

WS 2006/07
SE Politische Beratung und Neoliberalismus
Univ.-Prof. Dr. Hannelore Eva Kreisky
Institut für Politikwissenschaften an der Universität Wien

Seminararbeit

Die Herausbildung der „Wissensgesellschaft“

Die Ökonomisierung und Fragmentierung der Gesellschaft als Herausforderung für den Deutschen Idealismus

„Der Glaube an die Unausweichlichkeiten unserer Zeit gehört womöglich zu jenen Illusionen, die notwendig sind, damit das Unausweichliche erst wirklich unausweichlich wird.“

Konrad Paul Liessmann, 2006.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINFÜHRUNG	4
2	BEGRIFFSDEFINITIONEN	6
2.1	MARKT	6
2.2	WARE	6
2.3	WISSEN.....	7
2.3.1	<i>Lokales und globales Wissen</i>	8
2.3.2	<i>Lebendiges und formales Wissen</i>	8
2.3.3	<i>Produktives und unproduktives Wissen</i>	8
2.4	FREIHEIT	9
2.5	BILDUNG ALS „ÖFFENTLICHES GUT“	10
2.6	WISSENSGESELLSCHAFT	11
2.7	WISSENSPOLITIK.....	12
3	IDEENGESCHICHTE DER BILDUNG	13
3.1	PLATON UND ARISTOTELES	13
3.2	DIE HUMBOLDT’SCHER IDEE	14
4	DER MARKT FÜR WISSEN UND BILDUNG IN DER EU	16
4.1	LIBERALISIERUNG	16
4.1.1	<i>Bretton-Woods</i>	16
4.1.2	<i>Die Welthandelsorganisation</i>	16
4.2	LISSABON-PROZESS	17
4.3	BOLOGNA-PROZESS	18
5	FORMEN DER ASYMMETRISCHEN WISSENSVERTEILUNG	21
5.1	AKTEURE.....	21
5.1.1	<i>Bereitstellung von Bildung durch Staat und Unternehmen</i>	21
5.1.2	<i>WissensarbeiterIn/ SymbolanalytikerIn/ Politischer BeraterIn</i>	22
5.1.3	<i>Die BürgerInnen als WissenskonsumentInnen</i>	24
5.2	BILDUNG	25
5.2.1	<i>Von der Ökonomisierung der Wissenschaft</i>	25
5.2.2	<i>Die Auswirkungen der Informationstechnologie</i>	26
5.2.3	<i>Von der Halbbildung zur Unbildung</i>	27
5.2.4	<i>Von der Lehre der Universitäten</i>	28
5.3	WISSEN ALS WARE	29
5.3.1	<i>Wissen und Arbeit</i>	29
5.3.2	<i>Die Knappheit von Wissen</i>	30
5.3.3	<i>Experten- und Elitenwissen</i>	30
5.4	DREIECK DER INFORMATIONSGESELLSCHAFT	31
6	PHILOSOPHISCHE AUSRICHTUNG	33
6.1	BILDUNG UND FREIHEIT	33
6.2	IDEALISMUS UND ÖKONOMIE.....	34
6.3	BEISPIEL OPEN SOURCE ALS GEGENMODELL	35
7	RESUMÉE	36
8	QUELLEN	37
9	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	39

1 Einführung

Die Allokation von Wissen in der Europäischen Union ist von herausragender Bedeutung für die Frage nach der Zukunft einer sich selbst erneuernden Gesellschaft und den sie bestimmenden Faktoren. Das politikwissenschaftliche Interesse richtet sich auf die Frage, im Rahmen welcher Bedingungen gesellschaftliche Ressourcen verteilt werden. In Anbetracht der Zielsetzung, die im Rahmen der Lissabon-Strategie vom Europäischen Rat vorgegeben wurde, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“¹ zeichnet sich die tief greifende Verknüpfung von Wissen und Wirtschaft bereits deutlich ab:

„Die Europäische Union ist mit einem Quantensprung konfrontiert, der aus der Globalisierung und den Herausforderungen einer neuen wissensbestimmten Wirtschaft resultiert. Diese Veränderungen wirken sich auf jeden Aspekt des Alltagslebens der Menschen aus und erfordern eine tief greifende Umgestaltung der europäischen Wirtschaft. Die Union muss diese Veränderungen so gestalten, dass sie ihren Wertvorstellungen und ihrem Gesellschaftsmodell entsprechen [...]“²

Als Hintergrund für diese Entwicklung ist die Rede von der so genannten „Wissensgesellschaft“ zu sehen. Die Wissensgesellschaft ist als eine Worthülse zu betrachten, deren Inhalt beliebig gefüllt werden kann und als analytische Kategorie nicht geeignet scheint. Nicht umsonst steht sie in der sozialwissenschaftlichen Literatur meist unter Anführungszeichen. Ihre Berechtigung in der sozialwissenschaftlichen Forschung erringt sie einerseits über eine *self-fulfilling-prophecy*. Das heißt, wenn Wissensgesellschaft gedacht wird, dann gibt es auch eine Tendenz, diese Idee mit Inhalten zu füllen. Andererseits lässt sich auch feststellen, dass sich das Ringen um Wissen als Marktchance erheblich verstärkt. Zu beobachten ist dies auf den Ebenen Bildung und Arbeit.

In diesem Kontext ist daher auch die Forschungsfrage zu sehen: Verursacht der Rückzug des Staates eine asymmetrische Wissensverteilung? Gibt es dafür Beispiele aus der Ideengeschichte? Ist das in der EU durch den Bologna-Prozess jetzt der Fall? Ist das Wissen absolut zugänglich oder bildet sich Spezialwissen heraus?

In einer ersten These möchten wir davon ausgehen, dass sich im Zuge der arbeitsteiligen Gesellschaft eine stetige Spezialisierung vollzieht, die Wissensarbeit hervorbringt, denen der Staat³ mit Bildungseinrichtungen entgegenwirkt. Und anschließend stellen wir die These auf, dass die Angleichung von Vorwissen⁴, wie sie der Staat im Rahmen von Bildungseinrichtungen zu erreichen versucht, in dieser Form abnimmt und von in Warenform erhältlichen Spezialwissensständen abgelöst wird. Hierbei stellt sich die Frage, welche Auswirkungen dies auf jene WissensarbeiterInnen hat, die dieses Spezialwissen anbieten und inwiefern sie diese Entwicklung, etwa als politische BeraterInnen selbst fördern?

Unsere These im Rahmen der Frage nach der Asymmetrie der Wissensverteilung lautet, dass der Rückzug des Staates zu einer asymmetrischen Wissensverteilung führt. Hierbei

¹ Europäischer Rat, 2000.

² ebd.

³ Der Staat im Sinne eines Wohlfahrtsstaates und im Verständnis der österreichischen Verfassung: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus“.

⁴ Vorwissen im Sinne des Einzelwissens, von dem aus sich die jeweiligen Problemsichten ergeben. vgl. Füllsack, Manfred, 2006, 28ff.

wird dem Wissen ein Wert zugeschrieben, der sich über den Markt definiert und in der Folge Warencharakter besitzt. Eine Asymmetrie der Wissensverteilung wird in der Form von Bildung festzumachen sein, weil der Warencharakter von Wissen dafür sorgt, dass der Zugang von Zahlungsfähigkeit abhängig wird⁵. Nur hoch spezialisiertes, knappes Wissen kann einen Marktpreis als Ware erzielen.

Methodisch wird in dieser Arbeit so vorgegangen, dass zunächst die relevanten Begriffe für diese Arbeit definieren werden, um den Blickwinkel der Autoren darzulegen und ein Theoriegerüst aufzubauen, welches in Form eines induktiven Verfahrens geprüft werden soll. Diese induktive Vorgangsweise ist in unserem Zusammenhang jedoch nicht ausschließlich zu sehen, da für uns klar ist, dass Theorie und Praxis (in Form von Fallbeispielen) in einem ineinander greifenden Verhältnis stehen.

In Kapitel 2 *Begriffsdefinitionen* werden die wichtigsten Begriffe *Markt, Ware, Wissen, Freiheit, Bildung, Wissensgesellschaft und Wissenspolitik* a priori definiert. Sie stellen unser Werkzeug dar, mit deren Hilfe wir den Analysegehalt der Arbeit stärken möchten. Im folgenden Kapitel 3 *Ideengeschichte der Bildung* verweisen wir auf die Idee der Antike, Platon und Aristoteles und auf jene des Deutschen Idealismus, der Humboldt'schen Idee. Der Ideengeschichte stellen wir die ökonomischen Rahmenbedingungen und Entwicklungen der Europäischen Union in Kapitel 4 *Der Markt für Wissen und Bildung in der EU* gegenüber. Unsere besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem Lissabon- und dem Bologna-Prozess. Im Kapitel 5 *Formen der asymmetrischen Wissensverteilung* widmen wir uns den Akteuren der Wissensgesellschaft, wobei wir die Bedingungen feststellen werden, in denen passives politisches Handeln die Herausbildung von „Spezialwissen“ ermöglicht und fördert und sich das Akteursgefüge derart verschiebt, dass eine Ökonomisierung von Bildung und Wissen sich immer tiefer in die Gesellschaftsordnung einschreiben kann. Des Weiteren wird das Bild der Bildung beleuchtet und die Veränderungen der Rahmenbedingungen auf sie analysiert: Hierbei werden wir zeigen, dass sich mit der Ökonomisierung und Fragmentierung von Bildung, diese sich immer mehr von ihrem Bedeutungsgehalt entfremdet und schließlich im Begriff der „Unbildung“ nach Konrad Paul Liessmann mündet. Von der Bildung als Trägerin des Wissens ausgehend, betrachten wir die Beschaffenheit und Kategorie von Wissen als Ware. Nach dieser Beurteilung möchten wir unsere Erkenntnisse in einem idealistischen Modell in Kapitel 6 *Philosophische Ausrichtung* einfließen lassen, welches in erster Linie das Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Freiheit aufgreift. Diese möchten wir mit dem Beispiel der Open Source Software noch verdeutlichen.

⁵ Dieser Sachverhalt ist insbesondere für die Reproduktion von Eliten von besonderer Bedeutung.

2 Begriffsdefinitionen

2.1 Markt

Ideengeschichtlich wird von einem „natürlichen Hang zum Tausch“ (Adam Smith) ausgegangen weil es „Märkte gibt, seit Menschen in größeren Siedlungsgemeinschaften zusammenleben“.⁶ Gerhard Himmelmann zeichnet im Lexikon der Politik die Beziehung von Markt und Staat als Pendelschlag dar: Auf die Haushaltsökonomie und den Merkantilismus folgte eine humanistische Strömung in dessen Gefolge Adam Smith und andere eine Politik des *laissez-faire* und den Rückzug der Bürokratie forderten. Das Pendel schlug wieder zurück auf der Grundlage von Stufentheorien und einer Nationalökonomie anstelle einer englischen Universalökonomie. Der Marxismus und der Sozialismus gaben dem Staat die Verantwortung für eine soziale und wohlfahrtsstaatliche Politik. Darauf folgten die Grenznutzentheorie und eine Rückkehr zum Ordoliberalismus. Die „Sozialisierung der Investitionen“ die von John Maynard Keynes gefordert wurde, war wiederum ein Schlag in die andere Richtung. Mit der Ära von Reagan und Thatcher haben sich unter theoretischer Unterstützung durch Milton Friedman und Friedrich A. Hayek wiederum der Monetarismus und eine Angebotspolitik durchgesetzt, die anhaltend einen Rückzug des Staates auf das Bereitstellen von Rahmenbedingungen fordern.⁷

Die klassische Markttheorie stammt von Adam Smith und wurde bereits 1776 in „An Inquiry into the Nature and the Causes of the Wealth of Nations“ veröffentlicht. Aufgrund der Arbeitsteilung, die Smith auf die Neigung des Menschen zum Handeln zurückführt und in erster Linie mit einer Steigerung der Produktivität legitimiert wurde, wird ein Austausch erforderlich. Dieser Austausch erfolgt nach Smith am Markt durch Angebot und Nachfrage. Als Triebfeder für diesen Austausch dient der Eigennutz. Um am Markt gehandelt zu werden, muss jede Ware einen subjektiven Gebrauchswert haben.⁸

Der Markt spielt im heutigen Verständnis einer neoliberalen Gesellschaft sogar eine sakralisierte Rolle: „Den Wortführern der Debatte geht es darum, die neoliberale Marktgläubigkeit als vorgeblichen »Sachzwang« ins öffentliche Bewusstsein zu transportieren. Was im Namen von Standort und Globalisierung geschieht, erscheint nicht als Resultat interessengeleiteten Handelns, sondern als unausweichliches Wirken anonymer Mächte und steht außerhalb der Kritik, da lediglich das ohnehin Unvermeidliche exekutiert wird“.⁹

2.2 Ware

Die Herausbildung des Begriffs der *Ware* hängt eng mit der Etablierung kapitalistischer Produktionsweisen zusammen. In *egalitären* Gesellschaften gab es zwar keine Waren im eigentlichen Sinne, jedoch gab es Güter, die dem Tauschhandel unterlagen. Der Soziologe Marcel Mauss spricht von „Kollektiven, die sich gegenseitig verpflichten, die austauschen und kont-

⁶ Himmelmann, Gerhard, 1995, 315.

⁷ vgl. ebd.

⁸ vgl. Kromphardt, Jürgen, 2004, 72f.

⁹ Gerlach, Thomas, 2000, 1055.

rahieren.“¹⁰ Für ihn ist in diesen Gesellschaften ein Zusammenspiel zwischen Ökonomie und Moral gegenwärtig. Sie ist die älteste menschliche Wirtschafts- und Rechtsordnung. Die Moral ist die Basis des Tausches von Geschenken wie es die Maori tätigen: „Gib, soviel du empfängst, und alles wird zum besten stehen.“¹¹ Der *Austausch* von Gütern ist somit der reziproke Tausch von nützlichen Dingen, die ohne Gewinn vertrieben wurden.

Güter werden als Waren i. e. S. angesehen, wenn sie einen *Wert* haben. Dieser Wert entspricht nach Marx dem Doppelcharakter der Ware: Diese hat einen *Gebrauchs-* und einen *Tauschwert*. Ersterer manifestiert sich im Nutzen für den Erwerber der Ware. Nach Marx ist er „der stoffliche Träger des Tauschwertes“¹².

Der *Tauschwert* stellt nach Marx die relative Arbeitszeit dar, die für die Produktion der Ware notwendig ist. Mit „relativ“ meint Marx das Verhältnis der Arbeitszeit zu der von anderen am Markt verfügbaren Waren. Diese Arbeitszeit bildet für Marx auch im Gegensatz zu dem Geschenketausch die Grundlage des *Mehrwerts*, da er unterstellt, dass der Arbeiter einen Teil seiner Arbeit für den Produzenten, dh. für den *Kapitalisten* tätigt. Der Arbeiter unterliegt nach Marx einer *Entfremdung* in mehrfacher Hinsicht: Er entfremdet sich „von seiner produktiven Tätigkeit, von dem Produkt seiner Tätigkeit, vom Mitmenschen und von sich selbst als einem gesellschaftlichen, kooperativen, schöpferischen Wesen.“¹³

Nach der neoklassischen Theorie richtet sich der Wert einer Ware nach seinem *Tauschwert*, jedoch ist der Preis nicht nur vom Arbeitswert, sondern in erster Linie von Angebot und Nachfrage abhängig. Adam Smith unterscheidet hier die verschiedenen Faktoreinkommen, die den Wert einer Ware begründen: Lohn für Arbeit, Rente für Grund und Boden und Gewinn und Zinsen für Kapital. Nicht nur in postindustriellen Gesellschaften trägt der Faktor „Know-how“ bzw. Wissen zum Wert einer Ware bei. Auch Marx erwähnte diesen Bestandteil schon. Somit kann gesagt werden, dass der Arbeitswert einer Ware zwischen körperlicher Arbeit und Wissensgenerierung zu unterteilen ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ware i. e. S. nicht nur einen Gebrauchswert wie in *egalitären* Gesellschaften, sondern auch einen *Tauschwert*, der den Profit als Basis beinhaltet, besitzt. Erst durch den Einsatz der Arbeitsteilung hat die Produktion einer Ware einen vergegenwärtigten *Tauschwert* erhalten, dessen Triebkraft der Profit darstellt.

