



Juni 2006

Editorial

Diese Ausgabe des ÖGS-Newsletters ist einem speziellen Thema gewidmet: dem aktuellen und fortschreitenden Wandlungsprozess in den Strukturen und Inhalten universitärer Bildung, der allgemein unter dem Namen ‚Bologna-Prozess‘ bekannt ist. In einem Artikel für die deutsche Fachzeitschrift *Soziologie* (1/2006) hat Paul Kellermann auf die tiefer liegenden Probleme und Konsequenzen dieses Prozesses hingewiesen. Kellermann hat sich bereit erklärt, diesen Beitrag in gekürzter Fassung zur Diskussion zu stellen. Ada Pellert und Max Preglau haben eingewilligt als Kommentatoren zu fungieren. Ihnen allen sei dafür herzlich gedankt.

Das Ergebnis ist, so hoffen wir, ein gut lesbarer und zugleich informativer Einblick in einen Gestaltungsprozess, der folgenreich sein wird. Schließlich geht es, wenn es um institutionelle Organisation von Hochschullehre geht, auch immer um eine Strukturierung wissenschaftlichen Tuns. Es geht darum, unter welche Voraussetzungen und Einschränkungen in Zukunft gelehrt, aber auch geforscht werden wird. Und es geht darum, ob und wie weit Ideale der Markt- und Verwertungsorientierung Einfluss auf die Strukturierung wissenschaftlichen Tuns haben bzw. haben sollen.

Mit freundlichen Grüßen,
Christian Dayé
newsletter@oegs.ac.at

Inhalt

Kellermann: Zur Ideologie Europäischer Hochschulpolitik	Seite 2
Preglau: Replik auf Kellermann	Seite 7
Pellert: Kommentar zu Kellermann	Seite 10
Kellermann: Antwort an Ada Pellert und Max Preglau	Seite 12
Die ÖGS-‚Roadshow‘	Seite 15
Ankündigungen: Symposium Klagenfurt Grazer Gender Lectures ÖGS-Preis f. Dissertation DissertandInnen Workshop	

Zur Ideologie Europäischer Hochschulpolitik

Von Paul Kellermann

1. Einleitung

Die *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System* (Sorbonne 1998) versteht sich als eine Erklärung zum Vorteil für "Europe, its students, and more generally of its citizens". Als Mittel zur Erreichung dieses Vorteils postuliert sie die Schaffung einer "European area of higher education" durch die "progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles ... through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned". Das explizite Ziel ist "to make our higher education schemes clear to all. In the graduate cycle there would be a choice between a shorter master's degree and a longer doctor's degree with possibilities of transferring from one to the other. In both graduate degrees, appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work." Eine grundlegende Orientierung der Sorbonner Erklärung ist "that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well" (ebd.: 1). Das bedeutet, Wissen wird als eigener Wert angesehen.

Wenn man auch die ein Jahr später folgende Bologna-Erklärung (Bologna 1999) genauer liest, erkennt man eine bedeutsame Veränderung oder gar einen Bruch in der Tradition europäischer Hochschulbildung, wie sie die Sorbonne-Erklärung noch fortzuführen scheint. Während diese völlig im Verständnis überlieferter Universitätswerte die relative Freiheit und Freizügigkeit der Studierenden und Bürger/innen in Einklang mit humanistischen Zielen zu stärken proklamiert, verschiebt die Bologna-Erklärung das Ziel auf Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität als Instrumente zur Stärkung der Konkurrenz-wirtschaft.

Dieser Umstieg von traditionellen humanistischen Bildungszielen auf utilitaristische Instrumentalität kann durch den Vergleich von zwei Dokumenten erkannt werden. Das eine ist die erwähnte Sorbonne Erklärung, die an der Pariser Sorbonne am 25. Mai 1998 "by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom" verfasst wurde. Dieses Dokument betont: "We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. To a large extent, these have been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development." (Sorbonne 1998: 1) Das Wort "economy" wird in der Erklärung lediglich in der besonderen, bereits zitierten Aussage verwendet, "Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy". Im Gegensatz dazu interpretiert das Papier "Trends in Learning Structures in Higher Education" (Haug, Kirstein & Knudsen 1999) - ausdrücklich bezeichnet als "Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999" - die Sorbonne-Erklärung völlig anders. Das Dokument enthält den Artikel "The Sorbonne Declaration of 25 May 1998: what it does say, what it doesn't". Er sollte die Minister und Repräsentanten von nicht weniger als 31 europäischen Ländern belehren: "Hence the Sorbonne Declaration is not only about academic recognition or comparability per se: the raison d'être of the debate is intimately linked to the emergence of an ever more European and indeed international labour market." (ebd.: 29) Indem er die "market"-Dimension einführt, unterstellt der Artikel der Sorbonne-Erklärung: Sie "is a plea for Europe to take up its full role in the world markets of knowledge and education" (ebd.: 29). Damit hat die politische

Absicht gewechselt von *“strengthening the intellectual, cultural, social and technical dimensions of Europe, its students and more generally of its citizens”* zu *“Märkten”* der Arbeit, der Bildung und des Wissens. Man kann diesen vorbereitenden Bericht als die Überführung der Sorbonne-Erklärung in jenen Zeitgeist primärer Geschäftsorientierung auffassen, wie er in der *Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000* zum Ausdruck kommt: *“... to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world.”* Wie das einige Zeit später folgende Dokument *Communication from the Commission to the Council in the European Parliament* (November 21, 2003) erklärt, ist Konkurrenzfähigkeit der Schlüssel zur Erreichung der Lissabonner Ziele: *“Europe must become more competitive.”* (ebd.: 1) *“The European educational and training systems show structural weaknesses and require urgent reform to achieve the Lisbon Strategy goal.”* Als die vier Prioritäten werden genannt:

1. *“Concentrating reform on investments on key points in each country,”*
2. *“Making life long learning a reality,”*
3. *“Creating a Europe of education and training,”* und
4. *“Giving ‘Education & Training 2010’ its rightful place in the implementation of the Lisbon Strategy.”* (ebd.: 24)

Die Vorstellung eines „Europa des Wissens“ wandelte sich in die instrumentelle Konzeption einer neuen polit-ökonomischen Strategie, bei der Hochschulbildung und Wissen einerseits als Mittel zur Stärkung der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit ausgerichtet, andererseits als Waren auf Märkten angeboten werden sollen.

2. „Employability“ und höhere Bildung

Der Bologna-Prozess betont offensichtlich einseitig hauptsächlich wirtschaftliche Zwecke höherer Bildung. Diese Linie wurde von den europäischen Universitätsrektoren unterstützt. Sie zielten

ausdrücklich auf „Beschäftigungsfähigkeit“ (*employability*) der Graduierten: *“... employability rather than instruction is becoming the keyword for the development of a competitive Europe”* (Barblan 1999). *“From the three aims underpinning the Bologna Declaration, enhanced employability seems to be the strongest source of change and reform in higher education.”* (Haug & Tauch 2001: 26)

Die Bedeutung des Ausdrucks *“employable”* ist laut Longman Dictionary of Contemporary English (1987: 333), *“suitable to be employed”*. D.h. Beschäftigungsfähigkeit ist auf den Status eines Angestellten (eines abhängig Beschäftigten) im Gegensatz zu *self-employment* (selbständige Tätigkeit) zu beziehen. In diesem Verständnis hängt *employability* keineswegs bloß von den Studien (und schon gar nicht von den Universitäten) ab, sondern von wenigstens den folgenden Bedingungen und Entwicklungen:

- dem Arbeitsmarkt für Graduierte;
- der Verbindung zwischen Studien und Beschäftigung;
- der Dauer der Studien an Hochschulen;
- dem Interesse von Unternehmen an Modernisierung/höherer Bildung ihrer Arbeitskräfte;
- der Quote von selbständigen Professionen sowie graduierten Unternehmern und Unternehmerinnen;
- der Ideologie oder dem Wertesystem bezüglich der Autonomie von Bürgerinnen und Bürgern sowie der Freiheit der Berufswahl;
- der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit im Allgemeinen.

