



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Neoliberalisierung der Bildung im Kontext des
Bologna Prozesses am Beispiel Österreichs“

Verfasserin:

Alexandra Jonke

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie

Wien, am 20.08.2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 300

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Politikwissenschaft

Betreuerin: Univ. Prof. Dr. Birgit Sauer

Hinweis: In der Diplomarbeit wird auf eine geschlechtsneutrale Formulierung verzichtet und der besseren Lesbarkeit wegen das männliche Geschlecht verwendet. Es sind jedoch beide Geschlechter im Sinne der Gleichbehandlung angesprochen.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	III
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	IV
1. EINLEITUNG	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung	1
1.3 Aufbau der Arbeit	2
1.4 Themenmotivation	3
2. DIE WIRTSCHAFTLICHE DENKSCHULE DES NEOLIBERALISMUS	4
2.1 Historische Entwicklung des Neoliberalismus	4
2.2 Die Blüte des Neoliberalismus	8
2.3 Die Chicago School of Economics	9
2.4 Begriffseingrenzung	11
3. DER BOLOGNA-PROZESS	15
3.1 Einführung in die Thematik	15
3.2 Die Sorbonne-Erklärung als Vorläufer der Bologna-Deklaration	16
3.3 Inhalt und Ziele der Bologna-Erklärung	18
3.4 Ausgewählte Interpretationen zur Bologna-Erklärung	21
3.5 Folgekonferenzen nach Bologna	22
3.5.1 Prag 2001	22
3.5.2 Berlin 2003	25
3.5.3 Bergen 2005	27
3.5.4 London 2007	29
3.6 Auswirkungen und Folgen von Bologna	29
4. DIE HOCHSCHULLANDSCHAFT IN ÖSTERREICH	33
4.1 Zahlen und Fakten	33
4.2 Die österreichische Hochschullandschaft vor 1975	36
4.2.1 Der Begriff „Universität“	37
4.2.2 Kurzer historischer Abriss zu den Universitäten Mitteleuropas	38
4.2.3 Exkurs: Das Humboldt'sche Bildungsideal	40
4.2.4 Von 1945 bis 1975	42
4.3 Die wesentlichen Universitätsgesetze der letzten vier Dekaden	44
4.3.1 Das UOG 1975	44
4.3.2 Das UOG 93	46
4.3.2.1 Inhalte des UOG 93	47
4.3.2.2 Zur Implementierung des UOG 93	53
4.3.2.3 Vor- und Nachteile des UOG 93	53
4.3.3 Das UG 2002	54
4.3.3.1 Die Wegbereiter des UG 2002	55
4.3.3.2 Inhalte des UG 2002	56

4.3.3.3 Die Vormachtstellung der Universitätsräte	59
4.3.3.4 Änderung im Mitbestimmungsrecht	60
4.3.3.5 Auswirkungen und Kritik	62
5. NEOLIBERALE ENTWICKLUNG AM BILDUNGSSEKTOR SEIT BOLOGNA.....	65
5.1 Die Ökonomisierung von Bildung	65
5.2 Konkrete neoliberale Veränderungen am Bildungssektor	68
5.2.1 Die Instrumentalisierung von Bildung – <i>Employability</i>	68
5.2.2 Folgen des dreizyklischen Systems.....	70
5.2.3 Folgen der Modularisierung	71
5.2.4 Folgen der ECTS	72
1.1.1 Studiengebühren.....	73
5.3 Resümee.....	74
6. CONCLUSIO	75
LITERATURVERZEICHNIS.....	78
ABSTRACT	85
ANHANG: TEXT DER BOLOGNA-DECLARATION (OFFIZIELLE DEUTSCHE FASSUNG)	86
CURRICULUM VITAE	91

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Hochschulstatistische Größen 1970-2003: Budget, Studierende	34
Abbildung 2:	Entwicklung der Lehrendenzahlen an wissenschaftlichen Universitäten in Österreich im Zeitraum 1955 bis 2002.....	35
Abbildung 3:	Entwicklung der Verhältniszahlen Lehrende - Studierende an wissenschaftlichen Universitäten in Österreich im Zeitraum 1955 bis 2002	35
Abbildung 4:	Entwicklung der Studierendenzahlen an wissenschaftlichen Universitäten.....	36
Abbildung 5:	Aufbau der Universitätsorgane Österreichs nach Einführung des UOG 93.....	50

Abkürzungsverzeichnis

BGBI	Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung Österreich
COM	Commission of the European Communities (Kommission der Europäischen Gemeinschaften)
EC-DG	European Commission Directorates-General (Abteilungen der Europäischen Kommission)
ECTS	European Credit Transfer System (Europäisches Credit Transfer System)
ENIC	National Academic Recognition Information Centre (Nationale Äquivalenzzentren in den Ländern der UNESCO)
ENQA	European Network for Quality Assurance in Higher Education (Europäisches Netzwerk für Qualitätssicherung in der Höheren Bildung)
ESIB	National Unions of Students in Europe (Nationale Unionen der Studenten Europas)
EU	Europäische Union
EUA	European University Association (Zusammenschluss der Europäischen Universitäten)
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education (Europäischer Zusammenschluss der Institutionen Höherer Bildung)
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
GATS	General Agreement on Trade in Services (Allgemeines Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen)
GEWI	Gesamtwissenschaftliche Fakultät
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KUOG	Kunstuniversitätsorganisationsgesetz
NARIC	National Academic Recognition Information Centre (Nationale Äquivalenzzentren in den Ländern der Europäischen Union)
ÖVP	Österreichische Volkspartei
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
TU	Technische Universität
UG	Universitätsgesetz
UOG	Universitätsorganisationsgesetz
WTO	World Trade Organisation (Welthandelsorganisation)

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Seit ein paar Jahren werden global an unterschiedlichen Standorten und in unterschiedlichen Studienrichtungen Proteste gegen neoliberale Tendenzen in den Universitäten, insbesondere gegen die Vermarktung von Bildungsinhalten geführt. Diese „Warenförmigkeit“ von Bildung wird von den Studenten, unabhängig vom Kulturkreis, als unangenehm und freiheitsberaubend empfunden (vgl. dazu Abschnitt 5.1). Im Winter 2009/2010 gipfelten die Studienproteste dann in der Forderung „Bildung“ statt „Ausbildung für wirtschaftliche Verwertbarkeit“. Die Proteste richteten sich dabei gegen

„den der Verwertung von allen und jedem geschuldeten Umbau der Universitäten zu marktwirtschaftlich agierenden Dienstleistungsunternehmen, deren Ziel sich darin erschöpft, ökonomisch verwertbares Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen zur systematischen Produktion von Humankapital zu vermitteln“

(Ribolits, 2010, 43).

Die Kritik fokussiert auf die Tatsache, dass aufgrund der neoliberalen Entwicklungen im Bildungssystem die Humboldt'sche Idee der Entfaltung des Individuums zum autonomen Subjekt verloren gehen würde. Stattdessen würden Menschen zu Elementen betriebswirtschaftlicher Überlegungen. Diese Entwicklung wurde unter dem Schlagwort *Employability* bekannt.

1.2 Zielsetzung

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es sein, aufzuzeigen, inwiefern der im Sommer 1999 begonnene Bologna-Prozess zur Vermarktwirtschaftlichung von Hochschulbildung in Österreich geführt hat. Dass diese Entwicklung tatsächlich in Österreich stattfand, wird anhand der Analyse der drei wesentlichen Universitätsgesetze des letzten halben Jahrhunderts aufgezeigt: dem Universitätsorganisationsgesetz 1975, dem Universitätsorganisationsgesetz 1993 und dem Universitätsgesetz 2002. Es wird in dieser Arbeit beim UOG 1975 angesetzt, da bereits hier die ersten Änderungen, die heute noch Einfluss haben, festgelegt wurden. Es soll aufgezeigt werden, wie sich die damaligen und heutigen politischen Systeme unterscheiden und wie sehr die politische Vormacht im Staat das Universitätswesen beeinflusst hat und noch immer beeinflusst. Schlussendlich wird der Frage nachgegangen, welche neoliberalen Elemente im Hoch-

schulwesen Österreichs, gestärkt durch die Universitätsorganisationsgesetze, verankert wurden und welche Auswirkungen dies bereits heute zeigt und in Zukunft noch zeigen kann.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit wird sich auf eine Analyse der relevanten Literatur gründen. Neben kommentatorischen Texten werden auch Originaldokumente (wie z.B. die Bologna-Erklärung, die Sorbonne-Erklärung, Textpassagen aus den entsprechenden UOGs etc.) herangezogen.

In Kapitel 2 wird das Konzept des Neoliberalismus erläutert. Zunächst erfolgt im ersten, Abschnitt ein historischer Abriss zur Entwicklung des Neoliberalismus. Abschnitt 2 ist der *Chicago School of Economics* gewidmet. Der letzte Abschnitt sammelt die Erkenntnisse, um für den Rahmen der Arbeit eine Begriffseingrenzung vornehmen zu können.

Kapitel 3 befasst sich mit dem Bologna-Prozess. Zunächst wird die Sorbonne-Erklärung als Vorläufer des Bologna-Prozesses näher dargestellt, daran schließt sich eine Erläuterung des Inhaltes der Bologna-Erklärung an. Der dritte Abschnitt befasst sich mit jenen Änderungen, die sich nach Bologna in der Hochschullandschaft in Europa ergeben haben. Eckpunkte werden hier Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005 und London 2007 sein. Kapitel 3 schließt mit den europaweiten Auswirkungen und den Folgen sowie der Darstellung der bedeutendsten Kritikpunkte am Bologna-Prozess ab.

Das vierte Kapitel stellt eine Erläuterung der drei wesentlichen Universitätsorganisationsgesetze der letzten Jahrzehnte dar. Zunächst wird das UOG 75, mit dem sich die Universitäten für alle sozialen Schichten geöffnet haben und somit zu Massenuniversitäten wurden, näher beschrieben. Danach erfolgt eine Darlegung des UOG 93, das die Liberalisierung in der Wirtschaft, welche bereits in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren erfolgte, auf bildungspolitischer Ebene reflektiert. Der Großteil dieses Kapitels ist dem UG 2002 gewidmet, das zu dramatischen Veränderungen in der Universitätslandschaft in Österreich geführt hat und die Tragweite des Bologna-Prozesses im aktuellen Stadium reflektiert.

Kapitel 5 wird schließlich die neoliberalen Elemente im Bildungssektor in Österreich, die seit Bologna zu bemerken sind, beschreiben. Zunächst wird auf die Ökonomisierung von Bildung eingegangen. Danach werden konkrete Veränderungen am österrei-

chischen Bildungssektor, die eindeutig als neoliberal zu verorten sind, beschrieben. Dazu zählen die Instrumentalisierung von Bildung, die sich unter dem Schlagwort der *Employability* vollzogen hat, die Einführung des dreizyklischen Systems (Bachelor, Master, Doktorat), die Modularisierung der einzelnen Studiengänge, die Einführung des ECTS und schließlich die Studiengebühren. Die Arbeit schließt mit einer Conclusio in Kapitel 6 ab, in der ich meine eigene Meinung zu den dargestellten Fakten und Zusammenhängen präsentiere.

1.4 Themenmotivation

Das Thema der Arbeit wurde von mir gewählt, da ich mich während des Studiums bereits vielfach mit dem Thema Hochschulpolitik beschäftigt habe. Die Entwicklung der Hochschule in Österreich bis zum heutigen Tag ist sehr vielschichtig und politisch überaus interessant. Auch besuchte ich verschiedene Seminare zum Thema Entwicklung und Stand der Hochschulpolitik in Österreich, wobei ich für die vorliegende Arbeit auf mehrere von mir bereits früher verfasste Seminararbeiten zu den Themenschwerpunkten zurückgreifen konnte und für einige themenrelevante Gebiete schon recherchiert hatte. Als sozial orientierte Person stehe ich den neoliberalistischen Tendenzen am Hochschulsektor eher kritisch gegenüber. Daher hatte die Thematik einen besonderen Reiz für mich.

2. Die wirtschaftliche Denkschule des Neoliberalismus

Ziel dieses Kapitels ist es, die neoliberale Schule vorzustellen und umfassend zu beschreiben, da das Bildungswesen in Österreich, insbesondere die Universitäten, stark von dieser Ideologie beeinflusst wurde. Bevor auf diese Denkschule jedoch genauer eingegangen wird, soll ein kurzer Abriss der historischen Entwicklung des Neoliberalismus gegeben, ein Versuch zur Begriffsabgrenzung vorgenommen und die *Chicago School of Economics* als eine der bedeutendsten Schulen dieser Richtung vorgestellt werden.

2.1 Historische Entwicklung des Neoliberalismus

Butterwege datiert die neoliberalistischen Anfänge auf das frühe 18. Jhd. mit den Ideen von Hume und de Mandeville. Der eigentliche Beginn des modernen Neoliberalismus sieht der Autor jedoch erst mit der strikten Durchsetzung streng liberalistischer Wirtschaftsmärkte, die insbesondere seit 1970 durch Margaret Thatcher und den „Reagonomics“ in den USA ab 1980 vorangetrieben wurde. Der Autor postuliert eine Vereinnahmung der weltweiten Wirtschaft durch den Neoliberalismus und den Fall des sozialistischen Planwirtschaftssystems als Konsequenz des Neoliberalismus (vgl. Butterwege, 2007, 50).

Probst und Veit zeichnen ein von Butterwege differentes Bild der Historie des Liberalismus: In den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts etablierte sich die Wirtschaft der USA als die stärkste globale Macht mit dem höchsten Wirtschaftswachstum nach dem Ersten Weltkrieg. Das Schlagwort „Golden Twenties“, geprägt von den Medien und namhaften Politikern, zeige dies sehr deutlich. Europa war zu dieser Zeit von Revolutionen zur Etablierung des Sozialismus als vorherrschendem politischen System (insbesondere durch die Novemberrevolution 1919 in Russland), Räteregierungen in Teilen Europas (z.B. Bayern und Ungarn) und daraus resultierenden Machtkämpfen zwischen den Regierungen sowie Regierung und Volk geprägt. 1926 begann der wirtschaftliche Aufschwung und die Orientierung am Wirtschaftssystem der USA, was eine Beruhigung der angespannten Marktlage bewirkte. (vgl. Probst/Veit, 2002, 3f).

Die so genannten „Goldenen Zwanziger“ wurden durch den Zusammenbruch der Weltwirtschaft am 24.10.1929 („Schwarzer Freitag“, „Börsenkrach“) schlagartig beendet. In den Ökonomien Deutschlands, Großbritanniens und der USA waren vorher

bereits absteigende Tendenzen zu erkennen. Wagner beschreibt die Auswirkungen der Wirtschaftskrise als verheerend. So sanken die Preise für Handelsgüter weltweit um 48% und der internationale Wert des Handels um knapp zwei Drittel (63%). Bis dahin hatte es noch keinen Abschwung gegeben, der so tief war und so lange andauerte (Wagner, 2009, 67). Die bis zu diesem Zeitpunkt etablierten Wirtschaftstheoriegebäude, wie (Neo-)Klassik, Grenznutzentheorie, der „freie Markt“ oder der „Neue krisenfreie Kapitalismus der Zwanziger Jahre“, erfuhren ebenfalls eine Wende. Es bedurfte neuer Theorien und Instrumentarien, um das Vertrauen von Privatpersonen und Unternehmen in die Ökonomie ihres Staates wiederherzustellen. Unternehmen sorgten sich um die Verringerung von Märkten und Umsätzen durch etwaige ausländische Konkurrenten und wandten sich an den Staat, der diese aus dem heimischen Markt heraushalten sollte. Ebenfalls resultierten aus dieser Unsicherheit sukzessive Abwertungen der Währungen durch den Versuch, die Preise der Mitbewerber auf dem Markt zu unterbieten und die eigenen Produkte zu etablieren. Jedes Land verhängte daraufhin Zölle und beschränkte und besteuerte Importe. Der Protektionismus war eine direkte Folgeerscheinung der Weltwirtschaftskrise, selbst in Großbritannien, der seit 1846 als Verfechterin des Freihandels bekannten europäischen Wirtschafts- und Kolonialmacht. Probst und Veit postulieren auf der Basis dieser historischen Entwicklungen, dass die Wirtschaftskrise eben nicht zur Auflockerung, wie von den Vertretern des Neoliberalismus reklamiert, sondern eher zu erhöhter Stringenz der Handelskontrollen geführt hat (vgl. Probst/Veit, 2002, 3f).

Die Wahlen in den USA im Jahr 1932 brachten Franklin D. Roosevelt als neuen Präsidenten an die Macht. Zu dieser Zeit der Großen Depression war der Wunsch nach einer Lösung für die bestehenden Probleme erheblich und die Bereitschaft, neue Wege zu beschreiten, wuchs.

Mit großen staatlichen Eingriffen in die Wirtschaft, staatlicher Regulation des Marktes und kreditfinanzierten Arbeitsbeschaffungsprogrammen gelang es Roosevelt, die Produktion von 59 Prozent des Levels Mitte der 1920er im März 1933 auf 100 Prozent im Juli zu heben, die Arbeitslosigkeit sank von 13,7 Millionen im Jahr 1933 auf 12 Millionen 1935. Viele waren und sind bis heute der Ansicht, Roosevelts Maßnahmen, die unter dem Namen „New Deal“ bekannt wurden, habe dies bewirkt. Doch bei genauerer Betrachtung muss festgestellt werden, dass 1937 noch immer ein Siebtel der gesamten Bevölkerung arbeitslos war. Der starke Trend der zunehmenden Integration von Industriemanagement und Staat setzte sich bis zum und während des Zweiten Weltkriegs fort, gerade als sich 1937 die wirtschaftliche Erholung als äußerst

kurzlebig erwies und beispielsweise die US-Wirtschaft ihren „*steepest economic decline in the history of the US*“ (Kindelberger, 1929-1930, 272, zit. in: Harman, 1999, 514) erlebte.

Die vom Faschismus geprägten Staaten Italien und Deutschland folgten, ebenso wie Großbritannien und die USA, dem Weg der Staatseingriffe und fusionierten und koordinierten nationale Unternehmen mit der staatlichen Bürokratie. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde dieser Weg beibehalten. Der Staat war in Europa und den USA von Anfang der 1930er bis Mitte der 1970er praktisch überall zentral für die Produktivität im Kapitalismus. Die Arbeitslosigkeit war marginal und die Reallöhne stiegen (vgl. Probst/Veit, 2002, 4ff).

In diesem Sinne schrieb Anthony Crosland in seinem Werk *Die Zukunft des Sozialismus*:

„Armut und Unsicherheit sind im Begriff zu verschwinden. Der Lebensstandard steigt rapide; Angst vor Arbeitslosigkeit verschwindet zusehends; und der durchschnittliche junge Arbeiter hat Hoffnungen, die seinem Vater niemals in den Kopf gekommen wären“

(Crosland, 1956, 115)

Der Kapitalismus erlebte nach dem Zweiten Weltkrieg fast dreißig Jahre lang den anhaltendsten Aufschwung seiner Geschichte. 1970 belief sich der Output der US-Wirtschaft auf das Dreifache im Vergleich zu 1940 (vgl. Probst/Veit, 2002, 5).

Entsprechend hoffnungsfroh waren die Prognosen und Ansichten der Wirtschaftswissenschaftler und Ökonomen in der Mitte der 1960er Jahre. Es herrschte die Ansicht, das kapitalistische System habe die Probleme der Zwischenkriegszeit überwunden und die Zeiten tiefer Rezessionen, wirtschaftlicher und politischer Unsicherheit und Polarisierung seien vorbei. Der US-Soziologe Daniel Bell proklamierte während dieser Zeit sogar ein Ende der Ideologien: Da endlich die Mittel für die Organisation der Produktion, die Kontrolle der Inflation und die Vollbeschäftigung vorhanden seien, werden die politischen Ansichten nicht mehr vom Klassenkampf bestimmt (Vgl. Bell, 1960, 84, in Harman, 2002, 577). Diese Ansicht teilte auch Marcuse: Er proklamierte eine Vereinigung der vorherigen Klassenfeinde Bourgeoisie und Proletariat durch ein übergreifendes Interesse an Erhalt und Entwicklung des institutionellen Status Quo (vgl. Marcuse, 1964, 11f, in Harman, 2008, 577).

Ab Ende der 1960er Jahre zeigten sich die Widersprüche des Aufschwungs. Die Stabilität der Nachkriegsordnung wurde durch Protestbewegungen erschüttert (auch bekannt als 1968er Revolution, die Zeit der Studentenproteste und Kommunenbildung), bis sich die gesamte Krisendynamik des Kapitalismus 1973 vollständig entfaltete, was zur Notwendigkeit des Nachdenkens über althergebrachte politische, ideologische und ökonomische Ansichten führte und schlussendlich 1989 den endgültigen Zusammenbruch der kommunistischen Länder der Sowjetunion und des gesamten Ostblocks bewirkte (vgl. Probst/Veit, 2002, 6).

Der wirtschaftliche Aufschwung wurde im Herbst 1973 plötzlich beendet, sichtbar durch die Verdopplung der Arbeitslosigkeit innerhalb sehr kurzer Zeiträume simultan in allen kapitalistischen Industrienationen der westlichen Welt. Keynesianische Methoden, die bis zu dieser Zeit derartige Einbrüche aufgefangen hatten, konnten dieses Mal nur die Inflation ankurbeln und keine Minderung der Arbeitslosigkeit bewirken. Diese Entwicklung brachte bei Ökonomen und Politikern die bislang nur von einigen wenigen Vertretern der Wirtschaftswissenschaften, wie Friedrich August von Hayek und Milton Friedman, postulierte Überzeugung von den Selbstheilungskräften des vollkommenen „freien“ Marktes hervor. Unternehmen waren gezwungen, auf diese Entwicklungen sofort zu reagieren. Es war notwendig, nach den Jahrzehnten des wirtschaftlichen Aufschwungs die Tätigkeitsfelder, Geschäftsprozesse und Märkte zu prüfen und zu korrigieren. Re- und Umstrukturierung bedeuteten dabei Rationalisierung der Produktion durch Entlassung von Tausenden Arbeitern und die Schließung von Betrieben, und Erschließung neuer Märkte über die nationalen Grenzen hinaus. Dieser Prozess hält bis heute an und ist unter dem Begriff „Globalisierung“ bekannt (vgl. Probst/Veit, 2002, 5f).

Neue Profite konnten nur durch das Auffinden von bisher nicht erschlossenen Mehrwertquellen erzielt werden. Eine dieser Quellen lag in Industrien und Dienstleistungen, die in der Vergangenheit vom Staat aufgebaut worden waren und wurde als lukrativer Zusatz zum Profit übernommen. Eine andere Quelle bestand darin, sich mittels Handels- und Schuldenverhandlungen Ressourcen aus den Wirtschaften schwächerer Staaten der Welt anzueignen, wobei man sich auf die Macht der größten Staaten der Welt, insbesondere der USA, stützen konnte. Und schließlich konnten überall die Gewinne nach Steuern gesteigert werden, indem die Steuerbelastung von den Gewinnen zu den Löhnen und Konsumgütern verschoben wurde (vgl. Probst/Veit, 2002, 5f).

Probst und Veit zeigen auf, welche Konsequenzen diese Entwicklungen hatten und schlussfolgern eine daraus resultierende Basis für den Einzug des Neoliberalismus in die Gefüge von Staat und Wirtschaft:

1. Unternehmen erschlossen neue Produkte und Dienstleistungen, die bislang vom Staat produziert und angeboten wurden;
2. Die Globalisierung führte zur Aneignung von Ressourcen aus den ärmsten Ländern der Welt, insbesondere durch Handels- und Schuldenabkommen;
3. Die unternehmerische Steuerlast wurde durch die Verlagerung von den Gewinnen zu Löhnen und Konsumgütern gesenkt;
4. Soziale Leistungen erfuhren einen massiven Abbau durch Kürzung der Leistungen und gleichzeitiger Aufstockung des Arbeitsvolumens.
5. Einführung von internen Marktmechanismen in staatliche Strukturen (wie z.B. an der Wiener Universität, Stichwort: UG 2002 , vgl. dazu Abschnitt 4.3.3; vgl. Probst/Veit, 2002, 6)

2.2 Die Blüte des Neoliberalismus

Das Wort Neoliberalismus entstand, wie bereits besprochen, nicht erst in den 1970er Jahren, sondern bereits in den späten 1930er Jahren. 1938 trafen sich in Paris orthodoxe Wirtschaftsliberalisten, darunter von Mises und von Hayek, der als einer der Gründerväter des Neoliberalismus gilt. Bereits in den 1930er Jahren wandten sich von Hayek und einige andere bürgerliche Ökonomen vor dem Hintergrund der stark ausgeprägten sozialpolitischen und sozialistischen Maßnahmen dem Liberalismus intensiv zu. Der Kampf gegen den „Kollektivismus“, worunter die Neoliberalen auch Keynes und den Wohlfahrtsstaat subsumierten, war eines der wichtigsten Motive dieser philosophischen Richtung der „Erneuerer des Liberalismus“:

„Das neoliberale Denken ... ist ein Denken, das versucht, die Überwindung der bürgerlichen Gesellschaft durch die sozialistische Gesellschaft zu verhindern“
(Hinkelammert, 1994, 63).

Von Mises betont, dass die Intentionen der Gruppe um von Hayek insbesondere eine positive Benennung und Bestimmung des Liberalismus sowie die Akzentuierung auf die Überlegenheit der Marktwirtschaft waren (Vgl. von Mises, 1922, 1f). Von Hayek selbst propagierte *„die Erhaltung des freien Marktes, des Wettbewerbsprinzips und des Privateigentums“*. Dafür musste aber die in Verruf geratene Laissez-faire Politik des Wirtschaftsliberalismus auf eine neue Legitimationsbasis gestellt werden, wobei laut

Meinung der Marktradikalen „*der Planwirtschaft ... nicht eine Laissez-faire Politik sondern eine rationelle Wettbewerbsordnung entgegenzustellen ist*“ (von Hayek 1994, 1).

Dem folgend handelte es sich hier um eine Ideologie, die als Reaktionen auf Entwicklungstendenzen des Kapitalismus gewertet werden muss und deren Sinn darin bestand, diese zu rechtfertigen und ein dazu passendes Menschenbild zu verankern. Die neoliberale Diskussion schließt somit an neoklassische Themen an. Vor dem Hintergrund der Infragestellung der Kräfte des freien Marktes im Zuge der Weltwirtschaftskrise war der Beginn der Diskussion um einen neuen Liberalismus als Rechtfertigungslehre für den freien Markt konzipiert - Hobsbawm nennt den Neoliberalismus aus diesem Grund „*Neoliberale Wirtschaftstheologie*“ (Hobsbawm, 1995, 226).

Da die *Chicago School of Economics* im Allgemeinen als eine Art Sammelstelle des modernen Neoliberalismus gilt, soll im nächsten Abschnitt detaillierter auf diese eingegangen werden.

2.3 Die Chicago School of Economics

Die *Chicago School of Economics* stammt ursprünglich aus der *University of Chicago*, ist jedoch nicht zur Gänze mit dem dortigen *Department of Economics* gleichzusetzen. Es handelt sich dabei um die weltweit dominanteste Denkschule des Neoliberalismus. Ihr gehören eine Vielzahl von Nobelpreisträgern und hoch dekorierten Ökonomen an, die großen Einfluss, nicht nur auf ihre nationalen amerikanischen (u. a. jene von Ronald Reagan), sondern auch auf internationale Regierungen (insbesondere die Thatcher-Regierung Großbritanniens sowie der gesamten westlichen Zivilisation) genommen haben. Diese neoliberale Denkschule greift zumeist wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Fragestellungen auf, widmet sich aber auch anderen gesellschaftlichen Themen (vgl. Palley 2004, 24; nach Johnston/ Saad-Filho 2004). Der Definition von Miller (1962) zufolge besteht die *Chicago School of Economics*

„[] of a loose grouping of professional economists, a great number of whom have either taught at or received their graduate training at the University of Chicago. The School crystallized during the tenure at the University of Chicago of such eminent economists as Frank Knight, Jacob Viner, and Henry Simons. Its leadership today [1962] includes such outstanding theorists as Milton Friedman and George Stigler. Although the central tradition of the school as it originally developed continues into the present, the earlier leaders of the school would not necessarily regard its direction of evolution over time as desirable in all respects“
(Miller, 1962, 64).

Wesentliche Kernpunkte der in der *Chicago School of Economics* propagierten Theorien waren privates Unternehmertum und die weitgehende Abschaffung von Eingriffen seitens des Staates. Insofern war die *Chicago School of Economics* mit anderen neoliberalen Denkschulen vergleichbar. Was nach Miller aber die Chicagoer Ökonomen von anderen unterschied, war:

„[...] the emphasis that he puts on the usefulness and relevance of neo-classical economic theory; the way which he equates the actual market and the ideal market; the way which he sees and applies economics in and to every nook and cranny of life; and the emphasis that he puts on hypothesis-testing as a neglected element in the development of positive economics. This is the set of characteristics evident in the present-day Chicagoan“
(Miller, 1962, 65).

