

[Besprechung] Uniland ist abgebrannt. Zur Kontroverse um Bildung und Ausbildung an Universitäten. schulheft 32/2010

Gero Fischer

Die Reihe schulheft (herausgegeben vom StudienVerlag Innsbruck) widmet sich im Themenheft 139 dem aktuellen Zustand der und dem Diskurs um die akademischen Bildung und Ausbildung. Der Großteil der Beiträge setzt sich explizit mit den zentralen Forderungen des Studentenprotests 2009 auseinander, die um „Misere bolognese“ und die Forderung „Bildung statt Ausbildung“ kreisen. „In diesem Sinne 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.“ (Vorwort, S. 5).

Neben diesen zentralen Fragen kommen in dieser Publikation die Sichtweisen der Studierenden bzw. der ÖH aber auch Perspektiven der Lehrenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses zur Sprache. Die einzelnen Beiträge sind unter folgenden sprechenden Kapiteln zusammengefasst:

Brandverursacher

Raoul Kneucker: Das Bologna Spektrum (S. 6 – 17)

Dieser Artikel schildert die Ziele und Beweggründe, die zum Umbau der europäischen Hochschullandschaft geführt haben. Die Behauptung des Autors auf S. 7 ist für den gesamten Beitrag gewissermaßen Programm: „In Europa wurde auf den Bologna Prozess überwiegend positiv reagiert ... 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 ... schnell und umfassend erfolgt ...“ Mittlerweile gibt es aber eine nahezu unübersehbare kritische Literatur zu den Bologna-Reformen und den Problemen der Umsetzung, den Fehlannahmen und Reformvorschlägen zu diesen Reformen (quasi als „Reformenreform“), dass es schon einigermaßen verwunderlich ist, dass man im Jahr 2010 einen Artikel zum Thema schreiben kann, der problematische und kritische Fragestellungen derart ausblendet, wie dies hier geschehen ist. Das hat die Herausgeber offensichtlich bewogen, diesen Artikel unter die Überschrift „*Brandverursacher*“ einzuordnen.

Brandsachverständige

In dieser Gruppe von Beiträgen geht es um Hintergründe und Konzeptionen, die insbesondere die dem Bologna-Prozess und der Wissensgesellschaft zu Grunde liegenden Diskurse kritisch beleuchten.

Konrad Paul Liessmann: Der Prozess (S. 18 – 22)

Der Autor hat sich schon in seiner herausragenden Studie „Theorie der Unbildung“ (Wien, 2006) äußerst pointiert und kritisch mit den Bologna-Reformen auseinandergesetzt und bringt die Widersprüchlichkeiten der gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, die diesen Umwälzungen zu Grunde liegen auf den Punkt:

„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 Grundlage 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.“ Liessmann kritisiert die Vorstellung, man könne „Neugier, Kreativität und Enthusiasmus“ (S. 20) steuern und planen. Die Universität der „Bologna-Architektur“ sieht eben so 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.“ (S. 20). Da jedoch von den ursprünglichen Zielen keines wirklich erreicht wurde, sind jetzt schon wieder Korrekturen und Reformen angesagt. Es geht aber auch darum: „Dem Bologna-Prozess den Prozess zu machen, bedeutet auch, auszuloten, welche Handlungsspielräume dafür auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene gegeben sind.“ (S. 21) Dabei werden viele der „Errungenschaften“ der Bologna-Architektur zurückgenommen werden müssen wie die Modularisierung der Studienpläne, die ECTS-„Währung“, die Verschulung und der Prüfungsdruck, selbst die Studiendauer und „Studierbarkeit“ des BA steht zur Disposition etc. „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.“ (S. 21) Liessmann spricht sich klar aus für die Entlarvung der in der Bologna-Reform verpackten 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, als um die Jagd nach den ‚besten Köpfen‘ und nach ‚internationaler Sichtbarkeit‘ wären vielleicht erste, heilsame Schritte dazu.“ (S. 22). Es geht letztlich um die Frage, welche Stellung und Bedeutung die Gesellschaftspolitik der Bildung und Ausbildung, Theorie und Praxis, Forschung und Lehre zuordnet. „Mit Lippenbekenntnissen, Selbstillusionierungen und der Substitution des Denkens durch den Glauben an die OECD-Statistik wird man dabei allerdings nicht weit kommen.“ (S.22)