2.3 Wissen

Wissen wird in der Literatur vielseitig verwendet und definiert. Es handelt sich dabei um keinen klar bestimmbaren Begriff. Ein erster Versuch einer Annäherung besteht gemeinhin in der Einteilung von Wissen in das Schema Daten – Informationen – Wissen. Unter Daten wird bspw. das Zeichen „5“, unter Daten ein Syntax („5 €“) verstanden. Um zur Information zu gelangen, müssten diese fünf Euro mit einem Kontext versehen sein. Beispielsweise kann mit fünf Euro ein bestimmter Warenkorb gekauft werden. Wissen allerdings ist erst das Verstehen des Marktmechanismus, der den Preis bildet.

¹⁰ Mauss, Marcel, 1908, 15.

¹¹ Mauss, Marcel, 1908, 129.

¹² Marx, Karl/Engels, Friedrich, 1952, 50.

¹³ Kromphardt, Jürgen, 1991, 123.

2.3.1 Lokales und globales Wissen

Hierbei werden dem Universalismus kulturelle Eigenheiten gegenüber gestellt. Lokales Wissen spielt beispielsweise in der Entwicklungshilfe eine zentrale – aber oft vernachlässigte – Rolle. Entwicklungsorganisationen aus den so genannten Geberländern versuchen daher mit lokalen Organisationen in den Empfängerländern zusammen zu arbeiten um Probleme zu verhindern, die auftreten, wenn universale Annahmen, die zu einem Hilfsprojekt getroffen wurden mit den tatsächlichen Gegebenheiten nicht übereinstimmen.

Tatsächlich stellt sich diese Frage auch im Rahmen von Beratungswissen. Wenn amerikanische Politikberater¹⁴ im Ausland – beispielsweise in Österreich – tätig werden, müssen sie sich auf neue Gegebenheiten einstellen. Notwendigerweise können diese Berater auf einen Fundus von allgemeingültigen Annahmen zurückgreifen, weil ansonsten ihre Tätigkeit in bzw. für Österreich neu erlernt werden müsste und damit als unrentabel und unattraktiv gelten würde. Auf der anderen Seite ist eine enge Zusammenarbeit der amerikanischen Berater mit lokalen Experten erforderlich, um schwerwiegenden Missverständnisse vorzubeugen.

2.3.2 Lebendiges und formales Wissen

„Lebendiges Wissen ist vor allem eine praktische Fähigkeit, ein Können, das nicht zwangsläufig formalisierbare und systematisch erfassbare Kenntnisse beinhaltet. Der größte Teil des auf körperlichen Fertigkeiten beruhenden lebendigen Wissens kann unmöglich formalisiert werden. Es wird nicht gelehrt, man lernt es durch den Gebrauch, sozusagen durch die Schule des Lebens.“¹⁵ Lebendiges Wissen ist das neue Fixkapital: „[Es] besteht mit anderen Worten aus der Gesamtheit der Gesellschafts- und Lebensbeziehungen, aus den Weisen, wie Informationen produziert und aufgenommen werden, die sich zunächst in Arbeitskraft sedimentiert haben müssen, um anschließend entlang des Produktionsverfahrens aktiviert werden zu können.“¹⁶

„[Formales] Wissen wird [...] als ein Komplex formalisierter Kenntnisse aufgefasst, als totes, von jeglichem Träger losgelöstes und von gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen abgespaltetes Produktionsmittel [...]. Um produktiv wirksam zu sein, braucht totes Wissen von niemandem mehr gewusst und verstanden zu werden. Die in der Wissensindustrie betriebene Wissensproduktion zielt auf die größtmögliche Substituierbarkeit der menschlichen Fähigkeiten ab, bis hin zur künstlichen Intelligenz und zum künstlichen Leben – bis hin zur von Günther Anders diagnostizierten „Antiquiertheit des Menschen.“¹⁷

2.3.3 Produktives und unproduktives Wissen

Diese Einteilung lässt sich nach der Arbeitsdefinition von Marx über den Mehrwert bestimmen. Demnach kommt Wissen nur dann ein Wert zu, wenn es auf direkte Weise gegen Kapital ausgetauscht wird.

„Diese Bestimmung steht natürlich in krassem Gegensatz zur öffentlichen wissenschaftlichen Rhetorik, die hier gerne auf Begriffe wie Risikomanagement abhebt und die in

¹⁴ Aus der österreichischen Medienlandschaft vernehmen wir nur männliche Vertreter dieser Spezies.

¹⁵ Gorz, André, 2004, 34

¹⁶ Marazzi, Christian, 1998, 78.

¹⁷ Gorz, André, 2004, 88.

den Finanzdienstleistern und Banken einige der bedeutendsten Akteure für weitere produktive Innovation in Wissensgesellschaften sehen. Die in diesen ökonomischen Bereichen konzentrierte Handlungsmacht steht nach der Marx'schen Theorie in keinem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, Dieses Missverhältnis verweist einmal mehr auf eine kulturelle Hegemonie, die die Konzentration der ökonomischen Handlungsmacht (politisch gestützt etwa durch die GATS-Verträge) mit Legitimationen versieht.“¹⁸

Die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung führt damit direkt in einen Kampf um die Aushandlung, was denn eigentlich gesellschaftlich bedeutendes Wissen ist. Dieser Kampf wird erbittert geführt, hängt von ihm doch die Entlohnung für die Bereitstellung der individuellen Wissensvorräte ab. „Im Postfordismus produziert Wissen auch Wert, weil es Sinn stiftet. Der Eigenwert dessen, was man macht, [...] wird genauso wichtig wie der auf dem Markt erhaltene Geldwert. Für den Musiker, der Musik „verkauft“, bemisst sich das Ergebnis“ nicht nur nach Geld, sondern auch nach dem Wert einer Arbeit die an sich eine Bedeutung hat.“¹⁹

2.4 Freiheit

Nach der Französischen Revolution ist die Freiheit zum Legitimationsbegriff jeder Herrschaft geworden. Der Begriff geht historisch gesehen jedoch auf das Freiheitsverständnis der *polis* im 6. Jhd. v. Chr. zurück. Dort lebten die Bürger (Adel und Bauern) in den öffentlichen Bereichen *politisch* frei. Jedoch war diese Freiheit auf das öffentliche Leben beschränkt, denn nur besitzende, männliche Vollbürger genossen das Privileg der materiellen Freiheit. Rousseau entwarf einen Gesellschaftsvertrag, der ein Naturrecht enthielt, das eine gewisse Freiheit gegenüber den Herrschenden garantieren sollte. Aber wie auch bei John Locke war sein Freiheitsverständnis auf den Rechtsstaatsgedanken reduziert.²⁰

Eine viel weitreichendere Bedeutung erhielt der Begriff im Deutschen Idealismus: Nach Georg W. E. Hegel ist sie die Absolutierung des objektiven Geistes. Der Mensch stellt in seinen Handlungen den Aspekt der Freiheit vor sich hin und schaut sich darin an.²¹ Der Mensch bestimmt sich aus sich selbst heraus, er ist nicht Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck. Die Freiheit verwirklicht sich aus seinen Handlungen heraus. Erst im dialektischen Vergleich mit *Gott*, dem absoluten Geist, entspricht der Mensch dem Begriff der *Freiheit* vollkommen. Erst der Gottesbegriff ermöglicht erst die Erlangung der Freiheit, da der Mensch endlich ist, dh. zwar frei, jedoch gleichzeitig nicht vollkommen frei, da er ökonomischen Gegebenheiten unterworfen ist.

Der Staat ist das Ergebnis der vom Menschen gestalteten Freiheit, der nie zum Selbstzweck (zur Staatsräson) verkommen darf.²² Die Inhalte müssen mit dem Begriff der Freiheit interpretiert werden (z. B.: Organhandel). Der Absolute Geist setzt auf den Begriff des *zoon politikon* auf, der das politische Leben in der *polis* bezeichnet: Der Einzelne ist nur aus der Gemeinschaft heraus etwas, da sie die verwirklichte Freiheit ist. Im Gegensatz zu dem idealistischen Begriff steht der wirtschaftswissenschaftliche: Die (Willkür)-Freiheit ist in ihrer Form

¹⁸ Bittlingmayer, Uwe, 2005, 347

¹⁹ Enzo, Rullani, zit. in: Gorz, 2004, 61.

²⁰ vgl. Greven, Michael Th. 244-245.

²¹ vgl. Hegel, Georg W. F., 2005, 350ff: Der objektive Geist („für sich sein“) reflektiert im Gegensatz zum subjektiven Geist („an sich sein“) auf die Gesellschaft. Er ist nach Hegel Voraussetzung für den dialektischen Prozess. Der Absolute Geist (an und für sich sein) ist die Synthese.

²² vgl. Pesendorfer, Wolfgang, 6-7.

frei, aber nicht in ihrem Inhalt: Die Freiheit ist an die Natur und nicht an den Geist gebunden. Locke betont in diesem Zusammenhang die Vertragsfreiheit: Das Eigentum steht höher als die Freiheit. Diese Freiheitsdefinition hängt eng mit der Definition des Wirtschaftsstaates in angloamerikanischen und protestantischen Ländern zusammen, der im Gegensatz zum sittlichen, freiheitsbezogenen Staat der Aufklärung steht.

2.5 Bildung als „Öffentliches Gut“

Öffentliche Güter sind in der Volkswirtschaft durch zwei Eigenschaften gekennzeichnet: Nichtrivalität im Konsum und fehlende Ausschlussmöglichkeit.²³ Erstere Eigenschaft zeichnet sich dadurch aus, dass durch den Konsum des gleichen Gutes keine Person in ihrem Nutzen geschädigt wird. Die zweite Eigenschaft bezieht sich auf so genannte „Trittbrettfahrer“, die nicht vom Konsum gehindert werden können. In der Volkswirtschaftslehre werden als ideale Beispiele oft Landesverteidigung oder Straßenbeleuchtung genannt. Meistens geht dem öffentlichen Gut ein Marktversagen voraus, weil sich kein effizienter Marktpreis finden lässt.

In der klassischen Theorie des Marktes wird auch von nichthandelbaren Gütern ausgegangen: Ein Gut ist frei, wenn es ohne Kosten für andere Marktteilnehmer konsumieren werden kann (bspw. Luft, Regenwasser etc.): Das Gut ist somit *pareto-effizient*.

Es gibt jedoch auch Güter, die entweder vom Staat bereitgestellt werden, aber auch auf freien Märkten gehandelt werden können. Diese Güter können aus verschiedenen Gründen nicht im vollen Umfang von privaten Anbietern übernommen werden. Die in der Literatur oft genannten Beispiele sind Gesundheitswesen, Abfallbeseitigung und eben Bildung.²⁴ Der Staat hat jedoch mittels Gesetze oder Lenkungssteuern die Möglichkeit negative Effekte dieser so genannten „gemischten Güter“ zu verhindern, wobei höhere Kosten entstehen können.

Bildung als Begriff steht in seiner ursprünglichen Bedeutung für *Erziehung*. Im Mittelpunkt der Erziehung steht das Idealbild des *sich denkenden* Menschen. Dabei werden Normen als auch selbstständiges Denken und Handeln vermittelt.

In der kapitalistischen Gesellschaft wird Bildung immer stärker an ökonomische Zwecke gebunden. Bildung ist somit nicht Zweck, sondern (auch) Mittel. Menschen eignen sich Bildung nicht (nur) zur Persönlichkeitsbildung an, sondern um ihren Arbeitswert zu vermehren. Unter Bildung versteht man die Weitergabe von Wissen. Sie wird ihrem Begriff nur dann gerecht, wenn es sich nicht um reine Daten oder Informationen handelt, sondern um Wissen, welches einen Gebrauchswert besitzt.

Bildung wird seit 1948 durch die UNO auch formal als Menschenrecht gesehen. Im Wohlfahrtsstaat wird Bildung als hoch profitable Investition in die Gesellschaft und in das Individuum als Persönlichkeitsbildung gesehen.²⁵ Jedoch steht die Etablierung des Wohlfahrtsstaates in einem Zusammenhang mit der Humankapitaltheorie, die Bildung auch als profitable Investition in den Menschen sieht.²⁶

²³ vgl. Genser, Bernd, Robert Holzmann, 2001, 216.

²⁴ vgl. Genser, Bernd, Robert Holzmann, 2001, 217.

²⁵ Eicher, Jean-Claude, 2000, 1.

²⁶ vgl. Ebd., 5.

2.6 Wissensgesellschaft

Die Rede von der Wissensgesellschaft befindet sich im Einklang mit dem politischen Projekt einer neoliberalen Gesellschaft. Gerade der wissensbasierte Bereich und der Bildungsbereich zielen in der so genannten Wissensgesellschaft auf die Eigenverantwortung des Einzelnen und die Natürlichkeit von Eliten ab.

So ist es wenig verwunderlich, dass in Abgrenzung zur ersten Konnotation mit dem Begriff der „Wissensgesellschaft“ als Vorstellung einer Gesellschaft, die in immer größerem Ausmaß von Wissen (in all seinen Formen) durchzogen ist, in der sozialwissenschaftlichen Literatur der Begriff als Idealbild zumeist in Führungszeichen zu lesen ist. In dieser Arbeit werden wir den Begriff nur in Zitaten verwenden. Für alle anderen Fälle reduzieren wir den Begriff auf die „Informationsgesellschaft“, da dieser Begriff dem Kontext von fragmentiertem Wissen am nächsten kommt.

Es gibt einige Versuche aus wissenschaftlicher und politischer Sicht eine Definition der Wissensgesellschaft anzubieten. So meint etwa die EU-Kommission: „Hauptakteure von Wissensgesellschaften sind die Menschen. Was in erster Linie zählt, ist die Fähigkeit der Menschen, Wissen zu produzieren und dieses Wissen effektiv und intelligent zu nutzen und dies unter sich ständig verändernden Rahmenbedingungen.“²⁷

Erstmals geprägt wurde der Begriff 1966 als Robert E. Lane von der „knowledgeable society“ sprach. Den Begriff der Wissensgesellschaft führte Drucker im Jahr 1969 in seinem Werk „Die Zukunft bewältigen“ ein. Darin beschreibt er die Ablöse der Industriearbeit durch so genannte Wissensarbeit. Begründet wird diese Ablöse durch eine neue Qualität an Bildung für große Bevölkerungsschichten. Daraus ergibt sich eine Veränderung der Arbeit in der Wissensgesellschaft: „Eben weil wir Menschen beschäftigen müssen, die Arbeitsstellen für Denkarbeit erwarten und verlangen, mussten diese Stellen erst geschaffen werden und als Folge davon wurde der Charakter der Arbeit verändert.“²⁸

In den 1990er Jahren begründet Nico Stehr die Legitimation des Begriffs folgendermaßen: „Wenn Wissen in steigendem Maße nicht nur als konstitutives Merkmal für die moderne Ökonomie und deren Produktionsprozesse und –beziehungen, sondern insgesamt zum Organisationsprinzip (...) der modernen Gesellschaft wird, ist es angebracht, diese Lebensform als Wissensgesellschaft zu bezeichnen.“²⁹

Für Helmuth Willke lässt sich „von einer Wissensgesellschaft oder wissensbasierten Gesellschaft [...] sprechen, wenn zum einen die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden.“³⁰ Eine entscheidende zusätzliche Voraussetzung der Wissensgesellschaft ist, dass Wissen und Expertise einem Prozess der kontinuierlichen Revision unterworfen sind und damit Innovationen zum alltäglichen Bestandteil der Wissensarbeit werden.

