zu stärken, die Qualität zu sichern, mit anderen europäischen Einrichtungen gemeinsam die Qualitätskontrolle und die Transparenz des Systems herzustellen? Oder den „Europäischen Hochschulraum“ durch konkrete Maßnahmen zu verwirklichen?

Fehlende oder zu geringe Finanzierungen durch die Regierungen sind zwar hinderlich, hindern aber nicht grundsätzlich daran, zumindest *ceteris paribus* inhaltliche Reformen zu denken und durchzuführen.

Der Europäische Hochschulraum

Vom „Traum“ eines „Europäischen Hochschulraumes – und was daraus geworden ist“, spricht Ruthner. Was daraus geworden ist? Der

Bologna Prozess hat einen der denkbaren Hochschulräume eingefordert und formuliert; er hat dazu beigetragen, dass er auch entsteht – bezogen freilich auf seine eigenen Zielsetzungen. Er ist kein Traum mehr.

Im Sinne der Definitionen des Reformvertrages der Union (AEUV) ist der Bologna Hochschulraum eine der Teilverwirklichungen der Vision eines Europäischen Hochschul- und Bildungsraumes – so wie der Hochschulraum der Union erst eine Teilverwirklichung darstellt. Auch er ist keine Traum mehr. Es sei daran erinnert, dass schon die alten europäischen Verträge Visionen von „Räumen“ enthielten oder schrittweise verwirklichen wollten: einige sind deshalb vertraglich festgelegt worden, also direkt rechtswirksam (wie z. B. der Schengen-Raum, die EURO Zone, der „Raum der Freiheit, Sicherheit und des Rechts“ oder die „Transnationalen Netze“), andere sind über das Sekundärrecht erst langsam Primärrecht und damit verbindlich geworden (wie z. B. der „Europäische Forschungsraum“), einige sind (noch) Kampfworte oder politische Begriffe (wie z. B. der „Raum für Forschung, Technologie und Innovationen“) oder erst Teilverwirklichungen (wie z. B. der „Hochschulraum“, der durch die Maßnahmen der Union, z. B. in den Mobilitäts- und Forschungsprogrammen entstanden ist). In diesem Sinne stärken beide Prozesse einander; denn sie schaffen Grundlagen für ein Europa ohne nationale Hindernisse und Grenzen: das kann daraus werden.

Literatur

- Ruthner, Clemens, Germanist, z. Z. Trinity College Dublin; Zitat aus DER STANDARD vom 10.3.2010
- ChS: Schwarz, Christoph, Journalist; Bericht Die Presse vom 12.3.2010 bzw. vom 5.7.2010
- CS: Scholz, Christian, Professor für BWL, Direktor des MBA Programmes der Universität des Saarlandes; Zitat aus DER STANDARD vom 12./13.6.2010
- H. Schaeper – A.Wolters, Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 11/4, 2010
Die Zitate und Belege betreffend Roland Richter, Bochum (Employability-Beschäftigungsfähigkeit, 2008) und Rolf Schulmeister, Hamburg (Die sieben Fehler, 2010) sind Texte, die wie die offiziellen Doku-

mente und andere Informationen über den Bologna Prozess mittels der Indexworte im internet zu finden sind. Besonders hingewiesen sei auf die Studien des EUROSTAT 2010

Liessmann, Konrad Paul, Professor für Philosophie, Universität Wien;
Zitat aus Die Presse vom 27.9.2009

Liekenbrock, Anne: Der Einfluss der Europäischen Union auf nationale Bildung, in: R&B Recht und Bildung 7/3, 2010

Berufliche Relevanz muss bedeuten, fähig zu sein, sich selbst einen guten Lebensunterhalt zu ermöglichen, also die von wirtschaftlichen Betrieben oder Institutionen geforderten Fähigkeiten und Wissen zu beherrschen. Was in diesem Zusammenhang jedoch oft vergessen bzw. vernachlässigt wird, ist die Fähigkeit Werte zu bilden, zu reflektieren, Grenzen zu erforschen und neue Regeln aufzustellen. Diese Fähigkeiten sind genauso wichtig wie der pure Erwerb von vermarktungsfähigem Wissen und Fertigkeiten. Der Studierende soll neben einer fundamentierten Ausbildung in seinem Fachbereich auch die Fähigkeit mitbekommen, sich selbst zu entwickeln, zu hinterfragen und zu argumentieren.

Konrad Paul Liessmann

Der Prozess¹

In den aufregenden Tagen der Proteste und Besetzungen im Herbst 2009 prangte einige Tage lang im Stiegenhaus des Neuen Institutsgebäude der Universität Wien ein Transparent, auf dem zu lesen war: „Macht Bologna den Prozess“. Die Ironie dieser Forderung enthüllte sich allerdings erst dem voll und ganz, der noch die leuchtenden Augen vor sich sieht, mit denen Bildungspolitiker und Universitätsreformer den Bologna-Prozess als entscheidenden Schritt zur Konstitution eines europäischen Hochschulraumes sahen, der nicht nur der EU enorme Wettbewerbsvorteile verschaffen, sondern auch die wirklichen oder vermeintlichen Schwächen kontinentaler Hochschultraditionen – lange Studiendauer, große Zahl von Studienabbrechern, unzureichende Berufsvorbildung, fehlende Exzellenz – mit einem Schlag beseitigen sollte. Dass die Kritik am Bologna-Prozess zum Auslöser und einem zentralen Angelpunkt der studentischen Proteste geworden ist, sollte auch dann zu denken geben, wenn man solchem Aktionismus nicht unbedingt etwas abgewinnen kann. Aber allein der Witz, mit dem diese Kritik mitunter vorgetragen wurde, zeugte von einer anarchischen Kreativität, die man der angeblich angepassten Studierendengeneration des Wettbewerbs- und Konkurrenzzeitalters kaum mehr zugetraut hätte.

Wie aber macht man dem Bologna-Prozess den Prozess? Und warum? Der im Jahre 1999 von den europäischen Bildungsministern initiierte Bologna-Prozess hat offenbar eine Eigendynamik entwickelt, die weder aus den ursprünglichen Intentionen noch aus dem Willen der Beteiligten und Betroffenen erklärt werden kann. Denn tatsächlich wird niemand etwas gegen einen

1 Überarbeitete Fassung eines Beitrags in Der Standard, 31.10.2009

europäischen Hochschulraum, Verbesserung der Studienmöglichkeiten durch Steigerung der Mobilität, vereinfachte bürokratische Verfahren bei der wechselseitigen Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen sowie eine maßvolle Berufsorientierung der Studien einwenden können. Viel mehr als diese Gesichtspunkte und einige Hinweise zu ihrer Umsetzung enthält die ursprüngliche Bologna-Erklärung auch gar nicht. Dass daraus ein starrer Schematismus wurde, mit aufgeblähten Verwaltungen, exzessiven Modularisierungen, vollgestopften Studienplänen, überflüssigen Akkreditierungen, vervielfachten Graduierungen, unnötigen Evaluierungen, verwirrenden Zertifizierungen und zahllosen Reglementierungen gehört zu jenen Transformationen, die Anlass zur Frage geben, was an gesellschaftspolitischer Zielsetzung sich nun „eigentlich“ dahinter verbergen mag.

Generell sehen sich die Universitäten durch diesen Prozess immer paradoxeren Anforderungen ausgesetzt. Einerseits soll die Akademikerrate signifikant erhöht werden, andererseits sollen Studienplätze kontingentiert werden; einerseits soll die Qualität der Studiengänge steigen, andererseits sollen sie kostengünstiger werden; einerseits sollen die Universitäten autonom agieren, andererseits müssen sich alle den gleichen Standards beugen; einerseits sollen die Anforderungen erhöht werden, andererseits soll es mehr Absolventen geben; einerseits soll die Mobilität zunehmen, andererseits soll in Mindestzeit studiert werden; einerseits sollen die Grundstudien berufsqualifizierend sein, andererseits sollen sie die Grundlagen für eine weitere wissenschaftliche Ausbildung liefern. Die Liste ließe sich fortsetzen. Die Proteste können auch als Ausdruck dafür gesehen werden, dass ohne Reibungsverluste auf Dauer solche Widersprüche nicht auszuhalten sind.

Nehmen wir als ein Beispiel für diese Entwicklung die Humboldt'sche Idee der Einheit von Forschung und Lehre. Natürlich zitieren Philosophen – auch wenn sie dabei die letzten sind – in Bildungsfragen gerne Wilhelm von Humboldt. Denn dieser hatte gründlich über die Fragen der Organisation eines höheren Bildungswesens nachgedacht – was man von seinen Kritikern nicht immer behaupten möchte. Seine Grundüberle-

gung war dabei so klar und einfach, dass sie auch von rezenten Bildungsökonomern nachvollzogen werden könnte: In modernen Gesellschaften nimmt die Bedeutung der Wissenschaften zu. Wissenschaft ist dabei nicht nur ein Verfahren zur Grundlegung technischer oder sozialer Anwendungen, sondern überhaupt die Art und Weise, in der aufgeklärte Menschen ihr Welt- und Selbstverhältnis artikulieren. Es gibt nun drei Arten, prinzipiell damit umzugehen: Man kann in Forschungsinstitutionen das Wissen hervorbringen; man kann in Schulen das Wissen vermitteln; und man kann an Universitäten das Wissen gleichzeitig hervorbringen und vermitteln – und nur solch eine Institution wird der gesellschaftlichen Bedeutung der Wissenschaften in vollem Umfang gerecht.

Wer eine reine Lehrinstitution will, diese aber Universität nennt, betreibt also mindestens einen Etikettenschwindel. Was nicht bedeutet, dass es nicht solche Lehrinstitutionen geben soll und geben muss und dass nicht viele Ausbildungsgänge an solch einer Institution gut aufgehoben wären. Aber wo Universität drauf steht, sollte auch Universität drinnen sein. Und dies meint nun einmal auch die die Inanspruchnahme einer Freiheit, die nichts mit Leistungsunwillen, aber viel damit zu tun hat, dass wissenschaftliche Neugier, Kreativität und Enthusiasmus weder steuerbar noch planbar sind. Diese Faktoren und ihre Entfaltung sind für die vielbeschworene Ökonomie allerdings alles andere als bedeutungslos. Ein echter Humboldtianer wird deshalb immer behaupten, dass ihre/seine Universität letztlich auch ökonomisch effizienter, wissenschaftlich innovativer sowie gesamtgesellschaftlich gesehen profitabler ist als eine rigide auf kurzfristige Effizienz getrimmte Qualifizierungsanstalt.

Die Universität, die sich als Resultat des Bologna-Prozesses und diverser Reformen abzeichnet, sieht allerdings anders aus: Ein teilprivatisiertes kundenorientiertes Unternehmen, das unterschiedliche Segmente des Bildungsmarktes bespielen soll und seinen Output in den nun getrennten Bereichen Forschung und Lehre penibel planen möchte. Die Gewinner sind die Universitätsleitungen und ihre Bürokratien sowie die Agenturen, die diese Prozesse organisieren, durchsetzen und überwachen. Aber auch an ihren eigenen Kriterien gemessen, ist dieses Modell

nicht gerade von Erfolg gekrönt. Denn von den ursprünglichen Zielen der Reformen wurde – bislang zumindest – keines erreicht. Die Mobilität hat nicht zu- sondern abgenommen, aufgrund starrer Curricula ist der Wechsel der Studienorte schwieriger denn je, die Situation der frisch gebackenen Bachelors am Arbeitsmarkt ist auch jenseits der aktuellen Krise nicht besonders rosig, und auch die Studienzeiten haben sich nicht drastisch verkürzt. Aber immerhin: Der Output konnte gesteigert werden. Die Studienabschlüsse nehmen zu, deren Wert aber sinkt. Die technischen Universitäten in Deutschland fordern unverhohlen die Wiedereinführung des Diplomingenieurs, da die Reputation des BA nicht wettbewerbsfähig erscheint.

Sogar im Sinne der Bologna-Planer ist deshalb eine Reform der Bologna-Reform unausweichlich. Dem Bologna-Prozess den Prozess zu machen, bedeutet auch, auszuloten, welche Handlungsspielräume dafür auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene gegeben sind. Einiges zeichnet sich dabei schon jetzt ab: Der dreijährige Bachelor wird aufgeweicht und verlängert werden, die Modularisierung der Studienpläne kann und wird in vielen Bereich zurückgenommen werden, man wird die Verschulung und den Prüfungsdruck etwas lockern, die ECTS-Verrechnungen werden an Bedeutung verlieren, und es ist durchaus mit Bologna vereinbar, Studieneingangsphasen als echte Orientierungssemester zu gestalten, an denen das Interesse und die Eignung für eine wissenschaftsorientierte Ausbildung erfahren und gegebenenfalls korrigiert werden kann. Und dass mit prekären Beschäftigungsverhältnissen auf Dauer weder eine anspruchsvolle Lehre noch eine exzellente Forschung gewährleistet werden können, wird allmählich auch jenen dämmern, die in menschlicher Arbeitskraft prinzipiell nur ein Einsparungspotential sehen.

Das Paradoxe daran: Dieselben Institutionen, die die Bologna-Struktur in ihrer rigiden Form durchgezogen haben, machen sich nun daran, die einzelnen Fächer auf ihre „Studierbarkeit“ zu überprüfen. Bologna: das heißt auch, dass immer irgendwo ein Bock zu einem Gärtner gemacht wird. Es wäre nicht uninteressant, sich einmal auszurechnen, was an materiellen und geistigen Ressourcen, was an Engagement und Zeit durch ein Reform-

jahrzehnt verschwendet wurde, das keines seiner proklamierten Ziele erreicht hat und zum Zustand einer permanenten Reformbedürftigkeit geführt hat. Die durch studentische Proteste ausgelöste Kritik an Bologna sollte deshalb auch mutig genug sein, um einen Schritt über die halbherzige Reform der Reform hinauszugehen. Auch wenn nicht alles, was nun mit dem Etikett *Bologna* versehen wird, mit den ursprünglichen Bologna-Deklarationen zu tun hat, verbergen sich hinter diesem Kürzel Konzepte von Bildung als marktorientierte Qualifikation und von Wissenschaft als prestigeträchtiger Wettbewerb um Rankingplätze und Impact-Faktoren, die auch prinzipiell in Frage gestellt werden könnten. Daran zu erinnern, dass unter Bildung auch etwas anderes verstanden werden kann als eine Investition in Humankapital, sich darauf zu besinnen, dass es in der Wissenschaft auch um etwas anders gehen kann, als um die Jagd nach den vermeintlich „besten Köpfen“ und nach „internationaler Sichtbarkeit“ wären vielleicht erste, heilsame Schritte dazu. Die Frage, wie wissenschaftliche Institutionen, Universitäten und Hochschulen organisiert und finanziert werden können, in welchem Verhältnis Bildung und Ausbildung, Theorie und Praxis, Forschung und Lehre an diesen Institutionen verankert sein muss, hängt in hohem Maße auch davon ab, wie man die grundsätzliche gesellschaftspolitische Bedeutung von Bildung veranschlagt. Mit Lippenbekenntnissen, Selbstillusionierungen und der Substitution des Denkens durch den Glauben an die OECD-Statistik wird man dabei allerdings nicht weit kommen.

Der Begriff „Employability“, ein hochschulpolitisches Ziel, dass durch die Bolognaumstellung geprägt wurde, hat zu einigen Missverständnissen und Unstimmigkeiten geführt. Die unterschiedlichen Übersetzungen und Auslegungen sind vielseitig anwendbar.

Die wohl gebräuchlichste Verwendung ist die der „Beschäftigungsfähigkeit“. Je nach Interessensgruppe, wird sie aber anders interpretiert.

Student der BOKU

Michael Gemperle

Die Rede von der „Wissengesellschaft“ als Teil eines politischen Projekts

In dem Beitrag wird am Beispiel der Europäischen Union aufgezeigt, dass mit dem Konzept der „Wissengesellschaft“ bestimmte „Spitzentechnologien“ gefördert, die Arbeitswelt und das Bildungswesen restrukturiert sowie die öffentlichen Dienstleistungen und die soziale Sicherung liberalisiert und privatisiert werden sollen. Es wird die These vertreten, dass eine zentrale gesellschaftspolitische Funktion der Rede von der „Wissengesellschaft“ darin besteht, den Glauben an die vorherrschende Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung (wieder)herzustellen.

Die „Wissengesellschaft“ stellt seit dem Lissabonner Sondergipfel im März 2000 das zentrale politische Leitmotiv der EU dar. Bei diesem Anlass verkündete der Europäische Rat, die Union bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Europäischer Rat 2000). Ein Blick auf die EU-Agenda verdeutlicht, welche konkreten Ziele und Maßnahmen mit dem Wissensgesellschaftsbegriff im politischen Raum legitimiert und forciert werden.

Das politische Projekt der „Wissengesellschaft“

Die Sichtung von offiziellen politischen Stellungnahmen der EU zwischen den Jahren 2000 und 2006 ergibt, dass das politische Projekt hinter dem Begriff der „Wissengesellschaft“ im europäischen politischen Raum auf drei Eckpfeilern beruht (vgl. Gemperle/Streckeisen 2007: 30-38).

Die Unterstützung von „Forschung und Innovation“ und „wissensbasierten“ Wirtschaftssektoren

Die Zielsetzung, Forschung und Innovation sowie „wissensbasierte“ Wirtschaftssektoren zu verbessern, bezweckt, die Rentabilität von Forschung und Entwicklung (FuE) von privatwirt-

schaftlichen Unternehmen zu fördern. Zum einen sollen private wie öffentliche Forschungsinstitutionen durch die europaweite Integration und Standardisierung der FuE im Vergleich zur Konkurrenz aus den USA und Japan „wettbewerbsfähig“ gemacht werden. Zum anderen steht die Unterstützung von so genannten start ups und spin-offs über steuerliche Vergünstigungen und „Risikokapital“ im Zentrum, während zugleich die Ausrichtung der Universitäten auf die Privatwirtschaft verstärkt wird (Europäische Kommission 2003, 8).

Wie der Ankündigung des Europäischen Rates an seiner Sitzung in Barcelona vom 15./16. März 2002 und dem von der Europäischen Kommission vorgelegten Bericht zur Umsetzung der „Lissabon-Strategie“ (Europäische Kommission 2004a) zu entnehmen ist, sollen vor allem die „Bio- und Gentechnologie“ in die Gunst dieser Förderung fallen, der ein außergewöhnlich hohes ökonomisches Verwertungspotenzial zugesprochen wird. Ein weiteres zentrales Element stellt die Einrichtung eines EU-Patents dar, das die nationalen Patent-Regulierungen der EU-Mitgliedsländer ersetzen soll. Dies steht im Interesse von Unternehmen, deren Geschäft auf der Patentierung und Lizenzierung von Forschungsergebnissen beruht. Besonders im Bereich der Pharmaindustrie werden dadurch heute hohe Margen realisiert. Das „Gemeinschaftspatent“ bietet den Konzernen eine umfassende Garantie für die Rentabilität ihrer Investitionen in FuE im gesamten EU-Raum.¹

Die Förderung flexibler Beschäftigung, „unternehmerischer“ Arbeitsformen, des „lebenslangen Lernens“ und anwendungsorientierter „Kompetenzen“

Der zweite Pfeiler des „Wissengesellschafts“-Projektes der EU zielt darauf ab, den Gebrauchswert der Arbeitskraft für die Kapitalverwertung zu steigern. Dem obersten Ziel der Arbeits-

1 Durch das EU-Patent soll ausgerechnet in Zeiten der „Wissengesellschaft“ die Zirkulation von Zwischen- und Endergebnissen behindert werden – und dadurch die wissenschaftliche Entwicklung insgesamt.

markt- und Bildungspolitik der Union zufolge, der „employability“, sollen sich die (angehenden) Lohnabhängigen vollumfänglich den Interessen von Unternehmen unterwerfen (Gottschall 2000; Lohmann 1999). Die Lissabon-Strategie sieht eine Reihe von Maßnahmen vor, welche die Arbeitsverhältnisse flexibilisieren und „unternehmerische“ Arbeitsformen einführen:² Befristete Anstellungen und prekäre Beschäftigung sollen ausgedehnt, der Leistungslohn eine größere Bedeutung erhalten, die Lohnnebenkosten gesenkt und von den Beschäftigten mehr „Eigenverantwortung“ für ihre soziale Sicherheit übernommen werden (Europäische Kommission 2004b). Zudem soll mit der Erhöhung des Anteils der Erwerbstätigen an der Gesamtbevölkerung bis ins Jahr 2010 von 61 auf 70 Prozent das Reservoir an „verwertbaren“ Arbeitskräften beträchtlich vergrößert werden.

Darüber hinaus soll das Bildungssystem im Dienste der Steigerung der Profitabilität der Arbeitskräfte umgestaltet werden (Europäische Kommission 2000, 2003). Ein zentrales Element dafür ist die Umdefinition des Qualifikationsprofils, wobei sich die EU hier auf Vorarbeiten des European Round Table of Industrialists (ERT)³ stützt: Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen von Unternehmen je nach Bedarf einzeln anerkannt und entschädigt werden, nicht mehr entsprechend dem Bildungsabschluss. Anstelle der Erlangung von Allgemeinbildung tritt die Aneignung von „Kompetenzen“, die weniger mit einer bestimmten (humanistischen) Kultur verbunden sind als mit der Fähigkeit, auf neues Wissen zuzugreifen und es in unvorhergesehenen Situationen zu mobilisieren (z.B. „Sozialkompetenzen“, „Sprachkompetenzen“ und „technologische Kompetenzen“). Nach dieser Logik soll die Grundausbildung vor allem darin bestehen, die (angehenden) Lohnabhängigen dazu zu befähigen, sich in einer ständig wechselnden wirtschaftlichen Um-

2 Siehe dazu das im Juli 2001 von der EU-Kommission vorgelegte Grünbuch zur Unternehmensverantwortung, das die Diskussion um „Europäische Rahmenbedingungen für die soziale Verantwortung von Unternehmen“ anregen sollte.

3 Der ERT ist der mächtigste Lobbyverband der grossen Industriekonzerne in der EU. Zur Rolle des ERT im Prozess der europäischen Integration vgl. Bornschier 2000 und Balanyá et al. 2001.

gebung zurechtzufinden (Hirtt 2001). Nach der Grundausbildung sollen sie entsprechend den Bedürfnissen von Unternehmen „lebenslanglich lernen“.

Die Liberalisierung des Dienstleistungssektors und die „Erneuerung der sozialen Schutzschilder“

Der dritte Eckpfeiler des „Wissensgesellschafts“-Programms der EU betrifft die Liberalisierung des Dienstleistungssektors und die „Erneuerung der sozialen Schutzsysteme“ (Europäische Kommission 2002). Hier geht es darum, gesellschaftliche Bereiche, die staatlich kontrolliert werden, der privatwirtschaftlichen Logik der Profitmaximierung zu unterwerfen. Zur Rechtfertigung dieses Schrittes wird auf die „leeren Kassen“ verwiesen, welche eine „nachhaltige Finanzierung“ dieser Bereiche angeblich verunmöglichten. Besonders die öffentlichen Dienste wurden mit dem Argument der „leeren Kassen“ in den vergangenen Jahren nach dem Vorbild privatwirtschaftlicher Betriebe reorganisiert (new public management) und in unternehmerische Einheiten (profit center) zerlegt, was die Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse einschloss. Mit einer europaweiten Liberalisierung der Dienstleitungen sollen diese Einheiten nun im EU-Raum zueinander in Konkurrenz gesetzt werden (Europäische Kommission 2004c). Einen Nutzen erhoffen sich davon vor allem Investoren, für die das Produktivitätspotenzial der öffentlichen Dienste große Gewinne zu versprechen scheint: Die öffentlichen Dienste weisen in ihrer bestehenden Form zwar eine im Vergleich zur industriellen Produktion in der Regel geringe Produktivität auf, die gesellschaftliche Nachfrage nach ihnen hat in den vergangenen Jahrzehnten jedoch fortlaufend zugenommen (Husson 2004). In den meisten EU-Ländern entfallen auf den Dienstleistungssektor immerhin rund sieben Zehntel des BIP und der Beschäftigung.

Die soziale Sicherung, die weiterhin im Zuständigkeitsbereich der EU-Mitgliedsstaaten liegt, erfährt bei der Sozial- und Arbeitslosenhilfe, bei der Altersvorsorge und bei der Gesundheitsvorsorge jeweils einen Paradigmenwechsel (Europäische Kommission 2002): Die Sozial- und Arbeitslosenhilfe wird auf das

Ziel der „sozialen Eingliederung“ ausgerichtet. Die Arbeitslosenversicherung verwandelt sich dadurch zu einem Instrument, das die Arbeitslosen und Nicht-Erwerbstätigen zur Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsprogrammen und zur Annahme aller „zumutbaren“ Arbeitsangebote zwingen kann. Bei der Altersvorsorge erfolgt eine Schwerpunktverlagerung vom staatlich organisierten, solidarischen Umlageverfahren zum privaten Kapitaldeckungsverfahren. Dazu gehören auch die Anhebung des Rentenalters, die Erhöhung der Beitragsjahre für die Vollrente, die Kürzung des Auszahlungssatzes und die Orientierung des Rentenindex an der Preisentwicklung statt an der Lohnentwicklung. In der Gesundheitsversorgung werden privatwirtschaftliche Mechanismen eingeführt, staatliche Leistungen gesenkt und Pflegeaufgaben auf gemeinnützige Organisationen und Familienmitglieder (vor allem Frauen) abgewälzt.

Insgesamt scheint es beim EU-Projekt der „Wissensgesellschaft“ folglich darum zu gehen, weite Teile der Gesellschaft einem Prozess der Privatisierung und Industrialisierung zu unterwerfen und soziale wie ökonomische Rechte der Lohnabhängigen anzugreifen.⁴

Die gesellschaftspolitische Funktion des Wissensgesellschaftsdiskurses

Wie das vorangehende Kapitel gezeigt hat, ist der Wissensgesellschaftsdiskurs innig mit der Europäischen Union verknüpft. Seine politische Dimension lässt sich meines Erachtens aber nicht auf die Legitimierung ihrer politischen Agenda reduzieren. Die

4 Was die vom Lissaboner Vertragswerk anvisierte Sozialpolitik betrifft, wird in den Zielbeschreibungen und den allgemeinen Aufgabenstellungen in Teil I ausführlich vom Sozialstaat gesprochen. Die Systeme sozialer Sicherung sind jedoch der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft untergeordnet und die Bestimmung ihrer Grundprinzipien bleibt der Kompetenz der Mitgliedsstaaten vorbehalten. Dieses Arrangement befördert allenfalls einen Prozess der Angleichung der Sozialstandards nach unten (Fisahn 2007: 875). Von Wolfgang Abendroth (1967: 109, 112) stammt die Einsicht, dass das Sozialstaatsprinzip erst dann realisiert werden kann, wenn die Eigentumsrechte rechtlich begrenzt werden.

Vertreter der „Wissengesellschaft“ beanspruchen für ihre Sicht- und Teilungsprinzipien ja eine gesamtgesellschaftliche Geltung. Daher muss das Verhältnis des wissenschaftlichen Diskurses zu den bestehenden Verhältnissen diskutiert werden.

Die Konjunktur des Wissensgesellschaftsdiskurses wäre selbstverständlich ohne bestimmte Entwicklungen innerhalb Europas nicht möglich gewesen.

Europäische Integration

Die wichtigste Voraussetzung dazu stellt sicher der Prozess der europäischen Integration dar, der besonders seit dem Maastrichter Vertrag von 1992 verstärkt vorangetrieben wurde. Durch den Maastrichter Vertrag wurde mit der EU ein neues überstaatliches politisches Gebilde geschaffen, das im Wesentlichen die gemeinsame Wirtschaftspolitik gestaltet; die darauf folgenden Anschlussverträge (Amsterdamer Vertrag 1997 und Vertrag von Nizza 2001) haben diese Zusammenarbeit verstärkt und festgeschrieben. Dieser Prozess hat zu einer Reihe von Phänomenen geführt, auf die in der Diskussion Bezug genommen wird (z.B. Abnahme staatlicher Handlungsfähigkeit in der Wirtschaftspolitik).

„Wissengesellschaft“ als offizielles Ziel der EU

Ein weiterer Faktor, der die Konjunktur und thematische Zuspitzung des Begriffs innerhalb der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften erklärt, ist sicher, dass die EU auf ihrem Lissabonner Sondergipfel im März 2000 die Realisierung der „Wissengesellschaft“ zum Leitmotiv ihres politischen Programms der nächsten zehn Jahre erklärt hat. Dies zeigt sich allein schon im exponentiellen Anstieg der Publikationen mit diesem Titel seit 2000. Ein nicht unbedeutender Aspekt dieses Faktors ist, dass innerhalb der EU zeitgleich das Budget zur Forschungsförderung massiv aufgestockt wurde, was dazu führte, dass gerade auch die Forschenden der Sozial- und Geisteswissenschaften ihre Produktion vermehrt unter dem Schlagwort „Wissengesellschaft“ präsentierten.

Legitimitätskrise der kapitalistischen Gesellschaft

Die Konjunktur des Wissensgesellschaftsbegriffs in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften wäre aber zweifelsohne nicht möglich gewesen, wenn sich die moderne kapitalistische Gesellschaft nicht in einer großen Legitimitätskrise befinden würde. Aufgrund der verheerenden Folgen der neoliberalen Politik⁵ verfügen die vorherrschende soziale und wirtschaftliche Ordnung und diejenigen, die sie repräsentieren, in der Bevölkerung über wenig Glaubwürdigkeit. Beispielsweise setzt heute ein verhältnismäßig geringer Teil der Menschen ihre Hoffnungen in das politische Establishment, das diese Situation mitzuverantworten hat.⁶ Inzwischen erfüllt dies selbst die herrschenden sozialen Klassen mit Sorge. Folgende Frage von Martin Wolf,

-
- 5 Diese Politik zeichnet sich dadurch aus, dass tarifliche, arbeitsrechtliche und andere Auflagen abgebaut und die Steuerabgaben für natürliche und juristische Personen gesenkt werden (Halimi 2006). Zudem sieht sie eine Kürzung der Staatsausgaben vor, von der besonders die Bereiche der Bildung, der Gesundheit und des Sozialstaats betroffen sind. Bestandteil dieses Arrangements ist darüber hinaus, dass durch den Druck der liberalisierten Finanzmärkte die Profite zu steigern, die privatwirtschaftlichen Unternehmen zu Restrukturierungen und Arbeitsplatzkürzungen angehalten sind. Pierre Bourdieu (1998: 108-119) bemerkt daher treffend, dass es bei der neoliberalen Politik darum geht, die Utopie einer grenzenlosen Ausbeutung der Menschen durch den modernen Kapitalismus zu realisieren. Die Folgen dieses Prozesses für die Arbeits- und Lebensbedingungen eines Grossteils der Bevölkerung sind erheblich: Es kommt zu einer Prekarisierung und Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, vor allem bei Lohnabhängigen in mittleren und unteren Soziallagen (u.a. Castel 2000; Vogel 2006, Chaponnière et al. 2007). Ausserdem findet durch die „Diktatur der Finanzmärkte“ eine gewaltige Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums von unten nach oben statt (Huffschmid 2002). – Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Genese und Bedeutung des Begriffs „Neoliberalismus“, siehe François Denord (2007).
- 6 Einer kürzlich veröffentlichten Umfrage von infratest dimap zufolge, die vom Ersten Deutschen Fernsehen in Auftrag gegeben wurde, sind 72 Prozent der wahlberechtigten deutschen Bevölkerung mit der aktuellen Regierung unzufrieden – und 52 Prozent gar mit dem Funktionieren des politischen Systems insgesamt (INFRATEST-DI-MAP 2008).

Wirtschaftskommentator der „Financial Times“ (London) und einer der einflussreichsten Journalisten der Gegenwart, bringt ihre Befürchtung auf den Punkt: „Wird es möglich sein, in den reichen Ländern den politischen Konsens für eine liberalisierte und global integrierte Wirtschaft zu erhalten?“ Eine neue „Meta-Erzählung“, die den Glauben an den modernen Kapitalismus erneuert, tut für die herrschenden Klassen Not.