Doch, in jedem Fall muss die Interdependenz von individuell-persönlichen Eignungen/Neigungen (*abilities*) und kollektiven-gesellschaftlichen Gelegenheiten/Gegebenheiten (*opportunities*) angemessen berücksichtigt werden.

Wie der Zusammenhang von Lernen und Produktivität weitgehend unbekannt ist, so sind

auch die quantitativen Effekte von höherer Bildung und höherer Produktivität zum größten Teil unbekannt. Ebenso unbekannt sind qualitative Bezüge zwischen menschlichen Fähigkeiten und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Manche Leute sagen, dass der Reichtum der Nationen von ihren Industrien und Infrastrukturen abhängt. Andere sagen, dass Wohlstand von der Qualifikation der Arbeitskräfte bestimmt wird. Ziemlich sicher haben beide Recht. Aber von einer höheren Warte aus gesehen ist es am wichtigsten, dass eine Abstimmung zwischen qualifiziertem und verfügbarem Arbeitsvermögen auf der einen Seite und gegebenen Opportunitätsstrukturen einer Gesellschaft auf der anderen besteht. Aus einer solchen Sicht ist die Entsprechung von Eignungen/Neigungen und Gelegenheiten/Gegebenheiten nicht nur für Individuen und den Reichtum der Länder bedeutsam, sondern auch für Gesellschaften generell und für das allgemeine Leben auf dem Globus.

3. Die europäische Universität am Scheideweg

Ein sehr charakteristisches Merkmal des Aufkommens moderner Gesellschaften war die Institutionalisierung von Schulen. Beginnend mit den Universitäten vor mehr als 900 Jahren (1088 in Bologna) folgten immer weiter differenzierte Schulungsinstitutionen. Derzeit erstreckt sich das System vom Vorkindergarten bis zur hochschulischen Weiterbildung. Es ist das politische Ziel der Europäischen Union, unter dem Etikett „Lebenslanges Lernen“ organisierte Bildung von früher Kindheit bis zur Pensionierung – und darüber hinaus – zu institutionalisieren.

Beim Bemühen, die Entwicklung der europäischen Universitäten etwa vom mittelalterlichen 12. Jahrhundert über die Zeit der Aufklärung bis hin zur zeitgenössischen „Wissensgesellschaft“ zu begreifen, lässt sich ein Traditionsbruch feststellen: Die wesentlichen Bedingungen für schöpferisches Forschen und Studieren – das sind intrinsische Motivation (gespeist aus Zweifel, Neugierde und Kritik) und anregende, erwartungsvolle Klimata des Lehrens, Studierens und Forschens – unterliegen einem radikalen Wandel. Dieser Wandel wird bewirkt durch

universitätsfremde Interessen und Organisationen (Stichworte: *Beschäftigungsfähigkeit* und *Märkte*). Zunehmende extrinsische Motivation von Studierenden und Lehrenden, zunehmend entfremdete Arbeitswelt und abnehmende Kreativität sind die zu erwartenden Folgen.

Besonders befremdlich ist, dass die Vorsitzenden der Rektorenkonferenzen Österreichs, Deutschlands und der Schweiz gemeinsam erklärten, auch die Doktoratsstudien sollten auf die Erfordernisse des Arbeitsmarkts ausgerichtet sein (Bonn 27. März 2004); auf den *Markt*, also nicht auf Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen bzw. professionelle Tätigkeiten. Falls diese Ziele generell als grundsätzliche Orientierung zur Reform der Hochschulbildung akzeptiert würden, wären die Konsequenzen für Studierende und Lehrende, für die Universität insgesamt, für Wissenschaftsentwicklung und auch für die Lebensplanung vieler Menschen verhängnisvoll. Ich will hier nur die bedeutsamsten Gründe für diese Behauptung aufzählen:

- Statt intrinsischem Interesse an Forschung, Studium, Lehre und Erkenntnis würde ein externer Zweck die Anstrengungen von Studium und Lehre dominieren. Wie empirische Studien gezeigt haben, erzeugt *flow experience* intrinsische Motivation (Csikszentmihalyi & Schiefele 1993); *flow* ist das Gefühl, von besonderen Aktivitäten wie Forschen und Studieren beziehungsweise Lehren begeistert und stark angeregt zu sein. Die Verhinderung des Entstehens von *flow*-Erfahrung verschlechtert die Ausübung der Tätigkeiten (Frey 1997: 427).
- Statt auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis zu lehren, würden die Lehrenden zugunsten der Interessen jenes außeruniversitären Beschäftigungssystems auszubilden haben, das ungewissen und fortwährend wechselnden Bedingungen unterliegt. Dennoch würde der strukturelle Wandel der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit zum individuellen Problem und Risiko der

Studierenden beziehungsweise der Graduierten.

- Statt als Institutionen mit ihrer genuinen besonderen Aufgabe der Entfaltung von Wissen und Wissenschaft zu arbeiten, müssten die Universitäten zu Agenturen der Entwicklung von Märkten, Preisen und Profiten werden. „Bloß“ an sozialen Aufgaben orientierte Einrichtungen würden bei Rektoren und Dekanen kaum mehr Unterstützung finden.
- Statt auf besseres Verständnis von Natur und Gesellschaft, von technischen und organisatorischen Neuerungen und von verantwortbarer Anwendung der Erkenntnisse ausgerichtet zu sein, würde Wissenschaft mehr und mehr auf pure Verwertbarkeit oder gar Ausbeutung ohne Einschätzung der sozialen und natürlichen Folgen zugeschnitten.
- Schließlich, aber nicht weniger wichtig: Statt jeder Person, die das Bedürfnis nach Aufklärung und intellektuellen Erkenntnissen empfindet, Freude und Genugtuung zu geben, würden Studium, Lehre und Forschung generell zu Instrumenten der Konkurrenzspirale und des Wirtschaftswachstums als Selbstzwecke.

4. Wofür Hochschulbildung?

Analog zur Frage von Robert S. Lynd, der bereits 1939 das Buch *Knowledge for What?* veröffentlichte, ist es angebracht zu fragen: Wofür Hochschulbildung? Für unsichere Beschäftigungsfähigkeit, mobile Verfügbarkeit und internationale Wirtschaftskonkurrenz anstatt für wissenschaftliche Erkenntnis, kultivierte Persönlichkeitsbildung und anregende Kooperation in der *scientific community*? Sind Konkurrenz und Wirtschaftswachstum wirklich Selbstzwecke? Freilich besteht kein Zweifel, dass auch Hochschulbildung Schwächen hat wie alles, was Menschen tun und überliefern. Es ist hingegen vernünftig und entspricht völlig dem wissenschaftlichen Denken, fortwährend Besserungen anzustreben. Im Besonderen sollte die Bildung von Kompetenzen im Bereich sozialer

Interaktion durch geeignete Studienpläne und eine gewisse Reorganisation der Studien gefördert werden, da hierin von Graduierten konstatierte Defizite bestehen (vgl. Kellermann 2002).