Für Uwe Bittlingmayer ist jedoch noch keineswegs ausgemacht, ob sich die sozialen Strukturen und Verhältnisse derart geändert haben, dass ein „aktualisierter gesellschaftlicher Struk-

²⁷ Europäische Kommission, 2000.

²⁸ Drucker, Peter F. 1969, 348.

²⁹ Stehr, Nico, 2001, 10.

³⁰ Willke, Helmut, 2001, 26f.

turbegriff“ vonnöten ist.³¹ Ein möglicher Ansatzpunkt ist die zunehmende Differenzierung der Gesellschaft, deren Arbeitsteilung eine Spezialisierung vorantreibt. Jede Arbeit schafft neue Arbeit und jede Arbeit muss sich in einer arbeitsteiligen Gesellschaft legitimieren. Nicht nur der/die MathematikerIn als StellvertreterIn des *Homo Fabers* ist gezwungen zu zeigen, dass seine/ihre Arbeit notwendig und anwendbar ist, sondern auch die Partei und in der Folge auch der/die politische BeraterIn.

Dies führt zu einem fortwährenden Kampf des Wissens um die Durchsetzung der eigenen Legitimität. Die Frage nach der Wissensasymmetrie kann also nicht nur unter dem Blickwinkel des Staatsrückzugs betrachtet werden, sondern ist auch auf den Wettbewerb um die Durchsetzung des Wissens zurückzuführen. Dieser Wettbewerb führt nämlich in einer arbeitsteiligen Gesellschaft dazu, dass sie Spezialisten für die Durchsetzung des Wissens hervorbringt. Und gerade die Verfügbarkeit von Wissen um die Durchsetzung ist knapp.³² Folglich entsteht in der Wissensgesellschaft eine typische Angebot-Nachfrage-Situation.

2.7 Wissenspolitik

Wissenspolitik besteht aus den staatlichen Maßnahmen zur Förderung und Beeinflussung von Wissenschaft und Forschung. Im Rahmen der demokratischen Legitimation dieser Maßnahmen ist es die klassische Bildungspolitik, die zur Wissenspolitik gehört, und deren Aufgabe Bildungschancen gleich zu verteilen. Gerade in einer *flexiblen Gesellschaft* in der *lebenslanges Lernen* propagiert wird, wird die Wissenspolitik vor neue Herausforderungen gestellt. Nico Stehr versteht darunter aber auch die Überwachung der Verwendung von neuem Wissen:

„The organisation of the public sphere is changing, participatory demands and contribution to the regulation of knowledge are bound to become more routine and, more generally, we will see significant transformations of the political culture and the re-alignment of the major institutions of modern society as the result of the emergence of knowledge politics as a new field of political activity.“³³

Neben Schulen und Universitäten sind es auch private Organisationen, die Wissen generieren. Dies sind etwa Unternehmens- und Politikberatungsunternehmen oder private Universitäten und Forschungszentren. Wissenspolitik bewegt sich entlang der Frage, in welche Bereiche der Staat eingreifen soll und welche Bereiche er regulieren soll?

Während der Ruf der Überwachung von neuen Technologien stärker wird und Stehr einen Mangel an Kontrolle diagnostiziert, zieht sich der Staat aus dem klassischen Bereich der Bildungspolitik immer mehr zurück. Die „Autonomie“ der Universitäten führt zu einer Abhängigkeit von privaten Investoren. Im Rahmen einer neoliberalen Politik wird das Bildungswesen teilprivatisiert.

Der Handlungsrahmen nationaler Politik (am Beispiel Österreich) wird an Ökonomisierungs- und Globalisierungszwänge geknüpft: In der Universitätsgesetzgebung ist dies der Bolognaprozess oder im Fall einer Eliteuniversität sind es Vorbilder aus Massachusetts und Zürich.

³¹ vgl. Bittlingmayer, Uwe, 2005, 340.

³² vgl. zu diesem Gedankengang Füllsack, Manfred, 2006, 72ff.

³³ Stehr, Nico, 2003, 652.

3 Ideengeschichte der Bildung

3.1 Platon und Aristoteles

Eine Trennung der Begriffe Wissen und Wissenschaft einerseits von Bildung andererseits gab es unter Platon noch nicht. Sie hatten geradezu einen gemeinsamen Ursprung in der Sittlichkeit der Antike. Im Streit mit den *Sophisten*, die Wissen und Bildung rein äußerlich verstanden, sah Platon in seiner Gegenthese den Erwerb von Wissen in einem persönlichen akademischen Werdegang vor, der es erlaubt Zusammenhänge kulturell zu verstehen und zum Wohle des Gemeinwesens nutzen zu können.³⁴ Dadurch erlangt der Schüler seine „sittlich vollkommene Haltung“³⁵, die Platon als die „Idee des Guten“³⁶ bezeichnet. Der Gebrauch der Wissenschaft bedingt auch einer Rechenschaftspflicht: Es nutzt nichts, neue Erkenntnisse zu gewinnen, die nicht für die Gesellschaft eingesetzt werden können. Neben der Frage nach dem Gebrauchsnutzen muss gemäß der „Idee des Guten“ auch die nach dem *rechten* Nutzen gestellt werden um das Projekt zu legitimieren.

Bei Aristoteles wird Wissen in Theorie als „selbstzweckhaftes Wissen notwendiger allgemeiner Zusammenhänge“³⁷ und in Praxis als „die praktische Rationalität und Klugheit der Lebensführung“ begriffen. Die Bildung verbindet dabei Theorie und Praxis und verlangt die Einhaltung einer Sittlichkeit.³⁸ Aristoteles definiert den Zusammenhang als die *Praxis des Klugen*: „[Sie ist] vom Erwerb von Wissen und seiner Anwendung aus dem ordentlichem Tun selbst hervorgegangen und zur Praxis zusammengewachsen.“³⁹ Die zweite Form ist die *kluge Praxis*: Sie ist nicht aus der Theorie hervorgegangen und somit können Theorie und Praxis weit auseinanderklaffen.⁴⁰ Die individuelle Autarkie im Sinne der *Freiheit* muss der Kluge sich wahren können.

„Sie ist es, die dem Klugen das richtige Urteilen und Handeln ermöglicht. Stünde er in der Abhängigkeit von den Spielarten der Begierde oder einer dadurch bedingten Lebensform, der es ausschließlich um Lustmaximierung, Reichtum, Macht und dergleichen geht, so würde er abhängig von deren kontingentem Auftreten. [...] Ist er aber frei, so kann sich der Kluge den Ansprüchen der Praxis, Mitmenschen und Mitwelt stellen, die Herausforderungen erwidern, in den Situationen das für ihn und die Gemeinschaft im allgemeinen Richtige fortbilden, aus dem Gegebenen das Beste machen und so an der Ordnung selbst mitwirken, von der er selbst ein Teil ist.“⁴¹

Aristoteles sieht als Voraussetzung für die Freiheit eine Entfesselung des *Klugen*, die er durch die Übernahme des Ethos erreichen kann. Mit dieser Übernahme muss er individuelle Eigenheiten ablegen und kann so anderen als Vorbild dienen.

Ähnlich wie auch Platon sieht Aristoteles den persönlichen Werdegang und die damit verbundene Erfahrung als Voraussetzung für die *persönliche* und *sittliche Freiheit*, die nicht als

³⁴ vgl. Elm, Ralf, 2002, 20-21.

³⁵ ebd., 21.

³⁶ Platon, zit. in: ebd., 20.

³⁷ ebd., 21.

³⁸ vgl. ebd., 22.

³⁹ Elm, Ralf, 1996, 289.

⁴⁰ vgl. ebd. 289.

⁴¹ ebd., 287f.

Gegensatz, sondern als Begriffspaar verstanden werden müssen. Die persönliche *Freiheit* kann nach Aristoteles nur im Zusammenspiel mit der Gemeinschaft erlangt werden, zu der das Individuum in einem reziproken Verhältnis steht.

3.2 Die Humboldt'sche Idee

Das philosophisch-wissenschaftliche und rhetorisch-praktische Bildungsverständnis der Griechen und Römer gilt als Grundvoraussetzung für den Deutschen Idealismus und somit von Humboldts Bildungsidee.⁴²

Wenn man im deutschsprachigen Raum von einer Idee für Universitäten spricht, meint man häufig die Bildungskonzeption des Deutschen Idealismus, die sich auf eine Universitätskonzeption nach Humboldts Reformen bezieht.⁴³ Er war nach zehnjähriger Planung maßgeblich an der Neugründung der Berliner Universität im Jahr 1809 beteiligt. Die Gründung stand im Zusammenhang mit weit reichenden Reformen. Seine Prinzipien gelten bis heute: „Freiheit der Wissenschaft, Einheit von Forschung und Lehre sowie Wissenschaft als Bildung.“⁴⁴

Humboldt schreibt: „NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden [... und] die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] zu verschaffen.“⁴⁵ Er sieht also die Bildung zu einem großen Teil als Persönlichkeitsbildung wie folgende Passage noch stärker verdeutlicht:

„Er will nicht mehr bloss dem Menschen Kenntnisse oder Werkzeuge zum Gebrauch zubereiten, nicht mehr nur einen einzelnen Theil seiner Bildung befördern helfen; er kennt das Ziel, das ihm gesteckt ist, er sieht ein, dass, auf die rechte Weise betrieben sein Geschäft dem Geiste eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst geben, dass er von der Seite, auf der er steht, seine ganze Bildung vollenden kann; und dies ist es, wohin er strebt.“⁴⁶

Auch die Wahrheit war für Humboldt eine Erkenntnis, die er der Nützlichkeit entgegenstellte. So wie auch Immanuel Kant, der in seiner Schrift über den Streit der Fakultäten im Jahr 1798 die Philosophische Fakultät hervorhob, war sie auch Hauptbestandteil seiner Reform.⁴⁷ Für ihn ist die Bildung nicht bloß Selbstzweck, sondern eine Beschäftigung mit der Welt und die Nutzung individueller Potentiale. Für ihn ist der Mensch selbstbestimmt. Die Philosophie hatte zur Aufgabe „die Einheit der Wissenschaften interpretativ und praktisch auf den Bildungsprozess der Individuen zu beziehen und diese Bildung des Gelehrten als Modell von Humanismus aufzufassen.“⁴⁸ Sein Kredo war die Einsamkeit und Freiheit der Bildung und stand somit auch im Widerspruch mit dem Staat, der auch Ansprüche auf die Qualifikation und Gesinnung der Absolventen hatte.⁴⁹ Jedoch kann sich die Bildung zu Gunsten des Staates nur in vollkommener Freiheit entfalten.

⁴² Elm, Ralf, 2002, 22.

⁴³ Mittelstraß, Jürgen, 2002, 51.

⁴⁴ Wigger, Lothar, 2002, 118.

⁴⁵ Humboldt, Wilhelm von, 1960, 237.

⁴⁶ ebd. 238-239.

⁴⁷ vgl. Mittelstraß, Jürgen, 2002, 56.

⁴⁸ ebd. 121.

⁴⁹ vgl. ebd. 122.

Die Wissenschaft hat nach Humboldt drei miteinander eng verbundene Bedeutungen:⁵⁰

- **Wissenschaftstheoretisch:** Sie ist nicht nur eine besondere Form der Wissensbildung sondern auch eine Idee: Es gibt Theorien, Methoden und Rationalitätskriterien, die Voraussetzung für die Reproduzierbarkeit und Kontrollierbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse sind. Nur unter Einhaltung dieser Kriterien hat Wissenschaft einen Wahrheitsanspruch und ist von *Meinung* als Vorstufe zu Wissen unterscheidbar.
- **Gesellschaftstheoretisch:** Neben der Idee ist auch die gesellschaftliche Veranstaltung der Wissenschaft ein wichtiger Bestandteil des Begriffs. Sie manifestiert sich in der *Institution* Wissenschaft und ist als Lehr- oder Forschungsauftrag erfahrbar.
- **Moralisch:** Die dritte Bedeutung ist die Uneigennützigkeit, Wahrhaftigkeit und ein notwendiger Skeptizismus. Er sieht als ein Gebot der Kritik gegenüber allen Geltungsansprüchen und Überzeugungen in der Wissenschaft vor. Wissenschaftliche Rationalität wird also mit Moral gekoppelt. Diese Form der Wissenschaft wird auch als *Idee* bezeichnet; sie ist die zweite Natur des Menschen und betrifft seine Vernunft.

Wenn man von der *Humboldt'schen Idee* spricht, meint man die moralische Bedeutung der Wissenschaft. Dieser Idee begegnen wir auch bei Adorno, wenn er von der Kritik am Positivismus spricht.

⁵⁰ vgl. Mittelstraß, Jürgen, 2002, 57f.

4 Der Markt für Wissen und Bildung in der EU

4.1 Liberalisierung

4.1.1 Bretton-Woods

Aus den Erkenntnissen der Weltwirtschaftskrise von 1929 und dem Zweiten Weltkrieg wollten vor allem die USA die Weltwirtschaft institutionalisieren. Koordinierung, Stabilität und Flexibilität des Welthandels waren die Prinzipien des kapitalistischen Systems.⁵¹ So kam es am 23. Juli 1944 zum Bekenntnis zum weltweiten Freihandel nach den Prinzipien von Bretton Woods durch 44 Staaten. Das neue Welthandelssystem wurde durch den Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Internationalen Bank für Wiederaufbau und Entwicklung (kurz: Weltbank) getragen.

Der ursprünglich politische Gedanke des Liberalismus als politische Strömung, die die Selbstbestimmung des Individuums im Kern hatte, wurde ad acta gelegt. Das neue Konzept war ein wirtschaftspolitisches, das die Freiheit mit der Ordnung verknüpfen wollte. So entstand das System von Bretton Woods als stärkste Ausprägung des so genannten *Ordoliberalismus*, einer Form des bereits inflationär genannten *Neoliberalismus*.⁵²

Neben den Instituten gilt das *Allgemeine Zoll- und Handelsabkommen* (engl. General Agreement on Tariffs and Trade; GATT), welches durch die erste Runde der Mitgliedsstaaten in Genf 1947 angenommen wurde, als wichtigstes Instrument der Liberalisierung. Das Wirken der Runden beschränkt sich anfangs auf Zolltarifsenkungen und klassische Konsumgüter.⁵³ Zur größten Bedeutung erlangte das Abkommen durch die Uruguay-Runden von 1986 bis 1994. Diese sollten den Protektionismus Einhalt gebieten, aber auch neue Märkte wie Dienstleistungen und Eigentumsrechte für den Welthandel erschließen.⁵⁴ Eine neue Prämisse war, dass es keine Teilabkommen zwischen Staaten mehr geben durfte.

4.1.2 Die Welthandelsorganisation

Nach Abschluss der Uruguay-Runde wurden auch die Abkommen institutionalisiert, die schlussendlich in der neu gegründeten Welthandelsorganisation (WTO) am 15. April 1994 aufgingen. Ihre zwei Kernabkommen waren das *Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen* (engl. General Agreement on Trade in Services; GATS) und das *Übereinkommen über handelsbezogene Aspekte der Rechte am geistigen Eigentum* (Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights; TRIPS).

Ein wesentlicher Aspekt der WTO ist der Multilateralismus: Entscheidungen fallen nicht mehr uni- oder bilateral, sondern müssen einstimmig von allen Mitgliedsstaaten angenommen werden. Mit der Zeit zeigte sich, dass diese Vorgangsweise auch Bühne für Machtpolitik großer Akteure wie den USA, die EU oder Japan war.

⁵¹ vgl. Kletzer, Christoph, 2003, 11f.

