

Danner, Katharina

Widersprechen in vereinnahmenden Verhältnissen. Eine Untersuchung zur Möglichkeit bildungstheoretischer Einsprüche innerhalb der und gegen die gegenwärtigen hochschulpolitischen Entwicklungen in Anschluss an die machtkritischen Arbeiten Foucaults

Berlin : Logos Verlag 2019, 210 S. - (Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Danner, Katharina: Widersprechen in vereinnahmenden Verhältnissen. Eine Untersuchung zur Möglichkeit bildungstheoretischer Einsprüche innerhalb der und gegen die gegenwärtigen hochschulpolitischen Entwicklungen in Anschluss an die machtkritischen Arbeiten Foucaults. Berlin : Logos Verlag 2019, 210 S. - (Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333916 - DOI: 10.25656/01:33391; 10.30819/4835

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333916>

<https://doi.org/10.25656/01:33391>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.logos-verlag.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

Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung

Henning Schluß

Elisabeth Sattler (Hrsg.)

Band 10

Katharina Danner

Widersprechen in vereinnahmenden Verhältnissen

Eine Untersuchung zur Möglichkeit bildungstheoretischer Einsprüche innerhalb der und gegen die gegenwärtigen hochschulpolitischen Entwicklungen in Anschluss an die machtkritischen Arbeiten Foucaults

λογος

Gedruckt mit Unterstützung durch



Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung

Band 10

**Beiträge zu
Bildungstheorie und Bildungsforschung**

Band 10

Herausgegeben von:

Henning Schluß und
Elisabeth Sattler

Katharina Danner

Widersprechen in vereinnahmenden Verhältnissen

Eine Untersuchung zur Möglichkeit bildungstheoretischer
Einsprüche innerhalb der und gegen die gegenwärtigen
hochschulpolitischen Entwicklungen in Anschluss
an die machtkritischen Arbeiten Foucaults

Logos Verlag Berlin



Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung

Herausgegeben von:

Henning Schluß und
Elisabeth Sattler

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2019

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-4835-3

ISSN 2364-4249



Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
10243 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<http://www.logos-verlag.de>

Zur Entstehung dieser Arbeit haben eine Vielzahl von Menschen beigetragen, denen ich an dieser Stelle für ihre Unterstützung und die vielen anregenden Gespräche danken möchte. Besonderem Dank bin ich dabei dem Umfeld der Institutsgruppe Bildungswissenschaft zu Beginn meines Studiums verpflichtet, in dem ich nicht nur enge Freund*innen finden konnte, sondern auch die erstmalige und nachhaltige Bestärkung, dass nichts so bleiben muss, wie es ist.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
0. Einleitung – Fragestellung – Bearbeitung.....	9
0.1 Problemaufriss.....	9
0.2 Aufbau und methodische Vorwegnahmen.....	14
0.3 Hinweis zur Zitation.....	20
1. Hochschulreformen im Zeichen der Ökonomisierung?	
Annäherungen an einen Interpretationsrahmen	21
1.1 Hochschulpolitik und Hochschulrecht 1930er bis 1990er	22
1930er – Mitte 1950: Zäsur, Konsolidierung, Stagnation	22
Ende 1950er bis 1970: Erste Expansionsphase und hochschulrechtliche Reformversuche	25
1970er: Öffnung, Expansion, Universitätsorganisationsgesetz 1975	27
1980er: Veränderung wirtschafts- und steuerungspolitischer Paradigmen.....	31
Ende 1980er bis 1990er: Steuerungspolitische Weichenstellungen	32
Exkurs I: Studiengebühren – eine unendliche Geschichte?.....	34
Exkurs II: Änderung des Wahlsystems der gesetzlichen Studierendenvertretung	35
Exkurs III: Schlaglichter zukünftiger Entwicklungen	36
1.2 Das Universitätsgesetz 2002	36
1.3 Der Prozess von Bologna	46
1.4 Die Exzellenzinitiative	56
1.5 Zwischenfazit: Welche Ökonomie? Welche Bildung?.....	62
2. Zur Rationalität einer Reformphase	69
2.1 Finanzierung und Legitimationsdruck	69
2.2 Restrukturierungen im Zeichen von Leistung, Transparenz und Qualität.....	75
2.3 Zur globalen Hegemonie volkswirtschaftlicher (Nutzen-) Erwägungen von Bildung.....	82
2.4 Die Reformen und ihre Subjekte.....	89
2.5 Zwischenfazit: Zur Rolle von Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen.....	103
3. Möglichkeiten von Analyse und Kritik mit Foucault und darüber hinaus..	111
3.1 Grundlegung: Zur Machtanalytik Foucaults	111
3.2 Gouvernementalität bei Foucault	117
3.3 (Neo-)Liberaler Gouvernementalität bei Foucault.....	127
Exkurs IV: Manifestationen neoliberaler Programmatiken	134
3.4 Möglichkeit und Notwendigkeit von Kritik bei Foucault.....	141
(a) Zur Frage der Subjekte	144

(b) Zur Frage der Kriterien subversiver Praxis	147
3.5 Zwischenfazit: Kritik ohne Kriterien?	151
4. Bildungstheoretische Anschlüsse an das foucaultsche Kritikverständnis und ihre Beiträge zur Diskussion gegenwärtiger Hochschulpolitik(en)	155
4.1 Zum Verhältnis von Bildung, Kritik und Transformation oder: Eine Kritik der Kritik in bildungstheoretischer Absicht	155
4.2 Möglichkeiten und Grenzen der Kritik hochschulpolitischer Entwicklungen mit Foucault	170
5. Fazit und Ausblick: Notwendige Ergänzungen?.....	183
6. Literaturverzeichnis	189
Abstracts	209
Deutsch	209
English	210

Vorwort

In der Einleitung stellt die Autorin die Fragestellung dieses Buches vor und schlägt erste Schneisen zu ihrer Bearbeitung. Schon hier wird deutlich, dass die Autorin eine dezidiert bildungswissenschaftliche Fragestellung verfolgt, was angesichts des Themas, wie der gewählten Methode keineswegs selbstverständlich ist. Das Thema mutet erst einmal zeithistorisch an, die Methode dagegen ist der Soziologie entlehnt oder der Sozialphilosophie. Zugleich geht es freilich auch inhaltlich um ein Bildungsthema, noch entscheidender ist aber, dass die soziologische Methode auf ihre pädagogischen Anschlussmöglichkeiten hin befragt werden soll. Aufhänger der Arbeit sind die Proteste an deutschsprachigen Universitäten in den Jahren 2009/10 und insbesondere an der Uni Wien, die im Zuge der Bologna-Reformen stattfanden, und einen Einstieg in eine Umgestaltung der Universität zum Anlass haben, wie Gegner wie Befürworter dieser Reformen konstatieren. Wesentliche Positionen im bildungswissenschaftlich inspirierten bildungspolitischen Diskurs werden schon hier markiert. Auch die Bezüge zu Foucault werden hier bereits aufgezeigt, in dem an seine Analyse von Strukturveränderungs-programmen insbesondere mit ökonomischem Einschlag erinnert wird, die er als ‚Neoliberalismus‘ bezeichnet hat. So ergibt sich das doppelte Programm der Arbeit: „Es soll daher einerseits der Versuch unternommen werden, diese realpolitisch sich manifestierende steuerungspolitische Neuausrichtung der Hochschulpolitik in einen breiteren Kontext sich verschiebender politischer Selbstverständnisse einzutragen. Andererseits soll aber vor allem auch danach gefragt werden, welche Rolle Bildung in diesen Entwicklungen einnimmt und ob bzw. wie bildungstheoretische Entwürfe diesen etwas entgegenhalten sollen – vor allem aber können.“ (10) Daran schließt die Autorin die ohne Zweifel spannende doppelte These an: „Die These wird dabei aber sein, dass die Anlage der foucaultschen Machtkonzeption zwar eine Reihe hilfreicher Werkzeuge zur Analyse der gegenwärtigen Verhältnisse liefert, ihr aber über die gleichen theoretischen Prämissen auch Grenzen für die Frage von Kritik gesetzt sind, weil sie Macht und Kritik verschwimmen lässt. Die These lautet weiter, dass sich damit aber auch Konsequenzen für an Foucault anschließende bildungstheoretische Einsätze innerhalb der Verhältnisse verbinden und auch in diesen ein Umgang mit den von Foucault aufgeworfenen Grenzen der Kritik gefunden werden muss.“ (10) Damit geht die Autorin über das Gros der pädagogischen Foucault-Lektüren hinaus, die eben gerade die pädagogische Frage aus-

sparen. Im Unterschied dazu will die Autorin gezielt nach diesen pädagogischen Leerstellen bei Foucault und produktiv nach Anschluss-möglichkeiten fragen.

In der Arbeit werden deshalb die Möglichkeit und Notwendigkeit von Kritik bei Foucault in Bezug auf die Frage der Subjekte und in Bezug auf die Frage der Kriterien subversiver Praxis diskutiert. So bleibt das Ergebnis der Analyse bedeutsam, dass die „semi-autonomen Subjekte“ bei Foucault durchaus in der Lage sein könnten, Kritik zu üben und widerständig zu handeln. Gleichzeitig ist diese Möglichkeit des foucaultschen Konzepts bei ihm selbst nicht oder kaum genutzt, so das Ergebnis des Zwischenfazits „Kritik ohne Kriterien?“

Daraus ergeben sich nun konkrete bildungstheoretische Anchlüsse an das foucaultsche Kritikverständnis und ihre Beiträge zur Diskussion gegenwärtiger Hochschulpolitik(en) im vierten Kapitel. Damit wird eingeholt, was die Autorin am Anfang ankündigte, eine bildungswissenschaftliche Untersuchung vorzulegen.

Wien, 26. Juli 2019, Henning Schluß

0. Einleitung – Fragestellung – Bearbeitung

0.1 Problemaufriss

„Wir sind hier, und wir sind laut, weil man uns die Bildung klaut!“ – solche und ähnliche Parolen begleiteten einmal mehr die jüngsten größeren Proteste an den (vornehmlich deutschsprachigen) Universitäten in den Jahren 2009 und 2010. Abermals gingen vor allem Studierende, aber auch Lehrende und andere mit den artikulierten Anliegen Solidarische auf die Straße, um gegen einen „Ausverkauf“ der Bildungsidee – dieses Mal im Zuge der Implementierung der Bologna-Reformen – anzukämpfen.

Der sogenannte Bologna-Prozess markiert dabei aber eigentlich nur einen Eckpunkt der bildungs- und hochschulpolitischen Reformphase, die seit den späten 1990er Jahren auszumachen ist und sich in einer wahrnehmbaren engen zeitlichen Klammer einer Vielzahl von weiteren Reformen niedergeschlagen hat. Dazu gehören etwa die Implementierung von large-scale-Testungen (z.B. TIMMS oder PISA), die Modifizierung von Hochschulgesetzen, die wechselhafte Geschichte der Ein- und Aussetzung von Studiengebühren in Österreich oder die Implementierung der sogenannten Exzellenzinitiative in Deutschland in den letzten Jahren.

Die Tragweite dieser Veränderungen wird vor allem für den universitären Bereich auch durch umfassende Reflexion in der Fachliteratur bestätigt; weitestgehend einstimmig wird diesen zudem eine besondere Stoßrichtung und identifizierbare neue Qualität attestiert: Von einem „bildungspolitische[n] Paradigmenwechsel“ in Bezug auf Finanzierung und Organisation der Universitäten spricht beispielsweise Pechar (2009, 153); von einem „radikalen Umbau“ (Prausmüller et al. 2005, 53) oder von „tiefgreifende[n] Veränderungsprozesse[n]“ (Butterwegge o.J., 1) ist da die Rede. „Die deutsche Universität“, so Tenorth, sei, „wenn nicht an das Ende ihrer klassischen Epoche, dann doch an einem tiefgreifenden Wendepunkt ihrer Geschichte angekommen“ (2014, 45).