Verbessern ließe sich Hochschulbildung wohl durch die Nutzung von Instrumenten, die auf dem „Weg von Sorbonne nach Bologna“ entwickelt wurden, aber häufig missverstanden, jedenfalls nicht bevorzugt als Mittel zur Entwicklung eines Systems erkannt werden, das den Studierenden zugleich Orientierung und selbstverantwortliche Studienplanung ermöglicht. Genau dies zu erreichen wäre aber nicht nur Ziel einer sich demokratisch verstehenden Gesellschaft, sondern auch die erfolgversprechende Art, Potentiale der Studierenden – nicht zuletzt auch i. S. des Humankapitals – sich entwickeln zu lassen. Hier kann nur programmatisch angedeutet werden:

- Etwa nicht weiter als nach fachlichen Ausrichtungen der überlieferten Fakultätsordnungen differenziert, würden Bakkalaureatsstudiengänge als wissenschaftseinführende Studien einerseits vermitteln, was Wissenschaft allgemein und arbeitsteilig bedeutet; andererseits könnten sie die Grundlage für differenziertere Magisterstudien als wissenschaftliche Weiterbildung nach Erfordernissen der jeweiligen Tätigkeit abgeben.
- Doktoratsstudien, strikt auf wissenschaftliche Forschung angelegt, könnten tatsächlich zur Entfaltung einer „Wissensgesellschaft“ beitragen, indem die genuin interessierenden Probleme von Alltag und übergreifenden Lebenswelten nach den strengen Regeln wissenschaftlichen Vorgehens bearbeitet werden.
- ECTS-Punkte könnten zum einen curricular angeben, was an Studienaufwand erwartet wird; zum anderen könnten sie im Rahmen einer gewissen Bandbreite den Studierenden die Möglichkeit einräumen, durch ihre Angabe einer Punkteanzahl zu signalisieren, worauf sie ihre Studien konzentriert hatten.

- ECTS-Grade ermöglichen eine bisher kaum genutzte Dimension der Angabe von Studien-erfolgen zu berücksichtigen, nämlich Studien-leistungen in Relation zu einer bestimmten Gesamtheit von Studierenden anzugeben. So kann die Studienleistung als „A“ (als zu den besten 10% der Gesamtheit zählend) charakterisiert werden, obwohl die dazugehörige Benotung nach traditioneller Weise kein „Sehr gut“ ist, weil in diesem bestimmten Fach grundsätzlich kaum eine solche Note vergeben wird. Umgekehrt könnte in einem Fach, in dem die Vergabe von sehr guten Noten Gewohnheit ist, die individuelle Studien-leistung mit der alphabetisierten, grundsätzlich kontingentierte(n), Beurteilung gewichtet werden.

Wenn sich die Lehrenden überdies von dem psychologisch deutbaren Drang befreien könnten, den Studierenden nach genauesten Studienplänen vorzuschreiben, was sie zu tun haben (also Emanzipation von der Vorstellung „ausbilden“ à la Nürnberger Trichter), dann könnte eine Reihe von Vorteilen erwartet werden: Durch eine Umgewichtung von Ausbildungskonzepten einschließlich aufwändiger Prüfungen zugunsten selbstbestimmten Studierens würden Lehr- und Prüfungskapazitäten frei, die erst den Anspruch der *universitas magistrorum et scholarium* inhaltlich einlösen ließen. Überdies lässt sich argumentieren: Strikte Lehrpläne und Schulungssysteme können bestenfalls beruflichen Erfolg fingieren, jedoch keinesfalls garantieren; das Risiko tragen *de facto* nicht die Planerinnen und Planer, sondern die späteren Graduierten, weshalb sie als Studierende selbstverantwortlich ihre Studien gestalten können sollten. Auf diese Weise würden Selbstverantwortung und Studieren aus unmittelbarem eigenen Interesse gefördert.

Nicht im Muster des bisherigen Verfolgens der Bologna- und Lissabon-Erklärungen liegt der Beitrag von Wissen zum erwünschten wirtschaftlichen Erfolg, wie die einschlägigen Statistiken überdeutlich erkennen lassen; erfolgversprechender im weiteren Sinn der Sicherung und Verbesserung der Lebensbedingungen in Europa und darüber hinaus ist vielmehr der Ansatz der Sorbonne-Erklärung (1998), der angeblich durch

den Bologna-Prozess weitergeführt wird, tatsächlich jedoch gerade durch diesen verfälscht wurde. Eine Chance für eine weniger einseitige Entwicklung lässt sich darin sehen, das Instrumentarium zur europäischen Studienharmonisierung, wie es nach dem Bologna-Prozess grundsätzlich verfügbar ist, mit der humaneren Philosophie der Sorbonne-Erklärung zu verbinden: Flexibilität der Strukturen statt Flexibilität der Studierenden und Graduierten.

Paul Kellermann ist Professor Emeritus am Institut für Soziologie der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Veröffentlichungen der letzten Jahre umfassen Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens sowie zur Soziologie der Arbeit. Er ist Herausgeber des Sammelbandes *Geld und Gesellschaft* (Wiesbaden, 2005), der diesen Mai in zweiter Auflage erschienen ist.

Der vollständige Text dieses Artikels findet sich in: G. Vobruba (Hg.): *Soziologie* 1/2006, Wiesbaden. sowie abrufbar <http://www.uni-klu.ac.at/sozio/>

Quellen:

- Barblan, Andris (1999): *The Sorbonne Declaration - Follow-up and implications. A personal view*. Paris.
- Bologna Declaration (1999): *Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999*.
- Commission of the European Communities (2003): *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Some Key-issues in Europe's Competitiveness – Towards an Integrated Approach* (COM, 2003, 704 final), Brussels.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Ulrich Schiefele (1993): "Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens." *Zeitschrift für Pädagogik* 39/2, März 1993: 207-221.
- CRUS, ÖRK, HRK (2004): *Gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenzen der Schweizer Universitäten (CRUS), der Österreichischen Rektorenkonferenz (ÖRK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bonn, 27. März 2004*.

Frey, Bruno S. (1997): "On the Relationship between Intrinsic and Extrinsic Work Motivation." *International Journal of Industrial Organization* 15: 427-439.

Haug, Guy, Jette Kristein & Inge Knudsen (1999): *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Copenhagen & Brussels.

Haug, Guy & Christian Tauch (2001): *Trends in Learning Structures in Higher Education II*. Bonn.

Kellermann, Paul (2002): "Self-reported Competencies of Graduates and 'Employability' as an Ideological Purpose for

Higher Education in Europe." National Research Programme Education and Occupation (NRP 42), Workshop documentation, Bern: 8-17.

Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000 / Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002.

Sorbonne Declaration (1998): *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System, Paris, the Sorbonne, May 25, 1998*.

Zur Kritik der Ideologie der Europäischen Hochschulpolitik - Eine Replik auf Paul Kellermann

Von Max Preglau

Kellermann hat Recht:

- Die (am kontinentalen, zweigliedrigen Studiensystem orientierte) Sorbonne-Erklärung, derzufolge „*appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work*“, ist an wissenschaftsinternen Zielen im Rahmen der Vision eines „*Europe of Knowledge*“ in seinen „*intellectual, cultural, social and technical dimensions*“ orientiert. Ihre Philosophie ist humanistisch: Den StudentInnen und BürgerInnen Europas soll im Rahmen eines Universitäts-systems, dessen bestehende Strukturen weiter-zuentwickeln und zu harmonisieren sind, der Zugang zu Bildung im ganzheitlichen und autonomen Sinn durch möglichst offene und flexible Strukturen ermöglicht werden.
- Die (am dreigliedrigen, angelsächsischen Studiensystem orientierte) Bologna-Erklärung ist dagegen am wissenschaftsexternen Ziel der „Beschäftigungsfähigkeit - *employability*“ im Rahmen des

Konzepts eines Markteuropa, das im Geiste der „Lissabon-Ziele“ auf globalen Märkten möglichst wettbewerbsfähig sein soll, orientiert. Ihre Philosophie ist „produktivistisch“: Leitbild, das durch ein nach Grundsätzen des *Public Management* reorganisiertem, standardisiertem und ratio-nalisiertem Ausbildungssystem möglichst effizient umgesetzt werden soll, ist der *flexible Mensch*, der qua Beschäftigungsfähigkeit optimal an die „Strukturen des flexiblen Kapitalismus“ (Sennett 1999) angepasst ist.

