

***momentum'08: Gerechtigkeit***

***Track #6: BildungsphilosophieN***

# ***Ökonomisierung des Bildungssystems***

Ein gefährlicher Trend

***AutorInnen:*** Stefan Pühringer, Johannes Kepler Universität Linz  
Michaela Schmidt, Johannes Kepler Universität Linz

***Linz, April 2008***

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>FRÜHER WANDEL DES BILDUNGSBEGRIFFES</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG</b>	<b>6</b>
3.1	Die Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungsinstitutionen .....	7
3.2	Die Vermarktlichung von Bildung durch Selbstökonomisierung .....	10
3.3	Die Ökonomisierung des Bildungsauftrages .....	11
3.4	Exkurs: Das Bachelor-Master-System (BAMAS) als Ausdruck neoliberaler Bildungspolitik.....	12
<b>4</b>	<b>ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG UND SOZIALE GERECHTIGKEIT</b>	<b>14</b>
<b>5</b>	<b>RESÜMEE</b>	<b>16</b>
<b>6</b>	<b>QUELLENVERZEICHNIS</b>	<b>19</b>

## 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Spannungsverhältnis in dem Bildung in den modernen westlichen Gesellschaften steht. Einerseits ist Bildung im ökonomischen Diskurs, positiv konnotiert, definiert als universales Investitionsgut, das zu einer ständigen Steigerung des Mehrwerts des Humankapitals verwendet wird (vgl. Humankapitaltheorien<sup>1</sup>). Andererseits steht hinter dem Begriff der Bildung aber noch weiterhin, zumindest in der universitären Lehre, in humboldtscher Tradition, die Vorstellung Bildung befähige die Individuen zur Mündigkeit, Emanzipation oder Eigenverantwortung.

Mit dem Vordringen des Kapitalismus in den letzten beiden Jahrhunderten, vor allem aber der Etablierung des Neoliberalismus als dogmatisches Paradigma im späten 20. Jahrhunderts, hat ebendieser es geschafft immer neue Gesellschaftsbereiche unter seine Wertvorstellungen zu zwingen (vgl. Gorz 2001, Kurz 2002). Im Bereich des Bildungssystems geschieht dies auf eine sehr subtile Weise. In der Diskussion rund um das neue österreichische Universitätsgesetz, im Rahmen dessen auch erstmals Studiengebühren eingeführt wurden und sich der Staat schrittweise aus der tertiären Bildung zurückzog, war die Rede von einem Zugewinn an Freiheit für die autonomen Universitäten. Dieser vermeintliche Zugewinn an Autonomie ist aber gekoppelt an einen gleichzeitigen Verlust an Freiheit durch die Installation der Universitätsräte, über die nun auch Wirtschaftstreibende Einfluss in die Universitätspolitik nehmen können<sup>2</sup>.

Die vorliegende Arbeit widmet sich folgender Forschungsfrage: In wieweit ist der Wandel des Bildungsbegriffs Ausdruck eines Vordringens des Kapitalismus in alle Gesellschaftsbereiche, an welchen konkreten Entwicklungen zeigt sich dieser Wandel vor allem im Bereich der Hochschulen und was sind die Gefahren für die freie Lehre und das soziale Gesellschaftsgefüge?

Im ersten Teil der Arbeit werden zunächst die Entwicklung des Bildungsbegriffes und sein wechselseitiges Spannungsverhältnis zum kapitalistischen Wirtschaftssystem

---

<sup>1</sup> Romer (1986) führt Wissen als Möglichkeit der unbegrenzten Akkumulation von Kapital ein.

<sup>2</sup> Als Beispiel sei hier etwa Dr. Ludwig Scharinger, Generaldirektor der Raiffeisenbank in OÖ genannt, der seit 2003 Vorsitzender des Universitätsrates der Kepler Universität Linz ist.

analysiert. Dabei soll vor allem die Funktion des Bildungssystems als Machtreproduktion bürgerlicher Eliten herausgearbeitet werden.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Prozess der Ökonomisierung von Bildung, der mit Hilfe neoliberaler Bildungspolitik beschränkt wird. In einem Exkurs soll anhand der Umstellungen der Studienpläne im Rahmen des Bologna-Prozesses gezeigt werden, dass diese Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums primär die Verwertbarkeit von Bildung verbessern soll.

Teil drei analysiert den Einfluss der Ökonomisierung der Bildung auf soziale Selektionseffekte und Ungleichheiten. Vor allem am Beispiel von Elitehochschulen kann man erkennen, dass im ökonomischen Denkmuster der Konkurrenz auf ungleiche Startbedingungen keine Rücksicht genommen werden kann. Vielmehr treten im Humankapital-Wettbewerb MarathonläuferInnen gegen Gehbehinderte an.

Zum Abschluss zeigen wir, dass in einer durch neoliberale Denklogik bestimmter Gesellschaft Bildungspolitik zwangsläufig nur zur Reproduktion eines Systems der Ungleichheit führen kann. Ein emanzipatorischer Bildungsbegriff kann nur getragen sein von einer Übereinkunft darüber, dass wirklich unabhängige Bildung auf Kritikfähigkeit und Mündigkeit fußen muss und daher in einer rein ökonomisch orientierten Gesellschaft nicht stattfinden kann.

## 2 Früher Wandel des Bildungsbegriffes

*„Bildung ist eine Ware, seitdem der Besuch von Schulen und Universitäten zum Aufstiegsvehikel im Kampf um vorteilhafte gesellschaftliche Positionen geworden ist. Dass Bildungseinrichtungen zunehmend wie Kaufhäuser organisiert sind, wo Lehrende ihre Waren feilbieten (...) ist bloß die logische Konsequenz der Vorstellung von der gerechtfertigten Besserstellung der so genannten Tüchtigen in der Gesellschaft“ (Ribolits 2007, S. 32).*

Die kritische Betrachtung, der Erich Ribolits den heutigen Begriff der Bildung unterzieht, steht sehr klar im Kontrast zu den Metaphern, mit denen Bildung noch immer wohlmeinend umschrieben wird. Erziehung zur Mündigkeit, Emanzipation, Eigenverantwortung – dies alles sind Begriffe, die sich schwer unter die Denklöge der kapitalistischen Zugewandtheit auf Bildung subsumieren lassen. Man könnte also in marxistischer Deutung dahingehen, den Warencharakter, den Marx einst für den Faktor Arbeit verwendet hat, nun auch auf den „Faktor Bildung“ umzulegen.

