

## Ü1/Hochschulbildung als Gut: Vom öffentlichen Gut zur Ware zum Gemeingut?

Andreas Wittel

In vielen Staaten der westlichen Hemisphäre hat sich in den letzten ein bis zwei Jahrzehnten die Finanzierung von Hochschulbildung entscheidend verändert: weg von einer staatlichen und hin zu einer privaten Finanzierung. Am deutlichsten sichtbar ist dieser Prozess vielleicht in Großbritannien. Dort wurden die Universitäten bis Ende der 1990er Jahre ausschließlich vom Staat, also von den Steuerzahlern subventioniert. Allerdings führte dieses Finanzierungssystem gegen Ende des letzten Jahrhunderts zu einer chronischen Unterfinanzierung, da die Zahl der Studierenden in den 80er und 90er Jahren permanent anstieg, die staatlichen Gelder zur Finanzierung von Hochschulbildung aber mehr oder weniger gleich blieben. Zwischen 1989 und 1997 etwa mussten die Universitäten einen Rückgang in der finanziellen Unterstützung von 37 Prozent für jeden einzelnen Studierenden hinnehmen,<sup>1</sup> was sich natürlich negativ auf die Qualität der Lehre auswirkte. Die Labour Regierung unter Tony Blair hat dieser Unterfinanzierung teilweise ein Ende gesetzt – nicht mit einem größeren Haushalt für Bildung, sondern indem sie die Studierenden selbst zur Kasse gebeten hat –, zunächst durch einen jährlichen Beitrag von £ 1.000, der als „upfront payment“ zu Beginn jedes Studienjahres zu errichten war. Allerdings wurde schnell klar, dass dieser Betrag nicht ausreicht, um die finanzielle Misere entscheidend zu mildern. Deshalb hat die Labour Regierung in dem Higher Education Act von 2004 die

---

<sup>1</sup> Lord Browne u.a., *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*, Oktober 2010. Der Report ist im internet zu finden: <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/s/10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf>

Studiengebühren von £ 1.000 auf £ 3.000 pro Jahr angehoben. Die £ 3.000 mussten von den Studierenden nicht mehr vorgestreckt werden, sondern konnten als Kredit aufgenommen werden, der mit Eintritt in die Arbeitswelt abzubezahlen war. Im Jahr 2011 hat die Koalitionsregierung von Tories und Liberaldemokraten unter David Cameron ein Gesetz beschlossen, das ab September 2012 eine neue Erhöhung der Studiengebühren ermöglicht - von £ 3.000 bis hin zu £ 9.000 pro Jahr. Damit folgt die Regierung einer Empfehlung von Lord Browne, dem langjährigen Vorstandsvorsitzenden von British Petroleum und langjährigem Aufsichtsratsmitglied bei Goldman Sachs, der noch von der Labour Regierung ausgewählt wurde, um Vorschläge zur finanziellen Reform der Universitäten auszuarbeiten. Zeitgleich mit diesem dramatischen Anstieg von Studiengebühren geht ein fast völliger Entzug von staatlichen Geldern für Hochschullehre einher. Ab 2012 wird Hochschulbildung – mit Ausnahme einiger naturwissenschaftlicher Disziplinen, die besonders ressourcenintensiv sind – ausschließlich von den Studierenden selbst finanziert.

Damit verändert sich der Stellenwert von universitärer Bildung ganz grundsätzlich. War Hochschulbildung bis Ende der 1990er Jahre ein öffentliches Gut, so transformiert dieses neue Regime Bildung zu einem ausschließlich privaten Gut, also zu einer Ware. Die Konsequenzen dieses Wandels sind vielfältig. Zunächst einmal verändern sich die Ausgangsbedingungen für eine neue Generation von Studierenden in Großbritannien: Diese werden, sollten sie keine vermögenden Eltern haben, in Zukunft schon mit Mitte zwanzig hochverschuldet in das Arbeitsleben einsteigen.

Aber auch die Institution der Universität ist einem dramatischen Wandel ausgesetzt: Die Universität wird zu einer Firma, Studierende werden Kunden, die eine „gold standard“-Dienstleistung erwarten dürfen. Dies sind beileibe nicht nur neue Sprachregelungen, sondern Ausdruck einer neuen Realität.

Die neue Realität ist zum einen durch einen deutlichen Bürokratisierungstrend gekennzeichnet. Lehrende müssen immer mehr Daten und Informationen sammeln, immer neue Formulare ausfüllen, immer mehr Berichte schreiben, sich immer neuen Evaluationen aussetzen (Vgl. De Angelis/Harvie 2009). All dies im Namen von „Qualitätskontrolle“. Die Ideologie des „managerialism“ und eine Kultur der Buchprüfung unterwerfen immer neue Bereiche einer rigiden Kontrolle. Vertrauen in Lehrende wird so natürlich unterhöhlt. Es sind klassisch tayloristische Mess-Methoden, die in die britischen Lernfabriken eingeführt werden. Es ist fast tragisch, dass dies zu einem Zeitpunkt geschieht, wo sich andere industrielle Sektoren einige Jahrzehnte früher von fordistischen Formen der Arbeitsorganisation verabschiedet haben. Während Kreativität auch an den Lernfabriken zu einem Modewort avanciert ist, werden kreative Praktiken mittels Bürokratie immer erfolgreicher erstickt.

Zum anderen hat diese neue Realität Auswirkungen auf die Lehre. Marktmechanismen zwingen jetzt die Lehrenden, ihre Lehre so gut wie möglich zu verkaufen. Damit einher geht eine als edutainment ausgerichtete Lehre. Denn die Vermittlung von Bildung muss, um im neuen Wettbewerb eine Chance zu haben, möglichst sexy und unterhaltend herüberkommen. Wer in diesem neuen Regime nicht genügend Studierende rekrutieren kann, findet sich schnell mit Kündigung bedroht. So prognostizieren Nick Couldry und Angela McRobbie (2010) in einer Antwort auf den Browne Report „the death of the university, English style“ und sehen das Fortbestehen von ganzen akademischen Disziplinen in Gefahr: „Over the longer-term, the range of degrees most universities offer will be narrowed. If university finance is largely (for some institutions exclusively) driven by student fee income, and student decisions narrowly driven by calculations of future earnings, how easy will it be in 10 years time to propose a new degree in philosophy, art history, or a

language not on the government's list of 'strategically important languages?'"<sup>2</sup>

Auch der Stellenwert von Wissen selbst verändert sich durch das Warenregime von Hochschulbildung. Zum einen wird Wissen zunehmend instrumentell und funktional. Nur noch das wird zu relevantem Wissen erklärt werden, das später einen Job sichert. Zum anderen und damit zusammenhängend manifestiert sich Wissen immer mehr als Anwendungswissen. Universitäres Wissen im Warenregime verkommt so zu einem Zulieferer für die Privatwirtschaft. Anstelle selbst auszubilden, werden Firmen darauf vertrauen können, dass die Universitäten diese Funktion übernehmen.