Ich stimme auch zu, dass der Übergang von der Sorbonne-Erklärung zur Bologna-Erklärung einen Paradigmenwechsel zum bildungspolitischen Neoliberalismus markiert, für den Universitäten nichts anderes sind als Unternehmen in einer bestimmten Branche und Bildung nichts anders ist als „Humankapital“, als ein Investitionsgut zur Maximierung des individuellen Lebensin-

kommens und der aggregierten Wettbewerbsfähigkeit Markteuropas.

Kellermann liegt jedoch falsch, wenn er dafür plädiert, „das Instrumentarium zur europäischen Studienharmonisierung, wie es nach dem Bologna-Prozess grundsätzlich verfügbar ist, mit der humaneren Philosophie der Sorbonne-Erklärung zu verbinden“ und empfiehlt, den Bologna-Prozess und dessen Instrumente als Vehikel zur Beförderung der Sorbonne-Ziele zu benutzen. Was gut gemeint ist und sich besonders raffiniert dünkt - dem Gegner seine Instrumente entwinden und für die eigenen Ziele einsetzen - läuft in Wahrheit jedoch darauf hinaus, die Rechnung ohne den Wirt zu machen: nämlich ein Curriculum zu entwerfen, ohne die derzeitige Organisation und finanzielle Ausstattung der österreichischen Universitäten und die Politik der Implementierung von Bologna, die von einigen Rektorenteams eingeschlagen wird, in Rechnung zu stellen:

Neue Universitätsorganisation, restriktive Budgetierung und übereifrige RektorInnen haben nämlich dafür gesorgt, dass für die Verwirklichung der Humboldt'schen Ideale, an denen sich Kellermann, wenn er sich auf den Topos der „*Universitas Magistrorum et Scholarium*“ bezieht, offenbar noch orientiert, die strukturelle und finanzielle Basis fehlt.

- Die mit der „*Entlassung in die Autonomie*“ („*Vollrechtsfähigkeit*“ auf Grund von § 4 UG2002) verbundene Abhängigkeit der Universitäten von Drittmitteln setzt sie unter Druck, sich an den Erfordernissen des Marktes für verwertbares Wissen und Technologien und des Arbeitsmarktes zu orientieren;
- Die Drittmittelabhängigkeit der neuen Universität wird durch die restriktive Sockelbudgetierung noch zusätzlich verstärkt. Bekanntlich gab es über mehrere Jahre eine nominell stagnative, angesichts der eingebauten Gehaltsdynamik („*Biennalsprünge*“) jedoch de facto rückläufige Budgetentwicklung.
- Gemäß UG 2002 haben wissenschaftsfremde Gruppen aus Wirtschaft und Politik via Universitätsrat - im siebenköpfigen Universitätsrat

der Universität Innsbruck befinden sich beispielsweise u.a. ein aktiver und ein pensionierter Bankdirektor und eine Architektin - maßgeblichen Einfluss auf den universitären Entscheidungsprozess. Dem Rat obliegt u.a. die Genehmigung von Organisationsplan, Entwicklungsplan und Leistungsvereinbarung - und damit die strategische Weichenstellung der Lehr- und Forschungspolitik der Universität (§ 21 UG2002). Dadurch ist der Primat der Verwertbarkeit der Forschung und Beschäftigungsfähigkeit als Lehrziel gleichsam von oben sichergestellt.

Entsprechend spielen auch beim zentralen Steuerungsinstrument der Leistungsvereinbarung (§ 13 UG 2002) sowie bei den Output-Indikatoren für Lehre und Forschung, an denen sich die zentrale Leitung teils bei der Steuerung und Evaluierung des „*Unternehmens Universität*“ (§14 UG 2002) sowie bei der Rechenschaftslegung in Form von „*Wissensbilanzen*“ (§13 Abs. 6. UG2002) orientiert, ökonomisch relevante Faktoren wie Drittmittelprojekte und -summen, Akzeptanz der Lehre durch die „KundInnen“, Studierendenumsatz und AbsolventInnenzahlen eine dominante Rolle. Das hat einerseits mit der gesetzlichen Verpflichtung der Leitung zur „Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit und Zweckmäßigkeit der Gebarung“ (§ 2, Abs. 12. UG 2002), andererseits aber mit der notwendigerweise mangelnden Vertrautheit der Leitung mit der inhaltlich-fachlichen Seite des Wissenschaftsbetriebes zu tun: Mit der Abschaffung des Kollegialitätsprinzips sind nämlich auch die kommunikativen Rückkoppelungsschleifen zwischen Leitung und Fachbereichen an der „Front“ von Lehre und Forschung gekappt, und mangels fachlicher Orientierung sucht man das Heil in formal-ökonomischen Kennzahlen; Im Effekt gibt es also auch hier Prämien nur für „ökonomisch Rentables“ und nicht für nicht unmittelbar verwertbaren Erkenntnisgewinn.

- Erzwungen durch das enge budgetäre Korsett werden der Bologna-Prozess und insbesondere die neue Recheneinheiten des ECTS von den Rektoren ihrerseits dafür verwendet, im Sinne des universitätsgesetzlichen Gebots der Wirtschaftlichkeit Kosten zu sparen: Präsenzstunden werden zu Gunsten von Selbststudium und die aufwändigen interaktiven Stunden zu Gunsten von nicht-interaktiven reduziert, um auf diese Weise das Lehrbudget zu entlasten.

Die dem ECTS zugrunde liegende Verrechnungseinheit *Workload* wird vom Rektorat der LFU Innsbruck dazu benutzt, um beim finanziellen und personellen Aufwand zu sparen: Man kürzt Präsenzstunden mit dem Argument, dass sich ja der Arbeitsaufwand im ECTS nicht nur auf in LVn verbrachten Präsenzzeiten beschränkt, man plant und kalkuliert den Lehraufwand und den Personaleinsatz jedoch weiterhin auf Basis der Präsenzstunden. Das bedeutet im Klartext, dass die Arbeit der Supervision der und des Feedbacks auf die Arbeit, die von den Studierenden in Absenzzeiten geleistet wird, weder berücksichtigt noch bezahlt wird. Die diesbezüglichen Vorgaben des Rektorats an die Curriculumskommissionen: Bakkalaureate sollen maximal 75 Präsenzstunden enthalten. Gleichzeitig wurde vorgegeben, dass nur jeweils 30 % der Präsenzstunden interaktiven Charakter haben. Damit soll wohl die Zahl der betreuungsintensiven LV mit Übungs- bzw. Seminarcharakter, die niedrige Teilungsziffern erfordern und daher häufig in Form mehrerer Parallelveranstaltungen angeboten werden müssen, möglichst gering gehalten werden. Der Effekt liegt auf der Hand: die Lehre wird tendenziell weiter verschult, der *Workload* der Studierenden über die Präsenzstunden hinaus unterliegt einem *Outsourcing* und wird tendenziell in der Aufgabe bestehen, das Kurzzeitgedächtnis mit großen Stoffmengen zu füllen. Dementsprechend werden sich Supervision und Feedback durch die Lehrenden tendenziell auf Klausuren und Tests beschränken. Die Ideen einer „lernenden Gemeinschaft“ und eines akademischen Diskurses lassen sich so wohl kaum realisieren.