Eine neue „Meta-Erzählung“

Der Glaube an die hiesige Gesellschaftsordnung musste seit Durchsetzung der neoliberalen Politik in den 1980er und besonders dann in den 1990er Jahren verstärkt geschaffen werden. Dies kommt nicht zuletzt in den ab den 1990er Jahren vermehrt zirkulierenden „Gesellschaftsdiagnosen“ zum Ausdruck. Nicht zu unrecht wird mancherorts betont, dass die Diskussion über die „Wissengesellschaft“ in Kontinuität zu ihnen steht. Auch bei dieser geht es vor allem darum, den Glauben an die vorherrschende Sozial- und Wirtschaftsordnung aufrecht zu erhalten. Alles erweckt den Anschein, dass der Wissensgesellschaftsdiskurs sich vor allem deshalb durchgesetzt hat, weil er es besser als jede andere im Umlauf sich befindliche „Meta-Erzählung“ („Informationsgesellschaft“ etc.) schafft, das zeitgenössische Wirtschaftssystem (finanzgetriebener moderner Kapitalismus) zu legitimieren.

Beschwörung von „Globalisierung“, „Markt“ und „Wettbewerb“

Gerade die Vertreter der „Wissengesellschaft“ beschwören beflissentlich die neoliberalen Kampfbegriffe „Globalisierung“, „Markt“ und „Wettbewerb“. Bei Karin Knorr-Cetina (1998) ist der „Markt“ nichts Geringeres als der „Ort der Wahrheit“, der die Wirksamkeit politischer Entscheidungen, gesellschaftlicher Initiativen und kultureller Projekte strukturiert. Diejenigen Akteure, die in ihren Augen „mit der Globalisierung“ „intelligent handeln und lernen“, sind die „schnellen Dienstleistungsorganisationen [...] Industrie und Handel“ (Knorr-Cetina 2000:

156). Für Helmut Willke (1998: 81) ist der „Markt“ die Voraussetzung für das „systemische Management“, da es einer Organisation dazu verhilft, „ihre strategischen Ziele besser, schneller und effizienter zu erreichen, um [...] damit insgesamt ihr Überleben im Wettbewerb zu ermöglichen“. Auch Nico Stehr referiert mit seinen Thesen auf die Fiktion des selbst regulierten Marktes: Die Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten der „Märkte“ hat für ihn dazu geführt, dass Strukturen zunehmend „selbst produziert“ werden (Stehr 2001: 13). Dazu würde das Marktgeschehen verstärkt von nichtökonomischen Faktoren wie „Moral“ abhängen (Stehr 2007). Sabine Maasen und Peter Weingart (2006) wiederum fordern eine unternehmerische Wissenschaftskultur.

Legitimierung und Verklärung der bestehenden Ordnung

Den Glauben an die bestehende Wirtschafts- und Sozialordnung wiederherzustellen, ist bestimmt die wichtigste politische Dimension des Wissensgesellschaftsdiskurses. Sein „Zauber“ liegt darin, mit der Idee des „vierten Produktionsfaktors“ der Vorstellung zum Durchbruch verholfen zu haben, dass nur Unternehmer die Gesellschaft auf den richtigen Weg ins „Zeitalter des Wissens“ und der Information führen und ihr eine neue Dynamik verleihen könnten. Der Unternehmer und die Unternehmerin werden zur einzigen Quelle von Innovation und Fortschritt verklärt und mit geradezu magischen Kräften ausgestattet. Sie sind das Modell, nach dem sich die Menschen verhalten müssen, um Lebensunterhalt und Existenzberechtigung zu „verdienen“ (im ökonomischen wie im moralischen Sinn). Dabei ist hinreichend bekannt, dass es nur eine kleine Zahl großer UnternehmerInnen gibt, während viel mehr Menschen, seien sie abhängig Beschäftigte, Scheinselbständige oder kleine UnternehmerInnen, zugleich Teil von deren Projekten und Unternehmungen sind, und über die zentralen Fragen der Unternehmensführung nicht zu entscheiden haben. Eine Weltsicht, die Menschen als Inhabende des vermeintlich wichtigsten „Produktionsfaktors“ darstellt, vermag indessen in geradezu idealer Weise zugleich bei ihnen die Akzeptanz für die bestehenden wirtschaftlichen

Verhältnisse zu erheischen und die Begeisterung für eine Politik zu wecken, die auf ihre grenzenlose Ausbeutung abzielt – umso mehr, als diese Weltsicht sich als Alternative zum inzwischen weniger positiv konnotierten Neoliberalismus darstellt. Insofern bewerkstelligt der Diskurs über die „Wissensgesellschaft“ just jene Erneuerung der liberalen Weltsicht, die notwendig ist, neo-liberale politische Agenda weiter zu führen können.

Literatur

- Abendroth, W. (1975): Zum Begriff des demokratischen und sozialen Rechtsstaates im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, in: ders.: Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie, Neuwied; Berlin: Luchterhand, S. 109-138
- Balanya, B. et al. (2001): Konzern Europa: die unkontrollierte Macht der Unternehmen, Rotpunktverlag: Zürich
- Bornschier, V. (Hrsg.) (2000): State-building in Europe: the revitalization of Western European integration. Cambridge; New York: Cambridge University Press
- Bourdieu, P. (1998): Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale, Paris: Raisons d'agir
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage: eine Chronik der Lohnarbeit, Konstanz: Universitätsverlag
- Chaponnière, M. et al. (2007): Bildung und Beschäftigung: Beiträge der internationalen Konferenz in Bern, Zürich: Rüegger
- Denord, F. (2007): Neoliberalisme version française. Histoire d'une idéologie politique, Paris: Demopolis
- Europäische Kommission (2000): eLearning – Gedanken zur Bildung von Morgen, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Europäische Kommission (2002): Soziale Sicherheit in Europa 2001, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Europäische Kommission (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Europäische Kommission (2004a): Biowissenschaften und Biotechnologie: eine Strategie für Europa – zweiter Fortschrittsbericht und Orientierungen für die Zukunft. Bericht der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat und den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

- Europäische Kommission (2004b):** Die Herausforderungen Annehmen. Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung. Bericht der Hochrangigen Sachverständigengruppe unter Vorsitz von Wim Kok, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Europäischer Rat (2000):** Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat von Lissabon. Frühjahrestagung vom 23. und 24. März 2000, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Fisahn, A. (2007):** Soziale Rechte – Normierungen im Grundgesetz und im Entwurf der EU-Verfassung, in: UTOPIE kreativ, 203, S. 969-877
- Gemperle, M./Streckeisen, P. (2007):** Einleitung zur Diskussion über die „Wissensgesellschaft“, in: dies. (Hrsg.): Ein neues Zeitalter des Wissens? Kritische Beiträge zur Diskussion über die Wissensgesellschaft, Zürich: Seismo, S. 9-60
- Gottschall, K. (2000):** The Employable European Citizen: Beyond Gender, Class and Ethnicity, in: Fourth European Feminist Research Conference, 28 September – 1st October 2000, Bologna
- Halimi, S. (2006):** Le grand bond en arrière. Comment l'ordre libéral s'est imposé au monde. Paris: Fayard.
- Hirtt, N. (2000):** Les nouveaux maîtres de l'École. L'enseignement européen sous la coupe des marchés, Bruxelles : Editions EPO
- Huffschmid, J. (2002):** Politische Ökonomie der Finanzmärkte, Hamburg: UVK
- Husson, M. (2004):** Der Kapitalismus nach der ‚neuen Ökonomie‘, in: Zeller Chr. (Hrsg.): Die globale Enteignungsökonomie, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 127-159
- Infratest-Dimap (2008):** ARD-DeutschlandTREND, URL: <http://www.infratest-dimap.de/?id=16>
- Knorr-Cetina, K. (1998):** Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften, in: Rammert, W. (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie, Frankfurt/M.: Campus, S. 83-120
- Knorr-Cetina, K. (2000):** Die Wissensgesellschaft, in: Pongs, A. (Hrsg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, München: Dilemma Verlag, S. 149-170
- Lohmann, I. (1999):** Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft, in: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske+Budrich, S. 183-208
- Maasen, S./Weingart, P. (2006):** Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur, in: die hochschule, 15/1, S. 19-45
- Stehr, N. (2001):** Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Stehr, N. (2007):** Die Moralisation der Märkte. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag

- Vogel, B. (2006): Soziale Verwundbarkeit und prekärer Wohlstand. Für ein verändertes Vokabular sozialer Ungleichheit, in: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion: Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige, Hamburg: Hamburger Edition
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart: UTB

Durch Mischung von Bildung und Ausbildung in der universitären Lehre, wie durch die Bologna Umstellung geschehen, hofft man, die Vorteile der Bildung und der fachspezifischeren Ausbildung miteinander zu vereinen. Allerdings ist hierbei große Vorsicht geboten, dass dieser Weg nicht dahin läuft, dass die Bildung wie sie im Ursprung gedacht ist, gänzlich verloren geht und die universitäre Lehre letztendlich dem Willen der Wirtschaft folgt.

Studentin, BOKU

Ludwig A. Pongratz

Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin

1. Bologna: Das neue „Betriebssystem“

Die Bologna-Deklaration und der ‚Prozess‘, der durch sie angestoßen wurde, fielen nicht vom Himmel. Vorausgegangen waren unterschiedliche Initiativen des Europarates und der Europäischen Gemeinschaft zur Harmonisierung der europäischen Hochschulbildungspolitik; vorausgegangen waren Aktionsprogramme der Europäischen Union, die bereits mit wohlklingenden Namen wie ERASMUS oder SOKRATES aufwarten konnten; vorausgegangen waren schließlich auch nationale Reformdiskussionen, die im Wesentlichen von der Sorge getragen waren, man könne im Globalisierungsprozess den Anschluss verlieren. Der ökonomische und technologische Anpassungsdruck, der den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union im Nacken saß, veranlasste schließlich die „großen Vier“ (Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien) im Rahmen der 800-Jahr-Feier der Pariser Universität Sorbonne im Jahr 1998 eine „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ zu unterzeichnen. Sie löste den Schneeballeffekt aus, der innerhalb kürzester Zeit einen dynamischen Transformationsprozess in Gang setzte, dem sich kein europäischer Staat – geschweige denn die Europäische Kommission selbst – entziehen konnte. In gewisser Weise betrat die Europäische Kommission den Bologna-Prozess „durch die Hintertür“ (vgl. Eckardt 2005, S. 110 ff.), denn erst beim Nachfolgetreffen in Prag 2001 wurde sie als Vollmitglied in die Bologna Follow-Up Gruppe aufgenommen.

Völkerrechtlich gesehen handelt es sich beim Bologna-Prozess nicht um Verträge, sondern um unverbindliche politische Willenserklärungen. Diese Unverbindlichkeit kaschiert den enormen Druck, dem sich alle europäischen Staaten durch den Bologna-

Prozess ausgesetzt sehen. Wortreich bemüht sich der Kommentar, der der Bologna-Erklärung beigefügt wurde, jeden Anschein von Zwang herunter zu spielen: „Die Erklärung von Bologna ist keine Reform, die nationalen Regierungen oder höheren Bildungseinrichtungen auferlegt wird. Jeder Druck, den einzelne Länder und Einrichtungen aufgrund des Prozesses von Bologna möglicherweise verspüren, kann nur aus der Tatsache entstehen, dass sie zunehmende gemeinsame Charakteristika verleugnen oder dass sie außerhalb des Mainstreams der Veränderungen bleiben“ (zitiert nach: Masschelein/Simons 2005, S. 81). Wenn man diesen Kommentar auf der Zunge zergehen lässt, bleibt der Nachgeschmack einer subtilen Erpressung. Entsprechend interpretieren Masschelein/Simons den Sachverhalt wie folgt: Hier wird mit etwas gedroht, „das man ganz gewiss nicht will“; und vor diesem Hintergrund wird behauptet, „dass es nur eine einzige Alternative gibt, d. h.: keine Alternative. Was man auf keinen Fall will, womit aber gedroht wird, ist, das Existenzrecht zu verlieren, überflüssig oder nutzlos zu werden“ (ebd., S. 81).

Folgt man dem Selbstverständnis der Akteure, die dieses Netzwerk in Gang halten bzw. in Gang halten müssen, so geht es um eine epochale Zäsur in der europäischen Hochschulentwicklung, genauer: es geht um die Konstitution eines neuartigen ‚europäischen Hochschulraums‘. Dieser Raum soll im Rahmen des Bologna-Prozesses mehr und mehr Gestalt gewinnen. Sein entscheidendes Charakteristikum ist nicht die territoriale Größe, sondern eine neue Regierungstechnik, die es möglich machen soll, eine immense Zahl von Menschen, die diesen Hochschulraum bevölkern, zu verwalten, zu führen und zu kontrollieren. Der Bologna-Prozess bedient sich dazu spezieller Führungsformen und implementiert entsprechende Kontroll- und Sicherungsstrategien. Diese Strategien arbeiten nicht mit offenem Zwang oder rigiden Direktiven. Sie etablieren kein europäisches Hochschul-Einheitssystem und weisen mögliche Uniformitätserwartungen weit von sich. Daher wurde der anfangs gebrauchte Begriff der ‚Harmonisierung‘ in der Bologna-Erklärung wohlweislich fallengelassen. An seine Stelle trat die Idee einer ‚funktionellen Konvertibilität‘, die für Vergleichbarkeit und Transparenz sorgen soll.

Man könnte die Konvergenzinstrumente, die der Bologna-Prozess etabliert, mit einem Rechner-Betriebssystem vergleichen: Es fungiert als Schnittstelle für Systemfunktionen, die von Programmen genutzt werden können; es verwaltet das ‚Betriebsmittel‘ und steuert die Ausführung von Programmen. Diese Programme können, ja, sollen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine große Vielgestaltigkeit annehmen bzw. behalten. Der Bologna-Prozess bietet als ‚europäisches Betriebssystem‘ einen Toleranzrahmen, in dem sich die nationalen Akteure bewegen und aktiv werden können. Zugleich aber etabliert er Standards, die von niemandem unterschritten werden dürfen: etwa die Einführung einer gestuften Studienstruktur im Rahmen von BA/MA-Studiengängen, die Einrichtung eines workload-basierten Systems zur Messung und Übertragung von Studienleistungen (European Credit Transfer and Accumulation System) sowie die Errichtung eines Qualitätssicherungsrahmens und Akkreditierungssystems.

Dies alles dient dazu, einer großen Aspiration Gestalt zu verleihen. An die Stelle eines ‚Europas der Bürger‘ soll nun ein ‚Europa der (Selbst-)Unternehmer‘ treten. Auf dieses Selbst-Unternehmertum sind die zentralen Ziele des Bologna-Prozesses zugeschnitten: die Förderung der Mobilität, die Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Von akademischer Bildung ist dabei keine Rede und sie kommt auch nicht ins Spiel, wenn man die zentralen Zielsetzungen klein arbeitet, wie es in den Bologna-Folgekonferenzen geschah.

Bezugspunkt des europäischen Großprogramms ist ein Lernbegriff, der als Korrelat zur ausgerufenen ‚kognitiven Gesellschaft‘ fungiert. Das hat seine Gründe: „Der Lernbegriff sträubt sich wenig bis gar nicht gegen das, was ihm inhaltlich angetan wird. Der (klassische) Bildungsbegriff schon. Er ist nicht mit jedweder Bewusstseinsverfassung kompatibel“ (Schirlbauer 2006, S. 36). Zumindest nicht mit der Bewusstseinsverfassung, die der Selbst-Unternehmer im europäischen Hochschulraum entwickeln soll. Ihm soll es vor allem um die „Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen“ (Bröckling u. a. 2000, S. 30) gehen,

um Risikobereitschaft und individuelles Risikomanagement. Dies setzt das Zugeständnis größerer Selbständigkeit und Autonomie voraus. Doch handelt es sich bei dieser Autonomie um „die Freiheit eines Wirtschaftsprüfers, und wer die Revision nicht übersteht, hat entsprechend selbst die Folgen zu tragen“ (Liesner 2006, S. 125).

Die Vision vom ‚Selbst-Unternehmer der Wissensgesellschaft‘ folgt einer schlichten und fragwürdigen Hypothese, die Andreas Schleicher, PISA-Koordinator der OECD, auf die Faustformel bringt: Bildung sei die „mit Abstand wichtigste Produktionskraft in Zeiten der Globalisierung“ (Schleicher, zitiert nach: Kahl 2002). Leider bleibt diese für Pädagoginnen und Pädagogen schmeichelhafte Behauptung ohne empirisch überzeugenden Beleg (vgl. Weiß 2002, S. 188). Doch verschafft sie dem Humankapital-Theorem, dem sich die Reformmaßnahmen der OECD verschrieben haben, öffentliche Reputation. Solange Standortsicherung, internationale Wettbewerbsfähigkeit und globale Dominanz dem Reformprozess die Richtung weisen, scheint es unabdingbar, ins Humankapital zu investieren. Doch ergeht die Aufforderung zur Investition nicht an öffentliche Haushalte. Getreu der marktliberalen Überzeugung, dass sich der Staat aus ‚selbstregulativen‘ Marktprozessen tunlichst heraushalten sollte, werden nun die einzelnen Angehörigen des europäischen Hochschulraums in die Pflicht genommen, in sich selbst zu investieren. Sie werden dazu angehalten, Investition und Ertrag in ihren eigenen Lernprozess zu kalkulieren und ihre Produktivität als messbares Output vorzuweisen.

Die Konzentration auf Erträge und Output markiert die eigentliche Wende der OECD-Bildungspolitik. Bis in die 80-er Jahre hatte sie vorwiegend Input-Variablen ihrer Mitgliedsstaaten (Schüler-Lehrer-Relationen, Klassengrößen und Investitionen pro Schüler) verglichen. Da sich jedoch kein empirisch stichfester Beleg für die Verbesserung der Bildungsqualität durch den Anstieg von Bildungsausgaben beibringen ließ, erfolgte (begleitet von sinkenden öffentlichen Budgets) der Wechsel zur Output-Steuerung. Dass sich der Schwenk von der Input-Orientierung (die Lerninhalte bzw. Curricula im Blick hatte) zur Output-Orientierung (die auf die Effizienz und Effektivität von Lernprozessen ab-

stellt) zunächst auf den Hochschulbereich konzentrierte, rührt vor allem daher, dass der Hochschulsektor „weltweit einem besonderen Nachfragedruck ausgesetzt ist“ (ebd., S. 190). Mit Hilfe der Output-Steuerung wird dieser Druck weitergereicht. Jeder Bewohner des neuen Hochschulraums bekommt ihn zu spüren: denn er trägt die Risiken, er trägt die Kosten. Studierende werden gleichermaßen zu Karrierekunden und Lohnarbeitern im Hochschulbetrieb. Und „Lehren wird dann zum Erbringen einer evaluierten und akkreditierten, permanent an Qualitätskontrolle erinnerten und gegebenenfalls vertraglich vereinbarten Dienstleistung im Rahmen von standardisierten Ausbildungsmodulen, die in letzter Instanz auf einen mehr oder weniger imaginären Arbeitsmarkt zugeschnitten sind.“ (Ruhloff 2006, S. 31 f.)

Es ist stets die gleiche Steuerungslogik, die – ausgehend von internationalen Akteuren und Netzwerken – in einem Top-Down-Verfahren bis ins kleinste Segment der Hochschulreform durchgesetzt werden soll. Diese Logik macht sich die ‚Autonomie‘ der Individuen als Steuerungselement nutzbar. Sie „räumt Autonomie ein und gibt Funktionen nach unten ab, setzt sie aber zugleich dem erhöhten Druck der Erfolgskontrolle aus“ (Koch 2006, S. 132). Unter diesen Voraussetzungen kann, ja, muss der Sozialstaat seine bisher gewährten Sicherheiten zurücknehmen. Dies betrifft nicht nur flächendeckende Sozialversicherungssysteme, sondern schlägt bis in die pädagogische Alltagspraxis durch: Eltern lernen die neue Steuerungslogik „zum ersten Mal im Kindergarten kennen, wenn ihnen die Erzieherinnen mitteilen, dass das bisher gepflegte gemeinsame Frühstück mit den Kindern in Zukunft ausfallen werde, weil das Personal die Zeit zum Ausfüllen der Dokumentationsbögen über die Lernfortschritte braucht; oder (sie) begegnet ihnen in der Grundschule, wenn gleich bei der Aufnahme [...] Kontrakte mit den Eltern und ihren Kindern über ihr Verhalten und ihre Lernbereitschaft geschlossen werden, damit die Schule bei den allfälligen zentral vorgegebenen Vergleichsarbeiten am Ende des Schuljahres nicht schlecht abschneidet“ (Radtke 2006, S. 47). Es breitet sich eine neue Form der Führung aus, die die Geführten in die eigenen Absichten mit einbezieht, um sie zum Ko-produzenten ihrer Effekte zu machen. Verhandlungen, Kontrakte, Zielvereinbarungen, ‚Trainingsräume‘ (als neuartige Straftech-

nik), Evaluationen, Kontrollen, Rankings, Leistungsstandards, Benchmarking – dies alles gehört zum Set von Steuerungspraktiken, mit denen das „Führen der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255), d. h. die gezielte Einflussnahme auf die Selbststeuerungsfähigkeit der Subjekte, in die Praxis umgesetzt werden soll.

Obwohl der Bologna-Prozess offiziell propagiert und gepriesen wird, scheinen seine Protagonisten von Zweifeln geplagt, wie weit er sich tatsächlich umsetzen lässt. Denn einerseits steht die Vision vom europäischen Hochschulraum ganz im Zeichen des neoliberalen Projekts; ihr Leitbild ist der Selbst-Unternehmer, der aus eigener Kraft allen Globalisierungs-Stürmen widersteht (vgl. Pongratz 2007). Auf der anderen Seite aber bewegt sich die Interventionspraxis der EU weiterhin im Fahrwasser eines Sozialstaatsmodells; es werden Milliarden öffentlich bereitgestellt, um den anvisierten Raum Wirklichkeit werden zu lassen. Liesner interpretiert diesen Sachverhalt als ‚Doppelstrategie‘: die Individuen werden einerseits ständig als autonome Subjekte angerufen, während sie zugleich in spezifische Sicherheitsstrategien eingebunden werden, damit die abverlangte Selbstständigkeit nicht aus dem Ruder läuft (vgl. Liesner 2006, S. 124 ff.). Zu diesen Sicherheitsstrategien gehören Identifikationsangebote mit der akademischen Community Europas ebenso wie Kerncurricula, evaluative Kontrollformen und Qualitätsstandards, die europaweit durchgesetzt werden müssen.

So gesehen erweist sich der europäische Hochschulraum nicht als Ort der freien Entfaltung von Selbst-Unternehmern, sondern er ähnelt eher einer „Schüler selbstverwaltung unter Aufsicht“ (Wimmer 2005, S. 24). Was immer in diesem Raum geschieht, geschieht „kontrolliert autonom“ (Liesner 2006, S. 121). Die Bewohner des neuen Hochschulraums erfahren diesen Widerspruch tagtäglich am eigenen Leib.

2. Lissabon: Die große Aspiration

Wie bereits erwähnt, kam der Bologna-Prozess ohne die Mitwirkung der EU ins Rollen; sie musste sich nachträglich einklinken. Wollte sie nicht noch einmal ins Hintertreffen geraten, gab es für sie nur eine Möglichkeit: sich an die Spitze der Bewegung

zu setzen. Dies tat sie dann auch im März 2000 in Lissabon. Die Staats- und Regierungschefs der damals noch 15 EU-Staaten legten die Ziele der Gemeinschaft in einem ambitionierten Entwurf fest, der die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“ machen sollte. Um Mobilität, Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit in Europa zu erhöhen, sollten Bildung und Bildungsabschlüsse grenzübergreifend nutzbar gemacht werden. Zu diesem Zweck sollten ein europäisches Leistungspunktesystem (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training, ECVET) und ein europäischer Qualifikationsrahmen (EQF), der ein Zuordnungsraster von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen zu bestimmten Niveaustufen vorsieht, entwickelt werden. Bildungspolitik wurde seit dem zum festen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik. Sie dient in erster Linie dem Wirtschaftswachstum, der Wettbewerbsfähigkeit und der Mobilität.

Alles in allem handelt es sich bei der so genannten ‚Lissabon-Strategie‘ um ein äußerst ambitioniertes Programm. Allerdings lässt sich der anvisierte europäische Wirtschafts- und Bildungsraum ohne flankierende nationale Reformprogramme kaum realisieren. Nicht zufällig bildet daher das Jahr 2010 die gemeinsame Zielmarke europäischer und deutscher Regierungsprogramme. Nationalstaatliche Interessen sollen sich à la longue in die strategischen Imperative von Lissabon einfügen. Denn die Lissabon-Strategie ist eine hegemoniale Strategie. Sie versteht Europa selbst als ein ‚Unternehmen‘.

Wollte man den Vergleich mit einem Rechner-Betriebssystem noch einmal aufgreifen, dann erscheint die Lissabon-Strategie als ein Bündel langfristiger Maßnahmen, die das ‚Unternehmen EU‘ ergreift, um sein ‚Betriebssystem‘ europaweit – besser noch: weltweit – durchzusetzen. Um seiner Unternehmenspolitik zum Erfolg zu verhelfen, greift das ‚Unternehmen EU‘ auf alle derzeit gängigen managerialen Praktiken zurück: etwa Kontraktmanagement, Projektmanagement, Entwicklung von Netzwerken, Feedback-Systeme usw. Die getroffenen Maßnahmen sollen – wie in jedem anderen Unternehmen auch – ein Klima der Produktivität und Arbeitszufriedenheit erzeugen. Sie sollen die

Identifikation mit dem Gesamtunternehmen und seiner Vision vom europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum erhöhen, kurz: sie sollen die ‚corporate identity‘ der EU sicherstellen. Alle sind aufgefordert, sich einzubringen; alle sollen zum Erfolg des ‚Unternehmens EU‘ beitragen.

Offensichtlich zielt die politische Programmatik der EU auf Inklusionsprozesse: Die Bevölkerung soll in wachsendem Maße in den europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum mit seiner Regierungslogik hineinfinden. Doch führt der steigende Druck zugleich eine unliebsame Konsequenz im Gepäck: auch die Exklusionsprozesse steigen an. Sie erscheinen gleichsam als Kehrseite des Selektionsdrucks, den die Durchsetzung betriebswirtschaftlicher Steuerungsformen im ‚Unternehmen EU‘ erzeugt. Exklusion aber – so lautet das Mantra des ‚Unternehmens EU‘ – verweist auf mangelnde Selbst-Aktivierung. Sie muss durch gesteigerte Selbst-Aktivierung, zu der der ‚aktivierende Staat‘ animiert, bekämpft werden. Den Rest besorgen Sicherheitskräfte. Doch könnte es durchaus sein, dass das ‚Unternehmen EU‘ in steigendem Maß mit Widerspruchslagen konfrontiert wird, die ihm die Sprache verschlagen. Die Pariser Vorstadt-Unruhen setzten ein Zeichen.

3. Berlin: Die Koalition der Willigen

Zwar ist sich die Führungsriege des ‚Unternehmens EU‘ der Gefahr der Desintegration bewusst. Doch beantwortet sie Systemkrisen gewöhnlich mit Maßnahmen, die der Logik des Systems entsprechen; sie setzt auf steigende Integration von Systemfunktionen. Ihr Grundtenor lautet: Anschlussfähigkeit sichern, Flexibilität erhöhen, Transparenz herstellen. Niemand soll aus der Reihe tanzen, alle sollen ihren Platz einnehmen und ihren Teil zum Unternehmenserfolg beitragen. Es ist schon erstaunlich, wie bereitwillig die europäischen Zielvorgaben von nationalen Regierungen und Akteuren aufgegriffen wurden. Die Berliner Republik reagierte prompt und fügte sich in den Zehn-Jahres-Plan der Lissabon-Strategie ohne zu zögern ein. Gleichgültig, welche Koalition seit dem das Ruder führt: in Berlin regiert die Koalition der Willigen.

Die Reformmaßnahmen setzten zunächst im Hochschulsektor an. Doch brauchte die ‚Reform von oben‘ nicht lange, um in Schulen und Kindergärten anzukommen. Der ‚PISA-Schock‘ kam gerade im richtigen Moment. Die OECD sekundierte den Aufbau des ‚europäischen Bildungsraums‘ mit einem Indikatorenprogramm, das vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung sowie über die Funktions- und Leistungsfähigkeit unterschiedlicher nationaler Bildungssysteme zur Verfügung stellen soll. Allerdings versteckt sich hinter dem freundlichen Angebot, Daten aufzubereiten und zur Verfügung zu stellen, eine durchdachte politische Strategie. Ein ganzes Arsenal neuer Kontroll- und Steuerungselemente soll im Bildungssektor verankert werden: Bildungsstandards, fächerübergreifende Kerncurricula, regelmäßige Evaluationen u. a. m. Dass das gesamte Reformunternehmen einer paradoxen Intervention gleichkommen könnte – etwa indem PISA mit *Schülerleistungen* argumentiert, aber *Schulleistungen* thematisiert (vgl. Radtke 2003, S. 280) –, ging im Getöse der PISA-Debatten unter.

Tatsächlich operieren die eingeleiteten Maßnahmen mit Kausalitätsunterstellungen, denen zufolge die Qualität eines Bildungssystems sich über curriculare Vorgaben bzw. Bildungsstandards erfassen und optimieren lasse. Entsprechend konzentriert sich die Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht vor allem auf die Steuerung und Straffung des Lehr-Lern-Geschehens. Doch verliert sie auf diese Weise die Komplexität der Faktoren aus dem Blick, die gute Schulen und guten Unterricht bestimmen: etwa „die Qualität des Unterrichts, die Qualifikation der Lehrkräfte, die Organisation der Schule, Richtlinien und Auftrag der Schule, rechtliche und kulturelle Rahmenbedingungen, Arbeitsorganisation und –abläufe und der Faktor Zeit. Die meisten dieser Faktoren sind gar nicht oder nur zu einem geringen Teil über finanzielle Ressourcen steuerbar. Deshalb lässt sich das Geheimnis guter Schulbildung auch ganz offensichtlich nicht ausschließlich anhand statistisch messbarer Größen definieren“ (Ofenbach 2005, S. 275).

Dies gilt vor allem für die einflussreichsten ‚Steuerungsgrößen‘, nämlich Schulkultur und Unterrichtsklima. Gute Schulen lassen sich genauso wenig kaufen, wie Schulqualität Output-ori-

entierten Kontrollformen entspringt. Dennoch gehen die Protagonisten der Bildungsreform unverdrossen davon aus, Qualitätsentwicklung setze erstens eine „permanente evaluative Kontrolle, zweitens Normierung und Standardisierung, drittens eine an Effektivität und Effizienz orientierte Bildungssteuerung“ (Koch 2006, S. 128) unabdingbar voraus. Entsprechend einigte sich nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 der Chor der Kritiker sehr schnell auf die Forderung, es müssten nationale ‚Bildungsstandards‘ entwickelt werden.

