

Sockelqualifikation und Exzellenz

Ist das österreichische Bildungssystem fit für die Wissensgesellschaft?

Hans Pechar

ao. Univ.-Prof. Dr. Hans Pechar, Institut für Wissenschaftskommunikation und Hochschulforschung, Universität Klagenfurt

Die bildungspolitische Diskussion in Österreich ist durch einen hohen Grad ideologischer Polarisierung gekennzeichnet. Dieser Beitrag zeichnet die Frontstellung entlang der politischen links/rechts-Achse nach, bei der es zum einen um die frühe Verzweigung von Bildungslaufbahnen, zum anderen um die funktionsgerechte Differenzierung eines Massenhochschulsystems geht. Eine unabhängig davon geführte Kontroverse bezieht sich auf das Verhältnis von Bildung und Ökonomie. Hebt der wachsende Qualifikationsbedarf der Wissensgesellschaft das Bildungsniveau oder bedroht die zunehmende „Ökonomisierung“ den Eigenwert der Bildung?

1. Lagerdenken und Bildungsreform

In kaum einem Politikfeld hat sich das parteipolitische Lagerdenken so lebendig gehalten wie in der Bildungspolitik. In der Wirtschafts- und Sozialpolitik sind die meisten der früher unversöhnlich erscheinende Gegensätze längst einem pragmatischen Interessensabtausch gewichen; die großen weltanschaulichen Blöcke haben sich in vielen Fragen soweit angenähert, dass ihr eigenes Profil mitunter in Gefahr gerät. In der Bildungspolitik, vor allem der Schulpolitik besteht diese Gefahr nicht. Wenn man von der „zeitgeistigen“ Verpackung absieht, hat sich auch in den aktuellen Debatten seit den Konfrontationen der 1960er Jahre wenig geändert.

Das Lagerdenken hat sich nicht vorteilhaft auf die bildungspolitische Entwicklung ausgewirkt. Bildungsreformen waren immer dann erfolgreich, wenn es gelang, die ideologische Kluft partiell und wenigstens für kurze Zeit zu überbrücken. Das gilt vor allem für die einschneidenden Reformen in den 1960er und frühen 1970er Jahren, bei denen es auf beiden Seiten zu Kompromissen gekommen ist, die Allianzen ermöglicht haben. In den folgenden Jahren wurde dieser Konsens brüchig und es kam - vor allem in der Schulpolitik - zu einer neuerlichen Polarisierung. Die ÖVP hatte sich zunächst auch in der Gesamtschulfrage den sozialdemokratischen Positionen angenähert, ist aber später wieder davon abgerückt und hält an dieser Linie bis in die Gegenwart fest. Diese Politik will die gehobenen Bildungswege sozial exklusiv halten, um die bildungsbürgerliche Klientel von der von unten nachdrängenden Konkurrenz zu schützen.

Auf der anderen Seite stemmt sich die SPÖ gegen zahlreiche Reformmaßnahmen zur Anpassung des Tertiärsektors an die Rahmenbedingungen eines Massenhochschulsystems (Differenzierung des Hochschulbereichs in universitären und nicht-universitären Sektor¹, Studiengebühren², Hochschulzugang). Ihrer Intention nach vertritt diese Politik die Interessen der sozial schwachen und bildungsfernen Gruppen. Aber in ihren realen Wirkungen hat sie wenig zur Erweiterung der Zugangschancen dieser Schichten beigetragen. In mancher Hinsicht ist die sozialdemokratische Hochschulpolitik eine Art Trotzreaktion auf die kompromisslose Haltung der konservativen Schulpolitik. Nach dem Motto: wenn wir schon in der Gesamtschulfrage auch nach einer mehr als dreißigjährigen politischen Dominanz unseren Zielen nicht näher gekommen sind, dann halten wir wenigstens in der Hochschulpolitik an unseren traditionellen Positionen fest. Der nächste Abschnitt widmet sich den Kontroversen, die entlang der traditionellen links/rechts Achse ausgetragen werden. Daneben – und quer zu dieser Achse – gibt es einen Konflikt über die „Ökonomisierung“ der Bildung, der Gegenstand des letzten Abschnitts ist.

2. Basissockel und Spitzenqualifikation

Der Gegensatz von Breiten- und Elitenbildung ist ein althergebrachter und ideologisch aufgeladener Topos der bildungspolitischen Debatte. Ist das Bildungssystem auf eine möglichst breite Qualifikationsentwicklung oder primär auf die Förderung von Spitzenleistungen zugeschnitten? Dominiert das Ziel der Chancengerechtigkeit oder das der Elitenbildung? Gegen diese Fragestellung lässt sich einwenden, dass sie einen ausschließenden Gegensatz impliziert, während doch – innerhalb gewisser Grenzen – beides gleichzeitig möglich ist. In der Tat lautet eine These dieses Beitrags, dass dieser Gegensatz in der aktuellen bildungspolitischen Konfrontation überbetont wird. Aber maßgebliche Akteure der heimischen Bildungspolitik sehen das anders. Daher ist der Gegensatz von Breiten- und Elitenbildung ein zentraler Konfliktstoff.

Vereinfacht könnte man diesen Gegensatz so charakterisieren: Die links der Mitte angesiedelten politischen Kräfte drängen auf die Inklusion bildungsferner Schichten in jene Bildungsstufen, von denen diese ausgeschlossen sind. Demgegenüber artikulieren konservative Parteien in der Regel die Sorge, weitere Inklusionsschritte würden zu Qualitätsverlusten im Bildungssystem führen. In dieser all-

1 Ein nicht-universitärer Sektor wurde Anfang der 1970er Jahre von allen Parteien und Interessensgruppen abgelehnt (Pechar, 2004a). Als diese Frage in den späten 1980er Jahren wieder diskutiert und vom damaligen ÖVP-Vizekanzler Busek zu einem hochschulpolitischen Schwerpunkt erhoben wurde, gab es in der SPÖ zunächst strikte Opposition. Das wäre der erste Schritt zu einer „Re-elitierung“ der Universitäten; die sozial schwachen Gruppen würden in den weniger noblen Sektor abgedrängt werden. Erst in der folgenden Koalitionsregierung stimmt die SPÖ der Einrichtung von Fachhochschulen zu. Allerdings versuchten maßgebliche Teile der SPÖ zunächst, die Fachhochschulen in allen Dimensionen soweit wie möglich den Universitäten anzugleichen, ein Versuch, der auf Grund einer temporären „Reformkoalition“ bekanntlich gescheitert ist (Pechar, 2004b).