- Das UG 2002 hat mit dem *de facto*-Übergang vom Prinzip der demokratisch-kollegialen Leitung zum Prinzip der monokratisch-managerialen Leitung (§20, UG 2002) die Organisationsform der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ gesprengt, einen tragenden Teil der Lehrenden zu

weisungsabhängigen SachbearbeiterInnen degradiert, und die Lernenden von aktiven MitproduzentInnen von Wissen zu gebührenpflichtigen KundInnen bzw. KonsumentInnen von Lehrleistungen. Angesichts einer solchen Neudefinition der Rollen der am Lehr und Forschungsprozess Beteiligten fehlen also auch „unten“ die für das In-Gang-Kommen eines kooperativen Lernprozesses im Interesse der Wahrheit erforderlichen Rollen und Rolleninteressen.

- Die neue dienstrechtlich Situation (§§ 94ff. UG2002) sieht für die MitarbeiterInnen im basalen Lehr und Forschungsbetrieb statt eines durchgängigen Karrieremodells mehrere befristete und von einander unabhängige Dienstverhältnisse vor – an der LFU Innsbruck gibt es die oder den „Wissenschaftlichen MitarbeiterIn in Ausbildung der Kategorie II“ (Mag/a.), die oder den „Wissenschaftlichen MitarbeiterIn in Ausbildung der Kategorie I“ (promoviert), den „staff scientist“ und die oder den „ProfessorIn auf Zeit“. Im Bereich der Drittmittelforschung wird mit befristeten, an die Laufzeit von Projekten gebundenen Verträgen gearbeitet. Diese neuen Dienstverhältnisse haben zur „Auslese“ eines Typs von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen geführt, der vom „neuen Geist des Kapitalismus“ beseelt ist und der dessen flexibler, projektbasierter Produktionsweise entspricht (Boltanski & Chiapello 2004). Dieser neue Typus von MitarbeiterIn ist angesichts laufenden Evaluationsdrucks bzw. kurzfristig zu erfüllender Projektverpflichtungen weder zu kontinuierlicher und reflexiver, nicht unmittelbar outputorientierter wissenschaftlicher Arbeit, noch zu aufwändigerer Lehre und Studentenbetreuung in der Lage, und er kann auch keine langfristige Bindung an die Universitas entwickeln.
- Viele der Lehrenden, die dienstrechtlich noch im alten System stehen, sind zwar kraft ihres rechtlichen oder faktischen Kündigungs-

schutzes dem Druck der Evaluation und des Wettbewerbs um knappe Stellen nicht unmittelbar ausgesetzt. Vor allem die Mittelbauangehörigen unter diesen sind jedoch ihrerseits angesichts ihre weitgehenden Entrechtung durch das neue Universitätsgesetz nachhaltig demotiviert und in innerer Emigration befindlich. Auch von ihnen ist daher unter den gegebenen universitätsrechtlichen Rahmenbedingungen kaum enthusiastische Initiativen zur Revitalisierung der „Universitas Magistrorum et Scholarium“ zu erwarten.

Fazit: Die organisatorischen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen, die ja aus demselben Geist geboren sind wie der „Bologna-Prozess“ selbst, bilden einen Kontext, der dafür sorgt, dass die Instrumente des Bologna-Prozesses auch im „neoliberalen“ Geiste Bolognas wirksam werden und nicht im Geiste der „humanistischen Philosophie“ der Sorbonne-Erklärung. Kellermann ist, soziologisch gesehen, ein Phantast. Es mag ihn im Kreis von HumanistInnen ehren und sympathisch machen, dass er an der Humboldt'schen Idee der Universitas festhält,

ich sehe aber unter den derzeitigen rechtlichen und finanziellen Bedingungen des Universitätsbetriebes kaum realistische Chancen, diese Idee zu verwirklichen.

Max Preglau ist Universitätsprofessor am Institut für Soziologie an der Fakultät für Politikwissenschaft und Soziologie der Universität Innsbruck und Leiter dieser Einrichtung.

Literaturhinweise:

Boltanski, Luc & Éve Chiapello (2003): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.

Sennett, Richard (1999): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Goldmann.

Universitätsgesetz 2002 (UG 2002); Erhältlich auf: http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/recht/gesetze/ug_02/Universitaetsgesetz_2002_inh.xml

Kommentar zum Text von Paul Kellermann zur „Ideologie Europäischer Hochschulpolitik“

Von Ada Pellert

Grundsätzlich teile ich die pädagogischen Ideale, die Paul Kellermann im letzten Teil seines Artikels formuliert, insbesondere wenn er fordert: „Flexibilität der Strukturen statt Flexibilität der Studierenden und Graduierten“. Ich glaube aber - und hier unterscheide ich mich von Paul Kellermann - dass die innerhalb des

Bologna Prozesses formulierten Überlegungen durchaus einen Rahmen bilden können, der diesen pädagogischen Zielen nicht widerspricht. Nur an einer genauen Inhaltsanalyse bildungspolitischer Dokumente wie der Bologna- oder der Sorbonne-Erklärung allein würde ich

nicht den Geist der europäischen Bildungspolitik ablesen wollen. „Bologna“ steht für Harmonisierungsbestrebungen auf dem Gebiet der Studienarchitektur, selbstverständlich wird auch das Ziel der *Employability* verstärkt. Auch das EU-Memorandum zum *Life Long Learning* ist im Kontext der Beschäftigungsstrategie entstanden und betont dementsprechend das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit. Es gibt aber neben den bildungsökonomischen Überlegungen auch den „Parallelast“, der eine Erhöhung der Zugänglichkeit, der Durchlässigkeit, der Partizipationsraten und der Teilhabechancen an der europäischen Gesellschaft mit sich bringt. Für diesen „Geist“ der europäischen Bildungspolitik lassen sich ebenso viele Belegstellen finden.

Was mir aber auffällt, ist, dass auch Kellermanns Grundsatzkritik der Bologna-Ziele von einem Bild der Universität ausgeht, das geprägt ist von einer kleinen überschaubaren Elitesituation (der fünfziger und vielleicht noch sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts), die Massensituation in großen Studienfächern (in den späten siebziger, achtziger und neunziger Jahren) aber nicht wirklich zur Kenntnis nimmt. Die meisten dieser Studierendengenerationen haben das akademische Ideal der „Einheit von Forschung und Lehre“, des „Kritischen in Frage Stellens“, des neugierigen Forschen und Lehrens höchstens aus interessanten Büchern über die Idee der Universität, selten aber aus praktischer Anschauung kennen gelernt.