Die notwendigen Maßstäbe lieferte die im Frühjahr 2003 vorgelegte Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u. a. 2003). Die von ihr favorisierten Kompetenzmodelle, die die Operationalisier- und Messbarkeit von Bildungsstandards sicherstellen sollen, fügen sich nahtlos ins politische Reformprogramm. Sie geben sich handfest empirisch und überspielen dabei ihren normativ-spekulativen Charakter. Im Verein mit Kerncurricula, verbindlichen Testverfahren und einem Leistungspunktesystem entsteht so ein neuartiges Qualitätskontrollregime. Es beschert pädagogischen Praktikern wie Theoretikern keine größere Eigenständigkeit, sondern allenfalls „neue Patentanten in Gestalt der Psychologie, der Verhaltenswissenschaften und der Systemtheorie.“ (Schirlbauer 2006, S. 39)

Das Zusammenspiel der verschiedenen Kontrollformen lässt sich an der Konstruktion von ‚Modulen‘, gleichsam den Kernelementen der Reform, anschaulich zeigen: Module werden als inhaltlich und methodisch maßgeschneiderte Lehr- bzw. Lernblöcke verstanden. Sie sind in erster Linie durch die Kompetenzen definiert, die durch sie vermittelt werden sollen. Thematisch sind Module fächerübergreifend angelegt; sie ‚vernetzen‘ also verschiedene Gebiete und verbinden zudem verschiedene Lehr- und Lernformen (vgl. Binder 2006, S. 185). Die Vorstellung, mit Hilfe von Modulen ließe sich Kompetenzen ein maßgeschneidertes und evaluierbares Korsett verpassen, das zudem noch individuell abrufbar sein soll (learning on demand), liefert die Grundlage zum Aufbau eines europäischen Systems mit einheitlicher, standardisierter Leistungsbeurteilung. Die gepriesene Transparenz des Systems wird jedoch bezahlt mit der Durchsetzung umfassender Steuerungsinstrumente. Sie sollen Aufnahmeverfah-

ren und die Evaluation von Lehrenden und Lernenden ebenso regeln, wie Lernmaterialien, Beratungen und Qualitätskontrollen von Studiengängen.

Gegen solche Kontrollphantasien regte sich alsbald Widerstand. Denn eine höhere Qualität von Schule und Unterricht kommt nicht einfach durch klarere Forderungen und Zielsetzungen zustande, sondern „nur durch andere Vermittlungs- und Aneignungsformen“ (Herrmann 2003, S. 630). Offenbar verliert die Riege der Reformer aus dem Blick, dass sich Schulleistungen gar nicht herstellen lassen – allenfalls hervorrufen, wenn die Schülerinnen und Schüler mitspielen (vgl. Herrmann 2005, S. 301). Mehr noch: den Reform-Strategen scheint kaum vorstellbar, ihre Reformmaßnahmen könnten am Ende kontraproduktiv zu Buche schlagen. Dabei liegen genügend Erfahrungen aus anderen Ländern vor, an denen sich ablesen lässt, was ‚Standards von oben‘ bewirken: Unterricht und Schule entwickeln sich zu einer curricularen Monokultur, „zum Backblech für einen Standardkuchen.., der, ohne bestellt zu sein, dem ‚Kunden‘ serviert wird“ (Hameyer 2004, S. 10). Studien zur Wirksamkeit von Standards und standardisierten Tests belegen hinreichend deren negativen Einfluss: „Das Konkurrenzverhalten und die Gewalt unter Schülern nimmt zu, die Fluktuation von Schülern und Lehrern steigt [...], die Zahl der Sitzenbleiber und Schulabbrecher nimmt zu [...], das Curriculum verarmt, Betrug, um bessere Testwerte zu erhalten, greift auf allen Ebenen [...] um sich, die soziale Ungleichheit steigt – und die Schulleistungstestwerte nehmen insgesamt eher ab als zu“ (Lind 2004, S. 58 f.).

Genau genommen bilden die Begriffe ‚Standardisierung‘, ‚Kompetenzorientierung‘, ‚Modularisierung‘, ‚Evaluation‘ und ‚Qualitätskontrolle‘ einen gemeinsamen Problemkomplex: „Standards braucht, wer evaluieren, steuern und mit beidem ‚Qualität‘ entwickeln will. Man muss ja wissen, was in der Evaluation verglichen werden soll, denn zu jedem Vergleich gehört ein *tertium comparationis*. Das leisten die ‚Standards‘. Sie müssen durch operationale Definitionen exakt bestimmt werden, um ihre Einhaltung und Erreichung messbar zu machen. Das Definieren liefert der Kompetenzbegriff, dem zu lösende Aufgaben zugeordnet werden“ (Koch 2006, S. 134). Aber da beginnt auch

schon der Streit: An welchen Aufgaben lassen sich welche Kompetenzen angemessen demonstrieren? In welchem Verhältnis stehen Standards (als Präskriptionen gewünschten Verhaltens) zu Kompetenzen (die angeblich eine Entwicklungslogik, eine „regelgeleitete Tiefenstruktur des Könnens“ (Gruschka 2006, S. 146) beschreiben)? Zudem: Wenn man Kompetenzen einen generativen Charakter zuschreibt (sie also nicht an einen bestimmten Aufgabeninhalt und entsprechende Anwendungen binden kann), dann wirft ihre Operationalisierung erhebliche Schwierigkeiten auf, vor allem dann, wenn keine empirisch belegten altersspezifischen Kompetenzmodelle vorliegen. Dass sie nicht vorliegen, räumte das ‚Klieme-Gutachten‘ (2003) unumwunden ein: Es ging davon aus, dass die Entwicklung eines systematischen Katalogs von Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Kompetenzstufen für unterschiedliche Fächer, Schulformen und Altersjahrgänge mindestens zehn Jahre in Anspruch nehmen werde. So lange aber wollte die Kultusministerkonferenz (KMK) nicht warten: Denn Politiker brauchen ‚Ergebnisse‘.

Die Schwachstellen der KMK-Bildungsstandards liegen auf der Hand: Es handelt sich um ‚Regelstandards‘, für die bisher keine ausreichend überzeugenden Begründungen vorliegen (vgl. Brügelmann 2004, S. 72). Darüber hinaus präsentieren sie sich als ‚Schmalspur-Standards‘: Sie sind fachbezogen und im Wesentlichen auf die kognitive Dimension von Lernprozessen konzentriert. In ihrer Funktion verkoppeln sie System-Monitoring, Schul-Evaluation und Lerndiagnose: Dies prädestiniert sie zu Kontroll- und Selektionsinstrumenten. Sie sind weder prozedural noch kontextuell definiert. Ihre Fokussierung auf eng umschriebene Lernziele verkennt, „dass der Wert von Erfahrungen von der Qualität der Prozesse abhängt, in denen sie erworben wurden. Ohne Standards für die Lehrerrolle, für Unterrichtsbedingungen, für Arbeits- und Sozialformen in der Schule verkommt Bildung zu außengesteuertem Training“ (Brügelmann, zitiert in: Rumpf 2006, S. 67).

Indem Bildungsstandards, Kompetenzerwerb und Testverfahren systematisch kurzgeschlossen werden, wächst das Risiko, Mittel und Ziele des Reformprozesses gegeneinander auszutauschen. Denn der Dreischritt ‚Bildungsstandards – Kompetenzen – Test-

verfahren' lässt sich unter der Hand leicht umkehren. Das Lösenkönnen der Testaufgabe, ursprünglich als Indikator gedacht, um bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten nachzuweisen, wird schließlich selbst zum Standard (vgl. Rekus 2005, S. 83 f.). Genau genommen geht es dann nicht mehr um Bildungs-, sondern um Leistungs- bzw. Teststandards, die sich als ‚heimliches Kerncurriculum‘ etablieren. Offiziell werden die Schulen in die fragwürdige Freiheit entlassen, „festzulegen, wie genau – mit welchem Curriculum, mit welcher Stundentafel in den einzelnen Jahrgängen, mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation im Einzelnen – die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können“ (Klieme u. a. 2003, S. 55). Inoffiziell aber hält das berüchtigte ‚teaching to the test‘ in den Schulen Einzug: Es wird nicht mehr geprüft, was gelernt werden soll, sondern es wird gelernt, was geprüft wird.

Solche Ungereimtheiten bringen den gigantischen Umstellungsprozess immer wieder ins Stolpern:

- Wer auf Systemrationalität setzt (statt auf die Urteilskraft reflektierender Subjekte), dem bleibt keine andere Wahl, als Qualitätsentwicklung an formalisierte Verfahren zu binden. In der Folge bestimmen dann nicht Personen, Ideen oder Inhalte die Güte von Lehre und Unterricht, sondern entsprechende Kontrollverfahren.
- Wer die Modularisierung von Studiengängen durchsetzt, erhöht nicht automatisch die Qualität eines Studiums. Denn Urteilsfähigkeit entspringt nicht aus kompakten, abprüfbaren Stoffgebieten, sondern aus der Selbstbesinnung der Studierenden. Davon aber ist im Modularisierungs-Diskurs nicht die Rede. Ihm geht es um flexible Lerneinheiten, die in verkürzten Studienzeiten die gewünschte ‚Employability‘ hervorbringen sollen.
- Wer Kompetenz als Arsenal pragmatischer Fähigkeiten und Fertigkeiten konzipiert (statt als Horizont des Weltverständnisses), der darf sich nicht wundern, wenn nicht Bildung die Essenz von Bildungsstandards bestimmt, sondern lediglich das, was sich auf Kompetenzskalen abbilden lässt. Tendenziell fällt heraus, was dem Kompetenzbegriff nicht genügt, was zu wenig ‚fachlich gerahmt‘ ist, was sich nicht auf Stufenskalen abbilden lässt.

- Wer auf Standardisierung und Zentralisierung setzt, überrollt am Ende seine eigenen Optionen; zentrale Vergleichsarbeiten dominieren dezentrale Schulprogramme, Kompetenztests dominieren schulnahe Curricula, die Selektionsfunktion von Bildungsstandards dominiert deren Orientierungsfunktion. So werden Bildungsstandards zum Musterbeispiel dafür, wie die Reform das vernichtet, was sie zu erzeugen vorgibt: Individualität, Vielfalt und Differenz.

Alles in allem: Die Masterpläne zur Bildungsreform erweisen sich als höchst widersprüchliche Unternehmungen. Als Expertokratie organisiert, propagieren sie demokratische Beteiligung; als Gemeinschaftsaufgabe apostrophiert, erwarten sie von jedem Einzelnen, sein Plansoll zu erfüllen. Das alles erinnert fatal an real-sozialistische Zustände, wäre es nicht von Expertengremien der EU und ihrer Mitgliedsstaaten nach der so genannten ‚Wende‘ von 1989 ersonnen worden. Indes: die gegenläufigen Bewegungen, die die aktuellen Reformmaßnahmen kennzeichnen, bringen Gegenbewegungen ans Laufen. Der Widerstand gegen die Zwangsprivatisierung der Welt formiert sich auf allen Ebenen. Er reicht von lokalen Sozialforen bis zu globalisierungskritischen Bewegungen, von punktuellen Hochschulprotesten bis zu europäischen Netzwerken. ‚Education is not for sale!‘ – dies wäre der Bildungsreform ins Stammbuch zu schreiben.

Literatur

- Binder, Ullrich: Modularisierung, in: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Wien 2006, S. 183 – 190
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas: Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 7 – 40
- Brügelmann, Hans: Kommentar zur Expertise ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘, in: Journal für Schulentwicklung, H. 4/2004, S. 70 – 72
- Eckardt, Philipp: Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik, Bonn 2005

-
- Foucault, Michel: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/Main 1987, S. 243 – 264
- Gruschka, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: Pädagogische Korrespondenz, H. 35/2006, S. 5 – 22
- Hameyer, Uwe: Bildungsstandards – Vergessene Geschichte, in: Journal für Schulentwicklung, H. 4/2004, S. 8 – 19
- Herrmann, Ullrich: ‚Bildungsstandards‘ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5/2003, S. 625 – 639
- Kahl, Reinhard: Der deutsche Hohlweg, in: Die Zeit, Nr. 45 vom 31.10.2002
- Klieme, Eckhard u. a.: Expertise zu nationalen Bildungsstandards, Bonn 2003
- Koch, Lutz: Eine neue Bildungstheorie?, in: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 126 – 139
- Liesner, Andrea: Kontrolliert autonom. Zur Architektur des europäischen Hochschulraums, in: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2006, S. 121 – 138
- Lind, Georg: Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht, in: Journal für Schulentwicklung, H. 4/2004, S. 55 – 60
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten: Globale Immunität- oder: Eine kleine Kartographie der europäischen Bildungsraums, Zürich/Berlin 2005
- Ofenbach, Birgit: ‚Best Practices‘ im Systemvergleich, in: Pädagogische Rundschau, H. 3/2005, S. 267 – 278
- Pongratz, Ludwig A.: Glücksritterakademien. Die Anrufung des unternehmerischen Selbst, in: H. Bierbaum/P. Eulen/K. Feld/A. Messerschmidt/O. Zitzelsberger (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Konefkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Büchse der Pandora: Wetzlar 2007, S. 103 – 113
- Radtke, Frank-Olaf: Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur, in: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen, Bielefeld 2003, S. 277 – 304
- Radtke, Frank-Olaf: Das neue Erziehungsregime, in: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 45 – 49

- Rekus, Jürgen: Nationale Bildungsstandards – Grundlagen von Schulqualität? in: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule, Münster 2005, S. 77 – 90
- Ruhloff, Jörg: Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb, in: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 31 – 37
- Rumpf, Horst: Unterschlagene Erfahrungen, in: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006
- Schirlbauer, Alfred: '...an Bildung festhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog', in: Klement, Karl (Hrsg.): Trotzdem: Zuversicht, Hohengehren 2006, S. 31 – 40
- Weiß, Manfred: Stichwort: Bildungsökonomie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2/2002, S. 183 – 200
- Wimmer, Michael: Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer ‚unzeitgemäßen‘ Institution, in: Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld 2005, S.19 – 41

Besonders schlimm finde ich, wie stark die Chance, die Unterstufe einer AHS zu absolvieren, mit dem Ausbildungsstand der Eltern, mit einer ländlichen oder städtischen Herkunft, sowie mit der Genderzugehörigkeit korreliert. So wird zum Beispiel ein Junge aus ländlichen Verhältnissen und Eltern mit Pflichtschulabschluss nur mit einer statistischen Wahrscheinlichkeit von 6% eine AHS besuchen.

Erich Ribolits

Erhebet euch Geliebte, wir brauchen eine Tat!¹

Oder: Warum die Protestaktionen der Studierenden im Herbst 2009 mehr mit Bildung zu tun hatten als die Reaktionen der meisten Bildungstheoretiker/innen

*Geschrieben steht: Im Anfang war das Wort!
Hier stock' ich schon! Wer hilft mir weiter fort?
Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen, ich muss es anders
übersetzen,
wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin.
Geschrieben steht: Im Anfang war der Sinn.
Bedenke wohl die erste Zeile, dass deine Feder sich nicht übereile!
Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft?
Es sollte steh'n: Im Anfang war die Kraft!
Doch, auch indem ich dieses niederschreibe schon warnt mich was,
dass ich dabei nicht bleibe.
Mir hilft der Geist! Auf einmal seh' ich Rat
Und schreibe getrost: Im Anfang war die Tat!''
Johann Wolfgang Goethe, Faust*

Im WS 2009/10 haben Studierende fast aller österreichischer Universitäten, sowie Studierende in vielen anderen europäischen Ländern und in Nordamerika durch Hörsaalbesetzungen, Demonstrationen und andere Aktionen auf die ihrer Meinung nach gegebenen und voranschreitenden bildungsfeindlichen Bedingungen an Universitäten aufmerksam zu machen versucht. Diese Protestaktionen wurden von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zwar sehr unterschiedlich wahrgenommen und kommentiert, fanden aber insgesamt ein äußerst breites Echo. Sehr erstaunlich war dabei allerdings, dass von den an österreichischen Universitäten tätigen Bildungswissenschaftler/innen nur vereinzelt Stellungnahmen zu den Protesten und ihren Zielsetzungen abgegeben wurden. Aktiv bei den Aktionen

1 Aus einem Liedtext von André Heller

in Erscheinung getreten ist nahezu niemand aus der hiesigen Szene der Bildungstheoretiker/innen. Die Zurückhaltung der „offiziellen Hüter/innen der Bildungsidee“, erscheint deshalb bemerkenswert, weil sich die Aktionen der Studierenden von allem Anfang an nicht bloß gegen formale Hindernisse des Studierens wie Studienplatzbeschränkungen, unzureichende Lehrveranstaltungsangebote oder mangelhaft ausgestattete Hörsäle gerichtet hatten. Der Protest fokussierte viel mehr die fortschreitende Ausrichtung der Studien an ökonomischen Verwertungsvorgaben und ein damit verbundenes Untergraben von Studienbedingungen, die Bildung im Sinne einer umfassenden Förderung kritischer Individuen ermöglichen. Damit wurden Kritikpunkte angesprochen, die durchaus Reaktionen von Bildungswissenschaftler/innen erwarten hätten lassen.

Eine der Spitzenforderungen der demonstrierenden Student/innen lautete „Bildung statt Ausbildung“ und schloss damit an prominente bildungstheoretische Diskussionen an. In den Veranstaltungen, Aussendungen und Publikationen im Rahmen der Protestaktionen wurde immer wieder thematisiert, dass Lernprozesse, die dem Ziel verpflichtet sind, nicht bloß funktionierende Gesellschaftsmitglieder heranzuzüchten, sondern Selbstbewusstsein und Mündigkeit zu initiieren, andere strukturelle Bedingungen erforderlich machen, als sie aktuell an den hiesigen Universitäten herrschen und durch die Vorgaben des Bolognaprozesses noch vorangetrieben werden. Über weite Strecken ging es somit um Themen, die ganz offensichtlich mit Überlegungen und Forschungsbereichen der Bildungswissenschaft korrelieren. Zudem konnte die Protestaktion gewissermaßen selbst als Beleg dafür genommen werden, dass sich die beteiligten Studierenden – indem sie sich mit der Rolle von passiven Konsument/innen der „Ware Wissen“ nicht zufrieden geben, sondern die Bedingungen ihres Wissenserwerb kritisch hinterfragen – im Sinne des bildungstheoretisch legitimierten Zieles der reflektierten, sich selbständig ihres Verstandes bedienenden Persönlichkeit, gewissermaßen als Adepten der Bildung outen.

Die noble Zurückhaltung, derer sich österreichische Bildungstheoretiker/innen im Zusammenhang mit den Student/innenstreiks befließigten, war allerdings durchaus kein Zufall, in die-

sem Verhalten spiegelte sich letztendlich nur ein Grundwiderspruch wider, der für bürgerliche Bildung symptomatisch ist. Die angesprochene Abstinenz machte bloß kenntlich, was den bürgerlichen Bildungsbegriff seit seiner Etablierung kennzeichnete: das Idealisieren der auf Wissenserwerb aufsetzenden Fähigkeit zur Reflexion und Kritik bei gleichzeitiger kategorischer Ablehnung jeder auf die Reflexion aufsetzenden Aktion. Der Bildungsbegriff – das Kürzel für jene Qualitäten, die die Angehörigen der bürgerliche Klasse für ihre Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung befähigt und ihnen zugleich das Selbstbewusstsein zum Kampf um die Überwindung der Feudalordnung vermittelt hatte (vgl. Adorno 1959, 98) – hatte in seiner Entstehungsphase einen durchaus progressiv-gesellschaftspolitischen Charakter. In jenem Bedeutungsgehalt, mit dem er aus den gescheiterten bürgerlichen Revolutionen Mitteleuropas hervorgegangen ist, ist er allerdings bloß noch Ausdruck des realpolitisch abstinenten und abgehoben rasonierenden Citoyens. Seine Potenz als Triebkraft konkreter gesellschaftlicher Veränderungen wurde ihm genau von denen (wieder) genommen, die ihn dafür benutzt hatten, um für sich eine besondere gesellschaftliche Stellung zu reklamieren. Was von Bildung übrig blieb, nachdem der Versuch der Angehörigen des Bürgertums gescheitert war, durch einen emanzipatorischen Akt die Machtverhältnisse zu ihren Gunsten umzuwälzen, korreliert mit einem Untertanengeist, der die äußere Welt verachtet und sich ihr zugleich widerstandslos fügt. Es ist kein Zufall, dass Bildung ein deutschsprachiger Begriff ist, dem ein Äquivalent in anderen Sprachen weitgehend fehlt. Im Bildungsbegriff spiegelt sich eine in dieser Form nur in den deutschsprachigen Ländern Mitteleuropas stattgefundene geschichtliche Situation wider: die politische Schreckstarre der bürgerlichen Klasse nach ihrer (vorläufigen) Niederlage.

Dort wo den angestrebten Veränderungen der Machtverhältnisse durch revolutionäre Umwälzungen tatsächlich nachhaltige Erfolge beschieden waren, wie z.B. in England und Frankreich, war ein Aufrechterhalten der Idee einer Gesellschaft aufgeklärter, „ohne Status und Übervorteilung“ (ebd., 97) zusammenlebender Menschen kontraindiziert – auch die sich nunmehr etablierende bürgerliche Form von Herrschaft wäre damit ja infrage

gestellt gewesen. Dagegen konnte die bürgerliche Klasse in den deutschsprachigen Ländern den Bildungsbegriff nicht so rasch fallen lassen; nachdem der Kampf um politische Emanzipation mit ihrer Niederlage geendet hatte, war dieser für sie als Identität stiftende Größe nunmehr sogar besonders wichtig. Ihnen blieb somit letztendlich gar nichts anderes übrig, als einerseits die gesellschaftspolitische Ausrichtung der Bildungsidee klammheimlich zu entsorgen, andererseits aber Bildung als (bloße) Geisteskultur umso mehr zu idealisieren. Die konkrete bildungspolitische Entwicklung – die Organisation der Wissensvermittlung und das gesellschaftliche Umgehen mit Wissen – wurde durch das Tradieren der derart kastrierten Bildungsidee in weiterer Folge kaum beeinflusst, sie nahm mehr oder weniger denselben Gang, wie in jenen Ländern, in denen das nicht geschah. Allerdings wurden damit die Weichen dafür gestellt, dass die ursprüngliche Idee zu jenem Zerrbild verkommen konnte, das Adorno später als „sozialisierte Halbbildung“ geißelte.

Die Reduktion der Bildungsidee zur schöngeistigen Pflege der Kritik bei gleichzeitiger Abkoppelung von jedweder konkreten Einmischung in gegebene Herrschaftsverhältnisse ermöglichte zweierlei: Einerseits konnte sie für das Bildungsbürgertum weiterhin die Legitimation dafür abgeben, sich besser als jene zu dünken, die nur zum bloßen Funktionieren in Arbeitswelt und Gesellschaft „ausgebildet“ sind. Bildung wurde in diesem Sinn, zum „Leitmotiv derjenigen, die von den Ausdünstungen der proletarischen Existenz nicht betroffen waren und damit die griechische Scheidung von Muße und Denken einerseits und banausischer Zweckmäßigkeit und Sorge um die Lebensführung andererseits fortsetzten“. (Hans-Jochen Gamm, 1979, 90) Und andererseits konnte Bildung trotz revolutionärer Herkunft und vordergründig reklamierter kritischer Konnotation weitgehend problemlos dem Aufrechterhalten des gesellschaftlichen Status quo in die Hände arbeiten. Tatsächlich ist die im deutschen Begriff festgehaltene Bedeutung von Bildung Ausdruck einer zutiefst konservativ-antirevolutionären Haltung und stellt schlichtweg genau das Gegenteil jener Idee dar, die anfänglich so attraktiv für das nach Macht strebende Bürgertum war: Der Vorstellung, es wäre möglich, eine auf unhinterfragt geltenden

Prämissen beruhende gesellschaftliche Ordnung durch reflektierte Erkenntnis für Alle überwinden zu können.

Die der bürgerlichen Bildung immanente Präferenz für die konsequenzlose Reflexion und die Skepsis gegenüber der politischen Aktion sind aber offenbar nur zum Teil das Resultat historischer Entwicklung, zu einem gewissen Grad waren sie schon im Gedankengut der Aufklärung angelegt. So lässt sich zum Beispiel auch im wohl prominentesten Text zur Charakterisierung des gegen Aberglaube und Absolutismus gerichteten Denkens, in Immanuel Kant's „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“, verfasst lange vor den bürgerlichen Revolutionen und ihrem Scheitern in den deutschsprachigen Ländern Europas, un schwer eine derartige Haltung erkennen. Kein Zitat dient häufiger als Begründung für pädagogische Bemühungen als jenes „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, das Kant 1784, wenige Jahre vor der Französischen Revolution, zum Wahlspruch der Aufklärung erklärt hatte. Seine entsprechende Abhandlung beginnt mit den berühmten Worten: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784, 48).

Die Ausführungen Kants gelten gemeinhin als die griffigste Erklärung dafür, was unter Aufklärung zu verstehen sei, und in der Regel werden sie auch dafür verwendet, um das Ziel von Bildung zu erklären bzw. diese von einem auf bloßes Funktionieren unter vorgegebenen Bedingungen fokussierten Lernen abzugrenzen. Vielfach wird der Text als radikale Aufforderung zur Kritik interpretiert, sowie dafür, sich (politisch-gesellschaftlichen) Gegebenheiten, deren Legitimation sich einer vernünftigen Argumentation entziehen, mutig entgegenzustellen. Tatsächlich geht diese Interpretation allerdings in einer ähnlichen Form zu weit, wie die Vorstellung, dass (nachrevolutionäre) bürgerliche Bildung irgend etwas mit selbstbewusster Auflehnung gegen aufgeherrschte Bedingungen des Daseins zu tun hätte.

Kant lag wohl nichts ferner, als ein Aufruf zum Widerstand. Viele seiner Texte belegen, dass sich sein Appell zum Einsatz der kritisch prüfenden Vernunft tatsächlich nur auf die *theoretische* Auseinandersetzung mit den Zuständen beschränkte. Ganz im Sinne des berühmten deutschen Volksliedes: „Die Gedanken sind frei“ forderte er – wie er selber schreibt – „*die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag*“, nämlich die „Freiheit des Vernunftgebrauchs“. Und damit auch diese keinesfalls falsch verstanden würde, nahm er wenige Sätze nach seinem flammenden Appell zum Selberdenken gleich eine grundsätzliche Einschränkung vor: Nur der – wie er es nannte – „öffentliche Gebrauch der Vernunft [...], den jemand als Gelehrter [...] der Leserwelt macht“ soll seiner Meinung nach frei sein, der „Privatgebrauch“ hingegen – worunter er den Gebrauch der Vernunft im Rahmen eines „anvertrauten bürgerlichen Postens oder Amtes“ verstand – „darf sehr enge eingeschränkt“ sein. Und wenn auch unserem, durch und durch in bürgerlichen Vorstellungen verhafteten Denken die Kant’sche Argumentation nur allzu schnell einleuchten mag, dass „es sehr verderblich sein [würde], wenn ein Offizier, dem von seinem Oberen etwas anbefohlen wird, im Dienst über die Zweckmäßigkeit oder Nützlichkeit dieses Befehls laut vernünfteln wollte“, sollte es doch stutzig machen, dass nur wenige Sätze nach seinem „Sapere aude“, von ihm ganz rigoros gefordert wird, dass alle, die durch ihr Amt in irgend einer Form „dienstverpflichtet“ sind – somit also alle, deren Funktionen für den geordneten Ablauf des bürgerlichen Staates erforderlich ist – „gehorschen“ müssen!

Aber es kommt sowieso noch wesentlich deutlicher: In seinem gegen Hobbes gerichteten Ausführungen im Text: „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“, lässt Kant keinen Zweifel, dass er absolut nichts davon hält, sich staatlichen Vorgaben zu widersetzen und sein Appell zum Mut des Vernunftgebrauchs keinesfalls zu irgend einer Form aktiven Widerstands führen soll. Er führt aus: „Wenn also ein Volk unter einer gewissen itzt wirklichen Gesetzgebung seine Glückseligkeit einzubüßen mit größter Wahrscheinlichkeit urteilen sollte: was ist für dasselbe zu tun? soll es sich nicht widersetzen? Die Antwort kann nur sein: es ist

für dasselbe nichts zu tun, als zu gehorchen. [...] Hieraus folgt: daß alle Widersetzlichkeit gegen die oberste gesetzgebende Macht, alle Aufwiegelung, um Unzufriedenheit der Untertanen tätlich werden zu lassen, aller Aufstand, der in Rebellion ausbricht, das höchste und strafbarste Verbrechen im gemeinen Wesen ist; weil es dessen Grundfeste zerstört. Und dieses Verbot ist *unbedingt*, so daß, es mag auch jene Macht oder ihr Agent, das Staatsoberhaupt, so gar den ursprünglichen Vertrag verletzt und sich dadurch des Rechts, Gesetzgeber zu sein, nach dem Begriff des Untertans, verlustig gemacht haben, indem sie die Regierung bevollmächtigt, durchaus gewalttätig (tyrannisch) zu verfahren, dennoch dem Untertan kein Widerstand, als Gegengewalt, erlaubt bleibt“ (Kant 1977, 154/156).

Auch wenn im ersten Anschein ein anderer Eindruck entstehen mag, so steht Kants strikte Ablehnung jeglichen Widerstands gegen die Autorität des Staates durchaus nicht im Widerspruch zu seiner vielzitierten Aufforderung zum Selberdenken. Denn auch dort geht es ihm ja nicht darum, dass Menschen durch den Erwerb von Wissen und dessen sachlogischer Verknüpfung ein Bewusstsein ihrer eigenen Interessen erlangen und befähigt werden, diese konsequent zu verfolgen. Für Kant ist Aufklärung offenbar gar nicht so sehr eine Frage von Wissen, sondern eine der Haltung – sie erschöpft sich für ihn dementsprechend im Mut zum eigenständigen Denken. Es geht ihm gar nicht um den Erwerb von Wissen, das Menschen ermächtigt, indem es sie den Bedingungen ihres Daseins selbstbewusster entgegenzutreten lässt, sondern einzig um die Fähigkeit, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“. Allerdings ist eines wohl klar: Der Blödsinn, den sich Menschen aufgrund der verschiedensten, an sie herangetragenen – vielfach sehr fraglichen und in ihrer ideologischen Konnotation kaum je offengelegten – „Informationen“ zusammenreimen, mag damals nicht kleiner gewesen sein als heute – *selber* und mit dem *eigenen Verstand* gedacht haben denselben die Menschen aber allemal! Zwar wurde damals genauso wie heute verhindert, dass die Angehörigen jener Gesellschaftsgruppe, die heute gerne verniedlichend als „Verlierer“ bezeichnet werden, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse hinterfragen und Schritte zu ihrer Veränderung un-

ternehmen. In derartiger Ohnmacht wurden und werden diese Menschen allerdings nicht gehalten, indem ihr eigenständiges intellektuelles Verarbeiten von Informationen in irgendeiner Form unterbunden wird, sondern indem verhindert wird, dass sie sich ihrer spezifischen Interessen und eines damit im Zusammenhang stehenden Bedarfs an Wissen überhaupt bewusst werden. Die daraus resultierende treue Ergebnisheit in das gesellschaftliche System ist aber letztendlich genauso Produkt einer „selbst vorgenommenen“ Denkleistung wie die Vorstellung, dass die Positionsverteilung in der Gesellschaft letztendlich schon irgendwie „gerecht“ vonstatten gehe und jene, die in den „verantwortungsvollen Positionen“ sitzen, dies deshalb tun, weil sie tatsächlich in der Lage seien, ihre Vernunft besonders „selbständig“ zu gebrauchen.