Zuerst sollte aber noch der Begriff Bildung geklärt werden. Konrad Paul Liessmann stellt den Bildungsbegriff unserer heutigen Zeit in Kontrast zum Bildungsbegriff der letzten Jahrhunderte. Im Bezug auf den Diskurs zur Wissensgesellschaft stellt er fest, dass *„mit dem, was eine andere Zeit ‚Bildung‘ genannt (hatte), aller Beschwörung des Bildungsbegriffes zum Trotz, das Wissen der Wissensgesellschaft wenig bis gar nichts zu tun (hat)“*. (Liessmann 2006, S. 81) Wenn also des Weiteren von Bildung die Rede ist, ist zu beachten, dass dieser Begriff nicht immer gleich zu bewerten ist. Wir werden versuchen uns in dieser Hinsicht klar auszudrücken.

Erich Ribolits (2007) sieht die Pädagogik schon seit jeher in einer Spannungsbeziehung zur Emanzipation, als Schlagwort für den humboldtschen Bildungsbegriff. Die einst revolutionäre Deutung der Bildung hat, nach Ribolits, ihren Ursprung im Aufbegehren des Bürgertums, das in Folge in den bürgerlichen Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts gipfelte. Die hehren Ziele die man mit der Bildung der Individuen erreichen wollte, also Befreiung von der absolutistischen Unterdrückung und Bevormundung, trug man gleichsam als Idealbild vor sich her. Allerdings kommt schon kurz nach den bürgerlichen Revolutionen und mit dem Beginn der industriellen Revolution und mit ihr dem Aufkeimen des wirtschaftlichen

Liberalismus ein schwer zu lösender Widerspruch in den Bildungsbegriff. Zwar gilt weiter das Idealbild der Befreiung vor der Unterdrückung durch ProtagonistInnen der göttlichen Ordnung, gleichzeitig wird aber eine neue Bildungs- und Leistungselite geschaffen.

Durch das Bildungsprivileg des Bürgertums, verbunden mit der ökonomischen Macht die von ihm ausgeht, entsteht eine starke Vernetzung der beiden gesellschaftlichen Ebenen, von der das ökonomische System profitiert, die aber der Bildung die Freiräume, die es zur Befreiung der Individuen reklamieren müsste, beschneidet. Das Übergreifen des ökonomischen auf das Bildungssystem wird noch näher zu erkunden sein. Vorerst aber sei festgestellt, dass der Bildungsbegriff schon sehr früh mit dem ökonomischen System, vertreten vor allem durch die Bourgeoisie als herrschende Klasse der postfeudalen Zeit, in Kontakt gekommen ist.

Es lässt sich hier auch eine Parallele zur Situation im Mittelalter ziehen, da auch damals Bildung als Privileg der Eliten, in diesem Fall der kirchlichen Einrichtungen galt. Die Bildung hatte also auch schon damals ein Naheverhältnis zur herrschenden Klasse und konnte manipulativ zu deren Herrschaftserhaltung eingesetzt werden, da sie das Wahrheitsfestlegungsmonopol für sich beanspruchen konnte. Da in modernen Dienstleistungsgesellschaften persönliche Fähigkeiten, vor allem kognitive, an Bedeutung gewinnen und Wissen nach Bacon'scher Diktion immer mehr zur tatsächlichen auch physischen Macht wird ist solch ein Wissensmonopol eine wesentliche Ursache für soziale Ungleichheiten. Man mag Francis Bacon zwar philosophische Weitsicht attestieren, ob er in seiner Feststellung auch das Bild von intellektuellen Leistungseliten nach Humankapitaltheorien der neoklassischen Ökonomie hatte, bleibt allerdings offen.

Im modernen Kapitalismus nimmt Bildung auf jeden Fall auf vielen Ebenen eine besondere Stellung ein. Wie eingangs schon angesprochen unterliegt Bildung, so sie in den Aufbau von Humankapital fließt, keinen beschränkten Grenzproduktivitäten wie andere Investitionen. Bildung kann also als Rechtfertigung des Wachstumsdogmas, das der neoliberalen Wirtschaft zugrunde liegt, dienen. Gleichzeitig wird Bildung immer mehr institutionalisiert (Zertifikate) und als knappes Gut deklariert. (vgl. Gronemeyer 2002) Marianne Gronemeyer analysiert in ihrem

Buch „Die Macht der Bedürfnisse“ die Knappheit als dynamischen Motor der kapitalistischen Wirtschaftsordnung. Daher ist es auch im Fall des „Bildungsbedürfnisses“, ursprünglich ein progressives Bestreben nach einem besseren Verstehen der Welt, zu einer gewollten und institutionalisierten Verknappung gekommen. Gronemeyer sieht diesen Prozess, der auch auf viele andere „Bedürfnisse“ zutrifft als sozial konstruiert an. Das Prinzip der Knappheit verlangt von den Individuen beständig in ihr eigenes „Humankapital“ zu investieren, die aufklärerische „Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ nach Kant kann im Fall der nutzenorientierten kapitalisierten Bildung freilich nicht gelingen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es schon sehr frühe Verbindungen zwischen dem ökonomischen und dem Bildungssystem gegeben hat. Problematisch ist dabei vor allem der Umstand, dass das Bildungsverständnis unter dieser Einflussnahme stark in seiner Eigenständigkeit zu leiden hatte. Als abhängiges System verlor das Bildungssystem in der Hand des Bürgertums teilweise schon früh seinen revolutionären Charakter<sup>3</sup> der Befreiung des einzelnen Individuums, da es immer mehr zur Ausbildung als Bildung an sich kommt. Durch die Verknappung der kapitalisierten Bildung und der ökonomischen Vereinnahmung des „Bildungsbedürfnisses“ wird Bildung immer mehr zur „Humankapitalformierung“ degradiert. Dieser Trend soll nun aber näher erläutert werden.

