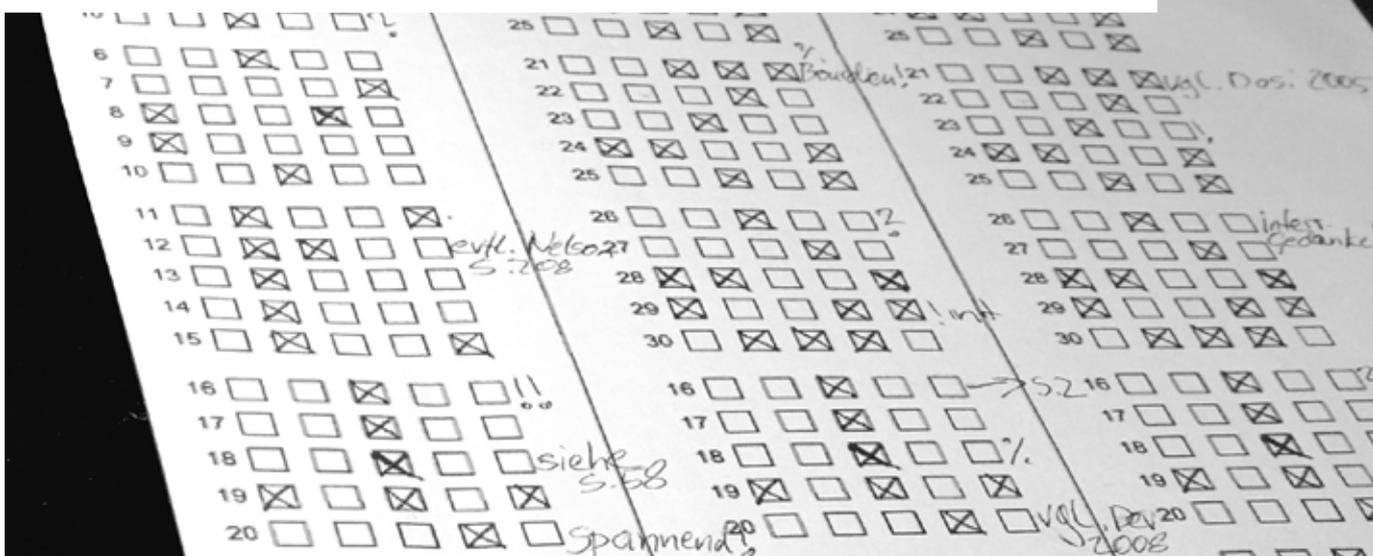


# Standpunkte

Zeitschrift der Studienvertretung Volkswirtschaft an der WU



## Bachelor of Multiple Choice Bildung und Ökonomie



### 4-17 SCHWERPUNKT BILDUNG UND ÖKONOMIE

Mit einem Gastartikel von Erich Ribolits, sowie Artikel zu Bildung in ökonomischen Theorien, Bildung und Verteilung.

### 20 KLIMAGIPFEL IN KOPENHAGEN

Der Artikel widmet sich der Frage, warum der CO2 Ausstoß reduziert werden soll. Was wird getan und was sollte getan werden?

### 26 WER UNTERRICHTET DICH?

Interview mit Christoph Weiss, Institutsvorstand am Institut für Volkswirtschaftspolitik und Industrieökonomik an der WU.

# inhalt editorial

**DIE STV BERICHTET**

Uni brennt, Veranstaltungen, Aktuelles  
 Von Dominik Bernhofer, Valerie Bösch und Romana Brait

**SCHWERPUNKT**

**Bildung als Ware**

Wider die Dominanz des ökonomischen Denkens  
 Gastartikel von Erich Ribolits

**Education and Economics**

Konzepte der Bildung in ökonomischen Theorien  
 Von Dominik Bernhofer, Romana Brait, Joshua von Gabain,  
 Sophie Peters und Harald Zeidler

**Bildung und soziale Inklusion**

Verteilung von Bildung  
 Von Petra Sauer

**Hochschulfinanzierung**

Finanzierung der Universitäten in europäischen Vergleich  
 Von Nadine Schmid-Greifeneder

**Bildung und Migration**

Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Bildungssystem  
 Von Julia Janke

**Ökonomisierung der Bildung**

Es geht darum Menschen entscheidungsfähig zu machen...  
 Interview mit Luise Gubitzer  
 Von Sophie Peters und Christof Türk

**BUCHREZENSION**

**„Heterodoxe Ökonomie“**

Von Harald Zeidler

**Gewinnspiel: Wirtschaft und Gesellschaft**

**KLIMAGIPFEL**

**Klimawandel stoppen?! Wenn ja, wie?**

Von Christof Türk und Matthias Nocker

**WER UNTERRICHTET DICH?**

Interview mit Christoph Weiss  
 Von David Ifkovits und Rainer Widman

**Veranstaltungskalender**

3 Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Seit der letzten Ausgabe der Standpunkte hat sich vieles verändert. Die Finanzkrise existiert immer noch und verschlang in Form von Banken- und Konjunkturpaketen weltweit Milliarden Dollar. In Österreich bedanken wir uns bei der Hypo Alpe Adria, da wir mit ihrer 1,5 Milliarden Euro teuren Rettung auch Teil des großen Pleitespektakels werden durften. Neben der Finanzierung der Krise ist seit dem letzten Semester, ausgelöst durch die von Wien ausgehenden europaweiten Proteste der Studierenden, die Finanzierung der Universitäten ein brennendes Thema. In Österreich wurde von der Regierung - im Sinne einer klaren Prioritätensetzung - hierfür ein Budget von exorbitanten 34 Millionen Euro (aus dem Uni-Notfallbudget) den Universitäten zur Verfügung gestellt. Als Studierende der Ökonomie möchten wir dem Thema Bildung jedoch mehr Platz einräumen, als sie im Budget der Regierung einnimmt.

12 **Diese Ausgabe.** Als Schwerpunkt dieser Ausgabe haben die Redakteurinnen und Redakteure deshalb das Thema Bildung gewählt. Das Ziel ist es, einerseits die Bedeutung des Begriffes „Bildung“ und von Bildung per se in verschiedenen ökonomischen Theorien aufzuzeigen. Andererseits wird der Zusammenhang zwischen Bildung und der Kohäsion der Gesellschaft aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert (Bildung und soziale Inklusion sowie Bildung und Migration). Das Interview und der Gastartikel beschäftigen sich mit dem zunehmenden Einfluss der Wirtschaft auf alle Bereiche der Bildung – ‚Ökonomisierung der Bildung‘. Als ÖkonomInnen möchten wir auch die Frage der Finanzierung der Universitäten beleuchten, wobei ein europaweiter Überblick gegeben wird. Abseits des Schwerpunktes stellt sich Christoph Weiss im Rahmen von ‚Wer unterrichtet dich‘ den Fragen der Studierenden. Die Klimakonferenz in Kopenhagen veranlasste uns, die Theorien zu Umwelt und Ökonomie genauer ins Visier zu nehmen. Heterodoxe ÖkonomInnen an der WU haben im Jänner dieses Jahres ein Buch mit dem Titel ‚Heterodoxe Ökonomie‘ herausgegeben, das kurz vorgestellt wird. Zu Beginn gibt die Studienvertretung einen kurzen Bericht über die vergangenen Aktivitäten, die von den Studienprotesten nicht unberührt blieben. Das Arbeiten an der Zeitschrift hat uns großen Spaß gemacht und hoffen dies überträgt sich auch auf den Leser/die Leserin!

22 **Die nächste Ausgabe.** Die Redaktionssitzung für die nächste Ausgabe findet Anfang/Mitte März 2010 statt. Falls du interessiert bist mitzumachen und mitzudiskutieren, welche Themen in der nächsten Ausgabe vorkommen sollen, schreibe uns ein Mail an [vwl-wu@reflex.at](mailto:vwl-wu@reflex.at). Die bisherigen Ausgaben sind unter [www.vwl-wu.at](http://www.vwl-wu.at) online abrufbar.

*Valerie Bösch und Romana Brait (für die Redaktion)*

Wir möchten uns herzlich bei den RedakteurInnen und der ChefInnenredaktion für viele spannende Standpunkte Ausgaben herzlich bedanken!

Ein spezielles Dankeschön geht an Klara Zwickl, für die viele Arbeit, die sie in dieses Projekt investiert hat!

**IMPRESSUM:** Ausgabe Nr. 6, März 2010  
**HERAUSGEBERIN:** Studienvertretung VWL WU  
**CHEFINNENREDAKTION:** Romana Brait und Valerie Bösch | **REDAKTION DIESER AUSGABE:** Dominik Bernhofer, David Ifkovits, Joshua von Gabain, Julia Janke, Sophie Peters, Petra Sauer, Nadine Schmid-Greifeneder, Christof Türk, Matthias Nocker, Rainer Widman, Harald Zeidler | **LAYOUT:** Valerie Bösch und Matthias Nocker | **FOTOS:** Eigene

# uni brennt ...

Am 22. Oktober 2009 wurde das Audimax, der größte Hörsaal der Universität Wien von Studierenden für zwei volle Monate besetzt. Daraus entwickelte sich eine breite Protestbewegung, die für eine gesellschaftspolitische Diskussion über das Thema Bildung eintritt. Die Proteste erreichten schließlich auch die WU. Einige engagierte Studierende luden gemeinsam mit der Studienvertretung Volkswirtschaft zu einer HörerInnenversammlung ein. Verschiedene Arbeitsgruppen formulierten Forderungen nach Reformen auf der WU, mobilisierten zu den Großdemonstrationen und brachten mit einer kreativen Aktion Josef Prölls „SuperpraktikantEN-Suche“ in Erklärungsnot.

Wir freuen uns, dass sich im Rahmen der Studierendenproteste ein Plenum der Studienvertretung Volkswirtschaft herausbilden konnte. Studierende haben nun die Möglichkeit die Arbeit der Studienvertretung mitzutragen und selbst aktiv zu gestalten. Einmal im Monat treffen wir uns und stellen Projekte, wie etwa die Vorstellung des Buches „Heterodoxe Ökonomie“ mit anschließender Podiumsdiskussion auf die Beine.

Zudem konnten wir uns mit dem „Roten Börsenkrach“, der Studienvertretung Volkswirtschaft an der Universität Wien vernetzen. Aus dieser Kooperation entstand unter anderem die Vorlesung „Menschliches Verhalten in ökonomischen Theorien“ (041011 UK).

Auch wenn die Protestbewegung über die Winterferien abgeflaut ist, so hoffen wir doch auf ein starkes Lebenszeichen im Rahmen des Bologna-Gegengipfels („Bologna Burns!“) vom 11. bis 14. März. Neben der Demo und einigen Podiumsdiskussionen sind vor allem die Workshops am Wochenende sehr empfehlenswert. Genauere Informationen zu diesen und anderen Projekten findet ihr online, auf unserer Homepage: [www.vwl-wu.at](http://www.vwl-wu.at).

## Selbst schreiben statt vorschreiben lassen!

Die nächste Redaktionssitzung findet Anfang März 2010 statt. Wir freuen uns auf viele neue Ideen und Artikel! Wenn du Lust hast an den Standpunkten mitzuwirken schicke ein Email an [vwl-wu@reflex.at](mailto:vwl-wu@reflex.at) oder komme einfach vorbei! Nähere Informationen unter [www.vwl-wu.at](http://www.vwl-wu.at) (Rubrik Standpunkte)

## Spezialisierungen

Ein Problem, das sich bereits seit mehreren Semestern darstellt ist der Platzmangel bei den Spezialisierungslehrveranstaltungen Geld und Konjunktur sowie Institutionelle Ökonomie. Da diese Lehrveranstaltungen nun auch für Diplomstudierende im Rahmen des Bakkalaureats angeboten werden, gibt es zu wenig Plätze. Prof. Pirker bietet darum zusätzlich institutionelle Ökonomie im Sommersemester 2010 an. Geld und Konjunktur wird nun zum ersten Mal seit einem Jahr wieder angeboten, weshalb es zu Engpässen bei der Platzvergabe kam. Das Problem ist also noch lange nicht gelöst. Falls ihr keinen Platz bekommen habt, schickt uns sowie dem jeweiligen Institut ein E-Mail, sodass wir eine Verhandlungsbasis für das LV-Angebot im Wintersemester haben! Ähnliche Probleme gibt es auch im Bakkalaureat (zB. Theorie und Empirie der Verteilung). Wir sind in ständigen Verhandlungen mit der Studineprogrammleitung, um die Probleme dauerhaft zu beseitigen.

## Rückblick: Veranstaltungen der Studienvertretung VW

### Heterodoxe Ökonomie

Da das Spezialisierungsfach Heterodoxe Ökonomie mit dem Diplomstudium ausläuft und die Heterodoxe Ökonomie zunehmend an den Rand gedrängt wird, haben heterodoxe Lehrende und Forschende gemeinsam das Buch ‚Heterodoxe Ökonomie‘ herausgegeben (Buchrezension Seite 19). Dieses wurde im Zuge einer Diskussion vorgestellt. Diskutantinnen waren Hermann Rauchenschwandtner, Andrea Grisold, Elisabeth Springler und Reinhard Priker. Wir machten uns Gedanken über Zukunft und Bedeutung der heterodoxen Ökonomie allgemein und an der Wirtschaftsuniversität.

### Podiumsdiskussion mit Martin Schürz und Franz Schellhorn

In der kontroversiellen Diskussion mit Martin Schürz (BEIGEWUM, OeNB) und Franz Schellhorn (Die Presse) ‚Die armen „Reichen“, die reichen „Armen“?‘ ging es um die Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die Verteilung des Wohlstandes.

### Spezialisierungsmesse Bakkalaureat

Auch in diesem Semester gab es die Möglichkeit sich über die Spezialisierungen im neuen Bakkalaureatstudium zu informieren. Die betreffenden Lehrenden stellten ihre Spezialisierungsfächer vor und gaben einen Einblick in die Thematik.

Ansonsten fanden ein Heuriger, eine Ausstellung und eine Podiumsdiskussion mit ATTAC zu Steueroasen, eine Podiumsdiskussion mit der StV Politikwissenschaft zur Hochschuldemokratie und eine Ökonomische Vorlesungsreihe gemeinsam mit der StV Volkswirtschaft auf der Universität Wien statt.

Die Veranstaltungen waren durch die Bank ausgezeichnet besucht und wir danken allen KollegInnen fürs Dabeisein und die Unterstützung!

## Plenum der Studienvertretung

Cirka einmal im Monat findet ein Plenum der Studienvertretung statt, bei der zukünftige Veranstaltungen geplant und organisiert, sowie aktuelle Probleme und Anliegen der Studierenden diskutiert werden. Falls du bei der Studienvertretung VWL mitarbeiten willst, schreibe uns ein Mail an [vwl-wu@reflex.at](mailto:vwl-wu@reflex.at). Das nächste Plenum findet am 9. März 2010 statt.

## Neubesetzungen der Professuren

Wie die meisten von euch vielleicht schon wissen, sind die ordentlichen Professuren von Prof. Breuss, Prof. Novotny und Prof. Abele nachbesetzt worden. Am Institut für Geld- und Finanzpolitik ist seit 1. März **Jesus Crespo-Cuaresma** neuer Institutsvorstand. **Harald Badinger** folgt Prof. Breuss nach. Eine Entscheidung über die dritte Professur steht noch aus. Prof. Bauer (Institut für Institutionelle und Heterodoxe Ökonomie) ist nicht nachbesetzt worden.

# Bildung als Ware?

## Wider die Dominanz des ökonomischen Denkens

Gastartikel von Erich Ribolits

Es gilt heute als evident, dass die Wahrscheinlichkeit von Volkswirtschaften, sich im internationalen Konkurrenzkampf durchzusetzen, wesentlich vom Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung beeinflusst wird. Und der wirtschaftliche Erfolg gilt seinerseits wieder als Voraussetzung für positive Entwicklungen hinsichtlich nationalem Lebensstandard, Beschäftigungsniveau, individueller Chancen und sozialer Bedingungen. Neben den drei klassischen Wirtschaftsfaktoren, Grund und Boden, Finanzkapital und Arbeit, wird dem als »Humankapital« bezeichneten Qualifikationsprofil der Erwerbstätigen heute größte Bedeutung für die nationale Prosperität zugesprochen.

Bildungsausgaben werden in diesem Sinn heute allgemein als eine *Investition* ins Humankapital – die sich für alle rentiert – wahrgenommen. Für die entsprechend qualifizierten Arbeitskräfte wird der lohnende Effekt in Form gesteigerter Arbeitsplatzchancen und höherer Löhne angenommen. Und für »die Wirtschaft« wird mit optimierten Produktionsmöglichkeiten als einer wesentlichen Voraussetzung für eine verbesserte Kapitalverwertung kalkuliert. Bildung wird damit letztendlich zu einer Größe hochstilisiert, die den kapitalistischen Gesellschaften innewohnenden Interessensantagonismus von Kapital und Arbeit gleichsam aufzulösen imstande ist.

Dieser Argumentation folgend, werden Struktur, Inhalt und Zielsetzung von Bildungssystemen gegenwärtig fast ausschließlich nur mehr unter *bildungsökonomischen* Gesichtspunkten diskutiert. Im Kern geht es stets um die Frage, wie die öffentlich und privat aufgebrauchten Bildungsaufwendungen im Sinne eines hohen *ökonomischen* Ertrags effektiv eingesetzt werden können.

Noch vor knapp mehr als 30 Jahren wurde eine derartige Verknüpfung der beiden Dimensionen »Bildung« und »Ökonomie« vom bekannten deutschen Sozialwissenschaftler Elmar Altvater äußerst kritisch kommentiert.

Er meinte damals in einem seiner Texte: „Wenn im Begriff der Bildung noch ganz in humanistischer Tradition Menschenbildung, Fähigkeit zur Reflexion in Einsamkeit und Freiheit, als Konstitution des autonomen bürgerlichen Individuums ... erscheint, so [offenbart sich] im Begriff der Ökonomie dieser Bildung das Moment der Ausbildung, der Konditionierung des Individuums für die Berufspraxis innerhalb einer Gesellschaft mit differenzierter Arbeitsteilung und – dies vor allem – *des Kalküls von Kosten und Nutzen*, die eine spezifische Ausbildung verursacht.“<sup>1</sup>

In der Zwischenzeit scheint jedoch der Gedanke, dass der Begriff Bildung auf mehr und anderes abzielt, als auf das Erwerben arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen, aus dem allgemeinen Bewusstsein weitgehend verdrängt zu sein. Das Bildungssystem wird heute im wesentlichen nur mehr als Zulieferinstanz für das ökonomische Geschehen wahrgenommen.

Seit der transnationale Kapitalismus die Nationalstaaten immer stärker in einen Konkurrenzkampf um die maximale »Kapitalverwertungsfreundlichkeit« zwingt und der Spielraum für politische Entscheidungen, die nicht der Marktlogik untergeordnet sind, rasch abnimmt, werden auch den Bildungsbereich betreffende Argumentationen immer selbstverständlicher von »ökonomischer Rationalität« bestimmt. Diese einseitig ökonomische Betrachtungsweise von Bildung stellt auch den Untergrund dafür dar, dass gesellschaftlich organisiertes Lernen heute nahezu ausschließlich an beruflicher Brauchbarkeit orientiert ist und somit im Kern auch *immer berufliche Bildung* darstellt.