Des weiteren fällt an der realen Implementierung der Bologna-Ziele in den nationalen Bildungsstrukturen auf, dass die neuen Strukturen nur rein formal übernommen werden. Das vorhandene Diplomstudium wird - mit „zusammengebissenen Zähnen“ - in einen Bachelor- und in einen Magisterbereich unterteilt, ohne sich der Anstrengung einer pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung mit den „Tiefendimensionen“ der Bologna-Ideen zu unterziehen. Was ist gemeint mit den „Bologna-Tiefendimensionen“? Das Interessante an Instrumenten wie dem Europäischen Credit-Transfer-System (ECTS) ist nicht nur die Vergleichbarkeit, die Verwendung für die Mobilität der Studierenden und die „Akkumulationsmöglichkeit“ von Bildung mit Hilfe einer europäisch anerkannten „Währung“. Dahinter steht vielmehr eine Studierenden-Zentriertheit im Sinne des

Leitziels „*from Teaching to Learning*“. Plötzlich muss ein Studium in der *Workload* ausgedrückt und damit Arbeitsbelastung der Studierenden beschrieben werden. Es ist ein radikaler Blickpunktwechsel, von den Studierenden aus zu denken und ein Curriculum aus ihrer Perspektive zu betrachten. Das scheint mir eine pädagogisch-didaktische Tiefendimension, die allerdings in den wenigsten curricularen Umstellungen auf die neue Bologna-Struktur in den letzten Jahren an österreichischen Universitäten tatsächlich umgesetzt wurde. Auch die Modularisierung des Bologna-Systems soll es ermöglichen, dass ein Wechsel zwischen verschiedenen Studien und verschiedenen Standorten erleichtert wird und sollte damit das Kellermannsche pädagogische Ideal der „Flexibilität der Strukturen“ eigentlich unterstützen. Die deutschsprachige Hochschultradition hat allerdings Schwierigkeiten, andersorts erbrachte Studienleistungen anzuerkennen und Studierende beim Kennenlernen anderer Traditionen tatkräftig zu unterstützen. Das Beste scheint immer das zu sein, was man selber lehrt, das hat zumindest die Anrechnungspraxis der letzten Jahre in verschiedenen Studienkommissionen bestätigt.

Zu den Bologna-Tiefendimensionen gehört auch eine stärkere Outcome-Orientierung. Das kann man nun als Auslieferung an den Markt ansehen. Man kann es aber auch als modernes didaktisches Konzept ansehen, da auch Hochschulsysteme stärker gezwungen werden, Kompetenzen zu formulieren, über die ihre Absolventen und Absolventinnen verfügen sollten. Die europäische bildungspolitische Diskussion betont eine stärkere Ergebnisorientierung und die explizite Formulierung von Kompetenzen, wobei sich Hochschulen nicht nur für den Ausweis von Fachkompetenzen, sondern auch für Sozialkompetenzen und moderne Methodenkompetenzen zuständig fühlen sollten.

In dieser Fokusverschiebung „*from Teaching to Learning*“ und der Studierenden-Zentriertheit -

ausgedrückt durch Outcome- und Kompetenzorientierung und in der Modularisierung - sehe ich interessante pädagogisch-didaktische Elemente, die es erlauben würden, einen Studienplan sowohl im Geiste der europäischen bildungspolitischen Diskussion als auch im Geiste guter alter akademischer Traditionen zu formulieren. Ich sehe daher keinen grundsätzlichen Widerspruch.

Die wirklich große Hürde aller bisherigen Curricular-reformen hingegen ist, dass die wenigsten Hochschul-lehrenden mit großem Engagement an die Umgestaltung ihrer Studienpläne herangehen, auch, weil diese Aufgabe eine Zusatzanforderung neben vielen anderen Anforderungen ist, für die es auch kaum akademische Lorbeeren (im Gegensatz zur Publikationsliste) gibt. Grundsätzlich aber widerspricht das Ernstnehmen der Bologna-Anforderungen nicht jenen pädagogischen Vorstellungen, die auch Paul Keller-mann formuliert.

Wir müssen aus oft nur strukturell umgesetzten und nicht zu Ende gedachten Reformen etwas machen,

was wir im Sinne eines modernen Ideals von Universität für angemessen halten. Sich am Begriff der *Employability* abzuarbeiten, halte ich für wenig zielführend. Man kann dahinter die Dominanz des Marktes orten, aber auch die Anforderung sehen, genau zu überlegen, was wir unseren Studierenden in modernen wissensbasierten Gesellschaften mit auf den Lebensweg geben wollen. Das Konzept der *Employability* will auch darauf verweisen, dass akademische Binnenansichten als alleiniges Ausbildungsziel dafür nicht ausreichen werden.

Ada Pellert ist Vizerektorin für Lehre und Weiterbildung der Donau-Universität Krems sowie Leiterin des dortigen Departments für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement.

Antwort an Ada Pellert und Max Preglau

Von Paul Kellermann

1. Bisweilen ist es gut, wenn über Vorgänge und Verhältnisse überhaupt diskutiert wird, auch wenn die Diskussion den Sachverhalt nicht genau trifft. – Eine der Hauptabsichten meiner Kritik an der Ideologie des so genannten Bologna Prozesses war, auf die Verkehrung, die Unterstellung, ja die Unterjochung der hochschulpolitischen Zentralidee der Sorbonne Erklärung (1998) unter die von Bologna (1999) aufmerksam zu machen. Selten lässt sich eine Manipulation von Ideen zeitlich und belegbar so genau nachweisen wie in diesem Fall. Und gewissermaßen nahtlos schlossen sich Verlautbarungen an, die den

Konnex von Hochschulbildung zur Lissabon Erklärung (2000) herstellen: *scientia ancilla fori*. Doch Mägde, so war meine weitere Argumentation, leisten in der Regel weniger als Unternehmerinnen, Künstlerinnen, Forscherinnen, weil ihnen die intrinsische Motivation abgeht, die autonome Menschen durch den erfahrenen *flow* entwickeln.

2. Wie Klagenfurt etwa zwischen Krems und Innsbruck liegt, so scheint mir mein Beitrag zwischen den Kommentaren von Ada Pellert und

Max Preglau zu liegen. Wo Pellert lobt, kritisiert Preglau, und ich kritisierte, sah aber auch Möglichkeiten kreativer Nutzung der Bologna-Instrumente. Was ich aber hauptsächlich im Sinn hatte, waren weniger „pädagogische Ideale“ oder eine „Elitesituation“, wie sie Ada Pellert vorschweben, sondern Ideologiekritik. Was selten so deutlich an Dokumenten und Zeiten gezeigt werden kann, meine ich aufgewiesen zu haben: die frappant rasch vollzogene paradigmatische Kehrtwendung von liberalbürgerlichen Zielen des Universitätsstudiums hin zu liberalistisch-kommerziellen Zwecken tertiärer, ja „lebenslanger“ Schulung. Wie ich glaube belegt zu haben, verläuft die Linie von der Erklärung an der Sorbonne (1998) über die von Bologna (1999) hin zur Lissabonner (2000). Wie Pellert kritisierte ich allerdings auch die meist undurchdachte oder „übereifrige“ (Preglau) Umsetzung der Bologna-Instrumente (BA/MA, ECTS, Grades, PhD), aber sah gegen die ihnen unterliegende Ideologie Möglichkeiten zur Förderung eines von den Studierenden selbst gesteuerten Studiums (vgl. Abschn. 4). Möglicherweise vertreten Frau Pellert und ich hierin gleiche Intentionen. (Vgl. R. Plettl „Bologna – ein Curriculum-Desaster oder: Ist curriculare und didaktische Ahnungslosigkeit steigerbar?“, *Das Hochschulwesen* 1/2006, S.3f.) Aber offenbar negiert sie den zeitgeistigen Beweggrund der derzeitigen Hochschulreform, den Max Preglau ebenso scharf abzulehnen scheint wie ich es tat. Ebenso teile

ich die Kritik von Preglau am Universitätsgesetz 2002 und an mangelnder finanzieller Ausstattung der Universitäten; aber diese Themen waren nicht Gegenstand meines Beitrags. Wenn er meine Überlegungen zur Nutzung der Bologna-Instrumente als die eines „Phantasten“ bezeichnet, verstehe ich das als Ausdruck von Frustration über zu geringen Einfluss auf die Studiengestaltung an der eigenen Universität. Doch bei entschiedener Zusammenarbeit vieler Interessierter über die eigene Universität hinaus könnte ja vielleicht auch noch 2006 und in den folgenden Jahren dem neoliberalistischen Paradigma (Leben und Bildung als Mittel betriebswirtschaftlicher Zwecke) ein wirklich neoliberales und humanes (Wirtschaft als Mittel für Leben und Bildung) entgegengesetzt werden.