Michael Gemperle: Die Rede von der „Wissenschaftsgesellschaft“ als Teil eines politischen Projekts (S. 23 – 34)

Der Autor vertritt die These, „dass eine zentrale gesellschaftspolitische Funktion der Rede von der ‚Wissensgesellschaft‘ darin besteht, den Glauben an die vorherrschende Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung (wieder)herzustellen.“ (S. 23). Die Wissensgesellschaft stellt seiner Ansicht nach das Leitmotiv der EU dar, denn nach dem Sondervertrag von Lissabon (2000) sollte die EU im Jahre 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ werden (Europäischer Rat). Die Steigerung der Effektivität von Wissenschaft und Forschung soll vor allem die Rentabilität privatwirtschaftlicher Unternehmen fördern, daher sollen auch Universitäten auf

die Bedürfnisse der Privatwirtschaft ausgerichtet werden. Das wichtigste Bildungsziel der EU ist die „employability“, ein Kriterium, das ja in die neuen BA/MA-Curricula explizit eingeflossen ist. „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 Situation zu mobilisieren“ (S. 25). In diesen Diskurs bezieht der Autor Pierre Bourdieu Kritik an neoliberalen Gesellschaftskonzepten¹ mit ein bei denen es darum geht, „die Utopie einer grenzenlosen Ausbeutung der Menschen durch den modernen Kapitalismus zu realisieren“ (Gemperle, S. 29), die schließlich die Prekarisierung (vgl. „Generation Praktikum“) und Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse eines großen Teils der Lohnabhängigen zur Folge hat. Gemperles Befund ist klar: Der Diskurs über die Wissensgesellschaft trägt bei, die bestehende Ordnung zu legitimieren und zu verklären, er „bewerkstelligt ... just jene Erneuerung der liberalen Weltsicht, die notwendig ist, neoliberale politische Agenda weiter führen zu können.“ (S.32)

Ludwig A. Pongratz: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin (S. 35 – 50)

Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Werdegang und den Leitgedanken, die zur Bologna-Reform geführt haben. Der Autor geht den Vorläufern und Einzelinitiativen des Europarates nach und vergleicht den Bologna-Prozess mit einem Computer-Betriebssystem: „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 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.“ (S. 37). Die Bologna-Reform ist Teil einer „großen Aspiration“: „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 kleinarbeitet, wie es in den Bologna-Folgekonferenzen geschah.“ (S. 37).

Die betriebswirtschaftliche Orientierung erfolgte in den 80-er Jahren: Angetrieben auch von den sinkenden öffentlichen Budgets erfolgte ein Paradigmenwechsel von der Input-Orientierung (bei der die Lerninhalte der Curricula dominierten) zur Output-Orientierung (Effizienz von Lernprozessen und deren quantitativ messbare Parameter). „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“ (Pongratz S. 39 nach Rohloff²). Die Output-Orientierung erhöht den Druck auf Institutionen und Individuen: „Jeder Bewohner des neuen Hochschulraumes bekommt ihn zu spüren. Denn er trägt die Risiken, er trägt die Kosten. Studierende werden gleichermaßen zu Karrierekunden und Lohnarbeitern im

¹ Pierre Bourdieu: Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l’invasion néo-libéralisme. Paris 1998, S. 108 - 118

² Jörg Ruhloff: Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb. In: Ursula Frost (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform, Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Paderborn 2006, S. 31 – 37: S. 31)