Schließlich: Was bedeutet es, wenn Studierende zu Konsumenten von Hochschulbildung degradiert werden? Der Medientheoretiker Bernard Stiegler hat jüngst eine beißende Kritik an der Ideologie des Konsums formuliert. Demnach produziert consumerism verarmte, weil passive Subjekte. Stiegler bezeichnet diesen Verarmungsprozess als Proletarisierung. Consumerism, so Stiegler (2010: 27), führe zu einer Zerstörung von "savoir vivre with the aim of creating available purchasing power". Stiegler verknüpft seine Kritik am consumerism nicht mit dem Warenregime von Hochschulbildung. Allerdings wirkt eine solche Verknüpfung sehr erhellend: Studierende, die sich selbst als Konsumenten begreifen, verarmen, weil die produktiven Aspekte von Bildung und Lernen von den konsumptiven Aspekten überschattet werden.

Eine ausführliche Kritik dieses Regimes, das Hochschulbildung als Ware zum Kauf anbietet, kann an dieser Stelle allerdings nicht geleistet werden. Ich verweise hier vor allem auf die Studie von Chris Newfield (2008) sowie die Arbeiten von Marilyn Strathern (2000), David Harvie (2006), Massimo De Angelis (2007), Silvia Federici und George Caffentzis (2007), De Angelis/Harvie

---

<sup>2</sup> <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/417/429>

(2009), Eeva Berglund (2008), Mark Fisher (2009), Morgan Adamson (2009) und des edufactory collective (2009).

Vielleicht ist es nun sinnvoll darauf hinzuweisen, dass das Vorgängerregime, also Hochschulbildung als öffentliches Gut, keinesfalls verklärt werden sollte. Denn dieses Regime hatte immer seine Kritiker. Um nur einen von ihnen anzuführen: Pierre Bourdieu (1982) wies schon in den 1970er Jahren darauf hin, dass soziale Distinktion und das Klassensystem in westlichen Industriegesellschaften vor allem über das Bildungssystem (Hochschulbildung ist Teil dieses Systems) aufrechterhalten werden. Paul Willis (1977) und Randall Collins (1979) kamen zu ganz ähnlichen Befunden. Insofern fällt es nicht schwer, dem vernichtenden Urteil des edu-factory collective (2009: 1) mit grossem Wohlwollen zu begegnen: “The state university is in ruins, the mass university is in ruins, and the university as a privileged place of national culture – just like the concept of national culture itself – is in ruins. We’re not suffering from nostalgia. Quite the contrary, we vindicate the university’s destruction.”

Bislang habe ich zwei Regimes von Hochschulbildung unterschieden. Das erste Regime, das lange Zeit als der Normalfall galt, präsentiert sie als ein öffentliches Gut. Das zweite Regime präsentiert Hochschulbildung als privates Gut, als eine Ware. In diesem Beitrag stelle ich einige Überlegungen an, die universitäre Bildung in einem dritten Regime verorten. In diesem dritten Regime wird Hochschulbildung als Gemeingut konzipiert. Wissen und universitäre Bildung als Ware sind das Produkt neoliberaler Wirtschaftsideologien. Wissen und Bildung als Gemeingut sind das Produkt von kommunistischen und anarchistischen Ideologien. Diese beiden Regimes stehen einander nicht nur unversöhnlich gegenüber, sie sind derzeit auch Gegenstand von heftigen Auseinandersetzungen und politischen Kämpfen, die, wie noch zu zeigen sein wird, viel mit der digitalen Wende zu tun haben. „What is possible in the information age is in direct conflict with what is permissible“, schreibt Dmytri

Kleiner (2010:7) und ergänzt: “The non-hierarchical relations made possible by a peer network, such as the internet, are contradictory with capitalism’s need for enclosure and control.”

Dieses Spannungsverhältnis zwischen Wissen als Ware und Wissen als ein commons (als Gemeingut) wird im folgenden genauer untersucht. Dabei stellt sich vor allem die Frage, ob und inwieweit es möglich ist, in kapitalistischen Gesellschaften universitäre Bildung so zu organisieren, dass sie ein Gemeingut wird. Inwiefern also kann ein solches Regime, um Marx zu paraphrasieren, im Schoss des alten Regimes ausgebrütet werden?

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Initiativen entstanden, die Hochschulbildung als Gemeingut begreifen. Allerdings sind viele dieser Initiativen erst in einem Formierungsprozess begriffen. Es sind zarte Pflänzchen in einer rauen Umgebung, und die weitere Entwicklung dieser Pflänzchen ist weitgehend offen und unklar. In diesem Geist ist auch mein Beitrag geschrieben. Er ist teilweise spekulativ. Er ist eine Übung in utopischem Denken. Seit mehr als zwei Jahrzehnten haben wir im öffentlich Diskurs immer wieder das gleiche Mantra gehört: Es gebe keine Alternative zum Kapitalismus. Jetzt, wo es immer offensichtlicher wird, dass das System, zu dem es keine Alternative gibt, nicht mehr funktioniert, ist es höchste Zeit, dieses Mantra zu beerdigen und nach Alternativen zu suchen.

Der Beitrag beginnt mit einer generellen Erklärung des commons. Was eigentlich sind Gemeingüter? Dann wird erörtert, warum ein Hochschulcommons ein interessantes Problem darstellt. Was heißt es, universitäre Bildung als Gemeingut zu verstehen? Hierfür werde ich unterscheiden zwischen einem Wissenscommons und einem Bildungcommons. Daran anschließend werden eine Reihe von Initiativen dargestellt, die einem Bildungcommons zugerechnet werden könnten. Der Beitrag endet mit einer kritischen Beurteilung dieser Entwicklungen. Dabei wird argumentiert, dass die politisch-ökonomische Kategorie Arbeit einer der zentralen

Ausgangspunkte ist, um die Logik solche Initiativen besser zu verstehen.

Ü2/Was ist ein commons?

Ein 'commons' lässt sich am besten mit dem Begriff 'Gemeingut' übersetzen. Es ist eine Ressource, die eine Gruppe von Menschen gemeinsam besitzen (nicht unbedingt in einem juristischen Sinn), teilen und gemeinsam verwalten. Solche Ressourcen können sich auf verschiedene Dinge beziehen, etwa Land, Kultur, Sprache oder software, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Ressourcen werden entweder gemeinsam produziert (software) oder nur gemeinsam verwaltet (Land). Ein richtiger commons kann nicht zu einer Ware werden – und wo dies geschieht, wird er zerstört und verliert seine Existenz. Einige commons stehen allen Menschen zur Verfügung, andere haben beschränkte Zugangskriterien und können nur von den commoners selbst benutzt werden.

