

Von der Bildung für Eliten zur *Ausbildung* für Alle

Die Verwertungslogik tertiärer Bildung

Petra Sauer

Einleitung

Qualifizierung findet sich seit 1990 in Reporten und Analysen internationaler Organisationen als Schlüsselvariablen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) in der Wissensgesellschaft. Der aktuelle Diskurs um die Auswirkungen der Digitalisierung der Arbeitswelt folgt diesem Tenor und sieht Bildung und Weiterbildung, vor allem in naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen, als zentrale wirtschaftspolitische Antwort auf die Herausforderungen des technologischen Wandels. Der Hochschulsektor expandiert seither weltweit und insbesondere in den industrialisierten Nationen Europas, Amerikas und Pazifik-Asiens. Im EU-Durchschnitt ist der Anteil an Personen zwischen 25 und 64 Jahren, die eine Universität oder sonstige Hochschule abschließen, von 24 Prozent im Jahr 2005 auf 32 Prozent im Jahr 2015 angestiegen. Irland und Großbritannien verzeichnen mit 50 Prozent und 49 Prozent den höchsten Anteil in der Europäischen Union, Italien mit 25 Prozent den niedrigsten (OECD 2016).

Die Expansion des tertiären Sektors ging mit einer fundamentalen Änderung der gesellschaftlichen Rolle von Bildung einher. Der Fokus liegt heute in einem noch nicht da gewesenen Ausmaß auf der ökonomischen Relevanz von Bildung, sowohl was ihren individuellen Wert betrifft als auch ihren sozialen. Tertiärer Bildung wird somit eine Verwertungslogik zugrunde gelegt. Diese manifestiert sich auf zwei Ebenen: der vorgeblichen Sinnlosigkeit von Bildung, wenn der direkte Nutzen am Arbeitsmarkt nicht erkennbar ist, und in der Individualisierung von Erfolg und Scheitern in der Leistungsgesellschaft.

Das 5-Sektorenmodell der Gesamtwirtschaft von Luise Gubitzer stellt den geeigneten Rahmen zur Analyse der Umstrukturierungen und ihren Auswirkungen zur Verfügung. Demzufolge handelt es sich um Verschiebungen zwischen dem Öffentlichen Sektor – Staat – und dem For-Profit-Sektor, welche Änderungen in den vorherrschenden Menschenbildern und Rationalitäten nach sich ziehen. Ökonomische Kalküle und Zielvorstellungen lösen die, dem öffentlichen Gut innewohnende, Versorgungs-, Umverteilungs-, Vorsorge- und Gleichstellungsrationalität ab (vgl. Gubitzer in dieser Nummer). Das gilt für jene Bereiche des tertiären Sektors in denen privates Angebot relativ an Bedeutung gewinnt und für den weiterhin öffentlich bereitgestellten Teil. Die resultierenden Umwälzungen in der Hochschullandschaft werfen neue Fragen hinsichtlich der horizontalen Gerechtigkeit im Zugang auf, sowie hinsichtlich der Lebens- und Arbeitsbedingungen der AbsolventInnen und jener Personen, die der (An)forderung nach Bildung nicht entsprechen (können) (vgl. Krenn 2012).

Der Beitrag verortet die Verwertungslogik von Bildung in der neoliberalen Transformation die seit den 1970er Jahren im Gange ist, denn „... *it (neoliberalism) must be seen as a specific economic discourse or philosophy which has become dominant and effective in world economic relations as a consequence of super-power sponsorship. Neoliberalism is a politically imposed discourse, which is to say that it constitutes the hegemonic discourse of western*

nation states.” (Olssen/Peters 2005, 314) Auch wenn Neoliberalismus sich auf vielfältigen sozialen, ökonomischen und politischen Ebenen manifestiert, fokussiere ich in diesem Beitrag auf theoretische Entwicklungen innerhalb der ökonomischen Disziplin und setze diese in Verbindung mit gesellschaftlichen Prozessen und relevanten Akteuren. Eine unkritische Perspektive interpretiert die Erfordernisse des technologischen Wandels und der globalen Arbeitsteilung als Sachzwänge, aus welchen sich die Expansion des tertiären Sektors und seine Ausrichtung auf nachgefragte Qualifikationen als Notwendigkeiten ergeben. Auch wenn Technologie und Globalisierung relevante Faktoren sind, so sind sie doch eingebettet in soziale und ökonomische Strukturen, welche ihre gesellschaftlichen Auswirkungen bestimmen. Die Rückführung der Verwertungslogik auf den Diskurs prägende Machtverhältnisse soll ermöglichen, sich von ihr zu emanzipieren und Gestaltungsräume zu erweitern.