Der Bildungsbegriff war ursprünglich das Synonym für die Idee, dass der Mensch sich nicht bloß in quantitativer Form, sondern qualitativ von anderen Lebewesen unterscheidet. Er ist jenes Wesen, das die Natur nur in geringem Maß in die engen Bahnen streng vorgegebener Entwicklung und Verhaltensweisen zwingt. Der Mensch ist grund-

sätzlich *frei*, er ist in der Lage, über seine Existenzweise autonom und mündig zu entscheiden. Über seine Triebe und Instinkte ist er zwar der Notdurft des Daseins unterworfen, zugleich ist er aber in der Lage, diese Bindungen kraft seiner Fähigkeit zur vernünftigen Reflexion zu relativieren. Dazu braucht er einerseits Wissen über sich selbst und die ihn umgebende Welt und andererseits Vorstellungen über einen verantwortungsvollen Einsatz dieses Wissens.

Bildung zielt auf den selbständigen Vernunftgebrauch, auf die »Freisetzung des Denkens«. Wenn von Bildung gesprochen wird, geht es nicht bloß um ein Training des Denkvermögens, nicht bloß darum, dass das Gehirn quasi »auf Knopfdruck« komplizierteste Aufgaben im Rahmen fremdbestimmter Vorgaben erledigen kann. Der Bildungsbegriff ist nicht an der Förderung eines »instrumentellen« Vernunftgebrauchs orientiert, sondern an einem zur fortschreitenden Entfaltung seiner Menschlichkeit gelangenden Menschen; einem Menschen, der kraft Vernunft seine prinzipiellen Freiheit »entdeckt« und sich damit zunehmend von Abhängigkeiten emanzipiert.

Ziel von Bildung ist nicht der *funktionierende* Mensch, der für Wirtschaft und Gesellschaft als komplexe Denk- und Handlungseinheit zur Verfügung steht, sondern der *sich selbst befreiende* Mensch. Vernünftig-Sein bedeutet, das Denken für eine Ausgestaltung der Gesellschaft im Sinne des menschlichen Grundbedürfnisses nach Selbstbestimmung einzusetzen und nicht dafür, um sich einem fremdbestimmten Bedarf anzupassen. Als vernünftig im Sinne der Bildungsidee gilt somit nicht der optimal den Anforderungen der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes angepasste Mensch, sondern jener, der daran mitwirkt, die politisch-ökonomischen Bedingungen dem Bedürfnis des Menschen nach Ausweitung von Selbstbestimmung anzupassen!

Der Mensch kann sich und sein Verhalten zum Inhalt seines Denkens machen und

er kann sein Verhalten an Kriterien messen, deren Wert er durch vernünftige Reflexion erkannt hat. Sein Gehirn ist nicht bloß ein gewaltiger Informationsspeicher – quasi ein biochemischer Supercomputer –, wo Informationen im Sinne irgendwelcher, ihm quasi »von außerhalb« auferlegter Regeln verknüpft werden. Der Mensch ist in der Lage souverän zu entscheiden, ob und in welcher Form er sein Wissen verwerten will. Er ist also nicht bloß zu einem *instrumentellen* Gebrauch seiner Vernunft fähig, er kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden. Das heißt, der Mensch kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen.

Aber auch die Kriterien des verantwortungsvollen Lebens sind dem Menschen nicht vorgegeben, sie können nur im gesellschaftlichen Diskurs entwickelt werden. Nur gebildete Menschen, die bereit sind, Wissen selbstreflexiv und nicht bloß dafür einzusetzen, unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und entsprechend der aus diesen abgeleiteten Kriterien optimal über die Runden zu kommen, können zu einem derartigen Diskurs etwas beitragen. In diesem Sinn meint Bildung das Heraustreten aus der Sphäre des bloßen Nutzens. Über Bildung gewinnt sich der Mensch selbst als freies Wesen und er erkennt – wie es der deutsche Erziehungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn<sup>2</sup> einmal formuliert hat –, dass die Ketten die ihm ins Fleisch schneiden, vom Menschen angelegt sind und es somit auch möglich ist, diese zu sprengen.

Je mehr Bildung jedoch zum Erfolgskriterium im Konkurrenzsystem umgedeutet wird, desto mehr reduziert sie sich auf den Charakter von Zurichtung. Die Vision vom mündigen Individuum – also die Vorstellung, dass Bildung dazu dient, Menschen in die Lage zu versetzen, die Welt besser verstehen und gestalten zu können – rückt damit zunehmend in den Hintergrund. Der Mensch, der sich in der Neuzeit von der Vorstellung emanzipiert hatte, dass sein Leben durch höhere Mächte bestimmt sei, wird auch in Bezug auf seine Fähigkeiten der vernünftigen Reflexion zu einem Anhängsel des neuen Gottes Markt degradiert. Der Markt gewährt seine Gunst nicht jenen, die ihr menschliches Potenzial zu möglichst hoher Vollendung gebracht haben, sondern jenen, die sich möglichst gut den von den Einkäufern diktierten Bedingungen unterwerfen. Was im Zusammenhang mit Lernen deshalb nur noch zählt ist der Tauschwert – die Frage also, wieweit Menschen durch Lernprozesse *marktgängiger* werden.

Damit verkehrt sich das, was Bildung ursprünglich meinte, allerdings schlussendlich in sein völliges Gegenteil. Was hinter der weiterhin benützten Begriffsfassade zur Geltung kommt, ist die Reduzierung des Menschen auf den Status eines „intelligenten Tieres“. Zunehmend geht es bloß noch um *Qualifizierung* – das Brauchbarmachen des Menschen für die Erfordernisse seiner profitablen Verwertung. Der heute permanent vorgebrachte Hinweis auf die Wichtigkeit des „Bildungsfaktors“ für das wirtschaftliche Geschehen einschließlich dem schönen Slogan vom lebenslangen Lernen legt nur offen worum es tatsächlich geht: nicht um die „Bildung von Menschen“, sondern einzig um die „Bildung von Kapital“ durch die qualifikatorische Zurichtung der Individuen hin auf den Bedarf der Käufer der Ware Arbeitskraft.

Bildung und Qualifizierung stehen zueinander gewissermaßen im selben Verhältnis wie Liebe und Sexualität. Sex, Zärtlichkeit und Freundlichkeit sind nicht gleichzusetzen mit Liebe, sie stellen gewissermaßen bloß deren quantifizierbaren Anteil dar. Auch Qualifizierung kann in diesem Sinn als der quantifizierbare Anteil von Bildung charakterisiert werden. Und genauso wie sich Liebe nicht zur Ware machen lässt, Sex und Schmeichelei hingegen durchaus zum Verkaufsangebot im Rahmen der Profitökonomie werden können, lässt sich auch aus Bildung kein Geschäft machen; Qualifizierung dagegen lässt sich durchaus den Profitmechanismus der Warengesellschaft unterordnen.

Sobald jedoch der Tauschwertcharakter dessen was zwar weiterhin nobel als »Bildung« bezeichnet wird, zum primären Maßstab der Maßnahmen in Schule, Universität und Erwachsenenbildung wird, stellt die zur Qualifikation verstümmelte Bildung eine banale ökonomische Ware dar, deren Wert einzig über den Markt definiert wird. Als Ware hat Bildung allerdings nichts mehr mit Selbstbestimmung zu tun, nichts mit Urteilskraft und schon gar nichts mit der Fähigkeit, verantwortlich zu werten und zu handeln. Sie wird zum Gegenteil dessen, was ihre Dignität ausmacht. Sie instrumentalisiert den Menschen, statt ihn in seiner Selbstständigkeit zu fördern und ihm zu helfen, eine souveräne Persönlichkeit auszubilden.

Wenn heute noch fallweise davon gesprochen wird, dass Bildung Macht sei, dann wird darunter verstanden, dass jene, die durch ein erfolgreiches Durchlaufen des Bildungssystems viel von der »Ware Qualifikation« anhäufen konnten, damit die Macht gewinnen, sich mehr als andere im Warenhaus der Marktgesellschaft bedienen zu können.

Mächtig sind jene, die hohe Bildungsabschlüsse nachweisen können, nur innerhalb der „Ideologie des Habens“, weil sie mehr von jenem Handelsgut Qualifikation besitzen, das sie – allerdings nur solange eine entsprechende Nachfrage am Markt besteht – in Geld und soziales Ansehen eintauschen können. Auch für sie geht es nicht um Bildung, deren Gebrauchswert sich in der Befriedigung des menschlichen Bedürfnisses nach Wachstum, Entwicklung und Selbstbestimmung äußert, sondern darum, dass sie – selbst zur Ware reduziert – zum Wachstum der Kapitalrendite beitragen.

Der Kapitalismus war von allem Anfang an im Dilemma gefangen, die Brauchbarkeit der Menschen für den wirtschaftlichen Verwertungsprozess vorantreiben und zugleich dafür Sorge tragen zu müssen, dass dieser Prozess nicht in befreiende Erkenntnis umschlägt. »Bildung« soll unter den Bedingungen der Warengesellschaft die Revolution der Produktivkräfte forcieren, die Revolution im Bewusstsein der Menschen aber verhindern. Mit dem »Ende der Nationalstaaten« – womit ja nicht deren tatsächliches Verschwinden, sondern ihre irreversible Funktionsreduzierung zu bloßen Garanten juristisch-stabiler Räume für Verwertungsbedingungen gemeint ist – bekommt diese Paradoxie allerdings eine neue Dynamik.

Heute sind die Nationalstaaten zunehmend gar nicht mehr in der Lage, durch das demokratische Überformen der Begleitumstände des Bildungserwerbs das bürgerliche Gerechtigkeitsempfinden zu bedienen und beim Windhundrennen um attraktive gesellschaftliche Positionen das zu schaffen, was wir als Chancengleichheit zu bezeichnen gelernt haben. Da sie finanziell immer mehr ausgehungert werden, sind sie gezwungen, ihre demokratische Alibifunktion in anwachsendem Maß aufzugeben. In der offiziellen Lesart nenn sich das dann, Rückzug des Staates auf seine Kernkompetenzen.

Gleichzeitig hat das Kapital in seiner permanenten Suche nach Verwertungsmöglichkeiten nun auch den Bildungsbereich als Profitquelle entdeckt. An allen Ecken und Enden beginnt sich abzuzeichnen, dass der Bildungssektor nicht mehr länger nur ein gesellschaftlicher Bereich ist, in dem es um die Zurichtung von Humankapital und die Indienstnahme der Köpfe *im Interesse* der profitablen Verwertung geht; der Bildungssektor wird zunehmend selbst zum profitablen Wirtschaftszweig. Hatte er bisher bloß Zu-

Fortsetzung auf Seite 6

Fortsetzung von Seite 5

*lieferfunktion für die Verwertung* wird er nun selbst zum Verwertungssektor. Und da Bildung im allgemeinen Bewusstsein sowieso schon längst nur mehr als Ware und nicht als Instrument menschlicher Emanzipation wahrgenommen wird, ist damit zu rechnen, dass dieser Veränderung auch weitgehend friktionsfrei über die Bühne gehen wird.

Auf der Grundlage der skizzierten bildungsökonomischen Sichtweise wird derzeit der finale Schritt in der Verkürzung von Bildung zu einer Ware vollzogen. Es findet eine zunehmende Vermarktwirtschaftlichung des Bildungswesens selbst statt. Parallel zum Gesundheitswesen und Altersversorgungssystem beginnt die Mehrwertproduktionsmaschine sich nun auch den Bildungsbereich einzuverleiben. War bisher bloß der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsbereich marktförmig organisiert, soll nun die Organisation alles Lernens dem Markt anheim gestellt werden. Immerhin schätzt die UNESCO das Volumen des Bildungsmarktes auf etwa zwei Billionen Dollar – mit steigender Tendenz. Gewinnorientierte private Anbieter sind an diesem Markt derzeit mit gerade einmal 20% beteiligt. Dass das Profitmonster angesichts solcher Geldvolumina Begehrlichkeiten entwickelt, liegt auf der Hand.

Dazu kommt, dass die technologische Entwicklung es zunehmend ermöglicht, auch im Bildungssektor die regionalen Grenzen der Vermarktung zu sprengen. Nachdem unter Bildung sowieso nur mehr das Verinnerlichen von markttauglichem Wissen und korrelierenden Fertigkeiten verstanden wird, lässt sich auch die Bedeutung der personalen Begegnung im Bildungsprozess kaum mehr argumentieren. Konsequenterweise wird ja heute auch von allen Seiten das Lernen mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien als riesiger Fortschritt gepriesen. Technologisch vermittelte Lernangebote sind aber auch bestens für die transnationale Vermarktung geeignet. Und die notwendigen Investitionsmittel, um Lernangebote zu entwickeln, die die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien wirklich optimal ausnützen, bringt ein großer internationaler Konzern allemal noch leichter auf, als irgend eine nationale Bildungsagentur.

Die derzeitige Entwicklung in Richtung Vermarktwirtschaftlichung im Bildungsbereich entspricht der Logik der Markgesellschaft. Wer auf den Markt als das alles dominierende Regulativ menschlichen Zu-

sammenlebens setzt, darf sich nicht wundern, wenn zwischen den Menschen irgendwann auch nur mehr Kauf- und Verkaufsbeziehungen existieren. Der Markt funktioniert nach Kriterien des Nutzens, das Humane, die Fähigkeit des Menschen sich über die Dimension des Nutzens zu erheben und seinem Leben Sinn zu verleihen, hat am Markt keinen Platz. Was sich nicht in eine Profit bringende Ware verwandeln lässt, kennt der Markt nicht, dort gibt es nur das, was sich in klingender Münze darstellen lässt.

Die Sichtweise von Bildung als eine Investition ins Humankapital stellt gewissermaßen die aktuelle Ausformung jenes „Bankier-Konzepts“ von Lernen dar, das Paulo Freire schon vor mehr als 30 Jahren kritisch analysiert hat.<sup>3</sup> Freire stellte damals dar, dass die üblichen Arrangements, unter denen Lernen in Schule und Erwachsenenbildung stattfindet, Lernen von einer Möglichkeit der Ausweitung des Gestaltungsspielraums der Individuen zu einem Instrument zu deren Anpassung und Unterordnung werden lässt.

Kritisches Bewusstsein – das immer nur im Zusammenhang mit der Erkenntnis entsteht, dass es möglich ist, den „Lauf der Welt“ zu beeinflussen – wird durch Arrangements in denen Lernen als etwas dargestellt wird das zur Anpassung an einen vorgeblich objektiv gegebenen Sachzwang dient, systematisch untergraben. Lernen tritt nicht mehr als Mittel zum Begreifen der Welt und zur Befähigung, sie im Sinne eigener Interessen und Bedürfnisse mitgestalten zu können, ins Bewusstsein. Es pervertiert zum Unterwerfungsritual unter naturgesetzlich erscheinende Notwendigkeiten. Lernen intendiert dann nicht mehr die Befreiung von Zwängen sondern deren Verinnerlichung und spielt so deren Aufrechterhalten in die Hände.

Was der sozialdemokratische Politiker Karl Liebknecht schon 1872 in seiner berühmten Rede zur Gründung des Dresdner Arbeiterbildungsvereins postuliert hat, gilt – wenngleich die Diktion heute auch ein wenig antiquiert klingen mag – noch immer. „Durch Bildung zur Freiheit, das ist die falsche Lösung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung!“<sup>4</sup>

Ein Lernen, das denen die vom Verkauf ihrer Arbeitskraft leben müssen, unter der Drohung auferlegt wird, sonst ihre Lebensgrundlage zu verlieren, macht unfrei. Der mit Marktargumenten transportierte Appell zum (lebenslangen) Lernen spielt dem Verinnerlichen der Marklogik als objektiven Zwang in die Hände. Kritisches Bewusstsein und Emanzipation – die Zielsetzungen „echter“ Bildung, deren befreiende Wirkung genau im

Transzendieren systemkonformer Denkvorgaben besteht – wird damit systematisch untergraben.

Dem Lernen, das nur noch als Investition ins Bewusstsein tritt, ist die emanzipatorische Potenz abhanden gekommen; es kann nicht mehr in befreiende – im Sinne von politisch mündig machender – Bildung umschlagen und entpuppt sich damit letztendlich als ein Element der allgemeinen Entpolitisierung. Die Behauptung, der Widerspruch von Kapital und Arbeit ließe sich durch marktorientiert ausgerichtete Aus- und Weiterbildung neutralisieren, stellt in letzter Konsequenz nichts anderes dar, als einen Beitrag zur Auflösung der politischen Zielsetzung, Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft!

Erich Ribolits



Erich Ribolits ist Bildungswissenschaftler an der Universität Wien und Lehrbeauftragter an mehreren österreichischen Universitäten. Einer seiner Forschungsschwerpunkte ist das Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft.

#### Fußnoten:

<sup>1</sup> Altvater E.: Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs. In: Altvater/Huisken (Hg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S.77.

<sup>2</sup> Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt am Main 1979.

<sup>3</sup> Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg 1973.

<sup>4</sup> Liebknecht, Karl: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872. Hattingen Zürich 1988, S. 44 u. 10.

# Education & Economics

## Konzepte der Bildung in ökonomischen Theorien

Bildung ist nicht nur zentraler Bestandteil der heutigen Gesellschaft, ebenso ist sie für die Ökonomie ein wesentlicher Faktor. Produktion ohne Wissen wäre undenkbar. Dieser Artikel widmet sich der Verwendung und der Rolle des Bildungsbegriffes in vier verschiedenen ökonomischen Theorien. Das Verständnis und die Rolle von Bildung in der Ökonomie ist davon abhängig, welcher theoretische Zugang zur Ökonomie gewählt wird. Der Text gibt Einblick, wie Bildung in ökonomischen Analysen behandelt wird. Dabei wurden die marxistische Ökonomie, die feministische Ökonomie, die endogene Wachstumstheorie, sowie die evolutionäre Ökonomie als theoretische Blickwinkel ausgewählt.

Von Dominik Bernhofer, Romana Brait, Joshua von Gabain, Sophie Peters und Harald Zeidler

### Der Bildungsbegriff im Marxismus

Zunächst soll der Bezug der Bildung zu den Marxschen Begriffen der Ausbeutung und Entfremdung erläutert werden. Die Marxsche Wertlehre bestimmt den Wert einer Ware nach der gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit, die zu ihrer Produktion notwendig ist. Beim Wert der Ware Arbeitskraft – also der Lohn des Arbeiters/der Arbeiterin – verhält es sich nicht anders. Der Wert dieser Ware bestimmt sich durch den Wert der Waren, die in die Reproduktion, d.h. die

Lebenshaltung des Arbeiters/der Arbeiterin, eingehen. Durch den Verkauf der Arbeitskraft an die KapitalistInnen können letztere über sie verfügen. Dass die Ware Arbeitskraft die Eigenschaft hat, durch ihren Gebrauch mehr Wert zu schaffen als sie selbst Wert hat und dieser Mehrwert von KapitalistInnen angeeignet wird, nennt Marx die Ausbeutung der ArbeiterInnenklasse.