Wie dieses Zitat sehr deutlich zum Ausdruck bringt, ist die individuelle marktwirtschaftliche Ausrichtung für die Denker der *Chicago School of Economics* der innerste Kern der Theorie. Die Chicagoer Ökonomen sprachen sich sehr deutlich gegen Preiskontrollen und Sozialtransfers, Arbeitnehmerschutz und staatliches Gesundheitsmanagement aus und unterschieden sich damit von anderen neoliberalen Ökonomen im Wesentlichen durch den Grad ihres Dogmatismus, mit dem von ihnen die Überlegenheit des Marktes propagiert wurde. Diesem Dogma konsequent folgend setzten sie den realen Markt¹ mit dem idealen Markt² gleich (vgl. Stigler, 1962, 70f).

Inwiefern die Änderungen im österreichischen Universitätsgesetz, vor allem mit dem UG 2002, in die Denkschule der Chicagoer Ökonomen passen, wird in Kapitel 5 noch zu zeigen sein. Der folgende Abschnitt widmet sich dem Versuch, den Neoliberalismus im Rahmen der vorliegenden Fragestellung zu definieren.

¹ Realer Markt: Tatsächlich existierender Wirtschaftsmarkt

² Idealer Markt: 1) definiert durch Homogenität der Güter und Fehlen von Präferenzen räumlicher, zeitlicher und persönlicher Art (vgl. <http://www.mehliss.de/vwl/Markt%20und%20Preis.pdf>, 2) Markt, wie er im Idealfall sein sollte

2.4 Begriffseingrenzung

Der Begriff des Neoliberalismus unterliegt keiner klar abgegrenzten Definition, seine Tragweite ist zwar groß, die Bedeutung jedoch unklar umrissen. Probst und Veit erklären, dass es keine „neoliberale Schule“ und kein klares Ideengebäude des Neoliberalismus gibt. Im Zeitalter der antikapitalistischen Bewegung ist Neoliberalismus sehr negativ behaftet und wird oftmals als ein „*politischer Kampfbegriff*“ gegen unsoziale Maßnahmen jeglicher Art verwendet, um die Politik der Gegner zu etikettieren (Probst/ Veit 2002, 3).

Im „*Wörterbuch zur Politik*“ wird Neoliberalismus wie folgt definiert:

„Eine wirtschaftspolitische Richtung, die in Weiterführung und Modernisierung des älteren Wirtschaftsliberalismus das Laissez faire-Prinzip durch die ordnungspolitische, insb. die wettbewerbspolitische Aufgabe des Staates, den institutionellen Rahmen des Wirtschaftsprozesses auf marktkonforme Weise zu regeln, ergänzt [...]. Dem N. zufolge sind wirtschafts- und sozialpolitische Eingriffe des Staates nur zulässig, wenn sie den Kriterien Marktkonformität, Wettbewerbssicherung und Wahrung der Freiheit der Wirtschaftssubjekte genügen. Weitergehende Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf und in die Gesellschaft [...] werden vom N. abgelehnt.“

(Schmidt, 1995, 646).

Schmidt postuliert also, dass in neoliberalen Wirtschaftssystemen der Staat nur dann eingreift, wenn die Wahrung der Rechte aller beteiligten Subjekte gesichert ist. Auch in der in Abschnitt 2.3 beschriebenen *Chicago School of Economics* wird Neoliberalismus so verstanden.

Der Duden beschreibt die neoliberale Denkrichtung wie folgt:

„Denkrichtung des Liberalismus, die eine freiheitliche, marktwirtschaftliche Wirtschaftsordnung mit den entsprechenden Gestaltungsmerkmalen wie privates Eigentum an den Produktionsmitteln, freie Preisbildung, Wettbewerbs- und Gewerbefreiheit anstrebt, staatliche Eingriffe in die Wirtschaft jedoch nicht ganz ablehnt, sondern auf ein Minimum beschränken will.

Die Ideen des Neoliberalismus ... basieren zum großen Teil auf den negativen Erfahrungen mit dem ungezügelter Liberalismus des Laissez-faire im 19. Jahrhundert, als der Staat die Wirtschaft komplett dem freien Spiel der Marktkräfte überließ. Staatliche Eingriffe in die Wirtschaft sind deshalb aus Sicht des Neoliberalismus dann gerechtfertigt und notwendig, wenn sie z. B. das Marktgeschehen fördern und die Bildung von Monopolen oder Kartellen verhindern, Konjunkturschwankungen ausgleichen oder dem sozialen Ausgleich dienen. Die deutsche Variante des Neoliberalismus wird auch als Ordoliberalismus bezeichnet. Die angelsächsische Variante mit ihrem Hauptvertreter Friedrich August von Hayek (1899, gestorben 1992) setzt mehr auf die Selbststeuerung der Marktwirtschaft.*

Die meisten Wirtschaftsordnungen der westlichen Industrienationen, so auch die soziale Marktwirtschaft in Deutschland, basieren heute auf den grundlegenden Prinzipien des Neoliberalismus.“

(Duden Grundlagenwissen, 2009, Stichwort „Neoliberalismus“)

Das „Brockhaus-Lexikon A-Z Wissen“ aus dem Jahr 2008 beschreibt in Band 8 unter dem Stichwort „Neoliberalismus“ diesen wie folgt:

„Neoliberalismus, wirtschaftspolitisches und sozialphilosophisches Konzept für eine Wirtschaftsordnung, die durch die Steuerung aller ökonomischen Prozesse über den Markt, d.h. durch freien, funktionsfähigen Wettbewerb, gekennzeichnet ist. ... Das im 20. Jh anknüpfend an Forderungen des klassischen Liberalismus entwickelte Konzept lehnt sowohl das uneingeschränkte Laissez-faire-Prinzip als auch den Staatsinterventionismus sowie jede Form von Planwirtschaft ab und billigt dem Staat lediglich wirtschaftskonforme Eingriffe zu (z.B. Schaffung und Erhaltung der Rahmenbedingungen für freien Wettbewerb, Verhinderung von monopolistischer und/oder gruppenegoistischer Machtentfaltung) ...“³

(Brockhaus, Band 8, 2008, 89)

Auer geht in seiner Dissertation auf drei sich historisch wandelnde Begriffsverständnisse ein. So beschreibt er, dass die ursprüngliche Bedeutung die Idee eines freien Marktes, verbunden mit einem aktiv eingreifenden Staat, welcher sich um die Belange und das Wohlbefinden seiner Bewohner kümmert, beherbergt. Dies spiegelt sich in Ludwig Erhards Aufruf nach einem „Wohlstand für alle“ aus dem Jahr 1957. Die anschließende Entwicklung des neoliberalistischen Gedankengutes zeigt Tendenzen, genau den Staatseingriff, der ursprünglich gefordert wurde, nun abzulehnen und die Grundidee des sich selbst regulierenden Marktes ohne Eingriffe zu propagieren. Besonders kritische Autoren, allen voran beispielsweise Chomsky (1999,

³ Zur besseren Lesbarkeit sind die im Lexikon verwendeten Abkürzungen ausgeschreiben.

14) sehen darin Intentionen, die Macht der Konzerne über die Konsumenten, also die Masse der Bevölkerung zu etablieren. Subtil zeigt sich dabei, dass es sich hier nicht um vollständige Ablehnung handelt, sondern diese einer Selektion – je nach Bedarf der Konzerne – unterliegt. Auer drückt dieses Motto so aus: „*Freier Markt für dich, Protektion für mich*“ (Auer 2008, 3). Diese Tendenzen führen zu einem dritten, aktuell vorfindbaren Begriffsverständnis, quasi einer Erweiterung der zweiten Bedeutung. Hier handelt es sich jedoch nach meiner Meinung eher um eine Abgrenzung der Instrumentarien zur Etablierung neoliberaler Auffassung denn tatsächlich um eine Definition. Auer führt hier die Bedeutung des „*freien Spiels der Marktkräfte, des Freihandels, von Liberalisierung, Privatisierung, der positiven Anreizsysteme und der nicht durch behördliche Schranken behinderten privaten Wirtschaftstätigkeit*“ (Auer, 2008, 3) zur Schaffung einer „*klaren Strategie für wirtschaftliches Wachstum, Chancengleichheit und Fairness*“ (Auer, 2008, 3) auf. Diese an sich tolerierbaren Methoden und Richtungen unterliegen nach Meinung von Auer stark der Möglichkeit zur missbräuchlichen Verwendung und Verschleierung einer tatsächlich Macht verschiebenden Politik.

Die Definitionen für diesen Begriff sind fast so zahlreich wie die Autoren, die sich dieser Thematik widmen. Ebenso umfassend, teils widersprüchlich oder auch synonym verwendet ist die Abgrenzung von Begriffen, wie Ordoliberalismus oder Manchesterkapitalismus. Eine umfassende Betrachtung ist daher im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Im Großen und Ganzen stützt sich der hier verwendete Begriff des Neoliberalismus auf die vorgestellten Definitionen, deren Kernaussagen wie folgt zusammengefasst werden können:

1. .Neoliberalismus ist aus dem Liberalismus hervorgegangen.
2. Der staatliche Eingriff in das Marktgeschehen kann nicht vollständig umgangen werden, muss jedoch auf ein Minimum beschränkt bleiben.
3. Die Vorstellungen, was das Minimum staatlichen Eingriffs sein darf, divergieren zwischen den westlichen, auf den neoliberalistischen Ansichten beruhenden Gesellschaftsformen.
4. Es besteht die reale Option, unter dem Deckmantel des Neoliberalismus, eben durch die unklar definierten Eingriffsmöglichkeiten des Staates, diese zur Betreibung einer Politik zu verwenden, die gegen die Masse der Gesellschaft benutzt wird, indem einigen wenigen zu mehr Macht verholfen wird. Aus diesem Punkt resultiert nach meiner Meinung die größte Angriffsfläche für den Neoliberalismus.

Da in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass der 1999 in Gang gesetzte Bologna-Prozess an den neoliberalen Entwicklungen an Österreichs Universitäten zu einem erheblichen Teil verantwortlich ist, wird im nun folgenden Kapitel auf diesen detaillierter eingegangen.

3. Der Bologna-Prozess

3.1 Einführung in die Thematik

In den letzten Jahren hat die im höheren Bildungsbereich oft verwendete Kurzformel für den Bologna-Prozess, „Bologna“ (in der vorliegenden Arbeit als Synonym für den Bologna-Prozess verwendet), einen Bedeutungswandel erfahren. Dieser Begriff bezeichnet nicht mehr vorrangig die italienische Stadt, die Ende des 11. Jahrhunderts als älteste Universitätsstadt Europas gegründet wurde, sondern die im Jahr 1999 von 29 BildungsministerInnen unterzeichnete Erklärung, durch die ein erheblicher Entwicklungs- und Erneuerungsprozess im gesamten Bildungssektor Europas ausgelöst wurde.

Felberbauer postuliert, dass die vereinbarten Abkommen der Welthandelsorganisation (WTO) Wissen zur globalen Handelsware gemacht haben, was dem global operierenden Kapitalismus entspricht und entgegenkommt. (vgl. Felberbauer 2009, 100). Dazu soll an dieser Stelle angemerkt werden: Dies hat dann, in letzter Konsequenz, zur Vereinheitlichung der Standards in Bologna, unabhängig von Länderspezifika und nationaler Historie in der Vermittlung von Wissen geführt. Diese Spezifika unterliegen einem Wandel, was letztendlich zum weiteren Werteverfall beiträgt.

Ribolits hingegen sieht die Ursache für den 1999 eingeleiteten Prozess der europäischen Hochschulreformierung in der Notwendigkeit, im globalen ökonomischen Konkurrenzkampf die europäische Vormachtstellung nicht zu gefährden. Für die EU stelle es ein Grundsatzziel dar, die wesentlichsten, durch politische Mechanismen gesteuerten Gesellschaftsbereiche dem Markt zu überantworten und nach Konkurrenzkriterien zu gestalten. Dazu gehören selbstverständlich auch der Bildungsbereich und die Universitäten:

„Nicht zufällig ist es das erklärte Ziel des so genannten Bologna-Prozesses, die EU bis zum Jahr 2010 zum ‘wettbewerbfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Raum der Welt’ zu machen ... Man erhofft sich, auf diese Art die Effektivität der Bildungseinrichtungen in ihrer Funktion als Humankapitalveredelungsbetriebe zu steigern [...] Der ökonomische Krieg erfordert die totale Mobilmachung im Sinne der Konkurrenzideologie, alle Reserven müssen aktiviert werden““

(Ribolits 2010, 44ff).

Dabei soll das europäische Bildungssystem dem angelsächsischen, insbesondere dem der USA, angeglichen werden. Sowohl durch das *General Agreement on Trade in Services* (GATS, unter Leitung der WTO) als auch durch den Bologna-Prozess sollen eine einheitliche Struktur der Abschlüsse und mehr private Anbieter auf dem Bildungsmarkt gefördert werden (vgl. Liesner/ Lohnmann 2009, 185). Knight drückte es sehr klar aus und bezeichnet den Handel von höherer Bildung als

„... a billion dollar industrie, including recruitment of international students, establishment of university campuses abroad, franchised provision and online learning ...“

(Knight 2002, 1).

Sie zeigt zwar explizit die Auswirkungen der GATS auf den Bildungssektor der Entwicklungs- und Schwellenländer auf, einige ihrer Ausführungen sind jedoch allgemein gehalten und können auf den europäischen Bildungsbereich übertragen werden. Die meisten der europäischen Staaten gehören der WTO an und sind daher auch dem GATS verpflichtet.

Bereits diese kurze Einführung zeigt, dass durch Bologna eine neoliberale Entwicklung entsprechend der hier vorliegenden Begriffsdefinition (siehe dazu Kapitel 2.4, S.11f) am Bildungssektor stattfindet. Das vorliegende Kapitel soll nun im Detail darlegen, wie der historische Vorlauf zur Bologna-Erklärung aussah, welche Ziele diese Erklärung verfolgt und welche Auswirkungen die durch Bologna in Gang gesetzten Entwicklungen für Universitäten und Studierende haben.

3.2 Die Sorbonne-Erklärung als Vorläufer der Bologna-Deklaration

Am 25. Mai 1998 wurde anlässlich der 800-Jahrfeier der Sorbonne die sogenannte Sorbonne-Erklärung von den Bildungsministern Frankreichs, Großbritanniens, Deutschlands und Italiens unterzeichnet. Diese stellte die Grundlage der Bologna-Deklaration dar. Auf Seite 1 dieser Erklärung ist zu lesen

„Die Universitäten wurden in Europa vor ungefähr 750 Jahren gegründet. Unsere vier Länder sind stolz darauf, über einige der ältesten zu verfügen, die jetzt wichtige Jubiläen feiern, wie die Universität von Paris es heute tut. Damals reisten Studenten und Wissenschaftler umher und verbreiteten in kurzer Zeit ihr Wissen auf dem gesamten Kontinent. Heutzutage absolvieren zu viele unserer Studenten ihr Hochschulstudium, ohne den Vorteil zu nutzen, einen Teil der Studienzeit im Ausland zu verbringen. Wir sehen uns auch einer Zeit grundlegender Veränderungen gegenüber, einer Diversifizierung der Berufsausbildung, in der lebenslanges Lernen zu einer ganz klaren Verpflichtung wird. Wir schulden unseren Studenten und unserer Gesellschaft insgesamt ein Hochschulsystem, in dem ihnen die besten Möglichkeiten geboten werden, den Platz zu suchen und zu finden, für den sie am besten geeignet sind“

(Sorbonne-Erklärung 1998, 1).

Bereits hier findet sich eine der Begründungen dafür, warum ein gemeinsamer europäischer Bildungsraum entsteht: Wissen soll durch die Mobilität der Studierenden verbreitet werden (vgl. Konecny/ Lichtenberger 2010, 95). Veränderungen im Bildungs- und am Arbeitsplatz bilden die Grundlage für die notwendigen Umstellungen der Berufsausbildung und dem Gebot lebenslangen Lernens. Europäische Hochschulsysteme müssen so gestaltet werden, dass die optimalen Voraussetzungen zur Erfüllung dieser Anforderungen im globalen Markt für Studierende geschaffen werden (vgl. Schrittemer 2009, 64).

In der Sorbonne-Deklaration wird explizit darauf hingewiesen, dass es sich in Europa nicht ausschließlich um ein Europa des Euro, der Banken oder der Wirtschaft handle, sondern dass Europa auch über eine *„intellektuelle, kulturelle und technische Dimension verfügt“* (Walter 2006, 124). Walter ist ebenfalls der Ansicht, dass die Sorbonne-Deklaration die logische Konsequenz der vorausgehenden Debatte um nationale und europäische Wettbewerbsfähigkeit in einem *„sich immer stärker wandelnden Weltbildungsmarkt“* gewesen sei. Insbesondere die Forderung nach einem verkürzten ersten Studienzyklus (Bachelorstudium) sei durch die möglichst rasche Herstellung der Berufs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit europäischer Studenten angeregt (Walter 2006, 127); dies sei neben der in der Sorbonne-Deklaration angegebenen Begründung für die Modularisierung der Studiengänge ebenso entscheidend:

„Es scheint ein System zu entstehen, in dem zwei große Zyklen, Studium und Postgraduiertenstudium, für den internationalen Vergleich und die Feststellung von Entsprechungen anerkannt werden sollten“

(Sorbonne-Deklaration 1998, 1).

Es war demnach wichtigstes Ziel der Sorbonne-Deklaration, eine Harmonisierung der europäischen Rahmenbedingungen für Studierende (*„overall framework of our degrees*

and cycles“ [Sorbonne Declaration 1998, 3]) zu erreichen. Haug beschreibt, dass die Schaffung der Anerkennung der Studienleistungen in anderen Ländern der Grund für die Ausarbeitung entsprechender Rahmenbedingungen war, die jedoch nicht im Detail jeden Studiengang an einer Hochschule festlegen dürfen. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Erleichterung der Mobilität durch die Abschaffung von Barrieren, z.B. durch den Wegfall der Erfordernis des bürokratisch aufwendigen Studienleistungsvergleichs (vgl. Haug 1999, 27).

Im Jahr 2000 fand das erste Zusammentreffen der Mitgliedsstaaten nach der Sorbonne-Erklärung auf Anregung von Italien und Deutschland statt. Das Treffen stand im Zeichen der Deklaration; es wurden erste Meinungen und Erfahrungen ausgetauscht. Es wurde die sogenannte „*Sorbonne follow up working group*“ unter Österreichs Vorsitz gegründet und mit der Erarbeitung von Prinzipien und Zielen für einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum bis 2010 beauftragt. Es nahmen Vertreter aus dem italienischen Bildungsministerium, der europäischen Rektorenkonferenz, der Rektorenkonferenzen der Europäischen Union und der Generaldirektion der europäischen Kommission teil (vgl. Felberbauer 2009, 100; vgl. Konecny/ Lichtenberger 2010, 95f).

3.3 Inhalt und Ziele der Bologna-Erklärung

„*Der Europäische Hochschulraum - Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*“, wie die Bologna-Erklärung offiziell heißt, wurde am 19. Juni 1999 in Bologna unterzeichnet. Das zusammenfassende Kommuniqué ist als Anhang Bestandteil dieses Aufsatzes. Hier soll eine kurze Zusammenfassung der Inhalte dieser Erklärung gegeben werden.

Der erste Abschnitt fokussiert auf die bislang erreichten Ziele des Zusammenwachsens der europäischen Länder zu einem Großraum Europa, in dem viele Entscheidungen bereits gemeinsam getroffen werden. Das weitere Zusammenwachsen und der Aufbau der „... *geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen* ...“ (Bologna-Erklärung, 1999, 1) wird als von der Öffentlichkeit gewünscht proklamiert. Hier wiederholt sich der erste Abschnitt der Sorbonne-Erklärung.

Der zweite und dritte Abschnitt beinhaltet die Beschreibung der Bedeutung von Wissen und Bildung im geeinten Europa:

„... kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewußtsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum.“

(Bologna-Erklärung, 1999, 1).

Es wird der hohe Stellenwert für das friedliche Miteinander, insbesondere für den Südosten Europas, betont.

Der dritte Abschnitt würdigt die Sorbonne-Erklärung von 1998 aufgrund der Hervorhebung des Europäischen Hochschulraumes *„... als Schlüssel zur Förderung von Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung ...“* (Bologna-Erklärung, 1999, 2).

Im vierten Abschnitt wird die Bereitschaft von mehreren Ländern der EU, sich für die hier dargelegten Ziele einzusetzen bzw. mit diesen grundsätzlich überein zu stimmen, betont.

Der fünfte Abschnitt beschreibt das grundsätzliche Einverständnis und die aktive Mitarbeit der Hochschulen an diesem Prozess auf der Grundlage der *„Magna Charta Universitatum“* (Anhang 2), die den Hochschulen Autonomie und Unabhängigkeit zusichert, was wiederum den Grundstein für eine flexible Reaktion der Einrichtungen der höheren Bildung auf die sich permanent wandelnden Anforderungen legt.

Im sechsten Abschnitt wird die Notwendigkeit von Maßnahmen unter Zuhilfenahme von Expertisen zur *„... größere[n] Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme ...“* (Bologna-Erklärung, 1999, 3) betont.

Im siebten und achten Abschnitt wird gefordert, die Attraktivität des europäischen Bildungssystems derjenigen der europäischen Kultur und Tradition anzulehnen und der Einsatz der Unterzeichner für diese Ziel bekräftigt. Zu diesem Zweck sollen alle Maßnahmen untereinander abgestimmt werden. Es folgt die Formulierung der Ziele.

Die beiden Hauptziele von Bologna wurden bereits genannt. Es gilt, die Mobilität und die globale Wettbewerbsfähigkeit der Studenten und Absolventen europäischer Hochschulen zu fördern. In der Bologna-Erklärung wurden die Ziele wie folgt ausformuliert:

1. *„Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.“*

2. *Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen. Einführung eines Leistungspunktesystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.*
3. *Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere – für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen – für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.*
4. *Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.*
5. *Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.“*

(Bologna-Erklärung, 1999, 3ff.)

Der folgende Abschnitt beinhaltet die Verpflichtung:

„.... diese Ziele – im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen.“

(Bologna-Erklärung, 1999, 5).

Zugleich werden die Hochschulen aufgefordert, diese Erklärung mitzutragen und aktiv an der Umsetzung der Ziele mitzuwirken.

Den Schlussteil bildet die Erklärung, die Fortschritte und Maßnahmen zur Erreichung der Ziele in bestimmten Zeitabständen durch Treffen zu kontrollieren und zu bewerten.

3.4 Ausgewählte Interpretationen zur Bologna-Erklärung

Hackl beschreibt, dass der Bologna-Prozess nicht auf verbindlich-rechtlichen Dokumenten, „[...] sondern auf politischen Vereinbarungen der BildungsministerInnen unabhängig von Beratungen oder Beschlüssen der nationalen Parlamente [...]“ (Prausmüller/Schimmerl/Striedinger, 2005, 69) basiert. Ebenso bemerkenswert sei die Schnelligkeit, mit der die Bologna-Erklärung unterzeichnet wurde und die Beteiligung von Ländern am Bologna-Prozess, welche die Sorbonne-Deklaration nicht unterzeichnet hatten (vgl. Hackl, 2001, 22).

Konecny und Lichtenberger stellen darüber hinaus die Bedeutung dieser nicht-rechtlichen Vereinbarungen für die Entwicklung der einzelnen Staaten heraus:

„Sie geben die Entscheidungsgewalt über strategische Entscheidungen im Hochschulbereich und damit auch der ideologischen Reproduktionen von BildungsbürgerInnen und Herrschaft zugunsten einer supranationalen, informellen Entscheidungsstruktur ab“

(Konecny/Lichtenberger, 2010, 96).

Die Autoren postulieren, grob zusammengefasst, eine Verschiebung der Bedeutungsgefüge weg von nationalen hin zu gesamteuropäischen und internationalen Strukturen. Schewe ist der Meinung, dass der Handlungsrahmen der Bologna-Partnerstaaten sehr hoch ist und dadurch alte Ideen unter dem Mantel der Legitimation durch Bologna als neuartige Studienreformen dargeboten werden können und auch wurden (Schewe, 2004, 28).

Ich komme nicht umhin, hier anzumerken, dass die sehr oberflächlichen Formulierungen und die Kürze der Erklärung, zusammen mit der Forderung der Bildungsminister, die Hochschulen Europas grundsätzlich anders als bis zu diesem Zeitpunkt zu strukturieren und gleichzeitig deren Autonomie zu wahren zu wollen, allen möglichen Interpretationen des Papiers Spielraum verschafft. Auf diese Weise ist die Umsetzung Auslegungssache jeden Lesers und erst recht jeden nationalen Parlaments und jeder Hochschule. So wurde denn auch verfahren, wie die nachfolgenden Abschnitte zeigen werden.

3.5 Folgekonferenzen nach Bologna

3.5.1 Prag 2001

Das erste Treffen der Bildungsminister der Teilnehmerstaaten nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung fand am 18. und 19. Mai 2001 in Prag statt.

Zwischen diesem Termin und der Bologna-Erklärung fanden verschiedene Konferenzen statt, deren Ergebnisse ebenfalls in diese erste Folgekonferenz eingeflossen sind. Das wichtigste und für die Prager Konferenz maßgebendste davon war das *„Internationale Seminar on Bachelor Level Degrees“* am 16./17. Februar 2001 in Helsinki. Wichtige Ergebnisse hier waren die Festlegung von 180 bis 240 ECTS und ein Zeitrahmen von drei bis vier Jahren für den Bachelorabschluss. Die Teilnehmer dieses Seminars begründeten die Einführung der Bachelorstudiengänge aufgrund der innereuropäischen Struktur- und Zeitprobleme: *„Long first study cycles, high drop out rates and the lengthening of university studies are problems shared by many European countries“* (Helsinki-Seminar, 2001).

Erklärte Ziele waren die Überprüfung der bis zu diesem Zeitpunkt unternommenen Schritte der nationalen Regierungen und EU-Kommissionen zur Umsetzung der Bologna-Ziele sowie die Festlegung weiterer Rahmenbedingungen. Der Bericht dieser Konferenz (Prag-Kommuniqué mit dem Titel *„Towards the European Higher Education Area“*) beginnt mit der Würdigung der am Umsetzungsprozess beteiligten Institutionen, Einrichtungen, Gremien, der Hochschulen und Studentenvereinigungen sowie der Feststellung, dass *„... in den meisten Ländern die in der Deklaration empfohlenen Aktivitäten bezüglich der gestuften Abschlussgrade intensiv und umfassend in Angriff genommen worden sind.“* (Prag-Kommuniqué, 2001, 2).

Im weiteren Verlauf wird die Bereitschaft der beteiligten Bildungsministerien zur europaweiten Zusammenarbeit - wie auch schon in der Bologna-Erklärung - nochmals bekräftigt und die Bedeutung des lebenslangen Lernens besonders hervorgehoben. Die Ausbildung an den europäischen Hochschulen sei weiterhin *„öffentliches Gut ... eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ... und ... die Studierenden gleichberechtigte Mitglieder der Hochschulgemeinschaft ...“* (Prag-Kommuniqué, 2001, 2).

Aus diesen Grundsätzen wurden sechs Forderungen der Minister an verschiedene Einrichtungen abgeleitet, die nachfolgend zusammengefasst dargestellt werden:

1. Einsatz aller verfügbaren nationalen und europäischen Instrumentarien zur Vereinheitlichung der akademischen und beruflichen Qualifikationen zur optimalen Nutzbarkeit der Fähigkeiten der EU-Bürger im gesamten Hochschulraum sowie Förderung der Vereinfachung aller Abschlussanerkennungsprozedere durch die entsprechenden Netzwerke, wie NARIC und ENIC.
2. Forcierung der zweistufigen akademischen Bildung im gesamten europäischen Hochschulraum als Konsequenz aus dem Seminar über Bachelor-Abschlüsse in Helsinki im Februar 2001.
3. Bereitstellung eines Punktesystems bei Erwerb bestimmter Qualifikationen, das durch ein Qualitätssicherungssystem kontrolliert wird. Damit soll die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sowie die Wahrung der innereuropäischen Qualität sichergestellt werden.
4. Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden und Hervorhebung der Bedeutung im sozialen Kontext. Der Aktionsplan von Nizza (2000) zur Förderung der Mobilität findet Befürwortung durch die Minister.
5. Forcierung gegenseitiger Akzeptanz der Abschlüsse und Vernetzung von Anerkennungs- und Qualitätssicherungssystemen des Hochschulbereiches. Forderung an die Hochschulen, ein Evaluierungs-, Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem für den europäischen Hochschulbereich aufzubauen.
6. Implementierung europäischer Inhalte und Orientierung insbesondere bei Kursen und Modulen, die innereuropäisch von verschiedenen Institutionen gemeinschaftlich angeboten werden und den daraus resultierenden Abschlüssen.

Es ist zudem in diesem Kommuniqué erneut darauf hingewiesen worden, dass die angebotenen Studiengänge mit den Kursen und Modulen so einzurichten sind, dass sowohl der Individualität der Studenten als auch den Notwendigkeiten der Vielfalt in Wissenschaft und auf den europäischen Arbeitsmärkten Genüge getan werden kann. So wurde in diesem Zusammenhang auch auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens zur Verbesserung des sozialen Miteinanders sowie der Erhöhung der Lebensqualität aller Bewohner des innereuropäischen Raumes und der daraus resultierenden Optimierung der Leistungsfähigkeit Europas im globalen Wettbewerb im Prager Kommuniqué festgehalten. Die Teilnehmer wiesen auf die hohe Bedeutung des Beitritts weiterer europäischer Staaten hin und bewilligten die Beitritte Zyperns, der Türkei und Kroatiens (vgl. Prager Kommuniqué, 2001, 7f).