Tertiäre Bildung als öffentliches Gut

Gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte muss Hochschulunterricht

„... allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen. Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“

Tertiäre Bildung ist somit ein Grundrecht, das zu leben und auszuüben BürgerInnen als ihre TrägerInnen befähigt sein sollen. Sie garantiert Freiheit im positiven Sinne, als sie jedem Menschen ermöglicht, ein würdevolles Leben zu führen, also die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und am gesellschaftlichen Prozess teilnehmen zu können. Ein gerechter Zugang zu tertiärer Bildung fördert soziale Gerechtigkeit als gerechte Verteilung von Befähigungen die Handlungsspielräume erweitern (vgl. Nussbaum 1997; Sen 2010). Aus der gesellschaftlichen Verantwortung für die Befähigungsausstattung einer jeden Person ergibt sich die Bereitstellung von tertiärer Bildung als öffentliche Aufgabe.

Prinzipiell ist es möglich, Personen durch Studiengebühren und Zugangsregelungen von tertiärer Bildung auszuschließen. Wenn räumliche und finanzielle Kapazitäten knapp werden, wird der Nutzen des/der Einzelnen eingeschränkt. Doch ist die konsequente Einschränkung des Zugangs aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit zumeist unerwünscht. Zudem rechtfertigen positive, ökonomische und gesellschaftliche Externalitäten die öffentliche Aktivität. Der Logik des 5-Sektorenmodells folgend, können diese als Interdependenzen zwischen dem Hochschulsektor und den anderen Sektoren beschrieben werden. Hochschulen bilden nicht nur Arbeitskräfte für den For-Profit-Sektor aus, sondern sind die essentiellen Institutionen zum Generieren von Grundlagenforschung. Sie bilden kritisch und reflexiv denkende Menschen, die wesentlich zum Erzeugen öffentlicher Güter, wie gesellschaftliches Wissen und Demokratie, und zum Erreichen gesellschaftlicher Ziele, wie Solidarität und Nachhaltigkeit beitragen. Sie stellen somit Leistungen, sowohl für den Dritten Sektor als auch für den Haushaltsektor, bereit. In letzterem generiert öffentliche Hochschulbildung nicht nur Einkommens- sondern auch Emanzipationsmöglichkeiten (vgl. Gubitzer in dieser Nummer).

Die Bereitstellung tertiärer Bildung durch den Öffentlichen Sektor stellt sicher, dass jede

und jeder gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als BürgerIn, Persönlichkeit und Mensch mit Fähigkeiten gesehen wird. Auch die Rolle als Erwerbstätige(r) wird berücksichtigt, dessen/deren am Arbeitsmarkt eingesetzten Kompetenzen den individuellen und gesellschaftlichen Wohlstand steigern. Der Öffentliche Sektor stellt sowohl die Versorgung einer jeden Person sicher, als auch, dass Bildungsinhalte und Bildungsauftrag von einer politisch-ethischen Rationalität getragen sind (Gubitzer 2010, 59 ff.).

Die Verschiebung von der Versorgungsrationale hin zur Verwertungslogik impliziert, dass Bildung auf ihre Funktion des *Ausbildens* reduziert wird. Gleichermaßen wird das Menschenbild auf jenes des/der am regulären Arbeitsmarkt Tätigen reduziert. Die privaten Erträge in der Form von höheren Einkommen und vielfältigeren Beschäftigungsmöglichkeiten treten in den Vordergrund. Somit wird die Basis für die Rechtfertigung der breiten öffentlichen Bereitstellung tertiärer Bildung erodiert und die Einführung der Gewinnmaximierungsrationale legitimiert, sowohl als Logik innerhalb des öffentlichen Angebots, als auch durch Verschiebungen zum For-Profit-Sektor.