3. Eine österreichweite Diskussion wäre dringend nötig; es müsste allerdings dazu wieder einmal die Initiative ergriffen werden (vgl. „Ist die Zukunft der Universität deren Ende?“, Klagenfurt 2004; www.uni-klu.ac.at/forumzukunft). Siehe auch *Universität und Hochschulpolitik*, hg. von P. Kellermann, Wien/Köln/Graz 1986).– Immerhin hat die Deutsche Gesellschaft für Soziologie eine entsprechende Diskussion in ihr Programm für den Kasseler Soziologie-Kongress (Oktober 2006) aufgenommen.

Der Vorstand on Tour

Hintergrund und Zweck der 'Roadshow' des ÖGS-Vorstands, beschrieben von Beate Littig, Vizepräsidentin der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie.

Am Anfang jeder neuen Vorstandsperiode stehen vermutlich Ideen und Planungen für das zukünftige Arbeitsprogramm, Pläne zur Verbesserung der Lage der Soziologie in Österreich, Pläne zur Erhöhung der Mitgliederzahlen, Pläne zum Informationsaustausch und zur besseren Vernetzung und Vieles mehr. Zur Konkretisierung und Realisierung dieser Vorhaben erschien es uns notwendig, uns zunächst einmal über die Aktivitäten und Wünsche der österreichischen SoziologInnen zu informieren und umgekehrt. So tauchte die Idee auf, eine sogenannte *Roadshow* des ÖGS-Vorstandes zu unternehmen, das heißt die Vorstandssitzungen mit dem Besuch der verschiedenen universitären Standorte der österreichischen Soziologie zu verbinden.

Die erste Station war die Universität Innsbruck im März dieses Jahres. Die Präsentation seitens der Institutsmitglieder fokussierte auf die Umstrukturierungen, die mit der Einrichtung von Bakkalaureats- und Masterstudiengängen verbunden sind. Im Falle der Uni

Innsbruck ist, z. T. in Kooperation mit dem Institut für Politikwissenschaft, ein neuer Studiengang Soziologie entwickelt worden. Die Diskussionen um die Einrichtung der Doktorate sind noch im Gange. Mögliche Vernetzungsaktivitäten der ÖGS im Hinblick auf die derzeit zu erstellenden neuen Studienpläne an den österreichischen Soziologiestandorten werden von den Innsbrucker KollegInnen begrüßt. Auch die geplante Kontaktaufnahme der ÖGS zu anderen sozialwissenschaftlichen Berufsvereinigungen zum Zweck der gemeinsamen Interessenvertretung (*Social Science Council*) stieß auf positiven Widerhall.

Die nächste Station wird die Universität Linz Ende Juni sein.

Beate Littig ist Leiterin der Abteilung für Soziologie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Wien und Vizepräsidentin der ÖGS.

Ankündigungen

Wie soll es weitergehen? – Sozialwissenschaftliche Ansätze zum Verständnis der Europäischen Union.
Symposium an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: 29.9. – 30.9.2006.

Zielsetzungen / Mission des Symposiums

Kaum war der sowjetische Block in den späten achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts implodiert, als

sich bereits eine neue übernationale politische Struktur in Europa herauszubilden begann – die Europäische Union (EU). Basierend auf einer mehr als vierzigjährigen hauptsächlich

wirtschaftlichen Zusammenarbeit im Rahmen der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und in etwas geringerem Maße der Europäischen Freihandelsgemeinschaft, wurden neue Verträge (Maastricht, Amsterdam) ausgehandelt, um den Weg zu einer Europäischen Union zu ebnet. Mittlerweile ist diese Struktur mehr oder weniger etabliert und hat einen Großteil der politischen Anliegen ihrer Mitgliedsstaaten übernommen. Gleichzeitig rätseln EU Bürger sowie Beobachter über die eigentliche Identität dieser Struktur. Der breiten europäischen Öffentlichkeit wird nur langsam bewusst, welche schwerwiegenden Auswirkungen diese neue politische Realität hat. Allerdings, mehr Wissen über die EU führt oft nur zu mehr Verwirrung statt zu einem besseren Verständnis. Mitten im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wirkt die Behauptung, dass die Zukunft dieses *Grande Project* ungewisser denn je und zunehmend umstritten ist, nicht übertrieben.

Eine der größten **Ungewissheiten** stammt von mangelndem Einblick in die langfristigen Auswirkungen übernationaler Strukturen und Politiken, die oft wie selbstverständlich über die Köpfe von Bürgern und Entscheidungsträgern hinweg realisiert werden. Dies bedeutet natürlich nicht, dass es keine wissenschaftliche Überwachung des Prozesses gibt. Im Gegenteil, es mangelt keineswegs an Forschung über die EU. In den letzten zehn Jahren hat sich ein lebhaftes interdisziplinäres Fachgebiet mit der Bezeichnung "European Union Studies" (Studien über die Europäische Union) herausgebildet. Die Erkenntnisse aus dieser Forschung führen jedoch selten dazu, dass ein breiteres Bild von dem historischen Charakter und der Richtung der EU gewonnen werden kann. Dazu kommt noch, dass „Integration“ als selbstverständlich betrachtet wird. An dieser Stelle sollte man sich das Schicksal der Sowjetunion in Erinnerung rufen. Der Tod des Systems war trotz solcher Einrichtungen wie „Soviet Studies“ (Sowjetische Studien) völlig überraschend. Hier sieht man, wie notwendig es ist, bei theoretischen Annäherungen die makrogesellschaftliche Perspektive zu berücksichtigen und/oder zu verfeinern.

Die wichtigste **Zielsetzung** des Symposiums besteht darin, zu untersuchen und zu erörtern inwieweit unterschiedliche sozialwissenschaftliche Paradigmen Instrumente zur Verfügung stellen, die zu einem besseren Verständnis des Charakters der Europäischen Union als solcher (Makroperspektive), und folglich auch zum besseren Verständnis der Richtung ihrer etwaigen Evolution, beitragen können. Bisher wurde diese Aufgabe hauptsächlich von Vertretern der Globalisierungstheorie (Albrow), der Netzwerktheorie (Castells) und ideologischen Visionären (Rifkin) aufgegriffen. Diese Ansätze verbindet, dass sie grundsätzlich alle die EU in die gleiche Richtung weisen. Obwohl beim Symposium auch diese konventionellen Betrachtungsweisen diskutiert werden sollen, laden wir insbesondere jene Wissenschaftler ein, die ihre Ideen über die EU aus anderen Paradigmen schöpfen (z.B. Post-Strukturalisten, Post-Marxisten). Während es das Hauptziel des Symposiums ist, herauszufinden, inwieweit unterschiedliche sozialwissenschaftliche Theorien zum Verständnis der EU beitragen können, wird es auch möglich sein, spekulative ad hoc Szenarien und empirische Forschung über die Zukunft der EU vorzustellen, nicht zuletzt um die theoretischen Diskussionen anzuregen.