Jeder commons besteht also aus mindestens drei Elementen, aus Dingen, Menschen, und Regeln. Erstens aus einer Ressource, die geteilt und gemeinsam verwaltet wird. Zweitens aus den commoners, also einer Gruppe von Menschen, die diese Ressource teilen, und drittens aus einem normativen Rahmen, einem Regelwerk, das zentrale Praxen der commoners festlegt, das etwa klärt, wie die gemeinsame Ressource produziert, geteilt, aufrechterhalten, verwaltet und weiterentwickelt wird.

Im dritten Band ihrer Empire-Trilogie definieren Michael Hardt und Antonio Negri (2009: xiii) den commons folgendermaßen: „By the 'common' we mean, first of all, the common wealth of the material world – the air, the water, the fruits of the soil, and all nature's bounty – which in classic European political texts is

often claimed to be the inheritance of humanity as a whole, to be shared together. We consider the common also and more significantly those results of social production that are necessary for social interaction and further production, such as knowledges, languages, codes, information, affects, and so forth. This notion of the common does not position humanity separate from nature, as either its exploiter or its custodian, but focuses rather on the practices of interaction, care, and cohabitation in a common world, promoting the beneficial and limiting the detrimental forms of the common. In the era of globalization, issues of the maintenance, production and distribution of the common, in both these sense and in both ecological and socioeconomic frameworks become increasingly central.“

Bemerkenswert an dieser Definition sind vor allem zwei Aspekte. Zum einen stellen sie die Kategorie Arbeit ins Zentrum ihrer Analyse von Gemeingütern. Dies ist nicht in erster Linie Arbeit im Sinn von Lohnarbeit, wenngleich Lohnarbeit auch nicht systematisch ausgeschlossen werden darf (so gibt es viele Überschneidungen und Ähnlichkeiten zwischen Kooperativen und dem commons). Stattdessen ist dies Arbeit im Sinne eines Marx'schen Arbeitsbegriffs. Karl Marx unterscheidet bekanntlich die Begriffe Arbeit und Arbeitsprozess. Während der Arbeitsprozess auf wirtschaftliche und soziale Besonderheiten, auf je spezifische Produktionsformen verweist (Marx ging es vor allem darum, den Unterschied zwischen dem feudalistischen und dem kapitalistischen Arbeitsprozess herauszuarbeiten), ist sein Arbeitsbegriff weiter und allgemeiner gefasst. Arbeit ist für ihn nicht nur eine wirtschaftliche, sondern eine menschliche Tätigkeit. Sie ist eine Universalkategorie der menschlichen Existenz und ist als solche unabhängig von spezifischen sozialen und ökonomischen Formen. „Die Arbeit ist zunächst ein Prozess zwischen Mensch und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert.“ (1985: 192). So gesehen ist Arbeit fast synonym mit Tätigkeit, Handeln und Praxis. Es ist



diese Form von Arbeit, die für jeden commons verrichtet werden muss, sowohl für den commons, der auf den Planet Erde und dessen Ökosystem verweist (Luft, Wasser, Pflanzen, Tiere), als auch für den commons, der das Produkt von Arbeit und Kreativität ist (Sprache, Software, Wissen etc). Ersterer produziert zwar keine Gemeingüter, denn diese sind uns gegeben, aber menschliche Arbeit ist dennoch erforderlich, denn das Ökosystem muss verwaltet und erhalten werden.

Der zweite bemerkenswerte Aspekt an dieser Definition ist Hardts und Negris Verständnis des commons als etwas, das nicht per se positiv ist. Commons können auf gute oder schlechte Weise existieren. Die sozialen Beziehungen, Gefühle und Gespräche in der Institution der Familie sind etwa ein commons. Je nach Familie können diese sozialen Beziehungen für die einzelnen Familienmitglieder produktiv und befreiend oder destruktiv und einengend sein. Dies gilt auch für andere Institutionen, zum Beispiel das Dorf oder die Nation. Dort, wo ein commons gemeinsames Denken und Handeln ermöglicht und unterstützt, so Hardt und Negri, auf Spinoza verweisend, sind seine Potentiale produktiv.

Es war vielleicht der Kardinalfehler von Garrett Hardin, eine solche Perspektive auf den commons als etwas, das gut oder schlecht geregelt sein kann, nicht zu entwickeln. Hardin, ein amerikanischer Ökologe, stellte 1968 in einem einflussreichen Aufsatz in der Zeitschrift Science seine These der Tragödie des commons vor. Die Tragödie besteht demnach in einem Konflikt zwischen dem Interesse der Gemeinschaft der commoners und deren Individualinteressen. Wenn die commoners ihre individuellen Interessen realisieren, leide darunter längerfristig das Gemeinschaftsinteresse. Als Beispiel führt Hardin Kuhhirten an, die sich ein gemeinsames Stück Land teilen. Es sei im Individualinteresse der Hirte, das gemeinsame Land mit möglichst vielen eigenen Kühen zu bevölkern. Wenn diese Strategie allerdings von allen Hirten verfolgt wird, nehme das gemeinsame Land Schaden.

Hardin's Aufsatz wurde jahrzehntlang von neoliberalen Volkswirtschaftlern und Politikern als Argument dafür benutzt, Gemeingüter in Privateigentum umzuwandeln. Allerdings basiert seine Theorie auf einem grundlegenden Fehler. Hardin unterstellt den Hirten implizit, dass diese entweder gar nicht miteinander kommunizieren oder zwar miteinander reden, aber nicht dazu in der Lage sind, Regeln zur Nutzung des Landes zu erarbeiten und die Einhaltung dieser Regeln zu kontrollieren. Aufzuzeigen, dass und wie genau dies in der Tat möglich ist, ist der Kern der politischen Ökonomie von Elinor Ostrom. Ostrom, die für ihre Arbeiten im Jahr 2009 den Wirtschaftsnobelpreis erhielt, untersucht insbesondere, wie Ökosysteme (Wälder, Fischereien, etc) so gehandhabt und regiert werden, dass sie nachhaltig sind und nicht zerstört werden. Ohne hier auf alle Prinzipien einzugehen, die Nachhaltigkeit und Schutz des commons vor Zerstörung gewährleisten, sollen zwei dieser Prinzipien kurz angesprochen werden. Zum einen müssen die commons dazu in der Lage sein, lokal zu kontrollieren, dass die vereinbarten Regeln von allen eingehalten werden. Zum anderen müssen diejenigen, die sich nicht an die Regeln halten, mit Sanktionen bestraft werden. Wendet man diese beiden Prinzipien auf Hardins Hirten an, wird schnell klar, dass Hardins Theorie eine unzulässige Verallgemeinerung ist und an der Realität von zahlreichen commons (in verschiedenen geographischen Regionen und verschiedenen historischen Epochen) vorbeigeht.