Verortung der Verwertungslogik tertiärer Bildung

In agrarischen Hochkulturen war Bildung einem kleinen elitären Teil der Bevölkerung vorenthalten. Die bildungssprachliche Kommunikation einer überregionalen Bildungsschicht erfolgte abgehoben vom Rest der lokalen Gesellschaft. Die Beschäftigung mit religiösen und ideologischen Weltbildern war der Kern von Bildung. Es bestand kein Interesse an der Inklusion der arbeitenden Gesellschaft. Im Gegenteil, bis ins 18. Jahrhundert waren die Eliten davon überzeugt, dass die arbeitende Bevölkerung nur fleißig ist, wenn sie arm ist und von der Angst vor Hunger angespornt wird. Im 18. Jahrhundert wird die universelle Verbreitung von elementarer Bildung zunehmend auch von den Eliten als vorteilhaft erachtet. Die beginnende Industrialisierung, die Menschen von der Subsistenzwirtschaft in Fabriken sowie vom Land in die Städte brachte, erforderte die Vermittlung einer gemeinsamen Basis an Werten und Kulturtechniken. Es handelt sich allerdings vorwiegend um Gesinnungsbildung, die noch nicht im Zusammenhang mit dem Produktionsprozess stand (Pechar 2006, 19 ff.).

Das änderte sich mit der voranschreitenden Transformation der gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse. Die Institutionalisierung der Marktwirtschaft erforderte laut Polanyi (1944) die vollkommene Unterordnung des Sozialen unter das Ökonomische: *„Such an institutional pattern could not have functioned unless society was somehow subordinated to its requirements. A market economy can exist only in a market society.”* (Polanyi 1944, 75) Somit wird gewährleistet, dass allen im Produktionsprozess eingesetzten Faktoren die ökonomische Rationalität inhärent ist. Das gilt nicht nur für die *fiktiven* Waren Land und Geld, sondern auch für Arbeit, doch *„Labor is only another name for human activity which goes with life itself, which in its turn is not produced for sale but for entirely different reasons, nor can that activity be detached from the rest of life, be stored or mobilized; (...)”* (Polanyi 1944, 75) Wenn die Integration von Arbeit in den Marktmechanismus bedeutet, dass ihm die gesamte menschliche Aktivität untergeordnet wird, dann bedeutet das auch, dass dies mit der von Menschen erfahrenen Bildung passiert. Es wird also nicht nur der Arbeit per se ein Wert zugeordnet, sondern auch der Bildung; und das Ausmaß an erfahrener Bildung kann an den Produktionsprozess angepasst werden. Mit der Schaffung eines Arbeitsmarktes wird also auch die Basis für die Schaffung eines Marktes für Bildung gelegt.

Schon die klassischen Ökonomen diskutierten Bildung als Investition und Ware deren besondere Eigenschaften staatliche Interventionen rechtfertigen (vgl. Tu 1969). Die *Bildungsökonomie* als Teilbereich der ökonomischen Disziplin hat jedoch erst in den 1960er Jahren in den Arbeiten von Theodore Schultz (1963) und Gary Becker (1964) ihren Ursprung. Sie machen die Verwertungslogik von Bildung explizit wenn sie die Bildungsentscheidung eines rationalen und nutzenmaximierenden Individuums als eine Investition in sein oder ihr Humankapital modellieren. Das ökonomische Kosten-Nutzen Kalkül reduziert Bildung auf ihren instrumentellen Wert und die Motivation ist eine extrinsische, während ihr Eigenwert und intrinsische Motivation in den Hintergrund geraten.¹ Die Humankapitaltheorie wendet das ökonomische Instrumentarium der Neoklassik auf die soziale Frage nach Bildung an. Sie ist damit Teil jener breiteren Entwicklung, die zentrale Komponente der neoliberalen Transformation seit den 1970er Jahren ist (Saunders 2010, 52).