### 3 Ökonomisierung der Bildung

Ökonomie ist eine soziale Kategorie, die der Analyse und Produktion sozialer Realitäten dient (vgl. Fasching et al 2005). Alle Dinge können daher grundsätzlich aus einem ökonomischen Gesichtspunkt betrachtet werden. Problematisch wird es, wenn Ökonomie zur einzigen Perspektive erhoben wird, die an die Realität angelegt wird. In diesem Sinne wird die Ökonomisierung der Bildung in dieser Arbeit verstanden: Ökonomisierung der Bildung bezeichnet die *„Tendenz, Bildungsfragen beinahe ausschließlich vor dem Hintergrund trivialisierter und verkürzter neoliberaler Lösungsansätze und Theorien zu bearbeiten und zu diskutieren“* (Vater 2007, S.4).

---

<sup>3</sup> Freilich ist diese Behauptung dahingehend zu relativieren, dass auch nach den bürgerlichen Revolutionen Bildung noch das wichtigste Mittel zur Befreiung der Individuen blieb und die Abhängigkeit selten offen und total zutage getreten ist. Dennoch wurde Bildung zu einem Vehikel zur Reproduktion der bürgerlichen Eliten.

Dieses Kapitel widmet sich daher der Frage, auf welche Rationalitätskriterien Bildung durch ihre Ökonomisierung reduziert wird.

Luise Gubitzer (2005) führt drei Entwicklungen an, die den Weg, der mit neoliberaler Bildungspolitik zur Ökonomisierung der Bildung bestritten wird kennzeichnen: die Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungsinstitutionen, die Vermarktlichung/Kommerzialisierung von Bildung durch Selbstökonomisierung und die Ökonomisierung des Bildungsauftrages. Diese Entwicklungen werden in diesem Kapitel näher beleuchtet.

### **3.1 Die Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungsinstitutionen**

Die Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungsinstitutionen bezeichnet die Umwandlung von Bildungsinstitutionen in For Profit Unternehmen (vgl. Gubitzer 2005). Bildung erfolgte bisher vorrangig im öffentlichen Sektor, aber auch im Dritten Sektor (vor allem Erwachsenenbildung), im Haushaltssektor (durch Selbststudium und Lernen der Eltern mit den Kindern), im illegalen Sektor (durch nicht versteuerte Nachhilfestunden) und im For Profit Sektor (durch Privatuniversitäten und Privatschulen). Die neoliberale Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung zwingt AkteurInnen aller Sektoren nun dazu, Bildung nach den Kriterien des For Profit Sektors auszurichten. Hervorzuheben ist, dass Privatisierungsprozesse im Bildungsbereich demzufolge bisher nicht durch die Überführung öffentlicher Bildungsinstitutionen in private Hände oder durch die Beseitigung von Zutrittsbeschränkungen zu den Bildungsmärkten für Anbieter des For Profit Sektors gekennzeichnet sind, sondern durch die Ökonomisierung der inneren Struktur von Bildungseinrichtungen bei gleich bleibenden Eigentumsverhältnissen (vgl. Pelizzari 2005). Aus dem For Profit Sektor stammende betriebswirtschaftliche Instrumentarien, wie künstliche Anreizsysteme, Quasi-Märkte, Evaluation und Controlling werden den Bildungseinrichtungen als Kriterien für die Ausrichtung von Bildung präsentiert und unter dem Schlagwort New Public Management verkauft.

In der Praxis der österreichischen Hochschulen zeigt sich die Verbetriebswirtschaftlichung der Bildungsinstitutionen an einigen konkreten Entwicklungen (vgl. Gubitzer 2005). In Bildungsgremien der Hochschulen (Universitätsräte und Fachhochschulbeiräte), die sich am Modell des Aufsichtsrates eines Unternehmens orientieren (vgl. Pelizzari 2005), finden sich ManagerInnen,



UnternehmerInnen und FunktionärInnen der Wirtschaft und Industrie – so bekleidet beispielsweise der Generaldirektor der Raiffeisenlandesbank Oberösterreich Ludwig Scharinger den Vorsitz des Universitätsrates der Johannes Kepler Universität (JKU) Linz, der Industrielle Hannes Androsch den Vorsitz des Universitätsrates der Montanuni Leoben. Ludwig Scharinger über die Rolle der JKU auf ihrem Weg in die Autonomie: *„Die Ausbildung von jungen Menschen ist die wichtigste Zukunftsinvestition, die ein Land tätigen kann. (...) Diese Rolle - und insbesondere die Verbindung von Wissenschaft und Wirtschaft - gilt es künftig noch weiter zu verstärken.“* (News vom Campus 2003, S.3)

ManagerInnen aus der gewinnorientierten Wirtschaft werden auch als BildungspolitikerInnen, RektorInnen und BildungsmanagerInnen (Vize-RektorInnen) gewählt. Drittmittel aus der For Profit Wirtschaft stellen Ansprüche an Forschung und Ausbildung und sind laut dem Ökonom Bruno S. Frey „eine notwendige Bedingung, um zu forschen“ (Burgstaller 2008, o.S.). Über Drittmittelgeber erreichen private Interessen einen immer höheren Stellenwert in den Belangen der Hochschulen (vgl. Liessmann 2006). Teure (Unternehmens-) BeraterInnen aus der For Profit Wirtschaft werden an den Hochschulen engagiert und Steuerungs- und Kontrollverfahren werden aus den Managementtechnologien übernommen.

Eine wichtige Maßnahme zur Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungsinstitutionen ist die Schaffung von Leistungskriterien und quantitativen Outputkriterien. Mit Hilfe von Evaluierungen und Rankings wird der Orientierungsrahmen der Bildungsinstitutionen verändert (vgl. Gubitzer 2005). Ein bisher inputorientiertes System, in dem mehr Personal eingestellt und eine bessere Infrastruktur zur Verfügung gestellt wurde, um die Qualität und Quantität der AkademikerInnen zu verbessern wird nun auf Outputorientierung umgestellt. Dies ist an der Umstellung der staatlichen Finanzierung ersichtlich: die Mittelzuweisung orientiert sich nicht mehr an der Nachfrage nach Studienplätzen sondern an den Leistungen der Hochschule - Studienabschlüsse, Publikationen, Drittmittel etc. – die im direkten Vergleich zwischen Fachbereichen und Hochschulen bewertet und finanziell abgegolten werden. (vgl. Pelizzari 2005) Hochschulen und Fachbereiche konkurrieren somit um einen Anteil des Globalbudgets.