2 Ihren bisherigen Höhepunkt hat die ideologische Verblendung der SPÖ in der Realsatire rund um das Wahlversprechen in den Jahren 2006/07 gefunden. Dadurch wurde ein Thema neuerlich emotional aufgeladen, bei dem in den fünf Jahren seit der neuerlichen Einführung von Studiengebühren eine deutliche „Abkühlung“ eingetreten war, die die Möglichkeit einer sachlichen Diskussion in greifbare Nähe gerückt hatte.

gemeinen Formulierung kommt ein gleichsam universeller ideologischer Gegensatz zum Ausdruck. Entscheidend ist, ob er als antagonistischer Widerspruch oder als pragmatisch zu bearbeitender Zielkonflikt interpretiert wird. Im 19. und noch im frühen 20. Jahrhundert wurde der Gegensatz von Masse vs Elite im Sinne eines Nullsummenspiels interpretiert. Entweder man will Inklusion oder Exzellenz; es sei ausgeschlossen, beides simultan zu erreichen. Konservative und Linke haben das ganz ähnlich gesehen, allerdings aus gegensätzlichen Blickwinkeln:

- Die Ersteren betrachteten alle gesellschaftlichen Errungenschaften als Werk herausragender Persönlichkeiten, während der Rest der Menschheit seine Daseinsberechtigung darin fand, förderliche Rahmenbedingungen für diese Lichtgestalten zu schaffen³. Bildung für die Massen konnte sich daher auf jenes Minimum beschränken, das die Vielzuvielen (*Nietzsche*) auf eine dienende Rolle festlegt. Bis ins 20. Jahrhundert waren konservative Ideologien von der Überzeugung geprägt, dass die herrschende Klasse ihre Position nur halten kann wenn sie keine Form der Bildung erlaubt, welche die Klassenschranken verwischt. Soziale Stabilität sei nur möglich, wenn die große Masse der arbeitenden Bevölkerung ihre subalterne Position als naturgegeben hinnimmt⁴. Daher die Angst vor einem „akademischen Proletariat“, die nicht mit der gegenwärtigen Sorge über eine allfällige Akademikerarbeitslosigkeit gleichzusetzen ist, in der vielmehr die Furcht vor einer „zersetzenden“ Intellektuellenschicht zum Ausdruck kommt, welche – da sie nicht in die Privilegienstruktur der Klassengesellschaft eingebunden werden kann – die herrschende Ordnung gefährdet.
- Die Sicht der Linken war komplementär. Ihrer Sicht des Verhältnisses von Masse und Führungs- oder Spitzenleistung hat *Brecht* in den „Fragen eines lesenden Arbeiters“ einen pointierten Ausdruck verliehen: Die herausragende Einzelpersonlichkeit ist, wenn nicht überflüssig oder gar schädlich, ein Produkt historischer Zufälle, in dem die eigentliche Triebkraft gesellschaftlichen Fortschritts, die Bewegung der Massen nur ihren personalisierten Ausdruck findet. Aus der Sicht linker Ideologien war eine Besserung der Lage nur durch eine Beseitigung der Klassenherrschaft möglich. Die Bildungsschicht – sofern ihre Mitglieder keinen „Klassenverrat“ begingen und sich an die Seite der Unterdrückten stellten – wurden als Teil des Herrschaftssystems betrachtet. Schon aus diesem Grund konnten herausragende Leistungen Einzelner

3 Es „versteht sich doch von selbst, wenn nicht Menschen da wären, die die niedrigen Arbeiten verrichten, so könnte die höhere Kultur nicht gedeihen. Wir kommen zu der Erkenntnis, dass die Millionen ackern, schmieden und hobeln müssen, damit einige Tausend forschen, malen und dichten können.“ So *Heinrich von Treitschke*, eine Schlüsselfigur des deutschen Bildungsbürgertums am Zenit seiner kulturpolitischen Hegemonie (zit nach *Müller*, 1981, S 26). Derselbe Autor, kurz und prägnant: „Keine Kultur ohne Dienstmädchen“ (zit nach *Bollenbeck*, 1996, S 241).

4 Ausnahmen bestätigen die Regel. So wollte zB der westfälische Industrielle *Friedrich Harkort* schon Mitte des 19. Jahrhunderts eine Revolution nicht durch Begrenzung, sondern umgekehrt durch Anhebung der Bildung für Arbeiter verhindern. Sein Leitspruch: „In jedem neugeborenen Armen, welcher unwissend bleibt, erwächst der Gesellschaft ein neuer Feind.“ (zit nach *Titze*, 1973, S 149). Den Konservativen seiner Zeit erschien er als nicht ernst zu nehmender Träumer, den Arbeiterparteien als Wolf im Schafspelz. In der Tat ist fraglich, ob das 19. Jahrhundert – angesichts des hohen Bedarfs an unqualifizierter und billiger Arbeitskraft – für die Idee von Sozialintegration durch Bildungsinklusion bereits reif war.

oder kleiner Gruppen nur in Ausnahmefällen positiv bewertet werden. Stattdessen betonte die linke Ideologie die kollektive Intelligenz der Massen, die sich freilich erst in einer klassenlosen Gesellschaft voll entfalten könnte.

Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde die Ideologie des Klassenkampfes von der „sozialen Marktwirtschaft“ abgelöst, die den Interessensausgleich von Arbeitgebern und Arbeitnehmern betonte. Aus konservativer Sicht bedeutet das: soziale Mobilität wird nicht mehr als Gefahr, sondern als Garantie sozialer Stabilität betrachtet. Die arbeitenden Massen müssen auch nicht länger arm sein um als „tugendhaft“ zu gelten. Im Gegenteil, der steigende Massenwohlstand ist nun die Triebkraft des Wirtschaftswachstums. Nichts wäre für das ökonomische System gefährlicher als einen Einbruch im Massenkonsum. Auf der anderen Seite haben die politischen Repräsentanten und Interessensvertretungen der Arbeiterschaft auf der Basis einer Wohlfahrtspolitik ihren Frieden mit dem Kapitalismus gemacht. Sie akzeptieren soziale Unterschiede, sofern sie durch Leistung legitimiert sind. Differenzierungsprozesse, die zu Einkommens- und Reputationsspreizungen etc führen, sind mit einer Wohlfahrtspolitik durchaus kompatibel, aber diese Prozesse dürfen nicht primär dem Statuserhalt (bzw der Vergrößerung von Statusunterschieden) dienen, sondern zu einer gesamtgesellschaftlichen Wohlstandsvermehrung beitragen. „Herausragende Leistungen“ werden im Rahmen einer Wohlfahrtspolitik dann differenziell behandelt und belohnt, wenn sie Leistungen des Gesamtsystems erhöhen und dazu beitragen⁵, dass auch die weniger Leistungsfähigen an der Steigerung von (materieller, sozialer, kultureller) Wohlfahrt teilhaben.

All dies gilt im Großen und Ganzen für Wirtschafts- und Sozialpolitik – wenn man von sporadischem Theaterdonner beider Seiten absieht, der auf die Rhetorik des Klassenkampfes zurückgreift. In der Bildungspolitik hat sich dagegen ideologischer Ballast aus den Zeiten des Klassenkampfes erhalten, der mehr ist als eine augenzwinkernde Drohgebärde. Hier dominieren – in beiden Lagern – Paradigmen, die in wesentlichen Fragen im Widerspruch zur Logik einer funktional differenzierten Gesellschaft stehen (in der Unterschiede über Leistungen legitimiert werden, zugleich aber die soziale Konstitution der Leistungsfähigkeit mitreflektiert und zum Thema politischer Gestaltung gemacht wird).

Das österreichische Bildungswesen ist durch eine paradoxe Verkehrung dieser funktionalen Logik gekennzeichnet, die von komplementären blinden Flecken beider Lager gestützt wird. Einerseits hält Österreich im Pflichtschulbereich an Selektionsmaßnahmen fest, die von der Mehrheit der Bildungsexperten, neuerdings auch von internationalen Organisationen (OECD, Europäische Kommission⁶) als Modernisierungsbarriere für Wirtschaft und Gesellschaft betrachtet werden. Andererseits zeichnet sich die Schnittstelle zwischen Sekundar- und Tertiärsystem durch einen Mangel an adäquaten Selektionsinstrumenten aus. Der offene Hochschulzugang – der sogar für das Doktoratsstudium gilt – steht im Widerspruch zur Differenzierung der tertiären Ausbildung nach Talent, Ambition und Bedarf. Zugespitzt formuliert: in jener Phase des Bildungszyklus, in der eine breite, an egalitären Zielen

5 Einerseits durch Investitionen, die Beschäftigung schaffen. Andererseits durch Innovationen, die die Wettbewerbsfähigkeit des Standorts sichern und den Wohlstand langfristig erhalten/steigern.

6 Vgl Europäische Kommission (2006) sowie *Wößmann/Schütz* (2006).

orientierte Förderung wichtig wäre, findet de facto die erste und wirkungsmächtigste Verzweigung statt. Und in jener Phase, in der Differenzierung legitim und Selektion unerlässlich ist, wendet sich ein – auch von bildungsbürgerlichen Schichten getragenes – hohles egalitäres Pathos gegen Differenzierung. Es waren vornehmlich Anstöße von Außen (Pisa und EuGH Urteil), die in jüngster Zeit eine Irritation dieser paradoxen Verkrustung der österreichischen Bildungslandschaft verursacht haben.

Kein Bildungssystem kann auf Selektion verzichten⁷, sonst könnte nicht zwischen gelingenden und verfehlten Bildungsprozessen unterschieden oder nach Bildungsgängen mit unterschiedlichen Anforderungen differenziert werden. Entscheidend sind der Zeitpunkt und die Art der Selektion. Eine Selektion auf der Basis sozialer Kriterien widerspricht sowohl den Gerechtigkeitsstandards des wohlfahrtsstaatlichen Kapitalismus, als auch den Qualifikationsanforderungen moderner Wissensgesellschaften. Die frühe Selektion trägt maßgeblich dazu bei (aber ist sicher nicht allein dafür verantwortlich), dass das österreichische Bildungswesen diesen normativen und funktionellen Anforderungen weniger gut entspricht, als viele der fortgeschrittenen Wissensgesellschaften. Dieses Defizit lässt sich nicht mit dem Verzicht auf Selektion in einer späteren Bildungsstufe ausgleichen. Der offene Hochschulzugang, ein Paradebeispiel für das von *Teichler* (1984) als „problemloser Übergang“ vom Sekundar- in den Tertiärbereich bezeichnete Muster, beruht ja gerade darauf, dass die Selektion, die in anderen Ländern beim Übergang in den Tertiärbereich stattfindet, bereits im Sekundarbereich erfolgt.