Entfremdung ist bei Marx dem Menschen nicht von Natur aus innewohnend, sondern eine Folge der historischen Produktionsverhältnisse. Die Entfremdung im Kapitalismus

trägt die Aspekte der Entfremdung der ArbeiterInnen von ihrer Arbeit, der ArbeiterInnen von ihren Arbeitsprodukten, des Menschen zur Gesellschaft und des Menschen zu sich selbst, in sich. Der nicht entfremdete Mensch in der klassenlosen Gesellschaft hingegen entwickelt sich vielseitig, indem er – bildlich gesprochen – fischt, jagt und diskutiert ohne eine dieser Tätigkeiten zu seinem alleinigen Erwerbszweck degradieren zu müssen. Dies impliziert einen Bildungsbegriff, der die Kritik an geforderten stetigen Karriereverläufen (vgl. Bourdieu zitiert in Brainworker 2009) und der dazu notwendigen Spezialisierung des Individuums abdeckt. Daher zielt der marxistische Bildungsbegriff darauf ab, die Strukturen, die gesellschaftlichen Verhältnisse erstens zu durchschauen und zweitens zu ändern und dabei wiederum zu lernen. Damit wird zugleich der humanistische Anspruch der Bildung transportiert, der die Menschen ermächtigen soll, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist.“ (Marx 1976: 385)

Um diese Verhältnisse umzustößeln bedarf es eines gesellschaftlichen Handelns, das nur ein kollektives der ausgebeuteten Klasse sein kann, das dieselbe als Klasse für sich konstituiert. Deshalb wollen wir jetzt auf den Bezug der Bildung zum politischen Eintreten für seine eigenen Interessen eingehen. Grams sieht in der Forderung von Hartmut von Hentig nach der Bildung des Kindes durch die Bewährung in der Gesellschaft im Gegensatz zur Erziehung durch die Familie und durch vom Leben abgeschottete Bildungsinstitutionen eine – mutmaßlich ungewollte – Weiterführung der Marxschen Idee der polytechnischen Ausbildung. (vgl. Grams 2009: 16) Marx forderte die polytechnische, geistige und körperliche Bildung der Kinder. (vgl. Marx 1975: 194) Hoernle baut auf Marxs Tradition auf, indem er für die unentgeltliche, polytechnische Einheitsschule

Fortsetzung auf Seite 8

Erich Ribolits

### Bildung ohne Wert

Wider die Humankapitalisierung des Menschen

Bildung ist in den letzten Jahren zum gesellschaftlichen Megathema avanciert. Dabei wird allerdings kaum je die Frage diskutiert, wie Bildung organisiert werden soll, damit möglichst viele Menschen zu Selbstbewusstsein und Mündigkeit gelangen. Es geht nahezu ausschließlich darum, menschliches Lernvermögen für Konkurrenzfähigkeit und wirtschaftliche Verwertung in Dienst zu nehmen. Pädagogik wurde auf diese Art zum Hauptinstrument der Ausbeutung des Menschen. Im Informationskapitalismus wird diese nicht mehr mittels autoritärer politischer Strukturen, sondern über die Ideologie der »Bildung zur Brauchbarkeit« bewerkstelligt. Wie nahezu alle Aspekte menschlichen Daseins, gewinnt heute auch das Lernen nur mehr über den am Markt generierten »Wert« Bedeutung. Es muss sich rentieren indem es zum Sieg im Konkurrenzkampf »Jede/r gegen Jede/n« beiträgt.

Die Texte dieses Buches sind im Bewusstsein der revolutionären Herkunft der Bildungsidee verfasst. Der Begriff Bildung stellte anfänglich ja genau das Gegenteil eines Synonyms für die Unterwerfung unter Vorgaben dar, die den gegebenen Machtverhältnissen entspringen – er war Ausdruck der Vision einer Überwindung derselben. Unter den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten stellt die alles durchdringende Dominanz des (Tausch-)Werts das bedeutendste Mittel der Machtausübung dar. Bildung kann ihre ursprüngliche gesellschaftsreformierende Potenz unter diesem Umständen nur wiedergewinnen, wenn sie als wertlos begriffen wird.

LÖCKER WISSENSCHAFT



12,5 x 20,5 cm  
Broschur  
ca. 200 Seiten  
€ 19,80  
ISBN 978-3-85409-535-4

Fortsetzung von Seite 7

und für die Einbindung der Kinder in den politischen Kampf eintritt. Neben seinem Entwurf für eine nachkapitalistische Pädagogik, in der das kollektive, eng mit Produktionsstätte, Schule und öffentlichem Leben verbundene, genossenschaftliche Großheim an die Stelle des spießrischen trauten Heimes tritt, spricht sich Hoernle auch gegen die Bevormundung der kommunistischen Jugendorganisation durch ihre Mutterorganisation und für die Wahrnehmung der Kinder als „Subjekte ihrer Bildung und Partner ihrer Erzieher“ (Grams 2009: 24) aus.

Die Sichtweise auf den Menschen als von seinen sozialen Verhältnissen gebildet, impliziert einen dementsprechend weiten Bildungsbegriff. Wollen wir uns dem Bereich der Bildung wie er weitläufig gebraucht wird und hier insbesondere dem Hochschulbereich zuwenden, gelangen wir zu der theoretisch fundierten Praxis von marxistischen Organisationen. Hier sind die Forderungen nach kostenloser Bildung für alle, das Eintreten für fortschrittliche Lehrinhalte und gegen den Zwang „mac jobs“ zur Studienfinanzierung annehmen zu müssen, sowie gegen Ökonomisierung der Bildung (d.h. die Eigentumsstrukturen im Bildungsbereich und die Finanzierung der Lehre beachtend) und gegen durch (auch teure) Zertifikate geförderte Elitenbildung zu nennen. Bildung im marxistischen Sinne steht für die Vermittlung gesellschaftlicher Praxis und wendet sich daher gegen eine Anschauung, die Praxis nur als Technik begreift als auch gegen die Sicht, dass Wissenschaft isoliert von den realen Problemen in einem Elfenbeinturm ausgeübt werden soll.

### Bildung in der Feministischen Ökonomie

Bildung und damit der Bildungsbegriff stehen nicht unmittelbar im Zentrum Feministischer Ökonomie. Feministische Herrangehensweisen zielen auf die Überwindung der Benachteiligung von Frauen beziehungsweise auf die Herstellung von Gleichheit zwischen den Geschlechtern ab. Die Feministische Ökonomie beschäftigt sich in diesem Kontext vor allem mit wirtschaftlichen, finanziellen und systemischen Ungleichheiten und Unterdrückungsmechanismen. Eben diesem Sinne ist Bildung in der Feministischen Ökonomie relevant. Sie gilt als ein ambivalentes ‚tool‘, einerseits zur Herstellung von Chancengleichheit, andererseits perpetuiert Bildung auch die soziale Konstruktion und Reproduktion der Geschlechterpolarität.

Dabei üben FeministInnen fundamentale Kritik am herrschenden Bildungsbegriff der „Aufklärung“. Dieser Begriff ist aus feministischer Perspektive androzentristisch verfasst. Kritisiert wird unter anderem, „dass Allgemeinbildung gegen ihren universalistischen Anspruch als allgemeine Bildung für Männer konzipiert wurde.“ (Kiper 1999: 16) Historisch betrachtet kann nachgewiesen werden, dass der Aufstieg der Universitäten vom 12. bis zum 15. Jahrhundert mit dem Verlust des Platzes der Frauen im geistigen Leben verbunden ist (vgl. Schiebinger 1993: 22ff). In dieser Zeit wurde auch jene - biologisch argumentierte - Geschlechterpolarität entwickelt, die folglich zur Rechtfertigung der Geschlechterverhältnisse und der unterschiedlichen sozialen Stellung von Männern und Frauen verwendet wurden. Die „Gläserne Decke“, also das mangelnde Wiederfinden von Frauen in Führungspositionen von Staat und Wirtschaft, ist auf den Universitäten und im Wissenschaftsbetrieb besonders stark anzutreffen.

Bildung übernimmt wichtige pädagogische und erzieherische Aufgaben und ist so bedeutsam für die soziale Konstruktion von Rollenbildern und die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse. „Bildung umfasst Geistes- und Herzensbildung. Den (bürgerlichen) Frauen blieb dabei ... das Herz.“ (Schmid 1986: 203) Empirische Belege untermauern das Argument: Nach wie vor gibt es gewichtige Unterschiede im Anteil von Frauen und Männern in den unterschiedlichen Schultypen.. Der überwiegende Anteil jener SchülerInnen die eine BAKIP (Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik) oder HBLA (Höhere Bundeslehranstalt und Bundesfachschule für wirtschaftliche Berufe) besuchen sind Frauen, umgekehrt sind in den technischen Schulen und HTLs (Höhere Technische Lehranstalten) vor allem Männer zu finden. Es kann also argumentiert werden, dass die theoretische und die praktische Verfasstheit des modernen Bildungs-, Erziehungs- und Wissenschaftsbetriebs auf einer strukturellen Benachteiligung von Frauen basiert, die für die soziale Konstruktion der Geschlechterverhältnisse von eminenter Bedeutung ist. Dementsprechend fokussieren die Antworten und policy responses der Feministischen Ökonomie auf die Gleichstellung von Mann und Frau im Erwerbsleben, auf Kinderbetreuungseinrichtungen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf, auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit, sowie auf verbesserte Weiterbildungsmaßnahmen und arbeitsrechtliche Standards.

### Humankapital als Wachstumsmotor - ein Geheimrezept

Die Erkenntnis, dass Wissen ein Gut ist, das nicht weniger wird sobald es konsumiert wird, sondern sogar mehr wird, wenn man es teilt, hat WissenschaftlerInnen wie Robert Lucas und Gary Becker den Ansporn gegeben, in Wissen einen Wachstumsfaktor für die Wirtschaft zu erkennen. Jede Investition in Bildung müsste demnach einen unglaublichen Multiplikatoreffekt - einerseits auf das persönliche, andererseits auf das gesamte Volkseinkommen - auslösen. Durch die Weiterbildung des/der Einzelnen wird die Durchschnittsweiterbildung angehoben. Indem er/sie sein/ihr Wissen weiter gibt, lernt die nächste Person davon- voilà: die Kettenreaktion ist vollendet!

In einem solchen Kontext wird Humankapital mit Einkommenserwerbskapazität der (Masse der) Individuen / des Individuums gleichgesetzt. Die Theorie betrachtet also nur jene Fähigkeiten, Erfahrungen und Kenntnisse, die im Produktionsprozess aktiv eingesetzt werden können. Damit fällt all jenes was nicht vermarktbar ist, das in unserer Gesellschaft nicht bepreist werden kann, weil es am Arbeitsmarkt nicht nachgefragt wird, durch den Raster. Insofern löst sich in dieser Theorie der Widerspruch zwischen Bildung und Kapital per se in Luft auf. Jede (Bildungs-) Investition kann mithilfe von Opportunitätskosten operationalisiert werden. Es folgt also per Definition Bildung nicht nur der Logik des Marktes, sondern gilt als - negativ konnotierte - Anstrengung statt dereigentlich z.B. Freizeit konsumiert werden könnte.

Zeitaufwand, Tränen und Blut die ein ‚homo oeconomicus‘ in seine Ausbildung steckt werden, so Becker, da von rationalen Entscheidungen ausgegangen wird, niemals den potentiell erwarteten Gewinn, der an den möglichen zukünftigen Gehältern gemessen werden kann, übersteigen.

Die Humankapitaltheorie greift jedoch zu kurz, da sie Bildungsinvestitionen als ein Produkt rationaler Entscheidungen - gemäß dem Kosten-Nutzen Prinzip - zu erklären versucht. Pierre Bourdieu lieferte mit seinem Konzept des Habitus hierfür spannende Denkanstöße: Die soziale Herkunft prägt Wahrnehmungen, Denkstrukturen, Vorlieben und in weiterer Folge Handlungsorientierungen von Menschen. Damit scheint der Ausbildungsweg jedes Menschen vorgepflastert zu sein. Das Umfeld, in das ein Mensch hineingeboren wird, empfindet die betreffende Person als gewohnt und als

„angenehm“. Soziale Positionen werden reproduziert, da nicht nur die ökonomische Situierung wesentlich ist, sondern auch soziale und kulturelle Verhaltensweisen an die nächste Generation weitergegeben werden. „Kinder von Langzeitarbeitslosen werden, statistisch gesehen, selbst oft langzeitarbeitslos.“ (Schnurr 2009/10) Die Macht der Familie ist damit eine nicht zu Unterschätzende. Sind die Erwartungen der Eltern groß, so entspringt meist Nachwuchs, der an sich selbst genauso hohe- wenn nicht sogar größere- Erwartungen stellt und sich dementsprechend verausgabt um ihnen gerecht zu werden. (vgl. Schnurr 2009/10) AkademikerInnen begeben sich also wieder in ein Umfeld, dass ihrem Ursprünglichen weitgehend gleichkommt.

Resultat ist, dass die Spirale der Vererbung von sozialen und ökonomischen Positionen vielleicht dem Modell entsprechend das Durchschnittshumankapital steigert, das Auseinanderklaffen der Unterschiede innerhalb der Gesellschaft in dieser Theorie/diesen Theorien nicht berücksichtigt wird. Sie scheinen einfach nicht auf und damit existieren sie nicht.

Bildung als Wirtschaftswachstumsmotor zu propagieren, der zudem mithilfe des Begriffs „Bildung“ eine soziale Konnotation erhält, birgt eine höchst wirksame Methode um gegebene Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten.

Soziale Machtgefälle in ökonomischen Modellen ausgliedern und somit Bildungspolarisierungen einfach aus der Analyse auszublenden, bedeutet jene, die unterprivilegiert sind, am Aufsteigen zu hindern. Damit können Eliten sich weiterhin abgrenzen. Und wiederum Modelle kreieren, die das nur ja nicht sichtbar machen, sondern die Verfestigung ihrer sozialen Position ausblenden und damit unsichtbar machen.

## Bildung in der evolutionären Ökonomie

Die Evolutionäre Ökonomie ist ein heterogenes Forschungsprogramm, das im eigenen Theoriebildungsprozess interdisziplinär arbeitet. Bildung wird dabei innerhalb von Themenbereichen wie Lernen, Innovation und ihren Systemmerkmalen, technologischer Entwicklung und deren Pfadabhängigkeit erforscht.

Anders als die Neoklassische Ökonomie sieht die evolutionäre Ökonomie die Wirtschaft in einem ständigen Prozess der Veränderung (vgl. Witt 2008: 2). Somit werden Präferenzen, Technologien und Institutionen nicht nur als exogen gegeben angesehen, sondern zum Objekt der Analyse. Weiteres

werden die Ursachen für eine Transformation endogen über Motivation und Kapazität der ökonomischen AkteurInnen zu lernen und zu innovieren erfasst. (vgl. Witt 2008: 2) Dabei ist die Rationalität der einzelnen AkteurInnen begrenzt, da sie den wirtschaftlichen Prozess als Ganzes nicht erfassen können. (vgl. Nelson 2008: 10) Vielmehr lernen Sie von ihren eigenen Erfahrungen und von jenen der Menschen in ihrer Umgebung (siehe auch Dosi et. al. 2005).

Im Rahmen dieses Lernprozesses entsteht eine heterogen wachsende und verteilte Wissensbasis. Routinen (sowie Institutionen), die sich in ihrem Handeln als erfolgreich erweisen, werden selektiert oder können auch von den AkteurInnen durch neue Routinen ersetzt werden. Das Ersetzen von Routinen geschieht entweder weil die Menschen eine bessere Alternative zu ihnen finden, oder weil sich eine bisherige Routine in einem verändernden Kontext als nicht mehr adäquat erweist. (vgl. Nelson 2008: 10)

Neue Evolutionäre Wachstumstheorien sehen das Wirtschaftswachstum als Resultat der Ko-Evolution von Technologien, Unternehmen, Industriestrukturen und den tragenden und leitenden Institutionen im Rahmen einer ungleichgewichtigen Ökonomie. (Nelson 2008:13ff) Neben den laufenden Investitionen in Humankapital, werden die Diffusionsfähigkeit von neuem Wissen, die Fähigkeit neues Wissen zu schaffen, und dieses in einer Innovation umzusetzen in einer Volkswirtschaft als wichtig betrachtet. (vgl. Witt 2008: 7ff)

Somit wird ersichtlich, dass Bildung, der Prozess des Lernens, sowie die Institutionen in die dieser Prozess eingebettet ist, wichtiger Bestandteil des ökonomischen Transformationsprozesses sind. Dabei spielen auch nicht-markt basierte Institutionen für die Analyse des dynamischen Prozesses der Wirtschaft eine wichtige Rolle. Solche wären beispielsweise öffentliche Bildungs- und Forschungsinstitutionen (Schulen und Universitäten), öffentliche Forschungsprogramme, sowie die Strukturen der wissenschaftlichen, technischen und sozialen Gesellschaft. (vgl. Nelson 2008: 12f)

*Marxistische Ökonomie von Harald Zeidler,  
Feministische Ökonomie von Dominik Bernhofer,  
Endogene Wachstumstheorie von Romana Brait  
und Sophie Peters, Evolutionäre Ökonomie von  
Joshua von Gabain*

*Alle AutorInnen studieren Volkswirtschaft  
an der WU*

## Literatur:

- Brainworker (2009): <http://www.brainworker.ch/Bildung/bourdieu.htm>
- Grams, Florian (2009): Öffentliche Erziehung und Familie im Kontext einer marxistischen Bildungsdebatte – Diskurse unter deutschen Kommunisten. Unveröffentlichtes Manuskript, In: Bildung und Emanzipation – Die Linke und ihr Bildungsbegriff; Internetquelle: <http://www.anti-bertelsmann.de/2009/Bildungs-Reader.pdf>
- Marx, Karl (1976): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, MEW Band 1 S. 378-391, Dietz Verlag, Berlin; Internetquelle: [http://www.mlwerke.de/me/me01/me01\\_378.htm](http://www.mlwerke.de/me/me01/me01_378.htm)
- Marx, Karl (1975): Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen, MEW Band 16 S. 190-199, Dietz Verlag, Berlin; Internetquelle: [http://www.mlwerke.de/me/me16/me16\\_190.htm](http://www.mlwerke.de/me/me16/me16_190.htm)
- Kiper, Hanna (1999): Feminismus und Bildungsbegriff – Eine kritische Auseinandersetzung, Oldenburger Universitätsreden, Nr. 104
- Nowak, Jörg (2008): Neoliberaler Feminismus und konservative Weiblichkeit, in AK – Analyse & Kritik – Zeitung für linke Debatte und Praxis, Nr. 531
- Schiebinger, Londa (1993): Schöne Geister – Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft, Stuttgart
- Schmid, Pia (1986): Das Allgemeine, die Bildung und das Weib – Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung, München: 202-214
- Pierre Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen, Suhrkamp, Frankfurt am Main: 107-114 und 187-196
- Schnurr, Eva-Maria (2009/10): Die Macht der Familie, in: die Zeit, Wissen: 12-25
- Becker, Gary Stanley (1975): Human Capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education, National Bureau of Economic Research, New York
- Dosi G, Marengo L and Fagiolo G. (2005): Learning in Evolutionary Environment, In: Dopfer K (Ed.) Evolutionary Principles of Economics, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nelson, Richard (2008): Economic Development from the Perspective of Evolutionary Economic Theory, In: Oxford Development Studies, Taylor and Francis Journals, vol. 36(1): 9-21
- Witt, Ulrich. (2008): Evolutionary Economics, In: The New Palgrave Dictionary of Economics. Second Edition. Eds. Steven N. Durlauf and Lawrence E. Blume. Palgrave Macmillan, 2008.

