pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Gädeke, Eik

Universität und Studium im Postfordismus. Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiografische Analysen

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 327 S.

Quellenangabe/ Reference:
Gädeke, Eik: Universität und Studium im Postfordismus. Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiografische Analysen. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 327 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291620 - DOI: 10.25656/01:29162

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291620
https://doi.org/10.25656/01:29162

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Eik Gädeke

Universität und Studium im Postfordismus

Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiografische Analysen

BELTZ JUVENTA

Eik Gädeke
Universität und Studium im Postfordismus

Eik Gädeke

Universität und Studium im Postfordismus

Subjekttheoretische Perspektiven und bildungsbiografische Analysen

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Eik Gädeke, Dr. phil, Jg. 1988, war von 2018 bis 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ökonomie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt ökonomische Transformationsprozesse, Bildungs- und Subjektivierungsprozesse im Kontext sozialer Ungleichheit sowie Methodologie und Methoden der Biografieforschung.

Dissertation, Universität Hamburg/Fakultät für Erziehungswissenschaft, 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C089473
FSC
www.fsc.org

BY NC ND

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7424-6 Print
ISBN 978-3-7799-7425-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung 9

1 Postfordismus als erziehungswissenschaftliche Herausforderung 22

1.1 Ökonomisierung der Bildung – Diagnosen und Problemfelder 22

1.2 Theoretische Verknüpfung – Regulations- und Staatstheorie 25

1.2.1 Zum Fordismus – Historische Hintergründe 35

1.2.2 Leistung und Arbeit im institutionellen Wandel 40

1.2.3 Zum Postfordismus – Bildungsinstitutionen zwischen Marktimperativen und staatlicher Steuerung 52

1.2.4 Überleitung zur Universität – Das unternehmerische Projekt 62

1.3 Universität im Postfordismus – Strukturelle Grundlagen und Transformationen 63

1.3.1 Formwandel und neue Regulationen der Universität 68

1.3.2 Hochschulfinanzierung und wissenschaftliche Arbeitsverhältnisse 72

1.3.3 Bisherige Ergebnisse der Bologna-Reform 81

1.4 Implikationen der Universitäts- und Studienstruktur: Leistungsdispositiv – Erschöpfung – Zugzwänge der Optimierung 101

1.4.1 Zum Leistungsdispositiv 102

1.4.2 Erschöpfung (an) der Universität? 109

1.4.3 Zugzwänge der Optimierung 113

2 Postfordistische und poststrukturalistische Positionen um das Subjekt 117

2.1 Problemaufriss der Debatten 118

2.1.1 Gouvernementalitätsstudien und der Behelf mit der „Werkzeugkiste“ 119

2.1.2 Sozial- und bildungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung 122

2.2 Subjektivierung der Arbeit 129

2.3 Paradoxien subjektivierter Arbeit und die Probleme der Kritik 132

2.4 Das (erschöpfte) unternehmerische Selbst 136

2.5 Sackgassen der Debatten 143

3 Biografietheoretische Zugänge zur Universität – Methodologie und Methodik 147
3.1 Sozialwissenschaftliche Zugänge 148
3.2 Bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung 154
3.2.1 Methodologisches Spannungsfeld: Biografie als erzähltes oder als erlebtes Leben? 157
3.2.2 Bildungsbiografien in komplexen Institutionen 159
3.2.3 Zur weiteren Diskussion und Kritik normativer Annahmen bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung 165
3.2.4 Folgerungen für eine zugleich subjektivierungs- und bildungstheoretische Biografieforschung 168
3.3 Die Dokumentarische Methode – Alte und neue Zusammenhänge 170
3.3.1 Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode 176
3.3.2 Zwischen Subjekt- und Biografieforschung – Die Dokumentarische Subjektivierungsanalyse 184
3.4 Methodik der Untersuchung 187
3.4.1 Feldzugang, Kriterien und Sampling der Interviews 187
3.4.2 Vorbereitung, Durchführung und Aufbereitung der Interviews 189
3.4.3 Zur Falldarstellung und -auswertung 191

4 Studierende kommen zu Wort – Darstellung und empirische Rekonstruktionen des studentischen Subjekts 196
4.1 Maria – „Also ich bin ein Mensch, wenn ich irgendwie Druck hab oder Stress, dann verlass ich mich auf meine Leistung; die ist sozusagen unantastbar." 197
4.1.1 Fallbeschreibung 197
4.1.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse 203
4.2 Patricia – „Leistung Leistung Leistung. Äh man muss sich irgendwie anpassen." 209
4.2.1 Fallbeschreibung 209
4.2.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse 217
4.3 Eduard – „Was es heißt, ein Studium zu vollbringen." 221
4.3.1 Fallbeschreibung 221
4.3.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse 226

4.4 Simone – „Es ist halt nicht nur so ein Studium einfach, das ich studiere." 230
4.4.1 Fallbeschreibung 230
4.4.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse 236
4.5 Jasmin – „Es war ganz aufregend Erstsemester zu sein, und ähm man weiß ja überhaupt nicht, was überhaupt ähm auf einen zukommt. man kennt Uni nicht; man weiß gar nichts." 239
4.5.1 Fallbeschreibung 239
4.5.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse 247
4.6 Zwischenergebnisse – Mehrdimensionale Typenbildung zu institutionellen Spannungsverhältnissen 249
4.6.1 Institutionelle Basistypen und Subjektivierungsweisen als Bearbeitungsweisen von biografischen Spannungsverhältnissen 250
4.6.2 Das Verhältnis der Studierenden zu den konjunktiven Erfahrungsräumen der partnerschaftlichen, Peer- und familiären Beziehungen 254
4.6.3 Relationierung der Basistypen mit den erfahrungsraumbezogenen Typiken 257
4.6.4 Bildungs- und Subjektivierungsprozesse – Mehrebenenanalyse 259
4.6.5 Zusammenfassung der Zwischenergebnisse 266

5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse 268
5.1 Zur Generalisierungsfähigkeit der Ergebnisse und Grenzen der Generalisierung 268
5.1.1 Zur Generalisierungsfähigkeit der Ergebnisse 268
5.1.2 Grenzen der Generalisierung – Zur Reflexion der gewählten Methode 270
5.1.3 Orientierungsprobleme (in) der Universität 271
5.2 Subjektivierungstheoretische Diskussion studentischer Biografien 274
5.2.1 Zur Subjektivierung der Arbeit im Kontext studentischer Biografien 274
5.2.2 Zum unternehmerischen Selbst im Kontext studentischer Biografien 276
5.2.3 Leistung und Optimierung im Kontext studentischer Biografien 278
5.3 Zur Ermöglichung bildender Erfahrungen im Spannungsfeld universitärer Selbst- und Fremdbestimmung 281

Fazit 289

Abbildungsverzeichnis 296
Tabellenverzeichnis 296
Abkürzungsverzeichnis 297
Transkriptionsregeln 299
Interviewleitfaden 300
Literatur 302

Die zum Buch dazugehörigen Transkripte und Fallbeschreibungen finden Sie als Online-Material zum Downloaden. Gehen Sie dafür auf www.beltz.de auf die Produktseite des Buches. Um die Materialien herunterladen zu können, ist ein Kennwort erforderlich.
Kennwort: POSTFORDISMUS_2023!
Achten Sie bitte auf die korrekte Schreibweise des Kennworts.

Einleitung

Universitäten und mit ihnen die Bedingungen und Möglichkeiten des Studierens sind seit dem Ende des 20. Jahrhunderts in einem erheblichen Wandel begriffen und anhaltend in weitreichende Prozesse der staatlichen Transformation verstrickt. Diese Einrichtungen sehen sich mehr als früher mit heterogenen Ansprüchen, Anforderungen und Erwartungen konfrontiert, die Ausdruck unterschiedlicher politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Akteurs- und Interessenskonstellationen sind. Stichworte wie Bologna-Prozess, Wissensgesellschaft, Exzellenz-Wettbewerb und New Public Management markieren das seit Ende der 1990er Jahre dynamisch umkämpfte Terrain, das den institutionellen Wandel der Universität und des Studiums sowie ihre gesellschaftliche Einbettung in staatlich-ökonomische Funktionszusammenhänge kennzeichnet. Das Verhältnis von Staat und Ökonomie spielt zwar seit Beginn der Moderne eine konstitutive Rolle, wenn es um die Auseinandersetzung mit universitärer Bildung im Allgemeinen und die Frage nach den Rahmenbedingungen und Formen ihrer Institutionalisierung im Besonderen geht (vgl. Blankertz 1992), aber erst über die letzten zwei Jahrzehnte hinweg wird die Vereinnahmung weiter gesellschaftlicher Funktionsbereiche durch marktorientierte bildungspolitische Regierungsweisen als *Ökonomisierung* analysiert (vgl. Bröckling et al. 2000; Radtke 2009; Höhne 2012a). Durch die oben genannten Prozesse werden Universitäten, so die Kritik, unter Logiken des Leistungswettbewerbs, der Effizienz- und Qualitätssteigerung gestellt, die durch staatliche Vorgaben hindurch gesteuert werden. Diese erfolgen nach Mustern der Stratifizierung und Differenzierung von Universitäten. Dabei ist die Universität nicht nur in der Forschung, sondern auch im Zuge der Studienreform mit widersprüchlichen und teilweise paradoxen Aufgaben konfrontiert. Besonders pointiert hat der Philosoph und Bildungswissenschaftler Konrad Paul Liessmann die Vielzahl der aus dem Geist der Bologna-Reform erwachsenen Widersprüche wiedergegeben:

> „Einerseits soll die Akademikerrate signifikant erhöht werden, andererseits sollen Studienplätze kontingentiert werden; einerseits soll die Qualität der Studiengänge steigen, andererseits sollen sie kostengünstiger werden; einerseits sollen Universitäten autonom agieren, andererseits müssen sie sich alle den gleichen Standards beugen; einerseits sollen die Anforderungen erhöht werden, andererseits soll es mehr Absolventen geben; einerseits soll die Mobilität zunehmen, andererseits soll in Mindestzeit studiert werden, einerseits sollen die Grundstudien berufsqualifizierend sein, andererseits sollen sie die Grundlagen für eine weitere wissenschaftliche Ausbildung liefern. Die Liste ließe sich fortsetzen." (Liessmann 2009, S. 9)

Was Liessmann aufzählt, lässt sich als eine Verschiebung von einer aufgabenbezogenen Anforderung zu einem Bündel miteinander unvereinbarer Anforderungen, als Quadratur des Kreises, beschreiben, bei der sich die allgemein wahrnehmbare Auseinandersetzung mit dem Wesen der Universität auf Prozesse des Qualitäts- und Bildungsmanagements verengt hat, um diesen Anforderungen zu entsprechen. Die Reflexion dieses Umbaus ist in vielstimmigen Beiträgen immer wieder diskutiert und reflektiert worden, wobei die Positionierungen zur Funktion und zur Idee der Universität hegemonial umkämpft sind (vgl. Horst et al. 2010a, 2010b; Ricken et al. 2014; Weckenmann et al. 2019a). Der Verweis auf die Universität als Bildungsinstitution ist gleichermaßen durch programmatische, affektive und kritische Bezüge besetzt. Was Universität ist oder sein soll, daran scheiden sich die Geister. Als Deutungsmuster ist ihre Bildungsfunktion eine Praxis der akademischen Selbstbeschreibung. Das bedeutet, dass die „Rede von Bildung" (Rieger-Ladich 2019c; Tenorth 2020) im wissenschaftlichen Feld selbst nicht als vermeintlich neutrales Konzept eingebracht werden kann und es auf eine spezifische Situiertheit der Subjekte im Bildungsdiskurs verweist, wie Universität erlebt wird oder idealerweise erlebt werden soll. Bildung als Gestaltung einer interaktionsvermittelten universitären Praxis wird in der Regel in der Einheit von Forschung und Lehre, in der Freiheit und Autonomie der Wissenschaften oder in einer Bildung durch Wissenschaft gesucht. Diese Ideen kennzeichnen bis heute – wenn auch kontrovers und in unterschiedlicher Intensität zur Disposition gestellt – das institutionelle Selbstverständnis der Universität. Wird Bildung darüber hinaus als ein Prozess des Sich-Bildens oder eine bestimmte Verfasstheit der Person verstanden – immer als vorläufiges und potenziell offenzuhaltendes Resultat für weitere Entwicklungsprozesse – gewinnt der Begriff eine spezifische Qualität, Universität und Studium als Lebens- und Erfahrungsraum zu perspektivieren. Als klassische bürgerliche Programmatik rückt Bildung so als Lebensführung in den Blick: „Daß also ein Leben geführt werden müsse, und nicht nur ertragen oder erlitten werden darf, das zeichnet den Stil aus, der von ‚Bildung' – reflexiv oder kommunikativ – geprägt wurde" (Koselleck 2006, S. 122). Ob nun aktiv gestaltet und als Widerfahrnis in der Erfahrung: Bildungsprozesse dieser Art betreffen eine Person als Ganzes und vollziehen sich in räumlichen und zeitlichen spezifischen Arrangements. Es gehört deswegen auch zur Selbstbeschreibung, Universitäten als Orte der Überschreitung zu verstehen, in denen solche Prozesse sich ihren Weg bahnen können.

Zugleich ist gegenüber einer übermäßigen Idealisierung, die in diesen Ausführungen bereits anklingt, Vorsicht geboten. Bildungseinrichtungen standen den Macht- und Verteilungskämpfen noch nie neutral gegenüber. Die Universitätsbildung öffnete das Tor über die traditionelle Stände- und Sozialordnung hinweg, und sie war – wie Koselleck unmissverständlich formuliert hat – mit einem gehörigen Anspruch auf Herrschaftswissen verbunden. Insbesondere die Funktion institutioneller Bildung ist, anders als eine allgemeine Beanspruchung des Universitätsideals,

dabei unabdingbar mit Arbeit bzw. mit der Aussicht auf besser bezahlte Positionen als Form sozialer und wirtschaftlicher Teilhabe verbunden. Sie bleibt ein wesentliches Element, um den Anforderungen der arbeitsteiligen Welt zu begegnen (vgl. Koselleck 2006, S. 154). Umgossen von den Herausforderungen persönlicher Lebensführung, dem Anspruch, Autonomie zumindest zu ermöglichen, soll Bildung offen und anschlussfähig in alle Lebenslagen hinein sein, und als Arbeit und Leistung begriffen ist sie das integrierende Moment in die arbeitsteilige Welt (vgl. ebd., S. 137). Das Studium eröffnet berufliche und soziale Möglichkeitsräume, fördert bestenfalls Neugierde und Skepsis, den Anspruch des Mitgestaltens und die Suche nach Erkenntnis. Im Idealfall trägt das Studium dazu bei, solche Momente zu initiieren und neue Sichtweisen zu ermöglichen. Im Worst-Case-Szenario tritt die Universität als Verhinderin und Zerstörerin von Lebensplänen auf, indem sie „Zugänge versperrt und Aufstiegsambitionen systematisch auskühlt. Dabei zeigt sich, dass Einrichtungen des Bildungssystems den sich verschärfenden gesellschaftlichen Kämpfen nicht neutral gegenüberstehen" (Rieger-Ladich 2019c, S. 15). In ihrer Funktion, Bildung institutionell zu vermitteln, stehen Universitäten in der Kritik zu selektionieren, Privilegien zu konservieren und ungleiche soziale Herkunftsverhältnisse zu stabilisieren (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Auf der anderen Seite vertritt die Idee der Bildung, die den Einzelnen in den Mittelpunkt rückt, das neuhumanistische Erbe der Aufklärung und tradiert sich in Konzepten von Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie.[1] Sie artikuliert das Versprechen, die Kräfte der Fremdbestimmung zu überwinden oder zumindest so weit zu durchschauen, dass eine gesteigerte Reflexivität der eigenen Lebensführung möglich erscheint und neue Handlungs- und Deutungsspielräume eröffnet werden. Das Studium als biografische Statuspassage wird, so kann angenommen werden, dazu im Guten wie im Schlechten einen spezifischen Beitrag leisten.

Die vorliegende Studie interessiert sich genau für diesen selbst- und fremdbestimmten Zusammenhang bezüglich der Universität in ihrer ermöglichenden und begrenzenden Funktion als Ort der Bildung und fragt, wie Studierende biografisch in diese Prozesse eingebunden sind. Mit einer solchen Stoßrichtung sind erziehungswissenschaftliche Arbeiten über Subjektivierungsweisen[2] im Feld der

1 Es wird in der vorliegenden Studie häufig von Autonomie gesprochen, ohne eingehende Auseinandersetzung mit dem Konzept und der Praxis historisch höchst variabler Vorstellungen dieses Topos. Dennoch ist gleich zu Beginn zu betonen, dass Autonomie niemals im Sinne eines rein rationalen, unabhängigen und souveränen Subjekts zu haben ist. Vorstellungen und Illusionen von Autonomie (vgl. Meyer-Drawe 1990) sind in gesellschaftlichen Sozial- und Machtbeziehungen verflochten. Erst in diesem Sinne wird das Subjekt nicht zuletzt durch Bildung reflexions- und handlungsfähig.

2 Wie insbesondere in Kapitel 3.3.2 noch ausführlicher dargelegt wird, spreche ich bezüglich des empirischen Forschungsinteresses bevorzugt von Subjektivierungsweisen, um diese in Relation zu der Aneignung spezifischer Wissensformen in institutionellen Feldern setzen zu können.

Hochschule bzw. in institutionellen Feldern – wie Rieger-Ladich festhält – bisher weniger intensiv diskutiert worden (vgl. Ricken et al. 2014; Bünger et al. 2016; Rieger-Ladich 2019a). Interdisziplinäre Theorien und Diskussionen, die sich mit dem Begriff des Subjekts befassen, sind in den letzten zwei Dekaden auf ein starkes Interesse bei erziehungswissenschaftlichen Forschungsfragen gestoßen. Der Subjektbegriff gilt neben dem Bildungsbegriff inzwischen als ein zentrales Konzept erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung; in dieser wird unternommen, unterschiedliche Impulse von Autonomie und Heteronomie, Freiheit und Macht, Struktur und Handeln pädagogisch auszuloten und für Bildungs- und Erziehungsprozesse zu untersuchen. Formen der Subjektivierung werden dabei nicht als souveräner Akt des Subjekts verstanden, sondern als vielfältig in Machtverhältnisse und Diskurse verstrickt. Die Erforschung jeweiliger Normalisierungs- und Subjektivierungsweisen folgt, wieder bezogen auf das Studium, der Frage, „zu wem man wird – sei es, indem man sich selbst dazu macht, sei es, weil man von anderen dazu gemacht wird –, wenn man an der Universität ist oder in sie eintritt" (Ricken 2014, S. 27).

Debatten um den Bildungs- und Wissenschaftsort Universität sind nicht nur hinsichtlich der strukturellen Transformationen sowie prekärer Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals ein dringendes Anliegen (vgl. Bünger et al. 2016). Ebenso stellt sich vielmehr die Aufgabe, unter den veränderten Lebens-, Studien- und Arbeitsbedingungen die Anschauungen, Einstellungen und Werthaltungen der Studierenden als erziehungswissenschaftlich relevante Fragestellung zu begreifen. Untersucht werden soll daher, wie Studierende, als Subjekte verstanden, von den universitären, aber auch den übergreifenden gesellschaftlichen Veränderungen Gebrauch machen bzw. sich davon adressieren und beeinflussen lassen, um sich in ihrem Studium als selbstständig, eigenverantwortlich und autonom zu konstituieren.[3] Im Rahmen der Kritik, die an der Bologna-Reform geübt wird, werden – teilweise aus einer Studierendenperspektive oder im Hinblick auf eine solche – Implikationen und Erfahrungen im Umgang mit der neuen Studienstruktur beschrieben, um nach den daraus resultierenden Herausforderungen für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis zu fragen (vgl. Liesner/Sanders 2005; Liesner/Lohmann 2009; Lohmann et al. 2011; Miller/Ostertag 2017a). In diesen Beiträgen wird ein deutliches Unbehagen nicht zuletzt gegenüber gegenwärtigen Entwicklungen der Hochschulpolitik und einer Hochschulbildung geäußert, die auf eine übermäßig zweckorientierte Vereinnahmung setzt.

3 Es wäre hier auch sehr gut denkbar gewesen, das wissenschaftliche Personal selbst auf seine Subjektivierungspraktiken hin zu untersuchen und in den Zusammenhang einer erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung zu stellen (vgl. Bünger et al. 2016).

Das Verhältnis der Studierenden zur Universität scheint durch Uneindeutigkeit und Unsicherheit[4] gekennzeichnet zu sein. Es liegt nahe, dass die Gestaltung der eigenen Biografie im Zuge dessen einen größeren Stellenwert einnimmt. Drei ehemalige Studentinnen der Erziehungswissenschaft kritisieren, dass die Erwartungen der Studierenden nicht in ausreichender Weise in den Diskurs einfließen und „dass kontroverse Auffassungen von der Universität und dem Studium, die notwendig bestehen müssen, kaum hörbar werden und ‚stumm' bleiben, sogar wenn die Möglichkeiten zu der besagten Gestaltung der eigenen Biografie zunehmend weniger werden" (Weckenmann et al. 2019b, S. 11). Zugleich versäumt es die Erziehungswissenschaft bisher weitgehend, die Universität endlich zu einem Gegenstand ihrer Forschung zu machen (vgl. Groppe 2016). Dies mag, wie bereits erwähnt, an den widerstreitenden Funktionsprinzipien der Universität selbst liegen: „Daß Universitäten zugleich zur Forschung und zur Erziehung beitragen sollen, ist eher eine Anomalie" (Luhmann 1990, zitiert nach Tenorth 2018, S. 199). In gleicher Weise weist Frank-Olaf Radtke (2019) darauf hin, dass die Universität nicht nur dem Wissenschaftssystem, sondern auch dem Erziehungssystem der Gesellschaft zuzurechnen ist. Insofern muss das, was zwischen Erziehung und Wissenschaft als Bildung verstanden werden soll, erodieren und ambivalent bleiben.

Diejenigen Akteure, die Wissenschaft als Lebensform begreifen (wollen), merken, dass ihr Anspruch, Studierende auf eine distinkte Logik des Akademischen zu verpflichten, nicht mehr in denselben Maßen gelingt, wie dies vielleicht früher der Fall war. „Die Ansprüche der Universität, die über Jahrhunderte gewachsen sind, lassen sich immer seltener bruchlos mit den Lebensentwürfen der Studierenden vermitteln" (Rieger-Ladich 2019a, S. 72). Wie diese Ansprüche gelagert sind, ist keineswegs klar und differiert vor dem Hintergrund heterogener Lebensentwürfe und ebenso heterogener Erwartungen an das Studium (vgl. Bülow-Schramm 2008, 2013a, 2018).[5] Man hat es hier nicht mit dem einen typischen Studenten oder der einen Studentin zu tun. Die Bedürfnisse, Studienstrategien und Zielvorstellungen sind vielfältig. Dennoch sieht Rieger-Ladich (2019a) in Folge einer Ökonomisierung und der zunehmenden Orientierung, Studierende als Kunden zu begreifen, nicht zuletzt das Verhältnis zwischen Lehrenden und

4 So argumentiert auch Tino Bargel, der im „Porträt einer verunsicherten Studierendengeneration" (2013) über Ergebnisse des Studierendensurveys die studentische Enthaltsamkeit bezüglich gesellschaftlicher und politischer Orientierungen thematisiert und kritisiert. Bargel sieht als Kennzeichen der Studierendengeneration 2012 eine gräuliche Melange aus „‚ratlos und unsicher' oder ‚besorgt und ängstlich', aber auch ‚nüchtern und farblos' oder ‚gleichgültig und beliebig'" (ebd., S. 53).

5 Dem auch empirisch belegten Befund, dass sich Lebensentwürfe, -situationen und Einstellungen gegenüber dem Studium mit der Öffnung der Hochschulen ausdifferenziert haben, hält Bülow-Schramm (2016) den Befund entgegen, dass dies jedoch nicht in demselben Maße für Studierende innerhalb eines Studienfachs sowie den Hochschultypen gelte. Die Konstellationen fallen dort im Hinblick auf das Geschlecht, die Berufserfahrung und den schulischen Bildungsabschluss auffallend homogen aus.

Studierenden einer Veränderung unterzogen, wenn nicht sogar gestört (vgl. auch Liesner 2005).

Wenn der universitäre Anspruch auf Erkenntnis- und Wahrheitssuche auf die Bedürfnisse der Studierenden nach mehr Praxis und Anleitung trifft, scheinen Konflikte über die Bedeutung des Studiums, und was in diesem Zusammenhang Bildung sein kann und sollte, vorprogrammiert. In ihrem provokanten Essay „Warum unsere Studenten so angepasst sind" (2014) greift die Politikwissenschaftlerin und Soziologin Christiane Florin genau diese Diskrepanz in den Erwartungen auf, die sie aus Erfahrungen in Vorlesungen, Seminaren und Übungen beschreibt und die zwischen dem Ideal der Universität und den Nützlichkeitserwartungen der Studierenden innerhalb der Bachelor-Master-Studienstruktur zahlreiche Reibungspunkte, Irritationen und Unverständnis verursacht. Florins Lesart legt zuweilen nahe, dass Studierende vielleicht ahnen, dass zu viele Irritationen des Selbst- und Weltverhältnisses das eigene Berufsverständnis und die spätere Arbeitsmarktfähigkeit (Employability) nur unnötig erschweren könnten (vgl. auch Demirović 2015). Das klassische Verständnis von (Hochschul-)Bildung grenzt sich indes gerade von ihrer Inanspruchnahme als verlängerte Werkbank des Arbeitsmarktes ab. Ihr geht es um mehr als die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen. Sie betont den Eigenwert des Studiums und verortet dieses zugleich in gesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen Verantwortung und Freiheit unmittelbar zusammengehören (vgl. Miller/Ostertag 2017b, S. 1).

Deswegen gilt, wie Florin durchweg zeigt: Wenn Sinn und Nutzen eines Studiums deckungsgleich geworden sind, klafft eine Bildungslücke (vgl. Florin 2014, S. 39). Man kann wohl mit einiger Vorsicht entgegnen, dass dies nicht die Sorge der meisten Studierenden und unter den aktuellen Studienbedingungen auch nicht der bildungspolitische Fokus ist. Denn, wie Rudolf Stichweh (2016) mit Blick auf die studentische Lebensführung schreibt, mit der Bologna-Reform hat sich die gesellschaftliche Wiedereinbettung der Universität vollzogen und mit der Tradition des Studiums als eigenständiger Lebensphase gebrochen. So ist die Universität heutzutage zuerst ein Ort, an dem Studierende die Aufwertung jener Kompetenzen erfahren, die zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben benötigt werden (vgl. ebd., S. 141).

Vorwürfe an Studierende von Konformismus und Angepasstsein – gleichgültig wie berechtigt diese sein mögen – erweisen sich aus einer bildungstheoretisch informierten Perspektive deshalb als hochgradig problematisch. Studierende orientieren sich nicht zuletzt an den Handlungsspielräumen, die ihnen gewährt werden, um sich selbst als handlungsfähig und autonom zu begreifen. Ob das Studium zumindest als Beihilfe zu dieser Autonomie betrachtet wird, steht zur Debatte:

> „Die Wahl des Studienfaches bestimmt das Leben für einige Zeit, das war nie anders. Neu ist aber, dass das Studium nicht als eigene Lebensphase genossen wird, sondern

als Zwischenstadium in Kauf genommen wird. Es wird von seinem Ende her gedacht. Gerade weil alle Noten im Abschluss sichtbar sind, muss schon der Anfang optimal verlaufen." (Florin 2014, S. 57)

Das Studium als Eigenwert hat an Bedeutung eingebüßt. Hierfür lassen sich mehrere Gründe anführen, die jedoch für sich genommen kein kausales Verhältnis herstellen. Vielmehr liegt der Bedeutungsverlust des Studiums in einer Amalgamierung unterschiedlicher Elemente. Sie reichen von gestiegenen Lebenshaltungskosten (Mieten etc.), einer zu geringen Unterstützung durch das BAföG, Erwerbstätigkeiten, einer erweiterten Pflege des Soziallebens (vgl. Middendorff et al. 2017) bis hin zu gesellschaftlich induzierten Zwängen zur Leistungssteigerung und einer optimierten Lebensführung, die fast schon per se mit der Logik kollidieren, dass Bildung auch Zeit braucht (vgl. Dörpinghaus 2009; Dörpinghaus/Uphoff 2012).

Diesen generellen Rückgang der Bedeutung des Studiums als psychosoziales Moratorium und kontrollierte Phase des Aufschubs zu registrieren, heißt, danach zu fragen, mit welchen Anpassungs-, Bearbeitungs- und Widerstandsstrategien Studierende ihr Studium versehen. So lässt sich fragen, welche Verhaltensstrategien für Studierende relevant sind. Wie verändert sich das studentische Selbstverständnis in Folge des universitären Strukturwandels? Dass sich die Bedingungen und Voraussetzungen des Studierens grundlegend gewandelt haben, mag kaum noch jemand bestreiten. Ob dies aber zum Besseren oder Schlechteren hin geschehen ist, bleibt nach wie vor umstritten.

Die vorliegende theoretische und empirische Studie widmet sich der Frage nach diesen Zusammenhängen zwischen ökonomisch induzierten Reformen der Universitäten und studentischen Studien- und Lebensstrategien. Ihr zugrunde liegt das Interesse an dem komplexen Ineinanderwirken von strukturellen Bedingungen und subjektiver Handlungsmöglichkeiten im Feld der Universität unter einer postfordistischen Perspektive (vgl. Kap. 1).

Aufbau der Arbeit und inhaltliche Verknüpfungen

Die Untersuchung gliedert sich in fünf Kapitel. Ihr Gegenstand ist im Kern das Hochschul- und insbesondere das Universitätssystem einschließlich der für Subjektivierungsprozesse und Bildungsprozesse relevanten Bedingungen und Voraussetzungen. Das erste Kapitel setzt zunächst mit der staatsmaterialistischen Theorie ein, wie sie im deutschsprachigen Raum insbesondere Joachim Hirsch (2005) mit dem Konzept des *Postfordismus* ausgearbeitet hat; mit diesem Konzept werden die (krisenvermittelten) Transformationen der Universität in den Kontext einer übergreifenden gesellschaftlichen Transformation gestellt und problematisiert. Kritische Staatstheorie verweist darauf, dass das, was an Universitäten passiert, kein von realer Politik und ökonomischen Interessen abgekoppelter Prozess ist. Sie nähert sich dieser Idee – so steckt es bereits im

Namen – kritisch an und dekonstruiert die Vorstellung eines am Allgemeinwohl orientierten Staatsverständnisses, wo Elemente von Herrschaft, Zwang und Ausbeutung als integrale Mechanismen kapitalistischer Produktionsweise ein *Regulationsverhältnis* mitausbilden. Der moderne Staat stellt als historische Formation die „Besonderung" dieses Verhältnisses von spezifischen Sozialformationen und Institutionen dar, deren Element die Universität ist. Für die Erziehungswissenschaft spielte dieser Theoriezugang bislang keine entscheidende Rolle. Die Debatten über dieses Konzept scheinen mitunter etwas in die Jahre gekommen. Tatsächlich aber haben sie angesichts aktueller Konstellationen von Krisendynamiken von ihrer Brisanz nichts eingebüßt, sodass eine aktualisierte Rezeption dieses Ansatzes naheliegt.[6]

Der Ausdruck Postfordismus steht dabei für eine historisch vergesellschaftete Sozialformation, welche die Ökonomisierungs- und Wettbewerbsdynamik des 20. Jahrhunderts ebenso vielseitig wie komplex in den Blick nimmt. Als Zeitdiagnose ist der Ausdruck Postfordismus zunächst in gewisser Weise ein Gegenkonzept zum Diskurs der Postmoderne. Es stellt sich mit seinem Präfix „Post" ebenso als „Verlegenheitsbegriff" (Hirsch 2001, S. 173) dar, mit dem durch unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen neomarxistischer Provenienz die Fragmentarisierung der (bürgerlichen) Gesellschaft zu beschreiben versucht wird.[7] Der Erziehungswissenschaftler Michael Wimmer (2019) hat, von Derrida her denkend, den problematischen selbstreferenziellen Charakter der „Post-Ismen" der Gegenwart anschaulich kritisiert. Weder – und ich schließe mich dem an – verbindet das Präfix „Post" einen Überbietungsanspruch gegenüber anderen pluralen Diskursen noch ist damit eine logische oder zeitliche Abfolge bezeichnet, die in den Präsenzmodi von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgeht (vgl. ebd., S. 60). Solche Begriffe legitimieren sich nicht von selbst. Der Postfordismus vertritt ebenso wenig den Geltungsanspruch auf eine Gesellschaftstheorie eigener Dignität wie es poststrukturalistische Ansätze tun. Ohne nun im Gegenzug eine gewisse Beliebigkeit anzunehmen, geht es in den nächsten Kapiteln um die Einbettung des Postfordismus in den theoretisch breit geführten Diskurs der Ökonomisierung (vgl. Kap. 1.1). Warum ich mich auf eine Vorstellung beziehe, welche die (noch) gegenwärtige Gesellschaftsformation als *postfordistisch*

6 Der 2018 erschienene Sammelband von Ulrich Brand und Christoph Görg fragt ebenso nach aktuellen Ansatzpunkten zur Aktualisierung der materialistischen Staatstheorie. Für eine erziehungswissenschaftliche Rezeption von Hirschs Theorie über gesellschaftliche Voraussetzungen und Bedingungen von Erziehung und Bildung vergleiche insbesondere die Beiträge von Andrea Liesner (2010, 2016). Darüber hinaus finden sich partielle Einschlüsse postfordistischer Betrachtungen in Beiträgen, in denen die Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre erziehungswissenschaftlich reflektiert wird (vgl. Walgenbach 2019).

7 Bob Jessop (1982) hat im Anschluss an die marxistische Staatstheorie der Nachkriegszeit die neuen komplexen Verhältnisse zwischen Kapital und dem „modernen Staat" sowohl analysiert als auch vielfältig dargelegt.

begreift, soll im ersten Teil dieser Untersuchung herausgearbeitet und plausibilisiert werden. Zu Beginn zeichne ich den von diesem Konzept vertretenen Geltungsanspruch durch die materialistische Staatstheorie und Regulationstheorie nach (vgl. Kap. 1.2). Im Anschluss daran skizziere ich den historischen Entstehungskontext im Fordismus (vgl. Kap. 1.2.1) sowie den im Übergang vom Fordismus zum Postfordismus vollzogenen Wandel des Leistungs- und Arbeitsdiskurses (vgl. Kap. 1.2.2). Danach spezifiziere ich mit Hirsch die Bedeutung des staatlichen Regulationsverhältnisses im Kontext von Bildungseinrichtungen, die nun zunehmend als Elemente einer international verflochtenen und kapitalistisch ausgerichteten Regierungsweise analysiert werden müssen (vgl. Kap. 1.2.3).

Im Weiteren lege ich den Fokus auf den Strukturwandel und die Transformationsprozesse der Universität und diskutiere das Verhältnis von bildungspolitischer Steuerung, Universitätsreformen und der Art und Weise, wie die Universität durch ein neues Netz von Steuerungsimperativen re-institutionalisiert[8] wird (vgl. Kap. 1.3). Hier trägt vor allem die Vorstellung der staatsmaterialistischen Theorie, dass der Staat eine formbestimmte Verdichtung von institutionellen Kräfteverhältnissen ist, die sich durch neue Hegemoniebildungsprozesse (Leistungs- und Optimierungsdiskurse), Formen der Kommodifizierung (Wissensökonomie und Wertschöpfung durch Bildung), neue sozialräumliche und zeitliche Verhältnisse (neue Bildungsfinanzierung, Bologna-Strategien) und eine zunehmende Transnationalisierung (PISA, EU, Datensteuerung) mit neuen Legitimations- und Definitionsstandards etabliert. Dieser Abschnitt führt die postfordistischen Betrachtungen unter einer governancetheoretischen Perspektive

8 Der Institutionen-Begriff selbst ist sehr komplex und rechtfertigt ohne weiteres eine eigene Arbeit zu diesem Thema. Zwei kurze Unterscheidungen erscheinen mir jedoch im Folgenden wichtig, da es sich bei der staatsmaterialistischen Theorie um eine Institutionentheorie handelt: die Unterscheidung zwischen Institution und Organisation und das Verhältnis von Institutionen zu Biografien und Lebensverläufen (vgl. Kap. 3.1).
Der Begriff der Organisation verweist auf gesellschaftliche Arrangements, „mit denen Produktion von Gütern oder Herstellung von Dienstleistungen begründet und legitimiert werden können" (Hanses 2018, S. 380). Die für mich prägnanteste Formulierung, was hingegen Formen der Institutionalisierung sind, die dann auch im Zusammenhang mit dem Lebenslauf stehen, haben Karl Ulrich Mayer und Martin Diewald (2007, S. 522) gegeben: Institutionen „sind auf Dauer gestellte soziale Ordnungen, wobei sich die Dauerhaftigkeit aus äußerlichen festen Verhaltenserwartungen, internalisierten informellen Normen und Konventionen, formalen Regeln bzw. gesetztem Recht oder legitimierten Leitideen ableiten kann". Prozesse der Institutionalisierung sind in Organisationsstrukturen und -kulturen ebenso eingebettet, wie sie denen zuwiderlaufen können.
Prozesse der Institutionalisierung sind folgenreich für die Herstellung sozialer Praxen und deswegen auch immer mit der Alltagswelt der Akteure verbunden. Oder noch einmal zugespitzt Andreas Hanses (2018, S. 381): „Die sich historisch mit der entstehenden Moderne wandelnden gesellschaftlichen Institutionen fordern von uns, eine eigene nur uns zugehörige Biographie zu konturieren und diese im Rahmen institutionalisierter Interaktionen immer wieder zu reproduzieren oder neu zu konstruieren".

weiter und fragt nach der Universität als Bildungsinstitution aus einem pragmatischen Blickwinkel. Es geht dabei nicht um die Universität, wie sie gedacht und verstanden werden soll, sondern darum, wie die Universität durch strukturelle Veränderungen nach außen und innen hinsichtlich ihrer Arbeits- und Studienverhältnisse beschrieben werden kann und erlebt wird. Neben hochschulpolitischen Aspekten gehe ich im Besonderen auf die Veränderungen in Forschung und Lehre ein, wie sie sich aus einer veränderten Hochschulfinanzierung und dem Wandel der Arbeitsverhältnisse ergeben (vgl. Kap. 1.3.1 und Kap. 1.3.2). Diese Ausführungen stehen zwar auf den ersten Blick nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit studentischen Lebenssituationen. Sie illustrieren aber die aktuellen Konfliktfelder der Hochschulreformen sowie den Wandel von Lehre und Forschung, der erhebliche Auswirkungen für das Berufsverständnis des akademischen Personals und für das Selbstverständnis der Universitätszugehörigkeit hat. Ergänzt wird dies durch den Blick auf die Veränderungen durch die Bologna-Reform unter Rückgriff auf unterschiedliche empirische Studien zu den Kernorientierungen und Problemen der neuen Studienstruktur (vgl. Kap. 1.3.3). Dieses Kapitel hat zugleich die Funktion der Kritik eine auf Ökonomisierung ausgerichteten Verständnisses und der Frage nach dessen Reichweite. Überdies geht es mir mit den empirischen Befunden zum Bologna-Prozess um einen subjektanalytischen Hintergrund für meine eigenen Fallanalysen.

Kapitel 1.4 fungiert als Scharnier zu den subjektivierungstheoretischen Debatten. Es wird dargelegt, wie die bisherigen Befunde theoretisch zu deuten sind. Der Fokus wird hier auf institutionelle Formen des Leistungsdrucks, auf die Frage nach einer daraus resultierenden Erschöpfung und den sie begleitenden Zwängen eines optimierenden Studienverhaltens gelegt. Unter postfordistischer Perspektive hat dies zu neuen institutionell und normativ vermittelten Formen des Regierens geführt, die im Zeichen einer Flexibilisierung, Mobilisierung und zunehmenden Selbstführung von Lebensformen stehen. Michel Foucault hat diesen Aspekt des Regierens in seinen historischen Analysen zur Staatsräson, zur „Policey" und zum Liberalismus als Problem der Verhaltensführung in seinen Studien zur Gouvernementalität aufgegriffen. Gouvernementalität bzw. die Kunst des Regierens bezeichnet „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels deren man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung" (Foucault 1996, S. 118 f.).

Auf einer zweiten Ebene meiner Arbeit fungiert das Konzept der Gouvernementalität so als Bezugsrahmen, um die Frage nach politisch-ökonomisch induzierten Transformationen für subjektivierungstheoretische Fragestellungen weiterzuverfolgen. Vor allem das foucaultsche und das neo-marxistische Emanzipationsprojekt sollen stärker zusammengedacht werden, werden doch beide Konzepte in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption mehr als Gegenspieler denn als wechselseitig anregende Theoriebewegungen verstanden (vgl. Kap. 2.1). Foucault liefert nicht wie Hirsch eine Staatstheorie, hat aber, so wie ich

es verstehe, eine bestimmte Antwort auf die von ihm gestellte Frage gegeben, wie der Staat angesichts von Krisen- und Transformationsprozessen regierungsfähig bleibt. Ergänzend dazu, dass der Bologna-Prozess im gouvernementalitätstheoretischen Sinne als eine Regierungsweise verstanden wird, nach der Studierende mit Erwartungen an eine spätere Employability ein spezifisches Wissen über sich selbst ausbilden sollen, fallen die empirisch orientierten Beiträge zur *Subjektivierung der Arbeit* aus dem Feld der Arbeitssoziologie aufschlussreich aus (vgl. Kap. 2.2). Die Ende der 1990er Jahre aufgestellte These der Subjektivierung der Arbeit beschreibt nicht nur die Entgrenzung von Arbeit, die tief in den Universitätsbetrieb hineinreicht, sondern verweist auf die zunehmende Bedeutung von Arbeit für individuelle Handlungs- und Deutungsprozesse. Nimmt man so wie Friedericke Hardering (2011) den Bedeutungszuwachs der Arbeit für biografische Selbstthematisierungsprozesse ernst, sind Biografien Orte, in denen Fremdanforderungen mit Selbstansprüchen und somit die Anerkennungsdimension dieser Aushandlungsprozesse in den Blick treten (vgl. ebd., S. 13). Wie genau die Selbstthematisierungen zu deuten sind und warum eine Kritik an den Arbeitsverhältnissen nicht mehr umstandslos wie in der arbeitssoziologischen Forschung der 1960er Jahre möglich ist, daran schließt das Werk von Luc Boltanski und Ève Chiapello „Der neue Geist des Kapitalismus" (2006) an (vgl. Kap. 2.3). Ulrich Bröckling hat im Anschluss und über den Bereich der Arbeit hinaus die Erforschung einer Subjektivierungsform genauer bestimmt, indem er die Führungsstrategien in ihrer Bedeutung für Individuen als Subjektivierungsimperative markant auf den Punkt bringt:

> „Sie [die Subjektivierungsimperative] operieren nicht beziehungsweise nicht ausschließlich repressiv, sondern sind auf die Einwilligung und Mitwirkung ihre Adressaten angewiesen und halten diese zum rechten Gebrauch ihrer Freiheit an. Der Gehorsam, den sie einfordern, besteht darin, sich selbst zu erkunden, auf sich selbst einzuwirken sowie Sollen und Wollen in Einklang zu bringen." (Bröckling 2017, S. 25)

Unter dieser Perspektive werden somit explizit machttheoretische Fragen der gegenwärtigen Universität aufgegriffen und im Kontext des Studiums empirisch erforscht. Sehr weitreichend und teilweise affirmativ ist Bröcklings Konzept des unternehmerischen Selbst (2007) hier aufgenommen worden (vgl. Kap. 2.4). Wie Daniel Burghardt (2019) schreibt, können Bröcklings gouvernementalitätstheoretische Diskursanalysen zu Managementliteratur, Ratgebern, Qualitätssicherungsmanualen und Lehrbüchern als Meilenstein des postfordistischen Sozialcharakters gelesen werden, wie insbesondere Lutz Eichler (2013) herausgearbeitet hat. Bröckling selbst weist die Lesart des unternehmerischen Selbst als dominanten Sozialcharakter allerdings zurück und sieht in diesen Subjekttyp „normative Fluchtpunkte zeitgenössischer Fremd- und Selbstmodellierung" (Bröckling 2007, S. 266) wirksam.

Für den Übergang in die Forschungspraxis greife ich die eingangs diskutierten Fragen zum Bildungsbegriff auf und verorte sie im Anschluss an eine bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung. Ich diskutiere, wie die bisherigen Entwicklungen und Herausforderungen zum Strukturwandel von Universität und Studium für eine institutionalisierungstheoretisch orientierte Biografieforschung im Allgemeinen (vgl. Kap. 3.1) und für eine bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung im Besonderen (vgl. Kap. 3.2) einzuordnen sind und worin ihr analytischer Gewinn liegt. In einer biografietheoretischen Perspektive nehme ich an, dass die Herstellung und Gestaltung von sprech- und handlungsfähigen Subjekten sich durch die wechselseitige Bezugnahme individueller, institutioneller und diskursiver Adressierungs- und Anerkennungspraktiken ergibt (vgl. Dausien 2013, 2016; Walther et al. 2020). Die diskursiven Figuren einer anerkennbaren Selbstdeutung stehen im größeren Zusammenhang dieser Regierungsformen und institutionellen Machtverhältnisse. An dieser Stelle greife ich, soweit dies zuvor nicht geschehen war, mit Winfried Marotzki, Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller Theorieprogramme zur Idee der Universität als Ort der Bildung auf. Diese können als Kontrastierung der vorangestellten Problematisierungen verstanden werden.

Die Untersuchung reiht sich dabei methodologisch in das Feld der rekonstruktiven Sozialforschung ein und greift auf die interdisziplinär breit rezipierte Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2014a) zurück (vgl. Kap. 3.3). Die Erhebung des Samples erfolgt mittels narrativ-biografischer Interviews, deren Konzeption und Durchführungsweise auf den Sozialwissenschaftler Fritz Schütze (1983) zurückgeht. Für das Auswertungsverfahren der Interviews beziehe ich mich auf die praxeologischen Erweiterungen durch Ralf Bohnsack (2017) (vgl. Kap. 3.3.1) sowie das von Alexander Geimer und Steffen Amling entwickelte Konzept der „Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse“ (vgl. Geimer/Amling 2019a, 2019b) (vgl. Kap. 3.3.2). Weder geht es in diesem Forschungszusammenhang um eine ausschließlich subjektbezogene Handlungstheorie noch um die Annahme einer allein prägenden Dominanz von ökonomischen Strukturen und Diskursen. Was Vera King (2013) über ihr Forschungsverständnis in der APAS-Forschungsgruppe formuliert, die sich mit Optimierungsprozessen und deren Folgen für Heranwachsende beschäftigt, soll hier für die eigene Interpretationshaltung übernommen werden (vgl. Kap. 1.4.3): Nach King geht es nicht nur darum, Subjektformen, -figuren und -positionen als direkten Ausdruck institutioneller Verarbeitungsmuster zu begreifen, sondern als *Übersetzung* zu verstehen und damit mehr die Vermittlungsformen in den Blick zu nehmen, die bestimmte Lebensweisen und Anpassungsprozesse als funktional erscheinen und subjektiv bedeutsam werden lassen. Forschungsleitend für den empirischen Teil der Untersuchung sind die Fragen, wie Studierende sich zur Universität und ihrem Studium positionieren, wie sie sich vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen reflektieren, welche Erwartungen dabei eine Rolle spielen und unter

welchen Rahmenbedingungen Handlungs(un)fähigkeit erfahren wird und Autonomieansprüche artikuliert werden? Damit verbunden ist die Frage, wie habituelle Denk- und Handlungsweisen von Studierenden organisatorisch umgesetzt werden und mit welchen unterschiedlichen Lebensführungskonzepten sie in Konflikt geraten können oder eben auch in Übereinstimmung damit stehen.

Gegenstand des vierten Kapitels sind dann die empirisch-biografischen Rekonstruktionen aus acht Einzelinterviews mit Bachelor-Master-Studierenden aus teilweise unterschiedlichen Fachdisziplinen. Solche Rekonstruktionen zeichnen sich allgemein dadurch aus, die Tiefenstruktur der gewählten Fälle herauszuarbeiten und darüber hinaus generalisierbare Aussagen treffen zu wollen, wie und unter welchen Voraussetzungen eine Orientierung im Alltagshandeln gegeben ist und umgesetzt wird. Insbesondere interessieren an den Fallanalysen die durch das Studium entstandenen Konflikte, die (selbst-)reflexiv zur Gestaltung des eigenen Lebens aufgeworfen, bearbeitet und verhandelt werden. Die Zwischenergebnisse der rekonstruierten Fälle werden in Form einer Mehrebenenanalyse zwischen konjunktiven Erfahrungsräumen und feldspezifischen Codes im Studium dargestellt und subjektivierungstheoretisch ausgedeutet (vgl. Kap. 4.6).

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich schließlich mit der Diskussion der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretisch vorgenommenen Analysen. Zunächst wird auf Grenzen der Aussagefähigkeit der Zwischenergebnisse hingewiesen. Daran schließen kontrastiv generalisierungsfähige Aussagen an, die in Übereinstimmung mit den empirisch rezipierten Studien stehen und die besonders beachtenswert im Hinblick auf aktuelle Studienbedingungen erscheinen (vgl. Kap. 5.1). Danach werden die durch die Studierenden eingenommenen Selbstverhältnisse im Studium im Kontext der subjektanalytischen Studien eingeordnet, diskutiert und bewertet (vgl. Kap. 5.2). Zuletzt wird daran die Frage nach Möglichkeitsbedingungen der mit Bildung verbundenen Wirklichkeitskonstruktionen verknüpft (vgl. Kap. 5.3). In einem Fazit werden der Gang der Untersuchung und die wichtigsten Ergebnisse festgehalten sowie ausblickende Fragen, Leerstellen und Probleme der Untersuchung benannt.

Ziel dieser Arbeit ist es dabei ausdrücklich nicht, auf Vorstellungen einer ‚guten' und ‚richtigen' Bildung zu rekurrieren und damit einen externen normativen Maßstab an diese Arbeit anzulegen. Dennoch impliziert eine Fragestellung, die universitäre Strukturveränderungen und Subjektivierungsweisen in Verbindung setzt, dass normative Maßstäbe über Regierungsweisen, institutionelle Rahmenbedingungen, in sie eingelagerte Machtverhältnisse und Selbstführungskonzepte initialisiert, vermittelt, subjektiv angeeignet und gegenbearbeitet werden. Die vorliegende Arbeit ist getragen von dem Interesse, dieses Zusammenspiel besser zu verstehen.

1 Postfordismus als erziehungswissenschaftliche Herausforderung

1.1 Ökonomisierung der Bildung – Diagnosen und Problemfelder

Der Bildung und der Wissenschaft im Allgemeinen und den Universitäten im Besonderen kommt eine bedeutende Rolle zu, wenn es um die Veränderung und Inanspruchnahme gesellschaftlicher Verhältnisse und Herausforderungen geht. Zugleich tragen Institutionen der Wissenschaft und Bildung wie Vorstellungen darüber zu deren Erhaltung und Stabilisierung bei. Die Funktion von Universitäten und ihr Wandel beruhen dabei maßgeblich auf der Funktionsweise des Staates als regulierende Instanz. Universitäten, ihre Bildungsprogramme und die Bedingungen ihrer Möglichkeit durch Wissenschaft sind unter postfordistischer Perspektive nicht ohne den Staat denkbar.

Die Erziehungswissenschaftlerin Veronika Knapp (2002) unterscheidet nach diesem Verständnis vier ursprüngliche gesellschaftsstabilisierende Funktionen der Universität.

(1) Auf politisch-legitimatorischer Ebene besteht der Beitrag des Bildungs- und Wissenschaftssystems in der Sicherung gesellschaftlich bestandsfähigen Wissens. Aufgabe dieser Institutionen ist es, Konsens und Dissens innerhalb der Gesellschaft durch adäquate Methoden der Wissensproduktion und -vermittlung zu kultivieren, die dazu beitragen sollen, Haltungen, Normen und Persönlichkeitsstrukturen zu fördern und diese in einen Austausch zu bringen. (2) Die Universität trägt grundsätzlich zur Stratifizierung und Hierarchisierung der Sozialstruktur bei. Dies tut sie insbesondere über die von ihr vergebenen Titel, die bestimmte berufliche und gesellschaftliche Positionen zugänglich machen können. (3) Sie trägt weiter zu einer Habitualisierung spezifischer Denk-, Empfindungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bei. Durch die Einübung bestimmter akademisch vermittelter Normen und Werthaltungen lässt sie bei den Akteuren den Glauben an die Legitimität ihrer Position entstehen und schafft dadurch Distinktionsbewusstsein zu anderen Bevölkerungsgruppen im guten wie im schlechten Sinne. (4) Erst dann, so argumentiert Knapp, kommt die unmittelbar nützliche Funktion für die Ökonomie ins Spiel. Es werden nicht nur qualifizierte Arbeitskräfte geschaffen, sondern das nun erzeugte Wissen kann selbst als Produktionswissen nutzbar gemacht und als Produktivkraft eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 8). Nicht nur Knapps Kritik setzt nun an der Verschiebung von der politisch-legitimatorischen Ebene zu der wachsenden Bedeutung unmittelbarer ökonomischer Zwecksetzungen an, wobei die Veränderungen der zweiten und

dritten Funktion unterschiedlich stark ins Gewicht fallen. Was Knapp in ihrem Beitrag einleitend skizziert, ist als eine Kritik der Ökonomisierung zu verstehen.

Kritiken und Reflexionen zur Ökonomisierung als Gesellschaftsdiagnose haben Hochkonjunktur und verweisen auf ein weites Feld wissenschaftlicher Textproduktion. Als soziale Chiffre bezeichnet die Diagnose der Ökonomisierung einen großräumigen und übergreifenden Wandel des Sozial- und Wohlfahrtsstaats. Daran knüpft sich das Verständnis, dass sich der Staat in seiner Form- und Funktionsweise selbst verändert hat. Dieser Wandel geht mit neuen Modi sozialer Regulierung einher, die ehemals politische Steuerungsprozesse, Logiken und Programme selbst nun im Modus ökonomischer Leitvorstellungen, Argumentationen und Rechtfertigungsmuster ersetzten. Dies hat Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaft verstärkt, die sich im Rahmen einer Kritik der Ökonomisierung gegen eine Vorstellung von Bildung als Ware, Marke oder Produkt richten (vgl. Burkhardt/Zirfas 2020, S. 503).

Darüber hinaus hat sich über die letzten zwanzig Jahre ein interdisziplinär ausdifferenziertes Netz der Textproduktion auch im Bildungs- und Wissenschaftssystem herausgebildet, das sich den Herausforderungen dieser Entwicklung angenommen hat. Thematisiert werden das wissenschaftliche Selbstverständnis, die diskursive Prägekraft ökonomischer Zielvorstellungen, die institutionellen Veränderungen und die subjektbezogenen Implikationen neuer ökonomischer Rationalitäten.[9] Ökonomisierung fungiert in diesem Zusammenhang als analytisches Konzept oder als Oberbegriff (vgl. Höhne 2015). Die Debatte selbst – das mag irritieren – verweist auf keine einheitliche Begriffsverwendung. Vielmehr laufen hier strukturelle, diskursive und subjektorientierte Betrachtungen zusammen, ohne dass sie sich immer sauber voneinander trennen ließen. Alle drei Ebenen verweisen stark aufeinander, was einerseits an der fortgeschrittenen Textproduktion selbst liegt, andererseits die Stärke und Schwäche dieser Diagnose ausmacht, insofern hier deutlich wird, dass es sich um einen übergreifend-komplex transformativen Prozess handelt.

Als Zeitdiagnose meint Ökonomisierung die radikalisierte Ausweitung von Marktprinzipien und -modellen in soziale und nicht originär ökonomische Lebensbereiche. Damit einher geht die Entdifferenzierung gesellschaftlicher

9 Stellvertretend seien hier einige Arbeiten genannt: vgl. Blankertz 1992; Bröckling et al. 2000; Hoffmann/Maack-Rheinländer 2001; Lohmann/Rilling 2002; Weiss 2002; Hoffmann/Neumann 2003; Krönig 2007; Schimank 2008; Radtke 2009; Höhne 2012a, 2015, 2019; Liesner 2014; Peetz 2014; Weingart 2016; Schimank/Volkmann 2017; Bormann et al. 2018; Hartong et al. 2018; Niephaus 2018; Graßl 2019; Bohmann/Lindner 2020. Diese Aufzählung erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wären nicht nur weitere Monografien, sondern auch noch unzählige Zeitschriften- und Buchbeiträge in diesem Feld zu ergänzen, die sich alle durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen nach Formen der Kapitalisierung, Kommodifizierung, Kommerzialisierung, Privatisierung, Deregulierung, Managerialisierung, Vermarktlichung oder Finanzialisierung unterscheiden.

Teilsysteme und die Re-Institutionalisierung dieser Bereiche. Auf einer zweiten Ebene geht es im wissenschaftlichen Diskurs um die Umgestaltung von Organisationen im Zuge des New Public Managements und unternehmerischer Prinzipien. Aus Sicht einer als postfordistisch charakterisierten Arbeitsgesellschaft werden auf einer dritten Ebene die veränderten Selbst- und Fremdzuschreibungsprozesse der Subjekte über neue Produktions-, Arbeits- und Diskursformen erfasst, diskutiert und erforscht. Erziehungswissenschaftlich bezeichnen alle drei Ebenen – Re-Institutionalisierung, Umbau der Universität zur Organisation, Einfluss auf das Denken und Handeln der Beteiligten – die veränderte soziale Koordination und Interaktion der an diesem Prozess beteiligten Akteure.

Thomas Höhne weist darauf hin, dass die Befürworter der jüngsten Reformen die Anwendung des Ökonomisierungsbegriffs auf den Bildungsbereich in mehrfacher Hinsicht kritisch betrachten. Einerseits sei der Begriff für sie zu pauschalisierend und werde zu undifferenziert gebraucht (vgl. Höhne 2019, S. 23). Andererseits berge der Begriff der Ökonomisierung die „Gefahr der Tautologie" (ebd.), also der begrifflichen Vorwegnehme des Ergebnisses (siehe auch Begriffe wie Politisierung, Pädagogisierung und Psychologisierung), das dann nur noch durch die Beobachtung bestätigt zu werden scheint (vgl. ebd.). Auch werden zuweilen Vorwürfe laut, die These baue auf einem negativistischen Weltbild auf und sei eine zu starke Vereinseitigung. Die Kritiker der Reformprozesse seien blind gegenüber der tatsächlichen Praxis und gegenüber den Möglichkeiten aktueller Bildungsreformen, wie beispielsweise Tenorth (2005) argumentiert. HochschullehrerInnen wurde vorgeworfen, sie bangten um ihre Privilegien, sie verklärten die Vergangenheit des Bildungssystems und böten zugleich keine tragfähigen Alternativen vor dem Hintergrund expandierender Studierendenzahlen an. Diese Kritiken kann man auch heute noch problemlos zu diesem Thema anbringen. Je düsterer die Diagnose einer umgreifenden Vereinnahmung durch ökonomische Steuerungsimperative, desto größer wird der Vorwurf, der Ton der Kritik bewege sich irgendwo zwischen Larmoyanz und Resignation. Solch ein Ton sei hier natürlich nicht angeschlagen.

Tatsächlich sind auch für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung die drei von Tenorth identifizierten Kontroversen zu diesem Thema nach wie vor hochgradig relevant. Im Kern geht es um die veränderte Rolle der Wissenschaft im bildungspolitischen Prozess, das an diese Rolle gekoppelte Verständnis von Autonomie und Steuerung sowie um die neue Funktion von Leistungsmessungen und Standardisierungen (vgl. ebd.). Was Ökonomisierung in diesem Zusammenhang meint, lässt sich wiederum mit Höhne verdeutlichen:

> „Vielmehr bezeichnet der Ökonomisierungsbegriff eine elementare Formveränderung von Bildung und konkret von Handlungslogiken, Feldgrenzen, Rationalitäten, Wissensformen, Diskursen, institutionellen Praktiken, Macht- und Kontrolltechnologien sowie Subjektivierungsweisen." (Höhne 2015, S. 31)

Mit der Ökonomisierungsthese geht es also nicht – so Höhne – um die „ultimative Feststellung eines empirisch festzustellenden Sachverhalts […], sondern um einen thesenhaften und Fragen adressierenden Charakter" (Höhne 2019, S. 23), der sich aus der theoretischen Plausibilisierung ergibt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ökonomisierungsdiskurs sollte nicht in die Form einer mythisch narrativen Struktur gegossen werden, die unterm Strich nur wie die Bewegung einer feindlichen Übernahme erscheint (vgl. Höhne 2015, S. 1).

Dabei existiert nach wie vor ein Bedarf, der These der Ökonomisierung analytische Schärfe und empirische Beweiskraft zu geben und nach strukturellen und subjektiven Effekten dieses übergreifenden Veränderungsprozesses zu fragen. Das heißt, dass sich neben organisationalen Strukturveränderungen auch die Sinngrenzen individueller Akteure, deren Motive, Erwartungen, Zielsetzungen und Operationsweisen durch diese Veränderungen verschieben (vgl. Höhne 2019, S. 7).

Nach diesen einleitenden Bemerkungen, so lässt sich sagen, hängt das Verständnis von Ökonomisierung vom verwendeten Gesellschafts- und Machtkonzept ab (vgl. ebd., S. 8). Wie bereits dargelegt, werde ich mich im Folgenden in Bezug auf Ökonomisierung maßgeblich auf einen staatstheoretischen Ansatz beziehen. Im Gegensatz zu differenzierungs- und systemtheoretischen Annahmen (vgl. Peetz 2014; Schimank/Volkmann 2017) oder feldtheoretischen Arbeiten (vgl. Höhne 2015; Niephaus 2018) beschäftige ich mich stärker mit einer allgemeinen Auffassung von der Verwobenheit ökonomischer Formen mit anderen gesellschaftlichen Bereichen und dem Zusammenhang institutioneller Regulationsweisen und Subjekt-Formen.

1.2 Theoretische Verknüpfung – Regulations- und Staatstheorie

Aufgrund des großen Umfangs der staatsmaterialistischen und regulationstheoretischen Debatte kann eine detaillierte Diskussion von Einwänden, Änderungen und Ergänzungen dieses Konzepts hier nicht umfänglich geleistet werden. Deshalb wird sich der Schwerpunkt der Ausführungen auf die Arbeiten von Joachim Hirsch konzentrieren und diese mit einem anderen prominenten Vertreter dieser Richtung, Bob Jessop[10], weiter darlegen. Wo es nötig ist, wird auf angrenzende Diskussionen, Interventionen oder interessante Erweiterungsversuche verwiesen, ohne diese jedoch eingehender zu diskutieren. Ziel in diesem Kapitel ist es, den Staat als Motor und integralen Bestandteil der Ökonomisierung zu erfassen

10 Bob Jessop gehört zu den internationalen Rezipienten, die den regulationstheoretischen Ansatz verwenden (vgl. u. a. Jessop 2018). Überdies hat sich Jessop intensiv an den deutschsprachigen Debatten in diesem Feld beteiligt und diese kritisch ergänzt.

und zu zeigen, worin der analytische Mehrwert für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung liegt.

Die staatsmaterialistische Theorie und die in ihr eingebettete Regulationstheorie kann als eine distinkte Governance-Theorie im erweiterten Sinne betrachtet und beschrieben werden, die sich gegen eine eindimensionale Ansicht vom Verschwinden des Staates richtet (vgl. Jessop 2018, S. 73). Darüber hinaus bietet sie eine begrifflich differenzierte Ergänzung zu systemtheoretischen Grundüberlegungen des ökonomisch induzierten Strukturwandels.[11] Sie erschöpft sich nicht in der Erklärung der Wirkung von Marktmechanismen und der Ausübung staatlicher Gewalt als zentraler gesellschaftlicher Kräfte. Sie erklärt vielmehr das Zusammenspiel unterschiedlicher und voneinander relativ unabhängiger Institutionen und Prozesse. Um einen gesellschaftlich stabilen Regulationszusammenhang herzustellen, müssen die Institutionen gemeinsame Normen ausbilden. Zugleich sind diese Institutionen in politisch-administrative Prozesse eingebettet. Die Grundidee, die Hirsch von Antonio Gramsci übernimmt, ist, dass man es in solch einem institutionellen Geflecht immer mit Formen von Zwang und Konsens zu tun hat, die historisch durch je besondere soziale Kräfteverhältnisse geprägt sind. Die Orientierung handelnder Akteure nimmt hier nach Hirsch eine konkrete Form an (vgl. Hirsch 2005, S. 86). Die Regulationstheorie hat sich die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, objektive gesellschaftliche Strukturen und bewusstes soziales Handeln ins Verhältnis zu setzten (vgl. ebd.).

---

11 Eine Übereinstimmung mit der Systemtheorie sieht Hirsch im Begriff der „Besonderung" bzw. der „relativen Autonomie" des Staates, der objektive Strukturen hinter dem Rücken der Menschen herausbildet, die sich nicht in einem umfassenden und kontrollierenden Zentrum ausbilden (vgl. Hirsch 2005, S. 10). Für beide Ansätze sei entscheidend, dass aus der Entwicklung der Gesellschaft abgeleitet werden müsse, was unter dem „Staat" zu verstehen sei (vgl. ebd.). Vom Staat als Subjekt zu sprechen, wäre für Hirsch ebenso eine Illusion, die sich durch den Effekt der „Besonderung" ergibt. Wie Jessop festhält, ist eine charakteristische Eigenschaft von Hirschs Arbeiten, dass er die ökonomische und politische Sphäre einerseits als Ausdruck einer historisch spezifischen Trennung beschreibt, die andererseits zugleich komplementäre Momente des Kapitalverhältnisses darstellt.
Vertritt Luhmann die Ansicht, der ‚Staat' sei nicht mehr als eine Selbstbeschreibung des politischen Systems, dann wird dies von Hirsch durchaus anerkannt, jedoch kritisiert er die Systemtheorie für ihre lineare Evolutionsannahme ausdifferenzierter Gesellschaften (vgl. Hirsch et al. 2019, S. 789). Diese sei mit zwei wesentlichen Problemen behaftet. Sie trifft erstens keine systematischen Aussagen zu den je konkreten gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen und zweitens thematisiert sie nicht die in ihnen stattfindenden historischen Brüche und Krisen, die solche Prozesse der Entdifferenzierung und der Entstehung neuer Machtverhältnisse zwischen Staat und Ökonomie berücksichtigt (vgl. Hirsch 2005, S. 12). Materialistische Staatstheorie wie auch Systemtheorie sind sich darin einig, wenn es darum geht, die Funktion des Staates nicht auf politische Entscheidungen sowie das politische System im Allgemeinen zu reduzieren. Die spezifisch ökonomische Eigenlogik des Kapitals wird jedoch nur in materialistischen Staatstheorien besonders prononciert, was jedoch nicht bedeutet, dass sie sich darin erschöpft.

Hirsch bezieht sich in seiner Staatstheorie neben Gramsci und Foucault zunächst auf Marx, der allerdings keine einheitliche Staatstheorie hinterlassen hat. Grundsätzlich geht es Hirsch in Abgrenzung von bzw. Erweiterung zu Marx um die spezifische Form politischer Herrschaft und ihr Verhältnis zu anderen institutionellen und organisatorischen Herrschaftsformen wie Familie, Betrieb, Bildungsinstitutionen, aber auch subjektorientierte Zuschreibungen (vgl. Görg/Brand 2018, S. 9). Hirschs Arbeiten beschränken sich nicht auf eine materialistische Staatstheorie, „sondern haben die Vergesellschaftungsweise sowie deren Rückwirkungen staatlicher Praktiken auf die Gesellschaft zum Gegenstand" (Demirović 2018, S. 98). Insofern ist sein materialistischer Ansatz in einem weiteren Sinne aufzufassen, der hegemoniale, patriarchale und subjekttheoretische Ansätze einbeziehen will.

Hirsch geht im Weiteren davon aus, dass unter den oben skizzierten Bedingungen kapitalistischer Vergesellschaftung sich Institutionen konstituieren und durch soziale Formen bestimmt werden, welche allgemeine und strukturelle Wahrnehmungs- und Verhaltensorientierungen erzeugen, „denen Individuen unterworfen sind und die sie zugleich durch ihr Handeln reproduzieren" (Hirsch 2005, S. 40). Hirsch bestimmt die soziale Form im Anschluss an die Marxsche Formanalyse, wonach soziale Formen auf verdinglichte Weise als Verobjektivierungen eines gesellschaftlichen Zusammenhangs auftreten (vgl. ebd.). Die grundlegenden Vergesellschaftungsprinzipien begründen nach Hirsch dann die Herausbildung von Institutionen, in denen die sozialen Formen ihren konkreten und praktischen Ausdruck erhalten und zur Wirkung kommen. Zu Reorganisationsprozessen kommt es immer dann, wenn die institutionellen Strukturen nicht mit der Dynamik der bestehenden Akkumulations- und Verwertungsprozesse kompatibel sind. Insofern lassen sich die Ergebnisse dieser Veränderungen auch nicht als planmäßig begreifen, sondern beruhen ihrerseits auf Strategien gegensätzlicher gesellschaftlicher Akteure.

Jessop (2015) unterscheidet zunächst drei konzeptionelle Vorstellungen der neomarxistischen Staatstheorien der Nachkriegszeit, wovon er und Hirsch dann letztere vertreten. (1) Ein instrumentalistisches Staatsverständnis betrachtet den Staat selbst als neutrales Werkzeug politischer Machtausübung. Wenn das Interesse des Kapitals sich hier zu realisieren scheint, ist dies der Tatsache geschuldet, dass die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und die ökonomischen Rahmenbedingungen von pro-kapitalistischen Kräften geschaffen werden, die zugleich die herrschenden sind (vgl. ebd., S. 92). (2) Als strukturalistisch wird der Staat gedacht, wenn die Eigenlogik des Kapitals in den Vordergrund zu treten scheint und sich als ein Interesse gegen die Subalternen, die sich politisch nicht artikulieren können, formiert. (3) Den dritten Ansatz bezeichnet Jessop als strategisch-relationalen Ansatz (SRA), den er ebenfalls innerhalb der materialistischen Staatstheorie und Regulationstheorie verortet. Dieser Ansatz ist nicht mehr primär durch die Idee einer durch Klassenwidersprüche konstituierten

Gesellschaftsformation bestimmt.[12] Stattdessen werden andere analytische – governance-theoretische – Bestimmungen ins Visier genommen, vor allem die Vorstellung, dass der Staat eine formbestimmte Verdichtung von Kräfteverhältnissen ist, die sich im Kampf um unterschiedliche Macht- und Interessenkonstellationen ausdrückt. Mit der Vokabel der Macht – die Jessop in Anlehnung an Foucault gebraucht – wird die Bedeutung von Strategie und Taktik, von Grenzüberschreitungen und Grenzziehungen hervorgehoben, die für institutionelle Ensembles eine vom Staat legitimierte Selektivität erzeugen, mit der Institutionen ihre Kapazitäten und Ressourcen einsetzen (vgl. Jessop 2015, S. 92). Das heißt in einem Umkehrschluss, dass der Staat nicht als Subjekt zu sehen ist, aber durchaus solche Subjekte erzeugt, die sich aus der Verdichtung dieser Kräfteverhältnisse und Machtrelationen ergeben.

Ausgehend von dem keynesianisch-fordistischen Modell und im Zuge der Staatsableitungsdebatte[13] wird dieses Restrukturierungsverhältnis begriffsanalytisch mit den Konzepten des Akkumulationsregimes, der Regulationsweise und der hegemonialen Struktur bzw. des hegemonialen Projekts gefasst, mit denen Hirsch seine geschichtsmaterialistisch orientierte Staatstheorie beschreibt. Die ersten beiden Begriffe entstammen der Denkrichtung der französischen Regulationstheorie[14] (vgl. Aglietta 1979; Boyer 1987). Diese hat ihre Ursprünge im Althusser'schen Strukturalismus und dem Konzept der ideologischen Staatsapparate (vgl. Althusser 1977).

---

12 Hirsch und Jessop halten an der Annahme des Staates als einer historisch besonderen Form der Klassenherrschaft fest, auch wenn sie sich der damit verbundenen Probleme durchaus bewusst sind.

13 Die komplexe Debatte um die Staatsableitung wurde im Zuge der studentischen Protestbewegungen auch über die BRD hinaus und auf die Wahrnehmung eines Scheiterns staatlich betriebener Steuerungspolitik im Kreis marxistischer Ansätze geführt (vgl. Hirsch et al. 2015). Jessop (1988, S. 380) fasst diese Debatte so zusammen: „Zwei Hauptansätze können in der komplexen Staatsableitungsdebatte unterschieden werden (zur allgemeinen Darstellung vgl. Jessop 1982; Rudel 1981). Der eine versucht ausgehend von den dem Kapitalismus inhärenten Tendenzen des Marktversagens, der ökonomischen Krisen und des Klassenkampfes die notwendige Form des kapitalistischen Staates aus den Funktionen abzuleiten, die er zur Korrektur dieser Defizite und damit zur Sicherung der kapitalistischen Reproduktion erfüllen muß. Der andere Ansatz leitet zuerst die Form des kapitalistischen Staates aus der Natur der allgemeinen Warenproduktion in der kapitalistischen Ökonomie ab und zeigt dann, wie diese Form die Funktionalität des Staates für die kapitalistische Reproduktion problematisiert. Der erste Ansatz geriet bald wieder in die theoretische Sackgasse des ökonomischen Reduktionismus, da er eine kapitallogische Analyse übernommen hatte, die Politik auf die allgemeine Dynamik des Klassenkampfes oder auf die Bedürfnisse des Kapitals reduzierte (vgl. S. 54 ff.). Der zweite Ansatz blieb jedoch fruchtbar, weil er der Analyse einen Raum für die Dynamik politischer Kämpfe sui generis und für eine spezifisch institutionelle Logik des Politikmachens offen ließ".

14 Ein aktuellerer Überblick über die verschiedenen Ansätze der Regulationstheorie findet sich bei Patrick Eser (2008).

Die Regulationstheorie wurde damals wie heute nicht als ein homogenes Modell begriffen.[15] Sie beschreibt ein Ineinanderwirken von Institutionen, Steuerungsmedien, normativen Orientierungen und sozialen Verhaltensweisen als subjektlose Reproduktion eines gesellschaftlichen Zusammenhangs (vgl. Hirsch/Roth 1986, S. 44). Die Regulationstheorie, die aus der Krise des Fordismus entstanden ist, setzt mit dem epochentypischen Umbruch der fordistischen Lebensweise ein, verzichtet jedoch auf die empirisch näher zu konkretisierende Frage, wie sich der Wandel der Gesellschafts- und Arbeitsorganisationstruktur im Bewusstsein der Menschen niederschlägt.

Die theoretische Pionierarbeit zur Idee der Regulation hat bis heute differenzierte Ausarbeitungen erfahren, die jedoch über einen kleinen Kreis hinaus keine akademische Resonanz erfahren haben[16], was u. a. daran liegen mag, dass sich andere Theorien zwar einzelner Redefinitionen bedienen, jedoch deren Anknüpfungen eher biografisch als systematisch verorten, was nicht zuletzt dazu geführt hat, dass die Regulationstheorie von institutioneller Seite in Vergessenheit geriet (vgl. Jessop/Sum 2016). Stattdessen wird vorzugsweise auf die Bezeichnung Governance rekurriert, die den hegemonialen Diskurs postfordistischer Hochschulpolitik bestimmt. Mit der Verwendung des Begriffs der Governance wie auch des Begriffs der Regulation wird deutlich gemacht, dass komplexe staatlich-private Netzwerke die staatliche Ordnung zunehmend überlagern, was dazu führt, dass sich neben einer hierarchisch-bürokratischen Steuerung immer stärker horizontale Verhandlungssysteme unter Beteiligung staatlicher und nicht-staatlicher Akteure ausbilden (vgl. Hirsch 2005, S. 142).

Das wiederum hat die Frage aufgeworfen, ob Governance ein Instrument jenseits des Staates ist oder doch eher im Schatten staatlicher Hierarchien steht (vgl. Höhne 2012a, S. 804; Jessop 2016). Was als Rückzug oder auch als Verschwinden des Staates gedeutet und von neoliberalen Akteuren als Forderung propagiert wird, läuft – Hirsch zufolge – selbst mit erheblichen Regulierungen einher, die zugunsten kapitalverwertender Interessen intervenieren (vgl. Hirsch 2005, S. 154). Ohne die Bedeutung der Governance-Forschung hierauf reduzieren zu wollen, handelt es sich um einen Prozess extremer Ausdifferenzierung, die politische Repräsentations- und staatliche Steuerungsform zugleich ist und die Bedeutung des Kapitals kaschiert. Was als Governance gefasst wird, sollte nicht fälschlicherweise als eine genuin demokratische Form politischer Steuerungsprozesse begriffen werden. Private Netzwerke, zivilgesellschaftliche Organisationen

15 Jessop (1990, S. 154) macht deutlich, dass Hirschs Ansatz in diesem Zusammenhang einer unter mehreren regulationstheoretischen Forschungsprogrammen ist. Für eine Auflistung und Diskussion regulationstheoretischer Ansätze vergleiche Jessop (1990) sowie Brand und Werner (2003).

16 Ergänzend bieten Jessop und Sum (2016) neuere und erweiterte Verweise zu anderen internationalen regulationstheoretischen Ansätzen, die hier komprimiert zusammengeführt sind.

und strategisch besetzte Akteure bilden ein komplexes Verhandlungsnetzwerk, das zugleich eine Entdifferenzierung politischer Entscheidungsräume und eine zunehmende Intransparenz dieser Organisationsebenen nach sich zieht. Die Bedeutung von Governance ist in diesem Sinne bestimmt durch Machtasymmetrien und Prozesse der Informalisierung (vgl. Sauer 2015, S. 81). Folgt man dem französischen Philosophen Grégoire Chamayou (2019, S. 88), ist die Schlüsselfrage der zeitgenössischen Governance, wie man ohne Regierende regiert und wie man neue Formen der Metakontrolle installiert. Damit kommt Chamayou durchaus im Sinne der staatsmaterialistischen Theorie zu einer treffenden Formulierung, wenn er schreibt: „Was Marx als ‚Regierung des Kapitals' bezeichnete, heißt im zeitgenössischen Neusprech ‚Governance'. Governance als Kunst, die Regierenden zu regieren – als Mechanismen unpersönlichen Regierens der Führungsfiguren" (ebd.).

Wie Hirsch bemerkt, stellt die Verabschiedung der Vorstellung vom Staat als gesellschaftliches Steuerungszentrum seitens der Governance-Forschung keine ganz neue Erkenntnis für die materialistische Staatstheorie und Regulationstheorie dar (vgl. Hirsch 2005, S. 143). Die Grundannahme der Regulationstheorie kann hier ansetzen.

> „Die Regulationstheorie versteht sich nicht als Ordnungs-, Gleichgewichts- oder Entwicklungstheorie im traditionellen Sinne, sondern richtet ihre Aufmerksamkeit auf die problematischen Bestands- und Reproduktionsbedingungen einer durch strukturelle Gegensätze zerrissenen kapitalistischen Gesellschaft. Sie fragt, wie Gesellschaftlichkeit, d. h. Sicherung der materiellen Versorgung und soziales Zusammenleben unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen, überhaupt möglich und von relativer Dauer sein kann." (Hirsch 2002, S. 51)

Entstanden ist die Regulationstheorie in den 1970er Jahren, als die Krise des Fordismus bereits offenkundig war (vgl. Hirsch 2001, S. 172). Ein zentraler Begriff ist der des Akkumulationsregimes, der im Gegensatz zum Begriff der Gouvernementalität die Bedeutung des Kapitals stärker in den Blick nimmt. Im Kern der regulationstheoretischen Ansätze steht das Akkumulationsregime, sozusagen als ihr kleinster gemeinsamer Nenner, das auch für Hirsch ein Schlüsselbegriff ist. Das Akkumulationsregime umfasst u. a. die Formen der Kapitalreproduktion (Mehrwertproduktion) und damit eng verbunden technische und arbeitsorganisatorische Ausprägungen. Des Weiteren umfasst es Arten von Lohn- und Geldverhältnissen, von Staatsintervention wie ökonomischen Organisationsstrukturen (Unternehmen, Gewerkschaften, Formen der Konkurrenz), der Beziehung zwischen kapitalistischen und nicht-kapitalistischen (kommodifizierten) Sektoren (Geschlechter- und Naturverhältnis, Aneignung von Wissen sowie die Steuerung des daraus abgeleiteten Verhaltens) und der Integration in den Weltmarkt (vgl. Hirsch 2001, S. 173 f., begrifflich ergänzt durch Jessop 1988,

S. 381 f.). Akkumulation in diesem Verständnis ist keine „ökonomische Struktur, sondern eine politisch-ökonomische Praxis und vor allem ein gesellschafts- und praxistheoretischer Begriff" (Demirović 2018, S. 108). Konkret lässt sich dies am Verhältnis von Lohnarbeitsverhältnissen und den korrespondierenden Lebensbedingungen festmachen, die einen Schwerpunkt des postfordistischen Forschungsfeldes bilden.

Um diesen gesellschafts- und praxistheoretischen Zusammenhang herzustellen, werden die Begriffe der Regulationsweise und der hegemonialen Struktur weiter spezifiziert, wobei es allerdings zu größeren Unschärfen kommt. Die Regulationsweise kann als konkrete Beziehung zwischen strukturellen Formen des Akkumulationsregimes begriffen werden, aus der sie folgt. In diesem Kontext ist eine Regulationsweise

> „understood as an emergent ensemble of norms, institutions, organisational forms, social networks, and patterns of conduct that can stabilise temporarily an accumulation regime despite the conflictual and antagonistic nature of the capital relation." (Jessop/Sum 2016)[17]

Diese regulationstheoretische Vorstellung steht bei Hirsch in einem besonderen Artikulationsverhältnis, das sich zwischen Ökonomischem und Politischem ausgebildet hat, wovon Markt und Staat nur allgemeine Formen der Trennung dieser Besonderung darstellen (vgl. Jessop 1995, S. 9). In diesem Sinne drückt sich ein Akkumulationsregime in historisch spezifischen Regulierungsweisen aus, in denen bestimmte Lebens- und Verhaltensweisen in Zusammenhang mit einer kapitalistischen Gesellschaftsformation stehen, die ihrerseits durch ökonomische, politische, kulturelle, soziale und ideologische Dynamiken gekennzeichnet sind (vgl. Hirsch/Roth 1986, S. 13).

Die kausale Verknüpfung von Akkumulation und Regulation für die Annäherung an unterschiedliche institutionelle Phänomene hat jedoch auch zu Kritik geführt (vgl. Jessop/Sum 2016). Jessop hat an früheren Stellen hervorgehoben, dass die Begriffe Regulationsweise und Akkumulationsregime dabei nicht stringent aufeinanderfolgen bzw. in keiner kausalen Logik stehen. So nimmt Hirsch in seinem Verständnis von Akkumulation bereits solche Entwicklungen auf, die durch den Begriff der Kommodifizierung angezeigt werden, jedoch für den Fordismus nur eine periphere Rolle spielten. An anderer Stelle wird die Kommodifizierung dann als Merkmal eines postfordistischen Regulationsmodus begriffen (vgl. Hirsch 2001, S. 188) (vgl. Kap. 1.2.3). Es ließen sich noch mehrere Beispiele hierfür anbringen, die es fragwürdig erscheinen lassen, ob eine Regulationsweise tatsächlich als ein solches eingespieltes Ensemble gelten könnte (vgl. Lipietz 1991,

17 Vgl. für diese aktualisierte Definition bereits auch Lipietz (1991, 1997). Hirschs Ausführungen sind im Allgemeinen stark an Lipietz orientiert.

S. 678) oder ob es nicht sinnvoller wäre, eine gewisse Gleichzeitigkeit der Entwicklung und Ausformung von Akkumulationsregimen und Regulationsweisen anzunehmen (vgl. Jessop/Sum 2016). Mit Blick auf die strukturelle Transformation der Hochschulfinanzierung und der sich darin ausdifferenzierenden Arbeits- und Forschungsverhältnisse erscheint Jessops Annahme plausibel (vgl. Kap. 1.3.1 und Kap. 1.3.2).

Es ließe sich aber auch nochmals mit Jessops Ausführungen (2018) betonen, dass Hirschs Prinzip der Besonderung zwischen ökonomischer und politischer Sphäre vielmehr die wechselseitigen Beziehungen und Widersprüche unterstreiche, die daraus entstehen bzw. entstehen könnten. In Hirschs späteren Arbeiten (1995, 2001 und 2005) sind Akkumulationsregime zugleich an nationale Wachstumsmodelle gebunden und daran folglich auch zu unterscheiden, während Regulationsweisen die Rolle des institutionalisierten Kompromisses einnehmen und Werteorientierungen und Verhaltensroutinen hervorbringen, die ein massenintegratives Moment besitzen (vgl. Jessop 2018, S. 84). Damit hat Hirsch die Frage nach hegemonialen Subjektverhältnissen für seine Analyse geöffnet. Neben den Geschlechter-, Wissens und Naturverhältnissen hat Hirsch jedoch in seinen späteren Arbeiten auf das Fehlen der Subjekte hingewiesen, die in den Marxschen Terminologien nicht ausreichend berücksichtigt werden, jedoch für die aktualisierte Beschreibung postfordistischer Verhältnisse notwendig einzubeziehen sind (vgl. Hirsch 2001, S. 174, 182, 206).

Deutlich wird dies, wenn man schließlich den Begriff der hegemonialen Struktur näher betrachtet. Hirsch versteht in Anlehnung an Gramsci und Poulantzas darunter

> „den gesamten Komplex herrschender Normen, Wertvorstellungen und Weltbilder, der den ‚Kitt' des ökonomischen und institutionellen Gefüges bildet, die relevanten gesellschaftlichen Konfliktfelder beschreibt, die Handlungsorientierungen der Akteure prägt, Klassenkompromisse und das Verhältnis von Zwang und Konsens legitimiert." (Hirsch 1990, S. 74)

So wird auf dem Terrain der Zivilgesellschaft[18] im Gegensatz zum Staat der entscheidende Schauplatz gesehen, wo hegemoniale Kämpfe und Positionen strukturverändernde Kräfte erzeugen können und sollen. Die Zivilgesellschaft gründet sich im Fordismus auf einen „keynesianischen Korporatismus" (Hirsch/Roth 1986, S. 64 ff.), der die staatlichen Interessen deutlich von privaten Interessenssphären unterscheidet. Die konstitutive Grenze der liberalen Demokratie zwischen Staat und Zivilgesellschaft sieht Hirsch durch den Prozess der

18 Für Hirsch (2001, S. 195) ist die Zivilgesellschaft „das bevorzugte Terrain, auf dem Hegemonie entsteht, entsprechende Kämpfe ausgetragen werden und auf dem sich auch gegenhegemoniale Konzepte entwickeln können".

Ökonomisierung in Auflösung begriffen (vgl. Hirsch 2001, S. 186). Was dennoch den „Kitt" herrschender Normen ausmacht, wie und wodurch er entsteht, ist nicht ganz klar. So kritisiert Jessop, dass der Hegemoniebegriff unterbestimmt bleibt und bei Hirsch nicht die Erklärungskraft einlöst, die dieser ihm aufbürdet (vgl. Jessop 2018, S. 78).

Hirsch nimmt unter Verweis auf Foucault, Bröckling, Rose u. a. durchaus wahr, dass sich im Postfordismus das Beziehungsgefüge von Subjektivität wandelt (vgl. Hirsch 2001, S. 197; Hirsch 2005, S. 209 f.). Dabei schließt er sich der allgemeineren Diagnose an, dass sich die fordistische Disziplinargesellschaft zu einer Selbstdisziplinierungs- und Kontrollgesellschaft gewandelt habe (vgl. Deleuze 1993). Die Ebene des subjektiv gemeinten Sinns erfährt in diesem Rahmen wie auch in seinen späteren Arbeiten jedoch keine weitere Aufmerksamkeit. Die Regulationstheorie hat, mit dem Sozialwissenschaftler Lutz Eichler (2013) gesprochen, somit ein subjekttheoretisches Defizit, obwohl das von ihr verwendete begriffliche Instrumentarium einige Anschlussmöglichkeiten bietet. Besonders in den Begriffen der Regulationsweise und der Hegemonie steckt die Idee einer auf die Lebensweisen bezogenen subjektiven Dynamik, die Hirsch jedoch in seinen Arbeiten zu den Bezügen zwischen Akteuren und Institutionen nicht weiter bearbeitet.

Warum lohnt es sich, am Staatsbegriff festzuhalten, wenn die Regulationstheorie begrifflich komplexer aufwartet? Einen wesentlichen Grund, am Staatsbegriff festzuhalten, sieht Hirsch in dessen analytischem Wert, also darin, Herrschaft nicht einfach zu negieren (vgl. Hirsch et al. 2019, S. 789). Es gehört zunächst zu seinen Prämissen, „staatliche Institutionen und Prozesse als Ausdruck dahinterstehender Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse und daraus resultierender Konflikte und Kämpfe zu betrachten" (Hirsch 2005, S. 16), insofern es um die private Aneignung des Mehrprodukts geht. Hierin liegen auch die theoretischen Anleihen an Gramsci und Poulantzas. Damit wird eine wesentliche Entscheidung vorgenommen, die so in der Governance-Literatur nicht mehr explizit berücksichtigt wird: die Unterscheidung zwischen Herrschaft und Regierung, eine Unterscheidung, die wichtig bleibt, weil der Staat im Gegensatz zur herrschenden Wirtschaftsmacht eine eigene institutionelle Dynamik mit gewählten Vertretern besitzt (vgl. Hirsch et al. 2019, S 791). „Das Kapital wird nicht gewählt" (ebd.). Dies schafft unterschiedliche Dynamiken und Konflikte. Diese Unterscheidung bleibt ebenso für den Ideologie- und Hegemoniebegriff wie für die Frage nach dem Kitt wichtig und lässt sich nicht differenzlos auf eine der beiden Seiten reduzieren. Regierung ist nicht per se gekennzeichnet durch das Handeln ökonomischer Interessen und steht von der Verwaltung bis zur Erziehung in einem spannungsreichen Verhältnis zu den Interessen der privaten Aneignung des Mehrprodukts.

Die in der staatsmaterialistischen Theorie enthaltenen Konzeptionen sind dabei so angelegt, dass „die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse auf eine Weise bezeichnet werden, die Fragmentierung, Pluralisierung

und Differenzierung der Gesellschaft ernst nimmt, ohne ihren systematischen Zusammenhang als historische Form kapitalistischer Restrukturierung auseinanderzureißen" (vgl. Naumann 2000, S. 9). Die hochgradigen Interdependenzen der sich in diesem System vollziehenden Prozesse werden so systematisiert, dass sie keinen einfachen Reduktionismus auf politische oder ökonomische Phänomene als Formen einer verkürzten Kapitalismuskritik erlauben. Gerade die oft negativ konnotierte Bezeichnung des Neoliberalismus bringe eher eine „Kampfideologie" (Hirsch 2001, S. 194) als die Idee eines konsistenten Gesellschaftsprojekts zum Ausdruck. Als Analyse greife die Kritik am Neoliberalismus zu kurz, da ihm als komplexer Gesellschaftsformation gerade durch die Einbeziehung neo-konservativer und sozialdemokratischer Muster des Fordismus Rechnung getragen werden müsse. Wie Hirsch auch noch in späten Jahren seines Schaffens festhält, ist der Staat ein „recht vertracktes Ding" (Hirsch 2015, S. 104), Ausdruck eines komplexen gesellschaftlichen Verhältnisses; einerseits sei er Instrument bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft und anderseits das Feld, auf dem um gesellschaftliche Emanzipation gerungen werde (vgl. ebd.). Es ist zunächst diese Vertrackheit der Bestimmung der Form des Staates selbst, die dem makrostrukturellen Blick der Erziehungswissenschaft weitgehend abhandengekommen ist (vgl. Höhne 2018b, S. 342).

Die Staatstheorie setzt an dieser Stelle ein. Hirsch räumt aber auch ein, dass ihr Elemente der Kulturtheorie und der Psychoanalyse fehlten, was er in der Ausdrucksweise der Kritischen Theorie formuliert (vgl. Hirsch et al. 2019). Der Politikwissenschaftler Benjamin Opratko (2018) hat in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass die internationale politische Ökonomie, als sie sich wieder Gramscis Arbeiten zuwandte, dem Begriff des Alltagsverstandes nur (wenn auch in unterschiedlich starker Ausdifferenzierung) eine untergeordnete Rolle zugesprochen hat, obgleich der Alltagsverstand bei der Behandlung der Regulationsweise auftauche (ebd., S. 122). Das Subjekt erscheint aufgrund dieser Leerstelle in Hirschs eigener Staatsanalyse zwischen gesellschaftlicher Fragmentierung und marktförmiger Individualisierung, womit das Subjekt – so die Annahme – (s)einer zunehmenden Unkalkulierbarkeit sozialen Verhaltens ausgesetzt ist (vgl. Hirsch 2005, S. 211). Auf diese Leerstelle werde ich in Kapitel 2 mit einer Beschreibung des Wandels und der Bedeutung des Subjektkonzepts weiter eingehen, ohne damit allerdings einen kulturtheoretischen oder psychoanalytischen Anspruch geltend zu machen. Die analytische Fokussierung aktuellerer Forschungsprogramme auf die postfordistische Gesellschaftsformation betrifft die Rationalisierung der Arbeits- und Lebensweise, ihre Kontroll- und Selbstführungsstrategien entlang der Auflösung sogenannter Normalarbeitsverhältnisse und Organisationsstrukturen. Forschungskontexte in diesem Feld konzentrieren sich damit in einem weiteren Sinne auf den Wandel dieser Strukturen. Für ein besseres Verständnis dieses Wandels werden im nächsten Kapitel wesentliche Aspekte des Fordismus skizziert.

1.2.1 Zum Fordismus – Historische Hintergründe

Der Begriff des Fordismus geht zwar nicht auf die Regulationstheorie zurück, ist aber von ihr theoretisch begründet worden (vgl. Eichler 2013, S. 159). Der Fordismus setzt nach dem langen 19. Jahrhundert (1789–1914) mit dem „kurzen 20. Jahrhundert" (Eric Hobsbawm) ein.

Die genaue Datierung seines Beginns ist nicht eindeutig, wird jedoch etymologisch mit dem Erfolg des Automobilherstellers Henry Ford und dem Einsatz der Fließbandproduktion (1913) verknüpft. Der Fordismus setzte sich dann insbesondere in den Vereinigten Staaten durch Roosevelts New Deal in den Dreißigern und nach 1945 im Zuge des Wiederaufbaus in Westeuropa durch. Vor allem die Nachkriegszeit der 1950er Jahre bis hinein in die 1970er Jahre – bis zur Krise des Fordismus – ist in Verbindung mit dem „Deutschen Wirtschaftswunder" und bis zur Ölkrise und dem Ende des Bretton-Woods-Systems von 1973 als „Goldene Jahre" bezeichnet worden. Burkhart Lutz hat dies prägnant als „kurzen Traum immerwährender Prosperität" (1989) beschrieben.

In der Terminologie der Regulationstheorie bilden Akkumulationsregime und Regulationsweise ein Artikulationsverhältnis, das kennzeichnend für die fordistische Gesellschaftsformation jener Aufbaujahre ist. Insofern es den über den Fordismus transportierten Vorstellungen gelungen ist, die Rationalisierung der Arbeits- und Lebensweise an legale und vielleicht besser: legitime Ordnungsvorstellungen[19] zu binden, kann im Sinne der Regulationstheorie von Hegemonie gesprochen werden. Im Fordismus bildeten sich Ansätze eines umfassenden technokratischen Planungs- und Ordnungsdenkens moderner Gesellschaften heraus. Auf der technischen Seite waren Rationalisierungen im Arbeitsleben und Massenproduktion die bestimmenden Faktoren. Das Zusammenwirken beider hat den Glauben bestärkt, gesellschaftliche Interessenkonflikte sozialtechnologisch regulieren zu können (vgl. Hachtmann/Saldern 2009). Der Fordismus steht dabei für eine spezifische historische Konstellation der westlich geprägten Industriegesellschaft, die sich durch technische Entwicklungen (Massenproduktion durch Automation, Massenwohlstand und Steigerung des Lebensstandards) legitimierte, diese Legitimation bekräftigte und der Homogenisierung der Lebensweisen im nationalstaatlichen Rahmen Vorschub leistete (vgl. Hirsch 2002, S. 85).

Es sind zugleich die Jahrzehnte neuer Betriebsgrundsätze, der produktions- und arbeitsorganisatorischen Neuordnung der Fabriken und der in ihnen stattfindenden sozialökonomischen Prozesse. Veränderungen in der Sozialstruktur finden in dieser Zeit durch Ausdifferenzierungs- und Nivellierungstendenzen der Arbeits- und Lebensweisen statt (vgl. Hirsch/Roth 1986, S. 54). Ermöglicht

19 Den rationalen Charakter dieser Herrschaftsvorstellung hat bereits Max Weber (1922/2002) in Hinblick auf die Legitimitätsgeltung nach dem traditionalen, dem charismatischen und dem rational-legalen (Bürokratie) Herrschaftstyp unterschieden.

wurde dies u. a. durch die Einführung des Achtstundentages, der in Deutschland gesetzlich 1918 für gewerbliche Arbeiter eingeführt wurde und 1919 dann auch für Angestellte. Die Anhebung der Löhne erlaubte es, die neuen, massenhaft produzierten Konsumgüter zu erwerben, was zu einer relativen Anhebung des Wohlstandsniveaus führte. Das Modell der Lohnabhängigkeit und der unter dieser Arbeitsorganisation getrennten Lebensbereiche bestimmt die teilweise heute noch als „normal" erachtete Vorstellung von gesellschaftlicher Arbeit. Differenzierungsprozesse haben sich hier zunächst hinsichtlich der arbeitsrechtlichen und materiellen Lage vollzogen. „Die Spaltung zwischen Un- und Angelernten und qualifizierten Facharbeitern, Angestellten und Beamten wurde jedenfalls zu einem bestimmenden Strukturmerkmal der Arbeitnehmerschaft" (ebd., S. 55) dieser Zeit.

Während die Debatte um den Fordismus erst in den 1920er Jahren in einer breiteren Öffentlichkeit einsetzte, war die arbeitsorganisatorische Grundlage des englischen Arbeitswissenschaftlers Frederick W. Taylor „Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung" bereits 1913 erschienen. Der Taylorismus, der als Schlagwort den Fordismus mitgeprägt hat, steht für die innerbetriebliche Rationalisierung in der Produktion und bei den Arbeitsabläufen. Das Menschenbild Taylors war äußerst rigide. Er betrachtete den Arbeiter als grundlegend faul und identifizierte Bummeln als Hemmnis bei jeder Rationalisierung (vgl. Eichler 2013, S. 168). Menschen seien unzuverlässig und stellten ein Sicherheitsrisiko im maschinellen Produktionsprozess dar. Ihre Bedürfnisse seien primitiv und primär auf deren Befriedigung ausgerichtet (Bild des *homo oeconomicus*). Einer mangelnden intrinsischen Motivation im Arbeitsprozess sollte durch monetäre Anreize begegnet werden, um die individuelle Produktivität (motivationale Sicht) zu steigern (vgl. ebd., S. 169). Ebenso mangele es den ArbeiterInnen an eigener Organisationsfähigkeit. Um diesen Unzulänglichkeiten entgegenzuwirken, wurde der Arbeitsprozess in kleinste Einheiten zergliedert und durch eine genaue Zeittaktung bestimmt, die mittels Zeit- und Bewegungsstudien empirisch untersucht und verbessert wurde. Die Arbeit am Fließband verlangte aufgrund der genauen Taktung einförmige Handlungsabläufe, die durch wenige Bewegungen bestimmt waren. Dies hatte eine Spezialisierung der Arbeitsfunktionen zur Folge und führte zu einer stärkeren Trennung von Hand- und Kopfarbeit. Um ein optimales Zusammenspiel zwischen Menschen und Maschine zu fördern, kann es, den HistorikerInnen Hachtmann und Saldern (2009) zufolge, nicht verwundern, dass hier bald Verknüpfungen mit Studien experimenteller Psychologie entstanden, die sich mit der Leistungssteigerung der ArbeiterInnen und der Optimierung der Arbeitsprozesse beschäftigten. Die Disziplin innerhalb der Fabriken und Betriebe wurde mittels weiterer standardisierter Kontrollinstrumente ausgeübt, die nun individuelle Leistungen objektivierbar machen sollten. Das Prinzip der Leistungsmessung als fairster gesellschaftlich anerkannter Ausdruck einer lohnabhängigen erwerbsbasierten Gesellschaft hatte im Taylorismus seine

deutlichste und ideologisch wirkmächtigste Form angenommen und ist zum Ende der fordistischen Formation dann nicht zufällig besonders kontrovers diskutiert worden, als es um die Übertragung des Leistungsprinzips in andere gesellschaftliche Bereiche ging (vgl. Kap. 1.2.2).

Tatsächlich führte die im Taylorismus durchgesetzte Arbeitsweise zu einem enormen Anstieg der Arbeitsproduktivität. Die Standardisierung und Normierung der Arbeitsprozesse entsprach einer gleichzeitigen Standardisierung anderer Lebensbereiche durch Erhöhung im Bereich der Konsum- und Lebensmittel, die sich nun in größerer Menge und Qualität erwerben ließen und auch einen gewissen Massenwohlstand in den Metropolen erzeugten. Dabei war der Reproduktionsbereich selbst Schauplatz von Rationalisierungsmaßnahmen: Wohnungsausstattung, Haushaltsführung, Hygiene, Speisenzubereitung, Waschen etc. (vgl. Eichler 2013, S. 173). Diese Entwicklung setzte früh in den USA ein, in Europa vor allem nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Auch hier sollte die industrielle Rationalisierung im privaten Bereich der bürgerlichen Kleinfamilie weitergeführt werden. So entstand das gängige Bild von einer tüchtigen, ordnungs- und sauberkeitsliebenden Hausfrau als Ergänzung zum Ehemann, der nach getaner Arbeit seine Freizeit genießt. Diese Lebensweise geriet nicht zuletzt ins ideologische Visier der Vor-68er-Zeit und war Ausgangspunkt emanzipativer Bewegungen (vgl. Hachtmann/Saldern 2009). Gekoppelt war diese Entwicklung in Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren und noch zu Beginn der 1970er Jahre an hohe Beschäftigungszahlen, Sozial- und Arbeitsschutzvereinbarungen (Kündigungsschutz, große Bedeutung der Gewerkschaften, Pensionsgarantien) sowie die gestiegenen Ansprüche an die je eigene individuelle Lebensführung. Erhöhte Einkommen, rationalisierte Produktionsmethoden, Entlastungen im Haushalt, all dies führte dazu, dass nun auch insgesamt mehr Zeit zur Verfügung stand. Die Kultur- und Freizeitindustrie entstand (vgl. Eichler 2013, S. 173).

Viele Entwicklungen, die sich aus der historisch spezifischen Formation des Fordismus und den Schüben durch technische Impulse erst ergeben haben, formten das Bild des demokratischen Wohlfahrtsstaats, in dessen Tradition sich die Liberalisten gern stellen. Neue Konsumstandards (Kühlschrank, Waschmaschine, Telefon, Fernseher, Fotoapparate, Urlaubsreisen etc.) gingen in dieser Phase mit neuen Standards der Freiheits- und sozialen Rechte in der neu gewonnenen Demokratie, aber auch mit einem gestiegenen Hedonismus einher (vgl. ebd.). Die Arbeiterbewegung war in diesen fordistischen Kompromiss eingebunden und übte mit den Unternehmerverbänden einen sozialpartnerschaftlichen Ausgleich. Insgesamt ließen die enormen wirtschaftlichen und technischen Sprünge dieser Zeit den Glauben entstehen, dass sich diese Entwicklung ungebremst fortsetzen könne.

Die Krise des Fordismus, die sich dann in den 1970er Jahre abzeichnete, kann grundsätzlich nicht auf einen „einfachen Verursachungszusammenhang" (Hirsch 1990, S. 83 ff.) zurückgeführt werden. In der Zusammenschau sieht

Hirsch den Kern der Krise jedoch in der Erschöpfung der Mehrwertproduktion auf nationaler Ebene. Die taylorisierte Massenproduktion, die auf die Ausdehnung des Inlandmarktes zielte und auf die schrankenlose Ausbeutung der Naturressourcen setzte, hatte aufgehört, die Quelle stabiler bzw. steigender Profitraten zu sein (vgl. Hirsch/Roth 1986, S. 88). Damit verbunden waren der Rückgang der Kapitalrentabilität in den Metropolen und die Liberalisierung der Finanzmärkte. Dies führte zu einer Internationalisierung der Produktion und einer Umstrukturierung der internationalen Arbeitsteilung.

Durch den wirtschaftlichen und politischen Umbau des Nationalstaats hatte der Keynesianismus als antizyklische politische Regulierungsform an Bedeutung verloren. Seine Theorie des Zusammenhangs von Produktion, Beschäftigung und Nachfrage hatte der Wirtschaftswissenschaftler John Maynard Keynes bereits in den 1930er Jahren entwickelt; sie war in den 1960er Jahren in Deutschland Richtschnur der Wirtschaftspolitik. Unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Herrschaft und der Weltwirtschaftskrise von 1929 erklärt sich, weshalb vor allem im deutschsprachigen Raum die Ordo-Liberalen (Freiburger Schule) um Walter Eucken, Franz Böhm und Hans Großmann-Doerth in den frühen Nachkriegsjahren das Bestreben äußerten, die Dynamik und Stabilität der Marktwirtschaft durch die ordnende Hand des Staates zu gewährleisten (vgl. Ptak 2017, S. 30). Aufgabe des Staates sei demnach die Konstituierung und Sicherung von Märkten, ohne jedoch eigenständige Ziele von Vollbeschäftigung zu formulieren oder zu realisieren (vgl. ebd.). Als eingreifende und unterstützende Instanz für den wirtschaftlichen Konjunkturzyklus hat das Konzept die Debatten über die aktuelle Rolle des Staates bis heute nachhaltig geprägt. Am sinnfälligsten ist der Keynesianismus, der bei Hirsch auch manchmal mit der Idee eines hegemonialen Projekts zusammengeführt wird, als Vorläufer des Neoliberalismus zu verstehen, der theoretisch insbesondere von Milton Friedman und Friedrich August von Hayek vertreten wurde. Sie vertraten sozusagen die andere Seite des Liberalismus dieser Zeit (vgl. Butterwegge et al. 2017).[20] Der Markt bzw. die Märkte werden bei Friedman und Hayek als eine sich selbst verstärkende Ordnung und Dynamik gedacht, die sich quasi naturwüchsig als überlegene Systeme herausgeschält hätten (vgl. ebd.).

Die seit den 1970er Jahren einsetzende Auflösung der fordistischen Formation ist zusammen mit der Transformation des Staates als ein mehrdimensionaler Prozess zu verstehen. Zahlreiche nationale und transnationale politische und ökonomische Brüche durchzogen seitdem die öffentliche und die private Sphäre, beeinflussten staatliche Aufgabenbereiche und führten zu neuen kulturellen

20 Thomas Piketty (2015) hat in seinem umfassenden Werk „Das Kapital im 21. Jahrhundert" u. a. illustriert, dass diese Form der staatlichen Einflussnahme eben einen historischen begrenzten Ausschnitt wiedergibt, der weder das Laissez-faire des Staates der Vorkriegszeit kennzeichnet, noch die Komplexität und Veränderungen der Gegenwart zu beschreiben vermag (vgl. ebd., S. 635 ff.).

Ausdrucksformen und Praktiken, zu veränderten Arbeitsverhältnissen und Konsumnormen. Altprotestantische Arbeitsansprüche wurden durch sukzessiv hervortretende Selbstverwirklichungsansprüche (im Anschluss an die sogenannte 68er-Bewegung) abgelöst, kommodifiziert und in die neuen Arbeitsweisen re-integriert. Neue Technologien und die Kommerzialisierung sozialer Beziehungen führten und führen zur allmählichen Auflösung traditioneller sozialer Zusammenhänge, Milieus und Lebensformen und setzten und setzen an ihre Stelle neue soziokulturelle Lebensstile, die sich mit den fordistischen Mustern der Kernfamilie fortschreiben, diese aber auch überschreiben (vgl. Hirsch/Roth 1986, S. 56).

In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass der fordistische Normallebenslauf in gewisser Weise immer eine Fiktion war und geblieben ist. Der Soziologe Stephan Lessenich beschreibt das wie folgt:

> „Es war ein Vergesellschaftungsprogramm im Sinne des männlich dominierten, ‚weißen' Mittelschichtsfamilienhaushalts, das für nicht wenige Frauen und Migrant/innen, Niedrigqualifizierte und Selbstständige aus verschiedenen Gründen selbst in ‚besseren Zeiten' ein unerreichbares Ideal bleiben musste oder aber mit stark asymmetrischen Lebenschancen und persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen einherging." (Lessenich 2013, S. 904 f.)

Dennoch, so Lessenich, sei die zwischen den 1960er und den 1980er Jahren entstandene Orientierung bemerkenswert stabil geblieben. Das fordistisch-industrielle Lebenslaufmodell ließ sich ab den 1980er Jahren aufgrund von hoher Arbeitslosigkeit, Zunahme der Dauerarbeitslosigkeit und Automation jedoch nicht mehr wie bisher verwirklichen. Dazu kamen Pluralisierung der Lebensformen und -stile, eine gewisse Überwindung der konventionellen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und die Erosion der Kleinfamilie. Trotzdem besitzt der Fordismus in vielerlei Hinsicht immer noch diese diskursive Formkraft, mit der ein mehr oder weniger heiles Vergangenheitsbild heraufbeschworen wird.

Auf diese Formkraft insbesondere unter den fordistischen Produktions- und Arbeitsverhältnissen soll im Folgenden weiter eingegangen werden. Nicht nur die zunehmende Bedeutung der eigenen Lebenslaufplanung trat nun mehr in den Fokus der Forschungsprogramme der Sozial- und Geisteswissenschaften, sondern es veränderte sich auch das subjektive Verhältnis zur Arbeit selbst und damit das Nachdenken über Leistung als zentrales integratives gesellschaftliches Begründungskonzept. Im Zuge der postfordistischen Phase hat sich die Deutungskraft des Leistungs- und Arbeitsbegriffs gewandelt, jedoch auch für aktuelle Betrachtungen unter tayloristischen Vorzeichen reaktualisiert. Dabei weist der Leistungsbegriff im Zusammenspiel von Arbeitsorganisation, Managementprinzipien, industriellen Beziehungen und dem Bildungswesen eine beeindruckende Persistenz auf.

1.2.2 Leistung und Arbeit im institutionellen Wandel

In diesem Kapitel wird zunächst darauf eingegangen, wie sich ab Ende der 1960er Jahre die soziologische Debatte um das Leistungsverständnis darstellt, um mit einem Blick auf die pädagogische Diskussion dieser Zeit zu zeigen, dass der Zusammenhang von Arbeit und Leistung auch in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht relevant für die eigene Institution ist.

In der meritokratischen Argumentation mit dem Leistungsbegriff spielen Bildungsinstitutionen immer (wieder) eine wichtige Rolle, weil sie mit Vorstellungen von mehr gesellschaftlicher Teilhabe durch Höherqualifizierung unweigerlich verbunden werden. Im Bild, das in der Gesellschaft vorherrscht, gelten ungebrochen Bildungsinstitutionen immer noch als die stabilsten Garanten für formale Chancengleichheit, was gleichzeitig aber auch die Selektion nach Fähigkeiten und Leistungen begründet (vgl. Becker/Hadjar 2017, S. 34). Das moderne Leistungsprinzip war von Beginn an „sowohl Rechtfertigungsmuster sozialer Ungleichheit als auch normativer Maßstab der Kritik an sozialer Ungleichheit" (Voswinkel/Kocyba 2008, S. 22).

Im Fordismus gründete sich der Glaube an die Zweckmäßigkeit und den Eigenwert sozialen und ökonomischen Handelns wie kaum ein anderer normativer Anspruch auf das Leistungsprinzip, abgesehen von einer allgemeinen zukunftsoptimistischen Vorstellung von der relativen Zunahme von Wohlstand, Wachstum und Sicherheit. Die Grundsatzdebatte, ob wir in einer Leistungsgesellschaft leben, stellt sich zwar heute nicht mehr. Dennoch ist die Leistungsfrage in die öffentliche und wissenschaftliche Debatte zurückgekehrt, wie der arbeitssoziologische Beitragsband zur „Rückkehr der Leistungsfrage" (Dröge et al. 2008) und spätere erziehungswissenschaftliche Beiträge (vgl. Schäfer/Thompson 2015; Bünger et al. 2017a; Ricken/Reh 2018) zeigen. Das hat zunächst mit dem Wandel in der Arbeitswelt zu tun, der nach wie vor als der zentrale Bereich gilt, in dem gesellschaftliche Leistung erbracht wird (vgl. Dröge et al. 2008). Das Leistungsprinzip fordistischer Prägung repräsentiert die gramscianische Vorstellung von Hegemonie schlechthin. Gewissermaßen aus den Fabriken entsprungen, treffen konsensstiftende und repressive Funktionen von Leistungsvorstellungen kraftvoll gebündelt aufeinander. Dem sind Ende der 1960er Jahre potenziell alle Institutionen ausgesetzt. Was als tayloristisch motivierte Leistungsmessung in Betrieben und Fabriken begann, wurde am Ende der fordistischen Formation auf die Ebene einer allgemeinen gesellschaftlichen Debatte gehoben und unter ideologiekritischen Vorzeichen äußerst kontrovers diskutiert. Obwohl sich seitdem in der Arbeitswelt grundlegende Wandlungen vollzogen haben und daran heute andere Fragen gestellt werden, kommt dem Begriff auch für die Gegenwart trotz aller Kontroversen eine fundamentale, persistierende, wenn nicht sogar konstituierende Bedeutung zu (vgl. Becker/Hadjar 2017; Neckel/Dröge 2002, S. 93).

Das Leistungsprinzip wurde in den 1960ern nicht neu entdeckt, es gewann jedoch seine Konturen in der spätindustriellen Auseinandersetzung um die Funktionsweisen gesellschaftlicher Teilbereiche, die durch Veränderungen in Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung und Technik gekennzeichnet sind. Erstmalig trat damit auch der Begriff der Leistungsgesellschaft[21] auf. Ein besonders aufschlussreiches Buch der spätfordistischen Ära in diesem Kontext hat McClelland mit „the achieving society" (1961, dt. 1966) vorgelegt, das mit dem Begriff der Leistungsgesellschaft[22] übersetzt worden ist; es stammt aus der behavioristischen Leistungsmotivationsforschung[23] und hat sich in dieser Lesart zu einem positiv konnotierten Begriff ausgeformt (vgl. Gelhard 2018).

Mit einem Blick in unterschiedliche epochengeschichtliche Nachschlagewerke zeigt Ricken (2018, S. 45) den semantischen Wandel des Leistungsbegriffs auf, der keineswegs immer die heute vertraute „Bedeutung von ‚schaffen', ‚zustandebringen' und ‚erreichen' (Duden 1983, S. 778)" hatte. Bemerkenswert und erhellend ist, dass Leistung als eigenständiges Substantiv erst relativ spät am Ende des 19. Jahrhunderts auftaucht und damit als abstrakte Funktion ihren unmittelbaren Zusammenhang mit dem ursprünglichen Tätigkeitswort verliert. Im 17. und 18. Jahrhundert, so erfährt man, gab es nur den Begriff „leisten" als grundlegende Bedeutung von „thun", „eine Veränderung hervorbringen", „halten, was man versprochen hat" oder „erfüllen, was man schuldig ist" (vgl. ebd.).

In ähnlicher Weise konstatiert Nina Verheyen in ihrem äußerst lesenswerten Buch „Die Erfindung der Leistung" (2018) um die Wende zum 20. Jahrhundert eine semantische Verschiebung in einschlägigen Lexika und Nachschlagewerken, die Leistung und Arbeit als Zusammenspiel ökonomischer und physikalisch-technischer Größen beschreiben (vgl. ebd., S. 132 ff.). Damit leitet Verheyen die neuzeitliche Leistungsvorstellung als soziale Konstruktion aus dem Geist des Taylorismus ab. Der frühe Industriearbeiter wurde in seiner Funktionsweise nach seinem mechanischen Output bemessen und auf diese Weise maschinisiert, mess- und vergleichbar gemacht. Verheyen deutet die fordistische Rationalisierung des Arbeitsprozesses als den Weg in die ökonomische Spirale der Leistungssteigerung, die ein Kernelement des modernen (Leistungs-)Verständnisses ausmacht. Sie macht darauf aufmerksam, dass das Resultat einer Arbeit zwar selten aus der Anstrengung eines Einzelnen gewonnen wurde, sondern tatsächlich eher

21 Erwähnenswert ist, dass der Begriff als meritokratisches Prinzip erstmalig von Michael Young (1958) in satirischer Absicht verwendet wurde. Young beschreibt in seinem Buch das zukünftige Großbritannien im Jahre 2034, in dem die gesellschaftliche Position des Einzelnen ausschließlich durch Intelligenz und Anstrengung bestimmt ist (vgl. ebd., S. 93).

22 Im Deutschen lautet der Titel: „Die Leistungsgesellschaft. Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung".

23 Als bekanntester Vertreter für diesen positiv zugewandten Forschungsweg im deutschsprachigen Raum dieser Zeit kann vielleicht Heinz Heckhausen angesehen werden (vgl. Heckhausen 1974; Heckhausen et al. 1974; vgl. auch Klafki 1976, S. 101 f.).

dem Ergebnis eines kollektiven Bemühens entsprach (vgl. ebd., S. 197); dennoch sei aber die Fähigkeit und Bereitschaft, Leistung zu erbringen, in einem nicht zu unterschätzenden Maße daran gebunden, wie Arbeit definiert wird. Verheyen bringt dies verallgemeinernd mit der naturwissenschaftlich-fordistischen Formel *Arbeit = Leistung pro Zeiteinheit*[24] auf den Punkt. Unter diesem Blickwinkel wird die für Arbeit aufgewendete Zeit (Intensivierung) als Leistung bewertet, weniger die Qualität des Produkts. Erst am Ende des 20. Jahrhunderts steht der an Markt und Produkt orientierte Zeitaufwand mit dem Wandel des Arbeitsverhältnisses selbst zur Disposition, insofern eine erneute Entgrenzung der Arbeitszeiten einsetzt, um den stetig wechselnden Anforderungen von Markt und Kunden gerecht zu werden. Zunächst aber zurück zur Leistungsdebatte am Ende der fordistischen Formation.

Was insbesondere die Debatten der 1970er Jahre verdeutlichen, ist der „unausgetragene Dualismus von Leistungskriterien" (Offe 1970, S. 47). Lediglich in manchen Debatten werden die Vorwürfe von Leistungsverweigerung und Leistungsverfall auf die studentische 68er-Bewegung projiziert, deren Aufbegehren als bedrohlich empfunden wurde. Was neuere Studien zur Arbeiterschaft in der spätindustriellen Phase indes in Erinnerung gerufen haben, ist die Irritation unter Leistungskritikern selbst (vgl. Voswinkel/Kocyba 2008, S. 32; Menz 2009, S. 18). Diese Irritationen betrafen, so Voswinkel und Kocyba, das in den damals durchgeführten Untersuchungen vorausgesetzte Verhältnis von Bewusstsein und Subjektivität in den Erfahrungswelten von Industriearbeitern. Die Autoren legen dar, dass in den Studien zum Bewusstsein der Industriearbeiterschaft in den 1970er Jahren und unter Anwendung eines marxistischen Arbeitsbegriffs Leistung als zentrales Prinzip ideologischer Bewusstseinsformung unter kapitalistischen Verhältnissen verstanden wurde. Die Studien betrachteten Leistung „vor dem Hintergrund der tayloristischen Arbeitsrealität und des überkommenen Arbeitspflichtethos als Mühsal, Belastung und entfremdend" (Voswinkel/Kocyba 2008, S. 32). Wie der Soziologe Wolfgang Menz (2009) zu mehreren Studien ebenfalls aus dieser Zeit illustriert, machten sich Leistungsorientierungen auf Seiten der ArbeiterInnen aber empirisch schon immer bemerkbar. „Leistung wird als faktisch relevantes Prinzip der Strukturierung von sozialer Ungleichheit angesehen, und zugleich wird dies von weiten Teilen der Arbeiterschaft normativ befürwortet" (ebd., S. 39). Eine zu starke Identifikation mit arbeitsinhaltlichen und leistungsbezogenen Orientierungen deuteten dann die WissenschaftlerInnen unter marxistischen Vorannahmen als Zeichen von Entfremdung. Der spezifische soziale Sinn, den die Arbeiter mit ihrer Tätigkeit verbanden, wurde in den theoretischen Annahmen noch nicht integriert.

24 Das entspricht im Wesentlichen der physikalischen Formel „Leistung gleich Arbeit durch Zeit", wobei Arbeit als das Produkt von Kraft und Weg verstanden wird.

Die Debatten lassen sich keineswegs nur auf eine rein ideologiekritische Auseinandersetzung verkürzen, zeigen jedoch den je speziellen Stellenwert, den dieser Begriff in dieser Phase eingenommen hat (Braun 1977; Bolte 1979; Dreitzel 1974; Hack et al. 1979; Hartfiel 1977a; Hondrich et al. 1988). So kann bei den genannten Autoren auch konstatiert werden, dass dort, wo Leistung als alleiniges Zuteilungsprinzip gefordert wird, eine allgemeine Ablehnung dieses Prinzips stattfindet. „*Damit das Leistungsprinzip wirklich anonym funktionieren kann, muß ein herrschaftsloser Zustand allgemeinen Gleichgewichts aller sozialen Einflußkräfte unterstellt werden*" (Hartfiel 1977b, S. 24, Hervorhebung im Original). Die Behauptung, allgemein-verlässliche Kriterien für ein individuelles wie auch institutionelles oder sogar gesamtgesellschaftliches Leistungssystem zu besitzen, vertrat zur damaligen Zeit niemand. Auch schon für die durch den Taylorismus geprägte Arbeitsweise konnte eine solche Ordnung nicht angenommen werden. War es dem Verständnis von einer fordistischen Leistungsregulierung nach noch möglich, Arbeitsaufwand und persönlichen Einsatz als Bezugsgrößen zu prämiieren, so hat sich im Zuge der weiteren Mechanisierung und vor allem der Automation der Produktionsprozesse diese Leistungsrelation selbst verschoben, weil sich die Dynamik von Arbeits- und Produktmärken entkoppelt hat (vgl. Voswinkel/Kocyba 2008, S. 33 f.).

In diesem Zusammenhang hat bereits Claus Offes interdisziplinär viel diskutierter Beitrag „Leistungsprinzip und industrielle Arbeit", eine soziologisch-politologische Studie von 1970 (vgl. exemplarisch Klafki 1974, S. 84), aufgezeigt, warum der individuelle Einfluss auf das Arbeitsergebnis vor dem Hintergrund komplexerer Arbeitsprozesse nicht mehr bestimmbar ist. Neben den bereits unterschiedenen Kriterien von Aufwand und Ertrag und den Allokationsfunktionen des Leistungsprinzips („rationalste Zuordnung und Verteilung des Produktionsfaktors Arbeit" (ebd., S. 47) hat Offe frühzeitig die Leistungssteuerungen neuer Arbeitsverhältnisse herausgearbeitet, die er über Disziplinar- und Kontrolltechniken beschreibt, welche sozusagen aus der Unbestimmbarkeit von allgemeinen Leistungsvergleichen resultieren.

Offe bietet im Gegensatz zu anderen Autoren, die freizügiger auf den Begriff der Ideologie in dieser Zeit rekurrieren, eine genaue Definition davon, warum das Leistungsprinzip nun ideologisch sein soll:

> „Ideologien sind dadurch definiert, daß sie einen gegebenen gesellschaftlichen Zustand einerseits durch interne Rechtfertigungen *konsolidieren*, ihn andererseits gegen seine historischen Alternativen *abschirmen*, ja die historische Begrenztheit eines bestehenden Zustandes *leugnen*." (Offe 1970, S. 9, Hervorhebung im Original)

Ideologien haben für Offe eine begriffsnotwendige Selbstwidersprüchlichkeit, da sie sowohl Konsens bilden als auch repressive Funktionen erfüllen (vgl. ebd.). Diese Doppelfunktion sieht Offe in der Strukturformel der Leistungsgesellschaft

verwirklicht. Die repressiven Funktionen erörtert er ausgehend von dieser Strukturformel. Leistung ist als Prinzip nicht mehr verallgemeinerungsfähig, sondern müsse als Regulativ die Funktionsfähigkeit der ineinandergreifenden Organisationsbedingungen gewährleisten. In dem Maße, wie technologisch komplex fortgeschrittene Arbeitsbedingungen auftreten, können diese nicht rein mittels technischer Kontrollen gesteuert werden, sondern sind auf zusätzliche normative Orientierungen angewiesen (vgl. ebd., S. 39). Offe spricht von „regulativen Normen", die sich im Rahmen einer „aufgaben-diskontinuierlichen Arbeitsorganisation" ausbilden und nicht direkt für die technische Verrichtung von Arbeitsprozessen notwendig sind, sondern die Funktion von kooperativen Orientierungen ermöglichen, die sich ebenso auf andere Lebensbereiche erstrecken können (vgl. ebd., S. 29 f.). Hierunter versteht er sämtliche Normen, Werte, Interessen und Motive, „von denen erwartet wird, daß sie im institutionellen Rahmen des Arbeitsprozesses befolgt werden" (ebd.): „Anpassungsbereitschaft, Vermeidung von Konflikten, Loyalität mit den beherrschenden Interessen der Organisation, Übernahme der kulturellen Muster der herrschenden Statusgruppen, Fähigkeit zur antizipatorischen Sozialisation usw." (ebd., S. 96). Normen werden an dieser Stelle überhaupt erst ausschlaggebend und für eine Analyse interessant, wenn sie mit anderen Normen kollidieren:

> „In dem Maße, wie der Leistungsbegriff seine soziostrukturelle Entsprechung eingebüßt hat, verschiebt sich der Ansatzpunkt des gleichwohl institutionell sanktionieren Leistungsprinzips von den Kategorien der Leistung auf eine Reihe von substituierten Kriterien, vor allem auf normative Dimensionen des individuellen Arbeitsverhaltens. Daraus ergibt sich ein Funktionswandel des Leistungsprinzips: aus einem Verfahren zur Allokation unterschiedlicher individueller Arbeitskraft, das unter frühindustriellen Bedingungen jedenfalls im Hinblick auf das Ziel der Produktivitätssteigerung Rationalität beanspruchen konnte, entsteht eine Disziplinierungstechnik, welche die Loyalität mit herrschenden Interessen und Lebensformen prämiiert, kulturelle Spaltungen perpetuiert und den Schein einer objektiven oder ‚technischen' Begründbarkeit organisatorischer Hierarchien hervorbringt und stabilisiert." (Ebd., S. 166)

Offe spricht hier von sich ausbildenden normativen Dimensionen des Arbeitsverhaltens, die er als Disziplinierungstechnik im Modus eines normativen Konformismus beschreibt. Bestimmend erscheint dabei das Loyalitätsverhältnis, das im Verbund mit herrschenden Interessen für die eigene Lebensführungsweise und Zugehörigkeitsvorstellungen praktisch wird. Er hat damit auch zeigen können, wie der Zusammenhang von Leistung und Arbeit selbst an technische Veränderungen, die unter der Hand mitlaufen, funktional gekoppelt ist.