In den letzten Jahren hat der commons ein erstaunliches Revival erfahren. Dies liegt sicherlich auch am Werk von Ostrom, aber wichtiger noch ist vielleicht die Herausbildung des social web. Dies ist letztlich eine direkte Folge der Eigenschaften von digitalen Objekten. Zwei dieser Eigenschaften seien hier kurz erwähnt: Digitale Objekte (Text, Sound, Bilder, Filme, Links etc.) können beliebig und mit relativ geringen Kosten multipliziert werden. Damit liegt es nahe, digitale Dinge zu teilen, denn teilen bedeutet hier etwas ganz anderes als teilen in der materiellen Welt, das in der Regel mit einer Reduktion des geteilten

Gegenstands einhergeht. Wenn sich zwei Menschen einen Apfel teilen, kann jeder nur einen halben Apfel essen. Das Teilen von digitalen Dingen umgekehrt führt nicht zu einer Reduktion, sondern zu einer Multiplikation der Dinge.<sup>3</sup> Die zweite Eigenschaft von digitalen Objekten: Sie können wiederum mit sehr geringen Kosten und mit Lichtgeschwindigkeit zu jedem beliebigen Punkt auf der Erde (insofern Netzanschluss vorhanden ist) verschickt werden. Dies ermöglicht neue Formen von menschlicher Zusammenarbeit (Kooperationen zwischen vielen räumlich entfernten Menschen), nicht für eine kleine Elite (zum Beispiel Akademiker), sondern für alle Menschen mit Zugang zu einem vernetzten Computer oder einem Mobiltelefon.

Diese zwei Eigenschaften von digitalen Objekten haben im Verlauf des letzten Jahrzehnts die Herausbildung eines rapide wachsenden „digital commons“ ermöglicht.<sup>4</sup> Dieser digital commons steht für den gesamten Bereich dessen, was Yochai Benkler (2006) als „non-market production“ oder „social production“ bezeichnet, also für alle Bilder, Filme und Texte, die wir ins Internet stellen - nicht um sie als Waren zu verkaufen, sondern um mit anderen zu kommunizieren. Der digital commons begann bereits in 1980er Jahren mit open-source software. Mit dem Aufkommen des social web erstreckte er sich dann auf weitere Bereiche, auf Texte, Bilder, Filme, Musik, und damit auf Bereiche wie Wissen, Nachrichtenproduktion und Kunst. Der vielleicht bekannteste digital commons ist der 'Creative Commons', eine gemeinnützige Organisation, die 2001

---

<sup>3</sup> Für eine ausführlichere Analyse von Teilen in der digitalen und der prä-digitalen Welt siehe Wittel (2011).

<sup>4</sup> Um dem Vorwurf des „technologischen Determinismus“ zu begegnen, ist es sinnvoll, hier sehr kurz meine Position zu erläutern. Ich halte diese Aussage nicht für technikdeterministisch, sondern für anti-sozialdeterministisch, das heißt, ich denke in der Tat, dass neue Technologien spezifische soziale Aneignungen nahelegen. Es ist sicherlich falsch, alle Macht auf Seiten der Technologien zu verorten und die Menschen, die diese Technologien anwenden, zu determinierten Subjekten zu reduzieren. Allerdings halte ich es für ähnlich falsch, den Technologien jegliche Wirkungen abzuspüren und auf einem reinen Sozialdeterminismus zu insistieren.

gegründet wurde, um der Öffentlichkeit einfachere und zumeist kostenlose Nutzungsrechte an kreativen Werken einzuräumen.<sup>5</sup>

Der digital commons ist deshalb so stark, weil er derzeit wie ein Wirbelwind durch die Medien- und Kulturindustrien fegt, weil er in direkte Konkurrenz tritt zu diesen Industrien. Er tritt in direkten Wettbewerb zu Industrien, die kulturelle Produkte (im weitesten Sinn des Wortes) herstellen, um sie sodann als Waren zu verkaufen. Er tritt in Konkurrenz zu Industrien die, um erfolgreich zu sein, auf Mechanismen wie copyright und den Schutz von geistigem Eigentum angewiesen sind.

## Ü2/Hochschulbildung als commons

Es stellt sich nun die Frage, ob der commons, wiederbelebt durch digitale Technologien, auch im Bereich der Hochschulbildung möglich ist, und wenn ja, wie solch ein Hochschulcommons aussehen könnte.

Diese Frage ist besonders relevant vor dem Hintergrund der Kommerzialisierung von Hochschulbildung. Nicht nur, um dem neoliberalen Warenregime von universitärer Bildung eine humanere Alternative entgegenzusetzen, sondern vor allem, weil Universitäten, die sich in wirtschaftliche Unternehmen verwandeln, in ähnliche Kalamitäten geraten können wie die Unternehmen in den Medien- und Kulturindustrien. Um dies an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen: Warum sollten Studenten horrenden Preise bezahlen, um etwa eine Vorlesung zu Globalisierung von einem wenig bekannten Soziologen an einer Universität mit geringem internationalen Renommee zu hören, wenn sie stattdessen auf den digital commons zugreifen und eine etwa in YouTube abgelegte Vorlesung einer international

---

<sup>5</sup> Der Creative Commons operiert zwar auf der Basis von Lizenzrechten, allerdings sind dies Rechte, die es für nichtkommerzielle Nutzer möglich machen, die Werke zumeist kostenlos zu nutzen.

respektierten Soziologin zum selben Thema anschauen können?  
Nur das Zertifizierungssystem wird in einer solchen Situation die  
Universität als Wirtschaftsunternehmen retten können -  
zumindest einstweilig.

Zurück zum Hochschulcommons. Wie bereits angedeutet:  
Bislang gibt es den Hochschulcommons nicht in großem Stil. Es  
gibt ihn in Form von einer Anzahl an Initiativen, die in den  
letzten Jahren entstanden sind. Und es gibt ihn als Forderung. So  
fragt etwa das edu-factory collective (2009: 9): „How can we  
transform the university into a political space for struggle and  
exodus, for the political composition of differences in a space-  
time of class, just as the factory was for the working class?  
Beyond, or rather against any naïve continuum, this is the  
political raison d'être of Edu-factory.“ Und erklärt später: „Edu-  
factory is a project situated on the frontier: between the university  
and the metropolis, between education and labor, between the  
rubble of the past and exodus, between the crisis of the university  
and the organization of the common.“ (10)

Doch was bedeutet der commons konkret im Hinblick auf  
Bildung und Universität?