Die Leistungen einer Hochschule werden mittels gewichteten Kennziffern einer formalen Leistungsmessung beurteilt und dies erfordert Methoden wie Ratings oder Evaluierungen. Mit Hilfe von Evaluierungen sollen die Leistungen der Hochschulen in Lehre und Forschung objektiv und standardisiert bewertet werden (vgl. Liessmann 2006). Dabei wurden zunehmend quantifizierbare Verfahren aus der Betriebswirtschaftslehre und der Unternehmensberatung ins Bildungssystem übernommen. Mit Hilfe von Ratings treten Bildungseinrichtungen miteinander in Konkurrenz – um die besten Studierenden und um private oder öffentliche Subventionen (vgl. Vater 2007). Die Fülle an Studien, die in den letzten Jahren in dieser Hinsicht produziert worden sind, zeugen von der ökonomischen Wettbewerbsorientierung.

Konrad Paul Liessmann entlarvt die wirklichen Motive der Reihungen. *„Von Anfang an stand der Gedanke der Bewertung und Reihung in Verbindung mit dem Paradigma betriebswirtschaftlichen Denkens, das aus Schulen und Universitäten Unternehmen machen wollte, die an ihren marktorientierten Ergebnissen zu messen sind.“* (Liessmann 2006, S.81) Mit Hilfe von Ranglisten sollen einerseits die Entscheidungen des Marktes antizipiert werden und andererseits ein Markt dort simuliert werden, wo er gar nicht existiert. Die Fixiertheit auf und Orientierung an Rankings im Standortwettbewerb der Bildungseinrichtungen oder Staaten bezeichnet Liessmann schlichtweg als „Unbildung“ (ebd., S.74ff), da *„jede Reihung ein qualifiziertes Urteil (ersetzt), da sie besessen ist von der falschen Vorstellung, Urteilen hieße Quantifizieren.“* Problematisch bei Ranking ist vor allem, dass die Parameter über die die Konkurrenz stattfindet, im Fall von Rankings nicht aus dem wissenschaftlichen Diskurs heraus entstehen, sondern extern festgelegt werden und daher die tatsächliche Qualität der Leistung nur mangelhaft wiedergeben können.

Ein weiterer Punkt in der Auseinandersetzung mit Rankings ist das immanente Werturteil, das mit Rankings verbunden ist. So dienen dem Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) beispielsweise die Höhe der Drittmittel, die Anzahl der Publikationen, die Zitierhäufigkeit und Patente als Kriterien. Der Ökonom Bruno S. Frey, der an der Spitze vieler Rankings zu finden ist, kritisiert diese Kriterien: *„Dass es heute nur mehr Rankings nach Publikationen und Zitationen gibt, halte ich für falsch. Das sind alles sehr kurzfristige Messgrößen. Noch schlimmer ist, dass*

*eingeworbene Drittmittel als Leistung verbucht werden. Das ist unsinnig, es handelt sich nur um eine notwendige Bedingung, um zu forschen, nicht jedoch die Forschung selbst.“* (Burgstaller 2008, o.S.) Derjenige, der Drittmitteln erst gar nicht benötigt, weil ein Kopf zum Denken genügt, wird zum Versager (vgl. Liessmann 2006). Durch den Druck sich in Ratings positiv zu präsentieren sind WissenschaftlerInnen, wenn sie erfolgreich sein möchten, gezwungen, sich an die Kriterien der Rating Agenturen zu halten. Ratings enthalten daher immer ein normatives Werturteil, das nicht im politischen Diskurs legitimiert wurde sondern von einer neoliberalen Bildungspolitik vorgegeben wird.

### **3.2 Die Vermarktlichung von Bildung durch Selbstökonomisierung**

Bis vor kurzem galt Bildung als ein öffentliches Gut, d.h niemand kann von seinem Konsum ausgeschlossen werden und es gibt keine Rivalität darum. Zwar gab es im Bildungsbereich immer wettbewerbsähnliche Situationen, aber der *„immer vorhandene Wettbewerb, der sich als Auseinandersetzung um bessere Theorien und attraktivere Lehrer dargestellt hatte, wird nun neu erfunden und auf einen imaginären Markt bezogen, der überhaupt erst durch die in eine Reihung gebrachten Evaluations- und Testergebnisse erzeugt wird“* (Liessmann 2006, S.81). Erst Rankings und politische Entscheidungen (zB Ermöglichung der Einhebung von Studiengebühren, Rahmenbedingungen für die Patentierung und Vermarktung von Forschungsergebnissen) schufen einen Markt für Bildung und machen Bildung zur Ware die nachgefragt und angeboten werden kann. Laut Erich Ribolits beginnt die Vermarktwirtschaftlichung der Bildung *„mit der Vorstellung von der gerechtfertigten Besserstellung der sogenannten Tüchtigen und endet dort, wo Bildungseinrichtungen wie Kaufhäuser organisiert sind, in denen Lehrende ihre Waren anbieten“* (Ribolits o.J., o.S.)

Um einen Markt für Bildung zu schaffen, müssen sich auch die AkteurInnen auf diesen Märkten als solche wahrnehmen - der externe ökonomische Druck muss in Selbststeuerung umgewandelt werden (vgl. Pelizzari 2005). BildungsakteurInnen sollen sich als Manager und Managerin des Unternehmens Hochschule, Schule etc. sehen, StudentInnen als KundInnen. (vgl. Gubitzer 2005). Die Selbstökonomisierung der AkteurInnen inkludiert auch, dass die Sprache aus Unternehmen des For Profit

Sektors (beispielsweise Effizienz, Investition, Forschungsstandort) und deren Instrumentarien übernommen werden.

Von BildungspolikerInnen und BildungsmanagerInnen werden Rahmenbedingungen gesetzt, die StudentInnen dazu bringen, marktmäßig – also auf den eigenen Vorteil bedacht, wettbewerbsorientiert und marktnah – zu agieren und sich als KundInnen wahrzunehmen. Zwangsläufig wird das Studium damit als Investition gesehen, Studiengebühren werden *„als individuelle ‚Investition‘ in das eigene Humankapital begriffen, deren Return of Investment ein späteres Markteinkommen ist.“* (Bultmann 2004, o.S.) Es gilt, die vom Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen so schnell als möglich und mit möglichst geringem Aufwand zu erwerben bzw. vermittelt zu bekommen. Unnötig darauf hinzuweisen, dass Studienrichtungen, die ein zukünftiges, adäquates Markteinkommen im Vorfeld nicht garantieren können, von StudentInnen, die sich als KundInnen wahrnehmen, kaum mehr frequentiert werden.