Für Kant ist es allerdings sowieso eine ausgemachte Sache, dass das *einfache Volk* überhaupt nicht legitimiert ist, über die Richtigkeit von Maßnahmen der gesellschaftlichen Entscheidungsträger zu urteilen. Und wie schon dargestellt, hat auch der *gelehrte Bürger* für ihn ohne Widerstand zu gehorchen, auch ihm ist *praktische* Kritik verboten, ihm bleibt allerdings die Möglichkeit zur *theoretischen* Kritik. Röttgers fasst die diesbezüglichen Aussagen Kants folgendermaßen zusammen: „Der öffentliche Gebrauch der Vernunft, die ‚Freiheit der Feder‘, ist das einzige Palladium der Volksrechte. Sie ist die einzige Bedingung der Aufklärung, und der Kritiker darf nicht per se als unruhiger und gefährlicher Bürger verfemt werden. Der kritische Philosoph bereitet durch seine Kritik die Gewährung von Freiheiten vor, doch nicht dadurch, daß er das Volk reif zur Freiheit macht, denn eine Reife zur Freiheit kann eigentlich nur in der Freiheit selbst geschehen, sondern dadurch, dass er vor der Regierung als Anwalt der Vernunft auftritt“ (Röttgers 1975, 51f). Die philosophisch-gelehrte Auseinandersetzung ist für Kant das Residuum der Kritik – sie stellt für ihn so etwas wie Bittgesuche im Namen der Vernunft dar. Interessen und Interessensunterschiede kommen in den Ausführungen Kants nicht vor, dementsprechend ist (Gelehrten-)Kritik nur in der Dimension eines akademischen Hinweises denkbar, dass der Vernunft durch die Regierenden in irgendeinem Punkt nicht ausreichend Rechnung getragen worden

wäre. Für das (Fuß-)Volk sind die kritischen Ausführungen der Gelehrten selbstverständlich sowieso nicht bestimmt, dem ungebildeten Volk steht in gelehrten Diskussionen kein Mitspracherecht zu – es könnte dadurch nur verwirrt werden (vgl. Röttgers 1975, 54). Das Kant'sche „*Sapere aude*“ bezieht sich nur auf die philosophisch Gebildeten, für die von ihm das Recht reklamiert wird, quasi die Faust in der Hosentasche ballen zu dürfen, dabei aber stets bedacht darauf zu sein, dass deren Kraft nicht *praktisch* wird. Die Botschaft lautet: Denkt, was ihr wollt, räsoniert eventuell auch in den erlaubten Bahnen, aber parierte nichtsdestotrotz genau in jener Form, die der Aufrechterhaltung der Herrschaft dienlich ist!

Nicht der Mut, der erforderlich ist, um sich der Zwänge, durch die die eigene Lebenssituation geprägt ist, bewusst zu werden sowie den Zusammenhang derselben mit den politischen Bedingungen zu hinterfragen *und* – darauf aufbauend – um die Durchsetzung der eigenen Interessen zu kämpfen, wird von Kant eingefordert. Der von ihm geforderte Mut beschränkt sich auf die Selbstverständlichkeit des freien Meinens, die er selber ausdrücklich für völlig ungefährlich für den Fortbestand der gesellschaftlichen Ordnung bezeichnet. „Ein größerer Grad von bürgerlicher Freiheit scheint der Freiheit des Geistes des Volkes vorteilhaft, und setzt ihr doch unübersteigliche Schranken“ – „bei [dieser] Freiheit [brauchen die Herrschenden] für die öffentliche Ruhe und Einigkeit des gemeinen Wesens nicht das mindeste besorgt zu sein“ (Kant, 1784, 492). Und es stimmt wohl: „Geistesfreiheit verträgt sich nicht nur, sie braucht die wirkliche Unfreiheit, um so recht zu blühen! Genau genommen redet Kant, wenn er über Aufklärung, Meinungsfreiheit, Verstand, über Mut oder Bequemlichkeit beim Einsatz desselben doziert, über nichts von all dem: er redet über eine moderne Herrschaftstechnik [...]. Er redet über die Herrschaftstechnik am und im Bild des ihr entsprechenden Objekts, dem *mündigen Bürger*. Diesem Konstrukt entspricht es wesensmäßig zu gehorchen, sich dabei aber Seines zu denken und Verantwortung für das zu übernehmen, was er sowieso muss.“ (Gegenstandpunkt 2004) Kant entwarf in seinem Text zur Frage, was Aufklärung sei, nichts anderes als das der Herrschaftsform der Moderne entsprechende Ideal des Men-

schen – den Bildungsbürger. Und die gängige Bezugnahme der Bildungstheorie auf die Kant'sche Argumentation macht nur allzu offensichtlich, worauf das bildungstheoretische Leitbild „Mündigkeit“ tatsächlich abzielt.

Und genau dieses Verhalten ist es ja auch, dessen sich die universitären Bildungswissenschaftler im Zusammenhang mit den zunehmend bildungsfeindlicheren Bedingungen an Universitäten nahezu durchwegs befleißigen. Ich habe an anderer Stelle schon ausgeführt, welcher absurde Widerspruch sich beispielsweise im Zusammenhang mit der aktuellen Umgestaltung der Universitäten im Verhalten der an den dortigen bildungswissenschaftlichen Instituten Beschäftigten zeigt (Ribolits 2009, 125f). Der in den letzten Jahren rapid voranschreitende Umbau der Universitäten zu Wirtschaftsunternehmen, in denen Forschung und Lehre nur mehr in der Dimension von Waren ins Blickfeld gelangen, die möglichst kostengünstig produziert und möglichst teuer verkauft werden, wird von den „Anwält/innen der Bildungsidee“ ja durchaus kritisch wahrgenommen. In wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzungen wird von ihnen auch immer wieder darauf hingewiesen, dass die vorangetriebenen Veränderungen im Sinne bildungstheoretischer Erkenntnisse massiv zu hinterfragen seien. Und in der Regel finden Texte, in denen das Unterwerfen der Universität unter ökonomische Kalküle als Todsünde an der akademischen Bildung gegeißelt wird, in der pädagogischen *scientific community* große Anerkennung. Allerdings zeitigt diese *theoretische* Kritik keinerlei *praktische* Konsequenzen! Ganz im Sinne der Kant'schen Forderung, dass man im bürgerlichen Amte zu parieren habe, werden auch an den bildungswissenschaftlichen Instituten die der Verbetriebswirtschaftlichung der Universitäten geschuldeten Vorgaben widerspruchslos erfüllt. Brav wird durch die Expert/innen für Bildungsfragen das umgesetzt, von dem sie am allerbesten wissen, dass es der von ihnen vertretenen Idee der Bildung diametral widerspricht! Man unternimmt keine widerständigen Aktionen, legt sich nicht quer, lässt sich nicht einmal die kleinste Insubordination zuschulden kommen, sondern beschränkt sich auf das philosophisch-gelehrte Rasonieren. In Abwandlung des Kant'schen Zitats lässt sich formulieren: *Es ist so bequem, mündig zu sein!*

Und es ist nicht nur bequem, es ist durchaus auch vernünftig, sich derart zu verhalten! Denn außer dass man sich Probleme einhandelt, erreicht man mit Protestmaßnahmen gegen die im Detail kritisch wahrgenommenen Auswirkungen eines wohl zu meist grundsätzlich sowieso akzeptierten politisch-gesellschaftlichen Systems – für das es in den Dimensionen der bürgerlichen *Vernunft* ja auch keine Alternativen gibt – mit allerhöchster Wahrscheinlichkeit ja wirklich nichts. Unter kalkulatorischen Gesichtspunkten macht es tatsächlich keinen Sinn, „gegen den Stachel zu löcken“ – der Aufwand steht in keiner *vernünftigen* Relation zur Erfolgswahrscheinlichkeit. Jene, die sich auf das gelehrte Rasonieren zurückziehen und sich aus der konkreten Auseinandersetzung nobel heraushalten, können also durchaus in Anspruch nehmen, sich ihrer Vernunft selbständig bedient zu haben. Der angeblich von George Bernhard Shaw stammende Ausspruch „Der vernünftige Mensch passt sich der Welt an; der unvernünftige besteht auf dem Versuch, die Welt sich anzupassen“ hat schon seine Richtigkeit. Allerdings hatte Shaw auch noch hinzugefügt: „Deshalb hängt aller Fortschritt vom unvernünftigen Menschen ab“ – eine Aussage, die letztendlich das gesamte aufgeklärte abendländische Weltbild konterkariert.

Denn auch wenn der Begriff Fortschritt zwischenzeitlich seinen Glanz eingebüßt hat und uns heute möglicherweise nicht mehr optimal geeignet erscheint, um eine Veränderung des Status quo in Richtung eines Lebens zu umschreiben, das dem Attribut „gut“ eher gerecht wird als das aktuelle, hatte Shaw dennoch recht, wenn er eine derartige Veränderung an das Überschreiten der Grenzen des *vernünftig* Geltenden knüpft. Jede vernünftige Argumentation baut auf unbeweisbaren – letztendlich irrationalen – Eingangsprämissen auf, die die jeweils gegebenen Machtstrukturen stützen. Die argumentativ gewonnene „Wahrheit ist“ – wie es Foucault ausdrückt – „von dieser Welt [und nichts ewigendgültiges – E.R.]; in dieser wird sie aufgrund vielfältiger Zwänge produziert, verfügt sie über geregelte Machtwirkungen“. (Foucault 1978, 51) Widerstand gegen den politisch-gesellschaftlichen Status quo (im Gegensatz zu Bemühungen um dessen Modernisierung oder Optimierung) impliziert somit immer auch, sich den Prämissen der geltenden Vernunft zu widersetzen. In

diesem Sinn kann es als durchaus geschickte Strategie des im 18./19. Jahrhundert an die Macht drängenden Bürgertums gesehen werden, an der Vorstellung der Aufklärung, dass Vernunft etwas Objektiv-überhistorisches sei – sich also in allen Subjekten zu allen Zeiten in gleicher Form artikuliert –, anzuschließen und eine *vernünftig* geordnete Gesellschaft zu postulieren. Den um ihre politische Emanzipation kämpfenden Bürger/innen ging es dabei selbstverständlich nicht um eine abstrakte Verankerung des Vernunftprinzips, sondern darum, das gesellschaftliche Machtzuweiskriterium zu ihren Gunsten zu verändern. Der Appell zur Vernunft diene ihnen bloß als Vehikel für das Erreichen einer Gesellschaftsordnung, in der Privilegien und Macht nicht durch die qua Geburt determinierte Standeszugehörigkeit, sondern über das Erbringen ökonomisch orientierter Leistungen unter Konkurrenzbedingungen legitimiert werden. Eine derartige Gesellschaftsordnung entsprach ihren Interessen, sie zu einer besonders vernünftigen hochzustilisieren, ebenfalls.

Dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen Privilegien und Macht auf sich konzentrieren können, liegt nicht in einer mehr oder weniger gegebenen Verwirklichung objektiv gegebener Vernunft begründet, sondern darin, dass diese Gruppen ihren Interessen entsprechende gesellschaftliche Regeln erwirken konnte, indem sie diese im allgemeinen Bewusstsein als vernünftig verankerten. Macht und geltende Vernunft sind zwei Seiten derselben Medaille, weshalb mit dem (bloß) vernünftigen Argument der Macht auch nicht beizukommen ist. Gegen sie lässt sich nur das eigensinnige Interesse ins Treffen bringen. Die bürgerliche Errungenschaft des öffentlich-vernünftigen Argumentierens gefährdet die Macht nicht, letztendlich stützt sie diese in ihrem Bestand sogar ab. Emanzipation von der Macht – sowie vom aktuell als vernünftig Geltenden – erfordert ein anderes Vorgehen: Es geht darum, sich der eigenen Lage innerhalb der gesellschaftlichen Gegebenheiten und der daraus resultierenden Interessen bewusst zu werden *sowie praktische Schritte zu deren Durchsetzung zu setzen*. Emanzipation korreliert mit Eigensinn und verwirklicht sich in der Aktion. Und wenn Bildung *Selbstermächtigung* meint – die anwachsende Fähigkeit, sich von Herrschaft befreien zu können – greift sie zu kurz, wenn sie sich in

der (vernünftigen) Reflexion erschöpft, dann muss sie auch die Aktion beinhalten.

Auch der Initialakt der Menschwerdung erschöpfte sich nicht in der theoretischen Kritik, sondern inkludierte die mutige und in ihren Folgen nicht wirklich kalkulierbare Tat. Die biblische Geschichte vom Verlassen des Paradieses, mit der sich der Mensch in allegorischer Form seine Besonderheit gegenüber anderen Lebewesen zu erklären versucht, handelt nicht von Paradiesbewohner/innen, die sich damit begnügten, larmoyant über das einschränkende Gebot der obersten Machtinstanz zu jammern. Die Schlange – Verführer/in zum Zweifel am Status quo und dazu, nicht einfach zu gehorchen, sondern Dinge kritisch zu hinterfragen, – argumentierte gegen das Verbot des Essens vom Baum der Erkenntnis zwar intellektuell, vollzogen wurde der emanzipatorische Schritt aber erst mit der widerständigen Tat. Und das, wozu die Schlange die Menschen animierte, hat durchaus die Dimensionen dessen überschritten, was im Horizont der paradiesischen Bedingungen als vernünftig gelten musste. Die Selbstermächtigung des Menschen zum autonomen und selbstverantwortlichen Lebewesen – symbolisiert durch die Tat, mit der er sich aus dem Ghetto des Paradieses herauskatapultierte –, beruhte auf seiner durch kritische Reflexion genährten Sehnsucht nach dem uneingeschränkten Leben *und* der Fähigkeit, eine darauf aufsetzenden Aktion zu setzen. Dass die Paradiesgeschichte üblicherweise negativ – als „Vertreibung“ aus dem Paradies und als „Sündenfall“ – interpretiert wird, ist wohl kein Zufall. Der in der allegorischen Geschichte beschriebene dramatische Schritt des Verlassens der umhegten Sphäre war aber die unabdingbare Voraussetzung dafür, dass sich der Mensch auf den Weg machen konnte ganz Mensch zu werden – es gibt keine Freiheit, ohne sich selbst aufs Spiel zu setzen!

„Bildung als Praxis der Freiheit“ (Paulo Freire) ist Synonym für den immer wieder neuen Ausbruch aus dem Paradies der Unmündigkeit auf der Basis der den Menschen kennzeichnenden Sehnsucht nach Selbstbestimmung. Sie stellt das niemals endende und in seinen Folgen auch niemals total abschätzbare Bemühen dar, jedwede Form von Herrschaft zu überwinden. Ein derartiges Bildungsverständnis „bestreitet, dass der Mensch abstrakt,

isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert“ (Freire, 1973, 66), er kann sich ihr somit ohne praktisch-konkrete Schritte zur Veränderung auch nicht kritisch im tatsächlichen Sinn gegenüberstellen. Wenn (menschliches) Bewusstsein und Welt als Korrelate und nicht als unabhängig voneinander existierende Größen begriffen werden, ist offensichtlich, dass ein Entkoppeln von Reflexion und Aktion dem aufrecht Erhalten des Status quo in die Hände spielt und somit zwingend reaktionär ist. An Emanzipation orientierte Bildung ist demgemäß als bloß theoretische Kritik von Macht und Herrschaft nicht möglich, sie impliziert stets auch die Aktion – den praktischen Widerstand. Das um die Aktion kastrierte, den misslungenen bürgerlichen Revolutionen entwachsene Zerrbild von Bildung ist allerdings nicht bloß Reduktion, es dient dem Aufrechterhalten der herrschenden Verhältnisse und stellt somit letztendlich die Negation jeder an Selbstbefreiung orientierten Bildung dar!

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959). In ders.: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I, S. 93 – 121
- Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit (1978), Merve, Berlin.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. (1973), Rowohlt TB-Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Gamm, Hans-Jochen: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. (1979), Rowohlt TB-Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Gegenstandspunkt, Online-Version, GegenStandpunkt Verlag 2004, <http://www.gegenstandpunkt.com/mszarx/phil/kant/aufklar.htm> (22.7.2010)
- Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Diogenes Taschenbuch 20439
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Biesler, Johann Erich/Gedike, Friedrich (Hg.): Berlinische Monatsschrift. 1784. Zwölftes Stück, Dezember (http://de.wikisource.org/wiki/Beantwortung_der_Frage:_Was_ist_Aufklärung).
- Kant, Immanuel: Werke in zwölf Bänden. Band 11, Frankfurt a.M. 1977.
- Ribolits, Erich: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. (2009), Löcker, Wien.
- Röttgers, Kurt: Kritik und Praxis. Zur Geschichte des Kritikbegriffs von Kant bis Marx. (1975), De Gruyter, Berlin/New York.

Alfred Schirlbauer

Kompetenz statt Bildung?

Im Kern ist die Sache, um die es im Folgenden gehen soll, nicht neu. Versuche, den Bildungsbegriff zu ersetzen, ihn in seiner für die pädagogische Praxis bedeutsamen Funktion zu minimieren, ihn an den Rand des pädagogisch-theoretischen Diskurses zu drängen, hat es in der Geschichte unseres Faches immer wieder gegeben. Was das 20. Jahrhundert anlangt, darf man zunächst einmal an die Invektiven der Reformpädagogik gegen den Bildungsbegriff erinnern, z.B. an Ellen Key und ihre Polemik gegen den Begriff der Allgemeinbildung („Walze zur Abplattung der Persönlichkeit“), an Berthold Ottos Versuch, den Bildungsbegriff durch den des „Erwachstums“ zu ersetzen, aber auch an Ludwig Gurlitt, der statt von Bildung überhaupt gleich von „Mannhaftigkeit“ (s. dazu Schirlbauer 2005, 11f.) sprechen wollte. Nach den Zeiten der Barbarei gab es dann noch den wohl eher technokratischen Versuch, Bildung schlicht als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (S.B. Robinsohn 1973) zu bestimmen bzw. den Versuch, sie geradezu gegenwändig als „Emanzipation“ aus unterdrückerischen Weltverhältnissen zu begreifen. Damit sind natürlich bloß die prominenteren und dergestalt unmittelbar erinnerbaren Angriffe gegen den Bildungsbegriff genannt. Möglicherweise könnte man die Geschichte des pädagogischen Streits überhaupt als eine solche des Disputs zwischen den Freunden dieser „ätherischen Göttin Bildung“ (Nietzsche) und deren Feinden lesen.

Nun scheint es eben das Kompetenzgerede zu sein, welches in Verbindung mit den so genannten Bildungsstandards, den Benchmarks, dem Qualitätsmanagement und anderen Momenten der „Systemsteuerung“ (zu diesen und anderen Neologismen siehe Dzierzbicka A./Schirlbauer A. 2006) dem Bildungssystem auf die Sprünge helfen, den Lehrern Beine machen und letztlich die Verlierer im PISA-Spiel auf die Höhe der Sieger bringen soll.

Matthias Burchardt (2006, 138) machte jüngst darauf aufmerksam, dass „der Kompetenzbegriff zunächst für Befugnisse und Zuständigkeiten stand, die an Positionen in Institutionen geknüpft waren und das Handeln der Positionsinhaber regulierten...mit der neuen Bedeutung von ‚Fertigkeit‘ oder ‚Können‘ (werde) die Kompetenz jetzt den agierenden Subjekten inkorporiert“. Die lateinische Ursprungsbedeutung von „competere“ dürfte überdies noch eine andere gewesen sein. Das lateinische „petere“ – übersetzt mit anstreben, auf etwas Anspruch erheben – in Kombination mit „com“, besagt dann eben soviel wie „mit anderen – gemeinsam oder konkurrierend – auf etwas zustreben“. Eine Bedeutung, die im englischen „competitor“ noch nachklingt. Die Nähe des Kompetenzbegriffs zu competition, Wettkampf eben, dürfte bildungspolitisch nicht unerwünscht sein, auch wenn die Alltagsbedeutung schlicht die von Fertigkeit oder Können ist. Bei Burchardt heißt es nicht ohne Sarkasmus: „Nur wer über Kompetenzen verfügt, funktioniert in einer kompetitiven Gesellschaft.“ (ebd.)

Jedenfalls war in Österreich schon vor ca. zehn Jahren in den Entwürfen für die neuen Mittelstufenlehrpläne (Mittelstufe meint die Hauptschule und die gymnasiale Unterstufe) ziemlich ausgiebig von Kompetenzen die Rede. Ein diesbezüglich vorausgeschicktes „Weißbuch Lehrplan 99“ sprach von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Von Sach- bzw. Fachkompetenz war nicht die Rede. Seitdem es Mode geworden war, fachübergreifend, ganzheitlich und offen zu unterrichten, hatten die Fächer das Nachsehen. Ob irgendjemand wusste, was eine „Selbstkompetenz“ sein könnte, habe ich damals nicht herausgefunden. Auf diesbezügliche Anfragen gab es allenfalls die wenig befriedigende Auskunft, dass damit die Fähigkeit gemeint wäre, „mit sich selbst umgehen zu können“. Die Begriffsneubildungen unserer innovationskompetenten Bildungsfunktionäre funktionieren offenbar auch ohne jegliche sprachliche Vorbildung, vermutlich auch ohne jegliche Sprachkompetenz. Kompetenz ist einfach „in“. Der schon erwähnte Text von Burchardt ironisiert die Karriere dieses innovativen Elements aus dem pädagogischen „Neusprech“, wenn er sagt: „Allenthalben sprießen Kompetenzzentren hervor, werden durch Kompetenznetzwerke die vielbe-

schworenen Synergieeffekte nutzbar gemacht. Politiker scharen in Wahlkampfzeiten ganze ‚Kompetenzteams‘ um sich...Ratgeberliteratur widmet sich dem ‚kompetenten Säugling‘, und im Zeichen der demographischen Entwicklung scheint ‚kompetentes Altern‘ mehr als nur ein Lifestyleaccessoire.“ (ebd.)

„Kompetenz“ wohin das Auge auch blickt. Soviel Kompetenz war noch nie. Kaum eine menschliche Fähigkeit oder Fertigkeit, die sich heutzutage nicht als Kompetenz geriert. Wenn jemand einen PC bedienen kann, ist er medienkompetent. Wenn jemand einem anderen jemand „verstehend zuhört“, ist er sozialkompetent oder kommunikationskompetent. Wenn ein Manager 300 Leute „freisetzt“, ohne dass sich größere Aufstände ergeben, ist er auch sozialkompetent. Wenn eine Behörde auf „Serviceleistung“ umstellt und ihre Mitarbeiter Dienstleistung trainieren lässt, dann besuchen die Betroffenen ein Seminar für „Kommunikationskompetenz“. Aber wenn ein Politiker einen Gegner rhetorisch geschickt austrickst, ist er auch kommunikationskompetent. „Kompetenz“ ist nämlich eine ziemlich wertfreie Angelegenheit.

Gibt man bei Google „Kompetenz“ ein, kann einen Schwindel (in doppelter Wortbedeutung) erfassen. Das BMELV bietet hier berufsbildende Kurse im Agrarbereich an (am Lernort Bauernhof) und auch Verbraucherbildung. Es tut dies unter dem wohlklingenden Titel „Bildung – Kompetenz für die Zukunft – Aus- und Weiterbildung sowie Alltagskompetenz“. Der „Main-Rheiner“ wirbt für eine Schule mit dem Titel „Breitgefächertes Angebot an Bildung und Kompetenz“. Die österreichische Gewerkschaft des öffentlichen Dienstes (GÖD) übertitelt eine Informationsbroschüre darüber, wie man in den Genuss des Bildungsförderungsbeitrags (BFB) kommt, mit „Bildung heißt Kompetenz“.

Die „Frauenplattform Mittelburgenland“ versucht die „digitale Kluft zwischen Frauen und Männern zu schließen“. Das Ganze nennt sich „Frauen mit Internet- und Ethikkompetenzen“. Die Stiftung berufliche Bildung (SBB) ist eine „Kompetenz GmbH“. Die Kompetenznetzwerke Deutschland treiben „networking for innovation“, sie suchen „gebündelte Kompetenz in Bildung, Forschung und Entwicklung, Anwendung und Dienstleistung“.

Wir leben offensichtlich gar nicht so sehr in einer Wissensgesellschaft, sondern eher in einer Kompetenzgesellschaft. Das Verhältnis von Bildung und Kompetenz ist dabei keineswegs prekär. Im Gegenteil: Einmal wird Bildung *und* Kompetenz feilgeboten und nachgefragt, dann wieder *ist* Bildung *gleich* Kompetenz. Ein andermal wiederum ist Bildung *die Kompetenz für* die Zukunft, und für die Gegenwart muss man sich etwas anderes suchen. Die berufliche Kompetenz ist wichtig, aber ohne die Alltagskompetenz (für zuhause?) geht gar nichts. Und wenn man die digitale Kluft zwischen Männern und Frauen schließen will, dann scheint das ohne Ethikkompetenzen nicht abzugehen. Am besten wird es wohl sein, wenn man das Ganze irgendwie innovativ bündelt.

Unter der fragwürdigen Prämisse, dass – erstens – alles, was gelernt werden kann, zu Kompetenzen führt und – zweitens – alles, was gelernt werden kann, zur Bildung beiträgt, werden die Wörter in der Tat austauschbar.

Schwer zu glauben, dass das, was hier mit unserer Sprache geschieht, bloß modischer Trend ist und daher ebenso wieder verschwinden wird, wie es aufgetaucht ist. Davon abgesehen, dass auch Modetrends sich nicht dem puren Zufall verdanken, sondern als gesetzte von den Leuten, die man eben Trendsetter nennt, auch gemacht sind, ist unserem Falle der Verdacht nicht abweisbar, dass wir es hier mit einem Fall von allgemeiner Sprachregelung zu tun haben bzw. „öffentlicher Konsensfabrikation“ (N. Chomsky), also einem Oktroi bezüglich dessen, wie Pädagogen in Zukunft zu sprechen und daher auch zu denken haben.

Von selber wären wohl auch die in Österreich schon im Jahre 2002 eingerichteten Projektgruppen zur Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards nicht auf die Idee gekommen, die diesbezüglichen Texte unter das Regime des Kompetenzbegriffs zu stellen. Man merkt es diesen die Lehrpläne angeblich bloß ergänzenden, in Wahrheit aber überholenden Pseudoverordnungen an, dass die Autoren ziemliche Mühe hatten, diesem Oktroi Folge zu leisten und damit dem Kompetenzbegriff nachhaltige Geltung zu verschaffen. Den Autoren dieser Verordnung, welche keine sein will, dürfte irgendwie selber

nicht ganz klar geworden sein, wie sich nun Kompetenzen von Lernzielen, Lernziele von Standards, Standards von Kompetenzen unterscheiden lassen. Der Leser wird selbstverständlich erst recht nicht klug daraus.

Einleitend spricht z.B. das ministerielle Paper „Bildungsstandards für Mathematik – 4. Schulstufe“ (bm:bwk 2002, 6f) davon, dass die internationalen Vergleichsuntersuchungen (PISA, TIMSS, DESI) „nach einer komplementären Strategie bei der Planung von Unterricht und schulbezogenen Entwicklungen“ verlangten und dass dieser „die Erstellung von Standards für *Grundkompetenzen*“ entspräche, „mit denen eine zeitgemäße Grundbildung definiert, ihre Umsetzung gefördert und ein prüfender Blick darauf ermöglicht werden“ solle. Bildungsstandards würden „zeigen, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen *Kompetenzen*“ erfüllten. Wörtlich heißt es: „Bildungsstandards sind als Regelstandards konzipiert und legen fest, welche *Kompetenzen* Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf wesentliche Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche *Grundkompetenzen* definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Bildungsstandards verdeutlichen eine normative Erwartung, auf die Schule hinarbeiten soll.“ (ebd.) Weiters kann man lesen, dass Bildungsstandards nicht festlegen würden, was guter Unterricht sei, dass sie das Lehren und Lernen nicht reglementieren würden, weder die Methodenfreiheit der Lehrer einschränken noch die Unterrichtsplanung steuern würden, dass sie den Unterricht allenfalls „indirekt durch einen pädagogischen Orientierungsrahmen und den Blick auf die Unterrichtsergebnisse beeinflussen“ . Sie würden auch keine „erschöpfende Beschreibung von Bildungszielen liefern“, sondern lediglich „*Grundkompetenzen* definieren“. Allerdings seien sie ein „Instrument zur Qualitätssicherung“, würden „Transparenz und Objektivität“ erhöhen, Klarheit über „gemeinsame Lernziele, Beurteilungskriterien und Bewertungsmaßstäbe“ schaffen. Ein Instrument für ein eventuelles „Qualitätsranking“ seien sie aber dennoch nicht.

Um es mild zu formulieren: Der Text „eiert“. Sein Tenor ist: „Möchten tät' ich schon wollen, aber dürfen trau' ich mich nicht“ (K. Valentin). Die Botschaft ist trotzdem vernehmbar. Das schulische Treiben soll wieder an gesetzten Zielen überprüfbar werden.

Aber rekapitulieren wir, was uns das Papier über das begriffliche Verhältnis von Zielen, Kompetenzen und Standards sagt! Zunächst: – die Erstellung von Standards sei eine Antwort auf PISA und Co – die Erstellung der Standards würde um der Grundkompetenzen willen erfolgen („für“ sie) – mit deren Hilfe könne eine „zeitgemäße Grundbildung“ definiert werden und deren (?) Umsetzung gefördert werden – die Grundkompetenzen (oder die zeitgemäße Grundbildung?) würden einen prüfenden Blick (worauf?) ermöglichen – Bildungsstandards würden festlegen, welche Kompetenzen... – Kompetenzen wären demnach die definierenden Momente der Standards – Standards beschreiben aber erwartete Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden – wenn „wobei“ nicht „anbei“ oder „nebenbei“ heißt, würde das bedeuten, dass die erwarteten Lernergebnisse (früher sagte man schlicht „Ziele“) mit den Grundkompetenzen identisch wären. Sind sie aber nicht, weil der Text eine Seite später davon spricht, dass die Kompetenzbereiche des jeweiligen Faches zunächst in einem Kompetenzmodell beschrieben und – „davon ausgehend“ – Standards formuliert werden sollen.

Kurzum: Man wird nicht klug aus dem Text. Vielleicht soll man das auch nicht? Möglicherweise sollen sich die Adressaten unseres kryptischen Papers – in diesem Falle die Grundschullehrerinnen – bloß mit folgenden Gegebenheiten anfreunden: Dass sie zwar nie verstehen werden, was Lehrplantexte eigentlich meinen, aber dass es ab jetzt besser sein dürfte, immer „Kompetenz“ zu sagen, wenn man Ziele, Lernergebnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Einstellungen und andere erstrebenswerte Dinge meint. Also nicht „Multiplizieren“, sondern „Multiplikationskompetenz“, nicht „miteinander sprechen“, sondern „Kommunikationskompetenz“, nicht „Mehmed oder Fritz mitspielen lassen“, sondern „Sozialkompetenz“.

Es scheint ziemlich egal zu sein, ob man nun Grundbildung

oder Grundkompetenzen sagt, ob die Standards aus Kompetenzbereichen abgeleitet sind oder aus Kompetenzen zusammengesetzt, ob man Bildung günstigerweise mit Kompetenzen anreichert oder Kompetenzen zur Bildung hin überhöht. Wenn das ganze zeitgemäß bzw. PISA-tauglich ist, was auf dasselbe hinausläuft, dann kann's ja nicht mehr falsch sein. Kompetenz ist ein „Jokerword“. Kompetenz besagt nichts, aber auch schon gar nichts. Im Alltagssprachgebrauch (im Sinne von Fähigkeit) besagt es schon nicht mehr als die Voraussetzung eines Könnens. Wer etwas kann, muss wohl dazu auch die Fähigkeit haben. Wie ein Joker kann es für alles stehen, für eine Karo-Dame ebenso wie für eine Pik-Sieben. Mit U. Pörksen (1988) könnte man Kompetenz auch als „Plastikwort“ bezeichnen. Weil es so nichtssagend ist, lässt sich alles mögliche damit sagen/transportieren. Mit 10-15 solcher Plastikwörter lässt sich durchaus eine politische Rede bei einer WTO-Tagung halten. Mit 5-10 solcher Wörter lässt sich zumindest der allgemeine Teil eines Lehrplans bzw. der allgemeine Teil einer Bildungsstandardsverlautbarung formulieren. Dazu kommt: Kompetenzen hat man. Wer sie nicht hat, kann/muss sie erwerben. Kompetenzen sind „erwerbbar“, Bildung nicht. „Erwerb von Bildung und schlechter Besitz“ wären eines, heißt es bei Th.W.Adorno (1962). Kompetenzen veralten rasch und werden durch neue ersetzt. Sie versprechen daher auch nicht allzu viel und machen nur wenig anspruchsvoll. Sie bedürfen des permanenten Updatings. Sie sind als Kinder der Zeit eingebunden in den beschleunigten Wandel der Verhältnisse. Mal braucht man diese, mal braucht man jene. Dementsprechend werden sie erzeugt und dann wieder vernichtet. Damit das auch so läuft, reibungslos und in Permanenz, bedarf es dann der Grundkompetenzen und der grundlegendsten aller Grundkompetenzen, nämlich der Lernkompetenz, welche man erwirbt, wenn man das Lernen lernt. Wer diese hat, hat potentiell alles. Was ihm auch fehlt, er erwirbt es aufgrund dieser Basiskompetenz. Keine neue Entwicklung, kein überraschender Wandel der Verhältnisse kann ihm etwas anhaben. Aufgrund eben dieser Schlüsselkompetenz aller Schlüsselkompetenzen, wandelt und entwickelt sich das lernkompetente Individuum mit der „Entwicklung“ (nach Pörksen das plastischste aller Plastikwörter) mit.