„The common is, from a class point of view, the escape route  
from the crisis of the public/private dialectic to which we  
previously alluded [...] When we speak about the common we are  
not referring to a good to be defended or protected, but to the  
affirmation of social cooperation's autonomy and self-  
organization. The common, far from existing in nature, is  
therefore produced: it is always at stake in constituent processes,  
capable of destroying relations of exploitation and liberating the  
power of living labor.“ (11)

Interessant an dieser Perspektive ist die Aufgabe der Idee eines  
commons als Ressource. Denn auch Bildung ist keine Ressource.  
Vielmehr ist Bildung, wie auch der von Edu-factory definierte  
commons, ein Prozess. Allerdings stellt eine solche Verortung des  
commons auch ein theoretisches Problem dar, das von Edu-

factory nicht wirklich aufgegriffen wird. Dies bezieht sich generell auf die Unterscheidung zwischen Gütern und Prozessen, und in diesem speziellen Fall auf die Unterscheidung zwischen einem Wissenscommons und einem Bildungcommons. Zum Verhältnis dieser beiden: Ein Wissenscommons ist der erste Schritt und ein Bildungcommons der zweite. Ein Bildungcommons kann nicht ohne einen Wissenscommons konstituiert werden.

Der Wissenscommons entsteht durch die Gesamtheit aller Initiativen, die Wissen öffentlich und kostenlos zugänglich machen und Plattformen anbieten für Formen der Zusammenarbeit, die neues Wissen generieren. In gewisser Weise könnte man das gesamte Internet als einen riesigen Wissenscommons verstehen. Allerdings werden bestimmte Bereiche dieses commons durch eine Reihe von Initiativen geschlossen beziehungsweise in einen Markt verwandelt. Deshalb ist es sinnvoller, auf spezifische Felder (websites) hinzuweisen, die den Wissenscommons konstituieren und vorantreiben.

Das bekannteste Beispiel für einen Wissenscommons ist sicherlich wikipedia. Zum Wissenscommons zählen aber Hunderte von anderen Initiativen, etwa Vorlesungen auf „Youtube“ oder „Vimeo“, Präsentationen auf „Slideshare“, soziale bookmarking software wie „Diigo“, „Pearltree“ oder „Delicious“ und soziale Bibliographiesoftware wie „Zotero“<sup>44</sup>. Hierzu gehören auch Plattformen wie „Wikiversity“ und „Wikieducator“<sup>45</sup>. „Science Commons“<sup>46</sup> ein Ableger des Creative Commons organisiert den freien Zugang zu naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen. „Researchgate“ ist ein professionelles Netzwerk von Naturwissenschaftlern und eine Plattform, die nicht nur Ergebnisse offen zur Verfügung stellt, sondern auch Zusammenarbeit zwischen Naturwissenschaftlerinnen ermöglicht. „Academia.edu“ ist ein Netzwerk, das akademischen Austausch und freien Zugriff auf die Publikationen seiner Mitglieder ermöglicht. Zu dem Wissenscommons tragen auch all diejenigen Universitäten bei, die ihre Lehrmaterialien der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.

Das „Massachusetts Institute of Technology“ war die erste Universität, die diesen Schritt gemacht hat, und seitdem sind viele andere gefolgt. Weiterhin gehören zu dem Wissenscommons die wachsende Zahl von akademischen Zeitschriften, die ihre Artikel für jeden zugänglich ins Netz stellen. Eine rapide ansteigende Zahl von frei zugänglichen Büchern und Zeitschriften sind auch der Plattform 'Scribt' zu finden. All diese Initiativen sind Teil der A2K Bewegung (Access to Knowledge).

Dies sind nur einige Beispiele, die verdeutlichen sollen, dass der digitale Wissenscommons, der sich ja erst mit der Herausbildung des social web formieren konnte (Wikipedia wurde 2001 gegründet), permanent und immer schneller wächst. Wie ist dieses rapide Wachstum innerhalb von nur einem Jahrzehnt zu erklären? Die Antwort auf diese Frage liegt auf der Hand. Das Wissen im digital commons wird nicht in erster Linie für den digital commons produziert. Es entsteht unabhängig davon, und Wissensarbeiterinnen werden hierfür in der Regel bezahlt, zumeist von Universitäten. Es liegt also nahe, dieses Wissen über die neuen Distributionsmechanismen im Internet einer möglichst großen Zahl von Benutzern zur Verfügung zu stellen. Und es liegt ebenfalls nahe, dass Wissenschaftler die neuen Möglichkeiten zur Kooperation, die das Internet ermöglicht, auch intensiv nutzen. So funktioniert auch Wikipedia. Ein neuer Eintrag in Wikipedia oder die Modifizierung eines Beitrags sind in der Regel von Experten verfasst, die sowieso zu einem bestimmten Thema arbeiten. Es liegt dann nahe, das Produkt dieser Arbeit auch auf die wikipedia-Plattform zu stellen. Steven Weber (2004) hat genau dieses Arrangement für die open source community beschrieben. Open source-Programmierer sind zumeist bezahlte Programmierer und nicht etwa Enthusiasten, die sich mit einer anderen Tätigkeit ihren Lebensunterhalt verdienen.

Warum, wo doch der Wissenscommons so natürlich reift und gedeiht, sehen wir keine ähnliche Entwicklung für den Bildungscommons? Offensichtlich hat dies etwas mit Arbeit zu tun, die investiert werden muss. Wissen ist ein Produkt, Bildung

ist ein Prozess. Wissen, einmal erhoben, kann von vielen Nutzern angeeignet werden. Bildung ist interaktiv und muss immer wieder neu konstituiert werden. Die Arbeit, die in die Bildung von Studenten investiert wird, muss im darauf folgenden Jahr wieder investiert werden für andere Studentinnen. Hier lässt sich keine Arbeit einsparen.

Um Initiativen im Bereich eines Hochschulcommons zu analysieren, müssen also erstens die Organisation sowie die Vergütung von Arbeit beleuchtet werden. Zweitens muss analysiert werden, wie diese Initiativen strukturiert, verwaltet und organisiert sind. Schließlich muss drittens das Verständnis von Bildung herausgearbeitet werden, das diesen Initiativen – explizit oder implizit – zugrunde liegt.

## Ü2/Initiativen zur Etablierung eines Hochschulcommons

Im folgenden werden einige Initiativen vorgestellt, die als Hochschulcommons gelten können. Dabei unterteile ich diese Initiativen in zwei Gruppen. Zur ersten Gruppe gehören Initiativen, die ausschließlich Fernunterricht anbieten, zur zweiten zählen Initiativen, die auf direkter und face-to-face Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden beruhen. Wie noch zu sehen sein wird, unterscheiden sich die Initiativen in beiden Gruppen stark voneinander in Bezug auf investierte Arbeit sowie in Bezug auf das den Initiativen zugrunde liegende Verständnis von Bildung.