Die Anwendung der ökonomischen Rationalität auf soziale Phänomene schließt die Anwendung auf das Verhalten politischer Akteure und Institutionen ein. Die auf James Buchanan zurückgehende *Public Choice Theorie* modelliert PolitikerInnen als von Eigennutz geleitete und diesen maximierende Akteure. Anstatt den Staat als ineffizienten, bürokratischen Apparat per se abzulehnen, gilt staatliche Aktivität als gerechtfertigt, wenn sie der Marktlogik gehorcht. Gemeinsam mit der neuen Institutionenökonomie bildet sie die Basis des *New Public Managements*, welche die Organisationsstrukturen des Öffentlichen Sektors, so auch der Hochschullandschaft, grundlegend veränderte (vgl. Olssen/Peters 2005). Die Neue Institutionenökonomie erklärte zunächst Arbeitsbeziehungen in Unternehmen um daraus Eigenschaften effizienter Organisationsformen abzuleiten. In den 1950er Jahren wurde sie adaptiert und erweitert um sie auf den Öffentlichen Sektor anzuwenden und die Kriterien der effizienten Funktionsweise seiner Institutionen abzuleiten (Olssen/Peters 2005, 320). Hierarchische Organisationsstrukturen sowie Überwachung und Kontrolle auf Basis quantitativ erfassbarer Kriterien definieren seither verstärkt die Arbeitsbedingungen von ForscherInnen und die Lernbedingungen von StudentInnen.

Im Vergleich zum klassischen Liberalismus, der staatliche Eingriffe in den Marktmechanismus grundlegend ablehnt, verändert sich im Neoliberalismus die Perspektive auf die Rolle des Staates. Im Schaffen und Wahren des geeigneten Ordnungsrahmens, der das freie Walten der Marktkräfte sicherstellt, nimmt der Staat eine relativ starke, *produktive* Funktion im Sinne Buchanans ein (Olssen/Peters 2005, 319). Dieser beinhaltet zunehmend auch die Bedingungen *langfristiger* allokativer Effizienz, also einer geeigneten strukturellen Basis zur Maximierung des langfristig erreichbaren Wachstumspfad. Die seit Robert M. Solow's Arbeit der 1950er Jahre etablierte ökonomischen Wachstumstheorie, lieferte die notwendigen Erkenntnisse über die Determinanten von Wirtschaftswachstum. Waren das in der neoklassischen Wachstumstheorie Solow's (1956) noch Arbeit und physisches Kapital, so stellt die endogene Wachstumstheorie das Humankapital, also die Qualität von Arbeit, in den Mittelpunkt. Humankapital ist hier die zentrale Größe zum Generieren oder/und Imitieren technologischen Fortschritts als Basis für langfristig hoher Wachstumsraten (siehe z.B. Lucas 1988; Romer 1990).

Diese positiven *ökonomischen* Externalitäten rechtfertigen staatliche Aktivität im Hochschulbereich, sowohl zur Förderung von Forschung und Entwicklung, als auch zur Bereitstellung tertiärer Bildung. Doch ist diese staatliche Aktivität nur dann gerechtfertigt, wenn sie sicherstellt, dass Hochschulen ihren Beitrag zum ökonomischen Ziel der langfristigen allokativen Effizienz leisten. Das tun sie einerseits, wenn sie im Sinne der neuen Institutionenökonomie *effizient* organisiert sind und, wenn andererseits der Forschungs-

output sowie die Kompetenzen der Studienabgänger möglichst direkt in den produktiven Sektoren verwertbar sind.

Die endogene Wachstumstheorie zog in den 1990er Jahren eine Welle an ökonomischen Arbeiten nach sich, welche Evidenz für die zentrale Rolle von Bildung² für Wirtschaftswachstum liefern sollten. Akteure fanden sich nicht nur im akademischen Bereich, sondern auch in internationalen Organisationen. Die Erkenntnisse flossen in die zahlreichen Reporte zur *Wissensgesellschaft* ein, deren Schlussfolgerung die unerlässliche Rolle von höher Bildung und die staatliche Verantwortung dafür ist: „*Governments will need more stress on upgrading human capital through promoting access to a range of skills, and especially the capacity to learn;...*“ (OECD 1996, 7) „*Education will be the centre of the knowledge-based economy, and learning the tool of individual and organisational advancement.*“ (OECD 1996, 14)