# BILDUNG und soziale Inklusion

## Die Verteilung von Bildung

„Die Quantität und Qualität von Aus- und Weiterbildung gestalten sich infolge der zunehmenden Internationalisierung der Wirtschaft als zentrales Element in der Interaktion zwischen Staat, (Arbeits-)markt und Gesellschaft. Ein hoher Bildungsstand der Bevölkerung und eine hohe Qualität des Bildungssystems sind wichtige Voraussetzungen für wirtschaftliche Erfolge und für die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes, aber auch die Basis für Kreativität und die Nutzung von tech-

nischen, sozialen und organisatorischen Innovationen.“ (Bock-Schappelwein/Falk 2009) Seit Jahren wird nun schon die zentrale Bedeutung von Bildung gepredigt, welche auch nicht bestritten werden soll. Das letzte Jahrzehnt war in einem Großteil der Länder der europäischen Union gleichermaßen geprägt durch eine Polarisierung der Einkommensverteilung, eine Zunahme der Armutsgefährdung und somit durch eine Verschärfung der sozialen Exklusion. So stellt sich die Frage: Schafft Bildung sozialen Zusammenhalt?

Von Petra Sauer

### Bildung als Motor von Gleichheit

Auf individueller Ebene garantiert höhere Bildung dem/der Einzelnen ein höheres Einkommen. So geht in Österreich jedes zusätzliche Bildungsjahr einher mit einem durchschnittlichen Anstieg des Nettostundenlohns von 7%.<sup>1</sup> Der Einkommensabstand zwischen den formalen Bildungsniveaus ist beträchtlich. Im Jahr 2006 verdienten Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren mit höchstens Pflichtschulabschluss in Österreich um 34% weniger, Personen mit Tertiärabschluss hingegen um 57% mehr, als Personen mit abgeschlossener oberer Sekundarbildung. (vgl. OECD 2008A)

Bildung steigert die individuellen Beschäftigungschancen und mindert das Risiko der Arbeitslosigkeit. Die Erwerbsbeteiligung ist unter gering qualifizierten Personen mit 55,7% im Jahr 2006 deutlich geringer als jene von Personen mit Sekundar- und Tertiärabschlüssen (78,8% bzw. 85,9%). Bei der Arbeitslosigkeit verhält es sich spiegelbildlich - die Arbeitslosenquote von Menschen mit Pflichtschulabschluss war 2006 mit 7,9% mehr als doppelt so hoch als jene von Personen mit Sekundarabschluss (3,7%) und die von AkademikerInnen (2,5%). (vgl. OECD 2008A) Es ist daher nicht verwunderlich, dass gering Qualifizierte, aber auch Menschen mit abgeschlossener Lehrlingsausbildung, am stärksten von den durch die globale Finanzkrise ausgelösten Problemen am Arbeitsmarkt betroffen sind. Die Zahl der registrierten Arbeitslosen mit höchstens Pflichtschulabschluss nahm schon im Dezember 2008 um 7,6% zu, jene der LehrabsolventInnen um 9,9%, die Arbeitslosigkeit der AkademikerInnen stieg mit 4,6% bei weitem moderater an. (vgl. Bock-Schappelwein 2009)

Auf gesellschaftlicher Ebene resultieren die individuellen Bildungserträge in Einkommenssteigerungen über große Teile der Bevölkerung hinweg. Ein gerecht verteiltes, höheres Bildungsniveau verringert demnach Segmentierung und Einkommenspolarisierung. Dies stärkt, zusammen mit einer durch Bildung erreichbaren allgemeinen Verbesserung der Lebensbedingungen, den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft.

### Bildung als Motor von Ungleichheit

Das Bestehen eines starken Zusammenhangs zwischen Bildung und sowohl monetären als auch nicht monetären Lebensstandards bedeutet allerdings auch umgekehrt, dass das Bildungssystem bei Fehlen bzw. nicht ausreichendem Vorhandensein ausgleichender Mechanismen zum Motor der sozialen Selektion werden kann.

Die für die schulische und berufliche Laufbahn fundamentalen kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten werden in der frühen Kindheit, innerhalb der Familie, gelegt. Bereits in diesem Lebensabschnitt bilden sich erhebliche Ungleichheiten in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status heraus. Höhere Einkommen bieten den Eltern erhöhte Kapazitäten zur Investition in die Bildung ihrer Kinder. Vor allem aber variiert die Qualität der elterlichen Impulse - also das kulturelle Kapital das Eltern ihren Kindern vermitteln können (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) - erheblich mit ihrem Bildungsniveau. Höher gebildete Eltern verbringen um 20% mehr Entwicklungszeit mit ihren Kindern als schlechter gebildete Eltern. Im Zuge des letzten Jahrzehnts war zudem ein starker Anstieg des väterlichen Zeitengagements in höher gebildeten Haushalten zu beobachten. (vgl. Esping-Andersen 2008: 8)

Die in den ersten Lebensjahren herausge-

bildete Ungleichheit verfestigt und verstärkt sich im Zuge der schulischen Laufbahn: „Like it or not the most important mental and behavioural patterns, once established, are difficult to change once children enter school.“ (Hackman in Machin 2006: 10) Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder aus benachteiligten familiären Hintergründen insgesamt ein niedrigeres Bildungsniveau erreichen, eine höhere frühzeitige Abbruchwahrscheinlichkeit aufweisen und daher seltener ihre Ausbildung im höheren Sekundar- und vor allem im Hochschulbereich fortführen, als Kinder von höher gebildeten Menschen.

Während ein horizontal und vertikal durchlässiges Bildungssystem, das ein gerecht verteiltes, höheres Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung gewährleistet, der Segmentierung und Polarisierung entgegen wirkt, sorgt soziale Selektion im Bildungssystem für eine Persistenz der ungleichen Einkommensverteilung: Je ungleicher die elterlichen Kapazitäten zur Investition in die Bildung der Kinder - die vergangene Einkommensverteilung - sind, desto ungleicher die zukünftige Einkommensverteilung.

Der Einkommenseffekt ist an den obersten und untersten Rändern der Verteilung besonders ausgeprägt. Kinderarmut erhöht die Wahrscheinlichkeit des frühzeitigen Schulausstiegs, mindert die durchschnittlichen Bildungsjahre und hat daher negative Konsequenzen für das Bildungsniveau, das Einkommen und die Beschäftigungssituation im Erwachsenenalter. Unter der Annahme gleich verteilter kognitiver und nicht-kognitiver Kenntnisse und Fähigkeiten ergibt sich eine Unterinvestition in Bildung am untersten und eine Überinvestition an den oberen Enden der Verteilung: „...the society is underinvesting in a sizable share of its children (and possibly also overinvesting in some).“ (Esping-Andersen 2008: 7)

**Die Verteilung von Bildung**

Inwieweit ausgleichende Mechanismen im Bildungssystem verwirklicht sind – sowohl Chancen- als auch Ergebnissgerechtigkeit gewährleistet ist – zeigt sich in der Verteilung von Bildung innerhalb der Bevölkerung. Eine ungleiche Bildungsverteilung weist darauf hin, dass sich bestehende, ungleiche soziale Strukturen verfestigen, während eine gleichmäßige Verteilung zeigt, dass die Möglichkeit besteht, Unterschiede im Zuge der schulischen Laufbahn auszugleichen und individuelle Entwicklungen einzuschlagen. Die Bildungsverteilung heute ist somit sowohl Resultat für die vergangene als auch Indiz für die zukünftige Einkommensverteilung und Armut in einer Gesellschaft.

Eine gerechte Bildungsverteilung ist allerdings nur in wenigen europäischen Staaten vorzufinden.<sup>2</sup> In Norwegen, Dänemark und Schweden ist der Anteil an Personen mit Pflichtschulabschlüssen mit durchschnittlich 24% relativ klein, auch das Verhältnis zwischen mittleren und höheren Abschlüssen (43% vs. 33%) ist relativ ausge-

ders hoher Anteil an Pflichtschulabschlüssen und eine ungleiche Verteilung der höchsten abgeschlossenen Bildungsniveaus als bedenklich zu interpretieren. Der frühzeitige Ausschluss eines Großteils der Bevölkerung lässt auf einen hohen Grad an Selektion im Bildungssystem schließen. Eine relativ kleine AkademikerInnenquote ist ein Indiz dafür, dass nur den Eliten eines Landes der Zugang zu höchster Bildung offen steht - Ergebnissgerechtigkeit ist demnach keineswegs realisiert.

Die gerechte Bildungsverteilung geht in Dänemark und Schweden einher mit einer relativ geringen Einkommenspolarisierung: das oberste Quintil verdient hier das 3,4 bzw. 3,5 fache des untersten Quintils. In Großbritannien und Frankreich liegt das entsprechende Verhältnis bei 5,4 bzw. 4. Die 20% der Bevölkerung mit den höchsten Einkommen verdienen in Portugal sogar das 6,8 fache der Personen mit den niedrigsten Einkommen. Die Armutsgefährdungsquote schwankt zwischen 11% in Norwegen, über 13% in Deutschland bis hin zu 19% und 18% in Großbritannien und Portugal.<sup>3</sup>

Österreich nimmt sowohl bei der Ein-

an ihre Kinder sind bezeichnend für die geringe Bildungsmobilität des österreichischen Schulsystems [...] In den letzten 40 Jahren kann keine signifikante Aufwärtsmobilität zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und jenen ihrer Kinder festgestellt werden.“ (Holcman/Kührer 2008: 106)

Mehr Bildung „per se“ ist demnach nicht ausreichend. Neben der Qualität von Bildung ist vor allem die Verwirklichung sowohl von der liberalen Chancen- aber auch der Ergebnissgerechtigkeit im Bildungssystem- eine wichtige Voraussetzung des sozialen Zusammenhalts in einer Gesellschaft. Ist dies nicht der Fall, werden bestehende soziale Ungleichheiten der primären Sozialisation, die gesamtgesellschaftliche Einkommensverteilung und Armut reproduziert, verfestigt und verstärkt.

*Petra Sauer studiert Volkswirtschaft an der WU*

**Fussnoten:**

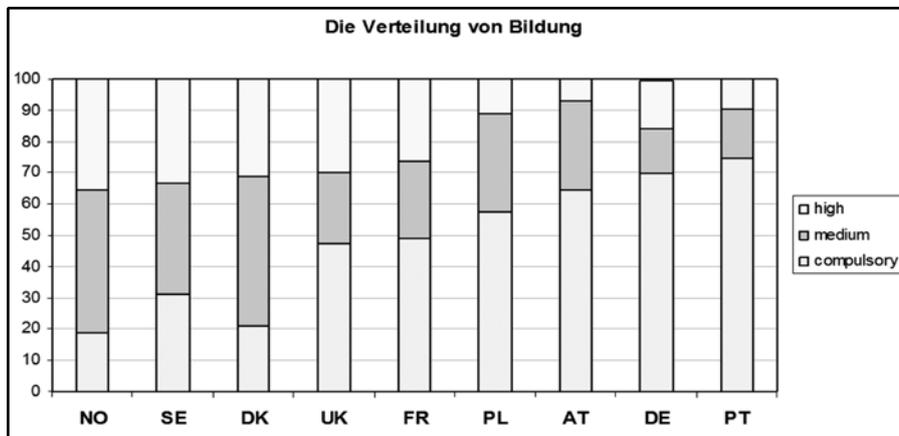
<sup>1</sup> Steiner et al. (2007) untersuchten die Entwicklung der Bildungsrendite in Österreich in dem Zeitraum von 1997 bis 2005.

<sup>2</sup> Die Daten und Abhandlungen zur Bildungsverteilung sind ein Ausschnitt aus der Studie „Bildung und Demokratie: Schafft Bildung sozialen Zusammenhalt?“, die ich gemeinsam mit Petra Völkerer (AK Wien) verfasst habe. In der gesamten Arbeit wird die Bildungsverteilung von 22 europäischen Ländern betrachtet. Datenquelle ist der European Social Survey (ESS) 2006.

<sup>3</sup> Daten zur Einkommensverteilung und Armutsgefährdung stammen aus der Eurostat Database.

**Literatur:**

Bock-Schappelwein, Julia/Falk,Martin (2009): Die Bedeutung von Bildung im Spannungsfeld zwischen Staat, Markt und Gesellschaft. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, Wien  
 Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart  
 Esping-Andersen, Gosta (2008): Equal Opportunities in an Increasingly Hostile World, [http://dcpis.upf.edu/~gosta-esping-andersen/materials/equal\\_opportunities.pdf](http://dcpis.upf.edu/~gosta-esping-andersen/materials/equal_opportunities.pdf)  
 Holcman, Brigitte/Kührer, Eva (2009): Arm als Kind, arm für immer? Bildung als Chance- In: Till-Tenschert, Ursula/Vana, Irina (Hg.innen): In Armut aufwachsen. Empirische Befunde zu Armutslagen von Kindern und Jugendlichen in Österreich. Wien  
 Machin, Stephen (2006): Social Disadvantage and Education Experiences. OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 32  
 OECD (2008): Education at a Glance, Paris.  
 Sauer, Petra/Völkerer, Petra (2009): Bildung und Demokratie, Schafft Bildung sozialen Zusammenhalt, [http://www.momentum09.org/images/beitrag\\_v%F6lkerer\\_sauer.pdf](http://www.momentum09.org/images/beitrag_v%F6lkerer_sauer.pdf)



**Abbildung 1: Die Verteilung von Bildung; Quelle: ESS 2006, eigene Auswertung**

glichen. Hingegen ist in Großbritannien und in Frankreich beinahe die Hälfte der Bevölkerung niedrig qualifiziert – die Anteile an Personen, die maximal die Pflichtschule abschließen betragen 47% bzw. 49%. Nur ein verschwindend kleiner Teil der Bevölkerung kommt in Polen, Österreich, Deutschland und Portugal in den Genuss von Hochschulbildung. Der AkademikerInnenanteil liegt bei durchschnittlich 10%, wobei er in Österreich mit 7% am niedrigsten ist. Hingegen erreichen in diesen vier Ländern durchschnittlich 66% - in Portugal gar drei Viertel - der Bevölkerung nur das niedrigste Bildungsniveau. Im Hinblick auf den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft sind ein beson-

kommensverteilung als auch bei der Armutsgefährdung eine untypische Position ein: Bildung ist in Österreich extrem ungleich verteilt. Allerdings verdient das oberste Quintil das 3,7 fache des untersten Quintils und die Armutsgefährdungsquote liegt bei 13%, womit sich die Werte nicht wesentlich von Dänemark, Norwegen und Schweden unterscheiden. Dies ist auf das umfassende System sozialer Transferleistungen zurückzuführen, welches darauf ausgerichtet ist, soziale Härtefälle durch monetäre Leistungen ex post abzumildern, nicht aber darauf Ungleichheiten ex ante durch Bildung auszugleichen: „Gerade die niedrigen Bildungserwartungen bildungsferner Schichten

# Hochschulfinanzierung im europäischen Vergleich

In den letzten Monaten war die Finanzierung von Hochschulen ein heftig umstrittenes Thema. Der folgende Artikel gibt einen Überblick über die Finanzierung des tertiären Sektors in Europa.

Von Nadine Schmid-Greifeneder

Hochschulen können grundsätzlich auf drei verschiedene Arten finanziert werden: (1) durch öffentliche Ausgaben (2) durch Ausgaben privater Haushalte (z. B. durch Studiengebühren) oder (3) durch Ausgaben von Unternehmen. Der folgende Artikel zeigt, dass in Europa die öffentlichen Ausgaben überwiegen. Darüber hinaus wird detailliert auf die Beiträge Studierender und auf unterschiedliche Studienförderungsprogramme eingegangen. Alle Daten wurden Eurydice (2007) entnommen

## Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen

Vergleicht man/frau die (öffentlichen und privaten) Ausgaben pro StudentIn für tertiäre Bildungseinrichtungen in Relation zum BIP/Kopf, so zeigt sich, dass die Ausgaben pro StudentIn mit steigendem Wohlstand zunehmen. So geben z.B. die Slowakei und Bulgarien mit einem vergleichsweise niedrigen BIP rund 3.800 EUR pro Studentem/r aus, Dänemark und Schweden hingegen rund 12.778 EUR. Österreich liegt mit 10.802 EUR über dem EU 27-Durchschnitt von 7.898 EUR. Misst man die öffentlichen Ausgaben in Relation zum BIP, kommt man zu folgenden Ergebnissen: Im EU 27-Schnitt werden 1,1% des BIP für tertiäre Bildung ausgegeben. Österreich liegt mit 1,3% etwas über dem Durchschnitt. Gemessen als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben gibt Norwegen mit 4,8% am meisten und Italien mit 1,6% am wenigsten aus, während Österreich mit 2,5% dem Durchschnitt von 2,6% sehr nahe kommt. Zu bedenken ist jedoch, dass die Unibudgets nicht in allen Ländern nach gleichen Regeln berechnet werden. In Österreich wird etwa immer wieder kritisiert, dass Ausgaben für Universitätskliniken im Budget aufscheinen, die jedoch genauso gut z.B. dem Gesundheitssektor zugerechnet werden könnten.