Wenn davon ausgegangen wird, dass jede Generation von Studierenden zumindest ein Mal die ihr in ihren jeweiligen Universitäten zuteil gewordene Bildung zu Grabe trägt, besteht dieses Mal – zwar noch unter Ausblendung der Bewertung dieser Veränderungen, aber rein auf Grund der weitestgehenden Anerkennung ihrer Ausmaße – vielleicht auch Einigkeit in der Begründung der Sorge um „die Bildung“?

Dass dem kaum so ist, bezeugt eine Reihe zum Teil hitzig ausgefochtener Debatten um die Beurteilung der Prozesse, denen sich die Hochschulen, nicht nur Deutschlands und Österreichs, sondern, wie noch zu zeigen sein wird, zum Teil ganz Europas, ausgesetzt sehen. Paradigmatisch, nicht nur für den Umfang, sondern auch für die Dauer und schwierige Auflösbarkeit der Diskussion, kann dafür beispielsweise auf die sogenannten *Frankfurter Einsprüche* und die ihnen nachfolgende Debatte verwiesen werden. 2005 von einer Reihe von Bildungswissenschaftlern¹ verfasst und von Dutzenden weiteren unterzeichnet, wird darin Bilanz über die jüngste Reformphase gezogen. Wenngleich unter prinzipieller Anerkennung der strukturellen Mängel an den Universitäten und einer Mitverantwortung der Institutionen² diesen gegenüber, wird in der „Einspruchsschrift“ den bisherigen Reformbemühungen in Sinn und Zweck der Behebung der festgestellten Mängel eine konsequente und harsche Absage erteilt. Die Reformen seien von „Bevormundung, der technokratischen Steuerung und Kontrolle und der einseitigen ökonomischen Indienstnahme von Erziehung, Studium und Forschung“ (Gruschka et al. 2006 [2005], 12) geprägt, die Orientierung an marktwirtschaftlichen Erfordernissen, die Evaluierungsbestrebungen und die Strukturierung von Studien seien zu stark (vgl. ebd., 12ff.).

Die vorgebrachten Einsprüche provozieren Gegenrede und Polemik; geführt wird die Debatte nicht nur als Auseinandersetzung um die Sache, sondern auch um die Qualität der ausgetauschten Argumente, von welchen Tenorth als Befürworter der Reformen jene der Gegenseite gar als „diagnostisch-prognostisch ärmlich, [...] empirisch wie theoretisch schwach abgestützt“ (Tenorth 2006, 92) beschreibt. In dem gleichen Bestreben einer qualitätsvollen Behebung gegenwärtiger Defizite sucht er die grundsätzliche Stoßrichtung der Reformen zu verteidigen und die Grundprinzipien derselben (wie Leistungsmessung, Strukturierung oder Kompetenzorientierung) als pädagogisch bearbeitbare und den empirischen Befunden entsprechende zu rechtfertigen (vgl. ebd.).

Neben der Debatte um die von den Reformen jeweils eingesetzten Mechanismen, die auf einen breiteren Wandel steuerungspolitischer Paradigmen verweisen, geht es den Kritiker*innen derselben aber vor allem auch um einen befürchteten Bedeutungswandel des Bildungsbegriffes. Dabei sieht sich die Debatte aber vor die Herausforderung gestellt, dass der Verweis auf einen traditionellen, humanistisch geprägten Bildungsbegriff, wie er sich im Nachgang des

¹ Zu den Verfassern zählen Andreas Gruschka, Ulrich Herrmann, Frank-Olaf Radtke, Udo Raun, Jörg Ruhloff, Horst Rumpf und Michael Winkler, vgl. Gruschka et al. 2006 [2005].

² Dies spiegelt sich beispielsweise in der Forderung wider, die Universitäten müssten „sorgfältiger als bisher mit ihren personalen und sachlichen Ressourcen“ (ebd., 12) umgehen.

deutschen Idealismus beispielsweise in der Fassung Humboldts manifestiert hatte, nicht mehr auszureichen scheint, um gegen einen proklamierten beschnittenen oder unter dem Primat wirtschaftlicher Prämissen funktionalisierten Bildungsbegriff anzukämpfen. So ist seit geraumer Zeit auch in der Rhetorik der Bildungsreformen der verstärkte Verweis auf Dimensionen von Bildung festzustellen, die bislang eigentlich genau diesem „klassischen“ Bildungsverständnis zugeschrieben wurden: namentlich etwa Dimensionen von Mündigkeit, Selbstständigkeit und individueller Entfaltung.

Immer öfter werden Selbstentfaltung und Mündigkeit als Voraussetzungen von Innovation und Kreativität und damit als Notwendigkeit gegenwärtiger dynamischer Märkte gesehen. Wo aber von der ausgemachten Gegner*innenschaft selbst zumindest Teile jenes Bildungsverständnisses ins Feld geführt werden, die zuvor noch als Speerspitze ihrer Kritiker*innen gegen sie eingesetzt werden konnten, verliert diese Speerspitze an Schärfe. Mehr noch lässt sich so auch nicht mehr einfach eine „Funktionalisierung“ von Bildung kritisieren, scheinen individuelle Bedürfnisse jetzt doch vielmehr mit gesellschaftlichem oder wirtschaftlichem Unternehmer*innengeist kompatibel, wenn nicht gar ident zu werden.

Wie aber dieses nunmehr allgegenwärtige neue „Bildungsgerede“ (Bünger 2015, 16) beurteilt werden sollte und ob in Anbetracht dieser Entwicklungen Bildung (und wenn ja – welche?) überhaupt noch in Differenz dazu gedacht werden kann – etwa weil sie doch noch darüber hinaus zu weisen vermag – soll Gegenstand dieser Arbeit sein. Der Ausgangspunkt, Bildung in Differenz und als alternativen Entwurf zum Gegebenen zu denken, verweist dabei aber zugleich auch auf Bildung als Kritik, als „die Fähigkeit [...] in ein prüfendes Verhältnis treten zu können“ (ebd., in Anschluss an Ruhloff). Gefragt wird also danach, wie eine bildungstheoretisch interessierte Analyse und Kritik gegenwärtiger Verhältnisse aussehen können. Zur Klärung dieser Frage kann bereits auf ein breites Diskussionsfeld und zahlreiche bildungswissenschaftliche Abhandlungen zurückgegriffen werden, in deren Zentrum vielfach und ironischerweise aber häufig die Arbeiten eines nicht genuin bildungswissenschaftlich arbeitenden Theoretikers stehen: Es sind die Arbeiten Foucaults, die seit einigen Jahren – und wenn auch nachlassend, so doch noch gegenwärtig (siehe z.B. Christof/Ribolits 2015) – einen zentralen Referenzpunkt zur Analyse skizzierter Entwicklungen bilden. Mit seiner Analyse verschränkter Netze von Wissen und Macht, welche Kritik als machtförmig beschreiben und noch das Selbstverständnis der Individuen prägen, scheint Foucault Instrumente an die Hand zu geben, die gegenwärtigen widersprüchlichen und ineinander verwobenen Ent-

wicklungen verständlich zu machen. Mit seiner Perspektive, auch Kritik als machtvolle Strategie zu begreifen, liefert er Ansatzpunkte dafür, wie auch bildungswissenschaftliche Entwürfe in gegenwärtige gesellschaftliche Ansprüche übersetzt werden und die entworfene Kritik integriert wird.

Was für Foucault die *grundsätzliche* Konzeption von Macht – noch abseits der Analyse historischer Entwicklungen – ausmacht, nämlich ihre allumfassende und auch kritische Bestrebungen durchdringende Wirkung, sieht er in *gegenwärtigen* „gouvernementalen“ Politiken allerdings zugespitzt, weil diese Wirkungen als explizite politische Strategie mit aufgenommen würden. Weniger intentional denn sich als vielversprechendste Strategie ergebend, proklamiert er eine Entwicklung, die, beginnend mit dem 18. Jahrhundert, immer stärker auf die Rücknahme von Regierungshandlungen und Verlagerung derselben in die Verantwortung der zu regierenden Gegenstände und Individuen selbst ziele. Die immer stärkere Kopplung von Fremd- und Selbstführungstechniken kann im Sinne Foucaults also als zusehende „Eigenregierung“ verstanden werden, die damit aber Regierungshandeln als solches immer schwerer erkennbar mache. Für die Frage von Kritik kann so gezeigt werden, dass deren zunehmende Integration in Konzepte von Innovation oder Unternehmer*innentum es zusehends erschwert, Kritik noch in Differenz *zu* diesen und damit als Kritik *an* diesen Strukturen zu denken. Diese Perspektive fasst Foucault unter dem Begriff des *Neoliberalismus* als Paradigma einer gegenwärtigen, seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges erstarkenden Politik zusammen und stellt sich damit in eine Reihe weiterer Arbeiten, welche diese Politik ebenso als Aktualisierung und Reformulierung (wirtschafts)liberaler Ideen analysieren.

Auch die hochschulpolitischen Entwicklungen, so legt dieser Theoretisierungsversuch der Verhältnisse im Sinne von Gouvernementalität und Neoliberalismus nahe, können also nicht abgekoppelt von breiteren politischen Entwicklungen und Selbstverständnissen analysiert werden. Es soll daher einerseits der Versuch unternommen werden, diese realpolitisch sich manifestierende steuerungspolitische Neuausrichtung der Hochschulpolitik in einen breiteren Kontext sich verschiebender politischer Selbstverständnisse einzutragen. Andererseits soll aber vor allem auch danach gefragt werden, welche Rolle Bildung in diesen Entwicklungen einnimmt und ob bzw. wie bildungstheoretische Entwürfe diesen etwas entgegenhalten sollen – vor allem aber *können*.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung soll zunächst auf die Instrumente zurückgegriffen werden, die Foucault an die Hand gibt, liefert er doch sowohl analytische Perspektiven, daran angebundene Systematisierungen der (Un-

)Möglichkeiten von Kritik und eine Reihe von Anschlussstellen für die Bildungswissenschaft. Die These wird dabei aber sein, dass die Anlage der foucaultschen Machtkonzeption zwar eine Reihe hilfreicher Werkzeuge zur Analyse der gegenwärtigen Verhältnisse anbietet, ihr aber über die gleichen theoretischen Prämissen auch Grenzen für die Frage von Kritik gesetzt sind, weil sie Macht und Kritik verschwimmen lässt. Die These lautet weiter, dass sich damit aber auch Konsequenzen für an Foucault anschließende bildungstheoretische Einsätze innerhalb der Verhältnisse verbinden und auch in diesen ein Umgang mit den von Foucault aufgeworfenen Grenzen der Kritik gefunden werden muss. Auch umgekehrt, so wird gehofft, können aber auch die bildungstheoretischen Wendungen, die als Pädagogik letztlich als an der Praxis interessiert gedacht werden, den Blick für die Grenzen Foucaults schärfen.