Im letzten Absatz der deutschsprachigen Fassung des Prager Kommuniqués heisst es zusammenfassend:

„Um den Prozess weiter voran zu treiben, sprachen sich die Ministerinnen und Minister dafür aus, dass die Gruppe für die Nachfolgearbeiten Seminare organisiert, um folgende Bereiche auszuloten: Kooperation bezüglich der Akkreditierung und Qualitätssicherung, Anerkennungsfragen und die Nutzung von Leistungspunktesystemen im Bologna-Prozess, Entwicklung gemeinsamer Abschlüsse, soziale Dimension mit besonderem Schwerpunkt auf Mobilitätshindernissen, Erweiterung des Bologna-Prozesses, lebensbegleitendes Lernen und Beteiligung der Studierenden.“ (Prager Kommuniqué, 2001, 10).

Folgen der Prager Konferenz

Die Anerkennung der Europäischen Kommission⁴ (Commission of the European Communities, kurz: COM) als Vollmitglied im Prozess ist ein weiteres bedeutendes Resultat der Prager Konferenz. In den vorangegangenen Jahrzehnten war es erklärtes Ziel der EU-Kommission, ihren Einfluss auf die aktive Mitgestaltung des Ausbaus der europäischen Hochschullandschaft auszubauen, um auch hier die Förderung der personellen Fluktuation innerhalb der EU zu forcieren. Haug zeigt auf, wie bedeutend die Rolle der EU-Kommission bereits während des gesamten Prozesses war, bevor sie zum Vollmitglied avancierte. So wurden keine Vertreter dieser Einrichtung zur Unterzeichnung der Sorbonne-Deklaration geladen, dennoch leistete diese wichtige Beiträge zur Umsetzung der Kernziele des Bologna-Prozesses, wie der Initiierung des ECTS-Punktesystems und der damit verbundenen Angleichung der Studienabschlüsse im europäischen Raum sowie der Mobilitätsförderung zwischen den europäischen Hochschulen. Ebenso hat die Kommission den Aufbau der Systeme zum Qualitätsmanagement forciert. (vgl. Haug, 2007, 13)

Die COM konstatierte 2003 in ihrer Veröffentlichung *„Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“* eine relative Isolierung der europäischen Hochschulen auf gesellschaftlicher Ebene und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Aufrechterhaltung bisheriger Formen und Organisationsstrukturen: *„Die Zuständigkeit für die Universität liegt im Wesentlichen bei den Mitgliedsstaaten [...] Die wesentlichen Herausforderungen, die die Universitäten bewältigen müssen, sind jedoch europäischer oder inter-*

⁴ „Die Europäische Kommission vertritt die allgemeinen Interessen der EU. Sie schlägt dem Parlament und dem Rat neue Rechtsvorschriften vor, erarbeitet EU-Strategien und setzt sie um, setzt gemeinsam mit dem Gerichtshof das EU-Recht durch und führt internationale Verhandlungen“ (http://ec.europa.eu/about_de.htm)

nationaler bzw. globaler Natur“ (COM, 2003, 10). Die Universitäten erhielten daher in drei wichtigen Punkten durch die EU-Kommission die führende Rolle zugewiesen:

1. Forschung und Verwertung der Forschungsergebnisse,
2. allgemeine und berufliche Bildung und
3. regionale und lokale Entwicklung.

Die Realisierung soll durch längerfristige Finanzierungsmöglichkeiten und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen und Anziehung der „...*größten Talente aus der ganzen Welt...*“ (COM, 2003, 24) sichergestellt werden, begleitet durch die Forderung nach höherer Geschwindigkeit der Umsetzung und Schaffung so genannter Exzellenzzentren und -netze (vgl. COM, 2003, 19), was eine Kooperation von HochschullehrerInnen und ForscherInnen voraussetzt (vgl. COM, 2003, 10). Diese Forderung steht somit ganz im Zeichen der Bologna-Konferenz und der dort formulierten Kernziele.

3.5.2 Berlin 2003

Am 19. September 2003 fand die zweite Nachfolgekonferenz zur Bologna-Deklaration in Berlin statt. Teilnehmer waren die Vertreter der 33 Staaten sowie mehrere Beobachter aus Ländern Europas, die noch keine Teilnehmer des Bologna-Prozesses sind sowie der EULAC.

Zunächst wurde während dieser Konferenz festgestellt, dass die soziale Komponente, der „...*Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene*“ (Berlin Communiqué, 2003, ein 1) besonderes Augenmerk im Prozess der Umsetzung aller Bologna-Richtlinien zu widmen ist. Im nächste Abschnitt wird auch bislang stets geforderte Verbesserung der Leistungsfähigkeit europäischer Hochschulen mit der Maßgabe der besseren Umsetzung sozialer Werte in Zusammenhang gebracht. Die Prägung der globalen und europäischen Hochschulzusammenarbeit und das Gebot der Mobilität zum Zwecke des wissenschaftlichen Austausches soll „...*in erster Linie von akademischen Werten geprägt sein*“ (Berlin Communiqué, 2003, ein 1).

Mehrere Papiere wurden von den Teilnehmerstaaten zur Kenntnis genommen:

1. Zwischenbericht über die bislang getätigten Umsetzungen im Bologna-Prozess, ausgefertigt von der Follow-Up-Group
2. Trends-III-Bericht der European University Association (EUA)

3. Resultate der Seminare verschiedener Hochschulen, Studierender und Organisationen im Rahmen des Arbeitsprogramms zwischen Prag und Berlin
4. Länderberichte der Teilnehmerstaaten zur Umsetzung der Bologna-Ziele
5. Mitteilungen der EU-Kommission und des Europarates
6. Beiträge der European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) und National Unions of Students in Europe (ESIB). (vgl. Berlin Communiqué, 2003, 2)

Die Schwerpunkte der Konferenz lagen vor allem in der Besprechung der weiteren Qualitätssicherung, den Strukturen und der Weiterentwicklung der qualitativ hochwertigen, zweizykligen und vergleichbaren Studienabschlüsse durch das Leistungspunktesystem sowie weiterhin der Förderung der Mobilität.

Im Rahmen der Qualitätssicherung sollen europaweit bis 2005 folgende Vorgaben erfüllt sein:

1. *„Eine Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen*
2. *Eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen, einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse*
3. *Ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren*
4. *Internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung.“*
(Berlin-Kommuniqué, 2003, 3).

Die entsprechenden Organisation, wie beispielsweise das European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), wurden aufgefordert, ein entsprechendes System zu entwickeln (vgl. Berlin-Kommuniqué, 2003, 4).

Die neuen zweizykligen Studienstrukturen sorgten in der gesamten europäischen Hochschullandschaft für eine radikale Neuordnung. Es wurde beschlossen, die Hochschulabschlüsse und Qualifikationen mit besonderem Augenmerk auf „...*Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren.*“ (Berlin-Kommuniqué, 2003, 3). Die Teilnehmerstaaten verpflichteten sich, die Rahmenbedingungen für die verschiedenen Abschlüsse im weiteren Verlauf des Prozesses zu definieren. Die unterschiedlichen Qualifikationen, mit denen Bachelor- und Masterstudiengänge abschließen, sollen die Absolventen befähigen, den unterschiedlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes durch eine geeignete Wahl zu begegnen. So wurde beschlossen, dass der Abschluss des Bachelorstudiengangs als Zulassung zum Masterstudium und der Abschluss des Masterstudienganges als Zulassung zum Doktoran-

denstudium dient. Die Promotion wurde als dritter Zyklus in Berlin zum ersten Mal besprochen und als Bestandteil der Veränderungen mit aufgenommen. Chambaz deklariert, dass es vorrangiges Ziel einer Promotion sei, nicht nur künftige Lehrer, Forscher, Manager und allgemein Entscheidungsträger auszubilden, sondern diese der europäischen Wissensgemeinschaft anzupassen (vgl. Chambaz, 2007, 3f).

Die Prüfung der Kurzstudiengänge und deren Einbindung in die europäische Hochschullandschaft wurde angeregt. (vgl. Berlin-Kommuniqué, 2003, 4)

Während der Konferenz wurde von den Teilnehmerstaaten eine starke Zunahme der Mobilität konstatiert. Im Rahmen dieses Beschlusses wurde festgehalten, dass jegliche Hindernisse ausgeräumt werden müssen und die Teilnehmerstaaten zu diesem Zweck beispielsweise die Mitnahme von im Heimatland befürworteten Darlehen und Beihilfen in ein anderes europäisches Land ermöglichen. (vgl. Berlin-Kommuniqué, 2003, 5)

Die Europäische Kommission stellte zur Konferenz in Berlin fest:

„Der Beitrag der Hochschulen zu Aufbau und Weitergabe von Wissen innerhalb der Union muss größer werden [...]. Das Streben nach Erkenntnis beflügelt Europa seit jeher. Es hat zur Formung unserer Identität und unserer Werte beigetragen, und es ist die Triebfeder unserer zukünftigen Wettbewerbsfähigkeit“
(COM, 2005a, 22f).

Die Kritikpunkte an der aktuellen Struktur der europäischen Hochschullandschaft lagen im Wesentlichen in der noch mangelnden Einheitlichkeit zwischen den nationalen Systemen, der zu starken Regulierung universitärer Strukturen, der noch mangelhaften Finanzierung sowie den Hindernissen in der Lesbarkeit der Qualifikationen internationaler Studenten (vgl. COM, 2005b, 4).

Neuaufnahmen wurden für Albanien, Andorra, Bosnien-Herzegovina, den Heiligen Stuhl, Russland, Serbien und Montenegro sowie die „Ehemalige Jugoslawische Republik Mazedonien“ bewilligt, so dass der Bologna-Prozess nunmehr 40 Mitgliedsstaaten umfasst (vgl. Berlin-Kommuniqué, 2003, 10).

3.5.3 Bergen 2005

Die nächste Konferenz im Rahmen des Bologna-Prozesses fand am 19./20. Mai 2005 statt. Teilnehmer waren die 40 bereits bestehenden Mitgliedsstaaten sowie zusätzlich die neu aufgenommenen Staaten Armenien, Aserbaidshan, Georgien, Moldawa und die Ukraine.

Konstatiert wurden zunächst die umfangreiche, wenn auch noch unvollständige Umsetzung der für den europäischen Hochschulraum notwendigen Reformen innerhalb der nationalen Gesetze sowie der deklarierten Schwerpunkte der Berlin-Konferenz. Die Ziele und gemeinsamen Bemühungen sollen fortgesetzt werden (vgl. Bergen-Kommuniqué 2005, 1f).

Die bereits 2003 in Berlin beschlossene gemeinsame Erarbeitung der Rahmenpläne für die Qualitätssicherung innerhalb des europäischen Hochschulraumes wurde erneut beschlossen, diesmal jedoch mit Zeitrahmen: bis 2007 soll mit der Arbeit begonnen und diese 2010 abgeschlossen sein. 36 der 45 Staaten haben die Lissabon-Konvention zur gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen ratifiziert; im Kommuniqué wurden die verbliebenen Staaten dringend aufgefordert, dies schnellstmöglich nachzuholen. Die bislang noch bestehenden Schwierigkeiten während dieses Prozesses sollen bindend abgebaut werden. (vgl. Bergen-Kommuniqué, 2005, 2f)

Das Kommuniqué beinhaltet auf S.4 einen Absatz zu den außeruniversitären Wissenseignungsmöglichkeiten, insbesondere wird erneut die hohe Bedeutung lebenslangen sowie informellen und nicht-formalen Lernens herausgestellt.

Der European Qualification Frame (Europäischer Qualifikationsrahmen) sieht folgende vier Stufen des universitären Wissenserwerbs vor:

1. *“Stufe: Grundlegendes Allgemeinwissen – 120 ECTS*
2. *Stufe: Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich – im Ausmaß von 180 – 240 ECTS*
3. *Stufe: Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich – im Ausmaß von 90 – 120 ECT*
4. *Stufe: Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich – wird nicht in ECTS berechnet.“*
(Europäischer Qualifikationsrahmen, 2008, 14).

Dem Promotionsstudium wurde besondere Beachtung zuteil. Das Doktorat muss entsprechend der ministerialen Forderungen von originärer Forschung durchdrungen sein; interdisziplinäre Ansätze sowie Transparenz in der Bewertung der jeweiligen Leistung sind anzustreben. Der Follow-Up-Group wurde die Ausarbeitung von Doktorandenprogrammen entsprechend dieser Grundsätze übertragen (vgl. Bergen-Kommuniqué, 2005, 4f).

Zusätzlich zu den bereits in Prag und Berlin formulierten Grundsätzen europäischer Hochschulvernetzung und -kompetenzbildung wurde in Bergen die Forderung nach

internationaler Öffnung und hoher Mobilität auch im internationalen Raum, verbunden mit Abbau der Hindernisse, zum ersten Mal publik (vgl. Bergen-Kommuniqué, 2005, 6).

3.5.4 London 2007

Die nächste Konferenz fand am 17./18. März 2007 in London statt. Hier wurde die Republik Montenegro als 46. Teilnehmerstaat in den Bologna-Prozess implementiert und die geografische Reichweite damit erheblich erweitert. Nach der aus den vorangegangenen Konferenzen bereits bekannten Würdigung der Bemühungen aller Teilnehmerstaaten um die Verwirklichung der Bologna-Ziele und dem Entgegenreten jeglicher Art von Diskriminierung Studierender oder der wissenschaftlichen Mitarbeiter erfuhr das nunmehr erste Forum zur Qualitätssicherung, welches von der sogenannten E4-Gruppe (bestehend aus EUA, ENQA, EURASHE und ESIB) initiiert wurde, eine spezielle Würdigung (vgl. London-Kommuniqué 2007, 4). Diese Organisation wurde angeregt, sich jährlich zu treffen und jeweils für ein Jahr ausgerichtete Ziele zur weiteren Optimierung der europäischen Hochschulqualität sowie den einheitlichen Abschlüssen zu formulieren.

Auch 2007 wurde erneut auf den Abbau der Barrieren für die Mitnahme von im Heimatland gewährten Studiendarlehen hingewiesen und als wichtiges Ziel für die kommende Konferenz die Vorlage von Berichten der Teilnehmerstaaten zu den unternommenen Schritten zur Erreichung des Zieles im nationalen Rahmen formuliert.

Besonderes Augenmerk wurde der Beschäftigungsfähigkeit und die Förderung der Integration der Absolventen in den europäischen und globalen Arbeitsmarkt gewidmet die weitere Verbesserung dieser Maxime als wichtiges Ziel festgelegt. Die Minister verpflichteten sich, entsprechende Standpunkte ihren Regierungen gegenüber zu vertreten und ebenso die Strukturen des öffentlichen Dienstes für Hochschulabsolventen gangbarer zu machen (vgl. London-Kommuniqué 2007, 7).

3.6 Auswirkungen und Folgen von Bologna

Allgemein wurde in allen Konferenzen stetig betont, dass eine europäische Wissensgesellschaft aufgebaut werden muss, die eine führende Rolle im globalen Wettbewerb einnehmen soll. Seit Bergen 2005 ist auch die Ausrichtung im Bologna-Prozess mit der Forderung nach internationaler Öffnung verbunden. Van der Hijden stellte zur

international ausgerichteten Vorstellungswelt der Bologna-Teilnehmer die Frage „*Are we moving towards a global qualifications framework?*“. Die Errichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens, verbunden mit dem ECTS-System, der Vereinheitlichung der Studienabschlüsse und der Errichtung des Qualitätssicherungssystems sind seiner Meinung nach prädestiniert dazu, global zu wirken und als Modell für weitere Vernetzungen im internationalen Rahmen zu dienen (vgl. Hijden, 2005, 121).

Da in Kapitel 5 noch ausführlich vor allem auf die neoliberalen Auswirkungen des Bologna-Prozesses in Österreich eingegangen wird, dient dieser Abschnitt lediglich dem kurzen Abriss über die europaweiten Folgen des Bologna-Prozesses.

Wallimann hält in seinem Beitrag *Über Bologna-Prozess und GATS zum privatisierten europäischen Hochschulraum* fest, dass eine der wesentlichsten Auswirkungen die Instrumentalisierung des Wissens im Bereich der Ausbildung ist. Seiner Ansicht nach führt die arbeitsmarktrelevante Organisation der Abschlüsse zur Stärkung der Ausbildungsdimension der Nationen zu Ungunsten des wissenschaftlichen Anspruchs, da der Masterabschluss ohne einen vorherigen Bachelorabschluss nicht erreichbar sein kann. Als Folge daraus würden die Kosten der Ausbildung von den Arbeitgebern auf die Hochschulen übertragen. Er formuliert drastisch, die Universitäten werden verpflichtet, „...für die Betriebe marktrelevant zugeschnittenes Superhumankapital bereitzustellen“ (Wallimann, 2009, 185). Dass die Hochschulräte oder ähnliche Gremien, die häufig mit Vertretern aus der Wirtschaft besetzt werden, hier ebenfalls einen erheblichen Beitrag zu eben diesem von Wallimann beschriebenen Vorgang leisten, wird in Abschnitt 4.3.3.3 aufgezeigt. Wallimann kritisiert weiterhin die Möglichkeit zur verstärkten Übertragung der Studienkosten auf die Studierenden, die sich aus der Forderung nach marktrelevanter Ausbildung ebenfalls ergäbe. Die damit verbundene Verbesserung der Beschäftigungsquoten nach Abschluss (die sogenannte Employability) gäbe Anlass zur Rechtfertigung höherer Studiengebühren (vgl. Wallimann, 2009, 185). Gleichzeitig sieht der Autor darin auch einen Vorteil demokratischer Natur und einem durch die Wahrung der Arbeitsmarktflexibilität der Entstehung von Bildungseliten vorbeugenden Prozess. (vgl. Wallimann, 2009, 188).

Des Weiteren stehe jedoch zu erwarten, dass die Bildungsanbieter stärker miteinander konkurrieren und die privaten Anbieter einen steigenden Anteil in der europäischen Bildungslandschaft erreichen. Diese Situation sieht der Autor als Annäherung an das US-amerikanische Bildungssystem. Die derzeit noch geringe Privatisierung auf diesem Sektor werde sich im Einklang mit dem Bologna-Prozess rasch erhöhen (vgl. Walli-

mann, 2009, 186ff). Die Relativierung der Aussage des Autors zur Vorbeugung von Bildungseliten (vgl. S. 188) wird durch eben jene privaten Einrichtungen begründet, deren Zweck eben die Schaffung von Eliten ist. Der Autor befürchtet, dass sich bei öffentlichen Ausschreibungen für den Bildungsmarkt nun private Anbieter als kostengünstigste bzw. meistbietende Hochschulorte durchsetzen könnten, da diese auch durch Gelder aus Stiftungen, Industrie und durch hohe Studiengebühren gestützt würden. Darüber hinaus können diese Einrichtungen im Zuge der Bologna-Entwicklungen zusätzlich mit öffentlichen Zuschüssen rechnen (vgl. Wallimann, 2009, 189). Nach meiner Meinung steht diese Prognose jedoch durchaus im Einklang mit den sozialen Zielen und Erwartungen des Bologna-Prozesses, da es hier nicht um die Förderung von sozialen Eliten, sondern den „High Performers“, also den sogenannten „klugen Köpfen“ geht, von denen die gesamte Gesellschaft durchaus profitieren kann, und zwar unabhängig von den Einkommen und dem sozialen Status der Familien.

Keller (2004) bewertet den Bologna-Prozess wesentlich positiver als Wallimann. Er hebt insbesondere das emanzipatorische Moment hervor, das durch die hohe Mobilitätsanforderung begründet wird und den Aktionsradius von Studierenden und Wissenschaftlern erweitert. Dies wiederum führe zur Vervielfältigung der Möglichkeiten wissenschaftlichen Lernens, Lehrens und Arbeitens durch die unterschiedlichen historischen, kulturellen und theoretischen Hintergründe der europäischen Nationen, deren Potenziale erst durch die erhöhte Mobilität tatsächlich genutzt würden. Als ebenso wichtig erachtet Keller die zyklische Studiengliederung und die Implementierung des standardisierten ECTS. Dies führe zu einem ungehinderteren Hochschulwechsel auch über die Ländergrenzen innerhalb Europas und sogar international hinweg und biete den Studierenden eine wesentlich bessere individuelle Ausgestaltung des Studiums durch die Modularisierung der Inhalte und die damit verbundene Loslösung von starren Strukturen, die der steigenden Heterogenität der Studierenden nicht mehr genügen können (vgl. Keller, 2004, 2f). Der dritte positive Hauptaspekt liegt für Keller auf der erhöhten Durchlässigkeit der Institutionen des tertiären Bildungssystems und der Integration durch die Zweigliedrigkeit (vgl. Keller, 2004, 2). Die Kritikpunkte Kellers betreffen zunächst sein Misstrauen gegenüber der breiten Akzeptanz dieses Prozesses. Es zeigen sich die Voraussetzungen zur Neoliberalisierung der europäischen Hochschullandschaft durch die Einbindung der Universitäten als Dienstleister, die ihre Produkte, wie gut ausgebildete Absolventen und Forschung auf hohem Niveau, als Konkurrenten zu anderen Bildungsanbietern vermarkten und absetzen müssen. Hier geht Keller mit Wallimann konform und drückt seine Befürchtung steigender Studiengebühren sowie

der Betrachtung von Studierenden als Kunden der Universität aus, die sich im steigenden Wettbewerb zwischen den einzelnen Anbietern von Lehr- und Studienleistungen entscheiden. Nach Kellers Meinung orientiere sich das ECTS ausschließlich am Arbeitsaufwand der Studierenden, nicht jedoch an der Leistung der Lehrenden. Auf diese Weise erhalten Studenten, die lehrintensive Angebote wahrnehmen, einen Vorteil, insbesondere dann, wenn das Leistungspunktesystem mit Studienkonten verknüpft sei, wie in manchen Ländern der BRD bereits praktiziert. Weniger lehrintensive Angebote führen dann zum schnelleren Verbrauch des Studienkontos (vgl. Keller, 2004, 3f).

Weiterhin sieht Keller die starke Konzentration auf die Fragen des Hochschulstudiums und hier im Besonderen auf die der Studienstrukturen und die Übertragbarkeit und Anrechenbarkeit von Studienleistungen als problematisch an. Bereiche, wie die Studienfinanzierung und Hochschulpersonalstruktur bzw. wissenschaftlicher Nachwuchs, finden noch zu wenig Beachtung. In den Kommunikés seit Bergen 2005 werde zwar angekündigt, in Zukunft auch auf die sozialen Dimensionen studentischer Mobilität zu achten, beispielsweise durch die Nutzung von Möglichkeiten, die gewährten Darlehen des Heimatlandes in ein anderes Land zu Studienzwecken zu übertragen, und die Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess zu implementieren, doch mehr als die Erklärungen der Absichten sei bislang noch nicht zu sehen. Als negative Entwicklung sei darüber hinaus auch die Tatsache der starken Harmonisierung der europäischen Hochschulsysteme zu betrachten, obwohl in der Bologna-Erklärung die Bachelor-Master-Modularisierung keineswegs als Vorgabe enthalten sei. Und obwohl aus allen beschriebenen Konferenzen das eindeutige Ergebnis des Erhaltes der Studienvielfalt im europäischen Raum hervorging, drohe diese im Zuge der Vereinheitlichung und Angleichung der Studienstrukturen verdrängt zu werden. Eben hier sehe auch ich einen gravierenden Widerspruch, für den es lediglich Kompromisslösungen geben kann, da einander konträre Forderungen entstanden sind. Massiv kritisiert Keller die Modularisierung mit Blick auf den Bedarf an AkademikerInnen in den europäischen Arbeitsmärkten. Der Übergang von Bachelor- zu Masterstudiengang wird von vielen Bachelorabsolventen nicht vollzogen. Stattdessen treten sie in das Arbeitsleben ein und stehen für eine wissenschaftliche Ausbildung nicht mehr zur Verfügung (vgl. Keller, 2004, 4ff).

4. Die Hochschullandschaft in Österreich

Sandner (vgl. 2006, 279) klassifizierte die Bildungspolitik Österreichs seit dem Zweiten Weltkrieg und erkannte drei Phasen.

Die erste Phase der Nachkriegszeit umfasste Umbau und Stagnation. Der Zugang zum Studium vollzog sich durch soziale Selektion, die Studentenzahlen waren gering und die universitäre Ausrichtung diktatorisch. 1970 war die erste Wende durch die Einrichtung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung unter Federführung von Bundeskanzler Kreisky (SPÖ) zu verzeichnen. Die Strukturen und Rechtsgrundlagen der universitären Organisation wurden durch die Einführung des Universitätsgesetzes von 1975 (UOG 75) geändert. Die drei wesentlichsten Neuerungen waren folgende:

„...Einschränkung der Macht der Ordinarien, eine Zentralisierung durch den verstärkten Einfluss des Ministeriums sowie eine demokratisierte Leitungsstruktur der Universitäten durch die Einrichtung vielfältiger drittelparitätisch (Professoren-Mittelbau-Studierende) zusammen gesetzter Gremien bildeten den Kern dieser Reformpolitik.“

(Sandner, 2006, 279).

Das Kernziel des UOG 75 war die Schaffung neuer Möglichkeiten des Hochschulzugangs für die sogenannten „bildungsfernen Schichten“.

1993 wurde das nächste Universitätsorganisationsgesetz (UOG 93), beschlossen unter der Federführung des amtierenden Wissenschaftsministers Bussek (ÖVP), verabschiedet und damit die dritte Phase eingeleitet. Das UOG 93 sicherte den Universitäten durch die Begrenzung der zentralistischen Organisation eine höhere Autonomie und schränkte die Klauseln zur Mitbestimmung ein. Die neuen Schlagworte waren *Dezentralisierung*, *Deregulierung* und *Effizienzsteigerung*. Diese Entwicklung griff das Universitätsorganisationsgesetz von 2002 (UG 2002) auf und manifestierte sie. Die detaillierte Beschreibung der drei Phasen und der Universitätsgesetze von 1975, 1993 und 2002 erfolgt im nachstehenden Kapitel.

4.1 Zahlen und Fakten

Der vorliegende Abschnitt dient der Darstellung hochschulrelevanter Zahlen und Fakten. Zunächst sei ein Vergleich des Budgets und der Studierendenanzahl von 1970 bis 2003 gegeben. Der Zeitraum wurde gewählt, um aufzuzeigen, inwiefern sich dieses Verhältnis zwischen 1970 und kurz nach dem UG 2002 verändert hat.

	1970	1985	1995	2000	2003
ord.Studierende (Inl+Ausl.) gesamt	53.152	160.901	222.033	240.990	214.068
dav. Universitäten		154.639	213.525		185.438
dav. Univ. d. Künste		6.262	6.816		7.954
dav. Fachhochschul-StG.			1.692		20.676
HS Bud (ohne VAMed) BVA nom.- €	0,176	0,910	2,074	2,221	2,386
BIP nom., in Mrd. €	27,317	100,772	172,287	204,843	224,299
BIP-Defl. Bas 1985 (WIFO)	42,9	100,0	135,9		
BIP-Defl. Bas 1995 (WIFO)		75,9	100,0	104,7	109,1
BIP-Defl. Bas 1995 (WIFO) - ergänzt bis 1970	31,6	75,9	100,0	104,7	109,1
BIP-Defl. 95 - basis 2003	28,9	69,6	91,7	96,0	100,0
HS-Bud, real, Basis 2003, Mrd. €	0,610	1,308	2,262	2,314	2,386
Verhältniszahlen:					
Ausgaben je Stud., in Tsd. € (Hochschulbudget / Studierende gesamt)	1970 11,5	1985 8,1	1995 10,2	2000 9,6	2003 11,1

Abbildung 1: Hochschulstatistische Größen 1970-2003: Budget, Studierende

(Quelle: Eigene Darstellung, Daten entnommen aus Hochschulpolitik und Wissenschaftsverwertung, Seminar Prof. Hackl SS2004)

Abbildung 1 zeigt, dass die wirtschaftlichen Kennzahlen sowie die Budgets der Hochschulen im verglichenen Zeitraum stark gestiegen sind, sich an den Ausgaben pro Student jedoch kaum etwas verändert hat – diese sind zunächst gesunken und verzeichnen seit 1985 eine steigende Tendenz. Die Studentenzahlen sind seit Einführung des UOG 75 sprunghaft und seitdem kontinuierlich gestiegen.

Zur Entwicklung der Lehrendenzahlen an wissenschaftlichen Universitäten zeigt Abbildung 2.