Während der Bildungsbegriff noch so etwas wie Konstanz im Zeitverlauf und damit Überblick versprach, daher auch kritische Distanz gegenüber den Verhältnissen und F. Nietzsche gar die Unzeitgemäßheit zum Superkriterium eines gebildeten Bewusstseins erklärte, fehlt solches dem Kompetenzgerede zur Gänze. Das Korrelat des Kompetenzbegriffs ist eben der Lernbegriff und nicht die Bildungsidee. Der Lernbegriff zeichnet sich – wie der Kompetenzbegriff auch – durch ziemliche Wertneutralität aus, der Bildungsbegriff nicht. Lernen kann man so ziemlich alles: Multiplizieren, die neue Rechtschreibung, die Hocke über den Kasten, Klavierspielen, Foltern und Bombenbasteln, Kampfrhetorik an einer Wiener VHS. Der Lernbegriff sträubt sich wenig bis gar nicht gegen das, was ihm inhaltlich zugemutet wird. Der (klassische) Bildungsbegriff schon. Er ist nicht mit jedweder Bewusstseinsverfassung kompatibel. Er konservierte bis heute trotz unterschiedlicher Ausprägungen eine spezifische Auffassung von Humanität, kann – nach Adorno – „nicht getrennt werden von der Einrichtung der menschlichen Dinge“ (ebd.). So gesehen – das ist zuzugeben – stört er doch ziemlich. Daher – so meine These – die fortgesetzten Versuche, ihn durch andere Begriffe (wertneutrale) zu ersetzen bzw. ihn durch Anverwandlung an diese zu neutralisieren. Der EU-Bildungskommission ist übrigens dabei sogar das Kunststück gelungen, Allgemeinbildung als den „ersten Faktor der Anpassung an die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes“ (Weißbuch der Europäischen Kommission 1995, 27) zu definieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Soziologische II*. –Frankfurt a.M., 168-192.
 bm: bwk/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006): *Bildungsstandards für Mathematik – 4. Schulstufe*. –Wien.
 Burchardt, Matthias (2006): Kompetenz. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Heft 1. –Bochum.
 Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (2006): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*. –Wien.
 Robinsohn, Saul B. (1973/1. Auflage 1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. –Neuwied.

-
- Schirlbauer, Alfred (2005): Sprache und Geist der Reform. In: Ders.: Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. –Wien, 11-19.
- Weißbuch der Europäischen Kommission (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. – Luxemburg.

Eine Möglichkeit zur Überwindung der Selektivität des österreichischen Bildungswesens wäre die Einführung einer Gesamtschule, denn durch die frühe Differenzierung in qualitativ unterschiedliche Bildungswege ergeben sich regionale und soziale Benachteiligungseffekte.

David Kriebernigg

„Wir sind hier, wir sind laut, weil man uns die Bildung klaut“

(Demo-Spruch der protestierenden Studierenden)

Reflexion über den heißen Hochschulherbst 2009, als das studentische „Wir“ der zweckrationalen Bildungspolitik den Kampf angesagt hat.

Mittlerweile ist fast ein Jahr vergangen, seitdem an Österreichs Universitäten demonstriert wurde. Bis zum Frühjahr 2010 blieben Räumlichkeiten von Studierenden besetzt, bis sich der universitäre Alltag wieder einstellen konnte. So plötzlich und überraschend sich der Protest anfangs organisieren konnte, so langsam ebte er wieder ab. Es hatte den Anschein, als ob der „Bewegung“, die im Grunde keine war, stetig die Luft ausgehen würde, bis nur noch wenige versprengte IdealistInnen übrig blieben.

Das Aufbegehren der Studierenden spielt im Moment weder in der aktuellen (partei-)politischen Diskussion, noch im medialen Diskurs eine Rolle. Zu schnell- und kurzlebig scheint die Auseinandersetzung der Bevölkerung mit gesellschaftlichen Grundfragen, wie im Falle der Bildungspolitik, zu sein. Hintergrund dürfte die Flut an Informationen sein, welche die Medien in einem ständigen Wettkampf um Aufmerksamkeit produzieren. Auch ein hohes Maß an Desinteresse bis Ignoranz verhinderte eine Breitenwirksamkeit der Studierendenproteste, wobei den Forderungen der BesetzerInnen mit teils großem Unverständnis begegnet wurde. Besonders die Ablehnung der Studiengebühren und die Forderung nach Aufrechterhaltung des „Freien Hochschulzugangs“ wurde von vielen Menschen nicht verstanden.

Ursachen des Protests

Es war der 20. Oktober 2009, als Studierende der Akademie der bildenden Künste als Reaktion auf die Einführung des Bachelor/Master-Systems unter dem Motto „unsere uni“ Räumlichkeiten besetzten. Innerhalb einer Woche weitete sich der Protest auf ganz Österreich aus, bevor dieser auch im Ausland auf Resonanz stieß. Die Dynamik überholte das politische Kalkül der Regierung, sodass es möglich war, in kurzer Zeit Druck auf die VerantwortungsträgerInnen, vor allem auf Minister Johannes Hahn, aufzubauen.

Die Ursachen für den studentischen Protest resultierten aus einem ständig wachsenden Unbehagen auf den Universitäten, welches auf überfüllte Hörsäle, mangelnde Betreuung durch Lehrende, weniger Freiräume im Studium d.h. Verschulung der Studienpläne, ständig wachsenden Druck zur schnellen Absolvierung der Studienlaufbahn, Zwangsregulierungen durch Zugangbeschränkungen und Studiengebühren bzw. einer generellen finanziellen Notsituation der Studierenden zurückzuführen war. Einher ging dies mit einem wachsenden Ohnmachtsgefühl angesichts der herrschenden Bildungspolitik, das durch die Entdemokratisierung der universitären Gremien, in Form eines Kompetenztransfers Richtung Universitätsrat und Rektorat, verstärkt wurde.

Die Novellierung des Universitätsgesetzes stellte schlussendlich nur den Auslöser für einen Protest dar, der aus einer jahrelangen Frustration und das Gefühl, „nicht gehört zu werden“, resultiert. Vor allem die Vorstellung, dass die Institution Universität zusehends unter ökonomischen Aspekten betrachtet wird und verwertbaren „Output“ produzieren soll, wurde im Besonderen von jenen Studierenden abgelehnt, die ihr Studium nicht in erster Linie als Ausbildung für einen vorgezeichneten Arbeitsplatz verstanden.

Selbstverständnis und Einordnung des Protests

Bei den DemonstrationsteilnehmerInnen und aktiven „BefreierInnen“ der Hörsäle handelte es sich vorwiegend um Studie-

rende aus den Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaften. Auffallend war, dass neben verbesserten Studienbedingungen auch gesellschaftlich-emanzipatorische Ansätze existierten. Dies zeigte sich besonders in der Form der gewählten Entscheidungsfindungen, die auf radikal-demokratischen Weg erfolgen sollten, oder im Veranstaltungsprogramm, für das die besetzten Hörsäle genutzt wurden. Neben Filmvorführungen zum bedingungslosen Grundeinkommen oder Hausbesetzungen, Diskussionen zu Gesellschaftstheorien und Vorträge über Universitäts- und Bildungspolitisches, die durch Arbeitsgruppen organisiert wurden, bauten die BesetzerInnen ein unabhängiges Kommunikationsnetzwerk auf. So existierten schon kurz nach Beginn der Hörsaalbesetzungen eigene Homepages, Zeitungen und Flugzettel, wo auf die Forderungen, Veranstaltungen und die Ereignisse, die im Zuge der Bildungsproteste vor sich gingen, hingewiesen wurde.

Die Eigendynamik innerhalb der BesetzerInnengruppe war so stark, dass sich eine Gegenwelt innerhalb des universitären Raumes ausgestalten konnte. Kennzeichen war die scheinbare Autarkie der AktivistInnen, die sich mittels „Volchküche“ selbst versorgten und in den besetzten Räumlichkeiten wie in einer Wohngemeinschaft zusammen lebten. Dies zeigte sich auch in der Gestaltung des besetzten Bereichs, wo mit Möbeln, Bildern und allerhand Freizeitgerätschaften die Universität zum Wohnzimmer umfunktionierte wurde.

Als Konsequenz bildete sich ein BesetzerInnen-„Wir“ heraus, welches durch eine spürbare Aufbruchstimmung getragen wurde. Der Kern dieser Gruppe bestand aus zehn bis zwanzig Personen, wobei es einen größeren Kreis an SympathisantInnen gab, die regelmäßig mitarbeiteten, aber nicht kontinuierlich zugegen waren. Bei Demonstrationen und wichtigen Grundsatzentscheidungen bzw. Vorträgen, bei denen bekannte Persönlichkeiten wie Robert Menasse oder Josef Hader anwesend waren, solidarisierten sich dann mehrere hundert bis mehrere tausend Studierende mit den BesetzerInnen und deren Forderungen.

Die Rolle der Österreichischen HochschülerInnenschaft

Auffallend war, dass die Proteste an den größeren Unis besonders lautstark und präsent waren, wobei das Vorhandensein einer kritischen d.h. „linken“ ÖH-Exekutive sich stimulierend auf lokale Studierendenproteste auszuwirken schien. So stellte die ÖH dieser Universitäten den BesetzerInnen Ressourcen zur Verfügung, durch die erst der Aufbau einer funktionierenden Protestbewegung möglich war. Die ÖH-Bundesvertretung setzte 100.000 Euro zur Unterstützung der BesetzerInnen ein, womit die Kosten für Zeitungsdruck, Essenseinkauf und die Herausgabe von Infomaterial gedeckt werden konnten.

Das Ausspielen der ÖH und BesetzerInnen gegeneinander war so eine Strategie, welche darauf abzielte, die Legitimität der Besetzungen infrage zu stellen bzw. die Forderungen nicht anzuerkennen. Bemüht wurde diese Unterscheidung vor allem vom Bundesministerium (BMWF), Medien oder von konservativen bis rechten PolitikerInnen mit dem Ziel, sich einerseits mit den Ursachen der Proteste nicht auseinandersetzen zu müssen, andererseits, um die Unfähigkeit der HochschülerInnenschaft anzuprangern.

Eine Trennlinie wurde aber auch von den BesetzerInnen wie StudierendenvertreterInnen selbst gezogen, da sich die AktivistInnen durch die Institution ÖH nicht vereinnahmen lassen wollten und weil ein Teil der ÖH-FunktionärInnen den Entwicklungen im Zuge der Besetzungen skeptisch gegenüberstand. Begründet wurde diese Skepsis durch die Präsenz politischer Gruppierungen, die die Dynamik zu nutzen versuchten, um sich zu profilieren, indem sie den Widerstand gegen die herrschende Bildungspolitik und gesellschaftliche Entwicklung zu intensivieren versuchten. Die Gefahr der Vereinnahmung war deshalb ständig gegeben.

Konterkariert wird dieses Bild der Distanz zwischen BesetzerInnen und ÖH durch den Umstand, dass die Proteste in Graz erst durch ÖH-VertreterInnen initiiert wurden. So waren in den ersten Tagen vorwiegend Personen an den Protesten beteiligt, die bei ÖH-Fraktionen, in diesem Fall die Konservativen eingeschlossen, aktiv waren. Dies ist durchaus kein Einzelfall, wie die

Beispiele Salzburg, Innsbruck oder TU Graz zeigen, auch wenn in diesen Fällen eine deutliche Ablehnung konservativer ÖH-Fraktionen augenscheinlich wurde.

„Studieren statt Blockieren“ – Ablehnung der Proteste

Obwohl oder gerade weil die Aktionen der UnibesetzerInnen viel Beachtung fanden und damit die Dynamik der Proteste verstärkt wurde, meldeten sich einige Wochen später auch Studierende zu Wort, welche die Besetzungen aus verschiedensten Gründen ablehnten. Die Haltung wurde mit dem Slogan „Studieren-statt-Blockieren“ formuliert. Ein wirkliches Gegengewicht stellte diese Plattform jedoch nicht dar, da sich bis auf die Ablehnung der Besetzungen kein geschlossener Standpunkt herausbilden konnte. Das Meinungsspektrum reichte von einer grundsätzlichen Ablehnung der Forderungen und ideologischen Einstellung der BesetzerInnen bis hin zu einem Einverständnis mit der Kritik an der herrschenden Bildungspolitik, wobei das Besetzen von Hörsälen als zu radikal abgelehnt wurde und man/frau sich stattdessen Gespräche mit dem Ministerium und Universitätsleitungen wünschte.

Auch die propagierten hohen Kosten, die von den Universitäten durch die Besetzungen zu tragen wären, und die Verlegung von Lehrveranstaltungen in andere Räumlichkeiten, die sich fallweise in größerer Entfernung zum Universitätsviertel befanden, waren Motivation, die Protestform abzulehnen. Auffallend war der aggressive Ton der BesetzungsgegnerInnen, die teilweise mit offener Gewalt drohten und sich phantasievoll ausmalten, wie eine „Entsetzung“ aussehen könnte. Offen wurde mit Stereotypen gearbeitet, wie jenes vom „herumgammelnden Sozi-Langzeitstudenten“, der die fleißigen StudentInnen vom Studieren abhielte.

Trotz aller Rhetorik entwickelte sich jedoch nie eine wirkliche Gegenbewegung zu den protestierenden Studierenden, vermutlich, weil sich selbst die vehementesten GegnerInnen nicht ernsthaft mit den Ursachen des Protests auseinandersetzen wollten. Die meisten AnhängerInnen von „Studieren-statt-Blockieren“ betrachteten die Vorgänge auf den „befreiten“ Universitäten mit

Unverständnis, waren aber selbst zu gleichgültig, um sich zu organisieren. Hauptbetätigungsfeld blieb das Internet, wo versucht wurde mittels, Postings und Kommentaren auf sich aufmerksam zu machen. Störaktionen in den besetzten Räumlichkeiten fehlte aufgrund geringer TeilnehmerInnenzahl jegliche Durchschlagskraft und der Versuch, viele GegnerInnen zu den Abstimmungen im Plenum (der „Uni-brennt“-Bewegung) zu mobilisieren, um Anträge durchzusetzen, die zu einem Ende der Besetzungen geführt hätten, scheiterten an der deutlichen Mehrheit der BesetzungsbefürworterInnen.

Ausblick

Der Widerstand der StudentInnen gegen die derzeitige Hochschulpolitik entzündete sich im Wesentlichen an der kapitalistischen/marktwirtschaftlichen Verwertungslogik, die sich in zunehmendem Maße im Bildungs- und Forschungssektor durchsetzt. Effizienz und Leistung sind nach dieser Anschauung jene Leitwerte, nach denen sich die Hochschulpolitik orientiert, immer in Blick auf den nationalen Arbeitsmarkt und Wirtschaftsstandort.

Diese Entwicklung darf somit nicht abgekoppelt von gesamtgesellschaftlichen Tendenzen gesehen werden. Momentan ist eine Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche zu beobachten, die einer systemimmanenten Logik entspringt und dem Paradigma des Neoliberalismus geschuldet ist. Eine grundsätzliche Kritik der herrschenden Bildungspolitik ist deshalb nur dann vollständig, wenn die Universität als Teil der Gesellschaft begriffen wird. Die Beschränkung auf eine partielle Verbesserung der Studiensituation kann der aktuellen Problematik nicht gerecht werden. Soll die Bekämpfung einer Politik, die das Individuum lediglich als „Homo Oeconomicus“ betrachtet, erfolgreich sein, muss sie sich über die Grenzen der Universität erweitern und andere Gesellschaftsbereiche mit umfassen.

Sigrid Maurer

Der heiße Herbst 2009, die Bewegung und die ÖH

Im Herbst 2009 erhoben sich die Studierenden zum ersten Mal seit langer Zeit wieder zum großen Protest – von selbst. Weder die ÖH noch sonst eine Institution hatte dazu aufgerufen. Wie entstanden die Proteste, was waren die Hintergründe und welche Rolle kam der Studierendenvertretung zu? Eine Analyse aus ÖH-Sicht.

Die weitgehende Abschaffung der Studiengebühren ermöglichte nach acht Jahren der psychologischen und finanziellen Hürde erstmals wieder eine leichtere Inskription aller Studieninteressierten. Zudem bewegte die Wirtschaftskrise offenbar viele dazu, höhere Bildung anzustreben – vermutlich um die eigenen (Zukunfts)Chancen zu verbessern. Das von der ÖVP besetzte Wissenschaftsministerium reagierte auf die steigenden Studierendenzahlen jedoch nicht mit höheren Mitteln, sondern mit der erneuten Forderung nach Studiengebühren und Zugangsbeschränkungen. Die ohnehin katastrophale Situation der österreichischen Universitäten sollte sich noch weiter verschärfen, die Politik schaute weiter zu, die Studierenden hatten die Schnauze voll.

Die Studierenden der Akademie der bildenden Künste hatten gemeinsam mit einigen Lehrenden eine Besetzung geplant und durchgeführt, ab Dienstag den 20. Oktober 2009 war die dortige Aula zum Protestraum umfunktioniert. Studierende der Uni Wien solidarisierten sich mit den Akademie-Studierenden 2 Tage später mit einer Demo, die nach ihrer Auflösung mehr oder weniger spontan ins Audimax der Uni Wien drängte. Die Atmosphäre im Audimax war euphorisch – in den ersten Stunden trafen ständig neue Nachrichten über Studierendenzüge aus anderen Gebäudeteilen ein, das Audimax war bald derart gefüllt, dass keine weiteren Personen mehr hineinpassten. Kurzzeitig wurde der Strom abgeschaltet, ebenso das W-Lan, Rauchmelder

wurden abmontiert, da das ständige Piepsen bald unerträglich wurde. Unter den Menschen im Audimax befanden sich viele ÖH-MitarbeiterInnen aller Ebenen; auch das Vorsitzteam der ÖH Bundesvertretung, war vor Ort und tippte die Unterstützungs-Presseaussendung (mangels W-Lan am Laptop) ins Smartphone. Das erste Plenum fand am Donnerstag um 17.00 Uhr statt. Innerhalb kürzester Zeit gab es eine Volkküche und Menschen, die darin kochten, verschiedenste Arbeitsgruppen gründeten sich selbst, weitere Hörsäle wurden besetzt, um in der Nacht Schlafräume zur Verfügung zu haben. Eine Solidarisierung nach der anderen trudelte ein, darunter viele von Studierendengruppen aus aller Welt. Weitere Unterstützung kam mit Solidaritätsbesetzungen, in Österreich und Deutschland, bald auch in anderen Teilen Europas.

Das besetzte Audimax bot plötzlich große Freiräume für die Studierenden. Durch die (zumindest oberflächlich) basisdemokratischen Strukturen konnte jede und jeder einzelne sich ihre und seine eigene Uni-Brennt-Blase bauen, auf gewisse Weise eine Auszeit nehmen vom Uni-Alltag und mehr noch, mit eigenen Fähigkeiten und nach eigenen Interessen zu einer großen Bewegung beitragen. Diese Möglichkeit der politischen Identitätsfindung auf individueller und gemeinsamer Ebene war wohl zu Beginn der bedeutendste Erfolgsfaktor der Bewegung, dadurch konnte sie so breit und groß werden. Dass in einem solchen Setting politische Institutionen, die sich schon seit Jahren mit Bildungsthemen auseinandersetzten, anfangs nicht relevant waren, ist logisch, es war wichtig für die Bewegung sich eine eigene Identität zu schaffen. Die ÖH hat viele Jahre versucht, derartige Emanzipationsprozesse zu begünstigen, zu Protesten aufzurufen, brachte Broschüren zu zivilgesellschaftlichem Engagement heraus – mit bescheidenen Erfolgen. Dass sich die ansonsten als sehr träge wahrgenommene Masse plötzlich erhob, war nicht direkt vorherzusehen, es verwunderte aber auch nicht wirklich (abgesehen von „warum nicht schon früher?“-Fragezeichen, die wohl über den Köpfen vieler politisch und zivilgesellschaftlich Aktiver entstanden).

„#unibrennt“ war eine Bewegung, die verschiedensten Anliegen Raum gab – was sich in den unzähligen Arbeitsgruppen aus-

drückte. Hier hatten die linken Splittergruppen ebenso Platz wie jene Studierenden, die noch nie politisch aktiv und über die Proteste zum ersten Mal in (bildungs)politische Diskussionen geraten waren. Diese Diversität führte immer wieder zu Konflikten – insbesondere darüber, welchen Fokus der Protest haben sollte. Viele waren der Meinung, man solle sich ausschließlich mit Bildungspolitik und konkreten Verbesserungsmöglichkeiten an der eigenen Universität beschäftigen, während andere bereits die sozialistische Weltrevolution ausrufen wollten. Die Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen Problemstellungen wurde von manchen strikt abgelehnt, was insbesondere beim Versuch, das Audimax als antisexistischen Raum zu gestalten, deutlich wurde. Nach vielen Diskussionen und Versuchen, Interessen und Forderungen zu bündeln, ging man dazu über, die einzelnen Arbeitsgruppen autonom arbeiten zu lassen – auch wenn sich die Ergebnisse dabei manchmal widersprachen. Eher unbeabsichtigt entwickelte sich aus dieser Diversität, den unterschiedlichen Meinungen und der organisatorischen Schwierigkeit, Grundforderungen oder Positionspapiere zu beschließen, der Bewegungscharakter. Ziel war es nicht, Lösungen zu präsentieren und einen hieb- und stichfesten Forderungskatalog zu produzieren, sondern vielmehr Themen in der Öffentlichkeit aufzuwerfen und sich selbst damit zu beschäftigen. Gleichzeitig war dieser Bewegungscharakter Grund für viele, nicht mehr mitzumachen. In der Wahrnehmung dieser Studierenden fehlten die konkreten bildungspolitischen Forderungen, stringente Strategien, auch Lösungsvorschläge, die die Bewegung der Politik hätte vorschlagen sollen.

Die Rolle bzw. Nicht-Rolle der ÖH bei der Entstehung der Proteste war von Beginn an ein großes Thema in den Medien. Zum einen wurde von öffentlicher Seite kritisiert, dass die ÖH nicht in der Lage war, für derartig große Proteste zu mobilisieren, zum anderen gab es (anfangs) intern die Sorge, die ÖH könnte die Proteste vereinnahmen.

Die Medien sahen in den Protesten eine weitere Schwächung der ÖH oder sogar die Delegitimation der Studierendenvertretung. Aus ÖH-Perspektive haben die Proteste die Institution jedoch massiv gestärkt, auch wenn der Umgang mit den Protes-

ten, vielmehr aber mit den Medien und der Politik, eine ständige Gratwanderung darstellte. Es war häufig schwer zu vermitteln, dass wir zwar unsere Aufgabe, für die Interessen der Studierenden zu sprechen, wahrnehmen, dies aber nicht direkt für die Protestbewegung tun. Viele JournalistInnen (von PolitikerInnen gar nicht zu sprechen) konnten mit dem Fehlen einer klaren (hierarchischen) Struktur nicht umgehen.

Seit 2001 kämpft die ÖH (mit einer kurzen Unterbrechung 2008) genau für jene Forderungen, die auch von den BesetzerInnen an allen Universitäten in Österreich aufgebracht wurden: die Verbesserung der Studienbedingungen, die Ausfinanzierung der Hochschulen, keine Studiengebühren, keine Zugangsbeschränkungen, flexible Studienpläne, studentische Mitbestimmung etc. Gehrers Strategie, mit der 2001 sehr starken ÖH umzugehen, war schlichtes Aussitzen. Im Universitätsgesetz 2002 wurden die Mitbestimmungsrechte für Studierende massiv beschnitten. Als das noch immer nicht half, entschloss sie sich 2005 dazu, die ÖH auf nationaler Ebene mundtot zu machen und schaffte die Direktwahl der ÖH Bundesvertretung ab. Durch das einjährige Intermezzo 2008 der Aktionsgemeinschaft wurde die ÖH noch weiter geschwächt, indem der politische Auftrag der ÖH negiert und die Vertretung der Studierenden als reine Service-Einrichtung verstanden wurde.

Die ÖH übernahm während der Proteste viele Aufgaben. Zur finanziellen Unterstützung wurden 100.000 Euro und Infrastruktur bereitgestellt. In Bezug auf bildungspolitisches Know-how stieß die Bewegung bald an ihre Grenzen. Die Materie zur Hochschulpolitik wird schnell komplex, wenn es um Gesetzestexte, Leistungsvereinbarungen und Stipendiensysteme geht. Die ÖH war die Ansprechpartnerin für Positionen, Reader, Gesetzestexte, Erklärungen, Workshops etc., was sich auch durch die rege #unibrennt-Teilnahme am „Higher Education Reloaded“-Kongress der ÖH im Februar gezeigt hat. In Bezug auf die Öffentlichkeitswirksamkeit und Glaubwürdigkeit der Bewegung übernahm die ÖH eine wichtige Vermittlungsrolle. Der Bewegung war kein einzelnes Gesicht zuzuordnen – das war auch richtig so: VertreterInnen zu wählen, hätte bedeutet, der Politik Personen als Angriffs- und Projektionsfläche zu bieten. Dass für die

Bewegung als gesamtes niemand sprechen konnte, war wichtig für die Überlegenheit der Studierenden über die Politik. Die ÖH spielte die Rolle der Übersetzerin – erklärte den Medien Hintergründe und Positionen, versuchte verständlich zu machen, worum es den Studierenden geht. Im Umgang mit den bürgerlichen Medien, insbesondere bei Fernsehinterviews und –diskussionen war es notwendig, die Erfahrung der ÖH-MitarbeiterInnen einzubringen. Die ÖH hatte für die Proteste auch eine Legitimationsfunktion – häufig wurde behauptet, es handle sich bei den BesetzerInnen um ein paar wenige linke Studierende. Die ÖH, die demokratisch gewählt ist und alle Studierenden in Österreich vertritt, stellte sich aber klarer als je zuvor auf deren Seite. Nach dem Bologna-Gipfel im März 2010 übernahm die ÖH wieder den Großteil der bildungspolitischen Medienarbeit. Die Gefahr, dass mit Abflauen der #unibrennt-Aktivitäten das Thema in der Öffentlichkeit wieder verloren ging, konnte abgewendet werden.

Warum aber hat es die ÖH nicht selbst geschafft, zu großen Protesten zu mobilisieren? Genauer betrachtet hat die ÖH jahrelang mobilisiert: In anderen Ländern, in denen Studiengebühren und Zugangsbeschränkungen längst Realität sind, hat auch die Studierendenvertretung schon lange klein beigegeben. Dementsprechend sind Gegenpositionen zum neoliberalen Mainstream unter den Studierenden nicht mehr bekannt. Durch den ständigen Kampf gegen die österreichische Bildungspolitik hat die ÖH in gewisser Weise die Proteste mit vorbereitet, das Bewusstsein für die entsprechenden Positionierungen geschaffen.

Die tatsächlichen Hintergründe für die so schnell so breit gewordenen Proteste waren jedoch sehr vielschichtig, es ist auch kein äußeres Ereignis erkennbar, das als Auslöser bezeichnet werden könnte. Seit über 15 Jahren gibt es für Studierende seitens der Politik nur mehr Horrormeldungen, die Diskussionen zu Zugangsbeschränkungen und Studiengebühren sind für jeden Herbst vorprogrammiert. Die Motivationen, sich nun zum Protest zu erheben, waren sehr unterschiedliche. Viele Studierende ließen sich mitziehen, wollten sich das mal anschauen – mehr aufgrund eines Bauchgefühls als aufgrund eines politischen Bewusstseins. Linke Splittergruppen glaubten in dem Pro-

test die Revolution zu erkennen und versuchten vergeblich, die BesetzerInnen auf Touren durch „die Betriebe“ zu motivieren (ohne Erfolg). Viele andere hatten konkrete politische Vorstellungen, die sie mit der Hörsaalbefreiung erkämpfen wollten – sowohl bildungspolitischer, als auch gesellschafts- und sozialpolitischer Natur. Wissenschaftsminister Hahn hatte keine Lösungen und war auch nicht gewillt, welche zu finden, geschweige denn zu erkämpfen, totaler Stillstand auf politischer Ebene, weitere Verschlechterungen auf hochschulischer Ebene.

Der große gemeinsame Nenner jedoch war die (teilweise auch unbewusste) Ablehnung des neoliberalen Leistungsdruckes auf allen Ebenen. Man hat das Gefühl, als würden VolksschülerInnen schon ihre ersten Bewerbungsgespräche trainieren. Alle bekommen eingetrichtert, wie schlecht es auf dem Arbeitsmarkt aussieht, dass man hart arbeiten muss, um eine gute Stelle zu bekommen. Die Ich-AGs entstehen noch in der Schulzeit. Magazine und Fernsehserien zeigen das tolle Leben vor – die jungen, schönen, dynamischen Workaholics, die erfolgreich und wohlhabend sind, dieses Ideal gilt es zu erreichen. Gleichzeitig wird den Jungen erklärt, sie wären eine verwahrloste Generation, deren liebstes Hobby das „Komasaufen“ ist. Studierende werden als „SozialschmarotzerInnen“ bezeichnet, als „BummelstudentInnen“, die ihre Studien nicht weiterbringen. Die Hochschulen möchten nur Interesse an „den Besten“ zeigen, Elitegedanken plus die entsprechende Eliteuniversität prägen die Hochschulpolitik der ÖVP. In vielen Einführungslehrveranstaltungen erklären ProfessorInnen als erstes, um wieviel Prozent sich die Zahl der Studierenden im überfüllten Hörsaal bis zum nächsten Semester oder Studienjahr verkleinern wird, die Politik wundert sich über Drop-Out-Quoten. Wer Publizistik, Jus oder Wirtschaftswissenschaften studiert, wird auf die angebliche Arbeitslosigkeit nach dem Studium hingewiesen. Um Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben, müssen Studierende zahllose, meist unbezahlte, Praktika ableisten. Damit sie sich ihr Studium überhaupt finanzieren können, müssen zwei Drittel neben dem Studium arbeiten. Die Lehrenden können sich aufgrund der Überbelastung und dem Forschungsdruck nicht mit den Studierenden beschäftigen, manche wollen es auch gar nicht. Studierende

scheinen überall unwillkommen, geradezu lästig zu sein – außer sie arbeiten gratis oder in ausbeuterischen Hilfsjobs. Gleichzeitig drängen die Politik und die Industrie auf eine Höherqualifizierung der zukünftigen ArbeitnehmerInnen, viele sogenannte „soft skills“ sollen bitte von der Hochschule mitgebracht werden. An der Wiener Wirtschaftsuniversität gibt es die Vorlesung „Soziale Kompetenz“, die meisten Hochschulen bauen angeblich arbeitsmarktrelevante Kurse in die Curricula ein – oder bieten sie kostenpflichtig außercurricular an. Wer 25 und noch nicht fertig mit dem Studium ist, fühlt sich bereits alt, die ersten Bachelor-Generationen verlassen mit 22 die Uni oder die Fachhochschule. Der Druck und die Geschwindigkeit sind viel zu hoch – nicht wenige bleiben auf der Strecke.