### **3.3 Die Ökonomisierung des Bildungsauftrages**

Die Ökonomisierung des Bildungsauftrages vollzieht sich in einer Umdeutung von Bildung auf Ausbildung (vgl. Gubitzer 2005). Ausbildung in diesem Sinne bezieht sich vorrangig auf Ausbildung für die For Profit Wirtschaft. BildungspolitikerInnen verstehen sich in ihrer Selbstwahrnehmung hauptsächlich als KoordinatorInnen zwischen Politik und Wirtschaft. Diese Koordination findet beispielsweise dadurch statt, dass Bildungsgremien der Hochschulen mit ManagerInnen, UnternehmerInnen und FunktionärInnen der profitorientierten Wirtschaft besetzt werden und so private Interessen in die Belange der Universität Einzug finden.

Der mehrstufige Einfluss des For Profit Sektors führt zu einem schleichenden Wandel des Bildungsauftrages, der sich *„wesentlich von jenem im Artikel 26 der Menschenrechts-Deklaration enthaltenen“* (Gubitzer 2005, S.47) unterscheidet. Dieser fordert unter anderem, dass *„die Ausbildung (...) die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel habe“* (Bobbio 1998, S.112). Der Bildungsbegriff beginnt sich unter ökonomisch bedingten Druck einseitig auf Ausbildung zu fokussieren, wie Erich Ribolits feststellt: *„Dementsprechend gilt es heute als kaum bestreitbare Binsenweisheit, dass es die primäre Aufgabe des Bildungswesens sei, ein auf den*

*Qualifikationsbedarf der Wirtschaft möglichst abgestimmtes »Humankapital« in entsprechender Mengenverteilung zu liefern“ (Ribolits o.J, o.S.).*

Dieser Bildungsauftrag ist diametral entgegengesetzt zu jenem, der in der Menschenrechts-Deklaration enthalten ist und den Max Horkheimer in seinen Immatrikulationsreden 1952/1953 als Rektor der Johann Goethe Universität in Frankfurt skizziert: Studentinnen und Studenten sollen sich zu *„denkenden, aktiven Menschen, die der Welt, wie sie ist Widerstand leisten“* bilden (Max Horkheimer, 1985, S.385f). *„Die Zukunft einer freien Welt (ist) darauf gestellt, (...) daß unter (...) Studenten genügend Männer – und Frauen – mit Zivilcourage und Widerstandskraft entstehen die (...) – in der Welt des Gegengeistes – geistige Menschen sind“* (ebd., S.418)

### **3.4 Exkurs: Das Bachelor-Master-System (BAMAS) als Ausdruck neoliberaler Bildungspolitik**

Die europäischen BildungsministerInnen vereinbarten 1999 in Bologna die Umstellung des postsekundären Bildungssektors auf ein dreistufiges System (Bakkalaureat, Magisterium, Doktoratsstudium bzw. PhD-Programm), das dem viel gepriesenen angloamerikanischen Modell nachempfunden wurde. Angekündigtes Ziel dieser Umstellung war und ist es, den europäischen Hochschulraum zu vereinheitlichen und ihn vergleichbar zu machen, um die Mobilität von WissenschaftlerInnen und StudentInnen zu erhöhen. (vgl. Liessmann 2006)

Tatsächlich verbessert das neue System vor allem eines: die bessere Verwertbarkeit von Bildung. Die flächendeckende Einführung von wirtschaftsnahen und praxisorientierten Kurzstudien zwingt die Universitäten künftig dazu, primär eine *„protowissenschaftliche Berufsausbildung“* (Liessmann 2006, S.106) anzubieten. Die Studienpläne für das neue dreistufige System zeigen vor allem zwei Entwicklungen: die Modularisierung und Strukturierung der Studiengänge sowie die Verschulung derselben. Modularisierungen könnten, wenn man sie sorgfältig konzipiert, dazu dienen, den Studierenden zu ermöglichen, sich über einen gewissen Zeitraum hinweg intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen. Es entsteht allerdings die Gefahr, dass Module an Erfordernisse des ökonomischen Systems angepasst werden und gleichsam in kleinen Dosen schnell verwertbares Wissen bereitstellen.

Liessmann etwa bemerkt zu dieser Debatte zynisch, dass Module, vor allem im Kurzstudium des Bachelors sich „*nicht am inneren Aufbau einer Wissenschaft (...) sondern am Modell eines industriellen Setzkasten, wie ihn etwa ein schwedisches Möbelhaus exzessiv praktiziert (orientieren)*“ (Liessmann 2006, S.112).

Modularisierungen in Kombination mit der Bewertung von Studienleistungen nach dem European Credit Transfer System (ECTS) erleichtern zudem privaten Unternehmen, als AnbieterInnen von Dienstleistungen aufzutreten. Mithilfe von ECTS – im deutschsprachigen Raum oft als Leistungspunkte bezeichnet – wird der Arbeitsaufwand gemessen, den StudentInnen für die Erreichung eines bestimmten Lernziels benötigen. Die Marxsche Arbeitswertlehre kehrt so in die Universitäten zurück: „*Der Wert eines Studiums bemisst sich nach der dafür aufgewendeten durchschnittlichen Arbeitszeit*“ (Liessmann 2006, S.110). Eine Konsequenz dieser Leistungspunkte ist es, dass studentische Leistungen von Lehrveranstaltungen entkoppelt werden. Es ist also künftig durchaus möglich, dass verschiedene Module, vor allem diejenigen die ohnehin praxisorientiert sein sollen „outgesourced“ und somit den Universitäten entzogen werden. Gelernt werden kann bei privaten AnbieterInnen, die Universität wird zu einem Zertifizierungsorgan degradiert, die für erbrachte Leistungen ECTS-Punkte vergibt. Dies spart Kosten bei der Lehre und schafft einen freien Markt von zusätzlichen Bildungsdienstleistungen.