## Ü3/Hochschulcommons als Fernunterricht

Zwei Initiativen dieses Typs sollen hier kurz vorgestellt werden. Die „University of the People“ (UoP)<sup>6</sup> ist eine gebührenfreie und profitfreie Online-Institution. Sie wurde im Jahr 2009 gegründet, startete sehr klein mit 20 Studentinnen und ist seitdem schnell

---

<sup>6</sup> <http://www.uopeople.org/>



gewachsen. Inzwischen (Oktober 2011) sind über tausend Studenten von 115 Ländern an der UoP eingeschrieben. Ziel der UoP ist es vor allem, benachteiligten Studenten eine Ausbildung anzubieten, zum Beispiel solchen, die keinen einfachen Zugang zu einer Universität haben (geographische Hindernisse) oder die sich eine Universitätsausbildung nicht leisten können. Sie bietet zwei Studienprogramme an, einen Bachelor in Business Studies und einen in Computer Science. Vorlesungen und 'study sessions' werden über eine Intranetseite geliefert. Die UoP hat eine Reihe von freiwilligen Helfern rekrutiert, die Lernmaterialien zusammenstellen und study sessions leiten. Alle Lernmaterialien sind online, also kostenlos. Die Lernmaterialien sind ausschließlich textbasiert (kein Audio und Video), um auch solche Studentinnen zu erreichen, die kein Broadband haben. Das pädagogische Modell basiert auf einem Mix aus Fernuniversität, Networking und kooperativem Lernen, vor allem jedoch auf eigenständigem Lernen. Die Kosten für den Unterhalt der Universität sind relativ gering – schließlich wird die Lehre von freiwilligen Helfern bestritten. Der online-Unterricht wiederum macht enorme Einsparungen am Lehrpersonal möglich – schließlich macht es keinen Unterschied, ob der Text einer Vorlesung zehn oder mehreren tausend Studenten zur Verfügung gestellt wird. Die restlichen Kosten werden sowohl über Spenden abgedeckt wie auch über geringe Gebühren, die für die Registrierung erhoben werden. Dies ist eine Summe zwischen 10 und 50 Dollar, abhängig vom Herkunftsland der Studenten. Ausserdem arbeitet die UoP mit einer Reihe von Partnern zusammen, unter anderem mit New York University, Yale University, Hewlett-Packard und den United Nations, die, je nach Kooperationsform, Arbeit, Kapital oder Ressourcen zur Verfügung stellen. Die Organisationsstruktur der UoP ist hierarchisch und basiert weitgehend auf der Struktur von traditionellen Universitäten: An der Spitze steht der Universitätspräsident und Gründer der UoP, es gibt eine Reihe von sogenannten „key leaders“, die zumeist Fakultätschefs der

kooperierenden Partneruniversitäten sind, und die Institute „Business Studies“ und „Computer Science“ haben je ein „Department Leadership“ und ein „Advisory Committee“. Bislang ist die UoP noch keine akkreditierte Universität, allerdings strebt sie diesen Status an.

Die zweite Initiative, die „OER university“ (OERu)<sup>7</sup> ist zur Zeit noch in der Entwicklungsphase. OER steht für 'open educational resources', also für Lehr- und Lernmaterialien, die digitalisiert sind und im Netz allen Nutzern umsonst zur Verfügung stehen. Wie die UoP transzendiert die OERu den nationalstaatlichen Rahmen zugunsten einer globalen Orientierung. Es gibt noch weitere Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Projekten. Wie die UoP strebt die OERu längerfristig eine Akkreditierung an. Auch die pädagogischen Modelle sind sehr ähnlich. Die Studierenden lernen auch hier vor allem über die Interaktion mit den Lernmaterialien. Lehrende haben eine eher unterstützende Funktion. Ein Großteil des Lernens basiert auf zwar angeleitetem aber selbstmotiviertem Lernen, auf einem do it yourself-Modell. Die Lehre wird zum einen von freiwilligen Helfern bestritten (viele von ihnen sind Teil des Netzwerks „Academic Volunteers International“) und zum anderen durch die Unterstützung von Partneruniversitäten. Die OERu hat bereits eine beachtliche Zahl von Partnern akquiriert, oft reine Fernuniversitäten: etwa Athabasca University (Kanada), Otago Polytechnic (Neuseeland), BAOU (Indien), University of South Africa, University of Southern Queensland (Australien), und SUNY (USA). All diese Universitäten werden ihre Ressourcen und einen Teil ihrer Dienstleistungen der OERu zur Verfügung stellen. Die Ambitionen sind enorm. OERu will, so eine Ankündigung auf der website, allen Studenten weltweit eine kostenlose Ausbildung ermöglichen. Allerdings werden auch hier Anmeldegebühren erhoben. Die Bewertungen von Prüfungen und Hausarbeiten sind ebenfalls nicht umsonst. Hier werden kleine Gebühren erhoben, die die Kosten decken sollen. Die OERu hat außerdem

---

<sup>7</sup> [http://wikieducator.org/OER\\_university/Home](http://wikieducator.org/OER_university/Home)

Sponsoren gefunden, die einen Teil der Kosten übernehmen werden. Die Organisationsstruktur der OERu ist noch nicht völlig ausgearbeitet, derzeit wird der Prozess vor allem von einer einzigen Person vorangetrieben. Die zahlreichen Partnerschaften mit anderen Universitäten lassen jedoch darauf schliessen, dass am Ende dieses Prozesses eine der UoP ähnliche hierarchische Struktur gebildet wird. Allerdings zeigt sich hier schon ein Unterschied zur UoP, die ausschließlich topdown gegründet wurde: Die OERu hat eine Mailingliste, und viele Entscheidungen werden in dieser Liste sowie in virtuellen Meetings diskutiert.

### Ü3/Hochschulcommons als face-to-face Interaktion

Auch hier werden zwei Initiativen kurz vorgestellt, das „Social Science Centre“ in Lincoln (Grossbritannien) und die „Free University of San Francisco“ in den USA. Das Social Science Centre (SSC)<sup>8</sup> ist in der Gründungsphase und soll im Herbst 2012 geöffnet werden. Es wird als gemeinnützige Kooperative organisiert, die eine kostenlose sozialwissenschaftliche Hochschulausbildung anbietet. Alle Lehrkräfte arbeiten also ohne eine finanzielle Vergütung. Die Kooperative besteht bislang aus 13 Mitgliedern, die zumeist an der University of Lincoln beschäftigt sind. Darüber hinaus gibt es allerdings keine formalen Verbindungen zwischen dem SSC und University of Lincoln. Das SSC strebt keine Akkreditierung an. Ein offizielles Zeugnis wird jedoch durch ein inoffizielles Zeugnis ersetzt, indem die Lehrenden eine Beurteilung schreiben, die, so die Hoffnung, den StudentInnen bei Bewerbungen helfen kann. Das SSC will ein Lehrangebot in Sozialwissenschaft anbieten, das formal so wie akkreditierte Studiengänge organisiert ist – angeboten werden