All diese Erfahrungen und Ängste teilen die Studierenden in den befreiten Hörsälen Österreichs. Aber nur wenigen sind die politischen Implikationen dahinter bewusst. Einige kämpfen auch für bessere Studienbedingungen, um diesen Leistungsvorstellungen besser gerecht werden zu können, um effizienter studieren zu können. Gerechtigkeit wurde durch Leistungsgerechtigkeit ersetzt, Pflichten kommen vor Rechten. Es ist oft auch nicht einfach, die neoliberalen Rahmenbedingungen zu erkennen und zu verstehen – zu sehr bestimmen sie unseren Alltag. Nicht, dass das Studi-Leben nicht auch mal lustig wäre, aber die Freiräume, die es eigentlich bieten sollte, sind für viele nicht mehr zu finden.

Es wird häufig gefragt, was die Proteste gebracht haben, es wurde ja nichts erreicht. Die immer nach Scheitern suchenden Medien behaupten, die Bewegung hätte versagt, hätte keine ihrer Forderung durchgebracht. Ende 2009 und Anfang 2010 war Hochschulpolitik eine U-Bahn- und boulevardzeitungsfähiges Thema. Noch nie wurden so viele Leitartikel der Situation an den Hochschulen gewidmet, oft mit der Forderung nach Zugangsbeschränkungen (denn vernünftige Menschen müssten doch erkennen, dass nicht alle studieren können), aber immer auch die Planlosigkeit des Ministeriums und der Regierung betonend. Ein von Ministerin Karl geführter Hochschuldialog kam zum Schluss, dass wir mehr Studierende brauchen (nicht bloß mehr AbsolventInnen). Es ist ein langer Prozess, einen gesell-

schaftlichen Paradigmenwechsel herbeizuführen und Bildung und soziale Gerechtigkeit auch als öffentliche Prioritäten zu verankern. Der Anfang wurde gemacht – es wird sich zeigen, wie heiß der Herbst 2010 ist. Die ÖH Bundesvertretung und die #unibrennt-Bewegung werden jedenfalls gemeinsam weiterkämpfen.

Es darf einfach nicht sein, dass sich die Bildung, das freie Denken und Lernen unterwerfen lassen und dem Gedanken des Wettbewerbs, der Ökonomie folgen, um eine qualifiziertere Fachkraft zu schaffen die sich gegen andere durchsetzen muss und nichts mehr hinterfragt. Das ist und war nie Sinn und Zweck und Grundgedanke des Lehrens, der Bildung und des Wissens.

Student, BOKU

ZWISCHEN DEN FEUERFRONTEN

Thomas Schmidinger und Claus Tieber

Zur Lage der lehrenden Klasse in Österreich

Bildung ist wieder Thema in Österreich. Von der Situation der KindergärtnerInnen bis zur Hochschulmisere gelangt ein zentrales gesellschaftliches Feld wieder in das Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Politik.

Der geringe Stellenwert, dem Bildung in diesem Land zugemessen wird, ist insbesondere an der Lage der Lehrenden abzulesen. Qualifizierung und Verantwortung führen keineswegs zu adäquaten Arbeitsbedingungen und entsprechender Entlohnung, sondern immer mehr zu prekarierten Verhältnissen.

Die Vielfalt der Lehre

Da die Lehre an der Massenuniversität mit dem festen Personal allein nicht bewältigbar ist, wurden und werden Lehraufträge auch an „Externe“ vergeben. Bei allen Problemen, die es dabei gab, entstand so doch auch ein besonders vielfältiges Lehrangebot, das sich auch durch den vielfach eingeforderten Praxisbezug vieler LektorInnen bzw. den unmittelbaren Bezug zu innovativer Forschung auszeichnet. Diese Vielfalt wurde und wird von ausländischen Universitäten mitunter mehr geschätzt als vor Ort.

LektorInnen an den österreichischen Hochschulen decken in einigen Studienrichtungen deutlich mehr als die Hälfte der Lehre ab. An der größten Universität Österreichs, der Universität Wien, stellt die Internationale Entwicklung (IE) mit über 90% der Lehre die Spitzenreiterin dar, gefolgt von Studienrichtungen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät, wie Politikwissenschaft oder Kultur- und Sozialanthropologie mit weit über 50%. Trotzdem sind die LektorInnen – und damit in vielen Studienrichtungen die Mehrheit der Lehrenden – nicht in die universitären Struktu-

ren eingebunden. Weder werden ihnen Infrastruktur wie Büro, Computer, Drucker und anderes zur Verfügung gestellt; noch sind sie in Entscheidungsfindungsprozesse an der Universität eingebunden. Da wundert es nicht, wenn in einer Studie der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen aus dem Jahr 2000 40% der LektorInnen angaben, dass sie sich eher oder gar nicht als Teil ihres jeweiligen Instituts fühlen. Nur 12,5% fühlten sich ihrem Institut zugehörig.¹

LektorInnen gehören ebenso wie Drittmittelangestellte dem sogenannten „wissenschaftlichen Personal“, somit zur bislang „Mittelbau“ genannten Kurie an. Damit ist ihnen rein formal der Zugang zur Vertretung ihrer Interessen auf allen im Universitätsgesetz 2002 (UG 02) bzw. den diversen Universitätssatzungen vorgesehenen Ebenen der Universität ermöglicht. De facto sind LektorInnen nur in Ausnahmefällen in Instituts- und Studienkonferenzen und schon gar nicht in höher angesiedelten Gremien vertreten. Dies ist zum einen auf die strukturelle Benachteiligung durch die kurzfristigen Verträge zurückzuführen, die es erschweren bzw. verunmöglichen, sich für die alleinständig längeren Funktionen in den diversen Gremien wählen zu lassen. Zum anderen aber ist die Entscheidungsfindung an den Universitäten noch immer von patriarchalen Strukturen geprägt, die umso deutlicher werden, je weiter frau sich in der Universitätshierarchie nach oben bewegt. In der Studie der IG LektorInnen ist denn auch eine deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied im subjektiven Akzeptanzgefühl der LektorInnen festzustellen.²

Dass besagte patriarchale Strukturen und informelle Entscheidungsfindungen auch dann dominant bleiben, wenn an einem Institut mehrheitlich Frauen beschäftigt sind, ist ein untersuchungswürdiges Phänomen.

LektorInnen stellen eine intern stark diversifizierte Gruppe dar. Während es sich bei einem Teil der LektorInnen um junge

1 IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen: Endbericht des Forschungsprojekts Zwischen Autonomie und Ausgrenzung? Zur Bedeutung Externer Lehre und Freier Wissenschaft an österreichischen Universitäten und Hochschulen. Wien, 2000, S. 152

2 Ebenda, S. 153

NachwuchswissenschaftlerInnen handelt, unterrichtet ein anderer Teil seit vielen Jahren regelmäßig – die einen zwischen 2 und 4 Semesterwochenstunden, einige bis zur derzeit gültigen Obergrenze von 7,99 Semesterwochenstunden. (An einer Universität. Für die Akkumulierung von Lehraufträgen an mehreren Universitäten gibt es keine Obergrenze.) Für die persönliche Lebenssituation der jeweilige LektorInnen ist zudem entscheidend, ob und welche Tätigkeiten sie neben der universitären Lehre finden können. Seit dem Wintersemester 2009/10 verfügen alle LektorInnen, die zumindest zwei Semesterwochenstunden lehren, über einen regulären Arbeitsvertrag und ein Einkommen, das für zwei Semesterwochenstunden knapp über der monatlichen Geringfügigkeitsgrenze von derzeit € 366,33 brutto im Monat liegt, womit sie auch sozialversichert sind.

Senior Lecturers

Auch wenn der seit dem Wintersemester 2009/10 in Kraft getretene Kollektivvertrag (KV) zumindest für eine gewisse Vereinheitlichung der Verträge der LektorInnen gesorgt hat, blieben die Ergebnisse des KV weit hinter den Erwartungen der LektorInnen zurück. An den meisten Universitäten bleibt der Gehalt der LektorInnen in etwa gleich hoch. Die IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen, eine seit 1996 existierende bundesweite Interessensvertretung der LektorInnen und freien WissenschaftlerInnen, sieht jedoch neue Gefahren durch das Bestreben, die bisherigen LektorInnen durch „Senior Lecturers“³ zu ersetzen. In Bezug auf die Universität Wien wurde kritisiert, dass die angestrebten „Senior Lecturers“ nichts mit den gleichnamigen Positionen an amerikanischen oder britischen Universitäten zu tun hätten:

„Dort ist es selbstverständlich, dass Senior Lecturers auch forschen, ihre Positionen sind eher mit den A.O. Professuren im deutschsprachigen Raum vergleichbar. Der „international“ klingende Name des neuen Lehrpersonals soll verschleiern, dass es sich dabei um bloße Lehrer handelt, die durch eine

3 § 26 (3) des Kollektivvertrags

extreme Stunden- und Studierendenüberlastung von 13 bis 16 Semesterwochenstunden, an Forschung gehindert werden.“⁴

An einigen Universitäten wurden mit dem Beginn des Wintersemesters 2010/2011 bereits Senior Lecturers beschäftigt. An der Universität Graz werden dabei zum Beispiel 16 Semesterwochenstunden Lehre verlangt. Mögen Senior Lecturers in manchen Studienrichtungen sinnvolle Ergänzungen des Lehrpersonals darstellen, so widerspricht die damit einhergehende Trennung von Forschung und Lehre einem der Grundpfeiler einer Universität. Die Stellen sind zudem äußerst schlecht bezahlt und bieten keine Perspektive für eine wissenschaftliche Laufbahn.

Die IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen richtete im Zusammenhang mit der konkreten Umsetzung des Kollektivvertrags und den dafür notwendigen Betriebsvereinbarungen acht Forderungen an die Universität Wien, die analog auch für die meisten anderen Universitäten formuliert werden könnten⁵:

1. Die Universität Wien sollte LektorInnen und ihre wissenschaftliche Qualität, die international mitunter mehr anerkannt wird als an der eigenen Universität, endlich strukturell adäquat anerkennen! Dann kann die Universität die LektorInnen umgekehrt auch für die Aufnahme in das universitäre Wissenskapital verpflichten.
2. Senior Lecturers Stellen dürfen die LektorInnen nicht ersetzen, sondern sollen diese ergänzen und damit endlich wieder eine vertretbares Betreuungsverhältnis in den einzelnen Studienrichtungen ermöglichen.
3. Senior Lecturers sollen je nach Fach und Lehrveranstaltungen nicht mehr als 8 Semesterwochenstunden für eine Vollzeitstel-

4 Stellungnahme der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen zur bevorstehenden Umsetzung des Kollektivvertrags. Internet: <http://www.ig-elf.at/index.php?id=75> (Zugriff 10. 1. 2010)

5 An einigen Medizinischen Universitäten, Kunstuniversitäten oder Technischen Universitäten treten jedoch nicht unbedingt jeweils genau die selben Probleme auf, wie an Gesamtuniversitäten wie den Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg, Linz, Klagenfurt und Wien.

le lehren. Der Rest der Zeit soll für die Forschung zur Verfügung stehen.

4. Senior Lecturers brauchen einen vollwertigen Arbeitsplatz an der Universität.
5. Eine adäquate Infrastruktur, entsprechend dem österreichischen Arbeitsrecht, muss auch für alle anderen Lehrenden, also auch für die LektorInnen zur Verfügung gestellt werden.
6. Für die damit weiterhin lehrenden LektorInnen verlangen wir (gemäß § 29 des Kollektivvertrags), dass diese in länger als jeweils nur 6 Monate dauernde Arbeitsverhältnisse überführt werden. Alternativ dazu könnten auch Arbeitsverhältnisse auf unbestimmte Zeit abgeschlossen werden, wie das der Kollektivvertrag § 29 (2) in Aussicht stellt.
7. Wir verlangen eine Aufstockung der Gehälter, die dem realen Arbeitsaufwand für gute Lehre entspricht! Die IG kritisierte bereits mehrfach die willkürliche, vom realen Arbeitsaufwand entkoppelte Festlegung der Arbeitszeit für eine Lehrveranstaltung. Insbesondere bei der Vorbereitung neuer Lehrinhalte und bei höheren TeilnehmerInnenzahlen ist der reale Zeitaufwand je Lehrveranstaltung allerdings deutlich höher. Ein Lehrauftrag mit zwei Wochenstunden pro Semester soll einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis im Ausmaß von 10 Wochenstunden (in Ausnahmefällen bei nachweislich geringerem Aufwand 8 Wochenstunden) mit sechs Monaten Gesamtdauer entsprechen.
8. Wenn habilitierte UniversitätsdozentInnen im Rahmen ihrer Venia Pflichtlehrveranstaltungen abhalten, fordern wir deren adäquate Abgeltung gemäß dem Kollektivvertrag.⁶

Diese Forderungen, die bereits im Mai 2009 an das Rektorat der Universität Wien gerichtet worden waren, blieben unbeantwortet. Die mangelnde Unterstützung der Forderungen der LektorInnen durch große Teile des Betriebsrats führte zudem zu Überlegungen, selbstständig oder in einer Allianz mit anderen

6 Stellungnahme der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen zur bevorstehenden Umsetzung des Kollektivvertrags. Internet: <http://www.ig-elf.at/index.php?id=75> (Zugriff 10.1. 2010)

befristet beschäftigten WissenschaftlerInnen – etwa ProjektmitarbeiterInnen – selbst zu den Betriebsratswahlen anzutreten. Auch hier zeigt sich die strukturelle Benachteiligung durch kurzfristige Verträge: Erhält einE LektorIn einmal keinen Lehrauftrag – und sei es nur für ein Semester – fliegt er/sie damit automatisch auch aus dem für vier Jahre gewählten Betriebsrat. LektorInnen können damit zwar aktiv den Betriebsrat wählen und sollten von diesem auch vertreten werden, können dort aber ebenfalls nur sehr prekär selbst vertreten sein. Ein Mandat ist nur für das jeweilige Semester gesichert.

Herta Nöbauer weist darauf hin, dass diese prekären Beschäftigungsbedingungen zu Risikobiographien führen, die von LektorInnen abverlangen „ihren individuellen Körper und ihr Selbst mit multiplen Strategien des Mikromanagements zu kontrollieren.“⁷

„Neuer Mittelbau“

Von den beschriebenen Prekarisierungsprozessen sind jedoch nicht nur LektorInnen betroffen, sondern seit dem UG 2002 partiell auch andere WissenschaftlerInnen an den Universitäten, insbesondere der „neue Mittelbau“ und die so genannten Drittmittelbeschäftigten bzw. ProjektmitarbeiterInnen.

Das UG 2002 führte zu einem Umbau des sogenannten Mittelbaus, also des nicht wissenschaftlichen Personals mit Ausnahme der ordentlichen ProfessorInnen. Wurden die Angehörigen dieser Kurie zuvor unbefristet angestellt, in den Beamtenstatus erhoben und waren de facto unkündbar, so werden seit 2002 auf dieser Ebene nur noch befristete Qualifikationsstellen eingerichtet. Die politischen Eltern des UG 2002 (Schwarz-blau) gingen – nicht ganz frei von Empirie, aber desto trotz ideologisch motiviert – davon aus, dass die Verbeamtung von WissenschaftlerInnen zur verminderten Produktivität derselben führt.⁸

7 Herta Nöbauer: Materielle Macht: Raum und Körper an der Universität. In: Stefan Heisenberger/Viola Mark/Susanne Schramm/Peter Sniesko/Rahel Sophia Süß (Hg.): Uni brennt. Wien, 2010: S. 134-141, S. 139

8 Vgl. Thomas König: Eclipse of Reason, Malmoe, Juni 2009, S. 24

So stehen nunmehr Leistungsvereinbarungen auf der Agenda der Universitäten. Das konservative „Leistung muss sich lohnen“ Credo, welches etwa in den Leistungsvereinbarungen zwischen wissenschaftlichem Personal und Universitäten zum Ausdruck kommt, steht jedoch eine Wirklichkeit gegenüber, in der Leistung keinerlei Rolle spielt.

Der gesamte ‚neue Mittelbau‘, also Inhaber unterschiedlicher prä- und postdoc-Stellen, wurde deshalb zu einer zeitlich befristeten Angestelltengruppe umgewandelt, deren Verträge durch die Handhabung der so genannten ‚Kettenvertragsregelung‘ auch nicht verlängert werden können – und dies unabhängig davon, ob die Inhaber dieser Stellen international anerkannte Forschung betrieben oder nur ihre Zeit abgesehen haben.

Unter diesem Umgang mit dem ursprünglich zum Schutz der ArbeitnehmerInnen gedachten Kettenvertragsregelung leiden auch die MitarbeiterInnen von drittmittelfinanzierten Forschungsprojekten, die nach einigen Jahren nicht einmal mehr die Möglichkeit haben, sich selbst über Projekte an ihrer Universität weiter beschäftigen zu lassen. Die im Kollektivvertrag versprochenen unbefristeten Laufbahnstellen existieren bislang an der größten Uni des Landes, der Uni Wien, fast nur auf dem Papier. Die Zusammensetzung der Institute mit befristeten Qualifikationsstellen einerseits und weiterhin unbefristeten Professuren führt zwangsläufig zu einem Wiederaufleben des international überholten Ordinariensystems, also zu einer stärkeren Hierarchisierung an den Instituten. Demgegenüber stünde ein Faculty-System, in dem die sich MitarbeiterInnen eines Instituts nicht von vornherein in eine vorgegebene Rangordnung einordnen müssen. Voraussetzung hierfür sind jedoch „tenure tracks“, unbefristete Verträge.

Schwierigkeiten der Organisation

In einer 2010 publizierten Untersuchung bemerken Susanne Pernicka, Anja Lasofsky-Blahut, Manfred Kofranek und Astrid Reichel, dass neben den mangelnden Perspektiven „die Vielfalt an Vertragsverhältnissen zur Pluralisierung der Identitäten und

Interessen der wissenschaftlichen Beschäftigten“⁹ beitrage. Dies erschwert letztlich auch eine gemeinsame Interessenvertretung.

Trotzdem führten die Unzufriedenheit mit dem Kollektivvertrag, das Auslaufen der ersten befristeten Anstellungen des ‚neuen Mittelbaus‘ und das drohende Ende universitärer Karrieren durch die ‚Kettenvertragsregelung‘ für Drittmittelangestellte, bereits im Laufe des Studienjahres 2008/2009 zu einer stärkeren Organisierung der betroffenen Statusgruppen. Die Betroffenen schließen sich in Gruppierungen wie „Zukunft der Wissenschaft“ oder der „Plattform Drittmittel Personal“ zusammen. Mit Beginn der Uniproteste im Herbst 2010 wurden auch die Proteste von Lehrenden und Forschenden in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommen. Die IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen solidarisierten sich bereits nach der ersten Nacht der Audimax-Besetzung mit den Protestierenden und luden wenige Tage später zu einem Lehrenden- und Forschendentreffen ein, an dem ca. 150 MitarbeiterInnen aus Wiener Universitäten teilnahmen. Daraus entwickelte sich ein regelmäßig tagendes Lehrenden- und Forschendenplenum, das von einem rotierenden Organisationsteam vorbereitet und moderiert wurde und mit dem Label der „Squatting Teachers“ wesentlich zur Sichtbarkeit von Lehrenden in der Protestbewegung beitrug.¹⁰ Von Anfang an forderte das Audimax-Plenum der Uni Wien auch ein Ende prekärer Beschäftigungen an den Universitäten. Etwas zeitlich verschoben bildete sich auch an den Universitäten in Graz eine AG Lehrende und Forschende, die sich dort aktiv in die Proteste einbrachte. Die Uniproteste führen damit nicht nur zu wechselseitigen Solidarisierungsprozessen, sondern stellen den Ansatz einer gemeinsamen Bewegung von Lehrenden und Studierenden für eine Demokratisierung und Öffnung der Universitäten und angemessene Studien- und Arbeitsbedingungen

9 Susanne Pernicka/Anja Lasofsky-Blahut/Manfred Kofranek/Astrid Reichel: Wissensarbeiter organisieren. Perspektiven kollektiver Interessenvertretung. Berlin, 2010, S. 92

10 Zu den Problemen der Beteiligung Lehrender siehe: Thomas Schmindinger: Prekärer Protest. Warum die Beteiligung von Lehrenden an den Uniprotesten prekär blieb. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 33 (4) u. 34 (1), 87-96.

dar. Die IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen, sowie das statusübergreifende Lehrenden- und Forschendenplenum beteiligten sich im März 2010 auch aktiv an den Bologna-Protesten. Die Implementierung des Bologna-Prozesses an den österreichischen Hochschulen ist nicht die Ursache für die Misere der Universitäten. Sie hat jedoch mitunter bestehende Probleme verstärkt und neue geschaffen.

Die Lage der LektorInnen und freien WissenschaftlerInnen wird durch ein Netz von Regelungen auf den verschiedenen Ebenen vom Bologna-Prozess über das UG 2002 und die Anwendung der Kettenvertragsregelung bis zu fakultäts- und institutsinternen Machtverhältnissen bestimmt. Im Zuge der Studierendenproteste gelang es, auf die prekäre Lage der in befristeten Verträgen Lehrenden aufmerksam zu machen. Diese auch tatsächlich zu verbessern, kann nur gelingen, wenn sich der Organisationsgrad der Betroffenen auf allen Ebenen erhöht. Die Fundamente hierfür sind gelegt.

Literatur

- IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen: *Endbericht des Forschungsprojekts Zwischen Autonomie und Ausgrenzung? Zur Bedeutung Externer Lehre und Freier Wissenschaft an österreichischen Universitäten und Hochschulen*. Wien, 2000
- Thomas König: Eclipse of Reason, *Malmoe*, Juni 2009, S. 24. Online: <http://www.malmoe.org/artikel/regieren/1888> (13.3.2010)
- Susanne Pernicka/Anja Lasofsky-Blahut/Manfred Kofranek/Astrid Reichel: *Wissensarbeiter organisieren. Perspektiven kollektiver Interessenvertretung*. Berlin, 2010
- Thomas Schmidinger: Prekärer Protest. Warum die Beteiligung von Lehrenden an den Uniprotesten prekär blieb. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 33 (4) u. 34 (1), 87-96.
- Herta Nöbauer: Materielle Macht: Raum und Körper an der Universität. In: Stefan Heisenberger/Viola Mark/Susanne Schramm/Peter Sniesko/Rahel Sophia Süß (Hg.): *Uni brennt*. Wien, 2010: S. 134-141

Monika Hofer und Eva Sattlberger

Und was kommt danach?

Zur Lage der befristet beschäftigten Jungwissenschaftler/innen an der Universität Wien

Der Begriff „prekär“ leitet sich vom Lateinischen „precarius“ (auf Widerruf gewährt, aus Gnade/durch Bitten erlangt) bzw. vom Französischen „précaire“ (widerruflich, unsicher) ab. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „prekär“ lautet „misslich“, „schwierig“, „heikel“, „provisorisch“ oder auch „vorübergehend“. In der Sozialwissenschaft wird der Begriff seit den 1980er Jahren im Zusammenhang mit den Arbeitsverhältnissen verwendet (vgl. Duden, 2007 und Kulturrat, 2005).

Anfang der 1990er Jahre kam die Debatte über Prekarität in Abgrenzung von „normalen“ Arbeitsverhältnissen das erste Mal auf. Seither wird für immer mehr Menschen die Zukunft und die Existenzsicherung unter Vorbehalt gestellt: Was passiert, wenn mein befristetes Dienstverhältnis ausläuft? Wird mein Vertrag verlängert?

Brinkmann et al. (2006, S. 18) beschreiben den Begriff prekärer Beschäftigung in fünf Dimensionen wie folgt:

reproduktiv-materielle Dimension	Prekär ist Erwerbsarbeit, wenn eine Tätigkeit, deren Vergütung die Haupteinnahmequelle darstellt, nicht existenzsichernd ist und/oder wenn eine Arbeit, die ein Beschäftigter leistet, nicht so vergütet wird, dass das Einkommen dem oder der Arbeitenden ermöglicht, ein gesellschaftlich anerkanntes kulturelles Minimum nach oben zu überschreiten.
sozial-kommunikative Dimension	Erwerbsarbeit ist prekär, wenn die Beschäftigungsform eine gleichberechtigte Integration in soziale Netze ausschließt, die sich am Arbeitsort und über die Arbeitstätigkeit herausbilden. Man kann dieses Kriterium auch auf soziale Netze außerhalb der Arbeitswelt ausweiten. Etwa, wenn die Ausübung einer Tätigkeit den Arbeitenden soziale Verkehrskreise verschließt; oder umgekehrt, wenn die Belastungen und Restriktionen einer Tätigkeit durch Zugehörigkeit zu engmaschigen sozialen Netzen, durch Familie und Verwandtschaft ausgeglichen werden müssen.

rechtlich-institutionel- le oder Partizipations- dimension	Damit ist gemeint, dass eine Arbeitstätigkeit den oder die Arbeitenden tendenziell vom vollen Genuss institutionell verankerter sozialer Rechte und Partizipationschancen ausschließt. Tarifliche Rechte, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Betriebsvereinbarungen und soziale Schutz- und Sicherungsrechte wie Kündigungsschutz, Rentenversicherung etc. gelten im vollen Umfang in der Regel nur für unbefristete Vollzeitbeschäftigte.
Status- und Anerken- nungsdimension	Prekär ist Arbeit auch, sofern sie den Arbeitenden eine anerkannte gesellschaftliche Positionierung vorenthält und mit sozialer Missachtung verbunden ist. Die Annerkennungsproblematik lässt sich allerdings nicht auf die Statusdimension reduzieren. Es handelt sich um eine Sphäre symbolischer Konflikte, die auf vielfältige Weise mit materiellen Interessenkämpfen verflochten ist.
arbeitsinhaltliche Di- mension	Von prekärer Beschäftigung kann auch gesprochen werden, wenn die Berufstätigkeit von dauerhaftem Sinnverlust begleitet ist oder wenn sie im Gegenteil zu einer krankhaften Überidentifikation mit Arbeit führt. Moderne Pathologien der Arbeitswelt wie Arbeitswut, Burn-out-Syndrome, Entspannungsunfähigkeit und der Verlust des Privatlebens bezeichnen mögliche Ursachen von Prekarität.

Tabelle 1 : Fünf Dimensionen prekärer Beschäftigung nach Brinkmann et al. (2006, S. 18)

Prekarisierung betrifft neben den illegalisierten migrantischen Putzmännern/frauen, Sicherheitskräften mit weniger als vier Euro Stundenlohn, befristeten Kassierer/inne/n, gut ausgebildeten Leiharbeiter/inne/n, den (schein)selbständigen Fernfahrer/inne/n, auch die (zwang)s mobilen Kurzzeit-Projektarbeiter/innen, freien Journalist/inn/en, selbständigen Kulturschaffenden, befristet beschäftigten Sozialarbeiter/innen, Wissenschaftler/innen und noch viele mehr (vgl. Candeias/Veth 2007, S. 13). Somit ist Prekarität heutzutage allgegenwärtig. Sowohl im privaten, als auch im öffentlichen Bereich hat sich die Zahl der befristeten Beschäftigungsverhältnisse und Teilzeitstellen in den letzten Jahren vervielfacht.

„Prekär ist, was erstens unsicher bzw. was zweitens nicht Normalarbeitsverhältnis ist“, so eine der gängigen Definitionen. Prekär ist die Lage wissenschaftlicher Nachwuchskräfte, da ihre berufliche Zukunft sehr unsicher ist und das ‚System‘ eine Vor-

bereitung auf den Umgang mit dieser Unsicherheit typischerweise nicht einschließt“ (Gröhn et. al 2009, S. 15).

Grundlegende Entwicklungen von Beschäftigung an der Universität Wien¹

Im Jahr 2009 arbeiteten mehr als ein 8 864 Menschen an der Universität Wien, davon 6 747 als wissenschaftliches Universitätspersonal². Die Zahlenwerte der Wissensbilanz aus dem Jahr 2009 zeigen eine deutliche Steigerung der Anzahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an der Universität, während jene des allgemeinen Universitätspersonals in den letzten Jahren im Wesentlichen konstant blieb.

Sowohl beim wissenschaftlichen Personal als auch beim Drittmittelpersonal³ (über „Forschung&Entwicklung“-Projekte drittfinanzierte Mitarbeiter/innen) konnte die Universität Wien die Anzahl der Beschäftigten steigern, im Vergleich der Jahre 2007

-
- 1 Daten entnommen aus der Wissensbilanz 2009/10 der Universität Wien – siehe:
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2009_2010/2009_2010_234.pdf, abgerufen am 06.08.2010.
 - 2 Als wissenschaftliches Universitätspersonal gelten laut Bildungsdokumentationsverordnung der Universität Wien: Universitätsprofessor/inn/en (§ 98 Universitätsgesetz 2002), Universitätsprofessor/inn/en , bis zwei Jahr befristet (§ 99 Universitätsgesetz 2002), habilitierte wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter/innen (Universitätsdozent/innen), nicht habilitierte wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter/innen im Forschungs-, Kunst- und Lehrbetrieb mit selbständiger Lehr- und Forschungstätigkeit, Lehrbeauftragte (§ 107 Abs. 2 Z 1 Universitätsgesetz 2002), nicht habilitierte wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter/innen im Forschungs-, Kunst- und Lehrbetrieb, Mitarbeiter/innen an Vorhaben gemäß § 26 Abs. 6 Universitätsgesetz 2002, Mitarbeiter/innen an Vorhaben gemäß § 27 Abs. 6 Universitätsgesetz 2002 und Mitarbeiter/innen für die professionelle Unterstützung der Studierenden beim Lernen und Forschen.
 - 3 Als Drittmittelpersonal gelten laut Bildungsdokumentationsverordnung der Universität Wien Mitarbeiter/innen an Vorhaben gemäß § 26 Abs. 6 Universitätsgesetz 2002 und Mitarbeiter/innen an Vorhaben gemäß § 27 Abs. 1 Z 3 Universitätsgesetz 2002

und 2009 betrug die Steigerung im Drittmittelpersonal mehr als 15%. Zugleich verfolgte die Universität Wien erfolgreich die Strategie der Berufung hochqualifizierter Wissenschaftler/innen auf Professuren und der Förderung von Jungwissenschaftler/innen/n⁴. Doch was bedeutet diese Entwicklung bei genauerer Betrachtung?

Status Quo

Die derzeitigen Entwicklungen lassen vermuten, dass der § 109 des Universitätsgesetzes 2002 („Kettenvertragsregelung“) im Mittelpunkt der Personalpolitik der Universität steht. Arbeitsverhältnisse können demnach entweder auf unbestimmte oder bestimmte Zeit zugelassen werden, wobei jene auf bestimmte Zeit höchstens sechs Jahre (bzw. bei Teilzeitbeschäftigung höchstens acht Jahre) andauern dürfen⁵. Zusätzlich darf an ein befristetes Arbeitsverhältnis nicht wieder ein befristetes gereiht werden. Ausnahmen dazu bilden Drittmittelangestellte, ausschließlich in der Lehre eingesetzte Personen (z.B. Lehrbeauftragte, Tutor/inn/en) und Ersatzkräfte für vorübergehend abwesende Mitarbeiter/innen. Auch hier tritt die oben genannte Höchstdauer in Kraft, wobei eine einmalige Verlängerung bis zu insgesamt 10 Jahren (bzw. 12 bei Teilzeitbeschäftigung) möglich ist. Was prinzipiell zum Schutz der Arbeitnehmer/innen gedacht war, stellt sich aber bei genauerer Betrachtung als großes Hindernis für wissenschaftliche Karrieren heraus, da eine kontinuierliche Anstellung an einer Universität aufgrund der Kettenvertragsregelung kaum möglich ist.

Um welche Personengruppen handelt es sich hier genau? Frühere Doktorats- bzw. Habilitationsstellen (nun Prae- und Post-Doc-Stellen) sind klar vereinbarte befristete Dienstverhältnisse. Doktorand/inn/en bzw. Habilitand/inn/en arbeiten in einem

4 Wissensbilanz 2009/10 der Universität Wien S. 33 – siehe: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2009_2010/2009_2010_234.pdf, abgerufen am 08.08.2010.