Bildungstheoretische Ansätze und die Analysen Foucaults werden in dieser Arbeit daher in ein wechselseitig sich korrigierendes Verhältnis gesetzt: Einerseits sollen die Möglichkeiten und Grenzen Foucaults in ihrer Konsequenz für bildungstheoretische Anschlüsse analysiert werden, andererseits soll aber auch Foucault mit den Diskussionen aus der Disziplin konfrontiert werden. Prüfstein für die Beurteilung der Debatten um Foucault in der Erziehungswissenschaft, an den diese am Ende der Arbeit auch wieder rückgebunden werden soll, bilden dabei die Auseinandersetzungen um die hochschulpolitischen Entwicklungen. Geprüft werden die Anschlüsse an Foucault also auf ihren Beitrag für das Ringen um die Frage, wie sich denn als Bildungswissenschaftler*in zu den gegenwärtigen Bedingungen – nicht zuletzt unserer eigenen (Aus-)bildungs- und Arbeitsstätten – ins Verhältnis zu setzen wäre:

„Was sich dabei abspielt, ist ein akademischer Selbstklärungsprozess; was auf dem Spiel steht, ist mit der Form der Universität die Bildung, wie sie künftigen Generationen angeboten und ermöglicht wird, und wie sie ihre spezifischen gesellschaftlichen Auswirkungen mit sich bringen wird“ (Frost 2006, 7).

0.2 Aufbau und methodische Vorwegnahmen

Die im Problemaufriss eingangs skizzierten Hochschulreformen³ an den Universitäten Deutschlands und Österreichs sowie die sich daraus speisenden Diskussionen bilden den Ausgangspunkt der Arbeit. Da sich die jüngsten Entwicklungen nur als Antwort auf eine historisch gewachsene Lage der Universitäten verstehen lassen, geht der Analyse einzelner Reformmaßnahmen ein historischer Abriss über die Entwicklung der modernen Universität seit dem Zweiten Weltkrieg voraus. Dieser Ausgangspunkt wurde gewählt, weil ab diesem Zeitpunkt ein stetiges Anwachsen der „Herausforderung Studierendenzahlen“ erkennbar ist (Kapitel 1.1). Für die historische Skizze wurde eine multiperspektivische Herangehensweise gewählt, die wirtschaftliche, politische wie demographische Rahmenbedingungen in ihrem Einfluss auf die Universitäten mitdenkt. Neben einer Verständigung darüber, aus welchen Überlegungen heraus diese oder jene bildungs- und hochschulpolitischen Entscheidungen getroffen wurden, soll dieser Prolog auch Argumente für den abschließenden Versuch einer Beurteilung dieser Entwicklungen – vor allem vor dem Hintergrund des Ökonomisierungsvorwurfes – schärfen (Kap. 1.5). Aus zeitökonomischen Gründen – der Notwendigkeit, Umfang und Tiefgründigkeit der Analysen in Einklang zu bringen – wird in der historischen Darstellung hauptsächlich die Situation der *österreichischen* Hochschulen in den Blick genommen. Viele Entwicklungen sind auf die Situation Deutschlands übertragbar und werden, wo dies der Fall ist, extra ausgewiesen. Als Vorlage für die historische Darstellung dienen in erster Linie Beiträge der Festschrift zum 650-jährigen Bestehen der Universität Wien (aus dem Jahr 2015), weil diese recht kompakte Zusammenfassungen auf dem aktuellen Forschungsstand (auch über die Universität Wien hinausgehend) beinhalten (Beiträge von Ash, Reiter-Zatloukal, Ehmer, alle 2015). Ergänzt werden diese um genuin bildungsgeschichtliche Perspektiven (v.a. Engelbrecht 1988) sowie vereinzelte Verweise auf Gesetzestexte, so diese zur Debatte stehen.

Es folgt sodann eine detailliertere Darstellung dreier anhand von Reichweite und Prominenz ausgewählter hochschulpolitischer Reformmaßnahmen (Kapitel 1.2–1.4). Um den Ideen und Intentionen der Reformen ebenso wie ihren Kritiker*innen gleichermaßen Gehör zu verschaffen, werden die Maßnahmen zunächst relativ nah an ihren jeweiligen rechtlichen Grundlagen und anhand der

³ Im Wissen um graduelle Unterschiede in Konzeption und Historie werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Hochschule und Universität synonym verwendet. Die Analysen beziehen sich aber in erster Linie auf staatlich getragene, öffentliche Universitäten, wenngleich davon auszugehen ist, dass auch andere Institutionen des postsekundären Bereichs von ähnlichen Entwicklungstendenzen erfasst werden.

Argumente jeweiliger (vor allem politischer) Promotor*innen dargestellt, ehe sich die Arbeit daran anschließenden Debatten und Kritiken widmet. Als eines der umfassendsten Programme der letzten Jahre mit den weitreichendsten Konsequenzen auch über den österreichischen sowie bundesdeutschen Kontext hinaus wird der Bologna-Prozess einen zentralen Referenzpunkt darstellen. Weiter werden die Einsetzung des Universitätsgesetzes 2002 in Österreich und die Exzellenzinitiative in Deutschland skizziert, da diese ebenso bedeutende Bezugspunkte gerade auch ökonomisierungskritischer Diskussionen bilden.

Den hitzig geführten Diskussionen entsprechend, sind das Textrepertoire und die wissenschaftliche Beschäftigung mit den hochschulpolitischen Maßnahmen der letzten Jahre umfangreich und schwer überschaubar und umfassen ökonomische, politik-, sozial- wie bildungswissenschaftliche Perspektiven. Eine Reihe von Texten, die den Reformen kritisch gegenüberstehen und einen politischen Anspruch verfolgen, stammt aus dem gewerkschaftlichen Umfeld wie der GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft oder dem BdWi Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Auch studentische Initiativen und Zusammenschlüsse Studierender und Lehrender bilden eine wesentliche Säule der kritischen Bearbeitung genannter Veränderungen, wie an den Bänden *Ökonomisierung der Bildung* (Hg.: Österreichische Hochschüler*innenschaft/ Paulo Freire Zentrum 2005), dem Reader *Hochschule im Neoliberalismus* von Lehrenden und Studierenden der Universität Frankfurt (Hg.: Bauer et al., 2010) oder dem Buch *Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches* der Arbeitsgruppe Buchveröffentlichung der Wiener Bologna-Protestbewegung (Heissenberger et al., 2010) ablesbar ist. Neben Theoretiker*innen aus dem Bereich der Bildungswissenschaft sollen somit auch andere fachliche Perspektiven sowie Kritiken aus aktivistischen Zusammenhängen zu einer umfassenden Betrachtung der Reformphase beitragen – geht es in der Frage kritischer Einsätze und vorgebrachter Politiken nicht zuletzt darum, „welche Definition der ‚Krise der Hochschulen‘ sich in der Öffentlichkeit durchsetzt“ (Bultmann 2014 [1996], 228). Das Kapitel abschließend, folgt entsprechend ein erster Versuch einer Beurteilung der Reformen über die Auseinandersetzung mit den vorgebrachten Argumenten und in explizitem Bezug zur Frage der „Ökonomisierung“ (Kapitel 1.5).

Es wird sich an dieser Debatte zeigen, dass eine nähere Analyse der Reformen Not tut, sollen diese nicht alle unter einen schwer aufrechtzuerhaltenden globalen Begriff der Ökonomisierung subsumiert werden. Die im ersten Kapitel skizzierten Mechanismen sollen daher nun verstärkt auf zugrunde liegende Motive und Strategien, auf eine Art „implizite Rationalität“ ihrer Funktions- und

Wirkungsmechanismen und damit auf andere die Reformen verbindenden Perspektiven hin befragt werden (Kapitel 2). Im Zentrum stehen dabei vorwiegend solche (in erster Linie bildungswissenschaftlichen) Positionen, die sich den Reformen kritisch zuwenden, um einerseits zu fragen, welche kritischen Perspektiven auch abseits eines globalen Ökonomisierungsvorwurfes möglich sind, und diese andererseits aber ebenso anhand der manifesten – empirisch feststellbaren – Entwicklungen zu prüfen. Anhand unterschiedlicher Motive (Kapitel 2.1–2.4) wird also in kritischer Absicht nach möglichen plausiblen Interpretationsweisen, der Eintragung in Erklärungsmuster und übergeordnete wirtschafts- und gesellschaftspolitische Kontexte der Reformen gefragt. Als die unterschiedlichen Kritiken verbindende Stoßrichtung wird sich dabei herauskristallisieren, dass die postulierte neue Qualität von Mechanismen als beinahe paradoxe politische Strategie gedeutet werden kann: Sie zielt einerseits auf die Übertragung von Verantwortung in die Hände der Institutionen und Akteur*innen, verordnet aber gleichzeitig auch jene Mechanismen, mit denen der Umgang mit dieser Verantwortung in spezifischer Weise sichergestellt werden soll. Als Möglichkeit, diese paradoxe Situation bearbeitbar zu machen und aufrechtzuerhalten, attestieren die Kritiker*innen den Reformen eine stark integrierende Kraft, die darauf abziele, die Identität individueller und gesellschaftlicher Bedürfnislagen zu postulieren und die Maßnahmen im Bestreben von Leistung und Qualität, kurz im Namen der „rationaleren“ Einrichtung der Verhältnisse umzusetzen. Das Kapitel soll damit eine umfassende Darstellung einer komplexen Gemengelage von Interessen, Intentionen und der spezifischen Justierung von Argumenten liefern, die schließlich bereits auch auf die spezifischen Herausforderungen verweisen, denen sich kritische Einsätze innerhalb dieser Verhältnisse gegenüberstehen sehen. Ehe sich dieser Frage angenähert wird, soll das Kapitel abschließend aber auch auf die Rolle von Bildung in diesen „vereinnahmenden“ Verhältnissen hin reflektiert werden (Kapitel 2.5).

Für das Anliegen des zweiten Kapitels findet sich die kritische Bearbeitung der Hochschulreformen im bildungswissenschaftlichen Feld aus unterschiedlichen Theorietraditionen und Subdisziplinen kommend, teils aus langjähriger systematischer Bearbeitung des Themas, teils aus Einzelbeiträgen zu den Diskussionen. Eine Plattform zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Feld bietet beispielsweise die Reihe *schulheft*, welche die bildungspolitischen Maßnahmen über die Jahre hinweg immer wieder mit unterschiedlichen Akzentuierungen diskutiert hat. Des Weiteren zeichnen vor allem Beiträge aus dem Umfeld kritisch-emanzipatorischer sowie materialistisch fundierter Bildungstheorien für die Kritiken verantwortlich. Kapitel 2.4, das vor allem die Situation

der Individuen in den Blick nimmt, stützt sich dagegen vornehmlich auf eine Arbeit des Soziologen Ulrich Bröckling, der eine umfassende theoretische Abhandlung zu den Zusammenhängen sich verändernder organisatorischer Rahmenbedingungen in ihren Effekten auf die in diesen Strukturen agierenden Subjekte vorgelegt hat und mit seinem expliziten Bezug auf Foucaults Gouvernementalitätsstudien bereits auf die Nähe vieler solcher Analysen zu den Arbeiten des Theoretikers verweist. Kontrastiert werden diese Beiträge wiederum mit – zumindest zum Teil – positiv bilanzierenden bildungstheoretischen Arbeiten. Vor allem in der Frage globaler Akteur*innen der Reformen wird aber deutlich, dass die bedeutendsten Promotor*innen der Reformen auf politischer Ebene sich aus nicht genuin bildungswissenschaftlich arbeitenden Organisationen und Lobbygruppen zusammensetzen.