Hochschulbetrieb.“ (S. 39) Dabei handelt es sich um ein spezifisches Steuerungsprinzip, das von oben nach unten Individuen Autonomie gewährt, diese aber einer erhöhten Erfolgskontrolle unterwirft. „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. 24³). Was immer in diesem Raum geschieht, geschieht ‚kontrolliert autonom‘ (Liesner, 2006, S. 121⁴). Die Bewohner des neuen Hochschulraumes erfahren diesen Widerspruch tagtäglich am eigenen Leib.“ (S. 40). Im gesamten Bildungssektor werden laufend Kontroll- und Steuerungsinstrumente installiert wie Bildungsstandards, regelmäßige Evaluationen. Qualitätsverbesserung in der Lehre konzentriert sich „vor allem auf die Straffung und Steuerung des Lehr-Lern-Geschehens. Doch verliert sie auf diese Weise die Komplexität der Faktoren aus dem Blick, die gute Schulen und guten Unterricht bestimmen.“ (S. 43): Diese (wie z.B. Qualifikation der Lehrkräfte, Schulorganisation, Abläufe, rechtliche und kulturelle Rahmenbedingungen etc.) lüften keineswegs das Geheimnis guter Schulbildung und dieses „lässt sich nicht ausschließlich anhand statistisch messbarer Größen definieren“ (S. 43, nach: Ofenbach⁵). Doch unverdrossen bauen die Protagonisten der Bildungsreform das Qualitätskontrollregime weiter aus. Im Zuge der Operationalisierungsbemühungen der Lehre haben Module in den Curricula verbindlich Eingang gefunden, denn man möchte damit „Kompetenzen ein maßgeschneidertes und evaluierbares Korsett“ verpassen, das zudem noch individuell abrufbar sein soll (learning on demand)“ und damit die Voraussetzung für ein „europäisches System mit einheitlicher, standardisierter Leistungsbeurteilung“ liefert. (S. 44) Pongratz kritisiert diese Kontrollphantasien als letztlich kontraproduktiv, worauf er sich auf Erfahrungen aus anderen Ländern bezieht, „was ‚Standards von oben‘ bewirken: Unterricht und Schule entwickeln sich zu einer curricularen Monokultur“ (S. 45) das Curriculum verarmt, Betrug auf allen Ebenen nimmt zu etc. Standardisierung, Kompetenzorientierung, Modularisierung, Evaluation und Qualitätskontrolle bedingen einander, bzw. bilden einen geschlossenen Zirkel: „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 Definiens liefert der Kompetenzbegriff, dem zu lösende Aufgaben zugeordnet werden“ (S. 45, nach Koch⁶). Damit kehren sich aber die Verhältnisse um: „Genau genommen geht es dann nicht mehr um Bildungs- sondern um Leistungs- bzw. Teststandards, die sich als ‚heimliches Kerncurriculum‘ etablieren. ... Es wird nicht mehr geprüft, was gelernt werden soll, sondern es wird gelernt, was geprüft wird“, also das berüchtigte ‚teaching to the test‘ (S. 47).

Systemrationalität bedingt formalisierte Verfahren, die Qualität von Unterricht wird von den Kontrollverfahren bestimmt, wenn Kompetenz als „Arsenal pragmatischer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ konzipiert ist, so bestimmt die Essenz von Bildungsstandards 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“. Letztlich werden eben durch diese Mechanismen Individualität, Vielfalt und Differenz

³ Michael Wimmer: Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer ‚unzeitgemäßen‘ Institution. In: Andrea Liesner / Olaf Sanders (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld 2005, S. 19 – 41

⁴ Andrea Liesner: Kontrolliert autonom. Zur Architektur des europäischen Hochschulraums. In: Susanne Weber / Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2006, S. 121 -138

⁵ Birgit Ofenbach: „Best Practices“ im Systemvergleich. In: Pädagogische Rundschau, H.3. / 2005 2005, S. S 267 – 278: S. 275

⁶ Lutz Koch: Eine neue Bildungstheorie? in: Ursula Frost (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Siehe Fußnote 2. S. 126 – 139: S. 134

vernichtet (S. 47). „Das alles erinnert fatal an realsozialistische Zustände ...“ (S. 48). Der Autor schließt mit der Feststellung, dass diese Verhältnisse international Gegenbewegungen gegen die Zwangsprivatisierungen hervorrufen, und vor allem: „Education is not for sale! – dies wäre der Bildungsreform ins Stammbuch zu schreiben.“ (S. 48).