⁵² vgl. Schiller, Theo, 2002, 479.

⁵³ vgl. ebd., 14.

⁵⁴ vgl. ebd., 15.

Das Ziel der WTO ist die Schaffung eines Welthandels nach genauen Spielregeln. Diese entstammen der neoklassischen Wirtschaftstheorie: David Ricardo vertrat die Theorie der komparativen Kostenvorteile, die besagt, dass sich der Außenhandel immer dann lohnt, wenn das Gut von einem anderen Staat günstiger hergestellt werden kann als im eigenen.⁵⁵

Die Organisation der WTO hat eine eigene Rechtspersönlichkeit und ist somit unabhängig von ihren Mitgliedern handlungsfähig. Sie besitzt eine Streitschlichtungsstelle (engl. Dispute Settlement Body), die aus einem Expertengremium besteht und aktiv wird, wenn sie von einem Mitglied angerufen wird. Das Rechtsurteil ist für den betroffenen Staat bindend.

Im GATS-Abkommen wurden zwölf Dienstleistungen wie bspw. Bildung definiert. Diese umfassen wiederum Sub-Dienstleistungen wie Volksschule, Universität, Erwachsenenbildung und andere.⁵⁶ Bei der Liberalisierung bzw. Privatisierung der staatlichen Bildungsinstitute hat die EU in der Uruguay-Runde eine Ausnahme erwirkt: Sensible Bildungsbereiche dürfen als staatliches Monopol betrieben und somit auch subventioniert werden. Das gilt allerdings nur für EU-Mitglieder ab dem Jahr 1994. Für Österreich gelten diese EU-Maßgaben also nicht. Vielmehr hat sich Österreich in Einzelverhandlungen dazu verpflichtet, alle Volks- und Pflichtschulen sowie die Erwachsenenbildung zu liberalisieren.⁵⁷

Da das GATS-Abkommen die vollständige Gleichbehandlung in- und ausländischer Anbieter vorschreibt, darf der Staat keine Subventionen mehr geben, was zu einem Ende des freien Hochschulzuganges führen wird. Kritiker sehen darin einen Qualitätsverlust in der Lehre und Forschung. Eine Entwicklung, die zwangsläufig mit der Privatisierung auftritt, ist die Diskriminierung sozial schwacher Gruppen. Durch das Preisgefälle der Bildungsangebote zwischen privaten und staatlichen Institutionen, ergeben sich starke Selektionstendenzen. Belegt kann dies durch eine Studie in Großbritannien werden: Dort wurde ein Gros der Bildung bereits in den 1980er Jahren unter Margaret Thatcher privatisiert. In den „Restschulen“ finden sich nur noch MigrantInnen, Kinder mit Lernproblemen und Kinder aus bildungsärmeren Schichten.⁵⁸

4.2 Lissabon-Prozess

In der Lissabon-Erklärung der Europäischen Union formulierte sich der Europäische Rat „die Gemeinschaft bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“⁵⁹, zum Ziel. Die Verbindung von Wissenschaft und konkurrenzfähigen Produkten und Dienstleistungen sollen diesen Weg ebnen, darum ist eine Grundvoraussetzung eine „verstärkte Humankapitalbildung“⁶⁰. Besonderes Augenmerk sollen Unternehmen im Technologie- und Informationssektor sowie transnationale Unternehmen erfahren, da diese besondere Stärken bei Innovationen bieten. Zudem sollen Universitäten als besondere Quellen von „neuem Wissen“⁶¹ gefördert werden und vermehrt in Projekten zusammenzuarbeiten.

Der Hintergrund der Lissabon-Strategie liegt an den Wachstumsraten der USA, die nach zwei Jahrzehnten relativ langsamen Wachstums seit Mitte der 1990er Jahre einen Anstieg

⁵⁵ vgl. Jawad, Faris, 2004, 3ff.

⁵⁶ vgl. Felber, Christian et al, 2003, 51ff.

⁵⁷ vgl. ebd., 74f.

⁵⁸ vgl. ebd., 77.

⁵⁹ Welfens, Paul, 2005, 184.

⁶⁰ ebd..

⁶¹ ebd.

der Arbeitsproduktivität erleben. Als Ursache wurden Investitionen in die *Informations- und Kommunikationstechnologien* (ICT oder I&K) ausgemacht.⁶² Die USA profitiert daher auch von Investitionen in Großhandel und Finanzdienstleistungen, die diese Technologien verwenden. In der EU hingegen stieg die Arbeitsproduktivität vor allem im Kommunikationssektor und nicht in Sektoren, die diese Technologien verwenden. Daher ist in der EU auch der Einfluss von ICT auf das Bruttoinlandsprodukt wesentlich geringer wie Lucilla Sioli und Peter Zangl feststellen.⁶³ Die EU hat in ihren Aktionsplänen „eEurope“ 2002 und 2005 folgende Hauptziele formuliert.⁶⁴

- „billigeres, schnelleres und sicheres Internet,
- Investitionen in Menschen und Fertigkeiten,
- Förderung der Internetnutzung,
- I&K-Ausrüstungsgüter (inklusive Computer),
- Software,
- Informationstechnologiedienste,
- Telekomnetzbetreiberdienste.“

Diese Ziele sind in sich gekoppelt. Die Nutzung der Software, deren Herstellung nur äußerst geringe Grenzkosten aufwirft, ist für die Produktivitätssteigerung wichtig. Die Voraussetzung sind Investitionen in das „Humankapital, also gut ausgebildete Arbeitnehmer“⁶⁵, die vom Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden. Somit ist das Bildungssystem eine wichtige Hebelwirkung für die angestrebten Produktivitätssteigerungen.

4.3 Bologna-Prozess

Die Luxemburgerin Viviane Reding war von 1999-2004 Mitglied der Europäischen Kommission. Sie war für Medien und Informationsgesellschaft zuständig, wobei sich letzteres Ressort mit anderen Kommissaren überschneiden hat. Sie sieht Bildung als „grundlegende Herausforderung [...]. Mit der Beschleunigung der technologischen Veränderungen und der Akkumulation von „neuem Wissen“ werden Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen des Einzelnen zu vergänglichen Gütern. Der Einzelne muss seine Kenntnisse und Qualifikationen kontinuierlich aktualisieren.“⁶⁶ Aus dieser Perspektive fordert sie ein breites Bildungsangebot, das formale, informelle und nicht-formelle Bildung vorsieht. „Die örtlichen und regionalen Behörden und Institutionen sind näher an den BürgerInnen und können deren Lernbedarf besser erkennen und in Abstimmung mit den Arbeitgebern auf diesen Bedarf auch reagieren.“⁶⁷

Am 25. Mai 1998 trafen sich anlässlich einer Jubiläumsfeier an der Sorbonne Universität in Paris, wo auch Viviane Reding Humanwissenschaften studiert hat, die Fachminister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien. Sie erklärten eine „Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems“.⁶⁸ Die Studierenden sollten ein zweistufiges Studium absolvieren und dabei ein Semester in einem anderen europäischen Land stu-

⁶² vgl. Sioli, Lucilla, Peter Zangl, 2005, 167f.

⁶³ vgl. ebd., 174f.

⁶⁴ Welfens, Paul, 2005, 184.

⁶⁵ ebd., 187.

⁶⁶ Reding, Viviane, 2001, 6.

⁶⁷ ebd., 7.

⁶⁸ Teichler, Ulrich, 2005, 7.

dieren. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die Fachminister von 29 europäischen Ländern die „Bologna-Erklärung“. Für Österreich unterzeichnete Caspar Einem, Minister für Wissenschaft und Verkehr, diese Erklärung. Darin wurden folgende Ziele formuliert:⁶⁹

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

Nach dieser Konferenz fanden mehre Folgekonferenzen der Fachminister statt, bei der die bedeutendste die Konferenz in Prag im Jahr 2001 war. Neben den grundlegenden Bildungszielen wird dem „lebenslangen Lernen“, was im Wesentlichen nach Reding einer mit dem Arbeitgebern akkordierten Bildung entspricht. Zudem haben sich zu den Gründerstaaten des Abkommens auch Albanien, Russland und Bosnien-Herzegowina hinzugesellt, sodass sie von 29 auf 40 angewachsen sind.⁷⁰ Alle Staaten müssen sich ausnahmslos allen genannten Zeilen verschreiben und diese in nationales Recht umsetzen. Für Ulrich Teichler, Direktor

⁶⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2006.

⁷⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2006.

der International Centre for Higher Education Research in Kassel, entspricht die Hochschulreform drei großen Erwartungen:⁷¹

- Die europäischen Hochschulen gewinnen weltweit an Attraktivität,
- die Hochschulen Europas vernetzen sich untereinander und
- die Studiendauer, -wege und –abschlüsse entsprechen besser den Berufsperspektiven der Studierenden sowie den Ansprüchen der Gesellschaft an die Hochschulen.

Der wichtigste Aspekt des zweistufigen Systems, ist ein dreijährlicher Bachelor-Abschluss mit 180 und ein Master-Studium mit 120 ECTS-Anrechnungspunkten. Wohin der Weg gehen soll, wird in der Bologna-Deklaration klar gemacht: “The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.”⁷² In dieser Frage hat sich der Begriff der “Employability”⁷³ etabliert. Der Begriff ist im Kontext der Universitäten irreführend, da er die Möglichkeiten nach der Ausbildung bzw. Studium einen Arbeitsplatz zu bekommen, meint. Da Studierende statistisch gesehen nur an einem halb so großen Arbeitslosigkeitsrisiko leiden als der Durchschnitt der Erwerbspersonen, ist nur bedingt davon zu sprechen. Jedoch stellt sich für die Politik die Frage, wie stark soll sich ein Studium an die berufliche Relevanz binden? Neben der qualitativen Ausrichtung, stellt sich bei der quantitativen die Frage, wie der kurze und großteils von wissenschaftlichen Arbeiten entkoppelte Bachelor-Lehrgang forciert werden könnte. Dabei sollen Aktivitäten für soziale Fähigkeiten (Verhaltens-Coaching) die Absolventen abrunden, indem der Bachelor noch in ein „Career Centre“ geschickt wird, bevor er in den Arbeitsprozess einsteigt.

Teichler sieht den Bologna-Prozess als eine Differenzierung des Hochschulsystems in vertikaler und horizontaler Weise:

- **vertikal:** Qualität und Reputation stehen auf der einen Seite und der Zugang zu attraktiven Berufskarrieren auf der anderen Seite.
- **horizontal:** Die Einheitlichkeit der Studiengänge fördert internationale Beliebtheit der Bologna-Universitäten sowie eine leichtere Anrechnung bei erhöhter Mobilität der Studierenden. Auf der anderen Seite stehen die Vielfalt der Studiengänge und die unterschiedlichen Kompetenzen der HochschulabsolventInnen.

Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld, das erst gelöst werden will. In den USA ist das Hochschulsystem stark vertikal und überdurchschnittlich horizontal geprägt. Daraus ergeben sich klare Wettbewerbsvorteile, den es herrscht hohe Qualität und Reputation (vertikal hoch differenziert) und eine überdurchschnittliche Anzahl an unterschiedlichen Studiengängen (horizontal überdurchschnittlich differenziert). In Europa sind viele Massenuniversitäten von einer niedrigen vertikalen Ausrichtung betroffen. Horizontal sind die Universitäten in Europa jedoch hoch differenziert, was auch eine Vergleichbarkeit der Studiengänge erschwert. Einerseits sollen die Studien transparent sein, sodass sie leichter anrechenbar und somit attraktiver werden, andererseits sind Spezialisierungen auch Qualitätsgaranten. Somit stellt sich auch Teichler die Frage, ob neben der internationalen Attraktivität und Mobilitäts erleichterung stärker die Frage nach unseren Zielvorstellungen für eine Wissensgesellschaft in den Vordergrund treten wird.⁷⁴

⁷¹ vgl. Teichler, Ulrich, 2005, 6.

⁷² Bologna-Deklaration, in: Teichler, Ulrich, 2005, 16.

⁷³ Teichler, Ulrich, 2005, 18.

⁷⁴ vgl. Teichler, Ulrich, 2005, 26f.

5 Formen der asymmetrischen Wissensverteilung

5.1 Akteure

Die zentralen Akteure um die Verteilung des Wissens sind der Staat selbst, die WissensarbeiterInnen und die BürgerInnen.

5.1.1 Bereitstellung von Bildung durch Staat und Unternehmen

In Artikel 26 der UNO Menschenrechtserklärung von 1948 ist das Recht auf Bildung festgeschrieben. Sie soll unentgeltlich sein, zumindest für den Grundschulunterricht. Demnach sollen auch Hochschulen allgemein verfügbar sein und entsprechend der Fähigkeiten offen stehen. Das Humboldt'sche Bildungsideal zeichnet sich durchaus ab, wenn des Weiteren gefordert wird, dass Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gerichtet sein muss.⁷⁵

Der Staat ist der wichtigste Anbieter von Bildung. Im Allgemeinen finanziert der öffentliche Sektor die Ausbildung indem er entweder die Betriebsausgaben und die Zinsen (den Kapitaldienst) pädagogischer Institutionen übernimmt (direkte Ausgaben für pädagogische Institutionen) oder indem er StudentInnen und ihre Familien mit Stipendien und öffentlichen Darlehen unterstützt, sowie, indem er öffentliche Subventionen für pädagogische Aktivitäten privaten Unternehmen oder gemeinnützigen Organisationen überträgt (Übertragungen auf Haushalte und Unternehmen). Beide Arten von Transaktionen werden unter dem Begriff „öffentliche Gesamtausgaben für Bildung“ zusammengefasst. Die EU-27-Mitgliedsländer gaben laut EUROSTAT im Jahr 2003 im Durchschnitt 5,17 % ihres BIP's für Bildung aus. In Österreich sank dieser Wert von 6,04 % im Jahr 1995 auf 5,50 % im Jahr 2003.⁷⁶

Grundsätzlich stehen die Gesamtausgaben für Bildung in einem Staat nicht im Verhältnis zur Qualität der Bildung. Dennoch fällt auf, dass die skandinavischen Länder Dänemark (8,33%), Schweden (7,47%) und Finnland (6,41%)⁷⁷, deren Bildungswesen als beispielhaft gilt, besonders hohe Quoten haben.⁷⁸

Die Einführung von Studiengebühren, die Errichtung von Schulgebäuden nach dem Konzept des *Public Private Partnership*, die Einführung des Bachelors, das Entstehen von Universitäten, die von privaten Unternehmen gesponsert werden, sind nur einige Hinweise darauf, dass sich die EU-Staaten zahlreiche Gedanken darüber machen, die Kosten von Bildung an andere zu übertragen und gleichzeitig die Bildung wirtschaftskonform zu machen. Der Lissabon Prozess gibt vor, dass sich Bildung lohnen muss.

Dass sich Bildung „lohnen“ kann, haben auch zahlreiche große Unternehmen wie Novartis, Siemens, Daimler-Chrysler usw. festgestellt. So entstanden etwa an der Technischen Universität in Graz ein *Frank-Stronach-Institut* welches von Magna gesponsert wird und unzählige andere Partnerschaften zwischen Unternehmen und Universitäten. Josef Penninger, Leiter des Instituts für Molekulare Biotechnologie in Wien, glaubt nicht, dass derartige Koopera-

⁷⁵ vgl. UNO, 1948.

⁷⁶ vgl. EUROSTAT, 2005.

⁷⁷ Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP).

⁷⁸ vgl. ebd.

tionen die Forschungstätigkeit negativ beeinflussen und sieht den Vorteil der Unternehmen im Zugang zu Spitzenforschung und – technologie.⁷⁹

Das Sponsoring von Universitäten durch Unternehmen führt jedoch zu konkreten Auswirkungen. Beide Organisationsformen greifen immer mehr ineinander, wobei sich das Prinzip der Verwertbarkeit von Wissen durchsetzt. Die Struktur der Universität verändert sich tief greifend, in dessen Verlauf Bildungsideale aufgegeben werden. Elite- oder Spitzenuniversitäten erreichen in der Gesellschaft große Akzeptanz, während die Legitimation von „Orchideenfächern“ in Frage gestellt wird.