5 Informationen zur „Kettenvertragsregelung“ des § 109 Universitätsgesetz 2002 – siehe <http://homepage.univie.ac.at/peter.ernst/php/spl10/Rektorat%20Ketten.html>, abgerufen am 06.08.2010.

bestimmten Zeitraum für die Universität mit dem Hintergrund des Erwerbs einer akademischen Qualifikation. Nicht wenige dieser Angestellten klagen darüber, dass sie aufgrund zu vieler „Nebentätigkeiten“ wie Prüfungskorrekturen, Lehre, Mitarbeit in diversen Projekten und dgl. zu wenig Zeit finden sich intensiv ihrer Qualifikationsarbeit, also dem eigentlichen Grund ihrer Anstellung, zu widmen. Hier stellt sich auch die prinzipielle Frage, mit welcher Intention junge Wissenschaftler/innen ausgebildet werden? Sind sie einerseits billige Arbeitskräfte, die den universitären Betrieb aufrecht erhalten, Projekte betreuen und an Land ziehen, Innovationen tragen und Prüfungen korrigieren, sind solche Stellen einfach als Qualifikationsstellen zu sehen, die auf Grund der Abhängigkeit von Professor/inn/en, eben nicht immer befriedigende Arbeitsbedingungen beinhalten oder wird andererseits versucht Wissenschaftler/innen aufzubauen, die dann die Gedanken, Ideen und Projekte eines Instituts, einer Forschungseinheit oder dgl. mitentwickeln und mittragen? Den Unterschied zu vor Kettenvertragszeiten bildet der Umstand, dass erworbenes Wissen und Know-How jetzt nicht mehr weiter verwendet werden kann. Nach Ablauf des Dienstverhältnisses besteht (fast) keine Möglichkeit mehr, weiter an der Universität angestellt zu werden. Es werden also Personen ausgebildet, die dann ganz im Sinne der über allem stehenden Mobilität weggeschickt werden müssen, um ihre Erfahrungen anderswo anbieten zu können. Hier könnte jetzt eingewendet werden, dass ja am Ende derartiger Dienstverhältnisse die Qualifikationsarbeit steht und dieses Wissen dann der Universität zur Verfügung steht, doch wie bereits erwähnt, führen zahlreiche zusätzliche Tätigkeiten oftmals dazu, dass die Arbeiten dann nicht rechtzeitig abgeschlossen werden können. Wie ökonomisch ist es also, Arbeitskräfte auszubilden, deren personales Wissen dann nicht mehr zur Verfügung steht, egal wie gut oder schlecht sie sich als Wissenschaftler/innen entwickelt haben? Der Globalisierungsgedanke könnte hier als Argument angeführt werden, jegliches in der Wissenschaft erworbenes Wissen soll mit allen geteilt werden, im Sinne der Weiterentwicklung des Ganzen. Doch personenbezogen, karrieretechnisch oder – um es weit zu treiben – sogar familientechnisch betrachtet lauern hier einige Tücken. Diese Dienstver-

hältnisse sind nicht übermäßig gut bezahlt. Dem kann das Argument entgegengesetzt werden, dass es sich ja um ein Ausbildungsverhältnis handelt, welches wenigstens bezahlt wird. Auch hier eine Unterscheidung: Zumindest formal könnten Personen, die ihre Qualifikation ohne Anstellung erwerben, danach wenigstens angestellt werden. Zudem gibt es unterstützend die Einrichtung „Karriereplanung und Coaching“ für Mitarbeiter/innen der Universität. Doch welche Karrieren können da geplant werden? Solche, die in den meisten Fällen mit einer geografischen Veränderung einhergehen, denn oft gibt es in einer Stadt nicht mehrere Universitäten mit dem gleichen Forschungsschwerpunkt. Oder natürlich die Entscheidung der Beendigung der wissenschaftlichen Karriere oder akademischen Laufbahn (zumindest an der gleichen Forschungseinheit). Vielleicht können aber auch andere Möglichkeiten in Betracht gezogen werden, z.B. dass man nach seiner Promotion als externe/r Lektor/in (also in einem anderen Dienstverhältnis) arbeitet. Es sei hier zusätzlich die Frage erlaubt, wie sinnvoll es für eine Institution ist alle, 6–10 Jahre einen Großteil des Personals auszutauschen?

„Man wird den Verdacht nicht los, dass Prekarität gar nicht das Produkt einer mit der ebenfalls vielzitierten Globalisierung gleichgesetzten ökonomischen Fatalität ist, sondern vielmehr das Produkt eines politischen Willens. Das flexible Unternehmen beutet gewissermaßen ganz bewusst eine von Unsicherheit geprägte Situation aus, die von ihm noch verschärft wird. Es sucht die Kosten zu senken, aber auch die Kostensenkung möglich zu machen, indem es den Arbeitnehmer der permanenten Drohung des Arbeitsplatzverlustes aussetzt. Die gesamte Welt der materiellen und kulturellen, öffentlichen wie privaten Produktion wird auf diese Weise in einen breitgefächerten Prekariarisierungsstrom hineingezogen“ (Bourdieu 1998, S. 99). Unternehmen – wie die autonome Universität eines darstellt – ziehen aus den flexiblen Beschäftigungsformen nicht nur einen ökonomischen Nutzen. Die Situation erleichtert es den Unternehmen sogar, aufgrund der resultierenden Unsicherheit am Arbeitsmarkt enormen Druck auf die Arbeitnehmer/innen – wenn nicht überhaupt Macht über sie – auszuüben (vgl. Flecker/Krenn 2004, S. 3).

Eine weitere von der Kettenvertragsregelung betroffene Gruppe ist jene der Drittmittelangestellten. Diese meist hochqualifizierten Personen haben sich ihre Anstellung über den Erwerb von Drittmitteln mehrheitlich selbst organisiert und sind großteils in der Forschung tätig. Die Ausweitung der Kettenvertragsregel ermöglicht ihnen das Erreichen einer Anstellungssituation von bis zu 10 bzw. 12 Jahren. Danach müssen auch sie die Universität verlassen, egal, ob die von ihnen getätigte Forschung bereits beendet ist oder nicht. Die Überführung dieser Personen in unbefristete Arbeitsverhältnisse käme der Universität aber zu teuer. Aus dieser Warte kann das gängige Argument, befristete Beschäftigung erhöhe automatisch die wissenschaftliche Produktivität, also durchaus in Frage gestellt werden (vgl. Banscheraus et. al 2009, S. 34). Die ständige Sorge um das nächste Stipendium oder die Genehmigung des nächsten Förderantrags ist existentiell und muss nicht immer – trotz Wettbewerbsdruck – zu besseren Ergebnissen führen.

Auch die (mittlerweile überaus große) Gruppe der externen Lektor/inn/en fällt unter die Kettenvertragsregel. In der Lehre teilweise überaus erfolgreiche Personen dürfen im Gegensatz zu früher nach einem bestimmten Zeitraum nicht mehr verlängert werden, auch hier ist es egal, wie gut oder schlecht sie sind bzw. welches Know-How der Universität damit verloren geht. Das Ausweichen in ein freies Dienstverhältnis zur Universität ist zwar eine Möglichkeit, doch damit ist diese Personengruppe nicht mehr an der Universität angestellt, der Betriebsrat auch nicht mehr für sie zuständig (vgl. dazu Tabelle 1 zur Definition prekärer Beschäftigung), und als besonderes Zuckerl aus Sicht der Qualitätssicherung eines Studienprogramms: Freie Dienstnehmer/innen dürfen sich ohne vorherige Zustimmung der Universität von geeigneten Personen vertreten lassen. Die Entscheidung darüber, ob sich ein freies Dienstverhältnis anbietet ergibt sich aus den Einkommens- und Versicherungsverhältnissen der Lehrenden.⁶

6 Infoblatt zu „Freie Dienstnehmer in der Externen Lehre“ – siehe http://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dle_personalwesen/Themen_A-Z/Freie_DN_Lehre.pdf, abgerufen am 03.08.2010.

Die Mehrzahl der Lehrbeauftragten trägt zwar in ganz erheblichem Umfang die Hochschullehre, sie haben aber dennoch kaum individuelle Planungssicherheit und keinerlei Beteiligungsrechte an hochschulischen Angelegenheiten (vgl. Banscheraus et. al 2009, S. 39).

Welches Ziel steckt also hinter dem periodischen Austausch des praktisch gesamten Personals im Sinne der Kontinuität oder auch Qualität? Alle positiven Effekte wie Motivation und Mobilität, die sich mit einer Befristung prinzipiell verbinden lassen, dürften spätestens dann von den Belastungen der Unsicherheit und des permanenten bürokratischen Aufwandes überlagert werden, wenn Verträge im Monats- oder Semesterrhythmus ausgegeben werden (vgl. Banscheraus et. al 2009, S. 34). Dazu kommt die Tatsache, dass in den letzten Jahren der Großteil der Professuren an der Universität Wien neu besetzt wurde, diese Stellen also bis auf Jahre hin nicht verfügbar sind. Strukturen für einen funktionierenden Mittelbau wie Laufbahnstellen oder dgl. fehlen gänzlich.

Eine neu geschaffene Version eines Anstellungsverhältnisses an der Universität ist jene der Senior Lecturer-Stellen. Senior Lecturer sind wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeiter/innen, die vorwiegend in der Lehre tätig sind. Sie können laut Kollektivvertrag befristet oder unbefristet eingestellt werden und haben nach Maßgabe des Arbeitsvertrages insbesondere folgende Aufgaben zu erfüllen⁷: „1. Mitarbeit bei Forschungsaufgaben/Aufgaben in Entwicklung und Erschließung der Künste, bei Lehr- und Verwaltungsaufgaben, die der Organisationseinheit, der sie zugewiesen sind, obliegen; 2. Mitarbeit bei Prüfungen; 3. Mitarbeit an Organisations- und Verwaltungsaufgaben sowie an Evaluierungsmaßnahmen; 4. Betreuung von Studierenden; 5. selbständige Forschungstätigkeiten bzw. künstlerische Tätigkeiten; 6. selbständige Durchführung von Lehrveranstaltungen und Abhaltung von Prüfungen“. Der Betriebsrat erläutert dazu folgendes: „Traditionellerweise gilt eine Stunde wissenschaftliche Lehre inklusive Vor- und Nachbereitung als drei

7 Informationen zum Kollektivvertrag – § 26 Senior Lecturers – siehe <https://typo3.univie.ac.at/index.php?id=58279>, abgerufen am 03.08.2010.

Stunden Arbeit. Das bedeutet, dass ein Senior Lecturer mit 13 Semesterstunden in den Vorlesungsmonaten vollbeschäftigt ist. Da in der vorlesungsfreien Zeit kein Unterricht möglich ist, muss die 40-Stunden-Woche durch andere Arbeiten erreicht werden (anzüglich natürlich der fünf Wochen, die für den Erholungsurlaub reserviert sind). Es ist möglich, während des Semesters mehr als 13 Semesterstunden zu unterrichten: Bei 16 Semesterstunden bedeutet das, dass die gesamte vorlesungsfreie Zeit im Rahmen des Zeitausgleichs frei ist. Mehr als 16 Semesterstunden sind nur dann möglich, wenn diese Mehrleistung im Lauf von zwei Jahren durch eine entsprechende Minderleistung ausgeglichen wird (§ 49 [8]b KV), d.h. der Durchschnitt über zwei Jahre gerechnet 16 nicht übersteigt.“⁸

Was bedeutet diese Regelung nun? Senior Lecturer müssen also nicht ausschließlich in der Lehre eingesetzt werden, sie können eine Lehrreduktion erwirken, um damit das ganze Jahr über neben Verwaltungstätigkeit auch noch forschend tätig sein zu können und auf Weiterbildung zu fahren. Oder sie unterrichten 16 Semesterstunden und haben dann in der vorlesungsfreien Zeit frei. Wie forschungsgeleitete Lehre bei einer vollen Lehrverpflichtung umzusetzen ist, bleibt offen. Ganz wie bei den externen Lehrenden, die auch meist wenig bis gar nicht an die Forschungsschwerpunkte einer Einrichtung eingebunden sind, kann die zur forschungsgeleiteten Lehre nötige Forschung natürlich auch in der dienstfreien Zeit betrieben werden. „Das Gehalt eines/einer Senior Lecturer korreliert mit der Bezahlung für Lehraufträge“⁹ Der Unterschied zwischen Senior Lecturer-Stellen und Lehrbeauftragten liegt darin, dass Senior Lecturer mehr Rechte (Arbeitsplatz, Computer, Möglichkeit von Reisekostenzuschüssen und Dienstfreistellungen und Sabbatical) haben, dafür aber natürlich auch insgesamt mehr arbeiten müssen.

8 Senior Lecturer-Stellen nach dem Kollektivvertrag – siehe http://brwup.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/betriebsrat/seniorLectures.pdf, abgerufen am 03.08.2010.

9 Senior Lecturer-Stellen nach dem Kollectivvertrag – siehe http://brwup.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/betriebsrat/seniorLectures.pdf, abgerufen am 03.08.2010.

Dazu ein Vergleich: Bundeslehrer/innen im Hochschuldienst sind an die Universität ausgeborgte Lehrer/innen (sog. Mitverwendung) und haben bzw. hatten¹⁰ prinzipiell dieselben Arbeitsaufgaben wie aktuell Senior Lecturer. Ihre Lehrverpflichtung beträgt jedoch maximal 12 Semesterstunden an der Universität und dazu eine geringe Stundenanzahl in der Schule, das Gehalt wird vom zuständigen Landesschulrat bezahlt, sie fallen daher ins Abgeltungsgesetz der öffentlich Bediensteten (inkl. Biennalsprung, unterrichtsfreie Zeiten usw.). Sie sind aber keine Angestellten der Universität, ihre Mitverwendung wird jedes Jahr neu beantragt bzw. im Idealfall auch genehmigt (es handelt sich hierbei aber keineswegs um Kettenverträge, da ja kein Anstellungsverhältnis besteht und die Erneuerung der Mitverwendung jährlich entschieden wird). Ihre Lehrverpflichtung in der Schule würde 20 Werteinheiten betragen, also maximal 20-22 Stunden Lehre pro Woche, maximal 12 an der Universität. Dieses Modell soll nun jenem der Senior Lecturer weichen, mit 16 Stunden Lehrverpflichtung sowie weiteren Aufgaben und daher fast keiner Möglichkeit zu eigener Forschungsarbeit. Im Hinblick auf eine Karriere – und das bedeutet in der gegenwärtigen Verfassung der Hochschulen eben vor allem: auf eine Professur – kommen diese Stellen tendenziell Abstellgleisen gleich (vgl. Banscheraus et. al 2009, S. 33).

Konsequenzen

Den Universitäten fehlt es an Geld, Arbeitsverhältnisse zu schaffen, die für alle (oder zumindest die meisten) Beteiligten zufrieden stellende Bedingungen im Sinne von Qualifikation und Anstellungssituation ermöglichen. Lehre und Forschung werden zurzeit vor allem von Mitarbeiter/inne/n in ungesicherten Anstellungsverhältnissen getragen (vgl. Platzgummer 2010, S. 18). Diese Personen leiden oft an der daraus resultierenden, fehlenden Planungsmöglichkeit sowohl ihren Arbeitsplatz betreffend, als auch die Planbarkeit von Forschungsprojekten an sich. Natürlich

10 Zurzeit werden (fast) keine Bundeslehrer/innenstellen mehr besetzt, da an Stelle dieses Modells jenes der Senior Lecturer treten soll.

können Forschungsprojekte auch prinzipiell von verschiedenen Personen betreut und verfolgt werden. Doch wie schon erwähnt, geht durch immer wiederkehrenden Personalwechsel auch viel Know-How verloren. Grundsätzlich sind natürlich im Sinne der Mobilität und des Wissenstransfers ein oder mehrere Auslandsaufenthalte wünschenswert, doch sollten auch Möglichkeiten zur Rückkehr geschaffen werden, wenn möglich in ein gesichertes¹¹ Anstellungsverhältnis. Zudem zeigt sich durch die aktuell betriebene Personalpolitik eine generelle Tendenz zur Trennung von Forschung und Lehre; Drittmittelangestellte arbeiten vor allem an Forschungsprojekten, wohingegen z.B. Senior Lecturer größtenteils in der Lehre eingesetzt werden sollen.

Eine an drei deutschen Universitäten durchgeführte Studie zum Thema „Der wissenschaftliche ‚Mittelbau‘ an deutschen Hochschulen – zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen“ beschreibt als ein Ergebnis, dass Personen in „prekären“ Anstellungsverhältnissen prinzipiell großes Interesse an Forschung haben und sich auch qualifizieren wollen. Dabei geben sie an, dass ihr Arbeitspensum meist weit über die im Arbeitsvertrag vereinbarte Stundenzahl hinausgeht. Diese Mehrarbeit wird fast selbstverständlich in Kauf genommen, die Einschätzung der Chance auf eine längerfristige berufliche Perspektive an der Hochschule sind realistisch, es besteht ein deutliches Bewusstsein darüber, einer ungewissen beruflichen Zukunft entgegen zu gehen (vgl. Grünh et. al 2009, S. 9).

Wie schaut die Situation des wissenschaftlichen Mittelbaus an österreichischen Universitäten aus? Wird die Anstellungs- und Personalpolitik in Zukunft weiter so verfolgt, so führt dies unweigerlich zu einer Austrocknung des Mittelbaus. Natürlich gibt es weiterhin Qualifikationsstellen, doch werden derzeit bestehende Stellen des habilitierten Mittelbaus (a.o.-Stellen) systematisch in Qualifikationsstellen umgewandelt. Dies bedingt, dass das im internationalen Vergleich ohnehin schlechte Betreuungsverhältnis auf dieser Ebene weiter verschlechtert wird. Die Produktion von Promovierten und Habilitierten, die dann möglich-

11 Gemeint sind hier nicht unkündbare Arbeitsplätze, jedoch wenigstens verlängerbare.

weise als freie Dienstnehmer/innen arbeiten oder woandershin abwandern, hat Argumentationsbedarf. Eine gewisse Unzufriedenheit mit dieser Situation zeigt ein weiteres Ergebnis der oben genannten Studie: „Jeder vierte Befragte empfindet folgende Punkte als hoch belastend und promotionshinderlich: Die Arbeitsbelastung durch dissertationsfremde Aufgaben in der Lehre (fast die Hälfte gibt dies als „hoch“ an), inhaltliche Schwierigkeiten mit der Dissertation (mehr als ein Drittel hoch, und 31 Prozent gering). Und von Problemen bzw. Unzulänglichkeiten bei der Betreuung fühlt sich knapp ein Drittel beeinträchtigt. Die Arbeitsbelastung durch dissertationsfremde Forschungsaufgaben betrifft ebenfalls knapp ein Drittel, und die unklare Weiterbeschäftigung bzw. Befristung der Arbeitsverträge wird von gut einem Drittel als belastend und promotionshinderlich eingeschätzt“ (Grühn et. al 2009, S. 10).

Eine weitere bemerkbare Tendenz aufgrund des derzeitigen Systems ist jene des verstärkten Wettbewerbs oder Konkurrenzkampfes. Viel stärker als früher muss auf den eigenen Vorteil geachtet werden, es reicht nicht mehr ein/e gute/r Wissenschaftler/in zu sein. Auch ist zu beobachten, dass immer mehr Qualifikand/inn/en das System ausnützen und z.B. eine Prae-doc-Stelle in Österreich annehmen, um dann die Qualifikation selbst in einem anderen Land zu erwerben.

Es fehlen echte Laufbahnstellen, die als Anreizsystem für gute Wissenschaftler/innen genutzt werden könnten. Wäre es nicht besser, Anreize zu schaffen als durch Zuarbeit für Professor/inn/en und prekäre Anstellungssituationen Frustration und Wettbewerb zu erzeugen?

Der Entwicklungsplan¹² der Universität Wien vom April 2009 lässt teilweise Hoffnung aufkommen. Im Punkt 3 ist von einer Stärkung der Forschungskompetenz durch Förderung von Nachwuchswissenschaftler/inne/n die Rede (vgl. Entwicklungsplan 2009, S. 39). Zum einen soll es strukturierte Doktoratsprogramme zur Stärkung der Forschungskompetenz geben. Dokto-

12 Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien – siehe http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf, abgerufen am 06.08.2010.

rand/inn/en sollen als „early stage researchers“ in bestehende Forschungsprojekte eingebunden werden und damit sollen gleichzeitig Forschungsfelder der Universität sichtbar gemacht werden. „Doktorand/inn/en werden nicht von Einzelwissenschaftler/inne/n betreut, sondern von mindestens einem/r weiteren Betreuer/in, der/die auch (möglicherweise komplementäre) fachliche Expertise einbringt. Sie sind in die wissenschaftliche Tätigkeit ihrer Betreuer/innen eingebunden und arbeiten eng vernetzt in einer Gruppenstruktur zusammen“ (Entwicklungsplan 2009, S. 39). „Die Auswahl der Doktorand/inn/en erfolgt durch die einzelnen Kollegs nach gemeinsamen Standards nach dem Wettbewerbsprinzip auf Basis einer internationalen Stellenausschreibung.“ (ebd., S. 40). Doch auch hier gilt wohl die Kettenvertragsregel, sonst würde die Möglichkeit einer einmaligen Verlängerung bis zur Genehmigung eines nachfolgenden FWF-Antrags nicht erwähnt werden.

Zum anderen wird im Entwicklungsplan die Möglichkeit der Schaffung von Laufbahnstellen festgeschrieben: „Der gegenwärtig in Diskussion stehende Kollektivvertragsentwurf legt einen allgemeinen Rahmen für die Möglichkeit der Universität, Laufbahnstellen zu schaffen, fest („tenure track“). Die Universität plant jedenfalls die Schaffung solcher Laufbahnstellen ...“ (Entwicklungsplan 2009, S. 41). Die Inhaber/innen derartiger Laufbahnstellen sollen nach einer Qualifikationsphase in Forschung und Lehre Aufgaben wie Universitätsprofessor/inn/en haben, die Besetzung unterliegt einem berufungsähnlichen Verfahren, „als Bewerbungsvoraussetzung werden ein wissenschaftliches Doktorat und eine erfolgreiche PostDoc-Phase in der Regel an einer anderen Forschungseinrichtung oder in der Praxis gelten“ (Entwicklungsplan 2009, S. 41). Die Qualifizierungsvereinbarung beinhaltet „die Entwicklung als selbständige/r Wissenschaftler/in und akademische/r Lehrer/in mit hoher Eigenständigkeit“ (ebd., S. 41) und es besteht danach die Möglichkeit der Überführung in ein unbefristetes Dienstverhältnis.

Hier stellt sich die Frage, ob diese Laufbahnstellen nicht leichter von nicht-österreichischen Personen besetzt werden können, da diese die Auslandserfahrung ja bereits mitbringen und daher ein Wettbewerbsvorteil entsteht.

Abschließende Bemerkungen

„Wissenschaft ist nie an nationale Grenzen gebunden gewesen, aber in den letzten Jahrzehnten haben sich Ausmaß und Intensität internationaler Zusammenarbeit und Konkurrenz sehr stark erhöht“ (Hornbostel/Simon 2009, S. 15). „Die Universitäten und Forschungseinrichtungen reagieren in der Ausbildung ihrer jungen Wissenschaftler auf die globalen Veränderungen in der Forschungsorganisation und der Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Berning/Falk 2006, S. 1). „Die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses geht bereits heute deutlich über die Promotionsphase hinaus. Mit den Nachwuchsgruppenleitern und den Juniorprofessuren (einschließlich des tenure track) ist neben dem klassischen Karriereweg von Promotion, Assistenz, Habilitation, Privatdozent, Professurvertretung und schließlich Berufung, eine an Bedeutung gewinnende Karriereoption getreten“ (Hornbostel/Simon 2009, S. 37).

Auch die österreichischen Universitäten und Forschungseinrichtungen müssen auf die weltweiten Veränderungen in der Forschung und in der Ausbildung ihrer jungen Wissenschaftler/innen reagieren. Seit einigen Jahren versuchen wissenschaftspolitische Institutionen wie der Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Österreich (FWF), die Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft (FFG), die Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW) sowie Universitätsleitungen und Unternehmen zusätzliche finanzielle Mittel zur Unterstützung von Jungforscher/inne/n zu lukrieren. Die Problematik der Kettenvertragsregelung bleibt aber weiterhin bestehen. Dies führt in vielen Fällen dazu, dass die Aussichtslosigkeit auf eine längerfristige Anstellung oder gar eine länger andauernde wissenschaftliche Laufbahn den Willen zur Mitgestaltung des Systems kleiner werden lässt. Darüber hinaus bieten derartige Anstellungssituationen meist gar keine Möglichkeit der Mitgestaltung in diesem Bereich.

Wenn junge Wissenschaftler/innen die Universität Wien als Arbeitsplatz verlassen „müssen“, dann sollte zumindest dafür gesorgt werden, dass Wissenschaftler/innen anderer Universitäten in gleichem Maße angezogen werden, durch attraktive Stellen, die gute Forschungsbedingungen bieten, welche nicht von

über allem stehenden Befristungen getragen werden. Die Möglichkeit des Weitermachens an einer Institution, nach einer Phase der Evaluierung im wissenschaftlichen und im Lehrbereich (samt Drittmittelwerbung und Outputprüfung) sollte geschaffen werden – und zwar nicht nur am Papier. Diese Evaluierungen sollten für alle an einer Institution angestellten (wissenschaftlichen) Mitarbeiter/innen durchgeführt werden (inklusive etablierter Professor/inn/en¹³). Es stellt sich nun die Frage, auf welchen Positionen dauerhafte Lehr- und Forschungsleistungen erbracht werden und wie diese Positionen gestaltet werden können, dass sie sich einerseits in die zunehmend wettbewerbsgeprägte Gesamtumgebung fügen, andererseits aber auch eine individuell kalkulierbare Karriere ermöglichen (vgl. Hornbostel/Simon 2009, S. 44). Tenure-Track-Assistant-Professuren nach amerikanischem Vorbild könnten z.B. die vorhandenen Mittelbaustellen ersetzen, womit sich die Zahl der Professor/inn/en stellen erhöhen würde, was in der Folge ein besseres Betreuungsverhältnis schaffen könnte.

Das derzeitige System ist unbefriedigend und macht eine wissenschaftliche Karriere in Österreich mühsam und wenig attraktiv. Natürlich benötigen bessere Rahmenbedingungen mehr Geld, welches zurzeit nicht zur Verfügung steht. Dennoch sollte der Gedanke der Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen nicht so weit gepflegt werden, dass Österreich als Wissenschaftsstandort weiterhin an Attraktivität verliert.

Literatur

- Banscherus, U./Dörre, K./Neis, M./Wolter, A. (2009): Arbeitsplatz Hochschule. Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der „unternehmerischen Universität“. Memorandum des Arbeitskreises Dienstleistungen. Reihe WISO Diskurs, September 2009, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. – siehe http://www.econbiz.de/archiv1/2009/97352_hochschule_wandel_beschaeftigung.pdf
- Berning, E./Falk, S. (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven. Band 72. München: Bayerisches

13 Es sollte z.B. möglich sein, dass die Betreuung von weniger Doktorand/inn/en mit einem Mehr an Lehre oder Administration kompensiert wird.

- Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. – siehe http://www.ihf.bayern.de/dateien/monographien/Monographie_72.pdf
- Bourdieu, P. (1998): Prekarität ist überall. In: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK. S. 96–102.
- Brinkmann, U. et al. (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Bonn: Wirtschafts- und Sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung. – siehe <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03514.pdf>
- Candeias, M./Veth, S. (2007): Die neue Normalität Prekarität. Journal der Rosa-Luxemburg-Stiftung. RosaLux 2-2007, S. 12-14. – siehe http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/RosaLux_2_2007.pdf
- Duden (20074): Das große Fremdwörterbuch. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag.
- Flecker, J./Krenn, M. (2004): Abstiegsängste, verletztes Gerechtigkeitsempfinden und Ohnmachtsgefühle – zur Wahrnehmung und Verarbeitung zunehmender Unsicherheit und Ungleichheit in der Arbeitswelt. In: Forba Schriftenreihe 3/2004 – siehe <http://www.forba.at/de/publications/reihen/index.html>
- Grühn, D./Hecht, H./Rubelt, J./Schmidt, B. (2009): Der wissenschaftliche „Mittelbau“ an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereausichten und Abbruchtendenzen. Berlin: ver.di. – siehe http://www.tu-berlin.de/fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss_prekariat_09/Endbericht_Verdi_Studie_09.pdf
- Hornbostel, St./Simon, D. (2009): Strukturwandel des deutschen Forschungssystems – Herausforderungen, Problemlagen und Chancen“. Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Bad Homburg: Hans Böckler Stiftung.
- Platzgummer, S. (2010): Akademischer Nachwuchs: Jungwissenschaftler – ab nach Amerika!. In: Falter 23a/10, Heureka, S. 18-19. Wien: Falter Verlagsgesellschaft m.b.H.

Internetquellen

- Infoblatt zu „Freie Dienstnehmer in der Externen Lehre“ – siehe http://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/dle_personalwesen/Themen_A-Z/Freie_DN_Lehre.pdf
- Informationen zur „Kettenvertragsregelung“ des § 109 Universitätsgesetz 2002 – siehe <http://homepage.univie.ac.at/peter.ernst/php/sp110/Rektorat%20Ketten.html>
- Informationen zum Kollektivvertrag – § 26 Senior Lecturers – siehe <http://typo3.univie.ac.at/index.php?id=58279>

-
- Kulturrat Österreich (2005). Prekarität (Grundlagentext) – siehe <http://kulturrat.at/agenda/prekarisierung/begriff>
- Senior Lecturer-Stellen nach dem Kollektivvertrag – siehe http://brwup.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/betriebsrat/seniorLectures.pdf
- Universität Wien 2012. Entwicklungsplan der Universität Wien. S. 39 – siehe http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/rektorat/Aktuelles/Entwicklungsplan/UW_Entwicklungsplan_2009.pdf
- Wissensbilanz 2009/10 der Universität Wien – siehe: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2009_2010/2009_2010_234.pdf

Alles in allem kann mensch sagen, dass unser momentanes Bildungssystem nicht ideal ist. Ich halte Bildung für eine der wichtigsten Errungenschaften der Menschheit, die für alle gewährleistet sein sollte. Denn nur durch ein hohes Maß an Wissen und Erfahrung kann unsere Gesellschaft freier, gerechter und liebevoller werden.

Student, BOKU

Eveline Christof

Universitäten in der Krise

Governance an der Hochschule im Spannungsfeld von Autonomie und Verantwortung

Die Universitäten befinden sich in der Krise – das haben nicht zuletzt die massiven Proteste der Studierenden im Herbst 2009 zum Ausdruck gebracht. Es wurde einerseits ein tiefgehendes Unbehagen gegenüber veränderten, vielfach im Sinne einer Verschlechterung wahrgenommenen Studienbedingungen geäußert und andererseits das Studiensystem als solches grundlegend infrage gestellt. Viele Kritikpunkte der Protestierenden waren nur schwer auf pragmatischer Ebenen zu diskutieren, da sich die Proteste gegen das System an sich gerichtet hatten und somit mit Mitteln und Maßnahmen innerhalb der Universität gar nicht behoben werden können.

In diesem Beitrag soll folgenden Fragen nachgegangen werden?

- Warum haben sich die Bedingungen an den Universitäten so verändert, dass die Studierenden so vehement dagegen protestieren?
- Was ist die Aufgabe von Universität? Was war sie vormalig, wie definiert sie sich heute?
- Welche Steuerungssysteme lassen sich an der Universität ausmachen und was bewirken diese? Inwiefern ist eine Veränderung erkennbar? Wie müssten für alle Beteiligten positive Governance-Prozesse an Hochschulen gestaltet werden?