Erich Ribolits: Erhebet euch Geliebte, wir brauchen eine Tat!
Oder: Warum die Protestaktionen der Studierenden im Herbst 2009 mehr mit Bildung zu tun hatten als die Reaktionen der meisten Bildungstheoretiker/innen. (S. 51 – 64)

In diesem Beitrag geht es um eine harsche Kritik an der Bildungswissenschaft, die sich mit ganz wenigen Ausnahmen aus dem Disput im heißen Herbst 2009 herausgehalten hat, obwohl es „über weite Strecken“ um Themen ging, „die ganz offensichtlich mit Überlegungen und Forschungsbereichen der Bildungswissenschaft korrelieren.“ (S. 52). Einen wesentlichen Teil des Artikels macht der Widerspruch von Erkenntnis und Aktion aus, bzw. das Problem der konsequenzlosen Reflexion im bürgerlichen Bildungskonzept. „... 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“ (S. 62-3). „Bildung als Praxis der Freiheit“ (Paolo Freire) Sehnsucht nach Selbstbestimmung. „Sie stellt das niemals endende und in seinen Folgen auch niemals total abschätzbare Bemühen dar, jedwede Form von Herrschaft zu überwinden.“ (S: 63). Bildung, deren Ziel Emanzipation ist, ist als „bloß theoretische Kritik von Macht und Herrschaft nicht möglich, sie impliziert stets auch die Aktion – den praktischen Widerstand.“ Sonst dient „dem Aufrechterhalten der herrschenden Verhältnisse und stellt somit letztendlich die Negation jeder an Selbstbefreiung orientierten Bildung dar!“ (S. 64)

Alfred Schirlbauer: Kompetenz statt Bildung?

„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. ... Nun scheint es eben das Kompetenzgerede zu sein, welches ... dem Bildungssystem auf die Sprünge helfen, den Lehrern Beine machen und letztlich die Verlierer im PISA-Spiel auf die Höhe der Sieger bringen soll“ (S. 65). Der Autor legt in seinem Beitrag dar, wie durchaus absichtsvoll (man könnte sagen entsprechend dem Trend der Unterwerfung unter die Bedürfnisse der Wirtschaft) die Begriffe Bildung und Kompetenz verwirrt werden. Im „Weißbuch Lehrplan 99“ hielt der Begriff „Kompetenz“ in verschiedenen Varianten Einzug: Sach- und Fachkompetenz etc. Sogar eine „Selbstkompetenz“ tauchte auf, deren Inhalt es dem Autor A. Schirlbauer nicht gelang zu ergründen. „Die Begriffsneubildungen unserer innovationskompetenten Bildungsfunktionäre funktionieren offenbar auch ohne jegliche sprachliche Vorbildung, vermutlich auch ohne jegliche Sprachkompetenz.“ (S. 66). Der Autor mutmaßt, dass wir „offensichtlich gar nicht so sehr in einer Wissensgesellschaft, sondern in einer Kompetenzgesellschaft“ leben (S. 68). Es geht offenbar auch um eine Begriffsverwirrung. „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.“ (S. 68). Die Entwicklung der Bildungsstandards stand und steht unter dem Oktroi des Kompetenzbegriffs. Die Sprachverwirrung, es geraten mittlerweile Ziele, Lernergebnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen etc. durcheinander bzw. gehen in hybriden Kompetenzbegriffsbildungen auf. „Es scheint ziemlich egal zu sein, ob man nun Grundbildung oder Grundkompetenz 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‘. (S. 71). Kompetenzen veralten rasch, müssen in immer kürzeren Zyklen neu upgedatet werden. Was es für den einzelnen braucht ist offensichtlich der Erwerb einer „Kompetenzenkompetenz“ [meine Wortschöpfung, G.F.], d.h. der Schlüsselkompetenz, die die Voraussetzung dafür abgibt, sich die jeweils geforderten Kompetenzen anzueignen. Der Bildungsbegriff hingegen erscheint gegenüber dem Kompetenz- bzw. auch dem Lernbegriff konstant. Letztere beide zeichnet weitgehende Wertneutralität aus, nicht so den Bildungsbegriff. Den Aufsatz schließt der Autor mit folgender Aussage: „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 jeder Bewusstseinsverfassung kompatibel.“ Daraus leitet der Autor die These ab, dass fortgesetzt versucht wird, „ihn durch andere Begriffe (wertneutrale) zu ersetzen bzw. ihn durch Anverwandlung an diese zu neutralisieren.“ (S. 72). Den Schlusspunkt setzt der Autor mit dem Hinweis auf das „Kunststück“, das „der EU-Bildungskommission gelungen“ ist, Allgemeinbildung „als den ‚ersten Faktor der Anpassung an die Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes‘ (Weißbuch der Europäischen Kommission, 1995, S.27) zu definieren.“ (S. 72)