Die industrie- und arbeitssoziologische Forschung hat diesen Formwandel im Bewusstsein der ArbeiterInnen als *Subjektivierung der Arbeit* (vgl. Kap. 2.2) bezeichnet und illustriert, dass kritische Forderungen nach Selbstverwirklichung,

Kreativität und Eigeninitiative in die postfordistischen Leistungskataloge integriert und zum Bestandteil offizieller Anforderungen und Beurteilungsverfahren gemacht wurden (vgl. Dröge et al. 2008, S. 9). Während seinerzeit noch die Auffassung von der Entfremdung durch Arbeit dominierte, ist die Debatte um den Entfremdungsbegriff mittlerweile deutlich abgeebbt. So fragt der Arbeitssoziologe Martin Baethge (1999, S. 39 ff.), ob sich das Ende entfremdeter Arbeit[25] konstatieren lässt oder ob es sich um eine je spezifische Verschiebung von Entfremdung handelt, die heute vorrangig durch den Arbeitsmarkt erzeugt wird.

Im Zuge dieses Wandels wird sich verstärkt auf den Arbeitsbegriff bei Max Weber bezogen. Mit Webers Ableitung der protestantischen Arbeitsethik aus der Prädestinationslehre enthält der Leistungsgedanke eine doppelte Konstitutionslogik. Leistung steht nicht nur im Kontext einer komparativen Ordnung im Sinne, dass einer/eine ‚besser' oder ‚schlechter' verdient bzw. einem ‚mehr' oder ‚weniger' zukommt. Vielmehr gelten Fleiß und Anstrengung im Protestantismus als ein grundlegendes Selbstverhältnis, indem Formen des Erfolgs und des Scheiterns als determiniert betrachtet werden. Was nach der Prädestinationslehre, also der Vorherbestimmtheit des Seelenheils, auch in einen Fatalismus gegenüber dem eigenen Handeln hätte münden können – wenn alles vorherbestimmt ist, wieso sich überhaupt anstrengen? – entfaltete sich als Selbstverhältnis auf mustergültige Art und Weise (vgl. Schimank 2018, S. 24). Die protestantische Arbeitsmoral konnte beruflichen und persönlichen Erfolg, wenn er auch ungewiss war, als Zeichen des Erwähltseins deuten (vgl. ebd.). Es ist beachtlich, dass darin enthaltene Vorstellungen von Eigenverantwortung und Selbstsorge auch 500 Jahre später alles andere als überholt sind. Seelenheil erlangt man heute durch aktive Marktteilnahme. Dabei ist die Überzeugung selbstverständlich geworden, dass es der Markt ist, der über Erfolg bestimmt, wobei nicht immer klar ist, wer zuvor wie viel Arbeit, Anstrengung und Zeit in diesen Erfolg investiert hat. Für diese veränderte Auffassung gilt in soziologischen Diskursen, wie Ricken (2018, S. 49) bemerkt, die These von der „Vermarktlichung des Leistungsprinzips"; mit ihr wird die Entkoppelung von Leistung und Erfolg bezeichnet, die zugleich die Trennung von Aufwand und Ertrag beinhaltet, da der Markt den größtmöglichen Ertrag bei zu minimierendem Einsatz oder Aufwand prämiiert. Neuere empirische durchgeführte betriebssoziologische Studien interpretieren diese Trennung als Vorrangigkeit des Marktprinzips. So haben beispielsweise Neckel, Dröge und Somm (2008) anhand von Gruppendiskussionen herausgearbeitet, dass die individuelle Zurechenbarkeit, das heißt der Aufwand von Leistung, stark an die Wertschätzung von Arbeit gekoppelt ist. Die Wertschätzung verschiebt sich

25 Eine als kontrovers anzusehende Auseinandersetzung mit diesem Begriff führt Rahel Jaeggi in ihrer Dissertation mit dem Titel „Entfremdung" (2005). Die Marxsche Konnotation des Entfremdungsbegriffs wird bemerkenswerter Weise in der neueren Kritischen Theorie Jaeggis verabschiedet.

jedoch gänzlich, wenn der Markterfolg im Zentrum der Arbeit steht, wodurch der individuell zurechenbare Erfolg im Sinne eines selbsterarbeiteten Erfolgs für die Bewertung irrelevant wird (vgl. ebd., S. 49).

Lars Distelhorst greift diese Entkoppelung in einer aktuelleren Auseinandersetzung auf, in der er von Leistung als „Endstadium der Ideologie" (2014) spricht. Dabei tritt für ihn Leistung als eine Anti-Ideologie auf, die eine Inszenierung des verzerrten, verschütteten und vergessenen Leistungsprinzips vornehme, um trotz aller Widersprüche glaubwürdig in Erscheinung treten zu können (vgl. ebd., S. 19). Leistung kann, glaubt man einer Umfrage der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, für 71 Prozent der Befragten heute noch schlicht ein Synonym für Arbeiten sein (vgl. ebd., S. 11). So sieht auch Distelhorst – wie Verheyen – den fordistischen Minimalkonsens in der Formel „Leistung ist gleich Arbeit geteilt durch Zeit" (ebd., S. 17) hergestellt. Um dies zu veranschaulichen, stützt er sich auf Marx' Arbeitswertlehre, auch wenn für Marx Leistung keine relevante ökonomische Kategorie darstellte (siehe auch Verheyen 2018). Was Marx nicht im Blick haben konnte, so Distelhorst, ist das Spektrum sozialer Fähigkeiten, die spätestens seit dem Übergang in die Dienstleistungsgesellschaft in den Arbeitsalltag inkludiert wurden (vgl. ebd., S. 64). Verkauft wird nicht die Muskelkraft oder die eigene Bildung, sondern Kreativität, Auftreten, Persönlichkeit und Berufserfahrung, wofür die eigene Bildung, wenn überhaupt, ein nachrangiger Indikator ist. Damit entziehe sich der Wert der Arbeit jeder Quantifizierung (vgl. ebd.). Kurzum: Auch für Distelhorst ist der Arbeitsbegriff im weiteren Sinne konstitutiv, jedoch für die Analyse heutiger Leistungsorientierungen nicht ausreichend, um alle widersprüchlichen Tendenzen einzufangen. Was Distelhorst für die Gegenwart kritisiert, wurde während der Bildungsreformen in den 1960er Jahren noch wesentlich positiv diskutiert. Das war nicht zuletzt den Veränderungen in den Hochschulen geschuldet, mit denen die neuen Widersprüche produktiv bearbeitet werden sollten.

Bildungsreformen und die Rolle der Hochschulen

Die Bildungsreformen der sechziger und siebziger Jahre waren, wie Ludwig Pongratz (2017, S. 65) mit Blick auf Gernot Koneffkes Analysen schreibt, noch durch eine Zerrissenheit gekennzeichnet, „mit der Form und Inhalt der Bildung historisch" auseinandertraten. Während Koneffke den funktionalistischen Zuschnitt der Bildungsinhalte beklagte (eine Kontinuität erziehungswissenschaftlicher Kritikmuster bis heute), wurde die institutionelle Seite des Reformprozesses unter den angestrebten Demokratisierungsformen durchaus als progressiv wahrgenommen (vgl. ebd.). Dieser Institutionen-Optimismus kann durchaus auf ein paradoxes Phänomen dieser Zeit zurückgeführt werden. Die Einrichtung gesellschaftskritisch orientierter Professuren war nicht zuletzt einer allgemeinen Expansion universitärer Einrichtungen zu verdanken.

Diese Ambivalenz machte sich auch in anderen Entwicklungen der Bildungsreform bemerkbar. Es kam zu einer generellen Ausweitung der Infrastruktur und

der Mitbestimmungsrechte im Hochschulbereich. Die vorhandenen Universitäten wurden ausgebaut und vergrößert, neue Universitäten kamen hinzu. Die Zahl der Professuren stieg stark an, aber auch die Zahl der Studierenden erhöhte sich massiv, was dazu führte, dass Anfang der 1970er Jahre für einige Fächer erste Zulassungsbeschränkungen eingeführt wurden und nun von Massenuniversitäten gesprochen wurde. Mit der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli 1972 (das sogenannte Numerus-Clausus-Urteil) durften Hochschulen sich ihre Studierenden nicht mehr selbst aussuchen, sondern waren dazu verpflichtet, diese im Rahmen ihrer Lehrkapazitäten aufzunehmen.[26] Gleichzeitig hielt der Ausbau der Lehrkapazitäten nicht Schritt mit den steigenden Studierendenzahlen, sodass bereits ab dieser Zeit von einer strukturellen Unterfinanzierung gesprochen werden kann (vgl. Ash 2019, S. 32). Ein weiteres Ziel, die Universität stärker für Arbeiterkinder zu öffnen, muss trotz kurzfristig steigender Zahlen (die seit Anfang der 1980er Jahre eher rückläufig sind) aus heutiger Sicht als gescheitert gelten. Auf der anderen Seite kam es zu moderaten Mitbestimmungsrechten der Studierenden und des akademischen Personals. Dem egalitären Modell der Gruppenuniversität – das die Ordinarienuniversität (die Herrschaft der Professoren) der Nachkriegszeit ablöste – war keine lange Lebensdauer beschieden. Es wurde ab Mitte der 1990er Jahre als schwerfällig und ineffizient bewertet. Das Zusammenwirken von staatlicher Verwaltungs- und wissenschaftlicher Selbstverwaltungsstruktur sollte nun zugunsten einer neuen Managementkultur umgestaltet werden, um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu werden.

Diese Prozesse waren im Bildungsbereich bis Anfang der 1970er Jahre, im entwickelten Fordismus, von dem Glauben getragen, dass ökonomische Rationalisierungsziele mit einer Chancengleichheits- und Demokratisierungspolitik im sozialstaatlichen Kompromiss noch vereinbar waren. Davon zeugen besonders die Debatten der späten 1960er und frühen 1970er Jahre über die flächendeckende Reform des Hochschulwesens nach dem Modell einer integrierten Gesamthochschule. Dieses Modell hatte die Erweiterung und Öffnung zu mittleren und höheren Bildungsgängen sowie eine stärkere Wissenschaftsorientierung zum Ziel. Infolge der ersten großen wirtschaftlichen Rezession sowie nach dem Regierungswechsel 1982/83 wurden diese Pläne von der Koalition von CDU/CSU und FDP allerdings wieder verworfen.

Die Debatten, die sich während dieser Umbauphase um das Leistungsprinzip in der Pädagogik entspannen, gingen von der Überlegung aus, dass das

26 Die Regelungen für die Zulassung zum Hochschulstudium sind erstmals im Hochschulrahmengesetz von 1976 festgehalten worden und haben seitdem mehrere Novellierungen erfahren. Im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses und weiterer Novellierungen ist der Hochschulzugang wieder restriktiver geworden. Oftmals gelten neben der allgemeinen Hochschulreife besondere Zulassungsvoraussetzungen für Bachelor- und Masterstudiengänge.

Leistungsprinzip in den pädagogischen Auseinandersetzungen in Institutionen noch sinnvoll gezähmt und gelenkt werden könne. Parallel zu den veränderten Leistungsforderungen und -orientierungen in der Arbeits- und Lebenswelt der ArbeiterInnen und Angestellten waren auch Bildungseinrichtungen, von der Schule über die Weiterbildung bis zur Hochschule, mit dem Leistungsprinzip konfrontiert. Inhaltlich waren in dieser Reformzeit die pädagogischen Diskurse über Leistung und Leistungsbewertung sehr ambivalent, was in nicht geringerem Maße für Universitäten zutraf. Ein Beitragsheft zur Hochschulreform dieser Zeit mit dem Titel „Die Hochschulen und ihre Leistung für die Gesellschaft" (1972) vermag dies zu verdeutlichen. So heißt es vom Präsidenten der Westdeutschen Rektorenkonferenz Gerald Grünwald gleich zu Beginn:

> „Die Wahl des Themas durch das Präsidium der Westdeutschen Rektorenkonferenz bedarf, so glaube ich, keiner näheren Begründung. Die in der Hochschulen Tätigen und alle, die über die Geschicke der Hochschule mit zu entscheiden haben, sind gehalten, sich Rechenschaft darüber zu geben, wieweit die Hochschule ihre Aufgabe in der Gesellschaft und für die Gesellschaft erfüllt – nichts anderes ist die Frage der Leistung der Hochschule." (Grünwald 1972, S. 8)

Der Beurteilungsmaßstab hänge davon ab, so Grünwald weiter, „welche gesellschaftliche Aufgabe man der Hochschule zuweist, und das hängt wiederum davon ab, welche Auffassungen über die zu erwartende und zu erstrebende Entwicklung der Gesellschaft man vertritt" (ebd., S. 11). Manches von dem, was dann weiter mit Blick auf die damaligen Studienbedingungen entfaltet wird, klingt heute kaum noch vorstellbar, etwa wenn der Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz positiv hervorhebt, dass es die wissenschaftlichen AssistentInnen und die Studierenden gewesen seien, die die Debatte um die Rolle der Universität neu entfacht und teilweise mit einem gehörigen Anspruchsdenken geführt hatten. Die anschließenden Referate und aufgezeichnete Diskussion in diesem Band veranschaulichen, wie kontrovers die Bewertungen zur Bedeutung von Leistung bei Professoren, Präsidium und externen Vertretern auch damals ausfielen. Die Beiträge namentlich aus der Soziologie und der Psychologie warnen vor einer übermäßigen Forderung nach Anwendung leistungsbasierter Kontrollverfahren und können weder einen Leistungsverfall noch eine Leistungsverweigerung bei den Studierenden feststellen. Die Frage der Zielsetzung der Universität wurde ähnlich wie heute diskutiert, wie der Beitrag von Alexander Mitscherlich dokumentiert.

> „Soll die Universität mit ihrer Organisation in eine leistungs-, wachstums-, fortschrittsfanatisierte Welt als eine Zulieferorganisation eingebaut werden – fraglos, widerspruchslos? Oder wird sie sich auf ihre philosophischen Grundlagen, d. h. auf die kritisch reflektierte Behandlung aktueller Probleme und Situationen besinnen?" (Mitscherlich 1972, S. 63 f.)

Während Mitscherlich das Streben nach Erkenntnis als wesentliches Ziel der Universität betont, kommt es zu verschiedenen Einwänden aus der Natur- und der Rechtswissenschaft, einzelner Rektoren und aus der freien Wirtschaft. Was von diesen Seiten in der damaligen Debatte als Gefahr gesehen wird, ist ein Leistungsabfall bzw. ein Leistungsversagen der StudentInnen, das einzelne Autoren teilweise – wie erwähnt – als destruktive Leistungsverweigerung der Achtundsechziger deuten. Der damalige Rektor der Universität Köln, Claus Stern, antwortet auf Mitscherlichs Beitrag, indem er das *Sowohl-als-auch* der universitären Zielsetzung betont: „Dieser Staat der Bundesrepublik Deutschland ist unter dem Zeichen des Sozialstaates angetreten. Und dieser Sozialstaat bedingt, daß der Staat mehr Leistung hervorbringen muß, viele erwarten das von ihm" (Stern 1972, S. 104). Die Vorstellung von einer allgemeinen Notwendigkeit von Leistungssteigerung wird hier noch unmittelbar mit dem Sozialstaat in Verbindung gebracht, für den die Universität sich verantwortlich zeigen muss. Zugleich wird deutlich, dass die Leistungsformel selbst stark an das Formprinzip des Staates geknüpft und über dieses begründet wird. Die Reflexion des staatlichen Wandels findet sich parallel ebenso in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, die dem sozialstaatlichen Modus des *Sowohl-als-auch* dieser Zeit nicht entkommt.

Erziehungswissenschaftliche Debatten über Leistungsorientierung

In seiner Rekonstruktion der Debatten um den Leistungsbegriff kommt Ralf Mayer (2015, 2018) zu dem Fazit, dass sowohl die Problematisierung als auch die Akzeptanz von Leistung in den 1960er Jahren in der pädagogischen Theoriebildung beheimatet sind, auch wenn Diskurse über Leistung hinsichtlich Schulen und anderen öffentlichen Institutionen bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert verortet werden (vgl. die Beiträge in Ricken/Reh 2018). Die pädagogische Debatte ist dabei bis heute fast durchgängig auf die Schule fokussiert. In den aktuellen Auseinandersetzungen um den Leistungsbegriff vertritt Mayer die These, dass die pädagogische Inanspruchnahme von Leistung diese entproblematisiere und die Kontroversen der 1960er und 1970er vernachlässigt würden (vgl. Mayer 2018, S. 292). Zunächst als unterstützendes Prinzip der geistigen Entfaltung zur Seite gestellt, sei Leistung in dieser Zeit nicht ausreichend hinterfragt und zu schnell als legitimierendes Kriterium für die Bewertung in pädagogischen Institutionen übernommen worden (vgl. ebd., S. 293).

Die Diskussion in diesen Jahrzehnten hatte, Klafki (1974, S. 73) zufolge, eine neue Qualität gewonnen, da Leistung sich als „grundlegendes Entscheidungsproblem außerhalb und innerhalb des institutionalisierten Bildungswesens" erweist, insofern sie politische und ökonomische Bezugsgrößen berücksichtige. Es wäre folglich ein Rückschritt, die Beziehung zwischen Politik, Ökonomie und Gesellschaft einerseits und Leistung als pädagogisches Problem andererseits nicht ernst zu nehmen (vgl. ebd., S. 74). Eine eigene Lösung dieses Problems schlug Klafki mit dem Konzept einer demokratischen Schule vor, die das

individualistisch-konkurrenzorientierte Leistungsverständnis durch einen Leistungsbegriff ersetzt, „der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe orientiert ist“ (Klafki 1985/2007, S. 76). Klafki sah in einer solchen Schulform die Möglichkeit, gesellschaftliche Problembereiche pädagogisch zweckgerichtet kanalisieren zu können, ein Vorschlag, der sich jedoch historisch in dieser Form nicht durchsetzen konnte.

Mit seinen Überlegungen knüpfte Klafki teilweise an Carl-Ludwig Furcks Monografie „Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule“ (1961) an. Furck stellt heraus, dass Leistung in Bezug auf Schule auch schon in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus eine konstitutive Rolle spielte, für unterschiedliche Zwecke und Ziele vereinnahmt (vgl. ebd., S. 91) und dann für die Industriegesellschaft als zu bearbeitendes Problem neu diskursiviert wurde (vgl. Mayer 2018, S. 293). Damit verbunden ist bei Furck und später auch bei Klafki der Gedanke, den Leistungsbegriff für pädagogische Arrangements zu vermitteln und ihn sinnvoll an der Nahtstelle zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Takt zu situieren. Es sind dann auch insbesondere die Ausführungen von Furck, auf die sich Klafki später stützt und die bis heute ein ungeteiltes Echo erfahren haben, wie Ricken (2018, S. 50) festhält. Furck und Klafki plädieren auch dafür, Bildungsinhalte dynamisch zu bestimmen. Klafki (1974, S. 89) begreift Kreativität noch als Bedingung für Emanzipation und Kritikfähigkeit. Seine Vorstellungen darüber, wie die dominierende Ausrichtung der Leistungsmaßstäbe sich verändern müsste, scheint bereits vieles von heutigen Vorstellungen zu enthalten, wenn er dafür eintritt, Kommunikations-, Argumentations-, Problemlösefähigkeiten und Lerndiagnosen an ein dynamisches Leistungskonzept zu knüpfen (vgl. ebd., S. 91). Mayer (2018, S. 302) fragt dann nur konsequent, ob Klafkis Kriterien nicht nahtlos an postfordistische Entwicklungslinien anschließen, wenn Flexibilität, Prozess- und Problemorientierung, Teamfähigkeit und Kreativität in unternehmerische Leistungskataloge bereits aufgenommen sind und nun ihrerseits bereitwillig von Schulen und natürlich auch von Universitäten angewandt werden.

Klafkis und Furcks pädagogische Ausführungen zum Leistungsbegriff sind aus heutiger Sicht als kontrovers einzuschätzen; sie offenbaren auch das Problem, dass Bildungsinstitutionen nicht ohne das gesellschaftliche Außen existieren und das Leistungsprinzip nicht einfach abschütteln können, wenn sie sich nicht dem Vorwurf der Weltvergessenheit aussetzen wollen. So hat Theodor Ballauff (1970, S. 170) den Zusammenhang von Leistung und Bildung am Ende seiner Grundlegung einer systematischen Pädagogik deutlich kritischer als Grundantinomie der modernen Pädagogik bezeichnet. Auch für ihn ist Leistung an das Arbeitsethos der Moderne gekoppelt, das jedes pädagogische Bestreben und jeden Gedanken unter die Maßgabe der Nützlichkeit und technischen Verfügbarkeit stellt. Daher sei wirkliche auf den Menschen zielende Bildung unmöglich und im schlimmsten Fall dazu verurteilt, als bloße Ideologie zu fungieren (vgl. ebd., S. 171). Wolfgang

Fischer (1972, S. 29) interpretiert dies so, dass die Schule zwar aufs Leben vorbereiten solle und es unerlässlich sei, Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu fördern, es jedoch für Ballauf gerade deshalb um die Bildung selbst geschehen sei. Für Fischer heißt dies wiederum, dass eine ideale Vorstellung von Lernen ohne das Motiv der Leistung auskommen müsse, weil es die Lernenden schneller empfänglich für Zugriffe äußerer Instanzen und Interessen mache. Einen solchen herrschaftsfreien Raum nehmen jedoch weder Fischer noch Ballauff an.

In der Auseinandersetzung, die Ralf Mayer mit Georg Bollenbeck führt, geht es um das Verhältnis zwischen dem Humboldt'schen Bildungsideal und dem modernen Leistungsbegriff (vgl. Bollenbeck 1994; Mayer 2018) Vom klassischen Bildungsbegriff gehe, so Bollenbeck, ein Impuls für die Eigentätigkeit des Individuums aus, welche keineswegs im Gegensatz zur affirmativen Übernahme einer Leistungsethik steht (vgl. Mayer 2018, S. 300). Jedoch wird der moderne Leistungsbegriff nicht an ein Subjekt des Erkennens und Verstehens gebunden, sondern an ein Subjekt, das erkennen soll, wie es sich selbst aktivieren kann, um als handelndes Subjekt in Erscheinung zu treten (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass sich Bildungsstreben und Berufspflicht zu einer erhöhten Tätigkeitsmotivation verbinden (vgl. ebd.). In dieser Lesart verliert Bildung viel von ihrem übermäßig idealisierten Anspruch und es offenbaren sich die inneren Zusammenhänge von technischen und ökonomischen Nützlichkeitsvorstellungen, denen der Leistungsbegriff als ein dankbares, weil unendlich formbares Medium zur Seite stehe.

Leistung und Bildung befinden sich so schon immer in Komplizenschaft miteinander. Darüber hinaus zeigt die Diskussion, dass Leistung zugleich ein Einfallstor gesellschaftlicher Fremdanforderungen ist. Was in der pädagogischen Diskussion, bis auf radikal kritische Ansätze, seinerzeit unberücksichtigt bleibt, ist „die nachdrückliche Reflexion auf die heterogenen Konsequenzen ihrer eigenen soziostrukturellen oder diskursiven Verwicklungen" (ebd., S. 304). Mayer zeigt sehr deutlich, dass zwischen individueller und gesellschaftlicher Leistungsorientierung die Pädagogik keinen privilegierten Rückzugs- bzw. Freiraum aufweist, auf dem sie ein harmonisch herzustellendes Leistungsgefüge beanspruchen könnte (vgl. ebd.).

Während am Ende der fordistischen Ära die Frage der soziokulturellen Einlösbarkeit des Leistungsprinzips ungelöst und zudem durch widerstreitende Positionen geprägt war, ist inzwischen die allseitige Beanspruchung des Leistungsprinzips viel tiefer in das wissenschaftliche Arbeits- und Organisationsverständnis eingesickert. Auf die Aufbruchstimmung und optimistische Haltung der 1960er Jahre folgte in den nächsten beiden Jahrzehnten eine Phase der Stagnation hinsichtlich Reformen und Finanzierungen der Hochschulen (vgl. Lengwiler 2016, S. 14). Die krisenhafte Erschöpfung des nationalen Wachstumsmodells führte zu anderen bildungs- und forschungspolitischen Akzentsetzungen, es wurde nun verstärkt auf den technischen Wandel und die Strukturveränderungen

innerhalb des Weltwirtschaftssystems reagiert (vgl. ebd., S. 15). Spätestens ab diesen Entwicklungen wurden die Hochschulen in eine stärkere, auch internationale Verantwortung hinsichtlich ihrer Effizienz- und Wettbewerbsorientierung genommen; damit ging auch der Einsatz neuer wissenschaftspolitischer Steuerungsmodelle einher, die als Reaktion auf die staatliche Regulationskrise dieser Zeit gelesen werden können. War die erziehungswissenschaftliche und soziologische Diskussion in den Übergängen vom Ende der 1960er bis zum Beginn der 1980er Jahre noch durch einen optimistischen methodischen Individualismus geprägt, mit dem man glaubte, institutionelle Eigenlogiken gegenüber Forderungen von Leistung und Arbeit behaupten zu können, haben sich mit dem Umbau der Hochschulen Mitte der 1990er Jahre auch die strukturellen und normativen Grundlagen der Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen verändert. Diese Veränderungen sollen im nächsten Kapitel unter Fokussierung des postfordistischen Staatskonzepts weiter entfaltet werden.

1.2.3 Zum Postfordismus – Bildungsinstitutionen zwischen Marktimperativen und staatlicher Steuerung

Arbeiten zum Konzept des Postfordismus oder besser zur Vorstellung einer nach-fordistischen Gesellschaftsformation zeigen im Kern den Wandel vom fordistischen Produktionsmodell hin zu einer Erweiterung des marktökonomischen Modells und seiner Transformation (vgl. Brand/Raza 2003; Dörre/Röttger 2003). Das nachindustrielle Managementmodell bzw. seine Entwicklung stellt in vielerlei Hinsicht die Verbindung zu interdisziplinären Forschungseinsätzen der letzten zwei Jahrzehnte dar; im Zuge dieser Entwicklung haben sich nicht nur die Transformationsprozesse staatlicher Strukturen, sondern auch die sozial-räumlichen Verhältnisse der politischen Steuerung neu geordnet und die Sozialverhältnisse wesentlich verändert (vgl. Hirsch 2002, S. 10).

Die Diagnosen zum Postfordismus knüpfen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Sensibilitätsgraden an diese Ereignisse an, die analytisch zwar trennbar sind, jedoch in ihrer Beschreibung oft ineinanderwirken und nicht auf monokausale Ursachen zurückzuführen sind. Dies betrifft Anfang der 2000er Jahre vor allem die „Einschätzungen über den Reifegrad eines nachfordistischen Modells“ (Hardering 2011, S. 38) in der Diskussion zur Krise des Fordismus.

Mehrere Ebenen können hier unterschieden werden. Mit einem regulationstheoretischen Verständnis lässt sich die Krise als „Formwandel der Staatlichkeit“ (Bogumil et al. 2013) beschreiben. Dieser Wandel ist eng verbunden mit der Herrschafts- und Funktionsweise des Unternehmens, das als Typus eines verallgemeinerten Sozial-, Wirtschafts- und Lebensmodells in den postfordistischen Produktions-, Arbeits- und Lebensstrategien an Bedeutung gewinnt.

Zivilgesellschaftlichen Widerständen gegen eine Disziplinierung der ArbeiterInnen und Kritik an Unternehmenspraktiken wurde nun vermehrt durch Selbstbeteiligung der Beschäftigten nach innen und Öffentlichkeitsarbeit gegen Vorwürfe von außen (wegen Umweltzerstörung und Ausbeutung) entgegenarbeitet und durch Engagement in sozialen Projekten erweitert. Thematisch daran gekoppelt war die Abkehr von tayloristischen Prinzipien der Arbeitsorganisation bzw. deren Reorganisation, womit sich legitime Vorstellungen darüber veränderten, was gesellschaftlich sinnvolle und notwendige Formen der Arbeits- und Lebensführung seien.

Aus der regulationstheoretischen Perspektive wird die Vorrangigkeit von Marktlogiken über ein verändertes Akkumulationsregime und neue Regulationsweisen thematisiert (vgl. Aglietta 2000; Hirsch 2005). Für die Regulationstheorie ist die Verlagerung krisenhafter Tendenzen auf das Unternehmen zentral. Die Unternehmen sollen ihrerseits durch neue Konzepte des Managements zur Bewältigung bzw. Bearbeitung dieser Krisen beitragen. Aglietta und Hirsch erklären hier allerdings weniger die Krise als vielmehr ihr temporäres Ausbleiben bzw. die relative Stabilität mittels unternehmerischer Strategien. Hirsch (2001, S. 188) bestimmt vier Merkmale einer postfordistischen Regulationsweise hinsichtlich von Restrukturierungstendenzen in der Arbeitsgesellschaft, die zeigen, wie sich die institutionelle Stabilisierung und normative Regulierung des Nationalstaats vollzieht:

(1) Als Erstes wird das Aufkommen einer neuen „*internationalen Hegemonie*" (ebd., Hervorhebung im Original) genannt, die durch komplexe Kooperations- und Konfliktverhältnisse zwischen Metropolstaaten gekennzeichnet ist. Wesentliche Merkmale sind eine Internationalisierung der Produktion, der Einfluss multinationaler Konzerne und transstaatlicher Organisationen sowie die Mobilisierung des Kapitals aufgrund der Liberalisierung der Finanz- und Warenmärkte und internationaler Konkurrenzbeziehungen. Kooperations- wie Konfliktverhältnisse entstehen durch die Öffnung von Märkten und die Suche nach neuen Investitionsmöglichkeiten, um den produzierten Mehrwert profitabel anzulegen. Zugleich kommt es durch Deregulierung und Privatisierung in der Sozialpolitik zu einem Anstieg prekärer Arbeitsverhältnisse, die sich insbesondere im neu entstandenen Dienstleistungssektor durchsetzen. Hegemoniales Leitbild ist das Unternehmen als der gesellschaftliche Nutzenbringer und eigenverantwortliche Akteur, den es im Fordismus noch vor sich selbst zu schützen galt. Vom unternehmerischen Leitbild geht die Institutionalisierung des Organisationsprinzips als autonomer Akteur aus.[27]

27 Eine anregende und streitlustige Erzählung zur Entstehung des hegemonialen Unternehmertyps ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts insbesondere mit Blick auf die Vereinigten Staaten von Amerika bietet Grégoire Chamayous Werk „Die unregierbare Gesellschaft. Eine Genealogie des autoritären Liberalismus" (2019).

(2) Die Vereinnahmung unterschiedlicher gesellschaftlicher Sektoren (die bis dato nicht als Dienstleistung betrachtet wurden) durch die kapitalistische Verwertungslogik wird als „Kommodifizierung" (ebd.) bezeichnet und bildet das zweite Merkmal. Hierzu zählt für Hirsch zunächst der erweiterte Modus einer neuen Konkurrenzregulation, der das staatsinterventionistisch-monopolistische Modell des Keynesianismus abgelöst hat. Kommodifizierung bezeichnet das Zur-Ware-Machen von originär nicht warenförmigen Gütern. Die Liste der Bereiche, die für den kapitalistischen Verwertungsprozess insgesamt erschlossen wurden, ist lang: „Post und Bahn, Forschung und Lehre, Organisationsstrukturen, Kommunikationsformen, Netzwerke, Selbstorganisation, Subjektivität, Kreativität, religiöse Erfahrungen, Umweltbewusstsein, politische Profile, Gegenkultur und Traditionspflege […]" (Becker et al. 2010, S. 13). Diese Liste ließe sich fortsetzen.

Für die Kommodifizierung gibt Hirsch drei allgemeinere Dimensionen an: *Geschlechterverhältnisse, Wissen* und *Natur*. Insbesondere die Ausbeutung der Natur und die Ungleichbehandlung der Geschlechter sind diejenigen Bereiche, in denen nicht nur Kritik an der Kommodifizierung geäußert wurde, sondern dies auch zu emanzipativen und sozialökologischen Gegenbewegungen geführt hat. Baute der Fordismus noch auf eine schrankenlose und ungehemmte Ausbeutung natürlicher Ressourcen, werden heutzutage marktgängig konforme Arrangements gesucht, die sich als ökologische Produkte ausweisen. Was als Verbraucherschutzbewegung in den 1970er Jahren mit einer Kritik am Kapitalismus und an der Konsumgesellschaft einherging, hat sich zu einer Lebensstilhaltung authentischer subjektiver Ansprüche verformt (vgl. Boltanski/Chiapello 2006, S. 483 ff.). Als weitere Beispiele können die Kommodifizierung von Körper und Gesundheit, der Handel mit Emissionszertifikaten wie die Überführung ehemals frei verfügbarer natürlicher Ressourcen in private Eigentumsrechte angeführt werden (vgl. Hirsch 2001, S. 181). Besonders drastisch wird diese Entwicklung an Bestrebungen zur Privatisierung des Wassers deutlich. Auch diese Liste wäre noch fortzusetzen.

Auch die Frauenbewegung bzw. die *zweite Frauenbewegung*, die aus der 68er-Bewegung entstanden war, hat dem gesellschaftlichen Transformationsprozess hin zum Postfordismus Vorschub geleistet hinsichtlich der Flexibilisierung der Arbeit, der Selbstausbeutung Selbstständiger und der Inwertsetzung der Reproduktions- bzw. Care-Arbeit (vgl. Görg 2018, S. 30). Das hängt mit dem patriarchalen Charakter kapitalistischer Produktions- und Reproduktionsverhältnisse, also der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung innerhalb der Familie zusammen. Zwar haben sich in der Ära des Fordismus die Erwerbs-, Berufs- und Bildungschancen für Mädchen und Frauen sukzessive verbessert, auch wenn sie in der Regel weniger verdienten als Männer (wie heute noch). Wie die Politik- und Geschlechterforscherin Birgit Sauer (2018) schreibt, reproduziert die Familie Herrschaftsstrukturen in doppelter Weise: Die Familie reproduziert die Abhängigkeit der Ehefrau vom Ehemann, wie auch das fordistisch-wohlfahrtsstaatliche

Familienprinzip eine Reservearmee weiblicher Arbeitskräfte erzeugt (vgl. ebd., S. 121).[28] Die Kommodifizierung ehemals staatlicher Leistungen in diesem Sinne „ist vielfach nichts anderes als ihre Dekommodifizierung als unbezahlte Frauenarbeit" (Sauer 2002, S. 101). Hiervon sind vor allem Unterprivilegierte und alleinerziehende Frauen betroffen. Besonders alleinerziehende Frauen sind einem starken Armutsrisiko ausgesetzt. Laut dem statistischen Bundesamt waren es 2017 rund ein Drittel aller Alleinerziehenden. Eleonora Kohler-Gehrig (2019) zufolge ist je nach statistischer Auswertung jedes fünfte bis siebte Kind von Armut betroffen, womit Familienstruktur und -zusammensetzung der größte Garant für soziale Ungleichheiten sind.

Während die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit mehr und mehr in der Mitte der Gesellschaft ankommt und die Diskussion um eine nachhaltige Lebensführung im Rahmen der Klimadebatte gerade erst richtig Fahrt aufnimmt, wird die Kommodifizierung von Wissen im öffentlichen Bewusstsein noch als weitgehend unproblematisch angesehen, wenn nicht sogar als funktional notwendig. Wissen nimmt nun eine besondere und grundlegende Bedeutung innerhalb dieses Vergesellschaftungsprozesses ein. War die fordistische Produktionsweise durch eine starke Trennung von Arbeit und Produktionswissen bestimmt, verwirklicht sich das konkret verwertbare Wissen nun in den Subjekten selbst (vgl. Hirsch 2001, S. 181). Im erheblichen Maße davon betroffen ist die Arbeitskräftequalifikation, die es über den Begriff des Humankapitals[29] zu einiger Prominenz gebracht hat und in zahlreichen bildungswissenschaftlichen

28 Neben der Geschlechtergewalt also der physischen ausgeübten Gewalt von Männern (die Vergewaltigung in der Ehe ist seit 1997 strafbar) und der Ausbeutung weiblicher Arbeitskräfte in dieser Konstellation geht es aus der feministisch-staatsmaterialistischen Perspektive darum, wie die Geschlechtergewalt als eine Dimension staatlicher Herrschaft und Organisation zu denken ist (vgl. Sauer 2018, S. 122). So durften Ehefrauen erst ab 1958 ein eigenes Konto führen und damit selbstständig über ihr Geld verfügen. Ein weiteres Beispiel für die späten 1960er und frühen 1970er war die Frage des Schwangerschaftsabbruchs, die bis heute sehr paternalistisch geführt wird. Der gesetzliche Schutz schwangerer Frauen ist in der BRD seit 1952 in Kraft. Der Wahlspruch der zweiten Frauenbewegung, der bis heute gültig bleibt, lautet: *Das Private ist politisch*.

29 Piketty (2015) erinnert daran, dass der historisch neu wirkende Begriff des Humankapitals nicht zu viel Anlass zum Staunen geben sollte. Zu berücksichtigen ist, dass, wenn der Wert (die Rendite) des Arbeitseinkommens (Humankapital) schon rhetorisch wie rechnerisch über den des Kapitaleinkommens veranschlagt wird, dieser schon per definitionem die wichtigste Kapitalart ausmacht (vgl. ebd., S. 216). Die These vom Humankapital sagt zunächst, dass die Bedeutung menschlicher Arbeit für den Produktionsprozess im Allgemeinen an Bedeutung gewonnen hat (vgl. ebd., S. 296). Piketty warnt vor einer solchen einseitigen Interpretation, wenn die Kapitalrendite langfristig über die der gesamtgesellschaftlichen Wachstumsrate liegt, wie seine eigenen Studien nahelegen.
Vergleiche für eine kritische Auseinandersetzung zum Begriff des Humankapitals Lohmann (2014). Der Begriff macht in seiner zentralen Verwendungsweise nicht zuletzt auch auf eine neue Dimension der Ausbeutung von Arbeitskraft aufmerksam (vgl. ebd., S. 24).

Kontexten Gegenstand von Analysen und scharfer Kritik war und ist. Kritisiert wird das Verhältnis von Subjektivität und Arbeit, das in der Theorie zum Humankapital als nahezu differenzlos und ineinandergreifend gedacht wird. Der 2004 zum Unwort des Jahres gewählten Wortschöpfung liegt die Annahme zugrunde, dass die Investition in Ausbildung und Bildung nicht nur dem Menschen selbst bezüglich der eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch der Leistungskraft von Unternehmen sowie gesamt-volkswirtschaftlichen Belangen zugutekomme. Das ist jedoch zweifelhaft, wenn man in Rechnung stellt, dass das Humankapital dem „shareholder value" untergeordnet wird (vgl. Lohmann 2014, S. 22). Vom breit gefassten Begriff des Wissens über den anrüchigen Begriff des Humankapitals ist das Ziel, die Steigerung der Leistungspotenziale bezüglich Arbeitszeit, Leistungsfähigkeit oder Motivation der ArbeitnehmerInnen. Positiver formuliert, ließe sich auch behaupten, dass Menschen als wertvolle Ressource im Arbeitsprozess erkannt wurden, weshalb sie besonderer Zuwendung in Form von Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten bedürfen.

Voswinkel und Kocyba (2008) beschreiben den Postfordismus dann auch als Wandel des Verständnisses von Leistung, das sich über die uneinheitliche Entwicklung selbst ergebe, die die Bedeutung und Analyse von Arbeit undurchsichtig mache. Sie unterscheiden vier Dimensionen des postfordistischen Leistungsverständnisses: (1) Dienstleistungsperspektive, (2) Vermarktlichung, (3) Subjektivierung der Arbeit und (4) Verknappung der Arbeit (vgl. ebd., S 32). Während die ersten beiden Dimensionen bereits angesprochen wurden und die dritte Dimension unten ausführlicher behandelt wird (vgl. Kap. 2.2), sei insbesondere die Verringerung begehrter Arbeit im Rahmen von zunehmender Arbeitslosigkeit seit den 1980er Jahren zum knappen Gut geworden. Anstatt eine angemessene Entlohnung für Arbeit und Leistung zu erwarten, trete der Einzelne sozusagen in Vorkasse, indem sie/er sich vernetze, zusätzliche Kompetenzen entwickele, Qualifikationen erwerbe, Erfahrungen sammele und dann den ergatterten Arbeitsplatz als Belohnung für die eigene Leistung ansehe (vgl. ebd., S. 34 f.). Damit konstatieren die Autoren auch eine paradoxe Umkehr von Leistung zur Arbeit. Einen bestimmten Statuserwerb über individuelle Leistung zu begründen, ist damit marktlogisch überaus systemfunktional. Der Soziologie Michael Hartmann (2002) hat überdies gezeigt, dass selbst der Erwerb einer Promotion in juristischen, ingenieurs- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen den Weg nicht automatisch in höhere soziale Positionen ebnet, auch wenn von sogenannten Leistungseliten Erfolg, Status und Besitz gern per Akklamation beansprucht werden.

Leistungsmaßstäbe sind ungeachtet ihrer Distinktionsfunktion längst in Bereichen üblich geworden, die zuvor nach Prinzipien von Anrechten und Bedürftigkeit organisiert waren (Sozialhilfe, Kranken- und Rentenversicherung), zu denen auch die bildungspolitische Modernisierung der Schulen und Universitäten zu

zählen ist (vgl. Neckel/Dröge 2002, S. 95). Gerade für die Wissensökonomie der 2000er Jahre galt eine Wissenserschließung durch Leistungssteigerung im Bildungssektor (vgl. ebd., S. 96). „Leistung wird zum anonymen Effekt unbegrenzter Kommunikationen, digitaler Wissensspeicher und kontingenter Innovationsprozesse, deren immense Wertschöpfungsketten räumlich, zeitlich und sachlich als unabschließbar erscheinen" (ebd.). Die Erzeugung, Verarbeitung und Distribution von Wissen als Dienstleistungsoperation und die Haltung, Bildung auf warenförmige Eigentumsoperationen reduzieren zu können, hat vielleicht den größten Protest innerhalb einer am Bildungsgedanken orientierten Wissenschaft hervorgerufen. Dabei zielt die Kritik nicht nur unter Berufung auf ein klassisches Bildungsideal, sondern sieht gleichermaßen ihren historischen Forschungsstand zur institutionellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Schulen und Universitäten vernachlässigt.

Die Inwertsetzung von Bildung und Wissen – das lässt sich in der öffentlichen Diskussion nicht immer auseinanderhalten – als Ware bzw. als warenförmige Dienstleistung begünstigt solche Tendenzen der Privatisierung und Kommerzialisierung weit in alle Lebensbereiche hinein, die unter dem Leitziel der internationalen Wettbewerbsfähigkeit stehen. Hierzu gehört auch die weitgehende Liberalisierung des Dienstleistungssektors als Ergebnis der GATS- und WTO-Verhandlungen Mitte der 1990er Jahre. Ingrid Lohmann hat hier in aller Klarheit gezeigt, wie privaten und kommerziellen Interessen Tür und Tor geöffnet wurden (vgl. Lohmann 2002a, 2002b, 2014). Erfasst sind hier erstmals die Bereiche Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung als Dienstleistungsbereiche. Wer seitdem eine spezifische Dienstleistung in den Bereichen Bildung und Erziehung (Klasse 41) oder Wissenschaft und Technologie (Klasse 42) unter einem eigenen Markenlabel anbieten möchte, muss dabei auf die Nizza-Klassifikation des Deutschen Patent- und Markenamts (DPMA) zurückgreifen (vgl. ebd.). Dass die Klassifikation von Bildung und Erziehung hier mit Unterhaltung und sportlichen Aktivitäten zusammen- und unter dieser Systematik auch das Durchführen von Glückspielen fällt, entbehrt nicht bitterer Komik (vgl. Liesner 2009). Während jedoch Bildung, Ausbildung, Erziehung und Unterricht seitdem von unterschiedlichen privaten Akteuren angeboten werden können, sind weitere Marktöffnungen insbesondere an öffentlichen Schulen und Hochschulen vorerst ausgesetzt und liegen noch in der Ausübung hoheitlicher Gewalt. Weitere Pläne zur Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen sind seit 2013 in den multilateralen Nachfolgeverhandlung Trade in Services Agreement (TiSA) aufgenommen worden. Diese Verhandlungen sind während der Kontroversen um die Partnerschafts- und Handelsabkommen TTIP und CETA weitestgehend unbemerkt geblieben und lagen seit Beginn der Trump-Administration auf Eis. Die Verhandlungen sollen weitergeführt werden, sobald der politische Kontext dies erlaubt. Seitdem hat sich bezüglich des Zugriffs von Dienstleistungsanbietern auf Lehr- und

Lernangebote und standardisierter Testverfahren insbesondere auf dem Gebiet der Online-Unterrichtsangebote viel getan. Dass nach wie vor dennoch der Wille vorhanden ist, die Spielregeln für Dienstleistungsangebote zu erweitern, lässt sich transparent auf den einschlägigen Online-Seiten der EU nachvollziehen. In diesem Zusammenhang kann das Interesse der USA an einer Verbreitung von Leistungsüberprüfungsdiensten als äußerst groß eingeschätzt werden, wie Sigrid Hartong (2018) zeigt.

Es zeichnen sich ideelle, strukturelle und materielle Elemente des Dienstleistungsprimats im universitären Lehr- und Lernbetrieb bereits ab (vgl. Liesner 2005, 2009), die durch die Digitalisierung von Lehr- und Lernangeboten einen Schub erfahren. Universitäten wird ein Verständnis als Dienstleisterinnen für Bildungsangebote in Forschung und Lehre angetragen, deren sich Lehrende und Studierende als neue Art zu Denken gleichermaßen bedienen sollen (vgl. Liesner 2005, S. 51). Für Studierende beschreibt Liesner in Anlehnung an die Argumentation von Frank-Michael Orthey mindestens zwei widersprüchliche Effekte: Kunde der Universität zu sein, heißt, solche Ansprüche in steigendem Maße zu stellen, die nach unmittelbarem Mehrwert der Lerninhalte verlangen. Diese Haltung verändert möglicherweise nicht nur die Beziehung zwischen DozentInnen und Studierenden, sondern auch die Institution selbst und ihr Verhältnis zu Studierenden und wissenschaftlichem Personal. Unter anderem kann Unzufriedenheit der Dienstleistung Auswirkungen zeitigen, die ihrerseits Formen der Political Correctness, der Anpassung und Zensur mit sich bringen, wenn Studierende sich beispielsweise unangenehmen Erfahrungen verweigern wollen (vgl. Thompson 2019a, 2019b). Was das für die Akkulturation Studierender an der Hochschule bedeutet, darauf wird im Kapitel zur Bologna-Reform, im empirischen Teil und in der Diskussion der Untersuchungsergebnisse genauer eingegangen (vgl. Kap. 1.3.3 und Kap. 5.3).

(3) Als drittes Merkmal benennt Hirsch die „starke räumliche *Differenzierung und Internationalisierung* der Regulierungssysteme“ (Hirsch 2001, S. 188, Hervorhebung im Original). Im Zentrum steht die Transformation vom fordistischen Sicherheitsstaat zum postfordistischen Wettbewerbsstaat (vgl. Hirsch 1995). Die Flexibilisierung der Finanz- und Kapitalströme sorgt dafür, dass Staaten, verstanden als Ensembles von Institutionen, in eine verschärfte Konkurrenz treten müssen, um die Attraktivität ihres Standortes für das grenzüberschreitend mobile Kapital zu signalisieren (vgl. Hirsch 2005, S. 145). Sozial-räumliche Fragmentierungen von Individuen nehmen dadurch zu. Begleitet werden diese Erscheinungen durch eine Politik der Privatisierung und der Auslagerung staatlicher Aufgaben auf Unternehmen, Nicht-Regierungsorganisationen, aber auch Ehrenämter (als Form der Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure). Die Heterogenisierung und Zersplitterung der Lohnabhängigen (befristete Verträge, Werkverträge, Leiharbeit und Kurzarbeit), eine zunehmende Arbeitsmigration, strukturelle Massenarbeitslosigkeit, die abnehmende

Bedeutung der Gewerkschaften, international agierende und auf staatlicher Ebene an Einfluss gewinnende Konzerne sowie eine ungleiche Verteilung von Steuerlasten tragen zu einer Entsolidarisierung und Destabilisierung sozialer Sicherungssysteme bei (vgl. ebd., S. 180).

Die aktuelle Ausgestaltung der Bildungspolitik wird in der Literatur vor allem in der Auseinandersetzung mit transnationalen Organisationen sowie der Bedeutung für den internationalen Wettbewerb thematisiert. Transnationale Organisationen nehmen die Funktion informeller Entscheidungsträger ein, die in weniger fest institutionalisierten Kooperationszusammenhängen und Netzwerken Einfluss auf weiterhin bestehende einzelstaatliche Entscheidungen ausüben. Gesprochen wird in diesem Zusammenhang von der „Bildungsindustrie" (Bernhard et al. 2018), dem „bildungsindustriellen Komplex" (Münch 2018) und der „Global Education Industry" (Parreira et al. 2019). Die Verhältnisse, unter denen diese Veränderungen analysiert werden, sind vielseitig und komplex. Die Beiträge verweisen u. a. auf eine Internationalisierung von Bildungsmärkten und deren Ausweitung. So analysieren Amaral und Thompson (2019a) die auf dem Gipfeltreffen der Global Education Industry (GEI) vorherrschende Rhetorik. Die OECD, die Europäische Kommission und die luxemburgische Regierung sind gemeinsam Ausrichter dieser Veranstaltung. Amaral und Thompson messen solchen Gipfeltreffen eine doppelte Funktion bei: „*The GEI is about constructing and fostering educational imaginaries of innovation and modernization that call for the substitution or disruption of education systems as we know them*" (ebd., S. 5). Den AutorInnen zufolge hat es das Bildungssystem in diesem Zusammenhang mit der gleichzeitigen Dekonstruktion institutionellen Denkens und dem Bild einer auf die Zukunft ausgerichteten Vorstellung von Bildung zu tun. Der Staat ist, praktisch betrachtet, nicht mehr nur Rahmengeber und Kontrolleur wirtschaftlicher Aktivitäten, sondern initiiert, sponsert und hilft, wirtschaftliche Interessen aktiv umzusetzen (vgl. Amaral/Thompson 2019b, S. 281).

Die Öffnung des Bildungssystems für private Wirtschaftsunternehmen und die Begünstigung von Kooperationen zwischen öffentlicher und privater Hand stellen eine wachsende Einflussgröße dar, die auch im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereich zunehmend untersucht wird.[30] Viele Fragen sind in diesem Zusammenhang ungeklärt. Die Inanspruchnahme von Geld- und Sachmittelunterstützung und die sich daraus ergebenden Formen und Erwartungen von Gegenleistungen wären hier je spezifisch auf der Ebene von

30 Für das Thema Schule und Wirtschaft vgl. Gericke 2012, 2016, 2020; Gericke/Liesner 2014. Zu Online-Bildungsmaterialien, die Großunternehmen für Schulen bereitstellen, vgl. Beiträge in Matthes et al. 2013. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zum Thema Privatisierung und Lobbyismus von Digitalkonzernen an Schulen vgl. Engartner 2020.

Vertragsbeziehungen bis hin zu informellen Absprachen solcher Lobbying-Aktivitäten zu prüfen. Ähnliches gilt für Stiftungen, die nach Höhne (2012b, 2015, 2018b) in besonderer Weise als Agenten der Bildungsreform auftreten und als nicht staatliche-Akteure an der Hervorbringung neuer Steuerungsprozesse beteiligt sind. Auch ist es kein Zufall, dass ein deutschlandweiter Stiftungsboom mit den Bildungsreformen der 1990er Jahre zeitlich zusammenfällt (vgl. Höhne 2018a). Lag die Zahl rechtsfähiger Stiftungen 2004 noch bei 12.760, liegt sie nach Angaben des Bundesverbands deutscher Stiftungen Ende 2019 bei 23.230 (vgl. Stifterverband 2020). Zudem gibt der Bundesverband an, dass mittlerweile 338 Professuren von Stiftungen eingerichtet wurden und damit nach der Wirtschaft an zweiter Stelle stehe.

(4) Damit ist bereits die Ausbreitung staatlich-privater Netzwerke und Public-Private-Partnerships angesprochen, die Hirsch als *„Transformation und Internationalisierung des ‚erweiterten Staates'"* (Hirsch 2001, S. 188, Hervorhebung im Original) bezeichnet. Auch in diesem Bereich dehnen sich die Markt- und Konkurrenzbeziehungen aus und begünstigen solche Formen der Deregulierung und Privatisierung, die auch in der Bildungspolitik im Zeichen von Rationalisierungs-, Leistungs- und Sparmaßnahmen stehen und Stratifizierung, Hierarchisierung und Umbau der Institutionen befördern (vgl. ebd., S. 189). Verbunden ist diese Privatisierung ehemals staatlicher Unternehmungen mit einer Verstärkung des Innovations-, Anpassungs- und Umstrukturierungsdrucks auf die Institutionen zu eigenständigen Organisationen. Um eine effiziente Finanzierung gewährleisten zu können, die einem internationalen Vergleich standhält, entstehen Oligopol- und Monopolbildungsprozesse, die sich beispielsweise im Rahmen der Exzellenzstrategie immer deutlicher abzeichnen (vgl. Hartmann 2006, 2010, 2017).

Wichtig ist, wie Ulrich Brand (2018, S. 150 f.) bemerkt, dass der von Hirsch entwickelte Begriff der Internationalisierung im Zuge des erweiterten Staates auf zwei gegenläufige Entwicklungen hinweist. So ist das internationale Institutionensystem bis heute wesentlich damit befasst, Akkumulations- und Konkurrenzprozesse politisch-institutionell abzusichern, ohne dass jedoch eine eigenständige internationale politische Ebene entstünde, wie sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Klimakrise, wachsender globaler Migration und der Covid-19-Pandemie zeigt. Auf nationaler Ebene beschreibt Hirsch die Erosion des Staates anhand der Veränderungen im Parteiensystem, der Umformung der Kommunikation durch die digitalen Medien sowie der Entkoppelung von politischem System und gesellschaftlichen Interessen (vgl. Hirsch 2005, S. 201). Für die politischen Steuerungsabsichten konstatiert er einen „technokratischen Pragmatismus" (ebd.), der die Bedeutung von ‚rechts' und ‚links' in politisch divergierenden Positionen auf die Frage der ‚guten' Regierung reduziert und somit in die Frage nach effizienter und ineffizienter Politik umwandelt (vgl. ebd.). In der Bildungspolitik gewinnt politisches Handeln dabei durch eine evidenzbasierte und datengesteuerte

Zweckrationalität, durch Monitoring-Verfahren und Outcome-Orientierung seine gesellschaftlich akzeptierte Deutungshoheit.

Diese Legitimationsstrategie, die zugleich eine Krise des demokratischen Repräsentationsmodus bedeutet, benennt Hirsch weiter mit einiger Aktualität als wohlfahrtschauvinistisch-populistischen, rassistischen und nationalistischen Diskurs, der das Bewusstsein untermauert, „dass wir fast alle Opfer zu bringen haben und viele zu kurz kommen, aber immer noch besser fahren, wenn es gelingt, in Abgrenzung gegenüber den Verlierern des Globalisierungsprozesses wenigstens den nationalen Standort und die darin liegenden weltmarktpolitischen Segmente für das Kapital attraktiv zu machen" (ebd., S. 202 f.).

Der erweiterte Staat ist in dieser Hinsicht durch die Aushöhlung demokratischer Prozesse und Institutionen gekennzeichnet. Auch hierfür gibt es unterschiedliche Diagnosen, die daran anknüpfen. So spricht der englische Politikwissenschaftler und Soziologe Colin Crouch (2008) davon, dass die westlichen politischen Systeme bereits in einer „Postdemokratie" angekommen seien. Der Soziologe Oliver Nachtwey (2016) spricht im Kontrast zu Ulrich Becks Analyse der reflexiven Moderne von der „regressiven Moderne". Der Soziologe Sighard Neckel (2010) geht – nicht als einziger – in Anlehnung an Habermas' Werk zum Strukturwandel der Öffentlichkeit sogar so weit, von der „Refeudalisierung" der Gesellschaft zu sprechen, in der man es zunehmend mit Formen privater Regierung zu tun hat. All diese Diagnosen eint, dass nicht nur sozialstaatliche Vorstellungen von Gleichheit, Solidarität, Kooperation relativiert werden, sondern auch die Partizipationsmöglichkeiten innerhalb staatlicher Institutionen erodieren.

Die globale Entfesselung der Ökonomie unter gleichzeitiger territorialer Bindung an nationalstaatliche Interessen hatte eine Verschiebung des institutionellen Kräftegleichgewichts zur Folge. Damit verband sich eine strategische Veränderung staatlicher Steuerungsansprüche, von der Bildung und Wissenschaft nicht verschont blieben. Die Universitätsreformen seit Ende der 1990er Jahre stehen im Zeichen dieser Verschiebung der Grenzen von Staat und Ökonomie. Lessenich (2008), der aufgezeigt hat, wie wohlfahrtsstaatliche Institutionen und Interventionen individuelle Lebensverhältnisse prägen, spricht vom „aktivierenden" Sozialstaat. Er versteht die Transformation des Wohlfahrtsstaates als die regulative und motivationale Inanspruchnahme des Aktivbürgers, als den angepassten Interventionsmodus einer spätkapitalistischen Phase (vgl. Lessenich 2019, S. 886). Dieser Interventionsmodus ist charakteristisch für die Art und Weise, wie der institutionelle Umbau der Universitäten Ender der 1990er Jahre begründet wurde. Universitäten sollen seitdem unternehmerisch geführt werden, und sie werden dafür in Anspruch genommen, als ein „Kapital akkumulierendes Unternehmen" (Münch 2011, S. 75) zu funktionieren. Das betrifft nicht nur, wie bisher dargestellt, die materiellen, sondern auch die diskursiv erzeugten Realitäten durch die ökonomisch induzierten

Transformationsprozesse. Erschien im sozialstaatlichen Diskurs noch eine Idee von Bildung als öffentliches Gut vermittelbar, die egalisierend wirken sollte und als Teil des sozialstaatlichen Versprechens galt, sind die Leibilder der Universität, die ein autonomes, sich selbst verantwortliches, aktives Subjekt adressieren, seitdem andere geworden.

1.2.4 Überleitung zur Universität – Das unternehmerische Projekt

Leitbild für die Universität ist nach wie vor die unternehmerische Universität, wofür Burton R. Clark (1998) in seinem viel rezipierten internationalen Vergleich fünf europäischer Universitäten einen entsprechenden Einsatz geliefert hat. Für Clark müssen drei wesentliche Elemente gegeben sein, um unternehmerisch agieren zu können. Auf diese will ich als Überleitung zum nächsten Kapitel kurz eingehen, weil sie exemplarisch verdeutlichen, wie hier eine soziale Konstruktion und Deutung von Universität postuliert wird, in der die postfordistischen Kooperations- und Konfliktverhältnisse leitbildhaft ausagiert werden sollen.

Zunächst wird ein „willful effort in institution building" (ebd., S. 4) beschrieben, was Aktivität und Einsatzbereitschaft erfordere. Zweitens gehe es darum, eine „promising posture for future" (ebd.) zu gewinnen, und drittens: „Entrepreneurial universities seek to become ‚stand-up' universities that are significant actors on their own terms. Institutional entrepreneur-ship can be seen as both process and outcome" (ebd.). Clark argumentiert, dass das Unternehmerische ein Charakteristikum sozialer Systeme sei, die Universitäten jedoch weitestgehend in ihrem traditionellen Rollenverständnis befangen sind, sodass es also zunächst darum gehen müsse, das Leitbild der neuen Universität zu internalisieren. Universitäten seien ferner zu „bottom-heavy" (ebd.). Daher sei es notwendig, am Anfang ihre Mitglieder zu aktivieren und von der Herausforderung der Veränderung zu überzeugen. Drittens gehe es darum, sich als „significant actors on their own terms" (ebd.) zu begreifen. Die Universität erhält einen Akteurstatus, den sie zuvor nicht hatte, und muss sich als Wirtschaftsunternehmen interpretieren (vgl. Münch 2011, S. 71). Worum es hier in aller Kürze geht, ist die Institutionalisierung qua Organisationswerdung (vgl. auch Pasternak et al. 2019, S. 42).

Was Clark einleitend in seinem Buch beschreibt und was Richard Münch kritisch kommentiert, ist die Regierung der Universität mit dem Rüstzeug der Managementlehre. Konzeptionell und programmatisch hat sich die Universität dem Diskurs des Managements der 1990er und 2000er Jahre angeschlossen und ihre Organisationsstrukturen und Forschungsprogramme danach ausgerichtet. Die Universität sollte demnach beides in sich vereinen: Sie sollte sich die Prinzipien des freien Marktes zunutze machen, um ihrerseits mit dem neu gewonnenen Selbstverständnis am internationalen Wettbewerb teilzunehmen. Als

Organisation kämpft sie um Sichtbarkeit, um Forschungsgelder und um Prestige. Von ihr wird nun mehr Leistungsfähigkeit verlangt. Als Institution mit eigenen historischen Grundlagen läuft dieser materielle und diskursive Prozess nicht ohne Friktionen ab und wenig wäre verständen, würden die universitären Transformationen nicht im Spannungsfeld ihrer Reformen und Strukturumwandlungen betrachtet.

1.3 Universität im Postfordismus – Strukturelle Grundlagen und Transformationen

Über die Leistungsfähigkeit des Universitätssystems wird seit fast drei Jahrzehnten breit, wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Kontinuität, diskutiert. Repräsentativ für diesen Prozess stehen die Bologna-Reform, die Exzellenzinitiative, das New Public Management, aber auch die Forderung, dass das Bildungs- und Wissenschaftssystem sich auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft hin auszurichten habe. Im Gegensatz zu Large-Scale-Assessment-Studien wie PISA, TIMMS oder IGLU wurden diese Reformbewegungen in den öffentlichen Debatten bisher weniger wahrgenommen. Allenthalben verbanden sich je nach Berichterstattung damit sowohl Klagen als auch Appelle an internationale Bildungssysteme (vgl. Schrader et al. 2015; Amos et al. 2017). Weniger öffentlichkeitswirksam ist hingegen diskutiert worden, welche Bedeutung und Auswirkungen zurückliegende und aktuelle Reformprozesse im Rahmen einer wohlfahrtsstaatlichen Bildungspolitik haben und wie Universitäten hiervon betroffen sind (vgl. Grande et al. 2013).

Wie dieses Themenfeld problematisiert wird, hängt folglich von der eingenommenen Perspektive ab. Wird von einer Verwettbewerblichung von Arbeits-, Lebens- und Orientierungsverhältnissen innerhalb solcher Institutionen ausgegangen, wirft dies die Frage auf, wie unternehmerische Prinzipien, neue Organisations- und Steuerungsformen dazu beitragen, die Ausbeutung und Aneignung subjektiver Ressourcen im Rahmen neuer Wertschöpfungsstrategien zu begünstigen. Managementkritische Positionen dieser Art stoßen allerdings dort an Grenzen, wo die Mehrdimensionalität und Komplexität institutioneller Regelungsstrukturen lediglich auf die Analyse unternehmerischer Kalküle eingeengt werden. Den Eigendynamiken der Universitäten im Zuge politisch motivierter und staatlich realisierter Reformen stärker Rechnung zu tragen, gehört hingegen zum Selbstverständnis der Governance-Forschung. In der vorliegenden Untersuchung ist es nicht nötig, auf das mittlerweile ausdifferenzierte Forschungsfeld der Governance weiter einzugehen. Vieles von dem, was in diesem Kapitel zur Organisationsreform durch das New Public Management, den wissenschaftlichen Arbeitsverhältnissen, den Finanzierungsmodellen sowie zum Bologna-Prozess zusammengetragen ist, knüpft jedoch genau an eine solche Betrachtungs- und

Problematisierungsweise an. Was der Governance-Forschung jedoch fehlt, ist die Frage nach den Legitimationsstrategien, nach den begrifflichen Operationen, unter denen Hegemonien und neue epistemische Regime entstehen. Ein Beispiel dafür ist der Produktionsfaktor Wissen oder die mit den 2000er Jahren einsetzende Rede von der Wissensgesellschaft.

Der umfangreiche Herausgeberband „Die Wissensgesellschaft" (2006a) von Uwe H. Bittlingmayer und Ulrich Bauer hat sich der Mehrdimensionalität dieses Begriffes angenommen. Bittlingmayer und Bauer (2006b) geben in ihrem Eingangsbeitrag mehrere Beispiele zur Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft an. Zunächst steht der Terminus in der soziologischen Debatte in einer Kontinuität zur postindustriellen Gesellschaft, die mit den Namen Peter Drucker (1967) und Daniel Bell (1973) verbunden ist. Chronologisch gesehen liegen hier die Wurzeln von der Vorstellung der Wissensgesellschaft. Daniel Bell verweist auf den schwindenden Stellenwert der güterproduzierenden Industriegesellschaft und den Aufwärtstrend der Dienstleistungsgesellschaft, in dessen Zentrum nunmehr theoretisches Wissen und der Akademiker als Hauptfigur stehe. Gegenüber den klassischen Produktivkräften Arbeit und Kapital trete nun Wissen in den Vordergrund und führe zu entscheidenden strukturellen Veränderungen.

Zwei Vorstellungen wurden Bittlingmayer und Bauer zufolge besonders diskutiert. Einerseits nahm man an, dass sich der technisch-industrielle Fortschritt zunehmend von der staatlichen Regulierung entkoppele und andererseits, dass sich in der Folge die diagnostizierten immanenten Widersprüche zugunsten einer (sozial-)wissenschaftlich-technisch gesteuerten Gesellschaft auflösten (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2006b, S. 11). Diese Annahmen behandelten die Wissensgesellschaft als Differenzmarkierung, die die sozial- und wirtschaftspolitische Ordnung neu egalisieren, scientifizieren und professionalisieren und mit der fordistischen Logik der Produktivitätssteigerung nichts mehr gemein haben sollte. Zugleich ist diese Diagnose eng mit der Entwicklung zur Globalisierung verwoben. Die Konjunktur des Wissensgesellschaftsdiskurses wäre ohne die Entwicklung innerhalb der EU und den Einfluss der OECD nicht möglich gewesen. Hierzu zählten die Weichenstellungen für einen europäischen Binnenmarkt durch den Maastrichter Vertrag (1992) und den Vertrag von Nizza (2001) ebenso wie das durch die OECD veröffentlichte Schlüsseldokument „The Knowledge-Based Economy" (1996) und die als Lissabon-Strategie (2000) bekannt gewordene Beschlussfassung, die nationalen Ökonomien in wissensbasierte Wirtschaften umzuwandeln und einen aktiven bzw. aktivierenden Sozialstaat zu fördern.

Als Konsequenz gehen die Autoren von einer veränderten Rolle der Individuen in der Gegenwartsgesellschaft aus (vergleichbar der Diskussion zu den Subjektanalysen im Postfordismus), was etwa dazu geführt habe, dass sich ein Konzept wie das des Lebenslangen Lernens als unhinterfragte pädagogische

Hintergrundschablone etablieren konnte (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2006b, S. 12). Das wiederum forderte die Bildungsphilosophie heraus, sich mit dem semantisch weitgefassten Kompetenzbegriff auseinanderzusetzen, der im Gegensatz zum Wissens- und Bildungsbegriff der eigentliche Kernbegriff der Wissensgesellschaft ist (vgl. Pongratz et al. 2007). Er zielt auf die empirische Überprüfbarkeit der Wissensproduktion und Wissensverarbeitung der Subjekte. Höhne (2007) beschreibt in Bezug auf das deutsche PISA-Konsortium, dass der Begriff Kompetenz in Abgrenzung zur Bildungstradition bewusst funktionalistisch gefasst wurde. Die Förderung von Kompetenzen dienten der notwendigen Ausbildung von Wissen, Können und Fertigkeiten zur Bewältigung von Alltagssituationen (vgl. ebd., S. 33). Die Wissensgesellschaft stelle nicht zuletzt einen expliziten Anspruch auf das Selbstmanagement der Subjekte, das in seiner institutionellen Übersetzung ein erwartbares Bildungshandeln einfordere und mit dem Begriff der Kompetenz im weit höheren Maße operationalisierbar und flexibler einsetzbar sei.

Nach Jessop (2008) besitzt das Konzept der Wissensökonomie (knowledge-based-economy) eine hegemoniale Leitfunktion im Postfordismus und hat insbesondere das Bildungs- und Wissenschaftssystem einem ökonomisch-technologischen Paradigma (economic imaginaries) unterworfen (vgl. auch Amaral/Thompson 2019b). Dabei zeichnet sich eine zunehmende soziokulturelle Verflechtung ab, die zwar im Umgang mit Wissen stets immanent war, jedoch erst als transnationales politisches Projekt ihren Siegeszug angetreten hat. Die Wissensgesellschaft ist als eine Art Meta-Erzählung zu verstehen, welche die Vorstellung beförderte, wir lebten in einer wissensbasierten Ökonomie, die sich im globalen Markt behaupten muss (vgl. auch Liesner 2016, S. 53). Das Etikett Wissensgesellschaft ist, wie Bittlingmayer ideologiekritisch rekonstruiert, mehr „Wille und Vorstellung" (2005), eine wirkmächtige Konstruktion, die zunächst einmal deutlich macht, dass sich die Bedingungen der Mehrwertproduktion fundamental verändert haben (vgl. Hirsch et al. 2019, S. 787). Wissen wird in die Form geistigen Eigentums gegossen und als Ware gehandelt. „Die Verfügung über geistige Eigentumsrechte wird damit zu einem Schlüsselelement der neuen Akkumulations- und Regulationsweise" (Hirsch 2001, S. 182). Beispielhaft hierfür sind Patentrechte, deren zugrundeliegende Ideen und Erfindungen nicht zuletzt durch steuerfinanzierte Grundlagenforschung gewonnen wurden und anschließend in der Kooperation von Hochschule und Wirtschaft als wichtiger Produktionsfaktor in Startups überführt werden.

Die Vorstellung einer wissensbasierten Ökonomie hat als strategische Regierungsrationalität von ihrer Aktualität nichts eingebüßt, wenngleich in Zeiten von neuen populistischen Strömungen, Leugnern des Klimawandels und Verschwörungstheoretikern aller Art dieser Begriff an Popularität eingebüßt und tendenziell eine ironische Wendung erfahren hat. Trotzdem wird Wissen nach wie vor als eine der bedeutungsvollsten Ressourcen für ökonomischen Erfolg

betrachtet und gehandelt. Es sind die Mantren von der internationalen Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit, von Wachstum, Innovation, verbesserter Mobilität, erhöhter Flexibilität sowie die Forderung, finanzielle Spielräume synergetisch zu nutzen. In diesem Kontext sind sogenannte *education hubs* innerhalb der internationalen Hochschullandschaft noch eine relativ junge Erscheinung, in der zwischen Ländern und Städten neue zeitliche und räumliche Kooperationszentren für internationale Hochschulbildung entstehen (vgl. Knight 2014; Amaral et al. 2019). Neben der initiierenden Rolle, die den Staaten in dieser Entwicklung zukommt, gehe es in diesen Zentren u. a. darum, neue Zukunftsvorstellungen von Hochschulbildung zu schaffen, die wiederum als Schlüssel für Innovationen betrachtet werden. Den Weg dorthin haben nationalstaatliche Umbauprozesse bereitet, mit dem Hinweis auf notorisch leere Staatskassen, für deren Behauptung Liesner und Lohmann (2009) die Rolle der OECD aufgezeigt haben. Die Doppelstrategie der OECD liegt darin, einerseits nationalstaatlichen Regierungen angesichts leerer öffentlicher Kassen zu empfehlen, die Staatsausgaben für den Bildungsbereich zu senken und andererseits die Erhöhung privater Bildungsausgaben zu fordern.

Die deutsche Universität ist in vielerlei Hinsicht ein Nachzügler im internationalen Vergleich, was den Umbau des Sozialstaats und damit verbunden den Wandel der Hochschulen betrifft (vgl. Schimank 2008; Dörre/Neis 2010, S. 18 ff.; Hüther/Krücken 2016, S. 50 ff.). Der internationale Vergleich mit anderen Hochschulsystemen zeigt, dass in den USA und dem Vereinigten Königreich der Umbau des Hochschulsystems nicht nur parallel zu anderen historischen-nationalen Entwicklungspfaden einsetzte, sondern auch im Zuge der Reaganomics und des Thatcherismus mehr als eine Dekade früher begann. Der vergleichende Blick, den Hartong (2018) und Münch (2018) auf diese Länder richten, hebt die fortgeschrittenen Privatisierungen dieser Bildungssysteme als potenzielles Gefahrenszenario hervor. Hinzu kommt eine zunehmend komplexe Betrachtung, wenn es um die Frage geht, inwiefern beispielsweise das US-amerikanische Bildungssystem Interdependenzen von Steuerungsmechanismen mit dem deutschen Bildungssystem aufweist. Hartong verweist auf die ambivalente Rolle der USA als Vorreiter und Negativbeispiel für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und Tests. Der Einfluss auf den transnationalen Bildungsraum wird allerdings, so Hartong (2018), durch heterarchische und topologische Systeme hergestellt und verknüpft. Auch diese seien als eine Art „Regulationsgefüge" (ebd., S. 25) zu verstehen. Zentral ist das Zusammenspiel unterschiedlicher Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse, die allgemein auf Mechanismen, Strukturen und Prozesse der Interdependenz- und Handlungskoordination im Rahmen komplexer Mehrebenensysteme zielen (vgl. ebd., S. 35). Prozesse der Transnationalisierung sind nicht als eine lineare Verschiebung bildungspolitischer Einflussnahme zugunsten internationaler Organisationen zu betrachten,

sondern durch eine relative Gleichzeitigkeit dieser Prozesse bestimmt, in denen sich ein globaler Bildungsraum um neue nationale Bildungsstandards herum konstituiert (vgl. ebd., S. 297). Die Geschwindigkeit und Effizienz ihrer Umsetzung ist dabei an politische Rahmensetzungen gebunden. Auch hier wird es für die künftige Entwicklung darauf ankommen, welche neuen oder fortwährenden Kooperations- und Konfliktverhältnisse zwischen den OECD-Staaten initiiert und verhandelt werden.

Die Transformation von Universitäten in Leistungs- und Wettbewerbsakteure steht keineswegs geradlinig, bruchlos und konfliktfrei in dieser Entwicklung. Im Hinblick auf Transnationalisierung sollen Universitäten über eine staatlich induzierte Reformstrategie zu handlungsfähigen Akteuren im internationalen Wettbewerb umgestaltet werden. Hirsch sieht diesen Zusammenhang außerordentlich kritisch: „Die Sozial- und Bildungspolitik zielt kaum mehr auf allgemeine Gleichheits- und Emanzipationsprinzipien, sondern – im Rahmen kapitalverwertungssichernder Rationalisierungs- und Sparmaßnahmen – auf Privatisierung, soziale Hierarchisierung, Spaltung und Konkurrenzmobilisierung (‚workfare state')" (Hirsch 2005, S. 14). Im postfordistischen Transformationsprozess verändert sich die Art und Weise, in der die politische Form des Kapitalismus sich im politischen Institutionensystem ausdrückt, womit die darin liegenden Kapitalverhältnisse neue Formen annehmen (vgl. ebd., S. 197).

Jessop beschreibt diesen regulationstheoretischen Zusammenhang in Hinblick auf die knowledge-based-economy wie folgt:

> „Two apparently contrary but actually complementary strategies are being adopted here. On the one hand, the state is asserting the importance of education in the realisation of national economic interests; and, on the other hand, it is conceding greater autonomy to educational institutions in how they serve these interests (Marginson, 1999). But this autonomy is being exercised in the context of the hegemony of knowledge-based accumulation strategies, the growing participation of the bearers of this strategy in the shaping of education mission statements, the increasing financial dependence of further and higher education on third-party revenues deriving neither from the state nor from students, and the growing dependence of university revenues on student fees, business research contracts, third mission activities, and university branding strategies relative to the share of income as block grants from government agencies." (Jessop 2008, S. 33)

In dieser Gesamtdynamik kommt es zu Grenzverschiebungen der organisatorischen und subjektiven Dimension wie auch zu weitreichenden Änderungen in den Rückkoppelungen staatlicher Steuerungsprozesse, die mit der tradierten Logik universitärer Strukturen kollidieren und neue Konfliktstrukturen in Forschung, Lehre wie auch im allgemeinen Bewusstsein der Akteure produzieren.

1.3.1 Formwandel und neue Regulationen der Universität

Neben dem Diskurs um die Wissensgesellschaft haben insbesondere diejenigen Maßnahmen die Hochschulreform geprägt, die unter den Bezeichnungen New-Public-Management (NPM) und Governance implementiert wurden. Sie bestimmten und ordneten in den letzten zwanzig Jahren die Entwicklungen und Prozesse der Bologna-Reform und verändern die Hochschulen. Als Reformleitbild und analytischer Rahmen markieren sie den „Formwandel der Staatlichkeit" (Bogumil et al. 2013) im deutschen Universitätssystem. Wo von New Public Management und Hochschulgovernance die Rede ist, geht es vornehmlich um Aspekte und Betrachtungen der organisatorischen Steuerung des Hochschulsystems.

Dem NPM ist seit seiner Einführung zu Beginn der 1980er Jahre attestiert worden, dass es geeignet sei, alle Bereiche des öffentlichen Sektors, Schule, Universität, Krankenhäuser, Verwaltung, sinnvoll und effizient umzugestalten (vgl. ebd., S. 20). Das NPM basiert auf der institutionenökonomischen Betrachtungsweise[31], welche von der neoklassischen Annahme des homo oeconomicus, des methodischen Individualismus und der Nutzenmaximierung ausgeht (vgl. Höhne 2012a, S. 806). Bildungsinstitutionen wurden in diesem Sinne als produzierende Einheit mit Produktionszielen und einer inneren Ökonomie umdefiniert (vgl. ebd.). Ein Versprechen des NPM war es, dass der vermeintlichen Entstaatlichung eine Entbürokratisierung folgen werde (vgl. Pasternak et al. 2019, S. 7). Die zwei zentralen Größen, mit denen dies erreicht werden sollte, sind die Einführung vom Managementstrukturen und digitalen Assistenzsystemen (vgl. ebd.).

Die Instrumente des NPM und der Hochschulgovernance sind durch zwei Entwicklungslinien gekennzeichnet: zum einen durch (horizontale) Standardisierungen mittels neuer Planungs-, Steuerungs- und Kontrollinstrumente

31 Die Neue Institutionenökonomik ist im Mainstream der internationalen Hochschulforschung das präferierte Modell, um die Veränderung von Hochschulprozessen aus einer organisationstheoretischen Perspektive zu beschreiben (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 165 ff.). Die Grundannahme des Neo-Institutionalismus ist es, dass Organisationen in ihrem Verhalten durch das Streben nach Umweltlegitimation geprägt sind (vgl. ebd.). Das Handeln von Institutionen bzw. Organisationen wird nicht mit Maßgaben der inneren Effizienz und Effektivität erklärt, sondern mit gesellschaftlich institutionalisierten Rationalitätsvorstellungen (Mythen), die von außen an Organisationen herangetragen werden.
Eine Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt meines Erachtens darin, dass mit dem Verweis auf gesellschaftlich rationalisierte Vorstellungen, an denen sich Organisationen mittels Zwang, Isomorphie und normativem Druck orientieren (vgl. Meyer et al. 1983; DiMaggio/Powell 1991), innerorganisatorisch keineswegs widerspruchsfrei ablaufen und das Handeln der Akteure nur sinnvoll erklärt werden kann, wenn von der Anerkennung und Übernahme gemeinsamer Werte ausgegangen wird, was zu einer Rationalisierung auf der Organisationsebene führen soll.

und zum anderen durch eine neue (vertikale) Stratifikation und Hierarchisierung des Hochschulsystems, was sowohl die Binnenorganisation als auch den Vergleich der Universitäten miteinander betrifft. Universitäten sollen zu Organisationen mit klar definierten Zielen und einer strategischen Planung werden. Orientiert wird sich an sogenannten Leistungskriterien, die über Kennziffern, Indikatoren, Evaluationen, Rankings, Ratings, Monitorings gesteuert werden.[32] Die Hochschulsteuerung steht im Spannungsfeld von Anreiz- und Sanktionssystemen, die Auswirkungen auf die Finanzierungslage sowie auf die Forschungsprogramme von Universitäten haben. Zugleich wird damit die Behauptung aufgestellt, dass Hochschulen weg von der staatlichen Detailsteuerung mehr Autonomie erhielten.

Aus Sicht der Governance unterscheidet Schimank fünf Mechanismen: Erstens die staatliche Regulierung der Hochschulen (alt), zweitens die Außensteuerung der Hochschulen durch staatliche Akteure oder gesellschaftliche Anspruchsgruppen (Stakeholder) (neu), drittens die Selbstverwaltung der Hochschulen (alt), viertens die hierarchisierte Selbststeuerung der Hochschulen (neu), fünftens den Konkurrenzdruck und Wettbewerbsmechanismus innerhalb, von und zwischen Hochschulen (neu) (vgl. Schimank 2008, S. 624). Die neuen Mechanismen, die zugleich gestärkt werden sollen, bildet das New Public Management ab, das die Detailsteuerung des Staates ersetzt. Diese war Kennzeichen des bis dahin üblichen kameralistischen Verwaltungsapparats mit der Festlegung von Budgets für öffentliche Einrichtungen (Input-orientiert). Der Mechanismus der Außensteuerung durch gesellschaftliche Stakeholder bezieht sich auf die Einführung von Hochschulräten mit externen Vertretern. Im Kern sollte es hier um die bessere Vernetzung der Universität mit anderen gesellschaftlichen Gruppen gehen. Allerdings ist der demokratisch orientierte Status von Hochschulräten rechtlich umstritten, ob ausreichende Sachkompetenzen bestehen, wird infrage gestellt und eine Inbesitznahme durch gesellschaftliche Partikularinteressen befürchtet. Hochschulräte werden von den Ministerialverwaltungen und/oder den Universitätsleitungen gewählt, womit sie weder durch das Parlament noch durch die Bevölkerung ausreichend legitimiert und diesen auch nicht rechenschaftspflichtig sind (vgl. Bogumil et al. 2013, S. 48).

Das inneruniversitäre Pendant hierzu bildet(e) die Selbstverwaltung bzw. die akademische Selbstorganisation durch Kollegialorgane, die dem Prinzip der Gruppenuniversität folgten. So unterliegen Forschung und Lehre als Kernaufgaben der Universität traditionell der akademischen Selbstverwaltung. Als bestimmendes Element und klassische Entscheidungszentren kamen Kollegialorgane wie Senat und Fakultätsrat hinzu, die nach dem Prinzip der Betroffenenpartizipation

32 Vgl. für eine geschlechterkritische Auseinandersetzung wissenschaftlicher Arbeitsverhältnisse in diesem Zusammenhang Hark und Hofbauer (2018).

akademische Angelegenheiten innerhalb der Universität selbst regelten (vgl. ebd., S. 26).

Die Einführung des NPM ist entsprechend als mehrdimensional zu verstehen. Während in den Vereinigten Staaten und dem Vereinten Königreich, mehr als der Privatisierung öffentlicher Aufgaben, der Außendimension des NPM im Sinne einer Vermarktlichung eine besondere Rolle zukam, ist es in Deutschland vor allem die Binnendifferenzierung von Entscheidungs- und Leitungsstrukturen, die mit betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten neu ausgerichtet wurde (vgl. ebd., S. 20). So gesehen bewegt sich die Hochschulgovernance zwischen einer administrativ-hierarchischen Selbststeuerung und den unterschiedlichen Wettbewerbsmechanismen in der Binnen- und Außenorganisation. Zentral ist die Stärkung der Universitätsleitungen, während gleichzeitig die Autonomie der ProfessorInnen in kollegialen Selbstverwaltungseinheiten in ihren Rechten beschnitten wurde. Von den Befürwortern der Hochschulreformen wird darin eine Verbesserung der strategischen Handlungsfähigkeit der Hochschulleitungen gesehen. Diese ist und war vor allem von besonderer Bedeutung für die Exzellenzinitiative (vgl. Sandberger 2019, S. 138).

Während die Reaktionen auf diese Änderungen sehr unterschiedlich ausfielen, sie reichen von der Befürwortung eines Reformbedarfs der Universität über einen pragmatischen Aktionismus bis hin zur stillen oder lauten Verweigerung von Betroffenen, ist die Frage darüber, wer an den Universitäten das letzte Wort bei der Verwendung von Forschungsgeldern, dem Einsatz der Lehrmittel, der Ernennung von Professuren etc. hat noch nicht entschieden. Dies lässt sich besonders gut an der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts nachverfolgen, das anhand zahlreicher Verfassungsbeschwerden von WissenschaftlerInnen über die Jahre zu prüfen hatte, wo im Zuge der Reformen die Wissenschaftsfreiheit strukturelle Gefährdungen erfahren hatte. Dabei lautet ein Beschluss des Bundesverfassungsgerichts von 2014, dass sich gemäß Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG die garantierte Mitwirkung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im wissenschaftsorganisatorischen Gesamtgefüge einer Hochschule auf alle wissenschaftsrelevanten Entscheidungen erstreckt. Während im sogenannten Niedersachsen-Urteil nur der Kernbereich von Forschung und Lehre als wissenschaftsrelevant angesehen wurde, haben sich, so Sandberger, diese Entscheidungen wieder zunehmend auf Fragen der Entwicklungs- und Bauplanung, der Finanzierung und der inneren Organisation ausgeweitet (vgl. ebd., S. 139). Das sind, nur am Rande bemerkt, die Eigenheiten eines föderalen Systems, in dem es schwierig ist, zu einer allgemeinen Bewertung zu gelangen.

Von einer Rückgewinnung wissenschaftlicher Entscheidungskompetenzen lässt sich allerdings nicht sprechen, auch wenn eine Entmündigung zugunsten reiner Marktprinzipien für die deutschen Universitäten ebenso wenig der Fall

ist. Vielmehr steht das hegemoniale Leitbild der unternehmerischen Universität selbst zur Debatte. Weil aber das Unternehmerische selbst den Beigeschmack eines Kampfbegriffes enthält, wird lieber der Begriff der Hochschulgovernance beibehalten, um die Assoziation mit vorherrschenden Leitungsstrukturen nicht preiszugeben, wie Sandberger mit Blick auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2018 festhält (vgl. ebd.).

Die Hierarchisierung der Universitätspositionen ist ebenfalls eine Stratifikation der Leitungspositionen, die sich horizontal und vertikal neu verteilen und als strategische Knotenpunkte ausbilden. Die Überformung qua Leistung suggeriert auf der einen Seiten die Offenheit des Wettbewerbs, wodurch Positionen zugewiesen und besetzt werden. Auf der anderen Seite hat die Erzeugung von Statusunterschieden über das technisch induzierte Leistungsprinzip selbst die Funktion einer legitimierbaren und sichtbaren Schließung von politischen und institutionellen Erwartungen. Damit wird das bis dahin institutionell wenig stratifizierte System der Hochschule in die Richtung einer zunehmend verfestigten Statushierarchie gesteuert (vgl. Münch 2009b, S. 263). Es geht nicht nur um die Bewertung der Leistung einzelner Wissenschaftler, sondern auch um die Bewertung der Leistung einer Universität als Ganzes.

Die Absicht, die hinter der Leistungssteigerung und Qualitätsverbesserung steht und die organisatorisch mit diesen Mitteln herbeigeführt werden soll, hat wesentliche Bedeutung für die Frage nach guter Forschung und Lehre. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Transferprojekts „Entlastungsmanagement für die Organisation der Lehre" (EMOL) ist die Hochschulstudie zu den „Administrationslasten" (Pasternak et al. 2019) aufschlussreich, die als Begleitforschung zum Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre" entstanden ist, sich an die Ergebnisse der Vorstudie zur verwalteten Hochschulwelt (vgl. Pasternak et al. 2018) anlehnt und das Problem der Zeitknappheit durch die Transaktionskosten neuer Governance-Strukturen intensiv bearbeitet hat.

Die Studie hält bezüglich der Arbeits- und Zeitbelastungen fest, dass der Anteil an der für die Forschung aufgewendeten Zeit sinkt, der Zeitaufwand für die Lehre über die letzten vierzig Jahre zwar sehr stark gesunken ist, seit Bologna aber relativ stabil bleibt, wobei zu beobachten ist, dass WissenschaftlerInnen vermehrt ihre Freizeit für universitäre Arbeiten einsetzen. Der zeitliche Aufwand für Verwaltungstätigkeiten (Beratung, Doktorandenbetreuung, Schreiben von Gutachten und Anträgen etc.) steigt indes kontinuierlich (vgl. ebd., S. 19). Gefördert wird diese Entwicklung durch die stark gestiegene Zahl der Studierenden in den letzten 15 Jahren, die veränderten Bedingungen der Finanzierung von Forschung und Lehre und die massive Ausweitung des akademischen Mittelbaus. Diesem Zusammenhang gehe ich im nächsten Kapitel weiter nach.

1.3.2 Hochschulfinanzierung und wissenschaftliche Arbeitsverhältnisse

Die Bildungsfinanzierung ist ebenso wie der Bologna-Prozess ein Thema mit Variation, wenn es um die Ausdeutung und Bewertung statistischer Analysen, Bilanzierungen und Zwischenergebnisse geht und um die Frage, welche politischen Absichten damit verfolgt werden (vgl. Barz 2010). Dies gilt in erster Linie für die Interpretation der Zahlen, vor allem dann, wenn ein und dieselbe Kennzahl unterschiedliche Werte annimmt. Dabei ist es vor allem eine definitorische Festlegung, was als Bildungsausgaben zu rechnen ist und inwieweit diese für Teilbereiche weiter unterschieden werden. Außerdem können die Standards national und international durchaus stark konvergieren (vgl. ebd.).

Diese pauschalen Bemerkungen machen es bereits notwendig, den Rückgriff auf Statistiken zu rechtfertigen. Einerseits ist gegenüber einer übermäßigen Verwendung von Zahlen als Argumentationsgrundlage für Veränderungen im Hochschulsystem Vorsicht geboten, andererseits zeigen die Studien zur Hochschulfinanzierung (auf die hier durchaus selektiv Bezug genommen wird) einen Paradigmenwechsel staatlicher Hochschulfinanzierung, der eben als neue Regulationsweise aufgefasst werden kann. Dies beginnt nicht zuletzt mit der veränderten Rechtsprechung.

Das 2007 in Kraft getretene Hochschulfreiheitsgesetz in Nordrhein-Westfalen überführte die Hochschulen von staatlichen Einrichtungen zu Körperschaften des öffentlichen Rechts. Als juristische Personen erhalten Hochschulen die Dienstherrenfähigkeit und in gewissen Umfang eine Disposition über das eigene Vermögen mit weitreichender Verantwortung für Finanz-, Personal- und Organisationsentscheidungen. Dies hat Konsequenzen für die Binnenorganisation von Lehre und Forschung wie auch für das Verhältnis zu externen Kooperationspartnern und Financiers.

Insofern Universitäten als Einrichtungen eigener Dignität und Verantwortlichkeit konstituiert werden, setzt damit eine Konkurrenz der Standorte im Wettbewerb um Mittel ein. Parallel dazu entwickelt sich eine Internationalisierung der Produktion an der Hochschule in Form der Steigerung des Publikationsaufgebots und der Kooperation, die zugleich an nationale und internationale Drittmittel-Akquise gebunden ist, um den eigenen Status sichtbar zu machen und zu stärken (vgl. Thole et al. 2012; Koller et al. 2016; Dohmen/Wrobel 2018).

Der Hochschulökonom Frank Ziegele (2010, S. 214) beschreibt fünf Merkmale der Grundlogik der Hochschulfinanzierung zwischen staatlichen Mittelgebern (Bund und Länder) und den Mittelempfängern (Hochschulen): (1) Zunächst verändert sich das Verhältnis zwischen Staat und Hochschule selbst, weg von einer Detailsteuerung hin zu einer auf Anreizen und Sanktionen basierenden Struktur, die den Hochschulen gewisse Spielräume für deren Umsetzung lässt. (2) Damit nimmt der Staat die Rolle eines ordnungspolitischen Rahmengebers ein, der auf

die Implementierung funktionsfähiger Wettbewerbsmechanismen setzt und diese bei Bedarf kontrolliert. (3) Die Hochschulfinanzierung erfolgt (die Forschung ausgenommen) über das Prinzip „Geld folgt Studierenden", wodurch die staatliche Angebotssteuerung durch das Nachfrageprinzip ersetzt wird. (4) Strategisch behalten sich staatliche Instanzen gewisse Entscheidungskompetenzen in Form von Mittelvergaben und Genehmigungen von Haushaltsgeldern vor (vgl. S. 76). (5) Analog dazu wird eine Vielfalt von Finanzierungsquellen unterstützt. Weiter unterscheidet Ziegele drei Säulen der staatlichen Finanzierung: die aufgabenbezogene Grundfinanzierung, die leistungsorientierte und die innovationsbezogene Zuweisung (vgl. ebd., S. 215 f.). Diese werden nach Belastungs- und Leistungsindikatoren sowie nach der Qualität der jeweiligen Lehr- und Forschungsanträge vergeben. Für den Nachfolgevertrag des Hochschulpakts „Zukunftsvertrag *Studium und Lehre stärken*" wird zwischen Bund und Ländern die Verteilung der Mittel über die Zahl der Studierenden (innerhalb der Regelstudienzeit plus zwei Semester) (60 Prozent), der Studienanfängerinnen und -anfänger (20 Prozent) sowie der Absolventinnen und Absolventen (20 Prozent) vorgenommen (vgl. GWK 2019). Was in diesem Zusammenhang früher der „Qualitätspakt Lehre" war, wird künftig „Innovation in der Hochschullehre" heißen und vorerst ab 2021 mit jährlich 150 Millionen Euro durch den Bund finanziert sein, ab 2024 dann auch mit Länderbeteiligung. Erstmalig wird es dafür eine von Bund und Ländern geplante Organisationseinheit geben, die in den Händen einer Hamburger Treuhandstiftung liegt, die zwar in ihrer Finanzierung unselbstständig ist, aber dennoch unabhängig funktionieren soll. Ihre Aufgabe wird es sein, Projekte zur Weiterentwicklung der Lehre zu fördern, Austausch und Vernetzung zwischen Hochschulen zu stärken und Wissenstransfer zu unterstützen. Das bedeutet einen Dauerwettbewerb um Fördermittel in der Lehre. Zugleich zeigt die im Vergleich mit den 3,4 Milliarden Euro, welche die Deutsche Forschungsgemeinschaft für Forschungsförderung allein im Jahr 2018 ausgegeben hat, vergleichsweise niedrige Summe, dass viele BewerberInnen trotz Antragsbemühungen wohl leer ausgehen werden (vgl. Reinmann 2019). Nicht zuletzt werden Forschung und Lehre so gegeneinander positioniert.

In diesem Zusammenhang erfolgt die räumliche und zeitliche Ausdifferenzierung der Hochschulmittel über Ausgaben und Investitionen, die unterschieden werden nach Forschung und Lehre, Studierendenzahlen und Studiengebühren, nach dem Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung, nach Grundausstattung und Drittmitteln; des Weiteren erfolgen laufend Zuschüsse durch staatlich und international geförderte Projekte und Fördertöpfe. Hinzu kamen seit 2004 die erwähnten Hochschulpakte, die einen wesentlichen Teil der laufenden Grundmittel ausmachten und maßgeblich zur Steigerung der Bundesausgaben beigetragen haben.

Im Folgenden gehe ich auf die zentralen Verschiebungen in der Finanzierung des Hochschulsystems ein. Danach folgt die Differenzierung einzelner Aspekte,

insofern sie im Zusammenhang mit grundsätzlichen Veränderungen von Forschung und Lehre stehen. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse beziehen ihre Datengrundlage überwiegend vom Statistischen Bundesamt.

(1) Hauptproblem der Diskussion um Hochschulfinanzierung
Insgesamt haben die nominalen Zuwächse (nicht inflationsbereinigt) an nahezu allen Universitäten (trotz länderspezifischer Schwankungen) kontinuierlich zugenommen. Hier liegt die erste große Krux in der Diskussion um die Hochschulfinanzierung. In absoluten Zahlen sind die Ausgaben deutlich gestiegen. Mit diesen lässt sich jedoch weder der tatsächliche Bedarf der Hochschulen abbilden noch wird hier der hohen Zunahme der Studierendenzahlen Rechnung getragen.

(2) Zur Komplexität der Finanzierungsarten
Es gibt beträchtliche Unterschiede in der Art und Weise und der Höhe der länderspezifischen Finanzierung. Insgesamt hat sich das Verhältnis von der öffentlichen Grundfinanzierung zugunsten öffentlicher und privater Projekt- und Drittmittelfinanzierung verschoben (vgl. Hüther/Krücken 2016; Keller et al. 2017; Dohmen/Wrobel 2018). Eine Ausnahme sind die außeruniversitären Forschungseinrichtungen, in denen sich die Grundfinanzierung insgesamt als stabiler darstellt, was u. a. daran liegt, dass diese auf günstigere Rahmenbedingungen durch die Hochschulpakte zurückgreifen können (vgl. Dohmen/Wrobel 2018, S. 20). Hier liegt insbesondere für die öffentlichen Hochschulen der stärkste Paradigmenwechsel, der von der staatlichen Detailsteuerung wegführt und hin zu dynamischeren Finanzierungsformen, die sich aus nationalen und internationalen Kooperations- und Projektverbünden und temporären Mittelzuweisungen ergeben (DFG, EU, Stiftungen, Unternehmen und nicht zuletzt der Bund selbst). Insbesondere für die Universitäten sind die Drittmittel von großer Bedeutung und machen mittlerweile zwei Drittel des Budgets aus (vgl. ebd.; Hartmann 2017). Ebenso sind zwei Drittel der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung aus Drittmitteln finanziert. Dabei haben Forschungsmittel des Bundes, der Stiftungen, der EU wie auch der Länder generell eine hohe Bedeutung (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2016).

Für den Zeitraum 1985 bis 2012 konstatieren Hüther und Krücken (2016), dass die größte Einnahmequelle nach wie vor die staatlichen Grundmittel sind, sich jedoch der Anteil zwischen 1985 und 2012 von 67 auf 49 Prozent der gesamten Ausgaben der Hochschulen reduzierte (vgl. ebd., S. 112). Hingegen stiegen die Verwaltungsmittel von 26 auf 33 Prozent sowie die Drittelmittel von sieben auf 15 Prozent (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Drittmittel verzeichnen die Hochschulforscher Justus Henke und Peer Pasternak (2017, S. 23) beispielsweise für die Bundesländer Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Sachsen und Sachsen-Anhalt seit

2004 einen Anstieg der Bundesmittel um 104 Prozent, der DFG-Mittel um 126 Prozent und der EU-Mittel seit 2007 um 155 Prozent. Die externen Mittel zur Hochschulfinanzierung stiegen damit im Zeitraum von 2004 bis 2013 um 50 Prozent und machten insgesamt ca. 25 Prozent der Gesamtfinanzierung aus. Hierzu gehören auch die Fördermittel der Exzellenzinitiative. Drittmittel können demnach in drei Arten unterschieden werden: Nach Forschungsförderern (DFG), privaten Financiers (auftragsbezogene Forschung: mit praxisrelevanten Problemstellungen) und themenbezogenen Programmausschreibungen (Stiftungen, BMBF, Landeswissenschaftsministerien) (vgl. Pasternak et al. 2019, S. 60).

Einen weiteren transnationalen politischen Einfluss übt die Europäische Kommission mit ihrem Programm *Horizon 2020* aus (vgl. Piotti 2017). Die EU tritt mit ihren hohen Forschungsfördersummen und dem Ziel der Schaffung eines Europäischen Forschungsraums (EFR) als dezidiert politischer Gestalter wissenschaftlicher Themenbereiche und Erkenntnisziele hinzu. Ihr geht es um die Förderung internationaler, thematisch gebundener Verbundprojekte (vgl. ebd., S. 84). Sie bleibt der ursprünglichen Idee der Lissabon-Strategie treu, insofern es um die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit geht, also einen intensiveren Austausch zwischen Industrie und Zivilgesellschaft. Piotti leitet aus der Zwischenevaluation des Forschungsrahmenprogramms der EU drei Konsequenzen ab: Neben tendenziell niedrigeren Erfolgsquoten bei der Bewerbung von EU-Ausschreibungen und generell höherer Bedeutung der angewandten Forschung verändere sich der Charakter wissenschaftlicher Exzellenz (vgl. ebd., S. 88). Außerdem würden neben den bereits genannten Indikatoren wie Veröffentlichungen auch nachgewiesene Kontakte zu Stakeholdern und Endnutzerorganisationen, Publikationen für die breitere Öffentlichkeit und der Einfluss auf politische Entscheidungen immer wichtiger (vgl. ebd.).

Auch aus diesem Grund ist die Mittelzuweisung im Bundesdurchschnitt für die Lehre weitaus geringer als für die Forschung, die zudem an quantifizierbaren Belastungs- und Leistungsindikatoren (Bereitstellung von Kapazitäten, Anzahl der Studierenden, Studiendauer und -erfolg) gebunden ist. Ein anderes Beispiel ist die Bewilligung von Forschungsmitteln durch das sogenannte *Normalverfahren*, bei dem die Antragsteller in ein indirektes Konkurrenzverhältnis gesetzt werden (vgl. Krücken/Hüther 2016, S. 119). Ein direktes Konkurrenzverhältnis besteht bei Ausschreibungen von Forschungsgeldern durch das BMBF, die zusätzlich einen Praxisbezug fördern und vornehmlich im Interesse des Ministeriums stehen (vgl. ebd.).

(3) Finanzierungsentwicklung im Kontext der Studierendenzahlen

Der seit 2004 exponentielle Anstieg der Studierendenzahlen (Akademisierungstrend) und die seit 2011 einigermaßen konstant gebliebene Zahl der StudienanfängerInnen von ca. 500.000 (Höchststand: ca. 520.000) hat mit den Ausgaben,

die pro Studierenden getätigt wurden, also mit dem Realzuwachs der Kosten nicht Schritt halten können. Dazu werden im Bundesdurchschnitt seit 2011 rückläufige Beiträge verzeichnet, die auch mit einem Rückgang der Grundfinanzierung auf Länderebene einhergehen und zur Verschlechterung des Betreuungsschlüssels an Universitäten geführt haben (vgl. Dohmen/Krempkow 2014). Die Drittmittel aus dem Hochschulpakt sind als eine Kompensationsmaßnahme zu werten, bei der aber fraglich ist, wie viel in den jeweiligen Ländern tatsächlich ankommt und wie viel in die Kompensation der Länderhaushalte umgeleitet wird (vgl. Hartmann 2017). So konstatiert der Bundesrechnungshof in einer ausführlichen Kritik, dass bis Ende 2018 die Hochschulen 3,7 Milliarden Euro der Hochschulpaktmittel, die für den Ausbau von Studienplätzen gedacht waren, nicht ausgegeben haben. Dabei monierte er, dass die Mittelströme eine Intransparenz erreicht hätten, die die Länder kaum noch überblickten (vgl. Hartmer 2020). Diese Praxis hat gleich mehrere Konsequenzen. Die zu 50 Prozent vom Bund bereitgestellten Hochschulpaktmittel werden nicht zur Verbesserung von Studium und Lehre eingesetzt, sondern von den Hochschulen intransparent zurückgehalten und als Manövriermasse für zu stopfende Haushaltslöcher eingesetzt. Hochschulen reagieren auf diese Weise auf ihre Mangelverwaltung und nehmen dafür Defizite bei Studium und Lehre in Kauf. Besonders bemerkenswert hierbei ist, dass es sich bei den beschlossenen Hochschulverträgen der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) um Verwaltungsvereinbarungen handelt, die jährliche Finanzierungsentscheidung jedoch immer noch der Bundeshaushalt trifft. Für den vorliegenden Fall heißt das, dass der Haushaltsausschuss im November 2020 190 Millionen Euro aus Hochschulpaktmitteln aufgrund der undurchsichtigen Ausgabenpraxis der Hochschulen gesperrt hat. Alle Angaben der kommenden Hochschulfinanzierung sind somit ohne Gewähr und gehen letztlich zu Lasten von Studium und Lehre. Überdies ist es alles andere als abwegig, eine deutliche Verschärfung dieser Tendenz durch aktuellere Krisen zu erwarten.

Der immer wieder vorgebrachte Vorwurf einer strategischen Unterfinanzierung gewinnt vor allem mittels der oben angeführten Entwicklungen an Gewicht, die besagen, dass die Nominalzuwächse (ohne Berücksichtigung der Inflationsrate) nicht Schritt halten mit den real verursachten Kosten durch die stark angewachsene Zahl der Studierenden (vgl. Dohmen/Krempkow 2014). „Während im Jahr 2005 rund 360.000 Menschen ein Studium begannen, waren es 2014 505.000. Das entspricht einer Steigerung von 40 Prozent“ (Strauß 2017, S. 147). Davon verzeichnen Universitäten eine Steigerung von 23 Prozent, Fachhochschulen fast 70 Prozent.

Deutlich dynamischer als für StudienanfängerInnen hat sich die Zahl der AbsolventInnen erhöht. Von 209.000 Abschlüssen im Jahr 2002 (vgl. Dohmen/Krempkow 2014) liegt die Gesamtzahl laut HRK (2020, S. 30) für das

Wintersemester 2018/2019 und das Sommersemester 2019 bei 483.595. Damit hat sich der Anstieg weit mehr als verdoppelt.

Henke und Pasternak (2017, S. 20) berechnen für den Zeitraum 2004 bis 2013, dass der Realwert für die Ausgaben je StudentIn im Länderdurchschnitt um etwa 900 Euro (zwölf Prozent) gesunken ist (vgl. auch Dohmen/Krempkow 2014, S. 24 ff.). Nominell und real sind die laufenden Grundmittel zwar gestiegen, wobei der Hochschulpakt bedeutende Anteile beisteuert. Je StudentIn und unter Berücksichtigung der Kostensteigerungen sind sie jedoch mehrheitlich gesunken. Zu berücksichtigen ist dennoch die breite Streuung der Ausgabenhöhen zwischen den Ländern.

Mit Dohmen ist zu ergänzen, dass nur die Bildungsausgaben 1. Grades aufgeführt sind, die den Bildungsprozess betreffen. Die Bildungsausgaben 2. Grades, die Ausgaben für den Lebensunterhalt der BildungsteilnehmerInnen, deren Erfassung sich nur aus den Zuschüssen bzw. Zuwendungen aus öffentlichen Haushalten in Form von BAföG und Kindergeld für Bildungsteilnehmer ab dem Alter von 19 Jahren errechnet, sind in diesen Berechnungen noch nicht berücksichtigt (vgl. Dohmen 2010, S. 29 f.).

(4) Entkoppelung von Forschung und Lehre

Die Punkte zwei und drei verdeutlichen die zunehmende Entkoppelung von Forschung und Lehre, die auch als politischer Wille einer Internationalisierungsstrategie und einer profilbezogenen Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft gelesen werden kann (vgl. auch Ziegele 2010, S. 219). Finanziell besser ausgestattete Forschung an Universitäten – so zeigt die aktuelle Entwicklung an – wird künftig zunehmend in Forschungskooperationen und Exzellenzclustern organisiert und gefördert werden. Damit verschwindet Forschung nicht, erfährt jedoch, von der sogenannten Spitzenforschung abgesehen, an den meisten Universitäten wahrscheinlich eine Marginalisierung.

(5) Konzentration der Hochschulfinanzierung durch die Exzellenzstrategie

Schließlich spielen die Mittelzuweisungen des Bundes in Gestalt der Exzellenzstrategie bzw. für die universitäre Spitzenforschung eine Rolle, die in Richtung einer neuen Stratifizierung des Hochschulsystems weisen (vgl. Münch 2009b). Die Exzellenzstrategie ist das Beispiel für die vertikale Differenzierung des Hochschulsystems in neue Statushierarchien. Ihr Ziel ist es, besonders forschungsstarke Universitäten konkurrenzfähig für den internationalen Wettbewerb zu machen. Der Gradmesser, mit dem diese gemeinsam erklärte Absicht einhergeht, ist der nicht wenig ambitionierte Blick in Richtung der Spitzenuniversitäten in den USA (vgl. Hartmann 2017, S. 134). Insgesamt zehn Universitäten und ein Universitätsverbund tragen in Deutschland den Titel der Exzellenz und werden seit November 2019 für zunächst sieben Jahre aus Mitteln der

Exzellenzstrategie gefördert. Hartmann (2006, 2010, 2017) hat über die einzelnen Phasen der Exzellenzstrategie immer wieder Bilanz gezogen und die sich daraus ergebenden Rückschlüsse für Lehre und Forschung aufgeführt. Unter anderem zeigt er, dass mit der Exzellenzstrategie eine deutliche Konzentration der Fördermittel verbunden ist. Ein paar Aspekte will ich kurz aufgreifen. Bei den vier vorderen Universitäten im DFG-Ranking verzeichnet Hartmann für den Zeitraum 2003 bis 2013 eine Steigerung der DFG-Fördermittel von zwölf Prozent, während die Top zehn im Ranking einen Zuwachs von acht Prozent erreichen (vgl. Hartmann 2017, S. 135). An einem Beispiel beschreibt er zwei Universitäten im Vergleich, die sich im DFG-Ranking auf Platz eins und auf Platz zwanzig befinden. Trennte diese Universitäten hinsichtlich der Finanzierung zwischen 2002 bis 2004 ein Betrag von 64 Millionen Euro, waren es zwischen 2011 und 2013 bereits 150 Millionen Euro (vgl. ebd.). Aufgrund des beschriebenen Rückgangs bei der Grundausstattung kommt den Fördersummen der Exzellenzinitiative eine erhebliche Bedeutung zu. Die Verteilung der Landesmittel erfolgt u. a. anhand des Indikators der eingeworbenen Drittmittel. Damit ist nach Hartmann klar: Wer schlecht in der Einwerbung dieser Mittel performt, erhält auch insgesamt weniger (Matthäus-Prinzip) (vgl. ebd., S. 136). Und noch ein anderer Effekt muss an dieser Stelle erwähnt werden: Aussichten auf Erfolg in der Einwerbung hat in der Regel derjenige, der sich im Mainstream der Forschung bewegt. Ob dies jedoch Innovationen fördert, ist, so Hartmann, fraglich (vgl. ebd., S. 140).

Neben der materiellen Umverteilung durch die Exzellenzstrategie macht Hartmann eine symbolische Umverteilung aus, und zwar nach Reputation und Prestige von Forschungseinrichtungen sowie der Universität als Standort. Hartmann zieht als Beispiel die Hochschulwahl heran. So haben Studierende mit einem Abiturdurchschnitt von 1,2 oder besser 2006 zu 42 Prozent an einer der elf Exzellenzuniversitäten studiert, 2009 zu 50 Prozent, wobei der Anteil derjenigen, die nicht aus Akademikerfamilien stammten, von 33 auf 30 Prozent zurückgegangen ist (vgl. ebd., S. 137).

In der Exzellenzstrategie kulminieren Forschungswettbewerbe und die Akquirierung von Forschungsgeldern. Exzellenzwettbewerbe bedeuten jedoch tendenziell eine Gefahr, die real komplexen und differenzierten Forschungsfelder auf einen von Politik, Wirtschaft und gesellschaftlicher Tagesagenda eingeschworenen Forschungskanon zu reduzieren. Bereits marginalisierte Forschungsbereiche bleiben weiterhin unterversorgt. Zu einem wirklichen Marktwettbewerb kommt es im akademischen Feld deswegen auch nicht. Stattdessen bestimmen Kennziffernsysteme, administriert und vorgegeben durch einen zentralen Verwaltungsapparat, die Handlungsspielräume der Universitäten. An diesem Punkt kreuzt sich die Kritik an Ranking-Listen und an der Exzellenzstrategie (vgl. Münch 2009a).

(6) Übergreifende Entwicklung der Beschäftigungsverhältnisse
Fast alle Mittel werden in der Regel temporär über Wettbewerbe bzw. wettbewerbsähnliche Verfahren vergeben, was zu einer stärkeren Bindung zeitlicher und personeller Ressourcen in der Beantragung dieser Mittel führt und andererseits Planungssicherheit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals wesentlich determiniert. Einer durch die Max-Traeger-Stiftung geförderten Untersuchung der Personal- und Beschäftigungsverhältnisse zufolge sind im Zeitraum von 2014 bis 2016 bei den 45 größten Universitäten durchschnittlich 75,8 Prozent befristete Stellen ermittelt worden, wobei die Universität Tübingen mit 59,3 Prozent den niedrigsten Wert und die Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen mit 87,3 Prozent den höchsten Wert aufweist (vgl. Leischner et al. 2017, S. 181). Der Durchschnitt bei den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen liegt im Schnitt noch etwas höher, nämlich bei 86,8 Prozent (Varianz zwischen 84,7 Prozent und 90,3 Prozent). Diese doch sehr ähnlichen Beschäftigungsbedingungen zeigen, dass auch bei den Universitäten mit Exzellenzprädikat die Beschäftigungsverhältnisse nicht zufriedenstellend sind (vgl. ebd., S. 190).

Ganz praktisch hat sich die Differenzierung nach Leistungskriterien als Wettbewerbsverfahren in der Reform der Besoldung von Professuren von 2002 niedergeschlagen, welche die ehemalige C-Besoldung in eine W-Besoldung überführte, die bis zum 1. Januar 2005 durch die Länder umzusetzen war (vgl. Bogumil 2013, S. 44). Auch hier war das Hauptziel, neben einer allgemeinen Kürzung der Bezüge, ProfessorInnen stärker nach ihren individuellen Leistungen zu bemessen, die mit den Hochschulleitungen auszuhandeln sind. W1-Professuren, die den Junior- und Tenure-Track-Professuren vorbehalten bleiben, sind nicht in dieses System der Leistungsbezüge eingebunden (vgl. ebd.). Die Länder besitzen keine genauen Vorgaben zur Ausgestaltung leistungsbezogener Besoldungsbestandteile, weshalb diese regelmäßig individuell verhandelt werden (müssen). Der Eintritt in die Besoldungsgespräche ist damit zugleich auch der Eintritt in die Selbstvermarktung und Selbstdarstellung der eigenen Forschungsleistungen. Sieht man von der Frage ab, ob ein solches Verfahren amtsangemessen ist, stellt sich auch hier wieder die Frage, wie viele und welche Parameter einer dezidiert quantitativen Betrachtung zugänglich sind.

Entwicklung der Beschäftigungsverhältnisse innerhalb der Erziehungswissenschaft
Diese teilweise neuen Formen der Finanzierung und Regulierung korrespondieren nicht zuletzt mit einer neuen Personalstruktur bei den Hochschulfächern, zu illustrieren am Beispiel der empirischen Befunde des Datenreports Erziehungswissenschaft. Der im Auftrag der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) erstellte Datenreport erscheint seit 2000 alle vier Jahre, mit Ausnahme für das Jahr 2006. Es liegen mittlerweile sechs Berichte vor. Der Erhebungszeitraum verläuft seit zwanzig Jahren parallel zum Bologna-Prozess und

erlaubt Vergleiche zwischen der strukturellen Entwicklung der Erziehungswissenschaft und allgemeinen strukturellen Veränderungen im Hochschulsystem zu ziehen. Ich beziehe mich auf die Berichte von 2016 und 2020.

Die Erziehungswissenschaft gehört zahlenmäßig zu den am meisten studierten Fächern an deutschen Hochschulen. Hans-Uwe Otto und Peter Zedler (2000) konstatieren: „War die Erziehungswissenschaft noch Ende der 60er Jahre an Universitäten hauptsächlich als Begleitfach der Lehrerausbildung etabliert, ist sie heute mit einem differenzierten Hauptfachstudienangebot eines der größten Studienfächer in Deutschland" (ebd., S. 15). Auch wird mit dem Vorurteil gebrochen, dass Absolventinnen und Absolventen dieses Fachs überdurchschnittlich mit Arbeitslosigkeit zu kämpfen hätten, auch von einem nachlassenden Interesse der Studierenden an diesem Fach könne nicht die Rede sein. Auf personeller Ebene hat die Zahl der Frauen auf Professuren in diesem Zeitraum überproportional zugenommen (vgl. Koller et al. 2016). Für die Anzahl der Professuren insgesamt gilt dies jedoch nicht in gleicher Weise. Seitdem die Stellen (1995: 1.091 Stellen) zurückgegangen sind, bewegen sie sich zeitweilig wieder auf das Ausgangsniveau zu (2014: 1.011 Stellen) (vgl. Gerecht et al. 2016, S. 137), liegen jedoch auch 2020 noch unter dem 1995 eingeleiteten Rückbau (vgl. Gerecht et al 2020, S. 115). Gleichzeitig können die Nachbardisziplinen Psychologie, Wirtschaftswissenschaften und Politikwissenschaften einen Zuwachs an Professuren zum Ausgangsniveau von 1995 verzeichnen. Hervorhebenswert ist die Zahl der aus Drittmitteln finanzierten Professuren in der Erziehungswissenschaft, die 2006 nur acht betrug, während es 2016 bereits 51 Stellen waren (vgl. Gericht et al. 2016, S. 138).

Zwischen 2010 und 2016 ist die Zahl der Mittelbaustellen (Dozenturen und Assistenturen, wissenschaftliche MitarbeiterInnen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben) um 721 Stellen angestiegen, was einen Anstieg um ein Drittel ausmacht (vgl. ebd., S. 140). Auch das lässt sich noch einmal differenzieren. Zwischen 2014 und 2018 ist die Zahl allein der Stellen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen um 755 gestiegen. Geht man zum Jahr 2010 zurück, beträgt der Anstieg 1.269 Stellen (vgl. Gerecht et al. 2020, S. 121). Betrachtet man den Zeitraum seit 1995, haben sich die Stellen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben fast verdoppelt (vgl. ebd., S. 118). Hierbei finden sich insbesondere im Bereich der befristeten Vollzeitstellen und Teilzeitbeschäftigungen deutliche Zuwächse. Der Trend zur Aufstockung des Mittelbaus setzt sich dem aktuellen Datenreport zufolge fort, allerdings stagnieren die Zahlen der für die Rekrutierung des Nachwuchses wichtigen Assistenturen (nach deren Abschaffung) auf konstant niedrigem Niveau. Die zum Ausgleich gedachten Juniorprofessuren können diesen Verlust bisher nur unzureichend kompensieren. Hier bräuchte es 150 bis 200 Juniorprofessuren in der Erziehungswissenschaft (60 Ausschreibungen zwischen 2011 und 2014; insgesamt 73 Juniorprofessuren erfasst), um dem akademischen Mittelbau eine realistische Chance für den Übergang in eine

Professur zu ermöglichen (vgl. Gerecht et al. 2016, S. 138). Der Datenreport von 2020 greift diesen Trend nochmals explizit auf und verweist auf die anhaltende Problematik einer bundesweiten Zunahme um lediglich 20 Juniorprofessuren in der Erziehungswissenschaft (vgl. Gerecht et al. 2020, S. 119).

2016 wurden 31 Prozent aller wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen in der Erziehungswissenschaft über Drittmittel eingeworben. Insbesondere die Zahl der teilzeitbefristeten Stellen für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben ist angestiegen. Hier wird die Vermutung geäußert, dass diese Maßnahme dazu dient, die professorale Lehre zu ersetzen, was zugleich die oben angesprochene Entkoppelung von Forschung und Lehre verstärkt (vgl. Gerecht et al. 2016, S. 141; Gerecht et al. 2020, S. 127). Des Weiteren hat die Bedeutung wissenschaftlicher Hilfskräfte für das Berichtsjahr 2016 zugenommen, während im Datenreport 2020 ein marginaler Rückgang im interdisziplinären Vergleich verzeichnet wird. Die Erziehungswissenschaft weist einen moderaten Zuwachs auf; er wird zu zwei Dritteln aus Grundmitteln finanziert. Dabei erfolgt die Finanzierung durch Umwidmung von Sachmitteln.

Die daraus zu ziehenden Schlüsse sind simpel: „Die geringe Zunahme von Dauerstellen auf Vollzeit und der hohe Anteil an befristeten Arbeitsverhältnissen auf Teilzeit können kaum dazu beitragen, den Ausbau der Lehre – bei steigenden Studierendenzahlen – nachhaltig abzusichern" (Gerecht et al. 2020, S. 123). Und das auch nicht bei aller Qualitätsrhetorik, wie sich hinzufügen ließe. Für Studierende bedeutet der häufige Personalwechsel indes Diskontinuitäten bei der Lehre inklusive sich verändernder Prüfungs- und Bewertungsmodalitäten (vgl. ebd.). All dies wirft Fragen bezüglich der Lehr- und Betreuungsqualität sowie nach den Arbeitsweisen von Studierenden auf, die ich im nächsten Kapitel um weitere Betrachtungen der Entwicklung des Bologna-Prozesses ergänze.

1.3.3 Bisherige Ergebnisse der Bologna-Reform

Der Bologna-Prozess

Aktuell nehmen 49 Staaten am Bologna-Prozess teil.[33] Sie konstituieren gemeinsam seit 2010 den Europäischen Hochschulraum, die *European Higher Education Area* (EHEA) und legen alle zwei Jahre mit unterschiedlichen institutionellen Anpassungs- und Umsetzungsdynamiken der neuen Studienstrukturen Rechenschaft über die gemeinsamen Ziele ab. Die unverbindliche Rechenschaftslegung

33 Neben den Mitgliedstaaten sind am Bologna-Prozess u. a. beteiligt: die Europäische Kommission, der Europarat, der europäische Arbeitgeberverband BusinessEurope, der paneuropäische Gewerkschaftsverbund Education International (EI), die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), das European Quality Assurance Register (EQAR), die European Students' Union (ESU), die European University Association (EUA) und die European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE).

und die Umsetzung der im Bologna-Abkommen vereinbarten Ziele lassen sich nicht unabhängig von der Institutionalisierung des europäischen Reformprozesses insgesamt begreifen (vgl. Serrano-Verlarde 2009). Die Folgen dieser Reformanstrengungen sind ein Hybrid, in dem mehrdimensionale Entscheidungs- und Steuerungsprozesse zusammenlaufen, die erheblichen Einfluss auf Organisationsstrukturen und das Governance-System der Hochschulen genommen haben. Eine Bilanz des bisherigen Bologna-Prozesses zu ziehen, ist kaum möglich, da sich entgegen dem europaweiten Ziel der Vereinheitlichung von Studium und Hochschulabschluss de facto eine Heterogenisierung und Ausdifferenzierung der Studiengänge und Organisationsstrukturen ereignet hat. Ich will trotzdem versuchen, ein paar grundsätzliche Linien in Bezug auf den Wandel der Studienstrukturen und die damit verbundenen Zielsetzungen nachzuzeichnen und zu diskutieren.

Erste Schritte und Überlegungen zur Bologna-Reform lassen sich bereits in den 1950er und 1960er Jahren feststellen, als sich die OECD hochschulpolitisch zu engagieren beginnt. Vor dem Hintergrund des europäischen Binnenmarktprojekts kam es in 1980er Jahren dann verstärkt zu der Diskussion, wie der Bildungsbereich stärker an die Bereiche der Ausbildung und der Beschäftigung gekoppelt werden könnte.[34] Eines der Gründungsdokumente ist die 1988 anlässlich der 900-Jahrfeier der Universität Bologna von mehr als 400 PräsidentInnen und RektorInnen europäischer Universitäten verabschiedete Magna Charta Universitatum, in der die Rolle der Universitäten für die Zukunft der europäischen Gesellschaften betont wurde und die für den Bologna-Prozess eine Katalysatorfunktion hatte (vgl. Abels 2015, S. 169). Dieser Entwicklung folgten weitere Bekundungen und Erklärungen auf internationaler Ebene, die den eigentlichen Auftakt der Bologna-Reform bildeten und vor allem auch den bildungsökonomischen und bildungspolitischen Anspruch deutlich markieren. Zu nennen sind hier die Sorbonne-Erklärung zur „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung", die „Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna", die Lissabon-Strategie vom März 2000 und das im Oktober 2000 veröffentlichte „Memorandum über Lebenslanges Lernen" (EU COMM 2000) (vgl. Döbler 2019, S. 11). Die Ziele der Bologna-Reform waren und sind nach wie vor (vgl. Hericks, N. 2018, S. 21; Liesner 2014, S. 267):

- die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von HochschulabsolventInnen; hierunter fallen auch Vermittlung und Erwerb von Schlüsselkompetenzen und -qualifikationen;
- das Erlangen einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation bereits mit dem Bachelorabschluss;
- die Erhöhung der internationalen studentischen Mobilität;

34 Auch die Diskussion um gestufte Studiengänge war so gesehen nicht neu und lässt sich in Deutschland bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen (vgl. Pietzonka 2014, S. 34 ff.).

- die grenzüberschreitende Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung der Curriculumentwicklung;
- die Verkürzung der Studienzeiten;
- die Minimierung der Studienabbruchquote;
- die Erhöhung der Studierendenzahl in der Weise, dass mehr Studierende aus Bevölkerungsgruppen, die bisher unterrepräsentiert waren, an die Hochschulen kommen.

Die Instrumente, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, sind:

- gestufte Studiengänge (Bachelor und Master), die aufeinander aufbauen und bereits einen berufsqualifizierenden Abschluss nach sechs bis acht Semestern ermöglichen;
- Modularisierung des Studiums: Module werden als abgeschlossene Lehr- und Lerneinheiten konzipiert, die über Lernziele definiert sind;
- Einführung des *European Credit Transfer Systems* (ECTS), um den Arbeitsaufwand (workload) anhand eines Leistungspunktesystems zu bemessen;
- Studienbegleitende Prüfungen (Modulprüfungen), die national und international beim Wechsel von Universitäten und Studiengängen leichter übertragbar und anrechenbar sein sollen;
- Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden zur Qualitätssicherung.