Aus dieser unfruchtbaren ideologischen Konfrontation kommt man nicht heraus, wenn man sich auf die Frage beschränkt, ob es soziale Selektion gibt oder keine. Für konkrete Veränderungen, ist das relative Ausmaß der sozialen Selektivität entscheidend, und zwar sowohl im historischen wie im internationalen Vergleich. Letzterer zeigt, ob es Länder gibt, die bei der Reduktion sozialer Selektivität erfolgreicher sind, als das eigene. Das kann ein Anlass sein, scheinbare Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und die Wirksamkeit der eigenen Arrangements zu überprüfen. Der historische Vergleich zeigt, ob es im eigenen Land Fortschritte bei der Reduktion der sozialen Vererbung gegeben hat.

Im Übrigen muss darauf geachtet werden, was der statistische Nachweis sozialer Selektivität eigentlich zum Ausdruck bringt. Ist er ein Indiz dafür, dass der Zugang zum Kompetenzerwerb ungleich ist, oder dass Kompetenzen ungleich verteilt sind? Manche werden das als Haarspalterei bezeichnen und argumentieren, dass soziale Disparitäten bei den Kompetenzen ja nur das Ergebnis biographisch vorgängiger sozialer Disparitäten beim Kompetenzerwerb sind. Das Argument ist richtig, aber trotzdem ist diese Unterscheidung keine Haarspalterei, sondern – gerade unter dem Gesichtspunkt einer ergebnisorientierten Politik – von eminenter Bedeutung. Salopp formuliert: im ersten Fall sind die Prozesse im Fluss und noch mit geringem Aufwand beeinflussbar, im letzteren Fall haben sie sich bereits zu

7 Einige linke Ideologen ziehen aus der Beharrlichkeit sozialer Selektion, die sich vielen gut gemeinten Maßnahmen gegenüber als erstaunlich resistent erweist, den Schluss, man müsse auf Selektion überhaupt verzichten. Das wird selten in dieser Offenheit formuliert. Aber die Forderung, die Selektion in der Sekundarstufe zu lockern und gleichzeitig am offenen Hochschulzugang festzuhalten, läuft genau darauf hinaus.

dauerhaften Dispositionen verfestigt, was – wenn überhaupt – nur mit hohem Aufwand und gleichzeitigen Effizienzverlusten im Bildungsprozess rückgängig gemacht werden kann.

Daher gilt für die frühen Phasen des Bildungserwerbs, „dass der familiäre Einfluss umso größer ist, je eher die Selektion in unterschiedliche Schultypen erfolgt. Das mehrgliedrige Schulsystem wird oftmals mit angeblichen positiven Niveaueffekten, insbesondere für leistungsstarke Schüler, verteidigt. Die vorgelegten Befunde legen aber nahe, dass eine frühe Selektion der Schüler in verschiedene Schultypen nicht nur die Chancengleichheit erhöht, sondern auch das gesamte Leistungsniveau sogar eher senkt als erhöht. Damit ergibt sich in diesem Bereich eher kein Zielkonflikt zwischen Gleichheit und Effizienz in der Organisation des Schulsystems.“ (Schütz/Wößmann, 2005, S 20). Ganz anders stellt sich dieser Zusammenhang einige Jahre später, an der Schnittstelle von Sekundar- und Tertiärsystem, und erst Recht bei den Stufungen innerhalb des tertiären Bereichs dar. Hier ist nicht nur der Aufwand zur Beseitigung sozialer Disparitäten deutlich höher⁸, es gibt auch einen Zielkonflikt zwischen Gleichheit und Effizienz.

Zusammenfassend lässt sich die Dialektik von Basis und Spitze so charakterisieren: Ohne in einer stabilen Basis verankert zu sein, finden Spitzenleistungen weder Halt noch die nötige Resonanz, um gesellschaftliche Wirkung zu entfalten. Aber nur außergewöhnliche, das Durchschnittsniveau überragende Leistungen stoßen Innovationen an, die in der Folge zu Hebung der Basis beitragen. Eine wirkungsvolle Hebung des gesellschaftlichen Humankapitals erfordert eine nachhaltige Reduktion von Ungleichheiten im Zugang zu Bildung. Diese muss am unteren und am oberen Ende des Leistungsspektrums ansetzen. Beide Maßnahmen sind wichtig, aber sie beruhen auf unterschiedlichen Grundsätzen und bedienen sich unterschiedlicher Instrumente. Am unteren Ende muss verhindert werden, dass das Mindestanfordernis an Kompetenzen für die Wissensgesellschaft unterschritten wird. Das erfordert kompensatorische Maßnahmen mit egalitärer Zielsetzung. Am oberen Ende gilt es, faire Regeln für den Zugang zu den anspruchsvollsten Ausbildungen und Berufen sicherzustellen, ohne den Leistungswettbewerb zu gefährden. Wenn die Gesellschaft über eine stabile Basis verfügt (dh wenn am unteren Ende der Qualifikationsverteilung erfolgreiche Schritte gesetzt werden, die Gefahr des sozialen Absturzes zu reduzieren), dann ist es bildungs- und sozialpolitisch leichter zu vertreten, am oberen Ende des Qualifikationsspektrums jene Rigiditäten zu lockern, die in weiten Teilen Europas die Dynamik der Wissensgesellschaft bremsen.

3. Das Spannungsverhältnis von Bildung und Ökonomie

Seit einigen Jahren haben ökonomische Überlegungen einen wachsenden Einfluss auf die Bildungspolitik gewonnen. Einerseits wird Bildung nun als Wirtschaftsfaktor betrachtet. Zugleich gibt es Bemühungen, die steigenden öffentlichen Kosten der expandierenden Bildungssysteme unter Kontrolle zu bringen

⁸ Das bedeutet nicht, dass die Universitäten bzw die Hochschulpolitik von dieser Aufgabe entlastet sind. Aber ihre Möglichkeiten sind vergleichsweise gering.

und die Effektivität und Effizienz von Schulen und Hochschulen zu erhöhen. In beiden Aspekten kommt eine zunehmende Interdependenz von Bildung und Ökonomie zum Ausdruck. Diese Durchdringung der beiden Bereiche hat aber innerhalb des Bildungssystems erhebliche Widerstände ausgelöst, die neben den Kontroversen über Inklusion vs Elite den zweiten wichtigen Kristallisationspunkt der bildungspolitischen Debatte bilden. Anders als beim zuvor erörterten Thema gliedern sich diese Auseinandersetzungen aber nicht entlang der politischen links/rechts Achse.