Brandstifter

Unter diesem Titel finden sich zwei Beiträge, die die Sicht von Aktivisten bzw. Betroffenen präsentieren.

David Kriiebernegg: „Wir sind hier, wir sind laut, weil man uns die Bildung klaut“ (S. 74 – 79)

Der Autor, ein studentischer Aktivist, reflektiert über den heißen Hochschulherbst 2009, über die Ursachen (ständig sich verschlechternde Studienbedingungen, Unterausstattung, materielle Mängel, miese Betreuungsverhältnisse etc.), die Entdemokratisierung (die Stimme der Studierenden wird in der Universitätshierarchie nicht mehr gehört), die Verschulung, Ökonomisierung des Studiums und schließlich über das Selbstverständnis des Protests, der auch gesellschaftlich-emanzipatorische Ansätze beinhaltete. Der Autor analysiert die Rolle der ÖH und wie mit Ministerium und vor allem das politische rechte Spektrum versuchte, die Widersprüche zwischen ihr und den BesetzerInnen auszuspielen, die Legitimität des Protests generell in Frage zu stellen und die Interessensvertretung der Studierenden zu diskreditieren. Eine Ablehnungsfront gegen die Proteste und Hörsaalbesetzungen (unter dem Motto „Studieren statt Blockieren“) erlangte keine nennenswerte Kraft, da sie inhaltlich zu heterogen war und keine einheitliche Strategie entwickeln konnte. Der Protest der Studierenden „entzündete sich im Wesentlichen an der kapitalistischen / marktwirtschaftlichen Verwertungslogik, die sich in zunehmendem Maße im Bildungs- und Forschungssektor durchsetzt. ... 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.“ (S. 79). Damit findet sich der Autor durchaus im Einklang einem Großteil der gesellschaftskritischen Forschung.

Sigrid Maurer: Der heiße Herbst 2009, die Bewegung und die ÖH (S. 80 – 87)