Zur Bekräftigung dieser Erklärungen und zur Dynamisierung dieses Prozesses fanden Nachfolge-Konferenzen statt (Prag, Göteborg, Salamanca, Bergen, Glasgow etc.) (vgl. Hericks, N. 2018), aus denen ein institutionell wachsendes und ausdifferenziertes System der Textproduktion entstanden ist, das den Bologna-Prozess koordinierend und evaluierend vorantreibt: Entschließungen, Memoranden, Kommuniqués, Erklärungen, Berichte, Reports, Protokolle, Arbeitspapiere (vgl. Döbler 2019, S. 12). Eine Ausweitung des Berichtwesens war auf der Prager-Konferenz im Jahre 2001 nachhaltig gefordert worden und hat zur Etablierung des Monitoring-Systems beigetragen (vgl. Serrano-Verlade 2009, S. 195).

Die Umsetzung von internationalen politischen Zielvorgaben ist bis auf die Ebene der organisationalen Gestaltung durch die inhaltliche Spezifizierung weiterer nationaler Akteure vorgenommen worden. Insbesondere sind die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) zu nennen. Liesner (2014, S. 267) weist darauf hin, dass es sich bei der Bologna-Erklärung nicht um eine aufoktroyierte Reform handele, da sie weder Vertrag, Gesetz, Richtlinie oder Verordnung sei, sondern institutionell ortloses *soft law*. Erst die verschiedenen Interpretationen durch HRK und KMK haben der inhaltlichen Reform den Weg bereitet.

Der Weg von der Beschlussfassung bis in die Institutionen hat unzweifelhaft Reibungs- und Übersetzungsverluste mit sich gebracht, die bis heute als

Nebeneffekte diskutiert werden. Eine in Bezug auf den Bologna-Prozess viel diskutierte Position ist mit dem Vorwurf einer Verschulung der reformierten Studiengänge verbunden. Dabei war die Modularisierung auf europäischer Ebene zunächst nicht gefordert und wurde erst mit den Rahmenvorgaben der KMK (2004 und 2008) umgesetzt (vgl. Winter 2018, S. 286). Gegen die Modularisierung der Studienstruktur richtet sich teilweise heftige Kritik, wie überhaupt an den Reformen Kritik geübt wird. Bemängelt werden unflexible Stundenpläne, schulklassenähnliche Lehr- und Lernorganisation, permanente Anwesenheitspflichten, hohe Kontrolldichte durch Prüfungen jeglicher Art, Anleitungen zum selbstorganisierten Lernen (in diesem Punkt driften die Positionen ideologisch auseinander) und insbesondere die Vermittlung schulmäßig kanonisierten Wissens, so der Mathematikdidaktiker Martin Winter (vgl. ebd., S. 288). Diese als Nebenfolgen kritisierten Reibungsverluste werden von Befürwortern der Bologna-Reform teilweise zurückgewiesen und durch das Argument entschärft, dass der Grad solcher Probleme zugleich das Produkt fakultäts- und institutionenspezifischer Anpassungs- und Aushandlungsprozesse sei (vgl. Döbler 2019, S. 60). Was auf der Ebene einer real verhandelbaren Autonomie von politischer Seite eingefordert wird, muss auf universitärer Seite selbst Rechenschaft über das im Einverständnis durchgeführte Handeln ablegen. Diese Autonomie meint nicht die Orientierung an einem bildungsphilosophischen Ideal von Forschung und Lehre, sondern Akkreditierungen, Leistungs- und Kontrollvorgaben eigenverantwortlich auszuhandeln und umzusetzen, wobei es dann – so die Kritik – nachrangig ist, wie diese ausgestaltet werden, solange dem Sollwert dieser Forderungen nachgekommen wird.

Wie steht es nun um die Verwirklichung und Umsetzung dieser Vorgaben und Ziele? Hat sich die Mobilität erhöht, haben sich die Studienzeiten verkürzt, hat sich die Zahl der Studienabbrecher verringert, verzeichnen Arbeitgeber ein zufriedenstellendes Wissensniveau der Studierenden nach dem Erwerb des Bachelors, wird die studienbegleitende Prüfungsbelastung positiver wahrgenommen als die in Diplom, erstem Lehramtsexamen und Magister gängige Abschlussprüfung? Was sind die (Neben-)Effekte der Modularisierung und der Implementierung des ECTS-Systems? Haben diese Maßnahmen tatsächlich zu einer Qualitätsverbesserung im europäischen Hochschulraum geführt?

Auf diese Fragen eine einigermaßen eindeutige Antwort zu geben, ist nicht möglich. Die nachfolgend aufgeführten statistischen Kennziffern sind nicht ohne Weiteres vergleichbar, da nicht davon auszugehen ist, dass Datenerhebung, -koordinierung und -aufbereitung jeweils den gleichen Verfahren und Regeln folgen. Für gewöhnlich werden die Forschungsdaten zudem in der Analyse so weit ausdifferenziert, dass es schwierig wird, von der Feininterpretation eines durch Heterogenität gezeichneten Hochschulsystems wieder allgemeinere Rückschlüsse zu ziehen. Wissenschaftlich betrachtet mag das trivial erscheinen. Für die Interpretation und darstellende Deutung in und für die Öffentlichkeit ist es das keineswegs.

Die zahlenmäßige Interpretation quantitativer Studien zum Bologna-Prozess ist das zweite Thema mit Variationen. Je genauer beispielsweise der Blick auf die curriculare Ausgestaltung einzelner Universitäten und Studiengänge fällt, desto schwieriger wird ein Vergleich in der Regel bzw. desto heterogener und disparater erscheinen die einzelnen Maßnahmen (vgl. Ludwig/Grunert 2018 exemplarisch für die Erziehungswissenschaft). Das betrifft die Ergebnisse selbst wie auch den selektiven Umgang mit den dargestellten Resultaten. Für die nachfolgend aufgeführten Befunde gilt dies nicht weniger. Dennoch lässt sich eine Tendenz dahingehend ausmachen, dass die durch den Bologna-Prozess angestoßenen Entwicklungen kritisch zu werten sind und ihre Ergebnisse inhaltlich nicht ausreichend diskutiert werden.

Qualitätsmanagement, neue Zugangsbarrieren und individuelle Qualitätssicherung
Das Qualitätsmanagement an Universitäten ergibt sich unmittelbar aus der Bologna-Reform. Grundsätzlich sind hier zwei verschiedene Steuerungsmechanismen zu unterscheiden: ein hochschulexternes Qualitätsmanagement, das durch Gutachten und Akkreditierungssysteme Vorgaben macht und ein internes Management durch entsprechende Qualitätsmanagementstrukturen (vgl. Pietzonka 2014, S. 54). Den Qualitätsdiskurs komplementieren Landesgesetze und Zielvereinbarungen. Bis in die späten 1980er Jahre waren Begriffe wie Qualitätssicherung oder Qualitätsmanagement noch Fremdwörter und spielten für das Selbstverständnis der Universitäten keine Rolle. Natürlich gab es schon vorher kritische fachwissenschaftliche Diskussionen und Streben nach Reputation (vgl. ebd., S. 55). Insbesondere unter der Forderung der Qualitätssicherung hat sich dabei eine Reihe von Instrumenten der Selbst- und Fremdbeobachtung wie auch spezifischer Dienstleistungen in der Kommunikation von Forschung und Lehre etabliert, die mit einer zahlengestützten Responsibilisierung arbeiten.

> „Es können verschiedene interne Qualitätssicherungsinstrumente für den Bereich Studium und Lehre unterschieden werden. Diese betreffen die Auswahl der Studierenden, der Evaluation von Lehrveranstaltungen (bzw. Modulen), hochschulstatistische Daten (Studienverlaufsdaten), Rankings und Ratings, Absolventenstudien, nicht-strukturierte sowie informelle Prozesse, Hochschuldidaktik (Curricula- Entwicklung, individuelle Professionalisierung), Berufungsverfahren, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) sowie qualitätsrelevante Aspekte der neuen Besoldungsstruktur. Daneben gibt es aus der Wirtschaft adaptierte Qualitätskonzepte bzw. Qualitätsstandards wie die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff oder das Modell der Selbstevaluation der European Foundation for Quality Management (EFQM), die Total Quality Management (TQM) als Grundlage haben." (Ebd., S. 58)

Eine Ebene der Qualitätssicherung betrifft die Beschreibung und Festlegung der Prozesse zur Beurteilung der Studierenden, die erstmals 2005 ausführlicher in den

ESG-Standards der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) formuliert und 2015 in überarbeiteter Fassung als „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum" bestätigt wurden (vgl. Döbler 2019, S. 20 f.). Insbesondere die in den Leitlinien festgehaltenen Kriterien zum „Studienzentrierten Lernen und Prüfen" verdeutlichen den Paradigmenwechsel in der Lehre hin zu einer individualisierenden Lernbegleitung, wie Döbler herausstellt. Lehrpläne sind damit nicht, wie noch zu Anfang des Bologna-Prozesses, an den Leitvokabeln der „Studierbarkeit" und „Vergleichbarkeit" ausgerichtet, sondern orientieren sich nun zunehmend an dem erweiterten Begriff der Qualitätssicherung, mit den Reflexionsformeln „Kompetenzorientierung", „Studierendenzentrierung" und „Diversitätssensibilität" (vgl. ebd., S. 208).

Wie Winter (2018, S. 287) beschreibt, wurde der Begriff des „studienbegleitenden Prüfens" vielerorts sehr ernst genommen, was zu einer Überformalisierung und zu einer Prüfungsinflation geführt hat. Dabei müssten Module weder durch Prüfungen abgeschlossen werden noch zeigt sich eine Benotung als notwendiges Kriterium, um ein Modul als bestanden zu bewerten. Dass sich dieses Vorgehen empirisch durchgesetzt hat, kann jedoch nicht als Wille eines zentralen Akteurs gedeutet werden. Was vermeintlich auf übergeordneter Ebene in Form der Prüfungsverdichtung irrational erscheint, ist auf modularer Ebene Ausdruck vieler konkurrierender Akteure, die jeweils für sich beanspruchen, rational zu agieren. Wird ein Modul unter Beteiligung der (Teil-)Disziplinen neu erstellt, kommt es naturgemäß auch zu der Frage der Gewichtung und des Stellenwerts dieser Fächer. Prüfungen besitzen dann eine problematische Suggestivkraft. Hier wird angezeigt: Das Modul ist wichtig. Schließlich sind Curricularwerte, Ressourcen und das Prestige eines Fachs hieran gebunden. Der Konkurrenzdruck unter den Fächern steht im unmittelbaren Zusammenhang mit dieser Überformalisierung.

Eine weitere Überformalisierung der Qualitätssicherung ergibt sich im Zugang zum Masterstudium. Bezugnehmend auf eine Studie von 2012 zum Studienangebot von zwanzig Hochschulen konstatiert Winter, dass sich entgegen der ursprünglichen Idee, nach Abschluss mit dem Bachelor dem individuellen Interesse folgend ein Master-Studium anzuschließen, sich faktisch in vielen Fällen gesonderte Kriterien der Zulassung zum Master-Studiengang herausgebildet haben. Dies schafft neue Formen von Selektion, die in der Regel darauf abzielen, (vermeintlich) leistungsfähige Studierende aufzunehmen, deren Studienerfolg absehbar ist (vgl. ebd., S. 284). Winter bilanziert den Zugang zum Bachelor-Master-Studium faktisch als restriktiver, da die Hochschulen durch eigenständige Definition der Zulassungsvoraussetzungen ihre StudentInnen zunehmend selbst auswählen (vgl. ebd., S. 283; vgl. auch Bogumil et al. 2013, S. 42 ff.). Besondere Voraussetzungen können speziell erworbene Sprachkenntnisse sein, vorab eingeforderte Durchläufe von Testverfahren und Assessmentzentren oder spezielle zu absolvierende Praktika. Das bedeutet, dass das Abitur allein nicht mehr ausreichend ist, also eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung mehr

darstellt. Damit verliert es allgemein an Wert. Parallel hierzu wird die Bedeutung des Studiums aus der Perspektive eines individuellen Anleitungsprozesses betont.

Dies hat entscheidende Konsequenzen für die universitäre Lehre. Insgesamt – so unterstreicht Döbler (2019, S. 25) – wird mehr qualitätsgesicherte Lehre gefordert, wodurch die Hochschuldidaktik eine Aufwertung erfahren hat. Forciert werden zugleich Standardisierung und Individualisierung in der Lehre. Politisch und administrativ stärker moniert werden jetzt fehlende Standards der Lehre. Inhaltliche Absprachen sowie thematische Anschlüsse zwischen oder innerhalb von Modulen sind (nicht nur nach meiner eigenen Erfahrung) eben immer noch die Ausnahme und stellen nicht den Studien- und Lehralltag dar. Da nun aber eine inhaltliche Angleichung durch die kleingliedrige Modulstruktur mit vorab festgelegten Lernzielen per se schwierig ist und Fragen nach dem Geltungscharakter wissenschaftlicher Erkenntnis stellen würde, muss eben weiter formalisiert werden. Inhalte werden so unter der Hand epistemisch zugunsten eines Formmechanismus substituiert. Diese Entwicklung von Bildungs- und Lernprozessen wird auch unter dem Begriff der Kybernetik verhandelt (vgl. Karcher 2015; Pongratz 1978, 2017). Ziel der Kybernetik ist die Objektivierung geistiger Prozesse mithilfe informationsverarbeitender Maschinen (vgl. Pongratz 2017, S. 103). Lehren ist nach diesem Verständnis eine steuerbare und zielorientierte Verhaltensbeeinflussung. Die Vernachlässigung der Inhalte zugunsten formalisierender Modelle hat dann nicht mehr das Subjekt und seine Rolle im Erkenntnisprozess zum Ziel, sondern Übereinstimmungen und Verbesserungen durch informationelle Approximation bzw. Akkomodation und Rückkoppelung der gesammelten Daten an die genannten Qualitätssicherungsinstrumente. Die Renaissance eines konstruktivistischen Weltbildes der Lehre verdankt sich solchen positivistischen Kontrollansprüchen. In den Mittelpunkt rücken die Inszenierung und das Arrangieren von Rahmenbedingungen für das Lernen, bis der gewünschte Erfolg einsetzt. Der scheinbar indifferente Paradigmenwechsel zu dieser Art der Qualitätssicherung hat dabei die Funktion eines neuen Selektionsinstruments, das sich quer durch den Bologna-Prozess zieht. Daher fällt es immer wieder auf, dass bei der Analyse der Studienverhaltenseffekte Defizite unter Berufung auf einen Ausbau der Qualitätssicherung angeführt werden.

Motive des Studienabbruchs

Es gehört zu den zentralen Zielen der Bologna-Reform, den Erfolg des Studiums in Form eines zertifizierten Abschlusses auf breiter Basis zu ermöglichen und auf eine Verringerung der Studienabbruchquoten hinzuwirken.[35] Mit der Frage nach

35 Für einen Überblick der überwiegend quantitativen Studien seit den 1970er Jahren zur Studienabbruchforschung sowie der Vielzahl der zu berücksichtigenden Faktoren, der Mehrdimensionalität und Komplexität für Motive des Studienabbruchs vgl. Feldhaus und Speck (2020).

Motiven und Ursachen des Studienabbruchs hat sich u. a. die bundesweite Studie „Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit" (Heublein et al. 2017) beschäftigt, die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführt wurde. Die Befragung wurde auf Basis der Exmatrikulierten des Absolventenjahrganges 2014 (Sommersemsester) vorgenommen. Drei Motive werden für den Studienabbruch besonders deutlich herausgearbeitet: (1) 30 Prozent der Befragten geben an, dass unbewältigte Leistungsforderungen (thematisiert als Wissenslücken) der Grund für den Abbruch seien, (2) 17 Prozent berichten von einer mangelnden Studienmotivation im Hinblick auf das gewählte Fach und (3) 15 Prozent vermissen entsprechende Praxis- und Berufsbezüge (vgl. ebd., S. V). Margret Bülow-Schramm (2016) bewertet das Scheitern an den Leistungsanforderungen durch die neuen Bedingungen der Bologna-Studiengänge als folgenschwer für Studierende. Boten die ‚alten' Studiengänge noch bis zur Zwischenprüfung die Möglichkeit, fehlendes Wissen auszugleichen, geraten Studierende in den Bachelorstudiengängen durch studienbegleitende Prüfungen viel schneller in Zugzwang, das fehlende Wissen auszugleichen (vgl. ebd., S. 55).

Während sich in den ersten zwei Aspekten keine wesentliche Veränderung gegenüber der 2008 durchgeführten Studie ergeben habe, hat die Zahl derjenigen, die eine geringere Affinität zur akademischen Ausbildung haben um vier Prozent zugenommen (vgl. ebd.). 11 Prozent brechen aufgrund von finanziellen Engpässen ab, was einen deutlichen Rückgang darstellt, jedoch teilweise im früheren Abbruch des Bachelorstudiums begründet liegen mag, wenn finanzielle Probleme noch nachrangig sind. Eine nachgeordnete Rolle spielen Studienbedingungen und die Studienorganisation. Die früher einsetzende Tendenz zum Studienabbruch führen die Autoren auf die modularisierte Lehre und den veränderten Studienrhythmus zurück, der sich aus der erhöhten Anforderungsdichte zu Beginn des Studiums ergibt. Ein weiterer Befund zeigt, dass eine große Mehrheit der in der Studie Befragten die Studienbedingungen allgemein als wenig positiv einschätzt, dies aber nur einen nachgeordneten Effekt auf das Studierverhalten hat. Ausschlaggebend ist hier, wie stark Beratungs- und Betreuungsangebote von den Studierenden wahrgenommen werden.

Die Art und Weise, wie Studierende von den Angeboten Gebrauch machen und wie sie auf rahmenstrukturelle Defizite des Studiums reagieren, fällt durchaus heterogen aus. Angesichts divergierender Studienstrategien empfiehlt die Studie, Formen der Prävention in den Blick zu nehmen, welche die Verbesserung der Studienvoraussetzungen und der Studierfähigkeit[36] ermöglichten sowie die

36 Nach Schulmeister und Metzger (2011b) hat die sich daraus ergebende Studierbarkeit insbesondere mit dem Workload der Studiengänge, der Flexibilität der Lernarrangements und der Frage nach der Leistungsgerechtigkeit der ECTS-Verteilung zu tun. Sie ergibt sich aber auch aus der wissenschafts- und komplexitätsangemessenen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (vgl. ebd., S. 20). Die empfundene Belastung der Studierenden setzt sich

angemessene Gestaltung von Studienanforderungen und Studienbedingungen (vgl. Heublein et al. 2017, S. XVI).

Untersuchungen aus früheren Zeiträumen haben ergeben, dass die Studienabbruchquote für Studienanfänger von Mitte der 1990er Jahre bis 2001 auf 21 Prozent zurückgegangen ist (vgl. Heublein et al. 2010, S. 6). Universitäten sind hier gesondert von Fachhochschulen zu betrachten, bei denen die Abbruchquoten in diesem Zeitraum anstiegen. Mit dem Einzug der neuen Bachelorstudiengänge in den Fachhochschulen hat sich die Zahl der Abbruchquoten für den Zeitraum von 2001 bis 2006 insgesamt auf 30 Prozent erhöht, wobei die Abbruchquote an der Universität 25 Prozent ausmacht (vgl. ebd., S. 18) und sich bis 2011 noch leicht erhöht hat, wenngleich es in Bezug auf einzelne Fächergruppen gegenläufige Tendenzen gibt (vgl. Heublein et al. 2017, S. 264). An den Universitäten liegt die Abbruchquote im Master deutlich niedriger bei 15 Prozent, hat sich allerdings gemessen an der Zahl der Studienanfängern 2010 um vier Prozent erhöht (vgl. ebd., S. 267).

Die in dieser Studie über alle Studienfächer errechneten statistischen Mittelwerte legen nahe, dass die mit dem Bachelor einhergegangen Neuregelungen sowie die Anforderungsdichte gerade für StudienanfängerInnen eine Reihe neuer Komplikationen mit sich gebracht hat und die gestiegene Zahl Studierender sich insgesamt auf die Zahl der Studienabbrüche auswirkt. Bei den Motiven für das Abbruchverhalten scheinen ungenügende Studienleistungen bzw. das Gefühl, nicht mit den Leistungsanforderungen Schritt halten zu können, den größten Ausschlag zu geben. Die Einschätzung des eigenen Leistungsbildes ist in unmittelbarem Bezug zu den in der Regel früh einsetzenden Benotungen zu sehen. Die frühe und endgültige Beurteilung der Studienleistung durch Noten ist – so die naheliegende Vermutung – durch ein steigendes Gefühl von Leistungsdruck geprägt. Die nächste Frage ist demnach, ob die Modularisierung, die Vorgabe durch ECTS-Punkte (Workload) und das dadurch evozierte Arbeitsverhalten das Studierempfinden beeinflussen.

Das Zeitbudget der Studierenden: Empirische Untersuchungen zu Workload und Belastung

> „Der Begriff Workload kann zunächst mit Pensum oder Belastung übersetzt werden und wird im Hochschulkontext als studentisches Arbeitspensum oder Arbeitsaufwand für eine bestimmte Leistung verstanden. Dabei gibt der Arbeitsaufwand „die geschätzte Zeit an, die Lernende typischerweise für sämtliche Lernaktivitäten, wie

neben dem Workload und der Studienstruktur aus der Lehrorganisation (Themenvielfalt pro Zeiteinheit, Wochenrhythmus der Kurse, Semesterbegrenzung und Prüfungstermine), fächerkulturell unterschiedlichen Anforderungen (Wissenschaftstheorie, Lehr- und Prüfungsformen) sowie individuell unterschiedlichen Faktoren (Lernverhalten, Zeit- und Stressmanagement) zusammen (vgl. ebd.).

Vorlesungen, Seminare, Projekte, praktische Arbeit, Praktika und Selbststudium aufwenden müssen, um die festgelegten (definierten) Lernergebnisse in einer formellen Lernumgebung zu erzielen (Europäische Union 2015, S. 10).“ (Tutor/Müller 2018, S. 74)

Eine besondere Beachtung zum Thema Workload verdient das breit angelegte und durch das BMBF geförderte Verbund-Projekt ZEITLast, welches an mehreren Universitäten (Hildesheim, Paderborn, Hamburg, Ilmenau) Daten aus dem Wintersemester 2009/10, dem Sommersemester 2010 und dem Wintersemester 2010/11 zu Studierverhalten und Lehrorganisation erhoben hat (vgl. Schulmeister/Metzger 2011a). Diese Studie beansprucht mit ihrer Erhebung über 403 Studierende aufgrund der kleinen Vergleichszahl keine Repräsentativität, hat jedoch in Bezug auf Länge und Detailliertheit der Erhebung bei mehreren geistes- und sozialwissenschaftlichen sowie ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu Kontroversen geführt; die Diskrepanz zwischen tatsächlich aufgewendeter Zeit und den Workload-Vorgaben hat Irritationen hervorgerufen (vgl. Döbler 2019, S. 59).

Ein zentrales und wenig überraschendes Ergebnis der ZEITLast-Studie ist, dass der zeitliche Einsatz, der für das Studium aufgebracht wird, durch die Prüfungsformen beeinflusst wird. Demnach ist der Umfang der investierten Zeit jeweils ein anderer in der Vorlesungs- und der vorlesungsfreien Zeit. Damit sind teilweise triviale Feststellungen verbunden, die im Rahmen der statistisch angelegten Studie jedoch untermauert werden. So führen Hausarbeiten zu einer höheren Zeitinvestition und Selbststudienzeit als Klausuren (vgl. Schulmeister/Metzger 2011b, S. 30). Die je nach Studiengang abweichenden Prüfungsformen produzieren so unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf den zeitlichen Aufwand und die jeweilige Semesterphase. Auch trivial ist die daran anknüpfende empirische Feststellung, dass die Lernleistung in Klausur- und Prüfungsphasen ungleich höher ist, was jedoch auch ein Indiz dafür ist, dass das Gelernte schneller wieder vergessen wird.

Zu den wichtigen Ergebnissen in den unterschiedlichen Studiengängen der ZEITLast-Studie gehört hingegen die Erkenntnis einer sehr großen Streuung bei der in das Selbststudium investierten Zeit. Aus der Studie geht hervor, dass der Anteil der Studierenden sehr gering ist, die so gut wie gar keine Zeit für das Selbststudium aufwenden, während fast zwei Drittel einen sehr geringen Zeitaufwand betreiben und weniger als ein Drittel große Zeitwerte vorzuweisen hatten, was insgesamt auch den Mittelwert hochhält (vgl. ebd., S. 35). In Zahlen liest sich das so, dass für das Wintersemester 2009/10 die Differenz der Lernzeit pro Woche zwischen einem Minimum von 17,6 Stunden und einem Maximum von 40,8 Stunden schwankt, wobei sich für die meisten Studiengänge die Mehrzahl der Probanden unterhalb des Mittelwerts bewegt (vgl. ebd., S. 59). Diese breite Streuung führen die Autoren auf die Diversität der Studierenden und nicht auf

die Diversität des Studiums zurück. Traditionell unterschieden sich die Präsenzzeiten bei geisteswissenschaftlichen Studiengängen von anderen Studiengängen, die ein höheres Zeitkontingent für die Lehre veranschlagen. Als bemerkenswert für die meisten Studiengänge wird hervorgehoben, dass fast der gesamte Aufwand zum Selbststudium in der Prüfungsvorbereitung aufgeht (vgl. ebd., S. 83, 96). Das heißt, dass die Selbststudienzeit, die nicht im Kontext einer zu absolvierenden Prüfung liegt, massiv absinkt, sodass letztlich von einem genuinen Selbststudium keine Rede sein kann. Die 40-stündige Arbeitswoche und die daran gekoppelte Vorstellung des „Norm-Studenten" (Pongratz 2017, S. 57 f.) entspricht somit keiner empirischen Realität. Pongratz nimmt deswegen an, dass eine geradlinige Studienkarriere eher zur Ausnahme wird. „An die Stelle der Normalbiografie tritt der Zwang, das eigene Leben auf vielfache, immer wieder neue Weise zu organisieren" (ebd.). Es entsteht das Gegenteil dessen, was eigentlich beabsichtigt ist: Das Studium mit seiner modularisierten Struktur gerinnt zu einer Übergangsphase, im negativeren Fall zu einer Begleiterscheinung, die in andere Lebensbereiche irgendwie integriert werden muss.

Damit grenzt sich die Studie in ihren Ergebnissen auch von den Daten des Studierendensurveys zu diesem Thema ab, wonach für das Berichtsjahr 2016 Studierende auf einen Schnitt von 30,5 Stunden pro Woche für das Studium kommen, wobei es im Jahr 2010 noch 35 Stunden waren (vgl. Multrus 2017, S. 22). Die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellten quantitativen Langzeitstudien des Studierendensurveys erheben seit 1982 im Abstand von zwei bis drei Jahren bundesweit die „Studiensituation und studentische Orientierungen" an Universitäten und Fachhochschulen. Das Konzept des Studierendensurveys zielt nach eigenen Aussagen darauf ab, „Leistungsmessungen im Hochschulbereich vorzunehmen und damit eine Datengrundlage für die Hochschulpolitik und Fachöffentlichkeit bereitzustellen" (Middendorf et al. 2017, S. 3). Zudem existiert für Deutschland seit 1951 eine weitere Langzeituntersuchung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage von Studierenden. Diese wird als Teil eines Verbundprojekts mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und dem Deutschen Studentenwerk durchgeführt. Gefördert wird das Projekt ebenfalls seit Anfang der siebziger Jahre durch das BMBF.

Schulmeister und Metzger (2011b) äußern in diesem Zusammenhang Kritik an den erhobenen Werten des Studierendensurveys, und zwar zum einen an der Schlichtheit der Fragenkonstruktion zur Erfassung des Zeitaufwands, wenn mit pauschalen Schätzungen der Zeitaufwand über ein ganzes Semester mit einer Frage abgedeckt wird. Solche retrospektiven Schätzungen bergen zudem die Gefahr unerwünschter Ergebnisse aufgrund sozialer Erwünschtheit, von Konformitätsdruck, der Orientierung an der fiktiven 40-Stunden-Marke sowie individueller Verzerrungen der eigenen Wahrnehmung. Zum anderen fehlen Angaben zum Median, Range und Standardabweichung der ermittelten Werte (vgl. ebd.,

S. 27 f.). Die Autoren sehen generell Vorsicht bei Studien geboten, die auf Zentralmaße rekurrieren, ohne die Streuungsmaße zu berücksichtigen. Im Gegensatz dazu hat die ZEITLast-Studie mit einem Online-Erfassungsbogen gearbeitet, bei dem die Studierenden über das gesamte Semester hinweg täglich Einträge und Angaben bezüglich des eigenen Workloads sowie außeruniversitärer Aktivitäten vornehmen mussten (vgl. ebd., S. 38 ff.).

Die Annahme, dass die zusätzliche Erwerbsarbeit mancher Studierender im Zusammenhang mit der empfundenen Belastung im Studium steht, wird als nicht zutreffend gesehen, wobei zu vermuten ist, dass Jobs auf dem Campus lernförderlicher sind als solche, denen außerhalb der Universität nachgegangen wird (vgl. ebd., S. 95). Aufgrund der geringen Erwerbstätigkeit der meisten Studierenden wird auch ihre materielle Lage nicht als ausschlaggebendes Hindernis dafür betrachtet, genügend Zeit in das Selbststudium zu investieren. Hier kommt es abermals zu einer Kritik an den vom HIS-Institut für Hochschulentwicklung und vom Studierendenwerk erhobenen Daten, die in den turnusmäßigen Erhebungen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden aufgeführt werden und sich auch auf die 21. Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden 2016 übertragen lassen. Demnach gehen mittlerweile im Schnitt 69 Prozent einem Nebenjob nach, was zugleich die bis dato höchste Erwerbstätigenquote bei Studierenden an Universitäten darstellt (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 60). Die vier häufigsten Gründe für das Aufnehmen einer Erwerbstätigkeit sind: sich etwas mehr leisten zu können (72 Prozent), der Wunsch nach mehr Unabhängigkeit von den Eltern (62 Prozent), Bestreitung des eigenen Lebensunterhalts (59 Prozent) und das Sammeln von praktischen Erfahrungen (53 Prozent) (vgl. ebd., S. 62). Diese Ergebnisse decken sich mit den von Schulmeister und Metzger erhobenen Werten, auch wenn die Sozialerhebung zunächst suggeriert, dass die Erwerbstätigkeit einen wesentlichen Einfluss auf das Studienverhalten ausübt. Schulmeister und Metzger halten jedoch fest, dass 35 Prozent nicht jobben, 43 Prozent weniger als zehn Stunden und 22 Prozent über 11 Stunden pro Woche jobben (vgl. Schulmeister/Metzger 2011b, S. 99).

Aufgrund dieser Werte stellen Schulmeister und Metzger unterschiedliche Vermutungen an, wonach sich die Belastung für Studierende bemessen könnte. Ein wichtiges strukturelles Element ist die durch die Modularisierung entstandene Lehrorganisation, die einen gesteigerten Koordinierungsaufwand der Studierenden erfordert, damit zwischen den einzelnen Modulen (beispielsweise einem Modul von 10:00–12:00 Uhr und einem anderen von 16:00–18:00 Uhr) keine tote Zeit entsteht, die nicht sinnvoll (beispielsweise für Erwerbsarbeit oder Selbststudienzeit) genutzt werden kann (vgl. ebd., S. 103). Eine andere Form der Belastung kann in dem dichten thematischen Wechsel der aufeinanderfolgenden Veranstaltungen und der kleinteiligen Semesterorganisation mit Nebenfachanteilen, Selbst- und Hauptstudium gesehen werden. In kurzer Abfolge unterschiedliche Themen und Aufgaben bearbeiten zu müssen, führe zu Entscheidungsunfähigkeit

und Unlust. Anstatt sich einzelne Aufgaben vorzunehmen, kommt es zu dem, was die Psychologie als Prokrastination bezeichnet: Keine der Aufgaben wird aufgegriffen bzw. alle werden auf unbestimmte Zeit verschoben, die traditionell dann endet, wenn Prüfungen anstehen (vgl. ebd., S. 108). Damit kommen die Autoren auch zu dem Schluss, dass das Selbststudium nicht ausreichend in das Studium integriert ist (vgl. ebd., S. 119). „Die Rückwirkung des bestehenden Prüfungssystems auf das Studienverhalten erzwingt offenbar bestimmte Studienstrategien, die zur Ausdünnung des Selbststudiums führen und das Gefühl der Belastung erklären können" (ebd.). Ursachen für ein ungenügendes Studierverhalten werden dann wie folgt gesehen:

> „Die Lehrorganisation ist nicht angetan, das Selbststudium zu unterstützen, die punktuellen und summativen Prüfungen können ein kontinuierliches Lernen nicht motivieren und die Lehrenden praktizieren – aus welchen Gründen auch immer – überwiegend keine Rückmeldung zum Selbststudium, sondern überlassen dies den punktuellen Prüfungen. Dieses erkennen die Studierenden und richten ihr Studienverhalten darauf aus." (Ebd., S. 121)

Bemerkenswert disparat fallen die Ergebnisse der aus diesem Projekt entnommenen Teilstudie zum subjektiven Belastungsempfinden von Studierenden aus, die von Lena Groß und Mai-Anh Boger (2011) an der Universität Mainz erhoben wurde. Diese Teilstudie ergab einen linearen Zusammenhang zwischen Studienstress und Belastungserleben, während der private Stress keinen Einfluss auf die Gesamtbelastung ausübt. Persönlichkeitsbezogene Merkmale wie die Fähigkeit zur Stressbewältigung, zum flexiblen Arbeiten und zur Erholung spielen eine wesentliche Rolle in Bezug auf das individuelle Belastungsempfinden (vgl. ebd., S. 159). Grundsätzlich wird bei den von Groß und Boger erhobenen Daten sehr deutlich, dass sich das Belastungsempfinden nicht auf spezifische Faktoren zurückführen lässt; im Gegenteil ist das Belastungserleben statistisch gesehen für das Wintersemester 2009/10 und Sommersemester 2010 normalverteilt und durch gegensätzliche Angaben geprägt (vgl. ebd., S. 167). Woher kommt also das Klagen, so fragen die Autorinnen, über den Bachelor? Provoziert der kritische Diskurs über den Bachelor selbst eine Tendenz, dass die Studierenden daraus eine zunehmende Belastung ableiten (vgl. ebd., S. 169)? Damit behaupten die Autorinnen eine paradoxe Situation: Einerseits werden über den Vorwurf einer Verschulung des Studiums strukturelle Vorgaben der Studienorganisation negativ aufgefasst und gleichzeitig nehmen viele Bachelorstudierende die Aufforderung zur Eigenorganisation als Zumutung wahr. Ähnlich doppelbödig wären so auch die Ergebnisse aus dem Studierendensurvey zu werten. Für die Hälfte aller Studierenden ergeben sich Belastungen aus Prüfungsvorbereitungen, während fast ebenso viele Studierende Probleme mit Planung und Organisation ihres Studiums haben (vgl. Multrus et al. 2017, S. 15). Hat man es hier mit einer

generellen Überforderung der Studierenden zu tun? Die aus Leistungsanforderungen resultierenden Belastungen rangieren mit rund Dreivierteln bei allen Befragten deutlich vor Problemen, die aufgrund der eigenen finanziellen Lage, zusätzlicher Erwerbsarbeit, fehlender sozialer Beziehungen, persönlicher Probleme und unklarer Berufsaussichten empfunden werden (vgl. ebd., S. 56 f.). Nun scheinen aber Prüfungsängste sowie Orientierungs- und Anleitungsbedürfnisse nicht im Widerspruch zu stehen. Vielmehr wird hier deutlich, dass es zu sich verstärkenden Effekten kommt, welche die Bedeutung des Selbststudiums nahezu neutralisieren.

Die Studie zur ZEITLast verdeutlicht, dass die Quantifizierung der Lern- und Arbeitsleistungen ein sehr verzerrtes Bild erzeugt, das sich aus der Diskrepanz zwischen dem realen studentischen Arbeitspensum und dem intendierten Aufwand der ECTS-Vorgaben ergibt. Eine durch den Workload vorgegebene zeitliche Überlastung kann anhand der Studien nicht nachgewiesen werden. Trotzdem steigt das Empfinden einer zunehmenden Belastung durch Leistungsanforderungen. Die Studierenden sehen sich mit neuartigen Zwängen konfrontiert, die als *subjektiv wahrgenommen* erklärbar sind.

Eine andere Studie aus dem Bereich der Hochschuldidaktik, welche die Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt rückt, ist das universitätsübergreifende USuS-Projekt „Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen" (Bülow-Schramm 2013). Die Studie kommt zu ähnlichen Ergebnissen. In der qualitativen Erhebung explorativer Interviews mit Studierenden werden beispielsweise Fragen der Lernorganisation und zum eigenen Leistungsniveau aufgegriffen (vgl. Schröder/Rebenstorf 2013, S. 58). Margret Bülow-Schramm (2018) verzeichnet in einem zeitlich nachgesetzten Beitrag auf Grundlage des USuS-Projekts drei erfolgsgefährdende Faktoren: Angst, Stress und die „strukturelle Nichtberücksichtigung der heterogenen Lebensentwürfe der Studierenden" (vgl. ebd., S. 330). Das Angst- und Stresserleben wird allerdings nicht nur durch prekäre Rahmenbedingungen oder Zukunftsängste ausgelöst, sondern auch durch nicht beherrschbare Studienbedingungen (vgl. ebd.). Das führt Bülow-Schramm zur einer Kernforderung, die durch die Heterogenisierung der Studierenden notwendig werde:

> „In den USuS-Befunden scheint in nuce auf, was eine heterogene Studierendenschaft verlangt: wählbare Alternativen, gesetzten Raum für kritische Reflexion des Studienangebots, vor allem Klärung des Verhältnisses von Studium und berufs- und lebenspraktischen Kenntnissen und eine Balance zwischen wissenschaftlich fundierter Fachlichkeit und Selbstwirksamkeit gemäß einem integrativen Ansatz." (Bülow-Schramm 2013b, S. 222)

Soweit die Forderung. Der Trend verweist jedoch in die entgegengesetzte Richtung. Die von Seiten der Hochschule definierten Qualitätsstandards und Normen

führen dazu, dass die Definition dessen, was die Studierenden selbst unter Studienerfolg verstehen, ins Zentrum rückt (vgl. Bülow-Schramm 2018, S. 330). Die USuS-Befunde kommen wie Schulmeister und Metzger zu dem Ergebnis, dass die Gründe für die Kritik an Bologna im Zeitmangel und in den nicht immer frei wählbaren Modulen auszumachen sind (vgl. Bülow-Schramm 2013b, S. 218). Damit wird nicht selten das Erlernen, sich im Studium zu organisieren, von einigen schon als Erfolg verbucht, wenn das Studium auch sonst keinen weiteren Eindruck hinterlassen hat (vgl. Bülow-Schramm 2018, S. 322). Diesem widersprüchlichen Befund zwischen einer strukturellen Verschulung und dem Problem der Selbstorganisation soll im Weiteren nachgegangen werden, wobei das selbstorganisierte Studium nicht mit einem selbstbestimmten Studium verwechselt werden sollte.

Studium zwischen Verschulung und Selbstorganisation: Ein Beispiel

Der Bielefelder Soziologe Stefan Kühl (2018) bietet eine Beschreibung des sich verstärkenden „Frontalunterrichts" (Vorlesungsformat), die sich bemerkenswert genau in eigene Erfahrungen an der Universität einreiht, die ich im Rahmen der Neuordnung des Anteils der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der eigenen Universität mitbekommen habe. Statt die hausinterne Diskussion wiederzugeben, will ich Kühl ausführlicher sprechen lassen, der den Zusammenhang zwischen Verschulung und Selbstorganisation gut einfängt:

> „Lehrende überlegen, welche Inhalte im Rahmen eines Studiums vermittelt werden sollen, wie viele Veranstaltungen sie in den 30 pro Semester zur Verfügung stehenden ECTS-Punkten unterbringen können, und erstellen daraus ein erstes Lehrtableau. Wenn sie dabei beispielsweise in einem Semester fünf Module aus je insgesamt sechs Leistungspunkten stricken, die aus zwei Veranstaltungen, einer Selbststudiumsphase von 60 Stunden (2 Leistungspunkte) und einer Abschlussprüfung bestehen, sehen sie sich natürlich vor die Herausforderung gestellt, diese Veranstaltungen auch mindestens jährlich anbieten zu müssen. Weil die Veranstaltungen – ganz ‚studierendenzentriert' – aber nicht von den zur Verfügung stehenden Lehrkapazitäten, sondern von den für die Studierenden als sinnvoll erachteten Inhalten aus geplant wurden, müssen plötzlich mehr Veranstaltungen angeboten werden, als durch die Lehrkapazitäten abgedeckt werden können. […] Weil aber die Lehrkapazitäten mit der Bologna-Reform in den meisten Universitäten nicht angestiegen, sondern eher gesunken sind und auch über Studiengebühren nur begrenzt zusätzliche Lehrbeauftragte für besondere Aufgaben herangeschafft werden können, scheint es häufig nur eine Möglichkeit zu geben: Immer mehr Studierende müssen in die als inhaltlich sinnvoll erachteten Veranstaltungen hingequetscht werden. Weil Übungen oder Seminare ab einer Teilnehmerzahl von 50 oder 60 Studierenden keinen Sinn mehr machen, werden diese Übungen und Seminare aus der Not heraus in Vorlesungen umdefiniert – vielleicht bestenfalls noch durch aus Studiengebühren finanzierten studentische Tutorien begleitet. Und weil es

> in Vorlesungen zweitrangig ist, ob 70, 250 oder 700 Studierende den Ausführungen des Lehrenden lauschen, bietet es sich an, diese Vorlesungen mit Studierenden aus ganz unterschiedlichen Studiengängen zu füllen, in denen die Studiengangsplaner auch nicht wissen, welche Lehrenden die Veranstaltungen anbieten sollen, damit die Studierenden die notwendigen Leistungspunkte erreichen." (Ebd., S. 298 f.)

Anschaulich verdeutlicht Kühl den Prozess der Planung anhand der vergebenen ECTS-Punkte bis zu dessen Umsetzung. Am Anfang steht die Forderung der Studierendenzentrierung. Durch die Kontextsteuerung der Leistungspunkte, begrenzte Kapazitäten und das Los des eigenverantwortlichen Planens tritt jedoch ein didaktisch fragwürdiger Effekt ein. Die Planung und Organisation des Studiums wird nun für Lehrende wie Lernende immer mehr zur Hauptsache. Verstärkt wird dies vor dem Hintergrund anonymer Großveranstaltungen. Die aus Studiengebühren und Sachmitteln finanzierten Tutorien (die in Zukunft noch verstärkt werden sollen), die von Studierenden höherer Semester übernommen werden, erfordern einen höheren Aufwand in der Anwerbung wie auch in der Koordination dieser Tutorien. So kann es dazu kommen, dass ein beträchtlicher Teil der Vorlesungszeit dazu verwendet wird, sicher zu stellen, dass alle Studierenden mit der Möglichkeit der Leistungserbringung versorgt werden.

Kühl beschreibt unterm Strich den gesteigerten (Selbst-)Organisationsaufwand für beide Seiten. Er hat dies pointiert als „Sudoku-Effekt" (2012) herausgearbeitet. Beim Sudoku müssen die Zahlen von 1 bis 9 innerhalb eines Blocks untergebracht werden. Die Summe ergibt dabei immer 45. Ähnlich müssen bei der Kalkulation des Studiums jedes Semester dreißig ECTS-Punkte erreicht werden. Seminare, Übungen, Vorlesungen, Klausuren, mündliche Prüfungen, Hausarbeiten können auf vielfältige Weise thematisch gebündelt werden, lassen jedoch nicht beliebige Kombinationsmöglichkeiten zu. Dies führt faktisch zu einer Einschränkung der Auswahlmöglichkeiten. Die Studierenden werden hier nur scheinbar sich selbst und der Anforderung an die Selbstorganisation überlassen. An dieser Stelle treten Studien- und Prüfungsordnungen, fächerspezifische Bestimmungen und Modulhandbücher auf den Plan, die den Ordnungsrahmen der zu erbringenden Leistungen festlegen. Module, Veranstaltungen und Prüfungen, die je nach Institut und Fakultät unterschiedlich groß gebaut sein können, erfordern es zuweilen, dass sie dem individuellen Studienprofil eingepasst werden müssen (vgl. Kühl 2018, S. 302). Damit entsteht eine noch paradoxere Situation. Obwohl zunächst unzählige Module an einer Universität große Wahlmöglichkeiten suggerieren, entsteht die Wählbarkeit von Veranstaltungen innerhalb von Modulen und nicht der Module selbst. Kühl erklärt dies so, dass durch die Einführung einer kleingliedrigen Modulstruktur mit festgelegten Lernzielen ehemals große Veranstaltungen in kleinere Module zerlegt werden. Wird nun festgelegt, dass alle Module eines Vertiefungsgebiets besucht

werden müssen und es zu keinen Mehrfachbelegungen kommen darf, sinkt die Zahl der Wahlmöglichkeiten insgesamt. Kollidieren dann die im Semester angebotenen Wahlmöglichkeiten mit anderen zeitgleichen Veranstaltungen, sinkt die Auswahlmöglichkeit noch weiter (vgl. ebd., S. 304). Kühl konstatiert durch diese Kontextsteuerung eine Vernichtung der Wahlmöglichkeiten und eine weitgehend ungewollte Vorherbestimmung des Studienverlaufs, derer sich Studierende jedoch sicherlich nicht immer bewusst sind (vgl. ebd.). Sie müssen schließlich Strategien entwickeln, ihre Leistungen so zu verknüpfen, dass sie auf die geforderten dreißig Leistungspunkte kommen. Das Paradigma der Selbstorganisation – so Kühls nüchterne Bilanz – orientiert sich an diesen starren Berechnungsschemata, wobei es nicht darum geht, was AbsolventInnen eines Studiums beherrschen sollen. Hauptsache, das Spiel mit den Zahlen geht irgendwie auf.

Mehr Mobilität?

Die Erhöhung der internationalen studentischen Mobilität gehört im Diskurs um den Bologna-Prozess sicherlich zu den prominentesten Anliegen. Die Forderung nach mehr Mobilität der Studierenden zeigt in der Praxis jedoch ähnlich unbefriedigende, tendenziell negative Ergebnisse. Ob die Einführung der Credit Points die Mobilität im europäischen Hochschulraum tatsächlich erleichtert hat, ist insgesamt schwierig einzuschätzen. Geworben wird seither mit einer internationalen Anhebung (manchmal auch Angleichung) des Bildungsniveaus durch Mobilität und versprochen, dass die Chancen auf dem Arbeitsmarkt dadurch attraktiver und zudem steigen würden.[37]

Nach wie vor ist es so, dass beim Hochschulwechsel die Anerkennung von ECTS-Punkten keine Selbstverständlichkeit ist, da je hochschuleigene Anerkennungspraktiken festlegen, ob bereits erbrachte Module am neuen Studienort den äquivalenten Wert einer zu erbringenden Leistung aufweisen. Ob jemand im Zeichen der Mobilität die Universität wechseln kann, bleibt in den meisten Fällen eine komplizierte Einzelfallentscheidung. Diese Probleme treten bereits

37 Mobilität – so erscheint es mir – wird dabei häufig als eine Art Selbstzweck angeführt. Wer mobil ist, hat verbesserte Chancen auf den Arbeitsmarkt, so die allgemein anerkannte Logik. Dabei deuten viele Zahlen und Untersuchungen historisch wie auch im aktuellen Rahmen der Reform in eine andere Richtung. So hält Piketty ganz allgemein die im historisch internationalen Vergleich der Nachkriegszeit beträchtliche länderübergreifende Anhebungen des Bildungsniveaus im 20. Jahrhundert fest, die allesamt das allgemeine Qualifikationsniveau nach oben verschoben haben, jedoch zu keinem Abbau der Lohnungleichheit führten (vgl. Piketty 2015, S. 646; für den bundesdeutschen Hochschulraum mit ähnlichen Ergebnissen Hartmann 2002, S. 51, 182). Es ist überdies richtig, dass insbesondere das durch den Rat der Europäischen Union 1987 beschlossene Erasmus-Programm die Mobilität der Studierenden stark angehoben hat und durch gewaltige Fördersummen in diesem Sinne auch eine Erfolgsgeschichte darstellt. Mit Blick auf den Brexit wäre diese Entwicklung allerdings wieder ein Stück weit zu relativieren.

auf Ebene eines Bundeslandes auf und verstärken sich, je mehr der internationale Wechsel anvisiert wird.

Befunde aus der Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks belegen laut Jahresbericht der Mobilitätsstudie „Wissenschaft weltoffen" von 2019 des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, dass der Anteil Studierender im Ausland in höheren Semestern zwischen 1991 und 2000 von 20 Prozent auf 32 Prozent angestiegen und nach einer relativ konstanten Phase zwischen 2009 und 2016 auf 28 Prozent zurückgegangen ist (vgl. DAAD/DZHW 2019, S. 84). Teilweise im Kontrast hierzu stehen die Befunde der DAAD-Studie selbst, die insgesamt höhere Werte bei ca. 30 Prozent ermitteln, jedoch aufgrund ihrer unterschiedlichen Erhebungsmethodik ihre eigenen Ergebnisse nicht ohne weiteres vergleichbar sehen (vgl. ebd., S. 96). Mobilitätssteigerungen zeigen sich in der Studie insbesondere im Masterstudium an Fachhochschulen wie auch bei den Staatsexamensstudiengängen. Beim Bachelorstudium an Fachhochschulen und beim Masterstudium an Universitäten werden Rückgänge verzeichnet (vgl. ebd.). Der nationale Umsetzungsbericht zum Bologna-Prozess hat diese Werte der Mobilitätsstudie aufgegriffen und hält fest, dass das europäische Mobilitätsziel in Deutschland damit bereits erreicht wurde (vgl. KMK/BMBF 2018, S. 7 f.). Die rückläufigen Tendenzen wurden nicht aufgenommen. Will man einen vorsichtigen Schluss aus diesen wenigen (relativen und nicht absoluten) Zahlen ziehen, so scheint das Bachelor-Master-System bisher nicht den erhofften Zuwachs an Mobilität geleistet zu haben, wenngleich die hier existierenden Förderungen, die durch den DAAD geleistet werden, als nicht gering einzuschätzen sind.

Bewertung des Bologna-Prozesses: Zur Aussagefähigkeit zahlenbasierter Ergebnisse
Die Frage, welche Zahlen aussagekräftig sind und was aus ihnen folgt, führt zu einer ernüchternden Bilanz im Umgang mit diesen Forschungszahlen. Eine wirkliche Interpretationsklarheit gibt es nicht, dennoch werden die auf unterschiedliche Weise gewonnenen Daten regelmäßig als objektiv und legitimitätsbildend beansprucht. In diesem Zusammenhang lässt sich die Kritik formulieren, dass die Grenzen wissenschaftlicher Aussagefähigkeit in (hochschul-)politischen Diskursen zu wenig beachtet werden. Es dominiert ein interessengeleiteter Umgang mit diesen Zahlen. So hat beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz ein „Mythenpapier" (2019) mit Zahlen und Fakten zur Umsetzung der Bologna Reform veröffentlicht, welches beansprucht, eine differenzierte Betrachtung gängiger Vorwürfe der Bologna-Reform vorzunehmen. Der Verweis auf Mythen ist bezeichnend, wird doch hier schon suggeriert, dass diesen Mythen (der Kritik an der Bologna-Reform) eine evidenzbasierte, objektiv-messbare Wahrheit gegenübergestellt werde. Einen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Ergebnissen der einzelnen Studien herzustellen ist nicht nur müßig, sondern

auch ein Stück weit beliebig, wie die nähere Betrachtung des HRK-Dossiers verdeutlicht. Das Papier kommt u. a. zu dem Schluss, dass sich die Mobilität nicht wesentlich verbessert hat. Anstatt dies jedoch auch kritisch zu verzeichnen, wird dann auf die Unterschiedlichkeit der Stichproben rekurriert. Der Verweis, das sei nicht richtig vergleichbar, wird dann zum legitimen Argument. Wenn allerdings mittels eines Indikators im Studienqualitätsmonitor 76,8 Prozent der Befragten angeben, insgesamt mit ihrem Studium zufrieden zu sein (eine solche Frage umfasst vielmehr als das Studium an sich und man müsste auch fragen: im Vergleich wozu?), wird dies als Argument für gute Studienqualität relativ weit vorne angeführt und soll ent-mystifizierend wirken (vgl. HRK 2019, S. 5). Kurios ist, wenn man einen Blick auf die erhobenen Daten des Statistischen Bundesamts von 2018 zur Studiendauer wirft. Demnach ist die durchschnittliche Gesamtstudiendauer von zehn auf 11,7 Semester gestiegen (vgl. ebd., S. 12). Der im HRK-Papier vorgebrachte Hinweis, dass sich die Verlängerung von Regelstudienzeiten als Option für Universitäten anböte, diese Option bisher aber nur wenig genutzt werde, markiert zugleich die beeindruckende Beliebigkeit der hier vorgebrachten Position, wo es noch im Gutachten der Dohnanyi-Kommission von 2003 hieß, dass zu lange studiert werde. Zudem werden hier die Parameter der Hochschulfinanzierung durch Regelstudienzeiten ausgeblendet. Es ließen sich noch weitere solcher Beispiele und Gegenüberstellungen anführen. Dem Bildungsforscher Peter Wex (2019, S. 627) ist zuzustimmen, wenn er schreibt, dass es am politischen Willen zu einer ehrlichen Bestandsaufnahme fehle, welche die Ergebnisse von Bologna systematisch erfasse und kritisch analysiere.

Diese Beispiele illustrieren, wie das „Regieren mit Zahlen" strategisch eingesetzt wird, wie es Simone Bloem (2016) in Anlehnung an Münch in ihrer OECD-Studie zu PISA beschrieben hat.[38] Der Zusammenhang von staatlichem Handeln

38 Die 1961 gegründete Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat gegenwärtig 34 Mitglieder. Heutzutage kooperiert die OECD zunehmend mit Partnerländern und Institutionen (vgl. Bloem 2016, S. 17). „Grundsätzlich ist die Organisation mit keinerlei legalen oder finanziell verbindlichen Steuerungs- und Entscheidungskompetenzen ausgestattet und kann damit keine politisch verbindlichen Gesetze verabschieden. Das bedeutet jedoch nicht, dass der Regierungsmodus der OECD weniger effektiv wäre" (ebd., S. 19). Stattdessen werden weiche Steuerungsformen wie Politikanalyse und statistische Indikatoren genutzt (vgl. ebd.). Die Regierungsweise der OECD versteht sich, so Bloem, als „evidenzbasiert", indem sie sich mittels empirischer Befunde ausweist. „Die Einbindung der Länder in die Datenerhebung ist dabei nicht nur ein wesentlicher Faktor für die politische Relevanz der Arbeit der OECD, sondern dient auch der Legitimierung der OECD als Koordinatorin und Wissensproduzentin" (ebd., S. 24). Insofern die OECD ihre Zielvorstellungen an den am höchsten entwickelten Industrieländern ausrichtet und auf andere Staaten spiegelt, kann ihre tendenzielle Politiklinie als neoliberal beschrieben werden (vgl. ebd., S. 27). Darüber orientiere sich die OECD am Best Practice Modell, um mögliche Reformpfade anhand leistungsstarker Länder aufzuzeigen. So erklärt sich auch, warum Wissen und Bildung eine Schlüsselposition in der Bearbeitung bildungspolitischer Themen zukommt und warum die OECD dies zu einem zentralen Tätigkeitsbereich ihrer Arbeit gemacht hat.

und hegemonialen Regierungspraktiken wird von ihr treffend zum Ausdruck gebracht. Bloem beschäftigt sich mit der Frage, welche Formen des eigenständigen Regierungshandelns die OECD im Rahmen der PISA-Strategie entwickelt hat und wie insbesondere das OECD-Bildungsdirektorat die PISA-Studie als machtvolles organisationseigenes Regierungsinstrument benutzt. Die OECD ist ein besonderes Beispiel dafür, was als „numerokratisches Bildungsregime" (Angermüller/Maesse 2015) bezeichnet werden kann (vgl. auch Kap. 1.4.1). Im Kern dessen, was man als Regierungsrationalität der OECD ausmachen kann, stehen die Aufbereitung, Analyse und Interpretation von Zahlen. Obwohl die Einsicht, dass Zahlen stets ein Produkt sozialer Konstruktion darstellen, für die Wissenschaft nicht neu ist, präsentieren sich die Darstellungen mit einer vermeintlichen Objektivität, die mittlerweile ein eigenes Realitätsniveau erreicht hat und als politische Legitimationsressource genutzt wird. Zu berücksichtigen ist nicht nur die ihr beigemessene Ordnungs- und Normalisierungsfunktion (Standardisierung und Vergleichbarkeit), sondern auch die gesellschaftliche Akzeptanz, die dadurch erzeugt wird.

> „Durch die Expertise, die diesen, die Zahlen produzierenden und nutzenden Akteuren zugeschrieben wird, gewinnen Zahlen an ‚sozialer Autorität'. Eine solche Expertise geht dabei stets mit bestimmten Formen eines Beurteilens einher, zu welchen die Akteure durch ihren Besitz an spezifischen Wahrheiten und Macht Anspruch erheben." (Bloem 2016, S. 39)

Was Bloem als eine neue epistemische Formation der PISA-Strategie des Regierens mit Zahlen beschreibt, wirkt vor dem Hintergrund der Bologna-Strategie noch zersplitterter. Im Gegensatz zur PISA-Strategie, die mit der OECD einen wirkmächtigen Akteur vorzuweisen hat, zerfällt die Bewertung des Bologna-Prozesses viel stärker in Einzelerscheinungen, die ihre Ursache immer woanders haben.

Die PISA-Rankings haben in Deutschland zur Entrüstung und Kränkung über das eigene Bildungssystem geführt und dienten als Katalysator einer neuen Politikgestaltung, die sich im Modus der Kritik bewegt hat.

> „Die neue Bildungsmessung scheint nicht nur ein Instrument zur Politikgestaltung zu sein (begleitet von Handlung), sondern auch ein Instrument des Wandels (sie wird oft in Form von Kritik präsentiert) und vor allem eine Expertenaktivität, um die öffentliche repräsentative Diskussion zu substituieren." (Cussó 2005, zitiert nach Bloem 2016, S. 45, Übersetzung)

Für die Bologna-Reformen gilt dies zwar auch, aber deutlich ambivalenter, da die oben angeführten Zahlen den Umbau des Hochschulsystems nicht als Erfolgsgeschichte präsentieren können. So nimmt der nationale Umsetzungsbericht

zum Bologna Prozess (2018) bis auf die oben genannten Mobilitätswerte keinen weiteren Bezug auf die ursprünglichen Ziele der Reform. Auch die jeweiligen Kommuniqués der Nachfolgekonferenzen zeigen, wie inhaltlich auf aktuelle politische Themen reagiert wird und die Ziele der Reform aktualisiert und angepasst werden. Deutlich wird, dass Zahlen nicht nur Wirklichkeit konstruieren, sondern mit ihnen auch selektiv konstruierte Realitätsausschnitte dargestellt werden, die eben dann zum Einsatz kommen, wenn sie politische, wirtschaftliche oder anderweitige Interessen und Argumentationen stützen können. Die Operation mit numerischen Argumenten wirkt nicht nur als enorme Komplexitätsreduktion, sondern hat zudem gleich mehrere Funktionen und Auswirkungen: Zahlen haben eine Ordnungs- und Standardisierungsfunktion, indem sie in ein unübersichtliches Feld eine vermeintliche Übersicht durch Hierarchisierungen und Differenzierungen bringen. Sie wirken verstärkt individualisierend bzw. positionierend dadurch, dass zuvor Unsichtbares als sichtbare Größe einer einzelnen Entität zugeschrieben werden kann. Damit werden alle Individuen auf einer gemeinsamen Leistungsskala bewertet (vgl. Bloehm 2016, S. 41). Solche Leistungsmessungen sollen dann für sich sprechen. All dies läuft in der Forderung nach Qualitätssicherung zusammen und wird von hier aus mit neuen strategischen Operationen zur Anhebung des Bildungsniveaus versehen. Dass die Erziehungswissenschaft hiervon als Disziplin genauso betroffen ist, zeigt der Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Allein die Professur-Ausschreibungen für empirische Bildungsforschung und empirische Schul- und Unterrichtsforschung im Zeitraum zwischen 2015 und 2018 machen 22 Prozent aller Ausschreibungen aus (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) (vgl. Gerecht et al. 2020, S. 136). Der Blick auf Zahlen hat Konjunktur.

Hochschulpolitisch relevant ist deshalb immer mehr die Frage, wie sich auf individuelle Leistungsdefizite präventiv reagieren lässt. Zahlen befördern eine spezifische Art und Weise der Normalisierung, indem sie das Individuelle fokussieren und an Leistungsdiskurse und spezifische Kontrollansprüche zurückbinden. Damit wird eine grundsätzliche Debatte über strukturelle Probleme immer wieder entkräftet. Eine bewertende Gesamteinschätzung der Erfolge und des Nutzens der Bologna-Strategie bleibt so aber eher fragmentarisch und selektiv.

1.4 Implikationen der Universitäts- und Studienstruktur: Leistungsdispositiv – Erschöpfung – Zugzwänge der Optimierung

In diesem Kapitel werden die zuvor rezipierten empirischen Betrachtungen zur Universität, zur Studiensituation und zu den damit verbundenen Herausforderungen

für Studium und Lehre in einer Diskursperspektive[39] zum Thema Subjektivierung verhandelt, ohne jedoch den Anspruch geltend zu machen, es handle sich um eine Diskurs- oder Dispositivanalyse. Ich knüpfe zunächst an theoretische und empirische Untersuchungen im Feld der Leistungs- und Subjektivierungskritik an, die sich mit der Bedeutung eines numerokratischen Bildungsregimes beschäftigt haben und die Kritik einer Regierungspraxis durch Zahlen und Statistik vertiefen.

Mit dem Konzept des Postfordismus und der staatsmaterialistischen Theorie wurde bisher immer wieder das Zusammenspiel struktureller Merkmale beschrieben, die zumeist nur in sehr abstrakter Weise auf die spezifischen sozialen und diskursiv erzeugten Werthaltungen und Selbstverhältnisse der Akteure Bezug nehmen. Im Unterschied zu einer postfordistischen Perspektive sollen im zweiten und dritten Abschnitt dieses Kapitels nun Überlegungen zu den Implikationen der Entwicklungen der Bologna-Reform für Subjektivierungen angestellt werden. Der zweite Abschnitt leitet so zu der Frage über, ob die strukturellen Steigerungs- und Leistungsimperative, die in neue Selbstorganisationsanforderungen eingebettet sind, zu dem führen, was als allgemeines gesellschaftliches Phänomen der *Erschöpfung* verstanden wird.

Im dritten Abschnitt beziehe ich mich auf die von Vera King, Hartmut Rosa und Benigna Gerisch im APAS-Projekt aufgestellten Forschungen zu gegenwärtigen Optimierungsstrategien in der Adoleszenz. Unter dem Vorzeichen eines wachsenden lebensbereichsübergreifenden Optimierungsdrucks ist anzunehmen, dass hier weitere Rückschlüsse auf die studentische Lebensführung gezogen werden können.

1.4.1 Zum Leistungsdispositiv

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (wie auch heute wieder) richtete sich eine Kritik am Leistungsprinzip auf die Reduktion auf technische und technologische Fiktionen, welche die Bildungsdebatte dominierten. Verschoben hat sich die soziologische und erziehungswissenschaftliche Debatte dabei von einer gesamtgesellschaftlichen Kritik des Leistungsprinzips hin zu Formen diskursiver Rationalisierungen, Homogenisierungen und konfligierender Interessen, die analytisch bevorzugt als *Dispositiv* rekonstruiert werden. Es lohnt sich, Foucaults Definition des Dispositivs dabei noch einmal ausführlicher zu betrachten:

39 Ich verwende den Diskursbegriff an dieser Stelle etwas lose in Anlehnung an eine foucaultsche Diskursforschung, von der zumeist auch die nachfolgend rezipierten Studien angeregt sind. Dabei dient mir die Bezeichnung als Oberbegriff, mit dem auch andere konzeptionelle Diskussionen über eine Dispositivanalyse oder über die Gouvernementalitätsstudien eingefasst sind. Dass diese Begriffe hinsichtlich ihres analytischen Potenzials auch stark diskutiert werden, muss hier nicht weiter verfolgt werden (vgl. Keller et al. 2012; Carbon Wengler et al. 2013).

„Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. Zweitens möchte ich in dem Dispositiv gerade die Natur der Verbindung deutlich machen, die zwischen diesen Elementen sich herstellen kann. So kann dieser oder jener Diskurs bald als Programm einer Institution erscheinen, bald im Gegenteil als ein Element, das es erlaubt, eine Praktik zu rechtfertigen und zu maskieren, die ihrerseits stumm bleibt, oder er kann auch als sekundäre Reinterpretation dieser Praktik funktionieren, ihr Zugang zu einem neuen Feld der Rationalität verschaffen. […] Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art von – sagen wir – Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion." (Foucault 1978, S. 119 f.)

Nicht nur der Leistungsbegriff, sondern auch die Adressierung der Individuen als sich selbst autonom organisierende Teilsysteme zeigen sich geradezu prädestiniert für diese Definition. Dispositive kennzeichnen spezifische Diskursnetze, in denen diese zum Einsatz kommen. Sie dienen nicht zuletzt der Selbstbeschreibung von Institutionen. Wann und warum ein bestimmtes Dispositiv eingesetzt wird, erscheint, Foucaults zweiter Bestimmung folgend dann gegeben, wann neue Praktiken gerechtfertigt werden müssen oder alte umkodiert werden. Mit Foucaults drittem Verständnis eines Dispositivs hieße das, dass je nach Lage und Bedarf strategisch auf einen historischen Notstand geantwortet wird, der durchaus dem postfordistischem Krisenmodus des Workfare State ähnelt.

Die Tendenz, Leistung als Dispositiv zu fassen, ist theoretisch einsichtig, wenn der Leistungsbegriff mit mehrdimensionalen Bewertungsanforderungen versehen wird, die sich zwischen politischem Steuerungswillen, Marktstrukturen und neu definierten Bildungsstandards bewegen und es ermöglichen, auch in ökonomische Denkmodelle übernommen zu werden. Begleitet wird das Ganze durch wissenschaftliche Experten, international führende Netzwerke, Institutionen und Paradigmen, die mit ihrer Leistungs- und Wettbewerbsrhetorik die Konstruktion einer neuen sozialen Realität unter Verwendung ihrer eigenen Sprache zum Ziel hat. Nicht zuletzt die transnationale Herrschaft der Zahlen hat dieser Entwicklung einen kräftigen Schub gegeben (vgl. Münch 2011, S. 14). Karcher (2018) spricht im Zusammenhang mit der neuen Herrschaft der Sichtbarkeit durch Zahlen von einem neuen Wissens- und Steuerungsregime, mit dem erhoffte bildungspolitische Legitimations- und Wirkungszuwächse einhergehen.

Angermüller und Maesse (2015) haben ebenfalls quantifizierende Leistungsmessungen als Dispositiv betrachtet und analysiert, wie die dadurch

hervorgebrachte Wirklichkeit soziale Ungleichheiten in Form von Klassenbildungseffekten konstruiert und stabilisiert, die über das schulische Feld in andere Gesellschaftsbereiche hinein diffundieren (vgl. ebd., S. 66). Untersucht wurde „Bildung als eine Technologie der Vermessung und numerischen Konstitution des Sozialen" (ebd.) und anhand universitärer Bildung und Forschung exemplifiziert. Zahlen, Matrizen, Maßstäbe, Benchmarkings, Kenngrößen, Standards, Rankings, Skalen ordnen Sozialbereiche wie Institutionen und bilden durch Hierarchisierung und Stratifizierung die Struktur der Gesellschaft ab, durch welche diese sich zugleich kontrollieren lässt (vgl. ebd.). Die Autoren gehen in ihren Überlegungen von der These einer Verschulung der Gesellschaft aus, die Leistungsmessung und -zertifizierung als strukturbildendes Prinzip der sozialen Ordnung akzeptiert (vgl. ebd., S. 63).

Das numerokratische Regieren besteht aus metrischen und ordinalen Praktiken, um das aktuelle Verhältnis von Markt, Staat und außerökonomischen Bereichen zu erfassen. Dies erzeugt ein Kontrollschema, das sich ganz im Sinne Foucaults deuten lässt. Nach innen werden Subjekte diszipliniert durch den ständigen Vergleich von Leistungskontrollen, die auf höherer Bildungsebene in Praktiken der Selbstdisziplinierung, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung eingeübt werden (vgl. ebd., S. 71). „Es entsteht ein Leistungsdispositiv, das mit einem mehr oder minder abgestimmten System von Überwachungs-, Kontroll- und Optimierungstechniken freie, sich selbst führende Subjekte bildet" (ebd., S. 69).

Leistungsbewertungen sind der unangefochtene Lackmustest bildungsinstitutioneller Praktiken und Ordnungen. Seit den Studienreformen vermischt sich das Leistungsprinzip zudem mit einem Kompetenzen- und Ressourcenstreit an Universitäten, die sich dem Wettstreit um hochwertige Forschung und Lehre im internationalen Wettbewerb stellen müssen. Es ist so banal wie selbstverständlich, dass Noten und ECTS-Punkte an Möglichkeiten der Operationalisierung von Leistung gebunden werden. Es handelt sich um erzielbare und sichtbare Resultate, die zugleich in Klassen, Studiengängen und Modulen Vergleiche ermöglichen. Noten fungieren als individueller Maßstab, mit dem es die eigenen Ansprüche zu befrieden gilt; zugleich liegt in ihnen der Wunsch nach Anerkennung. Noten werden in solchen Settings ein Mittel des überindividuellen Vergleichs, der dann selbst Leistungsdruck verursachen kann. Hieraus ergibt sich eine unmittelbare Nähe zu der Angst, in Prüfungen zu versagen.

Eine ältere quantitative Studie (Zeitraum 1975–1988) mit Metadaten zum Zusammenhang von Leistung und Angst in Schule und Hochschule hat festgehalten, dass Leistungsangst eine gesicherte Vorhersage für allgemeine Angst erlaubt, wenn es sich dabei um akademische Leistung handelt (vgl. Seipp 1990, S. 235). Anders formuliert: Unabhängig davon, wie Angst im Allgemeinen bestimmt wird, gehen Leistungsanforderungen stark mit einer gefühlten Angst einher, die sich jedoch situationsspezifisch wie auch nach allgemeineren Merkmalen

unterscheidet: Mit Stresssituationen und der Besorgnis vor Prüfungen durch Notengebung ist allerdings nichts über den allgemeinen Zusammenhang von Angst und Leistung gesagt. Die Studie zeigte aber auch, dass bei älteren Studierenden der Zusammenhang zwischen Angst und Leistung abnahm; zudem zeigten weibliche Personen eine stärkere Angstausprägung als männliche (vgl. ebd., S. 240).

Messverfahren, die mittels normierter und standardisierter Aufgaben arbeiten, erscheinen dabei noch am ehesten geeignet, tatsächlich mit Leistung argumentieren zu können, auch wenn eine studien- und hochschulübergreifende Evaluierung nicht zuletzt aus didaktischen Gründen schnell an ihre Grenzen stößt. Diese Aspekte gerinnen zu einer gewissen Normativität der Leistung, soweit, einmal institutionell etabliert, metrische Verfahren als strukturelles Element kaum noch hinterfragt werden, obschon sich im Rahmen des Bologna-Prozesses gezeigt hat, dass die (inter-)national etablierten Leistungszertifizierungen im Rahmen akademisch vermittelter Kompetenzen nicht ohne weiteres vergleichbar sind (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2016). Gerade wegen oder trotz dieses Befundes ist in den letzten zwei Jahrzehnten dem Output, der Bestimmung formaler Kriterien, der Weiterentwicklung von Messverfahren sowie der Sicherung der Qualität von wissenschaftlichen Institutionen große Bedeutung zugekommen. Die Steuerung bzw. die Bereitstellung finanzieller Ressourcen und die Kontrolle ihrer Verwendung sowie damit einhergehende Reputationen sind das Feld, dem sich auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung verschiedentlich angenommen hat, das in dieser Logik den Leistungsbegriff für legitimatorisch-politische Zwecke einsetzt.[40] Hierzu noch einmal die Soziologen Voswinkel und Kocyba:

> „Alle diese Messverfahren von Leistung beruhen auf hochgradiger Komplexitätsreduktion. Deshalb ist es eigentlich erst ihre Gestaltung, die bestimmt, was als Leistung zu gelten hat. Diejenigen Leistungsdimensionen, die sich leicht messen und möglichst in Zahlenwerten ausdrücken lassen, haben einen strukturellen Vorteil, als Leistungsmaß anerkannt zu werden, gegenüber den so genannten ‚weichen' Kriterien: Qualität der Arbeit, Problemlösung, gesellschaftlicher Nutzen, Einhaltung der Normen usw." (Voswinkel/Kocyba 2008, S. 26)

Solche Prozesse setzen für Studierende bereits bei der Einholung erster Angebote, Informationen und Beratungen über das Studium ein. Dass diese Serviceangebote zwischen den angehenden Studierenden und den Universitäten auch

40 Vgl. beispielsweise die auf der Homepage einsehbare und im Zeitraum 2013–2017 vom BMBF durchgeführte Förderlinie zur „Leistungsbewertung in der Wissenschaft", die über eine Vielzahl von Projekten mit gängigen marktbezogenen Terminologien Begründungen von Autonomie, Transparenz und Legitimierung in Anspruch nimmt, um nach Maßgabe marktwirtschaftlicher Steuerungs- und Anreizsysteme Hochschulen und Universitäten leistungsbezogen auszustatten.

als ein Leistungsverhältnis zu deuten sind, machen Schröder, Thompson und Wrana (2018) anhand des „Online-Studienwahl-Assistenten" deutlich. Dieses Tool versteht sich als Instrument der Selbsteinschätzung und Selbstreflexion für Studieninteressierte (vgl. ebd., S. 349) und fungiert, so die These der AutorInnen, als Schnittstelle zwischen Formen der Subjektivierung und der Optimierung von Hochschulen (im Sinne einer Praktik der Gouvernementalität). Die eingesetzten Testinstrumente bildeten ein Geflecht aus Relationierungen wechselseitiger Ansprüche und Responsibilisierungen (Zuweisung von Eigenverantwortung), die bereits vor dem Eintritt in das Studium leistungsspezifische Selbstverhältnisse stimulierten und Profilbildungen ermöglichten. Nicht nur das Selbstbeobachtungsverhalten werde hierdurch gefördert, sondern zugleich auch der Zugang in die Hochschule reguliert, „mit weitreichenden Folgen für das, was unter ‚Studium' und unter ‚Hochschule' zu begreifen ist" (ebd., S. 353). Was jedoch immer wieder unterreflektiert bleibe, sind die zum Einsatz gebrachten Testinstrumente selbst (vgl. ebd., S. 366).

Ein weiteres Beispiel sind die Hochschulrankings, die Lehr- und Forschungsleistungen transparent machen sollen. Für die deutsche Diskussion spielen die erstmals 1998 erstellten und 1999 als Studienführer in der Zeitschrift Stern publizierten Hochschulvergleiche des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), die in Kooperation mit der Wochenzeitung DIE ZEIT veröffentlicht werden und eine Hilfe bei der Wahl des Studiums geben wollen (vgl. Bogumil et al. 2013, S. 38). Im internationalen Vergleich sind es insbesondere das *Times Higher Education Ranking* und das *Shanghai Ranking*, in denen die deutschen Universitäten jedoch keine herausragende Rolle spielen. Insbesondere Hochschulrankings sind vielfach kritisiert worden, weil hier über quantitative Parameter beansprucht wird, die Qualität von Lehr- und Forschungsleistungen abzubilden (vgl. Münch 2011).

Einen einschlägigen Beitrag zu diesem Thema haben Wendy Nelson Espeland und Michael Sauder mit „Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds" (2007) geliefert. Die zentrale Gefahr, auf die hier hingewiesen wird, ist die Art des Umgangs mit Zahlen. Diese lässt sich schlicht so wiedergeben: „*Critics point to harmful, unintended consequences that occur when professionals lose discretion and actors ‚play to the test', focusing on indicators rather than on the qualities that the measures are designed to evaluate*" (ebd., S. 2).

Dass die Wissenschaft ihre Methoden, mit denen sie Ergebnisse produziert, immer reflexiv zurückbinden muss, ist (eigentlich) bekannt. Dieses Verhältnis ist jedoch gestört, wenn die Produktion von bestimmten Ergebnissen an Belohnungen in Form von Leistungsbezügen und Forschungsressourcen gekoppelt ist, die eine bestimmte Art der epistemischen Wissensproduktion favorisieren. Quantitative Messfahren sind in ihrer Beanspruchung von Legitimität der Wissensproduktion ein zweischneidiges Schwert, wenn sie einen Wandel in der Leistung der Akteure selbst bewirken und dadurch Verhaltensänderungen erzeugen. Bezogen auf Rankinglisten, aber auch auf einzelne Akteure bedeutet dies, dass versucht

wird, bestimmte Ranking-, Vergleichs- und Leistungskriterien gezielt zu bedienen, um die eigenen Chancen auf eine bessere Platzierung oder ein bestimmtes Profil zu erhöhen. Das Beispiel zur Beurteilung und Darstellungen von Leistungen in der Lehre sind hierfür Lehrveranstaltungsevaluationen. Sie sind breit diskutiert und kritisiert worden. Vornehmlich werden methodische Zweifel an der Aussagekraft von Studierendenbefragungen geäußert (vgl. Bogumil et al. 2013, S. 41 f.). Als Gründe werden angeführt: die Beteiligung von Extremgruppen (z. B. ängstliche, unsichere oder besonders leistungsstarke und leistungsschwache Studierende) und ein genereller Zweifel, ob Studierende überhaupt in der Lage seien, differenzierte Einschätzungen über die Lehrqualität vorzunehmen. Ebenso wird auf Biaseffekte hingewiesen, die durch Verhalten und Eigenschaften der Studierenden zustande kommen können (vgl. ebd.). Den Rahmenbedingungen des Studiums (dazu gehören kontingente Faktoren wie Tageszeit, Gruppenzusammensetzung, Thema der Veranstaltung), der Lebens- und Studienorientierung der Studierenden sowie den inhaltlichen Voraussetzungen des Fachs könne nicht Rechnung getragen werden. Erwähnenswert ist dies, weil es zur gängigen Praxis gehört, (Lehr-)Evaluationen der eigenen späteren Bewerbung im akademischen Betrieb beifügen zu müssen. Daher ist es auch im Rahmen der von Espeland und Sauder vorgetragenen Reaktivitätsthese nicht abwegig anzunehmen, dass die inhaltliche Ausrichtung von Modulen, Seminaren, Vorlesungen und Übungen teilweise von eigenen Verwertbarkeitsstrategien des akademischen Personals beeinflusst wird, was Rückkopplungseffekte auf Studierende erzeugen kann. Damit gewinnt die Schaffung eines Wohlfühlklimas und einer Kundenorientierung in Lehrveranstaltungen zumindest partiell an Bedeutung. Für die Universität als Ort des Einübens und Äußerns von Kritik und des Sich-Irritieren-Lassens ist das jedoch kontraproduktiv.

Die Übersicht über die Verwendungen des Begriffs der Leistung sollte Unterschiedliches verdeutlicht haben: Einerseits umfasst Leistung das Versprechen von Autonomie durch Partizipation und Einsatz eigener Kräfte und Bemühungen. Andererseits reproduziert Leistung durch Selektionen und Segregationen permanent die soziale Ordnung. Dort wo Leistung über die Vergabe von Noten, Punkten und Titeln als Begründung für Formen der Arbeitsweise, für Kontrolle, für Steuerungsentscheidungen und allgemeine Vergleiche sowie aus Gründen des Wettbewerbs herangezogen wird, lassen sich auch ihre ideologischen Rechtfertigungsmuster wahrnehmen. Leistungsgerechtigkeit ist dann eine Chiffre für die verschärfte Konkurrenzsituation unter Lehrenden und Lernenden.

Leistung scheint aus einer Vielzahl von Perspektiven beschreibbar; dabei erweist sie sich neben dem Leistungsprinzip und Formen des Leistungsdrucks als zunehmend institutionalisiertes Phänomen, in dem sich subjektive Anspruchshaltungen und Belastungsempfindungen konzentrieren, was neue kybernetische Rückkopplungseffekte produziert. Im Leistungsbegriff kulminiert eine Reihe unterschiedlicher Bestimmungs- und Anerkennungsprinzipien, die zu

individuellen Fähigkeiten ins Verhältnis gesetzt werden: Aufwand, soziale Position, Aufstieg, Verwertung für Berufs- und Arbeitswelt, Selbstverwirklichung, Konkurrenz und Selektion etc. (vgl. Bünger et al. 2017b, S. 8). An dieser Stelle kann von einer *Subjektivierung der Leistung* gesprochen werden:

> „Die Leistungskategorie nimmt dabei eine charakteristische Funktionsstelle in Selbstverständigungs- wie Subjektivierungsprozessen in (spät-)bürgerlichen Marktverhältnissen ein. Vielmehr lassen sich über den Begriff unterschiedliche Semantiken, Beanspruchungen, Adressierungen wie Problemstellungen im sozialen Raum akzentuieren, die es unmöglich machen, Leistung eindeutig zu situieren." (Mayer 2015, S. 110)

Die Frage, „wie und aus welchen Gründen, insbesondere über welche Referenzen ‚Leistung' gegenwärtig als maßgeblicher Bezugspunkt für die Artikulation unterschiedlicher Ansprüche und Verheißungen konkret etabliert – und was dabei ein und ausgeklammert – wird" (Bünger et al. 2017b, S. 12), ist so letztlich empirisch zu beantworten.

Auch wenn der Begriff Leistung inzwischen nicht mehr allein im Zusammenhang mit geleisteter Arbeit gesehen wird, dieser Maßstab also in den Hintergrund getreten ist, wird nicht negiert, dass sich in veränderten Arbeitsverhältnissen neue Dogmen und Standards der Regulierung herausgebildet und an Bedeutung gewonnen haben. Leistung wird dann mittels Prüfungen unter Einsatz von Test-, Bewertungs- und Evaluationsverfahren intelligibel, insofern die (selbstreflexive) Tätigkeitsnorm hier zur alles bestimmenden Norm von Subjektivität wird. Unstrittig erscheint, dass Leistung genau in diesem Modus des ‚Als-Ob' fungiert, in dem normative und evaluative Appellstrukturen immer schon enthalten sind (vgl. Schimank 2018, S. 19).

Leistung kann fähigkeitsbezogen oder anstrengungsbezogen sein. Anerkannt werden können sowohl der Aufwand als auch das Ergebnis. Leistung kann aufgaben- oder wettbewerbsbezogen sein, insofern Maßstäbe der Vergleichbarkeit impliziert wie auch vorausgesetzt werden. Es verbindet sich darin gleichzeitig die Idee von Urheberschaft im Sinne einer Leistungsbereitschaft des individuellen Wissens, Könnens und Wollens wie auch Leistungsfähigkeit als spezifisch zuschreibbares Resultat oder Produkt einer Praxis (vgl. Ricken 2018, S. 47). Damit einher geht die Koppelung von Leistung und Verantwortung, die mit der Annahme von Pflichten verbunden ist, die sich über den Leistungsbegriff einfordern lassen. Ricken bemerkt, dass die Konjunktur des Sprechens, Inszenierens und Einforderns des Leistungsprinzips auch ein Indiz für dessen Erosion darstellt (vgl. ebd.). Selbstdarstellung werde zum Schlüsselelement, um erfolgreich zu sein. Sie gerinne mehr zur Wirkung von Geschäftigkeit und Aktionismus und nehme Formen symbolischer Herrschaft an. Dies bezeichne die stärkere Konnotation von Leistung und Erfolg, wobei Leistung unter die Darstellung von Erfolg subsumiert wird und der persönliche Erfolg als Leistungsideal im Zentrum stehe.

Theoretisch wird dies mit dem Ausdruck des „leeren Signifikanten" (Bünger et al. 2017b, Distelhorst 2014, Ricken/Reh 2018) – einer poststrukturalistischen Wendung des Ideologiebegriffs – gefasst. Dieser in Anlehnung an Ernesto Laclau verwendete Begriff bezeichnet die diskurs- und hegemonietheoretische Perspektive auf Auseinandersetzungen um Legitimierung, Durchsetzung und Verstetigung bestimmter Bedeutungen und Handlungen, die sich über das Konstrukt der Leistung herstellen lassen. Leistung changiert zwischen subjektiver Bewertung und sozialer Ordnungsbildung als *Unschärfeformel*, die gleichwohl in der Vorstellung des Individuellen begründet scheint (vgl. Verheyen 2018), mit der sich Interessen, Inszenierungen wie auch Kritik verbinden lassen. Leistung erzeugt Differenz und Gemeinsamkeit zugleich. Sie ist der „bewegliche Fluchtpunkt für Prozesse oder Praktiken des Selbsterlebens, der Selbstwirksamkeit wie für Formen der (permanenten) Selbstüberschreitung" (Bünger et al. 2017b, S. 12). Dies führt in das Feld der Regierungs- und Subjektivierungspraktiken.

Normative Fluchtpunkte dieser Art befinden sich immer im Sichtfeld einer vorzustellenden und noch einzurichtenden Lebensweise, die den Spagat zwischen Alltagsleben und den systemischen Anforderungen in Einklang bringen soll. In Hinblick auf die Universität und das Studiensystem, die beide auf der einen Seite den Forderungen nach Autonomie unterliegen und denen auf der anderen Seite diese Autonomie als Verheißung vor Augen geführt wird, besteht bei Nicht-Erreichen dieses Ideals eine komplementäre – wenn man so will – passgenaue Diagnose: *Erschöpfung*. Bei dem Begriff der Erschöpfung (hierunter fallen Befunde, Diagnosen und Phänomene wie Stress, Depression, Burnout, Anpassungsstörung etc.) handelt es in der Lesart Stefanie Graefes (2019) um eine Form der Problematisierung der Beziehung von Arbeits-, Lebens- und Selbstverhältnissen, die nachfolgend in den Kontext der Universität und des Studiums gestellt werden.

1.4.2 Erschöpfung (an) der Universität?

Leistungsstress, Leistungsdruck, zunehmende Sorgen und Ängste, den Anschluss zu verlieren, all dies hatte in den letzten Jahren zu einer Entwicklung geführt, die die Frage aufwirft, ob der spätmoderne Subjekttyp nicht angesichts eines systematischen und ressourcenverbrauchenden Steigerungszwanges zum erschöpften und ausgebrannten Selbst geworden ist (vgl. Graefe 2019; Reckwitz 2019). Nicht zuletzt die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt haben dazu geführt, dass in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts das Narrativ von Sorge, Stress, Erschöpfung und Depression ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit erhalten hat (vgl. Graefe 2019, S. 26). Die Ratgeberliteratur, die in den letzten Jahren auch die feuilletonistische Buchproduktion erhöht hat und einen erfolgreichen Umgang mit Stress- und Burnout-Erscheinungen sowie Wege zur Stärkung der Resilienz

verspricht, ist ein besonderes Diskursphänomen (vgl. Neckel/Wagner 2013; Fuchs et al. 2018). Erschöpfung als Diskursgegenstand bildet die Gegenwelt zur neuen autonomen Arbeitswelt, bis weit in Bildungseinrichtungen und Studienbedingungen hinein. Dass schlechte und unbefriedigende Arbeitsbedingungen, eine allgemein als sinnlos erfahrene Tätigkeit und schließlich der Verlust der Arbeit psychische und somatische Folgen in Form von Stress, Burn-out oder Depression hervorrufen, erscheint allein über die statistischen Befunde heute gut dokumentiert. Gleichzeitig ist allerdings nicht nur die Anzahl der Befunde enorm gestiegen. Auch die fachwissenschaftlichen und feuilletonistischen Publikationen zu diesem Thema verweisen auf eine breite Textproduktion, die den Eindruck vermittelt, dass wir es mit einer zwar „veränderlichen, insgesamt aber stabil etablierten ‚Ordnung des Diskurses' (Foucault 1998)" zu tun haben (Graefe 2019, S. 29, mit Rekurs auf Bröckling).

Für Graefe drängt sich deshalb die Frage auf, was zuerst da war: „Erschöpfung als Resultat von Leistungsstress und problematischen Lebens- und Arbeitsbedingungen oder die Sorge um die Bedeutung, Entstehung und Auswirkung um arbeitsbedingten Stress" (ebd.). Diese Frage nach Ursache und Wirkung kann letztlich nicht eindeutig beantwortet werden und ist im öffentlichen Diskurs umstritten. Einerseits wird von einer veränderten Aufmerksamkeits- und Diagnosekultur gesprochen (vgl. beispielsweise Dornes 2016). Andererseits deutet eben vieles darauf hin, aufgrund von Arbeitsbedingungen, Leistungsstress und Selbstgestaltungsimperativen krank werden zu können.

Ein gutes Beispiel für die Schwierigkeit der Bestimmung von Ursache und Wirkung bietet der Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse (TK) von 2015 zur Situation von Studierenden. Die zur Auswertung herangezogenen Diagnosedaten umfassen den Zeitraum von 2006 bis 2014, wovon für das Jahr 2014 rund 190.000 Daten von Studierenden mit eigenständigen Versicherungen bei der TK ausgewertet wurden (vgl. Techniker Krankenkasse 2015, S. 14). Insgesamt verzeichnet die Studie ein „erstaunlich hohes Verordnungsvolumen für Psychopharmaka" (ebd., S. 7) bei Studierenden. Waren es 2006 durchschnittlich 52 Tagesdosen, die Studierende verordnet bekamen, stieg die Zahl für das Jahr 2014 auf 79 Tagesdosierungen (vgl. ebd., S. 16). Zugleich weist die Studie darauf hin, dass der Anstieg aus einer Zunahme von Behandlungen resultiert und nicht aus einer Erhöhung der den Betroffenen verabreichten Arzneimitteldosen (vgl. ebd., S. 17). Insbesondere die steigende Zahl von Verordnungen von Antidepressiva ist dabei auffällig (vgl. ebd., S. 75). So gehört es zu den Ergebnissen, dass in der Gruppe affektiver Störungen diagnostizierte Depressionen den größten Anteil bilden. Hierzu zählen häufiger Studierende als Erwerbspersonen (ansonsten ist das eher nicht der Fall). Frauen gehören mehr als doppelt so oft zu der Gruppe mit affektiven Störungen. Überdies steigt die Belastung zunehmend mit dem Alter (vgl. ebd., S. 78). Bei Diagnosen mit Verordnungen von Antidepressiva „waren gut ein Fünftel aller Studierenden und jungen Erwerbspersonen innerhalb

des Jahres 2013 von mindestens einer Diagnose aus dem ICD-10-Kapitel V ‚Psychische und Verhaltensstörungen' betroffen" (ebd., S. 79). Vergleichsweise hohe Diagnoseraten fallen in den Bereichen der Belastungs-, Angst- und somatoformen Störungen auf.

Wie diese Befunde zu deuten sind, ist wie bereits erwähnt, nicht eindeutig. Die Studie vermutet, dass neben anderen Faktoren Studienbedingungen eine Rolle spielen. Psychische Probleme können zudem unabhängig vom Studium auftreten. Die höhere Bereitschaft Studierender, entsprechende psychische Probleme zu verbalisieren, könnte ebenfalls ein wichtiger Grund sein (vgl. ebd., S. 16). Der Befund hinsichtlich einer Ausweitung der Behandlungen und Diagnosen von zunehmend mehr Menschen verweist auch auf allgemeinere Problemlagen, in denen die Sensibilität für Formen von Überbelastung und Erschöpfung gestiegen ist und die Orientierung an der eigenen Gesundheit ein zentrales gesellschaftliches Gut bildet. Die Interpretation der TK-Studie führt zu dem, was Graefe (2019, S. 45 f.) als Teil eines „umfassenden Dispositivs psychosozialer Gesundheit" bezeichnet, das selbst „eine Form der Problematisierung des Verhältnisses von Subjektivität, Arbeit und Gesundheit im flexiblen Kapitalismus" annimmt. Bröckling (2013, S. 180) spricht in diesem Zusammenhang von den entgrenzten Leistungsanforderungen eines allgegenwärtigen Wettbewerbsregimes, das sich nicht nur in der Arbeitswelt manifestiere, sondern das beschleunigte Zeitempfinden der Menschen und ihre emotionale Aushöhlung im Allgemeinen präge.

Die wohl bekannteste Deutung eines spätmodernen Erschöpfungszustands, wie es Graefe und Bröckling beschreiben, hat Alain Ehrenberg (2004) geboten. Ehrenbergs historisch angelegter Untersuchung des Krankheitsbildes der Depression liegt die Frage zugrunde, wie das Subjekt die immer mehr zugesprochene Selbstbestimmung unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen emotional ausagiert. So heißt es relativ zu Beginn des Werks: „Die Depression wird um 1980 zu einer Pathologie der Unzulänglichkeit – sie ist das Versagen des Handelns" (ebd., S. 16). Und weiter heißt es, Autonomie werde zu einer allgemeinen Befindlichkeit, mit der die wechselseitigen sozioökonomischen Abhängigkeiten durchsetzt seien (vgl. ebd., S. 17). Autonomie als Befindlichkeit hat einen düsteren Klang. Das ließe sich so deuten, als wäre das Subjekt hier einem doppelten strukturellen Double Bind ausgesetzt. Einerseits begibt es sich durch die Illusion, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung gewinnen zu können in ein fremdbestimmtes Abhängigkeits- und Anpassungsverhältnis, andererseits bleibt durch die Zuschreibung der Souveränität die Verantwortlichkeit für das eigene Handeln, das heißt immer initiativ, immer aktiv zu sein, stets bei ihm selbst. Unter dieser doppelten Last der Subjektivierung manifestiert sich die Depression als neues, unbeherrschbares Schuldverhältnis, das nirgendwo anders gesucht werden kann als bei sich selbst. Ehrenberg verweist immer wieder auf dieses Gefühl der Unzulänglichkeit, das durch die Prämissen der Selbst-Imperative

(Selbst-Verwirklichung, Selbst-Disziplinierung, Selbst-Aktivierung, Selbst-Kontrolle) zum Ausdruck komme, die Empathie und Selbstvertrauen verlangten, um das Leben in Projekten formulieren zu können.

> „Das Individuum wird institutionell gezwungen, um jeden Preis zu handeln und sich dabei auf seine inneren Antriebe zu stützen. Es ist eher initiativ als gehorsam, es fragt eher, was zu tun möglich als was zu tun erlaubt ist. Daher ist die Unzulänglichkeit für die heutige Person das, was der Konflikt für die Person der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war." (Ebd., S. 288)

Trotz der eingehenden Analysen von Ehrenberg ist festzustellen, dass abstrakte Diagnosen eines initiativen und aktiven Subjekts nicht ohne Weiteres und gleichlautend für alle sozialen Gruppen, jeden Zeitpunkt und für jede Lebenssituation gelten. Ob das Subjekt sich auf diese oder jene Art und Weise begreifen will, hängt ebenso von institutionellen Eigenlogiken ab, die bestimmte Subjektivierungsweisen begünstigen, einfordern und gegebenenfalls für die praktische Lebensführung bedeutsam werden lassen. Die Ergebnisse, die aus Untersuchungen zum Studienverhalten gewonnen wurden, weisen deutlich in die Richtung eines mehrdimensionalen Verhältnisses, dessen Ursachen den Studierenden selbst kaum transparent sein dürften. Das heißt aber auch, dass institutionelle Praktiken sich anders, eben an dieser Schnittstelle konstituieren.

> „Ohne ein (kulturelles) Verständnis der motivationalen Energien, der Begehrungen und Ängste, der Verheißungen und Bedrohlichkeiten, welche diese Formation erzeugt, lassen sich die sozialen Veränderungsdynamiken und Bewegungsenergien nicht begreifen; aber ohne ein (strukturelles) Verständnis der institutionellen Wirklichkeit lässt sich die Form jener Ängste und Begehrungen nicht verstehen. Erst die Zusammenschau macht den Gesamtcharakter einer Sozialformation bestimmbar, der zugleich ein spezifisches Weltverhältnis oder eine spezifische Form der Weltbeziehung konstituiert." (Rosa 2019, S. 1352)

Der Soziologe Hartmut Rosa gewinnt diesen analytischen Blickwinkel nicht zuletzt aus den Ergebnissen der bereits erwähnten APAS-Studie (2012–2017) „Aporien der Perfektionierung in der beschleunigten Moderne", in der die AutorInnen sich die Frage nach spätmodernen Optimierungszwängen und sich daraus ergebenden psychosozialen Spannungsverhältnissen gestellt haben. Die Arbeiten der APAS-Studie gingen von der Prämisse aus, dass Zwänge von Optimierung und Perfektionierung zu zeittypischen Störungsbildern und Pathologien führen, die dann auch über die Analyse von Biografien untersucht worden sind. Auf das APAS-Projekt soll nachfolgend genauer eingegangen werden, um die Verbindung zum Studium wieder herzustellen, denn die APAS-Studien verweisen jenseits der Analyse diskursiver und quantitativer Phänomene auf die Bedeutung

entsprechender Beziehungsgestaltungen, die im Kontext eigener Lebensführung das Autonomieverständnis bedingen.

1.4.3 Zugzwänge der Optimierung

Die zentrale Frage der APAS-Studie lautet, „wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen" (King et al. 2014). Bemühungen, die eigene Leistung zu steigern, die nicht nur auf einer individuellen, sondern auch auf kollektiven Ebenen bestimmend werden und über Wettbewerbsimperative als Zwang (zur Autonomie), als Pathologie (Depression) oder als „Grandiositätsphantasien" (King 2013; King et al. 2018b) auftreten, werden dabei unter dem Stichwort der Optimierung diskutiert (vgl. King/Gerisch 2015; King et al. 2014, 2018a; Schreiber et al. 2015; Uhlendorf 2018; Mayer et al. 2013). Die AutorInnen verfolgen im Weiteren, „wie sich die fortwährende gesellschaftliche Dynamisierung des Wettbewerbs und der Anerkennungsstrukturen in Perfektionierungszwänge für die Subjekte übersetzt und welche Konsequenzen dies für soziale Beziehungen und Selbstentwürfe hat" (Projektbeschreibung). Die AutorInnen gehen davon aus, dass der dominierende Subjekttyp westlicher spätmoderner oder eben postfordistischer Gesellschaften durch ein permanentes Ringen mit den Selbst-Imperativen gekennzeichnet ist, die im eigenen Bemühen um eine selbstbestimmte Lebensführung kaum noch hintergehbar sind. Die Studie knüpft an Rosas Diagnose zur Beschleunigung von 2005 an, die besagt, dass die „dynamische Stabilisierung" moderner Gesellschaften eine permanente Beschleunigung sozialer Praxen in unterschiedlichen Lebensbereichen erfordere. Im Hinblick auf Rosas These von der Veränderung von Zeitstrukturen durch Beschleunigung ist es plausibel anzunehmen, dass gerade institutionelle Maßnahmen zur Temposteigerung im Studium (Regelstudienzeit, höhere Prüfungsdichte, Modularisierung, Selbstorganisation, unternehmerische Orientierungen, Fremderwartungen an das Studium) einen erhöhten Leistungsdruck freisetzen und zu einer zunehmenden Belastungserfahrung führen.

In diesem Diskussionszusammenhang wird der Begriff der Perfektionierung nicht instrumentell, sondern als Orientierung an einem Ideal verstanden; ebenso wenig wie Bestrebungen von Optimierung kann auch Perfektionierung je wirklich vollendet werden. Insofern enthält der Bildungsbegriff für die AutorInnen deutliche Anleihen an der Idee von der Perfektionierung und dem Streben nach ihr und tritt nicht als Gegen- oder Komplementärbegriff auf. Optimierung hingegen wird als instrumentell bzw. als umfassende Ausrichtung nach zweckrationalen Prinzipien verstanden, auf die das eigene Handeln und Verhalten ausgerichtet ist. Wie Schreiber et al. (2015) im Kontext arbeitsbezogener Optimierungsanforderungen oder Uhlendorf (2018) im Kontext von Migration und Optimierung herausarbeiten, können solche Anforderungen als Zwang empfunden, aber auch

ebenso euphemistisch und vorbehaltlos als eigene Wirksamkeitserfahrung in die Biografie integriert werden. Die Arbeiten, die im weiteren Kontext der APAS-Studie stehen, zeigen eindrücklich, dass die Art und Weise, wie Optimierungsstrategien biografisch eingebunden und verarbeitet werden, wesentlich an individuelle Sozialisationsprozesse und biografische Dispositionen gebunden ist.

Muster der Lebensführung sind u. a. bedingt durch gesellschaftliche und ökonomische Wandlungen, wie veränderte Produktions-., Arbeits- und Machtverhältnisse. „Sie gehen, sozialpsychologisch formuliert, auch mit neuen Formen der Verinnerlichung von Machtverhältnissen einher" (King 2013, S. 225). Um diese ‚innere Seite' der Anpassung zu begreifen, stützt sich Vera King auf einen psychodynamischen Ansatz. Ihr geht es dabei um die Analyse bzw. Frage der Passförmigkeit biografischer und psychischer Dispositionen (vgl. ebd.). Muster der Lebensführung resultieren zunächst aus sozioökonomischen Bedingungen, die bestimmte Lebensweisen und Anpassungsprozesse funktional erscheinen lassen. Um subjektiv erkennbar zu werden, müssen sie jedoch für psychische Bedürfnisse bedeutsam sein, wie King argumentiert (vgl. ebd.). Nicht jede(r) lässt sich auf gleiche Weise von Wettbewerbs- und Anerkennungsstrukturen adressieren. Und sie erscheinen auch nicht aus jeder Lebenslage heraus als zwingend notwendig. Was King in ihrem Artikel im Kontext einer gewandelten Zeitgestaltung qua Beschleunigung untersucht, sind die Umgangsweisen und zugleich die praktischen Auswirkungen und Folgen, die aus jenen erwachsen. Dies geschieht beispielsweise über eine Analyse der sogenannten „Dringlichkeitslogiken" (ebd.), die als Effekt ökonomischer Prozesse, spezifischer Produktions- und Arbeitsweisen lesbar sind, insofern Schnelligkeit im Wettbewerb eine zentrale Rolle spielt, sodass organisationale und technische Veränderungen regelmäßig auf Temposteigerung ausgerichtet sind, die ihrerseits stets aufs Neue übertroffen werden müssen (vgl. ebd.). Dabei ist das Dringliche ein Phänomen der veränderten Arbeitsorganisation, das zeitlich Prioritäres gegenüber Wichtigem begünstigt, insofern daraus nicht unmittelbare Defizite für die jeweils Handelnden entstehen (vgl. ebd., S. 227). Dies kann schließlich zu einer Verschiebung der Werteordnung führen, sofern das Wichtige gegenüber dem Dringlichen nicht mehr als so wesentlich wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Dass ein klassisches Selbststudium in dieser Hinsicht nicht die Charakteristik eines Dringlichkeitsphänomens hat, ist offensichtlich. Wenn Leistungsdruck und Organisationsprobleme gleichermaßen eine starke Herausforderung für Studierende ausmachen, erscheint es nicht abwegig zu vermuten, dass Prüfungstermine, Anwesenheitslisten und andere zeitliche Vorgaben zumindest phasenweise ein solches Gefühl von Dringlichkeit erzeugen, Prüfungen, Anmeldefristen, Seminarleistungen und Anwesenheiten bedienen zu müssen, bevor interessegeleitete Studienaspekte berücksichtigt werden können. Es erscheint dann plausibel, dass das Studium natürlich in seiner Bedeutung und Funktion auch ganz anders wahrgenommen wird, wenn Studierende zunächst damit beschäftigt sind, den geforderten Katalog abzuarbeiten.

Gerade durch solche Werteverschiebungen des Alltags und institutioneller Praxis – so vermuten King und Rosa – wird das Gefühl der zeitlichen Unverfügbarkeit potenziell verstärkt.

Rationalisierungsprozesse lassen sich auf die Ebene sozialer Beziehungen alles andere als konfliktfrei übertragen. Dies betrifft Partnerschaften, Familienverhältnisse wie auch Freundschaftsbeziehungen. Aufgeworfen ist damit die Frage der (Un-)Vereinbarkeit dieser Lebensbereiche mit einer allgemeinen Steigerungs- und Optimierungslogik (vgl. King/Gerisch 2009; King/Busch 2012; King et al. 2014, 2018a; Schreiber et al. 2015; Uhlendorf 2018). Wie auch am Beispiel einzelner biografischer Analysen gezeigt wird, unterhöhlen autonomieorientierte Optimierungsbestrebungen soziale Beziehungen und „erschöpfen die eigenen Ressourcen im Verhältnis zum Selbst und zu Anderen" (King et al. 2014, S. 296). Dieser in den Studien immer wieder zutage tretende Befund muss besonders hervorgehoben werden. Soziale Bindungen selbst werden damit nicht nur auf die Probe gestellt, sondern womöglich auch zur Disposition gestellt.

Eine theoretisch eingängige Interpretation des Zusammenhangs von Lebensführung und Optimierung auf die Auswirkungen des Studienverhaltens bei Studierenden unter den Bedingungen von Bologna hat die Soziologin Anja Röcke (2016) vorgenommen. Sie charakterisiert Optimierung in Anlehnung an Bröckling und King als Zweckrationalität zu erstrebter Verbesserung und Überbietung. Für das Studium unter Bologna-Maßstäben unterscheidet Röcke vier Studierendentypen (als Idealtypen), die sie theorieorientiert aus der Literatur ableitet und nach den Kriterien Aufwand, Geschwindigkeit, Leitidee des Studiums und Rolle des Studiums in der Lebensgestaltung unterscheidet (vgl. ebd., S. 161 ff.): (1) Das „Turbostudium", bildet für Röcke zwar eher die Ausnahme, passe sich jedoch in den institutionellen und ideologischen (Optimierungs-)Zeitgeist ein. Das Studium werde hier in Analogie zur Erwerbsarbeit verstanden; bei Turbostudierenden verliere der Eigenwert des Studiums als distinkte Lebensphase gänzlich an Bedeutung. (2) „Schmalspurstudierende" als zweiter Typ charakterisiert Röcke als eine Mischung aus „Fastfood- und Wikipediakonsumenten". Mit den Zielen von Bologna konformgehend verfolgten sie die Prämisse, maximale Erträge bei möglichst geringem Aufwand zu erhalten. Während bei Turbostudierenden gleichsam alle Lebensbereiche (Alltag, Beziehung etc.) dem Ziel des erfolgreichen Absolvierens bei- und untergeordnet würden, ordne der Schmalspurstudierende das Studium anderen Bereichen unter oder sehe diese zumindest als gleichwertig an. (3) Grundlegend unterscheide sich davon der „bildungsorientierte Studierende". Ihn verbinde mit den „Turbos" nur der volle Einsatz an der Sache. „Die Universität ist der Ort par excellence für den Bildungsprozess, aber auch die Gestaltung des Alltags wird vom Bildungsgedanken geprägt" (ebd., S. 162). (4) Den vierten Typ bezeichnet Röcke als den konformistischen Studierenden. Er affirmiere alle Dimensionen in Abhängigkeit der jeweiligen finanziellen und der allgemeinen Lebenssituation. Genuines Interesse am Studium,

Berufsorientierung, disziplinierter Einsatz, das Einhalten der Geschwindigkeitsvorgaben, hier komme alles zusammen. Dieser Typ ist der eigentliche Repräsentant der neuen (imaginierten) Mittelschicht und verhandelt Optimierungsstrategien moderat und im Rahmen des Zumutbaren.

Was Röcke gut verdeutlicht, ist, dass Optimierung als dominantes Prinzip der Lebensführung im Allgemeinen und als Studienstrategie im Speziellen eher die Ausnahme bildet, auch wenn die strukturelle Umstellung der Studiengänge solche Verhaltensweisen tendenziell begünstigt. Sie kann weiterhin zeigen, dass allgemeine gesellschaftliche Deutungsmuster sich unterschiedlich in die institutionelle Eigenlogik des Studiums einpassen können, was wiederum zu unterschiedlichen selbst- und fremdbestimmten Studienstrategien führt. Die Ergebnisse der APAS-Studien zeigen darüber hinaus, dass Optimierungsstrategien an sozioökonomischen Bedingungen und sozialen Beziehungsverhältnissen geknüpft sind und dabei ablehnend oder affektiv für die eigene Lebensführung verarbeitet werden können. Wie viel Einverständnis, Konformität oder Widerstand zu solchen Optimierungsstrategien aufgebaut wird, hängt von der Art und Weise ab, wie jeweils individuell, normativ, institutionell und alltagskulturell darauf reagiert wird; wie Menschen als legitime und handlungsfähige Subjekte in ihren Lebensweisen und Selbstverhältnissen darauf reagieren, was von ihnen gefordert oder erwartet wird. Diese Aspekte verweisen auf ein subjekttheoretisches Forschungsprogramm, das in den bisherigen Ausführungen bereits immer wieder angeklungen ist und das im Folgenden theoretisch präzisiert und diskutiert werden soll.

2 Postfordistische und poststrukturalistische Positionen um das Subjekt

Im vorherigen Kapitel wurde dargelegt, dass die Transformation des Bildungs- und Universitätssystems mit einem Formwandel des Staates verbunden ist und wie das Zustandekommen einer relativen gesellschaftlichen und institutionellen Stabilität anhand des Wandels von Arbeitsverhältnissen, organisationalen Strukturen und daran gebundenen Diskursen von Leistung, Erschöpfung und Optimierung in Bezug auf Implikationen für das Studium eingeordnet und diskutiert werden kann. Bestimmend war zunächst der Blick auf die Universität als staatliches Regulationsverhältnis. Was in der Betrachtung der Diskurse und institutionalisierten Strukturen auf der Makro- und Mesoebene oft zu kurz kommt, ist die Frage, wie die subjektiven Perspektiven, Erfahrungen und Bildungsprozesse der Studierenden einbezogen werden können, ohne das Nachdenken über deren Wirklichkeit von den im ersten Teil der Untersuchung beschriebenen materiell und diskursiv verfassten Problemzusammenhängen einfach nur analytisch zu entkoppeln. Dieses sich zunächst theoretisch genauer anzuschauen, erfordert eine Auseinandersetzung mit der institutionellen Übersetzung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie Regierungsformen auf den Einzelnen innerhalb dieser institutionellen Ordnung. Bildungs- und erziehungswissenschaftlich findet diese Auseinandersetzung einschlägig in subjekttheoretischen Theoriebewegungen statt.

Unter Berufung auf Foucault wird Bildung in aller Regel dabei als ein „Dispositiv der Macht“ (1978) verstanden und analysiert. Sie wird so im Postfordismus selbst zu einer Regulationsweise, um den krisenhaften Kapitalismus zu stabilisieren. Im Zuge der Bologna-Reformen, der ersten PISA-Studie sowie einer öffentlich breit geführten Debatte um ein als rückständig beurteiltes deutsches Bildungssystem wurde Anfang des 21. Jahrhunderts in diesem Zusammenhang eine gewisse Machtvergessenheit in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung kritisiert. Damit reagierten Teile der Erziehungswissenschaft im Umkreis von Foucaults Arbeiten auf die neuartigen Vereinnahmungstendenzen (vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Ricken 2006; Ricken/Liesner 2006; Masschelein et al. 2006; Weber/Maurer 2006) und erschienen zugleich von „Traditionalismusverdacht alter [kritischer] Pädagogiken“ (Tenorth 2020, S. 198) befreit. Fast zeitgleich und merkwürdig losgelöst davon entwickelte sich eine erneute Debatte über die Reproduktion herkunftsbedingter sozialer Ungleichheiten, die durch

die erste Pisa-Studie von 2001 ans Licht gebracht worden war. Die Studie zeigte, dass in Folge der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte und durchschnittlicher Höherqualifikation gesellschaftliche Selektionsprozesse keineswegs mit individueller Leistungsfähigkeit zusammenhängen und Schulen und Universitäten die sozialen Unterschiede nicht über Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit kompensieren können (vgl. Büchner 2003; Vester 2004; Stojanov 2011; Becker/Lauterbach 2016).

Bildungstheoretische Kontroversen haben sich demgegenüber von den kurzlebigen Debatten der 1970er und 1980er Jahre über ein kritisch-dialektisches Emanzipations- und Bildungsverständnis recht weit distanziert. Während aktuelle Fragestellungen bildungstheoretisch an Subjektentwürfe anschließen, die sich ungeachtet ihrer Differenzierung im Kern von Michel Foucaults und Judith Butlers Theoriewerk ableiten lassen (vgl. Bünger 2015, S. 17), findet eine Bezugnahme auf die empirische Arbeits- und Sozialforschung zumeist nur sporadisch oder zum Zweck der Abgrenzung statt. Mit Blick auf die Schulforschung mag das plausibel erscheinen, bezüglich der Universität und ihrer Arbeits- und Studienverhältnisse allerdings schon weniger.

Zunächst soll es daher darum gehen, die Problematiken, Möglichkeiten und Herausforderungen des Subjektbegriffs im sozialwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Gebrauch zu umreißen und im Anschluss an Foucaults Macht- und Gouvernementalitätsbegriff wieder näher an eine postfordistische Perspektive heranzurücken (vgl. Kap. 2.1). Daran schließen die arbeits- und industriesoziologischen Beiträge zur *Subjektivierung der Arbeit* an, die sich mit dem fortschreitenden Strukturwandel der Arbeitswelt beschäftigen und den Analysen des Postfordismus nahestehen (vgl. Kap. 2.2). Ergänzend hierzu rekurriere ich auf die Arbeiten Boltanskis und Chiapellos (2006), die sich darum bemühen, Schwierigkeiten einer empirischen Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff transparent zu machen (vgl. Kap. 2.3). Zusammengeführt werden die Beiträge durch die gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten Ulrich Bröcklings (2007, 2017) zum unternehmerischen Selbst, die über das arbeitssoziologische Feld hinaus auch erziehungswissenschaftlich breit rezipiert worden sind, jedoch zu den zentralen postfordistischen Annahmen eher eine Distanz aufweisen (vgl. Kap. 2.4). Abschließend werden die Leerstellen und Sackgassen der jeweiligen Konzepte diskutiert (vgl. Kap. 2.5), bevor dieser Themenkomplex mithilfe biografietheoretischer Zugänge konkretisiert wird (vgl. Kap. 3).

2.1 Problemaufriss der Debatten

Trotz der zahlreichen Arbeiten im Feld der Subjektforschung sowie im Feld postfordistischer Herrschafts-, Produktions- und Arbeitsverhältnisse besteht bis auf

wenige Ausnahmen[41] keine gemeinsame Rezeptionslinie des neomarxistischen und Foucaultschen Emanzipationsprojekts (Adolphs 2015, S. 194). Vielmehr gibt es hierzu vornehmlich diametrale Perspektiven und grundsätzliche Abgrenzungen, die eher darauf aufmerksam machen wollen, dass Akkumulationsregime mit den Gouvernementalitätskomplexen eines christlichen Pastoralregimes, eines neuzeitlichen (Neo-)Liberalismus, dem Modell der Biopolitik oder eines modernen Sicherheitsdispositivs primär nichts gemeinsam hätten (für solche Abgrenzungen vgl. Bröckling 2007; Reckwitz 2021, S. 33). Das ist umso verwunderlicher als insbesondere der Einsatzpunkt von Foucaults Studien zur Gouvernementalität, welche er neben dem Liberalismus als neue Form der Machtausübung identifiziert, eine wesentliche Arbeitsgrundlage in der Politischen Ökonomie des 18. Jahrhunderts hat (die Analysen setzen aber schon im 16. Jahrhundert ein). Foucaults erkenntnistheoretisches Projekt steht zwar in Abgrenzung zu den neomarxistischen Strömungen seiner Zeit, ist jedoch, darauf haben unterschiedliche Arbeiten immer wieder hingewiesen, durchzogen, angereichert und begleitet von einer Auseinandersetzung mit Kritischer Theorie, in der sich eine produktive Spannung für die Theoriebildung selbst verbirgt (vgl. Balibar 1992; Naumann 2000; Poulantzas 2002; Opitz 2004; Jessop 2005; Lemke 2008). Den meisten Autoren dient der Gouvernementalitätsbegriff hier als Scharnier, um die hegemonialen Denk- und Praxisformen postfordistischer Unternehmensstrategien präziser zu betrachten und mithilfe der Foucaultschen „Werkzeugkiste" feiner zu unterscheiden. Diese Arbeit verfährt ebenso und bekräftigt nachfolgend die Legitimität dieses Vorgehens, bevor die Diskussion um zeitgenössische Subjektivierungsformen aufgenommen wird.

2.1.1 Gouvernementalitätsstudien und der Behelf mit der „Werkzeugkiste"

Der Begriff der Werkzeugkiste taucht bei Foucault das erste Mal Anfang der 1970er Jahre auf, in einer Phase, in der sich eine Neuordnung in seinem Denken abzeichnet, die sich auch in den Texten der *Dits et Ecrits* nachweisen und sich als das Einsetzen seiner politischen Phase bezeichnen lässt (vgl. Lemke 2008, S. 74 ff.). Dies zeigt sich u. a. in den Äußerungen, die Foucault zum Marxismus in einem Interview selbst getätigt hat. Foucault interessiert das historische Verhältnis, welches Marx' Theorien zu seiner Zeit aufweisen. Für Foucault (2003, S. 753) vollzieht sich der Bruch mit der Ideologie als ein Prinzip des „Wahr-Sagens" in der wissenschaftlichen und historischen Praxis hin zu den diskursiven Formationen,

41 Eine solche Ausnahme bilden die Arbeiten des Soziologen Stephan Lessenich (2008, 2009a, 2009b) zum aktivierenden Sozialstaat.

die diese Praxis nicht zuletzt akademisch bestimmten. Foucault will nicht über den Theoretiker Marx hinweggehen. Lediglich der Marxismus als eine Spielart des rationalen Wissenschaftsdiskurses, der mit Deutungsrechten über den Gang der Geschichte operiert, wird abgelehnt. Die Frage nach dem authentischen Marx ist für Foucault unsinnig, da dies den Blick auf die Dynamik der Machtverhältnisse verstelle, die eine solche Haltung nur politisch oder akademisch einseitig einkreise (vgl. ebd., S. 755).[42] So ist für ihn von historischem Interesse die Form des Klassenkampfes und später der subjektiven Formationen. Sein Interesse gilt den Zielen, Mitteln und rationalen Eigenschaften, mit denen eine strategische Methode des Kampfes erzeugt wird (vgl. ebd., S. 761). In einem ähnlichen herrschaftskritischen Zusammenhang gebraucht Foucault dann in einem anderen Gespräch seine berühmte Metapher der Werkzeugkiste:

> „Alle meine Bücher, sei es ‚Wahnsinn und Gesellschaft' oder dieses da [Überwachen und Strafen], sind, wenn Sie so wollen, kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtsysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtsysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, umso besser." (Foucault 1978, S. 53)

Foucault gibt seine Werkzeugkiste auf die Frage hin an, für welche Kämpfe seine Arbeiten dienen könnten. Dabei beschreibt er zuvor am Beispiel der Bourgeoisie des 19. Jahrhunderts, wie diese, fernab von kanonisierten Interpretationsvorlagen und Theorievorstellungen über den Gang der Geschichte, ihre eigenen Absichten verfolgte. Anstatt Analysen über das Unbewusste und Unsagbare vorzunehmen, empfehle es sich, so Foucault weiter, die strategischen Aspekte des „wirklichen Diskurses einer politischen Aktion" (ebd., S. 52) zu verfolgen.

Während die neomarxistische Theorielinie nach den (verborgenen) Grundlagen von Herrschaft fragt, ist Foucaults (2017) Blick, insbesondere in den Vorlesungen zur Gouvernementalität (1977–1979) am Collège de France, im Gegensatz zur früheren Analyse der Disziplinarregime auf die Frage gerichtet, wie es der moderne Staat anstellt, seine Subjekte nicht zu viel, nicht zu regressiv zu regieren, damit er am Ende überhaupt noch regieren kann. Nicht nur wurde am Ende des Fordismus eine Krise der Regierung konstatiert, sondern der Staat selbst als Resultante gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse begriffen, „um dem Verhältnis von Subjektivierungsprozessen zu Herrschaftsformen angemessen nachgehen zu können" (Lemke et al. 2000, S. 8). Foucault interessiert sich weniger dafür, wie gesellschaftlich-ökonomische Machtverhältnisse neue Organisations- und

42 Es geht bei diesen Darlegungen also nicht darum, einen vermeintlich authentischen Marx zu bemühen, sondern zu zeigen, dass Foucaults eigene Haltung zum Umgang mit seinen Theorie- und Konzeptbeständen für solche Überlegungen offen war.

Steuerungsformen über staatliche Politik beeinflussen und wie die Ausbeutung und Aneignung subjektiver Ressourcen im Rahmen neuer Wertschöpfungsstrategien dadurch begünstigt wird. Demgegenüber wird die produktive Wirkung von Diskursen, Wissensformen und Selbstführungsregimen betont. Er hat deshalb für das Vermittlungsverhältnis von machtbestimmter Subjektivierung und herrschaftsvermittelnder Staatsführung seinen Begriff der Regierung eingeführt. „Unter Regierung verstehe ich die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung" (Foucault 1996, S. 118). Das liberale Regieren erschöpft sich darin allerdings nie und ist darin auch nicht zwingend (vgl. ebd.). Vielmehr handle es sich bei der spezifischen Form der Gouvernementalität um ein politisches Projekt, „das darauf zielt, eine soziale Realität herzustellen" (Lemke et al. 2000, S. 9), um die Handlungsformen von Freiheit, Kontrolle, Leitung und Lenkung neu festzulegen. Ein wichtiges Beispiel für das Aufkommen einer liberalen Gouvernementalität im 18. Jahrhundert ist die Entwicklung von Sicherheitsmechanismen als wesentliches Element der Regierungsrationalität bezüglich Ökonomie und Bevölkerung (vgl. ebd., S. 14). Gegenwartsdiagnostische Forschungs- und Theorieprogramme haben hier an Foucaults Begriff der Biopolitik angeschlossen und auch die Bedeutung der Entstehung eines modernen (Staats-)Rassismus sowie biotechnologischer Innovationen für aktuelle Sicherheitsdispositive und politische Steuerungsprogramme herausgearbeitet (vgl. Folkers/Lemke 2014).

Kontrovers sind die Gouvernementalitätsstudien hinsichtlich Foucaults Humankapitalanalysen aufgenommen worden, die er in Anlehnung an den Ökonomen Gary S. Becker vornahm (vgl. Erb 2014). Dass Becker selbst seine eigene Arbeit durch Foucault sehr angemessen wiedergegeben sah, war dabei der Stein des Anstoßes. Ob Foucault, wie durch seinen langjährigen Assistenten Francois Ewald behauptet, hier wirklich eine Apologie des Neoliberalismus vornahm, hat die Foucault-Rezeption nachhaltig umgetrieben (vgl. ebd.). Auch hier kommt man um die Ambivalenz und Wechselhaftigkeit in Foucaults Denken nicht umhin, die ihm oft den Vorwurf eingebracht hat, sein Werk sei fragmentarisch und lasse einen roten Faden vermissen. Die Werkzeugkiste scheint die Aufnahme eines solchen Fadens ohnehin zu negieren und angesichts heutiger Exzesse marktradikaler Ideologie und vor dem Hintergrund seines Werkzeugkastens erscheint es nicht abwegig, dass Foucault selbst angesichts dieser Entwicklung eine kritische Haltung zu den eigenen Humankapitalanalysen eingenommen hätte (vgl. ebd.).

> „Er, der sich die stete Transformation seiner selbst im Denken als Maxime setzte, hätte vermutlich kein Problem mit dem Einwand, dass seine späten Konzepte im Horizont einer Kritik der keynesianisch-fordistischen Wohlfahrtspolitik ruhen wie Fische im Wasser, und würde sich wohl gleich in die Archive zurückziehen, um seine Kritik der Aktualität grundlegend zu überholen." (Erb 2014)

Foucault entzieht sich nicht grundsätzlich der Notwendigkeit einer Basisbestimmung des kapitalistischen Gesellschaftssystems, auch wenn dem im Weiteren keine Aufmerksamkeit zuteilwird. Wie Lemke (2001, S. 90) hervorhebt, bleibt die empirische Untersuchung des Verhältnisses von Herrschafts- und Selbsttechnologien ein weitgehend uneingelöster programmatischer Anspruch.[43] Wurden Foucaults Studien zur Gouvernementalität in der Erziehungswissenschaft zunächst mit großem Interesse aufgenommen, so war die Analyse von Machtverhältnissen zumeist nur auf bildungspolitische Regierungsprogramme beschränkt (vgl. Liesner/Wischmann 2017, S. 308), woraus zwischenzeitlich ein resignativer Grundton zur Möglichkeit empirischer Analysen entstand. Was zu fehlen schien, war die Kontextualisierung von Subjektivierungsprozessen für empirische Forschungsprozesse, weswegen die von Foucault inspirierten Gouvernementalitätsstudien mit ihrer paradoxen Denkfigur des „Sich-Selbst-Regierens" durch Fremdanforderungen im erziehungswissenschaftlichen Feld oft abstrakt blieben (vgl. ebd.). Dennoch wurden die Subjektanalysen auch durch ihre theoretischen Väter und Mütter stetig weiterentwickelt und mit neuen Perspektiven und Konzepten angereichert.

2.1.2 Sozial- und bildungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung

Die Subjekttheorie am Ende des 20. Jahrhunderts, die den Blick in der Hauptsache auf die Akteure richtet, interessiert sich wesentlich für das Werden und weniger das Sein des Subjekts, wie das etwa in klassischen Subjekttheorien bei Kant, Hegel, Fichte oder Heidegger der Fall war. Vor allem die bildungsphilosophische Tradition, das gilt auch für VertreterInnen einer Kritischen Theorie, ist dem subjektphilosophischen Diskurs um die „große Erzählung" der Moderne nach wie vor verhaftet, insofern die Emanzipation des Subjekts und die Freilegung der im Subjekt angelegten Potenziale zur Autonomie in den Gesellschaftsformationen der (Spät-)Moderne ein Dauerthema ist.