Tertiäre Bildung für breite Teile der Bevölkerung und lebenslanges Lernen stehen im Mittelpunkt bildungspolitischer Strategien. Die Investition in Humankapital wird zur individuellen und wirtschaftspolitischen Notwendigkeit für die Schaffung von Wettbewerbsvorteilen. In der *Wissensgesellschaft* wird Bildung zum elementaren Bestandteil des Leistungsimperativs meritokratischer Gesellschaften und zur Schlüsselvariable für die Herstellung von Chancengerechtigkeit. Die Ursache für Erfolg und Scheitern liegt somit nicht mehr in makroökonomischen Krisen und strukturellen Bedingungen, sondern beim Individuum selbst.

Auch der dominante – sowohl akademische und journalistische – Diskurs um die Auswirkungen von Digitalisierung am Arbeitsmarkt setzt nahtlos an der Verwertungslogik von Bildung an und sieht in der höheren Qualifizierung den primären wirtschaftspolitischen Hebel zur Vermeidung von technologischer Arbeitslosigkeit und steigender Ungleichheit. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass technologischer Fortschritt verzerrt hinsichtlich höherer Qualifikationen ist, da er Arbeitsmarktsegmente, die mittlere bis niedrige Qualifikationen benötigen, obsolet macht, und die Nachfrage nach höheren Qualifikationen steigert. So sehen Goldin und Katz's (2010) den Hauptgrund für die steigende Ungleichheit in den USA in der mangelhaften Bildungspolitik, die nicht ausreichend auf die Expansion des Tertiärsektors fokussierte. In Verbindung mit den Erkenntnissen der endogenen Wachstumstheorie ergibt sich das Paradox, dass Höherqualifizierung nicht nur als grundlegende Voraussetzung von technologischem Fortschritt gilt, sondern auch die negativen Verteilungseffekte desselben ausgleichen soll.

Die Verwertungslogik von Bildung wohnt also jenen ökonomischen Theorien inne, deren Schlussfolgerungen den wissenschaftlichen Unterbau der Bildungsexpansion seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts bilden. Der strukturelle Wandel begünstigte die breite Verarbeitung ihrer Erkenntnisse durch politische Akteure. Doch ebenso relevant ist, dass der Fokus auf Bildung als Instrument der Sozial- und Wirtschaftspolitik mit den Werten des neoliberalen Paradigmas einwandfrei vereinbar ist. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Expansionsphase sowohl mit konstanten oder sinkenden öffentlichen Bildungsausgaben einher ging, als auch mit am Effizienzziel ausgerichteten, organisatorischen und finanziellen Umstrukturierungen.

Die Verwertungslogik im Hochschulsektor

Die Verwertungslogik steht in Widerspruch mit emanzipatorischer Bildung, die Menschen befähigt, kritisch und reflexiv zu denken um soziale Herrschaftsverhältnisse

hinterfragen und gestalten zu können. Doch es wäre inkorrekt, die Universität *vor* der neoliberalen Transformation als Idealtypus zu betrachten, also einer Institution der demokratischen Bildung, deren Ziel das Lernen selbst ist (Slaughter 2010, 42). Historisch war der Hochschulsektor ein relativ homogenes Segment, das sehr wohl zur Reproduktion der bildungsbürgerlichen Eliten diente (Kritidis 2003). Die Segmentierung der Gesellschaft verlief also zwischen Personen mit und ohne Hochschulabschluss. Diese Linie ist nicht mehr relevant, wenn beinahe die Hälfte der Bevölkerung das tertiäre Bildungsniveau erreicht. Vielmehr wirken Segmentierungsmechanismen innerhalb des Systems. „Der Zuteilungsmechanismus, ..., hat unter bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Gesichtspunkten große Bedeutung.“ (Pechar 2006, 121) Die Bildungsexpansion hat die Differenzierung im tertiären Bereich erhöht und vielfältige am Arbeitsmarkt direkt verwertbare Studiengänge geschaffen. Die Reduktion öffentlicher Mittel und die Einführung marktlicher Elemente im Sinne des *New Public Managements* verstärkte die Ausrichtung tertiärer (*Aus*)bildung auf herrschende Marktbedingungen. Die Strukturen der Hochschulsektoren industrialisierter Länder unterscheiden sich grundlegend, denn sie sind eingebettet in die jeweiligen historischen und kulturellen Gegebenheiten. Das gilt auch für länderspezifische Entwicklungen im Zuge der neoliberalen Transformation. Trotzdem sind klare, gemeinsame Tendenzen identifizierbar.