Die von einer Reihe von Kritiker*innen einhellig vertretene Analyse der den Reformen zugrundeliegenden integrierenden und vereinnahmenden Wirkungen begründet schließlich den Übergang zur Frage der Möglichkeiten von Analyse und Kritik der Verhältnisse mit Foucault (Kapitel 3), ist es doch Foucault, welcher die enge Verschränkung machtvoller Strategien mit deren Kritiken gerade auch für gegenwärtige Verhältnisse nachzeichnet. Noch ohne Rückbindung auf die zur Frage stehenden hochschulpolitischen Entwicklungen widmet sich dieses Kapitel zunächst einer grundsätzlichen Verständigung über die foucaultsche Herangehensweise (Kapitel 3.1), dessen machtanalytisches Konzept die Grundlage für die Analyse historischer Entwicklungen politischer Verhältnisse seit dem 18. Jahrhundert als „gouvernementale“ (Kapitel 3.2) und – auf die gegenwärtige Situation bezogen – als „(neo-)liberale“ (Kapitel 3.3) bildet. Neben früheren Standardwerken und einigen kurzen Aufsätzen zur Frage der Macht steht hier vor allem die Analyse seiner in zwei Vorlesungsreihen entwickelten Gouvernementalitätsstudien im Mittelpunkt. Vor allem in der zweiten Vortragsreihe trägt Foucault seine Analysen in das Konzept des Neoliberalismus ein, das sich auch abseits von Foucault als prägende Beschreibung gegenwärtiger (wirtschafts-)politischer Verhältnisse darstellt. Über einen etwas längeren Exkurs werden deshalb auch unterschiedliche Vertreter sowie Interpretationen dieser Schule vorgestellt. Ergänzend dazu sollen die jüngeren wirtschaftspolitischen Entwicklungen auf diese Merkmale hin gesichtet werden, um so auch abseits des bildungspolitischen Feldes die Erklärungskraft dieses Konzeptes zu ergründen.

Das Kapitel abschließend, soll letzten Endes auf die Frage von Kritik bei Foucault eingegangen werden (Kap. 3.4). Nicht nur liefert Foucault nämlich Analyseinstrumente zur Verständigung über gegenwärtige Gesellschaftsverhält-

nisse – darüber hinaus fragt er auch nach Möglichkeiten von Kritik an und in diesen Verhältnissen. Kritik sieht sich bei Foucault aber nicht nur über die analysierte integrative Wirkung der gesellschaftlichen Verhältnisse herausgefordert, sondern bereits über die theoretische Herangehensweise von Foucault selbst. So ist es das Postulat der paradoxalen Verfasstheit von Macht und Kritik, welche sich als besondere Problematik herausstellen wird und in den Fragen der Möglichkeit von Kritik für die von Macht konstituierten *Subjekte* sowie in der Frage der *Kriterien* von Kritik (Kapitel 3.4) kulminiert. Foucault räumt diesen Fragen auch selbst Raum ein, vor allem in den zwei Aufsätzen *Was ist Kritik?* und *Was ist Aufklärung?* – darüber hinaus finden diese zwei Diskussionslinien aber auch in bildungswissenschaftlichen Kreisen breite Reflexion. Über die damit eingeführten Topoi der Subjektkritik und der gesellschaftlichen Situierung von Subjekten sieht sich auch noch einmal das grundsätzliche bildungswissenschaftliche Interesse an Foucault begründet.

Neben einer Analyse des foucaultschen Kritikverständnisses im eingehenden Nachvollzug seiner eigenen Schriften zur Kritik einerseits, in der Gegenüberstellung und Parallelisierung mit seinen machtanalytischen Prämissen andererseits sollen an dieser Stelle aber vor allem auch die *Möglichkeiten* und *Grenzen* der foucaultschen Kritik herausgearbeitet werden.

Im letzten Kapitel (Kapitel 4) sollen diese Analyse letztlich wiederum an die bildungstheoretischen Anschlüsse an Foucault rückgebunden werden. Zentrale Herausforderung dieses Kapitels wird es sein, die analysierten Grenzen der theoretischen Herangehensweise Foucaults nicht nur einfach auf unterschiedliche bildungstheoretisch interessierte Einsätze von Kritik zu übertragen. Nicht nur soll also bestimmt werden, an welchen Stellen wie weit mit Foucault argumentiert werden kann; vielmehr geht es darum, in der Wendung auf bildungstheoretische Anschlüsse die Grenzen seiner Theorie noch einmal über einen Begriff von Bildung zu vermitteln. Grenzen des foucaultschen Kritikverständnisses sollen also nicht nur als Grenzen der zugrundeliegenden Konzeption von Macht deutlich werden; sie sollen sich vor allem auch über bildungstheoretische Ansprüche bestimmen – aus einem Verständnis von Bildung als Kritik, welches nicht im foucaultschen Verständnis aufgeht. Gefragt wird also nicht nur, was in foucaultschem Sinne noch (kritisch) getan werden kann; gefragt wird vor allem, was *bildungstheoretisch* im Sinne Foucaults (kritisch) getan werden kann.

Es werden für dieses Kapitel zunächst einige explizite bildungstheoretische Vermittlungsversuche der foucaultschen Arbeiten herangezogen. Zurückgegriffen wird dafür zunächst auf einen Überblickstext Nicole Balzers zu unter-

schiedlichen Rezeptionslinien Foucaults in der Bildungswissenschaft; dieser wird um einen weiteren Text Carsten Büngers ergänzt, in welchem dieser ebenso auf mehrere Stränge zur Vermittlung von Subjektivierung und Bildung mit Foucault (gedacht als Transformation und, wie noch zu zeigen sein wird, damit ebenso als Spielart von Kritik) verweist. Aus der Frage der Grenzen von Kritik bei Foucault wird damit die Frage der Möglichkeit und Grenzen einer bildungstheoretisch-foucaultschen Kritik. Neben einer Analyse dieser unterschiedlichen Vermittlungsansätze soll abschließend ein Text Messerschmidts herangezogen werden, in dem die Autorin diesem Kompositum explizites Unbehagen gegenüberbringt und analysiert, was ein foucaultsches Kritikverständnis nicht leisten kann und wo bildungstheoretische Einsätze dieses daher übersteigen sollten (Kapitel 4.1). Als zentrale Dreh- und Angelpunkte der Kritik an Foucaults Kritikverständnis werden sich dabei die Verabschiedung (letztgültiger) Kriterien von Kritik und die daraus zu ziehenden Konsequenzen für gesellschaftskritische Entwürfe darstellen.

Zu guter Letzt sollen diese Überlegungen zu einer *bildungstheoretischen Kritik der Kritik Foucaults* auf die Frage möglicher Einsätze in gegenwärtigen hochschulpolitischen Entwicklungen rückgebunden werden (Kapitel 4.2). Es soll damit diskutiert werden, was das Analyzierte nunmehr auch für den Versuch des *praktischen* Einsatzes von Kritik bedeutet, welche Grenzen den von Foucault inspirierten Einsätzen aufgegeben sind und wo diese um andere bildungstheoretische Einsätze ergänzt werden sollten. Ein Fazit und ein Ausblick auf solche möglichen Ergänzungen runden die Arbeit ab (Kapitel 5).

Entsprechend dem mehrfach gepolten Anliegen dieser Arbeit variiert auch die methodische Herangehensweise. So wird einerseits danach gefragt, welches Potential sich mit den foucaultschen Arbeiten für die Analyse gegenwärtiger „vereinnahmender“ Verhältnisse verbindet und wo gerade erst Foucault und die an ihn anschließenden Ansätze diese Verhältnisse als „Vereinnahmung“ erkennen lassen. Die Analyse der Verhältnisse in Anschluss an Foucault folgt damit *seiner* Methode – einer archäo- wie genealogischen. In einem zweiten Schritt wird dieses machtanalytische Vorgehen aber auch gerade als Grenze für die foucaultsche Fassung von Kritik erkennbar: In der Konfrontation der theoretischen Prämissen des Theoretikers mit seinen eigenen Ausführungen verfolgt die Arbeit hier die Logik einer immanenten Kritik, um die Grenzen der Kritik, wie sie Foucault selbst ausführt, herauszuarbeiten. Diese Fragerichtung wird auch dort verfolgt, wo die bildungstheoretisch-foucaultschen Arbeiten auf die formulierten Konsequenzen von Kritik in den gegebenen Verhältnissen auf ihre Übereinstimmung mit den foucaultschen Arbeiten selbst geprüft werden. Gleichzeitig

wendet sich die Kritik an diesen Positionen aber auch in eine positionale, wo ihr attestiert wird, dass mit ihren Anschlüssen an Foucault notwendigerweise „nur“ ein sehr spezifischer Bildungsbegriff – als weitgehende Identifizierung des Dreiklangles von Bildung – Transformation – Kritik aufrechterhalten werden kann; ein Dreiklang aber, welcher weder den zur Frage stehenden Gegenstand der Kritik – die Hochschulreformen – zur Gänze zu fassen vermag noch kritisieren kann.

0.3 Hinweis zur Zitation

Zur historischen wie werkimmanenten Kontextualisierung werden den Texten Foucaults – und soweit bekannt und sinnvoll auch anderen „historischen“ Werken – neben der Jahreszahl der verwendeten Publikation auch jene ihres erstmaligen Erscheinens sowie bei Vorlesungen ihres erstmaligen Vortrages in eckigen Klammern zur Seite gestellt. Diese finden sich auch im Literaturverzeichnis so wieder. Die Form der Bibliographie beibehaltend, werden die Arbeiten Foucaults hier aber dennoch nach Erscheinungsjahr der jeweils zitierten Werke geordnet (und diesen auch das Jahr der ersten Auflage der verwendeten Publikation nachgereiht).

1. Hochschulreformen im Zeichen der Ökonomisierung?

Annäherungen an einen Interpretationsrahmen

Abseits allgemein feststellbarer Herausforderungen des Schreibens von und über Geschichte, die sich beispielsweise als hier nicht näher auszuführende Problematiken von eingenommenen Perspektiven oder nachgehenden Interpretationen stellen, müssen für die Situation der Historiographie der universitären Entwicklungen darüber hinaus spezifische Probleme festgemacht werden, die der nachfolgenden historischen Skizze einleitend vorangestellt seien:

Zunächst ist festzuhalten, dass Universitäten ein Feld bilden, das als Kreuzungspunkt einer Vielzahl unterschiedlicher Erwartungen, Interessens- und Einflussphären gesehen werden muss. Wie Lassnig et al. in ihrer Studie zum Zusammenhang ökonomischer und hochschulpolitischer Entwicklungen konzedieren, seien es „relativ komplexe Vermittlungsprozesse“ die sich aus „Veränderungen in den Klassenverhältnissen, Veränderungen globaler gesellschaftspolitischer Interpretationsmuster, Kulminierung innerer Vorgänge im Bildungsbereich selbst, Veränderungen staatlich-administrativer Steuerungsinstrumente etc.“ speisten und sich schließlich in der Hochschulpolitik niederschlagen würden (Lassnig et al. 1981).

Dieser Annahme etwas entgegenstehend wird in den Darstellungen, vor allem der jüngeren österreichischen Universitätsgeschichte, aber immer wieder auch auf den besonders engen Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen verwiesen. Diese sind also gleichsam unter Berücksichtigung der vorhergehenden These in hochschulpolitische Entwicklungen zu übersetzen, ohne sie lediglich zu übertragen.

Universitäre Entwicklungen und nationale Politiken sind darüber hinaus auch abhängig von internationalen Trends und Entwicklungen, was Ash (2015, 32) auch mit der universitätsimmanenten Logik einer international vernetzten Forschungstätigkeit erklärt.