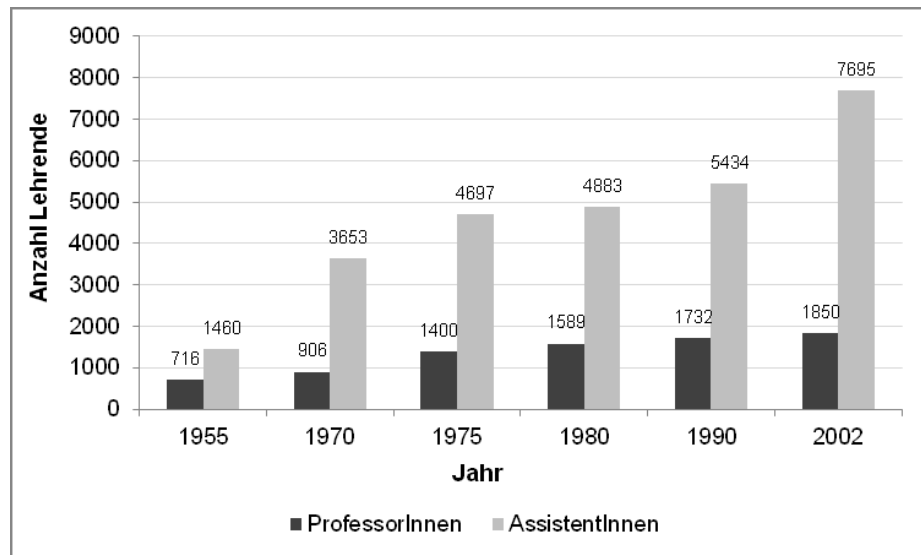


Abbildung 2: Entwicklung der Lehrendenzahlen an wissenschaftlichen Universitäten in Österreich im Zeitraum 1955 bis 2002

(Quelle: Hochschulpolitik und Wissenschaftsverwertung, Seminar Prof. Hackl SS2004)

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, stieg die Zahl der ProfessorInnen im betrachteten Zeitraum wesentlich weniger (ca. 2,5-fach) als die Zahl der AssistentInnen (mehr als fünf-fach). Eine interessante Relativierung dieser absolut betrachteten Quantitäten zeigt sich bei den Verhältniszahlen von Studierenden pro ProfessorIn und AssistentIn (Abbildung 3).

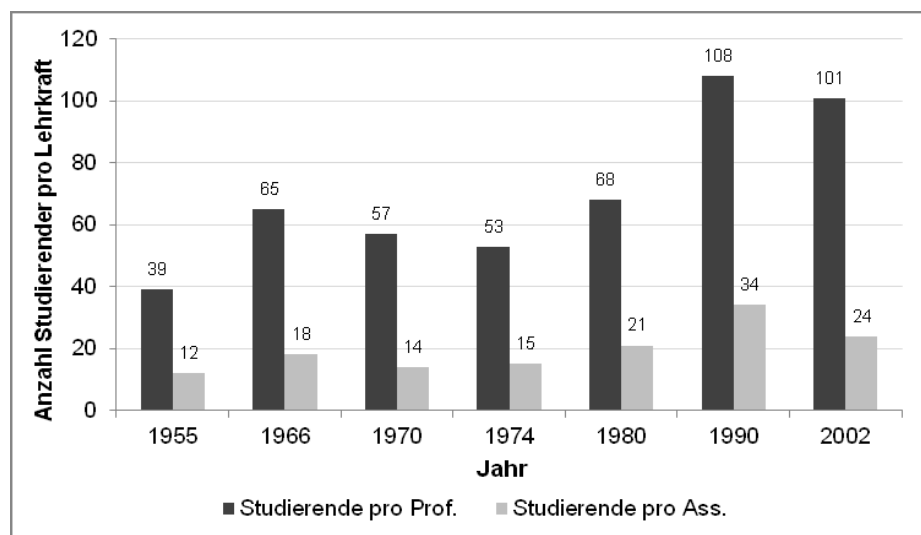


Abbildung 3: Entwicklung der Verhältniszahlen Lehrende - Studierende an wissenschaftlichen Universitäten in Österreich im Zeitraum 1955 bis 2002

(Quelle: Eigene Darstellung, Daten entnommen aus Hochschulpolitik und Wissenschaftsverwertung, Seminar Prof. Hackl SS2004)

Die nachfolgende Abbildung 4 zeigt die Änderungen der Studierendenanzahl an wissenschaftlichen Universitäten sowie den Anteil an der Alterskohorte im Zeitraum zwischen 1955 und 2003.

Wintersemester	Studierende	Erstinskribierende (Inländer), Anteil an Alterskohorte
1955/56	17.888 (100) dv.Inl.13.888	2.987 3,7%
1965/66	47.008 (263) dv.Inl.38.057	6.671 6,8%
1970/71	53.847 (300) dv.Inl.44.463	9.229 9,0%
1974/75 <u>UOG 75</u>	71.014 (397)(100) dv.Inl.62.481	9.202. 9,9%
1980/81	114.834 (162) dv.Inl.103.253	16.037 13,9%
1990/91	186.607 (263) dv.Inl.170.304	22.487 19,3%
1992/93 <u>UOG 93</u>	199.021 (100)(280) dv.Inl.176.364	19.022 19,4%
2000/01	234.937 (118) dv.Inl.202.285	26.023 29,1%
2001/02	187.662 (94) dv.Inl.158.624	22.310 25,2%
2002/03 <u>UG 02</u>	179.966 (90) dv.Inl.153.042	24.811 30,5%

Abbildung 4: Entwicklung der Studierendenzahlen an wissenschaftlichen Universitäten
(Quelle: Hochschulpolitik und Wissenschaftsverwertung, Seminar Prof. Hackl SS2004)

Aus Abbildung 4 wird ersichtlich, dass sich die Studierendenzahlen zwischen 1955 und 2003 verzehnfacht haben, während die Zahl der Absolventen im gleichen Zeitraum nur um das Siebenfache angestiegen ist.

4.2 Die österreichische Hochschullandschaft vor 1975

Zum besseren Verständnis des aktuellen Systems und der Funktionsweise von Universitäten sowie des politischen Status Quo ist die Betrachtung der historischen Entwicklung seit ihren Anfängen und insbesondere im vergangenen Jahrhundert hilfreich. Es werden zu diesem Zweck Moraws „Gesammelte Beiträge zur deutschen und

europäischen Universitätsgeschichte“ aus dem Jahr 2008 die Grundlage der weiteren Ausführungen bilden; der Vollständigkeit halber und um ein ganzheitliches Bild zu zeichnen, werden jedoch auch weitere Autoren und deren Ansichten dargestellt.

4.2.1 Der Begriff „Universität“

Moraw weist zunächst darauf hin, dass der Begriff der Universität, wie er heute verwendet wird, mit dem ursprünglichen Begriff „universitas“ (aus dem Lateinischen, Bedeutung: Zusammenschluss, Gesamtheit) nichts zu tun habe. Der Begriff der Universität erfuhr im Laufe der Historie eine grundlegende Wandlung und darf daher mit der heutigen Sinnbesetzung nicht verwechselt werden. Anderenfalls werden die Entwicklung des Begriffes und die historischen Gegebenheiten verschleiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Bedeutungswandel des Begriffes, der allein in den letzten Jahrzehnten stattgefunden hat und seinen Ausdruck in der Definition findet, welche die Brockhaus-Enzyklopädie in seinen verschiedenen, jeweils vollständig überarbeiteten Ausgaben gibt. So verwendet Moraw die Definition der Enzyklopädie des Brockhaus-Verlages von 1974, die er selbst als zeitlos charakterisiert – dies ist für die vorliegende Arbeit gerade deshalb besonders relevant, da diese Definition sehr zeitnah zum Universitätsgesetz von 1975, das viele Veränderungen ausgelöst hat, entstanden sein dürfte. Diese soll hier wiedergegeben werden:

„staatliche, kirchliche oder private, in der Regel körperschaftlich verfaßte Einrichtung zu institutionalisierter Pflege der Wissenschaften in Forschung, Lehre, Studium und Ausbildung mit dem Recht der Selbstverwaltung, Selbstergänzung und der Promotion“

(Brockhaus-Lexikon, 1974, Band 19, S. 267; zitiert in Moraw, 2008, S. 3)

Im Vergleich dazu sei hier die Definition desselben Lexikons aus der aktuellen Ausgabe gegeben:

„[...] älteste und traditionell ranghöchste Form der wissenschaftlichen Hochschule, heute Namensbestandteil fast aller wissenschaftlichen Hochschulen ...“

(Brockhaus-Lexikon, 2008, Band 8, S. 594)

Die ehemals bedeutsamen Funktionen und Organisationsstrukturen der Universitäten, wie beispielsweise die Oberhoheit über die Pflege der Wissenschaften sowie deren Organisation in Selbstverwaltung, werden in der aktuellen Definition nicht mehr erwähnt. Bereits an dieser Begriffsveränderung, die sich innerhalb von nur 34 Jahren

entwickelte, wird deutlich, was Moraw meint, wenn er vor einer Übertragung des heutigen Verständnisses des Universitätsbegriffes auf vergangene Epochen warnt.

4.2.2 Kurzer historischer Abriss zu den Universitäten Mitteleuropas

Die Entstehungsgeschichte vieler Universitäten Europas beginnt eigentlich noch weit vor dem Mittelalter, in dem Vereinigungen von Studenten und Vortragenden in Verbänden entstanden. Diese Vorläufer der universitären Geschichte sollen jedoch nicht Bestandteil der vorliegende Arbeit sein; an dieser Stelle sei lediglich der Vollständigkeit halber erwähnt, dass es sich vor allem um kirchliche Einrichtungen der Lehre, hier insbesondere Klöster, gehandelt hat. Noch davor, in antiken Zeiten, so die Lehren aus dem Geschichtsunterricht allgemeinbildender Schulen, entstanden verschiedene philosophische Strömungen und Schulen. Deren Zweck bestand in der Erforschung der Welt um uns herum; sie können entsprechend als Anfänge der Wissenschaften begriffen werden. Diese Entwicklungen sind jedoch für die vorliegende Thematik eher nicht relevant. Wesentlicher ist die Geschichte der Universitäten Europas, die heute noch existieren und ihren Ursprung in der Epoche des Mittelalters haben und deren Entwicklungsverständnis zum Begreifen der Funktionsweise und Struktur von heutigen Universitäten beiträgt. Angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass die isolierte Betrachtung der Entstehungsgeschichte in dieser Arbeit historisch ungenügsam bleiben muss, den Anforderungen hier, ein grundsätzlich historisches Verständnis für die Entwicklung der universitären Landschaft zu bilden, jedoch entspricht.

Die erste Universitätsgründung Mitteleuropas fand, nach Bologna im 11.Jh., in Prag im Jahr 1348 statt. Damit wird eine erhebliche Diskrepanz in der zeitlichen Entwicklung deutlich, die Moraw auf 150 Jahre beziffert und der unterschiedlichen Entfaltung und Ausprägung der zivilisatorischen Gegebenheiten an den verschiedenen Standorten zuspricht. Der Autor bringt zudem seine Verwunderung über den Standort Prag zum Ausdruck und begründet schlussendlich diesen mit der engen Verbindung des Papstes mit Kaiser Karl IV., einem belesenen und fortschrittlichen Monarchen und Kenner Frankreichs und Italiens – den Standorten der vorher gegründeten Universitäten (Moraw 2008, 84ff.). Seinen Recherchen nach war der grundlegende Unterschied zwischen den Gründungsszenarien der Universitäten im Süden Europas und dem mittleren Teil, dass die Standorte Bologna und Paris für die Gründung innerhalb der herrschenden Gegebenheiten prädestiniert waren und lediglich in das bereits bestehende Gefüge über bekannte Mechanismen eingebunden werden mussten. Die Prager Uni-

versität, so wie andere Universitäten des mitteleuropäischen Raums, die in Folge gegründet wurden, seien quasi dem herrschenden System übergestülpt worden und von Anbeginn an in eine Obrigkeitsstruktur eingesetzt gewesen. Dies habe dafür gesorgt, dass ohne geburtsrechtliche Privilegien nicht studiert werden konnte. Moraw ist entsprechend der Meinung, die 1347 bereits bestehenden Universitäten in Frankreich, Italien und England waren von grundlegend anderer Beschaffenheit und Organisationsstruktur. (vgl. Moraw, 2008, 85)

Die Ausprägung dieser Verbände besaß genossenschaftlichen Charakter. Jede Universität stellte eine eigene Gerichtsbarkeit und Verfassung; gewählte Organe setzten das jeweils geltende Recht um. Die lokalen Machthaber besaßen keine starke Gewalt über die in ihrem Herrschaftsbereich ansässigen Universitäten, da deren Legitimation durch die Kirche und den römischen Kaiser erfolgte, die den Universitäten unter ihrer Herrschaft jedwede Unterstützung angedeihen ließen. Weitere Folgen dieser Ordnung und Machtverhältnisse waren die Anerkennung der akademischen Grade und Lehrbefugnisse in der gesamten christlichen Welt sowie die Zubilligung weitreichender Privilegien und Rechte der Universitätsangehörigen. (vgl. Ferz, 2000, 29)

Entsprechend stellt auch Stichweh fest, dass sich die Autonomie der heutigen Universitäten historisch durch diese Machtverhältnisse erklären lässt und die Nähe zur Kirche als Hauptträger von Moralbildung und Erziehung sowie Kultur und Kunst grundsätzlich immer vorhanden war, was eine gegenseitige Beeinflussung zur Folge gehabt habe. Als Konsequenz daraus waren die Studierenden meist Kleriker und die Universitäten tief in das kirchliche Pfründesystem eingebettet. Die akademischen Normen und Werte entstanden im Laufe der Jahrhunderte universitärer Bildung und entsprachen, so der Autor, dem scholastischen Wissenschaftsverständnis. (vgl. Stichweh, 1994, 184ff)

Die österreichischen Universitäten erfuhren ihre heutige Ausprägung im Laufe der Jahrhunderte durch mehrere geistige Strömungen:

1. Den Einfluss der Jesuiten,
2. Die Reformen des aufgeklärten Absolutismus
3. Das Polizeistaatsregime unter Metternich, das bis in die Universitäten hinreichte und
4. Die späte Einführung der Humboldt'schen Ideale der Lehr- und Lernfreiheit geprägt.

Im Laufe der Jahrhunderte kristallisierten sich folgende Funktionen der Universität heraus:

„Die Erzeugung von Wissen und Qualifikationen für den gesellschaftlichen Produktionsprozeß [...] bezieht sich auf das ökonomische Subsystem; die Erzeugung von Produktionsvoraussetzungen bzw. von Wissen und Qualifikationen für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß [...] bezieht sich einerseits auf das kulturelle Subsystem selbst (z.B. durch die Ausbildung von Lehrern), andererseits auf das integrative Subsystem, dessen Kernbereich durch das Rechtssystem gebildet wird [...]; die Erzeugung von Herrschaftslegitimationen [...] bezieht sich auf das politische Subsystem der Gesellschaft.“

(Preglau-Hämmerle, 1986, 19f)

Die von Preglau-Hämmerle hier beschriebenen Funktionen können aus unterschiedliche Phasen in der Geschichte abgeleitet werden. So wurden die Universitäten von Beginn an von der Funktion der Herrschaftslegitimation begleitet. Im Zuge des aufgeklärten Absolutismus des 18. Jahrhunderts folgte in Österreich die Funktion der Reproduktion. Die Industrialisierung ab Mitte des 19. Jahrhunderts schließlich begründete die Funktion der Produktion. Schließlich sind auch Wissensgenerierung, -erwerb und -vermittlung sowie Qualifikationsausbildung zu nennen, die heute die wichtigsten Funktionen der Universitäten darstellen. Gerade im Zusammenhang mit der Wissensproduktion wurde die Anforderung, etablierte Wissensformen und -inhalte kritisch zu hinterfragen, immer bedeutsamer (Pasqualoni, 2010, 60).

4.2.3 Exkurs: Das Humboldt'sche Bildungsideal

Borsche diskutiert in seiner Biographie Wilhelm von Humboldts die Einbettung der Humboldt'schen Reformversuche in die Reformen in der Agrarwirtschaft, der Verwaltung und Städteordnung des Freiherrn von Stein zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Im Kontext dieser Umstrukturierungen sollte und wollte Humboldt nun die Aufgabe einer umfassenden Bildungsreform erfüllen. Die Zustände an den damaligen Lehranstalten beschreibt Borsche als

„trotzlos und chaotisch. Es gibt keine geregelte Lehrerausbildung, keine geregelten Lehrpläne. Die Standeschulen stehen unter lokalem Patronat, das die Ausbildung allein nach partikularen Gesichtspunkten der Nützlichkeit betreibt.“

(Borsche 1990, 58)

Humboldt sortierte nun die Gegebenheiten neu und wies dem Staat die Aufgabe der Lehrerausbildung zu. Die Umstrukturierung der Universitäten nach einem freiheitlicheren, die Meinungsbildung fördernden Prinzip anhand der sogenannten Artistenuniversitäten, also Institutionen, die als Vermittler von Trainingseinheiten in selbstständigem Denken verstanden werden sollten und denen naturgemäß die Disziplinen der Künste

und Philosophie unterstanden, war ausschlaggebend für ein neues Bild der Universitäten. Humboldt hatte die schwierige Aufgabe, das Gleichgewicht zwischen staatlichem Eingriff in die Organisation der Universitäten und Autonomie zum Zwecke des Erhaltes eigenständiger Meinungsbildung zu finden und den Strukturen der Lehranstalten vorzustellen. Borsche postuliert, dass Humboldt den erheblichen Wert der freien Meinung nicht nur erkannt, sondern geschickt in die universitären Gefüge der damaligen Zeit eingebunden hat. Zu diesem Zweck musste die Neuorientierung der Wissenschaftler, ihr Schwanken und Tasten und Suchen nach neuen Zusammenhängen von der Praxis des Materialismus, quasi dem schnöden Alltag, befreit werden. Den Sinn der freien Meinungsbildung sah Humboldt sehr klar in den Möglichkeiten, die sich damit für die Lösung von jeweils aktuellen oder auch schon lange bestehenden Problemen humaner Geschehnisse ergaben. (Borsche 1990, 62ff)

Auch Ribolits sieht in Humboldts neuem Verständnis von Wissenschaft das Ziel, die Universitäten als Stätten des kritischen Denkens zu etablieren und nicht wie bisher die Denkweisen vorhergehender Gelehrten- und Politikergenerationen unkritisch zu übernehmen, führt eine solche Vorgehensweise doch in letzter Konsequenz nicht zu einer Weiterentwicklung. So schreibt er:

„Zurückgezogen vom schnöden Materialismus, in Einsamkeit und Freiheit sollte die Wahrheit an der Humboldt’schen Universität gesucht werden. Universitäten sollten – frei von autoritären Weisungen und demokratisch verfasst – Stätten des unverstellten Denkens sein.“

(Ribolits 2010, 4)

Gleichzeitig kritisiert der Autor jedoch die Durchführung der an sich sehr positiven Entwicklung im Sinne eines noch immer vorhandenen und mit etablierten „Untertanengeistes“ (Ribolits 2010, 4), der jegliche gesellschaftskritische Aktion unterband. So sollte zwar über die Welt im Allgemeinen und Speziellen nachgedacht, die Ergebnisse jedoch nicht in Taten umgesetzt werden:

Die im Humboldt’schen Universitätsideal zur Geltung kommende Vorstellung von Bildung korreliert mit einem Untertanengeist, der die gesellschaftliche Realität nobel-distanziert betrachtet und sich ihr – unabhängig vom gewonnenen Urteil – widerstandslos unterordnet. In derart korrumpierter Form konnte die Bildungsidee auch problemlos mit dem autoritären Staat und dem autoritären Charakter in Einklang gebracht werden.

(Ribolits 2010, 4)

Borsche zeichnet ein wesentlich optimistischeres Bild der damaligen Zeit und der Humboldt’schen Lehre, das diesem Abschnitt als Schlusspunkt dienen soll:

„Humboldt hat den Wert der freien Meinung nicht nur erkannt, sondern auch an den Universitäten als dem Ort ihrer noch zweckfreien Diskussion verankert. Das traditionelle Modell der Artistenfakultät – erweiter zur Idee einer Philosophischen Fakultät – ist zum Modell für Institutionen der freien Forschung überhaupt geworden. Selbst Theologen, Juristen und Mediziner beginnen hier und da, wenn auch zaghaft, ihr Wissen dem freien Spiel der Meinungen auszusetzen. Die Universität ist damit begriffen – nicht nur geduldet, sondern gewollt – als eine Arena für den Antagonismus der Meinungen, aus dem, wenn er seine Aufgabe erfüllt, neue Anregungen zur Lösung für die jeweiligen Probleme der Zeit hervorgehen können.“
(Borsche 1990, 65)

4.2.4 Von 1945 bis 1975

Nach dem Zweiten Weltkrieg musste der Hochschulsektor in Österreich wieder aufgebaut werden. Zentraler Punkt war, wie in allen Bereichen des Lebens nach dieser Zeit, die Wiederherstellung der Kapazitäten und die Verfügbarmachung der nötigen Ressourcen. Der Hochschulsektor sollte zunächst weiterhin kompakt und einheitlich gestaltet werden. In den 1950er Jahren setzte eine interne Diversifizierung ausgehend von der Wissenschaft ein, in dessen Folge neue Forschungszweige und Studiengänge entstanden, die Strukturen des Hochschulsektors jedoch kaum angepasst wurden.

Gegen Ende der 1950er Jahre stieg die Studentenzahl relativ stark an (siehe dazu beispielsweise Abbildung 3), was größere Ausbaumaßnahmen erforderlich machte. In diesem Kontext wurden Neugründungen von Universitäten notwendig und als Ziel deklariert. Die staatliche Zentralverwaltung hatte in dieser Phase formal alle wichtigen Steuerungsinstrumente, wie Finanzierung, Berufung, Organisationskompetenz, Planstellenwirtschaft, zur Verfügung. Trotzdem konnte die Entwicklung der Universitäten in der Praxis nicht vollständig kontrolliert werden. Bessenyei und Melchior vertreten die Auffassung, dass die Einschätzung von Handlungsbedarf, notwendigen und verfügbaren Instrumentarien sowie das Verhältnis zwischen Universitäten und politischer Ebene die tatsächliche Kontrolle der Entwicklung stark beeinflussten (vgl. Bessenyei/Melchior 1996, 173).

Die Beendigung des Zweiten Weltkriegs führte primär zum Ziel der Entnazifizierung, dem sich alle gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere jedoch die Lehranstalten, zu unterziehen hatten. Die Folgejahre nach Erfüllung dieser wichtigen Maßnahmen waren vom Rückzug der staatlichen Kontrolle aus der universitären Organisation geprägt, auch der demografisch bedingte verstärkte Andrang neuer Studenten hielt diese Entwicklung nicht maßgeblich auf. Dies führte zum geringen Tempo beim Ausbau universitärer Ressourcen (vgl. Engelbrecht 1988, 450; nach Bessenyei/ Melchior 1996, 173).

Die politische Willensbildung war bis Ende der 1950er Jahre durch die Regierung der Großen Koalition von der Notwendigkeit zur Rücksichtnahme und Kompromissbildung geprägt, was zu gebremstem Vorgehen auch in der Bildungspolitik führte. Das Unterrichtsministerium verblieb jedoch bis 1970 in den Händen der ÖVP (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996, 174). Die Machtverhältnisse zwischen Staat und Universität verschoben sich in den ersten beiden Jahrzehnten nach Kriegsende auf die Seite der Universitäten, was dazu führte, dass die meisten Versuche staatlicher Verwaltung scheiterten. Insgesamt war der Handlungsspielraum der staatlichen Verwaltung trotz theoretisch weitreichender Kompetenzen eng begrenzt. So entstand in den ersten beiden Jahrzehnten nach 1945 eine Art Selbstbeschränkung des Staates gegenüber den Universitäten:

„Aus Sorge, ‘verpolitisiert’ zu werden, begannen die Hochschulen relativ früh einen Einigelungsprozeß im Namen ihrer angeblichen ‘Freiheit’ vom Staat und der Politik. Aus der bloßen Lehrfreiheit wurde nach und nach eine De-facto-Selbstverwaltung, die weit über das gesetzliche Ausmaß hinausreichte“

(Schilcher 1970, 351; nach Bessenyei/ Melchior 1996, 174).

In Anlehnung an Urban sprechen Bessenyei und Melchior sogar von einer *„partikularistischen Instrumentalisierung der Zentraladministration durch ihre professorale Klientel“* (Urban 1981, zitiert nach Bessenyei/ Melchior 1996, 174).

Eine Änderung dieser Situation trat erst in den 1960er Jahren durch die von der ÖVP ökonomisch induzierte Qualifizierungspolitik ein. SPÖ und ÖVP arbeiteten das allgemeine Hochschulstudiengesetz aus, indem eine Grundsatzparteieneinigung erzielt wurde, die Vereinigung der wichtigsten Interessengruppen im Rat gelang und eine enge Zusammenarbeit der Mitglieder des Rates mit dem parlamentarischen Ausschuss die Konsensbereitschaft gefördert wurde. In der Folge kam es zu einer stärkeren Involvierung des Parlaments bzw. des Gesetzgebers in universitäre Angelegenheiten. Die oben beschriebene Verrechtlichung, die mit dem Allgemeinen Hochschulstudiengesetz 1966 begonnen hatte, wurde dann schließlich mit dem UOG 75 fortgesetzt (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996, 174). Dieses soll Gegenstand der nun nachfolgenden Ausführungen sein.

4.3 Die wesentlichen Universitätsgesetze der letzten vier Dekaden

4.3.1 Das UOG 1975

Nach Pasqualoni (2010) wurde Anfang der 1970er Jahre als Folge der Studentenbewegungen eine selbstreflexive Wende in der österreichischen Hochschulpolitik eingeleitet, in dessen Zug der stark konservative und in sich geschlossene Hochschulsektor mit der Forderung nach mehr Transparenz konfrontiert wurde. Das Ziel sollte sein, die überholten Vorrechte der Ordinarien⁵ abzuschaffen und die bestehenden oligarchischen⁶ und paternalistischen⁷ Strukturen aufzubrechen. In Summe wurde eine Demokratisierung der Universitäten gefordert (vgl. Pasqualoni 2010, 60f).

Diese Entwicklung wurde durch die ökonomischen Bedingungen im Österreich der 1970er Jahre und dem neu auftretenden eklatanten Fachkräftemangel in der kapitalistischen Wirtschaft gefördert. Um dem Mangel an akademischen Fachkräften entgegen zu wirken, war eine temporäre Öffnung der Universitäten nötig. Die Struktur der elitären Ordinaruniversität wirkte den technisch-ökonomischen Entwicklungen des Fordismus entgegen (vgl. Konecny/Lichtenberger 2010, 93). Die Änderungen, die das UOG 75 bewirken sollte, trafen somit auf fruchtbaren Boden.

Mit Beginn des Studienjahres 1975/76 trat in Österreich das Universitätsorganisationsgesetz 1975 in Kraft. Damit wurde der Schritt von einer Gelehrtenuniversität (alleinige Organisation und Verantwortung und alleinige Träger der Organe der Universität waren die Ordinarien⁸) zu einer Gruppen- bzw. Massenuniversität vollzogen. Allerdings barg das UOG 75 hohes Konfliktpotenzial in sich, denn gerade durch die Politisierung des Gesetzes wurde es zu einem Symbol der Reform:

⁵ Die Ordinariuniversität wird eine Universität verstanden, bei der die absolute Entscheidungsmacht innerhalb eines ständisch organisierten Systems der Selbstverwaltung liegt. „*Die Herrschaft der Professoren war durch eine symbolische Attribuierung des Lehrstuhls mit aristokratischen, elitären Elementen tief in die Universitätsstruktur eingeschrieben*“ (Maltschnig/Moldaschl, 2010, 86). Diese Eigenschaften gingen eng mit dem oben beschriebenen Humboldtschen Bildungsideal Hand in Hand. D. h. die Universitäten waren der freien Bildung und der Wissenschaft verpflichtet, wobei anzumerken ist, dass diese Tatsache nur wenigen, d. h. einer bestimmten Elite, zugute kam (vgl. Burtscher et al. 2005, 145f).

⁶ Oligarchie: „*Herrschaft einer kleinen Zahl von Personen, die aufgrund der Ausrichtung der Regierungspraxis an den Eigeninteressen der Herrscher als entartete Form der Aristokratie gesehen wird*“ (Schmidt 1995, 675).

⁷ Paternalismus: „*Herrschaftsordnung im außerfamiliären Bereich, die durch eine – der väterlichen Autorität und Herrschaftslegitimation nachgebildete – fürsorglich-vormundschaftliche Beziehung zwischen Herrscher und Herrschaftsunterworfenen gekennzeichnet ist*“ (Schmidt 1995, 711).

⁸ Ordinarius = Lehrstuhlinhaber

„Die Gruppenuniversität ist nicht nur Spielart der Sozialpartnerschaft und ihrer Paritäten-Verfassung, sondern auch eine Anwendung des Proporz und der Konsensdemokratie auf die Universität“

(Welan, 1990, 25).