Die ökonomische Theorie des Humankapitals wurde erst um die Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelt. Die Politik hat einige Eckpunkte dieser Theorie rasch aufgegriffen und zur Legitimation von Entscheidungen benutzt. Vor dieser Zeit kann man von einer weitgehenden „Autonomie“ von Bildung in dem Sinn sprechen, dass Bildungsprozesse keine unmittelbaren Auswirkungen auf das Wirtschaftssystem hatten:

- Die „elementare“ Bildung – also die Bildung für zumindest 95 Prozent der Bevölkerung – diente primär als Sozialisationsinstrument zum Zweck der Disziplinierung und Domestizierung gering qualifizierter Arbeitskräfte. In der Anfangsphase der Schulpflicht und noch über weite Strecken des 19. Jahrhunderts dominierte klar der Aspekt der Disziplinierung⁹, später kamen immer mehr Qualifikationselemente hinzu (Bedarf an Facharbeitern), die aber bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts nicht die Oberhand gewannen.
- Die „höhere“ Bildung (die Scheidelinie bildet die Maturität) – die im 19. Jahrhundert auf etwa 1 Prozent der Bevölkerung beschränkt war und bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts auf etwa 5 Prozent anstieg – war eine „Lebensform“, die im Selbstverständnis der Gebildeten außerhalb jeglicher sozialer Funktionalität angesiedelt und von der industriellen Revolution nicht unmittelbar betroffen war. Bis ins letzte Drittel des 20. Jahrhunderts gab es zwischen der höheren Bildung und der privaten Wirtschaft nur marginale Verknüpfungen. Nur ein kleiner Teil der Hochschulabsolventen (einerseits Führungskräfte, andererseits technische und kaufmännische Fachkräfte) wurde vom privaten Sektor nachgefragt, der Großteil fand in den freien akademischen Professionen und im höheren Staatsdienst Beschäftigung.

Um die Mitte des 20. Jahrhunderts kam es aber zu einem Bruch mit der etablierten Bildungsordnung, der in seiner Tragweite durchaus mit dem Beginn der Massenalphabetisierung im späten 18. Jahrhundert vergleichbar ist¹⁰. Innerhalb weniger Jahre breitete sich im gesamten OECD Raum ein grundlegend gewandeltes Verständnis vom Zusammenhang zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem aus. Daraus folgten jene Weichenstellungen, welche die Bildungsexpansion einleiteten.

9 Vgl zB die Ausführungen der „Politischen Schulverfassung“ Österreichs (1806): „Den niedrigsten Volksklassen, deren körperliche und geistige Kräfte durch mechanische Arbeit aufgezehrt werden, können in den Trivialschulen nur solche Begriffe beigebracht werden, die sie nicht in der Arbeit stören und mit ihrem Zustand unzufrieden machen. Sie sollen ihr gesamtes Gedankengut auf die Erfüllung der moralischen Pflichten und die emsige Erfüllung ihrer häuslichen und Gemeindeangelegenheiten beschränken.“ (zit nach *Scheipl/Seel*, 1987)

10 In den USA bahnte sich dieser Wandel einige Jahrzehnte früher an und führte dort bereits in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer rapiden Expansion der Sekundarstufe II. Um die Mitte des

Bildung wurde nun als Investition verstanden¹¹, die für den Einzelnen wie für die Gesellschaft Erträge bringt.

Aus dem Blickwinkel der Humankapitaltheorie stellen die aus dem 19. Jahrhundert ererbten Bildungsstrukturen freilich eine gewaltige Belastung dar. Diese haben sich ja unter der Prämisse entwickelt, „zuviel“ Bildung sei ökonomisch überflüssig und politisch gefährlich. Wenn die Politik nun im Gegensatz dazu die Bildung ausweiten will, ist sie mit zwei limitierenden Faktoren konfrontiert: Auf der einen Seite mit den subjektiven Grenzen in der Begabung und den Bildungsambitionen der heranwachsenden Generation, auf der anderen Seite mit tief verankerten schulorganisatorischen Traditionen, die in der Vergangenheit der „bedarfsgerechten Begrenzung“ der vorhandenen Bildungsaspirationen dienten und die sich trotz ihrer gegenwärtigen Dysfunktionalität als überaus zählebig erweisen. Besonders wirksam in diesem Sinn ist die frühe Verzweigung in Massen- und Elitebereiche, die bereits mit einer scharfen Selektion im Pflichtschulbereich einhergeht. Das so etablierte Chancenregime bietet „Aufwärtsspiralen“ für die Begabtesten (gemäß dem Matthäus Prinzip: wer hat, dem soll gegeben werden) und „Abwärtsspiralen“ für die Schlechteren (mit der Konsequenz einer lebenslangen Abneigung gegen das Lernen).