In den meisten Ländern überwiegt eine direkte Finanzierung der Bildungseinrichtungen. Aufgeschlüsselt nach Ausgaben werden im EU 27-Schnitt 61,4% für Personalausgaben ausgegeben, 28,9% für sonstige Betriebsausgaben (z. B. Mieten, Strom, Lehrmittel) und 9,7% für Investitionsausga-

ben. In Österreich ist besonders der relativ hohe Anteil an sonstigen Betriebsausgaben auffallend: Dafür werden mehr als 40% aufgewandt, was unter anderem damit zusammenhängt, dass in Österreich Universitäten nicht (wie in den meisten anderen Ländern Europas) Eigentümer der benutzten Gebäude sind. (vgl. Eurydice 2007)

In Abbildung 1 werden die Ausgaben pro Studentem/r nach der Zweckbestimmung

analysiert. Daran wird deutlich, dass die Gesamtausgaben pro Studentem/r sehr unterschiedlich sind, abhängig von zum Beispiel Dauer und Struktur der Studiengänge, unterschiedlichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) aber auch unterschiedliche organisatorische Strukturen. Abbildung 2 zeigt die Aufschlüsselung der Ausgaben nach Anteilen von privaten und öffentlichen Quellen. In Ländern wie in Dänemark, Österreich oder Portugal liegt der

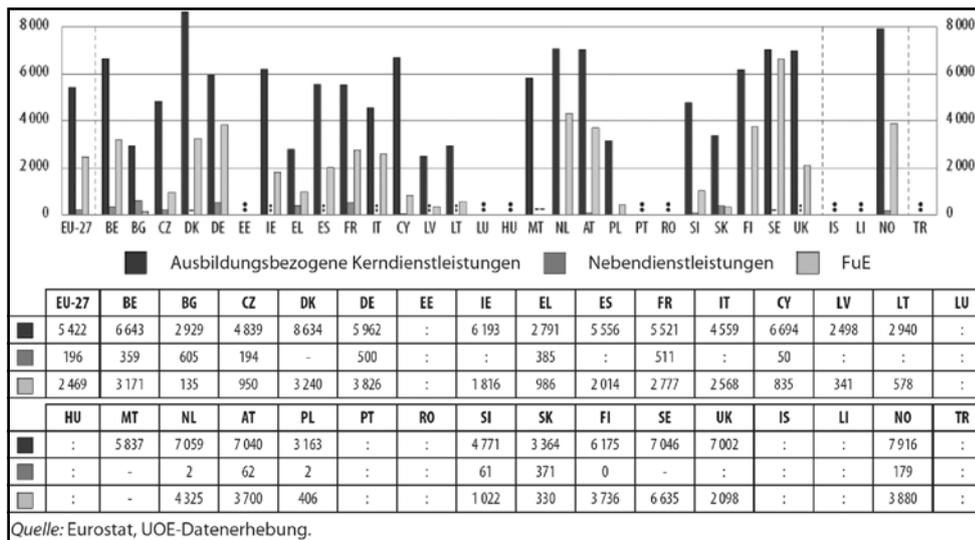


Abbildung 1: öffentliche und private Ausgaben pro Studierendem/r (Quelle: Eurydice 2007)

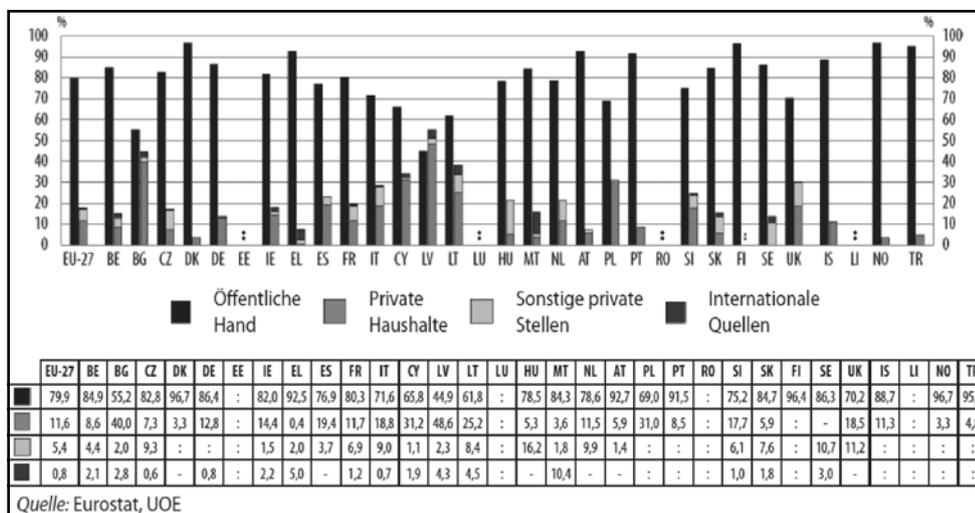


Abbildung 2: Anteil öffentl. und privater Ausgaben an Ausgaben für tertiäre Bildung (Eurydice 2007)

öffentliche Anteil bei über 90% (im EU27-Schnitt bei rund 80%), fast überall leisten jedoch die Studierenden auch einen privaten Beitrag. In Bulgarien, Lettland, Polen und Zypern liegt dieser Anteil sogar bei über 30%. Im Allgemeinen tragen Unternehmen und gemeinnützige Organisationen nur in relativ geringem Ausmaß zur Finanzierung bei. In Ungarn, den Niederlanden, Schweden und in Großbritannien liegt ihr Anteil jedoch bei ca. 10%.

**Beiträge und Förderung von Studierenden**

Grundsätzlich lassen sich zwei Arten von studentischen Beiträgen zur Finanzierung feststellen: Verwaltungsgebühren (z.B. Zulassungsgebühren oder Rückmeldegebühren) und Studiengebühren. Darüber hinaus werden oft Pflichtbeiträge für Studierendenorganisationen eingehoben (in Österreich der sogenannte ÖH-Beitrag). In vielen Ländern gelten besondere Regelungen für Studierende, die die Regelstudienzeit überschreiten. Studiengebühren existieren in 16 Staaten, wobei in Bezug auf die Beitragshöhe große Unterschiede zu beobachten sind. Während diese Gebühren z.B. in Belgien für einige Studienrichtungen unter 200 EUR liegen, sind in den Niederlanden und in Großbritannien (ausgenommen Schottland) mehr als 1000 EUR zu bezahlen. Jährliche Verwaltungsgebühren liegen hingegen in den seltensten Fällen über 200 EUR und auch Beiträge zu Studierendenorganisationen übersteigen nie

100 EUR. (siehe Abbildung 3)

Was die Förderung von Studierenden betrifft, gibt es grundsätzlich drei verschiedene Herangehensweisen: (1) Finanzielle Unterstützung zur Deckung der Lebenshaltungskosten in Form von Darlehen und/oder Zuschüssen, (2) Finanzielle Unterstützung zur Begleichung von Verwaltungsgebühren und Beiträge zu den Studiengebühren in Form von Darlehen, Zuschüssen, Gebührenbefreiung oder Gebührenermäßigung oder (3) Finanzielle Unterstützung der Eltern von Studierenden in Form von Familienbeihilfen und/oder Steuervergünstigungen. Die meisten Länder (wie z. B. Österreich) kombinieren diese drei Möglichkeiten. Ausschließlich Beihilfen zur Deckung der Lebenshaltungskosten werden vor allem in Ländern gezahlt, in denen Studierende für staatliche Studienplätze keine Gebühren zahlen müssen.

Darüber hinaus kann zwischen Zuschüssen (die nicht zurückgezahlt werden müssen) und Darlehen unterschieden werden. Zuschüsse sind die häufigste Form der Unterstützung in Europa, häufig werden zusätzlich auch Darlehen angeboten wie z. B. in Spanien, Litauen oder Großbritannien. In sieben weiteren Ländern werden Zuschüsse und Darlehen kombiniert, während nur in zwei Ländern (Lettland und Island) Darlehen allein angeboten werden. In allen Ländern sind die Zuschüsse an Leistungsnachweise gebunden und/oder abhängig vom Einkommen. Im Durchschnitt der EU27 beträgt die finanzielle Förderung

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Hochschulen in Europa zu einem überwiegenden Teil aus öffentlichen Geldern finanziert werden, durchschnittlich werden 1,14% des BIP dafür aufgewandt. Im Detail ergeben sich jedoch große Unterschiede z. B. in Bezug auf die Ausgaben pro Studierendem/r oder auf den Anteil der Ausgaben für den tertiären Sektor an den Gesamtausgaben. Ähnliches gilt für die Beiträge der Studierenden und ihre Förderung: In 16 Ländern existieren Studiengebühren, oft müssen auch Verwaltungsgebühren oder Pflichtbeiträge an Studierendenorganisationen gezahlt werden. Zuschüsse sind die häufigste Form der finanziellen Unterstützung.

Allerdings ist die Finanzierung des tertiären Sektors nur ein Faktor von vielen: Organisation und Struktur von Hochschulen sind ebenso wie die Qualität von Forschung und Lehre oder die soziale Durchlässigkeit wesentlich bei der Analyse und Bewertung von Hochschulsystemen. Zu beachten ist jedoch, dass die Finanzierungsstruktur alleine keine Rückschlüsse auf z.B. die Bildungsbeteiligung oder die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit in einem Land zulässt: um zu solchen Ergebnissen zu kommen, ist eine umfassendere Analyse notwendig, die neben den oben genannten, den tertiären Sektor unmittelbar betreffende Faktoren ebenso berücksichtigt, wie andere sozioökonomische Aspekte, die nur indirekt Einfluss auf den Hochschulsektor ausüben wie z.B. das Steuersystem oder das Bildungseinrichtungen auf primärer bzw. sekundärer Ebene.

*Nadine Schmid-Greifeneder studiert Volkswirtschaft an der WU und Politikwissenschaft an der Uni Wien*

**Literatur:**

Eurydice (2007): Schlüsselzahlen zur Hochschulbildung in Europa, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key\\_data\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php), zuletzt abgefragt am 3. Februar 2010  
 Leitner, Karl-Heinz et al (2007): Finanzierungsstruktur von Universitäten, Wien; siehe auch: <http://www.tip.ac.at/%28de%29/publications/index.html#Universit%C3%A4ten>  
 OECD (2009): Education at a Glance 2009, Paris; siehe auch: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

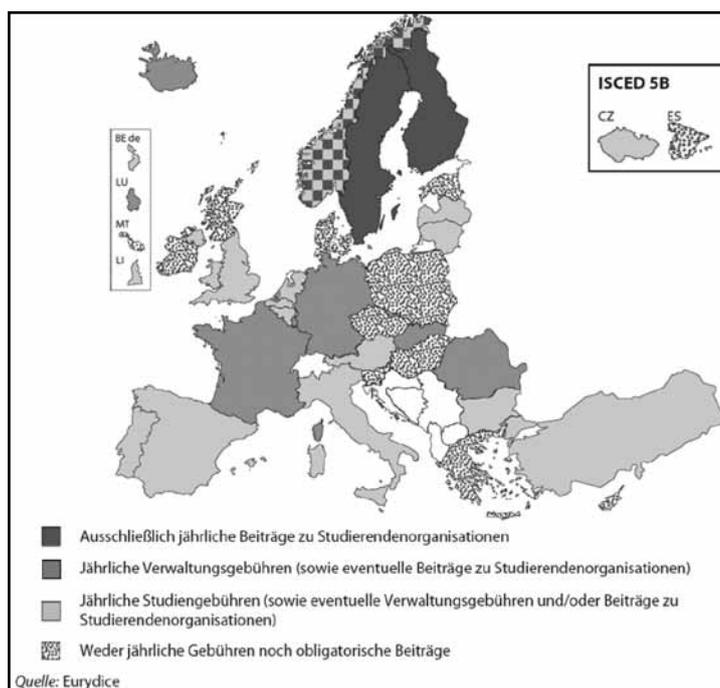


Abbildung 3: Studienbeiträge in Europa (Eurydice 2007)

Studierender durch Zuschüsse und/oder Darlehen rund 10,6% der öffentlichen Gesamtausgaben für die Hochschulbildung. Der österreichische Wert (16,6%) liegt über diesem Schnitt. Insgesamt betrachtet gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: Während Großbritannien z. B. für Zuschüsse und Darlehen 24% ausgibt, wendet die Tschechische Republik nur 6,2% auf.

# Bildung und Migration

## Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem institutionalisiert die Reproduktion der Arbeitsverhältnisse von MigrantInnen. Die Blindäugigkeit der Bildungspolitik gegenüber sozialer Selektion ignoriert noch immer die Tatsache, dass Österreich ein Einwanderungsland ist.

Von Julia Janke

### Die Endlosschleife im Niedriglohnsektor

Statistisch gesehen sind MigrantInnen mehrheitlich in der unteren Einkommensschicht des österreichischen Arbeitsmarktes zu finden. Oft behindern bürokratische, zeitliche und finanzielle Barrieren die Anerkennung der Qualifikationen von MigrantInnen erster Generation. Die Einkommensschere zwischen MigrantIn und InländerIn wird umso größer, je höher die Qualifikationen sind (vgl. ÖIF 2009: 52). Häufig zwingt finanzielle Notwendigkeit – unter anderem aufgrund der verpflichtend zu erlangenden Aufenthaltserlaubnis – MigrantInnen in prekäre Arbeitsverhältnisse, wobei zusätzlich unzureichende Informationen über den inländischen Arbeitsmarkt die Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz erschweren.

Grundlegende Migrationsmodelle verwenden die Theorie des dualen Arbeitsmarktes, um die Bewegungen und empirische Evidenz der Beschäftigung von MigrantInnen im Niedriglohnsektor zu erklären (vgl. Kuschneret 2002: 18ff.). Der primäre Arbeitsmarkt ist durch stabile Beschäftigungsverhältnisse, zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten und Aufstiegschancen gekennzeichnet. Die Organisation des primären- auch oft als intern beschriebenen- Arbeitsmarktes stellt sich durch Allokationsstrukturen, Gewohnheitsrechte und ein allgemein besseres Arbeitsklima dar. Der sekundäre bzw. externe Arbeitsmarkt ist durch Niedriglohnstrukturen, kurze Arbeitsverträge, unsichere Beschäftigungsverhältnisse, sowie uneingeschränkte Konkurrenz und unqualifiziertere ArbeitnehmerInnen charakterisiert. Um vom sekundären in den primären Arbeitsmarkt aufzusteigen, müssen die Individuen an bestimmte Informationen gelangen und zusätzliche Qualifikationen erwerben. Laut Humankapitaltheorie definiert das Humankapital die Positionierung der Individuen am Arbeitsmarkt, denn die Produktivität einer Arbeitskraft ist umso höher, je höher ihr Humankapital ist (vgl. Kuschneret 2002: 173). Gary S. Becker erwähnte schon die antizipierte Diskriminierung durch ArbeitgeberInnen und MitarbeiterInnen, die dazu

führen kann, dass Bildungsinvestitionen- besonders im sekundären Arbeitsmarkt- nicht getätigt werden.

Die Humankapitaltheorie erklärt die Arbeitsmarktsituation der MigrantInnen aber nur unzureichend, da es sich dabei nicht bloß um eine Entscheidung der Bildungsinvestition handelt. Laut dieser Theorie ist die Positionierung nämlich ausschließlich abhängig von Wissensstand, Qualifikationen und beruflichen Erfahrungen eines Individuums. Somit müssten Nachkommen von MigrantInnen durch das verpflichtende Bildungssystem in Österreich die gleichen Chancen für einen guten Arbeitsplatz haben. Die Statistiken liefern jedoch andere Ergebnisse. Im Vergleich zu InländerInnen arbeitet ein überproportional hoher Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund im Niedriglohnsektor (vgl. ÖIF 2009: 54).

In der dualen Arbeitsmarkttheorie beschränken Zugangsvoraussetzungen die Mobilität zwischen den einzelnen Arbeitsmarktsegmenten. Für den primären Arbeitsmarkt ist vor allem die Herkunft aus einem bestimmten sozialen Milieu, wie zum Beispiel der Besuch von gewissen Schulen, zentral (vgl. Laszlo/Weißhuhn 1980: 351). Damit wird vielen gesellschaftlichen Gruppen, wie etwa MigrantInnen, der Zugang zum primären Arbeitssegment verwehrt (ebd.). Als Schlüssel für den Einstieg in den internen Arbeitsmarkt fungieren neben sozialen Kompetenzen und Netzwerken vor allem Qualifikation und Bildung. Um die Situation der MigrantInnen am Arbeitsmarkt also vollständig erklären zu können, ist es notwendig einen genaueren Blick auf das österreichische Bildungssystem zu werfen.

### Diskussion über den Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

SchülerInnen mit Migrationshintergrund schneiden im Durchschnitt auf dem Bildungsweg schlechter ab als SchülerInnen mit deutscher Erstsprache (ÖIF 2009: 42). Laut einer OECD-Studie, haben diese SchülerInnen im Durchschnitt ein schlechteres Bildungsniveau

als ihre eingewanderten Eltern (OECD 2009: 1). Ein üblicher Erklärungsansatz für den mangelnden Schulerfolg von Kindern erster (direkt aus dem Ausland zugewanderter) und zweiter (im Inland geborener) Generation basiert auf der sozialen Herkunft. Der Soziologe und Philosoph Pierre Bourdieu versucht mithilfe der Theorie des Habitus Selektionsmechanismen im Bildungsweg eines Individuums herauszufiltern. Dieser Theorie zufolge besteht ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Position der Eltern und dem Bildungsweg des Kindes. Eltern in höheren sozialen Positionen übertragen ihr soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital an ihre Kinder und reproduzieren damit ihre gesellschaftliche Position (vgl. Lang/Schölling 2005: 134). Mangelnde Bildungsaspiration der Eltern und Kinder, sprachliche Barrieren, Kulturkonflikte, Identitätskrisen und auch Orientierungslosigkeit werden häufig als Gründe für mangelnde Schulerfolge von Kindern mit Migrationshintergrund angeführt. Gomolla und Radtke widersprechen dieser Ansicht und führen institutionelle Diskriminierung durch Schule und Politik als Grund für die existierenden Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung an (vgl. Gomolla / Radtke 2000: 321). Bei genauerer Betrachtung spiegelt sich diese These im österreichischen Bildungssystem wider.

Der Anteil der SchülerInnen in Österreich mit nicht-deutscher Erstsprache von 16,2% (für die Jahre 2007 und 2008) hebt eindeutig die Charakteristik eines Einwanderungslandes hervor (Statistik Austria:2009,S.12). Es ist jedoch fraglich, ob das österreichische Bildungssystem dieser Tatsache auch Rechnung trägt. Das regionale Angebot, das soziale Umfeld, die institutionellen Rahmenbedingungen, sowie der Migrationshintergrund sind wichtige Entscheidungskriterien für die Schulwahl in der Sekundarstufe I (Statistik Austria:2009,S.26). Die Hälfte der SchülerInnen mit türkischer Erstsprache befindet sich in der 9.Schulstufe in einer Politechnischen Schule, ein Fünftel dagegen nur in einer Matura führenden Schule. Bei Deutschen ist es fast umgekehrt, zwei Drittel besuchen

eine maturaführende Schule, ein Fünftel eine Polytechnische Schule( siehe Abbildung 1).

Interviews mit LehrerInnen aus Wien, durchgeführt von der Verfasserin dieses Artikels, ermöglichen einen Einblick in die Praxis von Schule und Unterricht und somit eine differenzierte Einschätzung von persönlicher und institutioneller Verantwortung. Die Direktorin einer Volksschule aus dem 16. Bezirk und die stellvertretene Direktorin einer kooperativen Mittelschule aus dem 18. Bezirk

**Ungleiche Chancen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

Die europäische Studie „TIES“ befasst sich mit der Integration der Kinder von MigrantInnen aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und Marokko (vgl. Crul/Schneider 2009). In jeweils zwei Städten in den Ländern Österreich (hier: Linz und Wien), Belgien, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Spanien, Schweden und Schweiz wurden Personen

durch Erscheinen am Elternabend (vgl. Crul/Schneider 2009, Interviews). Im Allgemeinen schließen deutsch-sprachige Länder besonders schlecht bezüglich der Chancengleichheit und Akzeptanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ab.

Das österreichische Bildungssystem ermöglicht keine Chancengleichheit zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und zementiert somit den Weg in den Niedriglohnsektor. Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedeutet die frühe Selektion durch das differenzierte Schulsystem (Hauptschule, Gymnasien) noch stärkere strukturelle Nachteile. Die Schule von heute prägt die Gesellschaft von morgen. Die so gern propagierte Chancengleichheit kann nur umgesetzt werden, wenn das Bildungssystem Egalität fördert, anstatt Ungleichheiten festzuschreiben.