Abgabetermin für die Autorenkurzfassung: **15.06.2006**. Kurzfassungen bitte in elektronischer Form an josef.langer@uni-klu.ac.at.

Gebühren:

Symposium Teilnehmer: € 100.-

Angemeldete ReferentInnen: keine Gebühr

Bitte wenden Sie sich hinsichtlich Unterkunft und anderen Fragen an karen.meehan@uni-klu.ac.at.

Grazer Gender Lectures

2006: Geschlecht und Gesellschaft

Geschlecht & Gesellschaft

Im Wintersemester 2005/06 ist am Institut für Soziologie der Universität Graz die Professur „Soziologie der Geschlechterverhältnisse“ eingerichtet und zugleich der Bereich „Geschlechtersoziologie und Gender Studies“ ins Leben gerufen worden, der die Grazer Gender Lectures veranstaltet. Um diesen für die Grazer Soziologie neuen Forschungsbereich innerhalb und außerhalb der Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften vorzustellen, liegt der disziplinäre Schwerpunkt der Grazer Gender Lectures im ersten Jahr in den Sozialwissenschaften.



Unter dem Titel „Geschlecht und Gesellschaft“ werden profilierte VertreterInnen der soziologischen Frauen- und Geschlechterforschung aus Österreich, Deutschland und der Schweiz der Frage nachgehen, wie ‚modern‘ die Geschlechterverhältnisse heute sind und wie die vielfach konstatierte widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Wandel und Beharrung geschlechtlicher Differenzierungen und Hierarchien zu erklären und zu gewichten ist.

Die Vorträge geben einen Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu zentralen Lebensbereichen, aktuelle Schwerpunkte der Theoriediskussion und methodisch-methodologische Herausforderungen bei der Erforschung gegenwärtiger Konstruktionsweisen von Geschlecht.

Programm

20. März: Prof. Dr. Helga **Krüger**, Bremen: Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen.

24. April: Prof. Dr. Theresa **Wobbe**, Erfurt: Instabile Beziehungen: Über die kulturelle Dynamik von Wissenschaft und Geschlecht

22. Mai: Prof. Dr. Andrea **Maihofer**, Basel: Neue Familien – neue Arrangements von Familie und Beruf?

19. Juni: Prof. Dr. Angelika **Wetterer**, Graz: Ordentlich in Unordnung: Widersprüche im sozialen Wandel der Geschlechterverhältnisse (Antrittsvorlesung).

16. Oktober: Prof. Dr. Gudrun-Axeli **Knapp**, Hannover: Achsen der Differenz: Ein neues Paradigma feministischer Theorie

20. November: Prof. Dr. Johanna **Hofbauer**, Wien: Kontinuität und Wandel betrieblicher Geschlechter-grenzen.

18. Dezember: Prof. Dr. Stefan **Hirschauer**, München: Geschlechterdifferenzierung – Wie lässt sich das erforschen?

Die Veranstaltungen finden jeweils Montags um 18:00, im Großen Sitzungsraum A2.1521 im Resowi-Gebäude der Universität Graz statt.

Organisation: Prof. Dr. Angelika Wetterer, Graz.

Weitere Informationen auf:

www.uni-graz.at/sozwww

Preis der ÖGS für soziologische Dissertationen

Teilnahmeberechtigung:

- AbsolventInnen der soziologischen Studienrichtung
- Dissertation, abgeschlossen an einer österreichischen Universität
- Approbationszeitraum: 1. 7. 2004 bis 30. 6. 2006
- Benotung: "Sehr gut"

Allgemeine Anforderungen:

Die Dissertation kann sowohl theoretisch wie auch empirisch ausgerichtet sein. Inhaltlich soll die vorgelegte Arbeit das Potenzial haben, von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Soziologie zu sein, und ein gesellschaftlich relevantes Thema behandeln.

Spezifische Beurteilungskriterien

- Prägnanz und Aktualität bzw. Bedeutung der Themenstellung
- Qualität der theoretischen Grundlagen und methodischen Durchführung
- Wissenschaftlich innovative Aspekte und Neuheitswert
- Relevanz für die Entwicklung der Soziologie und/oder gesellschaftliche Praxis

- Klarheit und Aussagekraft von Sprache, Grafiken und anderen Formen der Dokumentation und Präsentation

Einreichung:

Bevorzugt: Elektronisch in pdf-Format an:

kontakt@oegs.ac.at, Subject: „Preis“;

Oder: Hardcopy per Post (in diesem Fall zwecks Weitergabe an GutachterInnen bitte in sechsfacher Ausfertigung) an folgende Postanschrift:

Mag. Markus Schweiger
Generalsekretär der ÖGS
Institut für Soziologie
Universitätsstr. 15/ G 4, 8010 Graz

Die Einreichfrist endet am **15. August 2006**

Preisverleihung

Wert: Der Preis ist mit 1000 € dotiert (kann geteilt werden). Nächstgereichte Dissertationen werden mit Anerkennungsurkunden gewürdigt.

Termin: Im Rahmen der Generalversammlung 2006 der ÖGS.

Workshop für DissertandInnen in Soziologie Rückmeldung / Vernetzung / Diskussionen

Die Österreichische Gesellschaft für Soziologie veranstaltet im Oktober einen Workshop, in dessen Rahmen 16 Dissertandinnen und Dissertanden aus dem Fach Soziologie die Möglichkeit gegeben werden soll, ihr Dissertationskonzept vor anderen zu präsentieren und ein Feedback auf ihre Arbeit zu bekommen.

An den vier zur Verfügung stehenden Halbtagen können je vier Arbeiten vorgestellt werden. Diese werden anschließend von erfahrenen SoziologInnen kommentiert. Zusätzlich soll jede/jeder DoktorandIn eine Arbeit eines/einer KollegIn kommentieren. Nicht zuletzt soll auch genügend Zeit für offene Diskussionen bleiben, an denen sich alle Teilnehmer beteiligen können.

Wir konnten folgende Personen als KommentatorInnen gewinnen:

- **Peter Gasser-Steiner**, ao. Professor am Institut für Soziologie der Uni Graz.
- **Beate Littig**, Leiterin der Abteilung für Soziologie am Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.
- **Helga Nowotny**, Vize-Vorsitzende und Gründungsmitglied des Wissenschaftlichen Beirats des European Research Council (ERC).
- **Helmut Staubmann**, ao. Professor am Institut für Soziologie der Uni Innsbruck.

Interessierte werden gebeten ein Abstract über ihr Dissertationsprojekt mit dem Stand der Arbeit und eventuellen besonderen Fragen an die KommentatorInnen an:

jo.muckenhuber@uni-graz.at

zu schicken. Ende der Einreichfrist ist der 31. 07. 2006. Es können Abstracts über Arbeiten in allen Stadien der Bearbeitung geschickt werden. Die Auswahl der TeilnehmerInnen erfolgt danach auf Basis der eingesandten Abstracts.

Ort: Institut für höhere Studien, Stumpergasse 56, 1060 Wien

Zeit: 2. und 3. 10. 2006 (beide Tage: 8:30h - 12h und 15h - 18:30h)

Unkostenbeitrag: 25 Euro

Newsletter-Redaktion

Chefredakteur

Christian Dayé

Kontakt: newsletter@oegs.ac.at

Redaktionelle Mitarbeit

Daniela Jauk

Johanna Muckenhuber

Werner Reichmann

Markus Schweiger