Nun, wo das Humankapital als Produktionsfaktor gesehen wird, dessen relative Bedeutung im Vergleich zu den übrigen Produktionsfaktoren ständig wächst, sind die noch vor wenigen Jahrzehnten als unerlässlich betrachteten Mechanismen, die einer „Überbildung“ des gemeinen Volkes vorbeugen sollten, zu einer Belastung geworden. Die wissensbasierte Ökonomie benötigt keine Bildungsbegrenzung, sondern eine Mobilisierung der Begabungsreserven und Bildungsambitionen mit der doppelten Zielrichtung, die Sockelqualifikationen anzuheben und die Elitesegmente trotz andauernder Expansion des Tertiärbereichs funktionstüchtig zu erhalten. Expansion und Diversifizierung: mit dieser Formel könnte man den Reformdruck zusammenfassen, dem die Bildungssysteme von Seiten der wissensbasierten Ökonomie ausgesetzt sind. Dieser Reformdruck hat zu einschneidenden Veränderungen in der Finanzierung und Administration der Bildungssysteme geführt, gegen die sich die Nutznießer der alten Ordnung zur Wehr setzen. Umstrittene Reformen gibt es vor allem in folgenden Bereichen:

- Private Kosten der Bildung: Der Staat trägt zwar weiterhin die Hauptverantwortung für die Finanzierung der Bildung. In Europa gilt das nicht nur für den Schulbereich, sondern auch für das tertiäre System (nicht hingegen für die Weiterbildung). Gleichzeitig gibt es in fast allen Ländern Bestrebungen, auf jenen Stufen, die sich durch hohe private Erträge auszeichnen, auch die privaten Bildungsinvestitionen zu steigern. Es gibt einen politischen Kon-

Jahrhunderts, als die Bildungsexpansion in Europa begann, gab es in den USA bereits eine 80prozentige Partizipation in der High School. *Goldin* (2001) spricht daher vom „american leadership“ im „human capital century“ und beschreibt die Unterschiede der beiden Welten so: „If the American system is characterized as open, infinitely forgiving, lacking universal standards, and academic yet practical, the European system was closed, unforgiving, with uniform standards, and academic for some and industrial for others. One was egalitarian; one was elite.“ (275 f)

¹¹ Genauer: Bildung wird ökonomisch sowohl als Investition als auch als Konsum betrachtet. Aus der letzteren Perspektive ist sie nicht Mittel zu einem Zweck, sondern Selbstzweck (kulturelle Bereicherung). Auf der politischen Ebene, vor allem bei der Begründung der wachsenden öffentlichen Ausgaben für Bildung, trat aber zunehmend der Investitionscharakter der Bildung in den Vordergrund.

sens, dass dabei keine finanziellen Barrieren für einkommensschwache Schichten entstehen dürfen.

- **Finanzautonomie und Rechenschaftspflicht:** Es gibt eine politische Verantwortung für eine effektive und effiziente Nutzung der hohen öffentlichen Mittel für den Bildungsbereich. Diese Verantwortung bestand auch vor der Bildungsexpansion, geändert hat sich aber die Art, wie sie wahrgenommen wird. In den vergleichsweise einfach zu überschauenden Bildungssystemen der vorexpanstiven Periode hat der Staat die Bildungseinrichtungen als nachgeordnete Behörden geführt, sie in der Tradition der Kameralistik finanziert und verwaltet und über eine rigorose ex-ante Kontrolle für zufrieden stellende und einheitliche Qualität gesorgt. Diese traditionellen Formen der Finanzierung und Verwaltung öffentlicher Bildung haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten massiv gewandelt, und sie sind weiterhin im Umbau begriffen. Der Staat hat den Bildungseinrichtungen sowohl in finanzieller wie in curriculärer Hinsicht erweiterte Freiräume gewährt, zugleich aber neue Formen der Kontrolle und Rechenschaftslegung entwickelt.
- **Internationalisierung:** Aus europäischer Perspektive ist von besonderer Bedeutung, wie sich die EU insgesamt und jede ihre Mitgliedstaaten auf die Herausforderungen der Globalisierung einstellen. Der Aufbau eines Europäischen Bildungs- und Forschungsraums dient der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas in Bildung und Forschung. Dieser Prozess führt zu einer Schwächung der nationalen Souveränität im Bildungs- und Kulturbereich und erfordert einen einschneidenden Umbau der Architektur der Studiensysteme.

Gegen die Umsetzung der hier skizzierten Reformprogrammatik gibt es in vielen Ländern Widerstände. In den deutschsprachigen Ländern, wo dem Eigenwert der Bildung traditionell ein höherer Stellenwert eingeräumt wird als anderswo (vgl. *Bollenbeck*, 1996), ist dieser Widerstand besonders stark. Reformen, die bildungsökonomisch motiviert sind, werden als illegitime Übergriffe betrachtet, die einer Unterordnung der Bildung unter die ökonomische Logik Vorschub leisten. Dabei gibt es eine erstaunliche Allianz von konservativem Kulturpessimismus und linker Globalisierungskritik, die sich mit nahezu wortidenten Parolen gegen „Verzweckung“, Kommerzialisierung und die Unterordnung autonomer Bildung unter das Diktat des Marktes wenden. Dennoch gibt es Unterschiede:

- Im Zentrum der bildungsbürgerlichen Kritik steht die Sorge um den Rückzug und Verfall zweckfreier Bildung. Das intrinsisch motivierte Bildungs- und Deutungswissen werde von einem Fachwissen, das heteronomen Zielen dient, in den Hintergrund gedrängt. In der Tat haben die Ideale und Leitvorstellungen des deutschen Bildungsbürgertums, die im 19. Jahrhundert eine hegemoniale Position innehatten, viel von ihrer Bedeutung verloren. Ob heute tatsächlich – in absoluten Zahlen – weniger Menschen als früher diesen Idealen nachstreben, ist weniger klar¹²; richtig ist – und das stellt für viele Geisteswissenschaftler eine narzisstische Kränkung dar – dass das humanis-

12 Das wäre eine empirisch zu lösende Frage. Man kann wohl davon ausgehen, dass auch im 19. Jahrhundert nicht für alle, die sich formell zu den Bildungsschichten zählen lassen, Bildung

tische Ideal nicht länger eine normativ verbindliche Kraft darstellt. Die Verluste und Gewinne dieser Entwicklung müsste man auf empirische Daten gestützt diskutieren; sie einfach als Verfallsgeschichte - vom Gipfel des Humboldt'schen Ideals in die Niederungen der Unbildung in der Wissensgesellschaft - darzustellen (vgl. *Liessmann*, 2006), wird der Sache nicht gerecht. Die Ambivalenzen dieser Entwicklung kommen dabei in doppelter Weise zu kurz: zum einen werden die humanistischen Ideale verklärt und ihre dunklen Seiten vergessen¹³. Noch wichtiger wiegt die dunkelhafte Ignoranz gegenüber dem realen Gewinn der Bildungsexpansion. Dieser beschränkt sich nicht auf ökonomische Aspekte im engeren Sinn, sondern umfasst alle Bereiche sozialer Wohlfahrt¹⁴.