Das UOG 75 verfolgte vorrangig drei Ziele. Zunächst sollte die Universität geöffnet und dadurch die Zugangschancen für Studierende aus allen sozialen Schichten erhöht werden. Zudem wurde eine Modernisierung des Studienangebotes und der Forschungslandschaft gefordert. Gerade in den Nachkriegsjahren entwickelte sich in diesem Zusammenhang vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften relativ wenig. Das UOG 75 sollte hier neue Impulse setzen. Das dritte Ziel des UOG 75 war eine Demokratisierung der Universität, d. h. Lehrstuhlinhaber sollten nicht mehr uneingeschränkt über StudentInnen und wissenschaftlichen Nachwuchs bestimmen, sondern Mitsprache wurde auf allen Ebenen gefordert, was eine starke Verrechtlichung des Hochschulbetriebes zur Folge hatte (vgl. Pechar 2002, 35f).

Auch Pasqualoni sieht die Erhöhung des Mitspracherechts durch die Einführung des UOG 75, weist jedoch der starken Politisierung großer Teile der häufig jungen und gebildeten Bevölkerungsschichten dieser Zeit eine ebenso große Triebfeder für die Erlangung von mehr Mitsprache in universitären Belangen zu. Es waren nun nicht mehr allein VertreterInnen der drei Kurien (ProfessorInnen, nicht-professionales Lehrpersonal, Studierende), die die kollegialen Entscheidungsorgane innerhalb der Universitäten bildeten, sondern es wurde für Bereiche mit regelmäßigem Entscheidungsbedarf Kommissionen geschaffen. Im Kernbereich von Lehre und Forschung blieb die universitäre Autonomie jedoch gewahrt. Die Ministerien zeichneten vorwiegend für finanzielle, personelle und strukturelle Bereiche sowie die Besetzung der Lehrstühle verantwortlich. Universitäre Organe besaßen hier allerdings Antragsrechte (vgl. Pasqualoni 2010, 61).

Wirtschaftspolitische Anforderungen hatten bereits vorher zu Reformen des Studien- und später des Organisationsrechts geführt, d.h. das UOG 75 war hier ein weiterer Schritt auf diesem Reformkurs. In diesem Zusammenhang hält Pasqualoni fest:

„Die Tore der Universität – und insbesondere die Entscheidungsgremien – für Studierende zu öffnen, erwies sich als funktional, um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, zumal sich das Ministerium in wesentlichen Bereichen die Entscheidungskompetenz vorbehielt. Dennoch wurden mit dieser (Re-)Form demokratischer Selbstverwaltung die österreichischen – wie auch andere durch die Reformwelle im Gefolge von 1968 geprägte – Universitäten zu Orten gesellschaftlicher Kritik und zu Trägern eines sozialen Emanzipationsauftrages, besonders in den Köpfen jüngerer Universitätsangehöriger“

(Pasqualoni, 2010, 61).

Eine weitere Neuerung des UOG 75 enthielt durch den §108 die Maßgabe, einen akademischen Rat beim BMWF einzurichten. Dabei handelte es sich um das Nachfolgegremium des gleichnamigen Rates, der bereits im Hochschulorganisationsgesetz von 1955 verankert war. Diesem gehörten je fünf Angehörige der Bundesregierung, der Rektorenkonferenz und des Lehrkörpers der Universitäten an. Das Gremium beriet die wichtigsten Fragen des Hochschulwesens. Durch das UOG 75 wurden die Zusammensetzung dieses Rates verändert und neue Aufgabendefinitionen erarbeitet. Allerdings war der akademische Rat lediglich als Beratungsorgan des Bundesministers ohne eigenverantwortlichen Wirkungsbereich tätig. Somit trat er kaum in Erscheinung und zeigte relativ wenige Wirkungen (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996, 160).

Die Auswirkungen des UOG 75 waren bis in die späten 1980er Jahre wirksam, obwohl die sozialdemokratische Reformpolitik zu Budgetbelastungen führte, nicht zuletzt durch den drastischen Anstieg der HörerInnenanzahl. Darüber hinaus wurde auch ein soziales Maßnahmenpaket, wie freies Studium, Gratisfahrten, Studienbeihilfensystem, Familienbeihilfenbezug und Krankenversicherung, verabschiedet, welches das Budget ebenfalls stark belastete. Immer stärker wurde jedoch auf eine Verwirtschaftlichung und die gesellschaftskonforme Verwertbarkeit von Wissen fokussiert (vgl. König/Kreisky, 2007, 120). Dies führte schlussendlich zum UOG 93.

4.3.2 Das UOG 93

Am 1. Oktober 1994 trat das Universitätsorganisationsgesetz 1993 in Kraft, mit dem eine umstrittene Reform, die über viele Jahre hinweg diskutiert werden sollte, wirksam wurde. Mit dem UOG 93 wurde ein tief greifender Wandel im Hochschulrecht vollzogen, denn es stellte einen als radikal zu bezeichnenden Bruch mit der zentralistischen Tradition der österreichischen Hochschulpolitik dar. Die Mitbestimmungsrechte unterschiedlicher Gruppen in so genannten demokratischen Organen wurden auf die Beantwortung strategischer Fragen der Universitätsentwicklung und Kontrollfunktion zu-

rückgedrängt. Die Autonomie der einzelnen Universitäten wurde wieder erweitert, wodurch die monokratischen Organe eine Stärkung erfuhren. Ziel war es, die Transparenz zu erhöhen und Leistungskontrollen zu verbessern, was zu einer vermehrten Effektivität der Aufgabenerfüllung und zu einer gesteigerten Effizienz des Betriebes der Hochschulen führen sollte (vgl. Bodenhöfer 1997, 600f).

4.3.2.1 Inhalte des UOG 93

Welan und Wulz (1996, 4) stellen fest, dass die Universitäten vor der Einführung des UOG 93 lediglich darauf beschränkt waren, Anträge zu stellen, Gutachten abzugeben, Anhörungen zu verlangen, Stellungnahmen auszuarbeiten, Vorschläge zu unterbreiten oder allgemein Anregungen zu geben. Das UOG 93 habe die Antragsautonomie „...zu einer Entscheidungsautonomie [umgewandelt]. Damit haben aber auch die Gruppenuniversität und ihre paritätisch besetzten Organe einen neuen Sinn erhalten“ (Welan/ Wulz, 1996, 4). So blieb die demokratisierte Organisation der Universitäten weitgehend erhalten, jedoch blieben aus einer großen Anzahl von Organen mit unterschiedlichsten Aufgaben nur wenige obligatorisch, während andere freiwillig eingerichtet werden konnten. Die Funktionsperiode der monokratischen Organe (z. B. Vorstände, Dekane, Rektor), die auf zwei Jahre beschränkt war, wurde auf vier Jahre erhöht, wobei diese Organe erneut gewählt werden konnten. So wurde die Organisation allgemein fließender und Unruhen, die durch die vorherigen ständigen Wechsel herbeigeführt worden waren, stabilisierten sich. Während der Staat durch die Reform 1975 in vielerlei Hinsicht gestärkt wurde, verlagerte die Reform 1993 das Gewicht wieder stärker auf die Universitäten. Buseks UOG 93 ließ Dezentralisation und Dekonzentration auf die Zentralisationspolitik Firmbergs folgen. Insgesamt blieben die Universitäten zwar Einrichtungen des Bundes, waren aber in jeder Hinsicht weisungsfrei und unabhängig. Das UOG 93 bestimmte, dass die Universitäten „...im Rahmen der Gesetze und Verordnungen sowie nach Maßgabe der Budgetzuweisungen [...] zur weisungsfreien (autonomen) Besorgung ihrer Angelegenheiten befugt sind“ (UOG 93, §2/2). (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996, 149). Das Bundesministerium hatte durch das UOG 93 lediglich ein Aufsichtsrecht. Neben der verfassungsrechtlich abgesicherten Freiheit der Universitäten konnte sich nun jede Universität im Rahmen des UOG 93 ihre eigene, für zweckmäßig befundene Organisation aufbauen (Welan/ Wulz 1996, 5). Im Satzungsrecht⁹

⁹ „Die Satzung enthält universitätsinterne Regelungen. Sie wird auf Vorschlag des Rektorats vom Senat beschlossen“ (<http://www.univie.ac.at/satzung/>)

wurde die eigenverantwortliche Regelung folgender Angelegenheiten im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben festgelegt:

1. *„Zahl und Aufgabenbereiche der Vizerektoren*
2. *Festlegung der Gesamtzahl der Mitglieder der Fakultätskollegen*
3. *Wahl-, Entsendungs- bzw. Bestellungsmodalitäten für Universitätsorgane und deren Mitglieder nach Maßgabe dieses Bundesgesetzes (Wahlordnung)*
4. *Geschäftsordnung für die Kollegialorgane*
5. *Festlegung der Mitgliederzahl des Arbeitskreises für Gleichbehandlung*
6. *Richtlinien für Frauenförderpläne*
7. *Betriebs- und Benutzungsordnungen für die Dienstleistungseinrichtungen*
8. *Regelungen für die Benützung von Räumen und Einrichtungen der Universität durch Universitätsangehörige und durch Außenstehende*
9. *Hausordnung der Universität*
10. *Richtlinien für akademische Ehrungen*
11. *Konkretisierung des Aufgabenbereiches des Universitätsbeirates*
12. *Richtlinien für die Durchführung von Evaluierungsmaßnahmen in Lehre und Forschung*
13. *Kostenersätze für die Durchführung wissenschaftlicher Arbeiten im Auftrag Dritter*
14. *Genehmigungsvorbehalte des Rektors bei Verträgen teilrechtsfähiger Universitätseinrichtungen“*

(UOG 93, §7/2).

Auf Bundesebene wurde ein Universitätenkuratorium mit Kontroll- und Steuerungsfunktionen eingerichtet; auf der Ebene der einzelnen Universitäten entstanden Universitätsbeiräte. Beim Universitätenkuratorium handelt es sich um eine Einrichtung des Bundes, die für das Wissenschaftsministerium eine Beratungsfunktion zu folgenden Punkten innehat:

1. *„die Einrichtung oder Auflassung von Studienrichtungen an einzelnen Universitäten;*
2. *Die Zuweisung und Einziehung von Planstellen, Räumen und Geldmitteln an die Universitäten;*
3. *Die Durchführung von universitätsübergreifenden Entwicklungsplanungen in Forschung und Lehre;*
4. *Universitätsübergreifende Evaluierungsmaßnahmen in Forschung und Lehre in Koordination mit dem Bundesminister für Wissenschaft und Forschung“*

(UOG 93, § 83/2).

Darüber hinaus berät das Universitätenkuratorium den Rektor im Fall von Hausberufungen von Universitätsprofessoren und hat jährlich dem Nationalrat im Wege des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung einen Tätigkeitsbericht vorzulegen (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996, 161). Dem Rektor der Universität wurden mit dem UOG 93 Vizerektoren für spezielle Aufgabengebiete zur Seite gestellt, den Dekan jeder Fakultät ein Studiendekan zugewiesen, mit dem Ziel, eine Aufwertung der Lehre an den Hochschulen zu erreichen. In Anlehnung an die Ausführungen des BMWF (vgl. 1993, 182f) zeigen Bessenyei/ Melchior (1996, 107f) auf, dass die organisatorischen Veränderungen des UOG 93 insbesondere auf mehr Wirtschaftlichkeit, Entscheidungsfreudigkeit und Eigenverantwortung abzielten, was eine Trennung in strategische und operative Organe bewirkte. Den strategischen (oder kollektiven) Organen wurden Richtlinienkompetenz und Kontrolle zugewiesen, während die operativen (auch monokratischen) Organe, repräsentiert durch die Position des Institutsvorstandes, des Dekans, des Studiendekans, des Rektors und des Universitätsrektors, die Führung der laufenden Geschäfte übernahmen. Mit dieser Trennung und Spezialisierung wurde auf eine höhere Effizienz abgezielt. Die Ressourcenverwaltung sollte auf diese Weise rationalisiert und gestrafft und der akademische Anteil sowie die Mitbestimmungseffizienz erhöht werden (vgl. Gerlich, 1993, 181ff). Diese Verfahren konnten zwar das Prinzip der Gruppenuniversität nicht rückgängig machen, modifizierten es jedoch. Statt Gruppenentscheidungen, die in jedem Fall eine Willensbildung unter Beteiligung aller Gruppen erfordern, wurden nun Umfang und Spielraum für Entscheidungen von Einzelpersonen (insbesondere ProfessorInnen) erweitert (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996, 108).

Den Aufbau der Universitätsorgane zeigt

Fachbereichsorientierte Organisation	Permanente Organisation	Anlaßbezogene Organisation
Gesamtuniversitäre Ebene	Senat / Universitätskollegium Rektor Vizerektoren Universitätsbeirat Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen Leiter der Dienstleistungseinrichtungen Beratende Kommissionen	Universitätsversammlung Wahlkommissionen Beratende Kommissionen
Fakultätsebene	Fakultätskollegium (Fakultätsvorsitzender) Dekan Studiendekan Vize-Studiendekane	Berufungskommissionen Habitationskommissionen Wahlkommissionen Beratende Kommissionen
Institutsebene	Institutskonferenz Institutsvorstand Abteilungsleiter Beratende Kommissionen	Wahlkommissionen Beratende Kommissionen
Studienangebotsorientierte Organisation	Permanente Organisation	
Universitätsübergreifende Ebene	(Gesamtstudienkommissionen) interuniversitäre Studienkommissionen	
Universitäre Ebene	Interfakultäre Studienkommissionen Fakultäre Studienkommissionen	

Abbildung 5: Aufbau der Universitätsorgane Österreichs nach Einführung des UOG 93
(Quelle: www.bmwf.gv.at) Zugriff am 4. 10. 2010

Die autonome Organisation der Universitäten vollzog sich durch die Weisungsfreiheit auch auf dem Personal- und Budgetsektor. So wurden ProfessorInnen nun nicht mehr vom Wissenschaftsministerium berufen, sondern den Universitäten selbst. Ebenso konnten die zugewiesenen Budgets eigenverantwortlich verteilt und die inneruniversitären Angelegenheiten selbst geregelt werden. Nach wie vor unterlagen nach dem UOG 93 die Universitäten jedoch der Aufsicht des Wissenschaftsministeriums und der Kontrolle durch den Rechnungshof. Die Finanzierung blieb Aufgabe des Bundes (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996).

Eine weitere wichtige Neuerung, die mit dem UOG 93 eintrat, war die Stärkung der Position des Rektors. Seine Aufgaben umfassten nun die Koordinierung von Planstellen und Budget. Der Posten des Rektors wurde aus einem Dreivorschlag des Senats heraus besetzt. Die wesentlichen Aufgaben und Befugnisse des Rektors stellten sich nach dem UOG 93 wie folgt dar:

1. *„Erstellung von Vorschlägen an die Fakultätskollegien für die Wahl der Dekane;*
2. *Koordinierung der Tätigkeit der Dekane und Studiendekane durch Erlassung bindender, genereller Richtlinien;*
3. *Obsorge für das Zusammenwirken der Universitätsorgane*
4. *Unterstützung des Senats bei der Entscheidungsvorbereitung;*
5. *Mitwirkung im Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren;*
6. *Ausübung der Kontrolle über teilrechtsfähige Universitätseinrichtungen;*
7. *Zuweisung von Planstellen, Räumen und Budgetmittel an Universitätseinrichtungen;*
8. *Publikation der Arbeitsbereiche der Institute;*
9. *Mitwirkung bei Personaleinstellungen;*
10. *Aufnahme von Studierenden;*
11. *Führung von Budgetverhandlungen mit dem Bundesminister für Wissenschaft und Forschung;*
12. *Erstellung von Vorschlägen an die Universitätsversammlung für die Wahl von Vizerektoren;*
13. *Bestellung von Klinikvorständen und Leitern Klinischer Abteilungen;*
14. *Bestellung der Leiter von Dienstleistungseinrichtungen;*
15. *Genehmigung der studia irregularia“*

(UOG 93, §52/1).

Die Aufgaben des neuen Studiendekans lagen in der Koordination der Lehrveranstaltungen und des Prüfungsbetriebes, der Erteilung von Lehraufträgen und der Festsetzung der Prüfungstermine. Sein Zuständigkeitsbereich erstreckte sich zudem auf die Lehre und deren Auswertung (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996). Im Konkreten sahen die Aufgaben des Studiendekans und des Fakultätskollegiums wie folgt aus:

1. *„Führung der laufenden Geschäfte und Vertretung der Fakultät;*
2. *Vorbereitung des jährlichen Budgetantrages der Fakultät für die Entscheidung im Fakultätskollegium;*
3. *Einsetzung von Habilitationskommissionen und Mitwirkung am Habilitationsverfahren nach Maßgabe des § 28;*
4. *Einsetzung von Berufungskommissionen und Mitwirkung am Berufungsverfahren nach Maßgabe des § 23;*
5. *Führung von Berufungsverhandlungen zur Besetzung von Planstellen für Universitätsprofessoren gemeinsam mit dem Rektor;*
6. *Bestellung von Gastprofessoren auf Grund von Vorschlägen oder nach Anhörung des Fakultätskollegiums;*
7. *Stellung von Anträgen an den Rektor auf Bestellung von Honorarprofessoren auf Grund von Vorschlägen des Fakultätskollegiums;*

8. *Mitwirkung bei Personalangelegenheiten von Instituten, deren Institutskonferenz weniger als zehn Mitglieder umfaßt, nach Maßgabe dieses Bundesgesetzes;*
9. *Zuweisung von Planstellen (außer für Universitätsprofessoren) an die Institute;*
10. *Zuweisung von Räumen und Geldmittel an die Institute;*
11. *Budgetzuweisung an den Studiendekan;*
12. *Koordinierung der Tätigkeit der Institutsvorstände durch Erlassung bindender, genereller Richtlinien für die Wahrnehmung bestimmter Aufgabenbereiche;*
13. *Dienstvorgesetzter für den Dekanatsdirektor“*

(UOG 93, § 49/1)

sowie

1. *“Wahl und Abberufung des Vorsitzenden;*
2. *Wahl und Abberufung des Dekans;*
3. *Wahl und Abberufung des Studiendekans;*
4. *Beschlußfassung über längerfristige Bedarfsberechnungen der Fakultät;*
5. *Beschlußfassung über den jährlichen Budgetantrag der Fakultät;*
6. *Erteilung von Aufträgen an den Dekan zur Vorbereitung von Entscheidungen des Fakultätskollegiums;*
7. *Stellungnahme zu Berufungsvorschlägen der Berufungskommissionen;*
8. *Mitwirkung bei der Bestellung von Gastprofessoren und Honorarprofessoren;*
9. *Antragstellung betreffend die Verleihung des Berufstitels Universitätsprofessor;*
10. *Genehmigung von Universitätskursen und Universitätslehrgängen;*
11. *Vorschläge an den Senat auf Errichtung von Instituten oder Abgabe von Stellungnahmen zu diesbezüglichen Plänen des Senats;*
12. *Einrichtung von Studienkommissionen;*
13. *Koordinierung der Tätigkeit der Institutskonferenzen durch Erlassung von Richtlinien für die Wahrnehmung bestimmter Aufgabenbereiche;*
14. *Erlassung von generellen Richtlinien für die Tätigkeit des Dekans und des Studiendekans;*
15. *Anforderung von Berichten und Informationen des Dekans und des Studiendekans zu bestimmten Angelegenheiten seines Aufgabenbereiches;*
16. *Aussetzung der Wirksamkeit von Entscheidungen des Dekans und des Studiendekans, die einer Richtlinie des Fakultätskollegiums widersprechen, mit Zweidrittelmehrheit;*

17. Stellungnahme zu Anträgen von Universitätsassistenten im befristeten öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis auf Überleitung in ein unbefristetes Dienstverhältnis“

(UOG 93, § 48/1/).

4.3.2.2 Zur Implementierung des UOG 93

Das Universitätsorganisationsgesetz 1993 wurde am 20. Oktober 1993 im Parlament beschlossen. Zu diesem Zeitpunkt gab es in Österreich 200.000 Studierende, zwölf Universitäten und sechs Kunsthochschulen mit insgesamt 825 Instituten. Beginnend mit dem Studienjahr 1994/1995 wurde das neue Organisationsrecht in acht Universitäten stufenweise eingeführt. Die restlichen Universitäten begannen mit der Implementierung erst zu einem späteren Zeitpunkt (UOG 93, BGBl. Nr. 805/1993¹⁰).

4.3.2.3 Vor-und Nachteile des UOG 93

Die Meinungen zum UOG 93 divergierten teilweise sehr stark und konnten nicht nur in zwei, sondern drei Polarisierungsrichtungen klassifiziert werden. drei Arten von Stellungnahmen unterschieden werden:

1. Ablehnung;
2. grundlegende Zustimmung bis auf Forderungen zu Änderungen in wesentlichen Punkten;
3. Befürwortung.

Die Universitäten von Graz, Salzburg und Innsbruck, die Formal- und Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, der Dozentenverband, die TU Graz, der Mittelbau der GEWI-Fakultät der Universität Wien, die Hochschülerschaft der TU Wien, die Dekane der juristischen Fakultäten, die Bundeskonferenz (sowohl Dozenten als auch Assistenten) und die rechtswissenschaftliche Fakultät Salzburg lehnten die Gesetzesvorlage vollständig ab.

Vertreter der zweiten Gruppen waren die Rektorenkonferenz, der Verband der Universitätsprofessoren, die TU Wien, die Hochschülerschaft und die Bundesprofessorenkonferenz. So wurde in der österreichischen Rektorenkonferenz in der Stellungnahme vom 23. März 1993 zum Gesetzeswurf UOG 93 betont, dass die Rektoren prinzipiell von einem positiven Grundtenor ausgingen, sie jedoch gravierende

¹⁰ Online verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_805_0/1993_805_0.pdf

Änderungsvorschläge hätten. Es wurde auch festgehalten, dass die Rektorenkonferenz das UOG 93 ablehnen werde und über weitere Maßnahmen beraten würde, wenn der zur Begutachtung ausgeschickte Entwurf zum Gesetz werde.

In der 3. Kategorie befanden sich ausschließlich Mitglieder der Industriellenvereinigung, die insbesondere der neue Managementgedanke und die Einbindung gesellschaftlicher Kräfte, vor allem im Kuratorium und im Universitätenbeirat, zur Zustimmung bewogen. (vgl. Toefferl, 1999)

Die Professoren forderten die ausschließlich autonome Wahl von Dekanen und Rektoren und dass die Ausübung des passiven Wahlrechts zum Vorsitzenden der Kollegialorgane in Kleininstituten ausschließlich Professoren vorbehalten sei. Des Weiteren sollte die Teilrechtsfähigkeit der Institute erhalten bleiben. Die Professorenkonferenz (Interessenvertreterin der ca. 2.000 Hochschulprofessoren) stand dem geplanten Studiendekan sowie dem Universitätskuratorium kritisch gegenüber. In Summe verlangte die Professorenkonferenz wesentlich mehr Autonomie, insbesondere mit Blick auf die Satzung, Entbürokratisierung und Deregulierung. Eine neutrale Haltung nahm die Gewerkschaftssektion der Hochschullehrer ein. Allerdings kritisierte diese das Fehlen besoldungs- und dienstrechtlicher Ansätze, obgleich der Entwurf personalrechtliche Regelungen beinhaltete. (vgl. Toefferl, 1999)

Inwieweit das UOG 93 als Wegbereiter für das UG 2002 angesehen werden kann, soll im folgenden Abschnitt betrachtet werden.

4.3.3 Das UG 2002

Das Universitätsgesetz 2002 ging aus einer Effizienz und Effektivität fokussierenden Periode österreichischer Wirtschaftspolitik hervor. Basis war dabei offensichtlich die Annahme der Funktionsfähigkeit einer unregulierten Marktwirtschaft. Mit dem UG 2002 wurde primär das Ziel verfolgt, die österreichische Universitätslandschaft vom Nimbus der massenuniversitären Abfertigungseinrichtung zu befreien und den Hochschulen stattdessen das Ansehen wettbewerbsfähiger, autonomer, nur der eigenen Leistung verpflichteter Institutionen zu verleihen. Die dahinterstehende Intention war es, die Verwertbarkeit und die daraus resultierende Bedarfsorientierung von Wissen zu nutzen (Schöpfer 2001, 540ff).

Im Zuge des UG 2002 wurden demokratische Entscheidungsverfahren der Selbstverwaltung in zentralen Bereichen an Österreichs Universitäten durch „*leistungsfähigere Managementstrukturen*“ abgelöst (Pasqualoni, 2010, 62). Diese Änderung ist bis zum jetzigen Zeitpunkt wirksam. Mit dem UG 2002 wurden der Profitbildung und Effizienzsteigerung Kernziele der Universitätsreform zugewiesen. Den Hochschulen Österreichs wurde damit eine bedeutende Rolle im globalen Standortwettbewerb zudedacht (vgl. Pasqualoni, 2010, 62).

4.3.3.1 Die Wegbereiter des UG 2002

Im Jahr 1998 wurde vom BMWF das „*Diskussionspapier zur Vollrechtsfähigkeit der Universitäten*“ vorgelegt. Darin enthalten waren Forderungen zur konsequenten Berücksichtigung der globalen Universitätsentwicklungen, insbesondere jenen in Europa und den USA. Die Reformgedanken, die bereits seit den 1990er Jahren formuliert vorlagen, sollten Eingang in das UG 2002 finden. Wesentliche Punkte des neuen Gesetzesentwurfes waren die Ausrichtung der Konzepte in Richtung des europäischen Hochschulraums und die Implementierung von sogenannten New-Public-Management-Elementen (Höllinger, 2004, 66).

Vor der vollständigen Entwicklung des UG 2002 wurde die Finanzpolitik Grassers und der aktuellen Regierung restriktiv. Grassers betonte in offiziellen Statements das Vorhaben zur Sicherung der Funktionsweise und die Optimierung der Effizienz staatlicher Bildungsinstitutionen (vgl. Grasser 2000). Dennoch wird im ersten Regierungsprogramm der ÖVP/ FPÖ-Regierung eine Überprüfung der Kostendynamik im gesamten System thematisiert (Österreichische Bundesregierung, 53).

Interessant zeigen sich in diesem Kontext die Wahlprogramme der ÖVP (vgl. ÖVP 1999, zitiert nach Auer 2008, 148) und der FPÖ (vgl. FPÖ 1999, zitiert nach Auer 2008, 148) zur Nationalratswahl 1999 und 2002 (vgl. ÖVP 2002¹¹). In nicht einem dieser Programme finden sich Hinweise auf neoliberale Veränderungswünsche in der Bildungspolitik.

Die effizientere Gestaltung des Bildungssektors erbrachte auch Vorschläge zur Privatisierung des tertiären Bildungssektors, die in Vorbereitungen für gesetzliche Möglichkeiten zur Vergabe akademischer Grade durch Privatuniversitäten in Österreich mündeten (vgl. BMBWK, 2002, 16). Bereits mit dem Universitätsakkreditierungsgesetz

¹¹ Online abrufbar unter: <http://www.oevp.at/download/764.pdf>

im Jahre 1999 war ein Verfahren für die Anerkennung privater Anbieter am Hochschulsektor geschaffen worden, welches nun in die gewünschte Richtung ausgebaut werden konnte (vgl. FPÖ 2005). Schließlich befürwortete die Regierung auch die Schaffung privat finanzierter Fachhochschulstudiengängen (vgl. Österreichische Bundesregierung 2000, 58).

An dieser Stelle sei mit Blick auf den Kernpunkt des UG 2002, der Erweiterung der Hochschulautonomie, erwähnt, dass bereits am 16. Juni 1999 in einer erweiterten Sitzung der Rektorenkonferenz eine Arbeitsgruppe mit dem Titel „*Erweiterte Autonomie*“ gegründet wurde, die acht Mitglieder umfasste. Der Aufgabenbereich dieser Arbeitsgruppe wurde in Abstimmung mit dem Sektionschef im Bildungsministerium, Höllinger, festgelegt. Die Expertengruppe kompilierte das Buch *Universitäten im Wettbewerb*, welches als Basis für ein Gesetz herangezogen wurde. Mit parlamentarischen Debatten wurden im April 2001 und im Februar 2002 die Diskussionen fortgesetzt. Am 8. März 2002 erfolgte nach einem Gesetzesentwurf die Regierungsvorlage (21.5.2002), der eine erneute parlamentarischen Debatte folgte. Der Beschluss wurde dann am 11. Juli 2002 im Nationalrat mit den Stimmen der Regierungspartei gefasst (vgl. Titscher/Winckler, 2000, 46).

4.3.3.2 Inhalte des UG 2002

Grünewald (2003, 154) stellt fest, dass die Universitäten durch das UG 2002 „*von teilrechtsfähigen Einrichtungen des Bundes zu autonomen, vollrechtsfähigen Personen des öffentlichen Rechts*“¹² avancierten. Die Eckpfeiler des Gesetzes sind folgende:

1. Die Universität wurde zur autonomen, vollrechtsfähigen Person des öffentlichen Rechtes.
2. Die Leitungsstrukturen wurden gestrafft.
3. Der Rektor wurde in seiner Position gestärkt.
4. Der Universitätsrat, mächtigstes Organ, wurde dem Rektor und dem Senat als Kontrollinstanz gegenübergestellt.
5. Durch die Umwandlung der Medizinischen Fakultäten in eigene Medizinische Universitäten erhöhte sich die Anzahl der Hochschulen von 18 auf 21.
6. Das UOG 93 tritt außer Kraft.

¹² Teilrechtsfähigkeit/ Vollrechtsfähigkeit: vgl. zum Unterschied zwischen Teilrechtsfähigkeit und Vollrechtsfähigkeit ausführlich Schöpfer (2001, 544f).