---

<sup>8</sup> <http://socialsciencecentre.org.uk/>

Studiengänge für Bachelor, Master und Doktoranden. Das SSC wird mit demokratischen und nichthierarchischen Prinzipien geleitet. Entscheidungen werden ausschließlich auf der Basis von Konsensfindung der Mitglieder getroffen. Hierzu gehören auch die Studenten, die zum Beispiel über Inhalte und Design von Modulen mitbestimmen. Es gibt also keinen formellen Unterschied zwischen Lehrkräften und Studentinnen. Die SSC-Initiative steht in direktem Zusammenhang mit dem Entzug von staatlichen Geldern für universitäre Lehre in England. So steht auf der SSC Homepage: “The urgent need for such a centre is the decision by the Coalition Government to remove all funding for teaching the social sciences in English universities. While staff involved with the Centre are protesting this decision and fighting for funding to be restored, they are, at the same time, establishing an alternative model for Higher Education, which will not depend on the funding decisions of politicians.” Mike Neary, einer der Initiatoren, bringt diese politische und utopische Motivation wie folgt auf den Punkt: “In sum, my own position is that the Social Science Centre is about much more than defending the public university; it’s about creating an entirely new kind of university out of the ruins of what the university has become.”<sup>9</sup>

Die „Free University of San Francisco“ (FUSF)<sup>10</sup> wurde im Februar 2011 gegründet, und versteht sich, ganz wie das SSC, als ein bildungspolitisches und pädagogisches Experiment, als eine Institution, die eine Alternative für Hochschulbildung anbieten will. Dies sind die ersten Sätze im Mission Statement: “The Free University of San Francisco aims to make the highest level of education available, completely free, to any individual who wants it, regardless of color, creed, age, gender, sexual orientation, nationality or immigration status – a university free of money, taught for free. The only requirement for membership is a desire

---

<sup>9</sup> <http://www.opendemocracy.net/ourkingdom/mike-neary/social-science-centre-radical-new-model-for-higher-education>

<sup>10</sup> <http://freeuniversitysf.org/>

to teach and/or a desire to learn [...] We are the Free University of San Francisco and we are rebels of knowledge.” Hier zeigt sich ein bedeutender Unterschied zum SSC. Das Verständnis von ‘Student/in‘ ist hier wesentlich weiter gefasst. Jeder, der oder die an den Kursen teilnehmen will, ist hierzu willkommen – unabhängig von erworbenen Bildungstiteln. Damit werden klassische Prinzipien von Hochschulbildung aufgegeben (Exklusion, elitäre Praxis). Hiervon abgesehen sind die Parallelen zum SSC enorm: Die FUSF basiert ebenfalls auf einer demokratischen und hierarchiefreien Organisationsstruktur. Zudem wird die Arbeit der Lehrenden nicht finanziell entschädigt. Auch hier gibt es keine offiziellen Verbindungen zur University of San Francisco oder zur Berkeley University of California, und auch hier gilt small is beautiful: Im Jahr 2011 hat die FUSF 13 Kurse angeboten und dies entspricht mehr oder weniger der Zahl des Lehrpersonals. Und wiederum erhalten die StudentInnen kein offizielles Zertifikat. Auch die pädagogischen Prinzipien sind weitgehend ähnlich. Hochschullehre wird als eine Gabe, ein Geschenk begriffen, „in the spirit of altruism“. Ein Auszug aus der Rede von Alan Kaufman zur Gründungsversammlung lässt keinen Zweifel an der politischen Motivation und Ausrichtung dieses Projekts: “I call upon us this day, February 20, 2011, to form a university as has never before existed – not only in the spirit of altruism and care for all Mankind but in angry, outraged defiant refusal to allow our children and our seniors and very own families and dearest friends to exist one single day more in this heart-rending, soul-crushing economic and political battering of the human spirit [...] I call upon each of us to quit the system that holds us captive.”<sup>11</sup>

### **Arbeit und Bildung im Hochschulcommons**

In keiner der vorgestellten vier Initiativen wird ein Zusammenhang mit dem commons hergestellt. Dennoch liegt es

---

<sup>11</sup> <http://freeuniversitysf.org/2010/12/22/hello-world/>

nahe, diese Initiativen als Beispiele von Hochschulcommons zu analysieren, da Hochschulbildung weder vom Staat noch vom Markt angeboten und organisiert wird. Allerdings bestehen, zumindest in einigen der vier Beispiele, Verbindungen zu Staat und Markt. Es lohnt sich, diese Verbindungen genau zu inspizieren. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den lokalen, 'kleinen' und den 'großen', globalen Initiativen. Während die FUSF und das SSC völlig autonom sind und weder mit staatlichen Institutionen noch mit privatwirtschaftlichen Unternehmen zusammenarbeiten, sind die UoP und die OERu weniger autonom organisiert. Bei der OERu zum Beispiel wird die Verbindung zum Staat über Kooperationen mit den Partneruniversitäten hergestellt. Alle Partneruniversitäten werden in ihren jeweiligen Ländern ausschließlich oder fast ausschließlich mit staatlichen Geldern gefördert. Verbindungen zu Markt sind in diesen beiden Initiativen ebenfalls eingebaut. Die Studentinnen werden zwar kostenlos unterrichtet, müssen aber für die Bewertung von Hausarbeiten oder Examen Gebühren bezahlen. Während also das SSC und die FUSF als Vollblut-Commons gelten können, sind OERu und UoP eher eingeschränkte Hochschulcommons.

Dies gilt auch für das Management der vier Initiativen. Während OERu und UoP relativ klassische – also hierarchische – Leitungsstrukturen aufweisen, beruhen FUSF und SSC auf autonomen und anarchistischen Prinzipien (Konsensfindung bei Entscheidungsprozessen, Freiwilligkeit, direkte Demokratie, Gleichberechtigung, gegenseitige Unterstützung). Nicht nur sind solche anarchistischen Prinzipien der Idee des commons wesentlich näher, es stellt sich auch in der Tat die Frage, ob und inwieweit die hierarchischen Leitungsstrukturen von UoP und OERu mit der Selbstorganisation und Selbstbestimmung von commons vereinbar sind.