Versucht wurde im Folgenden daher, möglichst viele gesellschaftliche Einflussphären für die Genese der österreichischen (und z.T. auch deutschen) Hochschulen mitzudenken. Diese integrierende Perspektive auf Geschichtsschreibung sucht „institutionsgeschichtliche oder organisationsrechtliche“ Fragen mit einer „auf Gesinnungen oder politische Ideologien gerichtete[n] Perspektive“ (ebd., 31) zu verbinden; ein Zugang, den Ash in der gegebenen histo-

riographischen Darstellung universitätspolitischer Entwicklungen bisweilen vermisst (vgl. ebd.). Wie einleitend dargestellt, fungierten diese Gedanken in der Zusammenstellung der nachfolgenden Skizze zudem als eine Art Korrektiv, um sich dem Interpretationsrahmen der Ökonomisierung vorerst ein Stück weit zu entfremden.

Als Vorlage für die nachfolgende Darstellung dienen in erster Linie Beiträge der Festschrift zum 650-jährigen Bestehen der Universität Wien (aus dem Jahr 2015), weil diese recht kompakte Zusammenfassungen auf dem aktuellen Forschungsstand (auch über die Universität Wien hinausgehend) beinhalten (Beiträge von Ash, Reiter-Zatloukal, Ehmer, alle 2015). Ergänzt werden diese um genuin bildungsgeschichtliche Perspektiven (v.a. Engelbrecht 1988) sowie vereinzelte Verweise auf Gesetzestexte, so diese zur Debatte stehen.

1.1 Hochschulpolitik und Hochschulrecht 1930er bis 1990er

1930er – Mitte 1950: Zäsur, Konsolidierung, Stagnation

Es bietet sich an, die Zäsur, die vom Ende des mörderischen nationalsozialistischen Regimes und des Zweiten Weltkrieges markiert wird, auch für den Beginn einer Darstellung hochschulpolitischer Entwicklungen zu nutzen, tun sich doch auch in diesem Bereich Brüche auf. Dennoch sollten bildungstheoretische und -politische Betrachtungen nicht müde werden, die Rolle der Hochschulen auch während des Nationalsozialismus und der Zeit des Austrofaschismus zu beleuchten; wiewohl diesem Anspruch hier nur kurz nachgekommen werden kann:

Schon vor der nationalsozialistischen „Machtergreifung“ in Österreich vergifteten deutschnationale und antisemitische Umtriebe und Übergriffe das Klima an den österreichischen Hochschulen und setzten sich unter den Studierenden wie auch im Universitätspersonal fest. Keinesfalls dürfen die Universitäten in dieser Zeit vorschnell als wie auch immer geartete Horte von Gegenwehr oder Emanzipation begriffen werden. Vielmehr standen Verfolgung und Vertreibung aus projizierten „rassischen“, antisemitischen wie politischen Gründen einerseits sowie völliger Ressourceneinsatz für den Krieg andererseits (der ab 1944 sogar ein Verbot von Neuinskriptionen nach sich zog) auf der Tagesordnung (vgl. Ash 2015, 129). Die Frage von Mitverantwortung muss daher auch an die Universitäten und die ihr Angehörigen gestellt werden, waren doch beispielsweise nach dem Krieg mehr als zwei Drittel aller deutschen und österrei-

chischen Universitätsprofessor*innen Mitglieder der NSDAP oder ihrer Organisationen (vgl. Seel/Hanke 2015, 291).

Auch hochschulrechtlich schlug sich die antidemokratische Gesinnung dieser Zeit nieder. Nach dem „Anschluss“ wurden auch die österreichischen Universitäten dem Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in Berlin und den 1934 erlassenen *Richtlinien zur Vereinheitlichung der Hochschulverwaltung* unterstellt (vgl. Kniefacz 2015, online). Per Erlass wurde festgesetzt, dass der zuständige Minister eigenmächtig und ohne weitere Begründung über die Beschickung der universitären Funktionen zu entscheiden bevollmächtigt ist (vgl. Ash 2015, 120). Bereits Tage nach dem Anschluss sind wichtige universitätspolitische Funktionen von Nationalsozialist*innen besetzt, wobei die Professor*innenschaft hier zum Teil „vorausseilende[n] Gehorsam“ (Kniefacz 2015) an den Tag gelegt habe. Dies wird in Österreich nicht zuletzt in der Vielzahl der eingesetzten illegalen (weil während des Ständestaates verboten) NSDAP-Mitglieder als Professor*innen deutlich.

Die wenig rühmliche Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus bis weit in die 1970er und 1980er Jahre, die in Österreich stark von Leugnung („Opferthese“) und Tabuisierung geprägt war, nahm bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit ihren Beginn. Wie in vielen anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wurde auch an den Universitäten die Entnazifizierung nur wenig konsequent durchgeführt und spätestens mit Einsetzen der Minderbelastetenamnestie 1948 praktisch beendet (vgl. Ash 2015, 142).

Auf organisatorischer und hochschulrechtlicher Ebene bemühte man sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit um die schnelle Wiederherstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen aus der Zeit vor dem Weltkrieg. Bereits im Frühsommer 1945 wurden wieder die universitären Gesetze der 1930er Jahre eingesetzt (vgl. Reiter-Zatloukal 2015, 462).

Da aber die rechtlichen Rahmenbedingungen der 1930er Jahre bereits mehr als einhundert Jahre alt und Resultat unterschiedlicher Behörden waren und damit einer einheitlichen Systematik entbehrten, setzte nach 1945 zunächst ein Konsolidierungsprozess ein. Dieser war von der Uneinigkeit über Bedeutung und Entwicklung des Hochschulbereiches zwischen ÖVP und SPÖ geprägt, was dazu führte, dass man sich erst zehn Jahre nach Kriegsende, 1955, auf ein neues Hochschul-Organisationsgesetz (HOG) einigte (vgl. ebd.).

Für den Zusammenhang dieser Arbeit interessant ist diesbezüglich insbesondere die Festlegung von Zuständigkeitsbereichen zwischen Ministerium und

Universität. Hochschulen erhielten nun eingeschränkte Rechtspersönlichkeit; sie waren zwar weiterhin eng an das Ministerium gebunden, es wurde allerdings zwischen staatlichen und autonomen Handlungsfeldern unterschieden. Hochschulintern konnte nunmehr im Wesentlichen eigenständig über Forschungs- und Lehrbetrieb entschieden werden; in finanziellen Angelegenheiten mussten sich Universitäten mit einem Antragsrecht an das Ministerium begnügen. Was die Hoheit über Binnenentscheidungen betrifft, hatten die Professor*innen die Kollegien fest in der Hand. Einzig das Mitspracherecht außerordentlicher Professuren wurde gestärkt (vgl. ebd., 466ff.). Interessant für Vergleiche aus späteren Jahren ist zudem die gesetzliche Verankerung der Rektorenkonferenz sowie die Einsetzung eines Akademischen Rates zur Beratung des Ministeriums, welcher aus jeweils fünf Delegierten der Rektorenkonferenz, der Bundesregierung sowie fünf weiteren Bestellungen des Unterrichtsministeriums (hauptsächlich aus den Kollegialorganen) bestand (vgl. ebd., 453). Darüber hinaus spielte das Verhältnis zwischen Hochschulen und Ministerium auch im Bereich des Studienwesens eine Rolle. Weil die Hochschulen hier mehr Mitsprache forderten, als das Ministerium gewillt war zu geben, kam es vorerst in diesem Bereich aber zu keinem positiven Abschluss der Verhandlungen (vgl. ebd., 453f.).

Was den Ausbau der österreichischen Hochschulen betrifft, lief dieser in den 1950er Jahren nur schleppend an. Während Kriegs- und Zwischenkriegszeit der Situation in Deutschland ähnelten und sich die Bildungsexpansion bis dahin in internationale Trends einfügte, erkennt Ehmer in der langanhaltenden Stagnation der 1950er Jahre hierzulande ein „österreichisches Spezifikum“ (2015, 726). Nach einem kurzen Nachkriegsboom sanken die Studierendenzahlen wieder (für die Universität Wien gibt Ehmer für den Zeitraum 1952–1955 weniger als 6000 inskribierte Studierende an, was der Zahl um 1900 entsprochen habe; vgl. ebd., 733). Ehmer sieht diese Situation mit den Nachwirkungen der Kriegszeit, den Vertreibungen und den wirtschaftlichen Schwierigkeiten der Nachkriegszeit begründet. Das nicht zuletzt auch vom Marshall-Plan mitinitiierte Wirtschaftswachstum ab Ende der 1940er Jahre habe sich erst mit „deutlicher Verzögerung“ (ebd., 735) an den Hochschulen bemerkbar gemacht.

Zusammenfassend wird also deutlich, dass die ersten Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg auch an den Hochschulen noch ganz von dessen Auswirkungen und demnach von nur langsamer Erholung und Konsolidierung geprägt waren – eine Phase, die mit einer ersten Bildungsexpansion Ende der 1950er Jahre ein Ende fand.

Ende 1950er bis 1970: Erste Expansionsphase und hochschulrechtliche Reformversuche

Während sich also bis Mitte der 1950er Jahre die Studierendenzahlen nur langsam erholten, war an deren Ende ein rasanter Anstieg zu verzeichnen: Von 1956/60 mit etwa 20.000 Studierenden auf etwa 47.000 Studierende 1963/64 ist ein deutlicher Sprung bemerkbar, der sich dann bis zu den 1970er Jahren bei etwa 50.000 Inskribierten einpendelte (vgl. ebd.). (Mit-)Verantwortlich dafür war auch der Übertritt der geburtenstarken Jahrgänge in das tertiäre Bildungswesen (vgl. Engelbrecht 1988, 455). Dieser Zustand habe, wie bei Engelbrecht zu lesen ist, die Hochschulen bereits Ende der 1950er Jahre an ihre Ressourcengrenzen gebracht. Engelbrecht schreibt: „Der Lehrbetrieb geriet in solche Schwierigkeiten, daß die Studenten im Oktober 1959 durch einen Streik auf die immer hoffnungsloser werdenden Zustände aufmerksam zu machen versuchten“ (Engelbrecht 1988, 455).

Doch die Politik reagierte und versuchte, dem Anstieg der Studierendenzahlen durch einen außerordentlichen, vor allem baulichen Ausbau des Hochschulsektors entgegenzuwirken. Dieser soll hier auch deshalb hervorgehoben werden, weil dieser bis zum Jahr 1970 von einem von der ÖVP geleiteten Ministerium vorangetrieben wurde (bis ins Frühjahr 1964 unter großkoalitionärer Verantwortung, von 1966 bis 1970 unter ÖVP-Alleinregierung); die „Bildungsexpansion“ für gewöhnlich aber lediglich als ein sozialdemokratisches Projekt der 1970er Jahre erinnert wird. In diese Zeit des „Ausbaus“ der 1960er Jahre fallen Universitätsgründungen (Universität Salzburg 1962, Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Linz 1962), die Differenzierung wissenschaftlicher Disziplinen und die Einrichtung neuer Studiengänge. Studierende sollten zudem nun mit einem neuen Studienbeihilfengesetz (1963/64) finanziell unterstützt werden (vgl. ebd., 454ff.). Dennoch schließt Engelbrecht die Beschreibung dieser Vielzahl von umgesetzten Maßnahmen mit einer ernüchternden Beurteilung ab: So habe „der steile Anstieg der Studentenzahlen und die dadurch ausgelösten Probleme“ nämlich „diese echten Fortschritte gar nicht recht sichtbar werden, [...]“ lassen (ebd., 458).