Trotz steigender Studierendenzahlen und der sozial- und wirtschaftspolitischen Schlüsselrolle, die tertiärer Bildung seit den 1990er Jahren zugeschrieben wird, stagnieren oder sinken die öffentlichen Bildungsausgaben relativ zum BIP. Gemäß der neoliberalen Politik der Budgetkonsolidierung sollte die Priorisierung von Bildung kostenneutral verlaufen oder sogar Einsparungen ermöglichen. (Pechar 2006, 80) Die Reduktion staatlicher Mittel steigerte die Abhängigkeit von Finanzierungsquellen im privaten Sektor. Neben der Bedeutung von Drittmitteln und der damit verbundenen Intensivierung der Kooperation mit der Privatwirtschaft, werden Kosten über Studiengebühren an StudentInnen überwältigt (Saunders 2010, 54 ff.). Die hohe Finanzierungslast, insbesondere wenn sie wie z.B. in den USA kreditfinanziert ist, erfordert die Sicherheit, dass der erlangte Abschluss hohe Erträge am Arbeitsmarkt liefert. Zudem machte der geringere finanzielle Spielraum Umstrukturierungen im Sinne einer effizienten Organisation notwendig. Universitäten agieren vermehrt wie privatwirtschaftliche Organisationen, deren Inputs und Prozesse überwacht und deren Output quantifizierbar sein muss. Marktliche Rahmenbedingungen, in denen Hochschulen in Wettbewerb treten können werden geschaffen, um interne und makroökonomische Effizienz sicherzustellen bzw. zu steigern (Olssen/Peters 2005, 324). Der Marktmechanismus soll die KonsumentInnensouveränität der Studierenden steigern (Saunders 2010, 62ff.) und den Wert höherer Bildung und universitärer Forschung sichtbar machen. Das hat auf der Inputseite straffere Strukturen, Überwachungsprozesse und weniger Autonomie von ForscherInnen, Lehrenden und StudentInnen zur Folge. Auf der Outputseite steigt die Bedeutung von Universitäts- und Journalrankings, und der Anspruch Forschung und Lehre an Marktgegebenheiten anzupassen. Abseits des Segments der akademischen Exzellenz, wird die Profilbildung anhand der Verwertbarkeit von Wissen und Kompetenzen in diesem Wettbewerb zum zentralen Erfolgsfaktor.

Das Resultat ist die horizontale und vertikale Differenzierung des Studienangebots. Die vertikale Form, also die Abstufungen in der Qualität bzw. der Reputation der Einrichtungen (Pechar 2006, 121ff.), ist z.B. in den Vereinigten Staaten, Großbritannien und Japan bereits üblich und wurde vertieft. So blieb in Japan das schmale öffentliche Elitesegment mit seinen strikten Zugangsregelungen unangetastet, während ein privates Massenseg-

ment die steigende Studierendenzahl aufnahm. In den USA kann das Elitesegment auf seine akkumulierte Reputation als akademische Exzellenz bauen und sich dem Wettbewerb entziehen. Es hat kein Interesse an Expansion (Olssen/Peters 2005, 326). Der Wettbewerb findet innerhalb eines breiten, stark differenzierten Segments verschiedenster öffentlicher und privater Einrichtungen statt. Doch auch hier scheinen es weniger die StudentInnen zu sein, die ihre Universität wählen, als umgekehrt. Denn das Effizienzziel hat Hochschulen veranlasst, ihre Zugangsbestimmungen zu verschärfen um sicherzustellen, vorwiegend zahlungskräftige und hoch qualifizierte StudentInnen aufzunehmen (Saunders 2010, 54).