Die Autorin schildert als Vorsitzende der Österreichischen HochschülerInnenschaft die Problematik der auseinanderstrebenden und schwer zu bündelnden Forderungen des Protestes. Vor allem entlang in der Frage Kampf um rein universitäre Angelegenheiten oder weitergehende gesellschaftspolitische Problemstellungen schieden sich die Geister. Die ÖH wurde offensichtlich in der Anfangsphase von der Dynamik und Autonomie des unorganisierten Protestes überrascht. Misstrauen der protestierenden Basis gegenüber der ÖH, sie könnte diesen für sich vereinnahmen. Die Medien sahen in diesen Entwicklungen sogar eine Delegitimation der studentischen Interessensvertretung. Die ÖH kämpft seit 2001 für Verbesserung der Studienbedingungen, sie musste sich immer wieder gegen Diffamierungen der Studierenden (nach dem Strickmuster Unis als „soziale Wärmestuben“, „Bummelstudenten“, Studenten als Leistungsverweigerer, usw.) seitens der Politik und der Medien wehren. Auch wenn es keine gemeinsamen politisch oder ideologisch klar positionierte Leitideen bzw. Kampfziele der Protestbewegung gab, so war doch „der große gemeinsame Nenner ... die (teilweise auch unbewusste) Ablehnung des neoliberalen Leistungsdruckes auf allen Ebenen“ (S. 85). Dazu kommt eine Bildungspolitik, die systematisch akzeptable Studienbedingungen für die überwältigende Mehrheit der Studierenden zu Gunsten der Förderung von Elite- und Exzellenzeinrichtungen für wenige Auserlesene verweigert. Notprogramme in vielen Studienrichtungen, miserable Betreuungsverhältnisse, der Druck von Wirtschaft und Politik, die Studien in noch kürzerer Zeit durchzuziehen – und das bei Nebenerwerb (60% der Studierenden arbeiten neben dem Studium) all diese Faktoren erwirken letztlich das genaue Gegenteil: längere Studienzeiten, geringere Qualität der Ausbildung und hohe Drop-out-Quoten. Auf die Frage, was der Protest gebracht hätte, gibt die Autorin folgende Antwort: „Es ist ein langer Prozess, einen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel herbeizuführen und Bildung und soziale Gerechtigkeit auch als öffentliche Prioritäten zu verankern. ... Die ÖH Bundesvertretung und die unbrennt-Bewegung werden jedenfalls gemeinsam weiterkämpfen.“ (S. 87).

Zwischen den Feuerfronten

In diesen Beiträgen geht es um Aspekte der Lehrenden (insbesondere die sog. „Externen Lektoren“), die Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses und um die Steuerungsprozesse der Universität.

Thomas Schmidinger und Claus Tieber: Zur Lage der lehrenden Klasse in Österreich

Ein Großteil der Lehre ruht auf den Schultern von (hinsichtlich ihrer Tätigkeit stark diversifizierten Gruppe von) Lehrbeauftragten (LektorInnen), Personen mit meist kurzfristigen Arbeitsverträgen, an vielen Fächern zu mehr als 50%. „Trotzdem sind [sie] ... nicht in die universitären Strukturen eingebunden. Weder werden ihnen Infrastruktur wie Büro, Computer, Drucker und anderes zur Verfügung gestellt; noch sind sie in Entscheidungsfindungsprozesse an der Universität eingebunden.“ (S.88-89) Diese Einschätzung der Autoren stimmt im Prinzip, wenn es auch erhebliche Unterschiede an einzelnen Instituten gibt. Zu sagen ist, dass die Situation der LektorInnen auch unter dem UOG kaum anders war, ihre Arbeitsbedingungen, Anstellungsverhältnisse haben sich trotz Bemühungen seitens der Betroffenen nicht verbessert. Was allerdings die Mitsprache und Mitentscheidung betrifft, so hat sich für alle Lehrenden die Situation drastisch verschlechtert, das neue Universitätsmanagement (seit dem UG 2002) bewirkt, dass auch die Kommunikationskultur gesunken ist. „De facto sind LektorInnen nur in Ausnahmefällen in Instituts- und Studienkonferenzen und schon gar nicht in höher angesiedelten Gremien