Hochschulrechtlich fällt in diese Zeit noch die Einsetzung des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes (AHStG) von 1966, das, wenngleich auch kompliziert, die Zuständigkeiten von Ministerium und Hochschulen in der Einrichtung von Studiengängen festlegte. Über Verordnungen wurden die Rahmenbedingungen der Studienrichtungen nun vom Ministerium geregelt, ehe eine Studienkommission, die bereits zum jetzigen Zeitpunkt drittelparitätisch besetzt war,

die genaue Erarbeitung der Studienpläne übernahm (vgl. ebd., 524). Des Weiteren führt Reiter-Zatloukal aber auch „Studienzeitverkürzung und eine bessere Vergleichbarkeit bzw. Standardisierung der Studienabschlüsse“ als zentrale Änderungen durch dieses Gesetz an (2015, 472).

Mit der Einsetzung eines Rates für Hochschulfragen im Jahr 1965 wurden darüber hinaus die Ambitionen von Minister Piffl-Perčević (ÖVP) weiter deutlich, dem es nach Engelbrecht um die Entwicklung eines „gesamtösterreichisch[en] Planungskonzept[es]“ (1988, 522) für die Universitäten gegangen sei. In der für die angestrebten Änderungen eingesetzten Reformkommission, in der neben Vertreter*innen der Politik auch Delegierte der Professor*innenschaft, Assistent*innen und Studierende einen Platz erhielten, wurden bereits Forderungen nach mehr Mitbestimmung in universitären Belangen laut. Deutlich traten hier allerdings die unterschiedlichen Interessen der Professor*innenschaft und der Studierenden hervor, was die Diskussionen in die Länge zog und auch die Einigung auf ein neues Hochschulgesetz aufschob (vgl. ebd.).

Während Engelbrecht die nachfolgenden Maßnahmen der Politik in erster Linie als Reaktion auf diese Zustände fasst, stellt Reiter-Zatloukal die verstärkte Investition in das tertiäre Bildungswesen auch in einen Zusammenhang mit wirtschaftspolitischen Überlegungen: Erst ab Anfang der 1960er Jahre habe die Regierung die Bestrebungen zum Ausbau der Hochschulen ernster genommen, um mit einer besseren Qualifikation der zukünftigen Arbeitskräfte dem abflauenden Wirtschaftswachstum entgegenzuwirken (vgl. Reiter-Zatloukal 2015, 496).

Das Aufflammen umfassender, auch globaler gesellschaftspolitischer Diskussionen, die einer ganzen Generation einen Namen gaben, beförderte hier – Mitte der 1960er Jahre – noch zusätzlich den Beginn eines Prozesses, auf den im Nachhinein zumeist schlicht als *Bildungsexpansion* Bezug genommen wird. Wenngleich Österreich und Wien kaum im Zentrum des Weltgeschehens standen, bildeten auch hier die 1960er und 1970er Jahre Zeiten des Umbruchs,⁴ für die auch die Universitäten zentrale Schauplätze bildeten: Hier wurde beispielsweise das bereits angesprochene verhaltene und bisweilen gar geschichtsrevisionistische Verhältnis Österreichs zu seiner Rolle zum nationalsozialistischen Regime erneut und auf einprägsame Weise zum Thema.⁵ Zur gleichen Zeit ver-

⁴ Ein Umstand, dem Fritz Keller mit dem Titel seines Buches über die 68er-Bewegung in Österreich einen paradigmatischen Ausdruck verleiht: „Wien, Mai 68. Eine heiße Viertelstunde“ (Mandelbaum, Wien 2008).

⁵ In diesem Zusammenhang ist vor allem an den Fall Ernst Kirchwegger zu erinnern, der als Mahnmal für die unzureichende historische Aufarbeitung und nachlässige Entnazifizierung auch an den österreichischen Hochschulen steht. Bei einer Demonstration gegen den antisemitischen Historiker Taras Borodajkewycz, vormaliges NSDAP-Mitglied und bis 1971 Professor an der

stärkten sich auch die Forderungen nach Mitspracherecht der Studierenden, vor allem aber auch des sogenannten Mittelbaus abermals. All diese Entwicklungen beförderten schließlich die Reformbestrebungen im Hochschulwesen, die sich schließlich in der bis dahin umfassendsten Änderung gesetzlicher Grundlagen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges im Universitätsorganisationsgesetz (UOG) 1975 niederschlugen.

1970er: Öffnung, Expansion, Universitätsorganisationsgesetz 1975

Die ersten Reformversuche des letzten Jahrzehnts, die gesellschaftspolitischen Umbrüche und das Aufbegehren der Studierenden sahen sich hochschulpolitisch in den 1970er Jahren mit veränderten Regierungsverhältnissen noch einmal „unter andere[...] Voraussetzungen“ (ebd., 523) gesetzt. Das Kabinett Kreisky löste die ÖVP mit einer bis 1983 währenden sozialdemokratischen Alleinregierung ab. Die „anderen Voraussetzungen“ meinen hier durchaus positive Vorzeichen: Schon die Regierungserklärung Kreiskys versprach einen Demokratisierungsschub für die Universitäten und zielte auf Transparenz von Entscheidungsprozessen und Mitwirkung aller am Feld Hochschule Beteiligten (vgl. Reiter-Zatloukal 2015, 473).

Mit der Einrichtung des Wissenschaftsministeriums (und Ausgliederung aus dem Unterrichtsministerium) wurde der neue Stellenwert der Universitäten ebenso deutlich wie mit dem Ausspruch der neuen Ministerin Firnberg, Hochschulpolitik als „essentielle[n] Teil der Gesellschaftspolitik“ zu begreifen (Firnberg im Hochschulbericht 1972, zit. nach Engelbrecht 1988, 523). Dem folgend lassen sich die 1970er Jahre als erneute sehr expansive Phase im Bildungsbereich charakterisieren. Die Studierendenzahlen wuchsen von 1970/71 bis 1980/81 noch einmal um mehr als das Doppelte von rund 50.000 auf rund 116.000 Studierende an (vgl. Statistik Austria 2016a, online). Allgemein wird der Zeit auch eine *Öffnung* der Universitäten attestiert, was wohl einerseits an diesem Studierendenwachstum sowie andererseits an der Abschaffung der „meisten“ Hochschultaxen im Jahr 1972 festzumachen ist (Reiter-Zatloukal 2015, 476). Darüber hinaus wurden die Universitäten nun in der gesetzlich festgehaltenen Aufgabenbeschreibung auch dazu angehalten, durch ihre Arbeit „verantwortlich zur Lösung der Probleme der menschlichen Gesellschaft sowie zu deren gedeihlicher Weiterentwicklung beizutragen“ (§1 Abs. 1 UOG 1975), worin Reiter-Zatloukal die Forderung vertreten sieht, „nicht mehr bloß akademischer Elfenbeinturm“ (Reiter-Zatloukal 2015, 474) zu sein. Öffnung und Trans-

Hochschule für Welthandel, wird der Widerstandskämpfer Ernst Kirchweyer von einem Mitglied des RFS (Ring Freiheitlicher Studenten) niedergestreckt. Kirchweyer stirbt an den Folgen dieser Tat.

parenz schienen also auch Ziele in Richtung der verstärkten Anbindung an die außeruniversitäre Realität zu meinen. Wird die Frage der Öffnung dagegen in Hinblick auf die soziale Struktur der Bildungsteilnehmer*innen gestellt, so muss festgehalten werden, dass diese in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft wenig Einfluss hatte, allerdings zumindest Frauen in immer stärkerem Maße an die Hochschulen strömten.⁶

Mit dem Universitätsorganisationsgesetz 1975 schließlich sollten die angekündigten Versprechen, nicht zuletzt aber auch die mittlerweile seit Jahren artikulierten Forderungen nach mehr Mitspracherecht auch eine veränderte rechtliche Grundlage erhalten. Auch über die Ablehnung weiter Teile der Professor*innenschaft hinweg (vgl. Reiter-Zatloukal 2015, 480) wurde das neue Gesetz eingeführt.

Weil das UOG 1975 in der Auseinandersetzung um die weiteren hochschulrechtlichen Entwicklungen einen starken Referenzpunkt bildet, soll hier näher auf die damit begründeten Veränderungen des Hochschulrechts eingegangen werden. Zur besseren Übersichtlichkeit und Vergleichsmöglichkeit mit den späteren Entwicklungen werden diese im Folgenden stichpunktartig dargestellt (wenn nicht anders angegeben, folgt die Darstellung den gesetzlichen Grundlagen bzw. Reiter-Zatloukal 2015, 475f.).

In Bezug auf das Verhältnis von Universität und Ministerium lassen sich folgende wesentlichen Änderungen und Charakteristika festhalten:

- „Die Universitäten sind Einrichtungen des Bundes“ (§ 2 Abs. 1).
- Die Finanzierung erfolgt auf Basis der Antragstellung von den Universitäten, die sich wiederum auf die Planungen der jeweiligen Institute stützen. Auf die „Planungen des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, insbesondere auch auf die im Hochschulbericht [...] niedergelegten Vorschläge“ ist „Bedacht zu nehmen“ (§ 4 Abs. 1).
- Das Ministerium ist im Wesentlichen als Aufsichtsbehörde tätig und ist „berechtigt, sich über alle Angelegenheiten der Universitäten zu informieren“ (§ 5 Abs. 2).
- Zur Verwaltung administrativer Universitätsangelegenheiten wird eine Universitätsdirektion eingesetzt, der ein sehr umfassender Aufgabenbe-

⁶ Eine sehr gute Darstellung dieser Verhältnisse unter Beachtung unterschiedlicher Einflussfaktoren findet sich bei Lassnig et al. 1981.

reich zukommt: Neben der Zuständigkeit für Personalangelegenheiten, Instandhaltung und Verwaltung von Gebäuden und Inventar übernimmt sie auch einen Großteil der verwaltungstechnischen Angelegenheiten der Kollegialorgane und Kommissionen, wie beispielsweise die Ausfertigung von Studienbescheiden nach Entscheid der Studienkommission. Ihr steht ein Beamter*eine Beamtin des Ministeriums vor (vgl. §§ 79–80).

- Zur Berufung von Professor*innen wird eine Kommission eingesetzt; letztlich hat das Ministerium allerdings volle Entscheidungsgewalt in der Auswahl unter den von der Kommission vorgeschlagenen Bewerber*innen (vgl. Reiter-Zatloukal 2015, 478).

Bezüglich der Binnenorganisation der Universitäten ergeben sich folgende Neuregelungen:

- Oberste Leitungsorgane der Universität sind der Senat, der*die Rektor*in sowie die Universitätsdirektion. Dem Senat gehören neben dem Rektorat und der*dem Universitätsdirektor*in in komplexer Zusammensetzung Angehörige aller universitären Abteilungen an. Universitätsassistent*innen und Studierende bilden dabei die Hälfte der Dekan*innen (vgl. § 72 Abs. 1 UOG 1975). Der Senat hat eine wesentliche Funktion in der Beschlussfassung (wie dem Budget) inne (vgl. § 73).
- Der*die Rektor*in wird aus dem Kreis der ordentlichen Professor*innenschaft gewählt (vgl. § 16 Abs. 1).
- Leitende Organe (Rektor*innen, Dekan*innen, Institutsvorstände) werden von den entsprechenden Kollegialorganen gewählt. Sie stehen diesen vor, sind aber im Wesentlichen an die Entscheidungen dieser Konferenzen gebunden.
- Kollegialorgane werden paritätisch besetzt, wobei aber lediglich für Studienkommissionen und Institutskonferenzen eine drittelparitätische Besetzung (1 : 1 : 1) aus den Professor*innen, dem weiteren wissenschaftlichen Personal und der Studierendenschaft vorgesehen ist.
- Studienkommissionen werden pro Studiengang eingerichtet und befassen sich mit Erlass und Veränderung von Studienplänen, der Koordination des Lehrveranstaltungsangebotes und den Anträgen Studierender (vgl. § 57).