Es besteht auch die Gefahr, dass flächendeckende Bildung noch mehr durch Ausbildung und reine Wissensvermittlung ohne kritischen Diskurs verdrängt werden. Dies zeigt sich in den neuen Studienplänen der Wirtschaftswissenschaften an der Johannes Kepler Universität recht deutlich. Auch wenn diese im August 2008, zur Zeit des Verfassens dieser Arbeit noch nicht veröffentlicht sind, ist der Trend erkennbar, dass vor allem die Ergänzungsfächer (Wissenschaftsphilosophie, Wirtschaftsgeschichte, Kulturgeschichte des Denkens über die Wirtschaft) und Fremdsprachen abseits der „Wirtschaftssprache Englisch“ in den Bachelor-Studiengängen keine Berechtigung mehr haben. Was von humboldtscher Bildung noch übrig geblieben ist, wird systematisch verdrängt. Es ist vor allem im Bachelor-Studium zu befürchten, dass Studienpläne immer mehr verschult werden und aufgrund der dicht gedrängten Module kaum Raum für Interdisziplinarität besteht.

## 4 Ökonomisierung der Bildung und soziale Gerechtigkeit

In der modernen Industriegesellschaft gilt Bildung als der Schlüssel zur Erreichung von Statussymbolen. Nach dem meritokratischen Prinzip erlaubt Bildung eine Statuszuordnung bzw. eine Selektion aufgrund des Leistungskriteriums (vgl. Reinprecht 2005). Dieser Bildungsbegriff hat sich in der späten Moderne nun gewandelt: Bildung wird zum zentralen Produktionsfaktor; zum Schlüsselfaktor für Wirtschaftswachstum und internationale Wettbewerbsfähigkeit. Eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen oder die Demokratisierung der Bildungsbeteiligung steht nicht mehr zur Diskussion. Durch diesen Funktions- und Bedeutungswandel von Bildung werden die sozialen Selektionseffekte und Ungleichheiten massiv verschärft (vgl. Reinprecht 2005): wird Bildung als Produktionsfaktor gesehen, kommt es zu einer wachsenden Spreizung zwischen ressourcenärmeren und ressourcenreicheren, d.h. von bildungsnäheren und bildungsferneren Schichten – und zu einer Reproduktion der Ungleichheitsordnung. Wenn Bildung zur Ware gemacht wird, die je nach Kaufkraft und Einkommensverteilung gekauft werden kann, entsteht je nach KäuferInnenschicht ein differenziertes Bildungsangebot, das bestehende ungerechte soziale Verhältnisse zumindest reproduziert (vgl. Gubitzer 2005). Das Neue an dieser Situation ist dabei nicht die Chancenungleichheit der Beteiligten – Chancenungleichheit ist seit den 1960er nur eine Illusion gewesen, die durch subtile Mechanismen sozialer Selektion immer wieder zunichte gemacht und bis heute nicht verwirklicht worden ist (vgl. Reinprecht 2005). Neu ist, dass eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen gar nicht mehr thematisiert wird. So merkt Michael Hartmann beispielsweise an, dass in der Diskussion um Elitehochschule trotz unterschiedlicher Meinungen zum Sinn oder Unsinn von Elitehochschulen oder zu deren konkreten Ausgestaltung, Einigkeit herrscht, dass es bei diesen Instituten um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der (deutschen) Wissenschaft und damit zusammenhängend auch der Wirtschaft geht. Die sozialen Folgen dieses Schritts werden dagegen so gut wie nie thematisiert. (vgl. Hartmann 2004). Freie Märkte gewähren per definitionem keine Chancengleichheit – die Individuen treten nicht als gleichberechtigte KonkurrentInnen in einen Wettbewerb um die Ware Bildung, ihre Startbedingungen variieren beträchtlich.

Dass an Chancengleichheit kein Interesse mehr besteht, zeigt sich eindrucksvoll in der aktuellen Diskussion um die Errichtung von Eliteuniversitäten. Laut Liessmann

geht es bei Elitebildung „um die Konstitution einer sozialen Einheit, die sich durch eine eigentümliche Differenz gegenüber allen anderen konstituiert: Diese sind nämlich per definitionem einfach die Schlechteren“ (Liessmann 2006, S.131). Die Beteuerung, dass der Elitebegriff sich in diesem Zusammenhang auf eine funktionale Elite - eine Leistungselite - bezieht sei ein Märchen. In Ländern in denen es funktionierende Eliteuniversitäten gibt, fungieren diese vor allem als Produktions- und Reproduktionsstätten soziale Zugehörigkeiten. Dies belegt auch Michael Hartmann, der unter anderem Eliteuniversitäten in Großbritannien, den USA und Frankreich analysiert. „Was diese Einrichtungen trotz aller Unterschiede vereint, ist nämlich nicht die Spitzenforschung (...), sondern die sozial höchst selektive Auswahl und Ausbildung der zukünftigen Eliten des jeweiligen Landes.“ (Hartmann 2004, S.1). In Frankreich sorgen die Grand Ecoles<sup>4</sup> für ebendiese selektive Auswahl. So ist die Absolvierung einer Grand Ecole nicht nur eine fast unabdingliche Voraussetzung für eine spätere Topposition, die Grand Ecoles sorgen auch für eine sozial hoch exklusive Rekrutierung. Nur 8,6% ihrer Studierenden können einer eher bildungsfremden Bevölkerungsschicht (Bauern und Bäuerinnen, ArbeiterInnen, untere und mittlere Angestellte und BeamtenInnen, etc.) zugerechnet werden. (vgl. Euriat/Thélot 1995, S.434ff). Ähnlich wie in Frankreich kann auch die Situation in Großbritannien analysiert werden. Hier übernehmen allerdings eher renommierte Privatschulen als Universitäten die Aufgabe der sozialen Selektion. So kommen ca. 90% der Schüler<sup>5</sup> der HMC-Schools<sup>6</sup> aus dem oberen Fünftel der britischen Gesellschaft, über 65% sogar aus den oberen 5% der Gesellschaft. An den Eliteuniversitäten Oxford und Cambridge setzt sich die soziale Selektion dann fort, wenn auch in einem geringeren Ausmaß als an den Public Schools.