Folgt man den Analysen von Ulrich Beck (1986) oder Andreas Reckwitz (2021, S. 20), sind spätmoderne westliche Gesellschaften durch die Erosion traditioneller Klassen und Berufsgruppen gekennzeichnet. „Reflexivität" wird so zum entscheidenden Kriterium der Selbstbefragung und Deutung individueller Lebensziele und Bildungsmöglichkeiten. Zeitgenössische Subjektanalysen fragen deswegen nach den besonderen Eigenschaften, der Produktion und Einübung

43 Einen interdisziplinären Einblick in die Problematik des Subjektbegriffs gewinnt man bei Peter v. Zima (2017), der darüber hinaus postmoderne Subjektbezüge gegen dialektische und ideologiekritische Formen der Diskussion schärfer abgrenzt und umfassender gegeneinanderstellt.

dieser politischen, ökonomischen und kulturell induzierten Selbstverhältnisse, in denen Chancen und Risiken für das Selbst über pädagogische Grenzgänge verhandelt werden.

Der von Foucault entworfene und von Butler weiter entwickelte Charakter des Subjekts stellt so eine äußerst treffende Blaupause dar, um Fragen nach machtvollen kulturellen Praktiken, individuellen Autonomiebestrebungen, sozialen Anerkennungsverhältnissen und ökonomischen Fremdbestimmungen sowie ihrer „Intelligibilität“[44], also dem, was dabei sozial und diskursiv verstehbar und anerkannt ist, für Bildungsfragen nachzugehen. Zahlreiche Arbeiten haben sich vor allem im Zuge der Foucault- und Butler-Rezeption darangemacht, einen Subjektivierungsbegriff zu elaborieren und zu verfeinern, der die vielfältigen gesellschaftlichen Kräfte, Dynamiken und Relationierungen sich überlagernder Machtverhältnisse in den Blick nimmt (vgl. Gelhard et al. 2013; Ricken et al. 2019).

Die zentralen Elemente der subjektivierungstheoretischen Werkzeugkiste, die auch in bildungstheoretischen Arbeiten rezipiert wurden, sind Althussers Konzept der Anrufung bzw. Interpellation durch staatliche Apparate, Foucaults Konzeption eines produktiven und diskursiven Macht- und Wissenskomplexes und Butlers Erweiterung und Wendung auf Fragen des Selbstbewusstseins und der Psyche (vgl. Saar 2013). Die Bedeutung des Subjektbegriffs leitet sich aus den Übersetzungen von dem von Foucault gebrauchten Wort „l’assujettissement“ ab,

44 Eine Zwischenposition nicht-pädagogischer Art, die auf eine staatsbürgerliche „Intelligibiliät“ Bezug nimmt, bildet die feministisch-materialistische Staatstheorie. Hier wird die Annahme vertreten, dass Geschlechtlichkeit nicht Wesensmerkmal eines Subjekts ist, sondern erst als Norm produziert wird, die maßgeblich durch eine heterosexuelle Matrix erzeugt wird. In diesem Rahmen wird mit dem Begriff der Heteronormativität kritisiert, dass die Vorstellung von Heterosexualität Ausdruck einer Naturalisierung und Privilegierung eines zweigeschlechtlichen Denkens ist, mit der soziale, ökonomische und kulturelle Formen der Privilegierung und Marginalisierung einhergehen. Die feministisch-staatsmaterialistische Theorie greift dies auf, indem der Staat als zentrale Arena der Herausbildung vergeschlechtlichter Subjekte betrachtet wird (vgl. Sauer 2015, S. 75; Ludwig 2011). Die Stärke dieses Zugangs liegt darin, dass konfliktuelle Ungleichheitsstrukturen, die über soziale und kulturelle Differenzen erzeugt werden, an eine Betrachtung des Staates zurückadressiert werden (können). Damit geht auch die neo-marxistisch-feministische Staatsdebatte in besonderer Weise auf die Konzeptionalisierung von Subjektivität ein. So meint die von Hirsch benannte Kommodifizierung der Geschlechterverhältnisse, dass hier vornehmlich männlich-erwerbsbezogene Strategien und Interessen durch politische Programme repräsentiert werden. Dabei stehe diese Strategie nicht im Dienste einer übermäßig repressiven Ordnung, sondern sei selbst Teil eines Kompromisses, der eine relative Autonomie im Rahmen des gesellschaftlich Nützlichen und Notwendigen solcher Arbeitsverhältnisse beschreibt. Wie Sauer (2015, S. 79) bemerkt, können soziale Positionen und politische Identitäten nicht durch staatliche Normen und Institutionen einfach verordnet werden. Sie müssen aktiv angeeignet, von Menschen spezifisch entworfen und gelebt werden.

das die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung betont (vgl. Rieger-Ladich 2012a). Eine oft rezipierte Basisdefinition Foucaults lautet:

> „Das Wort *Subjekt* hat einen zweifachen Sinn: vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht." (Foucault 1994, S. 247)

Subjektivierung wird dann als jener Kampf dargestellt, der „das Individuum an es selber fesselt" (ebd.). Auch wenn Foucaults Subjektbegriff standardmäßig mit seinem produktiven Machtkonzept verknüpft wird, so lassen sich unweit der zuvor zitierten Definition auch solche Sätze finden: „Es ist klar, daß man die Subjektivierungsmechanismen nicht studieren kann, ohne ihre Beziehungen zu den Ausbeutungs- und Herrschaftsmechanismen zu berücksichtigen" (ebd.). Trotzdem sind in der Folge die Machtanalysen Foucaults für eine bildungstheoretische Forschung gegen einen solchen herrschaftskritischen Zusammenhang wiederum stärker betont worden.

In seinem breit angelegten Werk über historische Subjektkulturen hat der Soziologe Andreas Reckwitz (2006) auf den Punkt gebracht, worum es im Zuge solcher Machtanalysen geht. Im Zentrum der Subjektanalysen stehen die Formen und Machtmechanismen, nach denen das Subjekt sich als „rationale, reflexive, sozial orientierte, moralische, expressive, grenzüberschreitende, begehrende Instanz etc. zu modellieren hat und modellieren will" (ebd., S. 10). Was die Foucaultsche Subjektanalysen bedeutsam macht, so Reckwitz weiter, ist, dass die Moderne nicht als Freisetzungsprozess von Individuen verstanden wird, die die Form einer autonomen Selbstregierung annimmt, wie vonseiten Liberaler es verstanden wird (vgl. ebd., S. 13). „Die Moderne betreibt aus dieser Sicht in ihren Institutionen und Diskursen eine konsequente, machtvolle Formierung ihrer Individuen zu Subjekten der Selbst- und Affektkontrolle, selbst dort wo freie Entscheidungen am Werk zu sein scheinen" (ebd.). Gleichzeitig kann Reckwitz' (2021) langjährige Forschung zum Subjekt zeigen, dass sich zeitgenössische Programme der Subjektanalyse interdisziplinär entlang der Achsen einer Ästhetisierung und Ökonomisierung des Sozialen über die Gouvernemenalitätsstudien hinweg enorm aufgefächert haben (ebd., S. 156 f.). Während auf staatlicher Ebene das Verhältnis der Institutionalisierung von Wettbewerb und Sicherheit für die Bevölkerung eine tragende Rolle spielt, verweisen Reckwitz, Boltanski und Chiapello auf eine „ästhetisch-ökonomische Doppelstruktur" (ebd., S. 164) des spätmodernen Subjekts, das über die Veränderung der Arbeitsorganisation, die Aufhebung der Grenzen zwischen Arbeit und Leben sowie den Vertrauensverlusts in staatliche Institutionen verhandelt wird. Ausgehend und in Überlagerung zu diesen Forschungsfeldern finden sich zeitgenössische Analysen von Subjektformen, die an den postfordistischen und kulturtheoretischen Befunden anschließen und

insbesondere die Emotionalisierung und Psychologisierung des Subjekts, Subjektivierungsprozesse im Raum digitaler Medien sowie die Wiederentdeckung des Klassenaspekts, der Lebensstile und damit verbundener Subjektformen fokussieren (vgl. ebd., S. 168–184). Das moderne Regieren bzw. das moderne Subjekt zwischen solchen Selbst- und Herrschaftstechnologien wird über den Foucaultschen Werkzeugkasten bei Reckwitz folglich als Komplex von Dispositiven, Diskursen, Selbsttechnologien und Machttechniken verstanden, der mit spezifischen Gestaltungsansprüchen und Steuerungsbemühungen verbunden ist, die institutionell auf Dauer gestellt sind und trotzdem eine unberechenbare (soziale) Eigendynamik mit sich bringen (vgl. ebd., S. 45). Das Subjekt bildet sich so verstanden am „Kreuzungspunkt" (ebd., S. 31) bestimmter Kulturtechniken (z. B. der Herstellung von Innerlichkeit, Selbstinterpretation und Selbstverstehen), sozialer und institutioneller Praktiken, damit verbundener Diskurse sowie staatlich regulierender Steuerungsansprüche. Erst in der Betrachtung der Komplexität dieser Verhältnisse erscheint das Subjekt als ‚State of the Art', ohne seinen Anschluss zum erziehungswissenschaftlichen Feld damit einzubüßen.

Während Foucault der Gewährsmann für dieses Subjekt-Konzept ist, wird in der bildungstheoretischen und biografischen Forschung insbesondere auf Butler rekurriert, wenn Übersetzungsverhältnisse von Macht und Wissen auf ihr Veränderungs- und Widerstandspotenzial hin untersucht werden. Butler spricht in diesem Zusammenhang nicht immer konsistent von *subjectivation oder subjection*, was im deutschsprachigen Raum zumeist mit „Subjektivation" übersetzt wird und regelmäßig zu Begriffsverwirrungen führt. Sie bezeichnet Subjektivation als „den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung" (vgl. Butler 2001/2019, S. 8). Dabei ist das Subjekt – als kritische sprachliche Kategorie – selbst der Austragungsort bzw. der Schauplatz, auf dem Fragen der (Handlungs-)Macht und der erfahrenen Herrschaftsstruktur (des Unterworfenseins) einander begegnen. Darin steckt der selbstreferenzielle und durchaus kritikwürdige Aspekt solcher Theoriebewegungen. Butler sieht sich in der Tradition von Foucaults Formulierung des Problems „l'assujetissement" verpflichtet, will allerdings eine psychoanalytische Kritik an Foucault richten, um nach jenen formativen und generativen Wirkungen von Restriktionen und Verboten auf die Subjektbildung fragen, die sich in iterativen Sprechakten, Resignifizierungen bzw. Fehlaneignungen ausdrücken können (vgl. ebd., S. 84). Dass diese zustande kommen können, begründet Butler mit der Psyche, die von Foucault vernachlässigt worden sei, jedoch als Ort des Widerständigen und des Nicht-Identischseins mit dem Subjekt der Beobachtung erschlossen werden müsse.

> „Die Reiteration der Macht verzeitlicht nicht nur die Bedingungen der Unterordnung, sondern erweist diese Bedingungen auch als nichtstatisch, als temporalisiert – aktiv und produktiv. Die durch die Wiederholung erzielte Verzeitlichung bahnt den Weg für die Verschiebung und Umkehr der Erscheinung der Macht. Die Perspektive der Macht

> verändert sich: Sie wird aus dem, was von Anfang an und von außen auf uns einwirkt, zu dem, was in unserem gegenwärtigen Handeln und seinen in die Zukunft ausgreifenden Wirkungen unseren Sinn für die Handlungsfähigkeit ausmacht." (Ebd., S. 21)

Das produktive Element der Macht wird bei Butler wesentlich feiner über Normen und Praktiken der Subjektivierung beschrieben, die auch an empirisch erforschbare Fragestellungen angebunden wurden. Darin liegt eine Ausdifferenzierung von Foucaults Ansatz, wie auch eine Vernachlässigung institutioneller Ordnungs- und Wissensregime, die bei Foucault stärker ausgearbeitet waren und eine wesentlich größere Rolle in der historischen Betrachtung lokaler Praktiken von Krankenhäusern, Psychiatrien und Gefängnissen spielten.

Rieger-Ladich (2012a) hat anhand von Butlers Theorieentwicklung verdeutlicht, wie das Interesse um historische und kulturelle Subjektformationen sich seitdem ausdifferenziert und neue analytische Aspekte um Felder, Diskurse, Psyche, Geschlecht und Identität für die Erziehungswissenschaft erschlossen hat. Die Theoriearbeit Butlers ist ein „work in progress" (ebd., S. 59), die mit ihren Analysen die Komplexität dieses Begriffes angereichert hat. Zugleich ist aus heutiger Sicht zu fragen, ob identitätspolitische Debatten um Differenz und Vielfalt und der sogenannte „practice turn" der Forschung nicht dazu geführt haben, den harten gesellschaftstheoretischen Zusammenhang von Bildung und Herrschaft im subjekttheoretischen Forschungsfeld herunterzuspielen. Zwar hat Butler verdeutlicht, dass das Subjekt nicht einfach Opfer herrschender Verhältnisse ist. Dennoch erscheint eine Negation jener Verhältnisse entlang postfordistischer Entwicklungslinien ebenso wenig angebracht. Der Philosoph Slavoj Žižek (2001, S. 493) plädiert deswegen in seiner historisch umfangreichen Subjektstudie „für eine ‚Rückkehr zum Primat der Wirtschaft', nicht zum Nachteil der Streitfragen, die durch die postmodernen Formen der Politisierung aufgeworfen wurden, sondern um genau die Bedingungen für eine wirksamere Verwirklichung feministischer, ökologischer usw. Forderungen zu schaffen".

Über diesen Streit hinaus, den man an dieser Stelle noch vertiefen könnte und der sich in diesen Bemerkungen keineswegs erschöpft, existieren innerhalb einer explizit bildungstheoretischen Fachdiskussion unterschiedliche Ansatzpunkte zur Theoriearbeit am Subjekt. Neben Butler und Foucault wird auch auf die Psychoanalyse von Lacan und das Habitus- und Feldkonzept von Bourdieu Bezug genommen (vgl. Koller 2012). Überdies findet sich in den umfangreichen Arbeiten von Norbert Ricken ein Theorieprogramm, das ähnlich wie bei Reckwitz das Subjekt vor allem kulturtheoretisch über Praktiken der kulturellen Performanz erklärt. Rickens Position kann als radikal bezeichnet werden, da der aus postfordistischer Perspektive strukturellen Anpassungsleistung an (Arbeits-)Verhältnisse hier bildungsphilosophisch eine Absage erteilt wird (vgl. Ricken 2019, S. 96). Wenngleich es die Idee ist, den Blick vom Bildungssubjekt zu dessen Praktiken zu lenken, stellt sich doch die Frage, ob der Bruch mit der historischen Betrachtung

gesellschaftlicher Arbeitsformen hier für den Bildungsbegriff nicht teuer erkauft ist. Rickens Verständnis von Bildung und Subjektivierung ist in dieser Hinsicht auch von anderer Seite kritisiert worden (vgl. Bünger 2015; Redecker 2019). Bünger (2015, S. 22) führt hierzu beispielhaft folgende Problematik an: Um zu illustrieren, wie Bildung als Ermöglichung subjektiver Autonomie verstanden werden kann, analysieren Ricken und Reh exemplarisch Szenen pädagogischer Interaktionsprozesse im Klassenraum, wodurch die „Beschreibung schulischer Sozialisationsprozesse mit der Analyse von produktiven Machtwirkungen spezifischer Lernkulturen verbunden werden kann" (ebd.). Die Unterscheidung von Bildung und Sozialisation scheint sich hier – Bünger folgend – im Begriff der Subjektivation aufzuheben (vgl. ebd.). Damit sind solche Ansätze einem stärkeren Struktur- und Subjektbegriff gegenüber grundlegend skeptisch und betonen eher die Fragilität solcher Prozesse.

Eine kritische Auseinandersetzung mit der bildungsphilosophischen Diskussion der letzten zwanzig Jahre und dem post-humanistischen Verständnis von Bildung und Kritik am Subjektbegriff hat Katarina Froebus (2019) in ihrer Dissertation geliefert. Anschaulich rekonstruiert sie, wie die Vorstellung des Subjekts in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bei Alfred Schäfer und Michael Wimmer den Status eines Untoten erhält, also ‚zombifiziert' wird, insofern das Subjekt hinsichtlich traditionell pädagogischer Zielvorstellungen von Autonomie, Mündigkeit und Souveränität weder als tot noch als lebendig gedacht werden kann. Zugleich wird damit der Zustand postmoderner Bildungsvorstellungen als Ausdruck einer historisch spezifischen Formation pointiert zugespitzt. Den Subjektstatus als untot zu bezeichnen, erfüllt eine ähnliche Funktion und symbolisiert eine fast schon trostlose Ausweglosigkeit dieses Zustands. Die bildungsphilosophischen Grenzgänge der Autoren wirken – auch wenn hochgradig elaboriert – festgefahren. Das autonome Subjekt als normativer Horizont moderner pädagogischer Selbstverständigung sei fragwürdig geworden, werde jedoch nicht negiert, weswegen die Autoren nach der Möglichkeit einer bildungstheoretischen Perspektive jenseits dieser Subjektivität zielten (vgl. ebd., S. 139). Das führt jedoch häufig dazu, die Möglichkeit pädagogischen Denkens als grundsätzlich paradoxe Angelegenheit zu stilisieren. Nicht nur Froebus Argumentation geht nun mit Meyer-Drawe (1990) dahin, eine Neubestimmung vorzuschlagen, welche das im Subjekt angelegte Moment von Autonomie und Fremdbestimmung, Selbst und Anderem, Differenz und Alterität aushält. Aus einer kritischen Perspektive gelte es Prozesse des Subjektwerdens und des Subjektseins zu reflektieren, die soziale Privilegierung und Marginalisierung einschließen.

Wie Astrid Messerschmidt (2007, S. 57) hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Foucault-Rezeption herausgearbeitet hat, wird in der Vernachlässigung dieser Perspektive die Möglichkeit genommen, Kritik zu üben, „die ohne Negation auszukommen meint". „Gesucht wird eine Form der Kritik, die nicht verurteilt, nicht anklagt und nicht entlarvt" (ebd.). Sie kritisiert unter Bezug auf

Foucault in erziehungswissenschaftlichen Kreisen eine einseitige Rezeption der Foucaultschen Machtanalytik, die zulasten eines kritisch-dialektischen Bildungsbegriffs gehe. Unberücksichtigt bleibe, bildungstheoretisch gefasste Paradoxien gesellschaftsanalytisch zu bearbeiten. Bildungspolitische Entwicklungen gerieten so oft aus dem Blick. Das Verständnis eines produktiven Machtbegriffes versperre die Sicht auf Formen der Unterordnung und messe der Frage nach Formen der Privilegierung und Ent-Privilegierung als Ausdruck herrschaftlicher Verhältnisse nicht ausreichend systematische Bedeutung bei (vgl. ebd., S. 50). Messerschmidt und Froebus markieren damit auch, dass erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsanalysen in der Regel wenig zum Reproduktionszusammenhang sozialer Ungleichheiten zu sagen haben, was eine auffällige Leerstelle in diesen Diskursen darstellt.

Wer über Subjektivierung spricht, verbindet damit in der Regel ein Kräfteverhältnis, das sich in einer Person als Ausdruck dieses Verhältnisses artikuliert. Weder ist Subjektivierung ein durchweg dynamischer Prozess noch findet sie im luftleeren Raum statt. Das Subjekt kann nicht nur auf die Genese von Praktiken in institutionellen und routinemäßigen Arrangements reduziert werden. Menschen werden ebenso zu Subjekten gemacht, wie sie sich selbst dazu machen, indem sie ein bestimmtes Selbstverhältnis durch Selbstbeobachtung, durch Wahl und Zwang der Einübung kultureller und sozialer Praktiken und Programme durchlaufen. Das Verhältnis zu sich selbst ist deswegen weder frei noch ausschließlich determiniert und immer relational an dieses Gefüge gebunden. Ein gesellschaftliches Subjekt (Klasse, Schicht, Gruppe) fehlt darüber hinaus in dieser Analyse, es sei denn, man wollte unternehmensförmigen Organisationen oder sozialen Bewegungen diesen Status zuerkennen.[45]

Im Weiteren soll es darum gehen, das Konzept der Subjektanalyse entlang dieser theoretischen Bestimmungen weiter zu differenzieren und mit Blick auf empirische Forschungsperspektiven zu differenzieren. Nicht nur ist das Subjekt als das spezifisch verschiebbare Resultat sozialer Praktiken und Anrufungen zu verstehen. Zu berücksichtigen sind zugleich die institutionellen Umwelten, die sozialen Herkunftskontexte und die historischen Arbeitsformen ohne die Produktivität der machtanalytischen Verschiebungen, die an den Selbstverhältnissen und deren Verschiebungen bestimmbar werden, auszublenden. Mit dem Verweis auf die arbeitssoziologische Debatte zu diesem Thema soll im Folgenden zunächst wieder gezeigt werden, wie der Wandel der Arbeitsverhältnisse durch das subjekttheoretische Konzept aufgegriffen und bearbeitet wurde.

45 Der interdisziplinäre Herausgeberband von Alkemeyer, Bröckling und Peter (2018) nimmt diese Überlegung auf, dass zunehmend Organisationen, Teams, soziale Bewegungen etc. als kollektive Subjekte adressiert werden. In den verschiedenen Beiträgen wird ausgelotet, „inwieweit sich der für die Untersuchung individueller Selbstverhältnisse entwickelte Werkzeugkasten der Subjektivierungstheorien auch für die Analyse von Kollektiven nutzbar machen lässt“ (ebd., S. 19).

2.2 Subjektivierung der Arbeit

Obwohl der Begriff des Postfordismus zur Bezeichnung einer spezifischen Gesellschaftsformation nunmehr über dreißig Jahre alt ist, sind seine wesentlichen Merkmale und Tendenzen nicht überholt. Und obwohl es unterschiedliche Sensibilitätsgrade bei der Nutzung des Kontrastschemas Fordismus/Postfordismus gibt, bleibt der Rückgriff insbesondere in der Subjektforschung der Arbeitssoziologie äußerst populär (vgl. Hardering 2011, S. 39). Die Diskussionen um die Subjektivierung der Arbeit setzen Ende der 1990er Jahre ein und wirken bis heute fort.[46] Deren gemeinsamer Kern betrifft das unter postfordistischen Vorzeichen neu geschaffene Verhältnis von Autonomie und Kontrolle der Arbeit. Alle diese Studien, das sei gleich vorweggenommen, warten ähnlich wie in der bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit der Vorstellung einer hochgradigen Ambivalenz dieses Verhältnisses auf.[47]

Die These des „Arbeitskraftunternehmers" (Pongratz/Voß 2003, 2004) bzw. zur Subjektivierung der Arbeit gehören originär in das Feld der Industrie- und Betriebssoziologie, deren Hauptstrang sich in der Nachkriegszeit einer marxistischen Tradition verpflichtet fühlte, die Entwicklung der Arbeit in ihrer Bedeutung für die Subjekte der bürgerlichen Gesellschaft analysierte und der Frage nach dem Grad der Entfremdung durch die damals tayloristisch geprägten Arbeitsverhältnisse nachging (vgl. Baethge 1999, S. 38). Seit den 1970er Jahren und insbesondere Anfang der 1980er Jahre erfolgte dann eine Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes (vgl. Kleemann/Voß 2018, S. 28 ff.). Hierzu gehören im Wesentlichen eine genauere Betrachtung der Geschlechterverhältnisse, der beruflichen Sozialisation, der Arbeitserfahrungen sowie des damit verbundenen Alltagsbewusstseins. Die systematische Einbeziehung von männlichen und weiblichen Lebenszusammenhängen und ihrer sozialisatorischen Kontexte spielen für eine „integrale Betrachtung des Gesamtzusammenhangs von Arbeit und Leben" (ebd.) dabei eine bedeutende Rolle. Damit verschwand in den 1980er und 1990er Jahren der Bewusstseinsbegriff weitgehend aus dem industrie- und arbeitssoziologischen Vokabular (vgl. Menz 2009, S. 17). Adorno konnte in seinen „Studien zum autoritären Charakter" (1973/2018) noch vom fordistischen Sozialcharakter[48] ausgehen, der nun jedoch durch neue Konzepte abgelöst wurden. Begriffe wie *Individualisierung* und *Biografisierung* setzen hier schlagwortartig ein. Entscheidend und besonders

46 Für einen Überblick in diesem Forschungsfeld vgl. Schmidt 1999; Pongratz/Voß 2003, 2004; Lohr 2003; Moldaschl/Voß 2003; Arbeitsgruppe SubArO 2005; Menz 2009; Zabrodsky 2012; Atzmüller 2014, 2019; Atzmüller et al. 2015; Bretschneider-Hagemes 2017; Kleemann/Voß 2018; Böhle/Senghaas-Knobloch 2019.

47 Für eine Verhältnisbestimmung von der Subjektivierung der Arbeit mit den Annahmen poststrukturalistischer Bildungstheorie vgl. Elster (2006).

48 Für eine ausführlichere Beschreibung des autoritären Charakters als fordistischer Sozialcharakter vgl. Eicher (2013).

kontrovers ist die Individualisierungsthese in der Interpretation der Risikogesellschaft von Ulrich Beck (1986) aufgenommen und diskutiert worden.

Hinzu kommt der seit den späten 1980er Jahren stärker systematisch reflektierte normative Eigensinn der Subjekte in Bezug auf die Erwerbsarbeit, der mit Baethge als „normative Subjektivierung von Arbeit“[49] (1991) beschrieben wird. Untersucht werden individuell aufgeladene Sinnstiftungsansprüche von Selbstverwirklichung und Selbstwirksamkeit durch die Erwerbsarbeit. Ausgehend von diesen Veränderungen sind sozialstaatliche erwartbare Sicherheiten zurückgetreten, mit der Folge, dass das Verhältnis von Arbeit und privater Lebensführung entgrenzt oder eben individualisiert und biografisiert wurde.

Die These vom Arbeitskraftunternehmer Ende der 1990er Jahre zielt in diesem Zusammenhang auf einen veränderten Stellenwert von Subjektivität in der Arbeit und ein verändertes Verhältnis von Erwerbsarbeit und Subjekt (vgl. Kleemann/Voß 2018, S 35). Definiert ist der jeweilige historische Arbeitskrafttypus als eine Warenform, die sich nach den Anforderungen der jeweiligen Erwerbsarbeit und den im Individuum angelegten Voraussetzungen ausrichtet (vgl. Pongratz/Voß 2004, S. 15). Mit Eichler (2013, S. 306) könnte man auch sagen, dass sich im Konzept des Arbeitskraftunternehmers die Ambivalenz von Autonomie und Herrschaft nun auf neue Weise fortschreibt. Das Versprechen von Autonomie am Arbeitsplatz geht zeitgleich mit neuen prekären Arbeits- und Lebensbedingungen einher.[50] Fluchtpunkt der Debatte sind dabei die Anforderungen an eine umfassende Selbstorganisation der Arbeitenden (vgl. ebd.). Die zentrale These von der Entgrenzung der Arbeitsstrukturen zielt darauf ab, zu erklären, wie ungehobene Leistungspotenziale der ArbeitnehmerInnen in Bezug auf deren Handlungen, Deutungen und Intentionen abgeschöpft werden. Empirisch ist diese These in den Bereichen betriebswirtschaftlich organisierter Arbeitsstrukturen erforscht und kontrovers diskutiert worden (vgl. Handrich et al. 2016). Der Typus des Arbeitskraftunternehmers wurde nach Pongratz und Voß (2003, S. 24) entlang dreier idealtypischer Dimensionen differenziert: (1) Der Arbeitskraftunternehmer überwacht, plant, steuert seine Tätigkeiten verstärkt selbst (Selbst-Kontrolle), (2) er entwickelt durch eine gezielte Produktion und Vermarktung die eigenen Fähigkeiten und Leistungen (Selbst-Ökonomisierung) und (3) organisiert sich durch

49 „Normativ ist, was ich unter Subjektivierung der Arbeit verstehe, deswegen zu nennen, weil den Ausgangspunkt des Prozesses nicht eine gezielte Anpassung der Organisation der Erwerbsarbeit an die subjektiven Bedürfnisse der Beschäftigten seitens des betrieblichen Managements bildet, sondern die Entwicklung des Arbeitsbewußtseins der Beschäftigten, ihrer Ansprüche an Erwerbsarbeit, des ‚subjektiv gemeinten Sinns‘ (M. Weber, S. 4), den sie mit ihr verbinden“ (Baethge 1991, S. 6 f.).

50 In den 2000er Jahren haben sich empirische Untersuchungen vermehrt einer leistungspolitischen Fragestellung gewidmet, die u. a. die Entkoppelung betrieblicher Leistungs- und Sicherheitspolitik thematisiert (vgl. Bender 1997; Pohlmann 2003; Dröge et al. 2009; Menz 2009).

eine zunehmend rational gestaltete Alltags- und Lebensführung (Selbst-Rationalisierung, Verbetrieblichung der Lebensführung).

Die Studien haben empirisch den deutlichsten Wandel im Bereich der Selbst-Kontrolle ausgemacht, wohingegen die anderen beiden Dimensionen eine geringere Ausprägung annahmen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass sich die Anwendung der Idealtypen eher für zukunftsträchtige Erwerbsfelder eignen, die insbesondere für junge HochschulabsolventInnen interessant sind, als für Arbeitssegmente mit niedrigem Qualifikationsfaktor (vgl. ebd., S. 29). Historisch weist sich der postfordistische Arbeitskraftunternehmer im Gegensatz zum frühindustriellen Lohnarbeiter und fordistischen Arbeitnehmer dadurch aus, dass neben der systematischen Selbst-Kontrolle auch Formen individualisierter Qualifizierung und eine zunehmende Selbstausbeutbarkeit die Merkmale dieser Arbeitsform ausmachen (vgl. ebd., S. 14). Die Subjektivität, die durch die Wandlungsdynamik solcher Arbeitsverhältnisse zum Ausdruck kommt, ist als Diskrepanz bzw. als Überschuss und Vereinnahmung gleichzeitig bestimmt, die nicht als lineare betriebliche Reorganisationsdynamik seit den 1990ern Jahren gedacht werden kann (vgl. ebd., S. 28). Für die Diskussion über den Arbeitskraftunternehmer als Idealtypus ist damit auch von unterschiedlichen Seiten auf die Inkonsistenzen und Widersprüche dieser Konstruktion hingewiesen worden, die Subjektivität in diesen drei Dimensionen nicht gänzlich aufgehen lassen (vgl. exemplarisch Arbeitsgruppe SubArO 2005). Einerseits wird der Eigeninitiative und den neuen Freiräumen ein zunehmend höherer Stellenwert im Arbeitsprozess beigemessen, andererseits werden neue „Qualitäten von Entfremdung und Ausbeutung von Menschen in und durch Arbeit" (Kleemann/Voß 2018, S. 42) problematisiert.[51] In dieser Hinsicht sind die universitären Beschäftigungsverhältnisse als eine solche Form zunehmender Subjektivierung analysiert worden (vgl. Lenger 2015; Schneickert/Lenger 2016).

Eine schematische Gegenüberstellung fordistischer und postfordistischer Arbeitsverhältnisse greift die Praxisformen und Handlungsorientierungen des Alltags in der Regel nicht auf. Kritik an der These des Arbeitskraftunternehmers wird deshalb geäußert, weil die Reduktion dieser Perspektive auf die Arbeitssphäre tendenziell dazu führe, andere Lebenszusammenhänge dem Arbeitsverhältnis hierarchisch unterzuordnen. Eben dieser Vorwurf stellt nach Voß selbst die wesentliche künftige Herausforderung dar, eine angemessene Thematisierung des Subjekts vorzunehmen (vgl. Kleemann/Voß 2018, S. 41). Bis heute sind die Befunde und konzeptionellen Erweiterungen, die neue Perspektiven auf das

51 Empirisch haben Kleemann, Matuschek und Voß (2003, S. 88 f.) vier Formen von Subjektivität hinsichtlich des Verständnisses subjektiver Leistungen in Bezug auf die Arbeitswelt analysiert und unterschieden: kompensatorische, strukturierende, reklamierende und ideologisierte Subjektivität.

Verhältnis von Subjektivität und Arbeit werfen, regelmäßig erweitert worden (vgl. zum Überblick Böhle et al. 2018).[52]

Die als ambivalent erfahrene Gleichzeitigkeit neuer Autonomiespielräume, die trotzdem nicht losgelöst von neuen Akkumulationsformen, Profitinteressen und -zwängen stand, hat nach der Jahrtausendwende dazu geführt, dass Luc Boltanski und Eve Chiapello (2006) die Wandlungsfähigkeit des Systems selbst als eine Stärke herausgearbeitet haben, welche die Menschen dazu bewegt, am Prozess der Wertschöpfung aktiv und überzeugt zu partizipieren. Dazu wurde die Kritik fordistischer Arbeitsverhältnisse und Autonomieansprüche in die sozialen und arbeitsteiligen Beziehungen integriert. Die Arbeiten von Boltanski und Chiapello wie auch nachfolgend der Gouvernementality Studies haben die Konzeption von Herrschaft zugunsten eines zeitdiagnostischen Autonomieverständnisses stärker ausgeblendet und die Praktiken alltäglicher Akteure sowie die Bedeutung für deren Kritikverständnis betont.

2.3 Paradoxien subjektivierter Arbeit und die Probleme der Kritik[53]

In ihrem Werk „Der neue Geist des Kapitalismus" (2006) beschreiben Boltanski und Chiapello die normative Um- und Neugestaltung der fordistischen Krise, die durch die Kritik der 1960er- und 1970er-Bewegungen eine Neuausrichtung und Adaption ihrer Rechtfertigungsordnung erfahren hat. Man könnte auch sagen, dass die AutorInnen hier das Aufkommen einer neuen Hegemonie beschrieben haben. Zugleich wird damit eine grundsätzliche Orientierungslosigkeit der Gesellschaftskritik erkannt, die auch für die Bildungstheorie gilt.[54]

Generelle Kritik an den alten Ausbeutungsverhältnissen erschien in Anbetracht der neuen Freiheitsräume in der Arbeit relativiert und angesichts zustimmender und affektiver Arbeitseinstellungen als enthoben und praxisfern. Boltanski und Chiapello haben das als allgemeine Wandlungsfähigkeit des Kapitalismus gedeutet, der die Kritik an sich selbst vereinnahmt, um gestärkt daraus

52 Für eine ausführlichere Kritik am Konzept des Arbeitskraftunternehmers vgl. Eichler (2013).

53 Den Tittel habe ich von Kocyba und Voswinkel (2006) übernommen, die ausgehend von Boltanskis und Chiapellos Diagnose der Frage nachgegangen sind, warum soziologische Perspektiven der Kritik den affirmativen Gestus paradoxaler Formulierungen angenommen haben.

54 Repräsentativ für diesen Vorwurf und den Hang zum paradoxen Formulieren erscheint mir die seit den 1990ern geführte Debatte um den Kontingenzbegriff in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die mittels postmoderner Theoriebezüge seltsam geschichtsvergessen agiert. Für eine kritische Auseinandersetzung hierzu siehe Schäfer und Wimmer (2004).

hervorzugehen. „Dass Kritik des Kapitalismus zur Triebkraft seiner Erneuerung werden kann, diese These haben Boltanski und Chiapello in den Mittelpunk ihrer Analyse gerückt" (Kocyba 2005, S. 85). Wie der Titel bereits angibt, existiert nicht der *eine* Geist des Kapitalismus. Vielmehr wechseln die Esprits, da sie selbst Phänomene der Temporalisierung und Dynamisierung kapitalistischer Gesellschaften darstellen. Der Geist des Kapitalismus (nicht der Kapitalismus selbst) ist „als eine Gesamtheit von gemeinsamen Glaubenssätzen zu verstehen, die sich instrumentell verkörpern, im Handeln verdinglichen und die mithin in der Realität verankert sind" (Boltanski/Chiapello 2006, S. 37).

Entscheidend sind der Glaube und die Fähigkeit, eine bestimmte Masse zu mobilisieren, wodurch Konzepte von Autonomie, Emanzipation und Kritik auf ein neues Realitätsniveau der Auseinandersetzung gestellt werden. Was den jeweiligen neuen Geist des Kapitalismus ausmacht, ist die Art und Weise, wie in bestimmten Epochen Kritik geäußert und diese wiederum vom Kapitalismus verarbeitet werden. Von Bedeutung sind die jeweiligen Rechtfertigungsstrategien, derer sich der Kapitalismus bedient, um Akteure zur Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen anzuleiten und zu involvieren. Das Akkumulationssystem ist, um zu funktionieren, auf Rechtfertigungen angewiesen, die es nicht aus seiner eigenen Logik heraus generieren kann. Die Herausbildung kollektiver normativer Muster wie auch die Orientierung an diesen Mustern, die das *Engagement* für den Kapitalismus rechtfertigen, werden als ideologisch gekennzeichnet, da das dadurch erzeugte *Engagement* die Kritik an seinem Vorgehen zugleich neutralisiert (vgl. ebd., S. 43).

Ausgehend vom analysierten Textkorpus der Managementliteratur der 1960er und 1990er Jahre zeichnen die Autoren nach, wie sich im Zuge der Kritik der 68er-Bewegung, Konzepte von Autonomie, Spontaneität, Offenheit gegenüber anderen, die Fähigkeit Netzwerke auszubilden, Akzeptanz gegenüber verschiedenartigen Erfahrungen etc. von der Literatur des Managements aufgegriffen und als eigenständige Ziele in dessen Dienst gestellt wurden (vgl. ebd., S. 144).

Der an Max Weber angelehnte Forschungstitel sieht die erste Variante dieses Arbeitsethos im 19. Jahrhundert und im ersten Drittel des 20. Jahrhundert als vorherrschend. Bildete sich nach Weber die protestantische Ethik als eine Leistungsethik aus, die innerweltliche Askese und methodische rationale Lebensführung als Bedingung religiöser Prädestination im Jenseits ausmachte, so war es im Diesseits das Motiv der Sparsamkeit als Instrument sozialen Aufstiegs, das mit einer Ethik der Selbstkontrolle, Fleiß, Stetigkeit, Ausdauer und Charakterfestigkeit eingeübt wurde (vgl. ebd., S. 205). Fokussiert wird u. a. die Transformation der Arbeitsethik, die dann in Übergängen eines meritokratischen Modells der 1960er und 1970er Jahre zur „projektbasierten Polis" (vgl. ebd., S. 147–210) rekonstruiert wird.

Für diesen Prozess des Übergangs im Untersuchungszeitraum unterscheiden die Autoren vier Empörungsquellen der 68er-Bewegung, die als auf unterschiedlichen ideologischen und emotionalen Annahmen fußend beschrieben werden:

Verlust und Mangel an Authentizität („Entzauberung"), Beeinträchtigung von Freiheit und Autonomie („Unterdrückung"), Ausdifferenzierung von Armut und Ungleichheit sowie die Quelle für Opportunismus und Egoismus (vgl. ebd., S. 80). Während die ersten beiden Motive als Künstlerkritik (die Bezeichnung ist nicht unproblematisch) kategorisiert werden, spiegelt sich in den beiden anderen Motiven die Sozialkritik wider. Für die Theoriebildung liege die Schwierigkeit darin, alle vier Aspekte in einem kohärenten Rahmen zu verhandeln, da maßgeblich Autonomie und Selbstorganisation als Formen der Kritik die Seiten gewechselt haben. Eine solche Ambivalenz liegt beispielsweise im Bereich des betrieblichen Arbeitsfeldes zwischen der Forderung nach Sicherheitsgarantien (Sozialkritik) und den Autonomieforderungen (Künstlerkritik) (vgl. ebd., S. 218). Die Rolle der Kritik der 1960er Jahre wird auch darin gesehen, dass es eben der Erfolg dieser Kritik (wenn auch in einem anderen Sinne) war, dass Sicherheitsgarantien gegen Autonomie eingetauscht wurden und somit einer Rhetorik von Mobilität, Flexibilität und Selbstverwirklichung der Weg geebnet wurde (vgl. ebd., S. 255). So zeichnet das zweite Kapitel (das Herzstück des Buches) die projektbasierte Polis nach, worin der neue Geist am sinnfälligsten zum Ausdruck kommt. Hierin liegt zugleich auch die Essenz des Buches, welches auf die widerstandslose Inkorporierung dieser Kritiken durch die Managementliteratur abstellt.

War es in den 1960ern der „Industriepolis" (ebd., S. 184) wichtig, dass Menschen bestimmte Funktionen und Arbeitsplatzvorgaben innerhalb einer Organisationsstruktur genau erfüllten, verlagerten sich die Rechtfertigungsstrategien der Managementliteratur dahin, einen beweglichen und lernfähigen Mitarbeiter mit umfassenden Persönlichkeitseigenschaften und ausgebildeten Kommunikationskompetenzen zu erhalten (vgl. ebd.). Die Selbstentfaltung durch Projektvielfalt und der dadurch in Aussicht gestellte Freiheitsgewinn hat schließlich auch die Bedeutung des meritokratischen Modells der 1960er hin zu einem individualisierten (polyvalenten) Leistungsverständnis verändert, ohne jedoch die erste Entwicklung durch die zweite abgelöst zu haben. Im Kern wird so die Aktivierung der Arbeitskräfte für die Reorganisationsdynamik des Akkumulationsprozesses nachgezeichnet.

Die am Ideal von Autonomie und Emanzipation geführte Debatte hat die Soziologie und die Erziehungswissenschaft nachhaltig irritiert. Für die aktuelle bildungswissenschaftliche Aufarbeitung des Autonomiebegriffs fällt zweierlei auf: Entweder wird der als postfordistisch gekennzeichnete Epochenumbruch dieser Zeit nur marginal in die Reflexionen über Autonomie einbezogen oder es wird eine direkte Verbindung vom Autonomiebegriff Humboldt'scher Provenienz zu den heutigen Formen der Autonomie gezogen, ohne diesen Umbruch stärker zu gewichten. Entgegen der Tendenz, das Konzept der Autonomie der Entdifferenzierung preiszugeben, findet dann eine Überhöhung statt, die so dicht an die Begriffe von Kritik und Bildung selbst gerät, dass die eine Entdifferenzierung nur um den Preis einer anderen erkauft scheint.

Es gehört zu zentralen Befunden der Autoren, dass die Einebnung der Autonomiekritik in die Arbeitswelt, die zuvor in Form der Künstlerkritik als oppositionelle Kraft zur Geschäfts- und Produktionswelt aufgetreten war, ihren eindeutigen kritischen Impetus durch diese Einebnung verlor (vgl. ebd., S. 376). Diese Indifferenz zeigt sich nicht erst in der Erwerbsarbeit, sondern auch schon zuvor auf dem Bildungsweg, wenn Berufsvorstellungen mit dem Wunsch nach Selbstverwirklichung begründet und seitens der Akteure mit einem Übermaß an schöpferischer und experimenteller Bedeutung aufgeladen werden. Die Selbstdisziplin zur Erfüllung sozialer Pflichten wird nun durch den Wunsch nach Selbstverwirklichung ergänzt. In seinen kultursoziologischen Studien führt Andreas Reckwitz (2019, S. 210) diese Perspektiven einer spätmodernen Subjektkultur als dominanten Typ immer wieder zusammen: „Das Subjekt der Spätmoderne will nun im Grunde beides, und beides wird von ihm verlangt: Selbstentfaltung *und* sozialer Erfolg" (ebd., Hervorhebung im Original). Besonders dominant sieht Reckwitz dieses gleichzeitige Streben in der neuen Akademikerklasse, die er auch als „neue Mittelklasse" bezeichnet und als treibende kulturelle Kraft der Wandlungsprozesse der letzten Jahrzehnte identifiziert (vgl. ebd., S. 86).

Der Wunsch nach Autonomie kollidiert jedoch – darauf hat die Arbeitssoziologie hingewiesen – schnell mit den Zwängen des Berufsalltags (vgl. Kocyba 2005). Das Streben nach Selbstverwirklichung steht in Arbeitskontexten vor Problemen, wenn befristete und diskontinuierliche Verhältnisse den Handlungs- und Planungsrahmen dieser Norm bestimmen (vgl. ebd.) und den Wunsch nach Selbstverwirklichung in einem diffusen Anspruchsdenken kreisen lassen, was schließlich zu einer Romantisierung der Vorstellung beiträgt, welche Berufe zur Erfüllung dieser Norm prädestiniert sind. Nicht nur beiläufig erfahren (soziale, unpopuläre oder systemrelevante) Berufe, mit denen ein individualistisch aufgeladenes Anspruchsdenken dann auch nicht mehr richtig vereinbar ist, unter der Hand eine Abwertung. Das hat, wie Boltanski und Chiapello zeigen, zu einer allgemeinen Schwächung der Sozialkritik geführt, da – so wird es suggeriert – Sozialkritik nicht ohne Autonomiekritik zu haben ist. Wie Graefe (2019, S. 76) treffend reflektiert, hat die These von der Autonomie durch das Unternehmen nicht nur einen Zeitnerv getroffen, sondern ist infolge weiterer wissenschaftlicher Arbeiten sogar noch radikalisiert worden, sodass jede Kritik neoliberaler Steuerungsformen nur den nächsten Zyklus der Vereinnahmung eröffnete. Die Dekonstruktion der Kritik durch dieselbe ist nicht zuletzt ein zeithistorisches Phänomen. Durch den Rückgang arbeitskritischer Theorieperspektiven bei einer gleichzeitigen Aufwertung der subjektiv erfahrenen Autonomie ist es zu einer weiteren Subjektivierung sozialer Verhältnisse gekommen, die der Soziologe Ulrich Bröckling früh als Ökonomisierung des Sozialen im Zuge staatlicher Deregulierungsprozesse und der Hegemonie managerialer Diskurs- und Praxisformen der Selbstverantwortlichkeit analysiert hat.

2.4 Das (erschöpfte) unternehmerische Selbst

Neben den Arbeiten zur Subjektivierung der Arbeit und Boltanskis und Chiapellos Projekt- und Netzwerkpolis sind es die Gouvernementality Studies (vgl. exemplarisch Bröckling et al. 2000; Lemke 2000; Miller/Rose 2008; Dean 2010), die an das fragmentarisch gebliebene Konzept Foucaults anknüpfen und das Problem der produktiven Übernahme von Kritik von Boltanski und Chiapello übernehmen und sogar noch zuspitzen. Die Regulationskrise, die im Kapitel 1.2 beschrieben wurde, ist aufs engste verbunden mit dem Vertrauensverlust in universitäre Institutionen und dem Regime disziplinierter Arbeit. Das unternehmerische Selbst ist nicht zuletzt die Antwort auf die Frage, wie auf das verlorengegangene Vertrauen mit einem neuen Regierungsprogramm reagiert wurde.

Ulrich Bröckling (2007) zufolge geht es um nicht weniger, als die gesamte Lebensführung am Verhaltensmodell des Entrepreneurships auszurichten. Hierzu werden von ihm insbesondere diskurskritische Analysen zur Managementliteratur, Ratgebern, Qualitätssicherungsmanualen und Lehrbüchern von ihm herangezogen, über die das aktivierende Selbstführungsregime nacherzählt wird. Zugleich wird darin das Verhältnis von Subjekt und Arbeit als bloße Anpassungsleistung aufgehoben. Stattdessen hat es das Subjekt mit einer quasi omnipräsenten Anrufung des Selbst durch Management-, Therapie- und Selbsthilfediskursen zu tun, die auch schon ihr Gegenprogramm der Kritik beinhalten und damit selbst die Vorstellung eines heteronomen Determinismus provozieren (vgl. Burghardt 2019, S. 183).

Das Konzept des unternehmerischen Selbst ist eine Programmtheorie bzw. hat programmatischen Charakter. Beschrieben werden Regulations- und Steuerungsmodi, die eine Verbindung zwischen politischen Programmen und empirischen Mikropraktiken des Alltags und institutionellen Handelns herstellen und zugleich auf die unablässige Verbindung von Fremd- und Selbstführung hinweisen (vgl. Lemke 2000, S. 31). Es ist aufschlussreich für die Frage, wie der Staat im Übergang zum 21. Jahrhundert seine Subjekte umfassend zu regieren versucht. In der These des unternehmerischen Selbst sieht Bröckling starke Parallelen zur Figur des Arbeitskraftunternehmers, markiert aber die wesentliche Differenz im „Rationalitäts- und Rationalisierungsmuster" (Bröckling 2007, S. 31) des Subjekts, das sich dazu bestimmter Technologien und Programme bediene, was stets eine Anleitung zur Selbstführung impliziere. Insofern geht es darum, wie diese Technologien und Programme in ganz unterschiedliche Bereiche des Sozialen hinein diffundieren (vgl. ebd., S. 50). Diese Programme versteht Bröckling ähnlich wie Boltanski und Chiapello als Rechtfertigungsordnungen und Plausibilisierungsstrategien, die sich auf Wissensformationen stützen und Wahrheitsansprüche geltend machen (vgl. Bröckling 2017, S. 7). Von Interesse ist nicht die harte Regierung der Arbeit, sondern sind die sanfteren und subtileren Regierungskünste, also das „planvolle Einwirken" (ebd., S. 8) auf Verhaltensroutinen

und subjektive Sinnbeständen mittels übergreifender Handlungsorientierungen und Führungsansprüchen. Das unternehmerische Selbst soll dabei unterschiedliche Eigenschaften in sich abbilden. Es soll kommunikativ, flexibel, teamfähig, kreativ-erfinderisch, konkurrenz- und projektorientiert, netzwerkend, aktiv und selbstverwirklichend sein. Diese Rollen- und Normenerwartungen bilden zugleich seine Leitbildfunktion, die nicht auf das rekurrieren, was getan werden soll, sondern darauf „wie ich das, was ich tun *soll*, auch tun *kann*" (Bröckling 2007, S. 10, Hervorhebung im Original).

Passend dazu haben die belgischen Erziehungswissenschaftler Jan Masschelein und Maarten Simons (2005, 2010) zu der frühen Phase der Bologna-Reformen eine Analyse vorgenommen, in der sie die These aufstellen, dass die Universität und mit ihr das Studium ein solcher Ort neoliberaler Regierungstechniken geworden ist. Die Autoren gehen davon aus, dass die Figur des unternehmerischen Selbst inzwischen den europäischen Bildungsraum bewohnt. Ihre Kritik gilt dem dem akademischen Subjekt zugesprochenen Verständnis der Selbstverantwortlichkeit für die eigenen Lernleistungen (im Kontext des Lebenslangen Lernens), wo es da heißt, dass Lernen eine selbstständig zu vollziehende Aktivität sei, „die nur durch den/die Lernende(n) selbst auf der Basis seiner/ihrer individuellen Bedürfnisse und des individuellen Bedarfs gesteuert werden kann" (Masschelein/Simons 2005, S. 18). Die Studierenden und die Lehrenden sind aufgefordert, sich und ihre Umwelt auf eine bestimmte Weise selbst zu betrachten und eine Beziehung zu sich selbst einzunehmen, die Autonomie, Unabhängigkeit und Selbstverantwortlichkeit als konstitutiv erachtet (vgl. ebd., S. 21). Das Mittel, mit dem dies erreicht wird, ist das Kennen der eigenen Ressourcen (Humankapitaltheorie) und Ziele und die permanente Bereitschaft, diese strategisch anzupassen, zu evaluieren, zu optimieren und flexibel umzuschreiben. Es gehe darum, sich zu einer berechenbaren Größe zu machen. Selbst-Kontrolle, Selbst-Rationalisierung oder Selbst-Ökonomisierung „zielt nicht auf eine Art normatives Persönlichkeitsideal ab (beispielsweise ein inhaltliches Bild des kultivierten Menschen), sondern auf die Norm der Individualität selbst" (ebd., S. 30). Für Pongratz (2017) liegt im Leitbild des Unternehmertyps deshalb die neoliberale Botschaft eines radikalen lerntheoretischen Konstruktivismus, der den Stand der wissenschaftlichen Debatten zur Funktion der Hochschule weitgehend ignoriert und das Studium als Durchlauferhitzer für Selbstoptimierungsansprüche und zur Steigerung der eigenen Attraktivität für den Arbeitsmarkt nutzt.

Masschelein und Simons tendieren im Gegensatz zu Pongratz dazu, die Foucaultsche Perspektive des allgegenwärtigen anonymen Führungsregimes hermetisch gegen andere Perspektiven zu verteidigen, wie Liesner (2006, S. 270) in der Diskussion beider Autoren betont. Deutungsmuster von ideologie- und kapitalismuskritischen Ansätzen, die einen breiteren strukturellen Zusammenhang mit realhistorischen Kämpfen und konkreten Formen der Kapitalisierung herstellen, die Einfluss auf die Form des Zusammenlebens ausüben, fehlen. So ließe sich

mit Blick auf die Situation von Studierenden und Lehrenden die Frage stellen, ob in die Betrachtung, im Sinne einer empirischen Rückversicherung, nicht auch Strategien außeruniversitärer Lebensweisen und Verhaltensformen gehören. Bröckling selbst betont allerdings, dass es ihm nicht darum gehe, subjektive Sinn- und Handlungsorientierungen zu rekonstruieren, sondern ihn die Art und Weise interessiere, wie Menschen in eine bestimmte Richtung gezogen werden „und nicht, wie weit sie sich davon treiben lassen, sie nutzen, um schneller voranzukommen, oder aber versuchen, ihr auszuweichen oder gegen sie anzuschwimmen" (Bröckling 2007, S. 11).

Das führt zu der Frage, wer die Möglichkeit besitzt, sich wann und auf welche Weise diesen Programmen besser zu entziehen oder sich von ihnen bestimmen zu lassen. Bröckling (2002) hat bereits an früherer Stelle gefragt, ob das unternehmerische Selbst ein Geschlecht hat. Nahegelegt wird, dass die Botschaft für beide Geschlechter zwar identisch ist, jedoch Frauen eher in ihrer Identität angerufen werden, während Männer als geschlechtslose unternehmerische Subjekte adressiert werden (vgl. ebd.).[55] Ludwig (2011) merkt daran anschließend an, dass die Konstruktion von Weiblichkeit im Postfordismus eine widersprüchliche Bewegung aus Festschreibung und Flexibilisierung, also genau jener rekursiven Gleichzeitigkeit erfährt. Sie konstatiert, dass in den letzten Jahrzehnten Diskriminierungen qua Geschlecht in sozial- und familienpolitischen sowie in arbeits- und privatrechtlichen Regulierungen weitgehend abgebaut wurden, die Erwerbsquote von Frauen kontinuierlich stieg und mittlerweile auch hochrangige Ämter von Frauen bekleidet werden, zugleich sich aber an der ökonomischen Schlechterstellung der Frau insgesamt wenig geändert habe und auch die Reproduktionsarbeit nach wie vor zu einem überwiegenden Anteil von Frauen übernommen werde (vgl. ebd., S. 243 f.).

Bröcklings Band „Gute Hirten führen sanft" (2017), das ganz in den Sprach- und Vexierbildern der Foucaultschen Werkzeugkiste verbleibt, knüpft dann weiter an der Frage an, welche zeitgenössischen „Menschenregierungskünste" (ebd.) für die Zurichtung von Verhaltensweisen angewendet werden, als deren Bedingung die oben beschriebenen unternehmerischen Eigenschaften nach wie vor kennzeichnend sind. Bröckling macht mehrere Dispositive aus, die im Modus des *Als-Ob* – der nun den fordistischen Modus des *Sowohl-als-auch* abgelöst hatte – Verhaltensweisen ökonomisch und sozial antizipierbar machen sollen. Exemplarisch hierfür stehen Konzepte der *Resilienz*, der *Prävention*, der *Feedbackkultur* und des *Nudging*, womit die gouvernementalen Regierungsprogramme feiner ausdifferenziert und zugleich Kontinuität und Wandel der aktuellen

55 Zahlreiche statistische Befunde bestätigen das, wenn beispielsweise Leistungsdruck im Studierendensurvey (vgl. Middendorff et al. 2017) oder Depressionen bei weiblichen Studierenden im Gesundheitsreport der Technikerkrankenkasse (2015) doppelt so häufig gemessen werden.

Regierungsformen herausgearbeitet werden. Was in den Konzepten betont wird, ist nun weniger die nutzenmaximierende Seite als vielmehr die defizitäre Grundkondition des Menschen als kognitives und emotionales Wesen. Besonders deutlich wird das an dem Konzept der Resilienz, das in diesem Sinne das Präventionsprogramm zur Rettung des hegemonialen Unternehmertyps ist und auf die konstitutive Überforderung unternehmerischer Anrufungen eines sich erschöpfenden Selbst reagiert (vgl. Bröckling 2007, S. 289). Hierauf soll im Weiteren exemplarisch eingegangen werden.

Der Resilienzdiskurs hat in den letzten Jahren eine beeindruckende Karriere zu verzeichnen. Längst findet dieser Begriff nicht nur einen Platz in der Ratgeberliteratur, sondern auch in diversen wissenschaftlichen Disziplinen und ist darüber hinaus im Vokabular internationaler Großorganisationen wie WHO, EU und OECD ein fester Bestandteil geworden (vgl. Graefe 2019, S. 19). Einer Literaturrecherche von Wickert und Meents (2020) zufolge waren im Zeitraum 1951–2000 lediglich 39 Publikationen zu diesem Thema zu finden, bis schließlich allein für das Jahr 2015 über 300 Publikationen verzeichnet werden. Resilienz ist zu einem Schlüsselkonzept des 21. Jahrhunderts avanciert (vgl. Bröckling 2017, S. 113). Angesichts allgemeiner Katastrophenszenarien für Gesundheit, Umwelt und Klima breitet sich Resilienz als hegemoniales Krisenbewältigungskonzept zunehmend aus. Resilientes Verhalten soll zwar auch zum wirtschaftlichen Erfolg beitragen, betont jedoch im allgemeineren den Nutzen psychischer Widerstandskraft, um schwierige Lebenssituationen zu überstehen. Der Begriff besticht weniger durch seine inhaltliche Schärfe, als vielmehr durch den Anspruch mit Resilienz *diagnostisch* wie *transformativ* argumentieren zu können (vgl. ebd.). Wer sich heute in Resilienz, also in psychischer Robustheit einübt, muss die Gefahren sozialer, ökonomischer und ökologischer Disruptionen von morgen nicht fürchten, so die Botschaft.

> „In einem weiteren Sinne beschreibt Resilienz das Vermögen eines Systems, Störungen und andere Stressoren zu absorbieren oder ihnen standzuhalten, ohne einen ‚Regimewechsel' zu vollziehen, das heißt unter Aufrechterhaltung seiner grundlegenden Struktur und Funktionen. […] Resilienz ist somit ein Gradmesser für die Fähigkeit eines Systems, sich selbst zu organisieren, zu lernen und sich anzupassen." (Ebd.)

Wie auch das unternehmerische Selbst kommt das resiliente Selbst nie zur Ruhe. Es handelt sich um eine Wette auf die Zukunft; „ob jemand ausreichend widerstands- und anpassungsfähig ist, weiß man immer erst im Nachhinein, wenn er oder sie es gewesen sein wird" (Bröckling 2017, S. 134).

Graefe hat in ihrem Buch „Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit" (2019) auf Bröckling Bezug genommen und darüber hinaus herausgearbeitet, wie mit dem Konzept der Resilienz Vorstellungen von Autonomie in spezifischer Weise neu ausgerichtet und unter den neuen

Arbeitsanforderungen neu zugeschnitten werden. Für Graefe ergeben sich zwischen dem unternehmerischen Selbst und dem Konzept der Resilienz interessante Differenzen, insofern es hier zu relevanten Verschiebungen hegemonialer Subjektivierungsprogrammatiken kommt (vgl. ebd., S. 140 ff.). Graefe spricht von der Vereinnahmung der Autonomie, die über ehemals liberale Selbstbestimmungsansprüche und romantisierte Selbstverwirklichungsansprüche in einem systemischen Selbstorganisationserfordernis aufgehe, das Beschäftigte implizit als Teilsysteme adressiere. Selbstorganisation ist somit ein Kernelement in den Konzepten von Resilienz, und zugleich werden über Selbstorganisationserwartungen und -erfahrungen wesentliche Autonomievorstellungen verknüpft. Subjekte werden, Graefe zufolge, „dazu gebracht, die ‚Eigendynamik der Bedingungen' […], denen sie ausgesetzt sind, als die entscheidende Bedingung ihrer eigenen Autonomie anzuerkennen" (ebd., S. 92). Das führe dazu, dass sich zwischen Autonomie und Anpassung letztlich nicht mehr klar unterscheiden lasse. Resilienz wird dann zur „nicht verhandelbaren Umweltbedingung von Subjekten und Communities" (ebd., S. 158). „Emotionssteuerung, Impulskontrolle, Fehleranalyse, Zielorientierung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, realistischer Optimismus und Empathie" (ebd., S. 114) bilden die zentralen selbstregulativen Elemente. Eine wesentliche Fähigkeit wird in der Kunst der Extinktion gesehen (vgl. ebd., S. 144). Bezeichnet ist damit eine Mentaltechnik, „bei der unangenehme Erfahrungen samt der damit verbundenen Gefühle (Angst, Ohnmacht, Verzweiflung) rückwirkend unschädlich gemacht werden" (ebd.). Nicht permanente und bedingungslose Steigerung ist das Ziel, sondern eine agile Anpassungsfähigkeit für dynamisch wechselnde Anforderungen (vgl. ebd., S. 146). Nicht die Ausschöpfung aller Ressourcen, sondern der intelligente Umgang mit den eigenen knappen Ressourcen ebnet den Weg zum Erfolg. Die wesentliche Verschiebung liegt also darin, dass man es nicht nur mit einer entgrenzten rationalen Lebensführung des Unternehmertyps zu tun hat, sondern die Art und Weise, in der das Subjekt sich in bestimmten historischen Momenten selbst zum Problem wird (vgl. Bröckling 2007, S. 23), nun auch viel stärker emotional zu regulieren ist. Leidvolle und traumatische Erfahrungen sind nicht einfach nur zu bewältigen, sondern müssen als Sinnressource aktiviert werden. Lernen am eigenen defizitären Modell, sozusagen *Konstruktivismus 2.0*. Pongratz (2017) hat darauf hingewiesen, dass dem Konstruktivismus innewohnende Annahmen von Selbstreferenzialität und Selbstbeobachtung, die über solche Begriffe transportiert werden, für die Eigendynamik pädagogischer Reformprozesse widersinnig, unnötig und unkritisch sind: „Die theoretischen Orientierungen, die dazu beitragen, eine veränderte Praxis zu etablieren, werden im Verlaufe von Reformprozessen popularisiert, häufig auch psychologisiert und banalisiert" (ebd., S. 94). In psychologischen und pädagogischen Konstellationen geht es dann darum, den Kindern aus sozial und familial schwierigen Verhältnissen zu mehr mentaler Wiederstandfähigkeit zu verhelfen.

> „Die im Resilienzkonzept implizierten ‚Normalitätsannahmen' stehen deshalb nicht von ungefähr im Verdacht, ‚bestimmte klassen-, geschlechts- oder kulturspezifische Annahmen' beziehungsweise ‚normative Setzungen über gelungene oder gesunde beziehungsweise misslungene oder entgleiste Entwicklungen' (von Freyberg 2011:223) zu untermauern." (Graefe 2019, S. 122)

Die Kritik von Graefe geht nun nicht dahin, inhaltlich eine Aussage zu treffen, dass etwas mehr Gelassenheit in stressigen Situationen und die Reflexion darüber, wie man angesichts bestimmter Widrigkeiten im Leben nicht sofort verzweifelt, etwas Abzulehnendes seien. Allemal wünschenswert sei, wenn man benachteiligten Kindern, Erschöpften und Geflüchteten hilft, dass Depressionen, Gefühle von Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit nicht die Oberhand gewinnen (vgl. ebd., S. 167). Problematisch ist vielmehr, dass Resilienz in dem bisher besprochenen Rahmen zwischen individuellen und systemischen Anforderungen changiert, ohne dabei andere Umweltfaktoren der sozialen Unterstützung durch Familie, Freundeskreis oder staatliche Vorkehrungen ausreichend zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 168).

Darin liegt die berechtigte Kritik Graefes, wenn sie die Gefahr einer politischen Instrumentalisierung dieses Konzepts anspricht. Politische und wissenschaftliche Impulse dafür kommen aus transnationalen Organisationen und politiknahen Wissenschaftseinrichtungen, die zur Entstehung neuer Wissens- und Wahrheitsregime beitragen. Nicht nur die OECD (2018) hat das Thema Resilienz für sich entdeckt. Auch der Wissenschaftsrat (2021) hat anlässlich der Covid-19-Krise in einem Positionspapier Resilienz als zentrale Orientierungskategorie für künftige Wissenschaft ausgegeben. Das Papier argumentiert maßgeblich aus der Perspektive einer nachhaltigen und innovationssichernden Forschung, indem Herausforderungen des Wissenschaftssystems im Sinne einer resilienten Gestaltung mit Ausdrücken wie Pluralismus, technologische und ethische Standards, Sicherheit, digitale Souveränität, Netzwerkbildung etc. umschrieben werden. Auffällig ist, dass die Situation Studierender und Betrachtungen zur Situation der Lehre unerwähnt bleiben. So ließ sich allgemein während der Covid-19-Krise gut beobachten, wie sich wissenschaftspolitische Diskussionen in der Frage erschöpfen, wie Hochschulen die Herausforderung der digitalen Lehre annehmen, bewältigen und künftig noch ausbauen können. Eine öffentliche Diskussion zu den mittel- und langfristigen Folgen für Studium und Lehre fand, wie auch vor der Pandemie, außerhalb der Universität gar nicht und innerhalb des Wissenschaftssystems nur sporadisch statt. Das führt dazu, dass zwischen solchen Programmen und den korrespondierenden Subjektivierungsprogrammen eine Leerstelle der Forschung entsteht, welche die empirischen Wirklichkeiten Lehrender und Studierender nicht ausreichend in ihren Diskurs einbezieht, sei dies nun absichtsvoll oder nicht.

Damit komme ich nochmal auf eine Kritik der gouvernementalen Subjektivierungsprogramme zurück. Analytisch fungieren Subjektivierungsprogramme als imaginäre Blaupause für zukünftige soziale Ordnungsbildungen. Bröckling macht deutlich, was damit gemeint ist: „Das unternehmerische Selbst existiert nur als Realfiktion im Modus des Als-ob – als kontrafaktische Unterstellung mit normativem Anspruch, als Adressierung, als Fluchtpunkt von Selbst- und Sozialtechnologien, als Kraftfeld, als Sog" (Bröckling 2007, S. 283). In der Metapher des Sogs geht es um die Bestimmung der Macht als relationales Kräfteverhältnis, das sowohl Freiheit und Widerstand voraussetzt wie sie auch Repression und opportune Handlungsformen einschließt. Problematisch für die Forschungspraxis wird es, wenn nach dem Modus des *Als-Ob* genauer zu fragen ist. Die Differenzierung zwischen äußeren Umständen (Arbeit, soziale Beziehungen, Freizeit, sozioökonomischer Status) und inneren Zuständen (Gedanken, Ängste, Wünsche) wird hier offengelassen und stattdessen in die Metaphorik eines abstrakten, situativ-umkämpften Spiels eingebettet. Die Formulierung des *Als-Ob*, an dieser Stelle etwas näher betrachtet, dient dem Erstellen irrealer Vergleichsätze: *Ich identifiziere mich mit einem unternehmerischen Selbst, als ob dies meine einzige Möglichkeit wäre*. Gefordert und proklamiert wird ständige Verbesserung, eben ein optimiertes und resilientes Lebensführungsverhalten. Dieses muss biografisch in Form von Bildungstiteln, Berufs- und Auslandserfahrungen, zusätzlichem Engagement, Sozialpflege, psychischer Selbstpflege etc. hergestellt werden. Der Einzelne steht in der Pflicht, erfolgreich sein zu müssen und soziale und ökonomische Konflikte angesichts dynamischer Entwicklungsprozesse situativ bewältigen zu können. Auch wenn Bröckling die Bedeutung von Akkumulationsprozessen durch die neuen Arbeits- und Selbstführungsstrategien zurückweist, ließe sich doch fragen, was Ausdrücke wie totalitär, Realfiktionen und Sog etc. anderes nahelegen, als an ökonomische Umstände gekoppelte Herrschaftszustände, unter denen das Subjekt eine spezifische Zurichtung seiner Weltanschauung und Verhaltensweisen erfährt.

Wie, so ließe sich im Ausgang dieser Situation fragen, ist dieses Verhältnis weiter zu analysieren? Bröckling (2017, S. 380) nimmt den Vorwurf Jacques Rancières an Boltanski und Chiapello auf sich, eine Haltung linker Melancholie zu kultivieren. Sein Forschungsprogramm balanciert die notwendige Gleichzeitigkeit von Gesellschaftskritik sowie den fragilen Legitimationsstatus soziologischer Theoriebildung zwar behutsam aus, ohne jedoch über die Komplexitätsrhetorik eines Wunsches nach transformativer Kritik hinauszugelangen. Mit Rancière ist der Wunsch nach der „transformativen Kraft des Aufbegehrens" (ebd.) im Modus wissenschaftlicher Dissense zwar gegeben, wird von Bröckling in letzter Konsequenz, das heißt Konflikte nicht nur zu beobachten, sondern auch anzustoßen, unterlassen. Darin kommt zum Ausdruck, dass die Wissenschaft nicht politisch zu sein hat, obwohl sie sich für Politisches interessiert und es zum Gegenstand ihrer Analyse macht. Gleichwohl ließe sich fragen, ob die Interdependenzen mit

einem politischen Zeitgeist nicht einfach nur Ausdruck herrschender Verhältnisse sind und den Bezug zu ihrer materiellen und institutionellen Basis verloren haben, von der aus argumentiert wird.

2.5 Sackgassen der Debatten

Gegen die hier dargestellten Subjektanalysen ist einiges eingewendet worden. Eine Kritik an dem Vorgehen Boltanskis und Chiapellos bezieht sich auf das Fehlen einer korrespondierenden Auseinandersetzung mit den subjektiven Verarbeitungsweisen der neuen Managementmodelle (vgl. Bröckling 2007, S. 266). Eine andere Kritik nimmt Silke Van Dyk (2010, S. 40) vor, wenn sie eine Enthistorisierung von Kapitalismus und Kritik verzeichnet, welche die Kritik differenzlos als Teil des kapitalistischen Systems aufgehen lässt und damit auf eine Analyse der Dynamiken möglicher Verschiebungen verzichtet. Christoph Deutschmann (2008, S. 141) kritisiert, dass Boltanski und Chiapello den inneren Zusammenhang von Lohnarbeitsverhältnis und Akkumulationslogik des Kapitals nicht ausreichend transparent machen und dass die Kommodifizierung der Produktionsverhältnisse mit den Mitteln der Künstlerkritik kein Indiz für die Revitalisierung des Kapitalismus sei, sondern eher auf deren abnehmende Kräfte hindeute. Ähnlich wie Pongratz und Voß wird ihnen vorgeworfen, die Schnittstelle von institutionellen und Alltagspraktiken von Akteuren nicht hinreichend zu kontextualisieren und auch nicht nach potenziell widerständigen Elementen für die Entstehung von Subjektivität zu suchen. Van Dyk (2010, S. 34) sieht Bröcklings Forschungszugang zum Subjekt in einer rekursiven Gleichzeitigkeit von Abweichung und Norm verfangen, weswegen der Weg zu einer gehaltvollen Theorie der Kritik verbaut sei. Fragen nach Materialität und Institutionalisierung werden nicht negiert, kommen aber jenseits diskursiver Konstruktionen der Wirklichkeit zu kurz (vgl. ebd.). Daniela Holzer (2017, S. 37) kritisiert in ähnlicher Weise, dass poststrukturalistische Theorien ihre Emanzipationsansprüche vorrangig auf mikrologische Analysen von (Alltags-)Praktiken gestellt hätten, folglich eher ein Plädoyer für Emanzipation im Kleinen hielten und weniger einen analytischen Blick auf Makro-Mächte wie Staat und Kapital würfen.

Lemke (2000, S. 44) hat früh konstatiert, dass die Gouvernementalitätsliteratur im Allgemeinen eine Art selbstgewählten theoretischen Isolationismus praktiziere und auf angrenzende kritische Bezüge verzichte. Bröckling sieht den entgrenzten Unternehmertypus deswegen nicht im Dienst neuer Akkumulationsformen, da sich der Gegenkultur nach 1968 ein kollektives Begehren nach Autonomie, Selbstverwirklichung und nicht-entfremdeter Arbeit anschloss, dessen emanzipatorischen Gewinn er nicht herabwürdigen will (vgl. Bröckling 2007, S. 58). Dennoch wird die appellative Struktur des Unternehmerischen mehr noch als bei den Vorgängern als totalitär bezeichnet. Sinnfällig wird dieses Paradox bei

Bröckling, wenn es um die Möglichkeit der Kritik selbst geht. Wenn staatliche Programme Überschreitung statt Regelbefolgung, Innovation und Neuerfindung anstelle sozialer Sicherung fordern, also die Aufforderung zum Anderssein schon programmatisch als Subjektivierungsform im Unternehmerischen angelegt ist, wird die Möglichkeit, kritisch zu sein, also „anders anders" (ebd., S. 285) zu sein, durch das Konzept selbst neutralisiert und in eine aussichtslose Position gestellt. Darin liegt das zentrale Paradox, das Bröckling aus Foucaults Arbeiten zur Gouvernementalität übernimmt und zuspitzt: Jedes abweichende Verhalten bedeutet zugleich eine konforme Auslegung der neoliberalen Regierungstechniken. Anders als die Staats- und die Regulationstheorien, die sich für die dahinter wirkenden Mehrwert- und Besitzansprüche privater Akteure interessieren, nimmt Bröckling darauf keinen Bezug.

Für die sich daraus ergebende Frage nach Subversions- und Widerstandsstrategien sieht Van Dyk (2010, S. 47) Boltanskis, Chiapellos und Bröcklings Ansätze in einer ähnlichen Sackgasse münden, da sie darauf verzichteten, „Verhaltensweisen, Seinsformen, Technologien und Mechanismen – seien es Individualität, Autonomie, Kreativität, Selbststeuerung, Eigenverantwortung, Flexibilität oder Nonkonformität – auch inhaltlich zu bestimmen und danach zu fragen, mit welchem Ziel sie zum Einsatz kommen (könnten)". So changieren die Konzepte um das Subjekt, bedienen sich jedoch unterschiedlicher Terminologien, um des Phänomens habhaft zu werden. Hier scheint sich Bröcklings Konzept als das differenziertere, weil umfassendere zu erweisen; es blendet jedoch die systematische Reflexion der Arbeitsformen aus und lässt sie in Subjektivität aufgehen. Mit Van Dyks (2012, S. 194) Anmerkungen zur poststrukturalistischen Gesellschaftskritik kann ebenso kritisiert werden, dass Bröcklings sowie die Theoriebewegungen der gouvernementalen Subjektivierungsanalysen dazu beitragen, „dem Bedarf nach einem kritischen Gestus Genüge zu tun, ohne dass eine kritische (Theorie-)Position ausformuliert bzw. gewagt werden muss".

Pongratz und Voß haben versucht, das Verhältnis von Subjektivierung und Arbeit empirisch zu konkretisieren, verzichten jedoch auch auf eine theoretisch weiterreichende Reflexion biografischer Handlungsmuster. Boltanski und Chiapello nehmen mit ihrer Unterscheidung von Sozial- und Künstlerkritik ein hilfreiches Instrumentarium zur Systematisierung von subjektiven und gesellschaftlichen Konfliktlinien vor. Man muss ihnen jedoch nicht in die Sackgasse folgen, von einer gänzlichen Vereinnahmung der Kritik durch relative Autonomiegewinne zu sprechen (vgl. Van Dyk 2009, S. 677; Lessenich 2009b).

Ob Pongratz' und Voß' Arbeitskraftunternehmer, Bröcklings unternehmerisches Selbst, Boltanskis und Chiapellos Netzwerk- und Projektarbeiter, Sennetts flexibler Mensch (1998) oder Reckwitz' kreativ-konsumptorisches Subjekt (2006), Konzepte, auf die ich hier nicht weiter bzw. nur am Rande eingegangen bin – alle Diagnosen eint trotz der jeweils unterschiedlichen theoretischen Zugänge und empirischen Schwerpunktsetzungen, dass Subjektivierung als die Art und Weise

begriffen wird, „wie sich der Einzelne zur und in der gewandelten kapitalistisch bestimmten Arbeitswelt selbst versteht und verhält" (Eichler 2013, S. 290). Darüber hinaus beschreibt Bröckling realökonomisch die Ausdehnung von Marktbeziehungen zu einem allgemeinen Modell sozialer Interaktion, die mit ihrer Annahme eines warenförmigen Daseinsgrundes allerdings zum Funktionalismus neigt (vgl. ebd., S. 404). Eichler schlägt vor, und ich schließe mich dieser Lesart an, Gouvernementalitätstheorie sowie Ideologie- und Hegemoniekritik postfordistischer Ansätze nicht getrennt voneinander zu denken. Diskurse über Strategien des Managements und die zuvor beschriebenen Kommodifizierungsprozesse sind nicht jeweils als einander vor- oder nachgeordnet zu begreifen, sondern verweisen sinnvoll aufeinander (vgl. ebd.). Demnach ist der idealtypische Sozialcharakter des Postfordismus das unternehmerische Selbst (samt seinen neuen Modifikationen). „Der Sozialcharakter hat jene innere Wahlverwandtschaft zur sozialökonomischen Struktur, wie der protestantische Asket sie zum frühen Kapitalismus hatte" (ebd.).

Mit Boltanski und Chiapello geht es damit – unabhängig davon, von welchem Geist des Kapitalismus gesprochen wird – um die Orientierung an solchen Rechtfertigungsordnungen, welche die Kritik an dem Engagement des Unternehmerischen neutralisieren. Mit welchen Rechtfertigungsideologien – so fragt Eichler – hat man es zu tun, wenn Normen, Prinzipien und Werte als liberal demokratische ausgeben werden, aber unter der Hand eine Verkürzung erfahren: Freiheit wird zu Marktfreiheit, Gleichheit zu Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu Leistungsgerechtigkeit (vgl. ebd.). „Ideologiekritik bezieht sich hier auf das unabgegoltene Versprechen, das in den allgemeinen Prinzipien angesprochen und zurückgenommen wird" (ebd., S. 405). Skepsis ist dort angebracht, wo in diesem Sinne Einzigartigkeit, Authentizität, Grenzüberschreitung als zugrundeliegende Regeln und Normen des eigenen Handelns vom Subjekt auf sich selbst projiziert werden (sollen). Diese Logik folgt dem Individualisierungsnarrativ, das auf Selbstwirksamkeit, Selbstbefähigung des Einzelnen sowie auf Zuschreibung individueller Verantwortung abstellt (vgl. Höhne 2018b, S. 338). Diskurse um ressourcenorientierte Konzepte wie Kompetenzen, Talente, Resilienz, Skills, Empowerment, Bewältigung usw. deuten die hohe Suggestivkraft solcher Anrufungen an (vgl. ebd.).

In dreifacher Hinsicht gehen Subjektivierungsprogramme mit gesellschaftlicher Fragmentierung, Individualisierung und mit einer zunehmenden Unkalkulierbarkeit des sozialen Verhaltens einher (vgl. Hirsch 2005, S. 211). Hirsch sieht darin ein dialektisches Verhältnis, das Menschen für den Staat zum allgemeinen Sicherheitsrisiko mache, da das (Selbst-)Verständnis dafür, was normal sei, unklar werde. Bröckling hat eben dies für die Frage nach dem Modus der Regierung durch soziale (Selbst-)Steuerung aufgenommen, wonach das unternehmerische Selbst ein Bild von Normalität geworden sei und sich in Strategien der Resilienz und Prävention fortschreibe. Nun basiert dieses Selbst auf einem

marktförmigen Individualismus, also einem Kontingenzraum par excellence (vgl. Bröckling 2000, S. 132). Leistungsbereitschaft und Risikoorientierung sind doppelt problematisch, einerseits notwendig zur Erzeugung von Marktförmigkeit, andererseits für den Staat selbst unkalkulierbar, der darauf seinerseits mit einem gesteigerten Überwachungs- und Kontrollbedarf reagiert. Je nach institutionellem Übergang geht es nicht nur um die Aktivierung der Arbeitskraft, sondern um einen generellen Mechanismus der Aktivierung von Selbstorganisation und Selbstführung, während gleichzeitig Rechenschaft darüber abzulegen ist, wie externen Forderungen nachgekommen wird.

Staatlich induzierte Subjektivierungsprogramme haben weitreichende Konsequenzen für biografische Gestaltungsverhältnisse, sagen jedoch noch nichts über reale Lebensführungsmuster aus und darüber, wie mögliche Selbstverhältnisse und Selbstführungen in der biografischen Statuspassage des Studiums bearbeitet, trainiert oder eingeübt werden. Dies bleibt eine empirisch zu beantwortende Frage, und darum geht es im Folgenden.

3 Biografietheoretische Zugänge zur Universität – Methodologie und Methodik

Dieses Kapitel widmet sich der Konkretisierung des empirischen Forschungsvorhabens, indem methodologische und methodische Fragen und Herausforderungen in den Kontext einer institutionentheoretischen Biografieforschung gestellt werden. Im Anschluss an die staatstheoretischen und subjektorientierten Einsätze geht es im Folgenden darum, dass postfordistische und subjektanalytische Theoriemodell zu einer institutionentheoretisch orientierten Biografieforschung ins Verhältnis zu setzen. Die Universität als Bildungsinstitution gerät hier nicht als abstrakte Organisation oder als Element einer kapitalistischen Produktionsweise in den Blick, die etwa über unternehmerische Leitbilder, spezifische Personal- und Betreuungsverhältnisse oder staatlich induzierte Programme gesteuert wird. Vielmehr wird die Universität nachfolgend als komplexes Arrangement von Sozial- und Lebensverhältnissen betont, die ihre Akteure auf vielfältige Weise involviert und adressiert. Eine Möglichkeit, gesellschaftliche und institutionelle Einflüsse dieser Art zu analysieren und mit den Selbstdeutungen und Sinnkonstruktionen von Studierenden in Beziehung zu setzen, bietet die Biografieforschung.

Ein biografieanalytischer Zugang ist erkenntnisreich, wenn es um die Erfahrungsstrukturen und Subjektivierungsweisen der Studierenden im Kontext der Institution Universität geht und um die Frage, wie diese sich wechselseitig über die Universität hervorbringen und institutionell reproduzieren. Während sich Kapitel 3.1 allgemeiner mit den gesellschaftstheoretischen, diskursiven und individuellen Besonderheiten biografischer Formate im Lichte sozialwissenschaftlicher Forschung auseinandersetzt, wird die Frage nach der Bedeutung relevanter Selbstverhältnisse und Selbstführungen in Kapitel 3.2 im Kontext einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung diskutiert. Für einen systematischen Einsatz beider Perspektiven stütze ich mich insbesondere auf die Ausführungen von Bettina Dausien (2013, 2016, 2017), die sich immer wieder dafür stark gemacht hat, sozialwissenschaftliche Forschung und bildungstheoretische Fragen enger zusammenzuführen und angesichts des gesellschaftlichen Wandels zu reflektieren.

Die biografietheoretischen und bildungstheoretischen Ansätze werden anschließend auf das Forschungsfeld der Dokumentarischen Methode übertragen und für eine empirische Subjektivierungsforschung dargelegt (vgl. Kap. 3.3). Es folgt die Darstellung der methodischen Umsetzung für die Analyse der Interviews (vgl. Kap. 3.4).

3.1 Sozialwissenschaftliche Zugänge

Im Fokus der soziologischen Biografieforschung steht die Frage nach den Vergesellschaftungseffekten von Bildung und Erziehung und wie diese im Kontext einer biografietheoretischen Perspektive zu behandeln sind. Weniger geht es um die Frage, wie sich Sozialisationsprozesse als eine kulturell spezifische Form der Individuation auffassen lassen. Bei letzterem wird die individuelle Entwicklung in Abhängigkeit von sozialen Milieus, Familien, Geschlecht, Peers, Lebensstilen, Traditionen, Intergenerationalität, anderen herkunftsabhängigen Größen sowie der Suche nach Verarbeitungsmustern des Scheiterns[56] und des Erfolgs betrachtet. Diese Forschungsbereiche haben sich seit Beginn der 1980er Jahre immer mehr entwickelt und ausdifferenziert und sind mittlerweile fest im erziehungswissenschaftlichen Feld verankert. Zeitgleich bildete sich, allerdings auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet weniger rezipiert, die Annahme heraus, Biografien selbst als einen Vergesellschaftungs- und Institutionalisierungseffekt zu begreifen. Die sozialwissenschaftliche Lebenslaufforschung spricht hier von der „Institutionalisierung des Lebenslaufs" (Kohli 1985), der Ausdruck wohlfahrtsstaatlicher Regulierungen ist. Das Drei-Phasenmodell, das kennzeichnend für die ökonomische und sozialpolitische Konstellation des Fordismus war, war bestimmt durch Schulpflicht bzw. einem standardisierten und selektiven Bildungsweg, die wohlfahrtsstaatliche Regulierung von Erwerbsverläufen und einer Nacherwerbsphase sowie typisierende und kulturell legitimierte Normalitätsdiskurse um Bildung, Arbeit, Familie und Rentenalter (vgl. Walther 2020, S. 65). Diese Phasen ordnen die unterschiedlichen Lebensabschnitte in einer spezifischen Abfolge und verknüpfen sozial definierte Zustände mit bestimmten Handlungserwartungen. Zusammen erzeugen sie ein systematisches Muster, das in der Soziologie als „Lebenslaufregime" (Kohli 2003) bezeichnet wird. Deren zentraler Strukturgeber ist in der Moderne die Erwerbsarbeit. Biografien sind in dieser Hinsicht subjektiv erfahrene und gedeutete Lebensverläufe, deren spezifische Akzente im Kontext der jeweiligen Statuspassagen und Lebensbedingungen sowie im Rahmen staatlicher, familiärer und bildungsinstitutioneller Steuerungs- und Handlungsansprüche Gestalt annehmen. Dennoch ist es schwierig, solche Lebenslaufmuster inhaltlich zu charakterisieren (vgl. ebd., S. 530). Als der Soziologe Martin Kohli seine breit rezipierte These von der Institutionalisierung des Lebenslaufs aufstellte, war deren wesentliche Pointe, dass der Lebenslauf selbst zu einer Institution geworden ist, der gesellschaftliche Prozesse ordnet und mit Sinn ausstattet (vgl. Dausien 2017, S. 89). Nicht allein solle auf die zunehmende Vergesellschaftung des Individuums hingewiesen werden, das sich zunehmend entlang ehemals fester Kategorien (Familie, Geschlecht, Stand und Beruf) zunehmend

56 Für die Frage, wie das Scheitern für Bildungs- und Erziehungsprozesse thematisiert werden kann, vgl. Rieger-Ladich 2012b; Koller/Rieger-Ladich 2013.

selbst entwerfen müsse. Fast zwanzig Jahre später resümiert Kohli (2003), dass es nicht um die These eines Verlusts sozialer Ordnungsbildung für das Individuum gegangen sei, sondern dass das Individuum in neue institutionelle Ordnungsgrundlagen eingebunden worden sei, zu dessen Hervorbringung es auch selbst beigetragen habe. Damit sollten nicht aus biografischer Perspektive, wie noch Ende der 1980er Jahre bei Kohli zu lesen war, die Individualität selbst und die permanente Suche nach ihr ins Zentrum gestellt werden.

Durch die Fragmentierung solch linear imaginierter Lebensverläufe und der Verlängerung einzelner (z. B. adoleszenter) Statuspassagen ist insbesondere in der soziologisch orientierten Übergangsforschung dann die Kontextabhängigkeit der Lebensverläufe von „Wohlfahrts-, Bildungs- und Arbeitsmarktstrukturen" (Walther 2020, S. 65) aufgezeigt und interdisziplinär thematisiert worden (vgl. Stauber et al. 2007; Schröer et al. 2013; Walther et al. 2020). Angesprochen werden damit neben der Bedeutung institutioneller und individueller Veränderungen, auch die diskursiven Herstellungen und Gestaltungen von Biografie sowie deren Wechselbeziehungen mit wohlfahrtsstaatlicher Regulierung und individueller Lebensführung.

Was durch Sprache den Weg in die Biografie als biografische Erzählung findet, ist – zieht man einmal mehr Foucault hinzu – selbst das Produkt dessen, wie das Subjekt sich durch die alltägliche und institutionelle Praxis des Erzählens hervorbringt. Jede sprachliche Äußerung kann entsprechend als Geflecht von Machtwirkungen und impliziten Wissensformen interpretiert und analysiert werden. Beispielhaft hierfür ist die Analyse Foucaults zur Pastoralmacht mittels der Beichte als Geständnispraktik und Seelenführung oder – aktueller formuliert – als Leitung und Regierung des Selbst. Unter Rückgriff auf den Soziologen Alois Hahn verdeutlicht Hardering (2011) so den Wandel biografischer Skripte (Reflexion über die Arbeit an der Biografie), wovon die Beichte als ein zentraler ‚Biografiegenerator' der europäischen Kultur betrachtet werden kann (vgl. ebd., S. 146). Die Beichte zielt weniger auf die Schuld des Beichtenden, als vielmehr auf die Einsicht einer Abweichung von der Normalität und das anschließende Geständnis dieser Abweichung. Die Institutionalisierung der Beichte (zumindest für einen Teil der Konfessionen), die bei Foucault als Macht- und Regierungstechnik bezeichnet wird, rückt das Subjekt (durch Anleitung oder Aufforderung) zu sich selbst in beobachtende Position, wendet den Blick nach innen und ermöglicht so erst die Entwicklung und Ausbildung eines durch diese Institution bestimmten Selbstverhältnisses. Solche historisch institutionalisierten Praxisformen veranschaulichen, so verdeutlicht auch Andreas Hanses (2018), wie durch gesellschaftliche Institutionalisierung Biografie als soziale Konstruktion entwickelt worden ist. Ob aus heutiger Sicht die Institution der Familie, des Bildungswesens oder institutionalisierte berufliche Praxis- und Arbeitsformen zur Betrachtung herangezogen werden, der Zusammenhang zur Biografie, das reflexive Einfangen der Selbstpräsentation und -bearbeitung in diesen Kontexten, erscheint so evident,

„dass das Verhältnis zwischen Institution und Biografie oftmals aus einer konstitutiven Selbstverborgenheit entrissen werden muss“ (ebd., S. 380). Neben der Beichte, so zeigt sich bei den Themen Arbeit, Leistung und Erschöpfung, dominieren aktuell andere psychosoziale Diskurse und Dispositive um Sicherheit, Optimierung und Gesundheit, von denen anzunehmen ist, dass sie Biografien mitproduzieren und sich mit institutionellen Arrangements überkreuzen. Gesellschaftliche Verschiebungen dieser Art bedingen „Normalitätskonstruktionen hin zu den Alltagen der Subjekte und ihren differenten Lebenspraxen […] [und verändern] nachhaltig das Verhältnis von Institution und Biografie“ (ebd., S. 382). Biografie wird von Hanses in diesem Sinne als „diskursive Subjektivierungspraxis“ verstanden,

> „die vordergründig viel biographischen wie gesellschaftlichen Freiraum eröffnen mag, aber ihre Härte aus der systematischen Rückverweisung des Subjekts auf seine Verantwortung in der (ökonomisch sinnvollen) Herstellung von Bildung, Gesundheit und sozialer Integration rückbindet.“ (Ebd., S. 383)

Ähnlich geht Hardering (2011) von einer „Ökonomisierung der Biografie“ aus. Eine wesentliche Akzentverschiebung liegt auch für sie darin, dass den Biografiekonstruktionen solche Diskurs- und Praxisformen der Selbstdarstellung- und Selbstthematisierung zugrunde liegen. An die Stelle der Beichte oder deren Wiederbelebung sei vor allem die Psychoanalyse getreten, was zu einer Therapeutisierung der Gesellschaft geführt habe, die heute die auffälligste Form der Selbstthematisierung sei. Diesen Trend skizziert sie mit dem Begriff des „emotionalen Kapitalismus“ unter Rückgriff auf Eva Illouz (2006, 2009/2020).

Wie Bröckling stützt sich Illouz bei ihren Analysen zu einem Großteil auf die damalige Ratgeberliteratur, auf Talkshows, Autobiografien und Managementliteratur. Auch für Illouz ist der Managementdiskurs zentral, der sich – so die zentrale These ihrer Arbeit – mit einem emotionalisierenden Kommunikationsstil verbinde. Den Zwang zur Versprachlichung der eigenen Gefühle sieht sie hierbei im „Narrativ der Selbstverwirklichung“ (vgl. Illouz 2006, S. 69 ff.).

> „Das therapeutische Narrativ setzt Normalität und Selbstverwirklichung als Ziel des Selbstnarrativs fest, aber weil dem Ziel nie ein klarer und positiver Inhalt gegeben wird, kann es de facto eine ganze Reihe nicht selbstverwirklichter und daher kranker Menschen hervorbringen. Selbstverwirklichung wird eine kulturelle Kategorie, die ein sisyphoshaftes Spiel Derridascher Differenzen produziert.“ (Ebd., S. 75 f.)

Wie auch bei Ehrenberg und im APAS-Projekt zur Optimierung will Illouz darauf hinaus, dass Gefühle von Unzulänglichkeit und Schuld, Zumutungen von Autonomie und Erwartungen von Empathie (mittlerweile) fest mit biografischen Selbstentwürfen korrespondieren. Wenn – wie Illouz schreibt – wir in

einer therapeutischen Kultur leben, also das Therapeutische der Schauplatz ist, „auf dem wir uns als Individuen mit Wünschen, Bedürfnissen und Begehren erfinden, die es zu erkennen, zu kategorisieren und im Namen der Freiheit zu kontrollieren gilt" (Illouz 2009/2020, S. 12), werden paradoxerweise Themen von Leiden und Traumata favorisiert, die über das Narrativ der Selbstverwirklichung dann besonders gut funktionieren, „wenn die Komplikation im Innern der Erzählung akzeptiert wird – was mich daran hindert, glücklich, intim oder erfolgreich zu sein –, so daß ihr mit Blick auf die eigene Vergangenheit ein Sinn abgewonnen werden kann" (Illouz 2006, S. 81). Mehr noch, biografische Skripte können in dieser therapeutischen Lesart als eine „politische Technologie des Selbst" gelesen werden, „als ein Instrument, das im Kontext der politischen Rationalität des Staates entwickelt wurde und zum Einsatz kommt; gerade seine Absicht, das Selbst zu emanzipieren, ist es, die das Individuum handhabbar macht und diszipliniert" (Illouz 2009/2020, S. 13). Dass selbstreflexive Problemgespräche im Alltag heutzutage stark durch eine innere Zurschaustellung der Emotionen begleitet sind, soll hier nicht weiter diskutiert, sondern als kulturelldiskursive Form der Selbstthematisierung deswegen angenommen werden.[57] Für das biografische Interview und die Art der Selbstthematisierung lässt sich indes vermuten, dass man nicht unbefangen und unreflektiert mit anderen über sich selbst reden kann, sondern dies schon immer mit einer quasi-therapeutischen Einstellung tut (vgl. Hardering 2011, S. 144). Wer unablässig über die eigenen Sorgen und Ängste sprechen muss, schafft diese gleichzeitig neu. Das wirkt destabilisierend auf das Selbst, das nun potenziell immer mit Unsicherheit zu kämpfen hat.

Auch unter dem Einfluss postmoderner Ansätze wird die Vorstellung eines starken Subjekts, das, mit emanzipatorischer Kraft und innerer Kohärenz ausgestattet, sich und sein Leben entwirft, grundsätzlich in Zweifel gezogen. Ob vom Kontingenzbewusstsein oder zunehmender Individualisierung die Rede ist: Biografien erscheinen durch eine relative (soziale Strukturiertheit von Unsicherheitswahrnehmungen) oder absolute (objektive Mangellage mit Blick auf das sozialstaatliche Sicherheitsversprechen) Unsicherheit gekennzeichnet. Das gilt insbesondere bei erwerbsbiografischen Unsicherheiten, die den Gegenhorizont zu den neu entstandenen Selbstverwirklichungsansprüchen bilden. Zugleich gibt es bei der Erforschung sinnvoller Arbeit oder solcher, die als sinnvoll erachtet und erlebt wird, kein eindeutiges Konzept (vgl. Hardering 2020). Stattdessen wird im Mainstream der breiteren öffentlichen Diskussion wahrgenommen, dass selbst gut vergütete Arbeiten „Bullshit Jobs" (Graeber 2018) sein können, die als überflüssig, entbehrlich oder eben sinnlos erfahren werden. Die Diskurse um Optimierung und Erschöpfung sind hiervon nicht zu trennen.

57 Für die Darstellung eines solchen durch Selbstbezüglichkeit gekennzeichneten Diskurses vgl. Reckwitz' (2017) Werk zu einer kulturell dominanten Singularitätskultur.

Grundsätzlich muss sich in einer Gesellschaft, die sich über Erwerbsarbeit definiert, jede(r) positiv in seinem/ihrem Leben dazu positionieren und dem eine Bedeutung beimessen (vgl. Hardering 2020, S. 8 f.). Aus einer Subjektperspektive sind die Art und Weise der Sinnzuschreibung und das Sinnerleben relevant. Diese vollziehen sich nicht erst mit dem Eintritt in das Berufsleben, sondern werden im Rahmen antizipierter Lebensstrategien und bereits durchlaufener Tätigkeiten und Sozialisationsverhältnisse konstruiert und biografisch verarbeitet. Die Grenzen und Ränder, in denen Subjektivität biografisch erzeugt wird, sind alles andere als trennscharf. Ein Denken in individuellen, diskursiven und institutionellen Relationierungen erscheint daher notwendig (vgl. Walther et al. 2020).

Damit komme ich auf Dausiens Ausführungen zurück. Sie kritisiert insbesondere solche Forschung im bildungswissenschaftlichen Feld, in der Biografie „eher als selbstverständliche, geradezu naturwüchsig' angenommene Dimension von Bildung (mit)gedacht" (Dausien 2017, S. 91) wird. In ihren Beiträgen beanstandet Dausien immer wieder eine allzu individualisierte Biografieforschung, die zu wenig das soziale Konstrukt Biografie und damit auch ihre institutionellen und diskursiven Bedingungen zum Reflexionsgegenstand mache. Nicht nur gehe es um Formen biografischer Thematisierungen, die sich in bestimmten gesellschaftlichen Konstellationen herausbildeten, sondern darum, Biografie selbst als Produkt solcher Zusammenhänge kritisch zu reflektieren (vgl. Dausien 2013, S. 173). Ihre These hierzu deutet in eine ähnliche Richtung wie die von Illouz und Hardering:

> „Es spricht einiges dafür, Biographieforschung als *das* wissenschaftliche Paradigma der ‚reflexiven Moderne' zu begreifen. Zumindest bietet die Gesellschaftsdiagnose der Individualisierung ein gutes Terrain für den Erfolg des Paradigmas. Anders gesagt: Biographieforschung erforscht nicht nur Prozesse der gesellschaftlichen Individualisierung, sondern ist deren adäquates Denkmodell." (Ebd., S. 173)

Wenn Biografien überwiegend als Individualphänomene bearbeitet werden, ließe sich fragen, inwiefern der Zugriff auf biografisches Wissen nicht bereits Ausdruck neoliberaler Denkweisen und Praktiken ist (vgl. Dausien 2016, S. 29). Das wird auch im Beitrag von Peter Alheit und Dausien (2009) zu den Anfängen der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung in der Chicago School deutlich. Beide sehen einen Mehrwert der Biografieforschung vielmehr dann gegeben,

> „wenn sie [die Biografieforschung] empirisch rekonstruktiv an die Potentiale konkreter Subjekte anknüpft, die gesellschaftlichen Widersprüche in bestimmten sozialen Kontexten praktisch zu leben, sie in unterschiedlichen sozialen Konstruktionsformaten ‚sinnvoll' zu machen, sie sich im Rahmen ihrer Lebensgeschichte anzueignen und aktiv zu bearbeiten." (Ebd., S. 309)

Dies bezeichnen sie auch als „Biographizität" (Alheit/Dausien 2000) und wird verstanden als Anschluss sozialer und diskursiver Wissensbestände an biografische Sinnressourcen. Auch die oben genannten Biografiegeneratoren haben vor allem dann eine sinnstrukturierende Funktion für die Biografieforschung, wenn sie in solchen institutionellen Kontexten artikuliert und thematisch (also diskursiv) bearbeitet werden. Erzählstrukturen ergeben sich so aus den wechselseitigen Anforderungen, Erwartungen und Zeitvorstellungen, die zwischen dem Individuum und diesen Instanzen eingelagert sind. Vor allem gehe es, so Dausien, um die Frage, wie dort über das Selbst gesprochen wird; inwiefern sich selbst organisierende, selbst-lernende und sich selbst managende Subjekte sich biografische Konstruktionen anverwandeln, damit diese als funktional erscheinen können und mit welchen Medien, Strategien und Institutionen diese produziert, trainiert und vorangetrieben werden (vgl. Dausien 2013, S. 174). Diesen subjektiven Inkorporierungen sind institutionalisierte Normen zu eigen, und – ich greife hier der Dokumentarischen Methode vor – sie basieren auf imaginativen Erwartungserwartungen[58] und impliziten Wissensbeständen, mit denen die/der Einzelne biografisch umzugehen versucht und die zugleich als biografische Plausibilisierungsmuster fungieren. Das Individuum gestaltet seine Biografie nicht unabhängig, sondern versucht, vor dem Hintergrund allgemeiner Unsicherheiten der Lebensführung sich entlang institutionalisierter Normalitätsvorstellungen und Erwartungssicherheiten zu entwerfen und diese für die subjektive Lebensgeschichte zu integrieren.

Mit dieser Sicht auf die Bedeutung und den Stellenwert des Konstrukts Biografie komme ich auf die Frage zurück, wie sich bildungstheoretisch damit umgehen lässt, und wie dies im Rahmen von Biografien Studierender zu deuten ist. Wie sind der Autonomie-Impuls und die diffusen biografischen (Un-)Sicherheitserwartungen im Kontext institutioneller und diskursiver Gestaltungsmöglichkeiten- und zwänge sowie subjektiver Selbstbestimmungspraktiken für die Universität einzuordnen? Dass es sich in dieser Konstellation von institutionellen Arrangements und subjektiven Dispositionen um ein fortwährendes und mehrdimensionales Spannungsverhältnis handelt, haben unterschiedliche Forschungsprojekte in Bezug auf den Autonomiegedanken gezeigt (vgl. Bohmann et al. 2018). Welche Formen der Anpassung, der diskursiven Bearbeitung und Gestaltung sind die bevorzugten Modi der Begegnung mit institutionellen Arrangements und wie lassen sich diese Ansprüche und Anforderungen herausarbeiten?

58 Bohnsack verwendet den Begriff der „Erwartungserwartung" unter Rückgriff auf Luhmanns Systemtheorie. Erwartungserwartungen haben die Funktion der Stabilisierung sozialer Situationen. Sie reduzieren die Komplexität in sozialen Systemen und tragen zu den (Selbst-)Entwürfen und Erwartungen der Betroffenen bei.

„Die *Subjekte erzeugen ihre Zugehörigkeit zu Institutionen selbst*, indem sie sich bewusst oder habituell mit bestimmten Leitbildern identifizieren und zu ihnen eine ganz individuelle Haltung einnehmen. Dies zeigt sich sehr anschaulich in der Auseinandersetzung mit den Institutionen Ehe, Kirche oder auch Arbeit." (Bohmann/Lindner 2018, S. 223)

Dies gilt in nicht geringem Maße auch bezogen auf die Universität und die Vorstellungen darüber, was Bildung unter diesen Umständen meinen könnte. Wie sind unter dieser soziologisch diskutierten Forschungsperspektive Bestimmungen von Bildung mit Konzepten des Subjektwerdens ins Verhältnis zu setzen? Im nächsten Kapitel werde ich darauf eingehen, wie dieses Verhältnis im Rahmen der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung diskutiert wird und wie ich mich dazu positioniere.

3.2 Bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung

Das von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller initiierte Programm einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung hat bildungstheoretische bzw. bildungsphilosophische Reflexionen mit qualitativ-empirischer Erforschung von Bildungsprozessen über die Kategorie der Biografie zusammengebracht. Anliegen dieses Forschungsbereichs ist es, den Bildungsbegriff in ein produktives Wechselverhältnis von empirischen Rekonstruktionen und systematischen Reflexionen zu stellen. In den letzten dreißig Jahren hat sich dieser Forschungszweig zu einem mittlerweile breiteren Feld entwickelt, in dem die Frage nach Anlässen, Bedingungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen anhand von empirischem Material tiefergehend diskutiert wurde.[59] Zunächst war dies auf dem Versuch gegründet, den Bildungsbegriff im Rahmen der gesellschaftlich dargelegten Veränderungsprozesse neu zu bestimmen, ohne seine humanistischen Wurzeln dabei zu negieren. Zugleich grenzt sich die transformatorische Bildungsforschung ebenso von normativ-metaphysischen Ansprüchen der klassischen Bildungstheorie ab (vgl. Wigger 2019, S. 195). Bildung wird in diesem Kontext verstanden als ein Prozess der Transformation von grundlegenden

59 Für einschlägige Arbeiten in diesem Forschungsbereich vgl. Marotzki 1990a; Koller 1999, 2012; Von Felden 2003; Nohl 2006; Lüders 2007; Fuchs 2011; Rosenberg 2011; Rose 2012a; Nohl et al. 2015; Wulftange 2016; Thomsen 2020. Lothar Wigger (2016, S. 109 ff.) hat zusammengetragen, aus welchen Referenztheorien sich dieses Forschungsfeld zusammensetzt und wie heterogen dieses Gefüge anmutet. Hierin spiegelt sich keine Kritik wider. Vielmehr wird dieser Befund so gewertet, dass eigene systematische Theorievorschläge diesem Bildungskonzept eher zuträglich als abträglich sind.

Selbst- und Weltverhältnissen.[60] Trotz der linguistischen Vorarbeiten von Kokemohr, leiten sich alle weiteren Arbeiten in diesem Feld wesentlich von Marotzkis „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie" (1990a) ab, an dessen Grundüberlegungen Koller (1999) insbesondere mit Jean-Francois Lyotards Konzept des Widerstreits anknüpft und von dem aus die weitere Bearbeitung und Ausdifferenzierung dieses Forschungsfeldes ihre Programmatik entworfen hat. Methodisch stützen sich die drei Autoren insbesondere auf Fritz Schützes Verfahren des narrativen Interviews, mit dem bildungstheoretische Fragestellungen ausgelotet werden. Akzentuiert und im Zentrum des Interesses stehen Fragen der Subjektbildung, die die Innenseite lebensgeschichtlicher Erfahrungen aufbereiten und in einem reflexiven Verhältnis zur genutzten Methode und einem abstrakten Gesellschaftsbegriff setzen (vgl. Dausien 2016, S. 26).

Bei Marotzki sind die Transformationsprozesse in „hochkomplexen Gesellschaften" eng mit dem Individualisierungstheorem von Ulrich Beck zusammengedacht, mit dem eine Pluralisierung von Lebensformen und -welten betont wird. Individualisierung wird als Eigenleistung des Subjekts verstanden, sich in die Lage zu versetzen, zwischen möglichen Lebensstilen und Familienformen zu wählen und die eigenen Lernvoraussetzungen so zu verändern, dass komplexe Zusammenhänge als verfügbar und veränderbar erfahren werden (vgl. Marotzki 1989, S. 356). Bildungsprozesse werden dann als gestaltungsoffener Umgang mit kontingenten Lebensbedingungen und der Erzeugung eigenständiger Sinnmuster thematisiert. Oder mit Koller (2012, S. 15) formuliert: „Bildungsprozesse sind […] als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert (vgl. dazu auch Marotzki 1990, S. 32 ff.)." Der Grad und die Entwicklung der Reflexivität in Sprachdokumenten ist für Marotzki dann ein Indikator für die sich ausbildenden Selbst- und Weltverhältnisse. Von Bildungsprozessen wird dann gesprochen, wenn eine Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen auszumachen ist, die als Form einer reflexiven Flexibilitätssteigerung auftritt. Transformative Bildungsprozesse vollzögen sich dabei – so greift Koller diesen Gedankengang auf – durch die Konfrontation mit neuen Problemlagen und persönlichen Krisen, die eine „Destabilisierung jener Beharrungskräfte" (Koller 2012, S. 71) bedeuten, die einem spezifisch sozialen Habitus oder der etablierten Ordnung eines Subjekts zu eigen sind. Bedingungen bzw. die Anlässe für solche Krisen werden über Negativ- und Fremdheitserfahrungen sowie der Pluralität oder Inkommensurabilität von Sprachspielen vermutet, die neue Figuren des Sprechens über sich selbst in Gang setzen (vgl. ebd., S. 69–98). Krisenprozesse, wie sie für solche Gesellschaften als

60 Trennschärfer müsste dieses Verhältnis noch zu anderen Menschen (Andernverhältnis) ergänzt werden, dass jedoch in der Formulierung des Selbst- und Weltverhältnisses in den jeweiligen Forschungskontexten immer implizit mitgedacht wird (vgl. Koller 2016, S. 149 f.).

typisch angenommen werden, sind damit nicht per se durch eine dramatische Fallhöhe der Erfahrungen gekennzeichnet, bleiben jedoch voraussetzungsvoll im Sinne einer sich notwendig einstellenden Krise, die sich auch in irgendeiner Art und Weise im empirischen Material zeigen muss.

Insgesamt erhält der Bildungsbegriff bei den drei Autoren als konstitutives Element eine modifizierte Kontingenzformel. Bildungsprozesse sind in dieser theoretischen Ausrichtung nicht mehr primär als quasiteleologisches Steigerungsprinzip hin zu einer Vorstellung von Autonomie bestimmt, sondern als Irritationsprinzip des Horizonts, in dem sich die Selbst- und Weltverhältnisse spiegeln und sprachlich modifiziert werden. Die Möglichkeiten und Grenzen dieses Vorhabens, philosophisch angeleitete Bildungstheorie stärker mit der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verknüpfen, sieht Koller unter Bezug auf Adorno deshalb im Modus der sprachlichen Verschiebung von Grenzen des Selbst- und Weltverhältnisses als erforschbar, da sich der Bildungsbegriff dem empirischen Zugriff in dieser Perspektive immer „zumindest partiell entzieht" (ebd., S. 153). Dieser Befund wird im Kontext zahlreicher biografischer Rekonstruktionen bestätigt (vgl. Nohl et al. 2015, S. 138). Eine konstitutive Lücke zwischen Bildungstheorie und Forschungspraxis bleibt bestehen und kann bzw. sollte damit nicht aufgehoben oder negiert werden.

Vor diesem Hintergrund wird permanent um das Verhältnis von subjektiver und objektiver, deskriptiver und normativer, individueller und außer-individueller Aussagefähigkeit über Bildungsprozesse in diesem Forschungsfeld gerungen. Im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, die mit bildungstheoretischen Annahmen arbeitet, sind im Laufe der Zeit insgesamt drei größere Diskussionsfelder entstanden: (1) Diskutiert wird und wurde die methodologische Frage, ob Bildung in sprachlichen Prozessen stattfindet oder sich nur in darin ausdrückt (vgl. Marotzki 2006, S. 128). Gefragt wird also, inwiefern das im Bildungsbegriff beanspruchte Weltverhältnis bzw. der Wirklichkeitsgehalt respektive die außertextuelle Wirklichkeit des Gesagten tatsächlich abgebildet werden kann. (2) Diskutiert und kritisiert wird und wurde in diesem Zuge ein fehlender Bezug von Bildungsprozessen zu Bildungsinstitutionen. Vor allem Lothar Wigger (2004, 2014) hat immer wieder mit Nachdruck dazu aufgefordert, die ersten beiden Punkte stärker auszuweisen und die institutionellen Kontexte von individuellen Bildungserfahrungen herauszuarbeiten (vgl. auch Dausien 2016). Verbunden ist damit in der Diskussion der Vorwurf der „Weltvergessenheit". (3) Diskutiert und kritisiert wird und wurde, dass die normativen Annahmen im transformatorischen Bildungskonzept selbst nicht ausreichend transparent ausgewiesen und auf problematische Weise in den Bewertungsprozess der Güte eines Bildungsprozesses einfließen würden. Das hat die Frage provoziert, ob in der Betrachtung von Individualbiografien jede Transformation dann auch als eine wünschenswerte erscheine, was Stojanov (2006) und Rieger-Ladich (2014b) folgend allerdings sehr fragwürdig sei.

Anstatt die Rezeption des Forschungsfeldes bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung nun nach Themen, Autoren oder weiter chronologisch nach ihrer historischen Genese zu ordnen, will ich mich diesen drei Diskussionsebenen zuwenden, die für meinen Forschungszusammenhang wichtig sind, sich in den jeweiligen Diskussionsbeiträgen allerdings nicht immer sauber voneinander trennen lassen, da sie mal mehr mal weniger als zusammenhängend thematisiert und miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. Dadurch wird es in den nächsten Abschnitten vereinzelt zu Überschneidungen kommen. Nicht behauptet wird ferner, die vielfältigen Relationierungen und Ansätze im Feld der Biografieforschung damit abzubilden.

3.2.1 Methodologisches Spannungsfeld: Biografie als erzähltes oder als erlebtes Leben?

Die Ausführungen knüpfen an Kapitel 3.1 an und werfen nun noch einmal ein spezifisch durch die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung konstruiertes Problem auf. Die bildungsbiografische Forschung folgt der Tendenz, Biografien in ihrer Gesamtheit als Bildungsprozess zu untersuchen, wodurch die Frage nach dem Verhältnis und der positionierenden Bewertung über erzählte und erlebte Wirklichkeiten hier nun stark verhandelt wird. Dass Kokemohr, Marotzki und Koller die sprachlich-textuelle Analyse von Biografien in ihrer Erzählstruktur und ihren Erzählsequenzen favorisieren und daran Fragen nach Bildungsmomenten knüpfen, ist bereits angeklungen. Es liegt vielleicht in der Sache dieser Forschungstradition begründet, wie Thorsten Fuchs (2013) annimmt, dass die Konstruktion des Diskussionsfeldes um das Verhältnis von „erlebter Vergangenheit“ und „erzählerischer Darstellung“ deswegen in der Folge wie eine „Demarkationslinie“ in der Verständigung um Bildungsprozesse wirkt, an der sich einzelne Autoren verstärkt abarbeiten (vgl. von Felden 2003, 2016; Nohl 2006). Dass darin eine forschungspraktische Engführung liegt, hat vor allem Dausien (2016) deutlich angemahnt. Sie spricht von einer „halbierten Rezeption“ und „Rezeptionssperre“ (ebd.) zwischen bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Biografieforschung, die sie mit Verweisen auf die Arbeiten von Fritz Schütze, auf die eigenen sowie weiterer Arbeiten in der Hochschul- und Übergangsforschung anführt. Ihre Kritik belegt sie anhand von Beiträgen aus einem Sammelband, herausgegeben von Koller und Wulftange (2014). Im Kontext einer dem vorausgegangenen Tagung wurden VertreterInnen dieser Richtung eingeladen, um aus unterschiedlichen Perspektiven einen möglichen Bildungsprozess anhand eines einzelnen narrativen Interviews mit einem jungen Mann mit türkischem Migrationshintergrund zu analysieren. Die Verengung des Erkenntnisinteresses in dem Sammelband erkennt Dausien in den meisten (nicht allen) Beiträgen daran, „inwiefern sich die in der biografischen Erzählung dokumentierten

Sinnkonstruktionen als ‚Bildung' qualifizieren lassen oder nicht (bzw. ‚nur' als Lernprozess)" (ebd., S. 32). Die Gegenstandskonstruktion um das Medium Biografie bleibe so im „hermeneutischen Zirkel subjekt- und bildungstheoretischer Argumentation" gefangen (ebd., S. 41). Damit – so die Kritik – gehe nicht nur ein hohes Maß an Normativität einher, sondern es versperre auch den Blick auf andere Ordnungskriterien dieses Forschungsfeldes. Als Beispiele führt Dausien „die Frage nach dem Verhältnis von institutionellen Ordnungen (des Bildungssystems) und individuellen Biographien und Bildungsprozessen" sowie „die Frage nach der Relevanz gesellschaftlicher Differenz- und Machtstrukturen für die Subjektbildung und biographische Handlungsspielräume" an (Dausien 2016, S. 23; vgl. zu letzteren Wischmann 2010; Kleiner 2015).

Die Betonung von Machtstrukturen für die Subjektbildung gewinnt jenseits gesellschaftlicher Bezüge auch noch eine andere Bedeutung für den Entstehungsprozess von Biografien in der erzählerischen Darstellung. Die Biografisierung von Lebensläufen formt sich durch Sprache und Interaktion aus, die grundsätzlich durch Asymmetrien und Hierarchien geprägt ist, in denen die erinnerten Erfahrungen erzählerisch aufbereitet, deutend reflektiert und in einen interpersonellen Verweisraum von Sinnansprüchen gestellt werden. Die Soziologin Gabriele Rosenthal (1995) hat bereits an früherer Stelle darlegen können, dass von einer Homologie erlebter und erzählter Lebensgeschichte nicht auszugehen ist und deren Gewinn eben in der wechselseitigen Thematisierung liegt. Analytisch lassen sich Erlebtes und Erzähltes so trennen, bleiben jedoch in ihrer Erklärungskraft aufeinander verwiesen. Rosenthal (2010, S. 206) kann überdies anhand von Interviews mit Russlanddeutschen zeigen, dass der Wechsel sozialräumlicher Verhältnisse und der Übergang zeitlicher Statuspassagen in Wechselwirkung mit (Re-)Interpretationen der Vergangenheit sowie biografischer Zukunftsentwürfe steht, die mit „einhergehenden neuen sozialen Diskurse[n] als auch durch Veränderungen im Familiensystem oder biographische Wendepunkte des persönlichen Lebens" in Verbindung stehen. Jedes vergangene Erlebnis kann in diesen Bezugssystemen im Prozess des Erinnerns erneuert, aktualisiert und umgedeutet werden. Die dialektische Beziehung zwischen Erleben und Erzählen, zwischen Darbietung und Erfahrung ist prinzipiell nicht aufzulösen, sondern als Teil der bildungsbiografischen Perspektive zu berücksichtigen. Machtstrukturen und Handlungsspielräume hängen somit – das sollte verdeutlicht werden – mit den biografischen Statuspassagen zusammen, in denen diese erzählt werden.

„Die Herausforderung, die postulierte Wechselseitigkeit zu rekonstruieren und zu theoretisieren, stellt sich nicht zuletzt in der Arbeit am empirischen Material, gewissermaßen ‚am Fall'" (Dausien 2016, S. 26). Für die vorliegende Studie ist der „Fall" augenscheinlich: Die Durchführung der Interviews, das Sprechen über das Studium, die wissenschaftliche Analyse dessen erfolgen im gesellschaftlichen Raum der Universität, in dem die Diskurse und Machtbewegungen das

konstruieren, was wissenschaftliche und studentische Positionen als solche in Erscheinung treten lässt.

3.2.2 Bildungsbiografien in komplexen Institutionen

Dass für eine bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung gerade institutionelle Konstellationen Ergiebigkeit versprechen, zeigen zwei von Kokemohr und Marotzki herausgegebene Bände: „Biografien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I" (1989) und „Biografien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II" (1990), die im Rahmen zweier internationaler Symposien an der Universität Hamburg entstanden sind. Auf diese soll im Folgenden kurz eingegangen werden, da sie meines Wissens in der aktuelleren Diskussion wenig rezipiert worden sind. Nimmt man die Kritik von Dausien für diese Bände auf, dann scheinen die Beiträge von Kokemohr und Marotzki eben jenen Vorwurf der institutionellen Abgeschiedenheit zu bedienen, während gleichzeitig die anderen Beiträge zahlreiche Hinweise geben, welche institutionellen Orientierungen in der Aufarbeitung von Studienbiografien eine Rolle spielen.

Anhand von 21 Transkripten wurde nach Formen der universitären Professionalisierung und der individuellen Identitätsbildung gefragt, also der Einarbeitung in „disziplinäre Problem-, Wissens- und Methodenbestände" (ebd., S. 6). Die Autoren gehen Ende der 1980er Jahre noch davon aus, dass das Studium die Funktion eines psychosozialen Moratoriums übernehmen könne, um solche Studienprozesse freizusetzen, die sich auch als biografische Bildungsprozesse interpretieren lassen, insofern Studierende hergebrachte Orientierungssysteme in komplexere, neue Problemstellungen überführen können, mit denen höherstufige Theorie- und Sinnsysteme verbunden werden (vgl. ebd., S. 7). Analysiert wurden im ersten Band Interviews aus den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, weil man davon ausging, dass diese Fachbereiche „durch eine relativ große Freiheit und Selbstverantwortung der Studierenden in der Konstruktion ihres Curriculums bestimmt" (ebd., S. 12) sind. Der zweite Band widmete sich den wirtschafts- und naturwissenschaftlichen Studienfächern, die durch ein stärker standardisiertes Curriculum bestimmt sind. Insgesamt wurden unterschiedliche Fragestellungen, Methoden und Konzepte zur Bearbeitung und Interpretationen an das Material herangetragen. Aus der Fülle des Materials seien deswegen hier nur ein paar Aspekte und Interpretationsergebnisse herausgegriffen, die für meinen Forschungszusammenhang und den von Dausien kritisierten Leerstellen gewichtig erscheinen. Gleich der erste Beitrag von Bernhard Koring (1989), der zwei Interviews aus dem Lehramts- und dem Pädagogikstudium mittels der objektiven Hermeneutik interpretiert und vergleicht, ist bemerkenswert. Koring sieht die Offenheit der Curricula als Katalysator für Ungewissheit und Unsicherheit, die er im Rahmen einer damaligen Qualifikationskrise deutet. Die institutionellen

Orientierungen, die er bei der Bearbeitung einer so verstandenen Unsicherheit beim Sprechen der Studierenden über ihre Studienerfahrungen, u. a. in Gruppenarbeiten mit anderen Studierenden unterscheidet, werden als „Selbsttechnokratisierung" und „Selbsttherapie" (ebd., S. 23) typisiert. Während die Variante der Technisierung von einer Semantik des Managements geprägt sei und als Selbstinstrumentalisierung erscheine, wird die therapeutische Variante ebenso instrumentalistisch als andauernder Prozess der tiefen Selbsterfahrung und Selbstvervollkommnung gefasst (vgl. ebd.). Die Parallelen zu einem optimierten und therapeutischen Selbst von Eva Illouz erscheinen offenkundig, wenn Koring von einer Infiltration psychologischen, therapeutischen und pädagogischen Wissens in das soziale Leben spricht (vgl. ebd.). Dass diese Diskurse bei den Studierenden im Dienst einer späteren Berufsperspektive stehen und damit lebenspraktische Probleme im Studium inhaltlich unterlaufen werden, wird nicht nur von Koring im Kreis der Interpretierenden als verblüffend erfahren (vgl. ebd., S. 55). Er spricht davon, dass Handlungsfreiheit und Zukunftsungewissheit in den Modi Technologie und Therapie behandelt werden, „um den Verlust von sinnverbürgenden Systemen und Sozialzusammenhängen personell zu kompensieren" (ebd., S. 66). Dieser Befund eines sozialen Integrationsverlusts durch die institutionellen Stützen Universität und Studium taucht auch in den Folgebeiträgen immer wieder auf. Korings Annahme, die Universität als ein sinnverbürgendes System erfahren zu können, wird letztlich in allen Beiträgen beibehalten. Das ist bemerkenswert, weil die Möglichkeit, über eine reflexive Distanznahme (undurchsichtige) organisatorische Vorgaben des Studiums als etwas Sinnverbürgendes zu erfahren, nicht widerspruchsfrei ist. Zum anderen ist die durchgängig geteilte Annahme deswegen überraschend, weil bereits 1971 Bourdieu mit Passeron in „Die Illusion der Chancengleichheit" die studentische Lage und Selbstreflexion an der Pariser Hochschule bereits in diesem Lichte beschrieben haben:

> „Die Aufgabe der Organisation und der Förderung kollektiver Arbeit der Studenten steht in der selbstgeschaffenen Funktionshierarchie der Professoren meist an letzter Stelle. Außerdem propagiert das Bildungswesen von Kindheit an das entgegengesetzte Ideal des individualistischen Wettbewerbs. Daher können die Studenten in Opposition zum System zwar den Wunsch nach Teamarbeit haben, aber eben durch dieses Bildungswesen geprägt, sind sie überhaupt nicht darauf vorbereitet, Techniken zu entwickeln, die in Widerspruch zu den von früh an verinnerlichten Werten stehen." (Ebd., S. 49 f.)

Zu Beginn dieses Buches wird die Lage der Studierenden recht eindrücklich beschrieben, wenn Bourdieu vom Studierendenmilieu als einem „konsistenzlosen Aggregatzustand" (ebd., S. 52) spricht, dessen Gemeinsamkeiten eher über die geografische Herkunft, politischen Orientierungen und der gemeinsamen Kurswahl hergestellt werden. Das Integrationsbedürfnis durch die Universität, durch das zeitliche und räumliche Arrangement, durch die individualisierten

Arbeitsformen und Hierarchien bleibe eher abstraktes Ideal und könne schwerlich als sinnverbürgend erfahren werden, da Studierende auf ihre jeweilige Rolle als Student oder Studentin zurückgeworfen würden, die dann in eine Arbeit am studentischen Selbst umschlüge. Die von Koring analysierten Selbst-Techniken der beiden Studierenden könnten auf diese Weise gelesen werden, allerdings ohne dass solch ein Bezug explizit hergestellt würde.

Der anschließende Beitrag von Christa Hoffmann-Riem (1989) knüpft daran an; anhand von vier Interviews wird herausgearbeitet, dass die Normierung wissenschaftlicher Orientierungen in der biografischen Aufordnung komplexer universitärer Zusammenhänge schnell an Grenzen stößt und Studierende stattdessen andere Selbst- und Sozialverhältnisse zur Studienverarbeitung heranziehen, die auch in den darauffolgenden Beiträgen beispielsweise durch (Selbst-)Organisations- und Kommunikationsgeschick gekennzeichnet sind. Die meisten Beiträge erkennen auf der einen Seite darin ökonomisch-administrative Sachzwänge, aus denen Vertrauensverlust in die Universität als Ort der Bildung und instrumentelle Verhaltenseinstellungen zu KommilitonInnen und Lehrpersonal resultieren, jedoch keine Bildungsprozesse in dem oben beschriebenen Sinne folgen. Auf der anderen Seite werden die in vielen Interviews intensiver thematisierten Sozialverhältnisse und damit einhergehende Kompensationsmaßnahmen, die sich mit dem Eintritt in das Studium vollziehen, modifizieren und zu alten und neuen Freundes- und KommilitonInnenkreisen ausbilden, gegen die Bedeutung für Bildungsprozesse in Anschlag gebracht. Der Beitrag von Wellner et al. (1989, S. 156), der die Selbstdeutungen des sozialen Interaktionsverhaltens innerhalb des Studiums und zur Interviewsituation analysiert, schließt deshalb mit dem Fazit: „Die Strukturen der Institution verhindern oder erschweren kommunikative Problembewältigung. Der Effekt sozialisatorischer Interaktion in der Hochschule besteht also hier [im analysierten Fall „Ingo" (Pädagogikstudium)] in einer Verstärkung und Festigung problematischer Einstellungen und Abwehrstrukturen".