Die vielleicht wichtigsten Unterschiede zwischen beiden Gruppen – also der Fernunterrichtsgruppe von OERu und UoP und der face-to-face Gruppe von SSC und FUSF – liegen im

Verständnis von Hochschulbildung und in der Organisation von Arbeit. Um mit der Letzteren zu beginnen: In der ersten Gruppe (Fernunterricht) wird die notwendige Arbeit für Hochschulbildung zum einen entscheidend reduziert und zum anderen ausgelagert. Sie wird reduziert, weil die Arbeit hier zu großen Teilen in die Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien investiert wird, Materialien, die dann zehn oder hundert oder mehr tausend Studentinnen zugestellt werden kann. Dies geht allerdings auf Kosten von Arbeit, die auf der Interaktion mit Studentinnen basiert, also etwa die Arbeit, die investiert wird, um Studenten bei der Aneignung der Bildungsmaterialien zu helfen. Um die Aneignung dieser Materialien müssen sich die Studentinnen folglich weitgehend alleine kümmern. Sehr zugespitzt könnte man dies auf folgende Formel bringen: In den Initiativen des Fernunterrichts wird Bildungsarbeit des Lehrpersonals ersetzt durch Bildungsmaterialien. Diese Reduktion von investierter Arbeit wird begleitet von einem Outsourcing von Arbeit. Denn die Bewertung von Hausarbeiten oder Examen ist nicht mehr kostenlos: sie muss von den Studenten bezahlt werden. In pädagogischer oder bildungsphilosophischer Hinsicht ist dieses Outsourcing recht problematisch. Denn hier wird eine sehr künstliche Trennlinie zwischen Bildungsarbeit und Bewertungsarbeit aufgemacht. Dabei wird suggeriert, die Bewertung von studentischen Arbeiten (sowie die Rückmeldung, also das Feedback an die Studentinnen) kein integraler Bestandteil des Bildungsprozesses ist.

Was bedeutet dies für Bildung? In der ersten Gruppe des Hochschulcommons (Fernunterricht) schrumpfen die interaktiven Teile von Hochschulbildung, während gleichzeitig die Eigeninitiative der Studentinnen wichtiger wird. Lernen ist hier weitgehend selbstmotiviert. Hochschulbildung wird zu einer DIY (do it yourself) Angelegenheit. Dem Selbststudium der OERu und der UoP mit Hilfe von digitalen Technologien steht in der zweiten Gruppe von Initiativen (face-to-face-Prinzip) ein Bildungskonzept gegenüber, das nicht nur die direkte Interaktion

zwischen den Lehrenden und den Studierenden betont, sondern den Studentinnen auch mehr Autonomie zugesteht. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden ist nicht-hierarchisch und gleichberechtigt. Die Studenten können die Inhalte des Curriculums mitbestimmen. Dieses bildungspolitische Konzept könnte am ehesten mit der Formel 'Spaß am Lernen' skizziert werden.

Es liegt nun auf der Hand, das bildungspolitische Konzept von SSC und FUSF zu preisen und das der beiden anderen Institutionen zu kritisieren. Dies wäre allerdings nicht gerechtfertigt, da so der wesentliche Vorteil des Konzepts von OERu und UoP ignoriert würde. Denn beide Institutionen bieten denjenigen eine Hochschulausbildung, denen dieser bislang aus geographischen, finanziellen oder anderweitigen Gründen verwehrt war. Der rapide Anstieg der UoP Studenten von 20 im Jahr 2009 auf über tausend im Jahr 2011 lässt zum einen auf die Popularität dieser Initiative schließen und ist zum anderen ein Indiz für die schnelle Expansionsfähigkeit dieses Modells. Umgekehrt ist der Nachteil von FUSF und SSC eine Folge der arbeitsintensiven Ausbildung, die immer nur einer kleinen Gruppe von Studentinnen zur Verfügung stehen kann. Ausserdem ist die Nachhaltigkeit dieses Modells nicht gewährleistet. Sie steht und fällt mit dem Enthusiasmus der Lehrenden und deren Willenskraft, dem Warenregime von Hochschulbildung eine Alternative entgegenzusetzen. Es ist schließlich kein Zufall, dass dieses Modell vor allem in solchen (angelsächsischen) Kontexten gedeiht, in denen die Kommodifizierung von Hochschulbildung besonders drastisch voranschreitet. Allerdings ist in diesen Kontexten der Überlebensdruck für Hochschullehrer besonders groß und die längerfristige Nachhaltigkeit dieses Modells von freiwilliger und unbezahlter Bildungsarbeit bleibt folglich unklar.

Das kostenlose Fernstudium über digitale Medien wird sich, daran besteht meines Erachtens wenig Zweifel, in Zukunft wie ein Lauffeuer ausbreiten. Zwar ist der pädagogische Ansatz nicht



optimal, aber er eröffnet vielen Menschen eine Perspektive, die sie bislang nicht hatten. Auf der anderen Seite ist das Zukunftsmodell der autonomen, kleinen, lokalen und über face-to-face-Interaktion organisierte Hochschulbildung wohl ähnlich prekär wie die Jobsicherheit des Prekariats der Lehrenden in der Hochschulfabrik des Warenregimes. Die entscheidende politische Frage wird also sein, wie solche Modelle in ökonomischer Hinsicht gestärkt werden können.

#### Literatur

Adamson, Morgan (2009), The human capital strategy, *ephemera* 9(4): S. 271-284.

Benkler, Yochai (2006), *The wealth of networks. How social production transforms markets and freedom*, New Haven.

Berglund, Eeva (2008), I wanted to be an academic, not 'a creative': Notes on universities and the new capitalism, *ephemera* 8(3), S. 322-330.

Bourdieu, Pierre (1982), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M.

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

Couldry, Nick and Angela McRobbie (2010). The death of the university, English Style, Culture Machine, InterZone, <http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/417/429>.

De Angelis, Massimo (2007), Measure, excess and translation: some notes on cognitive capitalism, *The Commoner*, 12 (Summer), S. 71-78.

- De Angelis, Massimo and David Harvie (2009), 'Cognitive capitalism' and the rat race: how capital measures immaterial labour in British universities, *Historical Materialism*, 17(1), S. 30-33.
- edu-factory collective (2009), *Toward a Global Autonomous University*, New York.
- Federici, Silvia and George Caffentzis. (2007), Notes on the edu-factory and cognitive capitalism, *The Commoner*, 12 (Summer), S. 63-70.
- Fisher, Mark (2009), *Capitalist realism. Is there no alternative?* Winchester.
- Hardin, Garrett (1968), The Tragedy of the Commons, *Science*, Vol. 162 (13 December), S. 1243-1248.
- Hardt, Michael and Antonio Negri (2009), *Commonwealth*, Cambridge (MA):
- Harvie, David (2006), Value-production and struggle in the classroom, *Capital and Class*, 88 (Spring), 1–32.
- Kleiner, Dmytri (2010), *The telecommunist manifesto*, Amsterdam.
- Marx, Karl (1985), *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Band 1: Der Produktionsprozess des Kapitals*, 29. Auflage, Berlin.
- Newfield, Chris (2008), *Unmaking the Public University: The Forty Year Assault on the Middle Class*, Cambridge (MA).
- Ostrom, Elinor (1990), *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge (MA).
- Stiegler, Bernard (2010), *For a new critique of political economy*, Cambridge.
- Strathern, Marilyn (2000), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, London/New York.
- Weber, Steven (2004), *The success of open source*, Cambridge (MA).
- Wills, Paul (1977), *Learning to labour*, Aldershot.

Wittel, Andreas (2011), Qualities of sharing and their transformations in the digital age, *International Review of Information Ethics*, Vol. 15, Issue 015.