- Auch die Linke kritisiert eine Bildungspolitik, die die „Beschäftigungsfähigkeit“¹⁵ der Menschen in den Mittelpunkt stellt. An die Stelle kritischen Bewusstseins trete eine Anpassung an die gesellschaftlichen Funktionserfordernisse. Es wird nicht generell geleugnet, dass die vom „neuen Geist des Kapitalismus“ (vgl. *Boltanski/Chiapello*, 2003) geprägten Qualifikationsanforderungen ein „befreiendes Potenzial“ enthalten (zB *Schöller*, 2004, 519). Aber damit sich dieses Potenzial entfalten könne, müssten erst die kapitalistischen Produktionsverhältnisse gesprengt werden. Da weit und breit keine politischen Akteure sichtbar sind, die diese Sprengung in Angriff nehmen könnten, ist die praktische Stoßrichtung dieser Kritik von der bildungsbürgerlichen Variante kaum zu unterscheiden. Die Orientierung am Qualifikationsbedarf der Wirtschaft, die nun von der niedrigen und berufsbildenden, wo sie immer selbstverständlich war, auf die höhere Bildung übergreift, führe zu „neoliberaler Halbbildung“ (*Demirovic*, 2004), zu standardisiertem Fachwissen im Dienste der Standortsicherung. Die Beschleunigung in der Produktion dieser Berufsqualifikation (zB durch die neue Studienarchitektur im Zuge des Bologna Prozesses), die nur der Entlastung der öffentlichen Budgets diene, beseitige noch die letzten Reflexionsmöglichkeiten.

Die ideologische Frontstellung gegen die „Ökonomisierung“ der Bildung ignoriert die gesellschaftlichen Triebkräfte, die die Bildungsexpansion ausgelöst haben und weiterhin in Gang halten. Erst der ökonomische Strukturwandel, der zu einem Bedeutungszuwachs an Humankapital führte, hat die Voraussetzungen für

tatsächlich eine „Lebensform“ war (die Schilderungen von der Bierseligkeit des Studentenlebens nähren solche Zweifel). Und umgekehrt verweist der massenhafte Erfolg, den die publizistischen Klagen über den Verfall der humanistischen Bildung haben, darauf, dass sich auch heute noch viele Menschen diesen Idealen verbunden fühlen. Der relative Anteil der humanistisch Gebildeten an den Bildungsschichten insgesamt hat zweifellos dramatisch abgenommen; deren absolute Zahl wohl kaum.

- 13 Nur ein - freilich kein beliebiges - Beispiel für diese „dunklen Seiten“: Zahlreiche Vertreter des Bildungsbürgertums waren Wegbereiter von Nationalsozialismus und Antisemitismus; auch wo es keine Involvierung in politische Verbrechen gibt, hat die humanistische Bildung in den seltensten Fällen Widerstandskraft gegen den Rückfall in die Barbarei verliehen.
- 14 Alle Indikatoren des „Human Development Index“, mit dessen Hilfe die UNO ein auf das BIP reduzierte Verständnis von Wohlfahrt und Lebensqualität überwinden will, haben direkt und indirekt mit Bildung zu tun.
- 15 „Employability“ ist der Leitbegriff fast aller bildungspolitischer Dokumente der EU; von dort sickert er zunehmend in die nationale Bildungsprogrammatis ein.

jene Umwälzungen geschaffen, die noch vor wenigen Jahrzehnten kaum jemand für möglich gehalten hätte. Aber auch wenn die Bildungsrevolution durch ökonomische Determinanten ausgelöst wurde, lässt sie sich nicht darauf reduzieren. Die Dialektik von Bildungsprozessen erzeugt einen „Überschuss“, der sich jeder „bedarfsgerechten“ Steuerung und Funktionalisierung entzieht. Die Bildungszuwächse, an denen – mit Ausnahme der „Kellerkinder der Bildungsexpansion“ (Klemm, 1991) – alle sozialen Schichten partizipiert haben, lassen sich nicht auf Veränderungen in der beruflichen Qualifikation reduzieren. Auf direkte und indirekte Weise ist die Bildungsexpansion mit den großen soziokulturellen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte, mit Wertewandel, Individualisierung und Demokratisierung verknüpft.

Der Zuwachs an Humankapital ist ein großer sozialer Gewinn, auch wenn der Verlauf der Bildungsexpansion manch utopische Hoffnung enttäuscht hat. Aus einer linken Perspektive wird dieser Prozess häufig abgewertet, weil er eher einen „Fahrstuhleffekt“ (Beck, 1986), als einen Abbau sozialer Ungleichheiten bewirkt habe: (fast) alle – so wird eingewendet – seien ein Stück nach oben gefahren, aber auf diesem höheren Niveau hätten sich die alten Ungleichheiten reproduziert. Erstens ist das nur ein Teil der Wahrheit¹⁶, aber auch wenn man sich auf diesen Teil konzentriert, sollte man die qualitativen Veränderungen nicht aus dem Auge verlieren, die mit der Anhebung auf das höhere Niveau einhergegangen sind. Wenn man ausschließlich auf den mit Bildung verknüpften Status fixiert ist, übersieht man diese Gewinne¹⁷. Wenige würden bestreiten, dass es bei ökonomischer Ungleichheit einen großen Unterschied macht, ob das unterste Einkommensdrittel am Rande des physischen Existenzminimums lebt oder von direkter materieller Not weitgehend entlastet ist. In ähnlicher Weise spielt auch beim kulturellen Kapital das absolute Niveau – ungeachtet aller weiterhin aufrechten relationalen Unterschiede – eine entscheidende Rolle.