Marotzki (1989), der diesen Fall ebenfalls interpretiert, fragt dann zunächst nur nach Lernprozessen. Die Interpretation schlechter Erfahrungen mit anderen Personen in der Schule und in der Universität, die im Fall Ingo analysiert werden, werden individual-psychologisch gelesen und als Coping-Strategien des Studenten verstanden. Das Fazit Marotzkis zu den rekonstruierten Lernprozessen im Interview liest sich dann wie das Gegenteil eines durch das Studium stimulierten Bildungsprozesses:

> „Wenn die Mächtigkeit der zu verarbeitenden Komplexität höher ist als die Verarbeitungskapazität des Subjekts, müssen die komplexitätsmächtigeren Inhalte über Selektions- und Reduktionsstrategien auf das Niveau der Lernstufe gebracht werden. Langfristig gesehen, ist dieses ein Modus von Weltverarbeitung, der Gefahren von Verzerrung, Simplifizierung, Entdifferenzierung und letzten Ende Zerstörung beinhaltet." (Marotzki 1989, S. 357)

Dass die Universität zur Komplexitätsreduktion und Destruktivität in diesem Sinne womöglich beiträgt oder zumindest nicht unschuldig daran ist, wie die anderen Interviews oder Bourdieu und Passeron stärker verdeutlichen, spricht Marotzki hier offenkundig nicht aus. Das wird auch in seinem zweiten Beitrag (1990b) deutlich, in dem nun intensiver die Frage nach Art und Qualität eines Bildungsprozesses diskutiert wird. Auch hier kann ich auf die ausführliche Einzelfallanalyse des Mathematik- und BWL-Studenten nicht eingehen und will nur auf einen Kernsatz der Ergebnisse verweisen: „Lebensvollzüge werden nicht unter einem gesteigerten Sinnanspruch gestellt, sondern unter dem Anspruch des Zeitmanagements" (ebd., S. 171). Allein diesen Satz aus der ausgiebigen Analyse von Marotzki herauszuziehen, stellt gewiss eine beträchtliche Verkürzung dar, verdeutlicht jedoch ein Problem, das meines Erachtens in der inhaltlichen Gegenüberstellung von gesteigertem Sinnanspruch und Zeitmanagement im Horizont der Individualisierungsthese deutlich wird. Dieses Problem hat Messerschmidt (2013) in der jüngeren Diskussion treffend zum Ausdruck gebracht. Sie führt gegen einen sich unschuldig gebenden deutschen Bildungsbegriff an, dass, insbesondere mit Blick auf Bildungsinstitutionen, Konzepte von Selbststeuerung und Selbstbestimmtheit kaum normative Kraft entfalten könnten, vielmehr ließen sie ein reibungsloses Funktionieren in ihnen praktisch werden (vgl. ebd., S. 157). Die im Funktionieren angelegte Reflexivität, welche Optionalitäten und Gestaltungsspielräume vergrößern solle, lasse die zugrundeliegenden institutionellen Rahmenbedingungen tendenziell unreflektiert. Das scheint nun gleich doppelt der Fall zu sein, einmal durch den Studierenden selbst und einmal durch eine fehlende Analyse, die sich mit einem Verweis auf eine komplexe Institution bescheidet.

In seinem Beitrag zum zweiten Symposium spricht Kokemohr (1990, S. 243) ebenfalls vom „individuierenden Bildungsprinzip Universität", um Schwierigkeiten und damit verbundene problematische Setzungen zu markieren. Er geht der Frage nach, ob es typische Verarbeitungsformen studienspezifischer Kommunikationserfahrungen gibt, und interessiert sich dabei explizit für die habituellen Dispositionen, die „mögliche Rede- und Handlungsfiguren strukturieren" (ebd., S. 199) können und unterschiedliche Modi der Verarbeitung hervorbringen, in denen die „Spannung von sozialisatorisch vertrauten zu theoretisch induzierten Kulturen aktualisiert werden" kann (ebd., S. 200). Auch hier werden schließlich, als Ergebnis der Analyse eines Interviewprotokolls, die „sinnstützenden Sozialsysteme" des Studierenden in Kontrast zum theoretisch induzierten und individuierenden Bildungsprinzip gebracht. Obwohl Marotzki und Kokemohr sich explizit in der Frage nach den sozialisatorischen Bewältigungsformen der Studierenden auf Bourdieus Konzept habitueller Dispositionen stützen, bleibt dessen Diskussion in den Beiträgen aus. Zugleich wirkt das individuierende Bildungsprinzip Universität, mit Bourdieu und Passeron betrachtet, merkwürdig idealisiert und scheint selbst eine illusorische Vorstellung von Autonomie zu bedienen.

Dass sich die Studierenden im Sinne solcher Dispositionen durch milieu- und herkunftsbedingte Einstellungen, Fähigkeiten und Vorkenntnisse unterscheiden, wird in den Interviews auch nicht weiterverfolgt oder nochmal ins Verhältnis gesetzt. Das mag, wie gesagt, daran liegen, dass Marozki, Kokemohr, aber auch Koller sich der Erprobung unterschiedlicher Lektüreverfahren widmen und weniger nach übergreifenden und gemeinsamen Mustern einer Orientierungssuche fragen. Die Autoren verständigen sich darauf, Aussagen über Bildungsprozesse zu erarbeiten, jedoch die Bedeutung und Beurteilung dieser Prozesse für ihren institutionellen Kontext weitgehend offen zu lassen.

Dieses Phänomen ist innerhalb der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung als „Weltvergessenheit" diskutiert worden (vgl. Rosenberg 2010; Rose 2012b; Wigger 2016; Neuhaus 2019).[61] Wigger als Kritiker der ersten Stunde konstatiert:

> „Unter qualitativen Bildungsforschern und vielen Pädagogen gibt es allerdings eine gewisse Scheu, wenn nicht starke Skrupel, zu urteilen oder zu werten. Das steht in einem eigentümlichen Kontrast zur Unbefangenheit quantitativ arbeitender Bildungsforscher, Probanden unterschiedlichen Kompetenzstufen zu zuordnen, vor allem aber zur alltäglichen pädagogischen Praxis in Schulen, Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülern zu beurteilen und zu bewerten, mit gravierenden Folgen für Lebenslauf und Biografien." (Wigger 2016, S. 122)

Die Skrupel, die Wigger in diesem Statement für eine normative verfahrende Bildungstheorie überwunden sehen möchte, gewinnen für mich dadurch an Gewicht, dass sie im Rahmen einer „institutionen- und gesellschaftstheoretischen Kontextualisierung" (ebd., S. 125) beansprucht und problematisiert werden können. In der empirischen Bildungsforschung konstatiert Hans-Rüdiger Müller (2013, S. 39) eine „merkwürdige Gespaltenheit" hinsichtlich dieses Selbstverständnisses. Die Etablierung institutioneller Bildungsstandards stehe im Widerspruch zu einer bildungsphilosophisch-neuhumanistisch prinzipienorientierten Debatte, die das Ideal der Bildung weiterhin hochhalte (vgl. ebd.).

Florian von Rosenberg (2011) und Nadine Rose (2012a) versuchen diesem Problem dadurch zu begegnen, dass sie gesellschaftsanalytische Theoriebezüge mit Bourdieu, Foucault und Butler stärker ausweisen; darin folgen sie Kollers (2012, S. 156 f.) Vorschlag, das Forschungsfeld um solche Ansätze zu

61 Begleitet ist die Diskussion zumeist von dem Hinweis auf die „biographischen Illusion" (Bourdieu/Passeron 1971), wonach rekonstruierte Erzählungen ihrerseits nur Konstruktionen darstellen und es mithin nicht möglich ist, diese objektiv zu verallgemeinern. Das erscheint meines Erachtens jedoch ein überholter Vorwurf zu sein. Zahlreiche Forschungsbemühungen auch im Bereich der qualitativen Bildungsforschung haben dazu zahlreiche Anschlussmotive entwickelt, die sensibel mit der Interpretation des Textmaterials umgehen (siehe auch Kap. 3.3).

erweitern. Beide Arbeiten verdeutlichen, dass Biografieforschung nur den Anspruch haben kann, sozialtheoretisch und machtkritisch informiert zu sein; die theoretischen Hintergründe können für die empirische Analyse sensibilisieren, aber selbst nicht durch die Analysen mit höheren Weihen ausstattet werden. Rosenberg (2017) hat darüber hinaus, ausgehend von einer praxeologischen Bildungsforschung, übergreifende Transformationsprozesse stärker an das Konzept des ‚sozialen Feldes' gebunden, auch für die Universität. Die Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse wird durch die Analyse feldspezifischer Codes gerahmt. Feldcodes fungieren nach Rosenberg als „feldspezifisches Medium von Praxis" (ebd., S. 307) und wirken gleichzeitig als Möglichkeitsraum, in dem sich feldspezifische Praxen konstituieren. Dabei verweist Rosenberg auf die Überlagerung ökonomischer und künstlerisch-ästhetischer Feldcodes und ihrer Übertragung auf Bildung und Erziehung (mit Verweisen auf Boltanski, Chiapello und Reckwitz). Insbesondere die Aufforderung zur Selbstorganisation wird als ‚Ideologie des schöpferischen Tuns' (vgl. ebd., S. 308) und damit als ein solcher Feldcode gelesen. Ähnlich wie die vorliegende Untersuchung fokussiert er damit die gesellschaftlichen Entwicklungen des 19. und 20. Jahrhunderts in der Spannung von Autonomiegewinnen und ökonomischen Imperativen. Inwiefern allerdings die Analyse des akademischen Feldes eine Korrelation mit anderen Feldern aufweist und was vielleicht auch entscheidende Unterschiede und Umgangsweisen zwischen diesen Feldern in der Bearbeitung solcher Feldcodes sind, bleibt eine offene Frage (für eine solche Kritik an Rosenbergs Ansatz vgl. auch Wigger 2016, S. 124 f.).

Besonders originell hat sich Petula Neuhaus (2019) mit Wiggers Kritik an den bildungstheoretischen Zugängen auseinandergesetzt. Neuhaus schließt an Christiane Florins (2014) Klage der Politikverdrossenheit Studierender an und untersucht, ob sich kritisches Bewusstsein in biografischen Texten rekonstruieren lässt und welche Dimensionen und Ausprägungen sich dabei erkennen lassen (vgl. Neuhaus 2019, S. 13). Sie hat hierfür in Anlehnung an Wiggers Ansinnen eine „Heuristik ‚kritisches Bewusstsein'" (ebd., S. 170) anhand dreier Interviews mit Lehramtsstudierenden erstellt, die sie entlang der Kategorien Selbstreflexion, Gesellschaftsanalyse (Wahrnehmung und geäußerte Sachkritik der Studierenden zu übergreifenden ökologischen, ökonomischen und politischen Missständen) sowie den Dimensionen Handlung, Praxis und Widerstand unterscheidet und diskutiert. Die reflexive Distanznahme Studierender, die Marotzki als ein Moment von Bildungsprozessen angesprochen hat, wird hier um das Konzept eines kritischen Bewusstseins ergänzt, das theoretisch mit Kritikverständnissen von Bernfeld, Adorno und Klafki, aber auch im Kontext von Ideologiekritik und eines problematisierenden Vernunftgebrauchs nach Jörg Ruhloff erörtert wird.

Für den institutionellen Zusammenhang thematisiert Neuhaus die Fälle über Familienverhältnisse und allgemeine Schul- und Studienerfahrungen, für den gesellschaftlichen Zusammenhang wählt sie insbesondere solche zeithistorischen

Ereignisse, die insbesondere durch die mediale Berichterstattung ihre Bedeutung erhalten haben (Ebola, Islamischer Staat, Charlie Hebdo etc.) – was sicherlich nicht ganz glücklich gewichtet ist. Dass in der Dimension Sachkritik und Gesellschaftsanalyse „recht häufig Kritik in Bezug auf die Institution Schule, Universität und auch Berufspolitik geäußert" (ebd., S. 272) wird und überwiegend in personalisierter Form auftritt, ist nur einer der Befunde, der in Kontinuität zu den Herausgeberbänden von Kokemohr und Marotzki steht, weswegen Neuhaus am Schluss auch konstatieren muss, dass das Bildungssystem sowie einzelne Bildungsinstitutionen andere Prämissen aufweisen als die Entfaltung einer kritischen Reflexivität (vgl. ebd., S. 282). Trotzdem, so schlussfolgert sie, könne die Kritik an politikverdrossenen und unkritischen Studierenden nicht überzeugen, auch wenn die gegenwärtigen Bedingungen im Bildungssystem die Möglichkeit der Entwicklung eines theoretisch anspruchsvollen kritischen Bewusstseins nicht gerade begünstigten.

3.2.3 Zur weiteren Diskussion und Kritik normativer Annahmen bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung

Das Problem mit der Normativität und die Frage, wie ein forschungsadäquater Umgang mit diesem Problem gepflegt werden kann, ist immer wieder ähnlich diskutiert worden (vgl. Krinninger/Müller 2012; Fuchs et al. 2013; Miethe 2016). Zunächst muss eine scheinbare wissenschaftliche Selbstverständlichkeit mit den AutorInnen nochmals bekräftigt werden: Den Einsatz einer normativen Arbeit in Anlehnung an eine kritische Bildungsforschung sieht Ingrid Miethe (2016, S. 56) als notwendig und als „Teil des eigenen wissenschaftlichen Selbstverständnisses" an, zumal eine sozialwissenschaftliche Forschung, die durchgängig „Objektivität und ‚Neutralität'" suggeriere, ohnehin verdächtig sei. Oder anders: Normativität als Thema könne nicht einfach weginterpretiert oder überbetont werden, sondern es sei eine Form „reflexiver Normativität" produktiv zu nutzen, die vorsichtig gegenüber der impliziten Normativität der eigenen theoretischen Konzepte, gewählter Methoden sowie des untersuchten Gegenstandes sei, wie Müller und Krinninger (2012, S. 72) vorschlagen (vgl. auch Wigger 2019, S. 196).

Kritik an der Suche nach transformativen Bildungsprozessen haben besonders Müller und Krinninger (2012) sowie Thorsten Fuchs (2015) geübt. Sie erheben den Vorwurf, dass mit dem Begriff des „Neuen" eine Kategorie für die Bedingungen transformatorischer Prozesse eingeführt worden sei, die Neutralität suggeriere. Was das „Neue" aber sei, verstehe sich nicht von selbst und verkenne potenziell, dass auch hier impliziten Normen gefolgt werde, die dieses *Neue* erst in den Blick rückten und damit Bildungsprozesse einer bestimmten Dignität fokussierten (vgl. Fuchs 2015, S. 19). Bildungsprozesse vollzögen sich

so vorzugweise in informellen, selbstläufigen und ungeplanten Prozessen. Damit stünden institutionell arrangierte Lern- und Bildungsmöglichkeiten in einer starken Spannung zu diesem Bildungskonzept.

Auf diesen Vorwurf einer fehlenden Normativität der transformatorischen Bildungstheorie und der Unklarheit, wodurch sich das Neue auszeichnen soll, hat Koller (2016) im Rahmen einer Festschrift für Marotzki nachträglich reagiert (vgl. Verständig et al. 2016). Ihm ist daran gelegen, anhand von Marotzkis, Arnd-Michael Nohls und seinen eigenen Arbeiten die normativen Implikationen des Bildungsverständnisses der Autoren herauszuarbeiten (und auch zu legitimieren), ohne dass diese selbst explizit Gegenstand der Auseinandersetzung gewesen wären. Dabei setzt Koller (2016, S 154 f.) Fragen zur Normativität in den weiten Rahmen von Sollensaussagen, die keine bestimmte Richtung im Sinne eines (dann immer noch zu begründenden) ‚besser' oder ‚schlechter' darstellen. Zwei Punkte werden – wie bereits dargelegt – als zentral angeführt: Bildungsprozesse erscheinen dann als gegeben, wenn eine „Steigerung der Reflexivität" und andererseits eine „Komplexitätssteigerung" (ebd., S. 155) in der Wahrnehmung von Problemlagen vorliegt. Dabei wird der zweite Aspekt von Marotzki als ein Zulassen von Komplexität aufgefasst, das für neue bzw. weitere Erfahrungen grundsätzlich offen bleibt (vgl. ebd., S. 158). Daraus folgt, nicht nur für Koller, dass ein Transformationsprozess prinzipiell von weiteren Transformationsprozessen dieser Art ‚überrollt' werden kann. Einen minimal konsensbasierten Lösungsvorschlag einer leichten Normativität bietet Koller mit dem von ihm selbst bildungstheoretisch weiterentwickelten Konzept des Widerstreits von Lyotard an. Von Transformationsprozessen wäre dann „im (Er-)Finden neuer sprachlicher Figuren, in denen der Widerstreit offengehalten bzw. allererst artikuliert werden kann" (ebd., S. 159) zu sprechen:

> „Mein Vorschlag läuft darauf hinaus, Bildungsprozesse als jene sprachlichen Prozeduren aufzufassen, in denen ein Widerstreit bezeugt wird – sei es durch Offenhalten eines bereits artikulierten Widerstreits oder durch das (Er-)Finden eines neuen Idioms zur Artikulation eines bislang verborgenen Widerstreits." (Ebd.)

Als Beispiel einer möglichen Auswertung stützt sich Koller u. a. auf Judith Butlers Konzept der „Resignifizierung" (Butler 1998) (vgl. auch Kap. 2.1.2). Das Prinzip der Resignifizierung wird bei Butler am Beispiel der *hate speech* mit einer Theorie performativer Sprechakte (nach John Langshaw Austin) illustriert. Sprechakte, die legitimiert sind oder erscheinen, sind an Konventionen und Wiederholbarkeit gebunden. Das gilt nun beispielsweise auch für rassistische und diskriminierende Äußerungen sowie Beschimpfungen aller Art, die deswegen funktionieren, weil der/die SprecherIn durch solche Adressierungen eine performative Kraft freisetzt. Resignifizierung meint dann nicht umstandslose Annahme und sprachliche Verarbeitung solcher Äußerungen, sondern die (Fehl-)Aneignung und

Umdeutung von darin enthaltenen Normen, die über Wiederholungen des Sprechens eine (subversive) Verschiebung der Aneignung zur Folge haben können. Damit könne eine diskursive Handlungsmacht hergestellt werden, die nicht nur als unterwerfend erfahren werde. Bestimmte Sprechweisen könnten je nach Kontext – beispielsweise in einem narrativen Interview – so eine andere, verschiebende Bedeutung annehmen, in dem solche Erfahrungen verarbeitet und neuerlich verhandelt werden. In diesem Zusammenhang steht das „(Er-)Finden eines neuen Idioms", das Koller fokussiert. Welcher Art ein Idiom, also eine eigentümliche Sprechweise beschaffen sein muss, um als *neu* anerkannt zu werden, wird allerdings nicht weiter präzisiert. Die Frage in welchem Verhältnis Bildungsprozesse zu gesellschaftlichen und diskursiven (institutionalisierten) Erwartungen stehen, die die Individuen zur Transformation ihrer Selbst- und Weltverhältnisse nötigen, ist von Koller dabei gestellt, aber nicht weiter untersucht worden. Die Antwort auf die Frage, wie sich Bildung von bloßer Anpassung an veränderte sozioökonomische Bedingungen, etwa an soziale Imperative der Leistungssteigerung und Selbstoptimierung unterscheidet, steht noch aus.

Ein weiteres Problem kommt hinzu, das Bünger (2015) in diesem Kontext aufwirft. Er weist darauf hin, dass die Aufforderung zum Andersdenken, Anderswerden, die auch Koller mit dem Offenhalten des Widerstreits fokussiert, gerade auch als Anforderung an das Subjekt gelesen werden kann, sich vor dem Hintergrund gesellschaftlich bedingter, sich dynamisch ändernder Anforderungen immer wieder neu zu erfinden (vgl. ebd., S. 20, mit Bezug auf Bröckling). Demnach müsste, überspitzt formuliert, das unternehmerische Selbst eine mustergültige transformatorische Bildungsfigur sein. Das Problem wird so nochmals deutlich. Subjektivierungs- und Bildungsprozesse rücken in formaler Hinsicht bis zur Nicht-Unterscheidbarkeit aneinander, weswegen es eine Dauerfrage bleibt, ob jede (grundlegende) Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses ein Bildungsprozess ist (vgl. Wigger 2019, S. 195).

Pointiert hat Rieger-Ladich (2014b) anhand der fiktiven Figur Walter White aus der US-amerikanischen TV-Serie „Breaking Bad", die zwischen 2008 und 2013 ausgestrahlt wurde, auf den problematischen Charakter eines solchen unternehmerisch induzierten Bildungsprozesses aufmerksam gemacht. Zusammengefasst, ist der Protagonist der Serie ein unauffälliger, wenig charismatischer Chemielehrer an einer High-School, der nach seiner Krebsdiagnose zum Crystal Meth Dealer wird, um seiner Familie nach seinem Ableben ein finanzielles Polster zu verschaffen und sie nicht mit den horrenden Kosten für seine Behandlung zu belasten (vgl. ebd., S. 20). Auf seinen Weg zum mächtigen und selbstbewussten Drogenboss geht Walter White dabei über Leichen und interessiert sich wenig dafür, bei wem die Drogen ankommen. Der Wille zur Macht wird über fünf Staffeln minutiös entwickelt. Dass sich dieser Lebenswandel trotz seiner moralischen Verwerflichkeit (man denke beispielsweise an Kants kategorischen Imperativ) bildungstheoretisch als eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen

erfassen ließe, ist Rieger-Ladichs provokante Feststellung. So fragt er, ob der diskurstheoretische Charakter des Widerstreits bei Koller nicht zu formal angelegt sei und nicht auch „widerstreitende Ansprüche *unterschiedlich* zu gewichten sind" (ebd., S. 27, Hervorhebung im Original). Worin dieser Unterschied liegen könne, wird allerdings nicht präzisiert. An dieser Stelle kann ein Text von Peter Euler (1995) weiterhelfen, der in Bezug auf Lyotards Konzept des Widerstreits zwischen einer allgemeinen und einer kritischen Bildungstheorie wie folgt unterscheidet:

> „Widerspruch ist nicht nur, im Lyotardschen Sinne, als Widerstreit innerhalb der Diskurse zu verstehen, das auch; er ist aber vor allem als der von Bildung und Herrschaft zu fassen, i. S. eines Widerspruchs, den die gesellschaftliche Wirklichkeit beständig erzeugt und der sie bestimmt. Der Widerspruch geht im Widerstreit der Diskurse nicht auf." (Euler 1995, S. 206)

Kritische Bildungstheorie unterscheidet sich nach Euler von einer allgemeinen Bildungstheorie dadurch, gesellschaftliche Widersprüche und die daran gebundene Komplexität nicht nur aushalten zu wollen, sondern begrifflich zu präzisieren und den Widerspruch stärker zu bezeugen, der für Bildung und Bildungsinstitution daraus entsteht.

3.2.4 Folgerungen für eine zugleich subjektivierungs- und bildungstheoretische Biografieforschung

Ansätze transformativer Bildung sind im Kontext von Biografien weitgehend informelle Prozesse und weniger an institutionellen Problembearbeitungen orientiert. Bildungsprozesse bleiben, analytisch betrachtet, somit vor allem Menschen vorbehalten, die kulturelle Übergänge, Existenzkrisen (im Sinne des Scheiterns) oder ähnlich gravierende Veränderungen durchlaufen. Die Erforschung solcher Prozesse, wenngleich sie sich für die theoretische Diskussion als sehr fruchtbar erwiesen hat, marginalisiert sich in empirischer Hinsicht durch den Ausschluss größerer Bevölkerungsteile, die auch vermeintlich an (institutioneller) Bildung partizipieren und hierbei Konflikte und Veränderungen erfahren, die von inneren und äußeren Kämpfen begleitet sind. Denn auch sie (Studierende, Schüler etc.) bedienen sich der übergreifenden Imperative von Selbstführung, -organisation und -steuerung in der Erwartung, das an sie herangetragene diffuse Bildungsversprechen einzulösen.

Der Umgang mit diesen Imperativen erscheint mit den drei formalen Kriterien nach Marotziki, Nohl und Koller prinzipiell beobachtbar: (1) Bildung als Reflexivitätssteigerung in sprachlichen Prozessen, (2) Bildung als Umgang mit einer gesteigerten Komplexität. (3) Bildung ist drittens – folgt man Koller – als

ein sprachlich zu erfassendes, diskursiv sich verschiebendes Phänomen zu analysieren, das Problembearbeitungen im Kontext der eigenen Biografie selbst vornimmt und offen hält. Etwas vereinfachend gesagt, geht es um die Frage, ob die Erfahrung von Widersprüchen zugelassen wird bzw. ob Opposition entsteht, wie damit umgegangen wird und ob dies für die weitere biografische Bearbeitung handlungsrelevant bleibt. Wenn im Weiteren von Bildungsprozessen gesprochen wird, geht es also um *Grenzbearbeitungen* und *Grenzgänge* entlang dieser Kriterien. Die ersten beiden Momente lassen sich, wie Thomsen (2020) in ihrer Dissertation beschreibt, als eine übergreifende Steigerungssemantik herausarbeiten, mit der im Grunde alle AutorInnen in der Diskussion um den Bildungsbegriff einverstanden sind. Solch eine Steigerung kann in den Deutungsspielräumen und der Wahrnehmung der Grenzen des eigenen Seins liegen oder in der Ermöglichung weiterer tiefgreifender Erfahrungen, die das eigene Handeln und Denken berühren. Es kann aber auch als Steigerung gesellschaftlicher und politischer Handlungsfähigkeit verstanden werden und Implikationen einer subjektbezogenen Freiheit und Autonomie haben (vgl. ebd., S. 172). Vorstellungen von Freiheit und Autonomie müssen sich dann aber kontextuell und institutionell ausweisen können, sonst bleiben sie hochgradig ambivalent. Bildung als Logik einer Steigerung, oder man könnte in Anlehnung an Hartmut Rosa (2019) auch sagen, als Bedürfnis der Reichweitenvergrößerung des Selbst- und Weltverhältnisses, ist plausibel, aber zugleich mit Formen der Leistungssteigerung, der Optimierung, der Subjektivierung von Arbeit und des unternehmerischen Agierens durchaus kompatibel. Die Bildungstheorie, oder besser gesagt, die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung würde bei einer Dienstbarmachung des Individuums der letztgenannten Punkte sicherlich zu Recht keinen Bildungsprozess konstatieren wollen.

Für meinen forschungsspezifischen Fokus ergibt sich daraus, Dausien folgend, dass mich das Nachdenken über Bildungsprozesse an der Schnittstelle biografischer Formate und der institutionellen Formation der Universität und des Studiums interessiert. Handlungsleitend in der empirischen Analyse und Interpretation ist für mich die Frage, wie Subjekte an die sozialen und institutionellen Kontexte anknüpfen, auf welche sozialen und diskursiven Wissensbestände sie zurückgreifen, wie diese also performativ angeeignet und interaktiv bearbeitet werden. Dadurch, dass Diskursbestände zu den Themen Leistung, Optimierung, Arbeit, Erschöpfung sowie der erziehungswissenschaftliche Anspruch an die Funktion von Universität, Studium und Bildung bereits dargelegt worden sind, kann die Wertigkeit dieser Diskurse vor dem Hintergrund der Studiensituationen in den biografischen Erzählungen auch anders berücksichtigt werden.

Die Kriterien einer impliziten Normativität zeigen, welche Art von Selbstverhältnissen in den Blick zu nehmen ist. Der Weltbezug ist hier als Institutionenbezug zu konkretisieren, in dem soziale und machtvolle Positionen ausgehandelt werden. Hier ist zu schauen, inwiefern durch die (sozialen) Praktiken

des Erzählens und Interagierens Offenheit, Distanz oder Widerspruch hervorgebracht werden. Als performatorischer Akt begriffen, geht es darum, wie biografische Erzählweisen die Art und Weise des Verhältnisses zum eigenen Studium im Interview problematisieren. Mir geht es nicht darum, welche Entwicklungen in den Erzählungen als Bildungsprozess gelten können, sondern welche Bedingungen und Möglichkeiten die Erfahrungsräume Studium und Universität selbst bieten, um Bildungsprozesse in dem hier besprochenen Theorierahmen thematisieren zu können. Woran scheitert (möglicherweise) das Fraglichwerden und Zulassen von Problemen bzw. wodurch wird dies eben durch das Studium selbst verhindert? Ich gehe deshalb so vor, dass ich die Problem- und Krisenbearbeitungen der Studierenden nicht nur als Ermöglichung von Bildungsprozessen lesen werde, sondern auch als Frage nach Subjektivierungsprozessen analysiere, die sich vor dem Hintergrund der Veränderungen des Bildungssystems im Zuge der Leistungs-, Optimierungs- und Dienstleistungsdiskurse sowie der Kritik daran förmlich aufdrängen. So verstanden handelt es sich unter postfordistischer Perspektive auch um eine Institutionen- und Organisationskritik, die zur Thematisierung von Problemen und Widersprüchen und der Frage nach möglichen Bildungsprozessen beitragen soll.

Um dieses Vorhaben weiter zu konkretisieren, wird im Folgenden diskutiert, warum die Dokumentarische Methode und ihr methodologisches Fundament der praxeologischen Wissenssoziologie als geeignet erscheint, diese Fragen produktiv zu bearbeiten.

3.3 Die Dokumentarische Methode – Alte und neue Zusammenhänge

Die Dokumentarische Methode arbeitet methodologisch mit vielfältigen und sich offen aufeinander beziehenden Zugängen. Neben Mannheims Wissenssoziologie und Bourdieus Praxeologie finden sich Verknüpfungen zu Harold Garfinkels Ethnomethodologie, zu Goffmans Rollentheorie, zu Luhmanns Systemtheorie, zur Wissenschaftstheorie von Peirce und zur Diskusanalyse von Foucault bis Stuart Hall. Arnd-Michael Nohl (2006) bezieht überdies noch Überlegungen aus dem (Sozial-)Pragmatismus namentlich von John Dewey und George Herbert Mead hinzu. Wie auch schon bei der transformatorischen Bildungstheorie hat man es hier mit einem äußerst heterogenen Ensemble von theoretischen Überlegungen zu tun, die unter dem Schlagwort der praxeologischen Forschung versammelt werden. Aber auch hier gilt, dass es sich nicht um beliebig wählbare Zugänge handelt, vielmehr besteht die Herausforderung darin, das gegenstandstheoretische Erkenntnisinteresse „so zu bestimmen, dass es unter Zuhilfenahme von Methoden und unter methodologischer Reflexion beobachtbar wird“ (Schondelmayer et al. 2019, S. 10). Damit weiß die Dokumentarische Methode

um ihre ‚blinden Flecken' bzw. um die Standortgebundenheit des eigenen Vorgehens, das systematisch durch jede Beobachtung miterzeugt wird (vgl. ebd.). „Was die Dokumentarische Methode ‚sieht' oder ‚nicht sieht', bestimmen ihre grundlagentheoretischen Setzungen" (ebd.).

Das klassische Forschungsfeld der Dokumentarischen Methode, wie es sich Anfang der 1980er Jahre entwickelt hat, erscheint auf den ersten Blick nicht unbedingt prädestiniert für machttheoretische Fragestellungen. Deswegen erlaube mir hier einleitend eine Kritik des historischen Kontextes zu diesem macht- und herrschaftstheoretischen Theoriedefizit. Lange Zeit hat es auch hier in meinen Augen eine Art Rezeptionssperre gegeben. Damit sollen die Arbeiten dieser zeitgeschichtlichen Phase keineswegs diskreditiert werden. Trotzdem erscheinen mir die wissenschaftstheoretischen Verschiebungen und Wiederentdeckungen allemal bemerkenswert, auch wenn sie heute unter diskursiven, institutionellen und subjekttheoretischen Vorzeichen diskutiert werden.

Mannheims in der Weimarer Republik geschriebenes Werk „Ideologie und Utopie" (1929) ist für seine wissenssoziologische Ausarbeitung in mehreren Hinsichten bedeutsam. Das Werk ist nicht nur ein Ausgangspunkt wissenssoziologischer Forschung[62], sondern dokumentiert auch, wie Mannheim in den Auseinandersetzungen seiner Zeit darum bemüht war, den Ideologiebegriff forschungspraktisch zu erweitern. Neben einer allgemeinen Absage an metaphysische Gewissheiten, war Mannheim sich der aufstrebenden neuen Mittelschichtsgesellschaft sehr bewusst, mit deren Aufstieg die alte monologische Weltanschauung der traditionellen Ordnung für immer verschwunden war, wie der Literaturwissenschaftler Terry Eagleton (1993/2000, S. 128) schreibt. Die Wissenssoziologie Mannheims löst sich von dem Ideologiebegriff dieser Zeit, der den Charakter einer allgemeinen Vorwurfsgeste angenommen hatte. Vorstellungs- und Glaubenssysteme wurden nun innerhalb der Gesellschaftsformation verortet, die sie hervorbrachten. Mannheim vermeidet es dabei, von einem Relativismus zu sprechen, der die Nicht-Erkennbarkeit seines Gegenstandes zur Folge hätte. An dieser Stelle hat er den ‚methodischen Relationismus' gesetzt. Eine gesellschaftliche Untersuchung der Basis des Denkens muss demnach dem Streben nach Objektivität nicht gegenläufig sein. Selbst wenn Vorstellungen durch ihren gesellschaftlichen Ursprung geformt werden, so lässt sich ihr Wahrheitsgehalt nicht darauf reduzieren (vgl. ebd.). Die Wissenssoziologie thematisiert ihre blinden Flecken, indem sie konkurrierende Standpunkte zu einer vorläufigen, dynamischen Totalität des Denkens aufbaut und somit zu einer Art eingeschränkter Objektivität gelangt (vgl. ebd.).

62 Mannheims Aufsatz zur Wissenssoziologie wurde dem Band „Ideologie und Utopie" 1952 nachträglich hinzugefügt sowie das für die englische Ausgabe (1937) verfasste 1. Kapitel (in Übersetzung).

Die Verwendung eines neutralen und deskriptiven Ideologiebegriffs erfolgte in der Absicht, die Formen des ideologischen Gebrauchs und des Denkens als relationale Ortsbestimmung einer historisch-sozialen Situation zuzuordnen. Der Begriff der Ideologie[63] meinte zunächst einmal nicht mehr als die Lehre von den Ideen und enthielt zu Anfang noch keine ontologische Entscheidung und damit auch noch keine Entwertung des Denkens seines Gegenübers (vgl. Mannheim 1929, S. 66). Im 19. Jahrhundert hatte der Ideologiebegriff ausgehend von Marx dann eine nahezu völlig neue Bedeutung angenommen. Mannheim zeigt eindrücklich, wie die historische Transformation des Ideologiebegriffs gleichzeitig den Ausgangspunkt sozialer Differenzmarkierungen in einem umfassenden Sinne kennzeichnet.

> „[Es] muss klargelegt werden, daß hier der Ideologiebegriff nicht im Sinne der negativ bewerteten, bewußten politischen Lüge gebraucht wird, sondern daß er den einer bestimmten historischen und sozialen Seinslage notwendigerweise zugehörenden Aspekt, die damit verbundene Weltanschauung und Denkweise bezeichnen soll." (Ebd., S. 109)

Die ideologischen Elemente des Denkens entsprechen nicht den Kategorien von ‚wahr' und ‚unwahr', sondern sind Referenzwerte der sozialen Positionierungen, in denen man verwurzelt ist. In diesem Sinne ging es Mannheim anfänglich nicht um die Negation der Bedeutung von Ideologie, sondern um ihre dynamische Verschiebung zu Ideologemen.[64] Ideologien sind Ausdruck historischer Gewor-

63 Der Begriff der Ideologie geht auf Antoine L. C. Destutt de Tracy (1754–1836) zurück und bezeichnete ursprünglich „die wissenschaftliche Untersuchung menschlicher Vorstellungen und Ideen" (vgl. Eagleton 1993/2000, S. 78). In dieser ursprünglichen Absicht lassen sich die historischen Linien dieses Begriffs bis Hobbes und Bacon zurückverfolgen (vgl. Lieber 1985; Ritsert 2002). Zuweilen wird die Ideologie der Wissenschaft gegenübergestellt. Dies, so bemerkt Eagleton, entbehre nicht einer gewissen Ironie, sei die Ideologie doch mit dem Anspruch angetreten, historische Prozesse und Entwicklungen, fußend auf ihren materiellen Grundlagen, nach der Entstehung und Bildung ihrer Ideen zu befragen (vgl. Eagleton 1993/2000, S. 78).

64 Den Begriff des Ideologems („ideologeme") habe ich von dem US-amerikanischen Literaturwissenschaftler Fredric Jameson (1991) übernommen, der diesen Begriff gebraucht, um das Gemeinsame von Diskursanalyse und Ideologiekritik zu bezeichnen. Methodologisch führt Jameson dies am Beispiel des Marktes aus:
„It must finally be added, on this methodological point, that the conceptual framework of discourse analysis – although allowing us conveniently, in a postmodern age, to practice ideological analysis without calling it that – is no more satisfactory than the reveries of the Proudhonists: autonomizing the dimension of the /concept/ and calling it ‚discourse' suggests that this dimension is potentially unrelated to reality and can be left to float off on its own, to found its own subdiscipline and develop its own specialists. I still prefer to call /market/ what it is, namely, an ideologeme, and to premise about it what one must premise about all ideologies: that, unfortunately, we have to talk about the realities fully as much

denheit und spezifischer Modi der Vergesellschaftung, die selbst auf ein Gefüge von Macht- und Herrschaft verweisen und die Entstehung und Hervorbringung ungleicher Positionen rechtfertigen.

Was die Wissenssoziologie von der Ideologiekritik in dieser frühen Phase unterscheidet, ist der begriffliche Wechsel von der Ideologie zum Terminus der Weltauffassung bzw. Weltanschauung, auch wenn Mannheim genau weiß, dass solche Weltanschauungen durch den systematisch blinden Fleck des Beobachters nicht neutral untersucht werden können. Es muss also, wenn der Begriff der Weltanschauung nicht beliebig Verwendung finden soll, stets über beides gesprochen werden, über die soziale Seinslage (die Erfassung des sozialen Sinns) sowie die dahinterstehenden Denkweisen und Diskurse. Eagleton (1993/2000, S. 130) macht Mannheim den Vorwurf, das der Ideologiebegriff hier eine nichtssagende (zu neutrale) Form annimmt. Weltanschauungen weisen die Tendenz auf, – so geht Eagleton weiter – Ideen in ihrer Mystifikations-, Rationalisierungs- oder Machtfunktion herunterzuspielen (vgl. ebd., S. 129). Der Ideologiebegriff verliere bei Mannheim seine Konnotation zu Legitimations- und Machtkämpfen und trete entweder über-generalisiert als einer jeden Überzeugung innewohnendes Moment und somit als Ausdruck einer totalen Bewusstseinsstruktur eines Zeitalters auf oder wird übermäßig auf Arten der Täuschung reduziert (vgl. ebd., S. 130). Mannheim (1929, S. 8) spricht vom „partikularen" und einem „totalen Ideologiebegriff". Während die erste Vorstellung immer einen direkten Angriff auf die Ideen des Gegners mit sich bringt und ihn der Lüge bezichtigt, sagt die zweite Definition, dass man es grundsätzlich mit einem parteiischen oder verzerrten Denken zu tun hat. Das kann aber als Binsenweisheit gelten und führt zu keiner weiteren Einsicht, außer dass diejenigen, die sich selbst als neutral und objektiv geben, einen gehörigen Ideologieverdacht auf sich laden. „Mannheim schenkt Theorien wie der des Warenfetischismus, wo Täuschung weit davon entfernt ist, psychologische Ursachen zu haben, sondern als etwas, das durch eine ganze Gesellschaftsstruktur erzeugt wird, kaum Aufmerksamkeit" (Eagleton 1993/2000, S. 129). Soziale Formen und sozialer Sinn, die im Verhältnis zu institutionellen Rollen- und Normerwartungen stehen, wie Hirsch dies im Anschluss an die Marxsche Formanalyse vornimmt, geraten dabei wenig in den Blick. Damit fällt aber die Vorstellung von Ideologie bei Mannheim, obwohl er die Linien ausführlich rekonstruiert, auf ein vor-marxistisches Niveau zurück. Erst spätere Diskursanalysen haben dieses Defizit thematisiert und mit der Frage nach der sozialen Seinslage verbunden. Dabei geht es in der Diskursanalyse wie in der Ideologiekritik stets um beides: eine politische und eine erkenntnistheoretische Lesart, die

as the concepts. Is market discourse merely a rhetoric? It is and isn't (to rehearse the great formal logic of the identity of identity and nonidentity); and to get it right, you have to talk about real markets just as much as about metaphysics, *psychology, advertising*, culture, representations, and libidinal apparatuses" (ebd., S. 264, Hervorhebung im Original).

nach der Verfasstheit spezifischer Steuerungs- und Regierungsweisen und ihren normativen Implikationen fragt. Ideologien sind so nicht anders auf bestimmte Aspekte der (sozialen) Wirklichkeit gerichtet, die von der Überzeugung getragen sind, eine bestimmte (vorzustellende) Ordnung zu stabilisieren bzw. stabilisieren zu können.

Die Wissenssoziologie sah sich nachfolgend generell selbst in der Rolle, die Ideologiekritik beerbt und modifiziert zu haben. Jedoch führte auch die These, dass alles Wissen sozial bestimmt sei, zu starken Kontroversen und Gebietsabgrenzungen innerhalb der Wissenssoziologie (vgl. die Beiträge bei Meja/Stehr 1982a, 1982b). Die Dokumentarische Methode ließ diesen Zusammenhang zwischenzeitlich fallen und suchte ihre theoretischen Bezüge in Ethnomethodologie, Sozialphänomenologie und Systemtheorie. Der Bildungsphilosoph Krassimir Stojanov (2011, S. 155) sieht den Hauptgrund dafür, dass allgemein auf eine Ideologiekritik verzichtet wurde, nicht nur in der üblichen systematischen Zurückweisung des marxistischen gesellschaftstheoretischen Ansatzes, sondern auch durch die politischen Entwicklungen der 1980er und 1990er Jahre, insbesondere in Osteuropa und an deren Peripherie, als diskreditiert. Nicht zuletzt aus der historischen veränderten Situation seit Anfang der neunziger Jahre galt es möglicherweise für anachronistisch, aber auch unpopulär, ein Konzept von Macht- und Herrschaftskritik für die empirische Rekonstruktion von Alltagswelt zu berücksichtigen. Die Individuierung des Subjekts und damit der Anspruch, den Aussagen sozialer Akteure einen unverrückbaren Eigenwert zu verleihen, wirkte nicht zuletzt als Möglichkeit, die Frage nach Autonomie und Selbstgestaltung von einem lebensweltlichen Standpunkt aus neu in den Blick zu nehmen.

In Anlehnung an Mannheims Aufsatz zur Wissenssoziologie (1964) wurde deswegen nicht mehr von der Standort*ge*bundenheit, sondern bevorzugt von der Standort*ver*bundenheit bzw. Seins*ver*bundenheit gesprochen. Es galt, die genannten Rationalitätsvorstellungen, die sich im Denken herausbilden, zu umgehen und nicht in ihre ideologischen Fallstricke zu geraten. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang vom Fokus der „Apekthaftigkeit des Wissens und Denkens" unter Verweis auf den „wertfreien Ideologiebegriff" und weiterführend auf Webers Postulat der Wertfreiheit von Forschung (vgl. Bohnsack 2014a, S. 191 f.). Ausgehend von dieser Aspekthaftigkeit seien auch die methodischen Grundlagen zur Einklammerung des Geltungscharakters zu entwickeln (vgl. ebd., S. 192). Insbesondere in früheren Arbeiten zur Dokumentarischen Methode standen die *impliziten* und *atheoretischen* Wissensgehalte der Akteure im Zentrum der Aufmerksamkeit und nicht deren kommunikativ-generalisierte Äußerungen. Eine derartige Differenzierung der Analyse des „Sich-Verhaltens" zu institutionalisierten Ablaufmustern und Rollenerwartungen fehlte in der von Alfred Schütz übernommenen Theorie des *Common-Sense* lange Zeit (vgl. Bohnsack 2017, S. 36). In der Umwertung des Ideologiebegriffs in den Common-Sense-Begriff – Vorstellungen der AkteurInnen

über ihre eigene Praxis, die intersubjektiv[65] hergestellt werden – wurde das Interesse an dem forschungspraktischen Erkenntniswert einer Bestimmung dessen, was sich als möglicherweise macht- und herrschaftskritisch konstituiert, zwischenzeitlich fallengelassen. Bezeichnet werden Common-Sense-Vorstellungen mit Max Weber auch als Kollektivvorstellungen, die in den Alltag eingelagert sind und sich durch den Gebrauch sprachlich undifferenzierter Kollektivbegriffe zeigen; als Deckmantel von Unklarheiten des Denkens und Wollens hemmen sie die richtige Benennung der Problemstellung (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 13). Die Rationalitätsvorstellungen der Akteure sind demnach für die sozialwissenschaftliche Rekonstruktion mindestens in zweifacher Hinsicht problematisch: Kollektiv geteilte Rationalitätsvorstellungen können die tatsächlichen Motive und unbewussten Orientierungen verdecken und verhindern so eher ein sozialwissenschaftliches Verstehen. In gleicher Weise arbeiten wissenschaftliche Interpretationen auch bereits immer mit Alltagsinterpretationen als Vorstellungen des Common Sense, wobei die Gefahr besteht, dass Alltagsinterpretationen differenzlos in die Analyse eingepasst werden.

Es erscheint mir nicht zuletzt vor dem skizzierten Forschungshintergrund spezifischer Modi der Ökonomisierung und ihrer institutionellen Inanspruchnahme einigermaßen stringent, dass die in Anlehnung an Mannheim entwickelte Dokumentarische Methode die striktere sphärische Trennung von alltäglichen und normativen Selbstentwürfen, -thematisierungen und Herstellungsweisen in den letzten Jahren zugunsten einer mehr verbindenden Perspektive von verschiedenen Seiten erneut aufgenommen hat. Bohnsack selbst hat dieses Verhältnis mit seinem Buch „Praxeologische Wissenssoziologie“ (2017) umfassend aufgearbeitet. Besonders bemerkenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang eine Bemerkung des Autors gleich zu Beginn: Haben seine Arbeiten an grundlagentheoretischen Begrifflichkeiten primär im Dienst methodologischer und methodischer Fragen gestanden, wird hier das Vorgehen gleichsam umkehrt. Die empirischen Analysen dienen nun einer Vertiefung grundlagentheoretischer und metatheoretischer Fundierungen, in denen machtanalytische Überlegungen aufgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 12). Das lese ich nicht zuletzt so, dass man theoretisch (also wissenschaftlich) die Frage nach Macht- und Herrschaftskonstellationen zwar ausblenden kann, sie sich praktisch (also empirisch) jedoch immer wieder aufdrängt.

Im Weiteren wird auf die Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode unter besonderer Berücksichtigung der neueren Ausarbeitungen Bohnsacks zum erweiterten Wirkungsfeld der Methode eingegangen.

---

65 Eine Gesprächsführung und die darin gelagerten Absichten werden durch eine intentionale Orientierung an allgemeinen Regeln und Normen vollzogen, wie Bohnsack (2017, S. 40) hinsichtlich Harold Garfinkels Modell der Interaktionsteuerung darlegt: „Die autonome Kontrolle des Individuums operiert in dem Spannungsverhältnis zwischen der Vermutung darüber, welches Wissen oder ‚Bild‘ der andere von mir hat, einerseits, und der anderen Vermutung, welches Wissen oder ‚Bild‘ der andere von mir hätte, wüsste er das über mich, was ich selbst über mich weiß, andererseits“.

3.3.1 Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode ist in den letzten Jahren das tertium comparationis zahlreicher Auseinandersetzungen geworden, denen an einer systematischen Weiterentwicklung dieser Methode gelegen ist (vgl. Bohnsack 2014b; Bohnsack 2017; Bohnsack et al. 2018; Dörner et al. 2019; Geimer et al. 2019; Amling et al. 2019, 2020). Ebenso hat die qualitative Bildungsforschung diesen Diskurs aufgegriffen und diskutiert ihrerseits Anschlussmöglichkeiten an die Dokumentarische Methode (vgl. Ecarius/Schäffer 2018; Heinrich/Wernet 2018; Maier et al. 2018).

Ohne die Dokumentarische Methode in aller Ausführlichkeit darstellen zu wollen (vgl. Bohnsack 2014a), sollen hier nur diejenigen Aussagen nachgezeichnet werden, die für eine bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung relevant sind. In diesem Zusammenhang fokussiere ich mich auf die Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode. Die Dokumentarische Methode ist überdies mittlerweile in zahlreichen unterschiedlichen Gegenstandsbereichen und Disziplinen zur Anwendung gekommen.[66] Sie steht wie zuvor dargelegt, in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim, erweitert diese aber im Kern um die *praxeologische* Dimension im Sinne Bourdieus. Es geht um die Frage, wie Praxis aus Sicht der Akteure hergestellt wird bzw. welcher *Habitus* der Praxis (der performativen Darstellung der Erzählung) den Akteuren zugrunde liegt, ohne den subjektiven Intentionen der Erzählenden dabei ‚aufzusitzen'. Voraussetzung ist hierfür, wie erwähnt, die Unterscheidung zwischen *kommunikativ-theoretischem Wissen* (Common-Sense-Ebene) und dem impliziten *atheoretisch-konjunktiven Wissen* (habituelles Wissen), dass den Akteuren selbst nicht zugänglich ist bzw. sich nicht direkt explizieren lässt (vgl. Bohnsack 2017, S. 63–101).

Im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie (2017) hat Bohnsack die Common-Sense-Ebene dann in ein übergreifendes Modell praxeologischer Typenbildung integriert (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 16 ff.). Mannheim spricht von der kommunikativen Ebene, während Bohnsack dies genereller als diejenige der *propositionalen Logik* bezeichnet (vgl. ebd.). Innerhalb der Dokumentarische Methode werden die propositionalen Logiken auch als *Orientierungsschemata* bezeichnet. Darunter werden so „unterschiedliche Konzepte wie ‚normative Erwartungen, Um-Zu-Motive, exteriore Zuschreibungen und Theorien der Erforschten über ihre Handlungspraxis' subsumiert" (vgl. Rauschenberg/Hericks, U. 2018, S. 112). Das atheoretisch-konjunktive Wissen wird im Begriff des *Orientierungsrahmens im engeren Sinne* thematisiert. Neu hinzugekommen ist

66 Einen umfassenden und stetig aktualisierten Überblick über Aufsätze, Publikationen, Monografien, Sammelbänden etc., die mit der oder zur Dokumentarischen Methode gearbeitet haben, finden sich auf der Homepage von Arnd-Michael Nohl: www.hsu-hh.de/systpaed/dokumentarische-methode [05.09.2022].

der *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne*, in dem die Kategorien der *Norm* und der (sozialen) *Identität* (nach Erving Goffman) für die Rekonstruktion des handlungsleitenden (konjunktiven) Wissens der Akteure ergänzt werden (vgl. Bohnsack 2018, S. 220). Im Weiteren werden die Verknüpfungen aufeinander aufbauend dargestellt. Ich greife eingangs für eine bessere Verständlichkeit auf deren Grundannahmen zurück und stelle diese gleich in den Kontext der methodischen Reflexion und des sich daraus ergebenden Vorgehens für die Analyse von biografischen Interviews.

Zentral für die Dokumentarische Methode ist das Konzept des *konjunktiven Erfahrungsraumes*, welches sich durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge und durch eine fundamentale Sozialität auszeichnet, auf deren Grundlage unmittelbares Verstehen von Akteuren möglich wird (vgl. Bohnsack 2017, S. 102–141). In diesem Zusammenhang wird auch von *Primordialität* des Erfahrungswissens und kollektiver Vorstellungen gesprochen. Bereits in den ersten Studien auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode waren jedoch nicht die Individuen selbst im Fokus, sondern ihr gemeinsam geteilter Erfahrungsraum. „Auch dort, wo die Erhebung auf der Basis von Individualinterviews stattfindet, sind zum Beispiel bildungsmilieu-, professionsspezifische oder ethnische Erfahrungsräume der eigentliche Gegenstand" (Bohnsack et al. 2018, S. 20). Zunächst wird das zugrundeliegende Sinnsystem rekonstruiert, das durch Überkreuzung habitueller Vorstellungen und Praxen die Herstellung vergleichender Zusammenhänge erlaubt. Fürs Erste werden so der *modus operandi* solcher Habitusstrukturen und Handlungsmuster sowie die bedingenden Sozialdimensionen analysiert. Anders formuliert interessiert sich die Dokumentarische Methode nicht für das ‚Was' eines objektiven (vermeintlich normativen und faktischen) Sinnes, sondern für die Frage nach dem ‚Wie' der Herstellung, der Entstehung und des Vollzugs eines sozialen Sinns, wie er sich beispielsweise in sprachlichen Ausdrücken dokumentiert (vgl. Bohnsack 2017, S. 13). Diese für eine praxeologische Wissenssoziologie standardmäßigen Rekonstruktionsweisen werden über einen zweigliedrigen Arbeitsschritt vorgenommen:

Die *formulierende Interpretation* operiert zunächst ausschließlich am Text (‚Was'-Ebene) und soll vor übergriffigen Interpretationsschemata seitens des Interviewers schützen (vgl. Bohnsack 2014a, S. 136 f.). Von Interesse ist die Identifizierung thematisch relevanter Passagen sowie die sequenzielle Einteilung nach Ober- und Unterthemen. Bohnsack spricht hier von der propositionalen Struktur, die als Geltungscharakter den Anspruch auf faktische Wahrheit und normative Richtigkeit des Erzählten einklammert (vgl. Bohnsack 2017, S. 79 f.). Während die formulierende Interpretation noch im Bereich des immanenten Sinngehalts des Textes verbleibt, ohne zu dessen Geltungsansprüchen Stellung zu nehmen, erfolgt über die anschließende *reflektierende Interpretation* die Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, in dem bestimmte Orientierungen zum Ausdruck gebracht werden (‚Wie'-Ebene). Zumeist bilden sich *positive* und *negative*

Gegenhorizonte, die den Rahmen eines Erfahrungsraumes konstituieren, gegeneinander ausbilden und gegebenenfalls überformen und in denen gleichzeitig das Thema zur Entfaltung kommt (vgl. Bohnsack 2014a, S. 137 f.). Damit wird dem Herstellungsprozess der Konstruktion selbst Rechnung getragen. Ein zentraler Begriff ist in diesem Zusammenhang der des *Enaktierungspotenzials*. Enaktierungen sind „Prozesse der Umsetzung der Orientierungen in Alltagshandeln", die zumeist auf positiven Gegenhorizonten aufruhen bzw. aufbauen (vgl. ebd., S. 138). Es entsteht hierbei die Möglichkeit, ähnliche Fälle miteinander zu kontrastieren und intersubjektiv vergleich- und überprüfbar zu machen. Zugleich sind Enaktierungen wesentlich für die Beobachtung institutioneller Orientierungen, wie sie zuvor beschrieben wurden.

Bei der formulierenden und reflektierenden Interpretation bedient sich die Dokumentarische Methode der für sie typischen Textsortentrennung nach Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung, die auf Fritz Schützes narrationsstrukturellem Verfahren basiert (vgl. Nohl 2017, S. 32). Das operative Verständnis der Dokumentarischen Methode geht grundsätzlich davon aus, dass die Analyse erzählender und beschreibender Textpassagen dazu geeignet ist, die Spezifika konjunktiver Erfahrungsräume zu rekonstruieren, während die bewertenden und argumentativen Passagen die gesellschaftliche Ebene eines kommunikativ-generalisierten Wissens widerspiegeln. Nohl macht hier darauf aufmerksam, dass es sich um eine analytische Trennung handelt, da im narrativen Interview der Erzähler stets in beiden Sphären verankert ist (vgl. ebd.). Insofern bedeutet die Gewichtung der Textsorten eine Konzentration auf das konjunktive Erkennen-Wollen. Die Frage, welchen konzeptionellen Stellenwert den Textsorten des Argumentierens und Bewertens zukommt, wird von Nohl in einer Meta-Kategorisierung beantwortet. Zwar rücken bei den Textsorten die konjunktiven Erfahrungsräume nicht in den Mittelpunk, dennoch sei es möglich, die Konstruktionsweise des Argumentierens selbst zu rekonstruieren. Nohl bezeichnet dies als „modus operandi des Theoretisierens" (ebd., S. 35), der ebenfalls aufschlussreich für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens sein kann. Argumentationen haben diesbezüglich einen grundsätzlicheren Gegenwartsbezug, was mitunter vor dem Hintergrund der Interviewsituation und den Modi der Interaktion berücksichtigt werden muss. Es ist von unterschiedlichen Seiten darauf hingewiesen worden, dass Argumentationen nicht nur ein Hindernis des eigentlichen Analysevorhabens darstellen, sondern einen charakteristischen Teil der sozialen Praxis ausmachen (vgl. Maxelon et al. 2018). Nach Nohl „lösen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen nicht einfach einander ab, sondern stehen meist in einem Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis zueinander" (Nohl 2017, S. 24). Die Art und Weise, wie auf bestimmte Erfahrungen Bezug genommen wird, welche Deutungsmuster, Wahrnehmungsweisen und schließlich ver-objektivierte Geltungsansprüche ihnen beigelegt werden, sind nicht ausschließlich im Sinne von Schützes „Quasi-Allsätze" (vgl. Schütze 1987, S. 148) als allgemeingültig gefasst.

Methodologisch gilt das narrative Interview und das narrationsstrukturelle Verfahren mittlerweile als gut fundiertes Analyseinstrument, um einen Zugang zur Erfahrungsbildung des Alltags zu entwickeln. Diese Fokussierung, die auf den Eigenwert einer Erzählung setzt, und die mit einer möglichst offenen bzw. erzählgenerierenden Fragestellung einhergeht, entspricht dem, was die Dokumentarische Methode als die „Zeit- und Standortgebundenheit des Denkens" bezeichnet. Diese Form des narrativ-biografischen Interviews geht auf Fritz Schütze zurück (Schütze 1984; Küsters 2006). Prominent ist Schützes Ansatz dadurch geworden, dass er den erzähltheoretischen Wert von „Stegreiferzählungen" methodologisch ausgearbeitet hat. Schütze thematisiert in einer späteren Arbeit auch die Bedeutung von Hintergrundkonstruktionen dazu. Diese sind „Reparaturversuche im Darstellungsgang des autobiographischen Stegreiferzählens" (Schütze 2016, S. 419). Es handelt sich nach Schütze um einen textuell lesbaren sekundären Ordnungsversuch, den real-chaotischen Diskrepanzen und Ambivalenzen des eigenen Lebens zu begegnen (vgl. ebd.). Die Deutungsmuster, die so in die eigenen Hintergrundkonstruktionen einfließen, sind oft in sich mehrdeutig und können zu unterschiedlichen Interpretationen Anlass geben. Schütze stellt diese Überlegungen in den Kontext von lebensgeschichtlichen Wandlungsprozessen, wie sie auch für die Bildungsforschung relevant sind. Die Ausdifferenzierung und Analyse ‚unordentlicher' Hintergrundkonstruktionen, die Schütze als vielversprechendes Mittel der Biografieforschung beschreibt, müsste so, wie oben erwähnt, auch die widersprüchlichen quasi-objektiven Bezüge des Erzählens berücksichtigen, die als wesentliches Element solcher Hintergrundkonstruktionen wirken.

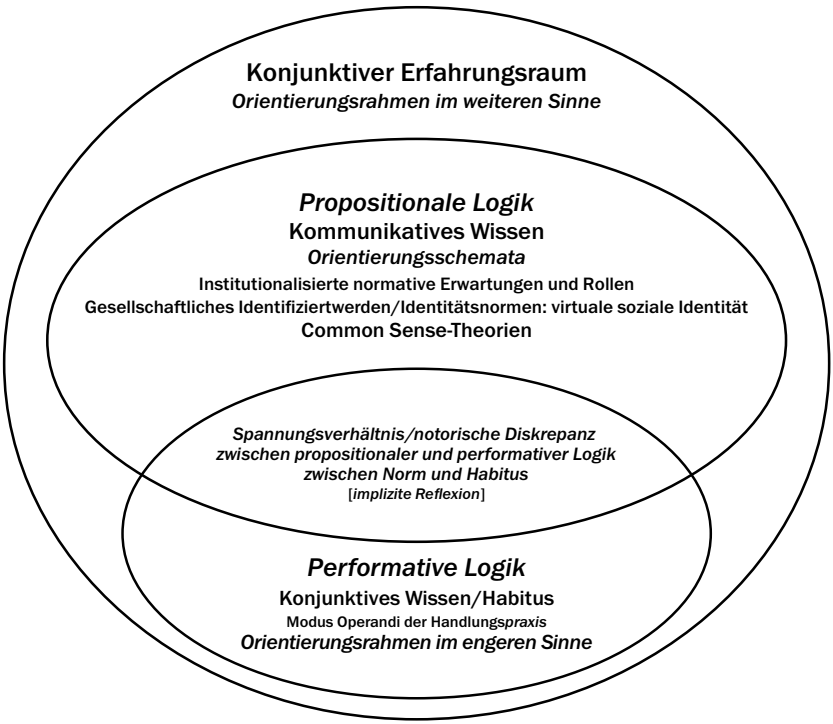
An die Frage der Generalisierbarkeit knüpft die Dokumentarische Methode mit der *sinngenetischen Typenbildung* an. Hier wird der rekonstruierte Orientierungsrahmen in seiner Unterschiedlichkeit von anderen Fällen abgegrenzt und damit abstrahiert (vgl. Nohl 2017, S. 94). Übertragen auf die Struktur von Selbst- und Weltverhältnissen bedeutet dies, den modus operandi und damit die Handlungsstruktur der Selbst- und Weltverhältnisse zu rekonstruieren. In den Brennpunkt rückt damit die je spezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstruktur, die als Eigenlogik der Erzählung ausgemacht werden kann. Abgezielt wird auf die Ebene des Geltungscharakters bzw. auf den subjektiv gemeinten Sinn der Erzählung. Orientierungsrahmen stehen dann nicht nur im Kontrast zu anderen bzw. heterologen Orientierungsrahmen, sondern gewinnen dadurch eine „eigene Signifikanz", wie Nohl schreibt (vgl. ebd., S. 95).

Äußerungen (wie z. B. in Interviews) lassen sich dennoch nie in Gänze erschließen, sondern fokussieren notwendig und wesensmäßig den Kontext einer Erzählung. Sinnzusammenhänge besitzen in dieser Form einen spezifischen Verweisungscharakter, der ausgehend von der „Ich-Hier-Jetzt-Struktur" einer Erzählung seinen Ausgang findet (vgl. ebd., S. 104). Bohnsack (2017, S. 34) spricht hier mit Bezugnahme auf Garfinkel, Sacks und Peirce von „Indexikalität". Indexikalität ist die Eigenschaft eines sprachlichen Ausdrucks, wenn sein Bezug systematisch zum

Äußerungskontext steht. Beispiele hierfür sind deiktische Bezüge, Bezugnahmen auf Personen, Orte oder Zeiten im Kontext sprachlicher Äußerungen, zum Beispiel *hier, jetzt, heute, dort, dieses, jenes* etc. Die *Ich-Hier-Jetzt-Struktur* einer Erzählung macht so gesehen ihr deiktisches Zentrum aus. In der bildungstheoretischen Biografieforschung hat beispielsweise Rainer Kokemohr (2014) die Bezeichnung von Indexikalität und Verweisräumen für die Mikroanalyse von Texten verwendet, an denen bildungstheoretische Figuren diskutiert worden sind. Eingefangen wird so die Aspekthaftigkeit von Ausdrucksweisen über deiktische Bezüge, in denen sich das erzählte Selbst-Weltverhältnis im Interview stabilisiert und modifiziert.

Die weitere Ausdifferenzierung des Orientierungsrahmens setzt an dieser Stelle ein. Im Gefolge der Kritik an Bourdieus Habituskonzept (vgl. beispielsweise Reckwitz 2006; Rieger-Ladich/Grabau 2017), seiner relativen Starrheit, seiner eher eindimensionalen Ausrichtung auf ein spezifisches Sinnsystem, erweitert die Dokumentarische Methode ihre Kategorien um die Notwendigkeit eines systematischen Zugangs zur Mehrdimensionalität von Wissensformen resp. Erfahrungsräumen, die in Überlagerung zu individuellen habituellen Strukturen auftreten und auf institutioneller bzw. organisationaler und gesellschaftlicher Ebene identifizierbar und rekonstruierbar sind (vgl. Bohnsack et al. 2018, S. 21).

Abbildung 1: Die Weiterentwicklung des konjunktiven Erfahrungsraums



Quelle: Bohnsack 2017, S. 103

Bohnsack nutzt dieses Schaubild, um die Komplexität des konjunktiven Erfahrungsraumes zu veranschaulichen. Er unterscheidet hier zwischen dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und dem im engeren Sinne. Während der Orientierungsrahmen im engeren Sinne mehr oder weniger synonym für den Habitus bzw. für die Struktur der Handlungspraxis (modus operandi) verwendet wird, wird nun übergreifend eine stärkere Verbindung zur propositionalen Logik bzw. zu den Orientierungsschemata der Akteure einbezogen. „In seinem weiteren Sinne umfasst der Orientierungsrahmen zusätzlich die Art und Weise, in der sich der Habitus auf in einem konjunktiven Erfahrungsraum wahrgenommene Normen bezieht und sich in dieser Bezugnahme (unterschiedlich) ausgestaltet" (Hericks et al. 2018, S. 53 f.).

Im Rahmen einer sich intensivierenden Diskurs- und Subjektforschung in den Sozialwissenschaften revidiert Bohnsack damit frühere Aussagen, als beide Dimensionen noch als „fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung" (Bohnsack 2014a, S. 61) bezeichnet wurden. Die Subjektkonstitution innerhalb der Dokumentarischen Methode ist gekennzeichnet durch die „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten" (Mannheim 1980, zitiert nach Bohnsack 2017, S. 35 f.), die Bohnsack in Rekursion auf Mannheims späteren Schriften immer wieder als „notorische Diskrepanz" (ebd.) bezeichnet. Es ist auch diese implizite Doppelheit der Begriffe, die Bohnsack zu einer Differenzierung der Common-Sense-Theorien nach Schütz weiterentwickelt (vgl. ebd.). Institutionalisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Normorientierungen und Begründungen werden auf der Ebene eines nun einsetzenden *Spannungsverhältnisses* (s. Schnittkreis im Schaubild) mit der Ebene inkorporierter und habitualisierter Wissensformen thematisiert. Dieses Spannungsverhältnis kann durch implizite (atheoretische, nicht vollständig artikulierbare) Reflexionen und Erfahrungen bestimmt sein. Dennoch schreibt Bohnsack – und dies ist für ihn entscheidend: „Die begrifflich-theoretisch explizierte Regel mit ihrer propositionalen Logik geht niemals in der performativen Logik der Praxis auf, sodass wir es hier mit einer allgegenwärtigen und notorischen Diskrepanz zu tun haben" (ebd., S. 179). Bohnsack bezeichnet dies als ubiquitäre Eigenschaft gesellschaftlichen Handelns (vgl. ebd.). Er spricht weiter von der wesentlichen Unvereinbarkeit der propositionalen Logik zur performativen Logik.

Geimer und Amling (2019b) argumentieren im Rahmen ihrer Forschungsabsichten allerdings, dass diese notorische Diskrepanz nicht allgegenwärtig und zwingend in Erscheinung treten muss, nämlich dort wo Passungs- und Aneignungsverhältnisse sowie affirmative Bezüge zu Normen kaum ein Spannungsverhältnis entstehen lassen (vgl. ebd., S. 21). Reflexionsirritationen der beschriebenen Handlungs- und Wissensformen werden also vom impliziten Maßstab dieses Erfahrungswissens her beurteilt, welches die Schnittmenge im Schaubild illustriert. In dieser Schnittmenge liegt für die Analyse von Subjektivierungsweisen und Bildungsprozessen das weiterführende Erkenntnisinteresse.

Bohnsack unterscheidet auf der Ebene des impliziten Wissens zusätzlich zur biografisch relevanten Analyse des habitualisierten Wissens nun zwei weitere Ebenen (vgl. das Schaubild in Bohnsack 2017, S. 143). Die *performative Performanz* zielt auf die Rekonstruktion des modus operandi der Diskursorganisation (die gegenseitige Art und Weise des Bezugnehmens im Gesprächsverlauf) und damit in einem erweiterten Sinne auf den konjunktiven Erfahrungsraum, der sich durch die Gemeinsamkeiten des biografischen Erlebens, des Schicksals und der Sozialisationsgeschichte konstituiert (vgl. ebd., S. 113). Folgt man Bohnsacks Überlegungen hierzu, ist das narrative Interview nicht der Ort, um solch einen konjunktiven Erfahrungsraum rekonstruieren zu können. Somit ergibt sich die Notwendigkeit, auf Bohnsacks zweite Ebene der *proponierten Performanz* zurückzugreifen. Er versteht hierunter den modus operandi des zur Darstellung gebrachten Wissens, der sich sowohl auf der kommunikativen als auch der konjunktiven Ebene befindet. Innerhalb der Kategorie der proponierten Performanz trifft Bohnsack nun zwei wesentliche Unterscheidungen, die auch für die Rekonstruktion von Gesprächsverläufen relevant sind. Entscheidend ist hier, dass die so bezeichnete proponierte Performanz sich nicht nur in konjunktiven, sondern auch in kommunikativen Zusammenhängen äußert. Dabei spielt der institutionalisierte Erwartungshorizont der kommunikativen Dimension ebenso eine wesentliche Rolle wie die habitualisierten Wissens- und Handlungsstrukturen der konjunktiven Dimension. Bohnsack bezeichnet dieses Zusammenspiel von habitualisierten und normativen Erwartungsgeflechten als konjunktiven Erfahrungsraum (im weiteren Sinne) (vgl. Bohnsack 2017, S. 103). Hier wird es begrifflich durchaus unscharf, da nun immer wieder genau zu unterscheiden ist, ob von Orientierungsrahmen und konjunktiven Erfahrungsräumen im engeren oder weiteren Sinne zu sprechen ist.

Im Schnittkreis des *impliziten Spannungsverhältnisses* differenziert Bohnsack die im Rahmen der Dokumentarischen Methode gewonnenen Forschungserkenntnisse ausgehend von der proponierten Performanz noch einen entscheidenden Schritt weiter nach *imaginativem* und *imaginärem* Wissen aus (vgl. ebd., S. 152 f.). Als Imaginationen werden Verbegrifflichungen bezeichnet, die in einem konjunktiven wie kommunikativen Sinne Handlungsentwürfe generalisierbar machen und gleichsam auf etwas verweisen, das aus Sicht des Akteurs *ist* oder *war* (vgl. ebd., S. 155). Imaginäre Wissensformen hingegen erfüllen die Funktion eines Ersatzes und treten nur im Bereich des kommunikativen Wissens auf. Während imaginative Entwürfe für eine „Performanz im Sinne einer möglichen Enaktierung" zwischen Habitus und Norm stehen, wird dies bei imaginären Entwürfen ausgeschlossen oder wie Bohnsack schreibt, dis-kontextuiert oder dekontextuiert (vgl. ebd., S. 157). Imaginative Entwürfe sind prinzipiell explizierbar, Identitätsnormen mit ihrem imaginären Charakter entziehen sich hingegen der Möglichkeit der Explikation bzw. diese zur Darstellung zu bringen (vgl. ebd., S. 162).

Von einer „Dis-Kontextuierung" spricht Bohnsack am Beispiel einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen, die ein alternatives konsumbefreites Leben auf einer einsamen Insel im Medium der Fiktion – wie Bohnsack schreibt – zur Darstellung bringt (vgl. ebd., S. 158 ff.). Die Diskussionsteilnehmer fantasieren davon, wie es wäre als Steinzeitmensch zu leben, können jedoch während sie das tun, diese Vorstellung nicht als reale Alternative thematisieren und zur Darstellung bringen. Die Vorstellung der einsamen Insel bleibe somit ein entfernter Traum, der eher kontrafaktisch als integrierend der eigenen Lebenspraxis beigestellt werde.

Im konzeptuellen Entwurf dieses imaginären Horizonts gelangt Bohnsack zu der Frage, welche Rolle der Ideologiebegriff in diesem Zusammenhang heute noch spielt. Der Ideologiebegriff wird im Sinne dieses imaginären Charakters als eine „*unmarkierte De-Kontextuierung*" (ebd., S. 184) innerhalb des empirischen Materials verwendet. Mit diesem Begriff ist eine fiktive Umkehrung zwischen habitualisierten Praktiken und normativen Leitvorstellungen innerhalb des Erzählten gemeint. Bohnsack macht dies anhand eines Forschungsbeispiels über Hooligans deutlich. Einer der Befragten fügt seiner Erzählung einen fiktiven Urgroßvater bei, um den Nationalstolz als Teil einer persönlichen (familiären) Geschichte zu konstruieren und vor dem Interviewer zu rechtfertigen. Diese Fiktion wird vom Sprecher nicht wie von der Insel-Gruppe markiert (als Ironisierung oder Traum) und so in der realen Biografie funktional ersetzt. Dem willentlichen Austausch von Begründungs- und Erfahrungsmustern, also im bewussten Gebrauch verkehrender Verhältnisse, sieht Bohnsack das Ideologische als fiktionale Normendiskrepanz wirksam (vgl. ebd.).[67]

Auf dieses Begriffsinstrumentariums nehmen Geimer und Amling in ihrem Konzept der *Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse* methodisch wesentlichen Bezug. Sie halten jedoch nicht wie bereits erwähnt, rein an der Annahme einer notorischen Diskrepanz von kommunikativen und konjunktiven Wissensordnungen fest. Damit geht ihnen nicht nur um das implizite Spannungsverhältnis, sondern auch um implizite Passungen und Formen der Aneignung von Normen, die subjekttheoretisch diskutiert werden. Dies soll im nächsten Kapitel weiter ausgeführt werden.

67 In Geimers (2013) früheren Arbeiten findet sich ebenso ein leicht modifizierter Bezug zur Ideologiekritik, die er in Anlehnung an Žižeks Ideologieverständnis formuliert. Ideologie wird als ideologische Illusion, als eine Kategorie der Vermittlung dieses Problems diskutiert. Ideologische Illusionen sind dort wirksam, wo die reflexiven Äußerungen des Akteurs über sich selbst mit den generativen Prinzipien seiner Alltagspraxis nicht in Berührung kommen (vgl. ebd., S. 107). Das Ideologische dieser Diskrepanz wird als Entfremdung und (Selbst-)Täuschung gefasst. Geimer hat diese Form von Aneignungsprozessen als „dissoziative Aneignung" bezeichnet. Die sozial konstruierte Paradoxie liegt darin, dass habituelle Orientierungsrahmen bestehen bleiben, selbst wenn das normative Handlungsverständnis ein anderes ist.

3.3.2 Zwischen Subjekt- und Biografieforschung – Die Dokumentarische Subjektivierungsanalyse

Geimer und Amling sehen die von Bohnsack weiterentwickelten und modifizierten Begrifflichkeiten, insbesondere die imaginative und die imaginäre Dimension des kommunikativen Wissens als Grundlage ihrer eigenen Analysen, die sie im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts „Aporien der Subjektivierung“[68] (2014–2018) durchgeführt haben. Zentral ist die Erarbeitung und Weiterentwicklung der impliziten sowie expliziten Prägekraft von Subjektidealen und -figuren in der Überlagerung zur Alltagspraxis bezüglich spezifischer gesellschaftlicher Erfahrungsräume (vgl. Geimer 2013, 2014, 2017; Amling/Geimer 2016; Geimer/Amling 2017, 2019a, 2019b; Geimer et al. 2019). Wie und welche normativen Ordnungen, so die Frage, werden in die Alltagspraxis integriert und wie werden habituell-implizite und reflexive Wissensstrukturen in Relation gesetzt? Die Autoren bezeichnen das Anliegen ihres Forschungsprogramms als „die Analyse von diskursiv-hegemonialen Wissensordnungen mit den Mitteln der qualitativen Sozialforschung“ (Geimer/Amling 2019a, S. 117).

Die empirische Subjektivierungsforschung knüpft an einer Vielzahl interdisziplinärer Arbeiten an (vgl. Geimer et al. 2019, S. 1 ff.). Inspiriert sind diese Studien durch die disziplinübergreifend gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten. Reagiert wird auf das Empiriedefizit, dessen Einlösung aus programmatischen Gründen jedoch auch nicht beansprucht wurde. Sie schließen an die Frage an, wie die diskursiv vorgezeichneten Subjektivierungsangebote tatsächlich als Deutungsfolie und Orientierung von Subjekten für ihre praktische Lebensführung aufgegriffen werden und wie diese wechselseitig mit Formen der Anrufung und diskursiven Strukturen in Verbindung stehen.

Die Dokumentarische Subjektivierungsanalyse ist maßgeblich durch solche Arbeiten angeregt worden, die das Verhältnis von Diskurs- und Biografieanalyse methodisch bearbeiten und angemessen zu beschreiben suchen (vgl. Tuider 2007; Spies 2009; Pfahl/Traue 2013; Bosančić 2014, 2016; Spies/Tuider 2017; Uhlendorf 2018). Die Arbeiten zur Diskurs- und Biografieanalyse problematisieren die Aneignungsprozesse des Subjekts in einer doppelten Weise: Einerseits ermächtigen die Aneignungsprozesse das Subjekt, andererseits treten sie als Zumutung und Erfahrung von fremden Ansprüchen auf. Wie und warum ein und dasselbe Phänomen gegensätzliche Aneignungsweisen erfahren kann, ist dabei von der subjektiven Sinnebene abhängig und Gegenstand der Rekonstruktionen.

68 Im Long-Title: „Aporien der Subjektivierung. Zur Aneignung und Aushandlung hegemonialer Subjektfiguren mittels einer Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode am Beispiel der beruflichen Sozialisation in der professionellen Politik und Kunst“.

„Die autobiographischen Erzählungen dürfen dabei also keinesfalls als bloße Spiegelungen von Diskursen oder als Auseinandersetzung mit den identifizierten Diskursen interpretiert werden. Gefragt ist vielmehr eine Rekonstruktion der autonomen, aber strukturell eingebetteten Entwicklungslogik biographischen Handelns. Die institutionell kontextualisierten Diskurse können dabei als Bewährungs- und Zumutungskontexte, aber auch als Legitimationsressourcen für das Handeln der Akteure begriffen werden." (Pfahl/Traue 2013, S. 429)

Früh haben Bührmann und Schneider (2008) deswegen in Unterscheidung von einer nur normativ programmatischen Forschungsebene von „Subjektivierungsweisen" gesprochen, in denen sich die Subjekte mit jenen Idealisierungen oder Formierungen des Wissens auseinandersetzen, sich diese aneignen, sie zurückweisen oder auch uminterpretieren. Subjektivierungsweisen werden so als Effekte auf das Alltagswissen oder auf die Alltagspraxen der Individuen innerhalb eines institutionalisierten Kontextes verstanden. Damit geht es um Aushandlungsprozesse normativer Vorgaben, etwa um sozialen Aufstieg, Erfolg und Anerkennung zu erhalten und Vorstellungen von Selbstständigkeit und mithin der eigenen Autonomie zu fixieren. Diesen Zusammenhang verfolgen Geimer und Amling ebenfalls.

Sie knüpfen mittels der dokumentarischen bzw. praxeologischen Subjektivierungsanalyse an der Rekonstruktion von Subjektivierungsformen an, die auf Basis von Interviews untersucht werden. Das Forschungsprogramm der Subjektivierungsanalyse hat dabei zum Ziel, der „Normvergessenheit" qualitativer Forschung zu begegnen (vgl. Geimer et al. 2019). Hardering (2019, S. 219) relativiert Geimer/Amling dahingehend, „dass Subjektivierungsformen mit den handlungsleitenden Orientierungen der Akteure verknüpft sein können und so auch über eine Analyse konkreter Erzählpraktiken gegebenenfalls zu erschließen sind". Subjektivierung wird in diesem Sinne „verstanden als Subjektwerdung (bzw. -gewordensein) entlang zu präferierender, geforderter Normen eines Subjekt-Seins" (Geimer/Amling 2019a, S. 118). Die Autoren orientieren sich dabei ebenfalls an Konzepten hegemonialer Anforderungsprofile (z. B. unternehmerische oder Optimierungsanforderungen) (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden die Vermittlungen solcher Anforderungsprofile als dominante und kontextbezogene soziale Imperative gedeutet, die in gesellschaftlichen Feldern oder Teilbereichen auftreten. Damit weisen die Autoren wiederum eine Nähe zu Analysen von Subjektivierungsweisen auf, die mehr mit Positionierungsstrategien[69] arbeiten und

69 So hat Tina Spies (2009) beispielsweise Fragen von Diskursen und Hegemonie und deren Bedeutung für Subjektpositionen herausgearbeitet. Sie fasst Subjektpositionen in Anlehnung an Laclau und Mouffe als Effekte von Artikulationen. Laclau und Mouffe (2000, S. 141) schreiben hierzu selbst:
„Im Kontext dieser Diskussion [Was ist Hegemonie?] bezeichnen wir als *Artikulation* jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, daß ihre Identität als Resultat

Normen erst dann handlungsleitenden Charakter zuschreiben, „wenn sich die AkteurInnen diesen gegenüber verorten" (ebd., S. 130).

Deutlich wird dieser Zusammenhang aus den von ihnen rekonstruierten Analysen aus Befragungen von Bundestagsabgeordneten und Künstlern. Sie rekonstruieren eine Reihe von Selbstthematisierungen und Selbstpräsentationen der Befragten als Selbstidealisierung im Modus von Authentizitätsansprüchen[70], die als gemeinsam geteilte Konjunktion handlungsrelevant werden und auf normative Ordnungsvorstellungen ihres Berufes verweisen (vgl. Amling/Geimer 2016; Geimer/Amling 2017). Dies ist nun die Stelle, wo Geimer und Amling über das von Bohnsack weiterentwickelte Konzept des impliziten Spannungsverhältnisses hinausgehen und zu einer Bewertung des authentischen Selbst als Subjektfigur gelangen (vgl. ebd.). Während für Bohnsack die Spannung zwischen Habitus und Norm konstitutiv bleibt, wird bei den befragten PolitikerInnen eine Passung zur Authentizitätsnorm ausgemacht, die widerspruchsfrei zwischen Berufs- und Privatleben vermittelt (vgl. ebd., S. 128). Damit nehmen die Autoren etwas Bemerkenswertes vor. Wenn die Orientierung an einer Subjektfigur als habituelle Passung zu einem sozialen Feld (hier Politikersein) beschrieben wird, bewegen sie sich selbst in der klassischen Sozialstrukturanalyse Bourdieus, dem die Erklärung der reibungslosen Reproduktion des Bestehenden eben als die Passung von Habitus und Feld bzw. feldspezifischen Codes gilt. Rieger-Ladich (2017) hat in einem Versuch, Bourdieus Werk für eine machtkritische Bildungstheorie weiterzudenken, darauf hingewiesen, dass den französischen Soziologen mit dem Paradox der *doxa* schon früh die Frage beschäftigt hatte, wie sich die bestehende Ordnung trotz aller Bevorzugungen, Privilegien, Rechte und Ungerechtigkeiten mühelos reproduziert und die ungleichen Lebensbedingungen häufig als akzeptabel, wenn nicht sogar als natürlich erscheinen lässt (vgl. ebd., S. 343; vgl. auch Rieger-Ladich 2018, S. 2). Wäre der Authentizitätsanspruch der PolitikerInnen nicht zugleich die doxa des politischen Feldes, mit der die AkteurInnen an die Rechtmäßigkeit dieser feldspezifischen Wirklichkeit glauben? Bourdieu hat von der „illusio des Feldes" gesprochen, mit der das Spiel samt den zu erbringenden Einsätzen ernstgenommen wird. Gewinne und Verluste werden dadurch ebenso legitimiert wie das notwendige Engagement der SpielerInnen dafür sorgt, dass die Regeln des Spiels nicht weiter hinterfragt oder reflektiert werden (vgl.

---

einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird. Die aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität nennen wir Diskurs" (ebd., Hervorhebung im Original).

70 Sowohl Bohnsack als auch Geimer und Amling sprechen vom Soziologen Erwin Goffman herdenkend beim Begriff der Norm auch von Identitätsnorm bzw. von sozialer Identität. An dieser Stelle sei angemerkt, dass ich auf den Identitätsbegriff verzichte, der mir methodologisch als zu voraussetzungsreich erscheint, um ihn mit dem Begriff der Norm synonym zu setzen, auch wenn die Vorstellung einer authentischen Lebensführung als eine allgemeine identifikatorische Praxis durchaus plausibel ist. Ob dies aber auch für andere Normen gilt, halte ich für fraglich. Darauf muss hier nicht weiter eingegangen werden.

Bourdieu 2001/2017, S. 210 ff.). Wenn sich die Frage nach der ‚guten' Politik und dem ‚richtigen' Politik-Machen auf die Frage der authentischen Persönlichkeit umleitet, provoziert dies Anschlussfragen zum ideologischen Stellenwert dieser Subjektivierungsfigur.

Als Subjektivierungsfigur hat Authentizität eher etwas damit zu tun, wie die Betroffenen sich im Interview oder in den Diskussionen präsentieren, auf Diskursvorstellungen zurückgreifen und daran Ansprüche im Modus eines *Sich-Verhaltens* als einer feldspezifischen Subjektivierungsweise geltend machen. Für den eigenen Forschungszusammenhang erscheint mir die Relationierung von möglichen Subjektivierungsweisen also die Aneignung solcher Subjektivierungsfiguren interessant. Im Folgenden werde ich darauf eingehen, wie ich dieses Verhältnis in Bezug auf die Studierenden-Biografien aufeinander abbilden möchte und im Anschluss daran diskutieren werde.

3.4 Methodik der Untersuchung

In diesem Kapitel gehe ich auf die Art und Weise der Erhebung, Durchführung und Auswertung der empirischen Studie ein. Die Forschungssubjekte der Untersuchung sind Studierende verschiedener disziplinärer Fachrichtungen, die sich entweder im Bachelor- oder Masterstudium befinden. Es wurde bewusst darauf verzichtet, ausschließlich Studierende erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu befragen. Ziel war es, die Interviews in den breiteren Themenkomplex von Ökonomisierung, Subjektivierung und Bildungsforschung zu stellen und gleichzeitig einen übergreifenden Blick auf Problematiken institutioneller Bildungsprozesse zu gewinnen, die sich aus der kontrastiven Erarbeitung ergeben.

3.4.1 Feldzugang, Kriterien und Sampling der Interviews

Die Auswahl der Studierenden konzentrierte sich auf vom Studierendensurvey als „Fokus-Gruppen" beschriebene, die also nicht verheiratet sind, keine Kinder haben, sich in einem Vollzeit-Studiengang befinden, einen Abschluss anstreben und noch nicht mit einem/einer PartnerIn zusammenleben. Diese bilden laut Studierendensurvey den größten Teil aller Studierenden ab (vgl. Middendorff et al. 2017). Das Interesse galt den Bachelor- und Masterstudierenden, für die das Bologna-reformierte Hochschulsystem den Normalzustand bedeutet. Nicht berücksichtigt in diesem Zusammenhang wurde die finanzielle Situation der Studierenden. Entsprechende Angaben zur Nebenerwerbstätigkeit, familiärer Unterstützung etc. wurden erst aus den Interviews entnommen und in die laufende Interpretation eingefügt. Ebenso wenig wurde im Vorhinein nach Teilnehmenden aus Nicht-Akademikerfamilien, Teilnehmenden mit

Migrationshintergrund oder anderen Statusgruppen gefragt; dergleichen ergab sich erst aus dem Sampling. So verweisen die Fälle Patricia und Alfred auf einen Migrationshintergrund, während im Fall Eduard die Herkunft aus einer Nicht-Akademikerfamilie angegeben wird.

Alle Interviews wurden im Zeitraum von Frühjahr 2018 bis zum Frühjahr 2019 durchgeführt. Die InterviewpartnerInnen wurden über Stellenanzeigen eines Online-Portals für Studierende gewonnen. Dabei wurde für die Teilnahme an den Interviews eine monetäre Vergütung von 15 Euro zugesagt. Die Anzeige war mit einer groben Beschreibung der Forschungsabsicht und einem entsprechenden Anforderungsprofil der Fokus-Gruppe verbunden. Auch nach der Auswertung der Interviews bleibt es meines Erachtens fraglich, ob sich mit diesem Vorgehen nicht bereits ein bestimmter Typ Studierender angesprochen fühlte und somit bestimmte Abhängigkeiten in der Auswahl des Samples erzeugt wurden. Dass dadurch eine Einengung der Perspektive gegeben ist, ist angesichts der Ergebnisse allerdings nicht anzunehmen. Weder haben sich nur Studierende gemeldet, denen es ausschließlich um die angebotene Vergütung für die Teilnahme ging, noch handelte sich um genuine Interessensbekundungen am Forschungsvorhaben. Insgesamt wurden elf Interviews durchgeführt, davon neun transkribiert und acht für eine ausführlichere Fallanalyse herangezogen. Anhand von Beobachtungen und Notizen aus den Interviews sowie der anschließend angefertigten Postskripte habe ich eine Auswahl von fünf Interviews getroffen, die sich für die vorliegende Untersuchung am aussagekräftigsten erwiesen. Für die Auswertung der Zwischenergebnisse sowie für die abschließende Diskussion werden die übrigen drei Fälle jedoch mitberücksichtigt und finden auch Eingang in die komparative Interpretation.[71]

Die Alterspanne der Interviewten liegt zwischen 20 und 27 Jahren. Alle Befragten befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews entweder im Bachelor- oder im Masterstudium, haben keine Kinder und sind nicht verheiratet. Die Studienbezeichnungen in den Interview-Transkriptionen wurden anonymisiert bzw. mit anderen Studienbezeichnungen ausgetauscht, um eine Identifizierung zu erschweren und um bestimmte inhaltliche Aspekte stärker fokussieren zu können. Lediglich im Fall Jasmin wird explizit das Zweitstudium als Lehramtsstudium angegeben, da die biografischen Orientierungen stark anhand des zukünftigen Lehrerinnenberufs verhandelt werden. Im Fall Rachel ist das zwischenzeitlich von ihr aufgenommene und wieder abgebrochene Studium in die Fallauswertung eingebunden, weil dieses zur Erklärung des gesamten Studienverlaufs aufschlussreich ausfällt.

71 Die weiteren Interviewauswertungen, die Fälle Sven, Alfred und Rachel, stehen zusammen mit den Transkripten der acht Interviews bei Beltz Juventa online zur Verfügung. Die Hinweise zum Download finden Sie am Ende des Inhaltsverzeichnisses.

Tabelle 1: Übersicht Fallauswertungen

Kapitel	Name	Geschlecht, Alter	Semester
Kapitel 4.1	Maria	20 Jahre, weiblich	3. Semester (Bachelor)
Kapitel 4.2	Patricia	21 Jahre, weiblich	4. Semester (Bachelor)
Kapitel 4.3	Eduard	24 Jahre, männlich	2. Semester (Master)
Kapitel 4.4	Simone	23 Jahre, weiblich	8. Semester (Bachelor)
Kapitel 4.5	Jasmin	25 Jahre, weiblich	4. Semester (Master)

Tabelle 2: Online abrufbare Fallauswertungen

Online abrufbar	Sven	21 Jahre, männlich	5. Semester (Bachelor)
Online abrufbar	Alfred	21 Jahre, männlich	4. Semester (Bachelor)
Online abrufbar	Rachel	27 Jahre, weiblich	2. Semester (Master)

3.4.2 Vorbereitung, Durchführung und Aufbereitung der Interviews

Vorabsprachen bis zum Zeitpunkt des Interviews erfolgten entweder telefonisch oder per E-Mail. Alle Interviews wurden innerhalb der Räumlichkeiten der Universität durchgeführt. Hiermit waren zugleich Vor- und Nachteile verbunden. Einerseits galt es, den formellen Charakter der Institution etwas zu lockern, andererseits sollte der Ort Reflexionen, die im Zusammenhang mit dem Studium der TeilnehmerInnen stehen, in diese Richtung lenken. Bei den Treffen habe ich den Probanden jeweils das „Du" angeboten, um nicht ein zu starkes Hierarchie-Gefälle zu erzeugen, das mit dem Ort Universität ohnehin gegeben zu sein scheint. Hier ließ sich bereits erkennen, dass die Interviewsituation nicht „als willkürlicher Handlungsspielraum im Austausch freier Subjekte zu verstehen ist, sondern auch strukturelle Grenzen, eingespielte Muster und Unbeweglichkeiten sichtbar macht", wie Dausien (2016, S. 38) schreibt. Diese treten hier gleich in doppelter Weise auf, einmal durch die Interviewsituation in Räumen der Universität und einmal in meiner Person als nicht-studentischem Angehörigen der Universität.

Die Durchführung des Interviews erfolgte nach dem narrationsstrukturellen Verfahren von Fritz Schütze (1983). Das narrative Interview wird typischerweise in drei Abschnitte aufgeteilt, die ich für meine Arbeit übernommen habe. Eine allgemein gehaltene Erzählaufforderung dient dazu, eigene Erfahrungen der Befragten hervorzulocken und dabei möglichst wenig Vorgaben zu machen, auch wenn eine einleitende Rahmung in Form einer Fragestellung üblich ist. Idealerweise soll auf den Erzählfluss der Anfangserzählung von außen so wenig wie möglich eingewirkt werden. Das Aushalten von längeren Pausen in dieser ersten Phase der Erzählung gehört ebenso dazu. Dies kann zu Unsicherheit seitens

der Befragten führen, die dann dazu neigen, der Interviewsituation generell zu misstrauen. Das Herstellen einer entsprechenden Atmosphäre stellt den besonderen Balance-Akt zwischen Zuwendung und Distanz im Erzählprozess dar. Die Studierenden wurden hier mit der Aufforderung konfrontiert, ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen und sich dazu so viel Zeit wie nötig zu lassen. Dabei sollten sie ihre Lebensgeschichte in der Auseinandersetzung mit ihrem Studium thematisieren, jedoch auch schon davor einsetzen. Die Eingangsfrage lautete:

> „Im Rahmen meiner Dissertation interessiere ich mich dafür, wie Studierende ihr Leben in Auseinandersetzung mit den Anforderungen in ihrem Studium gestalten und inwiefern deine biografischen Erlebnisse Einfluss auf dein Studium genommen haben. Ich möchte dich deswegen bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die dir dazu einfallen. Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich auch erstmal nicht unterbrechen. Ich werde mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde." (Siehe Interviewleitfaden)

Diese erste Erzählphase endet, wenn ein entsprechendes „Erzählcoda" (ebd.) verwendet wird, zum Beispiel „ich weiß nicht, ob ich noch was vergessen habe" oder „das wärs glaub ich soweit erstmal". Die Beispiele sind aus den eigenen Interviews entnommen. Daran schließt der immanente Nachfrageteil an. Der Interviewer versucht in dieser Phase das Erzählpotenzial weiter auszuschöpfen, das in der Eingangserzählung erkennbar wurde. Es werden „Erzählfäden" (ebd.) aufgegriffen, die in der Eingangserzählung angerissen, jedoch nicht weiterverfolgt wurden. Schütze betont, dass es wichtig sei, diese Nachfragen ebenfalls narrativ, also erzählgenerierend zu formulieren (vgl. ebd., S. 285). „Könntest Du mir noch mehr über die – ….zeit – erzählen?" oder „Könntest du mit bitte mehr von deinem Studienalltag erzählen?" (siehe Interviewleitfaden). Erst nachdem diese Passagen sich in ihrer Darstellung einigermaßen erschöpfen, werden die Interviewten im exmanenten Nachfrageteil aufgefordert, abstrahierende Beschreibungen von Zuständen, wiederkehrenden Abläufen, systematischen Zusammenhängen zu reflektieren und argumentativ zu beantworten. Generell handelt es sich um W-Fragen, die an situativen, habituellen und soziostrukturellen Ereignisaspekten ansetzen und durch die Befragten in ihrer Relevanz kommentiert werden (vgl. ebd.). Von insgesamt acht untersuchten Fällen habe ich die Interviews mit Patricia, Alfred und Rachel zunächst noch mit einer anderen Erzählaufforderung nach Rosenthal (vgl. Küsters 2006) geführt, die vollkommen offengehalten war. Auch haben die exmanenten Nachfragen, wie sie im Anhang beigefügt sind, hier noch keinen Eingang gefunden. Die Fälle wurden dennoch nicht aussortiert, weil die hier rekonstruierten Studienerfahrungen in Ergänzung und Kontrastierung zu den anderen Fällen aufschlussreich und einer differenzierteren Betrachtung heterogener Studien- und Lebensentwürfe zuträglich sind.

Die Interviews sind mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und wortgetreu sowie nach den parasprachlichen Transkriptionsregeln der Dokumentarischen Methode codiert worden (vgl. Bohnsack 2014a, S. 253 f.; siehe Transkriptionsregeln). Die herkömmlichen grammatischen Sprachregeln sind in den wiedergegebenen Interviewauszügen damit außer Kraft gesetzt. Eigennamen, Wohn- und Studienorte, Jahreszahlen, Berufswünsche und Fächerbezeichnungen wurden, wo es möglich war, ohne den Sinn bestimmter Darstellungsformen entscheidend zu verkürzen, anonymisiert. Die Anonymisierung der Wohn- und Studienorte folgte der Logik geografischer Verallgemeinerungen. Ein fiktives Beispiel für meine Interviews wäre es, das Studium in *Bamberg* als Studium in einer *süddeutschen Stadt* zu codieren. Bei Auslandsaufenthalten haben ich die geografischen Orte ebenfalls vertauscht und abstrahiert, da sie für die Fragestellung der Arbeit kein spezifisches Erkenntnispotenzial bergen.

3.4.3 Zur Falldarstellung und -auswertung

Die Fallbeschreibung und -auswertung wird in drei aufeinander aufbauenden Schritten vorgenommen.

(1) Zusammenfassung der Reflektierenden Interpretation – Fallbeschreibung
Zunächst nehme ich für jeden Fall eine einleitende, kontextualisierende und zusammenfassende Fallbeschreibung auf Grundlage der formulierenden und reflektierenden Interpretation vor (Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im engeren Sinne). Dieser Arbeitsschritt beschränkt sich dabei nicht auf das Zusammenschreiben der in der reflektierenden Interpretation vorformulierten Bausteine. „In der Fallbeschreibung wird die Gesamtgestalt des Falles zusammenfassend charakterisiert" (Bohnsack 2014a, S. 141). Sie dient der Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse primär in zweierlei Hinsicht: Einmal wird in der Fallbeschreibung die Einbettung von Sozialisationskontexten und die Darstellung zentraler Orientierungen vorgenommen, zum anderen veranschaulicht diese Form der Zusammenfassung die dramaturgische Entwicklung des Interviews durch die herangezogenen und zur Auswertung interpretierten Passagen (vgl. ebd.). Darüber hinaus werden solche Passagen ins Zentrum gerückt und detaillierter betrachtet, in denen eine eigentümliche Wortwahl oder Satzstruktur gewählt wird oder Inkonsistenzen, Brüche oder Fokussierungsmetaphern auftreten (vgl. Hericks, U. et al. 2018). Darüber hinaus hat es sich bei der übergreifenden Analyse der Fälle als sinnvoll erwiesen, die Fallbeschreibung, nach drei übergeordneten Gesichtspunkten zu ordnen: (1) Familiäre Situation, (2) Jugend- und Schulzeit, (3) Konflikte und Orientierungen im Studium. Die Erfassung der Handlungspraxis, des sozial geteilten Wissens und der Vergleich relevanter Passagen mit anderen Interviews bilden den Schwerpunkt der Erfassung.

Durch die Vergleiche wird außerdem die zur Darstellung gebrachte Eigenlogik der jeweiligen Fälle erfasst, was später als methodisch-theoretische Kontrolle der eigenen Annahmen und Standortgebundenheit herangezogen werden kann.

Die Eingangserzählungen werden in dieser Arbeit nur zusammenfassend wiedergegeben. Narrative Stegreiferzählungen werden als besonders geeignet erachtet, den Orientierungsrahmen im engeren Sinne herauszuarbeiten. Hier kommen besonders die für den weiteren Verlauf relevanten „Zugzwänge des Erzählens" (Nohl 2017, S. 25) zum Tragen. Für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im engeren Sinne nehme ich neben den oben genannten textuellen Besonderheiten die Auswahl bestimmter Passagen anhand zweier Kriterien vor:

- zunächst aufgrund der metaphorischen Dichte, das heißt der beschreibenden und erzählenden Darstellungen, die besonders auffällig sind und in denen die zentralen Orientierungsgehalte zum Ausdruck kommen;
- weiter sind solche Aspekte von Relevanz, die im Zusammenhang mit dem Studium thematisiert werden. Der Analyseschwerpunkt liegt hier auf Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung des Studiums, in denen die Struktur der Handlungspraxis zum Ausdruck gebracht wird.

Zentral in diesem ersten Auswertungsschritt ist die soziale und erkenntnismäßige Erfassung des subjektiv gemeinten Sinns. Maßgeblich ist, eine subsumptionslogische Bearbeitung meines theoriegeleiteten Rahmens zu verhindern und die spezifische Standortgebundenheit der eigenen Position, Annahmen und Möglichkeiten der Analyse zu reflektieren.

(2) Rekonstruktion fallspezifischer (impliziter) Spannungsverhältnisse
Daran anknüpfend folgt auf der zweiten Ebene die Beschäftigung mit dem nach Bohnsack aufgestellten impliziten Spannungsverhältnis bzw. dem imaginativen und dem imaginären Wissen der Interviewten. In den Mittelpunkt werden nun im Gegensatz zum ersten Analyseschritt stärker argumentierende (und auch bewertende) Textpassagen gerückt, die in narrative und beschreibende Passagen eingelagert sind und im Zusammenhang mit dem Studium eine tragende Rolle spielen. Wie Anna Rauschenberg und Uwe Hericks (2018, S. 115) vermuten, sind solche Passagen besonders interessant, „deren semantischer Gehalt in auffallender Spannung zum narrativen bzw. beschreibend Mitgeteilten steht". Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Identitätsnormen und Normen der Institution, wie sie Bohnsack vornimmt, treten Idealbilder oder Angemessenheitsvorstellungen zum primären Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) in ein Spannungsverhältnis. Für meinen Forschungskontext folge ich der Annahme, dass normative Erwartungsstrukturen und Programmatiken durch die Universität bzw. das Studium vermittelt werden und individuell angeeignet und bearbeitet werden müssen.

Die Rekonstruktion des Spannungsverhältnisses ist einerseits auf die Bestimmung des modus operandi des Habitus, also auf die Struktur der Praxis angewiesen, – das Sprechen der Studierenden über ihr Studium – sowie andererseits auf die theoretischen Reflexionen, die durch die Befragten selbst vorgenommen werden. Die Annahme dieses Verhältnisses ist voraussetzungsreich, insofern sich im Datenmaterial Spannungen propositionaler und performativer Logik als auch deren implizite Reflexion dokumentieren müssen. In den Ausführungen der Studierenden ist es vorstellbar, dass entweder mehrere Orientierungsschemata (Normen) zueinander in Konflikt und Konkurrenz treten und den habituellen Orientierungsrahmen formen, beeinflussen oder bedrängen. Ebenso ist es möglich, dass die neu gemachten institutionellen und organisatorischen Erfahrungen mit dem primären Sozialisationsrahmen mehr oder weniger umstandslos zur Deckung kommen. Unterschieden werden mit Geimer und Amling dabei die Passungs-, Aneignungs- und Spannungsverhältnisse, die aus den biografischen Ausführungen zur Darstellung gebracht und in Bezug auf die institutionellen Rollen- und Normenerwartungen ausgehandelt werden.

(3) Typologische Verdichtung der rekonstruierten Spannungsverhältnisse
Angesichts der Komplexität, die mit der angestrebten Typenbildung des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne) verbunden ist, wird auf eine mehrdimensionale Typenbildung auf soziogenetischer Ebene verzichtet. Üblicherweise werden auf soziogenetischer Ebene (zweite Ebene) auf der Grundlage der rekonstruierten Basistypiken Generation, Geschlecht oder Milieu als weitere Typiken vergleichend hinzugezogen und geprüft, inwiefern die rekonstruierten Orientierungsrahmen „in der Überlagerung durch andere Dimensionen oder Erfahrungsräume – auf einer abstrakten Ebene als Gemeinsamkeit identifizierbar" bleiben (Bohnsack et al. 2018, S. 31). Das vorliegende Sample war jedoch nicht darauf ausgelegt, relevante Dimensionen wie Alter, Geschlecht oder Bildungshintergrund hinreichend systematisch abzubilden. Eine soziogenetische Typenbildung muss mangels dieser zusätzlichen Dimensionen als wenig sinnvoll erachtet werden, auch wenn ich in der Darstellung auf die für mein Sample relevanten Unterscheidung von Geschlecht und Herkunft in der Darstellung eingehen werde.

Während bei den ersten beiden Schritten der Falldarstellung eine Auseinandersetzung des empirischen Materials auf fallinterner Ebene erfolgt, werden im Zuge der typologischen Verdichtung die erarbeiteten impliziten Spannungsverhältnisse zwischen Normen und Habitus fallvergleichend typisiert und relationiert. Typenbildungen stellen Generalisierungsstrategien dar und abstrahieren die Erkenntnisse in der komparativen Analyse. Auf der ersten Ebene wird die Rekonstruktion des kollektiv-konjunktiven Orientierungsrahmens des Studiums über Basistypen abgebildet, welche die universitäre Alltagspraxis der Studierenden in homologer Weise strukturieren (vgl. Bohnsack 2014a, S. 143 ff.). Auf der zweiten Ebene steht dann im Mittelpunkt die Relationierung der Basistypen zu

erfahrungsraumgebundenen Typiken des Studierens, in denen sich implizite Spannungsverhältnisse dokumentieren. Bezeichnet wird „dasjenige Erfahrungswissen, welches diese komplexe Relation von habitualisierter Praxis und normativen (und identitätsbezogenen) Erwartungshorizonten insgesamt umfasst" (Bohnsack 2017, S. 103). Anzumerken und wichtig an dieser Stelle ist, dass der Normbegriff bei Bohnsack als reflexives und explizierbares Wissen gefasst wird. Damit tritt dieser methodologisch als generalisierter Gegenbegriff zu atheoretischen und impliziten Wissensformen auf und wird eng auf die Organisationsforschung bezogen. Wo allerdings Subjektivierungen zum Gegenstand der Untersuchung werden, sind die Rekonstruktionen sozialer und performativer Praktiken nicht lediglich normenvermittelt, sondern ebenso durch Anforderungen spezifisch sozialisierter Sinn- und Erfahrungsmuster bestimmt. Normen sind zwar auf diese Weise in feldspezifische Relationen eingeschrieben und besitzen hinsichtlich ihres Enaktierungspotenzials eine dynamische Struktur für Subjekte. Der Normbegriff repräsentiert diesen Zusammenhang aber nicht hinreichend, da Subjektivierungen, verstanden als für den Alltag bedeutsame Selbst- und Fremdgestaltungsverhältnisse im Grunde nicht nur Normen, sondern auch Wertvorstellungen und Prinzipien der Lebensführung umfassen können. Im Anschluss an die diskurs- und biografietheoretischen Subjektanalysen verstehe ich die sprachlich vermittelten Erwartungshorizonte zur Universität deswegen als *Subjektivierungsweisen*. Im Gegensatz zu Subjektpositionierungen, die eine diskursanalytische und inhaltliche Identifizierung von Subjektnormen fokussieren, zielen Subjektivierungsweisen auf eine alltägliche Identifikation mit diesen Normen und wie diese auf sich selbst angewendet werden (vgl. Geimer et al. 2019, S. 5). Fokussiert wird mit diesem Begriff also, wie sich in der habitusspezifischen Bearbeitung von Spannungsverhältnissen Subjektivierungen unter Einbezug eines spezifischen Wissens im Studium vollziehen. Beide Schritte, die Zusammenführung gemeinsamer Vergleichspunkte zwischen den Fällen und die habituelle Bearbeitung durch Subjektivierungsweisen im Studium, werden dann von mir in einer gemeinsamen Typik weiter herausgearbeitet, verdichtet und präsentiert. Dieser Analyseschritt betritt damit ein noch weitgehend unerschlossenes Feld.[72]

Der letzte Schritt greift die methodischen Reflexionen aus Kapitel 3.2 auf. Ausgehend von den zuvor erarbeiteten biografischen Rahmenbedingungen, Orientierungen und institutionell vermittelten Erwartungen und -konflikten werde ich

72 Beispiele für ein ähnliches Vorgehen mit dem Normbegriff hat Jan-Hendrik Hinzke im Feld der LehrerInnenforschung in „Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen" (2018) vorgelegt. Hinzke fasst die zuvor vollzogene Unterscheidung von Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im engeren Sinne und Orientierungsrahmen im weiteren Sinne als „Typen von Orientierungsstrukturen" zusammen. Ein anderes Beispiel liefert die Forschungsgruppe um Uwe Hericks (2018), die sich in ihrem Forschungsprojekt mit dem Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern sowie den wahrgenommenen beruflichen Anforderungen an Lehrpersonen beschäftigt.

abschließend der Frage nachgehen, inwiefern die aus dem Interview gewonnenen Ergebnisse es erlauben, Bedingungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen zu reflektieren. Dazu werde ich die zuvor erarbeiteten formalen Kriterien heranziehen: (1) reflexive Grenzbearbeitungen von Selbstverhältnissen, (2) Umgang mit Komplexität, wie sie sich aus dem Studium ergibt, (3) sich daraus ergebende Erfahrungen grundsätzlich offenzuhalten. Letztlich ist so zu fragen, wie das Studium selbst den Spielraum für neue Reflexions- und Handlungsimpulse schafft.

4 Studierende kommen zu Wort – Darstellung und empirische Rekonstruktionen des studentischen Subjekts

Die zusammengetragenen methodologischen Befunde aus Sozial- und Erziehungswissenschaft zum Feld der Subjektivierungs- und Bildungstheorie innerhalb erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung sollen nun mit empirischen Analysen zu Alltagspraxen und den zugrundeliegenden orientierenden Wissensbeständen Studierender weiter verknüpft und erforscht werden. Die Tabellen 3 bis 6 dienen als erste Orientierungshilfe, um die acht Fälle im Kontext ihrer Studienbedingungen besser zu verorten.

Tabelle 3: Erststudium und Studienabbruch/Studienumzug

Im Erststudium	Studienabbruch und/oder Studienumzug
Maria, Simone, Alfred, Eduard	Patricia, Sven, Jasmin, Rachel

Tabelle 4: Wohnsituation der Studierenden

Noch im Elternhaus wohnend	Aus dem Elternhaus ausgezogen
Maria, Eduard, Simone	Patricia, Sven, Jasmin, Rachel, Alfred

Tabelle 5: Finanzielle Unterstützung durch Eltern

Finanzielle Unterstützung durch die Eltern	Keine finanzielle Unterstützung durch die Eltern
Maria, Simone, Alfred, Eduard, Rachel, Jasmin	Patricia, Sven

Tabelle 6: Erwerbstätigkeit

Erwerbstätigkeit während des Studiums (pro Woche)	Name
vollzeit-erwerbstätig (35 Stunden und mehr)	–
teilzeit-erwerbstätig (15–34 Stunden)	Patricia, Sven, Jasmin
teilzeit- oder stundenweise erwerbstätig (unter 15 Stunden)	Maria, Eduard, Simone, Rachel
zurzeit nicht erwerbstätig	Alfred

4.1 Maria – „Also ich bin ein Mensch, wenn ich irgendwie Druck hab oder Stress, dann verlass ich mich auf meine Leistung; die ist sozusagen unantastbar."

4.1.1 Fallbeschreibung

Das Interview wurde im Sommer 2018 an einer norddeutschen Universität durchgeführt. Maria ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und befindet sich kurz vor Beginn des dritten Semesters ihres naturwissenschaftlichen Studiengangs. Maria stammt aus der näheren Gegend ihres Studienortes. Nach ihrem Abitur hat sie eine kürzere Zeitspanne im Ausland als Au-pair verbracht. Nach dieser Zeit ist ihre Studienwahl auf ihren Heimatort gefallen, nachdem sie zunächst die Absicht hatte, in einer anderen Stadt zu studieren und zuvor nur knapp ein Stipendium für einen dualen Studiengang verpasste. Neben dem Studium wird eine Erwerbstätigkeit von durchschnittlich unter 15 Stunden die Woche angegeben, die sie vermutlich als zusätzliche Finanzierungsquelle nutzt, ohne darauf angewiesen zu sein.

Zur Interviewsituation: Maria wirkt in ihren Ausführungen und in ihrem Sprechen sehr durchdacht und kontrolliert. Auf den Interviewer macht dies einen professionellen Eindruck und lässt vermuten, dass Maria bereits Erfahrungen durch die Teilnahme an anderen Studien gesammelt hat. Ihre Äußerungen sind durch Argumentationen und Bewertungen strukturiert. Was auf der erzählenden Ebene an Erlebnissen und Erfahrungen geschildert wird, ist immer auch von reflexiven Einschüben begleitet. Das Interview dauerte 89 Minuten und 39 Sekunden.

Familiäre Situation

Maria kommt aus einem Akademiker-Haushalt. Die Eltern leben zusammen. Der Vater ist in der Kunstbranche tätig, die Mutter ist Werbekauffrau. Maria hat drei Schwestern, zu denen sie bis auf eine Ausnahme im Interview keine weiteren Angaben macht. Maria hat ein „super enges Verhältnis zu ihrer Familie" (Z. 899) und kommt aus gutsituierten Verhältnissen, die sie damit benennt, dass das Unternehmen ihres Vaters einen „ordentlichen Aufschub" (Z. 20) genommen hat. Aufgewachsen ist sie im „isolierten" und sehr friedlichen „Familienbund" (Z. 32), in dem sie sehr viel Zeit mit ihrer Mutter und ihren Schwestern verbracht hat. Zum Vater beschreibt sie – so erfährt man gegen Ende des Interviews – ein weniger enges Verhältnis. Beide Eltern hätten sich für Maria den Arztberuf gewünscht. Auf Nachfrage des Interviewers verrät Maria noch, dass der Vater versucht habe, mehr Einfluss auf ihre Studienentscheidung und Berufswahl zu nehmen und mit ihrer jetzigen Wahl nicht sehr glücklich sei. Die Mutter hingegen lasse ihr viele Freiheiten. Marias Orientierungsrahmen im engeren Sinne ist im

Großen und Ganzen durch die Erfahrung eines idyllischen Familienverhältnisses und einer beschützten Kindheit bestimmt. Im gesamten Interview nehmen die wenigen Verweise auf die Familie die Form einer stabilisierenden Hintergrundkonstruktion an. Dies hat bilanzierenden oder argumentativen Charakter. Wo es etwa in Bezug auf die aktuelle Beziehung oder die Frage des weiteren (Aus-)Bildungsweges nach der Schule zu Mehrdeutigkeiten in der Erzählung kommt bzw. kommen könnte, verweist Maria auf ihre Familie, die jenes sagt oder machen würde. Nach ihrer Darstellung erscheint die Familie als ein harmonischer Ort. Das Familienbild wird herangezogen, um den eigenen Lebensentwurf intensiv zu bearbeiten.

Zugleich ist Marias biografische Darstellung dadurch bestimmt, mehr Selbstständigkeit gegenüber ihrer Familie, aber auch gegenüber ihrem Umfeld erreichen zu wollen. Maria weiß um ihre privilegierte Situation, wenn sie äußert, bisher „im warmen Nest" (Z. 888) gelebt zu haben. In diesem Zusammenhang spielt das Studium eine entscheidende Rolle. Es fungiert als Fluchtpunkt und soll sie einerseits unabhängiger und selbstständiger von der Familie machen, andererseits wecken zugezogene Kommilitoninnen das Bedürfnis, das eigene Leben aufbauen zu wollen und nicht mehr zu stark in den familiären Alltag involviert zu sein. Bevor ich auf dieses Verhältnis weiter eingehe und der Frage nachgehe, wie es institutionell unter Einbezug spezifischer Handlungserwartungen bearbeitet wird, wende ich mich jedoch noch weiter der Eingangserzählung zu, um den modus operandi der Erzählung zu verdeutlichen, mit dem Maria über sich und ihr Studium spricht.

Jugend- und Schulzeit – Kontrollverlust und Selbstbehauptungsansprüche

Nach dem Verweis auf den „isolierten Familienbund" beschreibt Maria sich zunächst innerhalb der Eingangserzählung als „schüchternen" (Z. 39) Menschen während der Kindergarten- und Grundschulzeit. Bis zur Mittelstufe habe sie in der Schule ebenso wie im Sozialen zurückhaltend agiert, was sich bis dato in durchschnittlichen Schulleistungen niederschlug. Ihre Schüchternheit habe sie jedoch sukzessive während dieser Zeit „komplett" (Z. 47) abgelegt. Dies wird in besonderer Weise betont, jedoch nicht weiter begründet.

Im Kontrast zum idyllischen Familienort entwickelt Maria in ihrer Eingangserzählung einen negativen Gegenhorizont über teilweise als traumatisch artikulierte Erfahrungen mit Beziehungspartnern und männlichen Schulfreunden. Die erste Begebenheit wird zeitlich in der Mittelstufe anhand ihres damaligen besten Freundes geschildert. Dessen damalige (Ex-)Freundin habe ihr den Vorwurf gemacht, der Grund für die Trennung ihres Freundes von ihr gewesen zu sein. Dies habe zu einer Situation geführt, in der Maria zum ersten Mal das Gefühl hatte, dass sich Leute gegen sie stellten. Auffällig ist nun, wie Maria soziale (Beziehungs-)Konflikte institutionell mit Blick auf ihre Schulzeit und später das Studium anhand hoher *Leistungsimaginationen* darstellt und gegenbearbeitet. Wenn

Sozial- und Beziehungskonflikte sich auftun, erzählt Maria zugleich davon, sich stärker auf die Schule und ihr Studium konzentriert zu haben.

> ja das war (.) sag ich mal nicht so eine schöne Zeit, und da habe ich mich sehr stark eben auch auf die Schule konzentriert=eben auch weil ich wusste ich möchte irgendwas studieren, was einen sehr hohen NC hat. (Z. 59–62)

Auffällig ist die gewählte Überleitung. Maria geht nicht darauf ein – und das hätte man durchaus erwarten können – wie sie den Konflikt mit ihrem besten Freund und der (Ex-)Freundin gelöst hat oder ob sich diese Situation überhaupt auflösen ließ. Stattdessen argumentiert Maria („eben"), dass sie in dieser weniger schönen Zeit ihren Fokus mehr auf die Schule gelegt habe. Diese Argumentation stützt und verstärkt sie durch eine weitere. Sie wusste, dass sie ein Fach mit einem hohem Numerus Clausus studieren möchte. Maria kontrastiert den sozialen Konflikt mit ihren zurückliegenden schulischen Leistungen, auf die sie sich in dieser Situation konzentriert habe. Sie bezeichnet sich im Anschluss daran wiederholt als Kontroll- und Strukturmenschen (vgl. Z. 64 f., 350 f., 991). Ohne dass hierauf explizit Bezug genommen wird, stellt dieser Konflikt eine Gegenwelt zum familiären Gefüge dar, in dem sich ausdrückt, dass der Rückzug auf die Familie nicht mehr ausreichend ist, um mit sozialen Konfliktsituationen umzugehen. Dem sozialen Kontrollverlust, den sie durch die Vorwürfe ihrer Freundin erfährt, die auch andere Personen für sich einzunehmen vermag, entgegnet Maria mit einer Strategie, die sie eigenwillig mit einem Orientierungsschema auf Schule und Studium verknüpft.

Der zugrundeliegende Handlungs- und Erzählrahmen, der auf der Ebene des konjunktiven Wissens diesen Umschwung beschreibt, wird dann von zwei weiteren Episoden des Kontrollverlusts und einer aktuellen Befürchtung eines Kontrollverlusts gebildet. Thematisch steht im Mittelpunkt dieser vier Darstellungen jeweils ein Beziehungskonflikt. Diese Konflikte sind in ihrer Intensität und der persönlichen Bedeutung für Maria unterschiedlich gelagert, scheinen sich jedoch gegenseitig zu verstärken und in Bezug auf die zugrundeliegenden Orientierungsrahmen (im weiteren Sinne) einen Gegenhorizont bzw. ein Spannungsverhältnis zu bilden, dass sie mit ihren „Leistungen" kontrastiert und schließlich theoretisch-reflektierend überformt. Dazu später mehr.

Während der Oberstufenzeit schildert Maria das zweite für sie „traumatische" (Z. 93) Ereignis. Ihr damaliger Exfreund habe sich nach der Trennung entschieden, ihr „die Hölle heiß zu machen" (Z. 74). Dies kulminierte eines Abends in der Androhung des Exfreundes, Suizid zu begehen. Maria erklärt, dass der Exfreund bereits früher einen Suizidversuch unternommen hatte, weswegen sie die Situation sehr ernst nahm und auch einen starken Verantwortungs- und Gewissensdruck verspürte. Im Nachhinein sollte sich allerdings herausstellen, dass ihr Exfreund sie diesbezüglich belogen hatte, nachdem Maria die Polizei gerufen hatte

und diese nichts Ungewöhnliches vorfinden konnte. Maria beschreibt dies als „Wendepunkt" (Z. 239). Wo sie früher „freidenkerisch" war, sei sie seitdem insgesamt sorgenvoller „in Bezug auf alles" geworden (Z. 247). Nach diesen abschreckenden Erfahrungen im Umgang mit Männern erklärt sie, sie „hatte irgendwie die Nase voll" (Z. 110). Maria wollte erstmal nur weg und überlegte, vielleicht auch die Stadt zu verlassen.

Fortsetzung – Studium und Beziehung zwischen Selbstbehauptung und Kontrollverlust

Im weiteren Verlauf des Interviews folgt zunächst eine Passage, in der die Zeit im Ausland als Au-Pair beschrieben wird. Die Zeit in ihrer Gastfamilie, insbesondere mit den Gasteltern beschreibt sie als nicht ganz glücklich – schlechte Arbeitsbedingungen, zu wenig Privatsphäre etc. – weswegen sie dieser Zeit in ihrer Erzählung auch nicht viel Platz einräumt. Nachdem sie bündig erklärt, nach ihrer Rückkehr für sich erkannt zu haben, doch nicht wegziehen zu wollen, folgt eine weitere Sequenz, in der Maria die Bewerbung um ein Stipendium um einen dualen Studienplatz schildert, den sie jedoch knapp verpasst hat. Anlass dazu war der beste Freund, den sie als reich bezeichnet, der als damalige Bezugsperson für die Zukunft ausgewiesen wird, ihr mit seinen Verhalten Sicherheit gegeben, sie aber gleichzeitig da „reingedrängt" (Z. 142) habe. Maria beschreibt ihren sehr hohen Arbeitsaufwand für die Bewerbung („ich hatte das Gefühl ich muss- ich wusste mehr über das Großunternehmen als die Mitarbeiter" (Z. 464 f.)). Sie erklärt, obwohl sie sich ziemlich „reingehängt" (Z. 518) habe, „ganz froh" (Z. 144) über die Absage zu sein, da sie bis zum Antritt des Studienplatzes noch ein Jahr hätte warten müssen. Auch hier deutet sie einen weiteren Konflikt zu männlichen Freunden an, den sie jedoch als solchen nicht weiter entfaltet.

Danach begründet Maria wie sie zu ihrem jetzigen Studium gekommen ist. Wie auch in anderen Interviews changiert der Modus der Darstellung hier zwischen den eigenen Interessen und den Fremderwartungen (z. B. der Familie) sowie generalisierten Vorstellungen über das, was als erfolgssicherndes Studium gelten könnte.

Den letzten Teil der Eingangserzählung skizziert Maria vor dem Hintergrund ihrer jetzigen Studien- und Beziehungssituation, womit sie das für sie zentrale Konfliktfeld eröffnet. Maria charakterisiert sich im Hinblick auf ihre institutionelle Rollenerwartung als „typischen Ersti"[73] (Z. 163, 514). Im ersten Semester habe sie sich „vollständig quasi auf die Uni konzentriert" (Z. 172). Mit Blick auf

73 Auch die Fälle Sven und Eduard verweisen auf die Situation des typischen Erstsemesters. Diese konstruieren das erste Semester jedoch damit, noch nicht die nötigen Routinen entwickelt zu haben, die es braucht, um erfolgreich durch das Studium zu kommen. Während der „typische Ersti" bei Maria dadurch gekennzeichnet ist, sich richtig „reinzuhängen", ist es in den anderen Fällen die noch wenig organisierte und strukturierte Art und Weise, in das Studium hineinzufinden.

den jetzigen langjährigen Freund, mit dem sie im zweiten Semester dann fest zusammengekommen ist, skizziert Maria einen aktuellen Zwiespalt. Gegenwärtig habe sie das Gefühl, zu viel Zeit für die Beziehung aufzuwenden. Maria beschreibt die derzeitige Beziehung zu ihrem Freund als „starke Einengung" (Z. 168). Maßgeblich sind hierfür die Erfahrungen aus dem zweiten Semester. Ihr Freund hatte sich eine Verletzung zugezogen. Dies hat zu einem längeren Krankenhausaufenthalt geführt. Daraufhin hatte sie die Entscheidung getroffen, sich erstmal mehr um den Freund zu kümmern. Maria beschreibt hier eine erhebliche Vereinnahmung ihrer Person („Krankenhaus hier und Krankenhaus da" (Z. 547 f.)). Für Maria ist das zweite Semester nun doppelt problematisch. Einerseits kann sie wegen der Krankenhausbesuche der Vor- und Nachbereitung der Studieninhalte weniger Zeit einräumen. Andererseits finden im zweiten Semester verstärkt Seminare statt, die mit für sie neuen Lernformaten verbunden sind. Weil nach Marias Aussage manche DozentInnen nicht gut vermitteln können, entscheidet sie sich, den Lernstoff lieber zu Hause selbstständig nachzuarbeiten. Bedingt durch ihren Seminarplan kommt es nun dazu, dass Maria einige Tage komplett im Homeoffice arbeitet und die einzige Veranstaltung am jeweiligen Tag verpasst. Dadurch verbringt sie wiederum weniger Zeit in der Bibliothek, was dazu führt, insgesamt weniger Zeit für das Studium aufzuwenden.