vertreten.“ (S. 89) Diese Strukturen schlagen sich darin nieder, dass nach einer Studie aus dem Jahr 2000)⁷ nur 12,5% der LektorInnen sich ihrem Institut zugehörig fühlen (S. 89) Im WS 2009/10 trat der lange ausgehandelte Kollektivvertrag in Kraft, der zwar einige Vereinheitlichungen der Anstellungsverträge brachte, er ließ aber eine Reihe von Forderungen der Betroffenen hinsichtlich ihrer prekären Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse unberücksichtigt (S. 91). „Diese Forderungen, die bereits 2009 an das Rektorat der Universität Wien gerichtet worden waren, blieben unbeantwortet“ (S. 92) Die im KV „erkämpfte“ Kettenvertragsregelung, ursprünglich zum Schutze der Arbeitnehmer intendiert, wird von den Universitätsleitungen nahezu ausschließlich zu Ungunsten der LektorInnen interpretiert und praktiziert, was die Betroffenen in ökonomische Notsituationen stürzt und für sie nicht selten das Ende ihrer akademischen Karriere bedeutet. Die Protestbewegung der Studierenden im Herbst 2009 hat geholfen, auf diese Prekarisierungsprozesse, denen ein erheblicher Teil der Lehrenden unterworfen ist, aufmerksam zu machen. Ihre Arbeitsbedingungen zu verbessern, „kann nur gelingen, wenn sich der Organisationsgrad der Betroffenen auf allen Ebenen erhöht. Die Fundamente hierfür sind gelegt“ (S. 96) – Die Worte der Autoren in Gottes Ohr.

Monika Hofer und Eva Sattelberger: Und was kommt danach? Zur Lage der befristet beschäftigten Jungwissenschaftler/innen an der Universität Wien

Schwerpunkt dieses Beitrages sind die Folgen der Kettenvertragsregelung, die mit dem UG 2002 (§ 109) eingeführt wurde und die die Personalpolitik der Universität bestimmt. „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 dürfen. Zusätzlich darf an ein befristetes Arbeitsverhältnis nicht wieder ein befristetes gereiht werden. Ausnahmen dazu bilden Drittmittelangestellte, ausschließlich in der Lehre eingesetzte Personen ...“ (S. 100). Die Folgen dieser Regelungen sind, dass Personen, die Erfahrungen in Wissenschaft und Lehre erworben haben, nicht länger an der Universität bleiben dürfen – selbst wenn sie dort gebraucht würden. Sie sind gezwungen, sich anderswo nach einer Arbeitsstelle umzusehen. Nicht für jede Fachrichtung und Spezialisierung gibt es einen entsprechenden Arbeitsmarkt. Absurde Folge der Kettenvertragsregelung ist, dass wissenschaftliches Personal ausgebildet und dann buchstäblich in die Wüste geschickt wird. Wer nicht im Ausland unterkommt, versucht sich mit (meist schlecht bezahlten) Projekten irgendwie über Wasser zu halten. Mit dieser Regelung wird Personalfluktuations erzwungen und die Entstehung eines hoch qualifizierten akademischen Prekariats forciert. Was vor Jahrzehnten als Gefahr der „Versteinerung des Personals“ gebrandmarkt wurde, ist jetzt in das Gegenteil umgeschlagen. Die überschaubare und kalkulierbare Planung einer akademischen Karriere (wie z.B. Habilitation) wird weitgehend zur Illusion. Die Autorinnen halten diese Entwicklung nicht für einen Mangel in der Gesetzgebung bzw. einer zu engen Gesetzesauslegung sondern vermuten dahinter politische Absicht (S. 102). Ein weiteres Kapitel ist den neu geschaffenen Senior Lecturer-Stellen gewidmet. Senior Lectureres werden vorwiegend (befristet oder unbefristet) mit 13 bis 16 Wochenstunden beschäftigt. Sie können, müssen aber nicht ausschließlich in der Lehre eingesetzt werden, als ausschließlich Lehrende haben sie eine Verpflichtung von 16 Semesterwochenstunden. Die hohe Lehrverpflichtung macht eine weitere akademische Karriere wenig aussichtsreich, Senior Lecturer-Stellen erweisen sich eher als Sackgassen.