In der Einschätzung der über das UOG 1975 gebrachten Reformen ist eine weitgehende Übereinstimmung in der Fachliteratur feststellbar: Neben einer unbe-

streitbaren Demokratisierung der Binnenstruktur wird das Gesetz auch als Rationalisierungsversuch universitärer Abläufe bei gleichzeitiger engerer Bindung der Universitäten an das Ministerium gesehen:

In Bezug auf das Thema Mitbestimmung schließt sich Reiter-Zatloukal dem verbreiteten Narrativ einer Ablösung der „Ordinarienuniversität durch die Gruppenuniversität“ (2015, 474) an. Die Bedeutung der Reform im Bereich der Mitbestimmung ist evident und wird lediglich an mancher Stelle dahingehend ergänzt, als dass auf die weiterhin aufrechterhaltene „ständische“ Struktur von Entscheidungsfindungen hingewiesen wird – sei es aus Tradierung „erstarrte[r]“ Strukturen (Pechar 2010, 166) oder wegen der prinzipiellen Aufrechterhaltung der Kurien (vgl. Pasqualoni 2005, 108). Gleichzeitig – und dies ist besonders im Vergleich zur Betonung der verstärkten Partizipationsmöglichkeiten in der Binnenstruktur der Universitäten interessant – stellt Reiter-Zatloukal auch eine deutliche Zentralisierung von Entscheidungen in „der vom Rektor und Akademischen Senat gebildeten Universitätsspitze“ fest (ebd., 476), was in den Bereich zunehmender Rationalisierungsbestrebungen einzuordnen sei. Eine angestrebte Effizienzsteigerung ortet auch Pasqualoni, gerade auch durch eine Zentralisierung der Entscheidungskompetenzen beim Ministerium (2005, 108).

Zur Beurteilung der Motive, die zur Entwicklung, Implementierung und der konkreten Gestalt des UOG 1979 führten, sei sich in Anbetracht der später noch detailreicher folgenden Diskussion vorläufig mit der folgenden Feststellungen begnügt: Der Bedeutung einer ausgesprochen bildungs- und wissenschaftsfreundlichen Politik der Ära Kreisky/Firnberg – die sich auch in anderen bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen der Zeit widerspiegelt⁷ – muss Rechnung getragen werden. Darüber hinaus ist aber auch anzuerkennen, dass bereits zu Zeiten der ÖVP-Alleinregierung bedeutende Vorarbeiten zur Hochschulreform geleistet wurden, die bereits eine Ausweitung der Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden und Mittelbau anstrebten. Darüber hinaus müssen die politischen Entscheidungen auch zu übergeordneten wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen ins Verhältnis gesetzt werden. Das gesellschaftliche Klima der späten 1960er Jahre, der Ruf nach Aufbruch überkommener Traditionen vor allem von Seiten der Jugend und der Studierenden wie auch wirtschaftspolitische Erwägungen – die wachsende Bedeutung qualifizierter Fachkräfte, Wirtschaftswachstum Ende der 1950er und zu Beginn der 1970er

⁷ Dazu zählen die Einführung der Gesundheitsprophylaxe 1972, die Novelle zum Familienlastenausgleichsgesetz (gratis Schulbuch, Schüler*innenfreifahrt) 1972, Einsetzung der 40-Stunden-Woche 1975, Einführung von vier Wochen Urlaub 1976 etc. (vgl. Tálos 2005, 83).

Jahre – dürften die Stoßrichtung der Bildungspolitik – und dies meint in diesem Zusammenhang, ihre Expansion – wesentlich mitbestimmt haben.

1980er: Veränderung wirtschafts- und steuerungspolitischer Paradigmen

Die 1980er Jahre können hochschulpolitisch als Übergangsphase gesehen werden. Rechtlich war diese Zeit von keinen großen Veränderungen geprägt, von denen Reiter-Zatloukal lediglich die UOG-Novelle von 1987 erwähnt. Als wesentliche Änderung führt sie die Einsetzung eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen an, die verpflichtende Hinzuziehung von Gutachter*innen aus dem Ausland für Berufungs- und Habilitationskommissionen und, für den Zusammenhang dieser Arbeit besonders interessant, die Teilrechtsfähigkeit von Instituten, welche nun „die Drittmittlerschließung der Institute deutlich erleichtert“ (2015, 481).

Für die Entwicklung des tertiären Bildungssektors in den nächsten Jahren relevant ist allerdings, dass es ab Mitte der 1980er Jahre zur Veränderung wirtschaftspolitischer Paradigmen kam und damit auch im Bildungsbereich erneut die Frage nach adäquaten steuerungspolitischen Maßnahmen gestellt wurde. Inspiriert von Großbritannien (Regierung Thatcher) und den USA (Regierung Reagan), hielt nunmehr auch in Österreich verstärkt „neoliberales und neokonservatives Gedankengut“ (ebd., 480) Einzug. Anders und den „vorbelasteten“ Interpretationsrahmen des Neoliberalismus umgehend formuliert (zur Diskussion des Begriffes siehe Kapitel 3; sowie insbesondere Exkurs IV), bedeutet dies, dass seit „Mitte der 1980er Jahre [...] die Budgetkonsolidierung zu den politischen Prioritäten aller Bundesregierungen“ gezählt habe (Pechar 2010, 154). Besonders vor dem Hintergrund einer keynesianisch inspirierten Politik des *deficit spending* der Regierung(en) Kreisky war dies als große Veränderung wahrnehmbar.

Auch die Hochschulen gerieten unter den sich verändernden Vorzeichen erneut in den Blick, nicht zuletzt wohl auch wegen der weiter steigenden Studierendenzahlen. Wie Pechar ausführt, habe man noch in den 1970er Jahren damit gerechnet, dass die Neueintritte in die Universität nach Abklingen der geburtenstarken Jahrgänge wieder zurückgehen würden. Doch der immer stärkere Zugang zum Hochschulbereich glich den demographischen Wandel nicht aus: Die „Strategie der ‚Untertunnelung‘ der geburtenstarken Jahrgänge“ sei damit schlicht gescheitert (vgl. ebd., 160f).

„Ab der 2. Hälfte der 1980er Jahre wurden die Auseinandersetzungen über die staatliche Finanzierung der Universitäten zum wichtigsten Konfliktstoff

der Hochschulpolitik“, fasst Pechar die 1980er Jahre weiter zusammen (vgl. ebd., 161f.). Vor diesem Hintergrund interpretieren die genannten Autor*innen dann auch sich verändernde Vorstellungen über das Verhältnis von Staat (Ministerium) und Universitäten, in der sich zusehends „eine vorsichtiger Interpretation der staatlichen Rolle in der Bildung“ durchgesetzt habe (ebd., 154).

Auch das Wissenschaftsministerium wechselte in diesen Jahren wieder die Farbe; ab 1983 stellte die SPÖ den zuständigen Minister (Heinz Fischer); von 1987 bis 1994 die ÖVP (Hans Tuppy/Erhard Busek; rot-schwarze Koalition).

Ende 1980er bis 1990er: Steuerungspolitische Weichenstellungen

Die 1990er Jahre waren von einer Reihe hochschulrechtlicher Änderungen und Schritten auf dem Weg Richtung veränderter hochschulpolitischer Steuerung geprägt, die im Einklang mit den entwickelten Ideen des letzten Jahrzehnts standen. Das Wissenschaftsministerium war von 1994 bis 2000 wieder in sozialdemokratischer Hand (Rudolf Scholten/ Caspar Einem). Die Sparpakete der Regierung von 1995 und 1996 trafen auch die Hochschulen, was an einem Rückgang des Anteils der Bildungsausgaben im tertiären Sektor abzulesen ist.⁸

Hochschulrechtlich war das Jahrzehnt geprägt von der Einsetzung eines neuen Universitätsorganisationsgesetzes im Jahr 1993, der Implementierung eines neuen Universitätsstudiengesetzes 1997 und der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Jahr 1999, wobei insbesondere die Einsetzung des UOG 1993 sowie die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung für größere Veränderungen an den Hochschulen sorgten. Während sich der Bologna-Erklärung später noch genauer gewidmet wird, soll hier zunächst auf den Charakter des neuen UOG 1993 eingegangen werden, das als Vorläufer des UG 2002 gilt:

Im Gesetz traten deutlich die sich verändernden Ansichten zur Steuerung des tertiären Bildungsbereiches hervor, die vor allem die Idee von sich autonom verwaltenden Hochschulen mit sich brachten. Die angestrebte „geringere Regelungsdichte“ (Reiter-Zatloukal 2015, 481) seitens des Ministeriums spiegelte sich dabei beispielsweise in der Abschaffung einer streng vom Ministerium bestellten Mittelzuweisung wider, die nun über die Rektor*innen und Dekan*innen erfolgte. Darüber hinaus wurde die Erstellung einer Satzung vorgeschrieben, in welcher die Universitäten ihre jeweilige interne Organisation selbst festhielten.

⁸ Anteil der Ausgaben für Hochschulen am Bundeshaushalt: 2,93 Prozent im Jahr 1995, 2,47 Prozent im Jahr 2000. Anteil der Ausgaben für Hochschulen gemessen am BIP: 1,21 Prozent im Jahr 1995; 1,09 Prozent im Jahr 2000. Vgl. Pechar 2010, 155.

Bezüglich dieser wird den Universitäten wiederum über die eigenmächtige Festlegung von Instituten erhöhter Freiraum zugestanden (vgl. ebd., 482f.).

Gleichzeitig ist eine Machtverschiebung zugunsten der Universitäts- und Fakultätsleitungen auszumachen, wodurch sich eine Schwächung der Kollegialorgane ergab, wenngleich für diese im Wesentlichen noch immer die gleiche personelle Zusammensetzung wie im UOG 1975 vorgesehen war. Deutlich wird die Machtverschiebung vor allem in der Kompetenzerweiterung der monokratischen Organe, während die Kollegialorgane nun nur noch in Fragen „grundlegender strategischer Bedeutung“ Entscheidungskompetenzen innehatten (vgl. ebd., 482). Naheliegend ist daher auch die Veränderung des Verhältnisses von der Fakultätskonferenz zum*zur Dekan*in. Nachdem sich die Entscheidungskompetenzen im Dekanat bündelten, hatte der*die Dekan*in auch nicht mehr den Vorsitz der Fakultätskonferenz inne, sondern nahm an dieser nur noch beratend teil (vgl. § 48 Abs. 4/5). Zudem erhielt das Rektorat nun Vorschlagsrecht in Bezug auf die zu wählenden Dekan*innen (vgl. § 49 Abs. 3).

Darüber hinaus waren im Gesetz Ausbau und Formalisierung von Evaluationserfordernissen bemerkbar, ein Umstand, der – wie später noch eingehender gezeigt wird – der verstärkten Loslösung der Bindung des Ministeriums von der Universität und der Zentralisierung von Entscheidungskompetenzen in den universitären Leitungsorganen entsprach. Festgehalten wird nun, dass das zuständige Ministerium per Verordnung „eine weiterreichende Konkretisierung und Standardisierung der Datenerhebung festzulegen“ (§ 18 Abs. 2) habe.