Die hier angeführten Beispiele waren nur zwei von vielen. Sie zeigen aber eindrucksvoll, welche Konsequenzen Eliteschulen und -hochschulen in Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungerechtigkeiten einer Gesellschaft haben können. Für Liessmann zeigt sich in der Diskussion um wissenschaftliche Eliten eine Abkehr vom Bildungsbegriff der Aufklärung, der prinzipiell offen gedacht war und Motor der

---

<sup>4</sup> Unter den führenden Grand Ecoles finden sich vor allem die Verwaltungskaderschmiede ENA, die ingenieurwissenschaftlich ausgerichtete Ecole Polytechnique und die wirtschaftswissenschaftliche HEC

<sup>5</sup> Die geschlechtsneutrale Formulierung wurde hier nicht etwa vergessen, es dürfen tatsächlich nur Jungen diese Schulen besuchen.

<sup>6</sup> HMC (Headmaster's conference) ist eine Organisation der Public School für Jungen, der vier von fünf Schulen dieses Typs angehören.



Emanzipation sein sollte. Die Werte der Aufklärung werden wegen eines vermeintlichen Wettbewerbsvorteils preisgegeben. „(...) *der weltweit agierende, neofeudale Kapitalismus und die ihm angeschlossenen Wissenschaften haben es verdient, beim Namen genannt zu werden: Es handelt sich um ein Projekt der Gegenaufklärung*“ (Liessmann 2006, S.142).

## 5 Resümee

Wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde ist die Übernahme von ökonomischen Wertekategorien und Handlungsweisen durch das Bildungssystem schon auf vielen Ebenen weit fortgeschritten. Durch den Trend zur Verbetriebswirtschaftlichung vieler Universitäten werden ökonomische Regelsysteme auch auf Bildung übertragen. Die Umstellung der Studienpläne auf ein BAMAS halten wir für einen symptomatischen Schritt in diese Richtung. Diese Entwicklung hat freilich vor allem mit der augenscheinlichen Dominanz des neoliberal geprägten Kapitalismus in vielen Gesellschaftsbereichen zu tun. In einer Gesellschaft, die ökonomische Effizienz und Wachstum als Synonym für menschliche Entwicklung sieht, wird die Denklöge des Kapitalismus auf andere Systeme übertragen. Was nicht innerhalb der Verwertungslogik des Kapitalismus (vgl. Kurz 2002) fassbar ist, wird abgewertet und als Fehlallokation gebrandmarkt. Marktwirtschaftliche Bewertungsschemata werden so im Bildungsbereich unter Schlagwörtern wie „Wissensmanagement“ oder „Universitätsmanagement“ eingeführt. Aber auch in anderen Bereichen wie dem Gesundheitswesen wird versucht, mit Leistungserfassungsmethoden des klassischen betriebswirtschaftlichen Controllings soziale und persönliche Leistungen monetär fassbar zu machen. Das neoklassische Dogma in der Ökonomie liefert hierzu den theoretischen Unterbau.

Es muss aber auch klar sein, dass die Entwicklungen, die für den Bildungsbereich analysiert wurden, nicht isoliert gesehen werden können. Vielmehr kann die Verbetriebswirtschaftlichung des Bildungssystems nur in Verbindung mit der Dominanz des kapitalistischen Regelsystems innerhalb der Ökonomie und seiner dogmatischen Position in anderen Disziplinen der Sozialwissenschaften gesehen werden.

Zugleich sind durch die starken Wirkungen des Kapitalismus auf andere Gesellschaftsteilsysteme eben diese auch ursächlich von diesem dominanten Gesellschaftssystem abhängig. Wie Elmar Altvater sehen wir den Kapitalismus aber schon „*am Ende*“ (Altvater 2005: *Das Ende* des Kapitalismus) und keineswegs naturgesetzlich in den Menschen verankert. Daher erachten wir es auch für so wichtig an einem emanzipatorischen Bildungsideal festzuhalten. Mit der Überwindung der dogmatischen Dominanz der kapitalistischen Verwertungslogik wird es auch relativ rasch eine Trendumkehr in der Bildungspolitik geben. Wenn die Vorherrschaft des neoliberalen ökonomischen Systems erst einmal gebrochen ist, sollte auch Bildung wieder den Eigenwert als Aufklärung der Individuen bekommen, der ihr zusteht. Es gibt auch in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen Entwicklungen, die darauf schließen lassen, dass die reine Verwertbarkeits- und ökonomische Effizienzlogik nicht länger hingenommen und die Ökonomisierung aller Lebensbereiche kritisch beobachtet wird. Die breite Protestbewegung gegen den GATS-Vertrag der WTO oder die G8-Gipfel oder die massiven Widerstände gegen die EU-Dienstleistungsrichtlinie sind hier als Beispiele zu nennen.

Bildung kann für eine Gesellschaft freilich nur dann eine emanzipatorische Rolle einnehmen, wenn sie in einem progressiven Sinne gesellschaftliche Entwicklungen kritisch reflektiert. Daher muss Politik auch darauf bedacht sein, der Bildung die Freiräume zu schaffen, die ihre freie Entwicklung ermöglichen. In einem Bildungsverständnis, das Bildung vor allem als „Employability“, also als Befähigung und Ausbildung für die Arbeitswelt sieht, muss diese kritische Reflexion zwangsläufig zu kurz kommen. In der im Rahmen des Bologna Prozesses eingeleiteten Umstellung der Studienpläne auf Bachelor und Master sehen wir die potentielle Gefahr, dass dieser Trend verstärkt wird. Vor allem der akademische Halbabschluss des Bachelors wird dazu führen, dass viele Studierende die Universitäten nach relativ kurzer Zeit wieder verlassen werden und wenige Spielräume für intensivere Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Problemstellungen bleiben werden.

Ziel einer aktiven, selbstständigen und emanzipatorischen Bildungspolitik muss es daher sein, seine eigene Normensetzungskraft zurückzuerlangen. Bildungspolitik kann und soll nicht zum Erfüllungsgehilfen neoliberaler Hegemonialbestrebungen werden. Es kann nicht die Aufgabe des Bildungssystems sein, ein hegemoniales

Wirtschaftsprojekt zu unterstützen. Vielmehr soll Bildung die Entfaltungsmöglichkeit vieler verschiedener Theorien fördern. Die Anwendung rein marktwirtschaftlicher Strukturen auf das Bildungssystem birgt die Gefahr einer totalen Ökonomisierung in sich, die das Bildungssystem in weiterer Folge seines Freiheitscharakters beraubt.