7. Das Kunstuniversitätsorganisationsgesetz (KUOG) tritt auch außer Kraft.
8. Das UG 2002 komprimiert und straft nicht nur das Organisationsrecht, sondern auch das Personal- und Studienrecht.
9. Die Universitäten erhalten ein Globalbudget für drei Jahre mit einer leistungsabhängigen Komponente.
10. Eine neue Universitätsleitung wird durch den Universitätsrat erwählt.

(vgl. Grünewald, 2003, 154).

Die organisatorischen Änderungen im UG 2002 betreffen die Definition der neuen Führungsgremien, namentlich des Universitätsrates, des Senats und des Rektorats. Das Gesetz legt lediglich Bestellung, Aufgaben und Struktur der obersten Organisationsebene fest, die weitere Ausgestaltung wird den Universitäten im Rahmen ihrer Organisationsautonomie übertragen (vgl. Winckler, 2004, 134).

Eine entscheidende Rolle übernimmt seit dem UG 2002 der Universitätsrat (akademischer Rat). Seine Mitgliederzahl ist auf fünf bis neun festgelegt. Bei einer Mitgliedschaft von fünf bestellen die Bundesregierung und die Universität jeweils zwei Personen; zusammen einigen sie sich auf ein fünftes Mitglied. Für den Fall der Nichteinigung wird vom Senat der Universität aus einem Dreivorschlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften das fünfte Mitglied bestimmt (UG 2002 §21, Abs. 6 und 7).

Die Machtbefugnisse des Universitätsrates umfassen die Genehmigung des Entwicklungsplans der Universität, die Wahl des Rektors aus einem Dreivorschlag des Senats sowie des Vizerektors. Die Funktionsperiode des Universitätsrates ist im UG 2002 auf fünf Jahre begrenzt. Einige Bestimmungen zum Universitätsrat unterlagen einiger Kritik, so beispielsweise die Möglichkeit zur Festlegung der Vergütung für die Tätigkeiten der Mitglieder des Rates vom Rat selbst (UG 2002 §21, Abs.11).

Die Position des Rektors wurde gestärkt und umfasst nach dem UG 2002 folgende Funktionen:

1. Erstellung des Entwurfs der Satzung.
2. Erstellung der Entwicklungs- und Organisationspläne sowie der Leistungsvereinbarungen.
3. Das Rektorat bestellt die Leiterinnen von Organisationseinheiten und schließt mit diesen Zielvereinbarungen ab.
4. Der Rektor erteilt Lehrbefugnisse und ist für die Budgetzuteilung zuständig.

5. Ausübung der Funktion des obersten Vorgesetzten des gesamten Universitätspersonals.
6. Auswahlentscheidung aus Berufungsvorschlägen der Berufungskommission für UniversitätsprofessorInnen (vgl. UG 2002, §23, Abs. 1)

Bis zum UG 2002 stellte der akademische Senat ein wesentliches Entscheidungsgremium der Universität, was sich mit Inkrafttreten des Gesetzes jedoch entschieden änderte. Die Aufgaben des Senats beinhalten nunmehr verstärkt Fragen des Studienrechts. Zusätzlich verfügen die ProfessorInnen über die absolute Mehrheit im Senat, was zu einer Stärkung der Position dieser Universitätsangehörigen führt. Studierende haben nunmehr einen geringeren Anteil von lediglich 25% der Stimmen (UG 2002, §25, Abs. 3). Die Einschränkungen der Mitsprache betreffen damit vor allem den akademischen Mittelbau und die Studierenden (vgl. Grünewald, 2003, 155).

Die Budgetierungsorganisation wurde im UG 2002 ebenfalls wesentlich erneuert. So wurden darin Globalbudgets¹³ vorgesehen, die den Universitäten für einen Zeitraum von drei Jahren Planungssicherheit zuteilwerden lassen. Diese Globalbudgets werden auf Basis von Leistungsvereinbarungen zwischen Bund und Universitäten gewährt. Darüber hinaus wurden sogenannte Wissensbilanzen als Instrumente der Berichterlegung gegenüber dem Ministerium eingeführt, die der Darstellung, Erfassung, Bewertung und Kommunikation immaterieller Vermögenswerte dienen und auf diese Weise *„das intellektuelle Vermögen, differenziert in Human-, Struktur und Beziehungskapital [sowie] die in der Leistungsvereinbarung definierten Leistungsprozesse mit ihren Outputgrößen und Wirkungen“* erfassen (UG 2002 §13, Abs.6, Z.2 und 3). Bereits an dieser Formulierung ist die Ausrichtung an New-Public-Management-Strategien¹⁴ sichtbar.

Das Dienstrecht wurde ebenfalls grundlegenden Änderungen unterworfen. Dienstgeber des gesamten universitären Personals ist nicht mehr der Bund, sondern die Universität

¹³ Garantierter Finanzbetrag, gewährt für den Zeitraum von drei Jahren, der über die Grundfinanzierung hinaus geht (vgl. Titscher, 2001, 571; vgl. <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>, 24. 3. 2011)

¹⁴ In der internationalen Diskussion handelt es sich bei New Public Management (NPM) um einen Leitbegriff, der *„für die Reform und Modernisierung von Staat und Verwaltung seit Beginn der 1990er-Jahre“* steht. Geprägt ist die NPM-Bewegung durch *„eine stärkere Markt- und Wettbewerbsorientierung, [...] eine ziel- und ergebnisorientierte Steuerung (Outcome- und Outputorientierung), [...] dezentrale Grundstrukturen und [...] eine instrumentelle und verfahrensmäßige Orientierung am Unternehmensmodell und Wandel von der Binnenorientierung öffentlicher Verwaltungen hin zu Kunden- bzw. Bürgerorientierung“* (<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/new-public-management-npm.html>, 10. 4. 2011).

selbst. Aus dieser Sachlage heraus entsteht für den Dachverband der Universitäten (dem ein Vertreter aus jedem Rektorat angehört) die Kollektivvertragsfähigkeit (UG 2002 §108, Abs. 3). Eine der negativen Folgen war das Bestreben einiger der neu eingeführten Studienprogrammleitungen, beträchtliche Gehaltskürzungen vorzunehmen, wie beispielsweise die Kürzung der LektorInnengehälter um mehr als 50% (!) am Institut für Geschichte der Universität Wien (vgl. Sandner 2005, 36).

Eine weitere, sehr tief greifende Veränderung ist die Ausgliederung der medizinischen Fakultäten in Wien, Graz und Innsbruck und deren Umstellung zu eigenen Universitäten. Am kirchlichen Einfluss auf die theologischen Fakultäten änderte sich nichts, diese korrelierte nicht mit dem Rückgang der staatlichen Einwirkung im Zuge von Autonomie und Vollrechtsfähigkeit durch die Reform (vgl. Sandner 2006, 284).

4.3.3.3 Die Vormachtstellung der Universitätsräte

Der Universitätsrat kann als das mächtigste Organ auf Hochschulebene angesehen werden. Ihm obliegen die Genehmigung des Organisationsplans, der Entwurf der Leistungsvereinbarungen und der Geschäftsordnung des Rektorates. Darüber hinaus ist er für die Wahl bzw. Abberufung des Rektors/der Rektorin zuständig (vgl. Grünewald 2003, 154). Bereits seit einiger Zeit, insbesondere jedoch seit Inkrafttreten des UG 2002 erheben sich Kritikerstimmen gegen diese übermächtige Stellung des Universitätsrates mit der Begründung, das Autonomieversprechen werde dadurch untergraben. Die Macht des Rates zeigt sich insbesondere in der Tatsache, dass der Rektor bzw. die Rektorin von der Universität selbst nicht gewählt werden kann. Darüber hinaus fällt der Rat grundlegende, das universitäre Leben aller Beteiligten betreffende Entscheidungen und ist darüber hinaus berechtigt, bedeutsame Beschlüsse auf universitärer Ebene, die nicht in sein direktes Aufgabengebiet fallen, zu blockieren oder zumindest zu beeinflussen. Verfassungsrechtlich können die Universitäten und ihre Gremien die ihnen zugewiesenen Aufgaben weisungsfrei und ohne Bindung an Aufträge verfolgen. Grünewald und Gadner (2003, 166) sehen im Aufbau und Aufgabenbereich des Rates einen eklatanten Widerspruch zur Autonomie der Universitäten. Sandner (2006, 286ff) kritisiert zudem die Zusammensetzung der 139 Räte an den 21 österreichischen Universitäten vor allem durch ÖVP-nahe Personen sowie Mitglieder deutscher nationaler Burschenschaften und die damit insgesamt rechte Ausrichtung. Diese Kritik wird von der österreichischen Hochschülerschaft und Oppositionsparteien unterstützt, die bereits dagegen protestierten. Des Weiteren befürworten auch viele Universitäts-

angehörige selbst diese Beanstandung. Sandner (2006, 288) sieht den Ursprung dessen in den umstrittenen Nominierungen der Bundesregierung, insbesondere durch die Einflussnahme der FPÖ.

4.3.3.4 Änderung im Mitbestimmungsrecht

Bereits im Vorfeld zum UG 2002 stellte die damalige Bundesministerin Gehrler fest:

„Was die studentische Mitbestimmung anlangt, so wird die Universität künftig ihre Studierenden entlasten und nicht mit allen internen Abstimmungen und Entscheidungsprozeduren belasten.“

(Gehrler 2001)

Dennoch behauptete Gehrler in einer späteren Veröffentlichung, dass es mit dem neuen Gesetz zu einer qualifizierten Mitsprache kommen werde:

„Der bisherige Automatismus von Drittelparitäten in Kurien und Gremien wurde durch eine qualifizierte Mitsprache ersetzt. Dabei haben Studierende bedeutend mehr Möglichkeiten, auf die Qualität des Lehrangebotes direkt einzuwirken.“

(Gehrler 2003, 122).

Die nachfolgenden Ausführungen werden diese Diskrepanzen noch besser verdeutlichen.

Das UG 2002 sah als neue Führungsgremien für die jeweiligen Hochschulen einen Universitätsrat, einen Senat und das Rektorat vor. Das Gesetz legt dabei die Bestellung, die Aufgaben und die Struktur der obersten Organisationsebene fest, die weitere Ausgestaltung der Universitäten obliegt diesen selbst. Durch das neue Gesetz erhielten insbesondere Universitätsrat und Rektorat maßgeblich mehr Entscheidungsgewalt. Dem Senat, dem bisherigen wesentlichsten Entscheidungsgremium der Universität, wurde hingegen ein großer Teil der Entscheidungsbefugnisse aberkannt; dieser ist nun lediglich mit weniger wichtigen Angelegenheiten, wie Fragen des Studienrechtes, betraut. Die Position der Professoren im Senat, die dort ab dem UG 2002 über die absolute Mehrheit verfügen, wurde allerdings gegenüber dem akademischen Mittelbau und den Studenten gestärkt (vgl. Sandner 2002, 282).

Besonders negativ wird allgemein der Rückgang des studentischen Einflusses gesehen. Bisher hielten sie ein Drittel der Stimmen im wichtigsten Gremium, dem Senat. Mit Inkrafttreten des UG 2002 verringerte sich nicht nur ihre Stimmkraft auf ein

Viertel, auch die Position des Gremiums, in dem sie vertreten sind, hat sich drastisch verändert:.

„Kein Wort mehr von Wettbewerb und Konkurrenz der besseren Ideen, kein Leistungsanreiz – nein – vielmehr die absolute Mehrheit der kleinsten universitären Gruppe bestimmt die Zukunft der Universität“

(Grünewald, 2003, 163).

Titscher kritisiert die Missachtung des in der Verfassung verankerten demokratischen Prinzips durch die Eingrenzung des Mitbestimmungsrechtes wesentlicher universitärer Gruppen innerhalb der Führung einer Universität. Die Führung sollte dem Universitätsrat unterstehen und dieser so zusammengesetzt sein, dass er:

„dem Rektor und dem Rektorat Unterstützung bieten kann, ein wichtiges Verbindungsglied zwischen der Universität und ihren Umwelten darstellt und auch zwischen den Interessen von Universität und Ministerium vermitteln kann“

(Titscher, 2001, 581).

Zudem verfügen Studenten lediglich über Stimmen im schwächsten der drei maßgeblichen Gremien. Gehrer rechtfertigte die Rücknahme der studentischen Macht mit der gewünschten Entlastung der Studenten durch die Wegnahme von Verpflichtungen zu frustrierenden Sitzungen, gegenseitigem Lahmlegen und der Entscheidungsunfähigkeit, die dadurch in der Vergangenheit häufig entstanden und stets beklagt worden sei (Gehrer 2001). Auch der Präsident der Arbeiterkammer, Tumpel, kritisierte die neue Form der Universitätsorganisation, in der privatwirtschaftlichen Unternehmen die Arbeit in Entscheidungsmechanismen der Hochschulen zu Ungunsten der studentischen Mitspracherechte zugebilligt würde.

„Zwar ist mehrfach vom Ausbau der Autonomie der Unis die Rede, tatsächlich wird aber der Einfluss von Regierung und Wirtschaft auf die Universitäten massiv erhöht.“

(Tumpel zitiert in Schöpfer 2001, 546).

Weinberger (vgl. o.J., 36¹⁵) kritisiert, dass mit dem UG 2002 die Ausübung der Mitbestimmung, insbesondere auf studentischer Ebene, wegrationalisiert werde. Das Gesetz sehe eine Konzentration von Entscheidungen und Gremien auf ein Organ, den Universitätsrat, vor. Die Tatsache, dass die Satzung nun mit einfacher Mehrheit beschlossen werden könne, wird von Weinberger besonders kritisiert. Maltschnig und

¹⁵ Es handelt sich um einen Beitrag von Weinberger (o.J.), der im Reader der LV Hochschulpolitik und Wissenschaftsverwertung (Prof. Hackl) vom SS 2004 enthalten war.

Moldaschl sind der Auffassung, diese Änderung der Mitbestimmung sei Ausdruck der sogenannten Managementisierung (vgl. Maltschnig/ Moldaschl 2010, 89).

4.3.3.5 Auswirkungen und Kritik

Die Folgen des UG 2002 sind vielfältig. Insgesamt können sowohl positive als auch negative Auswirkungen eruiert werden, wobei die Kritikpunkte am UG 2002 die positiven Aspekte bei Weitem übertreffen dürften.

Auf breite Zustimmung traf das UG 2002 insbesondere im Wissenschaftsministerium, den Regierungsparteien, vom VÖI, der WKÖ und, mit gewissen Einschränkungen, der Rektorenkonferenz. Die damals zuständige Ministerin Gehrler betonte unter Verweis auf die Schwächen der bisherigen Regelungen, wie unübersichtliches Wachstum, drittelparitätisch besetzte Gremien und Arbeitsgruppen, Versteinerung der Personalstruktur, schwache Position des Rektors/der Rektorin, die grundsätzliche Notwendigkeit eines neuen Universitätsgesetzes (vgl. Gehrler 2003, 116ff). Die Ministerin postulierte, dass mit dem neuen Gesetz die Rahmenbedingungen für die Sicherung von Österreichs Spitzenpositionen in Wissenschaft, Bildung und Forschung geschaffen worden seien (vgl. Gehrler 2003, 126).

Titscher (2001), einer der wesentlichen Gestalter des Gesetzes, führt an, dass es keine Alternative zu dieser Reform gegeben habe und diese von einer überwältigenden Mehrheit der Bevölkerung mitgetragen sei. Das Fundament dieser Behauptung ist allerdings nicht nachzuvollziehen (vgl. Titscher 2001, 583).

Abgesehen von diesen wenigen positiven Stimmen zum UG 2002 wurde es massiv und breit gefächert durch viele verschiedene Gruppen kritisiert. In Nationalratsdebatten und verschiedenen Stellungnahmen brachten sowohl SPÖ als auch Grüne ihre Ablehnung des Gesetzes zum Ausdruck. Auch Universitätsangehörige selbst, hier an vorderster Front die ÖH, protestierten entschieden gegen das UG 2002. Das Gesetz sei in einem viel zu rasch durchgeführten Top-Down-Prozess durchgesetzt worden.

Sandner (2005) drückt einige Kritikpunkte wie folgt aus:

„Überfüllte Seminare, Raumnot, mangelnde technische Ausstattung der Institute und eine vielfach steigende Anzahl von Studierenden, mit der die Entwicklung des akademischen Personals nicht mithalten kann, kennzeichnen die Situation der Universitäten, besonders in Wien. Die Rektoren forderten jüngst ein Notprogramm vom Finanzminister in Gestalt einer Soforthilfe in der Höhe von 100 Millionen Euro, um zumindest den bestehenden Betrieb aufrecht zu erhalten. Doch während dieser wieder in die rhetorische Trickkiste seiner Managementfibern griff und inhaltsleer 'mehr Effizienz' forderte, verschärften sich die Engpässe im Hochschulbereich. Die Unzufriedenheit aller Beteiligten steigt. Dass Österreichs Universitäten durch die Wissenschaftspolitik der schwarz-blauen Regierung zur 'Weltklasse' werden könnten, wie dies die Ministerin Gehrler vollmundig angekündigt hatte, ist längst außerhalb jeder Diskussion. Die Weltklasse-Uni taugt heute nur mehr als Lachnummer. Denn die in die Autonomie entlassenen Universitäten können nun vor allem eines: Völlig 'autonom' den Mangel verwalten“

(Sandner, 2005, Seite 1f).

Die Argumentation für die Veränderung habe ihre Basis im Fakt, dass Veränderungen der universitären Entscheidungsstrukturen und die Neustrukturierung der Universitätslandschaft notwendig gewesen seien (vgl. Sandner, 2006, 285).

Grünewald (2004, 157) kritisiert, dass Begriffe wie Deregulierung, Autonomie und Entpolitisierung lediglich tarnende Demagogie seien, um auf diese Weise neoliberale Werte, wie Hierarchisierung, Entdemokratisierung und Ökonomisierung, realisieren zu können.

Pasqualoni konstatiert, dass die Reform auf einem reduktionistischen Bildungsbegriff basiere, der die Universität als reine Ausbildungsstätte definiere und ihre Funktion als Ort der Aufklärung, Kritik und Auseinandersetzung negiere (vgl. Pasqualoni, 2010, 66). Die Studierenden seien dabei die offensichtlichen Verlierer, betroffen sei jedoch auch der akademische Mittelbau (vgl. Pasqualoni, 2010, 68).

Die Zustimmung der Rektoren zum UG 2002 begründen Kohl und Maurer (2010, 72) mit der Hoffnung auf Unabhängigkeit vom Ministerium. Dies sei jedoch nicht verwirklicht und stattdessen die Universitäten ausgehungert worden:

„Die neuen Instrumente, wie etwa die Leistungsvereinbarungen, entpuppten sich als enges Korsett, das dazu diente die Erwartungen des Ministeriums umzusetzen. Geld war immer zu wenig da“

(Kohl/Maurer, 2010, 72).

Ähnlich sieht die Situation Grünewald in seinem 2003 erschienenen Artikel *Universitätsgesetz 2002 – die umstrittene Reform*:

„Kein Wort mehr von Wettbewerb und Konkurrenz der besseren Ideen, kein Leistungsanreiz – nein – vielmehr die absolute Mehrheit der kleinsten universitären Gruppe bestimmt die Zukunft der Universität. Wissenschaftliche Qualifikationen, die immer noch in der altertümlichen, einem altgermanischen Weiheritual gleichenden Habilitation gipfelt, verliert an Wert, da sie keinerlei nennenswerte dienstrechtliche Konsequenzen nach sich zieht. ProfessorInnen bleiben unter sich und knappe Budgets, weniger wissenschaftliche Leistung werden in Zukunft Karrieren bestimmen. Studiengebühren, zeitlich limitierte Dienstverträge und mit der Wirtschaft nicht konkurrenzfähige Löhne reduzieren die Zahl der Dissertationen und bieten dem Nachwuchs wenig Perspektive“

(Grünewald, 2003, 163).

Insgesamt, so Grünewald, sei die politische Reform nicht primär von den Universitäten als Sachkundige universitärer Organisation und Priorisierung, sondern von den Regierungsparteien und ihren ideologiegeleiteten und wenig fundierten Vorstellungen von Lehre, Forschung und Ausbildung bestimmt worden.

Die Kritikpunkte und die mögliche Verschmelzung der neuen Bildungsreform mit neoliberalen Gedanken werden im nachfolgenden Kapitel analysiert.

5. Neoliberale Entwicklung am Bildungssektor seit Bologna

Im vorliegenden Kapitel werden die bisherigen Umsetzungen des Bologna-Prozesses an Österreichs Universitäten auf der Basis der gesetzlichen Grundlagen und deren Auswirkungen einer genaueren Analyse unterzogen. Insbesondere stehen die neoliberalen Entwicklungen, wie die Ökonomisierung von Bildung, die Forcierung der Employability, die Modularisierung der Hochschulausbildung, die Orientierung an den ECTS, die Elitenbildung am Hochschulsektor und schließlich die Studiengebühren im Fokus der Betrachtungen.

5.1 Die Ökonomisierung von Bildung

Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre wurde Österreich von einer Privatisierungswelle erfasst. Die Privatisierung ehemals staatlicher Betriebe, die Auflockerung kooperatistischer Lohnverhältnisse und der damit verbundene Aufstieg atypischer¹⁶ und prekärer Arbeitsverhältnisse waren Aspekte dieser Trendwende (vgl. Konecny/ Lichtenberger 2010, 94). Die neoliberalen Tendenzen in der Bildungspolitik Österreichs zeigten sich anhand der Regularien zu Dezentralisierung, Wettbewerb und Deregulierung¹⁷ (Bodenhöfer, 2006, 654). Gubitzer stellt eine zunehmende Ausrichtung der universitären Lehre und Forschung an die Nachfrage der Privatwirtschaft fest. Unter der Prämisse einer neoliberalen Bildungspolitik werden seiner Meinung nach Universitäten nach betriebswirtschaftlichen Kriterien in Bildungskonzerne oder effizient geführte Bildungs-GesmbHs umgewandelt. Der Autor postuliert eine auf diese Weise vollzogene Beschränkung des Bildungsauftrags durch den Zwang aller universitären Ebenen zur Selbstökonomisierung und bezeichnet dies als Weg „...von wahrer Bildung zur Ware Bildung ...“ (Gubitzer, 2005, 29f).

Aus diesen Tendenzen und gesetzlichen Bestimmungen folgt der starke Rückzug der öffentlichen Hand aus dem gesamten Bildungswesen und gleichzeitig die Übertragung der Finanzierung universitärer und anderer Bildung vom Staat auf private Akteure. Dies führt zwangsläufig zur Notwendigkeit von Effizienzsteigerung und der Führung der

¹⁶ Teilzeitbeschäftigung, geringfügige Beschäftigung, befristete Dienstverhältnisse, Werkvertrag, freier Dienstvertrag, Heimarbeit, Telearbeit, Leiharbeit/Zeitarbeit (vgl. http://www.oegb.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/OEGBZ_Index&n=OEGBZ_3.6.a)

¹⁷ vgl. hierzu auch Kapitel 4.3, hier insbesondere die Interpretationen der neu eingeführten Universitätsorganisationsgesetze

Universität nach Kriterien aus dem Managementbereich. Ausprägungen, Anzeichen und eindeutige politische Signale dieser Maßgaben sind lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen:

„Das dahinter liegende Subjektverständnis passt in die gegenwärtige neoliberale Weltsicht. [...] Die Sozialwissenschaften fungieren genau hier als Erfüllungshilfe. Ideen wie die der Aktivierung, des Empowerment, der Übernahme von Eigenverantwortung sind zumeist sozialwissenschaftlich basiert“

(Bauer, 2006, 246).

Ähnlich konstatieren auch Prausmüller, Schimmerl und Striedinger (2005) zur Sachlage:

„In diesem Kontext verweist die Trias aus Anpassungsfähigkeit – Lernfähigkeit - Beschäftigungsfähigkeit auf eine Ökonomisierung des Selbst, welche die sich ständig selbstoptimierende Ich-AG als Leitbild der neoliberalen Anpassungsstrategien aufbereitet. Die Bedeutungen der Begriffe ‘Lernen’, ‘Wissen’, ‘Bildung’ sind umso mehr umkämpft, als sie in den neoliberalen Restrukturierungsprozessen mit der zunehmenden Entleerung ihres emanzipatorischen Sinngehalts konfrontiert sind. ‘Kognitive Gesellschaft’ und ‘Wissensgesellschaft’ sind im Anschluss daran Schlüsselworte der Reformagenda der Europäischen Union“

(Prausmüller/Schimmerl/Striedinger, 2005, 64)

Bourdieu bezeichnet dies als „*brutale Tatsache der universellen Reduzierbarkeit auf die Ökonomie*“ (Bourdieu 1983, 196) auch in Bereichen, in denen bislang wirtschaftsferne Aspekte vorherrschend waren.

Bessenyei und Melchior subsummieren unter die Leitbilder der derzeitigen Bildungspolitik die über allem anderen stehende neoliberalistische Maßgabe der Produktivität und deren Effizienz, die durch entsprechende Anreizsysteme beeinflussbar ist, sowie den ebenfalls diesem Ziel zugute kommenden Einsatz ökonomischer Ressourcen, eine Managementstruktur im Aufbau der Verwaltung, Dezentralisierung und Deregulierung (vgl. Bessenyei/ Melchior 1996, 194f). Die Dezentralisierung verstehen die Autoren als klare Trennung zwischen Staat und Universität,

„...wobei dem Staat die Aufgabe der Globalsteuerung, der Kontrolle und Qualitätssicherung, den Universitäten die Umsetzung und produktive Erfüllung ihrer Aufgaben durch selbständige Planung und Selbstverwaltung im Rahmen erweiterter Handlungsspielräume zukäme“.

(Bessenyei/ Melchior 1996, 194)

Die Deregulierung charakterisieren die Autoren vor allem als Aufhebung der Vereinheitlichung Organisation der Bildungseinrichtungen durch rechtlich gesicherte

Optionen auf eigenständige Ausrichtung, die zu stärkerem Wettbewerb zwischen den Hochschuleinrichtungen führt und einen wesentlich stärkeren Anteil der Leistungskontrolle universitärer Bildung (vgl. Bessenyei/Melchior, 1996, 194).

Alle diese Aspekte sind mit dem UG 2002 in Österreich bereits umgesetzt geworden. Der Beitrag der Universitäten wird an der ökonomischen Verwertbarkeit der vermittelten Bildung und Kompetenz als Parameter der Leistungserbringung gemessen (vgl. Prausmüller/ Schimmerl/ Striedinger 2005, 68; vgl. dazu auch Abschnitt 5.2.1). Prausmüller, Schimmerl und Striedinger (2005, 73) konstatieren die Substitutierung der „Herkunftselite“, die ursprünglich das Bild der Universitäten geprägt hat, durch die „Leistungselite“. Auch andere Autoren sehen die mit Einführung des UG 2002 im Zuge des Bologna-Prozesses notwendig gewordene Ausrichtung von Bildung an den Gegebenheiten des Marktes und die damit verbundene Produktivitätsforderung (vgl. beispielsweise Schritteser 2009, 66 oder Maltschnig/ Moldaschl, 2010, 86). Ribolits spricht in diesem Zusammenhang sogar vom Niedergang der Bildungsidee und formuliert:

„Man erhofft sich, auf diese Art die Effektivität der Bildungseinrichtungen in ihrer Funktion als Humankapitalveredelungsbetriebe zu steigern“

(Ribolits, 2010, 47).

Im Zuge dessen hat sich nicht nur das Anforderungsprofil für Wissenschaftler, sondern auch das Bildungsideal drastisch verändert:

„In deutlichem Kontrast zum Humboldt’schen Ideal des Universalgelehrten und zum typischen Lehrstuhlinhaber, der tief in disziplinären Statusgruppen mit ähnlichen Interessen verankert war, sehen sich Professor_innen heute zunehmend mit der Anforderung konfrontiert, von ‘anachronistischen’ Orientierungen abzurücken und sich dem Ideal des modernen Projektmanagers anzunähern. Im beständigen Bemühen, lukrative und prestigeträchtige Projekte ‘an Land zu ziehen’, kommen gleichermaßen Allianzen und Reputation zum Einsatz. Die Handlungen dieses neuen akademischen Subjekts [...] gewinnen vielfach – darin dem Universitätsmanagement erstaunlich verwandt – imperialistischen Charakter“

(Pasqualoni 2010, 65).

Die Neuauflage des Hochschülerschaftsgesetzes im Jahr 2004 zeigt diese Tendenzen ebenfalls sehr deutlich, wurde doch hierbei eine Direktwahl vollständig abgeschafft; ein ebenso unmissverständliches Zeichen setzte die Einführung eines Studienbeitrages im Jahr 2001 (vgl. Pasqualoni 2010, 66).