Den hohen Studierendenzahlen⁸⁰, die mit der Bildung von Eliten nicht mehr vereinbar sind, wird der Bachelor entgegengesetzt. Was eine scheinbare Antwort auf die Bedürfnisse des Marktes ist, entpuppt sich bei genauerer Betrachtung als Versagen des Staates: Es gelingt ihm nicht mehr mit genügend Angebot die Nachfrage zu decken. Stattdessen werden Quotenplätze eingeführt um die Nachfrage einzuschränken. Die Angleichung von Vorwissenständen erfolgt auf zunehmend niedrigem Niveau, während die Erforschung und Weitergabe von Spezialwissenständen, die in der arbeitsteiligen Gesellschaft als Ware verwertet werden können, zunehmend von privaten Unternehmen finanziert werden.

5.1.2 WissensarbeiterIn/ SymbolanalytikerIn/ Politischer BeraterIn

Robert Reich, ein ehemaliger Berater von Bill Clinton bezeichnete die WissensarbeiterInnen 1991 in seinem Zukunftsbericht „Work of Nations“ als SymbolanalytikerInnen: “They simplify reality into abstract images that can be rearranged, juggled, experimented with, communicated to other specialists, and then, eventually, transformed back into reality.”⁸¹ SymbolanalytikerInnen sind *Hacker*, das heißt sie identifizieren sich mit ihrer Tätigkeit besonders und genießen die intellektuelle Herausforderung, auf kreative Weise Grenzen zu überwinden oder zu umgehen. Politische Beratung ist Wissensarbeit.

1996 veröffentlichte Manuel Castells sein dreibändiges Werk „Das Informationszeitalter“. Damit lieferte er eine Diskussionsgrundlage, die sich mit der Frage nach der Veränderung der Gesellschaft durch die Informationstechnologie beschäftigt. Castells versuchte sich an einer vergleichenden Studie und trennte dabei nach wirtschaftlichen Räumen: Dabei nehmen die USA eine Vorreiterstellung für eine informationelle Gesellschaft ein, weil in den USA der Anteil der WissensarbeiterInnen 30 % beträgt und damit einen doppelt so hohen Anteil aufweist als Japan, welches mit 15 % an zweiter Stelle lag.

In Castells Werk sind die WissensarbeiterInnen die neuen Mächtigen: „die Macht der Ströme gewinnt Vorrang gegenüber den Strömen der Macht.“⁸² Bedeutend ist, dass sich im Raum der Ströme zeitlose und globale, in sich selbst organisierte, Netzwerke herausgebildet haben. Die Eigendynamik dieser Netzwerke macht ein Regieren durch klassische politische Mittel nicht mehr möglich, die „Vernetzungslogik“ hat zu einer „Determination auf höherer Ebene“ geführt.

⁷⁹ Penninger, Josef, 2006.

⁸⁰ Alleine in den Jahren 1998 – 2004 stieg die Gesamtzahl an Studenten in den EU27 von 15 Mio. auf 18,2 Mio. vgl. EUROSTAT, 2006.

⁸¹ Reich, Robert, 1991, 178.

⁸² Castells, Manuel, 1996, 527.

Als Lenker der Ströme erscheinen die WissensarbeiterInnen nahezu gottgleich, jedoch ist zu bedenken, dass sie selbst täglich manipuliert werden und dass sie sich selbst täglich manipulieren, etwa als selbst disziplinierte neue Selbstständige – und damit Abschied von göttlichen Würden nehmen müssen. Als Ganzes bilden sie den Wissensmarkt, sind die Macht der Ströme, als Einzelne sind sie nur Punkte in einem Netzwerk. Sie sind die unkontrollierten Experten der Gegenwart. Reich vergleicht die Symbolanalytiker im Zusammenhang mit der Gottesgleichheit auch als Überwacher des Flugverkehrs und schreibt ihnen damit das Wissen zu, von dem alle Anderen abhängig sind. Dadurch wird eine Abhängigkeitsbeziehung konstruiert, die die Symbolanalytiker in ihrem Tower als natürliche Eliten erscheinen lassen.

Es gilt festzuhalten, dass der „Kapitalismus – seiner Struktur nach in der prekären Situation, nicht nur die Waren für den Markt, sondern auch den Markt für die Waren, als die Bedürfnisse produzieren zu müssen – [...] tatsächlich am Ende [wäre], würde ihm die Fähigkeit ausgehen, zahlungsfähige Nachfrage ohne Unterbrechung zu erzeugen.“⁸³ Arbeit generiert immer neue Arbeit, weil sie stets neue „Tatsachen“ schafft, die „bearbeitet“ werden müssen und Wissen generiert immer Nichtwissen, weil Wissen stets auch ausschließend wirkt.

Gerade eine Nachfrage ohne Unterbrechung baut dabei auf ein Nichtwissen, im Sinne der ihr zugrunde liegenden Mechanismen. „[Eine] stets erweiterte Bedürfnisproduktion wird in Gegenwartsgesellschaften durch einen bedeutenden Teil der symbolanalytischen Wissensökonomie abgewickelt und in Tätigkeitsfeldern wie Marketing, Werbung, Marktanalyse, Beratung, Kampagnenvorbereitung etc. bearbeitet.“⁸⁴ Die Arbeitsteilung der differenzierten Gesellschaft schafft sich demnach neue Arbeit.

Es entsteht das Berufsbild des/der politischen Beraters/in: Der Beruf dient zunächst dem Versuch, die Tätigkeit des/der politischen Beraters/in in eine klassische Einteilung, die der Koppelung von Einkommen und Arbeit, zu entsprechen. Einer Einteilung, der sich zahlreiche neue Arbeitsverhältnisse gerade im Bereich der WissensarbeiterInnen entziehen. Des Weiteren hat das Berufsbild eine „praktische“ Eigenschaft für die BeraterInnen: Schließlich dient sie als Legitimationsform für die Inkompetenz in anderen Bereichen. Dies haben Ulrich Beck, Michael Brater und Hansjürgen Daheim bereits 1978 in ihrer „Soziologie der Arbeit und der Berufe“ diagnostiziert:

„Beruht die arbeitsteilige Bewältigung gesellschaftlicher Probleme gerade auf der Voraussetzung, die Arbeitsteilung permanent zu überwinden, den Zweck der Teilarbeit außerhalb ihrer selbst zu überblicken, sich wechselseitige Einblicke in die Arbeitsbereiche zu ermöglichen etc., so lassen sich Reproduktionsansprüche genau umgekehrt nur dadurch durchsetzen, dass man sich ausschließlich einer begrenzten, eingeengten Teilaufgabe widmet, allen anderen Einblick in ihre Probleme verwehrt und so durch sein „Expertentum“ unersetzbar und unverzichtbar wird.“⁸⁵

Und weiters muss derjenige, der im Rahmen seiner Kompetenz bestimmte Probleme verursacht, auf denjenigen Gebieten inkompetent definiert sein, in denen mögliche Nebenfolgen seiner Berufsarbeit in Erscheinung treten können, ebenso wie derjenige, der diese „Folge-

⁸³ Negt, Oskar, 2001, 121.

⁸⁴ Bittlingmayer, Uwe, 2005, 348.

⁸⁵ Beck, Ulrich /Brater, Michael /Daheim, Hansjürgen, 1978, 167.

probleme“ beruflich bearbeitet, in den Bereichen ihrer Verursachung als inkompetent gelten muss.⁸⁶

Umso mehr stellt sich die Frage nach dem Wesen der politischen BeraterInnen als WissensarbeiterInnen, wenn man bedenkt, dass „Wissen traditionell als öffentliches Gut und als einziges Gut [gilt], dass sich durch seine Teilung vermehrt.“⁸⁷ An dieser Stelle lässt sich das Problem der asymmetrischen Wissensverteilung leicht feststellen: Der Rückzug des Staates verhindert die Möglichkeit, Wissen als öffentliches Gut bereitzustellen, weil die Überwindung des Gegensatzes von Expertise und Inkompetenz mit einer neoliberalen Verwertungs- und Vermarktungsstrategie von Wissen inkompatibel ist und daher nicht vorgesehen ist. „Mitnichten geht es um Einsicht oder Durchblick, um Autonomie der Subjekte oder Möglichkeiten verändernden Handelns. Offene Interaktion und kritischer Dialog bilden kaum Regulative von Glaubenspraxis, leicht mündet Gläubigkeit, selbst jene an die paradiesischen Marktgesetze, in abgeschottete Orthodoxie, in einen Fundamentalismus des Marktes.“⁸⁸

Die Asymmetrielinie verläuft damit sowohl entlang der Inkompetenz der WissensarbeiterInnen selbst und ihrem Zwang, hoch spezialisiertes Wissen einzublenden und Nichtwissen auszublenden, zwischen der Ware und dem/der Kunden/in bzw. dem Preis des Wissens und den Konsum- und Aneignungsmöglichkeiten und entlang des Umgangs mit Ungläubigen, also jenen, die weder marktkonforme Bedürfnisse produzieren noch konsumieren.

5.1.3 Die BürgerInnen als WissenskonsumentInnen

Was kostet den/die Bürgern/in das Wissen? Gerne möchten wir diese Frage in Zahlen beantworten können; die Aufrechnung der Kosten gestaltet sich jedoch als schwierig: Jede Kostenrechnung gleicht einer Vereinfachung, die für uns wichtige Aspekte ausblenden müsste. Eine für uns relevante Aufschlüsselung der Kosten von Wissen kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden, da sie den Rahmen sprengen würde. Wir möchten an dieser Stelle jedoch darauf hinweisen, dass es an entsprechenden Berechnungen in der Literatur mangelt.

Trotzdem müssen wir versuchen, darzulegen, in welchem Ausmaß die BürgerInnen sich die Fähigkeit aneignen, Informationen in Wissen zu verwandeln und was sie das kostet. Es muss jedoch von vornherein klar sein – und damit kommen wir wieder auf die Vereinfachungen aus der Kostenrechnung zurück – dass sich die Fähigkeit, Informationen in Wissen zu verwandeln, über viele Kanäle aneignen lässt: Beginnend mit der Erziehung durch die Eltern⁸⁹, Schulbildung, Berufsausbildung, höhere Bildung, Weiterbildung, soziale Kontakte⁹⁰ usw.

Im Zuge der Rede von der Wissensgesellschaft wird meist auch die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens propagiert. Das heißt, dass Umschulungsmaßnahmen, Kurse etc. besucht und bezahlt werden müssen. Die Arbeitsteilung ermöglicht bei entsprechendem Budget auch die Auslagerung von Wissensbereichen bzw. den Rückgriff auf einen *Personal Coach*.

⁸⁶ vgl. ebd., 1978, 173.

⁸⁷ vgl. Hack, Lothar, 2005, 146.

⁸⁸ Kreisky, Eva, 2001.

⁸⁹ Der Begriff „Eltern“ verschleiert in diesem Zusammenhang, dass ein Großteil der Erziehungsarbeit von Frauen geleistet wird. Des Weiteren handelt es sich um eine Arbeit, die in keiner Kostenrechnung enthalten ist.

⁹⁰ Ebenfalls ein Aspekt, der in keiner Kostenrechnung vorkommt.

Die Asymmetrie der Wissensverteilung verläuft für den/die BürgerIn entlang zweier Linien. Zunächst braucht er/sie finanzielles Kapital um am Markt für Wissen und Bildung teilnehmen zu können. Wird ihm/ihr diese Chance zuteil, ist aber noch lange nicht gesichert, dass der/die BürgerIn Bildung und Wissen erhält, weil die Handlungsfreiheit eingeschränkt ist und das Angebot für Wissen, welches über den Aspekt der ökonomischen Verwertbarkeit hinausgeht, gar nicht angeboten wird. Der/die BürgerIn ist somit Teil einer atomisierten Informationsgesellschaft, die das Selbstbildnis einer „Wissensgesellschaft“ hat.

Der Handlungsraum der BürgerInnen ist eingeschränkt. Die Ware Bildung verliert den Charakter der Befähigung zum selbstständigen Handeln und transformiert sich in ein ökonomisches Rentabilitätsschema. Die Wahl beschränkt sich damit auf „gute“, teure Bildungsangebote und „schlechte“, billige Bildungsangebote. Der Konsum der jeweiligen Angebote erfordert den entsprechenden Kapitaleinsatz.

Dabei widerspricht Pierre Bourdieu der Auffassung, dass das Kapital aus rein wirtschaftlichen Größen (Geld) besteht und fügt das soziale und kulturelle Kapital hinzu. So ist etwa „das Beziehungsnetz [...] das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, das bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet ist, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen.“⁹¹

Die Ökonomisierung der Bildung spielt somit der Bildung von Eliten in die Hände und vereinfacht deren Anstrengungen, ihren *Habitus* zu erhalten. Während die Kapitalart Geld durch finanzielle Programme durch den Staat und private Unternehmen (etwa in Form von Stipendien) ausgeglichen werden kann, besitzen Eliten einen enormen Vorteil in der Kapitalart der Beziehungen und Kontakte, welcher von keiner Organisation ausgeglichen wird.

5.2 Bildung

5.2.1 Von der Ökonomisierung der Wissenschaft

Ralf Elm sieht die Herausforderung für die Wissenschaft als eine „Ökonomisierung und Virtualisierung mit den Gefahren der Verselbständigung des ökonomischen Faktors und der Anpassung an (Aus) Bildung nach dem Marktmodell.“⁹² Es gibt einen strukturellen Wandel, der sich in nahezu allen Lebensbereichen vollzogen hat: Der Wandel in der Demographie und in der Arbeit, die wissenschaftlich-technischen Revolutionen mit der Weiterentwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft und der globale Wettbewerb.⁹³

Das Ziel der Bildung ist somit auf die Wettbewerbsfähigkeit unserer Gesellschaft und auf die Wirtschaftskraft bezogen. Im deutschen Hochschulrahmengesetz steht jedoch, dass Studierende „zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen [...] Rechtsstaat“⁹⁴ zu befähigen. Das Hochschulgesetz steht auch im Widerspruch zum aktuellen Dogma des Liberalismus bzw. des Utilitarismus nach John Stuart Mill: Kulturelle Gebundenheit, Bildung und Wertebewusstsein müssen der ökonomischen Verwertbarkeit und

⁹¹ Bourdieu, Pierre, 1991, 65.

⁹² Elm, Ralf, 2002, 9.

⁹³ vgl. ebd., 10.

⁹⁴ Regierungsentwurf, 5. HRGÄndG zit. in: Elm, Ralf, 2002, 12.

dem Eigennutz weichen.⁹⁵ Das Profitstreben des/der Einzelnen steht im Vordergrund, das scheinbar durch den Tausch von Vorteilen für das Wohl des Ganzen förderlich ist.

Die europäischen Länder haben sich in Lissabon dazu erklärt, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Dem Zusage werden die Universitäten nach Managementkonzepten umgegliedert. Wissen, Wissenschaft und ihre Institutionen müssen dem Markt angepasst werden. „Die Wissenschaft als Lebensform sowie die Universitäten als auch persönlichkeitsbildende kulturelle Lebensräume“⁹⁶ werden aufgehoben und dem Machbaren für den Markt unterworfen: Die Wissenschaft und die Forschung werden zu einem Produktionsfaktor, Wissen wird zur *Ware* wie ein jeder x-beliebige Rohstoff. Als Paradoxon wirkt das Hochhalten der Humboldt'sche Idee als Leitsatz deutscher Universitäten, die jedoch schon lange zu einem Fahnenwort verkommen sein scheint.