Es muss also daran gearbeitet werden, Bildung schon im Schulbereich als Befähigung zur Kritikfähigkeit, als „Criticize-Ability“ anstatt „Employability“ zu verstehen. Bildung und Wissen sind in den modernen westlichen Wissensgesellschaften zu Machtinstrumenten geworden. Daher ist es besonders wichtig Bildung von kapitalistischer Einflussnahme und den damit verbundenen Unterdrückungsmechanismen zu „befreien“. Dies kann nur dann gelingen, wenn Bildung auch klar ein öffentliches Gut bleibt oder wieder wird. Eine passive Bildungspolitik, wie sie in den letzten Jahren in Österreich vorherrschte, hat Universitäten zu Unternehmen gemacht, die nun in vielen Bereichen auf Kooperationen mit Wirtschaftsbetrieben angewiesen sind. Allerdings kann nur eine aktive und staatlich finanzierte Bildungspolitik davor schützen, dass Forschung nur mehr nach den Zwecken der AuftraggeberInnen gemacht wird. Dazu muss es freilich ein Bekenntnis zu freier Bildung geben.

Ein wirklich emanzipatorischer Bildungsbegriff kann aber nicht durch einen schlichten Rückgriff auf Bildungspolitiken vergangener Jahrzehnte erreicht werden. Vielmehr kann Bildung nur dann befreiend wirken, wenn sie zum Vehikel für den sozialen Ausgleich einer Gesellschaft wird und somit soziale Kohäsion befördert. Nicht formale sondern tatsächliche Chancengleichheit muss das Ziel sein. Aktive Bildungspolitik kann demnach nicht durch das Schwelgen in humboldtschen Bildungsidealen stattfinden, sondern muss bildungspolitische Freiräume schaffen und propagieren. Der „freie Markt“ schafft dies mit Sicherheit nicht.

## 6 Quellenverzeichnis

- **Altwater, Elmar** (2005): Das Ende des Kapitalismus, wie wir ihn kennen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- **Bobbio, Norberto** (1998): Das Zeitalter der Menschenrechte. Ist Toleranz durchsetzbar? Berlin: Wagenbach. Zitiert nach: **Gubitzer, Luise** (2005): Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Erschienen in: Paulo Freie Zentrum Österr. HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 26-52.
- **Burgstaller, Karin** (2008): „Professor wird zum Clown“. Erschienen in: derStandard.at. 07.03.2008. Im Internet unter: <http://derstandard.at/?id=3254890> (dl 22.08.08).
- **Bultmann, Torsten** (2004): Wettbewerb von der Wiege an. Hochschulumbau und Transformation der gesellschaftlichen Wissensproduktion. Erschienen in: Express. Zeitschrift für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit. Nummer 8 / 2004. Im Internet unter: <http://www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/bildung/bultmann.html> (dl. 20.08.08).
- **Euriat, Michel/ Thelot, Claude** (1995): Le recrutement social de l'elite scolaire en France. Erschienen in: Revue française de sociologie. Nummer 36, S.403-438. Zitiert nach: **Hartmann, Michael** (2004): Elitehochschulen – die soziale Selektion ist entscheidend. Erschienen in: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Nummer 137/ Dezember 2004, S.535-550.
- **Faschingeder, Gerald/ Leubolt, Bernhard/ Lichtenblau, Pia/ Prausmüller, Oliver/ Schimmerl, Johannes/ Striedinger, Andrea** (2005): Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. Erschienen in: Paulo Freie Zentrum Österr. HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 7-26.
- **Gorz, André** (2001): Vom totalitären Vorhaben des Kapitals. Notizen zu Jeremy Rifkins "The Age of Access". Erschienen in: Streifzüge. Zeitschrift des Kritischen Kreises – Verein für gesellschaftliche Transformationskunde. Nummer 18 / Juli 2001, S.8-14.
- **Gronmeyer, Marianne** (2002): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- **Gubitzer, Luise** (2005): Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Erschienen in: Paulo Freie Zentrum Österr. HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 26-52.
- **Hartmann, Michael** (2004): Elitehochschulen – die soziale Selektion ist entscheidend. Erschienen in: Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Nummer 137/ Dezember 2004, S.535-550.

- **Horkheimer, Max** (1985): Akademisches Studium. Immatrikulationsrede Sommersemester 1952. Zitiert nach: **Gubitzer, Luise** (2005): Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Erschienen in: Paulo Freie Zentrum Österr. HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 26-52.
- **Kurz, Robert** (2002): Schwarzbuch Kapitalismus. Ein Abgesang auf die Marktwirtschaft. München: Ullstein Taschenbuchverlag.
- **Liessmann, Konrad Paul** (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zolnay Verlag.
- **News vom Campus** (2003): Ein engagiertes Team für eine engagierte Uni. Erschienen in: News vom Campus. Das offizielle Informationsmedium der Johannes Kepler Universität Linz. Nummer 17 / Mai 2003, S.3.
- **Pelizarri, Alessandro** (2005): Marktgerecht studieren. Erschienen in: Paulo Freie Zentrum Österr. HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 83-102.
- **Ribolits, Erich** (2007): Zwangsehe. Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. Erschienen in: Streifzüge. Zeitschrift des Kritischen Kreises – Verein für gesellschaftliche Transformationskunde. Nummer 40 / Juli 2007, S.29-34.
- **Ribolits, Erich** (o.J.): Warum sollte eigentlich gerade Bildung nicht zur Ware werden? Vortrag beim ersten Gespräch der Reihe „Globalisierung, Neoliberalismus und Bildung“ am 14.01.2008. Im Internet unter: [http://www.oeh.ac.at/de/politik\\_und\\_gesellschaft/education\\_not\\_profit\\_bildungsoekonomisierung/bildungsoekonomisierung/wieso\\_sollte\\_gerade\\_bildung\\_nicht\\_zur\\_ware\\_werden/](http://www.oeh.ac.at/de/politik_und_gesellschaft/education_not_profit_bildungsoekonomisierung/bildungsoekonomisierung/wieso_sollte_gerade_bildung_nicht_zur_ware_werden/) (dl 14.08.08).
- **Reinprecht, Christoph** (2005): Die „Illusion der Chancengleichheit“. Erschienen in: Paulo Freie Zentrum Österr. HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 129-154.
- **Vater, Stefan** (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. Erschienen in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Im Internet unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf> (dl: 26.1.07).