Gilles (2007, 175f) fügt dem einen weiteren Aspekt hinzu und betrachtet den durch das Gesetz verursachten Sparzwang als Mittel, die Universitäten zur Ökonomisierung

zu drängen. Ziel sei es, Studienzeiten zu verkürzen, so dass weniger Lebenszeit an den Universitäten und somit außerhalb des Arbeitsmarktes zu Lasten der öffentlichen Kassen verbracht werde. Konecny und Lichtenberger (vgl. 2010, 97) denken konsequent weiter und sehen sehr deutlich die damit verbundene Förderung von Konkurrenzdenken unter den Studenten und Konkurrenzdenken bzw. Wettbewerb sind zentrale Aspekte neoliberaler Ideologien. Diese Situation werde dadurch verschärft, dass Studierende aufgrund drohender quantitativer Beschränkungen für ein weiterführendes Masterstudium unter erheblichen Konkurrenzdruck gesetzt werden, ebenso wie Wissenschaftler untereinander im Wettbewerb um die meisten Publikationen, Zitationen und das erfolgreiche Eintreiben von Drittmitteln stehen. Schließlich stünden die Universitäten untereinander um die besten Plätze auf Rankinglisten ebenfalls in Konkurrenz zueinander (vgl. Konecny/ Lichtenberger 2010, 97). Ribolits konstatiert, dass diese Entwicklung

„...die konsequente Ausrichtung organisierten Lernens an vergleich-, mess- und abprüfbar Adaptionseleistungen sowie die Reduktion der Absolvent_innen von Bildungseinrichtungen auf berechenbare Verkörperungen verwertbarer Kompetenzen [darstelle]“

(Ribolits, 2010, 44).

Die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, dass der Bildungssektor in Österreich stark von neoliberalen Elementen durchdrungen ist. Welche hier in besonderem Ausmaß vorhanden sind, wird nachfolgend diskutiert.

5.2 Konkrete neoliberale Veränderungen am Bildungssektor

5.2.1 Die Instrumentalisierung von Bildung – *Employability*

Teichler ist der Ansicht, dass die Reformen im Kontext des Bologna-Prozesses weit über die Fragen der Strukturen von Hochschulsystemen und der internationalen Mobilität von Studierenden hinausreichen. Ein weiterer Aspekt ist die *Employability*. Diese werde zwar in der Bologna-Erklärung von 1999 nicht ausdrücklich gefordert, doch durch die Maßgabe, die Bachelorstudienangebote an den Universitäten eben nicht allein als Durchgangsstation zum Masterstudium anzulegen, wurde der *Employability* ein fruchtbarer Boden bereitet. (Teichler, 2009, 99)

In diesem Zusammenhang stellt Sinno die Frage, was konkret mit *Employability* gemeint, wie diese zu definieren sei.

„Does employability mean to consider labour market requirements in the content of the study programme or does it rather refer to the way of learning a special topic? Does the concept of employability address the comprehensive way of thinking which university alumni are said to be famous for or does it refer to the idea of how to handle specific problems and therefore means the teaching of certain skills needed for a job?“¹⁸

(Sinno, 2009, 188)

Campbell und Brechelmacher nehmen Bezug auf Sinnos Fragen und postulieren, dass diese nur dann zu beantworten sind, wenn in der Interpretation von Employability zwischen Universitäten und Fachhochschulen unterschieden würde. Für die Universitäten gelte das Bachelorstudium als breite Grundlagenausbildung, welche als Basis für eine methodenorientierte Fachausbildung fungiere. Damit erhalte der Begriff „Employability“ die Bedeutung von „Berufsbefähigung“ und nicht die von „Berufsausbildung“. An den Universitäten gelte das Bachelorstudium als berufsqualifizierend und diene als Basisausbildung für bestimmte Berufsfelder (Campbell/ Brechelmacher 2009, 136). In diesem Zusammenhang führt Teichler die Begrifflichkeiten des *kompetenzorientierten Lernens*, *Learning Outcomes* und der *Professional Relevance* ein und gibt drei Parameter an:

1. *„institutionelle Dauerreflexion der Wirkungen (unterstrichen durch Evaluation, Akkreditierung, leistungsbezogene Vergütung, antragsbezogene Bereitstellung von Ressourcen usw.),*
2. *explizites Training über den Wissenserwerb hinaus: Kompetenzorientierung, Handlungskompetenzförderung, Training von Transferqualifikationen,*
3. *Ergänzung der Fachstoffe durch professionell bedeutsame Sachgebiete (z. B. Verhaltenspsychologie und soziale Determinanten des Schulerfolgs als Gegenstand der Lehrerbildung)“*

(Teichler, 2009, 84f).

Der *European Competitiveness Report* unterstützt das Employability-Konzept und postuliert, dass fähige Erwerbstätige wesentlich wahrscheinlicher neue Technologien entwickeln und übernehmen und auf diese Weise bestehende Potenziale ausschöpfen und die Produktivität erhöhen (vgl. EC-DG 2004, 34). Diesem Standpunkt kann entnommen werden, dass Hochschulen nun nicht mehr nur bzw. sogar keinesfalls mehr die Funktion erfüllen müssen, Individuen zu selbstreflexiven, kritikfähigen Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden, vielmehr steht die arbeitsmarktrelevante

¹⁸ Eigene Übersetzung der Autorin:

Verwertbarkeit des Gelernten im Mittelpunkt. Kleyboldt formuliert diese Tatsache überspitzt wie folgt:

„Die Universität wird zu einer Produktionsstätte von Fachidioten für eine kurzsichtige Befriedigung der Bedürfnisse des Arbeitsmarktes“

(Kleyboldt, 2006, 4).

Pasqualoni versteht diese Wandlung ebenfalls als Substitution des Humboldt'schen Bildungsideals durch zeitgeistige Realität einer Ausbildung mit dem Fokus auf Employability (vgl. Pasqualoni, 2010, 69).

5.2.2 Folgen des dreizyklischen Systems

Das Bologna-Konzept sieht als einen der Kernpunkte die Unterteilung der Studiengänge in drei Zyklen vor. Die erste Stufe der grundlegenden Ausbildung ist das Bachelorstudium mit einer Regelstudienzeit von drei Jahren, gefolgt vom Masterstudium mit zwei Jahren und einem Doktoratsstudium mit drei bis vier Jahren. Der erfolgreiche Masterabschluss dauert nunmehr also fünf Jahre, entgegen der Regelstudienzeit der vorherigen universitären Ausbildung zum Diplom- oder Magisterabschluss mit vier Jahren (vgl. Campbell/ Brechelmacher 2009, 135). Die Autoren geben an, dass eine hohe Mehrheit der Studenten, die aktuell in die Bachelorstudiengänge eingeschrieben sind, ein Masterstudium anschließen möchte. Dies steht jedoch im Widerspruch zu den Anforderungen des Bologna-Prozesses, die eine zeitliche Verkürzung des Studiums und damit eine Entlastung der öffentlichen Kassen bezwecken.

Sinno beschreibt das sich ergebende Szenario: Um dem Anspruch auf Verkürzung der Regelstudienzeiten dennoch gerecht zu werden, werde der Stoff des vorherigen acht- bis zehensemestrigen Diplomstudienganges häufig in die Bachelorstudiengänge gepresst, was naturgemäß eine Erhöhung der Gesamtstundenzahl pro Fach, eine erheblich höheres Arbeitsaufkommen für die Studierenden bei gleichzeitiger Verschlankung der gelehnten Inhalte zur Folge haben muss. Die sich daraus ergebenden Probleme zeigten die Orientierungslosigkeit der Verantwortlichen. Positive Lerneffekte und eine Vorbereitung der Studierenden auf den Arbeitsmarkt könnten so nicht erwartet werden. (Sinno 2009, 187).

Aigner, Ressler und Salmhofer (2009, 209f) greifen diesen Punkt ebenfalls auf und merken zusätzlich an, dass die längere Studienzeit mit demselben Budget verwaltet werden muss.

Schrittesser kommt zum gleichen Ergebnis wie Sinno; er meint, „...dass zur exemplarischen Vertiefung in Forschungsfragen, an denen sich der jeweilige Charakter der Disziplin zeigt, kaum Zeit bleibt“. Die Fähigkeiten, die zum forschenden Lernen im Masterstudiengang notwendig seien, würden auf diese Weise von den Studierenden nicht erworben, damit seien sie für die Wissenschaft bereits verloren. Die Studenten würden auf dem Stand von Schülern verbleiben, das Studieren verkomme zum Abarbeiten von Kreditpunkten und Arbeitspensen und dem Erlernen von reinem Fakten- und Anwendungswissen (vgl. Schrittesser 2009, 68).

5.2.3 Folgen der Modularisierung¹⁹

Die Modularisierung der Studiengänge, eingeführt im Zuge des Bologna-Prozesses als Bestandteil des UG 2002, verfolgt das theoretisch sinnvolle Konzept der partiell freien Zusammensetzung der Studieninhalte durch die Studierenden selbst. Das Konzept ist simpel: Studiengänge werden in einzelne Studiengangselemente zerlegt, mit denen definierte Teilqualifizierungen erworben werden können. Die unterschiedlichen Module sollen in verschiedener Form kombinationsfähig gehalten werden, sodass sich diese zu einem individuell zusammengestellten Studiengang mit einem persönlichen Qualifikationsprofil in einer Art Baukastensystem zusammenfügen können (vgl. Radtke, 2001).

Hrachovec befürwortet die Modularisierung, denn diese würden einen flexiblen Studienaufbau jenseits der Akkumulation von Semesterstunden und elektronisch administrierbare Definitionen von Voraussetzungsketten und alternativen Schwerpunkten gestatten. Komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge ließen sich besser in themenzentrierten Lernpaketen vermitteln, die unterschiedliches pädagogisches Format besitzen und durch ein abgestimmtes Team von Hochschuldozenten betreut würden (vgl. Hrachovec, 2009, 182).

Wondracek hingegen kritisiert die Umsetzung der Modulsysteme. Studierende könnten sich immer seltener Veranstaltungen aussuchen, um den Studienschwerpunkt nach

¹⁹ Zu einer detaillierten Ausführung zum Thema Modularisierung siehe den Beitrag Welbers, 2009, 110-121.

eigenen Interessen festlegen zu können, vielmehr seien die praktischen Umsetzungen von der Festlegung der Studieninhalte durch die Studienordnung geprägt, welche nicht nur die Lehrzusammensetzung, sondern auch den Zeitplan vorschreibt (vgl. Wondracek 2005, 17).

Gilles geht auf die Degradationen bei nicht bestandenen Modulen ein, bei denen häufig sogenannte Maluspunkte vergeben würden, was zu den typischen Sanktionsmechanismen der Hochschulen des neuen Typus gehören würde, um so den Druck zu erhöhen und ein disziplinierteres Studienverhalten zu erreichen. Der Autor kritisiert darüber hinaus, dass es sich bei der Modularisierung um eine restriktive Verschulung des Studiums handle. Auch würden starre Modularisierungen der Lehrveranstaltungen mit fixer Zeitvorgabe die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums für Studierende mit Kindern oder Nebenjobs erschweren. (vgl. Gilles 2007, 179)

5.2.4 Folgen der ECTS²⁰

Das European Credit Transfer System (ECTS) ist eng mit der Modularisierung verbunden. Anhand der Credits, die innerhalb dieses Systems erworben werden können, werden Studienangebote und erbrachte Studienleistungen gemessen. Im Zusammenhang mit den ECTS-Credits kritisiert Hrachovec:

„Damit ist ein im Wesentlichen auf kreativer Extrapolation beruhendes Zahlengerüst geschaffen worden, eine Potemkin'sche Fassade, um Bologna-orientierte Emissäre zufrieden zu stellen. Es ist schwer zu sagen, wie das zu beurteilen ist: als Fehlschlag eines wichtigen Punkts im Reformprogramm oder als ein instruktives Beispiel dafür, wie Institutionen sich einfallsreich gegen überkomplexe Anforderungen schützen“

(Hrachovec, 2009, 184).

Das ECTS dient, entsprechend den Anforderungen der Bologna-Deklaration und der nachfolgenden Konferenzen, vorrangig der Erleichterung der Mobilität, einem der Kernziele des Bologna-Prozesses. Die Anerkennung von Studienleistungen, deren Einheit die Credits sind, im innereuropäischen Raum erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass verschiedene Studienphasen in unterschiedlichen europäischen Ländern absolviert werden. Dies setzt allerdings die lückenlose Implementierung des ECTS in allen europäischen Universitäten voraus, was bisher noch nicht erfolgt ist (vgl. Markeviciene, 2009, 159ff). Hier besteht entsprechender Nachholbedarf, der von den

²⁰ Eine ausführliche Diskussion v. a. im Zusammenhang mit der von Bologna angestrebten Mobilität findet sich bei Markeviciene, 2002, 152-161

Teilnehmern der Bologna-Nachfolgekongressen bereits angemahnt wurde (siehe Kapitel 3.5.3).

1.1.1 Studiengebühren

Im Jahr 2001 wurden unter der ÖVP/ FPÖ-Regierung in Österreich Studiengebühren (363,36 Euro pro Semester) eingeführt. Studenten aus dem Nicht-EU-Raum bzw. den EWR-Ländern hatten die doppelte Studiengebühr zu zahlen (BGBl I.142/2000, Artikel 74). Die Einführung dieser Gebühren fand sowohl Befürworter als auch Gegner. Kritisiert wurde insbesondere die Plötzlichkeit der Einführung, da die Bundesregierung die Studienbeiträge in keiner Weise, auch nicht im Wahlkampf, angekündigt hatte. Ganz im Gegenteil war die Verlautbarung der Bundesministerin Gehr²¹ noch einige Monate vor diesem Beschluss, den auch sie mittrug, gegenteilig. Dieser Umstand führte zu Protesten, ebenso wie die angekündigte Zweckentfremdung der eingenommenen Mittel für die Haushaltssanierung anstatt zur Verbesserung der universitären Bildungsqualität (vgl. Bundesministerium für Finanzen 2000, 3).

Befürworter der Studiengebühren argumentierten, dass die Einführung der Studiengebühren ein probates und effektives Mittel zur Abschaffung der so genannten Bummelstudenten sei. Diese Vermutung wurde durch die wesentlich höhere Zahl an Absolventen (18% mehr im Jahr 2003/2004 im Vergleich zu 2000/2001) sowie die höhere Erfolgsquote (16% mehr im gleichen Zeitraum) nach Einführung der Gebühren bestätigt (vgl. BMWF 2005, 95). Zeitgleich sank die Rate der inaktiven Studenten von 5,3% im Jahr 2002 auf 3,6% im Jahr 2006 (vgl. Unger/ Wroblewski 2007, 260).

Die Kritiker merkten allerdings an, dass es aufgrund der Einhebung von Studiengebühren zu sozialen Missständen komme. Jene Studierende, die berufstätig sein müssten, wären nun zu höheren finanziellen Belastungen gezwungen, wodurch sich ihre Studiendauer verlängern könnte. Auch ehrenamtliche Tätigkeiten würden nun zugunsten finanziell lohnenderer Nebenerwerbsanstellungen eingeschränkt (vgl. Schöpfer 2001, 553). Dem kann entgegengesetzt werden, dass Studenten, die aufgrund sozialer Förderungswürdigkeit Studienbeihilfen beziehen, von den

²¹ Nachzulesen im „Stenographischen Protokoll der 49. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, XXI. Gesetzgebungsperiode, Donnerstag, 30. November 2000“ (abgerufen unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXI/NRSITZ/NRSITZ_00049/fname_114453.pdf, 10. 2. 2011). Dort wird auch unter anderem auf den Standardartikel mit der Überschrift „Gehrer gegen Studiengebühren“ vom 9. Mai 2000 hingewiesen.

Studiengebühren befreit sind, solange sie einen günstigen Studienerfolg nachweisen (vgl. Österreichische Studienbeihilfenbehörde²² 2011).

Der Wahlkampf der SPÖ im Jahr 2007 stützte sich maßgeblich auf die Abschaffung der Studiengebühren, was sich jedoch in Koalition mit der ÖVP als nicht möglich erwies. Die spontane Koalition zwischen Grünen, SPÖ und FPÖ im September 2008 erbrachte dann die notwendigen Voraussetzungen zur Abschaffung der Studiengebühren. Eine Ausnahmeregelung wurde für ausländische Studierende, welche die Regelstudienzeit überschreiten, eingeführt. Derzeit sind in der aktuellen Koalition keine Änderungen der gesetzlichen Grundlagen geplant (vgl. Kohl/ Maurer 2010, 75).

5.3 Resümee

Mit dem UG 2002 wurden im Kontext des Bologna-Prozesses die österreichischen Universitäten in die Vollrechtsfähigkeit entlassen. Strukturell wurden die nunmehr autonomen Universitäten der Organisation von Unternehmen angeglichen. Die vorherigen Kollegialorgane wurden durch betriebswirtschaftlich-managementmethodische Kontrollorgane substituiert. Der zur Hälfte parteipolitisch besetzte Universitätsrat wurde mit umfangreichen Befugnissen ausgestattet, die ihm erlauben, das gesamte universitäre Leben grundlegend zu kontrollieren und wichtige strategische Entscheidungen zu treffen. Die Mitbestimmung der unmittelbar von den Entscheidungen Betroffenen wurde hingegen beschränkt. Zur Schaffung dieser undemokratischen Entscheidungsstrukturen gesellten sich betriebswirtschaftliche Parameter, wie Effizienz, Deregulierung und Dezentralisierung. Im Streben um die Erarbeitung einzelner Module und die Erreichung der erforderlichen Credits kommt es zu immer stärkeren Konkurrenzerfordernissen zwischen einzelnen Studierenden, innerhalb der Professorenschaft und zwischen Universitäten. Die universitäre und angrenzend auch andere Bildungseinrichtungen wurden mit wesentlichen neoliberalen Elementen versehen, deren Ziel letztendlich die Erreichung arbeitsmarktrelevanter Verwertbarkeit der vermittelten Studieninhalte ist. Das Humboldt'sche Bildungsideal und die damit eng verbundene wichtige Aufgabe der Universitäten, frei und umfassend denkende Menschen für die Lösung anstehender Probleme auszubilden, ist zugunsten ökonomischer Kriterien im Rückzug begriffen.

²² Zu finden unter: <http://www.stipendium.at/stbh/studienfoerderung/studienbeihilfe/voraussetzungen/>

6. Conclusio

Die Studie hat gezeigt, dass der Bologna-Prozess spätestens mit dem UG 2002 die österreichische Universitätslandschaft durchdrungen und dem bisherigen Hochschulsystem durch die Einführung von Bachelor-/ Masterstudium und einhergehender Modularisierung einen unverkennbar US-amerikanischen Stempel aufgedrückt hat.

Häufig wird in der Literatur und der Öffentlichkeit der Bologna-Prozess für die herrschenden Probleme der österreichischen Hochschulen verantwortlich gemacht. Meiner Meinung nach kann die Realisierung der Bologna-Leitlinien nur einen Teil der Vermarktungsproblematik im österreichischen Bildungssektor zufriedenstellend erklären. Zudem ist die Umsetzung bislang noch nicht vollständig erfolgt und eben diese inkonsequente Verwirklichung trägt zu einem erheblichen Teil zu den Schwierigkeiten bei. Insbesondere die Fragen der Ressourcen, die für die Sicherstellung qualitativ hochwertiger Lehrangebote unter der Maßgabe freien Hochschulzugangs notwendig sind, ist bislang noch nicht hinreichend diskutiert worden.

Es steht außer Zweifel, dass die Universitäten und deren Autonomie durch das UG 2002 gestärkt wurden. Nichtsdestotrotz hat sich der Staat mit diesem Gesetz eine Reihe an Einflussmöglichkeiten geschaffen, die sich nicht allein auf die Bestimmung der Budgets beschränkt. Vielmehr wurden eine erhebliche Anzahl an Instrumenten zur strategischen Steuerung und Leistungskontrolle geschaffen. Gleichzeitig wurde durch die Änderung im Hochschülerschaftsgesetz die Vertretung der Studierenden geschwächt, die besonders in den letzten Jahren eher regierungskritisch war.

Ein weiterer Punkt, der nur marginal mit dem Bologna-Prozess, wohl aber mit dem UG 2002 zusammenhängt, betrifft das Öffentlichkeitsbild der Universitäten. Die Hochschulen geraten zunehmend unter Druck und müssen ihre Existenz stärker denn je gegenüber der Öffentlichkeit legitimieren. Es scheint momentan weit verbreitet zu sein, Beständigkeit zu kritisieren und als verkrustet, schwerfällig und veraltet zu diffamieren, solange es nicht einen innovativen neuen Anstrich erhält. Doch gerade im Hinblick auf die ursprüngliche Funktion der Universität als Stätte umfassender Bildung und Ausprägung der eigenständigen Denkweise im Sinne Humboldts darf Innovation nicht zur Beschneidung dieser Prinzipien führen. In diesem Sinne müssen auch

Individualität und Freiheit der Forschertätigkeit trotz Rechtfertigungsdruck gegenüber der Gesellschaft sichergestellt werden.

Die volle Entfaltung des Einzelnen und das Projekt der emanzipativen Bildung muss unter den derzeitigen Bedingungen jedoch Utopie bleiben, denn insgesamt muss leider eine Verschiebung der Studiengänge in Richtung Ausbildung und Arbeitsmarktorientierung und, insbesondere bei den privaten Hochschulen, auch in Richtung Bildungselite verzeichnet werden. Der Anspruch der Studiengänge, arbeitsmarktbezogene Qualifikationen zu vermitteln, kann als zeitgemäß gewertet werden. Es ist meiner Meinung nach jedoch nicht hinzunehmen, dass dies zur Beschneidung der Anforderungen an die wissenschaftliche Ausbildung und des Humboldt'schen Bildungsideals führt. So muss dieser Anspruch eine Erweiterung erfahren, indem sich das Studium nicht ausschließlich und unmittelbar an den Anforderungen der einzelnen beruflichen Tätigkeit ausrichtet, sondern auch allgemeine Fähigkeiten, wie z. B. wissenschaftliche Qualifikationen und die Befähigung zum selbstständigen und kritischen Denken und Arbeiten, vermittelt.

Mit dem Rückgang des Humboldt'schen Bildungsideals an Europäischen Hochschulen fürchtet Gilles, meiner Meinung nach sehr zu Recht, dass die Kritikfähigkeit der Studierenden drastisch sinken werde. Es werde ihnen keine Möglichkeit zum Erlernen und Üben von Kritik gelassen und so würden auch das Interesse an und die praktische Ausübung von Kritik sinken (vgl. Gilles, 2007, 174). In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass derzeit die alten Diplom- und Magisterstudiengänge auslaufen, wodurch die letzten Relikte studentischer Politik an den Universitäten verschwinden werden, die aktuell noch für kritisches Denken sorgen. Nachdem dieser Generationenwechsel vollzogen ist, werden Studierende mit einer Selbstverwaltungstradition und –struktur konfrontiert sein, die ihren Lebensumständen und Qualifikationswünschen nicht mehr gerecht wird. Diese Tatsache sollte zum Anlass genommen werden, Selbstverwaltung und Strukturen in einem neuen Prozess zu überdenken, solange der Rahmen durch die noch geltenden alten Strukturen noch vorhanden ist.

Die konsequenten Folgen wäre anderenfalls, so meine ich, eine kritisierungsfähige Bildungselite, die nicht mehr in dem Maße hinterfragt, wie es notwendig wäre, um dem Staat und dem Markt Entwicklungsmöglichkeiten zu offerieren, ist doch die Fähigkeit zu hinterfragen sehr stark an die Fähigkeit zu kritisieren gebunden. Hinterfragt jedoch auch die Bildungselite nicht mehr die herrschenden Zustände und sucht nach Möglichkeiten der Lösung für bestehende Probleme – wer dann soll es tun?

Im Prinzip eröffnen neue Strukturen grundsätzlich auch immer neue Möglichkeiten. Neuerungen sind durchaus als grundlegend positiv zu betrachten, werden sie doch häufig durch geänderte Umweltbedingungen hervorgerufen, auf die eine Reaktion erforderlich ist. Doch oftmals, so auch hier mit Einführung des UG 2002, werden diese vorschnell Eingrenzungen unterworfen, die nicht nötig sind und das Positive am Prozess einschränken. ProfessorInnen und Curricula-Kommissionen haben die Umstellung der Studienpläne jedenfalls nicht dazu genutzt, den Studierenden ein qualitativ hochwertiges, individuelles und persönlich erfüllendes Studium, wie in der Bologna-Deklaration vorgesehen, möglich zu machen. Ich möchte an dieser Stelle wiederholt auf das Kernziel aufmerksam machen, wie es in Bologna formuliert wurde. Ziel ist die:

„...Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas, wobei wir insbesondere auf seinen geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen aufbauen und diese stärken sollten.“

(Bologna-Erklärung 1999, 1).

Und ich frage nun: Wie soll ein solches Europa, aufbauend auf den hochwertigen und lange, mit viel Kampf aufgebauten Traditionen, Bestand haben, wenn die Studierenden von heute, welche die Geschicke des Staates und der Wirtschaft von morgen leiten sollen, ihre Fähigkeiten nur unter stringenten, einengenden Studienbedingungen auf- und ausbauen können?

Das wird kaum möglich sein. Aus diesem Grund möchte ich mit der dringenden Aufforderung zum Überdenken des UG 2002 in seiner aktuellen Fassung diese Studie abschließen und meiner Hoffnung Ausdruck verleihen, dass die Humboldt'schen Bildungsideale in Österreichs Bildungslandschaft auch weiterhin Bestand haben werden.