5.2.2 Die Auswirkungen der Informationstechnologie

Das Informationsangebot hat spätestens durch die Entwicklung moderner Informationstechnologien im 20. Jahrhundert stark zugenommen. „Wissen aller Art, in jeder Menge und Güte, Zusammensetzung und Gebrauchsweise“⁹⁷, ist das Credo der Informationsgesellschaft. Die kaum noch eingeschränkte Verfügbarkeit von Informationen scheint auf dem ersten Blick als erstrebenswert. Doch bringt diese Informationsüberflutung mehr Schaden als Nutzen: Da nachvollziehbare Selektionscodes und eine garantierte Authentizität fehlen, können die Informationen nicht in *Wissen* umgewandelt werden.⁹⁸

Diese Entwicklung hat auch direkte Auswirkungen auf die soziale und kulturelle Ausrichtung der Gesellschaft, die mit den Worten Entmaterialisierung, Flexibilisierung und Fragmentierung beschrieben werden können:⁹⁹

- **Entmaterialisierung:** Produktionsvorgänge in der postindustriellen Gesellschaft werden immer stärker wissensbasiert. Daher entfällt ein größerer Teil der Wertschöpfung auf immaterielle Güter. Auch im Bereich der Logistik und Wissensaufbewahrung gibt es den Trend zur Digitalisierung.
- **Flexibilisierung:** Der räumlich uneingeschränkte Bedarf an Arbeitskräften und die damit einhergehenden Zumutbarkeitsbestimmungen der staatlichen Wohlfahrt.
- **Fragmentierung:** Die Atomisierung und Fragmentierung der Gesellschaft in den letzten zwei Jahrzehnten ist ein sichtbarer Trend. Klassische Familienstrukturen sowie Bindungen auf Lebenszeit nehmen drastisch ab.

Nach Richard Sennett charakterisiert sich der „flexible Mensch“¹⁰⁰ durch die Ablehnung der Routine, die Betonung kurzfristiger Aktivitäten und durch amorphe, hochkomplexe Netzwerke, die an die Stelle organisierter Bürokratie treten. Diese Diktionen gehen accord mit der modernen Managementtheorie, nach der sich die Menschen und ihre Bildungsinstitute nach dem Willen der Ökonomie zu richten haben.

⁹⁵ vgl. Elm, Ralf, 2002, 13.

⁹⁶ ebd., 16f.

⁹⁷ Spinner, Helmut F. zit. in: Brenner, Peter J., 2002, 70.

⁹⁸ Hubing, Christoph, 2002, 42.

⁹⁹ vgl. Brenner, Peter J, 2002, 71-72.

¹⁰⁰ Sennet, Richard zit. in: ebd., 77.

5.2.3 Von der Halbbildung zur Unbildung

Theodor W. Adorno sieht Bildung im engen Zusammenhang mit *Kultur* und dessen Doppelcharakter: Kultur versteht sich einerseits als Geisteskultur, dem Ergebnis der Emanzipation des Bürgertums, andererseits als Anpassung der Menschen aufeinander um deren Zusammenhang der Vergesellschaftung zu stärken.¹⁰¹ Die philosophische Bildungsidee ist somit bewahrend in der „Bändigung der animalischen Menschen“ und im Widerstand zu einer „hinfälligen, von Menschen gemachten Ordnung.“¹⁰² Trotz sich verbreitenden Informationen ist jedoch nicht Bildung sondern nur Halbbildung die „herrschende Form des gegenwärtigen Bewusstseins.“¹⁰³

Bildung ist zum Selbstzweck, zur Absolutierung, geworden, sie ist die Identifikation mit einem „kollektiven Narzißmus“¹⁰⁴. Dieser These schließt sich im aktuellen Diskurs der Philosoph Konrad Paul Liessmann an, der die so genannte *Wissensgesellschaft* als eine Gesellschaft entlarvt, „[in der] niemand mehr [lernt], um etwas zu wissen, sondern um des Lernens selbst willen;“¹⁰⁵ denn das Wissen hat wie ein Produkt einen Lebenszyklus und verliert rasch an Wert.

Halbbildung ist der Selbsterhalt ohne selbst und „die Bejahung dessen, was ohnehin ist, wird zu ihrem eigenen Gehalt und Rechtsausweis.“¹⁰⁶ Bildung hat für Adorno einen Großteil seines kulturellen Zwecks verloren. Es ist nicht eine Folge der Massenmedien, die diese Entwicklung zwar durch die Informationsbereitstellung verstärkt, sondern das Scheitern der Aufklärung in den westlichen Ländern sowie der Machtanspruch des Bürgertums auf Kosten der *Wahrheit*. Diese wird von der *Wissensgesellschaft* in einem pragmatischen und ökonomischen Sinn neu definiert. Wissen hat nicht mehr dem Wahrheitsanspruch zu genügen, sondern wird als Ressource betrachtet: Wissen muss effizient und verkaufbar sein.¹⁰⁷

Ein Medium des virtualisierten Wissens ist das Fernsehen. In Formaten wie der *Millionenshow* wird Bildung zur Unterhaltung. „Das angebotene Wissen bleibt seinen eigenen Intentionen gegenüber unverbindlich und zusammenhanglos, es ist schlechterdings äußerlich geworden.“¹⁰⁸ Das Wissen hört somit auf „sein eigener Zweck zu sein als auch einen ‚Gebrauchswert‘ darzustellen.“¹⁰⁹ Der Wert des Wissens kann nicht mehr eindeutig entschieden werden, da die Verbindung zur Nützlichkeit fehlt.

Liessmann kritisiert in dieser Entwicklung, dass Wissensbestände der kulturellen Tradition weniger als Bildung als vielmehr unter dem betriebswirtschaftlichen Nutzen verstanden werden. Perspektiven wie die Allgemein- und Persönlichkeitsbildung machen stets wechselnden Anforderungen Platz, die möglichst rasch, flexibel und unbelastet vom Bildungsträger produziert werden sollen.¹¹⁰ Wissen hat somit den Einklang mit dem Verstehen verloren. Nur Verstehen führt nach Liessmann zu Bildung, Nichtverstehen führt somit zu „Unbildung“¹¹¹, die

¹⁰¹ vgl. Adorno, W. Theodor, 1996, 93ff.

¹⁰² ebd., 95.

¹⁰³ ebd., 94.

¹⁰⁴ ebd., 114.

¹⁰⁵ Liessmann, Konrad Paul, 2006, 26f.

¹⁰⁶ Adorno, W. Theodor, 1996, 115.

¹⁰⁷ vgl. Brenner, Peter J., 2002, 82.

¹⁰⁸ Liessmann, Konrad Paul, 2006, 17.

¹⁰⁹ vgl. Lyotards, Jean-Francois zit. in: ebd, 18.

¹¹⁰ vgl. Liessmann, Konrad Paul, 2006, 72f.

¹¹¹ ebd., 73.

per definitionem die Aneignung eines Wissens ohne kulturellen Kontext und ohne Persönlichkeitsentfaltung darstellt.¹¹²

5.2.4 Von der Lehre der Universitäten

Nicht zuletzt durch den Lissabon-Prozess steigt die Anzahl der Studierenden auf den europäischen Universitäten. Da mit diesem Anstieg auch eine Verknappung der finanziellen Ressourcen einhergeht, müssen die Universitäten reagieren. In Österreich sah die letzte Universitätsreform im Jahr 2002 mit dem Stichwort *Universitätsautonomie*, auch eine weit reichende Kostenautonomie vor. Dadurch manifestieren sich in Diskussionen die Schlagwörter Praxisbezug, Flexibilisierung und Wettbewerb.

Auffällig bei der Reform der europäischen Hochschulpolitik in Bologna zeigt sich, dass in unserer postindustriellen Gesellschaft viele Strukturen aus der Industrieorganisation übernommen wurden: Wie Meister und Lehrling werden Master und Bachelor aus den Handwerksschulen entlassen. Als Mechaniker lernen sie ihr Handwerkszeug innerhalb der geltenden europäischen Standards anzuwenden.¹¹³ Die Individualität sowie die Freiheit nach der Humboldt'schen Idee geht dabei verloren. Bei der Modalisierung der Studien werden Muster von Fertigungshallen angewandt. Wie in einer Fertigungsstraße fließt der Wissenserwerb in ECTS-Punkte Stück für Stück in das Endprodukt, das nur noch zusammengebaut werden muss.¹¹⁴

Eine Auswirkung dieser Situation zeigt sich in der Einstellung von wissenschaftlichem Wissen, das keinen Markt mehr findet. In Österreich wurde diese Diskussion unter dem Stichwort „Orchideenstudien“ geführt. Zudem stellt sich die Frage, ob Universitäten überhaupt noch strukturell in der Lage sind, neues Wissen zu erzeugen, da sie sich zu sehr an die Umgebung angepasst haben.¹¹⁵ Das ist eine Folge der Einführung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse an den europäischen Hochschulen. Universitäres Wissen vermischt sich mit anderen Formen hochwertigem Wissen: Praxisbezug, Alltagstauglichkeit und Nützlichkeit dominieren vor Abstraktion, Theorieförmigkeit, Homogenität u. a.¹¹⁶

Ein Trugschluss nach Liessmann ist es, zu glauben Universitäten könnten Wissen selbst erzeugen. Organisationen können nämlich nur die Rahmenbedingungen dafür bereitstellen, in denen Akteure Wissen kommunizieren und austauschen. Dieser Austausch kann jedoch nicht ohne das *Denken* des Menschen geschehen. Darin sieht Liessmann auch den Grund, warum Universitäten nicht wie Unternehmen gemanagt werden können.¹¹⁷

Der Prestigeverlust der öffentlichen Universitäten hat mit dem Beginn des Massenstudiums der 1970er Jahr begonnen hat und setzt sich mit der Einführung des zweistufigen Systems nach Bologna-Vorbild weiter fort. Jedoch sind es auch die Eliteuniversitäten, die der Ökonomisierung ausgesetzt sind¹¹⁸: Neben Englisch als Wirtschaftssprache erweist sich nur der Umstand kleinerer Seminargruppen, die Netzwerkfähigkeit der Kommilitonen und der klingend erkaufte Namen als vorteilhaft für den beruflichen Werdegang. Eine Alternative zu den

¹¹² vgl. Liessmann, Konrad Paul, 2007, 2.

¹¹³ vgl. Liessmann, Konrad Paul, 2006, 41.

¹¹⁴ vgl. ebd., 42.

¹¹⁵ vgl. Brenner, Peter J., 2002, 81.

¹¹⁶ vgl. Brenner, Peter J., 2002, 81.

¹¹⁷ vgl. Liessmann, Konrad Paul, 2006, 30f.

¹¹⁸ vgl. ebd., 82f.

staatlichen Massenuniversitäten stellen sie jedoch nicht dar. Sie fördern aber die Herausbildung von *Elitenwissen*, auf das wir in Kapitel 5.3.3 *Experten- und Elitenwissen* auf Seite 30 eingehen werden.

5.3 Wissen als Ware

5.3.1 Wissen und Arbeit

Karl Polanyi unterscheidet „genuine“ und „fiktive“ Waren: Arbeitskraft sowie Boden sind nach dieser Diktion fiktive Waren, da sie nicht zum Zwecke des Verkaufs auf Märkten produziert wurden. Genuine Waren hingegen sind nach Quantität und Qualität genau nach diesen Kriterien erzeugt worden.¹¹⁹ Seiner Ansicht fällt die Entscheidung über die Produktion der Arbeitskraft an sich „nicht in marktorientierten Unternehmungen, sondern in Familien und anderen Sozialisationsagenturen.“¹²⁰ Arbeit kann auch nicht als Ware eingekauft werden, sondern vielmehr als Vermögen zu arbeiten. Im Gegensatz zu einem Ochsen verkauft der/die ArbeiterIn nur sein Arbeitsvermögen und nicht sich oder die Arbeit an sich.¹²¹ Wesentlich ist auch die Untrennbarkeit der Arbeit mit seinem/seiner TrägerIn, dem/der ArbeiterIn. Dennoch ist der/die ArbeiterIn im kapitalistischen System nach der Definition nach Marx nicht frei.¹²²

Während Arbeit sich nicht vom Arbeitenden trennen kann, kann dies bei Wissen in verstärkter Form angenommen werden: Jean-François Lyotards sieht einen „Veräußerlichungsprozess“¹²³, der sich durch die Entfremdung der Bildung des Geistes mit der Person manifestiert. Das Wissen ist nicht mehr an die Person gebunden. Lieferanten und Benutzer des Wissens streben danach dem Wissen eine Form zu geben: Die Wertform. „Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden: in beiden Fälle, um getauscht zu werden. Es hört auf sein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen *Gebrauchswert*“¹²⁴

Wissen kann durch seine Wareneigenschaft auch als genuine Ware gesehen werden. Durch den ökonomischen Bildungsanspruch wird sie für einen Markt produziert. Humboldts Wissensidee sah hingegen Wissen als fiktive Ware, die andere Zwecke erfüllen sollte. Die Entscheidungsfähigkeit des Sozialsystems, *welches* Wissen angeeignet werden kann, kann nicht klar befürwortet werden, da der Zugang zu Bildung durch selektive Maßnahmen beschränkt ist. Der europäische Markt hat sich zum Handel von Wissen bekannt. Durch das TRIPS-Abkommen innerhalb der WTO-Mitgliedsstaaten, kann Wissen als geistiges Eigentum patentiert werden. Sinngemäß wird hier von Eigentum gesprochen, was an den Gesellschaftsvertrag von John Locke erinnert, der Eigentum vor die *Freiheit* stellt.

¹¹⁹ vgl. Polanyi, Karl zit. in Berger, Johannes/Offe, Claus, 1994, 187.

¹²⁰ ebd.

¹²¹ vgl. ebd.

¹²² vgl. Kapitel 2.2 Ware, 6.

¹²³ Lyotards, Jean-François zit in Elm, Ralf, 2002, 18.

¹²⁴ Lyotards, Jean-François zit in ebd.

5.3.2 Die Knappheit von Wissen

Zentrales Merkmal der Konzeption von Wissen als Ware ist die Erzeugung von Knappheit. „Die Dominanz der Operationsform Organisation verändert die Operationsweise von Wissen tief greifend. Wissen wird zu einer knappen, bewirtschafteten und wertschöpfenden Ressource, die nun den Eigentumsregeln von *intellectual assets*, *intellectual properties*, *intellectual capital*, *property rights* und *copyrights* gehorcht.“¹²⁵ Im Vordergrund steht nicht mehr die Vermittlung des Wissens in der Form von Bildungsidealen, sondern dessen Verknappung und Transformation in eine einen Tauschwert generierende Ware.

„Unklar bleibt in diesem Zusammenhang zunächst die Bestimmung von Wissen als einem ökonomisch knappen Gut, wenn überhaupt nicht ausgemacht ist, was volkswirtschaftlich relevantes Wissen ist.“¹²⁶ Dabei hat sich „die Vorstellung [durchgesetzt], dass immaterielle Güter und materielle Güter analog zu verstehen sind [...]. Der Umstand, dass Wissen und Ideen, die eigentlich eine Nicht-Rivalität beim Konsum aufweisen, erst durch ausschließliche – d.h. ausschließende – Rechte daran verknappt werden, wird ignoriert.“¹²⁷

„Der Kapitalismus kann sich als Wissenskapitalismus nur behaupten, indem er eine ausgiebig vorhandene Ressource – die menschliche Intelligenz – dazu benutzt, ihre potenzielle Fülle in Knappheit zu verwandeln. Diese Knappheit wird durch die Parzellierung des Wissens, durch die Behinderung seiner Verbreitung und Vergesellschaftung und durch den entmündigenden Verwertungszwang, dem seine Inhaber unterworfen sind, hergestellt.“¹²⁸

Diese Knappheit wird bei der Güterallokation bereits ersichtlich: Bildung verschließt sich zunehmend den kulturellen Bedingungen wie der Persönlichkeitsentwicklung und wird so zunehmend zu einem Werkzeug, das Wissensgüter produzieren lässt. Frei sind diese Güter aus volkswirtschaftlicher Sicht nicht mehr, denn sie dienen der Nutzenmaximierung des/der Wissensarbeiters/Wissensarbeiterin, der/die als *homo oeconomicus* rationale Entscheidungen trifft. Es kann zwar entgegen gehalten werden, dass scheinbares Wissen überall abrufbar wäre und somit nicht als knapp definiert werden könnte. Dennoch zeigt sich, dass es sich lediglich um Informationen und Wissensfragmente handelt, zu deren Einsatz nur der/die WissensarbeiterIn befähigt ist. Nur er/sie kann den Zusammenhang erkennen und das Wissen zielgerichtet einsetzen.