⁷ 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

Die Autorinnen kommen zu folgendem Schluss: „Das derzeitige System ist unbefriedigend und macht eine wissenschaftliche Karriere in Österreich mühsam und wenig attraktiv. Natürlich benötigen bessere Rahmenbedingungen mehr Geld, ... Dennoch sollte der Gedanke der Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen nicht so weit gepflegt werden, dass Österreich als Wissenschaftsstandort weiterhin an Attraktivität verliert“ (S. 111).

Eveline Christof: Universitäten in der Krise. Governance an der Hochschule im Spannungsfeld von Autonomie und Verantwortung

Die Autorin untersucht folgende Fragen:

- 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 vormals, wie definiert sie sich heute?
- Welche Steuerungssysteme lassen sich an der Universität ausmachen und was bewirken diese? Wie müssten für alle Beteiligten positive Governance-Prozesse an Hochschulen gestaltet sein?

Universität beansprucht das Recht, öffentlich auszusprechen, was immer es im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens zu sagen gilt⁸. Daran schließt die Autorin an mit dem grundlegenden Postulat an: „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 Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Menschlichkeit ist.“ (S.115) Geist und Architektur der Bologna-Reform haben das Prinzip Universität wesentlich verändert. Die neuen BA-Studien vermitteln „Grundlagenwissen und Qualifizierung für bestimmte Berufe. Lediglich die Materstudien ... ‚gönnen sich den Luxus‘, aktuelle Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen und über Bestehendes hinauszudenken.“ (S. 116) Dass die meisten Bologna-Ziele nicht erreicht wurden, ist nicht so sehr ein Umsetzungsproblem sondern liegt im Konzept begründet. Daraus resultierten auch die Studierendenproteste gegen Bologna („Bologna den Prozess machen!“).

Ein Kapitel des Beitrages widmet sich den Steuerungsprozessen an Universitäten. Dabei wird klar, dass die Universitäten immer stärker Steuerungsstrukturen adaptieren, die in der Wirtschaft üblich sind. Daher werden Kriterien der ökonomischen Verwertbarkeit, der Effizienz, der Qualitätssicherung der Personalpolitik u.a. zunehmend zu den leitenden Kriterien für die Planung von Lehre und Forschung. Das bedeutet, „dass Universitäten in gewisser Weise der Logik des Marktes überantwortet und immer mehr zu ‚outputorientierten Unternehmen‘ umgebaut werden.“ (S. 119)

Die Autorin spricht zuletzt grundsätzlich die offene Frage, was die Aufgaben eines Bildungssystems sind und somit, was das „Prinzip Universität“⁹ ausmachen soll. Dazu gehört nach Derrida¹⁰ das Recht auf unbedingten Widerstand, „Unabhängigkeit und Opposition, welchem die Universität einnehmen sollte, kann es zu einer nicht einseitig beeinflussten Weiterentwicklung des Denkens kommen und nur so können bestehende Horizonte überschritten werden.“ (S. 126)

Schussbemerken

⁸ Jacques Derrida: Die unbedingte Universität.

In: Horst, Johanna-Charlotte – Kagerer, Johannes – Kleinbeck, Johannes (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich, 2010: 187 – 206, 187

⁹ Vgl. Plinio Prado: Das Prinzip Universität. Zürich, 2010

¹⁰ Jacques Derrida vgl. Fußnote 8, S. 190

Das Themenheft „Uniland ist abgebrannt“ beleuchtet die aktuelle Misere der Hochschulen aus der Perspektive der Ursachen und Hintergründe. Die Aktualität der Beiträge muss angesichts der ständig sich weiter verschlechternden Studien- und Arbeitsbedingungen an den Hochschulen, der Studienplatzbeschränkungen etc. braucht nicht besonders hervorgehoben werden. Es handelt sich um wichtige Texte, die angesichts ihrer inhaltlichen Brisanz den hochschulpolitischen Diskurs beleben und denen im laufenden Diskurs viel Beachtung zu wünschen ist.

Das Themenheft kann unter der Adresse aboservice@studienverlag.at bezogen werden, vgl. auch www.schulheft.at

Februar 2011