Das Prinzip Universität

Im Zusammenhang mit den Studierendenprotesten im Herbst 2009 erscheinen eine Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit Fragen wie „was denn die ureigenste Aufgabe von Universität sei“ oder „wie sich Bildung und Ausbildung zueinander verhalten“ beschäftigen. Der Band „Unbedingte Universitäten. Was ist

Universität?“ (Horst, Kagerer, Kleinbeck u.a. 2010) trägt die Gedanken vieler prominenter DenkerInnen und KritikerInnen zum Thema des Wandels der Gesellschaft und dessen Auswirkungen auf die Lage der Universitäten in einer bemerkenswerten und differenzierten Weise zusammen.

Es findet sich in diesem Band auch ein Beitrag von Jacques Derrida, der einen Vortrag, den er 1988 in der Reihe der Presidential Lectures an der Universität Stanford zum Thema „Die unbedingte Universität“ gehalten hat, wiedergibt. Auch in dieser Zeit waren die Universitäten tiefgreifenden Umbrüchen ausgesetzt. Derrida entwirft in seiner Rede eine Skizze von dem, was Universität sein sollte, jedoch in der Gewissheit, dass sie es eigentlich nie sein kann, aber dennoch immer eingefordert werden müsste. „Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine *unbedingte* Freiheit der Frage und Äußerung, mehr noch: das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf *Wahrheit* gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt.“ (Derrida 2010, 187) Freiheit und Unabhängigkeit machen das aus, was Universität sein sollte – nur unter diesen Bedingungen kann neues Wissen generiert werden und wird kritisches Denken möglich, welches die Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Menschlichkeit ist.

„Wie wir nur zu gut wissen, gibt es diese unbedingte Universität *de facto* nicht. Dennoch sollte sie prinzipiell und ihrer eingestandenenen Berufung, ihrem erklärten Wesen nach ein Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche sein, sich ihrer zu bemächtigen.“ (Ebd. 189) Die Studierendenproteste im Herbst und Winter 2009 haben somit gewissermaßen die ureigenste Bestimmung der Universität aufgegriffen und die Universität von einer „Ausbildungsstätte für Humankapital“ – zumindest kurzfristig – zu einem Ort des Diskurses und kritischen Denkens umfunktioniert.

Die Aufgaben, welche die moderne Universität in der heutigen Gesellschaft übernehmen sollte, sind Forschung – das Generieren neuen Wissens und neuer Erkenntnisse – und Lehre – das

Vermitteln dieses Wissens an Studierende in angemessener Form –, beides im Geist einer kritischen Haltung gegenüber den herrschenden Verhältnissen. Nur so können Universitäten einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Gesellschaft leisten.

Plinio Prado (2010) widmet sich ebenfalls der Frage nach der eigentlichen Aufgabe von Universitäten. Er nennt das Prinzip Universität, jenes auf das unbedingte Recht auf freies Forschen, Lehren und Lernen. In seinem Essay entwirft er die nur scheinbar sehr einfachen Grundsätze dieses Prinzips: 1. die unbedingte Unabhängigkeit der Universität, 2. ihr Recht auf freie und öffentliche Ausübung des Denkens, 3. ihre Forderung nach kritischem Aufruhr als Verantwortung vor der Zukunft, 4. die Notwendigkeit, sich Zeit zum Verlernen zu nehmen und 5. das Universitätsprinzip als ein Widerstandsprinzip. (Vgl. Prado 2010, 7)

Veränderungen des Prinzips Universität?

Von diesen genannten Prinzipien ist in der heutigen „Ausbildungsstätte“ Universität nicht mehr viel zu bemerken und die ursprünglichen Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen sind längst nicht mehr so offensichtlich. Die Studien sind in der einen und der anderen Institution nahezu durchwegs an den Vorgaben des Arbeitsmarktes orientiert. Die Ziele, welche die neu gestalteten Bachelor Studien an den Universitäten verfolgen, sind Vermittlung von Grundlagenwissen und Qualifizierung für bestimmte Berufe. Lediglich die Masterstudien sind explizit darauf ausgerichtet, Studierende auf wissenschaftliches Arbeiten und Forschen vorzubereiten und „gönnen sich den Luxus“, aktuelle Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen und über Bestehendes hinauszudenken.

„Die Universität, die sich als Resultat des Bologna-Prozesses und diverser Reformen abzeichnet, sieht allerdings anders aus: Ein teilprivatisiertes kundenorientiertes Unternehmen, das unterschiedliche Segmente des Bildungsmarktes bespielen soll und seinen Output in den nun getrennten Bereichen Forschung und Lehre penibel planen möchte.“ (Liessmann 2010, 102)

Bei der Transformation der Universitäten hat der Bolognaprozess zwar nicht die einzige, aber eine ganz entscheidende Rolle

dabei gespielt, einen gemeinsamen Hochschulraum für Europa zu schaffen, in welchem alle Abschlüsse nach dem gleichen Prinzip funktionieren und Studienleistungen vergleichbar und kombinierbar werden. Erhöhung von Transparenz, Minimierung von willkürlichen Entscheidungen einzelner Hochschulen oder Dozenten, Steigerung der Mobilität u.a. sind sicher sehr positive Auswirkungen der Entwicklungen in der Folge des Bolognaprozesses.

Der Bolognaprozess war in den Studierendenprotesten der Hauptangriffspunkt, den viele als die Hauptursache für die verschlechterten Studienbedingungen an den österreichischen Universitäten verantwortlich gemacht haben. Aber es haben sich in den letzten Jahrzehnten eine ganze Reihe von Rahmenbedingungen und Gesetzen geändert, welche die Lage der Universitäten maßgeblich beeinflusst und zumeist verschlechtert haben. Allen voran steht dabei die Frage der Finanzierung der Universitäten, die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, um unter den Bedingungen des freien Hochschulzuges qualitätsvolle Lehre zu gewährleisten.

Diese Entwicklungen wurden langsamer vollzogen als die Unterzeichnung der Bologna-Deklaration durch viele europäische BildungsministerInnen, sie waren jedoch viel einschneidender. Universitäten als öffentliche Institutionen waren immer schon den Einflüssen ihres politischen, ökonomischen und sozialen Umfelds ausgesetzt. In diesem Spannungsfeld musste die Universität ihre Aufgaben wahrnehmen, denn sie ist maßgeblich am Reproduktionsprozess jeder Gesellschaft beteiligt. Preglau-Hämmerle (1986) benennt die Funktionen von Universität auf drei verschiedenen Ebenen. „Die Erzeugung von Wissen und Qualifikationen für den gesellschaftlichen Produktionsprozess ... bezieht sich auf das *ökonomische* Subsystem; die Erzeugung von Produktionsvoraussetzungen bzw. von Wissen und Qualifikationen für den gesellschaftlichen Produktionsprozess ... bezieht sich einerseits auf das *kulturelle* Subsystem selbst (...) andererseits auf das *integrative* Subsystem, dessen Kernbereich durch das Rechtssystem gebildet wird ...; die Erzeugung von Herrschaftslegitimationen ... bezieht sich auf das politische Subsystem der Gesellschaft.“ (Ebd. 19)

Steuerungsprozesse an Universitäten

Wie zuvor angesprochen, war die Universität durch die Epochen der Geschichte auch stets ein wichtiger Faktor der Produktion von Macht in den Gefügen der Gesellschaft. Universitäten, die einerseits Teil der Gesellschaft sind, aber andererseits auch wesentlich für deren Veränderungen und Weiterentwicklungen verantwortlich sind, unterliegen verschiedenen Steuerungssystemen. Die Richtungen, in welche sich die Universitäten entwickelten, waren durch verschiedene Einflüsse bestimmt. Immer war ihre Entwicklung jedoch auch an Fremdsysteme, wie Staat und Kirche, gebunden. Dabei wurde den Universitäten allzeit zudem ein gewisses Maß an Autonomie und eigenen Verfügungsrechten zugestanden. In den Anfängen der Universitäten in Europa war der Einfluss der Kirche maßgebend, in den letzten beiden Jahrhunderten nahm die Macht des Staates – vor allem in der Rolle des Geldgebers – zu. In den letzten Jahrzehnten hat ein erneuter Wechsel stattgefunden, nachdem zu Beginn der 1980er Jahre ein Wandel an den Universitäten hin zur „unternehmerischen Universität“ (Enterprise University) in den englischsprachigen Ländern postuliert wurde (vgl. Marginson, Considine 2000). „In den letzten Jahrzehnten zeichnet sich eine verstärkte Öffnung der Hochschullandschaft gegenüber dem Wirtschaftssystem ab, eine Entwicklung, die im Kontext eines allgemeinen Primats der Ökonomie vonstatten geht.“ (Pasqualoni 2010, 59) Diese Tatsache der Reduzierbarkeit vor allem auf rein ökonomische Kriterien findet durch alle gesellschaftlichen Bereiche hindurch in politischen Entscheidungen und Bekenntnissen eine adäquate Umsetzung. Von diesem gesellschaftlichen Wandel werden auch Domänen – wie die Schul- bzw. Hochschullandschaft –, wo zuvor andere „wirtschaftsferne“ Kriterien, wie Bildung und Bildungsideale den Ton angegeben haben, erfasst. „Die Anbindung an Kriterien ökonomischer Verwertbarkeit gewinnt für die Legitimation und Funktionsweise von Universitäten an Bedeutung: Effizienz wird zur Zauberformel, an der akademische Lehre und Forschung sich zunehmend zu messen haben.“ (Ebd.) Der Umbau, der in den letzten Jahrzehnten an den Universitäten vollzogen wurde, stand vordergründig unter dem Zeichen von

mehr Autonomie – die Universitäten sollten selbstbestimmt über ihre Mittel verfügen können. Er führt jedoch dazu, dass Universitäten in gewisser Weise der Logik des Marktes überantwortet und immer mehr zu „output-orientierten Unternehmen“ umgebaut werden. Jener Wandel wird durch eine Reihe von Steuerungsmechanismen herbeigeführt und vollzogen.

Die beiden Universitätsgesetze von 1975 und 2002 haben einschneidende Veränderungen bewirkt und das Prinzip Universität tiefgreifend umgeschrieben. Das UOG (Universitätsorganisationsgesetz) 1975 ist im Wesentlichen eine Folge der Studierendenproteste der 1968er Bewegung und spiegelt eine Form von Gesellschaftskritik. Es wurden den Studierenden und dem nicht-professoralen Lehrkörper mehr Rechte zur Mitbestimmung eingeräumt, und der Zugang zur Universität wurde für breite Bevölkerungsschichten erleichtert und hatte nicht mehr den Charakter nur für eine Elite gemacht zu sein. „Die Tore der Universität (...) für Studierende zu öffnen, erwies sich als funktional, um die Anschlussfähigkeit der Universität gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen zu gewährleisten ...“ (Pasqualoni 2010, 61) Durch diese Reformen geprägt lautete der Auftrag der Universität damals, als Ort gesellschaftlicher Kritik zu fungieren und Trägerin eines sozialen Emanzipationsauftrags zu sein.

Diese durch das UOG 1975 eingeführten demokratischen Strukturen für Entscheidungsverfahren und Selbstverwaltung wurden im neuen UG (Universitätsgesetz) 2002 durch einen weiteren Umbau zu Managementstrukturen – im Zeichen der zuvor thematisierten „unternehmerischen Universität“ – umgewandelt. „Effizienzsteigerung und Profilbildung sind die Eckpfeiler der Reform einer Universität, der eine wichtige Rolle im globalen Standortwettbewerb zugeordnet ist.“ (Pasqualoni 2010, 62) Rankings der besten Universitäten, Outputorientierung, Steigerung der AkademikerInnenquote, vermehrte Finanzierung der Forschung durch Drittmittel, Evaluation universitärer Leistungen, Qualitätsentwicklung und -verbesserung der universitären Lehre – das alles sind Schlagworte, welche in die vormals heiligen Hallen der Universitäten Eingang gefunden haben.

Warum und wie können ökonomische Prinzipien auf Reformen im Bildungswesen übertragen werden? Die Bildungsreform-

men, die in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern durchgeführt wurden, richten sich meist nach denselben Prinzipien. Dabei stehen einerseits die Finanzierung von Bildungseinrichtungen und andererseits deren Ergebnisse bzw. Leistungen als die einzigen beiden Elemente im Fokus der Betrachtungen. Die Ergebnisse schulischer sowie universitärer Arbeit werden durch die Auswertung zentraler Prüfungsergebnisse und anderer empirischer Leistungsstudien – wie die Anzahl der StudienanfängerInnen sowie Drop-Out-Raten – gemessen und müssen sich vielfacher Kritik stellen. Vordergründig wird das Ziel verfolgt, die Leistungen jeder einzelnen Bildungseinrichtungen zu verbessern – die Anzahl der Studienabschlüsse zu erhöhen und die Drop-Out-Raten zu senken – und die Qualität der universitären Leistungen – in Lehre und Forschung – generell zu verbessern. Gegen das Argument der Qualitätsverbesserung kann schließlich niemand etwas haben. Jedoch bleibt zu bedenken, dass mit Qualität immer eine normative Setzung dessen, was als qualitativ gilt, verbunden ist. Und das ist eindeutig eine Frage von Macht – wer bestimmt darüber, was als „das Beste“ anzusehen ist? Ist die Leistung einer Universität wirklich einzig über die Anzahl der Abschlüsse und die Menge an eingeworbenen Drittmitteln zu messen? Welche Maßstäbe könnten darüber hinaus Aufschluss darüber geben, wie „gut“ eine Universität tatsächlich – vielleicht aus der Perspektive der Studierenden – ist?

Vermeintlich zweckdienliche Reformen im Bildungswesen lassen sich dadurch erkennen, dass erfolgversprechende Strategien der modernen Unternehmensführung, der Unternehmenssteuerung und des Unternehmensmanagements einfach für die Universitäten adaptiert werden. „Bei diesen Versuchen lassen sich in Abhängigkeit von nationalen Bildungstraditionen, politischen Machtverhältnissen oder strukturellen Bedingungen unterschiedliche Varianten ausmachen, die zwei grundlegenden Prinzipien unterliegen: Dezentralisierung und Ergebnisorientierung.“ (Böttcher 2007, 186) Diese Dezentralisierung bedeutet durchaus mehr Autonomie für einzelne Institutionen, wenn auch die Ergebnisse, die von einzelnen Universitäten zu erreichen sind, an denselben Maßstäben gemessen werden, was aus mehreren Hinsichten zu kritisieren ist, da die von den einzelnen

Institutionen angestrebten Ziele nicht dieselben sind. Diese Ergebnisorientierung wird am vordefinierten Output – der Zahl der Abschlüsse und der Forschungsleistungen – der Institutionen vorgenommen. Das Wechselspiel an Dezentralisierung – Autonomie für die einzelnen Bildungsinstitutionen – und Zentralisierung – die Setzung von Vorgaben, die erreicht werden müssen, um bspw. eine weitere Finanzierung zu erhalten – ist durch politische Steuerungsmechanismen, Governance, bestimmt.

Governance im Bildungswesen bezeichnet Formen der Steuerung, mit welchen die Politik Einfluss auf Institutionen und in weiterer Folge auch auf Individuen, als Teile dieser Institutionen bzw. deren AdressatInnen nimmt. Eine Gesellschaft besteht aus vielen einzelnen AkteurInnen, deren Handeln untereinander eine gewisse Form von Abstimmung benötigt, um zu funktionieren. Nur durch diese Prozesse der Abstimmung kann aus der Summe einzelner Individuen Gesellschaft entstehen. Um die Summe vieler AkteurInnen zu einer Gesellschaft zu machen, braucht es Steuerungsmechanismen. Dabei geht es im Wesentlichen um Aushandlungsprozesse, welche im Spannungsfeld von Autonomie und Hierarchie – Verantwortung und Vorgaben – agieren. Einfache Steuerungsmodelle benennen im Wesentlichen zwei Komponenten, die Einfluss – in unserem Fall auf das Bildungswesen – ausüben. Das ist auf der einen Seite der Staat mit seiner Bürokratie, seinen Gesetzen, Vorgaben und auf der anderen Seite der Markt mit seinem Wettbewerb und seinem Angebot-Nachfrage-Mechanismus, der sich nach einer eigenen Logik regelt.

Governance im Bildungswesen meint also das Management von Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen allen in einem Feld agierenden AkteurInnen, unter Einbeziehung aller in diesem Feld geltenden Handlungssysteme sowie Regeln und Gesetze.

Dieses zuvor angesprochene Wechselspiel in der Regulierung, in unserem Fall der Steuerung von Bildungspolitik zwischen Staat und Markt, hat sich in den letzten Jahrzehnten zugunsten einer Vorrangstellung des Marktes verschoben. Aus einer Reihe von Gründen, wie etwa der Globalisierung und Neoliberalisie-

rung der Marktwirtschaft, ist die Rolle des Nationalstaates geschwächt. Die auftauchenden Probleme, wie etwa jene einer Wirtschaftskrise, sind so komplex, dass sie nicht mehr durch zentrale hierarchische Steuerung bewältigt werden können. Wenn Politik normalerweise in einem Zusammenwirken von staatlichen und nicht-staatlichen AkteurInnen stattfindet und sich nur auf einen hierarchischen Steuerungsmodus verlassen würde, dann würde sie durch die vielfältigen Einflüsse eines so komplexen Systems zu kurz greifen und es kämen viele Entscheidungen zu spät. Erforderlich wird die Einbeziehung dezentraler AkteurInnen, was die Grenzen zwischen Staat und Gesellschaft zu verwischen beginnt. Wie gestaltet sich die Rolle des Staates in einer modernen Gesellschaft? Beschränkt sie sich bloß auf Moderation und Koordination der AkteurInnen ohne gestalterische Inputs? Mayntz (2004) stellt dazu fest, dass das „Management von Interdependenz zu einer zentralen Staatsaufgabe geworden ist. Interdependenzmanagement bedeutet zwar, dem organisationstheoretischen Satz ‚to manage is not to control‘ entsprechende, keine direkte, imperative Verhaltenssteuerung, verlangt aber trotzdem Eingriffe in die Machtbeziehungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen und schließt auch eine autoritative Prioritätensetzung bei konkurrierenden Anforderungen ein. (...) Gerade in einer Gesellschaft, in der die privaten Akteure, Individuen sowie Organisationen aller Art, nicht nur die Neigung, sondern sogar das Recht haben, ihre je partikularen Interessen zu verfolgen, ist eine Instanz nötig, die wenigstens dem Anspruch nach Verantwortung für das Ganze, eine Art Systemverantwortung trägt. Auch in demokratischen Gemeinwesen ist und bleibt diese Verantwortung die grundlegende Staatsfunktion.“ (Mayntz 2004, 72)

Im Bereich der Steuerung der Prozesse an Universitäten zeichnet sich eine Veränderung in Richtung Internationalisierung – als bestes Beispiel ist der Bolognaprozess zu nennen – ab, die sich in einem Wettbewerb um Reputation, vor allem im Bereich der Forschung ausdrückt. Aber auch auf nationaler Ebene kommt es auf vielen Ebenen zu Rankings zwischen den Universitäten und das Diktat der Steigerung der Qualität – in Lehre und Forschung – bei gleichzeitiger Senkung der Kosten hat überall Einzug gehalten.

Diese Entwicklung ist in den neuen Instrumenten der Steuerung, wie den Leistungsvereinbarungen, welche jede Universität mit dem Ministerium zu schließen hat, dokumentiert. Da werden eine Fülle an Leistungen, eine Steigerung des Outputs – im Bereich der Forschungsleistungen, der Zahl der AbsolventInnen sowie der Einwerbung von Drittmitteln für Forschung – gefordert, die mit gekürztem oder bestenfalls stagnierendem Budget zu erreichen sind. In gewisser Weise sind die Universitäten in die Autonomie entlassen – sie haben selbstständig zu entscheiden – und letztlich auch zu verantworten –, wie sie diese Leistungsvereinbarungen erfüllen werden. Ob das nun mit vermehrter Auftragsforschung oder mit einer Verkleinerung der Anzahl des Lehrpersonals erreicht wird, ist dem Ministerium einerlei, Hauptsache, die Leistungsvorgaben werden erfüllt. Auch wenn das vielleicht bedeutet, dass das grundlegendste Postulat der Universität, „die Einheit von Lehre und Forschung“, hintergangen wird, weil die Studierenden beispielsweise vermehrt von Vollzeit-Lehrenden (lecturers oder senior lecturers, die nur für die Lehre angestellt werden und keine Forschung betreiben) unterrichtet werden.

Wie hier gezeigt wurde, prallen in der Diskussion um Aufgabe, Sinn, Zweck und Zukunft der Universität alte und neue Weltbilder aufeinander, es werden Problemfelder sichtbar, die einer Lösung bedürfen. Welche Formen von Steuerungsprozessen können die Universität aus der Krise führen, ohne ihre Ideale zu verraten? Welche Möglichkeiten zur Gestaltung der Prozesse haben dabei die Universitäten im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Verantwortung? Wie wird der mögliche Spielraum an Autonomie genutzt und gestaltet?

Prinzipien für Good Governance an Universitäten

Im April 2010 hat in Wien, organisiert von der Österreichischen Forschungsgemeinschaft, ein Workshop zum Thema „Governance in Schule und Hochschule“ stattgefunden. Zahlreiche Expertinnen und Experten der Schul-, Hochschul- und darüber hinausgehenden Bildungslandschaft Österreichs haben sich Gedanken über die Steuerung von Prozessen an Schulen und Hochschulen gemacht. (Vgl. im Folgenden: www.oefg.at/oefg.at)

In den Workshops wurden auch durchaus kritische Fragen diskutiert wie: Welches Governance-Konzept ist geeignet, das österreichische Bildungswesen zu optimieren? Welche Konfliktpotentiale und Interessenkonflikte sind zu beobachten? Führt erweiterte Autonomie der Institution zu neuen Restriktionen innerhalb dieser? Was gilt es zu berücksichtigen, damit Governance nicht zur „Nicht-Steuerung“ und damit zu kollektiver Verantwortungslosigkeit pervertiert?

Die Entwicklung in Richtung Autonomie von zentralen Bildungsinstitutionen, wie der Hochschule, und die Etablierung evaluationsbasierter Steuerungsmodelle wird prinzipiell positiv beurteilt, wobei die Abstimmungsprozesse zwischen Staat und Bildungsinstitutionen durch die Veränderungen der Rahmenbedingungen eine große Herausforderung für die beteiligten AkteurInnen darstellen. Dabei sind einerseits das Wissen darüber, wie diese Abstimmungsprozesse erfolgreich eingesetzt werden können und andererseits die Akzeptanz der Beteiligten wesentliche Elemente, die zum Gelingen von Steuerungsprozessen im Bildungswesen beitragen. Dazu gibt es derzeit noch keine systematischen Analysen.

Die Empfehlungen, welche im Anschluss an den Workshop von ExpertInnen formuliert wurden, kombinieren die Perspektiven von Politik, Institution und Individuum.

„Autonomie bedeutet immer auch Verantwortung. Die konstruktive Annahme der Verantwortung erfordert im sozialen Miteinander das Schaffen von Transparenz auf allen Ebenen und die Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen durch Kommunikation und Argumentation.“ (ARGE Bildung und Ausbildung 2010)

Weiters wird gefordert, „Qualität zu bewahren und zu verbessern“, was aber nicht durch eine Form von hierarchischen Verordnungen erreicht werden kann. Als Ansatzpunkte werden verantwortliches Führungshandeln, internes Qualitätsmanagement und externe Evaluation genannt. Wie Qualität im Bildungsbe-
reich zu definieren ist und wodurch eine Verbesserung dieser erreicht werden kann, bleibt jedoch offen.

„Governance muss Nutzer/innen orientiert sein und die jeweils spezifischen Logiken der verschiedenen Ebenen, Instituti-

onen und Fächer akzeptieren und berücksichtigen. (...) Die Tatsache, dass Produkte von Bildung keineswegs anhand weniger universeller Indikatoren bewertbar sind, erfordert Rücksichtnahme auf Systemspezifika, um die vielen intrinsisch erbrachten Leistungen im Bildungssystem aktiv für eine Good-Governance nutzen zu können.“ (ARGE Bildung und Ausbildung 2010) Anscheinend müssen die „Produkte“, welche Bildungsinstitutionen hervorbringen, in irgendeiner Form bewertet und gemessen werden, und herkömmliche Maßstäbe scheinen dafür – laut ExpertInnen – nicht geeignet. Wie soll es aber dann gehandhabt werden?

„Es ist die Aufgabe der Politik allgemeine Ziele zu setzen, klare Strukturvorgaben zu machen und für die Finanzierung zu sorgen.“ (Ebd.) Die allgemeinen Ziele, die vom Ministerium kommen, sind klar – Erhöhung des Outputs und Verbesserung der Qualität bei gleichbleibendem oder sogar verringertem Budget. Klare Strukturvorgaben sind derzeit nicht in allen Bereichen gegeben. Und die Forderung nach einer adäquaten Finanzierung scheint angesichts der finanziellen Misere der Universitäten äußerst idealistisch.

„Die Ideen der ‚neuen Steuerung‘ im Sinne erfolgreicher Governance können nur dann zur Qualitätsverbesserung führen, wenn sie als Gesamtsystem konsequent umgesetzt werden. Output-, Input- und Prozesssteuerung müssen als gemeinsames Konzept verfolgt werden. Ein Outputfokus ohne Möglichkeiten einer entsprechenden Prozessentwicklung bringt keine Optimierung.“ (Ebd.) Aber es geht dabei nicht nur darum das Gesamtsystem einer Bildungsinstitution als solches in den Blick zu nehmen, sondern auch um die Frage des Sinns, Zwecks und der Aufgabe der Universität oder des Bildungssystems als Ganzes. Sollen die einzelnen Institutionen innerhalb des Bildungssystems nur die Aufgabe haben, die Individuen dem herrschenden System anzupassen und für dieses System als Arbeitskräfte nutzbar zu machen? Was könnte oder sollte darüber hinaus die Aufgabe eines Systems sein, das sich „Bildungs“-System nennt? Hier schließt sich der Kreis, wenn zu Beginn über das „Prinzip Universität“ gesprochen wurde und deren „unbedingte Unabhängigkeit und Freiheit“ gefordert wurde.

Aus dem beschriebenen Prinzip, „das Recht der Universität auf unbedingten Widerstand“, folgt, dass „... dieser unbedingte Widerstand die Universität zu einer ganzen Reihe von Mächten in Opposition bringen könnte: Zur Staatsmacht (...) zu ökonomischen Mächten (den Unternehmen und dem internationalen Kapital), zu medialen, ideologischen, religiösen und kulturellen Mächten etc., kurzum: zu allen Mächten, welche die kommende und im Kommen bleibende Demokratie einschränken.“ (Derrida 2010, 190)

Nur durch diese Unabhängigkeit und Opposition, welche die Universität einnehmen sollte, kann es zu einer nicht einseitig beeinflussten Weiterentwicklung des Denkens kommen und nur so können bestehende Horizonte überschritten werden.

Literatur

- ARGE Bildung und Ausbildung der Österreichischen Forschungsgemeinschaft unter der Leitung von Christiane Spiel (2010). http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Governance_im_Bildungswesen.pdf (10.8.2010)
- Böttcher, Wolfgang (2007): Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altricher, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (185-206)
- Derrida, Jacques (2010): Die unbedingte Universität. In: Horst, Johanna-Charlotte, Kagerer, Johannes; Kleinbeck, Johannes, u.a. (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich: Diaphanes (187-196)
- Liessmann, Konrad Paul (2010): Der Prozess. In: Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süss, Rahel Sophia (Hg.): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant (100-103)
- Marginson, Simon; Considine, Mark (2000): The Enterprise University. Cambridge: Cambridge University Press
- Mayntz, Renate (2004): Governance im modernen Staat. In: Benz, Arthur (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (65-76)
- Pasqualoni, Pier Paolo (2010): Eine kleine Geschichte der österreichischen Hochschulpolitik. In: Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süss, Rahel Sophia (Hg.): Uni

-
- brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant (57-71)
- Preglau-Hämmerle, Susanne (1986): Die politische und soziale Funktion der österreichischen Universität. Innsbruck: Inn-Verlag
- Prado, Plinio (2010): Das Prinzip Universität. Zürich: Diaphanes

Nach der vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung angekündigten effektiven Kürzung des Budgets für den Hochschulsektor, wird das Argument der beruflichen Relevanz bzw. der Beitrag eines Studiums für das Bruttosozialprodukt und somit der Volkswirtschaft eines Landes immer lauter werden. Für mich ist diese Frage eine zentrale. Sie stellt das Epizentrum des Unverständnisses für sogenannte Orchideen-Studien dar. Mit diesem Spannungsfeld zwischen Künstlern und Wirtschaftswissenschaftlern, zwischen Soziologen und Technikern, zwischen Arbeitern und Studenten im generellen und sogar in uns selbst, müssen wir uns täglich – ob bewusst oder unbewusst – auseinandersetzen.

Studentin, BOKU

AutorInnen

Christof, Eveline, Universität für Bodenkultur, Zentrum für Lehre, Arbeitsbereich Weiterbildung, universitäre Weiterbildung, qualitative Sozialforschung, Didaktik und Erwachsenenbildung.

Gemperle, Michael, lic. phil., Universität St. Gallen, Fachbereich Soziologie; Transformation der Arbeitswelt, Forschungsschwerpunkte Arbeitssoziologie, Bildungssoziologie, Soziologie der Intellektuellen.

Hofer, Monika, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, Forschungseinheit für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung, Arbeitsschwerpunkte: Lehrer/innenbildung, Schulpädagogik, Professionalisierungsforschung, Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Kneucker, Raoul, Dr. juris; Honorarprofessor für Politische Wissenschaften (Europapolitik) an der Universität Innsbruck; Sektionschef für wissenschaftliche Forschung und internationale Angelegenheiten (BMWF) i.R., Generalsekretär der Rektorenkonferenz (1970–1977) und des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (1978–1989).

Kriebner, David, studiert Geschichte, Europäische Ethnologie/Kulturanthropologie und Philosophie in Graz. Seit 2007 ist er für die Grünen & Alternativen StudentInnen (GRAS) Graz in der Österreichischen HochschülerInnenschaft aktiv, u.A. Senat, Universitätsvertretung, Studienrichtungsververtretung.

Liessmann, Konrad Paul, Univ. Prof. für Philosophie, Vizedekan der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft an der Universität Wien, viele Buchveröffentlichungen, u.A.: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.

Maurer, Sigrid, studiert Politikwissenschaft und ist seit 2005 bildungspolitisch für die Grünen & Alternativen StudentInnen aktiv, seit Juli 2009 ist sie Vorsitzende der Österreichischen HochschülerInnenschaft.

Pongratz, Ludwig A., Univ. Prof. für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der TU Darmstadt, Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Kritische Theorie bzw. Bildungstheorie, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, viele Buchveröffentlichungen, u.A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform.

Ribolits, Erich, Bildungswissenschaftler, tätig als Privatdozent an verschiedenen österreichischen Universitäten, Forschungsschwerpunkt: Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft, Letzte Buchveröffentlichung: *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen.*

Sattlberger, Eva, Bundeslehrerin im Hochschuldienst am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Vizestudienprogrammleiterin Bildungswissenschaft (Lehrer/innenbildung), AHS-Lehrerin (Physik und Mathematik)

Schirlbauer, Alfred, bis 2008 Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Schulpädagogik, Pädagogische Soziologie.

Schmidinger, Thomas, Lektor am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien mit Schwerpunkt Internationale Politik, Mittlerer Osten, Migration und politischer Islam. Von 2009 bis 2010 war er Präsident der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen und hat sich in verschiedenen Bereichen der Protestbewegung engagiert.

Tieber, Claus, ist als habilitierter Privatdozent Lektor am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaften der Universität Wien und Projektleiter an der Abteilung Musik- und Tanzwissenschaft der Universität Salzburg. Seit 2010 ist er Präsident der IG externe LektorInnen und freie WissenschaftlerInnen (www.ig-elf.at).