5.3.3 Experten- und Elitenwissen

Das zweite zentrale Merkmal von Wissen als Ware ist die Herausbildung von Expertenwissen und ist ohne die rechtlich abgesicherte Verknappung nicht zu verstehen. Expertenwissen zeichnet sich durch seine Fragmentierung ebenso aus wie durch das gezielte Ausblenden von Nichtwissen.

Ein drittes zentrales Merkmal von Wissen als Ware ist die Herausbildung einer Wissensasymmetrie: Allgemeine Vorwissensstände, die in unserer Gesellschaft über Sozialisation und Schulbildung angeeignet werden, stagnieren, während die arbeitsteilige Gesellschaft immer

¹²⁵ Willke, Helmut, 2002, 62, Hvh. i.O.

¹²⁶ Bittlingmayer, Uwe, 2006, 336.

¹²⁷ Eckl, Julian, 2004, 96.

¹²⁸ Gorz, André, 2004, 65.

mehr Spezialwissensstände hervorbringt, die mitunter in direkter Konkurrenz um Durchsetzung stehen.

Dies führt zu einem vierten Merkmal: Der Besitz von Wissen kann nur durch die Weitergabe des Wissens festgestellt werden, d.h. er ist von jener Definitionsmacht abhängig, welche Wissen anerkennt.¹²⁹

Damit sind wir beim fünften zentralen Merkmal von Wissen als Ware: Es handelt sich um eine Ware, deren Preis sich nicht nur über Geld definiert, sondern über sozialen Austausch. Wissen wird mitunter nicht in Scheinen bezahlt, sondern in Zugängen zu Forschungsprojekten, Vorstandsposten, Machtpositionen etc. und Wissen wird nicht nur am Aktienmarkt oder im Einkaufszentrum gehandelt, sondern auf Firmenpartys, Jubiläumsfeiern, Golfplätzen etc.

5.4 Dreieck der Informationsgesellschaft

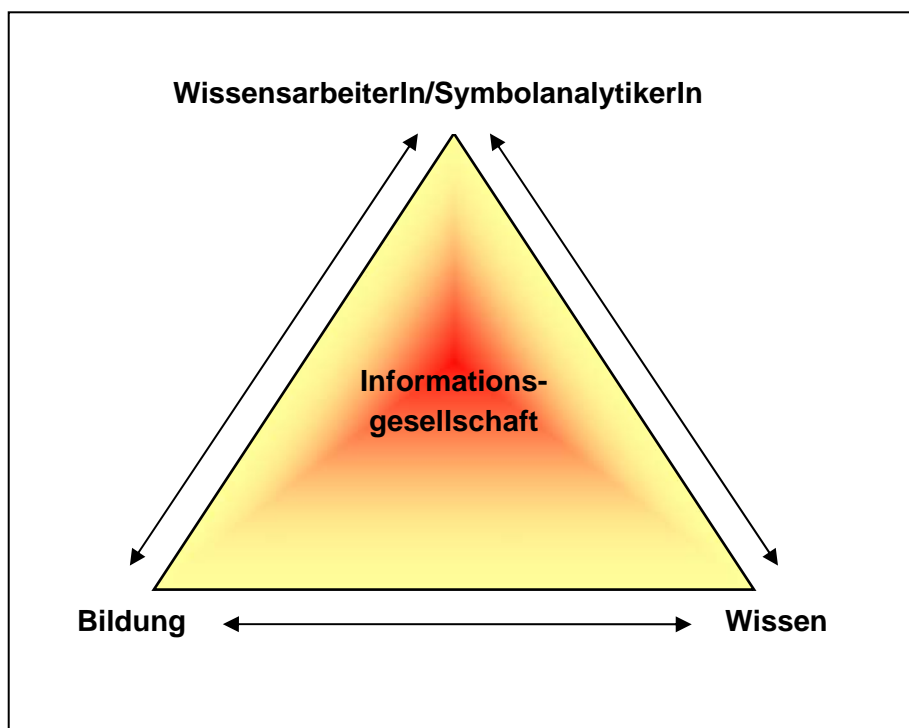


Abbildung 1: Dreieck der Informationsgesellschaft (Eigene Darstellung)

Die untersuchte asymmetrische Wissensverteilung der heutigen Informationsgesellschaft manifestiert sich in den drei Begriffen *Bildung*, *Wissen* und *WissensarbeiterIn*. Sie stehen miteinander in Beziehung und bezeichnen die heutige Informationsgesellschaft, die wie vorab beschrieben im Gegensatz zur „Wissensgesellschaft“ steht, die nur ein idealistisches Ziel und keinesfalls die Realität abbildet. Die vermeintlich propagierte Wissensgesellschaft reduziert sich durch die untenstehende Begriffstrinität zur bloßen Informationsgesellschaft:

Der/die *SymbolanalytikerIn*, den/die Robert Reich definiert hat, ist Teil eines selbst organisierten Netzwerkes, das selbst manipuliert und nach den Gesetzen des Marktes ihre Ware anbietet. Er/sie profitiert von der Ökonomisierung des staatlichen Bildungssektors, die *Bildung* als öffentliches Gut in Frage stellt. Die Anpassung an den Markt, die an Bildungsinstitutionen wie den Universitäten vorgenommen wird, führt von der Persönlichkeitsbildung zu einer

¹²⁹ vgl. Füllsack, Manfred, 2006, 289.

Ausbildung unter marktorientierten Kriterien. Die Universitäten entfremden sich somit von ihrer ureigensten Aufgabe, von der Humboldt'sche *Idee* im eigentlichen Sinne. Diese Verschiebung führt zur Herausbildung der Ware *Wissen*, die als *genuine* Ware auf den Wissensmärkten gehandelt werden kann. Ihr Anbieter ist der/die SymbolanalytikerIn. Die Folge ist, dass *Wissen* in erster Linie für seinen Tauschwert produziert wird und der Gebrauchswert der Ware in den Hintergrund tritt. Wissen wird zum Eigentum und wird vor dem Gebrauch Fremder geschützt. Damit Wissen einen *Wert* bekommt, ist es notwendig Wissen zu verknappen. Das geschieht durch die Virtualisierung und Fragmentierung der Wissensbestände, die in ihren Zusammenhängen nicht frei zugänglich sind (siehe GATS- und TRIPS-Abkommen)

Eine besondere Form des Wissens ist das Elitenwissen, dessen Tauschwert sich nicht in einer monetären Größe manifestiert, sondern in seiner reziproken Eigenschaft, dh. durch den sozialen Austausch wie bspw. mit dem Zugang zu Forschungsprojekten.

6 Philosophische Ausrichtung

6.1 Bildung und Freiheit

Die Europäischen Staaten haben sich durch den Beitritt in die Welthandelsorganisation der ordoliberalen Idee unterworfen, die den vollständigen Handel mit Gütern und Dienstleistungen sowie von geistigem Eigentum vorsieht. In diesem Modell steht der Staat in Konkurrenz mit den privaten Anbietern, die nach Kosten-Nutzen-Kalkül agieren. Sinngemäß könnte eine Aufgabenverteilung so aussehen, dass staatliche Hochschulen sich vertikal hoch und private Hochschulen sich vertikal niedrig spezialisieren, dh. der Staat bürgt für Qualität und die Hochschulen sorgen für eine breite wirtschaftliche Nutzung des Wissens. Verschiedene Studiengänge wie in der Betriebswirtschaft könnten auch standardisiert werden, dh. sie werden horizontal niedrig differenziert, sodass eine Vergleichbarkeit für den Arbeitsmarkt gegeben ist. Gleichzeitig muss sich die Bildung aber von der Ökonomie in dem Maße emanzipieren, in dem sie auch Triebfeder für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Prosperität ist. Humboldt hat seine *moralische Idee* über die Uneigennützigkeit, Wahrhaftigkeit und Skeptizismus der Wissenschaft als Idealbild entworfen um nicht der Ökonomie, sondern der *Freiheit* des Menschen zu entsprechen. Dieser Freiheitsgedanke soll nach ihm und Immanuel Kant von der Philosophischen Fakultät, die einen Sonderstatus erhalten soll, getragen werden. Jacques Derrida sieht in seinen Forderungen an eine geisteswissenschaftliche Fakultät folgende Kriterien:¹³⁰

- Die Fakultät müsse sich dem Menschen widmen: Die *Idee* und die Geschichte des Menschen sollen im Vordergrund stehen.
- Sie müssten sich mit dem Souveränbegriff aus einander setzen: Der/die StaatsbürgerIn als Subjekt müsse frei, entscheidungsfähig und verantwortlich sein. Auch der Zugang zu Ämtern muss in diesem Stil beantwortet werden. Patriarchalische Strukturen müssen abgebaut werden.
- Die Geisteswissenschaft muss sich öffentlich erklären. Das demokratische Verständnis soll es erlauben Widerstand leisten zu können, wenn der staatliche Souverän seine Legitimität übersteigt.
- Im gleichen Stil müsse sich die Geisteswissenschaft der Literatur widmen; sie bewerten und vor allem sinnstiftende Geschichtsliteratur diskutieren.
- Die Autorität des Professors darf nicht unhinterfragt angenommen werden. Die Autorität darf nicht hinwegtäuschen, wenn die Anwendung von Wissen, akademischen Grundsätzen widerspricht.

Die Universitäten haben eindeutig die Aufgabe, gesellschaftspolitisch Nutzen zu stiften. Sie sollen mit ihrem Wissen für die Freiheit des *Geistes* arbeiten. Die Bildung an den Universitäten sollte somit nicht nur fachspezifisch sein, um eine(n) perfekte(n) WissensarbeiterIn hervorzubringen, sondern auch persönlichkeitsbildend wirken. Nur diese sittliche Haltung, die Platon als die „Idee des Guten“ bezeichnet, kann der Gesellschaft von Nutzen sein, denn der Nutzen für das Individuum ist nicht zwangsläufig mit dem Nutzen aller gleichzustellen. Nur in dieser Hinsicht kann Bildung der *Freiheit* gerecht werden.

¹³⁰ vgl. Derrida, Jacques, 2001, 67-73.

In einer arbeitsteiligen Gesellschaft ist die Herausbildung von WissensarbeiterInnen eine logische Konsequenz. Sie dürfen jedoch nicht der Logik des Marktes unterworfen werden, indem mensch ihre Bildung nach rein ökonomischen Gesichtspunkten auswählt. Sie sind in der Regel Spezialisten, die ihr Wissen nach den Bedürfnissen des Marktes produzieren. Diese Bedürfnisse werden jedoch ebenfalls vom Markt produziert, sodass immer neuere Bedürfnisse befriedigt werden müssen. „Die Universität verliert bei all dem ihren Anspruch, Ausdruck der Universalität des Wissens zu sein, sie schrumpft institutionell in gleichem Maße, wie der/die WissenschaftlerIn zum/zur Spezialisten/Spezialistin schrumpft.“¹³¹ Das Ziel der Wissenschaft kann nicht der Experte oder Spezialist, die Expertin oder Spezialistin sein, es muss eine Förderung zum Generalisten/zur Generalistin geben, der/die transdisziplinär forscht und lehrt. Der Experte oder die Expertin als SymbolanalytikerIn kann Wissen ein- oder ausblenden, je nachdem wie es der Markt verlangt. Durch diese Manipulation definieren sie sich nach Robert Reich mit ihrem göttlichen Ebenbild.

6.2 Idealismus und Ökonomie

Der Bologna-Prozess ist als Operationalisierung von Verpflichtungen zu sehen, die die EU-Staaten durch die Annahme der GATS- und TRIPS-Verträge eingegangen sind. Sie sind Spiegelbild der Auffassung von Wissen in unserer Gesellschaft: Es dient dazu im Wettbewerb besser bestehen zu können. Diese Verpflichtung ist gleichzusetzen mit dem Paradigma der Liberalisierung von Lebenswelten. Sie werden alle der Ökonomie zugänglich gemacht. Sie ist wie es auch Marx definiert hat, die Basis für den gesellschaftlichen Überbau. Der deutsche Idealismus hingegen strebt nach der Freiheit des Menschen: Der Mensch ist nicht wie im liberalen System Mittel zum Zweck, sondern Zweck an sich. Er ist nicht der/die WissensarbeiterIn, der/die Waren für den Konsum herstellt, sondern der Inbegriff der *Freiheit*. Die Freiheit darf nicht dann aufhören, wenn Eigentum des anderen gefährdet ist oder der Mensch von der Natur, dem Materiellen, abhängig ist. Somit darf auch nicht der Rechtspositivismus vor der *Freiheit* des Menschen stehen. Die Wissenschaft und die Bildung, die noch von Platon als ein einzelner Begriff des *Denkens* verstanden wurden, müssen den Menschen daraufhin vorbereiten. Der Staat hat dafür die geeigneten Mittel und vor allem die geeignete Entscheidungsfreiheit und echte Autonomie zur Verfügung zu stellen. Eine mündige Gesellschaft, die unbeeinflusst von ökonomischen Sachzwängen entscheiden könnte, stellt eine viel wesentlichere wirtschaftliche Prosperität für den Staat an sich dar. Der Staat ist in diesem Fall Mittel zum Zweck. Er ist Träger der Freiheit des Einzelnen. Wenn sich eine Gesellschaft von der Freiheit des *Denkens* verabschiedet und die Kontrolle der Ökonomie an dessen Stelle treten lasst, ist sie nicht als *die* Wissensgesellschaft zu beschreiben, sondern als Gesellschaft der Unbildung.¹³²

Der *Wissenskaptalismus* bezeichnet die Parzellierung des Wissens, die in Kapitel 5.3.2 *Die Knappheit von Wissen* auf Seite 30 behandelt wurde. Der Soziologe Robert King Merton, ein Schüler aus Talcott Parsons Strukturfunktionalismus, stellt den Begriff des *Wissenskommunismus* entgegen, der sich wie folgt definiert:¹³³

¹³¹ Mittelstraß, Jürgen, 2002, 61.

¹³² vgl. Liessmann, Konrad Paul, 2006, 173.

¹³³ Vgl. Merton, Robert, 1977, 48-49.

- Wissenschaftliche Arbeiten müssen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Die Grenzen des Wissens zu erreichen, muss Herausforderung für die Forschung sein.
- Die Wissenschaft muss sich selbst verpflichten, d.h. sie muss frei publiziert werden, aber das geistige Eigentum in dem Maße wahren, indem sie öffentlich die Quellenbezüge für das verwendete Wissen zeigt. Dort wo das nicht der Fall ist, müssen Sanktionen ergriffen werden, die einer Diebstahlsdelikt gleichbedeutend sind.
- Der/die WissenschaftlerIn muss sich bewusst sein, er/sie in einem Geltungsbereich der Öffentlichkeit arbeitet und somit der Kommunikationsaustausch mit anderen Wissenschaftlern gewahrt werden muss.