Literaturverzeichnis

- Aigner, A.; Ressler, R. & Salmhofer, G. (2009). Die Geisteswissenschaftliche Fakultät im Bologna-Fieber. Die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz. In: Schritteser, I. (Hrsg.). *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen.* Facultas. S. 195-214
- Auer, H. (2008). *Neoliberalismus unter Schwarz-Blau/Orange? Hochschulpolitik, Gesundheitspolitik und Wirtschaftspolitik der ÖVP-FPÖ/BZÖ-Regierung auf dem Prüfstand.* Dissertation. Universität Wien.
- Baldinger, D. (2009). Institutionalising Bologna at the University of Vienna. In: Schritteser, I. (2009) (Hrsg.). *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen.* Facultas. S. 165-176
- Bauer, U. (2006). Dominoeffekt sozialwissenschaftlicher Fehldiagnose. Oder: Individualisiert sozialisiert in der postmodernen Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (Hrsg.). *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? VS.* Wiesbaden. S. 223-250
- Bell, D. (1960). *The End of Ideology.* In: Harman, C. (2008): *A People's History of the World.* Verso Books. S. 577
- Berlin-Kommuniqué (2003): *Realising the European Higher Education Area.* In: Reinalda B. & Kulesza, E. (2006): *The Bologna-Process – Harmonizing Europe's Higher Education.* Verlag Barbara Budrich, S. 144-151
- Bergan, S. (2005). Recognizing Bologna: the three cycle structure – a global reference? In: Muche, F. (2005). *Opening up to the wider world. The external Dimension of the Bologna-Process.* Lemmens. S. 43-52
- Bergen-Kommuniqué (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals.* In: Reinalda B. & Kulesza, E. (2006): *The Bologna-Process – Harmonizing Europe's Higher Education.* Verlag Barbara Budrich. S. 157-163
- Bessenyei, I. & Melchior, J. (1996). *Die Hochschulpolitik in Österreich und Ungarn 1945-1995. Modernisierungsmuster im Vergleich.* Peter Lang Verlag Frankfurt am Main.
- BMWF (2007). *Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna Ziele in Österreich 2007. Berichtszeitraum 2000 – 2006.* Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Wien
- BMBWK (Hrsg.) (2002). *Hochschulbericht 2002, Bd. 1.* Wien
- BMBWK (2005). *Universitätsbericht 2005, Bd. 1*
- Bodenhöfer, H.-J. (2006). Bildungspolitik. In: Dachs, H. et al. (Hrsg.). *Politik in Österreich.* Manz'sche Verlags- u. Universitätsbuchhandlung. Wien. S. 546-557
- Bologna-Erklärung – der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. Online abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf Zugriff am 6. 6. 2010
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten.* Schwartz. Göttingen. S. 183-198
- Bundesministerium für Finanzen (2000). *Budgetbericht 2000.* Online abrufbar unter: www.bmf.gv.at/Budget/Budgetpolitik/Budgetbericht/budgetbericht_2000.pdf Zugriff am: 12. 3. 2011
- Burtscher, C.; Pasqualonie, P. P.; Scott, A. (2005). Das österreichische Universitätssystem im Schatten zweier Gesetze. In: Welte, H.; Auer, M. Meister,

- Butterwege, C. (2007) Neoliberalismus: Analysen und Alternativen VS-Verlag.
- Scheytt (Hrsg). Manangement von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-Moderne.) Hampp Verlag.
- Campbell, D. F. J. & Brechelmacher, A. (2009). Bachelor Neu und der Arbeitsmarkt: Sichtweise von Unternehmen, Universitäten und Fachhochschulen in Österreich. Präsentation der Ergebnisse einer Experten- und Expertinnenbefragung (2006-2007) zu den Bachelor-Studien. In: Schritteser, I. (Hrsg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas. S. 134-151
- Chambaz, J.; Biauudet, P. & Collongne, S. (2007). Developing the Doctorate. In: EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work. Raabe-Verlag. Online unter www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_4_4_2.pdf Zugriff am: 10. 6. 2010
- COM (2003) 58: Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, Mitteilung der Kommission. Online abrufbar unter http://europa.eu/eur-lex/de/com/cnc/2003/com2003_0058de01.pdf Zugriff am 4. 7. 2010
- COM (2005a) 24: Zusammenarbeit für Wachstum und Arbeitsplätze. Ein Neubeginn für die Strategie von Lissabon, Mitteilung für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates. Online abrufbar unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2005/com2005_0024de01.pdf Zugriff am: 4. 7. 2010
- COM (2005b) 152: Das intellektuelle Potential Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten. Mitteilung der Kommission. Online abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/politics/2010/doc.comuniv2005_de.pdf Zugriff am: 4. 7. 2010
- Dieterstorfer, M. (2008). Der Bologna-Prozess in Österreich: Universitäten und Fachhochschulen in Bewegung. Diplomarbeit. Universität Wien
- EC-DG Enterprise and Industry (2004). European competitiveness report 2004. SEC (2004) 1397. Brüssel. Online abrufbar unter: [http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy\(competitiveness/doc/compreg_2004_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy(competitiveness/doc/compreg_2004_en.pdf) Zugriff am: 4. 7. 2010
- EQF-Bericht (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bericht der Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Online abrufbar unter: www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf Zugriff am: 14. 7. 2010
- Europäische Kommission: http://ec.europa.eu/about_de.htm Zugriff am 05. 03. 2011
- Europäischer Qualifikationsrahmen: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf Zugriff am 05. 03. 2011
- Felberbauer, M. (2009). Der lange Weg nach Bologna. In: Schritteser, I. (2009) (Hrsg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas, 100-109
- Ferz, S. (2000). Ewige Universitätsreform. Lang-Verlag
- FPÖ (1999). Freiheitliche Positionen für die Zukunft Österreichs. Zur Verfügung gestellt von der FPÖ.
- FPÖ (2005). Das Parteiprogramm der Freiheitlichen Partei Österreichs, mit Berücksichtigung der beschlossenen Änderungen vom 2. Ordentlichen Bundesparteitag der FPÖ am 23. April 2005 in Salzburg, Kapitel XVI, Artikel I. Zur Verfügung gestellt von der FPÖ

- Gehrer, E. (2003). Universitätsreform. In: Khol, A. et al. (Hrsg.). Jahrbuch für Politik 2003. Wien. S. 115-126
- Gerlich, P. (1993). Hochschule und Effizienz: Anstöße zur universitären Selbstreflexion. Wien: Passagen Verlag
- Gilles, M. (2007). Die total verwaltete Uniwelt – Zur Auswirkung der Bologna-Reform auf die Möglichkeit eines kritischen Studiums. In: Brückert, O. & Wagner, A. (Hrsg.). Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Marburg. 173-195
- Grasser, K.-H., Budgetrede zum Budget des Jahres 2002 durch den Bundesminister vor dem Nationalrat, 21. März 2000. Online unter: http://www.bmf.gv.at/Budget/Budgetpolitik/Budgetrede/Budgetrede_2000.pdf Zugriff am: 12. 3. 2011
- Grünewald, K. & Gadner, J. (Hrsg.) (2003). Universitätsgesetz 2002 – Weltklasse oder Sackgasse. Verlag Österreich
- Grünewald, K. (2004). Universitätsgesetz 2004 – die umstrittene Reform. In: Österreichisches Jahrbuch für Politik 2003. S. 153-178
- Gubitzer, L. (2005). Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum. Wien. S. 27-52
- Hackl, E. (2001). Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education, EUI Working Papers Nr. 2001/9, Robert Schuman Centre for Advanced Studies
- Hackl, E. (2004). Seminar an der Universität Wien: Hochschulpolitik und Wissenschaftsverwertung. SS 2004, Universität Wien
- Harman, C. (2000). Anti-capitalism: theory and practice, in: International Socialism 88 (2. Serie), Herbst 2000. Online abrufbar unter: <http://www.marxists.de/anticap/theprax/part1.htm> Zugriff am: 10. 10. 2002
- Harman, C. (2002). A people's history of the world. London and: Sydney. Bookmarks
- Haug, G. (1999). The Sorbonne Declaration of 25 May 1998: what it does say, what it doesn't. In: Trends I-Bericht, Annex
- Haug, G. (2007). The Bologna-Process and the Lisbon Strategy: mutual dependencies. In: EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work, Raabe-Verlag
- Hayek, F. A. v. (1994). Der Weg zur Knechtschaft. München: Olzog
- Helsinki-Seminar (2001): International Seminar on Bachelor-Level-Degrees. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit. In: Lourtie-Report (2001). Furthering the Bologna-Process, Annex 2. Online verfügbar unter: www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0105Lourtie_report.pdf Zugriff am: 3. 6. 2010
- Hinkelammert, F. (1994). Kritik der utopischen Vernunft. In: Walpen, B. (Hrsg.). Von Igeln und Hasen oder: Ein Blick auf den Neoliberalismus. Utopie kreativ. Heft 121/122, S. 1067
- Hjiden, P. v. d. (2005). Towards a global qualifications framework? Bologna as a model for global cooperation in higher education. In: Muche, F. (2005). Opening up to the wider world. The external dimension of the Bologna-Process. Lemmens, S. 121-125
- Hobsbawn, E. (1995). Das Zeitalter der Extreme. München/Wien: DTV
- Hochschulbericht 2002: http://bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/hb_2002_bd1.pdf Zugriff am: 5. 6. 2010

- Hochschulpolitik und Wissenschaftsverwertung, Seminar Prof. Hackl SS2004, Universität Wien
- Höllinger, S. (2004). Die Entwicklung von der staatlich gelenkten zur autonomen und europäischen Universität. In: Höllinger, S. & Titscher, S. (Hrsg.). Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. WUV. S. 51-72
- Hrachovec, H. (2009). Checkpoint Bologna, Universität Wien 2008. In: Schritteser, I. (Hrsg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas. S. 177-185
- Johnston, D. & Saad-Filho (2004): Neoliberalism: A Critical Reader. Pluto Press
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. In: European Journal of Education, Vol. 41, Nr. 2, 2006. S. 203-223
- Keller, A. (2004). Higher Education Reloaded. Bildungspolitischer Reader zum Hochschulkongress der ÖH Bundesvertretung im Februar 2010. ÖH Wien.
- Kellermann, P. (2010). Bildung statt Ausbildung? Wissenschaftliche Bildung! In: Heissenberger, S.; Mark, V.; Schramm, S.; Sniesko, P.; Süß, R. S. (2010) (Hrsg.). Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Turia & Kant, S. 50-54
- Khol, A., Ofner, G., Burkert-Dottolo, G. & Karner, S. (2003). Universitätsgesetz 2002 – die umstrittene Reform. Österreichisches Jahrbuch für Politik 2003
- Kleyboldt, S. (2006). Mittendrin statt nur dabei. Zum Umbau des deutschen Hochschulsystems. In: Razzia – Zeitung der Unabhängigen Linken (UL) an der FU und der Demokratischen Linken (DL) an der HU. Ausg. 10, Januar 2006, Berlin.
- Knight, J. (2002). Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS. Higher Education. Volume 39, S. 1-25.
- König, T. & Kreisky, E. (2007). Bedingungen kritischer Wissenschaft in Österreich – vom zähen Weg der Etablierung der Sozialwissenschaften zur Wissensgesellschaft als Privatisierung von Bildung und Wissenschaft. In: Brüchert, O. & Wagner, A. (Hrsg.). Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven kritischer Theorie. Marburg, S. 115-131
- Kohl, L. & Maurer, S. (2010). Hochschulen im Dornröschenschlaf. In: Heissenberger, S.; Mark, V.; Schramm, S.; Sniesko, P.; Süß, R. S. (2010) (Hrsg.). Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Turia & Kant, S. 72-77
- Konecny, M. & Lichtenberger, H. (2010). Der Bologna-Prozess als Verdichtung gesellschaftlicher Verhältnisse. In: Heissenberger, S.; Mark, V.; Schramm, S.; Sniesko, P.; Süß, R. S. (2010) (Hrsg.). Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Turia & Kant, S. 93-99
- Liesner, A. & Lohmann, I. (2009). Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Verlag Barbara Budrich
- London-Kommuniqué (2007). Towards the European Higher Area: responding to challenges in a globalised world. Online abrufbar unter www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf Zugriff am: 3. 6. 2010
- Maltschnig E. & Moldaschl, T. (2010). Ökonomie und Bildung – eine Beziehungskrise. In: Heissenberger, S.; Mark, V.; Schramm, S.; Sniesko, P.; Süß, R. S. (2010) (Hrsg.). Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Turia & Kant, S. 83-92
- Marcuse, H. (1964). One Dimensional Man, In: In: Harman, C. (2008): A People's History of the World. Verso Books. S. 577

- Markeviciene, R. (2009). Will ECTS Help Mobility Culture? In: Schritteser, I. (Hrsg.). *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen*. Facultas. S: 152-161
- Miller, L. H. Jr. (1962). *The Journal of Political Economy*, Februar 1962, Vol. 70, Nr. 1, S. 64
- Mises, L. v. (1922). *Die Gemeinschaft. Untersuchungen über den Sozialismus*. In: Walpen, B. (Hrsg.). *Von Igel und Hasen oder: Ein Blick auf den Neoliberalismus. Utopie kireativ*. 121/122. S. 1067
- Moraw, Peter (2008). *Gesammelte Beiträge zur deutschen und europäischen Universitätsgeschichte. Schriftenreihe: Education and society in the middle ages Renaissance Volume 31*. Koninklijke Nederlande.
- Narr, W.-D. (2006). Bitte, schließt die Universitäten! In: *SoZ – Sozialisitsche Zeitung*, Nr. 1, Januar 2006
- Nickel, S. (2002). Die Reform des Grauens. In: *Die Zeit*, Nr. 19, 2002, 35
- ÖVP (1999). Partei-Programm. Zur Verfügung gestellt von der ÖVP
- ÖVP (2002). Das Österreich-Programm der Volkspartei. Zur Verfügung gestellt von der ÖVP. Online abrufbar unter: <http://www.oevp.at/download/764.pdf> Zugriff am: 12. 3. 2011
- Pasqualoni, P. P. (2010). Eine kleine Geschichte der österreichischen Hochschulpolitik. In: Heissenberger, S.; Mark, V.; Schramm, S.; Sniesko, P.; Süß, R. S. (2010) (Hrsg.). *Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Turia & Kant, S. 57-71
- Pechar, H. (2002). *Expansion und Reform. Studien zur Hochschulpolitik der 1990er Jahre*. Habilitationsschrift. Universität Wien.
- Perspektiven: www.perspektiven-online.at Zugriff am: 10. 1. 2010
- Preglau-Hämmerle, S. (1986). *Die politische und soziale Funktion der österreichischen Universität*. Inn-Verlag
- Prausmüller, O., Schimmerl, Striedinger, A. (2005). Fit für den Standort? Zur Ökonomisierung der Bildung im europäischen Integrationsprozess. In: Paolo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Mandelbaum. S. 53-82
- Prague Communiqué: Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Online abrufbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF Zugriff am 12. 3. 2011
- Probst, S. & Veit, J. (2002). Neoliberalismus: Geschichte und Ideologie. In: *Perspektiven. Von Antikapitalismus zur Revolution*. Nr. 2. Herbst 2002
- Radtke, F.-O. (2001). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Online abrufbar unter: www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm Zugriff am: 10. 02. 2011
- Reinalda B. & Kulesza, E. (2006): *The Bologna-Process – Harmonizing Europe's Higher Education*. Verlag Barbara Budrich
- Ribolits, E. (2010). Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel? In: Heissenberger, S.; Mark, V.; Schramm, S.; Sniesko, P.; Süß, R. S. (2010) (Hrsg.). *Uni brennt: Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Turia & Kant, S. 41-49
- Sandner, G. (2006). Paradigmenwechsel? Hochschulpolitik seit dem Jahr 2000. In: Talos, E. (Hrsg.) (2006). *Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“*. LIT-Verlag. 279-294
- Schewe, L. (2004). Der Bologna-Prozess – Legenden und Wahrheit. In: *BdWI/fzs (Hrsg): Studiengebühren, Elitekonzeption & Agenda 2010*. BdWI Studienheft, 27-29
- Schmidt, M. G. (1995). *Wörterbuch zur Politik*. Kröner

- Schöpfer, G. (2001). Universitäten im Umbruch. In: Khol, A. et al. (Hrsg.). Jahrbuch für Politik 2001. Wien. S. 535-558
- Schrittesser, I. (2009) (Hrsg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas
- Sinno, F. (2009). The Role of Students in the Implementation of the Bologna Process. In: Schrittesser, I. (Hrsg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas. S. 186-189
- Sorbonne-Erklärung. Online verfügbar unter: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf Zugriff am 6. 7. 2010
- Sorbonne declaration. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf Zugriff am 6. 7. 2010
- Stichweh, R. (1994). Wissenschaft, Universität, Professionen. Suhrkamp.
- Stigler, G. S. (1962). On the Chicago School of Economics: Comment. In: The Journal of Political Economy, Februar 1962, Vol. 70, Nr. 1, S. 70f
- Tauch, C. (2005). The Bologna-Process: state of implemention and external dimension. In: Muche, F. (2005). Opening up to the wider world. The external dimension of the Bologna-Process. Lemmens. S. 23-35
- Teichler, U. (2009). Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren – Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. In: Schrittesser, I. (Hrsg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas. S. 77-99
- Titscher, S. & Winckler, G. (Hrsg.) (2000). Universitäten im Wettbewerb. Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten
- Titscher, S. (2001). Die Weiterentwicklung des Universitätsbereichs. In: Khol, A. et al. (Hrsg.). Jahrbuch für Politik 2001. Wien. S. 559-584.
- Toeffler, M. (1999). Politische Entscheidungsprozesse: Rahmenbedingungen - Akteure - Ebenen. Das Universitätsorganisationsgesetz 93 (UOG 93). Unveröff. Hausarbeit.
- Tumpel, H. (2002), angeführt in AK Wien Presse 2002
- Unger, M. & Wroblewski, A. (2007). Studierenden-Sozialerhebung 2006 – Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien
- UOG 93 – Bundesgesetz für die Organisation der Universitäten (UOG 93). Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009909&FassungVom=1994-10-01>Zugriff am: 4. 7. 2010
- UG 2002 – Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. Online unter: http://www.i-med.ac.at/ak_gleichbehandlung/files/universitaetsgesetz_2002.pdf Zugriff am: 4. 7. 2010
- Wagner, H. (2009). Einführung in die Weltwirtschaftspolitik, Globalisierung; Internationale Wirtschaftsbeziehungen – Internationale Organisationen – Internationale Politikkoordinierung, Oldenbourg Verlag, 6. Auflage, 2009.
- Wallimann, I. (2009). Über Bologna-Prozess und GATS im privatisierten europäischen Hochschulraum. In: Liesner, A. & Lohmann, I. (2009). Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Verlag Barbara Budrich. S. 185-190
- Walter, T. (2006). Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? VS
- Website der österreichischen Studienbeihilfenbehörde (2007). Welche Voraussetzungen bestehen für die Studienbeihilfe? Online abrufbar unter

- www.stipendium.at/stbh/studienfoerderung/studienbeihilfe/voraussetzungen Zugriff am: 12. 3. 2011
- Welan, M. (1990). Das Humboldtsche Bildungsideal als produktives Ärgernis. Ein vorläufiges Schlusswort. In: Strasser, R. (Hrsg.). Universität und Demokratie in Österreich. Zur empirischen und theoretischen Relevanz. Manz-Verlag. S. 23-32
- Welan, M. & Wulz, H. (1996). Grundzüge des österreichischen Universitätsrechts, 1. Teil. Online abrufbar unter: http://www.boku.ac.at/wpr/wpr_dp/dp-52.pdf Zugriff am: 6. 6. 2010
- Welbers, U. (2009). Modularisierung als Instrument der Curriculumentwicklung. In: Schrittmesser, I. (Hrsg.). University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas. S. 110-121
- Weidinger, B. (1968). Die Unis niederbrennen? In: Bergmann, U., Dutschke, R.; Lefevre, W. & Rabehl, B. (Hrsg.). Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition. Rororo
- Winckler, G. (2004). Die Universitätsreform 2002. In: Österreichisches Jahrbuch der Politik 2003, S. 127-137
- Wondracek, N. (2005). Kritik am SAP Campus Management System. Online abrufbar unter: www.cmkritik.tk Zugriff am 04. 02. 2011
- www.mehliss.de/vwl/Markt%20und%20Preis.pdf Zugriff am 05. 03. 2011
- <http://www.univie.ac.at/satzung/> Zugriff am 05. 03. 2011
- http://www.oegb.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/OEGBZ_Index&n=OEGBZ_3.6.a Zugriff am 12. 3. 2011

Abstract

Mit dem Universitätsgesetz 2002 begann ein tief greifender Reformprozess an Österreichs Universitäten, der von einer Vermarktwirtschaftlichung der Hochschulbildung gekennzeichnet war und ist. Der Arbeit liegt die Hypothese zugrunde, dass dieser Prozess mit der 1999 verabschiedeten Bologna-Erklärung in Gang gesetzt wurde. Dass die Entwicklung der österreichischen Hochschullandschaft vom Bolognaprozess stark beeinflusst wurde, wird anhand der Analyse der wesentlichen Universitätsorganisationsgesetze aufgezeigt: dem Universitätsorganisationsgesetz 1975, dem Universitätsorganisationsgesetz 1993 (als politische Vorläufer) und schließlich dem Universitätsgesetz 2002, welches aktuell Gültigkeit besitzt. Die Analyse der relevanten Literatur hat, wie erwartet gezeigt, dass der Bolognaprozess zu einer stark marktwirtschaftlich ausgerichteten Bildungspolitik an Österreichs Universitäten geführt hat, dies jedoch nicht allein zu verantworten hat, sondern die Entwicklung vielmehr der Umsetzung durch das Universitätsorganisationsgesetz 2002 geprägt wurde. Die Universitäten erfuhren die ihnen zustehende Autonomie, jedoch nicht ohne erhebliche staatliche Eingriffsmöglichkeiten, wodurch die Hochschulausbildung eine starke Wende in Richtung „Ausbildung für wirtschaftlich Verwertbarkeit“ genommen hat, die sich stark an Effizienz und Effektivität orientiert und der eine erhebliche neoliberale Ausrichtung innewohnt.

The University Act of 2002 set off a far reaching process of reform in Austria's universities – a process that has been characterised by the rules of a free market in the sector of university education in Austria. This paper is based on the hypothesis that this process has been caused by the Bologna Declaration of 1999. The author of this paper tries to show the influence of the Bologna process by analysing the development of university education in Austria on the basis of three University Organisation Acts: the University Organisation Acts of 1975 and of 1993 (as forerunners) and most importantly of 2002. The analysis of the relevant literature has shown that the Bologna process has led to a fundamentally market-oriented policy of education at Austria's universities. The latter have become autonomous which caused university education to be characterised by efficiency and effectiveness, i.e. university education has taken a sharp turn towards economic marketability.

Anhang: Text der Bologna-Declaration (offizielle deutsche Fassung)

Der Europäische Hochschulraum - Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister

19. Juni 1999, Bologna

Dank der außerordentlichen Fortschritte der letzten Jahre ist der europäische Prozeß für die Union und ihre Bürger zunehmend eine konkrete und relevante Wirklichkeit geworden. Die Aussichten auf eine Erweiterung der Gemeinschaft und die sich vertiefenden Beziehungen zu anderen europäischen Ländern vergrößern die Dimension dieser Realität immer mehr. Inzwischen gibt es in weiten Teilen der politischen und akademischen Welt sowie in der öffentlichen Meinung ein wachsendes Bewußtsein für die Notwendigkeit der Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas, wobei wir insbesondere auf seinen geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen aufbauen und diese stärken sollten.

Inzwischen ist ein Europa des Wissens weitgehend anerkannt als unerläßliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewußtsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum.

Die Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften ist allgemein als wichtigstes Ziel anerkannt, besonders auch im Hinblick auf die Situation in Südosteuropa.

Die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998, die sich auf diese Erwägungen stützte, betonte die Schlüsselrolle der Hochschulen für die Entwicklung europäischer kultureller Dimensionen. Die Erklärung betonte die Schaffung des europäischen Hochschulraumes als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger und der Entwicklung des europäischen Kontinents insgesamt.

Mehrere europäische Länder haben die Aufforderung, sich für die in der Erklärung dargelegten Ziele zu engagieren, angenommen und die Erklärung unterzeichnet oder aber ihre grundsätzliche Übereinstimmung damit zum Ausdruck gebracht. Die Richtung

der Hochschulreformen, die mittlerweile in mehreren Ländern Europas in Gang gesetzt wurden, zeigt, daß viele Regierungen entschlossen sind zu handeln.

Die europäischen Hochschulen haben ihrerseits die Herausforderungen angenommen und eine wichtige Rolle beim Aufbau des europäischen Hochschulraumes übernommen, auch auf der Grundlage der in der Magna Charta Universitatum von Bologna aus dem Jahre 1988 niedergelegten Grundsätze. Dies ist von größter Bedeutung, weil Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten gewährleisten, daß sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen.

Die Weichen sind gestellt, und das Ziel ist sinnvoll. Dennoch bedarf es kontinuierlicher Impulse, um das Ziel größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme vollständig zu verwirklichen. Um sichtbare Fortschritte zu erzielen, müssen wir diese Entwicklung durch Förderung konkreter Maßnahmen unterstützen. An dem Treffen am 18. Juni nahmen maßgebliche Experten und Wissenschaftler aus allen unseren Ländern teil, und das Ergebnis sind sehr nützliche Vorschläge für die zu ergreifenden Initiativen.

Insbesondere müssen wir uns mit dem Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen. Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation läßt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt. Wir müssen sicherstellen, daß die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen.

Wir bekräftigen unsere Unterstützung der in der Sorbonne-Erklärung dargelegten allgemeinen Grundsätze, und wir werden unsere Maßnahmen koordinieren, um kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends, die folgenden Ziele, die wir für die Errichtung des europäischen Hochschulraumes und für die Förderung der europäischen Hochschulen weltweit für vorrangig halten, zu erreichen:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (*undergraduate*) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (*graduate*). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei

Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.

- Einführung eines Leistungspunktesystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen, für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Wir verpflichten uns hiermit, diese Ziele - im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten - umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen. Dafür werden wir die Möglichkeiten der Zusammenarbeit sowohl auf Regierungsebene als auch auf der Ebene der Zusammenarbeit mit auf dem Gebiet der Hochschulen ausgewiesenen europäischen Nichtregierungsorganisationen nutzen. Wir erwarten, daß die Hochschulen wiederum prompt und positiv reagieren und aktiv zum Erfolg unserer Anstrengungen beitragen.

In der Überzeugung, daß die Errichtung des europäischen Hochschulraumes ständiger Unterstützung, Überwachung und Anpassung an die sich unaufhörlich wandelnden Anforderungen bedarf, beschließen wir, uns spätestens in zwei Jahren wieder zu treffen, um die bis dahin erzielten Fortschritte und die dann zu ergreifenden Maßnahmen zu bewerten.

Caspar EINEM Minister of Science and Transport (Austria)	
Jan ADE Director General Ministry of the Flemish Community Department of Education (Belgium)	Gerard SCHMIT Director General of French Community Ministry for Higher Education and Research (Belgium)
Eduard ZEMAN Minister of Education, Youth and Sport (Czech Republic)	Anna Mmia TOTOMANOVA Vice Minister of Education and Science (Bulgaria)
Tonis LUKAS Minister of Education (Estonia)	Margrethe VESTAGER Minister of Education (Denmark)
Claude ALLEGRE Minister of National Education, Research and Technology (France)	Maija RASK Minister of Education and Science (Finland)
Ute ERDSIEK-RAVE Minister of Education, Science, Research And Culture of the Land Schleswig-Holstein (Permanent Conference of the Ministers of Culture of the German Länders)	Wolf-Michael CATENHUSEN Parliamentary State Secretary Federal Ministry of Education and Research (Germany)
Adam KISS Deputy State Secretary for Higher Education and Science (Hungary)	Gherassimos ARSENIS Minister of Public Education and Religious Affairs (Greece)
Pat DOWLING Principal Officer Ministry for Education and Science (Ireland)	Gudridur SIGURDARDOTTIR Secretary General Ministry of Education, Science and Culture (Iceland)
Tatiana KOKEK State Minister of Higher Education and Science (Latvia)	Ortensio ZECCHINO Minister of University and Scientific And Technological Research (Italy)
Erna HENNICOT-SCHOEPGES Minister of National Education and Vocational Training (Luxembourg)	Kornelijus PLATELIS Minister of Education and Science (Lithuania)
Loek HERMANS Minister of Education, Culture and Science (the Netherlands)	Louis GALEA Minister of Education (Malta)
Wilibald WINKLER Under Secretary of State of National Education (Poland)	Jon LILLETUN Minister of Education, Research and Church Affairs (Norway)
Andrei MARGA Minister of National Education (Romania)	Eduardo Marçal GRILO Minister of Education (Portugal)
Pavel ZGAGA State Secretary for Higher Education (Slovenia)	Milan FTACNIK Minister of Education (Slovak Republic)
Agneta BLADH State Secretary for Education and Science	D.Jorge FERNANDEZ DIAZ Secretary of State of Education, Universi-

(Sweden)	ties, Research and Development (Spain)
Baroness Tessa BLACKSTONE of Stoke Newington Minister of State for Education and Employment (United Kingdom)	Charles KLEIBER State Secretary for Science and Research (Swiss Confederation)

Curriculum Vitae



Persönliche Daten

Familienname: Jonke
Vorname: Alexandra
Adresse: Matthias – Schönerergasse 13/3/17
1150 Wien
Telefon: 0650/5110377
E-Mail: jonke@rustler.eu
Geb. Datum: 05/10/1977
Geboren in: Knittelfeld, Steiermark
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1984-1988: Volksschule (Landschach-8720 Knittelfeld)
1988-1992: Hauptschule (Rosegger II-8720 Knittelfeld)
1992-1993: BORG (Bundesoberstufenrealgymnasium- 8850 Murau)
1993-1997: BORG (Bundesoberstufenrealgymnasium- 9400
Wolfsberg)
06/ 1997: Matura
1997-1999: Studium Theaterwissenschaften und Ethnologie,
Hauptuniversität Wien
1999: exmatrikuliert
seit WS 2002/2003: Studium der Politikwissenschaft, Hauptuniversität Wien
seit SS 2007: Selbsterhalterstipendiatin des Bundesministeriums für
Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

Praxis

01/1999- 06/1999	Au Pair Stelle in London
12/1999-04/2000	Saisonstelle in Arosa (Schweiz)
10/2000-12/2001	Call Center Agent (Ausbildungszertifikat), Firma Call Now, 1010 Wien
12/2001-07/2002	Call Center Agent, Firma Österreich Ticket, 1040 Wien
09/2002-12/2002	geringfügig beschäftigt bei Cip-Media, Empfang, 1160 Wien
10/2002-05/2003	Call Center Agent bei Competence Call Center, 1050 Wien
05/2003-04/2004	Call Center Agent bei Mobilkom Austria, 1020 Wien
05/2004-07/2004	Career Center Universität Wien (Unitrain), Customer Relation Assistant, 1090 Wien
07/2004-02/2005	Hali Büromöbel als Rezeptionistin, 1200 Wien
01/2005-03/2005	Ärzte ohne Grenzen, Spendenbetreuerin, 1090 Wien
06/2005-06/2007	Angestellte als Call Center Agent und Betreuerin der regionalen Installateure und Elektriker bei der EVN in der Direktion, 2344 Maria Enzersdorf (NÖ).
seit 12.01.2009	Leitung Kundenbüro Rustler Gruppe GmbH; 1150 Wien - fachliche und disziplinarische Führung der Empfangsmitarbeiter - Kundenempfang - Schnittstelle zur Hausverwaltung und den Maklern - Zentrale Verwaltung der Bauplaner und Facility Management - Allgemeine Bürotätigkeiten - Schicht und Urlaubsplanung - Backoffice - Terminkoordination - Kommunikationsschulungen - Abwicklung Post - Recruiting

Computerkenntnisse

- Word, Power Point, Excel
- Microsoft XP, Microsoft Office
- Internet und ausgezeichnete Maschinschreibkenntnisse.

Ausbildungen/ Fortbildungen

11/2006 – 05/2007	Rhetorische Kommunikation I und II: „Gespräche führen“ (Mag. Stroh / evangelisches Institut)
01/2001	„Kundenorientiertes Verhalten am Telefon“ (Call Now Telekommunikation; 1010 Wien)
04/2001	„Call Center Agent Basic Kurs“ (Call Center Academy; 1210 Wien)
07/2010	„Kommunikation im Team“ (AHE Seminarinstitut; 1010 Wien)
10/2010	„Mitarbeiterführung“ (AHE Seminarinstitut; 1010 Wien)

Auslandsaufenthalte

01/1999- 06/1999	Au Pair Stelle in London
12/1999-04/2000	Saisonstelle in Arosa (Schweiz)
seit 03/2008	jährlich mehrwöchige Aufenthalte in Kairo (Sprachaufenthalte)

Sprachkenntnisse

Deutsch:	Muttersprache
Englisch:	sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift
Italienisch:	Grundkenntnisse in Wort und Schrift
Arabisch:	Anfängerkenntnisse