Vor diesem Hintergrund problematisiert Maria ihre derzeitige Beziehung und bezeichnet ihre Studiensituation mit Blick auf das nahende dritte Semester als „Zwickmühle" (Z. 185), da sie noch unsicher sei, wie sie ihre Zeit zwischen Sozialleben, Freund und den Zeiterfordernissen, die sie für ihr Studium einräumen möchte, aufteilen soll. Dabei kritisiert sie ihr eigenes gegenwärtiges Leistungsdenken, dass durch das Prinzip „minimaler Aufwand für maximale Leistung" (Z. 277) bestimmt sei und ihr, obwohl sie keine schlechten Noten habe, ihr eigentlich nicht entspreche. Maria fasst ihre aktuelle Situation so zusammen:

> und ähm ich muss sagen dass ich (.) mein (.) Studium mehr um mein Leben (.) forme; als mein Leben um mein Studium. also es gibt ja (.) immer sag ich mal zwei (.) zwei Gruppen, also die Leute sag ich mal die das Studium in den Mittelpunkt stellen und keine Verabredungen haben und wirklich nur alles in Vordergrund stellen, um das Studium an erster Stelle zu haben. und äh ich muss sagen, so ha- so hab ich in der Schulzeit gedacht, und hm mittlerweile ist es (.) ist es leider oder Gott sei Dank, °@wie man es mal sehen möchte@° ähm quasi das Gegenteil geworden. also mein Studium (.) also natürlich nicht ausschließlich aber äh ich form mein Studium eher so dass es meinem Leben einigermaßen gerecht wird. also ich (.) ähm (2) hätte es gern, dass ich mir quas:i noch mehr Gedanken um mein Studium mache. (Z. 258–268)

Auffällig ist zunächst die harte Trennung, die Maria theoretisierend vornimmt. Es gebe „zwei Gruppen" von Menschen: solche, die das Studium absolut in den Mittelpunkt ihres Lebens stellen, und solche, die das Studium um ihr Leben

anordnen. Maria hält diese Trennung, die sie kurz zuvor als Schwarz-Weiß-Denken markiert, bezüglich der eigenen Person allerdings dann nicht durch bzw. weicht sie sofort wieder auf („also natürlich nicht ausschließlich"). Ansonsten würde sie sich in ihre Aussagen verstricken und den Zwiespalt entkräften, den sie zuvor thematisiert hat. Eine Entscheidung darüber, ob sie die Beziehung als Ermöglichung und Verhinderung eigener Handlungsansprüche sieht, bleibt in diesem Moment der Erzählung noch widersprüchlich. Dass sie diese Trennung überhaupt vornimmt, erklärt sie mit ihrer Schulzeit, die im Mittelpunkt ihres Lebens gestanden habe und von dem sie sich wünsche, dass dies für ihr Studium auch wieder mehr der Fall sein solle. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei die Bewertung der aktuellen Situation, über die sie reflektiert, dass der stärkere Fokus hin zum eigenen Leben und weg vom Studium nicht notwendig etwas Schlechtes sein müsse: „wie man es mal sehen möchte". Das Lachen markiert gleichwohl, wie Maria diese Situation sehen *möchte*. Sie möchte sich mehr Gedanken um ihr Studium und weniger um ihre Beziehung machen. Es ist auffällig, dass Maria bewusst-reflexiv solch eine Markierung vornimmt, sich an ihrem eigenen Handeln stört, eine Alternative aufzeigt und dann aber im Sinne eines *imaginativen Handlungsentwurfs* gegenbearbeitet. Was sich in der Eingangserzählung dokumentiert und dann für den Rest des Interviews bestimmend bleibt, ist das zur Darstellung gebrachte Wissen zwischen konjunktiver und kommunikativer Ebene, dass Marias modus operandi ausmacht. Sozial schwierige, nicht beherrschbare soziale Situationen werden mit einem auf ihr Studienverhalten bezogenen Handlungsentwurf kontrastiert, der anhand hoher Leistungsimaginationen dargestellt wird.

Damit komme ich zur Überleitung zwischen dem, was bei Maria als Orientierungsrahmen im engeren Sinne und als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zu unterscheiden ist. Die auf der konjunktiven Ebene liegenden Konflikte in ihren Beziehungen zu Männern stellen für Maria immer wieder die Erfahrung von Kontroll- und Entscheidungsverlusten dar, denen sie sich aufgrund der eigenen familiären Sozialisation nur schwer stellen kann. Dagegen beschreibt Maria ein Ausweichverhalten, dass sie mit einer propositionalen Logik der Bildungsinstitutionen verknüpft, über die sie sich als autonom entwirft. Lebensweltliche Unsicherheiten, die im Gegensatz zum familiären konjunktiven Erfahrungsraum ihre Praxisorientierung ausmachen, werden mit bildungsinstitutionellen Rollen- und Normenvorstellungen gegenbearbeitet. Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne erfährt demgegenüber seinen Ausdruck durch die Art und Weise, wie Maria ihren Habitus reflexiv bearbeitet und inwiefern der Versuch vorgenommen wird, institutionelle Handlungsentwürfe zu enaktieren und zu habitualisieren. Verbindet man den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne mit der Frage nach der Art der Subjektivierung, geht es um die Frage, wie Maria versucht, ein spezifisches Selbstverhältnis einzunehmen, über das sie sich begreift und modelliert.

Am Ende der Eingangserzählung erklärt Maria, dass es schwierig sei, sein Leben im Kurzformat zu erzählen. Dabei gehört Maria zu denjenigen, die vergleichsweise ausführlich erzählt haben. Der Interviewer greift die letzte Bemerkung jedoch auf und erwidert, dass sie auch länger erzählen könne. Dabei wiederholt der Interviewer nochmals die Eingangsfrage. Das ist eigentlich unnötig, weil er dadurch suggerieren könnte, dass Maria die Frage falsch verstanden habe. Falls dem so ist, lässt Maria sich das nicht anmerken.

4.1.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse

Maria verdichtet nun auf die erneute Erzählaufforderung hin ihre Eingangserzählung (Interviewer: „die Eingangsfrage war ja (.) wie du quasi dein Leben in Auseinandersetzung mit den Anforderungen an dein Studium gestaltest“ (Z. 208–210)). Diese beginnt wie folgt:

> Mhm. Ok. (.) h:m ja das ist vielleicht erstmal so das Gerüst. //Mhm// ähm (3) ja also, in dem Sinne=also mein Studium, ist mir an sich sehr wichtig. also ich hatte (.) ich komm eben auch aus einer Familie in der (.) es gar nicht zur Debatte stand, (.) äh nicht zu studieren. also, meine Eltern sind zwar (.) meine Eltern sind sehr äh sag ich mal (.) ge- geben uns sehr viele Freiheiten, aber ähm gleichzeitig (.) also hätt ich jetzt zu meiner Mutter gesagt: (.) Mama ich möchte nur Realschule machen und danach eine Ausbildung, das war son bisschen so huch, was is'n hier los so. und ähm (.) deswegen, also das war für mich (.) ni:e ein Thema, dass ich das nicht mache. und deswegen war ich immer sehr leistungsorientiert. und ähm (.) allgemein Erlebnisse die irgendwie schwierig waren oder mich aus der Bahn geworfen haben? oder hätten die haben (.) äh mich (.) also ich bin ein Mensch (.) wenn ich irgendwie (.) Druck hab oder oder Stress ich dann verlass ich mich auf meine Leistung; weil ich weiß ok; die ist sozusagen unantastbar. und ähm (.) deswegen ich habe ich gerade in der Schulzeit wenn da irgendwie Komplikationen waren; ähm wirklich immer, mich einfach noch mehr in meine Schulzeit oder in meine Schulleistung gehängt. (Z. 215–233)

Maria setzt mit der Proposition ein, dass ihr das Studium sehr wichtig ist. Zur Erklärung nimmt sie zunächst eine Hintergrundkonstruktion vor, die sie argumentierend über ihre Eltern einleitet. Für die Eltern sei es selbstverständlich, dass die Kinder studieren. Dass eine andere Option innerhalb der Familie nie thematisiert wurde, verdeutlicht sie anhand eines fiktiven Beispiels, („hätt ich jetzt zu meiner Mutter gesagt“). Die vermeintliche Reaktion der Eltern auf Marias Wunsch, die Realschule zu besuchen oder eine Ausbildung zu machen, wird als Überraschung, Unverständnis oder etwas, von dem die Eltern nicht wissen, wie sie damit umzugehen haben, markiert („huch“, „was is'n hier los“). Dieses Unverständnis seitens der Eltern wird dann nicht weiter ausgeführt, sondern wieder auf Marias eigene

Orientierung übertragen und argumentativ und in einen impliziten Handlungsrahmen eingefügt („deswegen, also das war für mich (.) ni:e ein Thema"). Den Rückgriff auf ein implizites Wissen bringt sie dabei am Beispiel der Mutter und deren vermutlicher Reaktion zum Ausdruck, ohne dies selbst zum Gegenstand der Proposition zu machen. Mögliche Erklärungen oder Argumente der Eltern bzw. der Mutter, warum sie von ihren Kindern ein Studium erwarten, bleiben unartikuliert und werden nicht weiter in Bezug auf die Bedeutung des Studiums oder der familiären Position reflektiert. Dieses Wissen ist unmittelbar in den familiären Erfahrungsraum eingebettet, indem es nur als Erstaunen geäußert wird. Marias Argumentation bleibt dabei auf einer begrifflich-imaginativen Ebene[74] („deswegen war ich immer sehr leistungsorientiert"). Was Maria innerhalb der Familie als Leistung imaginiert, ist für sie so nicht ohne weiteres explizierbar. Daher versucht sie im Folgenden, ihre Leistungs-Imagination definitorisch zu vermitteln. Kontextualisiert wird dies zusätzlich noch einmal vor dem Hintergrund für sie erlebter schwieriger Situationen. Der nun begrifflich-imaginierte Selbstentwurf Marias fällt wahrscheinlich beim erstmaligen Lesen dieser Passage besonders stark auf.

Wiederholt entwirft sie ein spezifisches Bild von sich, wie sie sich sehen und von anderen wahrgenommen werden möchte („also ich bin ein Mensch"). In Stresssituationen verlässt Maria sich dann auf ihre Leistung, weil sie weiß, dass diese „unantastbar" ist. Das Wort „unantastbar" setzt unterschiedliche Assoziationen frei und bezeichnet zugleich einen äußerst starken Geltungsanspruch, der im umgangssprachlichen Gebrauch so nicht üblich ist. Zunächst könnte der Gebrauch dieses Wortes summarischen Charakter haben, den der Interviewer auf seine wiederholte Eingangsfrage erhält. Dann hätte diese Aussage einen mehr illustrativen und pointierten Charakter, mit dem Maria ihre Eingangserzählung zum Abschluss bringen möchte. Eine weitere Funktion dieser Imagination könnte darin liegen, dass Maria nicht nur vergangene Komplikationen damit rückblickend erklärt, sondern auch in der stark normativen Generalisierung heraufziehende Probleme in der aktuellen Beziehung und zukünftige Konflikte antizipieren will.

Ein weiterer Grund ist die Interviewsituation selbst. Maria interpretiert auf eigensinnige Art und Weise ihre Leistungsorientierung, mit der sich ein soziales Gestaltungspotenzial performativ verbindet. Für dieses Interview spielen dann grundsätzlich zwei Faktoren eine besondere Rolle. Es hat (wie die anderen auch) in den Räumlichkeiten der Universität stattgefunden. Da für Maria die Universität einen Rückzugsraum darstellt, in dem sie ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellt, ist es naheliegend, dass das Setting des Interviews diese Orientierung bei Maria verstärkt. Der zweite Grund könnte darin liegen, dass Maria einem

74 Bohnsack (2017, S. 154) benennt Imaginationen für Verbegrifflichungen als unabdingbar. Solche Verbegrifflichungen können auf der konjunktiven Ebene als gemeinsam erfahrener sozialisationsgeschichtlicher Kontext aufgefasst werden. Auf der kommunikativen Ebene sind Imaginationen im Bereich des impliziten Wissens als überkonjunktive Generalisierung zu verstehen. Hier besitzen sie eine definitorisch benennende Funktion (vgl. ebd.).

männlichen Interviewer gegenübersitzt. Obwohl eine offene Erzählhaltung eingenommen wird, sind die geschilderten Erfahrungen mit Männern äußerst heikel. Genauso plausibel erscheint es mir dann, dass die Interviewsituation bei Maria ein zusätzliches Kontrollbedürfnis weckt. Das Interview kann so keineswegs als eine Situation auf Augenhöhe angenommen werden. Gestaltet wird das Interview durch ein spannungsreiches Machtverhältnis, welches die eben beschriebenen Kräfte zueinander in Beziehung setzt. Was Maria als imaginativen Handlungsentwurf aufstellt – die eigene Leistungsfähigkeit als Ermöglichung umfassender Kontrollbedürfnisse – würde dann sich nur deshalb so artikulieren lassen, weil die Interviewsituation innerhalb der Universität die Möglichkeit bietet, sich auf diese Weise zu entwerfen. Ob Maria ihren FreundInnen oder ihrer Familie gegenüber von der *Unantastbarkeit* ihrer Leistungen erzählen würde, ist fraglich. Diese Art der Interpretation bezeichnet Bohnsack als „verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion" (Bohnsack 2017, S. 247). Diese ist dadurch bestimmt, dass ich hier im Fall Maria von den Wirkungen der Biografiekonstruktion einen Rückschluss auf die Ursachen dieser Konstruktion vornehme, um gleichzeitig die Möglichkeit zu haben, diese Form der Interpretation in einen generalisierenden Zusammenhang zu stellen. Diese Konstruktion zeichnet den produktiven Charakter der Macht aus. Damit beteilige ich mich als Analysierender an dieser Produktion, wie ich auch zugleich behaupte, dass dieser produktive Charakter sich nur durch den Kontext der Universität als machtvollen Raum herstellen lässt.

Die „unantastbare" Leistung – immer noch als Imagination begriffen – wird so konstitutiv für Marias Handeln in schwierigen Situationen, von der die Interviewsituation innerhalb der Universität möglicherweise eine darstellt. Ihre „Schulleistungen" bilden dabei – wieder auf der erzählenden Ebene – in Anbetracht des von ihr geschilderten sozialen Kontrollverlusts einen Zufluchtsort und zugleich einen Selbstermächtigungsort, in dem das, was sich der eigenen Kontrollmöglichkeit entzieht, im Gegenzug mit Kontrollwünschen und -ansprüchen besetzt wird. Für diese Lesart spricht im Weiteren die immanente Nachfrage des Interviewers, wann der Kontrollmensch zum Einsatz komme. Maria schildert hierauf ihre Situation als „typischen Ersti".

> der kommt relativ häufig. also die Seite kommt relativ häufig zum Einsatz. also ich ähm (2) hm also (.) vor allen Dingen jetzt eben im Studium oder so; dass ich äh eben (.) quasi alles (.) nachbereiten und schaffen will. *es ist natürlich nicht möglich* ((anderer Tonfall)) jetzt jede Vorlesung; also=wir hatten im letzten Semester 600-Seiten Bücher, das ist natürlich jetzt nicht besonders machbar, das alles nachzubereiten. ähm trotzdem rede ich mir ein, dass ich das alles schaffen kann, @(.)@ (Z. 370–376)

Bleibt man bei der Sprachfigur der *Unantastbarkeit*, wirken Marias Ausführungen stringent zugespitzt. Die Analogie zum Grundgesetz Artikel 1 lässt sich an dieser Stelle durchaus einmal heranziehen. Für Maria stellt in diesem Sinne das

Prinzip der Unantastbarkeit eine Art höchstes normatives Gut dar. Und für ein höchstes Gut muss man alles in seinen Kräften Stehende tun, damit es als solches auch seine Berechtigung hat. Gemäß diesem (Kontroll-)Anspruch versucht Maria, in ihrem Studium „quasi alles" nachzubereiten, auch wenn sie weiß, dass dies nicht möglich ist. Sie räumt ein, dass sie diesen absoluten Anspruch nicht erfüllen kann. Trotzdem wird dieser von ihr nicht negiert, sondern als Fiktion aufrechterhalten. Das Lachen am Ende markiert diese Fiktion. Würde Maria an dieser Stelle nicht lachen, wirkte das durchaus befremdlich. Dabei bleibt die Funktion des Lachens in solchen Situationen immer ambivalent und mehrdeutig. Mögliche Interpretationen könnten lauten:

Maria leitet nach dem Lachen thematisch ohne Pause dazu über, dass der Kontrollmensch auch in der Beziehung zum Einsatz kommt. Das Lachen markiert dann den Wechsel des Redebeitrags. Zumal sich dieser Widerspruch nicht weiter auflösen lässt. Damit wird dieses heikle Thema abgeschwächt und verliert etwas von seiner Dramatik. Genauso wäre die Funktion des Lachens in Bezug auf den Interviewer zu berücksichtigen. Vielleicht lacht Maria an dieser Stelle, da sie eventuell vermutet, dass ihr enormer Ehrgeiz auf den Interviewer befremdlich wirkt. In diesem Zusammenhang könnte Maria mögliche Kritik antizipieren, die sie vielleicht von Seiten des Interviewers erwartet. Vielleicht soll das Lachen aber gerade auch Einvernehmen signalisieren. Das Lachen übernimmt dann in dieser Situation (zwischen Maria und dem Interviewer) eine Stabilisierungsfunktion für das kommunikative Handeln. Als vierte mögliche Lesart markiert das Lachen die Diskrepanz zwischen Fiktion und Praxis. Es ließe sich auf diese Passage bezogen vermuten, dass Maria mit dem Lachen ihre eigenen Ansprüche persifliert und durch die Übertreibung der Lächerlichkeit preisgibt. Die Diskrepanz würde dann zu einer wahrgenommenen Diskrepanz im Sinne einer performativen Performanz. Alle vier Lesarten legen nahe, dass das Lachen sehr bewusst vorgenommen wird. Auch wenn das Nachbereiten von 600-seitigen Büchern als nicht realistische Anforderung eingestuft wird, scheint dies trotzdem nicht außerhalb des imaginativen Horizonts zu liegen. Zugleich ließe sich aber die Behauptung aufstellen, dass das persiflierende Lachen, Leistung als etwas Imaginäres kennzeichnet, dass für Maria kein Enaktierungspotenzial aufweist. Schaut man sich im Weiteren an, wie Maria mit dieser Diskrepanz umgeht, bleibt die Orientierung an Leistung als imaginativer Entwurf jedoch wirksam und wird nicht nur im Zusammenhang mit dem Workload thematisiert.

Maria schildert ein enormes Arbeitspensum im ersten Semester, beschreibt, wie sie täglich alles nachzuarbeiten versucht, abends lange in der Bibliothek bleibt und zusätzlich Vorlesungen aufnimmt. Sie beschreibt dies als wahnsinnig vereinnahmend, jedoch nicht als Belastung. Die starke Affirmation eigener Kontrollansprüche („trotzdem rede ich mir ein"), das Verhalten zielgerichtet steuern zu können, sich mental einzureden, alles schaffen zu können, wirkt auf mich als Interpretierenden befremdlich, da diese Fiktion zwar als solche markiert, aber

nicht aufgelöst wird. Nochmals ist die Institution Universität der Ort, wo dies möglich scheint. Hierfür braucht sie aber nach eigener Aussage Struktur, die sich nun im Sinne Bohnsacks als „Erwartungserwartungen" verstehen lässt. Um ihren Tagesablauf aufzustellen und durchzuplanen, bedarf es für Maria spezifischer Aufgaben bzw. Anforderungen, die im Rahmen ihres Studiums an sie gestellt werden und die sie erfüllen kann. Am Ende der Vorlesungszeit des ersten Semesters hat Maria neben den Klausuren bereits alle geforderten Prüfungen erbracht und zu ihrer Zufriedenheit bestanden. Zeit für Prüfungen muss sie in der vorlesungsfreien Zeit entsprechend nicht mehr aufwenden. Dazu eine weitere bemerkenswerte Passage:

> und dann, ähm (.) war ja diese lange lange Semesterpause. und das fiese finde ich an den Pausen ist immer dass man so ein bisschen Lernen verlernt. dass man natürlich sich wenig mit den Inhalten auseinandersetzt. also natürlich auch weil man jetzt noch nicht weiß, was muss ich im nächsten Semester lesen oder können (.) äh hat man natürlich jetzt in dieser Zeit überhaupt keine (.) äh (.) ja Möglichkeit das zu lernen; also außer natürlich (.) blind irgendwelche Bücher zu lesen. aber das bringt natürlich relativ wenig. (Z. 538–544)

Zunächst fällt auf, dass Maria hier ihre Meinung zu Semesterpausen äußerst, diese Meinung jedoch in der Argumentation, warum Semesterpausen „fies" sind, wieder generalisiert („man"). Maria moniert nun anhand ihrer imaginativen Leistungsorientierung die Situation der „Semesterpause", die viel zu lang sei. Dabei wird die vorlesungsfreie Zeit in dieser Situation in starken Kontrast zur Vorlesungszeit gestellt. Maria behauptet, dass man in dieser Zeit ein bisschen das Lernen verlerne. Sie begründet das in zweifacher Hinsicht. Einerseits erscheint ihr die vorlesungsfreie Zeit nicht geeignet, sich mit den Studieninhalten weiter auseinanderzusetzen, andererseits fehlten aber auch Vorgaben seitens der Universität, die ein Vorausarbeiten ermöglichten. Zu ihrem hohen Arbeitspensum erscheint die freie Zeit nun als Zumutung („fies"), langwierig und potenziell sinnlos („aber das bringt natürlich relativ wenig"). Außerhalb der Vorlesungszeit erweist sich der Zufluchtsort *Studienleistungen* damit als unverfügbar („überhaupt keine Möglichkeit"). Dieser Unverfügbarkeit kann sie auch nicht kontrolliert entgegenwirken, weil es an Vorgaben fehlt. Potenzielle Versuche, sich auf das nächste Semester vorzubereiten („blind irgendwelche Bücher zu lesen"), müssen aus der Sicht Marias scheitern. Das Strukturbedürfnis, dass über die Leistungsimagination hergestellt wird, erscheint mit dem, was in der vorlesungsfreien Zeit als Selbststudium bezeichnet werden könnte, nicht kompatibel. Das zeigt sich, wenn Maria direkt zum zweiten Semester überleitet und keine entgegengesetzten Strategien oder alternative Verhaltensweisen für die vorlesungsfreie Zeit entwirft oder erzählt.

Gegen Ende des immanenten Nachfrageteils richtet der Interviewer an Maria die Frage, ob sie ihren Ausführungen noch etwas hinzufügen möchte. Nach dem

Vorschlag des Interviewers, dass Maria sich vielleicht noch eine „Sache" heraussuchen könne, um dort ins Detail zu gehen, wählt Maria nochmals ihre derzeitige Beziehungssituation, die sie in Bezug auf ihre „Einstellung" (Z. 635) verhandelt. Dass Maria dieses Beispiel selbst wählt, lässt darauf hindeuten, dass sie ihren imaginativen Entwurf nun performativ weitertreibt und schließlich steigert. Maria benutzt das Wort „Gegenteil" im gesamten Interview vier Mal, zweimal, um den Kontrast zwischen dem ersten und zweiten Semester herauszustellen, einmal, um sich von einer ihrer Schwestern abzugrenzen, die das Gegenteil zu ihrem Strukturbedürfnis darstelle, und nun, um die Beziehung zu ihrem Freund weiter zu thematisieren. Der ambivalente Stellenwert, den Beziehungen für Maria haben, wird dabei erneut über den Kontrast zu ihrer Person und ihres imaginativen Handlungsentwurfs nun in Richtung ihres Leistungsideals bearbeitet.

> Hm. (6) ja also was (.)glaube ich, was vielleicht auch wirklich Einfluss im Moment auf (.) also nein nicht im Moment, aber was=was Einfluss auf (.) ähm meine Einstellung hat ist, (.) ähm (.) ((leichtes stöhnen)) mein Freund ist so ein bisschen das Gegenteil von mir. also ich bin ja sehr ähm (.) strukturiert und sehr leistungsorientiert und zukunftsorientiert und (.) ich seh mich mit meinem Mann und meinen drei Kindern und meinem Hund in irgendeinem kleinen Häuschen. ähm (.) und er lebt sehr in den Tag hinein. also er hat ähm (.) eine Ausbildung jetzt abgeschlossen. aber (.) er macht jetzt gerade sein freies Jahr wie er es nennt und (.) macht sehr sehr wenig in diesem freien Jahr. also ihm ist das Sozialleben sehr sehr wichtig. das bedeutet (.) er trifft seine Freunde, aber alles was mit (.) Leistung Bildung Weiterbildung irgendwas zu tun hat ähm (.) das ist ihm irgendwie fremd. und äh ich (.) für mich ist das sehr schwierig das eben so (.) zu verknüpfen. weil (.) dadurch das es für mich; also man sagt ja auch in einer Beziehung ist es auch wichtig dass man gleiche Ansichten hat. und ich merke einfach dass (.) was unsere zukünf- Zukunft angeht; und was unsere Sicht auf Bildung und Leistung und so hat; dass die (.) wirklich Gegensätze sind. und (.) ähm (.) das ist für mich in dem Sinne schwierig dass ich (.) ähm (.) das man natürlich, (.) also ich hab Angst beeinflusst zu werden. dass ich eben (.) die Dinge irgendwann nicht mehr (.) s:o (.) zukunftsorientiert nehme oder sehe. (Z. 625–651)

Zunächst knüpft Maria an den Entwurf eines Familienideals an, das sie mit ihrem Leistungs- und Kontrollideal verbindet. Sie sieht sich mit ihrem Mann, drei Kindern und einem Hund in einem kleinen Häuschen, was sicherlich nicht zufällig spiegelbildlich zu Marias eigener Familiensituation steht. Dieser Zukunftsentwurf ist aber bedroht, weil dem Freund alles, was mit „Leistung, Bildung, Weiterbildung" zu tun hat, irgendwie fremd sei. Ihr Freund dagegen hat ein selbstgewähltes „freies Jahr" für sich genommen und verwendet den Großteil seiner Zeit für die Pflege sozialer Kontakte. Während Maria sich Planungssicherheit für die Zukunft wünscht, lebt ihr Freund eher in den Tag hinein. Der Vergleich der beiden Entwürfe verstärkt diesen Kontrast noch: „was unsere zukünf- Zukunft

angeht; und was unsere Sicht auf Bildung und Leistung und so hat; dass die (.) wirklich Gegensätze sind". Maria spricht nun von „wirklichen Gegensätzen" und kennzeichnet mit dem Begriff des Gegensatzes gegenüber dem „schwächeren" Gegenteil deutlicher, dass es sich um widerstreitende und nicht nur gegenteilige Orientierungen handelt. Später wird sie dies nochmal steigern, wenn sie einen hypothetischen Vergleich anstellt. Würden die Eigenschaften ihres Freundes auf einem Zettel stehen und man fragte sie, ob sie diese Person kennenlernen möchte, wäre ihre Antwort „niemals" (vgl. Z. 689), da sie in so vielen Dingen „komplette Gegensätze" (vgl. Z. 690) bildeten. Maria verwendet in dieser Passage das einzige Mal den Begriff „Bildung", den sie zunächst im Stil einer Klimax zwischen den Begriff der Leistung und Weiterbildung einreiht und das zweite Mal analog zum Begriff der Leistung stellt. Sie befürchtet, und wie sie später sagt, das wogegen sie sich wehrt, ist eine Beeinflussung durch die Lebensweise des Freundes, sodass sie „die Dinge irgendwann nicht mehr so zukunftsorientiert nehme oder sehe". Der implizite Reflexionsprozess gerät hier an seine Grenzen, da Maria nicht benennen kann, inwiefern die Lebensweise des Freundes und auch die bisher mit ihm verbrachte Zeit zu einer Habitualisierung dieser Muster bei ihr selbst beigetragen haben. Maria befürchtet, sich mehr ihrem Freund anzupassen als umgekehrt. Wie sie sich künftig dazu verhalten möchte, lässt sie offen.

An dieser Stelle baut sie einen Entscheidungsdruck auf, der den Orientierungsrahmen im engeren Sinne zum Orientierungsrahmen im weiteren Sinne in Bezug setzt und zu modifizieren beginnt. Es darf die Vermutung geäußert werden, dass die Leistungsimaginationen dazu beitragen, sich zumindest sukzessive von dem Beziehungspartner zu distanzieren. Um die Legitimität dieses Distanzierungsverhältnisses herzustellen, verweist Maria auf ihre Eltern, die ebenfalls der Meinung seien, dass ihr Freund nicht den besten Einfluss auf sie ausübe (vgl. Z. 667). Maria erscheint permanent darum bemüht, den Anpassungserwartungen, die das Studium und die Eltern an sie richten, gerecht zu werden. Das Zulassen eines Laissez-Faire-Entwurfs des Freundes bzw. das Verknüpfen mit dem eigenen Orientierungsrahmen wird dabei teilweise entschieden negiert und mit dem eigenen Zukunftsentwurf als letztlich nicht vereinbar verhandelt.

4.2 Patricia – „Leistung Leistung Leistung. Äh man muss sich irgendwie anpassen."

4.2.1 Fallbeschreibung

Das Interview mit Patricia wurde im Frühjahr 2018 an einer norddeutschen Universität durchgeführt. Patricia ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt. Ihre Teilnahme am Interview ist monetär motiviert. Dies begründet sie im Laufe des Interviews damit, zurzeit keinen Nebenjob zu haben. Zudem ist sie die Einzige

im Sample, die die Einkünfte ihrer Erwerbsarbeit auch für andere Familienmitglieder verwendet und somit auch eine zusätzliche finanzielle Belastung verspürt, die über die Eigenversorgung hinausgeht. Patricia gibt eine durchschnittliche Teilzeit-Erwerbstätigkeit von 15 bis 35 Stunden an.

Im Alter von zehn Jahren ist Patrica nach Deutschland gezogen, wo sie zunächst in einer ostdeutschen Stadt ihre Jugend verbracht hat und bis zum Abitur zur Schule gegangen ist. Nach dem Abitur hat sie sich entschieden, einen dualen wirtschaftlich-technischen Studiengang in einer süddeutschen Stadt aufzunehmen, den sie jedoch aufgrund schlechter Noten und nicht bestandener Prüfungen abgebrochen hat. Nach diesem Entschluss hat Patricia sich, u. a. bedingt durch ihre Brüder, für den Umzug in eine norddeutsche Stadt entschieden, wo sie aus Angst, ihre Familie zu enttäuschen, denselben Studiengang nochmals aufgenommen hat. Diesen hat sie wiederum aufgrund nicht bestandener Prüfungen abgebrochen und danach einen sozialwirtschaftlichen Studiengang gewählt. Patricias Erzählungen, Darstellungen und Aushandlungen werden in den einzelnen Erzählsequenzen durch den Zuwanderungshintergrund stark thematisiert und unterbrochen, was eine Besonderheit diese Falls ausmacht. Sie befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im vierten Semester ihres Bachelorstudiengangs. Das Interview dauerte 74 Minuten und 12 Sekunden.

Die familiäre Situation

Patricia hat zwei ältere Brüder und eine Schwester, zu denen sie keine weiteren Altersangaben macht. Während des Interviews werden die Brüder mit Verweis auf die eigene erste Studienentscheidung erwähnt, wohingegen die Schwester unerwähnt bleibt. Der Vater ist Ingenieur. Zur Mutter möchte Patricia keine weiteren Angaben machen. Die Familie ist nachgezogen, als der Vater bereits in Deutschland studierte. Ob die Eltern zum Zeitpunkt des Interviews noch zusammenleben, ist unklar.

Patricia hat die ersten zehn Jahre in ihrem Heimatland verbracht, die sie als „schöne Zeit" (Z. 118 f.) bezeichnet, obwohl ihre Familie sehr arm war. An mehreren Stellen im Interview kommt es deswegen immer wieder zu Rückfragen zur Anonymisierung, wobei Patricia aus der Erzählung ausbricht. Es wird die Sorge geäußert, aus den familiären Schilderungen heraus wiedererkannt zu werden. Dies nimmt sie besonders in Bezug auf die Familienangehörigen (im Heimatland) als hochproblematisch wahr. Ihre Sorge begründet sie damit, dass sie den Erwartungen der Familienangehörigen gerecht werden wolle und diese nicht enttäuschen möchte. In diesem Zusammenhang verwendet Patricia mehrmals den Ausdruck „Hoffnungsschimmer" (Z. 98, 183, 281), den sie und ihre Familie für die Angehörigen darstellen. Für Patricias Orientierungsrahmen im engeren Sinne ist die Beziehung zu ihrer Familie konstitutiv. Das beginnt damit, dass Patricia nicht nur eine Verpflichtung gegenüber ihrer Kernfamilie, sondern auch gegenüber den Familienangehörigen in ihrem Heimatland geltend macht.

Warum Patricia die Anonymisierung dabei so wichtig ist, macht sie in der Folge deutlich.

> wenn man halt nach Hause kommt dann verlangen die manchmal Dinge und sagen, ja könnt ihr uns Handys mitbringen; dies und das die denken man is hier wirklich die die reichen Europäer, jeder hier hat so viel Geld und ähm (.) das das ähm setzt ein natürlich auch (.) unter Druck. ä:hm (.) vor allem sehr viel zu (2) aus sich zu machen oder zu gehen, sei es jetzt mit der Schule oder (.) generell. Ne zeitlang hab ich (.) ((leichtes Stöhnen)) das so, wenn ich mal dahin gegangen bin habe ich einfach so mitgespielt, so nach dem Motto ja (.) man hat hier so d=das Leben hier ist so toll, man hat hier so viel so viel Geld und ja das werd ich auf jeden Fall beim nächsten Mal mitbringen. (.) und irgendwann (.) natürlich jetzt wo ich älter bin, sag ich denn ok; @wacht mal auf, es ist nicht so wie ihr denkt@. weil damals als Kind ist es natürlich toll, wenn alle ein anhimmeln; weil man jetzt in Europa lebt. und ähm (.) ja. also (2) ja @(.)@ (Z. 188–198)

Patricia spricht hier von der Erwartungshaltung und den nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmenden Vorstellungen der Familienangehörigen. Diese vermuten aufgrund der neuen Lebenssituation in Europa eine finanziell besser gestellte Lage von Patricias Familie und verbinden hiermit zugleich Forderungen, wenn beispielsweise „verlangt" wird, Handys mitzubringen. Zugleich verbindet Patricia mit diesen Erfahrungen die Exposition ihres Handlungsentwurfs, generell etwas aus sich machen zu müssen und deshalb Druck zu verspüren. Der Gebrauch des Präsens deutet darauf hin, dass diese Erwartungen nach wie vor aufrechterhalten werden, was später bestätigt wird, wenn Patricia erzählt, nicht allen Angehörigen von ihrem Studienwechsel erzählt zu haben, da sie befürchtet, mit dieser Entscheidung wiederum zu enttäuschen. Auch der zweite Abschnitt der oben angeführten Passage spitzt die von Patricia als bedrückend empfundene Situation noch zu. Da sie anfänglich ein hohes Maß an Wertschätzung und Anerkennung („angehimmelt") aufgrund der neuen Wohnsituation erfahren hatte, habe sie zunächst „mitgespielt". Erst später ist sie aus ihrer Rolle ausgebrochen, indem sie die Familienangehörigen mit deren illusorischen Vorstellungen konfrontierte.

Neben dieser lebensweltlichen Konfrontation mit unterschiedlichen an sie gerichteten Erwartungshaltungen arbeitet Patricia in der Eingangserzählung ihren Lebenslauf entlang ihres institutionellen Werdegangs ab, welcher durch Einlassungen zur beruflichen (Studien-)Situation ihres Vaters und ihrer zwei Brüder und Bezugnahmen darauf gekennzeichnet ist. Der Vater und die Brüder bilden mit ihren technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen und Berufsorientierungen eine starke Referenz für Patricias eigene Studienwahl. „Gerade weil ich halt aus einer Familie komme, wo alle äh irgendwas wichtiges machen" (Z. 52 f.). Das „Wichtige" ist dabei doppelt konnotiert: einmal als das, was im Kreise von Freunden, Bekannten und von familiärer Seite anerkannt wird und als prestigeträchtig gilt und einmal als Möglichkeit, ausreichend zu verdienen, um damit

auch Familienangehörige unterstützen zu können. Wichtig für die Familie ist es, dass Patricia etwas studiert, das als karriereförderlich erscheint. Patricia möchte es dem Vater und ihren Brüdern gleichtun und die an sie gerichteten Erwartungen im gleichen Maße erfüllen und ihre Angehörigen „stolz" (Z. 387) machen. Durch Propositionen wie „Druck gespürt" (Z. 24), das Abitur machen zu müssen, oder „natürlich Angst davor" (Z. 40), das Studium abzubrechen bis hin zu ihrem jetzigen Studium, „das man oft einfach erklären muss" (Z. 62), entwickelt Patricia den Orientierungsrahmen im engeren Sinne, in dem sie sich und ihre bisherige Lebenssituation entwirft.

Dies gilt auch für die aktuelle Studiensituation. Dass Patricia nicht nur Zeit hat, sich um sich selbst zu kümmern, macht sie in Bezug auf ihre Mutter deutlich, der es zurzeit schlechter geht als ihr und die von ihren Kindern finanziell unterstützt wird. Neben den sich ankündigenden Aushandlungsprozessen, die Patricia in Zusammenhang mit ihrer Studienentscheidung vornimmt, wird auf die zusätzliche finanzielle Belastung hingewiesen, die Patricias Lebenssituation aktuell bestimmt. Sie formuliert das kämpferisch. In ihrer Familie „gibt's keine Zeit für Schwäche" (Z. 252).

> und es is halt so und mein Rhythmus im im Leben ich muss irgendwie immer weitermachen. gerade weil (.) auf mein 21 Jahren; (.) @trotzdem sich Leute auf mich verlassen@ dass ich die irgendwie unterstütze. (Z. 260)

Der „Rhythmus", den Patricia artikuliert, steht in einem spezifischen Spannungsverhältnis solcher Erwartungen, die sie zu ihrem Alter in Beziehung setzt. „Gerade weil", so wird argumentiert, sie 21 Jahre alt ist, muss sie sich kämpferisch geben. Dabei fällt auf, dass das reflektierte Alter bedeutet, dass dies aber nicht so sein sollte: „@trotzdem sich Leute auf mich verlassen@". Das Lachen markiert diesen von ihr reflektierten Widerspruch.

Jugend- und Schulzeit – Anpassungsbemühungen, Differenz- und Fremdheitserfahrungen

Dieser Lebensabschnitt nimmt in der Erzählung die Funktion eines explizit gehaltenen negativen Gegenhorizonts ein. Die Jugendzeit in Ostdeutschland ist durch Differenz- und Fremdheitserfahrungen sowie von herben Enttäuschungen gekennzeichnet. Trotzdem erklärt sie, „ich war sehr bemüht mich anzupassen, also als wir hierhergekommen sind, ich wollte halt irgendwie dazu gehören" (Z. 107 ff.). Dabei sind es der Wohnort selbst und die dort gemachten Erfahrungen, die als zusammenhängend thematisiert werden. Insbesondere durch rassistische Konfrontationen, die sie als Erfahrung des „Anderseins" beschreibt, habe sie sich in dieser Zeit „irgendwie versteckt" (Z. 276). Weder wollte sie das Haus verlassen noch hatte sie Lust, sich beleidigen zu lassen. So räumt Patricia geradeheraus ein, dass ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstwahrnehmung in dieser

Zeit stark gelitten haben. Sie habe sich „scheiße" und „hässlich" (Z. 217) gefühlt und zwischenzeitlich gedacht, dass die „anderen recht haben" (Z. 215) und diese Eigenschaften tatsächlich für sie gelten. Zudem sind die finanziellen Sorgen der Familie weiter geblieben, das Verhältnis zum Vater habe sich verschlechtert, sodass die Zeit bis zu ihrem Auszug als „frustrierend" bewertet wird. Sie habe Deutschland in dieser Zeit „gehasst" (Z. 166) und wollte nur weg aus dieser Stadt.

Hinzu kommen auf institutioneller Seite Differenzerfahrungen, auf die Patricia in Form von Leistungserwartungen Bezug nimmt und die sie durch die Feststellung ausdrückt, mehr als andere MitschülerInnen machen zu müssen, um akzeptiert zu werden. In dieser als sehr düster beschriebenen Situation hatte sie kurzzeitig überlegt, die Schule vorzeitig zu beenden. Dass sie dies dann aber doch nicht getan hat, begründet sie mit einem „Switch" (Z. 239) und der Einsicht, dass die ohnehin schwierige Situation der Familie dadurch auch nicht besser würde.

Trennung vom Elternhaus – Erkenntnisformulierungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen

Aufgrund der offen gehaltenen Eingangsfrage herrscht bei Patricia in Teilen Verunsicherung vor, was sie erzählen soll. Das ist nicht unüblich, markiert aber den Wunsch, dass der Interviewer konkreter werden möge. Auf die Frage des Interviewers, was bisher die wichtigste bzw. prägendste Zeit war, markiert Patricia die Zeitspanne ab dem Moment des Auszugs aus dem Elternhaus bis zum Zeitpunkt des Interviews als ihren wichtigsten und zugleich glücklichsten Lebensabschnitt. Mit dieser zeitlichen Übergeneralisierung *enaktiert* Patricia die Absetzung vom Elternhaus als einen positiven Gegenhorizont, der für sie mit einem veränderten Erfahrungs- und Handlungsspielraum einhergeht. Der Auszug ist im Sinne Schützes als ein typischer Wandlungsprozess lesbar, der als bedeutungsvolles Ereignis zu einer Veränderung ihrer inneren Haltung geführt hat, mit der sie dann auch ihre Zeit in Ostdeutschland anders kontextualisiert und biografisch einordnet. Anders als in ihrer Jugend- und Schulzeit hat sie jetzt ihre erste Beziehung. Auch das Knüpfen von Freundschaften gelingt nun leichter.

> alles läuft dann endlich richtig und man (.) merkt es war einfach ne schlechte Phase. ich hab endlich gemerkt, dass das was ich erlebt habe; sich nicht auf alle Deutsche betreffen nicht alle nicht Deutschland ist scheiße sondern; es war einfach vielleicht wir waren zur falschen (.) wir waren vielleicht zur richtigen Zeit am falschen Ort und ähm hab dann sehr viel sehr viel einfach erkannt. (Z. 286–290)

Dass Patricia davon spricht, mit ihrer Familie „zur richtigen Zeit am falschen Ort" gewesen zu sein, ist kein Versprecher, sondern wird nachträglich zu dieser Sprachfigur erst korrigiert. Klar grenzt sie sich von ihrem ersten Wohnort und den dort gemachten Erfahrungen ab. Für sie und die Familie sei dies trotzdem die richtige Zeit gewesen. Der Umzug nach Deutschland wird so im

Nachhinein nicht als etwas Negatives gesetzt, sondern weiterhin als Chance begriffen, die sie dann mit dem Weg ihrer „Erkenntnis" (Z. 297, 301, 326) weiter ausführt. Dabei impliziert der Verweis auf den falschen Ort, dass es auch einen richtigen Ort geben kann, den Patricia gegen Ende des Interviews als bedeutsam herausstellen wird. Während das neu gewonnene Selbstwertgefühl durch das sozial veränderte Umfeld als besonders positiv gekennzeichnet wird, changiert Patricias „Erkenntnis" bezüglich des Wechsels in einen sozialwissenschaftlichen Studiengang zwischen dem, was sie als Selbstwirksamkeitserfahrung beschreibt und ihrem Wunsch in ihren getroffenen Entscheidungen „anerkannt" bzw. „geschätzt" (Z. 588 f.) zu werden. Drei Erkenntnisse werden als zentral präsentiert: (1) Die Herstellung sozialer Beziehungen gelingt wesentlich leichter als noch in der Jugendzeit in Ostdeutschland. (2) Der Abbruch des Erststudiums war sinnvoll, auch wenn es schwierig war sich dies einzugestehen. (3) Sie habe erkannt, für sich selbst zu studieren.

Der Handlungsentwurf der Selbstwirksamkeit dieser Erkenntnisse gerät im weiteren Verlauf immer wieder in ein Spannungsverhältnis zu den konjunktiven Erfahrungen der finanziell schwierigen Situation der Familie, deren Erwartungshaltungen und dem eigenen Gefühl des Nicht-Angepasstseins gegenüber ihrem sozialen Umfeld, in dem andere Studien- und Berufswege eingeschlagen wurden.

Konfliktfeld Studienentscheidungen – „Man ist irgendwie schon ein Sonderling in diesem System."

Die prekären ökonomischen Rahmenbedingungen, die Sehnsucht nach Zugehörigkeit und Anerkennung, das ambivalente Verhältnis zur Familie zwischen Verpflichtung und Ablösung, die intensiven Bemühungen, erfolgreich zu sein und zugleich die Wirksamkeit eigener Entscheidungen gegen fremde Erwartungshaltungen zu behaupten, all das kennzeichnet Patricias Orientierungsrahmen im engeren Sinne. Während Patricias Erfahrungsumbrüche bereits mit dem Umzug nach Süddeutschland einsetzen, bezeichnet sie das dortige duale Studium jedoch im Nachhinein als Fehler, da es ihr letztlich nichts gebracht habe. Erst mit dem späteren Studienwechsel kommt sie zu den oben beschriebenen Erkenntnissen, die sie zwar als solche präsentiert, die jedoch vor dem Hintergrund der weiteren Ausführungen innerhalb der konjunktiven Erfahrungsaufschichtung relativiert und weiterverhandelt werden.

Die nachfolgende Passage ist ungefähr aus der Mitte des Interviews entnommen, in der Patricia zuvor ihre Entscheidung, den Studiengang zu wechseln, stärker kontextualisiert. Zum einen sind es die Eltern, die erwarten, dass Patricia einen karriereförderlichen Studiengang wählt. Zum anderen kritisiert Patricia, dass innerhalb der schulischen Berufsorientierungstage nur einseitig über wirtschaftlich-technische Studiengänge informiert worden sei. Patricia deutet die gemachten Erfahrungen zwischen Familie und Schule so, dass andere Studiengänge und Berufswünsche außerhalb des „Systems" liegen. „Und einfach dieses

System. man muss ja irgendwie sich immer anpassen; und immer reingehören und ähm (.) ja. °das find ich° nicht so schön. @ (.)@“ (Z. 503 f.) Patricias Begriff des „Systems“ ist vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse sowie der nun folgenden Auszüge geeignet, zu zeigen, wie der imaginative Entwurf des „Systems“ als Ordnungsmuster eines normativen Entwurfs wirksam wird und wie das Studium in diesen Problemhorizont eingebunden wird. Patricias Erfahrungen, wie sie biografisch von ihr bearbeitet werden, sind durch einen doppelten Fremdzwang („double bind“) bestimmt. Die Erwartungshaltung seitens der Eltern und Verwandten ist sehr monetär bestimmt und besteht auf einer strikten Verwertungslogik hinsichtlich des Bildungsweges. Diese wird durch die Beschreibungen von leistungs- und konkurrenzgeprägten Erfahrungen des dualen Studiengangs noch verstärkt. Erst ihr jetziges Studium inklusive der Rahmenbedingungen stellen dieses System in Frage.

Bf: Also wenn man irgendwie schoon ein Sonderling in diesem System ist. wenn man jetzt irgendwie was (.) auch von Freunden. es is äh nicht so ganz einfach. (.) @(.)@

I: Was meinst du mit Sonderling?

Bf: Ja, man is (.) ((Stöhnen)) man is irgendwie (.) es is einfacher zu sagen ich studiere (.) ich sag jetzt einfach mal (2) ((Stöhnen)) IT zum Beispiel. ich studiere Informatik und ähm (.) „a cool. Oh toll ((Stimme hebt an)). Und dann wirst du dann irgendwann und ok, ich studier das und das Schwerpunkt in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. (.) ah. (.) findet man einen Job damit?“ also so solche man is schon, es ist ok, „mhmh, das sind für mich aber keine Hardskills“. Das sind halt so solche Sachen, man is irgendwie (2) ((leichtes Stöhnen)) man ist nicht, in diesem System. oder wenn jemand dann sagt (.) man ist in einer Gruppe. der eine sagt ich sag was ich studier; ich studier zum Beispiel IT oder sie arbeitet jetzt. äh die andere studiert Psychologie. „ah toll ((Ton hebt an)) Psychologie“, und dann bei mir war das dann so (.) „ah ((Ton sinkt ab)) (.) okay. hm. (.) ((f-Laut)) ja (.) kann ich mir vorstellen dass es schwer ist dann später ein Job zu finden. musst bestimmt ein Master machen“. also sowas. also vielleicht möchte ich ei- ( ) nen Master machen. ich weiß es jetzt noch gar nicht. ich will jetzt erstmal mein Studium beenden. ähm aber es sind so so man merkt, dass man (.) etwas macht, was jetzt nicht (.) normal is. (Z. 571–588)

In diesem Abschnitt wird auf Nachfrage des Interviewers, was mit dem Ausdruck „Sonderling“ gemeint sei, eine Gesprächssituation mit Freunden bzw. Bekannten wiedergegeben. Thematisch ist die Passage durch eine diskreditierende Beurteilung ihrer Studienentscheidung geprägt. Dabei ist dieser Ausschnitt durch eine hohe Dichte paraverbaler Ausdrücke bestimmt. In diesen Ausdrücken manifestiert sich zum Teil die konjunktive Erfahrungsaufschichtung, wie sie Patricia im dualen Studium wie auch in ihrem neuen Studiengang erfährt. Der Entwurf des „richtigen“

Studiums zeigt sich hier als fremdbestimmt konstruiert. Der Eintritt in bzw. der Anschluss an ein gesellschaftlich identifiziertes Normalsein findet argumentativ in der Stufenfolge „Hardskills – Job – System" seinen spezifischen Ausdruck. Sozial- oder geisteswissenschaftlich konnotierte Inhalte werden vom Freundeskreis als problematisch erachtet, da „es schwer ist, dann später einen Job zu finden". Dabei werden diese Studienorientierungen in Abgrenzung zu technischen und naturwissenschaftlichen Fachdisziplinen beschrieben und von Patricia als Außerhalb-des-Systems-Liegens bezeichnet. Mit ihrem nun sozialwissenschaftlichen Fokus wird ihr von Freunden attestiert, dass sie es damit später bestimmt schwer haben werde. Patricias Versuch, sich von der Erwartungshaltung der „Anderen" zu befreien, kollidiert in ihrer Erzählung immer wieder mit dem Wunsch nach Anerkennung des eigenen Lebensweges und des selbstgewählten Studiums. Für Patricia ist – auch ganz explizit – die Wahl des Bildungsweges mit der Frage nach dieser Anerkennung verbunden: „aber es sind so so man merkt, dass man (.) etwas macht, was jetzt nicht (.) normal is". Mit der Entscheidung für ein ihr gemäßes und ihren Interessen entsprechenden Studium, das sich aber diesem als normativ bestimmten Rahmen nicht einpasst, wird ihr die Akzeptanz durch ihre Freunde versagt. Die Integration der Handlungspraxis in das von Eltern und Freunden vorgegebene normative Verständnis bezüglich der Wahl des Studiums wird somit blockiert bzw. nicht zur Passung gebracht. Die über Freunde wiedergegebene Aussage „musst bestimmt einen Master machen" klingt dabei fast mitleidig. Gleichzeitig offenbart Patricia, dass sie sich über diese Frage noch keinen weiteren Gedanken gemacht hat, bzw. die Frage nach einem Masterstudium für sie noch unbeantwortet ist. Wenig später im Interview kommt es dann zu einer bemerkenswerten performativen Aneignung dieses als normativ erfahrenen Gefüges.

> aber ich werd höchstwahrscheinlich doch, einen Master machen. […] Ge@rade@ weil einfach gemerkt hab viele sagen eim (.) ähm (.) ehrlich gesagt nur weil viele mir sagen dass ich äh ohne keine Chance haben werde. (Z. 657–660)

Sehr eindrücklich lässt sich dieser Passage entnehmen, wie Patricias Denken über Möglichkeiten und Chancen des eigenen Bildungsweges durch Andere bestimmt ist und im Interview performativ verhandelt wird. Patricia fügt sich, wenn auch widerwillig dem, was alle ihr sagen und fortwährend suggerieren. Wie so oft markiert das Lachen auch hier wieder eine ironische Brechung, in der deutlich wird, dass Patricia diesen Widerspruch von Selbst- und Fremdbestimmung erkennt, jedoch keinen Weg findet, ihn für sich aufzulösen. Dies führt dazu, dass diese Widersprüche bis zum Ende des Interviews weiterverhandelt werden. Der Modus der impliziten Reflexion ist dabei schon angeklungen, soll jedoch nachfolgend weiter ausgeführt werden.

4.2.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse

Die Art und Weise wie Patricia die für sie spezifische Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdgestaltungsanspruch implizit reflektiert, ist durch eine Besonderheit im Ausdruck gekennzeichnet, die vermuten lässt, dass diese Formulierung insbesondere vor dem Hintergrund eines institutionenspezifischen Settings erzeugt wird und der artikulierte Konflikt noch nicht reflektierend überformt ist. Patricia gibt dreimal an zentraler Stelle an, sich bei bestimmten Handlungs- und Denkweisen „selbst erwischt" (Z. 546, 606, 825) zu haben. Das Sich-Erwischen steht dabei jeweils im Kontext des zuvor beschriebenen Anpassungsverhaltens, das sie mit diesem Ausdruck reflektiert, zugleich aber auch kritisiert. Die erste Begebenheit steht im Kontext des dualen Studiums.

> Gott dann heißt es boa dann die is ja richtig schlecht obwohl man ne 2, (.) sagen wir mal ne 2,4 oder ne 2,3 hatte aber die hatten alle ne 1,0 ne 1,3 und man denkt so boa Gott; werden die dich überhaupt je übernehmen? wenn du so schlecht bist, also is halt auch alles so (.) Leistung Leistung Leistung. äh man muss sich irgendwie anpassen. (Z. 549–553)

Patricia beklagt den ständigen Konkurrenzkampf im Unternehmen sowie das häufige Vergleichen der Noten und das damit verbundene Besser-Sein-Wollen ihrer Mitstudierenden. So hat Patricia sich dabei erwischt, wie sie über ihre Note gelogen habe, weil sie Angst hatte, „was die dann vor mir denken": „Gott dann heißt boa …". Diese Passage illustriert vor allem die Selbstzweifel, die sich bei Patricia trotz guter Noten festsetzen, da sie sich zugleich einem Vergleichsregime bei den Noten ausgesetzt sieht. Darüber werden Ängste freigesetzt, die sich dann nicht weiter artikulieren lassen: „das sind einfach solche Sachen wo man sich denkt so (.) ohh Gott" (Z. 572).

In der zweiten Passage stellt Patricia einen gegenwärtigen Bezug zur aktuellen Studiensituation und zur Beziehung zum Freund her.

> ich erwische mich aber auch selber vor allem wenns um mein Freund geht, dass ich ihn immer versuche darauf zu lenken dass er doch BWL studieren sollte. obwohl ich eigentlich dagegen bin, erwisch ich mich selber wie ich in diesem System denke und denke oh Gott, du hast er hat ne Ausbildung gemacht, also (.) er hat notfalls @etwas vor@ aber allein dass ich sowas sage, du hast notfalls etwas worauf du zurückgreifen kannst; heißt ich glaube selber nicht daran. und das sind solche Sachen wo ich mich selber erwische so […] zum Beispiel hab ich mir hab ihn @jetzt dazu gebracht, dass er zum Beispiel doch studiert@. sind auch so solche Sachen (.) wo ich das was ich sage (.) nicht ist- also das was ich eigentlich @denke@. (Z. 606–621)

Vorbereitet wird diese Passage dadurch, dass Patricia von ihrem Freund erzählt, der Künstler ist. Sie argumentiert, dass die prekären beruflichen Aussichten des Freundes, zusätzlich zu ihrem derzeitigen Studium, ihren Status als Sonderling bzw. Problemfall noch verstärkten („die denken wir sind auch echt bald Hartz IV-Emfänger @so so@" (Z. 598 f.)). Gesprochen wird hier nicht von ‚mir und meinem Freund', sondern von einem „wir". Diese Personaldeixis verweist abermals auf ein Konfliktverhältnis, in dem das eigene Selbstverhältnis in einen interpersonellen Verweisraum gestellt wird. Wie auch bei der Familie und den Freunden und KommilitonInnen werden die eigenen Orientierungen komplementär zu einem ‚Anderen' verhandelt.

Das Sich-Selbst-Erwischen wird als ein normativer Rollenwechsel innerhalb des impliziten Reflexionsprozesses gekennzeichnet. Diese zur Explikation gebrachte Selbstbewertung, mit der sie ihr eigenes Handeln entlarvt, zeigt, wie Patricia zu diesem „System" ins Verhältnis tritt. Dabei wird der positiv-behandelte Horizont der Selbstwirksamkeit der eigenen Studienentscheidung überformt. Die inkorporierten Handlungsstrategien rekurrieren aber nicht auf das Moment der Selbstwirksamkeit („das, was ich eigentlich @denke@"), sondern auf die Tatsache, Entscheidungen „systemkonform" beeinflusst zu haben. Dem Wunsch, den imaginativen Entwurf des Freundes, Künstler zu sein, anzunehmen, wird letztlich nur unter Vorbehalt entsprochen. Vielmehr bringt Patricia ihren Freund dazu, doch zu studieren. Auffällig und nicht ganz eindeutig ist ihre Bewertung dieses Einflussnehmens auf ihren Freund: „ich glaube selber nicht daran". Woran glaubt Patricia nicht? Eine mögliche Erklärung liegt in der zuvor geäußerten Hoffnung, dass sie und ihr Freund es trotz ihres Studiums und seines Künstlerseins schaffen können. Das hieße, dass Patricia nicht glaubt, außerhalb des „Systems" eine Situation herstellen zu können, die es ihr und ihrem Freund ermöglicht, ihren eigenen Lebensunterhalt zu bestreiten. Markant sind die sprachlichen Korrekturen, die über die personaldeiktischen Bezüge zum Ausdruck gebracht werden („du hast er hat" oder „hab ich mir hab ich ihn"). In beiden Fällen spricht Patricia über die Ausbildung und das Studium des Freundes zunächst von sich und korrigiert dies erst im unmittelbaren Nachgang. Pointiert ließe sich hier fragen: Wer bringt eigentlich wen dazu, etwas zu machen? Dass diese Passage insgesamt grammatisch konfus ist, kann als Verweis auf die Schwierigkeit dieser Positionierung gelesen werden. Patricia nimmt hier die Rolle ihrer Eltern und Freunde ein und übernimmt deren Erwartungen. Für Sicherheit in der Familie zu sorgen, heißt somit auch, dafür Sorge zu tragen, dass ihr Freund diese Funktion im Falle ihres eigenen Scheiterns übernehmen kann.

Auch gegen Ende des Interviews wird die reflexive Figur des Sich-Selbst-Erwischens bemüht, um das bis dahin noch nicht thematisierte Verlangen nach mehr beruflicher Verantwortung als eine Selbstbehauptungsstrategie gegenüber allen, die an ihr gezweifelt haben, zu begründen (vgl. Z. 830 f.). Die aktuelle Studienwahl und die persönliche Bedeutung des Studiums verlieren in diesem

Zusammenhang an Wert. Argumentiert wird notgedrungen pragmatisch über den Bildungstitel: „ich glaube nicht das ich ähm (.) mit (.) dass das was ich studiere, (.) von großer Bedeutung hat; vielleicht nen Master" (Z. 835 f.), auch wenn Patricia dies an anderer Stelle vermutlich wieder zurücknehmen würde, erteilt sie dem Wert ihres Studiums an dieser Stelle eine Absage, da es am Ende nur Mittel zum Zweck sein kann. Sie akzeptiert, eventuell ein Master-Studium aufzunehmen, weil „das alle wolln" (Z. 844), auch wenn das bedeuten würde, an einem anderen Ort zu studieren. Dabei verstrickt sich Patricia abermals gegen Ende des Interviews in widersprüchliche Aussagen, die sie aus dem Fluss ihrer Gedanken zu bestimmen versucht: „ich kann mir einfach nicht vorstellen *hier** wegzuziehen, we:gen meinen Träumen" (Z. 849 f.) Ihren Wunsch, an ihrem jetzigen Studienort zu bleiben, begründet sie mit ihrer privaten Situation (der Beziehung, in der sie sehr glücklich ist). Hierzu formuliert sie auf Nachfrage des Interviewers, was ihre Träume seien:

> Achso; wegen meinen Träumen mein ich natürlich dass ich dann unbedingt (.) irgendwann *Mangerin** werden möchte ((leicht hebende Stimme)). ähm (.) dass ich dann irgendwie mich (.) das ich meine Interessen vielleicht woanders suche. //Mhm// (.) vielleicht also, einfach nen andern Masterstudiengang vielleicht. //Mhm// ja. ich glaube, ja; ich weiß nicht (2) ja, also es war schon mein Traum, aber es is halt wiederum (.) wie- ich weiß nicht ob @ ich so wei-@ ich weiß es noch nicht. (Z. 861–866)

Diese Passage spitzt den ambivalenten Erzählmodus Patricias nun auf ein irritierendes Ende zu. Patricia wünscht sich trotz aller zuvor geäußerten Kritik in eine Führungsposition, die sie an einen Schwerpunkt ihres Studiums knüpft. Diese Position entspricht der Funktion eines Managers. Der Ausdruck „unbedingt irgendwann" verweist auf einen undefinierten in der Ferne liegenden Zeitpunkt und fügt dem in seiner Art etwas Zwingendes hinzu, dass zunächst unklar bleibt. Mit diesem Zukunftsentwurf wird auch wieder die Frage nach dem weiteren Verlauf der Beziehung hervorgerufen. Der Konflikt zwischen beruflicher Zukunft (als Traum) und der gegenwärtigen privaten Situation kann dabei nicht aufgelöst werden. Der Wunsch, später leitend als Managerin angestellt zu sein, wird zunächst nicht als eindeutige Fiktion gekennzeichnet. Stattdessen erfolgt ein kurzer Tempuswechsel („es war schon mein Traum"), der den Zukunftsentwurf wieder in eine gegenwärtige Unbestimmtheit („aber es ist halt wiederum") zurückholt. Patricia schwankt zwischen einem imaginativen und einem imaginären Entwurf. Imaginativ ist der Berufswunsch, da er über ein Masterstudium, notfalls auch an einem anderen Ort, als prinzipiell realisierbar verhandelt wird. Der Posten der Managerin ist die Verwirklichung, sozusagen der metaphorische Ausdruck eines erfolgreichen und anerkannten Subjektseins, wie es sich in Patricias Systembegriff dokumentiert. Das Imaginäre, das nach Bohnsack im Medium der Fiktion zur Darstellung kommt (vgl. Bohnsack 2017, S. 157), ist hier als Traumberuf

charakterisiert, wird zwar nicht verworfen, aber in ihrer jetzigen Situation als wenig realisierbar gewertet. Patricias ambivalente Ausführungen zeigen sich zum Ende dieser Passage durch das bestimmt, was als „Gestaltungschließungszwang" einen der drei Zugzwänge des Erzählens ausmacht (vgl. Nohl 2017, S. 25). Patricia versucht das Dargestellte kognitiv abzuschließen, in dem sie den Konflikt zwischen Beziehung und Traumjob auf einen anderen Aspekt verlagert, sodass potenziell beides verwirklicht werden kann („mir is der Ort echt wichtig dass ich da glücklich bin" (Z. 875)). Dabei wird ihr gegenwärtiger Studienort nicht explizit als dieser Ort gekennzeichnet, wenngleich die Lesart es nahelegt. Der Studienort fungiert so als ein Fluchtpunkt zwischen institutionell erfahrenen Zwängen und dem Wunsch nach Selbstgestaltung und privater Erfüllung.

Es scheint fast so, als müsse Patricia kontrafaktisch an diesen Traum und seine potenzielle Realisierbarkeit glauben, damit sie einen Zusammenhang zwischen ihren Anstrengungen und der damit verbundenen Anerkennung herstellen kann. Da ihr im bisherigen Lebensweg Wertschätzung und Bewunderung immer wieder vorenthalten werden, kann Patricia ihre Selbstwirksamkeitserfahrung nicht in einen konkreten Zukunftsentwurf überführen. Immer wieder wird sie von Seiten anderer Personen mit den Vorstellungen von einer schwierigen Zukunft konfrontiert, was Patricias Selbstwirksamkeitswünsche existenziell bedrängt.

Was Patricia vor dem Hintergrund ihres Systembegriffs thematisiert, kann mit Aladin El-Mafaalani (2018, S. 228) als „Kern des Migrationsspezifischen" erfasst werden. Dieser Kern zeichnet sich durch eine doppelt paradoxe Situation aus. Das erste Problem liegt in den Erwartungen der Familie, die Loyalität und Unterstützung in hohem Maße einfordert und „gleichzeitig in ausgeprägter Weise Erfolg in Bildung und Beruf" (ebd., S. 227) erwartet. Patricia antizipiert den Wechsel ihres Studiums als einen solchen Erwartungsbruch, der jedoch dann keine Enttäuschung darstellte, wenn sie mit dem gegenwärtig anvisierten Bildungsabschluss trotzdem später berufliche Erfolge erzielen könnte. Damit könnte sie es allen – auch den Zweiflern – zeigen. Zugleich lässt die aktuelle Lebenssituation auch andere Handlungsentwürfe zu, die sie positiv mit ihrem Studienort und ihrem Freund verknüpft und die den Erwartungshaltungen der Anderen gegenüberstehen. Im Anschluss an Mafaalani lässt sich das so formulieren, dass Patricia sich dabei nicht einfach unterschiedliche Sozialitätsformen – als Ausdruck individuell situativer und institutioneller Strategien – aneignen und diesen auf unterschiedliche Weise entsprechen kann, sondern viel stärker an die Loyalitätserwartungen der Familie gebunden bleibt, die sie zugleich mit sozialen und ökonomischen Aufstiegsaspirationen verknüpfen muss. Das zweite Problem liegt in den widersprüchlichen Zuschreibungen an das Studium. Einerseits erfährt sie durch die veränderte Studienrichtung einen erweiterten Handlungsspielraum, mit dem sie zugleich neue Handlungsentwürfe und Wissensformen herstellt. Andererseits bleiben die Wahl und die Rechtfertigung des Studiums an die Anpassungserwartungen von Familie, Freunden und Bekannten gebunden, die auf einen imaginativen Raum

erfolgreicher und gut vergüteter Erwerbstätigkeit abstellen. Patrica ist damit einer strukturellen *double-bind-Situation* ausgesetzt und befindet sich in einem Dilemma, das sie zum Zeitpunkt des Interviews nicht auflösen kann.

4.3 Eduard – „Was es heißt, ein Studium zu vollbringen."

4.3.1 Fallbeschreibung

Das Interview mit Eduard wurde im Frühjahr 2019 an einer norddeutschen Universität durchgeführt. Eduard ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt, ledig und lebt noch bei seinen Eltern. Der Wohnort der Eltern befindet sich in der mittleren Umgebung des Studienorts. Eduard hat den geradlinigsten Bildungsweg im Sample vorzuweisen, der nicht durch Schulwechsel, durch ein Freiwilliges Soziales Jahr, Ortswechsel o. ä. gekennzeichnet ist. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich zudem auf Wohnungssuche bzw. trägt sich mit der Absicht, noch während des Masters auszuziehen. Es wird eine durchschnittliche Erwerbstätigkeit neben dem Studium von unter 15 Stunden in der Woche angeführt. Finanzielle Unterstützung erfährt er zudem von seinen Eltern (z. B. Zahlung des Semesterbeitrags). Weiterhin gibt er an, seit fünfeinhalb Jahren in einer Beziehung zu sein, die er als „riesen Verpflichtung" (Z. 639) bezeichnet. Näher geht er darauf nicht ein.

Eduard befindet sich kurz vor dem zweiten Semester seines naturwissenschaftlichen Masterstudiums. Im Laufe des Interviews erklärt er, am Interview aus Interesse teilzunehmen. Damit ist er neben Simone der einzige, bei dem ein nicht-monetärer Anreiz explizit im Interview angegeben wird. Eigens hierfür hat er sogar eine größere Wegstrecke zum Campus in Kauf genommen. Eduard gehört zu denjenigen, die im Interview entspannt wirken, was aber nicht bedeutet, dass er mehr von sich erzählt hätte. Vielmehr entsteht durch seine Reaktions- und Äußerungsweisen eine Atmosphäre, die sich als genuine Neugier an der Teilnahme an meinem Forschungsprojekt interpretieren lässt. Eduard entwirft im gesamten Interview ein sehr genormtes Bild von sich, das im Begriff „klassisch" immer wieder seinen Ausdruck findet. So spricht er von der „klassischen Schulzeit" (Z. 30), „klassischen (Lehrer-)Sprüchen" (Z. 43) und dem klassischen Durchschnitt, den er in der Schule abgegeben hat, den klassischen Familienausflügen (vgl. Z. 229), der klassischen Nachfrage des Interviewers nach der Patchwork-Familie (vgl. Z. 264), dem „klassisch langweiligen Studienalltag" (Z. 429), dem „klassischen Gewissen" (Z. 355), wenn er mal das Gefühl hat, zu wenig für sein Studium zu machen, und der klassischen Vorstellung, mit einem Studium später besser in der Arbeitswelt dazustehen. Der Fall Eduard unterscheidet sich in dieser Hinsicht stark von den anderen Fällen, in dem die von ihm gemachten Erfahrungen beiläufig immer wieder als etwas Normales ausgewiesen werden. Das Interview dauerte 81 Minuten und elf Sekunden.

Familiäre Situation

Der Vater und dessen zweite Frau, seine Stiefmutter, werden als Nicht-Akademiker angegeben und leben zusammen. Der Vater arbeitet in der Logistik, die Stiefmutter ist Sekretärin. Er hat zwei jüngere Schwestern und bezeichnet die Familienkonstellation als Patchwork-Familie. Eduard beschreibt sich und seine Familie als „entspannten Mittelstand" (Z. 1013). Eine Aussage, die erst resümierend gegen Ende des Interviews vorgenommen wird, jedoch für seine Ausführungen charakteristische Züge trägt. Seine Kindheit bezeichnet er als „unbeschwert" (Z. 230). Die Familienkonstellation wird als harmonisch und als „normales Verhältnis" (Z. 226) beschrieben. Erzählt wird von Familienreisen und -ausflügen, die zu einem offenen Denkhorizont beigetragen hätten. Dies wiederum wird als hilfreich für das eigene Kommunikationsverhalten bewertet, das für ihn im Hinblick auf die Schule wichtig gewesen sei. Die Eltern werden ausschließlich in einem positiven Licht dargestellt. Er verweist darauf, dass die Eltern an der Wahl seines Studiums nicht weiter beteiligt waren und ihm generell viele Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten gegeben hätten.

Jugend- und Schulzeit – Zwischen Angepasstheit und Außenseiterrolle

Eduard rahmt wie die meisten Interviewten seine Erzählung anhand seines Bildungsweges, den er in der Abfolge Grundschule, Gymnasium und Studium beschreibt („ich mach das einfach mal ganz am Anfang bei der Schule" (Z. 16)). Diese Beschreibungen werden um die Nennung sportlicher Aktivitäten, von Interesse an naturwissenschaftlichen Inhalten, den jeweiligen Anfahrtswegen zur Schule, Universität oder zur Sportstätte (Zeitfaktor) und der Familiensituation ergänzt. Auffällig in der Eingangserzählung ist zunächst die Konstruktion der eigenen Schulzeit, die, wie erwähnt, wiederholt als „klassisch" ausgegeben wird. Damit ist immer wieder gemeint, dass es keine für ihn hervorhebenswerten Situationen gegeben habe, die sich als problematisch kennzeichnen ließen. Eduard, so erscheint es, versucht eine Erwartungshaltung des Interviewers zu antizipieren, indem er von sich aus auf eine unspektakuläre Schulzeit verweist. Darin klingt an, als erwarte er, dass der Interviewer etwas über schwere Kindheitserfahrungen hören wolle. Ein wirkliches „Schlüsselereignis" (Z. 167) oder eine „Krisensituation" (Z. 628) habe es bis heute jedenfalls nicht gegeben. Dafür sei er sehr dankbar und es wäre für ihn das „Grandioseste wenn es so (.) in Anführungsstrichen entspannt weitergehen würde" (Z. 630 f.). Die Schulzeit wird so beschrieben, dass er als Durchschnittsschüler einfach „durchgerutscht" (Z. 30, 32) sei. Die anschließenden ersten Gymnasialjahre seien dann zwar „bisschen turbulenter, ein bisschen wilder gewesen" (Z. 37), haben jedoch an seiner Einstellung eines „glänzenden Minimalisten" (Z. 45), wie er einmal genannt worden sei, grundsätzlich nichts geändert.

Eduard entwirft bereits in den ersten Passagen einen Modus der Erzählung, in dem er sein Verhältnis zur Schule positiv zu bearbeiten versucht, ohne dass bei

der Erzählung durch Überbetonungen der Eindruck entsteht, als sei die Schulzeit eine durchweg konfliktfreie Zeit gewesen. Wegen seiner durchschnittlichen Noten bleibt die Konsistenz der Bewertung der eigenen Schulleistungen auch ambivalent. Beispielhaft drückt sich das im erreichten Abiturschnitt aus. Dass er auf das Komma genau den benötigten Numerus Clausus für die Zulassung zum gewünschten Studium erreicht hat, bewertet er in der Abfolge: das hat „am Ende ziemlich gut geklappt" (Z. 86), „war doch recht knapp" (Z. 87 f.), „war in Ordnung zum Glück" (Z. 88). Im Hinblick auf sein naturwissenschaftliches Interesse behauptet er in gemindertem Tonfall, das Lernen und Arbeiten im Abitur darauf ausgerichtet zu haben, was an späterer Stelle jedoch in Verbindung mit der Universität relativiert wird. Heute lache er über die Inhalte der Abiturprüfungen; hätte er sich – nach eigener Aussage – nur zwei Wochen früher hingesetzt, wäre womöglich ein besseres Ergebnis erzielt worden. „Das war aber Schulzeit" (Z. 294). Eduard deutet so immer wieder darauf hin, dass sich seine Grundeinstellung von der Schule zum Studium gewandelt habe, was er mit „Arbeitsmoral" (Z. 300) und den „Fokus dranzubleiben" (Z. 222 f.) ausdrückt.

Parallel zu diesen Ausführungen initiiert Eduard zu Beginn des Interviews und dann auf die immanente Nachfrage des Interviewers einen Nebenschauplatz, der für das Interesse seines Studiums von entscheidender Bedeutung ist. Eduard gibt an, lange Zeit in der Schule ein „Fokus-Kind" (Z. 173) gewesen zu sein. Dies begründet er in dreifacher Weise. Neben äußeren Merkmalen und der Aussage, nicht besonders extrovertiert gewesen zu sein, wird eine Verschiebung der elterlichen Aufmerksamkeit von seinen schulischen Leistungen hin zu einer seiner Schwestern beschrieben:

> ähm meine Schwestern (.) ähm eine die jüngere von beiden, war schulisch immer ein bisschen (.) ja:a, zwischenzeitlich ein bisschen abgebrochen, deswegen da war ich sehr froh als der Fokus mehr auf ihr war als auf mir. das hat mir immer ein bisschen gefallen. was meine Schulsituation anging, dass dann irgendwann (.) von meinen (.) von meinen Leistungen und von meinen was ich so gemacht hab //Mhm// dass das ein bisschen abging, deswegen hatte ich (.) dann auch läng:er ge= oh das war sogar in der Zeit so ab vierzehn fünfzehn sechzehn. (Z. 211–218)

Eduard legt einen zwischenzeitlichen Leistungseinbruch seiner jüngsten Schwester dar. Gründe werden keine angegeben. Dabei bringt er direkt zum Ausdruck, dass ihm das „immer ein bisschen gefallen habe". Der dadurch entstandene Freiraum wird als positiv erfahren. Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne, in dem Eduard seine Ausführungen darlegt, der auch in den oben angeführten Äußerungen zum Ausdruck kommt und dann im Laufe des Interviews immer wieder exemplifiziert wird, zeigt sich durch ein Umgehen familialer und schulischer bzw. institutioneller Konflikte, die er bisher erfolgreich vermeiden konnte. „In der Schule so zu leben wie es tue, hat sehr gut geklappt" (Z. 285 f.). Überdies – so

argumentiert er – würde ihm von allen Seiten durchaus zugetraut, auch potenziell auch mehr leisten zu können, was seine Orientierung am möglichst geringen Aufwand zu dieser Zeit begünstigt hat. Damit werden keine spezifischen Gegenhorizonte in dieser Zeit markiert.

Aufgrund der beschriebenen Fokus-Situation habe er während dieser Zeit viel Ruhe neben der Schule gesucht und im Alter von vierzehn, fünfzehn Jahren begonnen – wie man in der Interviewsituation zeitlich vorgeordnet erfährt – selbstständig Büchereien aufzusuchen, Bücher zu kaufen, diese durchzuarbeiten und sich eigenständige Notizen zu machen. Mit Blick auf die Eingangsfrage des Interviews ist es Eduards Absicht, eine kausale Verbindung von seiner heutigen „Arbeitsmoral" im Studium zu jener Zeit herzustellen, die er thematisch eng an sein damals entstandenes naturwissenschaftliches Interesse knüpft und als graduelle Verschiebung seiner Arbeits- und Lernorientierungen markiert (vgl. Z. 168). Durch das Aufsuchen von Büchereien stand Eduard im Freundeskreis dann ein „bisschen außen vor" (Z. 120), was ihn nicht davon abgehalten habe, diese Büchereien aufzusuchen. Auf die Beziehung zu den Schulfreunden in dieser Zeit wird dann aber nicht weiter eingegangen. Dagegen verlagert sich die Erzählung wieder auf die Schule und seine Teilnahme an Schul-AGs, in denen er sein naturwissenschaftliches Interesse vertieft habe.

Die Eingangserzählung insbesondere über die Schulzeit vermittelt mit den Darstellungen konfliktvermeidenden und autodidaktischen Lernens insgesamt das Bild eines Einzelgängers, der seine Schulzeit weniger im Kontext sozialer Beziehungen entfaltet als die anderen Interviewten. Für diese Lesart sprechen an späterer Stelle die Ausführungen zur Einfindung in das Studium sowie die Schilderung seiner Freizeitaktivitäten während des Studiums.

Am Ende der Eingangserzählung verhandelt Eduard dann die Frage, wieso er sich für ein Studium und nicht für eine Ausbildung entschieden hat. Für ihn sei vor dem Studium klar gewesen, dass er keine Ausbildung machen möchte. Maßgeblich sei die damals generalisierte Vorstellung gewesen, dass man mit einem Studium, im Gegensatz zur Ausbildung, einen „tollen Job" (Z. 157) bekomme und in der Arbeitswelt später besser dastehe. Vor dem Hintergrund seiner heutigen Studienerfahrungen wird diese Auffassung allerdings sofort relativiert. Darin artikuliert Eduard zugleich seine stärkste Kritik am Studium, die aber nicht weiter expliziert wird. Es wird vielmehr deutlich, dass Eduard seine Erwartungen den Anforderungen des Studiums anpasst. Es kommt zu keiner weiteren Problematisierung dieses Verhältnisses. Eduard versucht, den eingeschlagenen Bildungsweg bestmöglich weiterzuführen, indem er die Herausforderungen des Studiums annimmt.

Das Studium als Weg in die Selbstorganisation

Mit der Schilderung des Studienanfangs stellt er beide Orientierungsgehalte – das naturwissenschaftliche Interesse und die bisher als gering erfahrenen

Anforderungen aus der Schulzeit – in seiner Erzählung gegenüber und bildet hierzu einen *enaktierenden* Entwurf in Form einer Synthese.

> da hab ich realisiert dass das doch ein bisschen aufwendiger ist also man das so halt (.) //Mhm// wenn man sich das selber beibringt ist das natürlich was anderes //Ja// als wenn man dann wirklich im Studium @einsteigt@ (Z. 139–141)

Das Lachen über den Einstieg in das Studium deutet auf ein wichtiges Ereignis für Eduard hin. Er realisiert, dass seine bisherige Vorstellung vom Studieren nicht mit den Anforderungen des Studiums zur Deckung kommt; es wird ihm mehr abverlangt als ursprünglich erwartet. Die eigene Disposition zum Studium wird als zunächst nicht passförmig beschrieben. Zugleich bildet das Studium anfänglich einen Gegenhorizont zur Lern- und Arbeitsweise, die er in der Schulzeit für sich entwickelt hatte. Im Fortgang des Interviews benennt Eduard nun einen Wandel seines Denkens über die Zukunft und seiner Einstellung zum Lernen durch das Studium.

Zu Beginn des Studiums habe er verstärkt darüber nachgedacht, was es heißt, „Dinge zu beenden sowie überhaupt ordentlich anzugehen; mit Organisation und Zeitplänen unter anderem" (Z. 300 f.). Zeichnete sich im Fall Maria der „typische Ersti" dadurch aus, viele Bücher zu kaufen und alles lesen und aufarbeiten zu wollen, ist das typische erste Semester bei Eduard als Kontrast zu seiner Schulzeit zu verstehen, da er mit seiner bisherigen schulischen Arbeitsweise nun schnell an Grenzen stößt. Er habe das erste Semester „nebenher pendeln lassen" (Z. 310). „Das ging zweimal schief" (Z. 311 f.), einmal in Form einer nicht bestandenen Klausur und einmal in Form eines verpassten Anmeldetermins. Eduard resümiert für sich, es „ging alles ein bisschen drunter und drüber" (Z. 316). Zentral in der Studienanfangsphase ist für Eduard die Erkenntnis, dass es vor allem auf eine disziplinierte Selbstorganisation ankomme: „ich hab viel drüber nachzudenken was es heißt (.) Zeitpläne aufzustellen. das war glaub ich das aller wichtigste" (Z. 308 f.). Dies gilt einmal für das Schreiben von Hausarbeiten, die er explizit als Beispiel anführt, zum anderen für die Anfahrtswege zur Universität. Für Eduard hat sich die Organisation des Studiums zusammen mit dem Wohnen bei seinen Eltern zunächst als ein zeitliches Problem erwiesen, besonders im Hinblick auf die anfängliche Kursorganisation. Diese Organisationsfähigkeit wird als Eigenleistung verhandelt, die er mit seiner Lern- und Arbeitsweise verknüpft.

> ja Studium ist das was viele merken ein Eigenstudium oder (.) hauptsächlich ein Eigenstudium //Mhm// und derjenige der keine Arbeit da reinsteckt, der hat dann halt Pech gehabt am Ende, (.) ist mir in den ersten Semestern schnell bewusst geworden. (Z. 304–306)

Zu dieser Aneignung des Selbststudiums als „ein Eigenstudium" passen auch die Ausführungen zu seinen Nebenerwerbstätigkeiten. Eduard betont die Aufnahme

einer Tätigkeit gemäß dem väterlichen Rat, unterschiedliche Jobs auszuprobieren und kennenzulernen. Seine Studentenjobs beurteilt er dabei alles andere als abschätzig. Die Erfahrungen beim Pizzaservice und in der Warenverräumung werden als „ziemliche Offenbarung" (Z. 702) charakterisiert. Den Arbeitsaufwand für diese Tätigkeiten habe er bis dahin selten gewürdigt, und für den Umgang mit Menschen in diesen Jobs habe ihn diese Arbeit zusätzlich sensibilisiert. Auch präsentiert er hier eine Erkenntnis, was „eigenes Geld verdienen angeht" (Z. 705). Er nimmt dies allerdings nicht zum Anlass, Reflexionen über die Arbeitsbedingungen oder die Vergütung in diesen Jobs anzustellen. Stattdessen werden die gemachten Erfahrungen als wichtig und bereichernd dargestellt. Weder in der Schule noch in der Universität und auch nicht in diesen Nebenjobs kommt es so zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Arbeitsbedingungen; auch Konflikte werden nicht thematisiert. Eduard ist darauf bedacht, die an ihn gerichteten Anforderungen anzunehmen, gleichsam als Herausforderung zu betrachten und diese schließlich zu meistern.

4.3.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse

Das Annehmen solcher Herausforderungen, die auch performativ vom Streben nach einer gelingenden Einpassung in diese Anforderungen bestimmt ist, zeigt sich in diesem Interview insbesondere nach der ersten exmanenten Nachfrage des Interviewers, die explizit mit dem Blick auf eine subjekttheoretische Fragestellung entworfen wurde.

> Interviewer: ähm dann die erste Frage wär wie siehst du das Verhältnis, vo- zwischen dem was du willst (.) und zwischen dem was du sollst (.) in Bezug auf dein Studium? und wie bewertest du das Verhältnis? (Z. 473–475)[75]

Auf die Frage, wie Eduard das Verhältnis sieht zwischen dem, was er will, und dem, was er in Bezug auf sein Studium soll, zeigt er sich überrascht. Das sei eine Frage, die einen „schnell aus dem Konzept bringen kann" (Z. 595 f.) und ihn „eiskalt erwischt" (Z. 600) habe. Der Interviewer – so Eduard später – könne gern in dieser Art weitermachen. Es wirkt so, als habe Eduard auf eine irritierende Frage gewartet, die er nun bearbeiten kann. In Folge dieser Fragestellung wird ein impliziter Reflexionsprozess angestoßen, indem versucht wird, den Sinn dieser Frage begrifflich zur Darstellung zu bringen. Dies gelingt dem Interviewten jedoch nur unter Rückgriff auf eine imaginative Ebene. In den paraverbalen Ausdrücken

75 Die Idee zu dieser Formulierung entstammt der Dissertation von Fredrik Dehnerdt „‚Was soll ich wollen?': Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Partizipation von Studierenden an deutschen Hochschulen – Analyse eines Dispositivs" (2014).

(Stöhnen, Händeklatschen, Lachen), in den Betonungen, in der Unordnung der Sätze, den Nachfragen, in denen Eduard versucht, die Frage von sich aus in der ersten Person und nicht abstrakt zu beantworten, gewinnt die nachfolgende Passage dabei ihren performatorischen Ausdruck.

Bm: Oder was ich eh als, (.) ha ((Schmatzgeräusch)) (2) °äh° (2) ich finde die Universität und das was ich hier mache; das ist ein Mittel, sozusagen das, (.) das zu- das zu erreichen, was ich möchte. also (.) die Uni (.) bringt oder (.) Universität ist ja sozusagen vorgeschriebenes Programm, und ich wusste in=in Maßen, was mich hier erwartet. (.) ähm (.) ((stöhnt)) (2) °was ich will und was ich soll. ok vielleicht° habe ich Frage nicht richtig verstanden.

I: Was heißt denn in Maßen? (2)

Bm: L °ahm° (.) also was ich wusste was die //ja// ähm (.) ich wusste ungefähr was äh (.) was mich hier erwartet oder was es heißt einen Studium zu vollbringen, und (.) bei dem was man so erzählt hat; es gab Kurse vorher an der Schule die wir gemacht haben; wo dann Leute kamen und uns gesagt haben; (.) Studium i:s (.) so meldet ihr euch an. so kommt ihr da rein, ähm (.) und das wird ungefähr euer Alltag sein; auch die klassischen Sprüche wie (.) es ist ein Eigenstudium. seid euch dessen bewusst; das wei:ß man aber nicht vorher bis man das (.) wirklich (.) am eigenen Leibe erfahren hat. hingesetzt zu werden und (.) die Uni sagt ((klatscht in die Hände)) das ist deine Aufgabe, das wollen wir am Ende des Semesters sehen, so. (Z. 485–500)

Nach der ersten Irritation über die Frage des Interviewers wird die Universität als Mittel zum Zweck für die eigenen Ziele ausgegeben. Was Eduard will, ist in der Arbeitswelt „fußzufassen". Er verbleibt jedoch nicht rein auf der Ebene dieses Zwecks, für den ihm das Studium nützlich sein kann. Auffällig ist im Anschluss daran, wie Eduard die Universität einerseits als „vorgeschriebenes Programm" („was mich hier erwartet") und andererseits als „Eigenstudium" auf Ebene der inkorporierten Erfahrung bzw. des konjunktiven Wissens („am eigenen Leibe") nebeneinanderstellt, ohne diese Anforderungen zu irgendeinem Zeitpunkt im Interview als zwei konträre, oppositionelle, gegensätzliche oder widersprüchliche Anforderungen reflektierend zu bearbeiten. Eduard äußert seine Erwartungen an das Studium als etwas, das zu „vollbringen" sei. Wie im Fall Maria handelt es sich hier nicht um eine umgangssprachliche Formulierung, sondern um einen gehobenen Ausdruck mit eigenem Geltungsanspruch, der das Studium als eine zeitlich und räumlich spezifisch zu erbringende Leistung markiert. Das Vollbringen verweist auf etwas Besonderes für Eduard, worauf er stolz sein kann und im bisherigen Verlauf auch stolz ist. Bereits während der Schulzeit – erklärt er – wurden ihm bestimmte Aspekte des Studierens vermittelt, was ihn an der Universität erwarte („so meldet ihr euch an. so kommt ihr da rein, ähm (.) und das wird ungefähr euer Alltag sein, auch die klassischen Sprüche wie es ist ein Eigenstudium"). Die

ersten beiden Aspekte verweisen auf die Organisation des Eintritts in das Studium. Für Eduard nimmt diese Phase einen entscheidenden Stellenwert ein. Dies zeigt sich auch später, wenn der Interviewer nach den bisher wichtigsten Situationen in seinem Studium fragt. Das „allerwichtigste" sei das Treffen einer über Facebook organisierten Freundesgruppe von Ersteinsteigern vor dem Studium gewesen. Sie hätten sich beim Einstieg in das erste Semester gegenseitig unterstützt und über bestimmte Dinge, wie die gemeinsame Kurswahl kennengelernt. Allein wäre das für Eduard „wahnsinnig anstrengend geworden" (Z. 819). Den dritten Aspekt, „das wird ungefähr euer Alltag sein", ergänzt Eduard mit dem Hinweis auf das „Eigenstudium", das hier als fremdbestimmt verstanden wird. Darauf verweist einerseits die Passivkonstruktion („hingesetzt zu werden"), wie auch der Bezug zur Universität, die als Akteurin angeführt wird und Eduard Aufgaben vorgibt, die sie bis zum Ende eines jeweiligen Semesters erfüllt sehen möchte.

Für Eduard gehen die Anforderungen der Universität als „vorgeschriebenes Programm" und als selbstorganisiertes „Eigenstudium" Hand in Hand. Sollen und Wollen sind komplementär. Eduard ist stolz darauf, den Anforderungen seines Studiums mittlerweile ohne größere Probleme entsprechen zu können. Wie sich aus den zuvor rekonstruierten Orientierungsrahmen im engeren Sinne nun weiterführend zeigen lässt, wurden/werden beide Anforderungen in den imaginativen Handlungsentwurf eingebettet.

> Ähm (.) vielleicht sind ein paar Dinge die ich soll mehr zu Dingen geworden die ich will, unbewusst. also gerade sowas wie, zum Beispiel jetzt wo ich drüber nachdenke //Ja// wie zum Beispiel Dinge äh wie (.) sich ins Berufsleben einzufinden. das ist vielleicht gerade das das man so- oder das ich mit- (.) äh man (.) das ich realisiert hab ähm (.) das Dinge die ich soll vielleicht Dinge sind die mich auch so im Leben weiterbringen. weils einfach ganz normal dazugehört. i:ch würde der Übergang von (.) Schule zu Studium zu Arbeit ist ein (.) normaler Überg- oder normaler Weg der so gegangen werden so:llte, ja, da wärs. ähm (.) und dadurch dass das eigentlich so suggeriert ist dass das der Weg ist will ich das auch. und seh da auch eigentlich gar @kein Problem drin. (Z. 659–668)

Eduard bearbeitet die Fragestellung weiter, indem er für sich selbst davon ausgeht, dass das, was er will, und das, was er soll, sich mittlerweile überschneiden (vgl. Z. 655 f.). Dabei sucht er nach Beispielen, die diese Übereinstimmung illustrieren können. Hierzu dient ihm erneut die Einfindung in das Berufsleben, die im künftigen Übergang vom Studium in das Arbeitsleben antizipiert wird. Der Verweis auf diesen Übergang als normalbiografisch, „der ganz normal dazu gehört", wird als positiver Effekt für die persönliche Entwicklung gedeutet. Es ist der als normal antizipierte Werdegang „Schule zu Studium zu Arbeit", den Eduard nicht zuletzt mit seinem eigenen bisherigen Lebensweg dann in einem gelingenden Rückschluss verbinden kann. Sein eigener geradliniger Werdegang

entspricht dem Normalentwurf, was Eduard in diesem Moment selbst erkennt: „ja, da wärs". Das vorgeschriebene Programm kann so erfolgreich in dem eigenen Orientierungsrahmen im engeren Sinne abgebildet werden und erscheint damit schlüssig. Eduard erkennt darin kein Problem, da ihm dieses Verhältnis als selbstverständlich erscheint. Auch danach ist die einzige alternative Vorstellung zu dieser Entwurfsstruktur, dass man nach dem Studium eben keine Arbeit aufnimmt, was als „drastisch" bezeichnet wird (vgl. Z. 675). Zugleich deuten sich hier die Grenzen des impliziten Reflexionsprozesses an. Das Denken von alternativen Studienentwürfen, mit denen potenziell auch andere Handlungsentwürfe verknüpft werden, kann nicht weiter imaginiert werden. Das zeigt sich bezüglich der strukturell ähnlichen Frage, ob Eduard das Gefühl habe, in seinem Studium unabhängig zu sein und auf die er schließlich resümiert:

> f:änds ich auch schwer jetzt zu sagen oder, würde ich mich jetzt über mich selber wundern, würde ich sagen ja=ne ich find das hier (.) oder (.) ich fühl mich eingeschränkt; und das ist eigentlich nicht so das richtige, (.) °deswegen ist das gut das ich @das jetzt gut so finde@ (Z. 782–785)

Eduard zeigt hier eine Grenze auf, bis zu der er bereit ist, diese Frage als Irritation aufrechtzuerhalten. Es wird deutlich, dass die Frage nach dem Studienort, der Wahl des Studiengangs und der Kontaktaufnahme zu anderen Leuten den Rahmen bildet, um über diese Frage nachzudenken. Zwar werden Studienkosten und eine Eingrenzung durch die Kurswahl zuvor kurz erwähnt, jedoch gegenüber den Möglichkeiten, die der Studienort selbst biete, als unwesentlich herabgestuft. Eduard konstatiert im Verweis auf das Nachdenken über diese Frage, dass ein anderer Rückschluss nur zur eigenen Verwunderung beitragen würde. Sich über sich selbst zu wundern, könnte dem Sinn nach dann vermutlich bedeuten, dass das fremdinduzierte Verhältnis zum selbstorganisierten Studium doch nicht kohärent mit dem ist, was er am eigenen Leibe durch das Studium erfahren, praktiziert und sich angeeignet hat. Das hieße, das „hingesetzt werden" durch die Universität stärker thematisieren zu müssen. Das geschieht aber nicht bzw. erschiene auch unsinnig, da es bereits so konzipiert ist, selbstständig über organisatorische Fragen nachzudenken zu sollen (vgl. Z. 1062). Darin liegt für Eduard eine Schlüsselfähigkeit. Er betrachtet die Teilnahme am Interview auf dieselbe Art und Weise, die bereits zu dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne und zur Handlungspraxis des Studierens gehört.

> ma:nche Dinge, in der Uni ja (.) wie zum Beispiel die Organisation in @Retrospektive, jetzt@ (.) //Mhm// in der letzten halben Stunde; war vielleicht das was ich soll wie organisieren; und wie (.) mich mit Leuten richtig auseinanderzusetzen; das ist vielleicht eher das geworden was ich dann will weil ich es als not:wendige Fähigkeit dann gesehen hab. da kam ich dann gar nicht drum rum. //Ja// so. deswegen (2) (Z. 104–1049)

Bemerkenswert erscheint, dass das Selbstorganisationsverhältnis nicht nur den imaginativen Entwurf des Studiums in entscheidender Weise bestimmt, sondern unmittelbar an die Bedeutung der Teilnahme an dem Interview und den Interaktionsverlauf darin gebunden wird. Zur Selbstorganisation gehört hier ebenfalls die Fähigkeit der richtigen Gesprächsführung mit dem Interviewer. Damit wird der Bedeutungszusammenhang dieser Positionierung zum Studium erweitert (bzw. übergeneralisiert) und für unterschiedliche Handlungsbereiche als grundlegend antizipiert.

4.4 Simone – „Es ist halt nicht nur so ein Studium einfach, das ich studiere."

4.4.1 Fallbeschreibung

Das Interview mit Simone wurde im Sommer 2018 an einer norddeutschen Universität durchgeführt. Simone ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt, ledig, hat einen Freund und lebt noch bei ihren Eltern. Sie befindet sich im achten Semester ihres sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs und steht kurz vor ihrer Bachelorarbeit. Der Wohnort befindet sich in mittlerer Entfernung vom Studienort. In der siebten Klasse hat Simone einen Wechsel von der Realschule zum Gymnasium vollzogen. Weitere Schulwechsel gab es bis zum Abitur nicht. Ein Freiwilliges Soziales Jahr oder anderweitige Auslandsaufenthalte wurden im Anschluss an die Schulzeit, vor oder während der Studienzeit nicht absolviert. Überlegungen zu alternativen Ausbildungswegen neben dem Studium werden ebenfalls nicht thematisiert.

Im Vorfeld des Interviews hat Simone Interesse an der Teilnahme an der Studie bekundet, da sie selbst in ihrem Studium mit qualitativen Forschungsbezügen arbeite. Es ist anzunehmen, dass dies Einfluss auf den Darstellungsmodus ihrer Erzählung genommen hat, ebenso auch die Art und Weise, wie Simone sich dem Interviewer gegenüber präsentiert. Es erscheint so, dass Simone zunächst versucht, über ihre fachspezifisch erworbenen Dispositionen ein Gespräch aufzubauen, worauf der Interviewer während des Interviews allerdings nicht eingeht. Im Nachgang des Interviews wurde deutlich, dass Simone eine andere Erwartung an die Gesprächsführung hatte, die ihr von zu viel Zurückhaltung seitens des Interviewers geprägt war. Damit scheint bei Simone eine Norm(alitäts)erwartung im Rahmen der Interviewsituation unerfüllt, die sich der expliziten Thematisierung im Interview zwar entzieht, sich jedoch in einer Rollendistanz zu den fachspezifischen Dispositionen im Laufe des Interviews bemerkbar macht.

Das Interview ist zu Beginn durch eine sozialkritische Haltung bestimmt, die Simone eng an die theoretischen Erkenntnisse ihres Studiums koppelt und gegenüber dem Interviewer als sozialen und politischen Einstellungswandel anspricht

(vgl. Z. 93, 310). Mein Nachfrageverhalten war in der Folge dadurch bestimmt, mehr über diesen Einstellungswandel zu erfahren, womit sehr direkt auf einen Impuls impliziten Nachdenkens über das kritische Selbstverhältnis gezielt wurde. Mit Blick auf das Forschungsinteresse hinsichtlich normativer Erwartungen an das Studium und darin eingelagerten Reflexionspotenzialen ist es interessant zu sehen, wie Simone, ihre kritische Einstellung in Relation zur eigenen sozialen Praxis ihres Umfeldes verhandelt.

Familiäre Situation

Geboren und aufgewachsen ist Simone in der näheren Umgebung ihres Studienortes. Sie lebt mit ihrer Mutter und ihrem Stiefvater zusammen. Sie ist ein Einzelkind und kommt aus einem Haushalt, der „gut verdient" (Z. 311). Der Stiefvater arbeitet im IT-Bereich. Die Mutter ist im Immobilienhandel tätig. Dass Simone in einem gutverdienenden Haushalt lebt, wird zu Beginn der Erzählung als bedeutsam herausgestellt. Die Familiensituation wird dabei über den Stiefvater thematisiert, der Simone und ihre Mutter nach der frühen Scheidung ihrer Eltern finanziell gerettet habe (vgl. Z. 21 f.). Warum die finanzielle Rettung an dieser Stelle so betont wird, bleibt zunächst unklar. Im Weiteren wird jedoch nachvollziehbar, dass die materielle Situation der Eltern den Orientierungsrahmen im engeren Sinne wesentlich bestimmt und durch die anschließenden Ausführungen einen Gegenhorizont zu neu erworbenen Dispositionen im Studium bildet. Simone bezeichnet sich im Laufe des Interviews selbst als privilegiert und reflektiert diesen Zustand dem Interviewer gegenüber bewusst, womit sie zugleich ein zentrales Problemfeld zwischen ihrem Habitus und der fachspezifischen Handlungspraxis markiert.

Im Weiteren erzählt Simone von einer zwischenzeitlichen schweren Erkrankung der Mutter, was großen Einfluss auf ihre Konzentrationsfähigkeit im Studium ausgeübt habe (vgl. Z. 70 ff.). Im weiteren Verlauf wird dieser Bezug nicht weiter vertieft, da es hinsichtlich der Situation der Mutter auch zu keinen Nachfragen seitens des Interviewers kommt. In diesem Zusammenhang wird das Studium jedoch gerade nicht nur als Belastung erfahren, sondern als Ort der Ablenkung und des Nicht-weiter-nachdenken-Müssens geschätzt. Die Erkrankung der Mutter – so resümiert Simone – habe sich positiv auf ihr Verhältnis zum Studium ausgewirkt. Begünstigend habe dabei gewirkt, dass ihr Studium eine relativ freie Einteilung des Zeit- und Arbeitspensums zulasse, was es ihr erlaubte, mit dieser Situation besser fertig zu werden.

Die Familie nimmt in Simones Erzählung den Platz einer Hintergrundkonstruktion ein, mit der sie ihre Studienerfahrungen und Erwartungen durch das Studium problematisiert und ordnet. Dies wird deutlich an der Frage der Berufsperspektive. Besondere Berufswünsche für die Tochter hatten die Eltern nicht geäußert. Das Verhältnis zur Mutter ist positiv, sie habe ihr schon immer wegweisende Tipps gegeben (vgl. Z. 1189). Einen stärkeren Kontrast bildet bei Simone

die Erzählung über den Stiefvater, der unter der Woche viel arbeite und dann am Wochenende Wege suche, sich zu entspannen. Er zähle nur noch die Tage bis zur Rente herunter, „da hab immer das Gefühl das man (.) oder das er arbeiten geht, (.) um gutes Geld zu verdienen, um sich dann den Sprit zu leisten um wieder zur Arbeit zu kommen; also es ist irgendwie so ein Kreislauf" (Z. 348 ff.). Zwei Motive, die sie zu einer früheren Einstellung abgrenzt, sind Simone aus ihrer heutigen Studienperspektive in diesem Zusammenhang besonders wichtig: Sie möchte selbst einen Beruf ausüben, in dem sie die eigene Arbeitszeit flexibel einteilen kann. Im Gegensatz zum Stiefvater rekurriert sie zweitens auf Berufswünsche, die ihr erlauben, ihre Begabungen zu entfalten, die ihr Spaß machen und wo die Tätigkeit, „nicht das Geld im Vordergrund steht" (Z. 395). Wie im Fortgang des Interviews deutlich wird, stützt Simone sich dabei auf Selbstwirksamkeitserfahrungen bei der Einteilung von Freizeit und Arbeit im Studium sowie auf das Ansehen bei Kommilitoninnen, das sie im Rahmen ihres Studiums erfährt und auf ihren Berufswunsch überträgt (vgl. Z. 644, 1121).

Jugend- und Schulzeit – Zwischen Distinktion und Anpassung

Die Schulerfahrungen bilden in Simones Erzählung ein Gegenbild zur Studienzeit und machen den von ihr beschriebenen Wandel in der Einstellung deutlich. In der erzählenden Gegenüberstellung der jeweiligen institutionellen Übergänge wird Simones modus operandi ihrer Handlungspraxis nun deutlicher. Die Schilderung setzt am Übergang von der Realschule zum Gymnasium in der siebten Klasse ein. In der Folge differenziert Simone den Übergang von Realschule zum Gymnasium und dann zum Studium nach drei Phasen der Selbstbeschreibungs- und Selbstbewertungsmodi: Realschule („Klassenbeste" und „Streberin" (Z. 46 f.)) – Gymnasium („richtig oberflächlich" (Z. 147)) – Studium (Reflexion und Einstellungswandel in unterschiedlichen Lebensbereichen). Auffällig ist der Kontrast, den sie zwischen den jeweiligen Klassengemeinschaften herstellt, indem sie während der Gymnasialzeit ein starkes Anpassungsverhalten beschreibt. Für diese Schulzeit charakterisiert sie ihr Verhalten als oberflächlich (vgl. Z. 148). Da die Noten „immer auch gestimmt" (Z. 154) haben, waren Simone in dieser Zeit andere Dinge wichtig, wie „hauptsache gut aussehen" (Z. 153). Andererseits wird der Übergang zum Gymnasium und dann in das Studium dahingehend beschrieben, „Klassenbeste" gewesen zu sein und „weil ich halt eben echt ne Streberin war. und da in deren soziale Kreise nicht (.) reingepasst hab" (Z. 47 f.). In der Narration wie auch an späterer Stelle drückt sich darin immer wieder eine Distinktionspraxis aus, wenn Simone sich in bestimmten Kreisen nicht verorten kann. Zugleich verbindet Simone in der Erzählung die Nicht-Passung zu jenen sozialen Kreisen mit dem eigenen Wissen und Fähigkeiten, die sie als Abgrenzungskriterium anführt.

Ein anderer Schauplatz, dem Simone großes Gewicht beimisst, ist die Beziehung zu ihrem Pferd, die seit frühen Kindheitstagen zu ihrer „Lebenseinstellung"

(Z. 35) geworden ist. Innerhalb des gesamten Interviews stellt die Beziehung zum Pferd ein eigenes Kapitel dar. Die Eingangserzählung wird damit geschlossen, dass ihr Pferd „oberste Priorität" (Z. 104) habe und sich ihre Studienzeiten und die Kurswahl nach ihren Trainingszeiten mit dem Pferd ausrichteten. Eine Intensivierung des Reitens habe sich dann erst mit dem Übergang in das Studium ergeben, da man im Studium flexibler geworden sei. Sie bemerkt wiederholt, wie wichtig es ihr sei, dass ihr Pferd nicht zu kurz komme. Dass sie einen Nebenjob ausüben muss, um ihr Pferd zu finanzieren, wird allerdings als negativ bewertet („das passt mir nicht so in den Kram" (Z. 661)). Bemerkenswert und ungewöhnlich ist die Abgrenzungspraxis, die Simone mit ihrem Pferd verbindet. Als es später vom Interviewer zu Fragen des Einstellungswandels kommt, wird das Pferd wiederholt herangezogen, um unterschiedliche Lebensführungskonflikte in Bezug auf tierethische Fragen zu problematisieren. Dies geschieht im Modus einer Grenzaushandlung zwischen dem privaten Lebensbereich und der Frage, inwieweit Simone bereit ist, bestimmte Studieninhalte an sich heranzulassen (siehe nächsten Abschnitt). Besonders deutlich macht sie diese Konflikte, die implizit reflektiert werden, am Beispiel von Praktikumserfahrungen bei einem Pferdehändler oder der Frage, ob sie ihr Ernährungsverhalten auf eine vegane Lebensweise umstellen soll. Da sich die Anpassungs- und Distinktionspraxis nicht nur in diesem Kontext vollzieht, will ich diese Beispiele hier nicht weiter aufgreifen und diskutieren.

Ein letzter Punkt in der Eingangserzählung zur Schul- und Jugendzeit ist das weiter gefasste Thema des sozialen Umfelds. Die Sozialbeziehungen werden später ebenfalls in den Kontext des sozialkritischen Einstellungswandels und der Grenzaushandlungen gestellt, darauf soll aber erst in den nächsten beiden Abschnitten ausführlicher eingegangen werden. Während Simone in ihrem familiären Umfeld mit ihren jüngst angeeigneten sozialkritischen Einstellungen zunehmend in konfliktbehaftete Diskussionen und Auseinandersetzungen eintritt, erfährt sie durch den neuen universitären Freundeskreis und von ehemaligen Mitschülern, mit denen sie vorher „gar nicht klar kam" (Z. 551 f.), eine Aufwertung ihrer als kritisch präsentierten Einstellung. Simone beschreibt, wie sie durch ihr aktuell erworbenes Wissen Ansehen erhält und ein Gefühl des Überlegenseins in der Diskussion um theoretische Positionen entwickelt (vgl. Z. 577 ff.). Zudem könne sie Kommilitoninnen bei solchen Fragen helfen, Anregungen geben und gegebenenfalls Texte korrekturlesen. Die Anerkennung der eigenen Expertise wird von Simone als überaus positiv erfahren und in einen Distinktionszusammenhang gestellt.

> **merkt man auch** dann an der Resonanz manchmal von dem was dann wiederkommt (.) das ähm (2) sie dann schon so sagen so ok; ne @hab ich jetzt nichts hinzuzufügen also (.) du hast mich überholt@ so nach dem Motto. ja. das ist schön //Mhm// °@(.)@°. (Z. 598–601)

Grenzaushandlungen – Zur Bedeutung des Studiums für die eigene Lebensführung
Simone ist durch Zufall in ihrem jetzigen Studiengang gelandet. Der Bachelorstudiengang ist zunächst rein strategisch begründet, da dieser Voraussetzung für das von ihr angestrebte Masterstudium ist und sie eine Alternative aufgrund des Numerus Clausus nicht hatte. Was sich hinter dem Bachelorstudiengang verbirgt, war ihr zum Zeitpunkt der Studienwahl nicht bewusst und auch nicht wichtig (vgl. Z. 57 ff.). Bereits die Einführungswoche zeigte ihr jedoch, dass dies eine Fehleinschätzung war, denn es sei, so erzählt sie, damals gleich gesagt worden, dass diejenigen, die sich für dieses Studium entschieden hätten, weil sie eben jenen Masterstudienplatz erhalten wollten, hier „falsch" (Z. 61) seien. Simones Erwartungshaltung wurde gleich zu Beginn hinsichtlich des von ihr verfolgten Zweckes infrage gestellt. Trotz dieser Ansage hat sie sich darauf eingelassen und schnell gemerkt, dass das Studium genau ihr „Ding" (Z. 63) sei. In der Folge akzeptierte sie diese Studienentscheidung.

Es wird zunächst ein sehr positives Bild des Bachelorstudiums gezeichnet, was die Möglichkeiten der Arbeits- und Freizeiteinteilung betraf. Das Studium biete genügend Freiheiten, was durch das Schreiben von überwiegend selbstgewählten Hausarbeiten und fehlenden Anwesenheitspflichten reflektiert wird. Den Studienalltag beschreibt Simone anhand der jeweiligen Semester, wobei sie den Übergang vom vierten in das fünfte Semester besonders hervorhebt. Das Nebenfach war zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen. Zudem habe es bei ihr „klick" (Z. 471) gemacht, da sich nach zwei Jahren eine „gewisse Erfahrung" (Z. 473) im Umgang mit den fachspezifischen Themen eingestellt hatte. Ab diesem Moment sei alles im Hinblick auf die zu erbringenden Studienleistungen und die Anzahl der Kurse „zeitlich dann entspannter" (Z. 475) geworden. Ihre Kurse legt sie sich so, dass sie zusammenhängende und freie Tage hat. Wenn Simone für das Studium lernt oder Hausarbeiten schreibt, tut sie dies zumeist am Stück. So könne eine 20-seitige Hausarbeit auch in zwei Tagen geschrieben werden, wenn genügend Zeitdruck vorhanden sei. Aufgrund des fehlenden Zeitdrucks in den letzten Semestern sei sie deswegen ein bisschen „faul" (Z. 500) geworden, wie sie einräumt. Die Struktur der Handlungspraxis zwischen Distinktion und Anpassung, wie Simone sie bis hierher in ihren Beschreibungen darlegt, passt zu der restlichen Lebensgestaltung, in der es zu keinen Diskrepanzen in den Studienanforderungen kommt. Das Studium drängt sich in dieser Hinsicht nicht auf, sondern wirkt im Gegenteil auf unterschiedliche Bereiche ermöglichend.

Anschließend an die Eingangserzählung sind es die Nachfragen des Interviewers, die Simone dazu anhalten, ihren Einstellungswandel darzulegen und weiter zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit den normativen und institutionellen Anforderungen geraten nun gegenüber dem eingangs dargelegten sozialkritischen Einstellungswandel in ein anderes Licht, je länger Simone über die Schwierigkeiten der Umsetzung kritisch sozialer Verhaltensmuster im Privatbereich nachdenkt.

und ich bin auch (2) in meiner Einstellung sozialer geworden; weil (.) ich muss schon sagen meine Eltern, also ich komm aus einem (.) Haushalt der (.) gut verdient, ähm und das ist auch immer schön gewesen und das is ich bin auch glücklich darüber, dass ich dadurch auch das Privileg hab, überhaupt studieren zu können, und ähm (.) auch ein Pferd zu haben und ein Auto, also das ist definitiv Luxus. und das weiß ich sehr zu schätzen und ähm (.) **gerade das** (.) ist dann (.) schwierig vor allem mit meinen Freund jetzt, der ist nämlich auch (.) also der ist Geschäftsführer von einem *Verein**. und (.) der ist (.) also es ist halt **schwer wenn man mit Leuten zu tun hat**, die (.) ökonomisch gut gestellt sind und denen das auch wichtig ist, (.) ähm und wenn man dann (.) als *Studium B** dann halt mal kritisiert, oder mal sagt hey komm, denk doch mal drüber nach oder kannst nicht °hier oder da° ((schnell gesprochen)). dann stößt man damit ganz doll auf Kritik und, also ich zumindest. bei meinen Eltern, ähm und auch bei meinen Freund jetzt. (Z. 309–321)

Die eigene Einstellung, die „sozialer geworden" sei, wird hier als positiver Horizont vorangestellt, jedoch unmittelbar durch einen Gedanken unterbrochen, zu dem sie zweimal neu ansetzt. Die Proposition „ich muss schon sagen" nimmt hier die Funktion ein, etwas zuzugeben, was im Kontrast zu dieser positiven Einschätzung steht. Dabei relativiert sie den Gegensatz zunächst durch die Bewertung ihrer eigenen materiellen Lebenssituation als Privileg. Sie hat ein eigens Auto, ein eigenes Pferd – all dies, so sagt sie, sei Luxus. Sie weist die an diese Luxusgüter gebundenen Handlungspraktiken reflexiv als positive Erfahrung aus („das weiß ich sehr zu schätzen"). Es werden hier zwei Orientierungen (Sozialkritik üben und Luxus genießen) zum Ausdruck gebracht, die in unterschiedlichen Sphären wirksam sind: Studium und Privates. Auf sprachanalytischer Ebene kann das „**Gerade das**" als anaphorischer oder diskursdeiktischer[76] Ausdruck des zuvor angezeigten Sachverhalts interpretiert werden. Als anaphorischer Ausdruck wäre die Lesart: Gerade, weil Simone den Luxus schätzen kann, ist es belastend kritisch zu sein. Der Fokus liegt hier auf dem „Schätzen" als Genießen, das als Grenze zur sozialkritischen Einstellung formuliert wird.

Als Diskursdeixis verweist das „**Gerade das**" auf die zuvor benannten Sphären, die Simones Lebenswirklichkeit auf divergente Weise beeinflussen. Selbst ökonomisch gutgestellt zu sein und Sozialkritik zu üben, werden als zueinander „schwierige" Handlungsorientierungen erklärt. Verstärkt wird dies noch, wenn Sozialkritik

76 Im Gegensatz zum anaphorischen Ausdruck, der sich lediglich auf die zuvor bezogene sprachliche Entität der eigenen Privilegien (Auto, Pferd etc.) bezieht, stellt die Diskursdeixis einen unmittelbaren Bezug zum sprachlichen Ausdruck selbst dar. „Gerade das", was Simone durch ihre kritische Perspektive sprachlich als sozial thematisiert, wäre in einem performativen Sinne ein diskursdeiktischer Ausdruck. Das Sprechen über „Soziales" wird damit in bestimmten Kontexten selbst zum Problem. Meines Erachtens sind beide Analysehaltungen durch ihren jeweiligen Fokus zwischen der dokumentarisch bedeutsamen kommunikativen und konjunktiven Dimension des sprachlichen Handelns hier zu rechtfertigen.

an Leuten geübt wird, denen der eigene ökonomische Status wichtig ist. Das **„Gerade das“** hat dann eine Zeigefunktion auf die Gegenüberstellung der zuvor als positiv beschriebenen Einstellungen, in der eine normative Auflösung dieses Konflikts nicht möglich scheint, da beide Perspektiven nun als nicht passförmige Denk- und Handlungsschemata in Bezug auf die eigene Familie und den jetzigen Freund beschrieben werden. Dass sie selbst als ökonomisch gutgestellte Person dabei Kritik an Familie und Freund äußert, bewerten diese äußerst negativ („dann stößt man damit ganz doll auf Kritik“). Das „**Gerade das**“ gewinnt im Fortgang so eine performative Dimension. Die Darstellung von Begebenheiten, in denen der Konflikt zwischen privatem Genießenwollen und akademischem Sozialkritischsein verhandelt werden, ist dann der Einsatzpunkt für weitere Grenzziehungen.

> es ist halt nicht nur so ein Studium, einfach das ich studiere, oder dass man generell studiert; sondern (.) bei *Studium B** da lässt man sich halt immer auch auf was anderes ein und dann (.) entwickelt man Perspektiven, die wird man halt nicht mehr los, also das legt man nicht ab, einfach. weil man dann (.) in die S-Bahn steigt und nach Hause fährt sondern das nimmt man dann halt mit; und damit muss man (.) **halt leben**; damit muss ich jetzt leben; das finde ich auch schön. manchmal muss ich dann halt ne Grenze ziehen und sagen so hey (.) ich will auch irgendwie einfach (.) mein Leben genießen. (Z. 831–838)

Simone kennzeichnet in dieser Passage ihre fachspezifisch erworbenen Dispositionen als zunehmend enaktiert („die wird man halt nicht mehr los“). Der Einfluss kritischer Studieninhalte auf die eigene Lebensorientierung wird dabei als sozialer Konflikt weiter entfaltet. Wo das Kritiküben keine soziale Akzeptanz findet und teilweise zu scharfer Reaktion führt, da möchte Simone für sich eine Grenze ziehen („manchmal muss ich dann halt ne Grenze ziehen“). Simone konstatiert, dass solch eine Grenzziehung, wie sie es sich wünscht, eigentlich nicht möglich ist. Trotzdem wird der Versuch der Grenzziehung durch die Fragen des Interviewers weiterbearbeitet. In der Folge zeigt sich ein spezifisch negierender Umgang mit den eigenen universitären Dispositionen, die in den Kontext einer Distinktionspraxis gestellt werden. Simone begründet nachfolgend ihren „Zwiespalt“ (Z. 824) als Diskrepanz zu einem Wissen, das man eigentlich nicht wissen will, da dies dazu führe, dass man gewisse soziale Situationen nicht mehr genießen kann. Simone treibt diesen Modus der Grenzziehung in der Bearbeitung des (impliziten) Spannungsverhältnisses weiter.

4.4.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse

Die folgende längere Passage entspinnt sich in der Folge der (immanenten) Nachfrage, ob es für Simone Situationen im Studium gab, die für sie rückblickend

besonders wichtig waren. Sie nimmt sich für diese Frage fast eine Minute Bedenkzeit. Zunächst setzt Simone mit den oben beschriebenen Praktikumserfahrungen ein, mit dem Aushandeln von Grenzen und den normativen Konflikten, die sie bezüglich der eigenen Lebensführung bedrängen. Der Interviewer greift diesen Aspekt der Grenzziehung zwischen Studium und ‚einfach leben' (Z. 864 ff.) hernach wiederholt auf und fragt Simone, was damit gemeint sei. Hierauf entfaltet sie das oben beschriebene Problem der veganen Lebensweise und fragt abschließend, ob die Frage des Interviewers damit beantwortet sei. Die Antwort des Interviewers, dass sich in diesem Zusammenhang noch viele Fragen stellen ließen, nimmt Simone auf und entgegnet, dass er dies auch tun solle. Der Interviewer setzt nach eigener Aussage provokativ mit der folgenden weiterführenden Frage ein:

I: Würdest du denn gerne weniger wissen in dem Moment, wo du mehr weißt durch das Studium?

Bm: Ja, manchmal schon.

I: L Ok.

Bm: Ja. weil man es halt nicht ab- weil man das Wissen halt nicht ablegen kann. also ist halt nicht, dass man jetzt irgendwie (.) Wirtschaft studiert und sagt **oh die Formel** ((klatscht auf den Tisch)) **fällt mir aber jetzt gerade nicht ein**; ist das ärgerlich @sondern das ist halt so@ (.) ähm was was man (.) man lernt es ja auch nicht so richtig; das man sagt ok, ich lerne jetzt auswendig. wie ist denn die Gesellschaft angeordnet? sondern das ist was, (.) was man sich so aneignet. und was man mitbekommt und selber halt (.) draußen wahrnimmt und dann, sich mit anderen darüber austauscht, also ist total so (.) nicht so ein stumpfes Lernen aus dem Lehrbuch, sondern das ist irgendwie so ein (.) Prozess den man da durchmacht. praktisch und theoretisch. und ähm (2) das ist (.) am Anfang war es nicht belastend; da war es gut; weil ich wollte sowieso (.) mich also ein bisschen (.) naja verändern oder strukturieren; in ne neue Richtung gehen. ähm (.) wenn man da aber irgendwann angekommen ist, und auch (.) dann ist es manchmal (.) ist es echt belastend, vor allem wenn man mit Leuten zusammen ist, die das (2) nicht so- oder die (.) ein gewisses Wissen nicht haben, und dann, unreflektiert so wie ich früher, (.) halt sich über irgendwas unterhalten; zum Beispiel über Migration, ist momentan ein ganz ganz dolles Beispiel. und dann ja, wie sollen die hier dann alle leben, und so. und wenn man sich dann denkt ja ok, ich kenn aber genau die Zahlen wie viele eh wieder (.) zurückgeschickt werden, so dann und ma:n schaltet sich schon irgendwann nicht mehr ein, weil man das Gefühl hat man kommt gegen diese Leute nicht an, weil das zu viele sind, die in dem Moment dann unreflektiert darüber sprechen, (.) ist es total belastend weil, (.) man will dann eigentlich ma.l nicht was wissen. und **man will dann einfach auch mal sagen** (.) also jetzt nicht in dem Fall aber allgemein jetzt. °mal sagen ja°. genau. ihr habt recht. dass man einfach mal auch (.) so soziale Situationen, mehr genießen kann. (Z. 923–950)

Im ersten Teil dieser Passage grenzt Simone ihre eigene Studienpraxis von einem nicht näher definierten Wirtschaftsstudiengang ab. Sie könne ihr Wissen im Gegensatz zu einem solchen Studiengang nicht einfach ablegen oder vergessen. Rekurriert wird auf „Formeln" und „stumpfes Lernen aus dem Lehrbuch". Wieder klingt darin eine distinktive Haltung an, die sie nun gegen andere Studiengänge richtet, womit diese zugleich abgewertet werden. Ihre Situation unterscheide sich dadurch, dass sie sich etwas angeeignet habe, das man mal nicht eben so vergessen könne und zu verlernen so nicht möglich sei („sondern das ist irgendwie so ein (.) Prozess den man da durchmacht"). Dieser Prozess ereignet sich in Verbindung mit einem „draußen", also außerhalb der Universität, mit Leuten, die „ein gewisses Wissen nicht haben". Innerhalb der Universität erhält Simone durch ihr Studium (sehr) gute Noten und kann sich mit ihrem neu erworbenen theoretischen Wissen weitgehend problemlos mit Kommilitoninnen und Professoren in einen kritischen fachspezifischen Habitus einüben. Während die Universität so einen Ort der Selbstwirksamkeitserfahrung und der gesteigerten Handlungsfähigkeit darstellt, kann Simone ähnliche Erfahrungen nicht im gleichen Maße bei der Familie, dem Freund oder bei Bekannten aus dem Heimatort erzielen. Nachfolgend konstruiert Simone diesen Prozess dann als etwas bereits Zurückliegendes. Zu Beginn des Studiums wollte sie Veränderung und eine „neue Richtung" einschlagen. Dass die angestrebte Veränderung dann bereits erreicht wurde, legt der Ausdruck des Ankommens nahe. Simone exemplifiziert diese Vorstellung des Angekommenseins anhand eines Gesprächs über die Flüchtlingskrise mit Bekannten, die so sind, wie sie früher war. Den Gesprächsteilnehmern attestiert sie eine unreflektierte Auseinandersetzung mit diesem Thema („ich kenn aber genau die Zahlen"). Simones eigene Haltung wirkt in diesem Moment wenig reflektiert und es ließe sich fragen, welche Vorstellungen über das Thema Flüchtlingskrise bei ihr zum Ausdruck kommen, die ihre Haltung als kritische Persönlichkeit fragwürdig erscheinen lassen. Deutlich macht sie erneut, dass sie sich jenen Positionen überlegen fühlt. Das in dieser Situation zum Ausdruck kommende Gefühl von Ohnmacht („man kommt gegen diese Leute nicht an") schlägt von der Figur des eigenen reflexiven Wissens in ein Nicht-Wissen-Wollen um.

Im Gegensatz zum Fall Patricia versucht Simone, sich auf unterschiedliche Sozialitätsformen situativ einzustellen und ihnen auf differente Weise zu entsprechen, womit sie einem übergreifenden Wandlungs- oder Transformationsprozess entgegenarbeitet, der als sehr belastend erfahren wird. Für Simone stellt das institutionelle Setting des Studiums eine positive Veränderung dar, insofern sich darin Selbstwirksamkeitserfahrungen ereignen, die dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne entsprechen. Je nachdem in welcher institutionellen Sphäre Simone sich befindet, bedingt dies die Wahrnehmung ihres Autonomiespielraums. Dort, wo sich der Autonomiespielraum einengt oder möglicherweise als wirkungslos erweist, wünscht sie diese Veränderung abzuwehren und weist das enaktierende Potenzial des Studiums zurück („man will dann auch einfach mal

sagen […] genau. ihr habt recht"). Auffällig ist die Zurücknahme bzw. Relativierung des Handlungsentwurfs der kritischen Persönlichkeit, den zu erstellen, Simone eingangs bemüht war. Es wirkt so, als würde sie sich zunehmend auf einen imaginären statt auf einen imaginativen Handlungsentwurfes beziehen. Fraglich ist, welche Vermittlungsfunktion dem Imaginären hier zukommt, da es gerade nicht darum geht, Lebensentwürfe zu enaktieren, sondern zurückzunehmen und Handlungsorientierungen zu ent-habitualisieren.