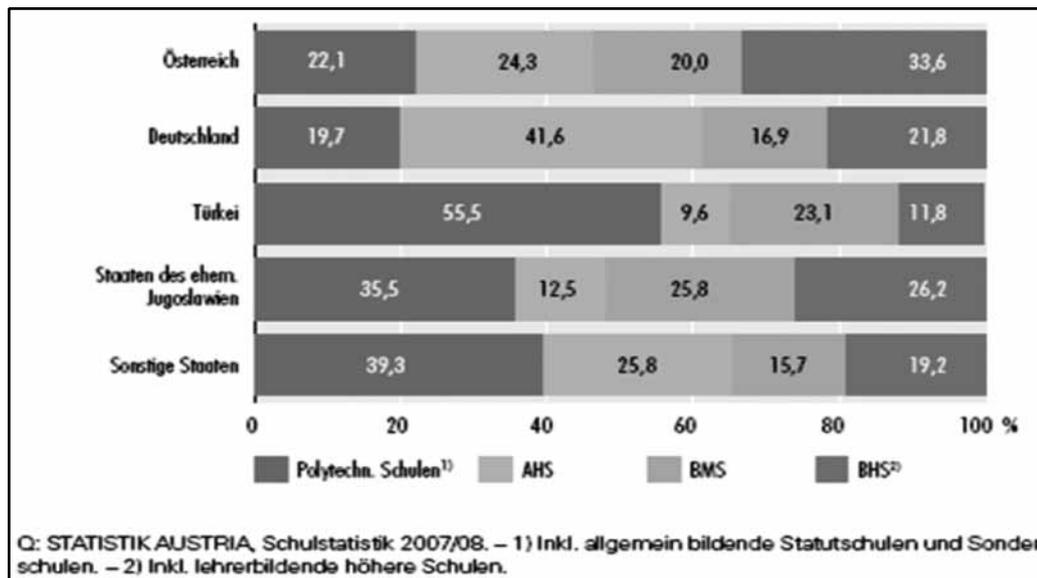


Abbildung 1: SchülerInnen nach Schultyp und Staatsangehörigkeit (Statistik Austria:2009,S.29)

Wiens nannten als zentrales Hauptproblem die sprachlichen Qualifikationen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In beiden Schulen werden zusätzliche Deutschkurse angeboten. In der Hauptschule sind es ein AnfängerInnen- und ein Fortgeschrittenenkurs, in der Volksschule findet der Kurs eher sporadisch durch eine „begleitende Lehrerin“ statt. Eine professionelle sprachliche Betreuung, die der kulturellen Realität der Schulen entspricht, ist im aktuellen österreichischen Bildungssystem meist nicht vorgesehen. Zwar werden Deutschkurse angeboten, doch oft sind die entsprechenden LehrerInnen nicht für den Deutsch-Fremdsprachenunterricht ausgebildet. In der Schulpolitik unterscheiden sich wiederum die Bundesländer gravierend. So wenden sich einige neuen Ansätzen kulturellen Lernens sowie Integrationsklassen zu, andere dagegen setzen auf Abtrennung, Sonderschulen und Ausgrenzung. Das soziale Umfeld spielt natürlich eine Rolle ist aber kein -spezifisches Problem von MigrantInnen. Kinder, die aus einem sozial schwierigen Umfeld kommen, haben in der Regel generell größere Schwierigkeiten eine längere Schulbildung zu absolvieren.

mit Migrationshintergrund befragt. Allgemeine Schlussfolgerungen und Empfehlungen zum Aufbau des Bildungssystems in den jeweiligen Ländern waren eine möglichst frühe Eingliederung in das Bildungssystem, denn ein möglichst früher Besuch des Kindergartens wirkt sich positiv auf einen erfolgreichen Schulabschluss aus ((Crul/Schneider 2009: 3). Ebenso legt eine möglichst späte Selektion und Schultrennung die besten Grundlagen für die SchülerInnen, eine Orientierung einzuschlagen, die ihren Interessen entspricht. In Österreich haben SchülerInnen am wenigsten Zeit bis zur Einordnung in Schultypen, die den weiteren Bildungsverlauf bestimmen. Respektive liegt Österreich mit 5,1 Jahren deutlich unter Schweden, Frankreich, Belgien mit 11-12 Jahren.

Entgegen dem allgemeinen Klischee des elterlichen Desinteresses ist den Eltern mit Migrationshintergrund die Bildung ihrer Kinder wichtig, allerdings können z.B. 50 bis 75% der Eltern - unter anderem aufgrund von Sprachbarrieren - nicht bei den Hausaufgaben helfen (ebd.: 22). In mehreren Studien kommt zum Ausdruck, dass die Eltern sich jedoch passiv am Schulleben beteiligen, beispielsweise

Kuschnereit (2002) : Migration und Arbeitsmarkt: Beschäftigungseffekte auf dem Arbeitsmarkt des Zuwanderungslandes und die ökonomische Theorie der Assimilation, Logos Verlag Berlin.

Laszlo A., Weißhuhn G. (1980):Ökonomie der Bildung und des Arbeitsmarktes, Schroedel, Hannover.

OECD and European Commission (2009): Executive summary and recommendations (for Austria), The Labour Market Integration of the Children of Immigrants, OECD social, employment and migration working papers, revised version.

ÖIF (2009): Migration& Integration, Zahlen. Daten. Fakten 2009, Wien.

Statistik Austria(2009): Bildung in Zahlen 2007/2008, Schlüsselindikatoren und Analyse.

Interviews:

WissenschaftlerInnen des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Direktorin einer Volksschule im 16. Bezirk Wiens

Stellvertretende Direktorin einer kooperativen Mittelschule im 18. Bezirk Wiens

Julia Janke studiert Volkswirtschaft auf der Universität Wien

Literatur:

Crul M., Schneider J. (2009): The Second Generation in Europe Education and the Transition to the Labour Market, TIES Policy Brief, <http://www.tiesproject.eu>, konsultiert am 24.12.2009.

# Es geht darum Menschen entscheidungsfähig zu machen ...

## Interview mit Luise Gubitzer

Von Sophie Peters und Christof Türk

### Wie definieren Sie die Begriffe Ökonomisierung und Bildung?

Wenn ich das Wort Bildung verwende, tue ich das erstens im Sinne von Bildungsinstitutionen; zweitens in dem Sinne, wo Bildung passiert - im Rahmen des 5-Sektoren-Modells der Gesamtwirtschaft z.B. im For Profit Sektor, im Öffentlichen Sektor, im Dritten Sektor, im Haushaltssektor und im Illegalen-Kriminellen Sektor; drittens inhaltlich, im Sinne von Grundqualifikationen und fachliche Qualifikationen. Ökonomisierung von Bildung erfolgt in diesen verschiedenen Dimensionen. Wenn es heißt, die Universität hätte die Aufgabe auszubilden für den Arbeitsmarkt, dann wird häufig mit Arbeitsmarkt nur der des For-Profit Sektors gesehen. Wirksam wird die Ökonomisierung von Bildung weiters in Form der Selbstökonomisierung von Universitätsbeschäftigten, Studierenden, PolitikerInnen usw., und in der Verbetriebswirtschaftlichung der Organisation Universität und anderer Bildungseinrichtungen. Eine weiterer Aspekt der Ökonomisierung ist, dass Lehren, Studieren, Unterrichten, Vortragen usw. als ökonomische Tätigkeit gesehen wird, als herstellende Tätigkeit - also ich stelle eine bestimmte Ausbildung bei einem bzw. einer Studierenden her.

Ein letzter Punkt ist für mich noch, dass Ökonomisierung ganz stark quantitativ gedacht wird - also unter einem quantitativen Paradigma. Wenn man jetzt an der WU daran denkt, zu reduzieren auf 2000 Studienplätze, dann legt man eigentlich die Qualität in die Quantität hinein, weil man sagt, 2000 garantieren für Qualität, 5000 nicht. Das meine ich mit Quantifizierung.

Ein gänzlich anderer aber wichtiger Aspekt ist, dass diese Reduktion mit dem Notstandsparagraphen gemacht werden muss, was demokratiepolitisch äußerst bedenklich ist.

### Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Bildung und ökonomischem Wissen?

Ich gehe davon aus, dass ökonomisches Wissen nicht nur akademisch, universitär, insti-

tutionell generiertes Wissen ist, sondern dass es sehr viel ökonomisches Wissen durch das konkrete Tun gibt; z.B. von Frauen das organisieren des Haushalts, aber auch von Männern und Frauen in ihren diversen Berufstätigkeiten und ehrenamtlichen Tätigkeiten. Da hat Bildung die Aufgabe, dieses Wissen aufzugreifen und anzuerkennen, und so auch jedem Menschen ein Selbstbewusstsein zu geben. Das wird für die Zukunft der Bildungsinstitutionen, auch der Universitäten ganz ein zentraler Punkt: diese Anerkennung von nicht wissenschaftlich generiertem Wissen.

### Wenn Machtverhältnisse Eliten reproduzieren, sind die Menschen dann prinzipiell ungleich?

Die Antwort wäre eindeutig nein, Menschen sind nicht ungleich. Machtverhältnisse werden hergestellt - institutionell, und das hängt eben dann von der Macht- und Gewaltausstattung ab, der Mittelausstattung usw., um das dann immer wieder zu reproduzieren. Bei Bildung halte ich es für eine zentrale Aufgabe und Herausforderung, die Fähigkeiten und die Verschiedenheit zu akzeptieren - die Vielfalt vor allem - und mit der zu arbeiten.

Ich bin da eine Anhängerin von Hannah Arendt, sie sagt, wir haben die Fähigkeit zu drei Grundtätigkeiten: arbeiten, herstellen und politisch handeln. Und politisch handeln ist die menschenwürdigste Tätigkeit und die menschen-bezogenste. Menschen sind plurale Wesen, wir sind viele. Menschen sind Gleiche, weil wir sprechen können, uns über Sprache verständigen können. Aber Menschen sind auch verschiedene, weil jeder Mensch einzigartig ist. Insofern würde ich nicht sagen Menschen sind ungleich, sondern Menschen sind verschieden.

Ein weiterer Punkt ist, dass Gesellschaft, damit sie friedlich funktionieren kann, damit sie existieren kann, verschiedenste Fähigkeiten und verschiedenste Tätigkeiten braucht. Und dass daher ein Bildungssystem so gestaltet werden muss, dass die Menschen ihre Anlagen entwickeln können, ihre Fähigkeiten, wie man das heute im Capability-An-

satz von Sen und Nussbaum hat. Das scheint mir ganz, ganz wichtig, das ist ganz ein anderes Denken.

### Ist ökonomisierte Bildung überhaupt noch Bildung?

Bildung als Tätigkeit, ist eine persönliche Dienstleistung bzw. eine Arbeit, eine Tätigkeit bei der Menschen mit Menschen zu tun haben, Subjekte mit Subjekten. Zuerst in einem größeren Abhängigkeitsverhältnis wie im Kindergarten, dann zum Beispiel an der Universität, wo es schon wesentlich um die Eigenständigkeit, die entwickeltere Persönlichkeit dieser anderen Person geht. Und wenn man jetzt, so wie es an der WU gemacht wird, eine Studieneingangsphase macht, während der die Studierenden Nummern sind - Matrikelnummern - und man sie am liebsten gar nicht sieht, sondern elektronisch serviert mit, eLearning usw. dann ist das meiner Meinung nach eine ökonomisierte Bildung im Sinne, dass jetzt ein Student, eine Studentin hergestellt wird. Es ist ein Denken wie bei Herstellung eines Schuhs, eines Produktes, ein Subjekt - Objekt-denken. Um die Frage zu beantworten, nach einem solchen Ökonomisierungsprozess ist es für mich keine Bildung mehr.

### Hat Humankapital noch etwas mit Bildung zu tun?

Der Bildungsbegriff würde dem Kapitalbegriff schon total widersprechen. Kapital ist etwas, das man aufbauen kann, dessen Erwerb man genau planen kann usw., quantitativ, objektiv. Bildung ist aber subjektiv und ein Prozess mit offenem Ausgang. Wenn mit der Frage gemeint ist, dass Bildung immer auch einen Ausbildungsbestandteil hat, dann ja.

### Wird das männlich dominierende Prinzip Ihrer Meinung nach durch die Ökonomisierung der Bildung auch in die Universitäten getragen?

Ökonomisierung von Universitäten und universitärer Bildung geschieht nach Kriterien

der For-Profit Wirtschaft. Entscheider und Anweiser sind dort vor allem Männer, die die For Profit Wirtschaft nach ihren Kriterien organisieren. Diese Kriterien versuchen sie seit Jahren auch auf die Bildungspolitik und auf die Bildungsinstitutionen zu übertragen. Manger wurden zu Bildungsmanagern und zu Rektoren, die dann eher diese „maskulinen Werte“ vertreten und umsetzen. Aber dort wo sie herkommen, halten sie sich selbst nicht daran. Das ist das Problem! Großunternehmen versuchen gerade durch Lobbying Konkurrenz auszuschalten – auch in Österreich. Und dann besteht aber der Anspruch Konkurrenz in der Universität zu leben. Das ist für mich diese Falschheit.

Was auch damit verbunden ist, dass die Übertragung mittels Begriffen, wie dem „unternehmerischen Selbst“ erfolgt. Das sind Begriffe die an und für sich doch ein Stück erl männlich sind, ziemlich flott und sympathisch verwendet werden; z.B. Leistung, „ich leiste etwas, und nur durch Leistung komme ich voran“ - ich leiste diesen Eingangstest, und ich bin dann eine Person dieser 2000. Dann wird nicht mehr hinterfragt, was denn eigentlich noch Leistung ist, und wofür ich denn noch leiste – was ist denn das Produkt? Leistung darauf zu reduzieren ist sicherlich ein Ökonomisierungskriterium.

Die Ziele, die mit der Orientierung an For-Profit Unternehmen verbunden werden, sind der Glaube daran, dass das ein bewährtes Mittel zur Problembewältigung wäre. Privatisierung der Universitäten zum Beispiel - es wie diese Unternehmen zu machen. Daher eher diese Vermarktung, anstatt dass man sagt, das ist ein öffentlicher Bereich - es gibt eine Gemeinwirtschaftslehre, und zu sehen, wie diese weiterentwickelt werden kann, um Probleme zu bewältigen.

Ein anderer Punkt betrifft die versteckten Ziele der Ökonomisierung, z.B. Bildung mehr den Kapitalverwertungsinteressen dienlich zu machen. Dies erfolgt inhaltlich als auch in Bezug auf die Einschränkung von Möglichkeiten, von Wahlmöglichkeiten, von Freiheitsspielräumen sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden und besteht weiters darin, Grundfähigkeiten wie Reflexionsvermögen, Kritikfähigkeit, in Alternativen denken lernen, usw. möglichst zu verunmöglichen und auch kritische Inhalte zu entkernten.

Der unternehmerische For-Profit Bereich, weist viele Kategorien auf, die von Männern kommen. Der Neoliberalismus hat dieses Männerbild unglaublich gestärkt, damit entsand – teilweise gar nicht bewusst - plötzlich eine Abwertung von den Männern in den „weichen“ Bereichen wie Bildung. Mit

dieser neoliberalen Übernahme der Kategorien in die Bildungspolitik, in Bildungsinstitutionen, ist unbewusst eine Stärkung der Helden erfolgt. Plötzlich geht es da auch um Effizienz, Finanzen, Ranking usw. - quantitative Kriterien des heldenhaften Bewährens. Das ist ein Ergebnis, wo Männer viel Reflexionsarbeit leisten müssten, um da zu merken, hoppla, was ist denn da mit uns passiert, warum gefällt uns das so gut, brauchen wir das wirklich.

### **Sie würden also sagen, dass die Ökonomisierung der Bildung der Ökonomisierung der Gesellschaft folgt?**

Nicht nur folgt, sondern sie ganz wesentlich mit gestaltet hat. Ich glaube man kann keine Gesellschaft ökonomisieren, wenn man dazu nicht den Bildungsbereich hat, und deswegen haben sich auch so viele darum gekümmert. Ich würde sogar vom Bildungsbereich als einem Schlüssel zur Ökonomisierung der Gesellschaft sprechen.

Es ist ein Wechselverhältnis, in dem der Bildungsbereich eine zentrale Rolle gespielt hat. Es hängt aber damit zusammen, dass es im Neoliberalismus beim Gesellschaftsverständnis auch um das Verständnis von Gesellschaft als Markt gegangen ist - um uns selbst als MarktteilnehmerInnen und UnternehmerInnen unserer Selbst. Und dass dadurch diese Ökonomie - oder Betriebswirtschaft so wichtig geworden ist, dass das schon als Synonym für Gesellschaft verstanden wurde.

### **Meinen Sie dass Zeitdruck und Verschulung den persönlichen Bildungsprozess verhindert?**

Eindeutig ja! Sich mit etwas Auseinandersetzen - etwas wirklich verstehen - kostet irrsinnig viel Zeit, ansonsten wäre es ja nur Wissensaneignung. Wenn der Bildungsprozess als wesentlichen Bestandteil auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit Theorien, mit Texten, mit uns als Lehrenden hat, und auch die Auseinandersetzung untereinander, dann kostet das sehr, sehr viel Zeit.

Der Umgang mit Zeit, der Zugriff auf Zeit anderer, muss viel mehr thematisiert werden, und Studierende müssen sich gegen diesen Zugriff viel mehr wehren. Wir beschäftigen sie in dieser Studieneingangsphase der WU, wir rauben ihnen ein Jahr Lebenszeit – mindestens - eigentlich drei Semester, weil in einem Jahr schafft ja fast niemand die Studieneingangsphase.

### **Wie würde für Sie eine nicht ökonomisierte Bildung aussehen?**

Menschen als Fähigkeiten-, Beziehungs- und als soziales Wesen zu sehen sind drei wichtige Aspekte. Ich würde sagen, dass diese Persönlichkeitsentwicklung, diese Fähigkeiten von Anfang an - vom Kindergarten an - im Mittelpunkt stehen müssten. Was



*Luise Gubitzer ist ao. Professorin am Institut für institutionelle und heterodoxe Ökonomie an der WU.*

heißt das dann konkret an der WU in Bezug auf das Arbeiten mit den Studierenden? Man kann mit Studierenden arbeiten, man kann bei ihnen Interesse wecken, davon bin ich durch meine lange Arbeit mit Studentinnen und Studenten wirklich überzeugt. Menschen sind Wesen mit Fähigkeiten, und das gesamte Bildungssystem sollte von diesem Menschenbild ausgehen..

Es geht bei der Studieneingangsphase darum, sie personalintensiv zu gestalten, und sie so zu gestalten, dass die Studentin/der Student selbst entscheiden kann, bin ich hier richtig. Es müsste diese Phase so gestaltet werden, dass er/sie sich erproben kann - wie wird hier gearbeitet, mit welchen Fragestellungen beschäftigt man sich, was muss man tun usw., um dann sagen zu können, das ist eigentlich gar nicht meins – oder doch. Es ginge darum sie entscheidungsfähig zu machen – bis sie zu uns kommen und hier noch einmal.

Ein weiteres Element für nicht ökonomisierte Bildung wäre dann auch immer offen zu sein – in der gesamten Arbeit mit Studierenden – für Themenstellungen, die diese mitbringen, die sie interessieren. Ich denke mir, über junge Menschen kommt ganz viel Innovation herein. Nicht-Ökonomisierung heißt auch in den Methoden wieder viel breiter zu werden. Und da müsste auch die Ökonomie – sowohl in ihrer Theorie, als auch in ihrer Didaktik – viele Erkenntnisse aus der Lerntheorie, aus der Psychologie hereinnehmen. Da ist so

*Fortsetzung auf Seite 18*

Fortsetzung von Seite 17

viel kostbares Wissen, dass viel Lernleid und Unterrichtsleid und Lehrleid reduzieren würde. Das wäre spannend und interessant und würde uns wirklich auch als Universität und Gesellschaft weiter bringen.

Nicht-Ökonomisierung von Bildung heißt für alle Rollen auszubilden - nicht nur für eine Arbeit in einem For-Profit Unternehmen - wenn überhaupt, dann für diverse Arbeitsplätze in allen Sektoren, aber auch als StaatsbürgerIn, als Privatperson, als Familien- oder Beziehungswesen, als kritische KonsumentIn. Nicht-Ökonomisierung würde auch heißen, ein Bewusstsein darüber zu erlangen, wo sind Menschen aktiv, welche Rollen gibt es, und alle diese Rollen möglichst hineinzunehmen.