Die von diesen Niveaushiftungen ausgelösten soziokulturellen Prozesse sind der wichtigste Grund, warum das bildungsbürgerliche Lager der Bildungsexpansion skeptisch und tendenziell ablehnend gegenübersteht. Massenwohlstand und Bildungsexpansion haben die kulturelle Definitionsmacht dieser Schicht massiv untergraben. Es hat eine Pluralisierung von Wertemustern und Lebensstilen eingesetzt, in deren Folge die traditionellen Hierarchien von Kulturen, Einstellungen und Präferenzen zwar nicht vollständig beseitigt, aber nachhaltig geschwächt und zugunsten einer permissiven „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze, 1992) relativiert wurden. An die Stelle der ausgeprägten Werte- und Geschmackshierarchien vergangener Epochen ist ein Nebeneinander nur lose verbundener Segmente getreten, von denen keines gesamtgesellschaftliche Verbindlichkeit beanspruchen kann.

Bei diesen soziokulturellen Umwälzungen handelt es sich um komplexe und ambivalente Prozesse, die sich einer simplen Bewertung entziehen. Aber nur wer ganz fest an den Untergang des Abendlandes glaubt, wird sie pauschal als „Verfalls-

¹⁶ Unzweifelhaft hat die Bildungsexpansion die geschlechtlichen Ungleichheiten drastisch reduziert.

¹⁷ Am deutlichsten kommt das bei jenen sozialwissenschaftlichen Strömungen zum Ausdruck, für die sich die Bildungsexpansion auf eine Inflation der Zertifikate reduziert (vgl. zB Collins, 1979). Die soziologische Theorie des „Credentialism“ korrespondiert mit der ökonomischen Filtertheorie, die Bildung auf jene Signale reduziert, die von den Zertifikaten ausgesandt werden und im Gegensatz zur Humankapitaltheorie eine „Veredelungsfunktion“ von Bildung leugnet (vgl. Groot/Hartog, 1995).

erscheinungen“ betrachten können. Wenn man die ideologischen Scheuklappen ablegt, die den oben beschriebenen Mustern der Kritik zugrunde liegen, wird erkennbar, dass der über die ökonomische Funktionalisierung hinausreichende Bildungsüberschuss sich nur im Gleichklang mit einer Qualifikationsentwicklung entfalten kann, die sich an der Nachfrage am Arbeitsmarkt orientiert. Auch wenn es Spannungen und bisweilen ernste Konflikte gibt: in der Wissensgesellschaft stehen Bildung und Wirtschaft in keinem antagonistischen, sondern in einem symbiotischen Verhältnis. Erst die ökonomische Prosperität und die Ausbreitung des Massenwohlstands in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts haben die Anhebung des Bildungsminimums und die Expansion höherer Bildung ermöglicht. Und umgekehrt kann das hohe wirtschaftliche Niveau nur durch Investitionen ins Humankapital gesichert und gesteigert werden.

Literaturverzeichnis

Beck, Ulrich, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main Suhrkamp (1986)

Bollenbeck, Georg, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt/Main, Suhrkamp (1996)

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève, Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft (2003)

Collins, Randall, The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification, New York, Academic Press (1979)

Demirovic Alex, Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform in PROKLA 137, 34. Jg, Nr 4 (2004) 497-514

Europäische Kommission, Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung, mimeo., (2006), http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf

Goldin, Claudia, The Human Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past in Journal of Economic History, vol 61, no 2 (2001) 263-292

Groot, W./Hartog, J., Screening Models and Education in *Martin Carnoy* (ed), International Encyclopedia of Economics of Education, Second Edition, Oxford/New York, Pergamon (1995) 34-39

Klemm, Klaus, Jugendliche ohne Ausbildung. Die ‚Kellerkinder‘ der Bildungsexpansion in Zeitschrift für Pädagogik 1991/6, 887-898

Liessmann, Konrad P., Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien, Zsolnay (2006)

Müller, Detlef K., Sozialstruktur und Schulsystem, Göttingen, Vandenhoeck (1981)

Pechar, Hans,

- Should Austria develop a Non-university Sector? in *John Pratt* (ed), The 'Accreditation Model'. Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain, Oxford, Symposium Books (2004) 37-52
- The Emergence of the Accreditation Model in *John Pratt* (ed), The 'Accreditation Model'. Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain, Oxford, Symposium Books, 53-72

Scheipl, Josef/Seel, Helmut, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938, Graz, Leykam (1985)

Schöllner, Oliver, Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. Bildungstransformationen in neoliberalen Zeiten in PROKLA 137, 34. Jg, Nr 4 (2004) 515-534

Schulze, Gerhard, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/Main, Campus (1992)

Schütz, Gabriela/Wößmann, Ludger, Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper No 17 (Oktober 2005)

Teichler, Ulrich, Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich in *Paul Kellermann* (Hrsg), Studienaufnahme und Studienzulassung, Klagenfurt, Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (1984) 9-24

Titze, Hartmut, Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt/Main, Athenäum Fischer (1973)

Wößmann, Ludger/Schütz, Gabriela, Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, Analytical Report for the European Commission, (2006), <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>

Abstract

JEL-No: D6, I0, I2, Z1

The Austrian debate about education policy is characterized by strong ideological polarization.

This paper discusses the issues at stake along the front-line between social-democratic and conservative policy makers. On the one hand, there is a long-lasting controversy about early streaming of pupils, on the other hand there is deep disagreement about the appropriate level of differentiation for mass higher education. Another ideological controversy addresses the relation between education and the economy. Does the knowledge based economy help to raise educational attainment or is education as an end in itself destroyed by the predominance of economic imperatives?