6.3 Beispiel Open Source als Gegenmodell

Die Fragmentierung der Gesellschaft erfordert geradezu die Bildung eines Gegenmodells zum Konzept der Ökonomisierung des Wissens. Eines dieser Modelle ist das Konzept von *Open Source*, welches in der Softwareentwicklung Anwendung findet.

„Open Source [hat] eine Debatte angestoßen, in der einige der zentralen Grundannahmen über ökonomisches Handeln, menschliche Motivation, Softwareentwicklung und nicht zuletzt über geistiges Eigentum ins Wanken geraten sind. So brachte die Tatsache, dass sich Tausende von Programmierern an Open Source Projekten beteiligten, ohne dafür monetäre Entschädigung zu erhalten, Ökonomen in Erklärungsnot.“¹³⁴

Der Begriff *Open Source* wurde erst 1998 in die Debatte eingeführt als der Internet Browser *Netscape* als „Freie Software“ angeboten werden sollte. Ziel war es, einen Begriff zu schaffen, der nicht mit dem normativen Konzept der „Freien Software“ verbunden werden sollte, um ihm die Akzeptanz der Wirtschaft zu verschaffen.

Freie Software sieht vor, dass der Quellcode einer Software offen gelegt werden muss und besteht aus vier Grundfreiheiten:

1. die Freiheit, das Programm für jeden Zweck einzusetzen.
2. die Freiheit zu untersuchen, wie das Programm funktioniert, und es an seine eigenen Anforderungen anzupassen und damit sich selbst zu helfen.
3. die Freiheit, das Programm weiterzugeben an wen er will und damit seinen Freunden zu helfen.
4. die Freiheit, das Programm zu verbessern und diese Verbesserungen weiterzugeben, und damit der Allgemeinheit zu helfen.¹³⁵

Eine Einschränkung der Freiheit besteht bei „Freier Software“ meist durch den Zusatz *Copy-left*. Hierbei handelt es sich um die Umkehrung des Copyright Prinzips. Es verbietet dem Weiterentwickler von „Freier Software“, diese Weiterentwicklung als *proprietäre Software* anzubieten. Dieses Prinzip arbeitet daher direkt gegen den Warencharakter von Wissen und sieht Wissen als Kulturgut der Menschheit und nicht als Eigentum eines Einzelnen. Diese Unterscheidung ist besonders deshalb von Bedeutung, weil Wissen erst bewiesen werden muss, wie wir als viertes Merkmal von Wissen als Ware bereits festgestellt haben.

¹³⁴ Gorz, André, 2004, 117.

¹³⁵ Müller, 2004.

7 Resumée

Durch die arbeitsteilige Gesellschaft konnten Güter mit einem Gebrauchs- und Tauschwert und mit steigender Modernisierung auch fiktive Waren wie „Wissen“ gehandelt werden. Durch den technologischen Fortschritt kam es zu einer Entmaterialisierung, Flexibilisierung und Fragmentierung der Gesellschaft. Diese Rahmenbedingungen der Virtualisierung ermöglichten es, dass Wissen zu einer genuinen Ware wurde. Die Trägerin des Wissens ist die Bildung. Diese glich sich in Europa gänzlich dem Marktmodell des (Ordo-)liberalismus an. Die idealistischen Modelle nach Platon, Aristoteles und Humboldt, die eine *moralische Idee* im Mittelpunkt sahen, die die Freiheit des Menschen als (*sich*) *denkendes* Individuum versinnbildlicht, gerieten ins Hintertreffen.

Die Rahmenbedingungen in Europa wurden diesem Paradigma untergeordnet und mittels GATS- und TRIPS-Abkommen auch institutionalisiert. Der deutsche Idealismus geriet als Fahnenwort in die Bedeutungslosigkeit. Die Auswirkungen sind vielfältig: Es kommt zu einer Verabsolutierung der Bildung als Selbstzweck. Wissen wird fragmentiert, sodass es nur noch als unnütze singuläre Information zur Verfügung steht. Wissen verliert dadurch seinen Gebrauchswert – es wird künstlich verknappt – um den Wert der Ware zu steigern. Bildungsinstitute werden wie Industriebetriebe geführt, die europaweit Handwerker mit ein- und denselben Werkzeug herausbringen und Universitäten werden zu Masseninstitute für Spezialisten.

Wissen wird benötigt um Bedürfnisse befriedigen zu können. Was um uns passiert, wollen wir nicht nur wahrnehmen, sondern auch verstehen. Gleichzeitig konnte jedoch gezeigt werden, dass WissensarbeiterInnen ihr Wissen dazu benutzen können, neue Bedürfnisse zu wecken. Sie tun dies im Rahmen einer arbeitsteiligen Gesellschaft, deren spezifischen Wissensformen in Konkurrenz stehen und sie tun dies, weil der Kapitalismus das stetige Generieren von Bedürfnissen verlangt. Wissen schafft daher immer neues (Spezial)Wissen.

Diese Verschiebung führt zu einer Wissensasymmetrie, zu einer erleichterten Reproduktion von Eliten und zu einem fortwährenden Kampf um die Definitionsmacht, welches Wissen „wahr“ ist. Durch die Anpassung der Bildung an eine Wirtschaftsausbildung, können die Universitäten auch dem Wahrheitscharakter nicht mehr gerecht werden. Bildung wird zur Lehre verkommen und das *Denken* des Individuums wird in eine bloße Informationsaufnahme umgewandelt werden. Der Bologna-Prozess hat, falls er jemals diese Intuition gehabt haben sollte, seine Ziele für die Mobilität und Verbesserung der Bildung, gänzlich verfehlt. Als Konsequenz verlieren die Universitäten auch ihren politischen Anspruch als Veto-Akteur im politischen Prozess. Der Staat als Souverän sollte die Freiheit des Einzelnen garantieren, der gerade an den Universitäten zum *denkenden* Individuum gebildet wird; denn er ist Ergebnis der von Menschen gestalteten Freiheit. Der Mensch wird im gleichen Ausmaß unfrei wie der Staat Wirtschaftsstaat und Wissen zur Ware auf dem Markt der neuen *Wissensgesellschaft* wird.

8 Quellen

- Adorno, Theodor W.: Soziologische Schriften I, 1972, Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe, 1978, Frankfurt/New York.
- Berger Johannes/Offe Claus: Die Zukunft des Arbeitsmarktes. Zur Ergänzungsbedürftigkeit eines ver-
ragenden Allokationsprinzips, in: Johann August Schülein/Gerda Bohmann (Hg.): Ökonomie
und Gesellschaft, 1994, Wien, 184-194.
- Bittlingmayer, Uwe H./ Bauer, Ullrich (Hg.): Die „Wissengesellschaft“, Mythos, Ideologie oder Reali-
tät?, 2005, Wiesbaden.
- Bourdieu, Pierre: Die Intellektuellen und die Macht, 1991, Hamburg.
- Brenner, Peter J.: Wandel des Wissens – Wandel der Universität, Neue Herausforderungen an die
Universitäten als Organisationsform, in: Elm, Ralf (Hg.): Universität zwischen Bildung und Busi-
ness, 2002, Bochum, 69-93.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Europäischer Hochschulraum – Der Bologna
Prozess, Wien, 2006, verfügbar unter <http://www.bmbwk.gv.at/europa/bp/index.xml> [letzter
Zugriff 2007-04-15].
- Derrida, Jacques: Die unbedingte Universität, 2001, Frankfurt am Main.
- Eckl, Julian: Die politische Ökonomie der Wissensgesellschaft. Geistige Eigentumsrechte und die
Frage des Zugangs zu Ideen, 2004, Marburg.
- Eicher, Jean-Claude, The Financing of Education: an economic issue? In: European Journal of Educa-
tion, Vol. 35/1, 2000.
- Elm, Ralf: Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabdingbarkeit von Wissenschaft als Lebensform
und von (inter-)kulturellen Kompetenzen, in: Elm, Ralf (Hg.) Universität zwischen Bildung und
Business, 2002, Bochum, 9-36.
- Elm, Ralf: Klugheit und Erfahrung bei Aristoteles, 1996, Paderborn.
- Europäische Kommission: Informationsgesellschaft: Einleitung, 2006, verfügbar unter:
<http://europa.eu/scadplus/leg/de/lvb/l24100.htm> [letzter Zugriff: 2007-04-20].
- Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen, 2000, verfügbar unter
<http://www.eaea.org/doc/MemoDE.doc> [letzter Zugriff 2007-04-15].
- Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes, 2000, Lissabon, verfügbar unter
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [letz-
ter Zugriff: 2007-04-20].
- EUROSTAT: Öffentliche Ausgaben für Bildung, % des BIP, 12.07.2005, verfügbar unter
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page> [letzter Zugriff 2007-04-15].
- EUROSTAT: Studenten, Tertiärbereich, 22.02.2006, verfügbar unter
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page> [letzter Zugriff 2007-04-15].
- Felber, Christian, Cornelia Staritz, Pia Lichtblau: GATS: Das Dienstleistungsabkommen der WTO, in:
ATTAC (Hg.), Die geheimen Spielregeln des Welthandels, 2003, Wien, 50-91.
- Füllsack, Manfred: Zuviel Wissen? Zur Wertschätzung von Arbeit und Wissen in der Moderne, 2006,
Berlin.
- Genser, Bernd, Robert Holzmann: Öffentlicher Sektor: Finanz- und Sozialpolitik, in: Ewald Nowotny
(Hg.): Grundzüge der Wirtschaftspolitik Österreichs, 2001, Wien.

- Gerlach, Thomas: Die Herstellung des allseits verfügbaren Menschen. Zur psychologischen Formierung der Subjekte im neoliberalen Kapitalismus, 2000, verfügbar unter: http://www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/121-2/gerlach121122.pdf [letzter Zugriff 2007-02-28].
- Gorz, André: Wissen, Wert und Kapital, Zur Kritik der Wissensökonomie, 2004, Zürich.
- Greven, Michael Th.: Freiheit, in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf-Schultze (Hg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Band 1, 2002, München.
- Hack, Lothar: Wissensformen zum Anfassen und zum Abgreifen, Konstruktive Formationen des „Wissensgesellschaft“ respektive des „transnationalen Wissenssystems“, in: Uwe H. Bittlingmayer, Ullrich Bauer (Hg.), Die „Wissensgesellschaft“, Mythos, Ideologie oder Realität?, 2005, Wiesbaden.
- Hegel, Georg W. F.: Die Phänomenologie des Geistes, (1806/07) 2005, Kirchheim.
- Himmelman, Gerhard: Markt und Politik/Staat, in: Dieter Nohlen/Rainer Olaf Schultze (Hg.), Lexikon der Politik, Band 1, 1995, München, 315-320.
- Hubing, Christoph: Kompetenz und Wissen – Benötigt die Wissensgesellschaft eine neue Profilierung der Universitäten?, in: Ralf Elm (Hg.), Universität zwischen Bildung und Business, 2002, Bochum, 37-49.
- Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, 1960, Darmstadt.
- Jawad, Faris: Der Marktzugang nach GATT/WTO-Regeln – Anspruch und Wirklichkeit und seine Bedeutung für die Handelsentwicklung der Dritten Welt, 2004, Bochum, verfügbar unter http://dbs-win.ruhr-uni-bochum.de/iee/download/working_papers_177.pdf [letzter Zugriff 2007-03-12].
- Kersting, Wolfgang: Der Markt – das Ende der Geschichte?, in: Norbert Brieskorn/Johannes Wallacher (Hg.): Homo oeconomicus: Der Mensch der Zukunft?, 1998, Stuttgart.
- Kletzer, Christoph: WTO: Wie entstand das neoliberale Juwel?, in: ATTAC (Hg.), Die geheimen Spielregeln des Welthandels, 2003, Wien, 10-18.
- Kreisky, Hannelore Eva: Ver- und Neuformung des politischen und kulturellen Systems. Zur maskulinen Ethik des Neoliberalismus, 2001, verfügbar unter http://evakreisky.at/onlinetexte/neoliberalismus_kreisky.php [letzter Zugriff: 2007-04-20].
- Kromphardt, Jürgen: Konzeptionen und Analysen des Kapitalismus, 2004, Göttingen.
- Liessmann, Konrad Paul: Humboldts Geist und die Liebe zur Wissenschaft, in: Der Standard, 10.-11.03.2007, 2.
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, 2006, Wien.
- Liotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen, 1999, Wien.
- Marazzi, Christian: Der Stamplatz der Socken. Die linguistische Wende der Ökonomie und ihre Auswirkungen in der Politik, 1998, Zürich.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Marx- und Engels Werke. Band 23, 1952, Berlin.
- Merton, Robert K./Gaston, Jerry (Hg.): The Sociology of Science in Europe, (1910) 1977, London.
- Mittelstraß, Jürgen: Gibt es (noch) eine Idee der Universität?, in: Ralf Elm (Hg.), Universität zwischen Bildung und Business, 2002, Bochum, 9-36.
- Müller, Reinhard: Was ist freie Software?, 2004, verfügbar unter http://ffs.or.at/artikel/faq/freie_software [letzter Zugriff: 2007-04-17].
- Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde, 2001, Göttingen.
- Nico, Stehr, The social and political control of knowledge in modern societies, in: International Social Science Journal, Volume 55, 2003, 643-655.

- Nohlen, Dieter/Schultze, Rainer-Olaf (Hg.): Lexikon der Politik, Politische Theorien, Band 1, 1995, München.
- Penninger, Josef: "Zukunftsfond für die Wissenschaft", in: die-wirtschaft.at, 24.08.2006, verfügbar unter <http://www.die-wirtschaft.at/ireds-15493.html> [letzter Zugriff 2007-04-15].
- Pesendorfer, Wolfgang: Der Begriff des Menschen, in: Seminar Universität Wien, Ist der Staat überholt?, Sommersemester 2006.
- Reding, Viviane: Die Rolle der EG bei der Entwicklung Europas von der Industriegesellschaft zur Wissens- und Informationsgesellschaft, in: Zentrum für Europäische Integrationsforschung: Discussion Papers C84/2001.
- Reich, Robert: Work of nations, 1991, New York.
- Schiller, Theo: Liberalismus, in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf-Schultze (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 1, 2002, München.
- Sioli, Lucilla, Peter Zangl: The impact of information and communication technologies on productivity growth, in: Rolf Caesar, Konrad Lammers (Hg.): Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie, 2005, Baden-Baden, 167-182.
- Smith, Adam: Der Wohlstand der Nationen, (1789, London), 2003, München.
- Stehr, Nico, Moderne Wissensgesellschaften, in: Politik und Zeitgeschichte, Band 36, 7–14, 2001.
- Teichler, Ulrich: Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen im Bologna-Prozess, in: Anke Hanft, Isabel Müskens (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen, 2005, Bielefeld, 6-24.
- UNO: Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948, verfügbar unter <http://www.unhcr.ch/udhr/lang/ger.htm> [letzter Zugriff 2007-04-15].
- Welfens, Paul: Auf dem Weg in eine Europäische Informations- und Wissensgesellschaft: Probleme, Weichenstellungen, Politikoptionen, in: Rolf Caesar, Konrad Lammers (Hg.): Europa auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt? Eine Zwischenbilanz der Lissabon-Strategie, 2005, Baden-Baden, 183-206.
- Wigger, Lothar: Humboldts Universitätsidee und das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerbildung heute, in: Ralf Elm (Hg.), Universität zwischen Bildung und Business, 2002, Bochum, 117-132.
- Willke, Helmut: Atopia, Studien zur atopischen Gesellschaft, 2001, Frankfurt a.M.
- Willke, Helmut: Distopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft, 2002, Frankfurt a.M.
- Zirot-Gut, Vera, Joachim Hoefele: Die globale Vermarktung von Wissen und Bildung. Hochschulen und Fachhochschulen im Umbau, in: Zeit-Fragen Nr. 26, 24.06.2002.

9 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DREIECK DER INFORMATIONSGESELLSCHAFT (EIGENE DARSTELLUNG)	31
--	----