Ökonomisierung von Bildung heißt Ökonomisierung von Bildungsinstitutionen. Eine Bildungsinstitution Universität zu führen, wie eine Aktiengesellschaft. Es wurde Mitbestimmung abgeschafft. Teilweise sind es keine Sitzungen mehr sondern Jour fixe, Informationsveranstaltungen, wo es keine Tagesordnung mehr gibt, wo es kein Protokoll gibt, es ist keine Transparenz mehr da. Mitbestimmung einzuführen und auszubauen, Objektivierungen und Transparenz einzuführen, halte ich für grundlegend, auch für die Sozialisation der Studierenden - dass sie lernen mitentscheiden, mitbestimmen zu können.

**Und wie bewerten Sie dann in dem Zusammenhang das Gendering an der WU?**

Das hat es gegeben. Ich würde sagen, wir sind da rückfällig geworden. Ich glaube die WU war schon einmal viel weiter, in Bezug auf Lehrveranstaltungen, in Bezug auf Kommissionen wie der Personalkommission, und in Bezug auf Berufungen. Es ist nicht gelungen durchzusetzen, dass die Frauenquote heißt, alle Positionen und Qualifikationsstufen müssen mit 40% Frauen besetzt sein. Es werden jetzt in Volkswirtschaft 3 Professuren besetzt, alle drei mit Männern. Dass da keine Frau berufen wurde, das sehe ich als kolossalen Rückschritt.

Ein weiterer Rückschritt könnte erfolgen wenn jetzt wirklich diese Ideen weiterverfolgt werden - mit diesen 2000 Studienplätzen. Da braucht man dann eine Form von Eingangstest. Es ist von Anfang an darauf zu achten, was das für den Genderspekt bedeutet. Das zeigt sich ja bei der Medizin, dass viel mehr Frauen durchgefallen sind als Männer bei den Tests, weil Frauen anders lernen. Also gerade bei Medizin ist herausgekommen, Frauen lernen mehr in Zusammenhängen,

wollen verstehen. Gerade beim Medizinberuf - dass man da sagt, das soll jetzt weg, das sollen sie vergessen, das ist ja ein Qualitätsverlust für die Medizin! Ich sehe so eine Gefahr auf uns an der WU zukommen.

Also konkret an der WU erfolgt schon ein Gendering, aber dann erfolgt es als Maskulinisierung. Ich würde sagen, wenn es dabei wirklich darum geht, eine gendersensible Ausgestaltung der Organisation Universität sowie von Inhalten, von Unterricht, von Lehrveranstaltungen und Besetzungen zu erreichen, dann haben wir einen Rückschritt gemacht und müssen die Arbeit fast neu beginnen. Also ich wüsste nicht einmal, wo wir da wirklich aufbauen können.

**Wollen Sie unseren LeserInnen noch etwas mitgeben?**

Ich denke, was da mit den Demonstrationen und mit der Besetzung begonnen hat, dass Bildung wirklich wieder breit diskutiert wird, ist wichtig. Dass die Studierenden dran sein müssen, dass da etwas weitergeht, dass daran weitergearbeitet wird. Ein Bildungssystem perspektivisch zu planen für Österreich, mit einer großen Durchlässigkeit, dass sehe ich aus dem feministischen Standpunkt, ganz zentral, damit alle Menschen und vor allem auch Frauen, wann immer sie wollen, einen Zustieg zu Bildungsinstitutionen haben.

Ich bin überzeugt, wo immer es geht, ist gegen jegliche Bildungsbeschränkung aufzu-

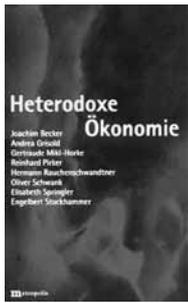
treten, weil es um die Fähigkeiten von Menschen geht. Nur bei freiem Bildungszugang ist gewährt, dass möglichst viele Menschen mitdenken - in allen Bereichen, in allen Disziplinen, die wir haben. Zu Innovationen zu kommen, hängt damit zusammen, dass alle Menschen, die es wollen, im Rahmen eines Bildungsprozesses nachdenken können, und dass man wahrscheinlich auch dann erst möglichst vielfältig etwas gewinnt - wo etwas dabei ist, was uns weiterbringt - gesellschaftlich und in einzelnen Bereichen. Das Auffinden von Ideen scheint mir nur so gewährleistet zu sein. Das Argument, dass Bildung nur da ist zur Verwertung - und nur dann soll man in sie investieren, das kann ich überhaupt nicht teilen, weil zum Beispiel nach wie vor diese verschiedenen Rollen gelten.

Wir sind eine reiche Gesellschaft. Wir sind eine Dienstleistungsgesellschaft und Dienstleistungsökonomie, und da steht der Mensch im Mittelpunkt, auch in der Bildung. Denn Bildung ist eine persönliche Dienstleistung. Zu verstehen was das bedeutet sind wir noch so am Anfang. Bildung ist Arbeit mit Menschen. Zu erkennen, was das braucht, war wir dafür können müssen, was wir dazu wissen müssen, ist eine wichtige und interessante Aufgabe. Mit der Ökonomisierung von Bildung ist sie nicht zu lösen.

*Das Interview führten Sophie Peters und Christof Türk. Beide studieren Volkswirtschaft an der WU*



**Demovon der WU zur Großkundgebung vor der Universität Wien**



# Buchrezension

## Heterodoxe Ökonomie

Von Joachim Becker, Andrea Grisold, Gertraude Mikl-Horke, Reinhard Pirker, Hermann Rauchenschwandtner, Oliver Schwank, Elisabeth Springler und Engelbert Stockhammer; Metropolis Verlag, Marburg, 2009.

Das Buch „Heterodoxe Ökonomie“ stellt die meisten im Diplomstudium Volkswirtschaft an der WU angebotenen Interdisziplinären Vertiefungsfach „Heterodoxe Ökonomie“ vertretenen ökonomischen Zugänge vor. Namentlich sind der Postkeynesianismus, die Regulationstheorie, der Marxsche/Radikale Ansatz, die Politische Ökonomie der Medien und die wirtschaftssoziologische Perspektive vertreten. Außerdem mündet ein Beitrag in die Ausarbeitung der Stärken des Institutionalismus.

Die ersten beiden Beiträge sind dem Postkeynesianismus gewidmet. Dabei gibt Engelbert Stockhammer u.a einen theoriegeschichtlichen Überblick über die Metamorphosen des Keynesianismus und geht auf wirtschaftspolitische Empfehlungen des Postkeynesianismus ein. Der Beitrag Elisabeth Springlers widmet sich der Kritik der monetaristischen Annahmen der Neoklassik und erläutert unterschiedliche postkeynesianistische Ansätze des endogenen Geldes.

Anschließend gewähren Reinhard Pirker und Engelbert Stockhammer nach einer Einführung in die wichtigsten ökonomischen Grundaussagen des Marxschen Kapitals einen Einblick in die Diskussionen um das und das

Gesetz des tendenziellen Falls der Profitrate. Der Beitrag Joachim Beckers liefert u.a. eine Darstellung der historischen Entstehung und Entwicklung der Regulationstheorie.

Darauf folgend erläutern Joachim Becker und Oliver Schwank die Ansätze des Strukturalismus, der Dependenztheorie und des ostasiatischen Entwicklungsstaates, sowie deren jeweiligen politischen Einfluss. Andrea Grisold erklärt exemplarisch an Hand des Mediensektors die generellen Stärken eines heterodoxen Zuganges. Sie erläutert, aus welchen Gründen der Mediensektor nicht dem Kalkül der Neoklassik folgt und warum z.B. mehr TV Sender eher zu einem „more of the same“ statt zu einem differenzierteren Programmangebot führen.

Gertraude Mikl-Horke prüft die Werke von Max Weber, Talcott Parsons und Mark Granovetter auf ihre ökonomischen Anschauungen. Dabei kommt sie zum Schluss, dass sich Granovetter um „die soziologische Erklärung der Märkte bemüht“ (S. 206), während Weber und Parsons „nicht nach einer ‚anderen‘ Erklärung der Funktionsweise der modernen Wirtschaft“ suchten (S. 205).

Der letzte Beitrag von Reinhard Pirker und Hermann Rauchenschwandtner ist für philo-

sophischen LaiInnen am herausforderndsten zu lesen. Er spürt zunächst die Grundlage der voranschreitenden und oft besinnungslosen Formalisierung der Ökonomie in der Entwicklung der Mathematik um 1900 selbst auf. Die Autoren plädieren für einen Zugang, der das Individuum nicht als Mechanismus, sondern als mit seinen Mitmenschen intersubjektiv verbunden denkt.

Letztendlich sei das Buch jedem Fan, jedem, der es noch werden will und auch den KritikerInnen der Heterodoxen Ökonomie ans Herz gelegt. Dies um einerseits die Gemeinsamkeiten – bei allen Unterschieden – der heterodoxen Zugänge zu erkennen und andererseits Einblick in die Erklärungsmöglichkeiten, also Stärken der jeweiligen Theorien zu erlangen. Bereits mit der Heterodoxen Ökonomie vertraute gewinnen Anregungen für weitere Forschungen. In die Themen kann aufgrund der Dichte des Buches zumeist nur eingeführt werden, dafür sind die Literaturangaben stets umfangreich, um sich weiter in die Theorien vertiefen zu können.

Harald Zeidler studiert Volkswirtschaft an der WU

## Wirtschaft und Gesellschaft

Editorial  
Jetzt wächst sie wieder ...

Gunther Tichy  
Einige unkonventionelle Gedanken zum Leben nach der Krise

Otto Farny, Vanessa Mühlböck  
Braucht Österreich eine Steuerstrukturreform?

Silvia Angelo, Georg Feigl  
Umsetzung und Wirkung der konjunkturpolitischen Maßnahmen in Österreich

Nikolaus Kowall  
Wachstum und Verteilung unter „New Labour“ 1997-2007

Michael Mesch  
Arbeitsbeziehungen in Slowenien

LexisNexis 35. Jahrgang (2009), Heft 4



**Wir verlosen:** 2 Jahresabonnements der Zeitschrift *Wirtschaft und Gesellschaft*. Wenn ihr am Gewinnspiel teilnehmen wollt schickt ein Mail mit Betreff ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ an [vwl-wu@reflex.at](mailto:vwl-wu@reflex.at). Einsendeschluss ist der 31. März 2010. Die GewinnerInnen werden per Mail verständigt.

Die heuer im 36. Jahrgang erscheinende Quartalszeitschrift „Wirtschaft und Gesellschaft“ wird von der Abteilung Wirtschaftswissenschaft und Statistik der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien redaktionell betreut. Sie beschäftigt sich sowohl mit österreichischen als auch internationalen Fragen der Wirtschaftspolitik, mit Wirtschaftstheorie, gelegentlich auch mit verwandten Bereichen wie Wirtschaftsgeschichte, Soziologie und Politikwissenschaft.

Die Zeitschrift wendet sich an alle, die an eingehenderen Analysen von wirtschaftspolitischen Themen interessiert sind. Bei der Auswahl und Behandlung der Inhalte wird großer Wert auf die Synthese aus Erkenntnissen der akademischen Wissenschaft mit der Praxis, der wirtschafts- und sozialpolitischen Realität, gelegt.

Ein Jahrgang umfasst vier Hefte mit insgesamt rund 600 Seiten. Jedes Heft enthält ein Editorial, in dem zu aktuellen tagespolitischen Problemen Stellung bezogen wird, vier bis fünf Hauptartikel sowie mehrere Rezensionen kürzlich erschienener Fachliteratur. Fallweise erscheinen auch Beiträge in den Rubriken „Kommentar“ und „Berichte und Dokumente“ sowie längere Besprechungsaufsätze. Die Artikel stammen von in- und ausländischen Vertretern von Theorie und Praxis, aus Forschung und Lehre, von Unternehmen und Verbänden.

In den letzten Heften erschienen u.a.: ein Beitrag von P. Mayerhofer über Wiens Beschäftigungssystem (1/07), von E. Stockhammer über das Nachfrageregime im Euro-Raum und von R. Bartel über den öffentlichen Sektor in der Defensive (2/07), von G. Tichy über das Leben nach der Krise (4/09), von F. Traxler und B. Brandl über Lohnführerschaft in Österreich (1/08), von P. Fleissner über neuere Gesichtspunkte der Arbeitswertlehre (3/08) sowie von V. Pankov über Integrations-tendenzen im postsowjetischen Raum (4/08).

Preise: Einzelnummer € 10,50, Jahresabonnement € 33,- (inkl. Auslandsversand € 55,-), ermäßigtes Studenten-Jahresabonnement gegen Bekanntgabe einer gültigen ÖH-Card-Nummer € 19,50, jeweils inkl. MwSt.

Zu bestellen bei: LexisNexis Verlag ARD Orac, A-1030 Wien, Marxergasse 25, Tel. 01/534 52-0, Fax 01/534 52-140, e-mail: [verlag@lexisnexis.at](mailto:verlag@lexisnexis.at). Dort kann auch ein kostenloses Probeheft angefordert werden.

**GEWINNSPIEL**

# Klimawandel stoppen?!

## Wenn ja, wie?

Die Klimakonferenz in Kopenhagen ist gescheitert, und für die nächste in Mexiko sieht es nicht besser aus. Die Interessen reichen von „rettet uns vor dem Ertrinken“ bis zu „rettet uns vor dem wirtschaftlichen Ruin“. Aber nach der – noch ausstehenden – politischen Grundsatzvereinbarung, kommt erst der schwierige Teil: Wer muss was und wie viel beitragen?

Von Christof Türk und Matthias Nocker

### Wenn das Klima ein Wasserkübel wäre...

Stellt man einen Kübel unter einen Wasserhahn und öffnet diesen, beginnt das Wasser darin zu steigen. Nach einiger Zeit droht es über zu laufen. Man kann den Wasserhahn als erste Reaktion etwas zurückstellen und wenn man Glück hat, gibt es im Kübel ein kleines Loch, durch das das Wasser in einen Anderen laufen kann. Doch auch dieser wird irgendwann voll sein. Schließlich hilft nur eines um das Überlaufen zu verhindern: Das Wasser ganz abzudrehen.

Ähnlich ist es mit dem Klima: So lange CO<sub>2</sub> in die Atmosphäre gelangt, wird sich die Erdatmosphäre erwärmen. Man kann den Ausstoß reduzieren und es gibt natürliche Prozesse, die CO<sub>2</sub> aufnehmen. Doch auch diese Kapazitäten sind begrenzt. Soll der Klimawandel gestoppt werden, muss früher oder später der Hahn zugedreht werden: Langfristiges Ziel muss ein CO<sub>2</sub> – Emissionsfreies Wirtschaften sein. (Levermann 2008)

Der Klimagipfel in Kopenhagen war ein weiterer Versuch den Wasserhahn zumindest etwas zu schließen. Über das Ergebnis der Konferenz herrscht Uneinigkeit. Fakt ist: Ein rechtlich bindendes Abkommen, das verpflichtende CO<sub>2</sub>-Reduktionsziele vorschreibt, kam nicht zu Stande. Es besteht noch die Möglichkeit, dass sich die VerhandlungspartnerInnen des Klimagipfels 2010 in Mexiko auf dieses völkerrechtliche Instrument einigen, doch es bleibt fraglich, ob sich bis zu diesem Zeitpunkt die Interessen der am Gipfel Beteiligten soweit ändern werden. (Rahmstorf 2009)

Als mäßiger Erfolg kann gewertet werden, dass zum ersten Mal ein Temperaturanstieg von maximal 2°C als Ziel vereinbart wurde. Es besteht Einigkeit darüber, dass große Schritte gesetzt werden müssen, um dieses Ziel zu erreichen, klare Worte über

die Vorgehensweise sind aber nicht gefallen. Anhand der von den Staaten freiwillig zugesagten Reduktionsziele steuert die Welt zur Zeit jedoch eher in Richtung eines Anstiegs von 3°C. Um unter einer Erwärmung von 2°C zu bleiben, muss der CO<sub>2</sub>-Ausstoß in den nächsten 5-10 Jahren gesenkt werden. Abbildung 1 zeigt Beispiele für globale Emissionspfade, die - mit einer Wahrscheinlichkeit von 2/3 - einen Temperaturanstieg von 2°C nicht überschreiten werden. Die drei Varianten zeigen die Verläufe mit unterschiedlichen Peak-Zeitpunkten: 2011, 2015, 2020.

Ein vorbildliches Beispiel für den Klimaschutz sind die Malediven. Der Inselstaat hat das Vorhaben, bis 2019 CO<sub>2</sub>-neutral zu wirtschaften (Climate Action Tracker 2009). Der Grund für dieses ambitionierte Engagement liegt auf der Hand. Während Länder wie Saudi-Arabien den Klimawandel noch abstreiten, beginnen die Malediven schon unter dem steigenden Meeresspiegel zu versinken.

### Auswirkungen einer Klimaerwärmung

Menschliche Zivilisationen haben sich in einem relativ stabilen Klima entwickelt. In den letzten 2000 Jahren haben die globalen Temperaturschwankungen weniger als 1°C betragen. Ein uneingeschränkter Klimawandel hat zur Folge, dass die menschliche Lebensgrundlage in fast allen Erdregionen gefährdet wird. Bei steigenden Temperaturen drohen z.B. ernste Gesundheitsrisiken, denn Infektionskrankheiten wie Malaria verbreiten sich leichter und dringen in kältere Regionen vor. (WBGU 2009)

Die Wasserknappheit nimmt in vielen Erdregionen, speziell in bereits gefährdeten, zu. Durch die Gletscherschmelze wird die Trinkwasserversorgung in manchen Gebieten nicht mehr gewährleistet werden können. Das Trinkwasser der Millionenstadt Lima stammt

z.B. zu 80 % aus Schmelzwasser. Speziell in Trockengebieten ist ein Sinken der Ernteerträge zu erwarten. Die Versorgung mit Lebensmitteln, besonders in Afrika, verknappt sich dadurch noch weiter.

Eine Häufung von Wetterextremen, wie Dürren, Stürme, Überflutungen und Hitzewellen ist anzunehmen. Weitere globale Großunfälle, wie das Steigen des Meeresspiegels, sind jetzt schon zu beobachten. Bereits ein Temperaturanstieg von 3 bis 4°C würde stark besiedelte Küstenregionen wie London, New York, Mumbai oder Shanghai gefährden. Schätzungen rechnen mit einer Umweltmigration von bis zu 200 Mio. Menschen bis 2050. (Stern 2006)

Die Auswirkungen des Klimawandels werden in allen Teilen der Erde spürbar sein. Jedoch sind von wirklich dramatischen Ausprägungen Entwicklungsländer ungleich stärker betroffen. Jene Länder also, die am Wenigsten zu der prekären Situation beigetragen haben.

### Der ökonomische Aspekt

In der ökonomischen Debatte gab Nicholas Stern einen entscheidenden Impuls. Der ehemalige Chefökonom der Weltbank wurde 2006 von der britischen Regierung beauftragt, die ökonomischen Aspekte der Klimaerwärmung auszuleuchten. Das Ergebnis des Berichts ist klar: Vorsorgliches Handeln gegen einen Temperaturanstieg reduziert die Risiken und, damit einhergehend, die volkswirtschaftlich anfallenden Kosten enorm.