Kritik als Gestaltungsprinzip von Selbst- und Weltverhältnissen außerhalb der Universität erscheint in diesem Rahmen als Zumutung. Die Institutionalisierung einer kritischen Haltung wird in den erfahrungsraumgebundenen Sozialräumen intensiv bearbeitet. Wo diese Muster nicht erfolgreich appliziert werden können, kommt die habituelle Orientierung an Anpassung und Distinktion wieder stärker zum Vorschein. Das Kritiküben wird einerseits stark mit Selbstwirksamkeitsansprüchen verknüpft. Nicht zuletzt zeigt Simone auf die Frage, wie sie mit diesem „Problembewusstsein" (Z. 969) künftig umgehen wird, wie sie ihre kritische Einstellung in Rahmen möglicher zukünftiger beruflicher Tätigkeiten wiederum in einem positiven Zusammenhang zu bringen vermag und damit neue berufliche Wirksamkeitserfahrungen und Autonomiespielräume antizipiert. Innerhalb anderer Sozialbeziehungen erfährt Simone andererseits, dass sich ihre Kritik als wirkungslos erweist und sie statt Anerkennung nun selbst Kritik erntet. Da sich dieser Umstand auf die bisherige Lebensqualität auswirkt, kommt es zu einer distinkten Umgangsweise, die durch einen mehr imaginären Handlungsentwurf gekennzeichnet ist.

4.5 Jasmin – „Es war ganz aufregend Erstsemester zu sein, und ähm man weiß ja überhaupt nicht, was überhaupt ähm auf einen zukommt. man kennt Uni nicht; man weiß gar nichts."

4.5.1 Fallbeschreibung

Das Interview mit Jasmin wurde im Sommer 2018 an einer norddeutschen Universität durchgeführt. Jasmin ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Sie ist zum Studium hergezogen, wohnt in einer Wohngemeinschaft, ist ledig und hat einen Freund. Nach ihrem Abitur hat sich Jasmin für einen naturwissenschaftlichen Studiengang in einer norddeutschen Stadt nahe ihrer Heimat entschieden. Diesen hat sie jedoch nach längerer Überlegung gewechselt und sich für die Weiterführung ihres Studiums im Lehramtsstudiengang in einer anderen norddeutschen Stadt entschieden.

Jasmin gibt neben dem Studium eine hohe Erwerbstätigkeit von über 35 Stunden pro Woche an. Dies begründet sie primär damit, dass das Lehramtsstudium

im Gegensatz zu ihrer ersten Studienwahl wenig fordernd sei. Von ihren Eltern erhält sie überdies finanzielle Unterstützung. Zum Zeitpunkt des Interviews steht sie kurz vor dem Ende ihres Masters. Mit 128 Minuten und 39 Sekunden ist das Interview das längste. Es dominieren bewertende und argumentierende Passagen, die nur vereinzelt durch beschreibende Hintergrundkonstruktionen ergänzt werden. Jasmin zeichnet von sich das Bild einer starken, selbstbewussten und kämpferischen Persönlichkeit, ein Bild, das durch die eigene Erzählung immer wieder auf die Probe gestellt wird. Jasmin tut sich insgesamt schwer mit dem Erzählen. Die familiäre Situation, das zwischenzeitliche Zerwürfnis mit der Mutter, zahlreiche Umzüge, ihre ausgeprägte Reiselust sowie Zweifel am Erststudium sind bestimmende Dimensionen der Erfahrungen, deren Aufarbeitung ihr einiges an emotionaler Arbeit im Interview abverlangt. Darin dokumentiert sich das (Spannungs-)Verhältnis zur Darstellung des Erlebten. Die Form der impliziten Reflexionen ist durch die Erzählung hindurch mehr durch Dauer und Intensität der Erzählung gekennzeichnet und weniger durch das tatsächlich Erzählte, das zumeist abstrakt bleibt.

Familiäre Situation

Jasmin kommt aus einem Akademikerhaushalt und ist ein Einzelkind. Der Vater ist Ingenieur. Ansonsten komme sie, erklärt Jasmin, aus einer Lehrerfamilie. Ihre Orientierung auf diesen Beruf ist damit gleichsam vorgezeichnet, und sie kommt im Rahmen ihres jetzigen Lehramtsstudiums immer wieder darauf zurück. So habe sie eigentlich schon als Kind immer Lehrerin werden wollen (vgl. Z. 36 f.). Die Eltern haben sich früh scheiden lassen. Die Beziehung der Eltern zueinander wird in der Eingangserzählung als sehr schlecht beschrieben. So hat es die Mutter nicht gern gesehen, wenn Jasmin Zeit bei ihrem Vater verbracht hat (vgl. Z. 97 f.). Dies hat dazu geführt, dass sie eine Zeitlang zwischen beiden Elternteilen stand, „hin und hergerissen" (Z. 100 f.), ohne zu wissen, wie sie sich verhalten sollte. Dies hat bis zu gerichtlichen Auseinandersetzungen in der Frage des Umgangsrechts mit dem Vater geführt. Motive und Beweggründe werden nicht weiter angeführt. Sie bezeichnet dies als „schwierige Zeiten" (Z. 131, 149).

Auffällig ist das hohe Maß an Umzügen. Jasmin berichtet von fünf Umzügen bis zu ihrer allgemeinen Hochschulreife. Der letzte Schulwechsel vollzog sich in der siebten Klasse. Die Situation mit ihren Eltern und die häufigen Umzüge haben sie zu einer Person gemacht, die sich in ihrem Leben oft verändern müsse und viel reise (vgl. Z. 107 ff.). Die Mutter, bei der Jasmin aufgewachsen ist, bildet daher nicht zuletzt auch hinsichtlich ihrer zweiten und gegenwärtigen Studienentscheidung den zentralen Bezugspunkt. Zu ihrer Mutter hat sie zeitweise ein sehr ambivalentes Verhältnis unterhalten, welches einerseits durch große Nähe und durch ein freundschaftliches Verhältnis geprägt ist und andererseits durch den Versuch, sich partiell oder ganz von den Erwartungen der Mutter zu lösen und den eigenen Lebensentwurf in den Vordergrund der biografischen

Erzählung zu stellen. Mit dem Abschluss der Hochschulreife und dem Wunsch, Erfahrungen im Ausland zu sammeln, setzt dann der Konflikt mit der Mutter ein. Jasmin erklärt das dem Interviewer gegenüber so, dass sie versuchen musste, aus der „Mutter-Kind-Beziehung" auszubrechen, „weil wir ja, mein Leben lang nur zu zweit waren, und man dann erst (.) das erste mal erwachsen ist" (Z. 157 f.). Das Verhältnis zur Mutter ist in der Erzählung – so merkt man immer wieder – emotional stark aufgeladen. Zu ihrem Vater beschreibt sie das Verhältnis hingegen als neutral und zeitweise (während des Konflikts) besser als zur Mutter. Die zwischenzeitlich starke Entfremdung von der Mutter während des Abiturs und in den ersten Studienjahren hat jedoch dazu geführt, dass Jasmin sich erst einmal anderweitig ausprobieren wollte (vgl. Z. 38 ff.).

Jugend- und Schulzeit – Wenige Angaben
Jasmin macht von sich aus innerhalb der Eingangserzählung keine Angaben zu dieser Zeit. Aufgrund der etwas sinnentstellt formulierten Eingangsfrage des Interviewers beginnt Jasmin ihre Erzählung bei der Schule, macht jedoch sofort einen Sprung zu ihren Abiturnoten und der Wahl ihres Studiengangs, welchen sie zunächst ausführlicher gegen andere Studiengänge argumentierend abgrenzt („°wo fang ich an°. (4) also ähm wie jeder bin ich zur Schule gegangen. @(.)@ @da fang ich jetzt einfach mal an.@ ähm dann kam das Abitur" (Z. 13 ff.)). Dargelegt wird, wie sie zur Wahl ihres ersten Studiums kam und welche Überlegungen sie dazu bewogen, den Wechsel zum Lehramtsstudium zu vollziehen. Auf die frühe Nachfrage des Interviewers, ob sie biografisch weiter ausholen und von Erlebnissen erzählen könne, die sie zu der Person gemacht haben, die sie heute sei, beginnt Jasmin eine Sequenz tastender Selbstbefragung, indem sie einzelne Aspekte ihrer Jugend aufruft. Sie beschränkt sich auf ein paar wenige formale Angaben, in denen sie ihre Schulzeit selbst nicht weiter thematisiert. Ob Jasmin eine durchschnittliche oder leistungsstarke Schülerin war, mehr Einzelgängerin oder sozial integriert, geht aus dem Interview nicht deutlich hervor. Von Seiten des Interviewers kommt es im Laufe des Interviews zu keinen weiteren Fragen zu dieser Zeit, da Jasmin einen Großteil der Interviewzeit für die Schilderungen ihrer Reiseerfahrungen verwendet, in denen sie sich geradezu verliert.

Reiseerfahrungen und Begegnungen mit sich selbst
Die Ausführungen über das Reisen nehmen einen sehr großen Teil der Erzählung ein. Das Reisen markiert den positiven Gegenhorizont zur Beziehung mit der Mutter während dieser Zeit. Das Reisen wird in den Kontext einer Konfliktbearbeitung der Kindheits- und Jugendtage gestellt. Die Erfahrungen dieser Zeit wirken bis zum Zeitpunkt des Interviews in Jasmin vermutlich nach, was sich in verschiedenen paraverbalen Ausdrucksformen dieser Passagen dokumentiert, aber auch in den gewählten Fokussierungsmetaphern. Während des Auslandssemesters lassen sich die wenigen Bezüge zu einem konjunktiven Erfahrungsraum

ablesen, der gleichermaßen für den Orientierungsrahmen im engeren Sinne zum Zeitpunkt des Interviews von hoher Bedeutung ist. Neben mehreren Reisen, einer kurzen Au-Pair-Zeit und einer fünfwöchigen Forschungsreise auf hoher See spielt vor allem das Auslandssemester zu Beginn des Lehramtsstudiums eine tragende Rolle. Die Erfahrungen, die Jasmin durch das Reisen macht, können als charakteristische Auslandserfahrungen aufgefasst werden. Es dominieren Schilderungen vom Alleinsein, von Einsamkeit, vom Schließen neuer Freundschaften sowie von ästhetischen Natur- und Landschaftserlebnissen.[77]

Auf die Bitte des Interviewers mehr von dieser Zeit zu erzählen, setzt Jasmin damit an, dass sie nicht erwartet habe, aufgrund ihrer bisherigen Noten aus dem alten Studium die Zusagen inklusive eines Stipendiums für das Auslandssemester zu erhalten. Jasmin tritt das Auslandssemester an, als sie sich bereits in ihrem Lehramtsstudium befindet, vermutlich seit etwa einem Jahr.

Auf die Überraschung über die Zusage folgt eine Schilderung des Abschiednehmens, das ihr sehr schwergefallen sei (vgl. Z. 277). Auch dass der Vater und nicht die Mutter sie vor Antritt der Reise verabschiedet hat, befeuert zu dieser Zeit noch den Konflikt mit der Mutter sowie das allgemeine Nachdenken über die Kinderzeit. Für Jasmin ist das kommende halbe Jahr zunächst eine „ganz tolle" und „ganz ganz aufregende" (Z. 292) Zeit. Der Studienaufwand wird nach einer kurzen Phase der Orientierung als übersichtlich beschrieben und spielt dann thematisch nur noch eine nachgeordnete Rolle. Die zwei zentralen Motive, die Jasmin nun aus dieser Zeit heraus idealisiert, sind das (schnelle und intensive) Schließen neuer Freundschaften und die Beschreibung ästhetischer Landschafts- und Naturerfahrungen. Mit dem Stipendium im Rücken und der ansonsten stark ausgeprägten Arbeitsorientierung beschreibt Jasmin dies als „ganz andere Lebensart":

> ja es war einfach, (.) eine ganz andere Lebensart; man ist morgens aufgestanden und die Sonne schien und man wusste sie scheint für immer, und (.) selbst wenn es regnes- regnet war es nur für kurze Zeit. (Z. 355–358)

Die Beständigkeit des Sonnenscheins und das Regnen sind als Metaphern zu verstehen, mit denen Jasmin ihren Erfahrungshorizont einzuklammern versucht. Sie charakterisiert diese Zeit als eine zeitlose („man wusste sie scheint für immer"). Die unmittelbaren Erfahrungen, die sie nur in der Aufeinanderfolge verschiedener Freizeit- und Naturaktivitäten erzählen kann, zeichnet sie als den perfekten Tag (vgl. Z. 361). Nicht zuletzt durch die Ausführlichkeit, mit der Jasmin ihre

77 Der Frage nach dem Bildungswert von Reisen sind Franziska Krämer und Marcus Haase in ihrer Arbeit „Reisen und Bildung: Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work & Travel" (2012) nachgegangen. Sie deuten auf ähnliche Motive hin, wie ich sie für die Fälle Jasmin und Rachel ausmachen kann.

Reiseberichte und -erfahrungen schildert, wird dieser Entwicklungszeitraum mit einem eigenen Wert versehen, den sie jedoch nicht ohne weiteres explizieren kann. Gleichzeitig handelt es sich für sie um eine sehr emotionale Zeit, in der sie mit den dortigen FreundInnen zahlreiche Gespräche und Unterhaltungen führt. Die Gespräche besitzen – so wird es von Jasmin artikuliert – einen stark psychologischen Einschlag (vgl. Z. 374 ff.). Im Zentrum stehen für sie Fragen über den Sinn des Lebens sowie die Aufarbeitung ihrer Kindheit. „Wir haben einfach sehr sehr viel geredet" (Z. 380). Hier wird alles hochgeholt, was für Jasmin in der Kindheit problematisch war.

Entsprechend schmerzlich ist der Abschied. Die Trennung von den FreundInnen und die Rückkehr nach Deutschland wird im Modus eines krisenhaften Übergangs beschrieben. „Kein Mensch hat sich verändert; nur ich hatte so viel erlebt" (Z. 414 f.). Die Erlebnisse und Erfahrungen des Auslandssemesters liegen quer zu dem Leben in Deutschland, das sie in der Folgezeit weiter für sich aufzuarbeiten versucht. Die Rückkehr nach Deutschland, der neue Studienort, die neue Wohngemeinschaft sind zugleich Themen psychologisierender Gespräche über Jasmins Vergangenheit mit den WG-MitbewohnerInnen, die sich über das gesamte folgende Jahr fortsetzen. Was hier anschaulich wird, ist, dass Jasmin ihre Reiseerlebnisse im Vergleich zu anderen biografischen Abschnitten minutiös schildert, von dieser erlebten konjunktiven Ebene jedoch keinerlei Erkenntnisse, neue Umgangsweisen oder alternative Lebensentwürfe ableiten kann, weder aus den Gesprächen noch aus den Auslandserfahrungen. Ihr Modus der Bewertung dieser Zeit bleibt jedenfalls dem Interviewer gegenüber hochgradig abstrakt. Ohne bestimmte Aspekte ihrer Kindheit, der Studiensituation oder sonstige Bezugspunkte herzustellen, die sie nur andeutet, spricht Jasmin wiederholt davon „alles anzuzweifeln" (Z. 457, 464, 774), ständig mit Anderen über sich zu reden und wenig allein zu sein. Da sie das Lehramtsstudium als wenig fordernd beschreibt (siehe nächsten Abschnitt), nutzt sie diese Zeit, um weiter zu reisen und viel neben dem Studium zu arbeiten. Nach einem Jahr beginnt sie sich langsam mit den Gegebenheiten am neuen Studienort zu arrangieren; Jasmin beschreibt den Auslöser, der die temporäre Krise beendet habe (vgl. 441 ff.). Unterwegs auf einer dreiwöchigen Reise mit einer sehr schweigsamen Freundin entrüstet sich Jasmin über eben jene Schweigsamkeit der Freundin und deren mangelndes Bedürfnis zu reden. Dass es ihr während der Reise mit dieser Freundin nicht möglich war, in der Weise einen Austausch zu pflegen, wie sie es gewohnt ist, wird dann gleichsam als heilsame Erfahrung gewendet, aus der Jasmin dann ihre Schlüsse zieht:

> und dann bin ich nach Hause gekommen und dachte (3) ich höre jetzt einfach auf nachzudenken. (5) und (.) dann habe ich nicht mehr über mein Leben nachgedacht. und nicht mehr nachgedacht ob ich an (.) alles anzweifeln muss und ob es überhaupt das richtige ist; °und ähm° (.) dann habe ich einfach wieder so gelebt, wie ich mich

kenne. […] und **genau dann** habe ich meinen jetzigen Freund kennengelernt als ich aus Land7* wiederkam. (.) und der war dann natürlich so der perfekte (2) °hm° (2) derjenige der dann alles zusammengebracht hat und wo ich dann wieder so gemerkt hab wer ich (.) eigentlich bin. […] und nicht immer weglaufen zu müssen; weglaufen vor den Problemen; und vor (.) vor dem (.) normalen Leben. (Z. 454–466)

Die Passage ist etwas gekürzt. Im Mittelpunkt steht der Übergang aus der Krise ins normale Leben. Die Passage setzt mit abstrakten Beschreibungen ein, die als eine kausale Kette unterschiedlicher Gedankengänge präsentiert wird („und dann"). Im Zentrum steht der reflektierende Entschluss, nicht weiter alles anzuzweifeln, was sie als normales Leben bezeichnet. Dabei argumentiert sie selbstreferenziell („dann habe ich einfach wieder so gelebt, wie ich mich kenne"). Jasmin betont vor allem die stabilisierende Funktion des Freundes („er ist eben die Person die mich, da hinstellt" (Z. 784)), der ihr helfe nicht vor Problemen wegzulaufen.

Das normale Leben, das Jasmin in der Folge mit ihrer „Lehrerpersönlichkeit" und dem Lehrerinnenberuf verbindet, kennzeichnet nun auch den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, der durch die Mutter vorgelebt und vorstrukturiert erscheint und mit dem sie sich nun identifiziert, nachdem es ihr nicht gelungen ist, einen alternativen Handlungsentwurf aus ihren Reiseerfahrungen zu gewinnen.

Studienwechsel als Erfahrung unterschiedlicher Studienwelten

Für Jasmin ist der Kontrast zwischen dem naturwissenschaftlichen Hauptfachstudium und dem Lehramtsstudium beträchtlich. Das erstere bezeichnet sie dabei als das „härteste Studium" (Z. 260).

I: Magst du mir von der Studienzeit in *norddeutscher Stadt** (2) //Studienzeit// deine Erlebnisse deine //Mhm// für dich wichtigen Erlebnisse erzählen.

Bf: Ok. @(.)@ (2) ähm *norddeutsche Stadt** war, die schönste Studienzeit von allen, in Deutschland. ähm (.) das war ja das erste Studium für mich, und es war (.) ganz aufregend (.) Erstsemester zu sein, und ähm (.) man weiß ja überhaupt nicht was überhaupt (.) ähm (2) auf einen zukommt. man kennt Uni nicht; man weiß gar nichts. (2) und dann **ähm** (.) ((ausatmen)) habe ich in den ersten, (.) oder in der ersten Woche, direkt meine (.) für dann besten Freunde kennengelernt. ähm mit (.) der ich dann auch (.) oder, mit dem Mädel bin ich dann sogar noch zusammengezogen; ähm (.) mi den Jungs haben wir einfach jede Vorlesung zusammen verbracht, jede Übung zusammen verbracht. ähm (.) waren mindestens einmal die Woche zusammen kochen; und (.) gerade mit dem einen, weil der so super gut, war. da war von einer von den Einserkandidaten; so eigentlich der Beste aus dem Studium. mit dem haben wir dann immer die Übungs(seite) gerechnet; weil (2) **alleine** hätten wir das nicht hingekriegt.

> ähm (2) und das war ne ganz (.) ganz schöne Zeit; weil (.) es war ein unfassbar schwieriges Studium und man hat eigentlich von abends äh von morgens um acht bis abends um zehn, studiert. sowas hab ich nie wieder gemacht. @und im Lehramtsstudium besonders nicht.@ (.) aber ähm (.) es war wirklich zu 100 Prozent Studium. (Z. 630–647)

Eingeleitet wird diese Passage dadurch, dass Jasmin das erste Studium als „schönste Studienzeit" bewertet. Diese Aussage steht zunächst in einigem Kontrast zu der Auslandssemesterzeit, die sie ebenso als „ganz aufregende" und „tolle Zeit" bezeichnet. Es ist zu vermuten, dass Jasmin die Zeit im Auslandsemester gar nicht unmittelbar mit der Frage nach der Studienzeit in Verbindung bringt und damit einen ganz anderen Erfahrungskontext herstellt.

In diesem institutionellen Erwartungskontext setzt Jasmin mit einer atheoretischen Proposition an, die die Universität als eine Art Black Box beschreibt. Ein Wissen über Anforderungen der Universität und des Studiums hatte sie – so Jasmin – zu Beginn des Studiums „überhaupt nicht". Auch entwirft sie das Bild einer typischen Erstsemesterstudentin, die jedoch nicht durch Faulheit oder Eifer charakterisiert ist. Der Beginn des Studiums wird vielmehr ostentativ präsentiert („man weiß gar nichts"), was später als Nervosität beschrieben wird (vgl. Z. 695). Die Proposition einer als absolut anmutenden Unwissenheit gegenüber dem Studium wird dann so stehengelassen. Ebenso wenig kommt es zu einer Problematisierung dieses Zustands. Die positive Darstellung des Studiums wird indes fortgesetzt und wie auch schon während des Auslandssemesters mit der Beschreibung der sozialen Konstellation exemplifiziert. Das Knüpfen enger sozialer Kontakte gelingt unmittelbar. Damit ist zugleich die Basis für das gemeinsame gelingende Studieren geschaffen. Jasmin verbringt nahezu die gesamte Zeit mit ihren KommilitonInnen. Darüber hinaus beschränkt sich das gemeinsame Studieren nicht allein auf die fachlichen Anforderungen, sondern erstreckt sich in den Bereich der Freizeitaktivitäten.

Im Anschluss daran wechselt Jasmin auf die Ebene der Argumentation, in dem sie die gemeinsam verbrachte Zeit mit den KommilitonInnen mit der Qualität und Güte des Studierens gleichsetzt. Interessant ist, dass sie die schöne Studienzeit damit begründet, dass es ein „unfassbar schwieriges Studium" ist, dass sie und ihre KommilitonInnen rund um die Uhr zusammengehalten hat. Aus ihrem konjunktiven Erfahrungsraum des Vollzeitstudiums gewinnt Jasmin eine theoretisierend-reflektierende Proposition, was für sie Studieren in diesem Sinne eigentlich bedeutet: „man hat eigentlich von abends äh von morgens um acht bis abends um zehn, studiert". Diese Erfahrung wird resümierend in den Kontext einer Gemeinschaftserfahrung gestellt, die trotz oder gerade wegen der Schwierigkeit des Studiums als besonders intensiv erfahren wird („*Den Studiengang** musst du tun und leben" (Z. 982)). Jasmin kennzeichnet das als einmaligen Zustand („sowas hab ich nie wieder gemacht"). Das Lehramtsstudium wird hierauf

sofort als Gegenhorizont aufgestellt und mit dem „100 Prozent Studium“ (vgl. auch Z. 701, 983) in maximalen Kontrast gesetzt. Gerade die Vergleichsmöglichkeit hinsichtlich des Anforderungsniveaus führt dazu, dass Jasmin gegen Ende des Interviews ein besonders hartes Urteil über das Lehramtsstudium fällt, als der Interviewer nach dem Verhältnis beider Studiengänge fragt.

> Ja. @(.)@ @also ich sage mal so, *Studiengang** kann nicht jeder. aber Lehramt kann jeder. so würde ich es schon beschreiben.@ //Mhm// ähm (.) durch Lehramt kommt man durch auch wenn man (.) nichts kann und noch nie was gelernt hat. im Endeffekt. (Z. 975–977)

Für Jasmin bedeutet der Wechsel in das Lehramtsstudium buchstäblich den in eine andere Welt. Das konjunktive Erfahrungswissen ist durch unterschiedliche Aspekte strukturiert, die alle miteinander zusammenhängen, jedoch bezüglich des Orientierungsrahmens keine monokausale Ursache haben. Den Wechsel des Studiums begründet Jasmin nun mit dem Verweis auf die im vorherigen Abschnitt beschriebene „Umbruchzeit“ (Z. 671). Jasmin führt mehrere Gründe an, die die Entscheidung für das Lehramtsstudium begünstig haben. Ausschlaggebend sei der spontane Einzug bei einer guten Freundin gewesen. Frisch angekommen, kannte Jasmin bis auf ihre Mitbewohnerin am neuen Studienort erst einmal niemanden (vgl. Z. 690 f.). Das erste Jahr einschließlich der Zeit im Auslandssemester fällt zeitlich dann mit dem Krisenjahr und der Phase der „Selbstfindung“ (Z. 705) zusammen. Nicht nur der Konflikt mit der Mutter, sondern auch die fehlende soziale Einbindung im Studium führen dazu, dass Jasmin diese Phase als harten „Cut“ (Z. 697) erfährt. Dies betrifft anfangs auch den neuen Lehramtsstudiengang. Jasmin fühlt sich im Bachelor generell unterfordert, erachtet die meisten Inhalte gerade zu Beginn als irrelevant und erhält bessere Noten bei einem Bruchteil des zuvor betriebenen Aufwands. Jasmin drückt das wieder in Zahlen aus und spricht nun von einem „20 Prozent“-Studium (Z. 699). In der freien Zeit hat sie kompensatorisch „dann einfach angefangen zu arbeiten“ (Z. 704). Neben dem Studium hat sie die Tage so „vollgestopft“ (Z. 729), dass keine Zeit mehr für anderes blieb.

Nach ihrer Rückkehr aus dem Auslandssemester und der Entscheidung für das normale Leben und mit dem neuen Freund, der ihr die nötige Stabilität verleiht, setzt für Jasmin mit dem Übergang in die Masterphase eine Zeit ein, die sie als die „prägendste“ (Z. 736) für ihr künftiges Berufsleben und ihre Persönlichkeit beschreibt. Die Bewertung dieser Studienphase fällt nicht zuletzt aufgrund der zahlreichen Praxiserfahrungen, die sie über Praktika und Nebenerwerbstätigkeiten an Schulen sammelt, nun deutlich positiver aus.

Jasmins Studienzeit ist zeitlich und räumlich durch drei Erfahrungskontexte bestimmt: das naturwissenschaftliche Hauptfachstudium, das Lehramtsstudium und die jeweils darin eingelagerten Schilderungen von Aufenthalten im Ausland.

Im nächsten Abschnitt sollen ausgehend davon die jeweiligen normativen Rollenwechsel und die damit verbundenen Spannungen erörtert werden.

4.5.2 Rekonstruktion der (impliziten) Spannungsverhältnisse

Jasmin steht kurz vor dem Ende ihres Studiums. Die Reflexion über das Studium ist damit stärker rückblickend. Während das Lehramtsstudium und das naturwissenschaftliche Studium konträre Erfahrungsräume bilden, nehmen das Auslandssemester sowie die semesterfreie Zeit eine integrierende Gesamtfunktion in der Bewertung des Studiums ein. Das Gefühl des richtigen Studierens sowie das Aufgefangenwerden durch Freundinnen und Freunde in Krisenzeiten ist konstitutiv für Jasmins erste Studienzeit. Am neuen Standort ist aufgrund der Fächerwahl und der Neueingewöhnung dieses „Gefühl" wesentlich schwieriger zu erreichen. Während man das erste Studium „tun und leben" muss, was sie zugleich mit der Erfahrung eines sozial integrativen Einschlusses durch andere Kommilitoninnen verbindet, wird das Lehramtsstudium rein unter der Berufsperspektive und der Frage verhandelt, inwiefern das Studium geeignet ist, sie darauf vorzubereiten. Was Jasmin auf kommunikativer Ebene an Wertungen, Normvorstellungen und Rollenerwartungen zu der jeweiligen Studienzeit artikuliert, steht zum einen in starker Relation zum sozialen Umfeld der KommilitonInnen und zum anderen zur angestrebten Berufsperspektive, wofür die Mutter das Vorbild ist.

Der Sinn und Zweck des Lehramtsstudiums besteht für Jasmin darin „zu einer Lehrerpersönlichkeit anzuwachsen" (Z. 805 f.). Sie kritisiert das Studium als zu theorielastig, fühlt sich abhängig von den Launen und dem Willen der ProfessorInnen und anderen Studierenden, mit denen sie teilweise zusammenarbeiten muss. Die Zusammenarbeit mit anderen KommilitonInnen wird nun als Last erfahren. Folglich besucht sie nur noch Seminare, die sie besuchen muss. Im Gegensatz zum ersten Studium thematisiert Jasmin die Studienbedingungen nun als Zwang. Sie spricht davon, Module machen zu müssen und keine Wahlmöglichkeiten zu haben (vgl. Z. 107 ff.). Organisationsprobleme spielen indes keine Rolle, da sie bereits wusste, „wie <u>studieren</u> läuft" (Z. 694). Auffällig ist, dass dieser empfundene Zwang jedoch nicht Gegenstand ihrer Kritik wird. Vielmehr verlagert sie die Kritik auf die Schilderung personeller Konflikte. Sie spricht von schlechten „Ausbildern" (Z. 1003) in Seminaren, die schlecht „unterrichten" (Z. 1006). Dies wird dann auch konfrontativ ausagiert. Im Gegensatz zu solchen persönlichen Auseinandersetzungen, wird das Studium als solches jedoch anders reflektiert.

> also ich meckere nur (.) persönlich dann bei den Professoren, wenn die mich richtig (.) we:nn mir das nicht <u>gefällt</u>. dann sage ich das auch. **aber so** (.) ich glaube nicht dass

ich das ganze große Studium jetzt ändern kann und auch nicht will weil (.) ich glaube auch dass es auch sinnvoll ist so wie es aufgebaut ist. da hat sich ja jemand schon was bei gedacht. un- (.) ich muss es nicht ändern. (2) ähm (2) es (.) es ist ok alles so wie es ist. (.) also? @(.)@ @ich mache das was mir gesagt wird@. (Z. 1062–1068)

Das „**aber so**" markiert den Übergang vom persönlichen „Meckern" zur Reflexion über das „ganze große Studium". Zugleich unterscheiden sich hier die Modi der Kritik. Das Meckern bei Professoren verbindet sie mit einem Geschmacksurteil („wenn mir das nicht gefällt"), während dieser Handlungsanspruch auf der Ebene des imaginativen Handlungsentwurfs bewusst nicht umgesetzt wird („ich glaube auch dass es auch sinnvoll ist so wie es aufgebaut ist. da hat sich ja jemand schon was bei gedacht"). Entscheidend ist auch hier wieder, dass das Studium nicht als sinnlos gedeutet wird, sondern nur einzelne inhaltliche und didaktische Elemente kritisiert werden, die für die Berufspraxis als irrelevant gewertet werden. Dennoch, so zeigt der Vergleich zur vorlesungsfreien Zeit, gilt dieser Handlungsentwurf nicht für die gesamte Studienzeit. Dies wird insbesondere in Jasmins Resümee zur Frage des Interviewers nach für sie besonders wichtigen Situationen innerhalb der Studienzeit deutlich.

wichtig (.) ist (.) die Freiheit die man trotzdem hat auch wenn man abhängig @ist@. dass man Semesterferien hat ähm (.) und sich (.) mit den wirklich wichtigen @Dingen beschäftigen kann@. neben (.) dem ganzen was man muss. auch dass machen kann was man möchte. (2) ähm (.) das war sehr wichtig dafür (.) gibt Uni einem (.) auch sehr viel Freiraum. im Endeffekt. (Z. 925–929)

Aus Jasmins konjunktivem Erfahrungswissen heraus haben sich die biografisch „wirklich wichtigen Dinge" und Ereignisse überwiegend in der studien- bzw. vorlesungsfreien Zeit vollzogen. Diese wird als eine parallele Phase betont („neben dem ganzen was man machen muss"). Dabei wird die studienfreie Zeit als Sammeln praktischer Erfahrungen für die künftige Lehrtätigkeit und zur Aussöhnung mit der Mutter als sinnvolle Zeit gedeutet. Das gilt nun für das Studieren vor Ort selbst nicht, weshalb diese Sphären in ihrer Bewertung voneinander getrennt werden. Sie schildert im ersten Studium das Lernen, Kochen und Freizeitverbringen mit einer kleinen Gruppe, wo auf diese Weise ganze Tage gemeinsam verbracht werden und sie sich mit den KommilitonInnen durch das anspruchsvolle Studium kämpft. Studium und Lebenswelt sind nahezu deckungsgleich. Ihr jetziges Lehramtsstudium betrachtet sie hingegen nicht nur kritischer bezüglich der geringeren Anforderungen, sondern sie hat auch aufgrund der speziellen Fächerkombination wenige KommilitonInnen, mit denen sie übergreifend Veranstaltungen besucht. Das Studium als sozialer Erfahrungs- und Lebensraum geht verloren, während die sozialen Bezugspunkte zum Freund und zur Familie in den Vordergrund gerückt werden.

4.6 Zwischenergebnisse – Mehrdimensionale Typenbildung zu institutionellen Spannungsverhältnissen

Nach der fallübergreifenden Abstraktion der rekonstruierten Spannungsverhältnisse zielt nun der folgende Schritt auf die Rekonstruktion homologer Muster, die in den einzelnen Fallbeschreibungen teilweise schon angedeutet sind. In den vorangegangenen Falldarstellungen wurden hierzu teilweise implizite Spannungsverhältnisse sowie imaginative und imaginäre Handlungsentwürfe rekonstruiert, die sich bei den Studierenden erkennen ließen und die entweder in einem personenbezogenen oder strukturbezogenen Problemzusammenhang bearbeitet wurden. Der Fokus auf die typologische Verdichtung und Unterscheidung impliziter Spannungsverhältnisse soll in der Folge die übergeordnete Frage nach den Bildungs- und Subjektivierungsprozessen beantworten helfen. Dazu müssen die Ergebnisse allerdings noch weiteren Feindifferenzierungen unterzogen werden.

Die Falldarstellungen haben verdeutlicht, dass sich Spannungsverhältnisse zwischen Normen- und Rollenerwartungen und Orientierungsrahmen im engeren Sinne zeigen und Umgangsweisen und Konflikte insbesondere dann zum Tragen kommen bzw. sichtbar werden, wenn das kommunikative Wissen bzw. die Orientierungsschemata der Akteure für die Analyse hinzugezogen werden. Daraus ließen sich unterschiedliche imaginative und imaginäre Handlungsentwürfe aufzeigen, die später insbesondere für die Frage nach den Umgangsweisen mit solchen Entwürfen relevant sind (vgl. Kap. 4.6.4). Mit dem für die Dokumentarische Methode zentralen Analyseschritt der Typenbildung erfolgt in diesem Kapitel die Interpretation der konjunktiven Erfahrungsräume in Bezug auf die institutionelle Ebene des Studiums und die Frage, wie sich dieses Verhältnis anhand des Materials differenzieren lässt. Um das Vorgehen plausibel und zugleich nachvollziehbar zu halten, orientiere ich mich in meiner Vorgehensweise zunächst an der Logik des Auswertungsverfahrens, das die Forschungsgruppe um Uwe Hericks (2018) in Verbindung mit Bohnsacks Ausarbeitungen für die Typologie von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm vorgenommen hat. Ich werde jedoch nicht von Normen, sondern von Subjektivierungsweisen sprechen, die ich als dominante Modi einer feldspezifischen Subjektivierung im Studium verstehe (vgl. Kap. 3.4.3). Die Frage nach den imaginativen Handlungsentwürfen, die ich mit der Frage nach dem studentischen Subjekt verbunden habe, schließt daran an. Die Bedeutung des jeweiligen imaginativen Handlungsentwurfs kann so noch genauer im Kontext des Studiums bestimmt werden.

Der erste Schritt besteht in der Darstellung einer Basistypik als Ausgangspunkt für die weitergehende Typologie. Dabei ist der kollektive Erfahrungsraum des Bachelor- und Masterstudiums inklusive der wahrgenommenen institutionellen Erwartungserwartungen (Normen) Gegenstand der Analyse. Meinem subjekttheoretischen Erkenntnisinteresse folgend, ist die Basistypik durch das Spannungsverhältnis zwischen einer habitusspezifischen Studierweise und den wahrgenommenen Normen

und Anforderungen der Universität bestimmt. Die empirisch daraus gewonnene Basistypik beschreibt die Spannbreite habitueller Orientierungen und Bearbeitungsweisen dieser Anforderungen (vgl. Hericks, U. et al. 2018, S. 58 ff.). Der zweite Schritt (vgl. Kap. 4.6.2) ergibt sich aus der komparativen Analyse der Interviews selbst. In den Interviews können drei Erfahrungsräume ausdifferenziert werden, die in den Biografien der Studierenden komplementär zum Studium eine wesentliche Rolle bei der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses spielen: *partnerschaftliche Beziehungen, Peer-Beziehungen, familiäre Beziehungen*. Beleuchtet wird, wie die jeweiligen Typiken das Verhältnis zum eigenen Studium regulieren. Im Sinne einer Mehrebenenanalyse werden Erfahrungsräume auf unterschiedlichen Ebenen der sozialen Wirklichkeit in Relation zueinander gesetzt (vgl. Bohnsack 2017, S. 120 f.). Im dritten Schritt (vgl. Kap. 4.6.3) wird die Relationierung der Basistypen zu den erfahrungsraumgebundenen Typiken des Studiums vorgenommen und diskutiert. Im vierten Schritt (vgl. Kap. 4.6.4) werden die Ergebnisse abschließend an die theoretische Frage zurückgebunden unter der Fragestellung, wie sich Subjektivierungs- und Bildungsprozesse auf Grundlage des Samples darstellen lassen und was vor dem Hintergrund der Mehrebenenanalyse hierbei bedeutsam ist.

4.6.1 Institutionelle Basistypen und Subjektivierungsweisen als Bearbeitungsweisen von biografischen Spannungsverhältnissen

In Tabelle 7 sind die näher betrachteten acht Fälle nach Basistypen unterschieden und den jeweils dominanten, feldspezifischen Subjektivierungsweisen zugeordnet. Zwar sind alle Typen in allen Interviews mehr oder weniger stark vertreten, einige sind allerdings aus der Interviewsituation heraus und im Verlauf des Interviews weniger ausgeprägt bzw. werden von den Interviewten nur nachrangig thematisiert und bearbeitet. Im Sinne Max Webers handelt es sich insofern um Idealtypen, in denen die soziale Wirklichkeit entlang der institutionellen Gestaltungsverhältnisse und durch die praxeologische Analyse ihre spezifischen Konturen gewinnt.

Tabelle 7: Differenzierung der Basistypen (eigene Darstellung). Die online abrufbaren Fälle Sven, Alfred und Rachel sind hier in Klammern aufgeführt

	1. Typ	2. Typ	3. Typ	4. Typ
Fälle	Maria, Patricia, (Sven)	Eduard, (Alfred)	Simone	Jasmin, (Rachel)
Basistypen	Selbst- und Fremdregulation	Ablaufregulation	Grenzregulation	Zielregulation
Subjektivierungsweisen durch feldspezifische Codes der	Leistung	Selbstorganisation	Kritik	Arbeit

In den Interviews wird deutlich, dass Normen- und Rollenanforderungen nicht schlicht angeeignet werden, sondern ihre Wirkungen sich im Kontext spezifischer, sozialisierter Lebens- und Orientierungsstrategien entfalten. Wie in der Tabelle ersichtlich, spreche ich bei der Unterscheidung von *regulierenden Basistypen*. Mit diesem Terminus ist gemeint, dass das jeweils als dominant thematisierte Studienverhalten im Kontext einer bestimmten Subjektivierungsweise steht. Dabei kann der Bezug auf denselben Typ ganz unterschiedliche Wirkungen zum Vorschein bringen, die beispielsweise durch den jeweiligen Studiengang, die Geschlechtszugehörigkeit und die soziale Position begründet sind. Mittels der jeweils dominanten Verhaltens- und Reflexionsstrategie bearbeiten die Interviewten Probleme im Studium und versuchen damit einhergehend andere soziale Bereiche zu regulieren. Die Art und Weise, wie damit umgegangen wird, kennzeichnet die imaginativen Handlungsentwürfe der Studierenden.

Typ 1 – Selbst- und fremdregulierender Basistyp
Studierende, die dem *selbst- und fremdregulierenden Basistyp* zugeordnet wurden, bemühen in ihrem Sprechen intensiv Selbst- und Fremdvergleiche als Projektionsfläche ihres Studienverhaltens und der darin eingelagerten Reflexionen. Sie bringen insbesondere eigene und fremde Leistungs- und Erfolgserwartungen von Mitstudierenden, Freunden und Familie zum Ausdruck und verhandeln diese. Das drückt sich auch unmittelbar gegenüber dem Interviewer aus, der Teil dieses performativen Aushandlungsprozesses ist und als ein vermeintlicher Repräsentant der Universität die Artikulation solcher Erwartungen zumindest teilweise bedingt. Im Vergleich der Fälle wird deutlich, dass Leistungsimaginationen als diskursive Zuschreibungen je nach sozialer Position als Zumutung oder als Ermächtigung bearbeitet werden. Inwiefern den Anforderungen des Studiums entsprochen bzw. nicht entsprochen wird und welche Rechtfertigungen oder Kritiken mit diesem imaginativen Handlungsentwurf dabei vorgebracht werden, fällt in den Selbstdeutungsstrategien der Studierenden unterschiedlich aus.

Als Vertreterinnen bzw. Vertreter eines selbst- und fremdregulierenden Basistyps können die Fälle Maria, Patricia und Sven gelten. Bei diesen ist die Art und Weise der Deutung, Bearbeitung bzw. Problematisierung und Bewältigung institutioneller Anforderungen durch die spezifisch imaginierte Leistungsvorstellungen auffällig. Bezüglich der Standortgebundenheit und der Struktur der Handlungspraxis (studienbezogener Habitus) werden diese jedoch in den Handlungsentwürfen sehr unterschiedlich enaktiert und habitualisiert. Maria bezieht sich auf die eigene Leistungsfähigkeit, mit der sie ihre Sprecherposition autorisiert. Patricia hingegen verfügt nicht über das, was sie im Laufe des Interviews immer mit den Ausdrücken „System" und „Leistung" verknüpft. Sie muss es sich vielmehr fortwährend aneignen. Beide thematisieren insbesondere den Einfluss

ihrer Beziehungspartner und der Eltern auf das eigene Studium. Vergleiche und soziale Konflikte kommen vor allem innerhalb dieses Rahmens zum Ausdruck. Beide zeichnet ein spezifisches Kontrollbedürfnis aus, über das sie jedoch ganz unterschiedlich verfügen und das sie auf fast konträre Weise zu befriedigen versuchen; Maria und Patricia artikulieren durch die interpersonellen Vergleiche Angst und Unsicherheit, wenn der soziale Einfluss als einschränkend für eigene Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen wird. Sven lässt sich diesem Basistyp zwar ebenfalls zuordnen; ihn unterscheidet jedoch die Art der Reflexions- und Verhaltensstrategie, die nicht personenbezogen, sondern institutionsbezogen erfolgt. Er distanziert sich insgesamt von der Universität, an die er keine weiteren Erwartungen hat.

Typ 2 – Ablaufregulierender Basistyp

Als Repräsentanten eines *ablaufregulierenden Basistyps* können die Fälle Eduard und Alfred gelten. Sie zeichnen sich durch Selbstthematisierungen der organisatorischen und administrativen Anforderungen ihres Studiums aus und versuchen die Anforderungen eines selbst zu organisierenden Studiums mit ihrem Habitus zu vermitteln. Beide kennzeichnet, dass sie gern studieren und auch gern über ihre Studieninhalte reden (das ist sonst nur noch bei Simone gegeben). Gleichzeitig richten sie den Fokus verstärkt auf die Studienbedingungen. Beide sind eher Einzelgänger, was die Fähigkeit zur Selbstorganisation besonders relevant erscheinen lässt. Für Eduard gehen das Selbststudium und die Anforderungen seitens der Universität Hand in Hand. Wo es zu Schwierigkeiten kommt, betrachtet Eduard dies als Herausforderung, die er auf seine Fähigkeit, selbstständig zurechtzukommen, projiziert. Die Verhaltungserwartungen sind durch eine stark adaptive Haltung gegenüber den wahrgenommenen Anforderungen geprägt, deren Sinn nicht infrage gestellt wird. Eduard antizipiert die erworbene Fähigkeit der Selbstorganisation als zentral und betrachtet selbst noch das Interview als einen solchen Ort der Einübung.

Während Eduard die Verhaltenserwartung der Selbstorganisation einlösen kann, thematisiert Alfred Organisations- und Verwaltungsprobleme der Universität, die ihm für das Selbststudium hinderlich sind. Er empfindet die organisatorischen Bedingungen als unnötige Erschwernis. Alfred ist im Gegensatz zu Eduard gezielt darauf aus, diese Kritik zu artikulieren. Er findet im Interviewer allerdings keinen Adressaten, der diese Kritik aufnimmt. Dies gelingt Alfred nur unter Rückgriff auf eine mutmaßliche „Verschwörung", die Studierende dazu bringen soll, länger als in Regelstudienzeit zu studieren. Dadurch tritt er den sogenannten „Langzeitstudierenden" gegenüber auf Distanz, deren Studienverhalten er als eine Form der Komplizenschaft mit den anonymen Studienstrukturen deutet. Die feldspezifische Subjektivierungsweise liegt bei ihm darin, dass alternative Studierweisen nicht angeeignet werden, sondern im Gegenteil ein Distinktionsverhältnis zu anderen Studierenden hergestellt wird.

Typ 3 – Grenzregulierender Basistyp

Den *grenzregulierenden Basistyp* kennzeichnen Aushandlungs- und Aneignungsprozesse zwischen dem Studium und anderen Lebensbereichen, insofern die durch das Studium vermittelten Wissens- Subjektivierungsformen selbst eine veränderte Lebensführung eröffnen. Bei Simone, die diesem Basistyp zugeordnet werden kann, wird ein Problembewusstsein allgemein dadurch bestimmt, dass die in der Sphäre des Studiums aufgeworfenen Themen in Kontrast zum eigenen Privatleben stehen, das sie als privilegiert schildert: „manchmal muss ich dann halt ne Grenze ziehen und sagen so hey (.) ich will auch irgendwie einfach (.) mein Leben genießen" (Z. 836–838). Ihre Einstellung zur Ernährung, der Umgang mit Tieren, rassistische Äußerungen in ihrem Umfeld bis hin zur Kritik an Wirtschafts- und Unternehmenspolitik, der die Familie und ihr Freund eher positiv gegenüberstehen, erzeugen zahlreiche Konflikte in Simones Lebensführung. Die Aneignung eines sozialkritischen Selbstverhältnisses verbunden mit der Absicht einer Veränderung – sei es die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit oder die Einflussnahme auf das eigene Umfeld – entfaltet bei Simone nur Wirksamkeit im Personenkreis und organisatorischen Umfeld des Studiums. Außerhalb der Universität, wo das Wissen um strukturelle Probleme ihr zu dicht ‚auf den Leib rückt', entsteht bei ihr eine Zurückweisung des imaginativen Handlungsentwurfs.

Der Modus der Grenzbearbeitung ist anders gelagert im Fall Patricia. Auch bei ihr wird mit dem Studium die Frage nach einem zu ihrem familialen Umfeld alternativen Lebensentwurf aufgeworfen. Es sind diese grundlegenden und krisenhaften Auseinandersetzungen der beiden Studentinnen, die für Bedingungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen interessant sind und die es nahelegen, die sozial ungleichen Ausgangslagen zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4.6.4).

Typ 4 – Zielregulierender Basistyp

Der *zielregulierende Basistyp* steht ganz in der Logik eines imaginierten zukünftigen Arbeits- und Berufsverhältnisses, mit dem die Studienerwartungen reflektiert werden. Als Hauptvertreterinnen dieses Typs können Jasmin und Rachel gelten. Beide kennzeichnet darüber hinaus, dass sie zwischen Fantasien eines Aussteigerlebens und einem von der Mutter erwarteten normalbiografischen Lebenslauf mit sicherer Erwerbsarbeit changieren. Durch die dominante Orientierung beider Studentinnen an einer zukünftigen Erwerbsarbeit werden vorrangig die Arbeitsformen innerhalb des Studiums thematisiert und mit den eigenen Selbstentwürfen eines sinnvollen Studiums verknüpft.

Parallel dazu werden alternative Lebensführungsstrategien durchgespielt, die außerhalb der antizipierten Normalbiografie liegen. Die auf den Auslandsreisen gemachten Erfahrungen fungieren dabei als ein psychosoziales Moratorium gegenüber den Erwartungen der Mutter, die zwar aufgeschoben, aber nicht in einen anderen Handlungsentwurf überführt werden können. Das Studium

seinerseits hat nicht die Funktion eines solchen Moratoriums, sondern steht bei Rachel im Kontrast zu und bei Jasmin weitgehend losgelöst von den Reiseerfahrungen. Während die in anderen Regionen der Welt gemachten Erfahrungen bei beiden einen Reflexions- und Handlungsspielraum eröffnen, bleibt dies in Bezug auf die Universität und das Studium selbst weitgehend aus. Für Rachel bedeutete der Eintritt in das Studium das Ende einer gewissen Freiheit, die sie zuvor auf ihren Auslandreisen erfahren hatte. Jasmin trennt ihrerseits wiederum die Studien- und Fernreisewelten voneinander. Dazu werden unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume herangezogen oder anders gesagt, bestimmte konjunktive Erfahrungsräume, die sich zu einem bestimmten biografischen Zeitpunkt ergeben, sind für die Reflexionsweise über das Studium relevant, wodurch das Studium zugleich anders erlebt und rückblickend bewertet wird. Die Differenzierung der konjunktiven Erfahrungsräume nach den jeweiligen Fällen ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4.6.2 Das Verhältnis der Studierenden zu den konjunktiven Erfahrungsräumen der partnerschaftlichen, Peer- und familiären Beziehungen

Maßgeblich für den Ort der Bearbeitung von Studienproblemen sind die sozialen Auseinandersetzungen in den konjunktiven Erfahrungsräumen der Interviewten. Die rekonstruierten (impliziten) Spannungsverhältnisse entfalten sich erst in den konjunktiven Erfahrungsräumen der partnerschaftlichen Beziehung, der sozialen Beziehung (Peers) und der familiären Beziehung. In der komparativen Analyse konnten so drei Typiken weiter unterschieden werden. Diese fallen durch kontrastierende und gemeinsame modi operandi auf, mit denen die Spannungsverhältnisse im Studium bearbeitet werden.

Erfahrungsraum vom Typ „Beziehung und Studium"
Die Typik *Beziehung und Studium* beschreibt die Bedeutung, die von den Interviewten ihrem Partner oder Partnerin zugeschrieben wird, um das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und den wahrgenommenen Normen- und Rollenanforderungen zu bewältigen, oder anders ausgedrückt, um den imaginativen Handlungsentwurf zu realisieren. Der Modus der Auseinandersetzung ist vornehmlich durch den jeweiligen Basistyp bestimmt, der dann aber nach anderen Normen sowie Dimensionen wie Herkunft und Geschlecht (und über das Sample hinaus wahrscheinlich auch Generation bzw. Alter, Bildungsgrad, Kinder etc.) unterschiedlich ausgestaltet wird.

In den acht Interviews kommen zwei Untertypiken zum Ausdruck; die erste Untertypik zeichnet sich durch eine *modifizierende Orientierung zur*

Paarbeziehung aus, die zweite Untertypik zeichnet sich durch *eine konsolidierende Orientierung zur Paarbeziehung* aus.

a) *Modifizierende Orientierung:* Diese Untertypik ist dadurch charakterisiert, dass der/die BeziehungspartnerIn als hinderlich für den imaginativen Handlungsentwurf gesehen wird. Das trifft auf Maria zu. Sie empfindet ihre aktuelle Beziehung als Gefahr für ihr eigenes Leistungspotenzial. Der affektive Bezug auf die eigene Leistung wird als nicht kompatibel mit dem Sozialverhalten des Freundes bewertet. Bei Maria deutet sich deshalb ein baldiges Ende der Beziehung an, da der Freund als nicht geeignet beschrieben wird, um Marias Zukunftswünschen nach einer Kleinfamilie die nötige Sicherheit zu geben.

Weniger eindeutig ist es bei Eduard. Dieser bezeichnet seine Beziehung als „riesen Verpflichtung", was darauf schließen lässt, dass er die organisatorischen Herausforderungen, die er im Studium erlebt, auch auf seine Freundin überträgt, wenn er über mögliche weitere Schritte wie das Zusammenziehen nachdenkt. Dies kann jedoch nicht weiter belegt werden.

b) *Konsolidierende Orientierung:* Die Untertypik ist dadurch charakterisiert, den/die BeziehungspartnerIn in den imaginativen Handlungsentwurf zu integrieren, wobei ihm/ihr ein erhebliches Enaktierungspotenzial zugeschrieben wird. Dies gilt insbesondere für die interviewten Frauen. Für die Studentinnen stehen beispielhaft die Ausführungen von Patricia und Jasmin. Bei Patricia wird der Freund dazu bewegt, ein Studium aufzunehmen, um im Falle von Patricias Scheitern für Sicherheit sorgen zu können. Bei Jasmin hilft ihr der Freund, ein ‚normales' Leben in Deutschland weiterführen zu können. Eine ebenso konsolidierende Orientierung stiftet der Freund von Simone. Ihr Freund hilft ihr, die Trennung zwischen universitärer und privater Sphäre besser zu vollziehen. Jasmin und Simone schildern ihre Lage als nicht so prekär, wie dies Patricia tut, dennoch bieten die Freunde unterschiedliche Ankerpunkte angesichts der von den Frauen erlebten Konflikte und Krisen.

Erfahrungsraum vom Typ „Peers und Studium"

Die Typik der *sozialen Peer-Beziehung* beschreibt, woran sich die betreffenden Personen bei der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zu anderen KommilitonInnen orientieren. Dass durch das Studium an einer Universität die normative Infrastruktur sozialer Beziehung erfasst wird und für die Entwicklung der Subjektautonomie Bedeutung hat, muss besonders betont werden – auch wenn diese Aussage für einige LeserInnen als Allgemeinplatz gelten mag.

Die Typik ist durch die zeitspezifischen Erfahrungsräume charakterisiert, die ausschlaggebend sind, damit den Studierenden die soziale Integration in ihr Studium gelingt. Gelingt der Einstieg, wird die Qualität des Studiums insgesamt

positiver erfahren, auch wenn beispielsweise organisatorische oder familiäre Probleme während des Studiums präsent sind oder sich abzeichnen. Dieser Befund ist besonders hervorzuheben. Stabile Sozialbeziehungen während des Studiums wirken ausgleichend auf andere Sozialkonstellationen und führen dazu, die Eigenqualität des Studierens stärker zu erfahren. In den Interviews können zwei Untertypiken unterschieden werden: der *Einstieg in das Studium (Einführungswoche)* und der *Studienwechsel*.

a) *Einstieg in das Studium (Einführungswoche):* Die Untertypik *Einstieg in das Studium* markiert, zu welchem Zeitpunkt insbesondere die Bedeutung der Sozialbeziehungen innerhalb des Studiums besonders thematisiert wird. Der imaginative Handlungsentwurf wird von den Interviewten in diesem Zusammenhang weniger beeinflusst. Es geht nicht so sehr um Zielvorstellungen, die durch das Studium mit dem eigenen Orientierungsrahmen verbunden werden, als um Selbstwirksamkeitserfahrungen und Orientierungsbedarf in der Studienorganisation, die dann durch den gelingenden oder nicht-gelingenden Einstieg in das Studium als positiv oder negativ erfahren werden. Folglich kann nach den Dimensionen *Selbstorganisationsbezug* und *Selbstwirksamkeitsbezug* unterschieden werden. Für einen *Selbstwirksamkeitsbezug* durch KommilitonInnen stehen repräsentativ die Fälle Patricia Simone, Jasmin (erstes Studium). Für einen *Selbstorganisationsbezug* durch KommilitonInnen stehen repräsentativ die Fälle Alfred und Eduard.

b) *Studienwechsel:* Der *Studienwechsel* ist die zweite (optionale) Phase, in der die Sozialbeziehungen innerhalb des Studiums thematisiert werden. Einen Wechsel des Studienfachs haben Patricia, Jasmin, Sven und Rachel vollzogen. Der Studienwechsel kann eine Vielzahl von Auswirkungen bereithalten. Zunächst zeigt sich, dass der Studienwechsel häufig mit einer Orientierungskrise einhergeht. Ob diese erfolgreich bearbeitet werden kann, hängt dabei in nicht unerheblichem Maß vom sozialintegrativen Einschluss in das neue Studium ab. Gelingt der Einschluss nicht oder schlechter als zuvor, gewinnen die Erfahrungsräume der partnerschaftlichen und familiären Beziehung an Bedeutung, wie dies bei Jasmin, Rachel und Patricia deutlich wird.

Patricia sieht sich einem ständigen Konkurrenzkampf ausgesetzt. Rachel kann aufgrund ihrer zahlreichen Umzüge nicht auf ein engeres Netz befreundeter KommilitonInnen zurückgreifen. Ähnliches gilt für Jasmin (im Lehramtsstudium), die sich durch ihre spezielle Fächerkombination in wechselnden und unterschiedlichen Seminargruppen wiederfindet und deshalb auch, anders als in ihrem ersten Studium, kaum Anschluss findet und nicht zuletzt deswegen zu einer gänzlich anderen Bewertung dieser Studienzeit gelangt.

Erfahrungsraum vom Typ „Familie und Studium"
Die Typik des familiären Erfahrungsraums ist durch eine stark zielregulierende Funktion bestimmt. Dies gilt auch unabhängig von der Basistypen-Einteilung. Eltern wollen, dass ihre Kinder einen Abschluss machen. So weit so gut. Die Bedeutung der familiären Beziehung tritt in den Interviews in Erscheinung, wenn partnerschaftliche oder soziale Einbindungen im Studium fehlen. Wenn das familiäre Verhältnis konfliktfrei ist, wenn keine allzu konkrete Erwartungshaltung an den Nachwuchs gerichtet wird, spielt das familiäre Verhältnis für den gewählten Studiengang keine relevante Rolle in der Erzählung. Ein Spannungsverhältnis im imaginativen Handlungsentwurf kann nicht verzeichnet werden. Dieses wird auf anderen Ebenen ausagiert. Hier lässt sich lediglich eine Untertypik darstellen: *Erwartungsdruck*.

Erwartungsdruck
Bemerkenswert ist, dass aufgrund familiärer Probleme, Konflikte und Distanzierungen ein verstärkter Fokus auf das Studium selbst gerichtet wird. Der Rückzug aus der Familie und die Abkehr von den Erwartungen seitens der Eltern trägt zu positiveren Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Studium und im Studium bei (mit Ausnahme von Sven). Dominiert die zielregulierende Perspektive der Mütter wie bei Jasmin und Rachel, dann scheint auch der Eigenwert der Erfahrungen im Studium anders dargestellt zu werden. Ambivalenter zeigt sich dies bei Patricia und bei Simone. Simone reagiert auf die zeitweilige schwere Erkrankung der Mutter mit einer intensiveren Auseinandersetzung mit ihrem Studium, indem sie mehr Zeit an der Universität verbringt. Für Patricia und zunächst auch für Jasmin gewinnt das Studium jenseits einer zielregulierenden Anspruchshaltung ihrer Eltern an Wert.

4.6.3 Relationierung der Basistypen mit den erfahrungsraumbezogenen Typiken

Die Basistypen stellen erfahrungsraumbezogene Prozessstrukturen innerhalb des Studiums dar, in denen das Spannungsverhältnis von Normen und Erwartungsanforderungen im Studium mit den habituellen Orientierungen der Studierenden bearbeitet wird. Prozessstrukturen beschreiben das Zusammenspiel unterschiedlicher Gestaltungsverhältnisse, die zu spezifischen Studienerfahrungen aggregiert werden können. Die Basistypen *Selbst- und Fremdregulation, Zielregulation, Ablaufregulation* und *Grenzregulation* stellen demnach generelle erfahrungsraumübergreifende Prozessstrukturen bei der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen habituellen Dispositionen der Interviewten und erfahrungsraumspezifischen Erwartungen und Anforderungen des Studiums dar.

Abbildung 2: Relationierung Basistypen und erfahrungsraumgebundener Typiken (eigene Darstellung)

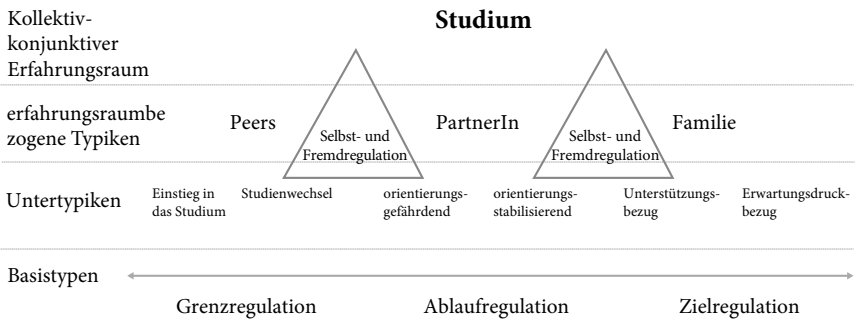


Abbildung 2 fasst die Relationierung der Basistypen zu den erfahrungsraumbezogenen Typiken grafisch zusammen. Die Grafik zeigt mittels einer Abstraktion der gefundenen Gemeinsamkeiten, auf welchen Ebenen Spannungsverhältnisse innerhalb des Studiums artikuliert werden. Aus den biografischen Rekonstruktionen wird nun ersichtlich, dass Abhängigkeiten in der Wahrnehmung, im Sprechen und Handeln über das Studium, in besonderer Weise durch Sozialräume konstituiert, modelliert und transformiert werden. Das Sich-ins-Verhältnis-Setzen der Studierenden zu den Erfahrungen im Studium erfolgt, soll es bestimmend für die Bearbeitung von Selbst- und Weltverhältnissen werden, über imaginative Bezugsrahmen. Es konnte mit den einzelnen Interviews gezeigt werden, dass imaginative Handlungsentwürfe interpersonell bestimmt sind, während imaginäre Handlungsentwürfe auf strukturelle Veränderungen und Erklärungsansätze zielen, die jedoch für die eigene Handlungspraxis nicht weiter reflexiv eingefangen werden können, und damit auch kein Enaktierungspotenzial aufweisen. Tatsächlich erscheint es nur so möglich, dass Studierende das Erlebte als handlungswirksam konzipieren, wenn dies über spezifische Sozialitätsformen hergestellt werden kann.

Die Darstellung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Prozessstrukturen innerhalb des Studiums auf mehrdimensionale Weise verarbeitet werden und in ihren Wirkungsgraden miteinander korrelieren. Die Untertypiken bezeichnen innerhalb dieses Spektrums, welcher Basistyp tendenziell innerhalb der erfahrungsraumbezogenen Typiken stärker ausgeprägt ist und zur Bearbeitung von Spannungsverhältnissen herangezogen wird. Auf die Darstellung weiterer diagonal und wechselseitig verlaufender Verweise zwischen den jeweiligen Ebenen habe ich zwecks Übersichtlichkeit verzichtet. Der Basistyp der *Selbst- und Fremdregulation* ist zudem anders dargestellt, um die mehrdimensionalen Verarbeitungswiesen deutlicher herauszustellen.

Die Bedeutung von Sozialitätsformen innerhalb des kollektiv-konjunktiven Erfahrungsraums Studium kann am Beispiel Patricas illustriert werden.

Aufgrund von Patricias Zuwanderung ist die Anpassungserwartung an und durch das Studium wesentlich höher ausgeprägt als bei den anderen Interviewten. Dies bedingt zunächst, dass Patricia die hohe Erwartungshaltung der Familie zielregulatorisch bearbeitet. Die neuen Beziehungen innerhalb des Studiums führen gleichzeitig zu erweiterten Selbstwirksamkeitserfahrungen; mit ihnen und durch sie beginnt Patricia, neue Zielvorstellungen ihrer Lebensführung reflektierend zu bearbeiten. Mit dem Studienwechsel schafft es Patricia, auch wenn sie diesen zunächst ihrer Familie gegenüber verschweigt, sich ein Stück weit von der Erwartungshaltung der Familie und dem von ihr empfundenen institutionellen Leistungsdruck zu lösen. Damit behandelt sie das Bearbeitungsverhältnis grenzregulatorisch, wodurch es (vermutlich) überhaupt erst dazu kommt, dass sie Kritik am Leistungsprinzip (vermutlich auch durch das neue Studium) üben kann. Die weitere Bearbeitung durch den grenzregulatorischen Typ wird jedoch durch den Freundeskreis wieder eingeengt. Der Freundes- und Bekanntenkreis (nicht nur KommilitonInnen) versagen ihr die Anerkennung ihrer Studienentscheidung, indem sie die Zielkategorie, nämlich gut bezahlte Arbeit durch bestimmte Studienabschlüsse, geltend machen. Die Peers tragen einerseits dazu bei, dass Patricia in der Auseinandersetzung mit und in der Bearbeitung ihrer Studienorientierung neue Handlungs- und Reflexionsspielräume antizipiert, anderseits dokumentiert sich, dass auch dieses Verhältnis durch andere MitakteurInnen im universitären Feld wieder in Richtung einer Anpassung an ein karriereförderliches Denken modifiziert wird. Patricia sieht sich so mit widersprüchlichen Anforderungen, Erwartungen und Erfahrungen konfrontiert, die sie dann in Auseinandersetzung mit einer ablaufregulierenden Bearbeitungsweise verhandelt, wenn sie im Interview schließlich zu der Entscheidung gelangt, doch ein Masterstudium anzuschließen, ihren Freund dazu bringt, doch ein BWL-Studium aufzunehmen oder über einen Ortswechsel für die Möglichkeit eines Masterstudiums nachdenkt. Für die anderen Fälle ließen sich teilweise ähnliche, wenn auch nicht identische Zickzack-Bewegungen nachzeichnen. Die Grafik sagt somit nichts über die Verortung und Unterscheidung gender- und migrationsspezifischer Zusammenhänge aus. Hierzu ist es nötig, getätigte Äußerungen, wie am Fall Maria ausführlicher erläutert, auch vor dem Hintergrund der Interviewsituation und der Geschlechterordnung, die durch das Interview performativ hervorgebracht wird, zu berücksichtigen.

4.6.4 Bildungs- und Subjektivierungsprozesse – Mehrebenenanalyse

Im vierten Schritt werden die aus der typologischen Verdichtung gewonnenen Ergebnisse auf die theoriebezogene Charakterisierung von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen hin abgebildet.

Abbildung 3: Bildungs- und Subjektivierungsprozesse im Rahmen der Mehrebenenanalyse – Falldifferenzierung (eigene Darstellung)

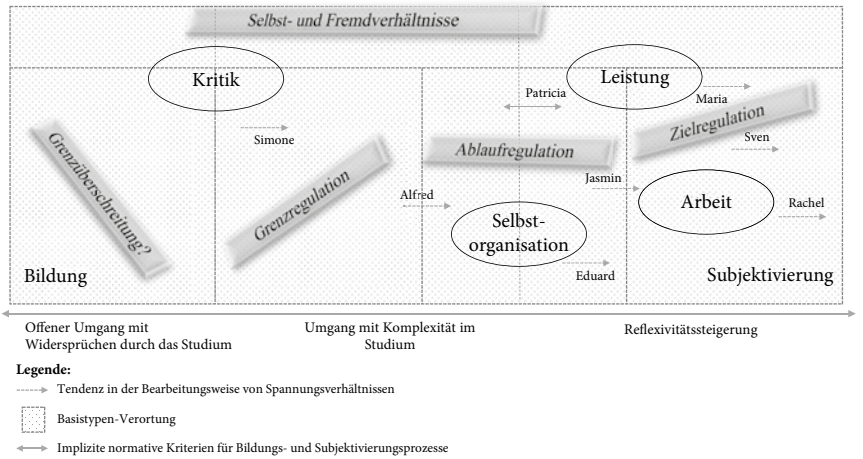


Abbildung 3 dient dazu, die Forschungsergebnisse unter der Leitfrage, wie Bildungs- und Subjektivierungsprozesse operationalisiert werden können, zu veranschaulichen. Sie zeigt den kollektiv-konjunktiven Erfahrungsraum falldifferenziert, wie er sich im vorliegenden Sample unter Einbezug der in Kapitel 3.2 aufgeführten impliziten normativen Kriterien, die einen Bildungs- und Subjektivierungsprozess charakterisieren können, darstellen lässt. Die grau unterlegten Bezeichnungen der Basistypiken dokumentieren nochmals die spezifische Spannbreite der bearbeiteten Spannungsverhältnisse. Ich habe diesen vier Basistypen zu illustrativen Zwecken einen fünften mit Fragezeichen versehenen Typus der *Grenzüberschreitung* hinzugefügt, der sich aus den Interviews nie eindeutig bestimmen lässt. Dennoch ist es für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung besonders interessant, diesen Grenzgang zu thematisieren (vgl. Koller 2012). Die Frage, unter welchen Gegebenheiten eine solche Grenzüberschreitung im Studium gedacht bzw. erreicht werden könnte und unter welchen Bedingungen diese überhaupt als möglich erscheint, bleibt zunächst offen, wird aber im Sinne eines Grenzganges abschließend noch diskutiert (vgl. Kap. 5.3).

Die im Studium dominanten Subjektivierungsweisen (durch Kritik, Selbstorganisation, Leistung und Arbeit) sind wiederum entlang einer Äquivalenzbeziehung auf einem Spektrum geordnet, der auf das in Kapitel 3.2 thematisierte Spannungsverhältnis von Bildung und Subjektivierung verweist. Die Grafik lässt trotz der getroffenen Anordnung offen, inwiefern Arbeit, Leistung und Selbstorganisation als Logik der Subjektivierung auch mit der Möglichkeit von Bildungsprozessen einhergehen. Nahegelegt wird mit der Anordnung allerdings, dass die

Bearbeitungsweisen der Studierenden nicht initiativ auf das Erkennen komplexer Zusammenhänge wirken und eher eine Schließung anstatt einer weiteren Bearbeitung von Widersprüchen und Problemlagen im Studium implizieren. Dieser Zusammenhang erscheint plausibel, aber nicht zwingend. Die Einordnung der Fälle entlang des Äquivalenzrelation sagt zudem nichts über das bereits vorhandene Reflexionsniveau der Interviewten aus, sondern nur darüber, wie es im Interview bearbeitet wird. Marias und Simones Reflexionsniveau sind beispielsweise als hoch einzustufen.

Die Subjektivierungsweisen werden von den Interviewten mit Ausnahme von Patricia im Modus von Stabilisierungs- und Konsolidierungsprozessen erfahrungsraumspezifisch von den Interviewten behandelt, um für sich selbst Handlungsfähigkeit herstellen zu können. Der Wunsch zur Veränderung der eigenen Persönlichkeit oder zuvor erworbener Wissensbestände wird eher als latente Bedrohung des eigenen Selbstentwurfs, denn als Ermöglichung der Erschließung neuer Erfahrungsräume reflektierend bearbeitet oder ab einem gewissen Punkt schlicht zurückgewiesen.

Zum Umgang mit imaginativen Handlungsentwürfen – Modi einer feldspezifischen Subjektivierung im Rahmen des Studiums

Dass soziale Ungleichheiten im Bildungssystem durch Unterschiede in der Herkunft verursacht werden, lässt sich mit ausreichender Selbstverständlichkeit für diverse Forschungskontexte im Hochschulbereich übernehmen, ohne Bourdieu selbst immer wieder neu zu rezipieren (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2012; Lange-Vester/Bremer 2020). Dabei ist wenig erforscht, wie sich insbesondere Aneignungsprozesse im Studium vollziehen. Zugespitzt lässt sich so für die vorliegende Untersuchung fragen, inwiefern die institutionellen Erwartungen und Selbstthematisierungen, die jeweils reflexiv verhandelt werden, an den habituellen Mustern gebunden bleiben und inwiefern diese als Passungs-, Spannungs- oder Anpassungsverhältnisse bearbeitet werden.

Der Umgang mit imaginativen Handlungsentwürfen im Rahmen des Studiums und des eigenen sozialen Eingebundenseins muss vor diesem Hintergrund noch weiter relationiert werden. Gerade eine feldspezifische Unterscheidung erscheint in Anlehnung an Bourdieu und die Forschungsabsichten der Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse plausibel und als sinnvolle Ergänzung. In Abhängigkeit davon, welchen sozial-ökomischen Status die Studierenden besitzen und welches ökonomische, kulturelle oder soziale Kapital die Eltern aufweisen, erfolgt die Anpassung an universitäre Ansprüche und Erwartungen über spezifische Aushandlungsprozesse, die mit Subjektivierungsweisen korrespondieren und die sich dann auf der imaginativen Ebene als Subjektivierungsprozesse bestimmen lassen.

Abbildung 4: Feldspezifische Subjektivierungsprozesse – Zum Umgang mit imaginativen Handlungsentwürfen (eigene Darstellung)

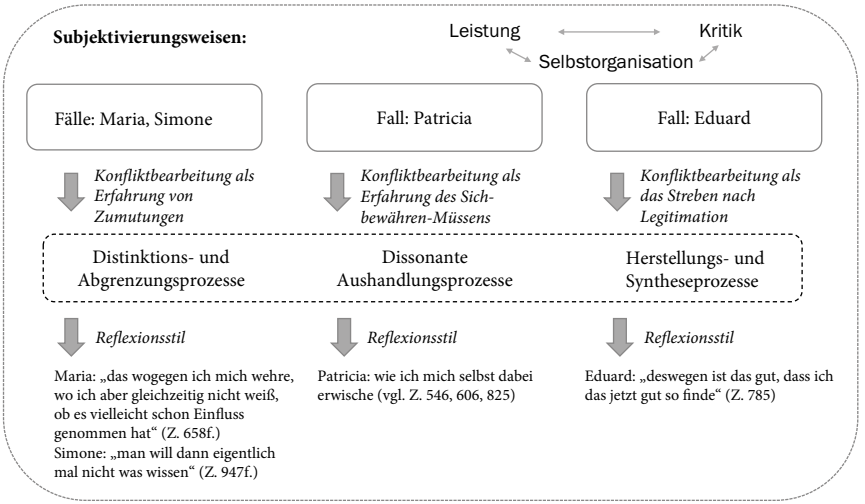


Abbildung 4 zeigt den Umgang mit imaginativen Handlungsentwürfen, die sich nun subjektivierungstheoretisch lesen und feldspezifisch differenzieren lassen. Die Konfliktbearbeitungen der (impliziten) Spannungsverhältnisse kennzeichnen den Konnex mit dem Enaktierungspotenzial, was durch die je spezifische Studien- und Lebenssituation verursacht wird. In den jeweiligen Fällen gibt es Formulierungen, die den Umgang mit diesem Enaktierungspotenzial sehr deutlich als (implizites) Spannungsverhältnis kennzeichnen. Zur Veranschaulichung sind einige Aussagen exemplarisch ausgewählt, die zuvor in den Fallbeschreibungen herausgearbeitet wurden. Diese sind hier als *Reflexionsstil* bezeichnet und lassen sich nun feldspezifisch differenzieren. Insbesondere bei den Aussagen von Maria, Simone, Patricia und Eduard konnten markante Unterschiede im Umgang mit dem jeweiligen Enaktierungspotenzial herausgearbeitet werden. Probleme und Konflikte im Studium werden bei Maria und Simone durch soziale Grenzziehungen reflexiv behandelt. Was sich zeigt, ist nicht die reibungslose Reproduktion des jeweiligen Habitus im Studium unter gegebenen Bedingungen, sondern die adaptiven Prozesse eines reflexiven Habitus, die ausgehend von den gemachten biografischen Erfahrungen bearbeitet werden. Je nach Herkunft und sozioökonomischen Kontext handelt es sich um Distinktions-, Spannungs- oder Anpassungsverhältnisse. Die Universität fungiert in den Fällen Maria und Simone als Ort, in dem soziale Zuschreibungen auf (nicht-)akademische Akteure von den Studierenden internalisiert und reproduziert werden. Es wird bei Marias aktuellem Freund, der eine Ausbildung gemacht hat, als auch gegenüber dem außeruniversitären Freundeskreis, wie bei Simone, zunehmend der Wunsch nach Distinktion sichtbar. Währenddessen arbeitet Patricia sich an den Vorurteilen

ihres Freundeskreises ab, die ihrerseits ihre Bildungs- und Erfolgsvorstellungen auf Patricias Situation übertragen; sie kann sich aufgrund ihrer Herkunft und sozialen Lage dem nicht entziehen. Der Kampf um Anerkennung, die Frage, ob Patricia und ihr Freund trotz prekärer Beschäftigungsaussichten gut werden leben können, ist nicht zuletzt ein Kampf gegen den berufsfeldbezogenen Klassismus, der mit bestimmten Studiengängen verbunden wird. Dazu gehört auch eine Abgrenzung von denen, die nicht studieren. Eduard indes bewältigt seine Schwierigkeiten mit dem Studium und gibt dies als legitimen Bildungserfolg aus, was er unter Hervorhebung seiner anfänglichen individuellen Organisations- und Zeitprobleme bekräftigt. Eine Kritik an den Studienbedingungen erscheint für ihm nicht sinnvoll.

Die Subjektivierungsweisen geben einen Einblick in erfahrungsraumgebundene Aneignungslogiken, die während des Studiums unter Rekurs auf spezifische Selbstverhältnisse sozial ausgehandelt werden. Subjektivierungstheoretische Perspektiven erscheinen als detailliertere Heuristik, mit der sich Distinktionslogiken, notwendige, adaptive und legitime Vorstelllungen über einen institutionenspezifischen Fokus feiner herausstellen lassen. Die Kräfte der studentischen Imaginationen entfalten eher reproduzierende Wirkungen sozialer Ungleichheit, als dass sie deren Mechanismen durch ihr Studium subversiv zu unterlaufen vermögen.

Bildungs- und Subjektivierungsprozesse im Spiegel von Distinktionsverhältnissen

Zur weiteren Diskussion des Verhältnisses von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen können beispielhaft die Fälle Patricia und Simone herangezogen werden. Patrica hat durch ihre Zuwanderungsgeschichte eine besonders missliche Lage. Sie kann der Verwirklichung eigener Lebensziele im Grunde nur durch eine Distanzierung zu ihrem Herkunftsmilieu und den familialen Erwartungen begegnen. Wenn Patricia in der Selbstreflexion mehrmals davon spricht, sich selbst zu erwischen und eigentlich nicht im Sinne eines Leistungs- und Verwertungsregimes denken und handeln zu wollen, steht dies im Zeichen eines „Bildungsvorhalts" (Kokemohr 2017). Der Bildungsvorhalt charakterisiert, dass die von Patricia geschilderten biografischen Möglichkeitsräume offengehalten werden und das auch gegen ihren Willen. Patricias biografische Situation lässt sich nur in Relationen möglicher Entscheidungen und Handlungen heraus deuten, die als Resultat eines Bildungsprozesses auf diese Widersprüche denkbar wären. Für Patricia ginge es darum, bestimmte Sachverhalte und Praktiken der Lebensführung zu überdenken, neue Modi des Umgangs zu finden und sich ohne Angst auf diese einlassen zu können. Bei Patricia gestaltet sich die Auflösung des strukturellen *double binds* an das traditionelle Familienmilieu auf der einen und den Leistungsanforderungen des Bildungssystems auf der anderen Seite zum Zeitpunkt des Interviews als nicht umsetzbar. Andere Konstruktionen sind aus dieser biografischen Statuspassage heraus nicht denkbar. Der soziale

und ökonomische Aufstieg setzt eine Entfremdung vom Familienmilieu und potenziell auch vom Freund voraus. Zugleich bleibt der Aufstieg Bedingung für die ihr zuerkannte Anerkennung von Freunden und Familie. Der Realisierung eines eigenen Lebensweges mit dem Freund vor dem Hintergrund einer als prekär imaginierten Zukunft kann sie ebenso wenig entsprechen, da ihr sowohl die Wertschätzung für einen ‚anderen' Lebensentwurf versagt wird, als auch die Situation des Freundes den sozialen und ökonomischen Aufstieg unwahrscheinlich macht.

Simone vertritt als einzige einen explizit wissenschaftlichen Anspruch, mit dem sie auch alltägliche Konflikte und Problembearbeitungen theoretisch-reflektierend überformt. Im Vorfeld wie zu Beginn des Interviews vollzieht Simone ihre Selbstpositionierung, in dem sie ihr Interesse an meiner qualitativen Studie begründet. Simone erwartet in der Interviewsituation einen fachlichen Austausch, indem sie die eingeübten und verfügbaren wissenschaftlichen Orientierungen zum Einsatz bringen kann. Diese Erwartungshaltung wird durch die Zurückhaltung des Interviewers wiederholt unterlaufen, wodurch ein Spannungsverhältnis zur von ihr implizierten Feldlogik entsteht. Auffällig ist, dass das von ihr affirmierte sozialkritische Selbstverhältnis sich sodann im Vollzug des Erzählens anders darzustellen beginnt. Wo der Wandel ihrer Kritikfähigkeit nicht mit Handlungszuwächsen und der Anerkennung dieser Haltung einhergeht und ganz praktisch auf Grenzen der eigenen Lebensführung verweist, werden die thematisierten Widersprüche bei Simone nun auch erkennbar habitusspezifisch innerhalb der Erzählung bearbeitet. In der situativen Bezugnahme des Interviewers zu Simones Problem der Grenzziehung zwischen Studium und privater Lebensführung zeigen sich habitusspezifische Strategien von ihr, diese Situationen zu bewältigen. Diese bestehen sowohl in der Aushandlung eines Distinktionszusammenhangs wie auch in der temporären Negation des akademisch-kritischen Selbstverhältnisses.

Während der leistungsvermittelnde Feldcode Patricias soziales Verhalten reguliert und dominiert, geschieht dies bei Simone über einen Feldcode der (Sozial-)Kritik. Beiden gelingt es nicht, ein konfliktfreies Aushandeln herzustellen, was maßgeblich durch das außeruniversitäre und familiäre Umfeld bedingt ist. Damit gehen Ohnmachtserfahrungen einher, die dann umso auffälliger reflektiert werden. Für beide findet eine widersprüchliche Aneignung und Aushandlung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungskontexte durch die jeweiligen feldspezifischen Maßstäbe statt. Simone ist sensibilisiert für zahlreiche Widersprüche, die sich aus ihrer eigenen Lebensführung ergeben, weil sie den Anspruch hat, eine kritische Persönlichkeit zu sein und sich dadurch auch verändern zu wollen. Der beschriebene Bewusstseinswandel, mit dem sie widersprüchliche Erfahrungen verbindet und potenziell offenhalten muss, lässt bis dahin einen durch das Studium angeleiteten Bildungsprozess im Sinne einer reflexiven Distanznahme sichtbar werden. Nun ist dieser Prozess aber begleitet durch

spezifische Distinktionsmechanismen, die sich durch eine insgesamt deutlich bessere Lebenssituation auszeichnen. So unterscheiden sich die Modi der Kritik der beiden Studentinnen. Während Simone an Kritik Möglichkeiten der Selbstwirksamkeit knüpft, dies jedoch auf die Sphäre des Studiums und zukünftigen Berufslebens beschränken möchte, richtet sich Patricias Kritik gegen eine *Zurichtung* durch das Leistungsprinzip, das entgrenzend wirkt. Genau dieser entgrenzenden Wirkung möchte Simone jedoch in Bezug auf ihr privates Leben am liebsten entgehen.

Auf der Suche nach der Art und Weise, wie das Subjekt in die Universität eintritt, auf welche Art und Weise es sich diese Welt erschließt, werden die Grenzen und Mechanismen deutlich, mit denen die Befragten Unzulänglichkeiten und Probleme reflexiv schildern. Eine Bearbeitung komplexer Zusammenhänge gelingt nur, „wenn Studierende sich auf signifikante Andere, auf sinnstützende Sozialsysteme beziehen können, die ihnen erlauben, im kommunikativen Austausch Plausibilität der angesonnenen neuen Orientierungen zu erproben" (Marotzki/Kokemohr 1989, S. 7). Die Behauptung des handlungsfähigen Subjekts im Studium, das nicht in den Widerstand durch Studienerfahrungen oder gegen gewisse Studienbedingungen eintritt, erfolgt durch die Herstellung einer Distinktion. In seiner vielbeachteten Autobiografie „Rückkehr nach Reims" (2016) hat Didier Eribon den Akt der Distinktion auf den Punkt gebracht. Bei einer Distinktion handelt es sich um „einen Unterschied im Sinne einer Kluft, die konstitutiv ist für das Selbst und die Art, wie man sich selbst sieht, und zwar immer im Vergleich zu den anderen den ‚bildungsfernen' oder ‚unteren Schichten'" (ebd., S. 98). Vieles spricht an dieser Stelle dafür, die Strukturzusammenhänge und Erwartungshorizonte des Studiums selbst als eine solche Kluft zu begreifen, die konstitutiv für das Selbst und seine Subjektivierungsweisen ist. Wer die doxa des universitären Feldes nicht als natürliche Ordnung erlebt oder bereit ist, sich ihren Spielregeln zu fügen und ihre Unzulänglichkeiten zu akzeptieren, tritt auch zu ihren Mitakteuren auf Distanz. Hinzu kommt die Entstehung dieser Kluft zwischen universitären und außeruniversitären Lebensformen bzw. das Gefühl von Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit bei denjenigen, die die doxa eher affirmativ inkorporieren und reproduzieren. Die Auflösung von im Studium entstandenen Konflikten, so deutet es sich bei Maria und Simone an, erscheinen auch hier einzig durch den Akt der Distinktion von Freunden und Bekannten möglich, die ein gewisses Wissen nicht haben oder denen alles, was mit Leistung und Bildung zu tun hat, irgendwie fremd ist (siehe die beiden Fallauswertungen). Die Distinktion ist für die besser situierten Studierenden maßgeblich für die Bewältigung von Problemen und die Herstellung von Kontinuität im Studium, damit das Gefühl von Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. Gleichzeitig sind diejenigen, die einen geringeren sozialen Status aufweisen, auf die Anerkennung der Anderen angewiesen, während sie auf die symbolische Ordnung des universitären Feldes verpflichtet werden.

4.6.5 Zusammenfassung der Zwischenergebnisse

Aus dem Sample von acht Fällen wurden vier *regulierende Basistypen* der *Selbst- und Fremdregulation, Ablaufregulation, Grenzregulation* und *Zielregulation* rekonstruiert, die in der biografischen Erzählweise als habitusspezifische Studierweisen über institutionell vermittelte Subjektivierungsweisen sichtbar geworden sind. Basistypen sind Ausdruck des kollektiv geteilten kommunikativen Wissens, mit denen die Studierenden biografische Spannungen in Bezug auf ihr Studium verhandeln und durch welche die Erzählung zum Studium wesentlich Gestalt annimmt. Diese vier institutionellen Basistypen kennzeichnen die Bereiche, die initiativ auf die (impliziten) Spannungsverhältnisse wirken, die je nach Studierendentyp dann unterschiedlich ausagiert werden. Studierende sind nicht auf jeweils einen Basistyp festgeschrieben. Das Studium und die in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen können ebenso andere Basistypen-Orientierungen verstärken und biografische Erzählweisen modifizieren.

Die reflexiven Grenzverhandlungen der Studierenden werden wesentlich durch die erfahrungsraumspezifischen Sozialverhältnisse reguliert. Die jeweils dominierende institutionelle Basisorientierung wird mit anderen konjunktiven Erfahrungsräumen überlagert, die sich in Bezug auf das Studium als *erfahrungsraumgebundene Typiken* der *partnerschaftlichen*, der *Peer-Beziehung* und der *familiären* Beziehung rekonstruieren ließen. Die Typiken konnten noch in weitere Untertypiken und einzelnen Dimensionen unterschieden werden. Sie verweisen zugleich auf Orte und Übergänge, wo sich (implizite) Spannungsverhältnisse in Bezug auf das Studium und der eigenen Lebensführung am deutlichsten vollziehen. Übergreifend lässt sich hier vom kollektiven Erfahrungsraum des Studiums sprechen, wie er sich in der vorliegenden Untersuchung anhand der biografisch narrativen Interviews ergeben hat.

Auf Grundlage der Typenbildung bin ich im Weiteren der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Bearbeitung bzw. der Umgang mit (impliziten) Spannungsverhältnissen als Bildungs- und Subjektivierungsprozesse verstehen lässt. Damit habe ich zugleich dargelegt, inwiefern sich eine Subjektivierungsanalyse mit der Analyse feldspezifischer Codes verbinden lässt, inwiefern sich also der institutionelle Studierendenhabitus und der inkorporierte individuelle Studierendenhabitus (biografisches Gewordensein) zu den Anforderungen des universitären Feldes verhalten. Schließlich wurden fünf Fälle, bei denen sich auch in sprachlich auffälliger Weise solch ein (implizites) Spannungsverhältnis in der Bearbeitung zeigt, feldspezifisch unterschieden. Jene Bearbeitungsweisen wurden als Reflexionsstil *dissonanter Aushandlungsprozesse*, der *Herstellungs- und Syntheseprozesse* und der *Distinktions- und Abgrenzungsprozesse* klassifiziert. Im Anschluss daran wurde gezeigt, dass die jeweiligen Aneignungsprozesse der Studierenden an spezifische Distinktionsmechanismen gekoppelt sind, die wiederum zurück auf deren erfahrungsraumspezifischen Sozialverhältnisse wirken.

Dass sich subjekttheoretische Fragestellungen besonders gut mit einer Perspektive feldspezifischer Praktiken zusammenbringen lassen, spricht für das Zusammendenken der Rezeption von Foucault und Bourdieu innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskussionszusammenhänge über Macht- und Herrschaftsbeziehungen der Universität. Beides – Bedingungen sozialer Ungleichheit und institutionelle Machtverhältnisse – stärker zusammenzuführen, kann – so ein abschließender Befund – dazu beitragen, ein realistischeres Bild für Möglichkeiten und Grenzen universitärer Bildungsprozesse vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und institutioneller Veränderungen zu erhalten, ohne pädagogischen Idealismen und soziologischen Determinismen aufzusitzen.

5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Im letzten Teil dieser Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Studie mit den theoretischen Ausarbeitungen zusammengeführt. Die durch die mehrdimensionale Typenbildung hergestellten Zusammenhänge und Ergebnisse sollen abschließend mit Rückbezug auf den Theorierahmen und den rezipierten empirischen Studien diskutiert und dazu ins Verhältnis gesetzt werden.

In Kapitel 5.1 werde ich auf die Frage eingehen, inwieweit die Ergebnisse des empirischen Teils der vorliegenden Untersuchung in Hinblick auf Studierendenbiografien verallgemeinerungsfähig sind. Bis zu welchem Punkt lassen sich die Ergebnisse theoretisch generalisieren und wo liegen die Grenzen der theoretischen Aussagemöglichkeiten? In Kapitel 5.2 werden die erfahrungsraumgebundenen und feldspezifischen Subjektivierungsweisen Leistung, Selbstorganisation, Arbeit und Kritik-Üben in ihrem Ermöglichungs-, Widerspruchs- und Ausschließungspotenzial im Kontext des Studierens diskutiert. Wenn die Studierenden mit dem Studium die Erwartung verbinden, dass sie an den sich konstituierenden Praktiken auf angemessene Weise teilhaben und den durch diese Praktiken gesetzten Interpretationsrahmen teilen können, dann steht das Studium im Rahmen eines normativen Zusammenhangs, dessen Bedeutung für weitere subjekttheoretische Fragestellungen bewertet und ausgelotet werden soll. In Kapitel 5.3 wird der Bogen zu dem am Anfang dieser Untersuchung formulierten Erkenntnisinteresse zurückgespannt und bildungstheoretisch diskutiert. Das Fazit und Fragen nach anschließenden Forschungsperspektiven schließen die Arbeit ab.

5.1 Zur Generalisierungsfähigkeit der Ergebnisse und Grenzen der Generalisierung

5.1.1 Zur Generalisierungsfähigkeit der Ergebnisse

Am Beginn dieser Arbeit stand die Forderung, dass Diagnosen einer Ökonomisierung der Bildung für den je spezifischen Forschungsgegenstand plausibilisiert werden müssen. Dafür sind die analytischen Voraussetzungen zu schaffen, um nicht differenzlos als eine Art Meta-Kritik zu erscheinen. Der Forschungs- und Entwicklungsgang der Arbeit war dadurch bestimmt, dass die Erarbeitung theoretischer Diskurse und die empirischen Analysen in einem fortwährenden Wechselverhältnis standen. Während die meisten Interviews vergleichsweise früh erhoben wurden und die Auswahl der Grundlagentheorie bereits feststand, ist die inhaltliche Erarbeitung dessen, was den postfordistischen Strukturwandel der Universitäten auszeichnet und welche Kriterien und Kategorien hierfür zu

bemühen sind, maßgeblich durch den selbstgewählten Umgang mit *Leistungsimaginationen* in einzelnen Interviews entstanden. Die Interviews mit Maria und Patricia, auch in ihrer starken Kontrastierung zueinander, haben bezüglich der Rationalisierungsstrategien bei mir Irritationen hervorgerufen, die ich ausgehend vom gewählten Theorierahmen nicht erwartet hatte. Diesen ‚blinden Fleck' der eigenen Analyse-Haltung habe ich dann nachträglich umso mehr für mich aufgearbeitet. Dass ein Großteil dieser Arbeit sich intensiv mit dem akademischen Leistungs- und Optimierungsregime beschäftigt hat, kann als ein wesentlicher Impuls der empirischen Analysen verstanden werden. Es ist besonders auffällig, dass innerhalb eines Gesellschaftssystems, das nicht als leistungsgerechtes System verstanden und beschrieben werden kann, dieses Prinzip im (deutschen) Bildungssystems nach wie vor mit vollem Nachdruck postuliert wird und sich in den Diskursen, Benennungen und Zuschreibungen der Universität als Selbstverständlichkeit hält. Der Begriff der Leistung weist eine Unschärferelation zu Begriffen der Beschleunigung, Kontrolle, Disziplinierung, Arbeit und Optimierung auf. Da aber weniger Interesse besteht, das Leistungsprinzip zu kritisieren, ist es schlichtweg Hegemonie. Wo durch staatliche Regulationen der Ausgleich in den sozialen Verhältnissen nicht hergestellt werden kann, wird dies standardmäßig den Bildungsinstitutionen in Form von Teilhabeversprechen und der Forderung nach Herstellung von Leistungsgerechtigkeit überantwortet. Beides funktioniert über Jahrzehnte hinweg betrachtet allerdings nicht und kann auch nicht funktionieren, weil das Bildungssystem nicht mehr als die Summe seiner Teilsysteme ist. Trotzdem erweitert sich der Forderungskatalog kontinuierlich, unter der gleichzeitigen Maßgabe, kompensatorische Wirkungen zu erzielen. Macht- und Herrschaftskritik, wie mit dem postfordistischen Theorierahmen diskutiert, kann an der konkreten Ausgestaltung dieses Verhältnisses problemlos fündig werden. Trotzdem sollte nicht der Eindruck entstehen, dass eine in Teilen historisch diskutierte Universitätskritik umstandslos in die studentische Aneignung von Studienstrategien übersetzbar sei. Diese Verknüpfung kann dazu dienen, die bildungstheoretische Lust auf Widerspruch, Kritik und Dissens zu dem, was an Universitäten passiert, weiterzutreiben und nicht verstummen zu lassen.

Was sich in den biografischen Erzählungen, den impliziten Erwartungen und Umgangsweisen allerdings deutlich gezeigt hat, ist die soziale Gebundenheit von Selbstthematisierungen und Selbstführungen im Studium. Der institutionelle Effekt ist folgenreich für die Herstellung sozialer Praxen. Fragt man insbesondere nach Gründen für Studienabbruch und Studienerfolg, muss festgehalten werden, dass den Lebenskontexten (Herkunfts-)Familie, Freundschaftskonstellationen und Partnerschaftsbeziehungen ein entscheidendes Gewicht zukommt. Dass diese Zugänge für lern- und bildungstheoretische Betrachtungen nicht neu sind, ist bekannt, darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in der Diskussion um Studienerfolg und Studierfähigkeit individuelle Ressourcen- und Persönlichkeitsentwicklungsansätze dominieren.

5.1.2 Grenzen der Generalisierung – Zur Reflexion der gewählten Methode

Die rekonstruktive Sozialforschung kann die materiellen und diskursiven Übersetzungsverhältnisse durch Mehrebenensysteme des Bildungssystems nicht für sich klären, dennoch kann sie dazu beitragen, wie institutionelle Formen im Bewusstsein der Akteure wahrgenommen und ausagiert werden, die ihrerseits an materielle Bedingungen und diskursive (Vor-)Verständnisse gebunden sind. Die empirische Studie setzte an Differenzierungen und Weiterentwicklungen der Dokumentarischen Methode durch Bohnsack, Geimer und Amling an, wovon letztere vorgeschlagen haben, subjekttheoretische Fragestellungen stärker an eine rekonstruktive Sozialforschung zu binden. In der Kombination beider Verfahren war mir daran gelegen, Aushandlungsprozesse von Studierenden vor dem Hintergrund institutioneller Erfahrungsräume abzubilden, in denen diese sich zu ihrem Studium und der Universität positionieren müssen. In der Analyse wurde verstärkt auf das kommunikativ-generalisierte Wissen der Studierenden zurückgegriffen und darauf, wie dieses Wissen in Auseinandersetzung mit den habitusspezifischen Orientierungsrahmen bearbeitet wird. Gerade die Betrachtung impliziter Spannungsverhältnisse war besonders aufschlussreich für die Frage, welches Enaktierungspotenzial unterschiedliche feldspezifische Codes für Subjektivierungsprozesse haben. Der Einsatz offen geführter narrativer Interviews diente dazu, die Handlungs- und Sinnsetzungsansprüche der Studierenden in ihrer Eigenlogik herauszuarbeiten.

Ein paar Grenzen der Aussagefähigkeit der empirischen Ergebnisse lassen sich klar benennen. Angesichts der Heterogenität der Studierenden ist festzuhalten, dass die Analyse und Interpretation von acht Interviews natürlich nicht die Vielzahl bestehender Orientierungsverhältnisse und das Ausagieren sozioökonomischer Bedingungen im Studium abbilden kann. Weitere und tiefergreifende Differenzierungen bezüglich Generation, Milieu und Geschlecht stehen am Ende einer solchen Arbeit zwangsläufig aus. Nicht zuletzt im Zuge der Heterogenisierung der studentischen Klientel kann von einer einheitlich bestimmbaren Hochschulsozialisation weniger denn je die Rede sein. Es sollte hier nicht der Eindruck erweckt werden, als sei ein normativer Ordnungsrahmen des Studiums durch acht Interviews hinreichend abgebildet. Eine mehrdimensionale Typenbildung auf Grundlage institutioneller Basistypen und der hierfür relevanten konjunktiven Erfahrungsräume lässt sich vermutlich viel weitertreiben und ausdifferenzieren. Es wäre von Interesse zu sehen, ob sich andere Basistypen und Erfahrungsräume rekonstruieren ließen, die vielleicht auch verborgene Aspekte der Einstellung gegenüber dem Studium offenbaren. Damit ist erneut die Frage nach subversiven Praktiken des Studierens gestellt, wobei das, was als subversiv gelten soll, klärungsbedürftig und nicht zuletzt an der jeweiligen Interpretationshaltung gebunden ist.

Fraglich bleibt, wann eine empirisch qualitative Sättigung des Materials anzunehmen wäre angesichts der Veränderungen, die die Universität durchläuft. Unberücksichtigt und dem zeitlichen Entstehungskontext der Arbeit geschuldet ist auch die Frage, welche künftige Bedeutung einer stärker digitalisierten Lehre zukommt, wenn es nicht mehr zwingend notwendig ist, im Studienort Universität physisch anwesend zu sein und sozialer Kontakte im Studium in virtuellen und privaten Räumen stattfinden.

Eine weitere Leerstelle dieser Arbeit bildet, wie bereits angesprochen, die Behandlung der Frage nach der Bedeutung fachspezifischer Sozialisationsprozesse. Darauf wurde bewusst verzichtet, da sonst ein disziplinübergreifender Fokus auf die veränderten Studienstrukturen wenig plausibel gewesen wäre. Dass das Studienfach mit dazu beiträgt, Spannungen zu erzeugen, die bearbeitet werden müssen, liegt allerdings auf der Hand und wird beispielswiese im Fall Simone sehr deutlich. Die Berufserwartungen, die mit dem Studienfach verbunden werden, unterscheiden sich ebenso wie die durch das Studium vermittelten Inhalte und fachlichen Auseinandersetzungen. Ob jemand Biologie, Soziologie oder auf ein Lehramt hin studiert, wird die Sichtweise auf das Studium im bestimmten Maße prägen, modifizieren und mitbestimmen. Zugleich ist davon auszugehen, dass fächerspezifische Alltagskulturen Eingang in Handlungsdispositionen finden. Subjektanalysen sind nicht gleichzusetzen mit Analysen der Hochschulsozialisation. Aufeinander bezogen liegt in beiden Perspektiven meines Erachtens jedoch ein größeres Erklärungspotenzial. Eine Kombination subjekttheoretischer und hochschulsozialisatorischer Perspektiven erscheint mir noch weitgehend unerschlossen.

5.1.3 Orientierungsprobleme (in) der Universität

Die Universität ist nicht erst seit den Reformen der 1990er Jahre ohne Zweifel ein hochkomplexes System, das nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Studierenden einen hohen Orientierungsaufwand abverlangt (vgl. Kokemohr/Marotzki 1989). Die rezipierten Studien weisen viele Überschneidungen mit den erhobenen Interviews auf. Ein paar Auffälligkeiten seien abschließend nochmal hervorgehoben. Die Ungewissheiten, mit denen die Befragten zu kämpfen haben, gelten vor allem den institutionellen Übergängen: Neben der Phase des Eintritts in das Studium spielen Studienwechsel eine wesentliche Rolle oder auch die Frage, ob ein Masterstudium als notwendig erachtet wird. Die meisten Studierenden werden sich erst während ihres Studiums des Umstands gewahr, dass ein Bachelorabschluss nicht für alle Laufbahnen qualifiziert. Dass die Studierenden fast schon standardmäßig formulieren, vielleicht doch noch einen Master machen zu wollen, ist im Hinblick auf das Wissen um die Wertigkeit dieser Abschlüsse immer auffällig und zeigt auch die damit verbundene

Intransparenz des Studiensystems. Dort wo der familiäre Hintergrund oder der vorgeformte Berufswunsch keine automatische Höherqualifizierung voraussetzen, zeigt sich auch schon im Rahmen dieses kleinen Samples, dass der Bachelorabschluss als Standardstudienabschluss angenommen wird. Das trifft zahlenmäßig aufgrund der verfügbaren Studienplätze zu, sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass nicht selten Ernüchterung eintritt, wenn während des Studiums erkannt wird, dass der BA-Abschluss nicht den Wert hat, den man angenommen hatte. Die Gründe hierfür liegen nicht allein in einer erweiterten Wahrnehmung gesellschaftlicher Zusammenhänge, sondern resultieren aus der Struktur des Bachelorstudiums selbst. Wenn Pongratz (2017, S. 62) den Bachelor im Vergleich zum ehemaligen Vordiplom quasi als zertifizierten Studienabbruch versteht, also eher als Bindeglied zwischen Gymnasium und Studium, denn als das Studium selbst, dann erscheint das mit dem schulischen Vokabular, das die meisten Interviewten beim Sprechen über das Studium nutzen, plausibel. Bis die Studierenden wissen, wie Studieren ‚läuft', vergehen, wie aus den Erzählungen hervorgeht, einige Semester. Wenn also ein erheblicher Teil der Bachelorstudienzeit den Charakter einer Orientierungsphase erhält, die zugleich benötigt wird, um sich in die nötigsten akademischen Schreib-, Lese- und Arbeitsprozesse einzufinden, bleibt wenig Zeit für das eigentliche Fachstudium.

Studierende, das wird immer wieder deutlich – und ist nicht neu – wollen auf das Arbeitsleben vorbereitet werden. Hieraus lassen sich die Wünsche nach mehr Struktur erklären, die wie bei Maria und Sven regelrecht in Forderungen nach einer gänzlichen Durchstrukturierung des Studiums umschlagen und mit der Idee des Selbststudiums nichts mehr gemeinsam haben. Zugleich gibt die Modularisierung des Studiums dessen Verlauf weitgehend vor, womit nicht zuletzt eine bestimmte Erwartungshaltung erzeugt wird. Das Belegen von Kursen ist bei aller vermeintlichen Wahl- und Nicht-Wahlmöglichkeit vorgezeichnet, die in den Kursen zu erbringenden Leistungen werden in festen Intervallen abverlangt und ermöglichen ein Sich-Einstellen auf das Studium. Das wird aber durch die Studierenden selbst nicht thematisiert, weil es, so Kühl (2018), von den meisten nicht wahrgenommen wird. Zeitgleich wird versucht, Kurse möglichst dicht beieinander zu legen, um dadurch möglichst freie Zeit für andere Aktivitäten zu haben und wenig Leerlauf zwischen Veranstaltungen entstehen zu lassen. Unabhängig davon, wie diese Zeit genutzt oder eben auch nicht genutzt wird, gerät, strukturell betrachtet, das organisatorisch-planvolle Gestalten des Studiums in Konkurrenz zu anderen Lebensbereichen. Oft ist es dann so, dass Kurse weniger aus inhaltlichem Interesse gewählt werden, sondern weil sie gerade in den *Timeslot* der Semesterplanung passen. Das führt zu den fragwürdigen Auswirkungen, dass sich das Studium

vom inhaltlichen Interesse der Studierenden im schlimmsten Fall entkoppelt. Hier gewinnt die Kritik, die von Verschulung spricht, besonders an Gewicht, wenn es in solchen Kursen nur noch darum geht, die entsprechenden Modulleistungen zu erbringen.

Die in der Literatur viel kritisierte Einführung des ECTS-Punktesystems findet in den Interviews keine Erwähnung, da die Interviewten einen anderen Zustand nicht kennen. Was in der theoretischen und praktischen Verknüpfung bei der Frage nach einem Mentalitätswandel als äußerst wichtig erscheint, lässt sich über die Erzählungen nicht oder kaum rekonstruieren (es wurde im Interview zumindest nicht explizit danach gefragt). Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das Ineinanderwirken struktureller Bedingungen und subjektiver Handlungsmöglichkeiten eine Art Bruch erzeugt, bei dem die Effekte solcher Handlungsmöglichkeiten vielseitig sein können und sogar die strategische Wahl des Studienortes beeinflussen. Weiter zeigen die Ergebnisse aus den Interviews, wie auch die in Kapitel 1.3.3 gewonnenen Ergebnisse, dass Studierende eine Erwartungshaltung an das Studium hinsichtlich Planungs- und Handlungssicherheit haben. Ferner tragen die pro Semester wiederkehrenden Anforderungen aktiv dazu bei, dass Freiräume des Studiums dann nicht mehr für das Studium selbst genutzt werden. Stattdessen nutzen Studierende diese Freiräume teilweise für Jobs und Freizeitaktivitäten und üben im gleichen Atemzug Kritik an den Studienbedingungen, die dann als nicht mehr ideal erfahren werden.

Wichtige Ereignisse im Studium, wie der Eintritt ins Studium und der Studienwechsel, Orientierungsprobleme oder das Ziel, durch ein erfolgreiches Studium einen bestmöglichen Abschluss zu erreichen, thematisieren die Interviewten in erster Linie über die sozialen oder familiären Beziehungen. Studienbedingungen werden zwar teilweise kritisiert, können aber nicht tiefergehend reflektiert werden, was auch erklären könnte, warum den Studienbedingungen in quantitativen Abfragen weniger Bedeutung zukommt. Die Ausführlichkeit der Darstellungen differiert individuell und hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die ihre Ursachen in eigenen Erfahrungen haben können; sie können aber auch durch externe Gegebenheiten des Erzählrahmens beeinflusst werden, wie das Nachfrageverhalten des Interviewers, persönliche Sympathie, Zutrauen etc.

Die Bedeutung der Curricula und der Studiengangentwicklungen bleiben dabei ungewiss. Welche Bedeutung curriculare Vorgaben für Studierende haben und wie diese Berufsvorstellungen im Laufe des Studiums verändern, bleibt offen. Unter dieser Perspektive ist die Universität ein Ort „pluraler Sinnuniversa" (vgl. Lange-Vester/Sander 2016). Das sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Formen von Heterogenität und Diversität die sozialen Ungleichheiten und klassischen Distinktionsmuster im Studium nicht abgeschafft sind, sondern in altbekannter Weise reproduziert werden.

5.2 Subjektivierungstheoretische Diskussion studentischer Biografien

Den subjektivierungstheoretischen Forschungszusammenhängen kommt das Verdienst zu, die produktiven Wirkungen von Wissensformen, Diskursen und Selbstführungsregimen im Sinne gouvernementaler Regierungskünste herausgearbeitet zu haben. Mit Foucault geht es um die Form der Problematisierung von Führungsverhältnissen und darum, wie Menschen regierbar gemacht werden, regiert werden und sich selbst regieren. Begreift man die veränderten Studienstrukturen im gouvernementalitätstheoretischen Sinne als eine Regierungsweise, nach der Studierende mit Erwartungen an eine spätere Employability ein spezifisches Wissen über sich selbst ausbilden sollen, markieren die Reflexionsprozesse der Studierenden spezifische Konfliktfelder zwischen den so erwarteten Anforderungen und den eigenen sozialen Bedingungen und Beziehungen. Die Rekonstruktionen und die typologische Verdichtung der Fälle haben gezeigt, auf welche feldspezifischen Erwartungen (Imaginationen) Studierende sich stützen und welche Verhaltenserwartungen für den biografischen Selbstdarstellungsprozess eine tragende Rolle spielen. Das Studium als Ort eines spezifischen Subjektwerdens ist in dieser Hinsicht relational bestimmt worden als einer, in dem vielfältige Kräfte sich überlagern. Sozioökomische Grundorientierungen werden bezüglich feldspezifischer Codes verhandelt und mit machtvollen Diskurspositionen verknüpft. Während die Analyse der Interviews mit der Dokumentarischen Methode darauf zielte, die habituellen Grundorientierungen in den Aussagen der Akteure zu interpretieren und zu rekonstruieren, ermöglichte der subjekttheoretische Fokus die Rekonstruktion unterschiedlicher Spannungs-, Aneignungs- und Abgrenzungsprozesse. Bedeutsam war die Art und Weise, wie Studierende auf sich selbst einwirken und sich selbst erkunden, um biografische Problembearbeitungen vorzunehmen. Besonders relevant dafür ist die Auseinandersetzung mit den je eigenen Sozialsystemen. Familienkonstellationen, Beziehungsanordnungen und Lebenslagen gewinnen in Bezug zum Studium ein spezifisches Enaktierungspotenzial, wenn die feldspezifisch imaginierten Regeln und Erwartungen nicht eingelöst werden können. Nachfolgend werde ich diesen Zusammenhang unter Rückgriff auf das empirische Material und die Subjektanalysen diskutieren.

5.2.1 Zur Subjektivierung der Arbeit im Kontext studentischer Biografien

Die Einbindung der Erwerbstätigkeit in das Studium wird eher als Aufwertung der eigenen Kompetenzen verstanden, weniger wird über die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit nachgedacht. Die (Erwerbs-)Arbeit als Motor und Orientierungskategorie der biografischen Selbstdarstellungsform wird

insbesondere von denjenigen Interviewten stark in den Erzählkontext eingebunden, die ein enges Verhältnis zu ihren Familienangehörigen haben. Aus den Ergebnissen der Theoriediskussion entsteht demgegenüber der Eindruck, als würde die nach wie vor hohe Prägekraft familiärer Verhältnisse im fachlichen Diskurs um Subjektbildungsprozesse unterschätzt bzw. weitgehend vernachlässigt. Dies mag mit dem Verlust einer Sozialisationsperspektive in diesem Theorierahmen zusammenhängen (für eine solche Kritik vgl. Dausien/Walgenbach 2015). Herkömmliche Erklärungsansätze sozialer Bindungen an Klassen- und Geschlechterlagen haben gegenüber Deutungsmustern einer Individualisierung der Lebensführung und der Pluralität von Lebensweisen an Beachtung eingebüßt. Oftmals wird angenommen, dass die soziale Bezugskraft der Herkunftsfamilie für die persönliche Lebensorientierung erodiert sei (vgl. exemplarisch Beck 1995, S. 189). Subjektivierungstheoretische Debatten sitzen diesem Diskurs insofern auf, als sie die Bedeutung traditioneller wie auch diversifizierter Familienformen und Lebensmodelle zu wenig an die Frage der Handlungsmacht der Subjekte binden. Bei den Befragten handelt es sich (bis auf Maria) um Personen aus Einelternfamilien, Patchworkfamilien oder Familienkonstellationen, die in zweiter Ehe entstanden sind. Die Bedeutung dieser Familienformen für adoleszente Entwicklungsprozesse und Bildungsverläufe erscheint hinsichtlich biografischer Positionierungsversuche bis weit in das Studienalter hinein relevant, insbesondere dann, wenn durch die jeweilige Familienform psychosoziale und ökonomische Defiziterfahrungen generational vermittelt werden. Umgekehrt können Aushandlungs- und Reflexionsprozesse gegenüber der Familie, wenn überhaupt, nur mühsam hergestellt werden. Durch die Familie vermittelte Normalitätsvorstellungen sind oft noch ungebrochen und erscheinen zu diesem Zeitpunkt kaum hinterfragbar. Wenn die Familie zum Gegenstand der Erzählung wird, dann als Referenz für eine zukünftige imaginierte Arbeitswelt. Wie auch in der Studie von Schulmeister und Metzger (2011a, 2011b) zeigen die Interviews (bis auf den Fall Patricia), dass die Erwerbsarbeit nicht negativ besetzt ist und auch nicht als zusätzliche Belastung thematisiert wird. Dennoch lassen sich soziale Unterscheidungen treffen. Maria und Simone, die aus einer finanziell gesicherten Situation heraus eine Erwerbsarbeit im gastronomischen Sektor und als Werkstudentin annehmen, tun dies für die Finanzierung von Freizeitaktivitäten. Die Nebenerwerbstätigkeit wird nicht überschwänglich affirmiert, sondern trotz bestimmter Widrigkeiten als etwas Notwendiges akzeptiert und hingenommen. Ganz anders sieht es bei Eduard aus, der seinen Studentenjob in der Warenverräumung als „Offenbarung" bezeichnet. Für ihn stellt die Tätigkeit hinter den Kulissen eines Supermarktes eine respektierte Arbeitsleistung in einem Kollektiv dar, dem er große Wertschätzung entgegenbringt. Fähigkeiten zur Selbstorganisation und harten Arbeit ebnen ihm den eigenen biografischen Pfad, ersetzen diese jedoch nicht zugunsten übergreifender Sinnstiftungsansprüche und Konkurrenzlogiken eines unternehmerischen Verhaltens. Dies scheint jedoch genau

bei Patricia der Fall zu sein, die die Aussicht auf späteren beruflichen Erfolg nicht über sehr gute Studiennoten herstellen kann und deshalb am Ende des Interviews die Bedeutung der praktischen Erfahrungen in den Nebenerwerbstätigkeiten für künftige Berufschancen hervorhebt. Noch stärker als bei Eduard spielt die Erwerbsarbeit als biografisches Orientierungs- und Sinndeutungsmuster für Jasmin und Rachel eine Rolle, allerdings nicht im Sinne einer reinen Affizierung, sondern als familiengebundener Lebensentwurf. Einem Nebenerwerb nachzugehen, ist bei den beiden Studentinnen tief im Selbstverständnis verankert. Es werden weniger Aufstiegs- und Selbstwirksamkeitsansprüche wie im Fall Maria und Simone geltend gemacht. Beide orientieren sich stark an ihrer Mutter, die im biografischen Narrativ dominiert. Beide arrangieren sich mit der Idee eines Angestelltenverhältnisses mit sozial wirksamen Sicherungsmechanismen, wofür die Mutter gleichsam als Vorbild fungiert. Für Jasmin wird das künftige Lehrerinsein nachträglich als vorgezeichnet hingestellt, womit es ihr gelingt, den Konflikt mit der Mutter aufzulösen. Für beide Studentinnen spielt die Erwartung an stabile und gesicherte Arbeitsverhältnisse eine wichtige Rolle. Entgegen den zeitweiligen Ausbruchsfantasien legen beide Studentinnen Wert auf geordnete Verhältnisse und hegen Stetigkeitserwartungen an die Arbeitswelt. Deutlich zeigt sich, dass die subjektive Verarbeitung und Deutung von Erwerbsarbeit über die Berufe der Eltern reflektiert wird. Im Vergleich der Fälle wird deutlich, wie der jeweilige normative Eigensinn der Nebenerwerbstätigkeiten und der beruflichen Zielvorstellungen durch die Familienverhältnisse und durch die sozioökonomische Position der Studierenden bestimmt ist. Der Umgang bei Maria und Simone ist überwiegend durch Selbst- und Eigenwirksamkeitsansprüche gegenüber der Familie begründet. Jasmin beschreibt dieses Verhältnis mehr als familiär selbstverständlich und notwendig, Eduard als legitimitäts- und orientierungsstiftend. Nur bei Patricia ist dieses Verhältnis deutlich ambivalenter und durch familiär erfahrene Zumutungen bestimmt. Bedeutsam ist in allen Fällen nicht das jeweilige Verhältnis zum Studium, sondern das zur Familie.

5.2.2 Zum unternehmerischen Selbst im Kontext studentischer Biografien

Der Status des unternehmerischen Selbst ist prekär, lässt es sich doch nirgends empirisch einholen. Dass Studierende sich im Zuge von biografischer Ungewissheit und der Uneindeutigkeit des Studiums allerdings nur noch auf sich selbst verlassen können, ist angesichts der Ergebnisse des empirischen Materials eine über das Ziel hinausschießende Zuspitzung dessen, was die Alltagskonstruktionen der Studierenden kennzeichnet. Im Bologna-Prozess wird der/die Selbst-UnternehmerIn im Sinne einer künftigen Employability zwar permanent angerufen. Studierende sind angehalten eigenständig Selbstverständnisse und

Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Der Bologna-Prozess tritt hier selbst als ein epistemisches Regime in Erscheinung, dass die Autonomievorstellungen der Studierenden durch die veränderten Studienstrukturen wesentlich mit Selbstorganisations- und Leistungserwartungen verknüpft. Das heißt, dass solche Selbstimperative, mit denen die Studierenden sich zum „rechten Gebrauch ihrer Freiheit" (Bröckling 2017, S. 25) anhalten, für zukünftige biografische Verwertungsstrategien bereits antizipiert werden. Zugleich verschwinden oder diffundieren alternative zweckfreie Deutungen des Studiums, die angesichts der Lehr- und Lernanforderungen des Bachelor-Master-Systems im Grunde nicht mehr plausibel zu vermitteln sind. Die der Bologna-Reform eingeschriebenen bürokratischen und administrativen Mechanismen der Studienplanung stehen der Verwirklichung lebensweltlicher Sozialformen keineswegs neutral gegenüber. Im Sinne einer Gouvernementalität zergliedert, reglementiert und kontrolliert das Studium die Lebenswelten. Sozialverhältnisse innerhalb von Institutionen erscheinen so als individual-gesteuerte Arrangements, während innerhalb alltäglicher Problemzusammenhänge Formen der Erwerbsunsicherheit, des häufigen Standortwechsels, der befristeten Beschäftigung und der damit verbundenen Erosion sozialer Beziehungen als persönliche Konflikte subjektiviert werden. Die Universität als abstraktes Gebilde bleibt in ihren widersprüchlichen institutionell und normativ vermittelten Funktionen und Anforderungen den Studierenden unzugänglich. Wenn es zutrifft, was Andreas Hanses (2018) vermutet, dass nämlich Ökonomisierung und eine Institutionalisierung der Universitäten als Organisationen den NutzerInnen eine aktive Bezugnahme auf ihre Biografie versagen, dann erklärt sich, warum sie stärker anderweitige soziale Beziehungen in ihre Biografiekonstruktion aufnehmen, um komplexe und widerspruchsvolle Anforderungen zu bewältigen (vgl. ebd., S. 387).

Das Studium induziert unternehmerische Strategien, insofern sich die Gestaltungsleistungen der Studierenden eben nicht nur auf das Studium erstrecken, sondern als Bedingungen eines insgesamt erfolgreichen Lebensführungsmodells entworfen werden. Die Vorstellung, sein Leben selbstbestimmt, verantwortungsvoll, ressourcennutzend und in einer permanenten Arbeit an sich selbst zu gestalten, ist etwas, das in den narrativen Konstruktionen der Studierenden stets mitschwingt. Auch die darin anklingenden Implikationen von Selbst-Steigerung und Selbst-Optimierung sind nicht zu übersehen.

Zugleich interferiert das unternehmerische Selbst mit anderen Subjekttypen, sie lassen sich nicht trennscharf unterscheiden, wodurch sich bestimmte Leistungs- und Arbeitskontexte, Praktiken des Sich-Vergleichens immer auch als unternehmerisch kennzeichnen und bestimmen lassen. Wenn man aber geneigt ist, alles durch eine unternehmerische Brille beobachten und analysieren zu wollen, verschwimmen viele angrenzende Bereiche, die durch ökomische Rationalisierungsstrategien zwar mitbestimmt sind, jedoch nicht in der Logik des Unternehmertypus aufgehen. Ebenso wenig sind die Selbstwirksamkeitserfahrungen

und -bestrebungen der Studierenden als instrumentelle Aneignung wettbewerblicher Strukturen zu deuten. Sie entfalten ihre Sinnhaftigkeit und Handlungsmotivationen erst in den erfahrungsraumgebundenen Kontexten sozialer Beziehungen und werden hier auch sozialanalytisch unterscheidbar. Den Strukturwandel der Universitäten und die Entgrenzung von Studienbedingungen als Übergang in unternehmerische Modi der Verhaltenssteuerung zu begreifen, wird den biografischen Aushandlungsprozessen und Positionierungsstrategien der Studierenden allerdings nicht gerecht.

Anders verhält es sich, wenn das im Rahmen der gouvernementalitätstheoretischen Arbeiten diskutierte Konzept der Resilienz in Bezug auf Studienstrategien und Selbstpositionierungen befragt wird. Wie alle Selbst-Imperative einer gouvernementalen Intervention fragt Resilienz nicht, was zu tun nötig ist, sondern wie ich das, was getan werden soll, auch bestmöglich tun kann. Um auch hier nicht missverstanden zu werden: Resilienz ist nicht die Bedingung dafür, das Studium erfolgreich zu bestehen. Doch die Studienbedingungen führen dazu, dass Studierende Handlungsstrategien ausbilden, die sich wesentlich besser als Resilienzstrategien deuten lassen. Insbesondere die Selbstorganisationserfahrungen und -erwartungen, die laut Graefe (2019) die Subjekte dazu bringen, „die ‚Eigendynamik der Bedingungen' (ebd.), denen sie ausgesetzt sind, als die entscheidende Bedingung ihrer eigenen Autonomie anzuerkennen" (ebd., S. 92), erscheint treffend. Resilienz in diesem Sinne unterminiert die Bedeutung der Universität als Bildungsinstitution demnach beträchtlich, da Selbstbestimmungsansprüche durch Selbstorganisationserfordernisse substituiert werden. Damit lässt sich mit Eva Illouz (vgl. Kap. 3.1) auch nachvollziehen, an welchen Stellen Studierende emotionale Konflikte verspüren, nämlich dort, wo die Selbstorganisationsfähigkeit durch Lehrpersonal und anonyme Verwaltungsstrukturen als einschränkend erfahren wird. Diese treten dann als unmittelbare Bedrohung eigener Autonomieansprüche auf, wodurch soziale Konflikte an der Universität gleichsam vorprogrammiert sind (vgl. Kap. 5.3). Wie sehr diese Konflikte allerdings eine Rolle spielen und tatsächlich so etwas wie eine Eskalation der Situation herbeiführen, hängt wiederum vom sozialen Rückhalt der Studierenden ab.

5.2.3 Leistung und Optimierung im Kontext studentischer Biografien

Es kann allgemein festgehalten werden, dass Leistung als Zuschreibungs- und Zuordnungsgröße in den jeweiligen Interviews unterschiedliche Funktionen einnimmt. Dabei folgt die Haltung zu Leistung keinen spezifischen Kriterien, sondern erscheint selbst als eine Logik der Subjektivierung (vgl. Ricken 2018). Die Herstellung von Selbst- und Reflexionsverhältnissen ist mit der sozialen Positionierung eng verknüpft und „ebnet der komparativen Logik den Weg, sich in der Differenz und Distinktion zu anderen zu verstehen und zu bestimmen, indem

sie agonistisches (und bisweilen auch antagonistisches) Verhältnis zum anderen etabliert" (ebd., S. 55).

Als *doxa* des universitären Feldes produziert Leistung soziale Ungleichheiten, indem fortwährend Gewinner und Verlierer erzeugt werden. Der Rekurs auf Leistung kann dabei in die übergreifende Logik von Optimierungs-Apellen einmünden, sodass es nicht leicht ist, Leistung und Optimierung in der fachwissenschaftlichen Diskussion auseinanderzuhalten. Wenn jedoch die Frage gestellt wird, an wen sich die Optimierungsdiskurse richten bzw. wer davon in besonderer Weise adressiert wird, dann werden geschlechter- und herkunftsspezifische Unterschiede evident. Eine wie große Rolle der Umstand der Migration bzw. des Migrationshintergrundes bei der Ausrichtung auf Leistung spielt, zeigt sich bei Patricia. Es kann nicht mit Gewissheit von migrationstypischen Mustern gesprochen werden, auch wenn die Arbeiten von El-Mafaalani (2012) und Uhlendorf (2018, 2020) für andere Herkunftskontexte in hohem Maße Gemeinsamkeiten in den zugrundeliegenden gesellschaftlichen Erwartungswahrnehmungen nahelegen. Ebenso wird deutlich, dass Steigerungssemantiken entlang einer heteronormativen Matrix erzeugt werden und sich unterscheiden lassen. Dies verweist darauf, dass Optimierungsbestrebungen strukturell, heteronormativ, differenzbetonend und vereindeutigend sind. Zutreffend erscheint auch, dass ein Zuviel an Optimierungsdruck oder Imperativen der Selbstoptimierung soziale Beziehungen schwächt bzw. auf die Probe stellt. Gleichzeitig haben solche Beziehungen stark kompensatorische Funktion und wirken stabilisierend, soweit sie den generellen biografischen Leidensdruck der Studierenden auffangen. Wo Leistungserwartungen und empfundener Leistungsdruck mit den (sozialen) Beziehungsverhältnissen divergieren, kommt es zu Distinktionsprozessen, für die die Universität und das Studium den Anlass bilden, anstatt eine Alternative zu bieten. Wie in den Ergebnissen zum APAS-Projekt ist es auffällig, dass die befragten Studierenden sich dem Anpassungs- und Selbstgestaltungsdruck nicht stärker zu entziehen versuchen.