Auch im kontinentaleuropäischen Raum machen Ranking- und Akkreditierungssysteme zunehmend Qualitätsunterschiede verschiedener Einrichtungen sichtbar. Darüber hinaus wird insbesondere horizontal, durch das Angebot unterschiedlicher Ausbildungsprofile auf gleicher Ebene, differenziert (Pechar 2006, 121 ff.). In Österreich wurde, im europäischen Kontext relativ spät, mit dem Einrichten der Fachhochschulen ein außeruniversitäres Segment geschaffen, dessen gesetzliche festgelegte Aufgabe „...*die Gewährleistung einer praxisnahen Ausbildung auf Hochschulniveau*“ (§3 FHStG) ist. Der Bologna Prozess führte die am angelsächsischen Raum übliche Gliederung in Bachelor-, Master- und PhD-Abschluss im gesamten europäischen Raum ein. Ausrichtung, Lehr- und Lernkultur auf Bachelorniveau veränderten sich, um einen am Arbeitsmarkt akzeptierten Abschluss zu schaffen (Pechar 2006). Das Master-Segment ist in zwei Bereiche geteilt, ein schmaler, der auf akademische Karrieren vorbereitet, und ein weitaus breiter, der spezialisierte, arbeitsmarktrelevante Studiengänge anbietet. Diese sind oftmals kürzer, zahlungspflichtig und können berufsbegleitend absolviert werden. Somit sind Universitäten in die Wachstumsbranche des Weiterbildungsmarkts eingetreten, die eine bedeutende private Finanzierungsquelle in Zeiten sinkender öffentlicher Mittel bildet. Dieser wird jedoch vor allem von gewinnorientierten Bildungseinrichtungen und zunehmend auch von for-profit Universitäten bedient (Pechar 2006, 69 ff.). In Österreich ist die Akkreditierung von gewinnorientierten Privatuniversitäten seit 1999 möglich. Mittlerweile (2016) studieren knapp über 10 000 StudentInnen an 12 Privatuniversitäten. Die Motivation von StudienanfängerInnen hängt vorwiegend mit einem festen Berufswunsch und der Möglichkeit die Karriereoptionen zu erweitern zusammen. (Österreichischer Wissenschaftsrat 2016) Die Vermittlung von anwendungsorientiertem Wissen „... *which is produced in-use, linked directly to the functional imperatives of the world of work*“ (Olssen/Peters 2005, 330) ist somit in weiten Teilen der Hochschullandschaft wesentliches Ziel und Funktion geworden.

Schlussfolgerungen

Ziel des Beitrags war, die Verwertungslogik tertiärer Bildung in der ökonomischen Theorie zu verorten und die Auswirkungen auf die Hochschullandschaft der industrialisierten Volkswirtschaften zu diskutieren. Es zeigt sich, dass die individuelle und makroökonomische Verwertbarkeit von Bildung jenen Modellen innewohnt, die mit ihrer Reduktion auf individuelle Leistung und ökonomischen Ertrag einwandfrei in das neoliberale Wertesystem integrierbar sind. Mit der Rolle, die tertiärer Bildung für Wachstum auf Basis von technologischem Fortschritt zugeschrieben wird, wird sie zur Schlüsselvariable des Wachstumsparadigmas der *Wissengesellschaft*. Die resultierende Bildungsexpansion ging mit fundamentalen Umstrukturierungen des Hochschulsektors einher, die weit über Verschiebungen zwischen Privat und Staat hinausgehen. Die Verknüpfung von Studienstrukturen und -inhalten und Marktgegebenheiten erfolgte nicht nur im eigens dafür geschaf-

fenen außeruniversitären Segment der Fachhochschulen und for-profit Universitäten, sondern auch innerhalb der traditionellen universitären Bildungseinrichtungen. Sie sind die Folge sinkender finanzieller Spielräume bei steigenden Studierendenzahlen, sowie des der Ablöse einer öffentlichen Dienstleistungsethik durch die Logik der privatwirtschaftlichen Organisation.