Stern errechnete, dass ohne eine Änderung der weltweiten Klimapolitik eine Erwärmung um 6°C für das nächste Jahrhundert möglich ist und schätzt die Kosten dieses Temperaturanstieges auf 5 bis 10% des globalen BIP. Lässt man noch weitere nicht-marktliche Auswirkungen, wie etwa jene auf

die menschliche Gesundheit, in das Modell einfließen, kommt man sogar auf Kosten von bis zu 20% des BIP. Investiert man hingegen 1% des derzeitigen globalen BIP, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit den Temperaturanstieg auf 2 bis 3°C zu begrenzen. Wichtig bei diesem Szenario ist, dass die Aufwendungen umso geringer ausfallen, je früher der globale CO<sub>2</sub>-Ausstoß seinen Höhepunkt findet (Stern 2006, siehe Abbildung 1)

## Allokation eines knappen Gutes

Aus den Erkenntnissen der Klimaforschung ergibt sich die Notwendigkeit den weltweiten Ausstoß von Kohlendioxidäquivalenten zu begrenzen. Somit wird aus dem Recht zur CO<sub>2</sub>-Emission ein knappes Gut, das man gleichmäßig auf alle Menschen verteilen könnte. Ein

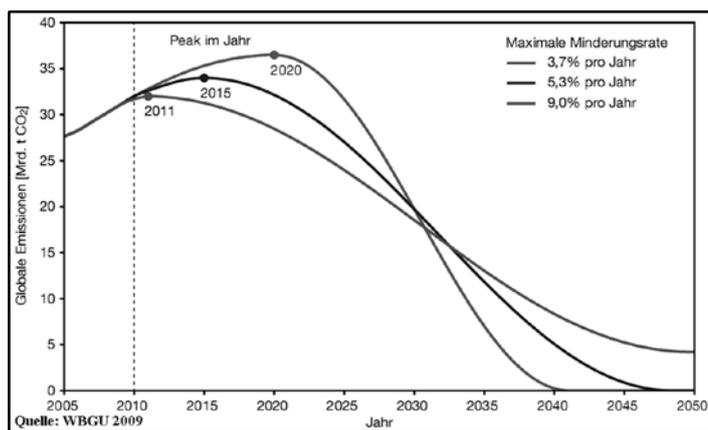


Abbildung 1: Mögliche CO<sub>2</sub> Reduktionspfade, die die Erderwärmung auf 2°C beschränken (WBGU (2009))

Teil der Menschen bietet dann überschüssige Emissionsrechte an und ein anderer fragt diese nach. Allgemein wird für so ein Problem der Markt als optimaler Allokationsmechanismus betrachtet. Daraus ergibt sich das Konzept des Handels mit Emissionsrechten. (WBGU 2009)

Dieses Konzept ist auf verschiedenen Ebenen denkbar. So könnte für jedes konsumierte Gut die entsprechende Menge CO<sub>2</sub> von einem persönlichen CO<sub>2</sub>-Konto abgebucht werden. An einer internationalen CO<sub>2</sub>-Börse müsste jede/r ausreichend Emissionsrechte für dieses CO<sub>2</sub>-Konto kaufen. Alternativ könnten Unternehmen die benötigten Rechte direkt von Individuen – unabhängig vom Warenverkauf – erwerben. Während solche Konzepte für hochentwickelte Länder vielleicht implementierbar sind, ist es unvorstellbar alle Menschen in dieses System zu integrieren. Menschen ohne Zugang zu Bildung können schwer an einer globalen CO<sub>2</sub>-Börse teilnehmen. Auch ist in weiten Teilen der Welt das Konzept eines individuellen Kontos nicht verbreitet und oft nicht

mit den lokalen Kulturen kompatibel.

Hinzu kommen weitere Probleme des Marktmechanismus. So haben alle bereits umgesetzten Versuche eine sehr hohe Volatilität der Preise für Emissionsrechte gezeigt. Zwischen Oktober 2008 und Februar 2009 schwankte der Preis je Tonne CO<sub>2</sub> in der EU zwischen €9 und €24. Damit wird gerade die notwendig Planungssicherheit unterminiert, die für eine so gravierende Transformation der gesamten Gesellschaft notwendig ist. Auch wird solch ein System nur dann erfolgreich sein und den Welthandel nicht unzulässig verzerren, wenn es global implementiert wird. Das würde in langwierigen Verhandlungen und einem extrem komplexen System resultieren. (Waggoner 2009)

So sinnvoll es erscheint, die CO<sub>2</sub>-Emissionsrechte als Menschenrecht zu definieren, so hoffnungslos ist der Versuch dieses auch auf individueller Ebene umzusetzen. Es können in internationalen Verhandlungen nur den einzelnen Nationen bestimmte Emissionsrechte zugeteilt werden, und nur diese können verbindliche Reduktionsverpflichtungen eingehen.

## Top-down meets bottom-up

Die Nationalstaaten bleiben Subjekte der internationalen Verträge und übernehmen die Verantwortung für ihre Bürger und ihre Volkswirtschaften. Wie kann also ein Staat seine Verpflichtungen am besten erfüllen?

Hier bietet sich eine CO<sub>2</sub>-Steuer als Alternative an. Erhoben würde sie auf primäre CO<sub>2</sub>-Quellen wie Kohle, Erdöl, Erdgas aber auch auf Stahl oder Zement. Die Kosten würden über Preise an die EndverbraucherInnen weitergereicht werden. Eine Implementierung ist analog der Mehrwertsteuer rein national möglich. Importe würden ihrer CO<sub>2</sub>-Emission entsprechend besteuert, während für Exporte die Steuer erstattet würde. Sowohl eine Verzerrung des nationalen, wie auch des internationalen Marktes wird dadurch verhindert. Auch Konflikte vor der WTO sind ausgeschlossen, da Systeme zum Ausgleich indirekter Steuern bereits etabliert sind.

Mit einer CO<sub>2</sub>-Steuer kann jeder Staat

entsprechend seinen Verpflichtungen die Anreize zur Emissionsreduktion setzen – und zwar für alle AnbieterInnen gleichermaßen. Selbstverständlich verteuert eine CO<sub>2</sub>-Steuer bestimmte Güter, aber ein wirksamer Handel mit Emissionsrechten muss dies genauso tun. Die Steuer bringt den Vorteil, dass der Staat sofort Einnahmen hat, um untere Einkommensschichten zu subventionieren, Transformationsmaßnahmen zu fördern oder zusätzliche Emissionsrechte von anderen Ländern zu erwerben. (Waggoner 2009)

Die Erhaltung eines für uns vorteilhaften Klimas hat neben der naturwissenschaftlichen vor allem eine ethisch-moralische Dimension. Die Implementierung aber stellt unter anderem auch die Wirtschaftswissenschaften vor herausfordernde Fragen. Zu ihrer Beantwortung wird es notwendig sein zu klären, auf welcher Ebene welcher Mechanismus unter welchen Rahmenbedingungen effektiv einsetzbar ist. Dabei dürfen die aktuellen Gegebenheiten nicht aus den Augen verloren werden.

*Christof Türk und Matthias Nocker studieren Volkswirtschaft an der WU*

## Literatur:

- Climate action tracker (2009): <http://www.climateactiontracker.org/country.php?id=1156>
- Levermann, Anders (2008): Die Klimailösung – Zwei Notwendigkeiten des Zwei-Grad-Ziels; <http://www.wissenslogs.de/wblogs/blog/klimalounge/debatte/2008-05-10/die-klimal-sung-zwei-notwendigkeiten-des-zwei-grad-ziels>
- Rahmstorf, Stefan (2009): Das Ergebnis von Kopenhagen; <http://www.wissenslogs.de/wblogs/blog/klimalounge/debatte/2009-12-20/das-ergebnis-von-kopenhagen>
- Stern, Nicholas (2006): Der wirtschaftliche Aspekt des Klimawandels. Zusammenfassung/Executive Summary; [http://www.dnr.de/publikationen/eur/archiv/Stern\\_Review\\_148906b\\_LONG\\_Executive\\_Summary\\_GERMAN.pdf](http://www.dnr.de/publikationen/eur/archiv/Stern_Review_148906b_LONG_Executive_Summary_GERMAN.pdf)
- Waggoner, Michael J. (2009): The House Erred: A Carbon Tax Is Better Than Cap and Trade; <http://ssrn.com/abstract=1489592>
- WBGU (2009): Kassensturz für den Weltklimavertrag – Der Budgetansatz; [http://www.wbgu.de/wbgu\\_sn2009.html](http://www.wbgu.de/wbgu_sn2009.html)

# Christoph Weiss im Gespräch

Prof. Christoph Weiss ist Institutsvorstand am Institut für Volkswirtschaftspolitik und Industrieökonomik. Seine Forschungsschwerpunkte sind Industrieökonomie, Wettbewerbspolitik, Regulierungsökonomie und Agrarökonomie. Er unterrichtet unter anderem das Spezialisierungsfach Industrieökonomik und -politik. In seinem Interview spricht er über die Umstellung des Volkswirtschaftstudiums auf Bakkalauereat und Master oder auch die Rolle möglicher Zugangsbeschränkungen.

Von David Ifkovits und Rainer Widmann

## Was haben Sie studiert und wo?

Ich habe Volkswirtschaft an der Universität in Linz studiert.

## Wie lang sind Sie schon an der WU? Was waren Ihre vorherigen Stationen und Highlights?

Nach der Promotion in Linz war ich ein Jahr mit einem Schrödinger-Stipendium in den USA, von 1997 bis 1999 war ich Gastprofessor in Gießen und Kiel, von 1999 bis 2002 Professor in Kiel. Im Jahr 2002 bin ich dann an die WU gewechselt.

## Wie ist die WU im Vergleich zu anderen Unis? Sehen Sie dezidierte Stärken und Schwächen?

Einerseits ist die WU durch die Fokussierung auf die Wirtschaftswissenschaften thematisch enger als eine „Volluniversität“, andererseits ist ihr Angebot, schon allein auf Grund ihrer Größe, in diesem Bereich sehr breit. In einer „Business School“ hat die Grundlagenforschung einen vergleichsweise geringen Stellenwert, da steht Anwendungsorientierung und Wirtschaftsberatung im Vordergrund. Das mag Vor- und Nachteile haben, ich denke eine Universität kann nicht überall gleichzeitig herausragend sein sondern muss sich spezialisieren. Für mich als Industrieökonom, dessen Gebiet vergleichsweise „betriebswirtschaftsnah“ ist, ist das nicht schlecht, für eine/n GrundlagenforscherIn gibt es einen gewissen Rechtfertigungsdruck, nach dem Motto „Wozu brauche ich das als ManagerIn?“.

Das WU-VWL Department liegt im Handelsblatt-Ranking 2008 auf dem 22. Platz im deutschen Sprachraum, z.B. weiter hin-

## ter der Universität Wien. Worauf führen Sie dieses Ergebnis zurück? Halten sie den gewählten Indikator – Anzahl der Publikationen in renommierten Journals – für aussagekräftig?

Ich denke, dass diese Rankings häufig falsch interpretiert werden. Das Handelsblatt-Ranking misst die Publikationsleistung eines Departments, damit lässt sich jedoch nur bedingt auf die Qualität der Lehre oder das Engagement im Bereich der Wirtschaftsberatung schließen. Potentielle StudentenInnen sollten bei der Studienauswahl daher auch andere Indikatoren heranziehen. Für die WU als Forschungsstandort ist es aber sehr wichtig, dass sie sich hier verbessert um international ernst genommen zu werden. Entscheidend ist, dass bei den Berufungen auf die Publikationsleistungen geachtet wird, das halte ich für ganz wichtig. Auf Dauer ist es unerlässlich, dass sich die WU Reputation im Forschungsbereich erarbeitet.

## Was sind Ihre Forschungsschwerpunkte und aktuelle Projekte an denen Sie arbeiten?

Ich interessiere mich für das Verhalten von Unternehmen in nicht-perfekten Märkten. Derzeit erforschen wir zum Beispiel das Preissetzungsverhalten von Tankstellen, ein anderes Projekt geht der Frage nach ob die Organisationsform die Qualität der Produkte beeinflusst. Dabei bemühe ich mich um eine Verbindung von theoretischen Modellen mit empirischen Analysen.

## Was halten Sie von der Bachelor/Master/PhD-Gliederung von Studien im Allgemeinen? Ist die Umsetzung des Systems aus Ihrer Sicht gelungen?

Ich glaube, dass das drei-gliedrige Stu-

dium für manche Disziplinen gut geeignet ist. Für BetriebswirtInnen kann es durchaus sinnvoll sein, nach einem praxisorientierten Bachelorstudium in der Wirtschaft Erfahrung zu sammeln und später wieder auf die Universität zurückzukehren um fundiertere Kenntnisse zu erwerben. In anderen Disziplinen, wie zum Beispiel der Medizin, macht das System aus meiner Sicht keinen Sinn. Die Volkswirtschaft liegt wohl irgendwo in der Mitte, wobei ich nicht glaube, dass man durch das neue System große Verbesserungen erreicht hat. Im Endeffekt erlangen diejenigen, die früher ihr Studium abgebrochen hätten, so einen Titel (Bachelor). Ein Umstand, den man sich meiner Meinung nach durch die Verlängerung des Studiums recht teuer erkauft hat.

## Was halten Sie vom eher breit gefächerten wissenschaftlichen Zugang im WU-Studienplan (z.B. relativ viele betriebswirtschaftliche und sozioökonomische Fächer)?

Ich persönlich halte eine frühere Fokussierung für sinnvoller – insbesondere wenn man schon zu Beginn seiner Studienzeit weiß, dass man z.B. Volkswirtschaftslehre studieren möchte. Durch die geringeren Gruppengrößen lernt man seine KommilitonInnen kennen, die Inhalte sind auf die Interessen der Studierenden zugeschnitten. Das Fächerspektrum in der Schulzeit ist schon breit genug, die Aufgabe der Allgemeinbildung sollte nicht auch noch auf das Studium ausgedehnt werden. Wer ernsthaft Volkswirtschaftslehre studieren möchte, wird durch die derzeitige Ausrichtung eher gebremst.

## Was halten Sie von Zugangsbeschränkungen im Allgemeinen und im Speziellen

## auf der WU, wo dies ja bereits konkret auf Basis des §124 UG angedacht wird?

Wenn die Nachfrage nach einem Produkt oder einer Dienstleistung das Angebot übersteigt, kommt es zu einer Rationierung – vorausgesetzt das Angebot ist nicht ausdehnbar. Ich bin durchaus der Meinung, dass das Angebot noch weiter ausgebaut werden könnte, aber nehmen wir diese Annahme einmal als gegeben hin. Dann ist meiner Meinung nach ein System am sinnvollsten, das einerseits für jede Studienrichtung spezifische Gebühren einhebt und andererseits auf Stipendien setzt, die sich an sozialen Kriterien und an der Leistung der Studierenden orientieren. Die Höhe der Studiengebühren richtet sich dann nach der Nachfrage und den Kosten eines Studiums. Leider dürfte diese Lösung auf Grund ideologischer Verengungen der EntscheidungsträgerInnen nicht realisierbar sein.

Was bleibt, ist die Wahl zwischen zwei ganz ungünstigen Situationen: einer Auf-

nahmeprüfung vor dem Studium und einer strengen frühen Selektionsphase. Die Idee, Medizin-StudentInnen auf der Basis eines einzigen Tests vor dem eigentlichen Studium auszuwählen, halte ich beispielsweise für katastrophal. Eine Selektion in der Studieneingangsphase durch relativ viele Prüfungen mit unterschiedlichen Anforderungen halte ich für weniger fehleranfällig und daher für besser geeignet.

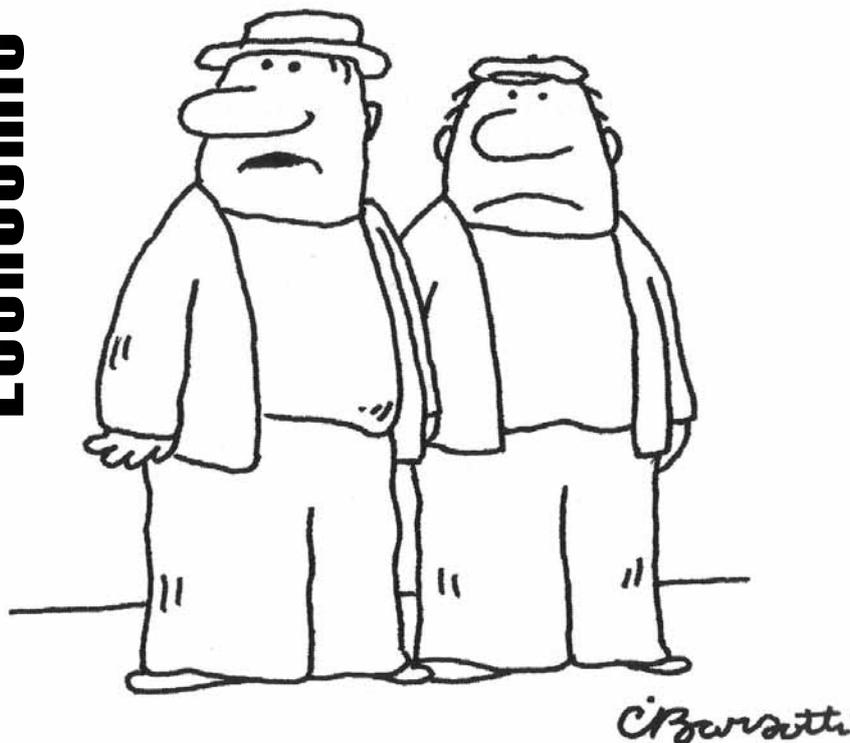
## An der WU gibt es eine lange Tradition heterodoxer Wirtschaftsforschung, die – so scheint es – allmählich an Stellenwert verliert. Was sagen Sie zu dieser Entwicklung?

In der Lehre ist die heterodoxe Ökonomie nach wie vor an prominenter Stelle vertreten, im Forschungsbereich haben Sie wahrscheinlich Recht. Um diese Veränderung zu bewerten, müsste man sich anschauen, welche Forschungsleistungen in der Vergangenheit erbracht wurden, zum Beispiel in Form

von Publikationen. Oder man vergleicht den Status Quo (eine Nicht-Nachbesetzung einer Professur) mit einer Situation, in der man eine/n aktive/n, junge/n, Ökonomen/in berufen hätte – wovon die WU mit Sicherheit stark profitiert hätte. Ganz ähnliches gilt im Übrigen auch für andere Teilbereiche der Ökonomie, die an unserem Department nicht vertreten sind.

*Das Interview führten David Ifkovits und Rainer Widman.  
Sie studieren Bakkalaureat Volkswirtschaft.  
an der WU*

# Economic



Schau, da ist sie wieder! Die unsichtbare Hand des Marktes, die uns den Stinkefinger zeigt.

© Charles Barsotti

## Sieben Fragen an

### Christoph

### Weiss:



**Was ist Ihre LieblingsökonomIn?**

Keine(r)

**Was war Ihr Lieblingsfach in der Schule?**

Sport

**Was war Ihr Berufswunsch vor Studienbeginn?**

Lehrer

**Was würden Sie heute studieren und wo?**

Volkswirtschaftslehre in Wien

**Haben Sie ein Lieblingsbuch?**

Alles von Éric-Emmanuel Schmitt und Martin Suter.

**Was ist ihr Lieblingsfilm?**

Wie im Himmel

**Wie kommen Sie täglich zur WU?**

Zu Fuß