Weitere Arbeiten haben überdies auf die Bedeutung intergenerationaler Dynamiken in Migrationsfamilien hingewiesen, die insbesondere für die Kinder in den auch institutionell gerahmten Übergangsphasen Spannungen zwischen Abgrenzungs- und Etablierungswünschen, zwischen familiärer Tradierung und gesellschaftlich erstrebter Statuspositionen erzeugen. Die Herauslösung aus der Erwartungshaltung der Familie ist dabei mit einer erheblichen biografischen Arbeit verbunden, weswegen von einer „verdoppelten Transformationsanforderung" (King/Koller 2015) in diesen Biografien gesprochen wird. Dem möchte ich hinzufügen, dass dies nicht nur für Migrationsfamilien gilt.

Es zeigt sich, dass im Diskurs um Optimierung der Leistungsbegriff unter dieses spätmoderne Deutungsmuster eingeordnet, subsumiert und darin verselbstständigt wird. Damit verschwindet Leistung als gesellschaftlich relevantes Thema unter der hohen Messlatte der Optimierung, womit eine ganze Reihe von

Problemlagen, die ich in dieser Arbeit angesprochen habe, unsichtbar werden und sich dem erziehungswissenschaftlichen Zugriff entziehen können. Diesen Zusammenhang aus der Perspektive benachteiligter Milieus und Gruppen hat Rieger-Ladich auf den Punkt gebracht:

> „[…] dass die weniger privilegierten Schülerinnen und Schüler fast dazu genötigt werden, zu unterstellen, das Bildungssystem sei meritokratisch organisiert. Obwohl sie womöglich ahnen, dass bei der Vergabe von Bildungstiteln habituelle Passungen eine große Rolle spielen und das strenge Leistungsprinzip im Alltag häufig deutlich laxer gehandhabt wird als in Grundsatzerklärungen, sind sie doch gehalten, die Gültigkeit dieser Maximen zu unterstellen. Auch jene also, die bei dem Wettlauf um Bildungszertifikate mit einem Handicap an den Start gehen, müssen kontrafaktisch ‚an die Leistung glauben', wie Dubet formuliert, ‚wenn sie einen Zusammenhang zwischen ihren Anstrengungen und den sich daraus ergebenden Honorierungen herstellen wollen'." (Rieger-Ladich 2014a, S. 1089)

Der Kontrast zu privilegierteren Gruppen ist auffällig. Im Fall Maria lassen sich ihre Leistungskonstruktionen mühelos als Optimierungsstrategie des Studierens begreifen, was Auswirkungen auf andere Lebensbereiche mit sich bringt, die im Interview intensiv bearbeitet werden. Leistung ist im Gegensatz zu Optimierung gewiss der unschuldigere Begriff, da er eher im egalitären Gewand daherkommt und sich in diese Diskurse wie beiläufig einfügt. Während es im Fall Patricia permanent zu *dissonanten Aushandlungsprozessen kommt*, hat dies für nicht marginalisierte Gruppen den Zweck, sich gegen die Forderungen Dritter zu immunisieren, um die eigenen passförmigen Dispositionen zu legitimieren und zu behaupten. Habitusanalytisch könnte man genauso von klassischen Mustern der Distinktion als Abgrenzungsversuchen zu anderen sozialen Statusgruppen sprechen. Diese Distinktionsmuster können aber nicht ohne weiteres als Resultat von Zuschreibungsprozessen gegen diese Gruppen verstanden werden. Die Formen, mit denen Zuschreibungsprozesse überhaupt in Gang gesetzt werden, sind subtiler und oftmals das Ergebnis institutionalisierter Erwartungshaltungen, die mit den eigenen Lebensführungsstrategien verhandelt werden. Die spezifischen Spannungsverhältnisse von BildungsaufsteigerInnen aus Nicht-Akademikerfamilien im Kontext von Leistungs- und Optimierungsforderungen des Studiums zu untersuchen, ist noch weitgehend ein Desiderat (vgl. Lange-Vester 2016).

Analog zu den Ergebnissen des Studierendensurveys und anderer Studien entsteht der Eindruck, dass Frauen Aufforderungen aus Leistungs- und Optimierungsdiskursen affirmativer verarbeiten bzw. dass sie bei ihnen im Selbstbeschreibungsprozess schneller evident werden. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass dieser Eindruck selbst einem gender bias (Verzerrungseffekt) der eigenen Position unterliegt. Subjektivierung meint in diesem Sinne manchmal eben vornehmlich die affektive Beziehung des Subjekts zu bestimmten heteronormativen

Verhaltensweisen, die auch im Interview im Rahmen eines gemeinsam geteilten Interpretationshorizontes zum Tragen kommen. Eine so verstandene Machtstruktur der Diskurse wohnt den institutionalisierten Subjektivierungsprozessen zu jedem Zeitpunkt inne.

5.3 Zur Ermöglichung bildender Erfahrungen im Spannungsfeld universitärer Selbst- und Fremdbestimmung

In meinen biografischen Analysen bin ich dem eher formalen Lösungsvorschlag von Marotzki und Koller (2016) gefolgt, die Verarbeitung von Studienerfahrungen im Kontext biografisch erzählter und erlebter Geschichte als Steigerung der Komplexität zu fokussieren, wobei Offenheit für weitere und umfassendere, durch das Studium verursachte Erfahrungen aus den Erzählungen heraus möglich erscheinen (sollen). Solche Kriterien, die gegen eine allzu starke Normativität bewusst unscharf gestellt sind, bleiben interpretationsbedürftig, wo es zu einer Krisen- oder Problembearbeitung durch universitär induzierte Erfahrungen kommt. Voraussetzungsvoll und an dieser Stelle nicht einholbar ist eine ausführliche, angemessene und sensible Deutung solcher Prozesse im Abgleich mit der universitären Realität, ohne in eine nur kritische oder empathisch-programmatische Rede von Bildung zu verfallen. Wo in den letzten Jahren ein Rettungsversuch des restprogrammatischen Anspruchs angesichts der Reformen der Studienstruktur zum Gegenstand wurde, wird von einer Leitidee der „Bildung durch Wissenschaft" gesprochen (vgl. Schlaeger/Tenorth 2020). Im Gegensatz zur ausbildungsvermittelnden Lehre wird die interaktive Teilhabe an Forschung als eine genuin bildende Erfahrung verstanden, die nicht von einer Zwecksetzung gänzlich eingeholt werden kann. Historisch war damit zugleich die relative Autonomie der Universität in ihrem funktionalen Beitrag gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen begründet. Diesem Verständnis liegt, wie zu Beginn der Studie hervorgehoben wurde, eine akademische Selbstbeschreibung zugrunde, die eine bestimmte Lebensform unter diesem Universitätsideal verstand. Die Funktion der Universität als ein Ort der individuellen und kollektiven Bildung, ist also eine, die im Inneren dieser Institution zuerst an Wert gewinnt. Die (Selbst-)Beschreibung der Universität als Bildungsort ist ihr nicht von außen angetragen. Sie ist vielmehr das Resultat einer identifikatorischen Praxis ihrer Akteure, die sich in dieser Institution bewegen. Was als bildende Erfahrung in diesem Kontext bestimmt ist, erschöpft sich nicht im Rekurs auf ein bestimmtes Forschungsideal.

Als soziales Regulationsverhältnis partizipieren Akteure mit ihren Erwartungen. Sie begegnen sozialisationsspezifischen Arrangements, wobei sich Werte, Normen und Prinzipien der Lebensführung festigen, die die symbolische Ordnung des universitären Feldes zugleich dynamisch abbilden. Individuelle

Bildungsprozesse sind demnach mit dem verknüpft, was zuvor als Subjektivierung theoretisiert und operationalisiert wurde. Als machtvolle Gebilde besitzen Universitäten eine notwendig repressive Funktion, die eine selektive und den Lebenslauf strukturierende Wirkung hat. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die im Studium erfahrenen Formen von Freiheit und Zwang, Bildungsprozesse nicht in eine bestimmte normative Richtung lenken. Wie an regelgeleitete Praktiken im Studium, an Kommunikationsverhältnisse und Selbstverständigungsformen im Interview angeknüpft wird, fällt vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozialisationsspezifischer Erfahrungen mitunter komplett gegensätzlich aus. Das erschwert es, Bildungsprozesse als eine Form der Selbstermächtigung zu deuten, die für das Studium verallgemeinerbar ist. Ein Aufbegehren gegen Leistung, eine Sympathie mit kritischen Selbstverhältnissen oder eine affirmative Praxis der Selbstorganisation können Anlässe bzw. Vehikel für Bildungsprozesse sein, können aber auch zu deren Verhinderung beitragen. Alle drei Reflexionsformen zielen auf Selbstbestimmung, wenn auch nur temporär. Sie sind das Produkt jener so häufig beschriebenen Machtverhältnisse, in denen konkurrierende Wertungen und Erwartungen im Spannungsfeld unterschiedlicher institutioneller Kontexte hervorgebracht werden. Gewisse Freiheitsgrade an der Universität und in der Lebensführung werden damit gewonnen, andere sozialweltliche Selbstverständlichkeiten gehen unweigerlich verloren. Welches dieser Selbst-Formate (oder Subjektivierungsweisen) ein für universitäre Bildungsverhältnisse wünschenswertes wäre, darüber ist in normativer Perspektive nicht zu urteilen (vgl. Kap. 3.2). Ein möglicher Umgang wäre mit Wigger (2019, S. 196) darin zu finden, Bildungsgestalten in Biografien, versteht man diese dann als Subjektivierungsfigur, „in der Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit und in der Differenz von subjektiven Standpunktnahmen und Geltungsansprüchen zu interpretieren". Damit sind nicht zuletzt die eigenen Geltungsansprüche gemeint. Anders formuliert, muss die Lust der Interpretation möglicher Bildungsprozesse die eigene Forschungshaltung deutlich herausstellen, sich selbst zu den Interviews positionieren und spezifische Konstellationen in der Möglichkeit oder Verhinderung von Bildungsbewegungen ko-konstruieren. Der Autor der vorliegenden Untersuchung hat vermutlich selbst eine affirmative Haltung gegenüber einer sich als kritisch verstehenden universitären Praxis und neigt dazu, solchen Reflexionsformeln mehr Bedeutung beizumessen und sie in den Kontext von Bildungsprozessen stellen zu wollen. Solche Deutungen lassen sich aber wie im Fall Simone wiederum infrage stellen, wenn sie unmittelbar mit Selektions- und Distinktionsprozessen einhergehen. Sie erscheinen dann in einem anderen Licht und bedeuten den Abschied vom kritischen Feldherrenhügel (vgl. Rieger-Ladich 2019c). Was als ein Bildungsprozess letztendlich zu bezeichnen sei, erscheint so nur durch Abgrenzung eigener affirmativer Haltungen und die Verschiebung möglicher Interpretationsgrenzen möglich.

In der Antizipation solcher Deutungsprobleme betont Koller deswegen in seinem Vorwort zu Rainer Kokemohrs posthum erschienenen Fragment einer

„Bildungsprozesstheorie" (2021, S. 22), es sei eine Bereitschaft auszubilden, „sich vom Material [positiv] irritieren zu lassen und nicht nur die eigenen Vorannahmen, sondern auch die am Material entwickelten Deutungen immer wieder in Frage zu stellen". Kokemohr illustriert eben ein solches Vorgehen, indem er mit einem „afrikanischen Freund" den eigenen Interpretationshorizont als sprachliches Verweisungsgeschehen in einem multilingualen und postkolonialen Setting kennzeichnet und interpretiert. Obwohl die theoretischen Überlegungen zu Kant, Nietzsche und Wittgenstein in ihrer Verbindung mit empirischen Forschungsfragen befremdlich anmuten (vgl. Schäfer 2021 im selben Band), bleibt der gemeinsame Anspruch, bei der Gesprächsführung in der Suche nach veränderten Welt-Selbstverhältnissen (wie Kokemohr sie nennt) eine angemessenere Art der Problembearbeitung zu ermöglichen. Anke Wischmann (2021, S. 175) betont dieses Vorgehen als relationalen Prozess und, „dass es im Forschungsprozess um *Teilnahme* gehen müsse, um der Bildungsvorhalte gewahr zu werden". Nun war aber die eigene Haltung in den narrativen Interviews dadurch geprägt, Zurückhaltung zu üben und die Interaktion im Gespräch auf ein für die Initiierung der Erzählung notwendiges Maß zu beschränken (vgl. Küsters 2006). Nicht nur methodisch wäre für künftige Arbeiten zu fragen, wie sich solche Bedeutungspotenziale stimulieren lassen, die eine sprachlich-institutionell gerahmte Ordnung irritieren und mögliche andere Subjekt-Ordnungen figurieren. Einprägsam und wiederum eine pädagogische Programmatik einfordernd heißt es dann bei Kokemohr (2021, S. 38): „Beobachten lässt sich ein Bildungsvorhalt nur in der Form eines Sprachgebrauchs. Ihn als latentes Versprechen wahrzunehmen, ist die pädagogische Herausforderung".

Geht man von einer intersubjektiv geteilten Suchbewegung innerhalb des empirischen Materials (auch nachträglich) aus, ist in meiner Erhebung insbesondere beim Fall Patricia die Beschäftigung mit einem „Bildungsvorhalt" (vgl. auch Kokemohr 2017) interessant, in dem sich beispielsweise in der Verwechselung der Personalpronomina oder im Sprachgebrauch des Sich-Selbsterwischens vieles andeutet und in Bezug auf unterschiedliche soziale Erfahrungskontexte und biografische Übergänge intensiv verhandelt wird. Nicht nur im Fall Patricia ginge es aus der Perspektive der Studiensituation heraus, fernab von rekonstruierten Subjektivierungsweisen, um das Ausschöpfen weiterer Bedeutungsfelder und gemeinsamer Interpretationshorizonte, die nie ausschließlich symbolisch und feldspezifisch strukturiert sind. Für den Interviewer hieße das, auf Bedeutungsgehalte zu zielen, welche die regelgeleitete Praxis des Studierens irritieren. Für die Interviewten hieße das, selbst besser zu verstehen, warum und mit welchem Anliegen ein Studium aufgenommen wird.

Wie das Verhältnis zur Aufnahme eines Studiums im Regelfall aussieht, haben Studierende verschiedener Universitäten im Rahmen eines selbstorganisierten Studienkongresses der Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen umsichtig formuliert. Die im gemeinsamen Dialog erarbeiteten Erwartungen an

das Studium treffen einen Kern, der mit dem Sample meiner Arbeit vergleichbar ist:

> „Ich erinnere mich daran, dass mir zu Beginn meines Bachelors nicht vollends klar war, warum ich das Projekt Studium überhaupt aufgenommen habe, wo es mich hinführen sollte und was ich davon erwartete. Das Studium war für mich der nächste logische Schritt im Lebenslauf nach Abitur und FSJ. Mittlerweile ist mir bewusst, dass das bei Menschen Anfang 20 keineswegs selbstverständlich ist. Anfangs hatte ich also wenig Erwartungen und habe mir die Universität erstmal angeschaut. Die Gründe, warum ich im System Uni gelandet bin, erscheinen mir mittlerweile in großen Teilen eher fremd- als selbstbestimmt. Viele Personen in meinem Umfeld begannen zu studieren und irgendwie hatte ich den Eindruck, dass man das halt so macht, ohne mir tiefergehend Gedanken zu machen, warum überhaupt." (Biehler et al. 2020, S. 82)

Ja, warum überhaupt? Warum erhält man zwar Einblicke in zahlreiche Universitätsrankings, weiß aber nicht um das Spannungsfeld, in dem Universitäten zwischen politischem Auftrag und Bildungsauftrag navigieren sollen? Für den Großteil der Studierenden ist die Universität in ihrer Funktionsweise eine *Black Box*. Wie sonst ließen sich Enttäuschungen über Lehrpersonal und Organisationsprobleme erklären, die als größtes und oft als einziges Hindernis für den Erwerb des universitären Bildungstitels wahrgenommen werden? Es mag daher wenig verwundern, dass es keine repräsentative Vorstellung von der Universität gibt, mit der ihre Akteure in der Regel übereinstimmen und Kritik jenseits allzu abstrakter Konventionen artikulieren können. Erwartungen von Kontinuität an das Studium, das schulförmige Züge aufweist, erscheinen in den impliziten Wissensbildungen und Orientierungen der hier befragten Studierenden auf die ein oder andere Weise fest verankert und werden wenig bis gar nicht durch die eigene Studienzeit relativiert oder infrage gestellt. Das mag daran liegen, dass bestimmte Fragen von vorherein nicht gestellt werden. Solche Fragen haben im Sinne einer Vorverständigung Liesner und Wischmann (2020) in Bezug auf das Thema Bildungsarmut und die Situation neu zugewanderter Jugendlicher gestellt. Sie erscheinen mir ebenso für einen kollektiv geteilten Erwartungshorizont und nicht nur für eine individuelle Vorverständigung über die Bedeutung des Studiums wichtig: „Was riskiere ich, wenn ich welchen Bildungsweg einschlage? Was gewinne ich? Wovon will ich mich lösen, wovon nicht? Was ist realistisch möglich, was nicht? Und welchen Preis hat welche Freiheit?" (Liesner/Wischmann 2020, S. 203)

Das entbindet davon, sich mit theoretisch überformten Fragestellungen zu beschäftigen. In Bezug auf (transformatorische) Bildungsprozesse wird als systematischer Reflexionsort in Anlehnung an Foucault mitunter vom Projekt einer Ent-Subjektivierung gesprochen (vgl. Masschelein 2004; Lüders 2007; Koller 2012; Geimer 2020). Foucault nutzt den voraussetzungsvollen Begriff der

Ent-Subjektivierung in einem Interview mit Ducio Trombadori in dem Sinne, das „Subjekt von sich selbst loszureißen, derart, daß es nicht mehr es selbst ist oder daß es zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird" (Foucault 1996, S. 27). Foucault selbst bezieht sich auf das Schreiben seiner Bücher, aus denen er verändert hervorgegangen sei; eine Haltung, mit der er sich nicht zuletzt gegen Kritik an seinem Werk immunisieren konnte, indem er das, was sein Lebenswerk, mithin seine akademische Tätigkeit auszeichnet, selbst als einen solchen Prozess der Arbeit am Selbst liest. Was zweifellos auf viele inspirierend für das eigene wissenschaftliche Arbeitsverständnis gewirkt hat, gerät jedoch aus der Perspektive Studierender als Möglichkeit der Kritik schnell an Grenzen. Nicht jede(r) hat eine Biografie wie Foucault aufzuweisen, erhält später einen Lehrstuhl mit der Denomination *Geschichte der Denksysteme* (1970), um dort das geschichtliche Gewordensein des Subjekts mit der Frage des Regiertwerdens und des sich Selbst-Ermächtigens autobiografisch zu wenden. Das Anderswerden und das Anderssein, also das Sich-Entziehen aus einer normativen Ordnung mag in absoluten Ausnahmefällen unter Berücksichtigung einer entsprechenden Privilegierung möglich sein und mit produktiven Leistungen verbunden werden, die nicht in Leistungs- und Optimierungsdiskursen münden. Es verweist jedoch in der Regel auf keine empirisch festzustellende Realität. Eine an Foucault orientierte subjekttheoretische Rezeption innerhalb der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung täte wahrscheinlich gut daran, die Rahmenbedingungen und Spielräume für Foucaults eigenes Kritikverständnis und die Möglichkeit, Kritik zu äußern, selbst stärker in den Blick zu nehmen. Kritik im Sinne einer Ent-Subjektivierung, die Fähigkeit, sich anders zu artikulieren, anders zu denken als man ist, explorativ wie auch systematisch einen solchen Versuch zu erproben, bräuchte entsprechende soziale Möglichkeitsräume, die fernab universitärer Sachzwanglogiken einen Platz erhalten. Auch in einem bildungstheoretischen Sinne wäre das Potenzial gemeinsamer Interpretationshorizonte dort auszuschöpfen. Die Bürde eines durchweg sozialdiffundierten und individualisierten Bildungsversprechens kann dies nicht verwirklichen.

Weniger umstritten ist, dass das Studium ein solch ideeller Ort für einige Angehörige sein soll und es Ansätze gibt, zumindest das Studium vor dem Hintergrund struktureller Defizite und multifunktioneller Ansprüche als einen Bildungsprozess denken zu wollen (Weckenmann et al. 2019a; Dobmeier et al. 2020). Darin wird der Wunsch nach einer *anderen* Universität laut, die sich gegen ein „weiter so!" des Status quo aufrichtet. Das setzt einen stark veränderten Diskurs voraus, wie Öffentlichkeit durch die Universität einerseits und andererseits der öffentliche Diskurs über die Universität selbst hergestellt wird (vgl. Thompson 2020). Thompson, der ich mich anschließe, konstatiert in diesem Zuge eher eine gegenläufige Entwicklung, wenn sie festhält, dass die „Reformierung von Studienstrukturen mit neuartigen Formen der Einschränkung akademischer Rede zusammenkommt" (ebd., S. 213). Dazu zählen „codes of conducts"

zwischen Lehrenden und Studierenden, „political correctness" im Sprachgebrauch und „trigger warnings" für kontroverse Inhalte, die sich im angloamerikanischen Sprachraum bereits intensiv beobachten lassen. Thompson fasst die Gesamtheit dieser Veränderungen als ein neues Sicherheitsparadigma, dass sie mit einem anti-intellektuellen Effekt der politischen Kultur auf das Verständnis von Universität und Studium in Verbindung bringt (vgl. ebd., S. 217). Dieser Wandel der Sicherheitskultur ist ein konstitutives Element des postfordistischen Strukturwandels und taucht thematisch auf allen Ebenen auf. Das postfordistische Sicherheitsdispositiv (oder das Spannungsverhältnis von Sicherheit und Wettbewerb) steht im Zusammenhang eines Leistungs- und Optimierungsregimes von Bildung und Wissenschaft (vgl. auch Czejkowska/Spieker 2021). Gleichzeitig sind individuelle Sicherheitsgarantien, Planungs- und Erwartungssicherheiten verschwunden, die in das Private verlagert und über den eigenen Bildungsweg verhandelt und stabilisiert werden sollen. Individuelle Wahrnehmungen steigender Unsicherheit korrespondieren mit einem allgemeinen Klima des Sicherheitsdenkens und staatlicher Sicherungsstrategien. Das beeinflusst die Bedingungen und Möglichkeiten, institutionelle Denkräume zu eröffnen. Kompensiert wird das Sicherheitsbedürfnis stattdessen im Privaten, durch familiäre und partnerschaftliche Konflikt- und Aushandlungsprozesse (siehe Zwischenergebnisse). Auf universitärer Ebene konterkarieren Leistungsdruck, Organisationsgeschick und als unübersichtlich erfahrene Strukturen die Idee, Universität als Diskursraum mit einem spezifisch verbundenen Wissens- und Wahrheitsanspruch zu erfahren. Nicht nur die Universität, sondern auch das Studium wird im erweiterten Sinne dann mit diesem Wunsch nach einen *safe space* verbunden (vgl. Thompson 2019). Kontroversität als zwischensoziale Umgangsform der fachlichen und sachbezogenen Auseinandersetzung gerät in Bezug auf Akzeptanz und Kultivierung dieses Ideals selbst ins Kreuzfeuer und muss sich hinsichtlich der erwarteten Verhaltenskodizes sensibel geben.

Der potenzielle Bildungsraum Universität wäre für Thompson zumindest dann als ein Bildungsraum zu denken, wenn die Andersheit von Positionen in diesen gemeinsamen Raum einflösse (vgl. ebd., S. 225). Daran schließt der Vorschlag von Rieger-Ladich (2019b, S. 178, Hervorhebung im Original) an, die Universität erneut als Ort des Dissenses, als „*Stimulus argumentativer Auseinandersetzungen*" zu kultivieren. Um dies aber auch tatsächlich umzusetzen, müssten die Bedingungen und Voraussetzungen für wissenschaftliche Arbeitsverhältnisse mit der Frage in den Blick geraten, was für ein Ort die Universität sein soll und eben nicht sein soll. Dazu gehört u. a. die Art und Weise, wie Politik, Wissenschaft und Verwaltung um finanzielle Ressourcen streiten. Die Frage, was eine Universität im Kern *leisten* soll und was bei gegebener Unterfinanzierung eben entbehrlich scheint, wird bis heute nicht adäquat verhandelt (vgl. Kap. 1.3.2). Befristete Verträge, Konkurrenzdenken und -handeln forcieren mehr Angepasstheit und konforme Darstellungspraktiken, als man gemeinhin zuzugeben bereit

ist. Die Universität produziert dabei Verhältnisse, die der Kritik, dem Widerstreit, dem konflikthaften Austragen antagonistischer Positionen entgegenstehen. Dagegen dominieren Konfliktvermeidungsstrategien und der „laute Kompromiss", wie Rieger-Ladich schreibt (vgl. ebd., S. 179).

Bülow-Schramm (2013b, 2016) tritt angesichts disparater und heterogener Auswirkungen der Entwicklungen im Hochschulsystem ebenfalls dafür ein, die Idee der Universität neu zu bestimmen. Sie spricht mit Adorno von einem ‚Miteinander des Verschiedenen', um die Idee der Bildung für Universitäten zurückzugewinnen. Für diese Haltung und vor dem Hintergrund der Sicherheitsanalysen spricht, das Verhältnis von universitärer Struktur und Praxis nicht undialektisch aufzulösen und die Übersetzungsformen weiter in den Blick zu nehmen. In Bezug auf das Studium bedeutet das, die darin gemachten Erfahrungen, samt Unregelmäßigkeiten, Verfügbar- und Nicht-Verfügbarkeiten von erworbenem Wissen, nicht als unerwünschte Randerscheinungen des Studiums zu betrachten. In Bezug auf die Studiengangsstruktur hieße das, Raum für solche kritischen Reflexionen zu lassen, die dieses Verhältnis in den Blick bekommen. Dausien formuliert das beispielsweise so:

> „Um ein längerfristig tragfähiges biographisches Handlungspotenzial aufzubauen, bedürfte es *institutioneller* Bedingungen und *sozialer Möglichkeitsräume* (d. h. auch Bildungsräume), die den biographischen Eigensinn der Jugendlichen (an-)erkennen, fördern und im Hinblick auf relevante biographische ‚Platzierungsstrategien' unterstützen." (Dausien 2017, S. 104, Hervorhebung im Original)

Gewiss gehört dazu auch ein Nachdenken über die veränderten Lehranforderungen, das, nicht zuletzt kritisch gegen sich selbst unter Berücksichtigung der dargelegten macht- und gesellschaftsabhängigen Konstellationen, Reflexionen anstößt und öffnet. Erziehungswissenschaftliche Beiträge, die dies teilweise im Schulterschluss oder in der Auseinandersetzung mit studentischen Erwartungen und Perspektiven tun, gibt es immer wieder (vgl. Liesner/Sanders 2005; Liesner/Lohmann 2009; Pazzini et al. 2010; Mecheril et al. 2013; Sattler/Tschida 2015; Dobemaier et al. 2020). Die Beiträge zu lesen, stellt einen Gewinn für die Problematisierung der Universität als Ort der Bildung dar, zeigt aber auch, dass man es hier angesichts programmatischer und struktureller Reformbewegungen mit wiederkehrenden Ohnmachts- und Unbehaglichkeitsgefühlen im universitären Lehrklima zu tun hat.

Hinsichtlich der Studiengangkonstruktion hieße das wiederum, anzuerkennen, dass das Studium nicht den Lebensmittelpunkt bildet – womit es darum ginge, der Heterogenität der Studierenden und deren Lebenswirklichkeiten tatsächlich Rechnung zu tragen (vgl. Bülow-Schramm 2013b, S. 226). Die Notwendigkeit der Transformation und Umgestaltung von Universität und Studium ist in solchen Überlegungen bereits angelegt und ließe sich fernab eines Bildungsideals anbringen, das dieser Idee damit trotzdem näherkäme.

Das in eine komplexe Institution wie die Universität inkorporierte Gefüge von Strukturen und Abläufen in ihren wechselseitigen Bedingtheiten ist schwer durchschaubar und jede strukturelle Veränderung bringt komplexe Kausalitätsbeziehungen im Netz der Regeln und Praktiken der Finanzierung, der Studiengestaltung sowie der praktischen Bewältigung mit sich. Sich an dieser Stelle mit dem Verweis auf ein komplex-ausdifferenziertes System zu begnügen, das mit zahlreichen und teilweise (hoch-)widersprüchlichen Anforderungen aufwartet, kann für einen gehaltvollen Bildungsbegriff und den Anspruch einer reflektierten Urteilsfähigkeit durch Bildung trotzdem nicht zufriedenstellen, zumal Studierende entgegen diesen Anforderungen sehr lineare Erwartungen an die Teilhabe-Institution Universität knüpfen. Dass Widersprüchlichkeiten in den Erzählungen oft nicht ausgehalten werden oder nicht zugänglich für die Studierenden sind, ist ein Symptom, dass das Studium im besten Falle hätte bearbeiten sollen.

Fazit

Am Anfang der Untersuchung stand ein zunächst recht weit gefasstes Interesse am Zusammenhang von ökonomischen Transformationsprozessen der Universität und subjektbezogenen Implikationen, das anhand von Studierendenbiografien weiterverfolgt wurde. Meine eigene Forschungshaltung war durch die Auseinandersetzung mit kapitalismus- und subjekttheoretischen Perspektiven bestimmt, denen ein institutionsspezifischer und biografietheoretischer Fokus zugrunde lag. Angesichts der Veränderungen der Universitätsstrukturen und des Studiums, aber auch eines allgemein gesellschaftlichen Transformationsgeschehens lag die Vermutung nahe, dass ein ökonomisches Kosten-Nutzen-Denken sich machtvoll in die Subjekte einschreibt und entgegen traditionellen institutionellen Eigenlogiken den Sozial- und Orientierungsraum sowie die Alltagspraktiken des Studiums (aber auch des wissenschaftlichen Arbeitens) stärker durchzieht und reguliert. Zwei Fragen standen so im Zentrum: Einerseits wurde nach Übersetzungsverhältnissen gefragt, also danach, inwiefern ökonomisch induzierte institutionelle Veränderungen sich zu studentischen Erzählungen in Beziehung setzen lassen. Um einen allzu plakativen Umgang mit dieser Fragestellung zu vermeiden und nicht den Eindruck zu vermitteln, es ginge lediglich um eine theoriegeleitete Abhandlung des empirischen Materials, war die zweite Frage darauf gerichtet, Subjektivierungsprozesse als „machtvolle Unterwerfung" unter Imperativen der Ökonomisierung mit bildungstheoretischen Fragestellungen zu verbinden.

In dieser Studie wurde der Versuch unternommen, eine Vielzahl und teils disparater struktureller und diskursiver Phänomene abzubilden und zusammenzudenken. Wie Bohmann und Lindner (2020) schreiben, kann es sich bei einem solchen Unterfangen weder um eine deduktive Gesamttheorie noch um eine induktive Megastudie handeln (vgl. ebd., S. 29). Zu weit ist der Theorie-Pool, aus dem sich kapitalismus-, ungleichheits- und kulturtheoretische Perspektiven miteinander unter der Diagnose einer Ökonomisierung von Bildung kombinieren lassen. Es war deshalb die Absicht, gesellschaftstheoretische Annahmen auf die Universität als Institution anzuwenden, bis hin zu der Frage, wie jene Entwicklungen sich auf der Ebene der Subjekterfahrungen übersetzen (können). Die Diagnose einer Ökonomisierung von Bildung ist auf struktureller Ebene, das haben die theoretischen Rekonstruktionen deutlich gemacht, durch Vielschichtigkeit, mehrdimensionale Prozesse und Ebenen bestimmt, die sich nebeneinander, übereinander, zeitlich entkoppelt wie auch als gleichzeitige bestimmen lassen. Hierzu gehören ebenso strukturelle Prozesse von Differenzierung und Entdifferenzierung, die bei der Betrachtung der Transformation der Universität evident werden. Ein integratives Gesamtmodell, das die facettenreichen Aspekte

des universitären Wandels vom Alltag der Studierenden vor dem Hintergrund ökonomischer und gesellschaftlicher Entwicklungen begreifen will, bleibt auf die je einzelnen Zugänge angewiesen. In der Regel handelt es sich um zwei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen einer kapitalismustheoretischen Ordnungsproblematik, wenn kultur- und ungleichheitstheoretische Lebensführungsproblematiken des Studierens einerseits und der Strukturwandel der Universitäten andererseits erforscht werden.[78] Beides zu verbinden war allerdings beabsichtigt. Zugleich sollte der erziehungswissenschaftlich bisher wenig rezipierte Theorierahmen des Postfordismus in diesen Forschungszusammenhang einbezogen werden. Das postfordistische Eingebundensein von Universität und Studium war als Moment transformativer Arbeits- und Leistungsstrukturen zu durchdenken und zur Eigenlogik des Studiums in Beziehung zu setzen. Institutionelle Orientierungen sollten unter der Frage nach Bildungsprozessen in Hochschulen subjekttheoretisch gewendet und diskutiert werden.

Der abschließend notwendige Blick *zurück nach vorn* in Bezug auf den Ertrag dieses Vorgehens ist nicht leicht vorzunehmen. Wenig überzogen erscheint es mir, die Vielzahl der hier versammelten virulenten und mitunter auch bedrückenden Themen über das Multiversum Universität im Zeichen von Differenz und Krise zusammenzufassen (vgl. Stölting/Schimank 2001). In Bezug auf den theoretischen Ausgangspunkt der Untersuchung mag dies zunächst kontraintuitiv erscheinen. Arbeiten zu einer Ökonomisierung von Bildung legen nahe, dass die seit Ende der 1990er Jahre groß angelegten Reformprojekte des New Public Management (Organisationsreform), der Exzellenzstrategie (Reform universitärer Forschungsstrategien und -programme) und des Bologna-Prozesses (Reform der Studienstruktur) universitäre Arbeitsbedingungen, Studienverhältnisse und Lebensführungsstrategien zunehmend einem Verwertungsregime unterstellt haben. Während die genannten Reformprozesse zu einer massiven Ausdifferenzierung im Feld der Hochschule beigetragen haben, ist die Behauptung eines bloß am Output orientierten Studienverhaltens verkürzt, da weder Sozialisationsverhältnisse, Erfahrungsbildungen noch deren jeweilige subjektive Aneignung im Studium im Zusammenhang mit dieser Diagnose bisher ausreichend theoretisch, methodologisch und methodisch miteinander verzahnt wurden. Die vorliegende Untersuchung hat versucht, diesbezüglich einen Beitrag zu leisten.

Die theoretischen Rekonstruktionen und empirischen Ergebnisse legen nahe, die Umbauprozesse an den Universitäten im Zeichen einer *sozialen und institutionellen Differenzproduktion* zu lesen, die zunehmend durch äußere Krisenprozesse beeinflusst wird. Der Ausdruck Ökonomisierung hat in der Assoziation, dass sich hier eine Vereinheitlichung von Lebensstilen und Wertmustern unter Marktprinzipien ereigne, etwas Irreführendes. „Mit dem Blick auf die Subjekte

78 Für eine solche Systematisierung soziologisch orientierter Gegenwartsdiagnosen vgl. Schimank 2015; Schimank/Volkmann 2019.

und ihre Biografie jedenfalls verlischt der Eindruck eines ‚reibungslosen' Umbaus der Hochschullandschaft" (Dausien 2022, S. 57).

Die Universität in postfordistischer Perspektive

Mit den Arbeiten zum Postfordismus wurde im ersten Teil der Untersuchung eine Theorieperspektive vorgestellt, die noch vor einer als Ökonomisierung der Bildung gefassten Transformationsperspektive einsetzt, um die Wandlungen in ihren gesamtgesellschaftlichen Dimensionen nachzuvollziehen. Entgegen der aktuellen Dominanz neoinstitutionalistischer und systemtheoretischer Zugänge auf das Feld der Hochschule wurde dargelegt, dass die Akkumulationskrise des Fordismus Anfang der 1970er hin zum postfordistischen Wettbewerbsstaat (vgl. Hirsch 1990) selbst eine Verschiebung der Logik bedeutet, wie staatliche Bildungspolitiken angesichts krisenförmiger Kapitalverwertungsprozesse gestaltet und geformt werden. Kritische Theorie geht davon aus, dass eine durch „soziale Widersprüche und Antagonismen geprägte kapitalistische Gesellschaft *grundsätzlich* instabil und krisenhaft ist" (vgl. Hirsch 2005, S. 82, Hervorhebung im Original). Es war zu zeigen, wie Universitäten durch die jeweiligen Reformprozesse in die Akkumulationsstrategien und Regulationsweisen eingebunden sind, um ein historisches Akkumulationsregime temporär zu stabilisieren. Die Wandlungsprozesse, die unter einer *Kommodifizierung von Bildung*, einer *räumlichen Differenzierung und Internationalisierung der Regulierungssysteme* und als *Ausbreitung staatlich-privater Netzwerke* analysiert wurden, verdeutlichen auf der Makro-Ebene, wie in institutionellen Kräfteverhältnissen und Ressourcenkämpfen neue Organisations- und Steuerungsformen dazu beitragen, eine relative und temporäre Stabilität zu gewährleisten und die Ausbeutung und Aneignung subjektiver Ressourcen im Rahmen neuer Wertschöpfungsstrategien zu begünstigen (vgl. Kap. 1.2). Die Governanceforschung, obschon sie dem antagonistischen Verhältnis von Kapital und Arbeit keinen Platz einräumt, sensibilisierte im weiteren Verlauf dafür, die komplexen Relationen des Forschungsfeldes im Mehrebenenmodell zu unterscheiden (vgl. Kap. 1.3). Die Liste, von der aus die Ökonomisierungsthese spezifische Schlaglichter auf das universitäre Feld wirft und Debatten auslöst, ist lang: Transformation von Hochschulen zu Berufsschulen, Niveauverlust und Verschulung der Lehre, funktionale Segregation und Segmentation durch Elite- und Massenuniversitäten (bereits seit Ende der 1960er Jahre), dauerhafte Unterfinanzierung der Grundausstattung, prekäre Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Nachwuchses, Perpetuierung sozial ungleicher Lebensverhältnisse der Studierenden (vgl. die empirischen Ergebnisse). Neben diesen eher klassischen intern gestellten Krisendiagnosen kommen neue hinzu, wenn in den letzten Jahren im Zuge identitätspolitischer Debatten die akademische Redefreiheit in Gefahr zu sein droht. Ebenso spielen Krisenattribuierungen eine Rolle, die von hybriden Akteuren zwischen Wirtschaft und Wissenschaft vorangetrieben werden, wenn im Zuge der Corona-Krise oder

weiterer Krisen *Resilienz* als Diagnosebegriff der Stunde mit der Notwendigkeit universitärer und bildungsinstitutioneller Transformationen in Verbindung gesetzt wird. Im Foucaultschen Sinne handelt es sich hierbei um Dispositive, die bestimmte Regierungskünste ausbilden und Führungsstile etablieren sollen (vgl. Kap. 1.4).

Damit ist benannt, warum die Überlegungen zum Postfordismus um Foucaults Gouvernementalitätsstudien ergänzt wurden (vgl. Kap. 2). Postfordistische und ökonomisierungskritische Positionen stoßen potenziell dort an Grenzen, wo sie die produktive Wirkung von Diskursen, Wissensformen und Selbstführungsregimen, auch im Kontext universitärer Wandlungsprozesse, unterschätzen (vgl. Graefe 2019, S. 43). Im Zusammenhang von kapitalistischen Krisendiagnosen und der Bedeutung der Subjektregierungsprogramme wird deutlich, dass die Studien zur Subjektivierung der Arbeit von Pongratz und Voß (vgl. Kap. 2.2), Boltanskis und Chiapellos These der Vereinnahmung der Kritik (vgl. Kap. 2.3) oder Bröcklings Betrachtung zum unternehmerischen Selbst (vgl. Kap. 2.4) gezeigt haben, wie eine Rationalisierung politischen Führungswissens im Arbeitsbereich, wie auch in der Entgrenzung von Arbeits- und Lebensformen die Art und Weise verändern, wie Menschen sich in ihren persönlichen und alltäglichen Lebensführungsstrategien als handlungs(un)fähig hervorbringen. Dass Dispositive, Führungsstrategien und daran gebundene Selbstimperative eine sinnäquivalente und ergänzende Thematisierung zu postfordistischen Krisendiagnosen darstellen, ist noch eine weitestgehend unausgeschöpfte Perspektive. Bezüglich der Frage nach der Bedeutung gesellschaftlicher Krisenprozesse lassen sich Kritische Theorie und Poststrukturalismus so als wechselseitig anregende Perspektiven ins Spiel bringen, um den Zusammenhang von gesellschaftlichen Krisenprozessen und Krisendiskursen, auch diskurs- und subjekttheoretisch besser einzufangen (vgl. Salomon/Weiß 2013).

Das Studium in bildungs- und subjekttheoretischer Perspektive

Dem Bildungsbegriff kommt, anders als manche subjekttheoretische Zugriffe auf seine Semantik unterstellen, eine eigenständige Funktion zu. Der Bildungsbegriff und mit ihm auch die Universität stellen in systematischer Hinsicht den Bezugspunkt für die Diskussion der Begründung, Zielbestimmungen und Kritik gesellschaftlicher wie eben auch der selbsterlebten universitären Strukturveränderungen dar. Damit ging es schließlich darum, institutionelle Führungsstrategien der vorherrschenden Art mit einer empirischen Bildungs- und Subjektivierungsforschung zu verknüpfen und in gewisser Weise wohl auch zu konfrontieren (vgl. Kap. 3.1). Bezogen habe ich mich auf eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Kap. 3.2). In der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird Bildung als ein persönlichkeitsverändernder Prozess durch die Auseinandersetzung mit Krisen- und Problemlagen aufgefasst, in denen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen

hervorgebracht werden. Bedeutsam sind hier sprachliche Prozesse, die auf solche Krisen- und Problemerfahrungen Bezug nehmen und im Rahmen der Biografieforschung untersucht werden. Das von mir verfolgte Erkenntnisinteresse, mit biografieanalytischen Mitteln die Universität in ihrer Funktion auch als einen Ort der Bildung zu fokussieren, hat in der Erarbeitung postfordistischer, subjekttheoretischer und bildungstheoretischer Theoriepositionen – und so möchte ich das von Foucault her denkend abschließend gern bezeichnen – deswegen die *Form einer Problematisierung der Beziehung* unterschiedlicher Forschungsfelder eingenommen. Anders als vielleicht zu erwarten gewesen wäre, bin ich nicht dem Pfad einer Auseinandersetzung mit Kritischer Bildungstheorie gefolgt, sondern ich habe mich darauf konzentriert, institutionelle und subjektbezogene Referenzen des universitären Strukturwandels zu erarbeiten und mit dem Forschungszweig einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung in Beziehung zu setzen. In der Aufarbeitung dieser Forschungsfelder zueinander existieren beträchtliche Leerstellen. Wie bei Ulrich Binder (2020) kann an dieser Stelle nur „das Fehlen von (anzunehmenderweise) brisanten Themen" in pädagogischen und bildungstheoretischen Debatten festgestellt werden. Problematisch erscheint überdies, dass der Krisenbegriff in einer transformatorischen Bildungstheorie als ein quasi-natürliches Ereignis komplex-differenzierter Gesellschaften eingeführt wird. Das Zulassen von krisenhaften Erfahrungen wird im Gegensatz zu Sicherheitserwartungen und Sicherheitswünschen der Studierenden trotzdem selten als wünschenswertes Widerfahrnis verstanden, wenn in solchen Forschungskontexten die Frage nach einer Habitustransformation gestellt wird (vgl. Geimer 2014). Im Ausblick meiner Untersuchung erscheint es fruchtbar, die jeweiligen theoretischen Krisenverständnisse enger aufeinander zu beziehen und auch deren teilweise immanente Widersprüchlichkeiten für institutionelle Krisenprozesse zu problematisieren.

In der Rekonstruktion der biografischen Interviews mit Studierenden unterschiedlicher Fachdisziplinen war das Vorgehen, dass die Krisen- und Problembearbeitungen der Studierenden in Form reflexiver Grenzbearbeitungen von Selbstverhältnissen und Positionierungsversuchen analysiert, auf den Umgang mit Komplexität in den universitären Anforderungen bezogen und mit der Frage nach der weiteren Thematisierung für mögliche Bildungsprozesse verknüpft wurden. Forschungsleitend waren Fragen, wie Studierende sich zur Universität und ihrem Studium positionieren, wie sie sich vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen reflektieren, welche Erwartungen dabei eine Rolle spielen und unter welchen Rahmenbedingungen Handlungs(un)fähigkeit erfahren und Autonomieansprüche artikulieren.

Untersucht und operationalisiert wurden diese Fragen im Rahmen einer praxeologischen Forschung mit der Dokumentarischen Methode und der Dokumentarischen Subjektivierungsanalyse (vgl. Kap. 3.3). Insbesondere war den theoretischen (Selbst-)Reflexionen und den von den Studierenden vorgenommenen

Normen- und Wertzuschreibungen Rechnung zu tragen, die diese in Erwartung ihres Studiums verhandeln. Aufschlussreich war dabei der Blick auf das, was Bohnsack *imaginative Handlungsentwürfe* nennt und als Spannungsverhältnisse thematisiert, die Studierende zwischen ihren Habitus und den institutionellen *Erwartungserwartungen* ausbilden, die zu ihren (Selbst-)Entwürfen und biografischen Gestaltungsversuchen beitragen. Mit Andreas Reckwitz (2021) ließe sich hier von der reflexiven Bearbeitung eines gegebenen Habitus sprechen. Meine empirisch-methodische Exploration kann so einerseits als ein Beitrag zu dem bereits begonnenen „Gespräch" (vgl. Ricken/Wittpoth 2017; Geimer et al. 2019) zwischen praxeologischen und subjektivierungstheoretischen Zugängen gesehen werden und andererseits knüpft sie an die Frage an, wie mit einem biografieanalytischen Zugang Aneignungen, Passungen und Spannungsverhältnisse angesichts von Heterogenität und sozialer Ungleichheit im Studium empirisch eingeholt werden können (vgl. Bremer/Lange-Vester 2022).

Die Analyse und Auswertung der Interviews (vgl. Kap. 4) verdeutlichen dabei zwei Dinge, wenn die Universität in ihrer Funktion als ein Ort von Bildungsprozessen für Subjekte in den Blick genommen wird: Das Studium als biografische Statuspassage ist durch komplexe Übergangskonstellationen gekennzeichnet, in denen sich formale durch die Organisation des Studiums bedingte Übergänge mit sozialen Übergängen überkreuzen. Es erschien sinnvoll, biografische Spannungsverhältnisse durch eine Mehrebenenanalyse zu differenzieren. Erfahrungen von Fremdheit und Differenz sind an diesen Schnittstellen für das Verständnis von Bildungsprozessen realiter nahegelegt. Nicht zuletzt müssen Studierende hier eigenständig Selbstverständnisse und Handlungsmöglichkeiten entwickeln, um auf ihrem biografischen Weg durch das Studium mit solchen Erfahrungen umzugehen.

Der Bologna-Prozess bzw. die daraus erwachsene Studienstruktur tritt hier selbst als ein epistemisches Regime in Erscheinung, dass die Autonomievorstellungen der Studierenden wesentlich mit Selbstorganisations-, Leistungs- und Employabilityerwartungen verknüpft. Das heißt, dass die Selbstimperative und Problembearbeitungen der Studierenden stark durch solche Konstruktionen bestimmt sind, in denen tradierte Bildungsversprechen und neue Bildungssemantiken einander begegnen. Beide regulieren das universitäre Kraftfeld, kommen darin aber nie gänzlich zur Deckung. Wo das Studium zunächst lediglich als Leitbild und Handlungsnorm für ökonomischen Aufstieg und soziale Sicherheit wahrgenommen wird, macht dies die affirmative und herrschaftsstabilisierende Seite der Erwartungen aus, die *doxa* des universitären Feldes, die über institutionalisierte Wissens- und Rechtfertigungsordnungen sowie für spezifische Subjektpositionen und Selbstdeutungsangebote wirksam ist. Diese Form von Herrschaft nicht in eine bloß affirmative Rhetorik der Chancen und Risiken für krisenin-duzierte Bildungsprozesse zu wenden, dafür sensibilisieren die postfordistischen Zugänge. Sie fragen, wie Uneindeutigkeit und Ungewissheit als Elemente von

Krisenprozessen zur Entstehung neuer Machtverhältnisse im Bildungsbereich beitragen. Eine sozial- und machtkritisch informierte Bildungstheorie kann diesen Faden nicht zuletzt im Zuge der Corona-Pandemie wieder aufnehmen, war doch gerade in der Entstehungszeit ihrer Theorieentwicklung die Erforschung von institutionalisierten Übergängen einer der bevorzugten empirischen Forschungsgegenstände (vgl. Fuchs/Matzinger 2021, S. 40, mit Bezug auf Marotzki, Kokemohr und Peukert).

Daraus ergeben sich Anschlussfragen zur Mehrdimensionalität und Relationalität von Subjektbildungsprozessen, wie sie etwa in einer Reflexiven Übergangsforschung verhandelt werden (vgl. Schröer et al. 2013; Walther et al. 2020). Rieger-Ladich (2020) betont, dass die Untersuchung von Übergängen dabei gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht neutral gegenübersteht, sondern auf Räume des Wissens, auf Ordnungen des Normativen und Zonen der Intelligibilität verweisen, in denen auch Formen der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit verhandelt werden. Subjektivierungen werden hier relational gedacht, in dem sich vielfältige Kräfte (soziale, zeitliche, ortsgebundene, symbolische Dimensionen) überlagern (vgl. ebd.). Der Blick auf Wirklichkeiten und Möglichkeiten von Bildungsprozessen (bzw. ihrer Verhinderung) ließen sich an den biografischen Übergängen etwa mit Blick auf die Verteilung ökonomischer Ressourcen, feldspezifischer Codes und machtvoller Diskurspositionen produktiv weiterentwickeln. Dass Krisen- und Problembearbeitungen insbesondere an solchen Übergängen verhandelt werden – bei Schul- und Ortswechseln, beim Eintritt in das Studium, beim Studienwechsel oder Studienabbruch – haben die analysierten Interviews gezeigt. In den biografischen Erzählungen wird hier schnell deutlich, wie Studierende die Universität erleben und deuten und wie in diesen Übergängen des Lebenslaufs nachträglich die Erwartungs- und Entwurfsstruktur der Studierenden geprägt und umgeformt wird (vgl. Dausien 2014). Als institutionell reflektierte Praxis an solchen Übergängen ermöglichen Bildungsprozesse Handlungsspielräume, weisen die Möglichkeit zur Kritikfähigkeit aus und üben Widerspruch, ja vielleicht sogar die Subversion gegen herrschende postfordistische Verhältnisse.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die Weiterentwicklung des konjunktiven Erfahrungsraums (Quelle: Bohnsack 2017, S. 103)	180
Abbildung 2:	Relationierung Basistypen und erfahrungsraumgebundener Typiken (eigene Darstellung)	258
Abbildung 3:	Bildungs- und Subjektivierungsprozesse im Rahmen der Mehrebenenanaylse – Falldifferenzierung (eigene Darstellung)	260
Abbildung 4:	Feldspezifische Subjektivierungsprozesse – Zum Umgang mit imaginativen Handlungsentwürfen (eigene Darstellung)	262

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht Fallauswertungen	189
Tabelle 2:	Online abrufbare Fallauswertungen	189
Tabelle 3:	Erststudium und Studienabbruch/Studienumzug	196
Tabelle 4:	Wohnsituation der Studierenden	196
Tabelle 5:	Finanzielle Unterstützung durch Eltern	196
Tabelle 6:	Erwerbstätigkeit	196
Tabelle 7:	Differenzierung der Basistypen (eigene Darstellung)	250

Abkürzungsverzeichnis

BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CETA	Comprehensive Economic and Trade Agreement (Umfassendes Wirtschafts- und Handelsabkommen EU-Kanada)
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DPMA	Deutsches Patent- und Markenamt
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen)
EFR	Europäischer Forschungsraum
EHEA	European Higher Education Area
EMOL	Entlastungsmanagement für die Organisation der Lehre
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum)
EU	Europäische Union
EU COMM	European Commission (Europäische Kommission)
GATS	General Agreement on Trade in Services (Allgemeines Abkommen für den Dienstleistungshandel)
GEI	Global Education Industry
GG	Grundgesetz
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HIS	Institut für Hochschulentwicklung
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PISA	Programm for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
TiSA	Trade in Services Agreement (Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen)

TTIP	Transatlantic Trade and Investment Partnership (Transatlantische Handels- und Investitionspartnerschaft)
TU	Technische Universität
USA	United States of America
WTO	World Trade Organisation

Transkriptionsregeln

Die Interviews wurden mithilfe des Transkriptionsprogramms „f4“ ausgewertet und nach den parasprachlichen Regeln der Dokumentarischen Methode transkribiert (vgl. Bohnsack 2014a, S. 253 f.):

⌞	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
⌟	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
vielleiˉ	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen
//mhm//	Hörersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist. Das wurde auch im umgekehrten Fall vorgenommen, wenn die/der Interviewte solche Signale bei Nachfragen des Interviewers äußerte.

Interviewleitfaden

Eingangsfragestellung (für die Fälle Patricia, Rachel und Alfred):
„Ich würde Dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die dir einfallen. Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich auch erstmal nicht unterbrechen. Ich werde mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde".

Modifizierte Eingangsfragestellung (für die Fälle Maria, Sven, Simone, Jasmin und Eduard):
„Im Rahmen meiner Dissertation interessiere ich mich dafür, wie Studierende ihr Leben in Auseinandersetzung mit den Anforderungen in ihrem Studium gestalten und inwiefern deine biografischen Erlebnisse Einfluss auf dein Studium genommen haben. Ich möchte dich deswegen bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die dir dazu einfallen. Du kannst dir dazu so viel Zeit nehmen, wie Du möchtest. Ich werde Dich auch erstmal nicht unterbrechen. Ich werde mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde".

Immanenter Nachfrageteil:
- Könntest Du mir noch mehr über die – ….zeit – erzählen?
- Du hast vorhin die Situation XY erwähnt, könntest Du mir das noch einmal genauer erzählen?
- Könntest du mit bitte mehr von deinem Studienalltag erzählen?
- Du erwähntest vorhin – eine Person –, fallen Dir noch mehr Situationen ein, die Du mit ihr/ihm erlebt hast?

Exmanenter Nachfrageteil:
Einleitender Hinweis: Für alle nachfolgenden Fragen würde ich Dich bitten, mir auch hier wieder möglichst genau deine Erfahrungen und Erlebnisse zu erzählen.
- Wie siehst Du das Verhältnis zwischen dem, was Du willst und dem was Du sollst in Bezug auf dein Studium und wie bewertest Du dieses Verhältnis?
- Wie siehst Du das Verhältnis zwischen dem, was Du willst und dem was Du sollst in Bezug auf dein privates Leben und wie bewertest Du dieses Verhältnis?
- Wie siehst Du das Verhältnis zwischen dem, was Du willst und dem was Du sollst in Bezug auf deinen Nebenerwerb? (falls einem Nebenerwerb nachgegangen wird) und wie bewertest Du dieses Verhältnis?
- Hast Du das Gefühl, unabhängig in deinem Studium zu sein?
- Was motiviert/interessiert Dich in Deinem Studium besonders?

- Gab es bisher Situationen während deiner Studienzeit, die rückblickend besonders wichtig für Dich waren?
- Wie teilst Du dir dein Studium ein?
- Bist Du mit dem bisherigen Verlauf deines Studiums zufrieden?
- Würdest Du sagen, dass Deine bisherige Studienzeit Dich verändert hat? Und wenn ja, inwiefern?
- Wie empfindest Du deine Studienbedingungen?
- Was macht für Dich ein gutes Studium aus und wo würdest du dir Verbesserungen wünschen?
- Wie stellst Du dir deine nahe und ferne Zukunft vor?

(Optionaler) Nachfrageteil:
- Welchen Beruf haben sich Deine Eltern für Dich gewünscht bzw. wünschen Sie sich noch?
- Wie würdest Du die finanzielle Situation Deiner Familie beschreiben?

Literatur

Abels, Gabriele (2015): Bologna-Prozess. In: Jan Bergmann (Hrsg.): Handlexikon der Europäischen Union, 5. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 169–172.

Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.) (2020): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.

Adolphs, Stephan (2015): Geschichte der Gouvernementalität oder materialistische Staatstheorie? Michel Foucault und Nicos Poulantzas im Vergleich. In: Joachim Hirsch/John Kannankulam/Jens Wissel (Hrsg.): Der Staat der bürgerlichen Gesellschaft: Zum Staatsverständnis von Karl Marx, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 193–215.

Adorno, Theodor W. (1973/2018): Studien zum autoritären Charakter, 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Aglietta, Michel (1979): Régulation et crises du capitalisme: l'expérience des États-Unis. Paris: Calmann-Levy.

Aglietta, Michel (2000): Ein neues Akkumulationsregime: Die Regulationstheorie auf dem Prüfstand. Hamburg: VSA.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Erika M. Hoerning (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–283.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): ‚Biographie' in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Bernhard Fetz (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 285–316.

Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.) (2018): Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg [u. a.]: VSA.

Amaral, Marcelo Parreira do/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement. Cham: Palgrave Macmillan.

Amaral, Marcelo Parreira do/Thompson, Christiane (2019a): Introduction: Researching the Global Education Industry. In: Marcelo Parreira do Amaral/Gita Steiner-Khamsi/Christiane Thompson (Hrsg.): Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement. Cham: Palgrave Macmillan, S. 1–22.

Amaral, Marcelo Parreira do/Thompson, Christiane (2019b): Conclusion: Changing Education in the GEI – Rationales, Logics, and Modes of Operation. In: Marcelo Parreira do Amaral/Gita Steiner-Khamsi/Christiane Thompson (Hrsg.): Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement. Cham: Palgrave Macmillan, S. 273–291.

Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniques of Self in Professional Politics: Starting Point for a Documentary Analysis of Subjectivation. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 17, Nr. 3, [online] https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2630 [06.9.2022].

Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hrsg.) (2020): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2–3 (JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode, 2–3). Berlin: Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung e. V. (ces), [online] https://doi.org/10.21241/ssoar.70843 [06.9.2022].

Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Schondelmayer, Anne-Christin/Stützel, Kevin/Thomsen, Sarah (Hrsg.) (2019): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 1 (JDM – Jahrbuch Dokumentarische Methode, 1/2019). Berlin: Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung e. V. (ces), [online] https://doi.org/10.21241/ssoar.65683 [06.9.2022].

Amos, Karin/Schmid, Josef/Schrader, Josef/Thiel, Ansgar (Hrsg.) (2017): Governance und Interdependenz von Bildung: Internationale Studien und Vergleiche. Baden-Baden: Nomos.

Angermüller, Johannes/Maesse, Jens (2015): Regieren durch Leistung. Zur Verschulung des Sozialen in der Numerokratie. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 61–108.
Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.) (2005): Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Berlin: Edition Sigma.
Ash, Mitchell G. (2019): Warum Universität? Funktionswandlungen einer ‚alten' Institution im internationalen Zusammenhang seit 1800. In: Johanna Weckenmann/Jennifer Preiß/Kristina Rüger (Hrsg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurt am Main: Johann W. Goethe Universität – Dekanat, S. 19–40.
Atzmüller, Roland (2014): Aktivierung der Arbeit im Workfare-Staat: Arbeitsmarktpolitik und Ausbildung nach dem Fordismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Atzmüller, Roland (2019): Krisenbearbeitung durch Subjektivierung: Kritische Theorie der Veränderung des Staates im Kontext humankapitalzentrierter Sozialpolitik. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Atzmüller, Roland/Hürtgen, Stefanie/Krenn, Manfred (2015): Die zeitgemäße Arbeitskraft: Qualifiziert, aktiviert, polarisiert. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, Jg. 42, Nr. 1, S. 6–19.
Baethge, Martin (1999): Subjektivität und Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt? In: Gert Schmidt (Hrsg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft: Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Globalisierungsprozeß. Berlin: Edition Sigma, S. 29–44.
Balibar, Etienne (1992): Foucault und Marx: Der Einsatz des Nominalismus. In: François Ewald/Bernhard Waldenfels (Hrsg.): Spiele der Wahrheit: Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 39–65.
Ballauff, Theodor (1970): Systematische Pädagogik: Eine Grundlegung, 3. umgearbeitete Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
Bargel, Tino (2013): Porträt einer verunsicherten Studierendengeneration: Zum Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte seit den 1980er-Jahren. In: Die Politische Meinung, Nr. 519, S. 48–53.
Barz, Heiner (2010): Bildung und Ökonomisierungskritik – Die Perspektive der Erziehungswissenschaften. In: Heiner Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–154.
Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Beck, Ulrich (1995): Die Individualisierungsdebatte. In: Bernhard Schäfers (Hrsg.): Soziologie in Deutschland: Entwicklung, Institutionalisierung und Berufsfelder; theoretische Kontroversen. Opladen: Leske + Budrich, S. 185–198.
Becker, Karina/Gertenbach, Lars/Laux, Henning/Reitz, Tilman (2010): Einleitung: Grenzverschiebung des Kapitalismus. In: Karina Becker/Lars Gertenbach/Henning Laux/Tilman Reitz (Hrsg.): Grenzverschiebungen des Kapitalismus: Umkämpfte Räume und Orte des Widerstands. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 9–32.
Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2017): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Rolf Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–62.
Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–53.
Bell, Daniel (1973): The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting. New York, NY: Basic Books.
Bender, Gerd (1997): Lohnarbeit zwischen Autonomie und Zwang: Neue Entlohnungsformen als Element veränderter Leistungspolitik. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Eble, Lukas/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Hrsg.) (2018): Bildungsindustrie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Biehler, Lukas/Bischof, Jonas/Boehme, Anna/Hessing, Teresa (2020): Brave New Uni? Gemeinsame Reflexionen nach dem SKEW 2019 – Ein Gespräch. In: Florian Dobmeier/Linus Möls/Teresa Hessing/Hannah Esser/Daniel Bräunling/Nicolas Stojek/Gino Krüger (Hrsg.): Dynamiken des Pädagogischen. Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 82–91.

Binder, Ulrich (2020): Kommunikationstheoretische Beobachtungen von pädagogischen Fachdebatten. In: Jürgen Oelkers/Ulrich Binder/Johannes Drerup (Hrsg.): Pädagogische Debatten: Themen, Strukturen und Öffentlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–64.
Bittlingmayer, Uwe H. (2005): „Wissensgesellschaft" als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.
Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hrsg.) (2006a): Die „Wissensgesellschaft": Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2006b): Strukturierende Vorüberlegungen zu einer kritischen Theorie der Wissensgesellschaft. In: Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft": Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–26.
Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Originalausgabe [Nachdruck]. Wetzlar: Büchse der Pandora.
Bloem, Simone (2016): Die PISA-Strategie der OECD: Zur Bildungspolitik eines globalen Akteurs. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Bogumil, Jörg/Burgi, Martin/Heinze, Rolf G./Gerber, Sascha/Gräf, Ilse-Dore (2013): Modernisierung der Universitäten: Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente. Berlin: Edition Sigma.
Böhle, Fritz/Senghaas-Knobloch, Eva (Hrsg.) (2019): Andere Sichtweisen auf Subjektivität: Impulse für kritische Arbeitsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
Böhle, Fritz/Voß, Gerd Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.) (2018): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
Bohmann, Ulf/Börner, Stefanie/Lindner, Diana/Oberthür, Jörg/Stiegler, André (Hrsg.) (2018): Praktiken der Selbstbestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
Bohmann, Ulf/Lindner, Diana (2018): Von Sinnschmarotzern und widerwilligen Wirten: Institutionskrisen und subjektive Anpassungsmuster unter spätmodernen Ökonomisierungsbedingungen. In: Ulf Bohmann/Stefanie Börner/Diana Lindner/Jörg Oberthür/André Stiegler (Hrsg.): Praktiken der Selbstbestimmung. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–236.
Bohmann, Ulf/Lindner, Diana (2020): Logik der Ökonomisierung. In: Sozialer Sinn, Jg. 21, Nr. 1, S. 25–54.
Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden, 9. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226.
Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack/Nora Friederike Hoffmann/Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 9–50.
Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, 2. Auflage. Frankfurt am Main [u. a.]: Insel.
Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus, Broschierte Ausgabe. Konstanz: UVK.
Bolte, Karl Martin (1979): Leistung und Leistungsprinzip: Zur Konzeption, Wirklichkeit und Möglichkeit eines gesellschaftlichen Gestaltungsprinzips; ein Beitrag zur Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
Bormann, Inka/Hartong, Sigrid/Höhne, Thomas (Hrsg.) (2018): Bildung unter Beobachtung: Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Bosančić, Saša (2014): Arbeiter ohne Eigenschaften: Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter. Wiesbaden: Springer VS.
Bosančić, Saša (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. In: Saša Bosančić/Reiner Keller (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 95–119.

Bourdieu, Pierre (2001/2017): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
Boyer, Robert (1987): La Théorie de la Régulation: Une Analyse Critique. Paris: Edition la Dècouverte.
Brand, Ulrich (2018): Der Staat in der kapitalistischen Globalisierung. Nationaler Wettbewerbsstaat und die Internationalisierung des Staates bei Joachim Hirsch. In: Ulrich Brand/Christoph Görg (Hrsg.): Zur Aktualität der Staatsform: Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos, S. 137–160.
Brand, Ulrich/Görg, Christoph (Hrsg.) (2018): Zur Aktualität der Staatsform: Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos.
Brand, Ulrich/Raza, Werner G. (Hrsg.) (2003): Fit für den Postfordismus? Theoretisch-politische Perspektiven des Regulationsansatzes. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Braun, Hans (1977): Leistung und Leistungsprinzip in der Industriegesellschaft: Soziale Normen im Wandel. Freiburg im Breisgau [u. a.]: Alber.
Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2022): Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Bretschneider-Hagemes, Michael (2017): Scientific Management reloaded? Zur Subjektivierung von Erwerbsarbeit durch postfordistisches Management. Wiesbaden: Springer VS.
Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 131–168.
Bröckling, Ulrich (2002): Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. In: Leviathan, Jg. 30, Nr. 2, S. 175–194.
Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Bröckling, Ulrich (2013): Der Mensch als Akku, die Welt als Hamsterrad. Konturen einer Zeitkrankheit. In: Sighard Neckel/Greta Wagner (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 179–200.
Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft: Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, Nr. 1, S. 5–24.
Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
Bülow-Schramm, Margret (2008): Hochschule als Lebenswelt für Studierende: Ein Ziel des New Public Management? In: Karin Zimmermann/Marion Kamphans/Sigrid Metz-Göckel (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 231–250.
Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.) (2013a): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: wbv.
Bülow-Schramm, Margret (2013b): „Es führt kein Weg zurück" (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen. In: Margret Bülo-Schramm (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: wbv, S. 215–230.
Bülow-Schramm, Margret (2016): Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In: Andrea Lange-Vester/Tobias Sander (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 49–70.
Bülow-Schramm, Margret (2018): Faktoren für Studienerfolg – eine kritische Analyse von Bachelorstudiengängen. In: Nicola Hericks (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–334.

Bünger, Carsten (2015): Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung. In: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hrsg.): Bildung und Macht: Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 15–30.
Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses". In: Erziehungswissenschaft, Jg. 27, Nr. 2, S. 9–19.
Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina/Hoffarth, Britta (Hrsg.) (2017a): Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle: Martin-Luther-Universität (Wittenberger Gespräche; IV).
Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Schröder, Sabrina/Hoffarth, Britta (2017b): Leistung – Anspruch und Scheitern. Eine Einleitung. In: Carsten Bünger/Ralf Mayer/Sabrina Schröder/Britta Hoffarth (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle: Martin-Luther-Universität (Wittenberger Gespräche; IV), S. 7–20.
Burghardt, Daniel (2019): Von Charaktermasken zum unternehmerischen Selbst? Fragen der kritischen Pädagogik an die kritische Soziologie. In: Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 179–198.
Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2020): Ökonomisierung/Ökonomie. In: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 503–512.
Butler, Judith (1998): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin.
Butler, Judith (2001/2019): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung, 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hrsg.) (2017): Grundlagen des Neoliberalismus, 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumiega, Łukasz (Hrsg.) (2013): Verortungen des Dispositiv-Begriffs: Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik. Wiesbaden: Springer VS.
Chamayou, Grégoire (2019): Die unregierbare Gesellschaft. Eine Genealogie des autoritären Liberalismus. Berlin: Suhrkamp.
Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.) (2015): Bildung und Macht: Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker.
Clark, Burton R. (1998): Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Oxford [u. a.]: Publication for the IAU Press, Pergamon.
Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Berlin: Suhrkamp.
Czejkowska, Agnieszka/Spieker, Susanne (Hrsg.) (2021): Jahrbuch für Pädagogik 2019: „Pädagogiken" und Felder innerer Sicherheit. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang.
DAAD/DZHW (Hrsg.) (2019): Wissenschaft weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: wbv.
Dausien, Bettina (2013): „Biographieforschung" – Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. In: BIOS, Jg. 26, Nr. 2, S. 163–176.
Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen" im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Ingrid Miethe/Jutta Ecarius/Anja Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 39–61.
Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Robert Kreitz/Ingrid Miethe/Anja Tervooren (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 19–46.
Dausien, Bettina (2017): „Bildungsbiographien" als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In: Ingrid Miethe/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
Dausien, Bettina (2022): Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere. Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung. In: Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (Hrsg.): Entwicklungen im Feld der Hochschule: Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–40.

Dausien, Bettina/Walgenbach, Katharina (2015): Sozialisation von Geschlecht – Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive. In: Bettina Dausien/Christine Thon/Katharina Walgenbach (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 17–50.

Dean, Mitchell M. (2010): Governmentality: power and rule in modern society, 2. Auflage. Los Angeles, California [u. a.]: Sage Publication.

Dehnerdt, Fredrik (2014): „Was soll ich wollen?": Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Partizipation von Studierenden an deutschen Hochschulen – Analyse eines Dispositivs. Marburg: BdWi.

Deleuze, Gilles (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Gilles Deleuze (Hrsg.): Unterhandlungen: 1972–1990. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 254–262.

Demirović, Alex (2015): Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg: VSA.

Demirović, Alex (2018): Materialistische Staatstheorie als kritische Gesellschaftstheorie. In: Ulrich Brand/Christoph Görg (Hrsg.): Zur Aktualität der Staatsform: Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos, S. 95–114.

Deutschmann, Christoph (2008): „Kapitalismus" und „Geist des Kapitalismus" – Anmerkungen zum theoretischen Ansatz Boltanski/Chiapellos. In: Gabriele Wagner/Philipp Hessinger (Hrsg.): Ein neuer Geist des Kapitalismus? Paradoxien und Ambivalenzen der Netzwerkökonomie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–144.

Distelhorst, Lars (2014): Leistung: Das Endstadium der Ideologie. Bielefeld: transcript.

Döbler, Joachim (2019): Prüfungsregime und Prüfungskulturen: Soziologische Beobachtungen zur internen Organisation von Hochschule. Wiesbaden: Springer VS.

Dobmeier, Florian/Möls, Linus/Hessing, Teresa/Esser, Hannah/Bräunling, Daniel/Stojek, Nicolas/Krüger, Gino (Hrsg.) (2020): Dynamiken des Pädagogischen. Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.

Dohmen, Dieter (2010): Das deutsche Bildungsbudget: Grundbegriffe, Eckdaten und Erweiterungen. In: Heiner Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–42.

Dohmen, Dieter/Krempkow, René (2014): Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung – von 2000 bis 2025. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Dohmen, Dieter/Wrobel, Lena (2018): Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995. Endbericht einer Studie für Deutscher Hochschulverband, 2. ergänzte und erweiterte Fassung. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Schondelmayer, Anne-Christin (Hrsg.) (2019): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.

Dornes, Martin (2016): Macht der Kapitalismus depressiv?: Über seelische Gesundheit und Krankheit in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Fischer.

Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung und Zeit: Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In: Vera King/Benigna Gerisch (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust: Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 167–182.

Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2012): Die Abschaffung der Zeit: Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: WBG.

Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2010): Das Dilemma der unternehmerischen Universität: Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang. Berlin: Edition Sigma.

Dörre, Klaus/Röttger, Bernd (Hrsg.) (2003): Das neue Marktregime: Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells. Hamburg: VSA.

Dreitzel, Hans Peter (1974): Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips. In: Arnold Gehlen/Max Müller (Hrsg.): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips: Ein Symposion, Originalausgabe. München: Dt. Taschenbuch Verlag (dtv), S. 31–53.

Dröge, Kai/Marrs, Kira/Menz, Wolfgang (2008): Rückkehr der Leistungsfrage: Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. In: Kai Dröge/Kira Marrs/Wolfgang Menz (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage: Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. Berlin: Edition Sigma, S. 7–20.

Drucker, Peter (1967): Die Zukunft der Industriegesellschaft. Düsseldorf [u. a.]: Econ.

Eagleton, Terry (1993/2000): Ideologie: Eine Einführung. Stuttgart [u. a.]: J. B. Metzler.
Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2018): Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Eichler, Lutz (2013): System und Selbst: Arbeit und Subjektivität im Zeitalter ihrer strategischen Anerkennung. Bielefeld: transcript.
El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
El-Mafaalani, Aladin (2018): Migrationsspezifische Ausprägungen einer Typik sozialen Aufstiegs. In: Ralf Bohnsack/Nora Friederike Hoffmann/Iris Nentwig-Geseman (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 219–230.
Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit. Bielefeld: transcript.
Engartner, Tim (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung: Analysen und Alternativen. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
Erb, Maurice (2014): Becker über Foucault über Becker – und Ewalds „Joker". In: foucault-blog 21.7.2014, [online] www.fsw.uzh.ch/foucaultblog/featured/50/becker-ueber-foucault-ueber-becker-und-ewalds-joker [06.9.2022].
Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Eser, Patrick (2008): Perspektiven der Regulationstheorie: Sozialtheoretische Reformulierungsversuche. Hamburg: Diplomica.
Espeland, Wendy Nelson/Sauder, Michael (2007): Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. In: American Journal of Sociology, Jg. 113, Nr. 1, S. 1–40.
Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Peter Euler/Ludwig A. Pongratz (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Hans-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 203-221.
Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne: Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich.
Felden, Heide von (2016): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–108.
Feldhaus, Michael/Speck, Karsten (2020): Die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Lebensbereiche für den Studienerfolg. In: Michael Feldhaus/Karsten Speck (Hrsg.): Herkunftsfamilie, Partnerschaft und Studienerfolg. Baden-Baden: Ergon, S. 9–36.
Florin, Christiane (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Folkers, Andreas/Lemke, Thomas (2014): Biopolitik. Ein Reader. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin: Merve.
Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (Hrsg.): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, 2. Auflage. Weinheim: Beltz-Athenäum, S. 243–251.
Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Foucault, Michel (2003): Methodologie zur Erkenntnis der Welt: Wie man sich vom Marxismus befreien kann (Gespräch). In: Michel Foucault (Hrsg.): Dits et Ecrits. Schriften. 3. Band. 1976–1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 748–776.
Foucault, Michel (2017): Die Geburt der Biopolitik: Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979, 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Froebus, Katarina (2019): Das Untote in der Pädagogik. Subjektkritische Einsätze. Wien: Löcker.
Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micali, Stefano (Hrsg.) (2018): Das überforderte Subjekt: Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie: Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, Bielefeld: transcript.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'?: Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 91, Nr. 1, S. 14–37.

Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Fuchs, Thorsten/Matzinger, Dominik (2021): Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing. In: Sabine Krause/Ines Maria Breinbauer/Michelle Proyer (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 33–47.

Furck, Carl-Ludwig (1961): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim: Beltz.

Geimer, Alexander (2013): Diskursive Subjektfiguren und ideologische Fantasie. Zur Möglichkeit einer ‚immanenten Kritik' im Rahmen einer praxeologischen Wissenssoziologie. In: Phil C. Langer/Angela Kühner/Panja Schweder (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion: Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–112.

Geimer, Alexander (2014): Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung: Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren. In: Florian von Rosenberg/Alexander Geimer (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–213.

Geimer, Alexander (2017): Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In: Stephan Lessenich (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016, [online] https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350 [06.9.2022].

Geimer, Alexander (2020): Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. In: Steffen Amling/Alexander Geimer/Stefan Rundel/Sarah Thomsen (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2–3. (JDM-Jahrbuch Dokumentarische Methode, 2–3/2020). Berlin: Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung e. V. (ces), S. 255–278, [online] https://doi.org/10.21241/ssoar.70843 [06.9.2022].

Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2017): Muster und Aporien der Subjektivierung in der professionellen Politik. Zur Rekonstruktion hegemonialer Subjektfiguren im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Tina Spies/Elisabeth Tuider (Hrsg.): Biographie und Diskurs: methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–170.

Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019a): Rekonstruktive Subjektivierungsforschung Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In: Olaf Dörner/Peer Loos/Burkhard Schäffer/Anne-Christin Schondelmayer (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 117–134.

Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019b): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–42.

Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.

Gelhard, Andreas (2018): Erziehung zur Leistungsbereitschaft. Über einige normative Voraussetzungen psychologischer Kompetenzkonzepte. In: Norbert Ricken/Sabine Reh (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–273.

Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink.

Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Post, Andreas/Weishaupt, Horst (2016): Personal. In: Hans-Christoph Koller/Hannelore Faulstich-Wieland/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 136–158.

Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal, In: Hermann Josef Abs/Harm Kuper/Renate Martini (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 115–146.

Gericke, Christina (2012): Schule und Wirtschaft: Das neue Traumpaar? Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten Unternehmen. In: Pädagogische Korrespondenz, Jg. 25, Nr. 2, S. 42–55.
Gericke, Christina (2016): Öffentlich-private Kooperationen im Bildungsbereich: Eine explorative Problemskizze. In: Agnieszka Czejkowska/Tobias Dörler/Julia Seyss-Inquart (Hrsg.): Schule entwickeln: bildungsforschenden Spielräumen auf der Spur. Wien: Löcker, S. 51–64.
Gericke, Christina (2020): Wissenspolitik der Vernetzung. Zur Politik der Partnerschaft von Schule und Wirtschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Görg, Christoph (2018): Die Historisierung der Staatsform. Regulationstheorie, radikaler Reformismus und die Herausforderungen einer Großen Transformation. In: Ulrich Brand/Christoph Görg (Hrsg.): Zur Aktualität der Staatsform: Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos, S. 21–38.
Görg, Christoph/Brand, Ulrich (2018): Historisch-materialistische Staatstheorie und die Form des Staates: Zur Einleitung. In: Christoph Görg/Ulrich Brand (Hrsg.): Zur Aktualität der Staatsform: Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos, S. 9–20.
Graeber, David (2018): Bullshit Jobs: Vom wahren Sinn der Arbeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus: Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: transcript.
Grande, Edgar/Jansen, Dorothea/Jarren, Otfried/Rip, Arie/Schimank, Uwe/Weingart, Peter (2013) (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft: Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung. Bielefeld: transcript.
Graßl, Hans (2019): Ökonomisierung der Bildungsproduktion: Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats, 2. durchgesehene Auflage. Baden-Baden: Nomos.
Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In: Sigrid Blömeke/Marcelo Caruso/Sabine Reh/Ulrich Salaschek/Jurik Stille (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–76.
Groß, Lena/Boger, Mai-Anh (2011): Subjektives Belastungsempfinden von Studierenden. In: Rolf Schulmeister/Christiane Metzger (Hrsg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten; Eine empirische Studie. Münster: Waxmann, S. 153–172.
Grünwald, Gerald (1972): Die Hochschulen und ihre Leistung in der Gesellschaft. In: Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (Hrsg.): Die Hochschulen und ihre Leistung in der Gesellschaft: Referate G. Grünwald; H. P. Bahrdt; A. Mitscherlich und Ch. T. Wagner sowie Diskussion der 97. Plenarversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Hamburg 29. Mai 1972. Bonn-Bad Godesberg, S. 7–15.
GWK (2019): Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken: Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91 b Absatz 1 des Grundgesetzes über den Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken, [online] www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/hochschulpakt-zukunftsvertrag [06.9.2022].
Hack, Lothar/Brose, Hanns-Georg/Czasny, Karl/Hack, Ingrid/Hager, Frithjof/Moser, Roland/Viesel, Karin (1979): Leistung und Herrschaft: Soziale Strukturzusammenhänge subjektiver Relevanz bei jüngeren Industriearbeitern. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Handrich, Christoph/Koch-Falkenberg, Carolyn/Voß, Gerd Günter (2016): Professioneller Umgang mit Zeit- und Leistungsdruck. Baden-Baden: Nomos.
Hanses, Andreas (2018): Biographie und Institutionen. In: Helma Lutz/Martina Schiebel/Elisabeth Tuider (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung, 2. korrigierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 379–389.
Hardering, Friedericke (2011): Unsicherheiten in Arbeit und Biographie: Zur Ökonomisierung der Lebensführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hardering, Friedericke (2019): Erzählweisen des sozialunternehmerischen Selbst: Zur Aneignung biographischer Selbstthematisierungsformen im Feld des Social Entrepreneurship. In: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233.
Hardering, Friedericke (2020): Sinn in der Arbeit: Überblick über Grundbegriffe und aktuelle Debatten. Wiesbaden: Springer VS.

Hark, Sabine/Hofbauer, Johanna (Hrsg.) (2018): Vermessene Räume, gespannte Beziehungen: Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken. Berlin: Suhrkamp.
Hartfiel, Günter (Hrsg.) (1977a): Das Leistungsprinzip: Merkmale, Bedingungen, Probleme. Opladen: Leske + Budrich.
Hartfiel, Günter (1977b): Einleitung. In: Günter Hartfiel (Hrsg.): Das Leistungsprinzip: Merkmale, Bedingungen, Probleme. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–48.
Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Hartmann, Michael (2006): Die Exzellenzinitiative – Ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik. In: Leviathan, Jg. 34, Nr. 4, S. 447–465.
Hartmann, Michael (2010): Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. In: Leviathan, Jg. 38, Nr. 3, S. 369–387.
Hartmann, Michael (2017): Das Matthäus-Prinzip dominiert – die Verstetigung der Exzellenzinitiative. In: Andreas Keller/Sonja Staack/Anna Tschaut (Hrsg.): Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung. Bielefeld: wbv, S. 133–140.
Hartmer, Michael (2020): Kommentar: Skandal?! In: Forschung & Lehre, Nr. 9, S. 813.
Hartong, Sigrid (2018): Standardbasierte Bildungsreformen in den USA: Vergessene Ursprünge und aktuelle Transformationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hrsg.) (2018): Ökonomisierung von Schule?: Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Heckhausen, Heinz (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.
Heckhausen, Heinz/Krockow, Christian/Schlaffke, Winfried (1974): Das Leistungsprinzip in der Industriegesellschaft, 2. Auflage. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.) (2018): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS.
Herbst, Uta/Voeth, Markus/Eidhoff, Anne Theresa/Müller, Mareike/Stief, Sarah (2016): Studierendenstress in Deutschland – Eine empirische Untersuchung. Berlin: AOK-Bundesverband.
Hericks, Nicola (2018): Die Bologna-Reform im Überblick. In: Nicola Hericks (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–32.
Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): LehrerInnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In: Ralf Bohnsack/Nora Friederike Hoffmann/Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 51–67.
Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: DZHW, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Wiesbaden: Springer VS.
Hirsch, Joachim (1990): Kapitalismus ohne Alternative? Materialistische Gesellschaftstheorie und Möglichkeiten einer sozialistischen Politik heute. Hamburg: VSA.
Hirsch, Joachim (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat: Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin [u. a.]: Edition ID-Archiv.
Hirsch, Joachim (2001): Postfordismus: Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In: Joachim Hirsch/Bob Jessop/Nicos Poulantzas (Hrsg.): Die Zukunft des Staates: Denationalisierung, Internationalisierung, Renationalisierung. Hamburg: VSA, S. 171–209.
Hirsch, Joachim (2002): Herrschaft, Hegemonie und politische Alternativen. Hamburg: VSA.
Hirsch, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie: Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg: VSA.

Hirsch, Joachim (2015): Anmerkungen zur linken Leidenschaft für den Staat. In: Dirk Martin/Susanne Martin/Jens Wissel/Alex Demirović (Hrsg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 104–115.
Hirsch, Joachim/Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H. (2019): „Der Staat in der frühen Kritischen Theorie bezeichnet so etwas wie eine Leerstelle". Joachim Hirsch im Interview mit Ullrich Bauer und Uwe H. Bittlingmayer. In: Uwe H. Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hrsg.): Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 781–796.
Hirsch, Joachim/Kannankulam, John/Wissel, Jens (2015): Die Staatstheorie des „westlichen Marxismus". Gramsci, Althusser, Poulantzas und die so genannte Staatsableitung. In: Joachim Hirsch/John Kannankulam/Jens Wissel (Hrsg.): Der Staat der bürgerlichen Gesellschaft. Zum Staatsverständnis von Karl Marx, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 93–119.
Hirsch, Joachim/Roth, Roland (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus: Vom Fordismus zum Post-Fordismus. Hamburg: VSA.
Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin (Hrsg.) (2001): Ökonomisierung der Bildung: Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes", Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz.
Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.) (2003): Ökonomisierung der Wissenschaft: Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes", Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz.
Hoffmann-Riem, Christa (1989): „Das persönliche Ich" – die von Fremdheit betroffene Instanz in der Universität. In: Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, S. 70–90.
Höhne, Thomas (2012a): Ökonomisierung von Bildung. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 797–812.
Höhne, Thomas (2012b): Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. In: Die deutsche Schule, Jg. 104, Nr. 3, S. 242–255.
Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung: Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
Höhne, Thomas (2018a): Stiftungen als Agenten der Bildungsreform. In: Heiner Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 565–570.
Höhne, Thomas (2018b): Mechanismen und Dynamiken der Ökonomisierung von Schule und Bildung – abschließende Betrachtungen. In: Sigrid Hartong/Björn Hermstein/Thomas Höhne (Hrsg.): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 315–343.
Höhne, Thomas (2019): Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule. In: Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 4–27, [online] www.rosalux.de/publikation/id/39985/mehrwert-bildung?cHash=52a20d4273d985d575bf79e3d0237723 [06.9.2022].
Holzer, Daniela (2017): Weiterbildungswiderstand: Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
Hondrich, Karl Otto/Schumacher, Jürgen/Arzberger, Klaus/Schlie, Frank/Stegbauer, Christian (Hrsg.) (1988): Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.) (2010a): Unbedingte Universitäten: Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Zürich: Diaphanes.
Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina et al. (Hrsg.) (2010b): Unbedingte Universitäten: Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes.
HRK (2019): Dossier. Zahlen und Argumente zur Umsetzung der Studienreform, [online] www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Mythenpapier_DIN_A4_20192908.pdf [06.9.2022].
HRK (2020): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventen. Wintersemester 2020/2021. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2020, [online] www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2020_21_finale.pdf [06.9.2022].
Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Illouz, Eva (2009/2020): Die Errettung der modernen Seele, 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jaeggi, Rahel (2005): Entfremdung: Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Jameson, Fredric (1991): Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism, London: Verso.
Jessop, Bob (1982): The Capitalist State: Marxist Theories and Methods, Oxford: Robertson.
Jessop, Bob (1988): Postfordismus. Zur Rezeption der Regulationstheorie bei Hirsch. In: Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Jg. 169, S. 380–390.
Jessop, Bob (1990): Regulation theories in retrospect and prospect. In: Economy and Society, Jg. 19, Nr. 2, S. 153–216.
Jessop, Bob (1995): Die Zukunft des Nationalstaats: Erosion oder Reorganisation? Grundsätzliche Überlegungen zu Westeuropa. In: Bob Jessop/Wolfram Burkhardt (Hrsg.): Europäische Integration und politische Regulierung: Aspekte, Dimensionen, Perspektiven. Marburg: Institut für Politikwissenschaft.
Jessop, Bob (2005): Macht und Strategie bei Poulantzas und Foucault. Hamburg: VSA.
Jessop, Bob (2008): A Cultural Political Economy of Competitiveness and its Implications for Higher Education. In: Bob Jessop/Norman Fairclough/Ruth Wodak (Hrsg.): Education and the knowledge-based economy in Europe. Rotterdam: Sense Publishers, S. 13–40.
Jessop, Bob (2015): Kritik, Staat, Emanzipation. In: Dirk Martin/Susanne Martin/Jens Wissel/Alex Demirović (Hrsg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 86–103.
Jessop, Bob (2016): The State: Past, Present, Future. Malden, MA: Polity Press.
Jessop, Bob (2018): Joachim Hirschs Zusammenführung von materialistischer Staatstheorie und Regulationstheorie. In: Ulrich Brand/Christoph Görg (Hrsg.): Zur Aktualität der Staatsform: Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos, S. 73–94.
Jessop, Bob/Sum, Ngai-Ling (2016): Beyond the ‚Approach in Terms of Régulation'? In: Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs, Nr. 19, [online] https://journals.openedition.org/regulation/11927 [06.9.2022].
Karcher, Martin (2018): Die neue Übersichtlichkeit. Monitoring, datenbasierte Steuerung und Entpolitisierung. In: Inka Bormann/Sigrid Hartong/Thomas Höhne (Hrsg.): Bildung unter Beobachtung: Kritische Perspektiven auf Bildungsberichterstattung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 66–89.
Keller, Andreas/Staack, Sonja/Tschaut, Anna (Hrsg.) (2017): Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung. Bielefeld: wbv.
Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
King, Vera (2013): Die Macht der Dringlichkeit. Kultureller Wandel von Zeitgestaltungen und psychischen Verarbeitungsmustern. In: Swiss Archives of Neurology, Psychiatry and Psychotherapy, Jg. 164, Nr. 07, S. 223–231.
King, Vera/Busch, Katharina (2012): Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 7, Nr. 1, S. 7–23.
King, Vera/Gerisch, Benigna (Hrsg.) (2009): Zeitgewinn und Selbstverlust: Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt am Main/New York: Campus.
King, Vera/Gerisch, Benigna (Hrsg.) (2015): Psychosozial: Schwerpunktthema: Perfektionierung und Destruktivität, Jg. 38, Nr. 141, Heft III.
King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2018a): Lost in perfection: impacts of optimisation on culture and psyche, London [u. a.]: Routledge.
King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2015): Jugend im Kontext von Migration. Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In: Sabine Sandring/Werner Helsper/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–130.
King, Vera/Lindner, Diana/Schreiber, Julia/Busch, Katarina/Uhlendorf, Niels/Beerbom, Christiane/Salfeld-Nebgen, Benedikt/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (2014): Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. In: Sven Kluge/Andrea Liesner/Ingrid Lohmann/David Salomon (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, S. 283–299.

King, Vera/Schreiber, Julia/Uhlendorf, Niels/Gerisch, Benigna (2018b): Optimising patterns of life conduct. Transformations in relations to the self and to others, especially in generational care. In: Vera King/Benigna Gerisch/Hartmut Rosa (Hrsg.): Lost in perfection: impacts of optimisation on culture and psyche. London [u. a.]: Routledge, S. 61–72.
Klafki, Wolfgang (1974): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Arnold Gehlen/Max Müller (Hrsg.): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips: Ein Symposion, Originalausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv), S. 73–110.
Klafki, Wolfgang (1985/2007): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz, S. 43–81.
Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, Gerd Günter (2003): Subjektivierung von Arbeit – Ein Überblick zum Stand der Diskussion. In: Manfred Moldaschl/Gerd Günter Voß (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit, 2. Auflage. München [u. a.]: Rainer Hampp, S. 57–114.
Kleemann, Frank/Voß, Gerd Günter (2018): Arbeit und Subjekt. In: Fritz Böhle/Gerd Günter Voß/Günther Wachtler (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–58.
Kleiner, Bettina (2015): Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
KMK/BMBF (2018): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern, [online] www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_02_15-Umsetzung-Nationaler-Bericht-Bologna_2018.pdf [06.9.2022].
Knapp, Veronika (2002): Hochschulreform und gesellschaftlicher Umbau. Von der äußeren Inanspruchnahme zur inneren Kolonisierung durch Marktmechanismen. In: Alexandra Weiss (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 7–12.
Knight, Jane (Hrsg.) (2014): International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models. Dordrecht: Springer Netherlands: Imprint: Springer.
Kocyba, Hermann (2005): Selbstverwirklichungszwänge und neue Unterwerfungsformen. Paradoxien der Kapitalismuskritik. In: Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.): Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Berlin: Edition Sigma.
Kocyba, Hermann/Voswinkel, Stephan (2006): Paradoxien subjektivierter Arbeit und die Probleme der Kritik. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 3766–3774.
Kohler-Gehrig, Eleonora (2019): Armut heute: Eine Bestandsaufnahme für Deutschland. Stuttgart: Kohlhammer.
Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, Nr. 1, S. 1–29.
Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Jutta Allmendinger (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit: Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002 Teil 1 und 2. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
Kokemohr, Rainer (1990): Differentielle Evokation als rhetorisch-kognitiver Modus kultureller Individuation. In: Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 197–245.
Kokemohr, Rainer (2014): Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen. In: Hans-Christoph Koller/Gereon Wulftange (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 19–46.
Kokemohr, Rainer (2017): Der Bildungsvorhalt im Bildungsprozess. In: Christiane Thompson/Sabrina Schenk (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 173–198.
Kokemohr, Rainer (2021): Der Bildungsprozess – ein „Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen"? In: Hans-Christoph Koller/Olaf Sanders (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess" und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript, S. 27–126.

Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang.
Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–162.
Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2013): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld: transcript.
Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
Koring, Bernhard (1989): Hochschulsozialisation und Identitätsformation. Eine Studie im Rahmen strukturalistischer Hermeneutik. In: Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, S. 17–69.
Koselleck, Reinhart (2006): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Reinhart Koselleck (Hrsg.): Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 105–154.
Krämer, Franziska/Haase, Marcus (2012): Reisen und Bildung: Bildungs- und Entfremdungsprozesse im jungen Erwachsenenalter am Beispiel von Work & Travel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
Krönig, Franz Kasper (2007): Die Ökonomisierung der Gesellschaft: Systemtheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript.
Kühl, Stefan (2012): Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie; eine Streitschrift. Bielefeld: transcript.
Kühl, Stefan (2018): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. In: Nicola Hericks (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–310.
Küsters, Ivonne (2006): Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2000): Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus, 2. durchgesehene Auflage. Wien: Passagen.
Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und Bildungsaufsteigerinnen im Hochschulstudium. In: Andrea Lange-Vester/Tobias Sander (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 143–162.
Lange-Vester, Andrea/Bremer, Helmut (2020): Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In: Lange-Vester, Andrea/Schmidt, Martin (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 86–103.
Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): „Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld". In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa, S. 159–187.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2012): Hochschulforschung. In: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 629–646.
Leischner, Franziska/Krüger, Anne/Moes, Johannes/Schütz, Anna (2017): Beschäftigungsbedingungen und Personalpolitik an Universitäten in Deutschland im Vergleich. In: Andreas Keller/Sonja Staack/Anna Tschaut (Hrsg.): Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung. Bielefeld: wbv, S. 177–194.
Lemke, Thomas (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über governmentality studies. In: Politische Vierteljahresschrift, Jg. 41, Nr. 1, S. 31–47.
Lemke, Thomas (2001): Max Weber, Norbert Elias und Michel Foucault über Macht und Subjektivierung. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 11, Nr. 1, S. 77–95.
Lemke, Thomas (2008): Gouvernementalität und Biopolitik, 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Lemke, Thomas (2014): Gouvernementalität. In: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider/Elke Reinhardt-Becker (Hrsg.): Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 260–263.
Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Thomas Lemke/Susanne Krassmann/Ulrich Bröckling (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–40.
Lenger, Alexander (2015): Arbeitskraftunternehmertum und projektbasierter Kapitalismus im wissenschaftlichen Feld. In: Stephan Lessenich (Hrsg.): Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014, S. 1004–1015.
Lengwiler, Martin (2016): Kontinuitäten und Umbrüche in der deutschen Wissenschaftspolitik (1900–1990). In: Dagmar Simon/Andreas Knie/Stefan Hornbostel/Karin Zimmermann (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–19.
Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
Lessenich, Stephan (2009a): Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft. In: Klaus Dörre/Stephan Lessenich/Hartmut Rosa (Hrsg.): Soziologie – Kapitalismus – Kritik: eine Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 126–180.
Lessenich, Stephan (2009b): Künstler- oder Sozialkritik? Zur Problematisierung einer falschen Alternative. In: Klaus Dörre/Stephan Lessenich/Hartmut Rosa (Hrsg.): Soziologie – Kapitalismus – Kritik: eine Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 224–244.
Lessenich, Stephan (2013): Übergänge im Wohlfahrtsstaat. In: Wolfgang Schröer/Barbara Stauber/Andreas Walther/Lothar Böhnisch/Karl Lenz (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 895–911.
Lessenich, Stephan (2019): Kritische Theorie des Wohlfahrtsstaats. In: Uwe H. Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hrsg.): Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 873–891.
Lieber, Hans-Joachim (1985): Ideologie: Eine historisch-systematische Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Liesner, Andrea (2005): Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Andrea Liesner und Olaf Sanders (Hrsg.): Bildung der Universität: Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript, S. 43–64.
Liesner, Andrea (2006): Europa auf dem Weg zum wissensbasierten Wirtschaftsraum: Rezensionsessay über J. Masscheleins und M. Simons Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des Europäischen Bildungsraums. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 82, Nr. 2, S. 263–271.
Liesner, Andrea (2009): Dienstleistungsprimat als Autonomiedemontage. In: Christian Scholz/Volker Stein (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch, Bonn: Deutscher Hochschulverband, S. 69–76.
Liesner, Andrea (2010): Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 245–258.

Liesner, Andrea (2011): Wie privat ist privat? Zur öffentlichen Unterstützung privater Bildungsanbieter. In: Die Deutsche Schule, Jg. 103, Nr. 2, S. 158–169.
Liesner, Andrea (2014): Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In: Jörg Tremmel (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–276.
Liesner, Andrea (2016): Der Verzicht auf politische Tugend als Managementstrategie? Beispiele aus der Universität. In: Ursula Konnertz/Sibylle Mühleisen (Hrsg.): Bildung und Schlüsselqualifikationen: Zur Rolle der Schlüsselqualifikation an den Universitäten. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, S. 49–74.
Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) (2009): Bachelor bolognese: Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
Liesner, Andrea/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2005): Bildung der Universität: Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript.
Liesner, Andrea/Wischmann, Anke (2017): Struktur und Agency: Über Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlichen Fallverstehens im Kontext sozialer Teilhabe. In: Ingrid Miethe/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hrsg.): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322.
Liesner, Andrea/Wischmann, Anke (2020): Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe, politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül. In: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Carolin Rotter/Esther Dominiq Klein (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 195–205.
Liessmann, Konrad Paul (2009): Vorwort. In: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hrsg.): Bachelor bolognese: Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 7–10.
Lipietz, Alain (1991): Demokratie nach dem Fordismus. In: Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Jg. 189, S. 677–694.
Lipietz, Alain (1997): Die Welt des Postfordismus: Über die strukturellen Veränderungen der entwickelten kapitalistischen Gesellschaften. Hamburg: VSA.
Lohmann, Ingrid (2002a): Welthandel mit Bildung als Dienstleistung. In: Alexandra Weiss (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 33–38.
Lohmann, Ingrid (2002b): After Neoliberalism – Können nationale Bildungssysteme den ‚freien Markt' überleben? In: Ingrid Lohmann/Rainer Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 355.
Lohmann, Ingrid (2014): Bildung am Ende der Moderne: Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens. Hamburg: Universität Hamburg, [online] https://epub.sub.uni-hamburg.de//epub/volltexte/2014/32071/pdf/E_Book.pdf [06.9.2022].
Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.) (2002): Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
Lohr, Karin (2003): Subjektivierung von Arbeit. Ausgangspunkt einer Neuorientierung der Industrie- und Arbeitssoziologie? In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 13, Nr. 4, S. 511–529.
Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
Ludwig, Gundula (2011): Geschlecht regieren: Zum Verhältnis von Staat, Subjekt und heteronormativer Hegemonie. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018): „Über die Früchte […]" der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Katharina Vogel/Christiana Bers/Johanna Brauns/Anne Hild/Anna Stisser/Klaus-Peter Horn (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft: Empirische Studien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 83–106.

Lutz, Burkart (1989): Der kurze Traum immerwährender Prosperität: Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Maier, Maja S./Keßler, Catharina I./Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabina (Hrsg.) (2018): Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
Mannheim, Karl (1929): Ideologie und Utopie. Bonn: Cohen.
Marotzki, Winfried (1989): Lernstrukturen in Prozessen der Biographisierung. In: Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, S. 324–359.
Marotzki, Winfried (1990a): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Dr. nach Typoskript. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Marotzki, Winfried (1990b): Reflexivität und Selbstorganisation in universitären Lernprozessen. Eine bildungstheoretische Mikrologie. In: Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 134–176.
Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung – Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Ludwig Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus-Presse, S. 127–139.
Masschelein, Jan (2004): Je viens de voir, je viens d'entendre'. Erfahrungen im Niemandsland. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–118.
Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich: Diaphanes.
Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): Jenseits der Exzellenz: Eine kleine Morphologie der Welt-Universität. Zürich: Diaphanes.
Masschelein, Jan/Simons, Maarten/Bröckling, Ulrich/Pongratz, Ludwig (2006): The Learning Society from the Perspective of Governmentality. In: Educational Philosophy and Theory, Jg. 38, Nr. 4, S. 415–415.
Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Wiater, Werner (Hrsg.) (2013): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Maxelon, Lisa/Piva, Franzisk/Jörke, Desirée/Nagel, Farina (2018): Argumentation als Teil sozialer Praxis. Zur Rehabilitierung einer unterschätzten Textsorte. In: Maja S. Maier/Catharina I. Keßler/Ulrike Deppe/Anca Leuthold-Wergin/Sabine Sanring (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–190.
Mayer, Karl Ulrich/Diewald, Martin (2007): Die Institutionalisierung von Lebensverläufen. In: Jochen Brandtstädter/Ulman Lindenberger (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer, S. 510–539.
Mayer, Ralf (2015): Inszenierung von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 109–134.
Mayer, Ralf (2018): Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–306.
Mayer, Ralf/Wimmer, Michael/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst: Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS.
McClelland, David C. (1966): Die Leistungsgesellschaft: Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS.
Meja, Volker/Stehr, Nico (Hrsg.) (1982a): Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meja, Volker/Stehr, Nico (Hrsg.) (1982b): Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Menz, Wolfgang (2009): Die Legitimität des Marktregimes: Leistungs- und Gerechtigkeitsorientierungen in neuen Formen betrieblicher Leistungspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz, Nr. 36, S. 44–59.
Messerschmidt, Astrid (2013): Bildungspolitische Normalisierungen – pädagogische Mittäterschaften und Bewegungen in Widersprüchlichkeiten. In: Thorsten Fuchs/May Jehle/Sabine Krause (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 157–174.
Meyer, John W./Scott, W. Richard/Rowan, Brian (1983): Organizational environments: ritual and rationality. Beverly Hills, California. [u. a.]: Sage Publication.
Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
Miethe, Ingrid (2016): Kritische Bildungsforschung. Was heißt das aus qualitativ-empirischer Perspektive? In: Anne Schippling/Cathleen Grunert/Nicolle Pfaff (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung: Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 49–63.
Miller, Peter/Rose, Nikolas S. (2008): Governing the present: administering economic, social and personal life. Cambridge: Polity Press.
Miller, Tilly/Ostertag, Margit (Hrsg.) (2017a): Hochschulbildung: Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs, Berlin [u. a.]: De Gruyter.
Miller, Tilly/Ostertag, Margit (2017b): Einleitung. In: Tilly Miller/Margit Ostertag (Hrsg.): Hochschulbildung: Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 1–4.
Mitscherlich, Alexander (1972): Leistungsverfall – Leistungsverweigerung. In: Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (Hrsg.): Die Hochschulen und ihre Leistung in der Gesellschaft: Referate G. Grünwald; H. P. Bahrdt; A. Mitscherlich und Ch. T. Wagner sowie Diskussion der 97. Plenarversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Hamburg 29. Mai 1972. Bonn-Bad Godesberg, S. 49–75.
Moldaschl, Manfred/Voß, Gerd Günter (Hrsg.) (2003): Subjektivierung von Arbeit, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München [u. a.]: Hampp.
Müller, Hans-Rüdiger (2013): „Wertvolle" Resultate? – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In: Thorsten Fuchs/May Jehle/Sabine Krause (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 39–50.
Multrus, Frank/Majer, Sandra/Bargel, Tino/Schmidt, Monika (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
Münch, Richard (2009a): Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Münch, Richard (2009b): Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55, Nr. 2, S. 258–273.
Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus: Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex: Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft: Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp.
Naumann, Thilo Maria (2000): Das umkämpfte Subjekt: Subjektivität, Hegemonie und Emanzipation im Postfordismus. Tübingen: Edition Diskord.

Neckel, Sighard (2010): Refeudalisierung der Ökonomie: Zum Strukturwandel kapitalistischer Wirtschaft, MPIfG Working Paper, No. 10/6. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, [online] www.econstor.eu/bitstream/10419/41695/1/63437026X.pdf [06.9.2022].
Neckel, Sighard/Dröge, Kai (2002): Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: Axel Honneth (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 93–116.
Neckel, Sighard/Dröge, Kai/Somm, Irene (2008): Das umkämpfe Leistungsprinzip. In: Kai Dröge/Kira Marrs/Wolfgang Menz (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage: Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. Berlin: Edition Sigma, S. 41–58.
Neckel, Sighard/Wagner, Greta (2013): Einleitung: Leistung und Erschöpfung. In: Sighard Neckel/Greta Wagner (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 7–26.
Neuhaus, Petula (2019): Politisches Bewusstsein im Kontext von Biographie und Gesellschaft: Eine qualitative Studie zum Kritikvermögen von Studierenden des Lehramts. Frankfurt am Main: Wochenschau.
Niephaus, Yasemin (2018): Ökonomisierung: Diagnose und Analyse auf der Grundlage feldtheoretischer Überlegungen. Wiesbaden: Springer VS.
Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis, 5. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und pragmatisch-praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
OECD/VSD (2018): Erfolgsfaktor Resilienz. Studie. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann, [online] www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf [06.9.2022].
Offe, Claus (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit: Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft". Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
Opitz, Sven (2004): Gouvernementalität im Postfordismus: Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument.
Opratko, Benjamin (2018): Hegemonie: Politische Theorie nach Antonio Gramsci, 3. erweiterte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Otto, Hans-Uwe/Zedler, Peter (2000): Zur Lage und Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft in Deutschland. Befunde und Konsequenzen des bundesweiten Datenreports. In: Hans-Uwe Otto/Heinz-Hermann Krüger/Hans Merkens/Thomas Rauschenbach/Barbara Schenk/Horst Weishaupt/Peter Zedler (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–24.
Pasternak, Peer/Henke, Justus (2017): Überwiegend mehr aber nicht genug. Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung in den Bundesländern. In: Andreas Keller/Sonja Staack/Anna Tschaut (Hrsg.): Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung. Bielefeld: wbv, S. 17–28.
Pasternak, Peer/Schneider, Sebastian/Preußer, Sven (2019): Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege (HoF-Handreichungen 10). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
Pasternak, Peer/Schneider, Sebastian/Trautwein, Peggy/Zierold, Steffen (2018): Die verwaltete Hochschulwelt. Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal. Berlin: BWV-Berliner Wissenschaftsverlag.
Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2010): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript.
Peetz, Thorsten (2014): Mechanismen der Ökonomisierung: Theoretische und empirische Untersuchungen am Fall Schule. Konstanz [u. a.]: UVK.

Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2013): Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Reiner Keller/Inga Truschkat (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 425–450.
Pietzonka, Manuel (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna: Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden: Springer VS.
Piketty, Thomas (2015): Das Kapital im 21. Jahrhundert, 7. Auflage. München: C. H. Beck.
Piotti, Geny (2017): Europäische Forschungsförderung unter der Lupe. Ein Zwischenstand zur ersten Halbzeit von Horizon 2020. In: Andreas Keller/Sonja Staack/Anna Tschaut (Hrsg.): Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung. Bielefeld: wbv, S. 83–90.
Pohlmann, Markus (Hrsg.) (2003): Dienstleistungsarbeit: Auf dem Boden der Tatsachen; Befunde aus Handel, Industrie, Medien und IT-Branche. Berlin: Edition Sigma.
Pongratz, Hans J./Voß, Gerd Günter (2003): Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Edition Sigma.
Pongratz, Hans J./Voß, Gerd Günter (Hrsg.) (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung, Berlin: Edition Sigma.
Pongratz, Ludwig A. (1978): Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik: Ein paradigmatisches Kapitel szientistischer Verkürzung pädagogisch-anthropologischer Reflexion. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang.
Pongratz, Ludwig A. (2017): Sich nicht dermaßen regieren lassen – Kritische Pädagogik im Neoliberalismus. Darmstadt: Tuprints, [online] https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7238 [06.9.2022].
Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus-Presse.
Poulantzas, Nicos (2002): Staatstheorie: Politischer Überbau, Ideologie, autoritärer Etatismus, Neuausgabe. Hamburg: VSA.
Powell, Walter W./DiMaggio, Paul (1991): The new institutionalism in organizational analysis. Chicago: The University of Chicago Press.
Ptak, Ralf (2017): Grundlagen des Neoliberalismus. In: Christoph Butterwegge/Bettina Lösch/Palf Ptak (Hrsg.): Kritik des Neoliberalismus, 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–78.
Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Sabine Andresen/Rita Casale/Thomas Gabriel/Rebekka Horlacher/Sabina Larcher Klee/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 621–637.
Radtke, Frank-Olaf (2019): Die Kennzeichen der Universität. Oder: Was darf eigentlich die jüngere Generation von der älteren erwarten? In: Johanna Weckenmann/Jennifer Preiß/Kristina Rüger (Hrsg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurt am Main: Johann W. Goethe Universität – Dekanat, S. 117–138.
Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–124.
Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt: Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp.
Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt, 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Bielefeld: transcript.
Redecker, Anke (2019): Subjektivierung als Kritik. Selbstverhältnisse auf den Prüfstand. In: Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 137–158.
Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
Reinmann, Gabi (2019): Wettbewerb?! In: Forschung & Lehre, Nr. 9, S. 812–813.
Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricken, Norbert (2014): Die wissenschaftliche Universität – eine Einführung in die Lage und Idee(n) der Universität. In: Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller/Edwin Keiner (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS.
Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung'. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–62.
Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hrsg.): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 95–118.
Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2014): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS.
Ricken, Norbert/Liesner, Andrea (Hrsg.) (2006): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006 – Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung., Bremen: Universität Bremen.
Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivation? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In: Markus, Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.
Rieger-Ladich, Markus (2012a): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff". In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 57–74.
Rieger-Ladich, Markus (2012b): „Biographien" und „Lebensläufe": Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 88, Nr. 4, S. 606–623.
Rieger-Ladich, Markus (2014a): Ungerechtigkeit. In: MERKUR, Jg. 68, Nr. 787, S. 1081–1090.
Rieger-Ladich, Markus (2014b): Walter White aka „Heisenberg": Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 90, Nr. 1, S. 17–32.
Rieger-Ladich, Markus (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–362.
Rieger-Ladich, Markus (2018): Mundgeruch und Achselschweiß. Ideologiekritik nach Marx. In: Ethik und Gesellschaft: 1/2018: „… auf den Schultern von Karl Marx", [online] https://dx.doi.org/10.18156/eug-1-2018-art-5 [12.4.2021].
Rieger-Ladich, Markus (2019a): Sensible Kunden, verletzbare Subjekte. Was sich derzeit auf dem Campus tut. In: Pädagogische Korrespondenz, Nr. 60, S. 69–86.
Rieger-Ladich, Markus (2019b): Dissens kultivieren, Kritik üben. Leitbilder einer neuen Universität? In: Johanna Weckenmann/Jennifer Preiß/Kristina Rüger (Hrsg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurt am Main: Johann W. Goethe Universität – Dekanat, S. 175–188.
Rieger-Ladich, Markus (2019c): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
Rieger-Ladich, Markus (2020): Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. Grundlagentheoretische Überlegungen. In: Andreas Walther/Barbara Stauber/Markus Rieger-Ladich/Anna Wanka (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 207–230.
Ritsert, Jürgen (2002): Ideologie: Theoreme und Probleme der Wissenssoziologie, Münster: Westfälisches Dampfboot.
Röcke, Anja (2016): Lebensführung und Optimierung. Vom Turbostudium und Bologna-Menschen. In: Erika Alleweldt/Anja Röcke/Jochen Steinbicker (Hrsg.): Lebensführung heute: Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 148–168.
Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2019): Analyse, Diagnose, Therapie? Versuch einer kritischen Neubestimmung der spätmodernen Sozialformation. In: Uwe H. Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hrsg.): Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1351–1373.
Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 111–128.
Rosenberg, Florian von (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 86, Nr. 4, S. 571–586.
Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation: Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
Rosenberg, Florian von (2017): Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 299–314.
Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus.
Rosenthal, Gabriele (2010): Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In: Birgit Griese (Hrsg.): Subjekt-Identität-Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–218.
Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umrisse eines Theorieprogramms. In: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 17–28.
Saldern, Adelheid von/Hachtmann, Rüdiger (2009): Das fordistische Jahrhundert. Eine Einleitung. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 6, Nr. 2, [online] https://zeithistorische-forschungen.de/2-2009/4508 [06.9.2022].
Salomon, David/Weiß, Edgar (Hrsg.) (2013): Jahrbuch für Pädagogik 2013: Krisendiskurse. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Sandberger, Georg (2019): Hochschulgovernance statt Unternehmerischer Hochschule? Zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrats. In: Ordnung der Wissenschaft, Jg. 3, S. 137–150.
Sattler, Elisabeth/Tschida, Susanne (Hrsg.) (2015): Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien: Löcker.
Sauer, Birgit (2002): Geschlechtsspezifische Gewaltmäßigkeit rechtlicher Arrangements und wohlfahrtsstaatlicher Institutionalisierungen. Staatsbezogene Überlegungen einer geschlechtersensiblen politikwissenschaftlichen Perspektive. In: Regina-Maria Dackweiler/Reinhild Schäfer (Hrsg.): Gewalt-Verhältnisse: Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 81–106.
Sauer, Birgit (2015): Hat der Staat ein Geschlecht? Reflexionen über geschlechtsspezifische Formen des Regierens. In: Dirk Martin/Susanne Martin/Jens Wissel/Alex Demirović (Hrsg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 72–85.
Sauer, Birgit (2018): Materialistisch-feministische Staatstheorie. Kritische Perspektiven auf Gewalt gegen Frauen. In: Ulrich Brand/Christoph Görg (Hrsg.): Zur Aktualität der Staatsform: Die materialistische Staatstheorie von Joachim Hirsch. Baden-Baden: Nomos, S. 115–136.
Schäfer, Alfred (2021): Transzendentale Gründe und empirische Beobachtungen. Anmerkungen zur Bildungsprozesstheorie Rainer Kokemohrs. In: Hans-Christoph Koller/Olaf Sanders (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess" und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript, S. 127–146.
Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2015): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2004): Tradition und Kontingenz. Münster: Waxmann.
Schimank, Uwe (2008): Ökonomisierung der Hochschulen – eine Makro-, Meso-, Mikroperspektive. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 622–635.
Schimank, Uwe (2015): Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 37, Nr. 4, S. 80–99.

Schimank, Uwe (2018): Leistung und Meritokratie in der Moderne. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–42.
Schimank, Uwe/Volkmann, Ute (2017): Das Regime der Konkurrenz: Gesellschaftliche Ökonomisierungsdynamiken heute. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Schimank, Uwe/Volkmann, Ute (2019): Gesellschaftstheorie und Gegenwartsdiagnosen. Verhältnisbestimmungen und Themenpanorama. In: Thomas Alkemeyer/Nikolaus Buschmann/Thomas Etzemüller (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen: Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne. Bielefeld: transcript, S. 235–256.
Schlaeger, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Bildung durch Wissenschaft. Vom Nutzen forschenden Lernens. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
Schmidt, Gert (Hrsg.) (1999): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft: Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Globalisierungsprozeß. Berlin: Edition Sigma.
Schmidt-Hertha, Bernhard/Tafertshofer, Lorenz/Tippelt, Rudolf (2016): Forschung und Publikationskulturen. In: Hans-Christoph Koller/Hannelore Faulstich-Wieland/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 159–178.
Schneickert, Christian/Lenger, Alexander (2016): Studentische Arbeitskraftunternehmer*innen: Projektbasierter Kapitalismus im wissenschaftlichen Feld. In: Andrea Lange-Vester/Tobias Sander (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 265–286.
Schondelmayer, Anne-Christin/Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhardt (2019): Einleitung – Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. In: Anne-Christin Schondelmayer/Olaf Dörner/Peter Loos/Burkhardt Schäffer (Hrsg.): Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 7–15.
Schreiber, Julia/Uhlendorf, Niels/Lindner, Diana/Gerisch, Benigna/King, Vera/Rosa, Hartmut (2015): Optimierung zwischen Zwang und Zustimmung. Institutionelle Anforderungen und psychische Bewältigung im Berufsleben. In: Psychosozial: Schwerpunktthema: Perfektionierung und Destruktivität, Jg. 38, Nr. 141, Heft III, S. 27–42.
Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.) (2015): Governance von Bildung im Wandel: Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS.
Schröder, Sabrina/Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2018): Die Leistung vor der Leistung: Online-Self-Assessments als (Selbst-)Führungsinstrumente der Optimierung und Profilierung. In: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 347–371.
Schröder, Stefanie/Rebenstorf, Hilke (2013): Der Studienverlauf – zwei Perspektiven. In: Margret Bülow-Schramm (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: wbv, S. 57–86.
Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (Hrsg.) (2011a): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten; eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (2011b): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Rolf Schulmeister/Christiane Metzger (Hrsg.): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten; eine empirische Studie, Münster: Waxmann, S. 13–128.
Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, Nr. 3, S. 283–293.
Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Martin Kohli/Günter Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 78–117.
Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Hagen: Fernuniversität, Gesamthochschule.
Schütze, Fritz (2016): Hintergrundkonstruktionen, „unordentliche" Wandlungsprozesse und innovatorische Gestaltungen in der transnational-politischen Pädagogik. In: Anne Schippling/Cathleen Grunert/Nicolle Pfaff (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung: Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 399–424.

Seipp, Bettina (1990): Angst und Leistung in Schule und Hochschule: Eine Meta-Analyse. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang.
Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus, 8. Auflage. Berlin: Berlin.
Serrano-Velarde, Kathia (2009): Mythos Bologna? In: Soziologie – Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Nr. 2, S. 193–203.
Spies, Tina (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 10, Nr. 2, [online] https://doi.org/10.17169/fqs-10.2.1150 [06.9.2022].
Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2017): Biographie und Diskurs: Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS.
Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa.
Stern, Claus (1972): Diskussion in der 97. Westdeutschen Rektorenkonferenz im Anschluß an die Referate. In: Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (Hrsg.): Die Hochschulen und ihre Leistung in der Gesellschaft: Referate G. Grünwald; H. P. Bahrdt; A. Mitscherlich und Ch. T. Wagner sowie Diskussion der 97. Plenarversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Hamburg 29. Mai 1972. Bonn-Bad Godesberg, S. 104.
Stichweh, Rudolf (2016): Studentische Lebensführung. In: Erika Alleweldt/Anja Röcke/Jochen Steinbicker (Hrsg.): Lebensführung heute: Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 140–147.
Stifterverband (2020): Stiftungsprofessuren in Deutschland. Zahlen aus der amtlichen Statistik, [online] https://stiftungsprofessuren.de/stiftungsprofessuren_in_deutschland [04.9.2022].
Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Ludwig Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus-Presse, S. 67–86.
Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Springer VS.
Strauß, Mareike (2017): Immer mehr Studierende? Erfahrungen und Perspektiven des Hochschulpakts. In: Andreas Keller/Sonja Staack/Anna Tschaut (Hrsg.): Von Pakt zu Pakt? Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftsfinanzierung. Bielefeld: wbv, S. 141–152.
SubArO (Hrsg.) (2005): Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Berlin: Edition Sigma.
Techniker Krankenkasse (Hrsg.) (2015): Gesundheitsreport 2015: Gesundheit von Studierenden. Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse mit Daten und Fakten zu Arbeitsunfähigkeit und Arzneiverordnungen. Hamburg: Eigenverlag, [online] www.tk.de/resource/blob/2034304/47b32c03c8f94de08485134741a5b340/gesundheitsreport-2015-data.pdf [06.9.2022].
Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Bildung: Milchmädchenrechnung. In: Die Zeit 6.11.2005, Nr. 41, [online] www.zeit.de/2005/41/C-Bildungsforscher [06.9.2022].
Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Wilhelm von Humboldt: Bildungspolitik und Universitätsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung: Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart: J. B. Metzler.
Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2012): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
Thompson, Christiane (2019a): Anpassung und Zensur in der Universität. Bildungstheoretische Irritationen. In: Ralf Mayer/Alfred Schäfer/Steffen Wittig (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–172.
Thompson, Christiane (2019b): Die Univeristät als ‚Unsafe Space'. In: Johanna Weckenmann/Jennifer Preiß/Kristina Rüger (Hrsg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurt am Main: Johann W. Goethe Universität – Dekanat, S. 211–228.

Thompson, Christiane (2020): „Science, not silence". Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen. In: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Carolin Rotter/Esther Dominiq Klein/Ulrich Salaschek (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, S. 33–44.

Thomsen, Sarah (2020): Bildung in Protestbewegungen: Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Tuider, Elisabeth (2007): Diskursanalyse und Biografieforschung: Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 8, Nr. 2, [online] https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.249 [06.9.2022].

Tutor, Claudia Gomez/Müller, Stefan (2018): Workload – vom Stundenzählen zum Steuerungsinstrument. In: Nicola Hericks (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–98.

Uhlendorf, Niels (2018): Optimierungsdruck im Kontext von Migration: Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen. Wiesbaden: Springer VS.

Uhlendorf, Niels (2020): Subjektivation durch Zugehörigkeit zu einer imaginierten Leistungsgemeinschaft. Eine diskurs- und biografieanalytische Studie zu Wettbewerbs- und Optimierungsdruck im Kontext von Migration. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 21, Nr. 1, S. 87–101.

Van Dyk, Silke (2009): Gegenstrategien als (neue) Systemressource des Kapitalismus? In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Jg. 39, Nr. 157, S. 663–680.

Van Dyk, Silke (2010): Grenzüberschreitung als Norm? Zur „Vereinahmung" von Gegenstrategien im Kapitalismus und den Konsequenzen für eine Soziologie des Widerständigen. In: Karina Becker/Lars Gertenbach/Henning Laux/Tilman Reitz (Hrsg.): Grenzverschiebungen des Kapitalismus: Umkämpfte Räume und Orte des Widerstands. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Van Dyk, Silke (2012): Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik: Über Potenziale, Probleme und Perspektiven. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Jg. 42, Nr. 167.

Verheyen, Nina (2018): Die Erfindung der Leistung. München: Carl Hanser.

Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.) (2016): Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS.

Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Steffani Engler/Beate Krais (Hrsg.): Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München: Juventa, S. 13–53.

Voß, Gerd Günter/Kleemann, Frank (2018): Arbeit und Subjekt. In: Fritz Böhle/Gerd Günter Voß/Günther Wachtler (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–58.

Voswinkel, Stephan/Kocyba, Hermann (2008): Die Kritik des Leistungsprinzips im Wandel. In: Kai Dröge/Kira Marrs/Wolfgang Menz (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage: Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. Berlin: Edition Sigma, S. 21–40.

Walgenbach, Katharina (Hrsg.) (2019): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Walther, Andreas (2020): Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: Sven Thiersch/Mirja Silkenbeumer/Julia Labede (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–85.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.

Weber, Max (1922/2002): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Weber, Susanne; Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weckenmann, Johanna/Preiß, Jennifer/Rüger, Kristina (Hrsg.) (2019a): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurt am Main: Johann W. Goethe Universität – Dekanat.

Weckenmann, Johanna/Preiß, Jennifer/Rüger, Kristina (2019b): Einleitung. Universität als Ort der stummen Kontroversen. In: Johanna Weckenmann/Jennifer Preiß/Kristina Rüger (Hrsg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurt am Main: Johann W. Goethe Universität – Dekanat, S. 11–18.
Weingart, Peter (2016): Wissenschaftliches Publizieren: Zwischen Digitalisierung, Leistungsmessung, Ökonomisierung und medialer Beobachtung. Berlin: De Gruyter.
Weiss, Alexandra (Hrsg.) (2002): Ökonomisierung der Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
Wellner, Klaus/Junk, Ulrike/Marx, Rita/Pieper, Marianne (1989): Selbstdeutung als Abwehr. In: Rainer Kokemohr/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang, S. 118–157.
Wex, Peter (2019): Eine Bilanz der nicht erreichten Ziele. 20 Jahre Bologna-Reform. In: Forschung & Lehre, Nr. 7, S. 626–627.
Wickert, Nadine/Meents, Andrea (2020): Resilienz – Die innere Widerstandskraft. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Jg. 19, Nr. 1, S. 1–5.
Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 80, Nr. 4, S. 487–493.
Wigger, Lothar (2014): Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel". Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: Hans-Christoph Koller/Gereon Wulftange (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 47–78.
Wigger, Lothar (2016): Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130.
Wigger, Lothar (2019): Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–202.
Wimmer, Michael (2019): Posthumanistische Pädagogik: Beiträge zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Winter, Martin (2018): Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen. In: Nicola Hericks (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–294.
Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung: Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Wischmann, Anke (2021): Bildung als relationaler Prozess. In: Hans-Christoph Koller/Olaf Sanders (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess" und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript, S. 169–188.
Wissenschaftsrat (2020): Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Positionspapier, [online] www.wissenschaftsrat.de/download/2021/8834-21.pdf?__blob=publicationFile&v=15 [06.9.2022]
Young, Michael (1958): The Rise of the Meritocracy 1870–2033: an essay on education and equality. Harmondsworth: Penguin Books.
Zabrodsky, Thomas Daniel (2012): Der Forschungskraftunternehmer: Leben und arbeiten als Jungakademiker in der wissenschaftlichen Welt. Wiesbaden: Springer VS.
Ziegele, Frank (2010): Hochschulfinanzierung. In: Heiner Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 213–224.
Zima, Peter V. (2017): Theorie des Subjekts: Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, 4. durchgesehene und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke.
Žižek, Slavoj (2001): Die Tücke des Subjekts. Berlin: Suhrkamp.
Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Pant, Hans Anand/Kuhn, Christiane/Toepper, Miriam/Lautenbach, Corinna (2016): Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen: Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand. Wiesbaden: Springer VS.