Die Bildungsexpansion hat Hochschulen für breite Teile der Gesellschaft geöffnet. Doch die Einführung marktlicher Elemente hat die Segregation innerhalb des tertiären Segments vertieft. Zudem steht die Verwertungslogik im Widerspruch mit dem Menschenrecht auf emanzipatorische Bildung. Es stellt sich somit die politische und soziale Frage nach der Gestaltung des Hochschulsektors, um seinen Beitrag Steigerung des sozialen Zusammenhalts zu gewährleisten. Luise Gubitzer's 5-Sektorenmodell der Gesamtwirtschaft erlaubt, die Konfliktlinien der aktuellen Bildungspolitik aufzuzeigen und liefert somit wertvolle Ansatzpunkte für alternative Lösungsansätze damit der Öffentliche Sektor *„jedem weiblichen und männlichen Kind, jeder Frau und jedem Mann die materiellen, institutionellen und pädagogischen Bedingungen zur Verfügung [stellt], die es ihnen ermöglichen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und in Tätigkeiten umzusetzen und damit ein gutes Leben zu führen und eigenständige Entscheidungen treffen zu können“* (Gubitzer in dieser Nummer).

Literatur

- Becker, Gary S. (1964): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Chicago
- Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG). https://www.jusline.at/Fachhochschul-Studiengesetz_%28FHStG%29.html, 28.05.2017
- Goldin, Claudia/Lawrence F. Katz (2010): The Race between Education and Technology, Cambridge
- Gubitzer, Luise (2010): 5-Sektorenmodell der Gesamtwirtschaft; in: Verein Joan Robinson (Hg.): Handbuch Wirtschaft anders denken, Wien, 35–67
- Krenn, Manfred (2012): Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissensgesellschaft“!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen; in: SWS-Rundschau 52(2), 129–148
- Kritidis, Gregor (2003): Wa(h)re Bildung: Bildungsreform als Zerstörung von „Humankapital“?; in: Sozialistische Positionen, Beiträge zu Politik, Kultur und Gesellschaft, <http://www.sopos.org/aufsätze/3fc3440f0a960/1.phtml>, 29.05.2017
- Lucas, Robert (1988): On the Mechanics of Economic Development; in: Journal of Monetary Economics 22(1), 3–42
- Mincer, Jacob (1974): Schooling, Experience, and Earnings, Cambridge
- Nussbaum, Martha C. (1997): Capabilities and Human Rights; in: Fordham Law Review 66(2), 273–300
- OECD (1996): The Knowledge-based Economy, Paris
- OECD (2016): Education at a Glance, Paris
- Olssen, Mark/Michael A. Peters (2005): Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism; in: Journal of Education Policy 20(3), 313–345
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2016): Privatuniversitäten in Österreich, Wien
- Pechar, Hans (2006): Bildungsökonomie und Bildungspolitik, Münster/New York/München/Wien
- Polanyi, Karl (1944): The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time, Boston
- Romer, Paul (1990): Endogenous Technological Change; in: Journal of Political Economy 85(5), 1002–1037

- Saunders, Daniel B. (2010): Neoliberal Ideology and Public Higher Education in the United States, in: *Journal for Critical Education Policy Studies* 8(1), 42–77
- Schultz, Theodore W. (1963): *The Economic Value of Education*, New York
- Solow, Robert M. (1956): A Contribution to the Theory of Economic Growth; in: *The Quarterly Journal of Economics* 70(1), 65–94
- Sen, Amartya (2010): *The Idea of Justice*, London
- Tu, Pierre N.V. (1969): The Classical Economists and Education; in: *Kyklos* 22(4), 691–718
- Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, 29.05.2017

Anmerkungen

- 1 Auch wenn nicht-monetäre Werte, wie gesellschaftliche Teilhabe, prinzipiell theoretisch abgebildet werden können, so liefert die formale Struktur der Humankapitaltheorie vor allem eine quantifizier- und testbare Hypothese: Bildung steigert die individuelle Produktivität der Arbeit und somit ihren monetären Wert in der Form der am Arbeitsmarkt erzielbaren Einkommen. Jacob Mincers (z.B. 1974) Berechnungen der Einkommenssteigerungen eines zusätzlichen Bildungsjahrs läuteten eine Welle an empirischen Arbeiten, die den Bildungsertrag ökonometrisch schätzen, ein.
- 2 Bildung wird in diesen Arbeiten quantitativ erfasst, also z.B. als die Jahre die eine Person durchschnittlich im formalen Bildungsbereich verbringt, bis sie ihren höchsten Abschluss erreicht.