Auch diese nur kurze Darstellung des UOG 1993 sollte die veränderte Stoßrichtung des Gesetzes im Verhältnis zu seinem Vorläufer, dem UOG 1975 deutlich machen. Es wurden Schritte in Richtung einer autonomeren Gestaltung der Universitätsagenden getan, erste Veränderungen in der Qualitätssicherung sowie in der Binnenorganisation umgesetzt und damit bereits eine Richtung angedeutet, die allerdings erst im Universitätsgesetz 2002 ihren vollständigen Ausdruck fand. Das UOG 1993 wird demnach häufig als eine Art „Zwischenschritt“ (Reiter-Zatloukal 2015, 485) oder „Kompromiss“ (ebd.; vgl. auch Burtcher et al. 2005, 143f.) auf dem Weg zum UG 2002 gelesen. Es soll deshalb auch an dieser Stelle nicht weiter analysiert werden, da davon ausgegangen wird, dass seine Bedeutung erst über ein Verständnis des angesprochenen steuerungspolitischen Paradigmenwechsels verständlich wird, welcher sich besser anhand des UG 2002 ablesen lässt.

Ehe allerdings die großen Reformen der Folgejahre einer genaueren Analyse unterzogen werden, sollen zwei Exkurse das Augenmerk auf zwei kleinere Diskussionen lenken, die aber für das Argument einer steuerungspolitischen Neuausrichtung nicht unwesentlich sind. Ein dritter Exkurs wirft zudem abschließende Schlaglichter auf gegenwärtige und zukünftige hochschulpolitische Projekte.

Exkurs I: Studiengebühren – eine unendliche Geschichte?

Seit der Regierung Kreisky hatten die Studierenden in Österreich fast keine Gebühren für ihr Hochschulstudium bezahlt; eine Lanze also, die mit dem Antritt der schwarz-blauen Regierung und der Einführung eines Studienbeitrages von damals 5000 Schilling bzw. etwa 360 Euro gebrochen werden sollte. Im Umfeld der allgemeinen Mobilmachung gegen die neue Regierungskoalition im Amt formierte sich breiter Protest unter den Studierenden, der aber erfolglos blieb. 2001 wurde der Betrag erstmals erhoben, kam allerdings zunächst nicht den Hochschulen zugute, sondern floss bis 2004 in das allgemeine Bundesbudget (vgl. Der Standard 2013).

Über die Auswirkungen dieser Wiedereinführung sind die Ansichten gespalten. Belegt ist ein Rückgang von etwa 45.000 Studierenden mit Einführung der Gebühren (vgl. Pechar 2010, 160). Dass diese Zahl aber einen großen Teil von ohnehin schon prüfungsinaktiven Studierenden beinhaltete, die von der Statistik nicht als solche erfasst wurden (vgl. ebd.), ist naheliegend. Dennoch verweist die Österreichische Hochschüler*innenschaft auch auf einen signifikanten Anstieg an Studierenden, die seither auch während des Semesters einer beruflichen Tätigkeit nachgehen müssten (vgl. ÖH BV 2006, 44). Die Gebühren bilden seither – trotz ihres im internationalen Vergleich sehr niedrigen Betrages – ein immer wieder aufflammendes Politikum.

Im Zuge des Wahlkampfes zur Nationalratswahl 2006 versprach der SPÖ-Parteivorsitzende Alfred Gusenbauer, die Gebühren abzuschaffen, sollte er Bundeskanzler werden. Gusenbauer kam, die Studiengebühren blieben. Erneut flammte heftige Kritik auf, die Bundesparteizentrale der SPÖ wurde besetzt, die ÖH-Vorsitzende Barbara Blaha trat aus der Partei aus. 2008 schließlich wurden die Gebühren mit den Stimmen von SPÖ, FPÖ und Grünen weitestgehend abgeschafft (heißt: für EU-Bürger*innen innerhalb der Mindeststudiendauer + zwei Toleranzsemester). Der Verfassungsgerichtshof allerdings erkannte diese Regelung für nicht hinreichend klar an: der Gesetzgeber müsse das Gesetz reparieren. Nachdem die Frist zur Reparatur ohne Ergebnis verstrich, erhoben einige Uni-

versitäten mit Wintersemester 2012/13 autonom Gebühren, was wiederum für verfassungswidrig erklärt wurde.

Die aktuelle gesetzliche Regelung sieht nun wieder einen Betrag von etwa 360 Euro vor, der aber nur bei Überschreiten der vorgesehenen Studiendauer sowie von Drittstaatenangehörigen bezahlt werden muss. Darüber hinaus besteht eine Vielzahl von weiteren Ausnahmen der Beitragspflicht (wie ein bestimmtes Einkommen). Drittstaatenangehörige müssen nunmehr den doppelten Betrag von 720 Euro bezahlen, ansonsten ist diese neue Regelung der alten, vom Verfassungsgericht aufgehobenen paradoxerweise wieder sehr nahe (vgl. Kurier 2013, online).

Exkurs II: Änderung des Wahlsystems der gesetzlichen Studierendenvertretung

Während in den Folgejahren vor allem die Beschneidung des inneruniversitären Mitbestimmungsrechts über das neu eingesetzte Universitätsgesetz 2002 die hochschulpolitische Debatte dominieren sollte, versetzte die Studierenden indes eine weitere Veränderung ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten in Aufruhr. 2004 brachten ÖVP und FPÖ einen Initiativantrag im Nationalrat ein, der die Direktwahl der gesetzlichen Studierendenvertretung auf Bundesebene abschaffte. Eingeführt wurde stattdessen ein Entsendungsverfahren, über welches die lokalen Hochschulvertretungen je nach Größe der Universität 1 bis 12 Mandatar*innen in die Bundesvertretung entsenden mussten. Dieses Verfahren führte zu einer ungleichen Gewichtung der einzelnen Stimmen je nach Universitätsgröße. Zusätzlich wurde die Einrichtung von Listenverbänden ermöglicht, über die sich Fraktionen an mehreren Universitäten zusammenschließen konnten. Erhielt ein solcher Listenverband insgesamt mehr als 1000 Stimmen, stand auch ihm ein weiteres Mandat in der Bundesvertretung zu (vgl. ÖH BV 2006, 46ff.).

Die Studierenden der linksgerichteten ÖH-Fraktionen vermuteten politisches Kalkül, fiel die Gesetzesänderung doch in eine Phase, in der die ÖVP-nahe Aktionsgemeinschaft massive Stimmenverluste einfuhr, 2001 die zweite „linke“ ÖH-Exekutive (bestehend aus den Grünen Alternativen Studierenden, dem Verband sozialistischer Studierender sowie anfänglich dem Kommunistischen Student*innenverband) gebildet wurde und 2003 die Grünen Studierenden schließlich die Aktionsgemeinschaft von ihrem Thron zu stoßen vermochten (vgl. ebd.).

Es sollte bis zur Novelle des Hochschüler*innenschaftsgesetzes 2014 dauern, bis die Direktwahl der Bundesvertretung wieder eingeführt wurde.

Exkurs III: Schlaglichter zukünftiger Entwicklungen

Gegenwärtig sind die Diskussionen um die Weiterentwicklung des Hochschulbereiches vor allem (und weiterhin) von der Frage seiner Finanzierung geprägt. Einmal mehr verstärken und konkretisieren sich im Frühjahr 2017 diesbezüglich die Diskussionen zur sogenannten „Studienplatzbewirtschaftung“, zu welcher der ehemalige Wissenschaftsminister Mitterlehner⁹ im Mai 2017 einen Entwurf vorlegte: Vorgesehen ist darin eine stärkere Indexierung des Universitätsbudgets entlang der Bereiche Infrastruktur, Lehre und Forschung. Im Bereich der Lehre ist die Finanzierung anhand zu kalkulierender Studienplätze nach Fachgruppen angedacht. In deren Berechnung sollen die Anzahl prüfungsaktiver Studierender im ersten Studienjahr sowie die Anfänger*innen- und Abgänger*innenzahlen miteinbezogen werden. Nicht beschränkende Zugangsregelungen sollen bedingungslos ermöglicht werden, beschränkende Maßnahmen in besonders nachgefragten Studienrichtungen (konkret angedacht sind die Möglichkeiten bundesweiter Zugangsbeschränkungen bei 1000 prüfungsaktiven Studierenden pro Fach; universitätsintern bei 500 Studierenden pro Fach). Für den Umbau und die Weiterentwicklung dieser Strukturen sollen die Universitäten zusätzlich 1,35 Millionen Euro erhalten (vgl. ORF Science 2017, online).

Weitere Schlaglichter antizipierter Entwicklungen im Hochschulbereich bilden das gegenwärtige Bekenntnis zur Inflationsanpassung der Studienbeihilfe (vgl. ORF News 2017, online) sowie die Forcierung des Ausbaus des Fachhochschulsektors, mit besonderem Fokus auf technische und wirtschaftliche Studiengänge (vgl. bmwfw 2014, online).¹⁰

1.2 Das Universitätsgesetz 2002

Das UOG 1993 sollte nicht lange Zeit haben, um sich in der Praxis zu bewähren, wurde doch bereits kurz nach Bildung einer neuen Regierung, die ab 2000 aus

⁹ Am 10.05.2017 zieht sich Reinhold Mitterlehner (ÖVP) aus allen politischen Funktionen und damit auch von seinem Posten als Wissenschaftsminister zurück. Mit Harald Mahrer folgt ihm bereits der 5. Wissenschaftsminister seit dem Jahr 2007. Aufgrund starker Regierungs- sowie Parteiumbildungsprozesse sind die zukünftigen Entwicklungen im Hochschulbereich zum jetzigen Zeitpunkt nicht detailliert und mit völliger Sicherheit antizipierbar.

¹⁰ Auch die stärker werdende Rolle der Fachhochschulen bildet eine wahrnehmbare Tendenz in den Entwicklungen des tertiären Bildungssektors. Fachhochschulen unterscheiden sich von Universitäten in mehrererlei Hinsicht, vor allem aber in solchen Punkten, die parallel zu den großen Trends der skizzierten Verschiebungen verlaufen: so z.B. hinsichtlich der umfassenderen rechtlichen Ermöglichung von Aufnahmeverfahren oder ihrer stärkeren Praxisnähe (Schlagwort „Employability“). Auch die Analyse des Fachhochschulsektors müsste damit in die Betrachtung allgemeiner Trends im Hochschulbereich mit einfließen, kann an dieser Stelle abseits dieser kurzen Verweise aber nicht mehr geleistet werden.

einer Koalition von ÖVP und FPÖ bestand,¹¹ bereits ein neues Gesetz implementiert: das Universitätsgesetz 2002. Erste Vorarbeiten für die Reform hatten bereits 1997 begonnen (vgl. Titscher et al. 2000, 9), die verantwortliche Wissenschaftsministerin war Elisabeth Gehrler (ÖVP). Im Jahr 2002 wurde das Gesetz unter massivem Protest von Universitätsangehörigen und Studierenden und ohne die Stimmen der Opposition verabschiedet und löste 2004 gänzlich die alten gesetzlichen Regelungen ab. Weil das UOG 1993 zu diesem Zeitpunkt aber erst seit wenigen Jahren volle Anwendung an den Universitäten gefunden hatte, entstand nach Reiter-Zatloukal nunmehr die paradoxe Situation, dass etwa die Universität Wien beim Außerkrafttreten der alten Gesetzesvorlage im Jahr 2004 „gerade einmal am Ende der faktisch notwendigen Implementierungsphase [des UOG 1993, Anm. KD] angelangt“ (Reiter-Zatloukal 2015, 485) gewesen sei.

Im Zentrum der Debatten seit den 1990er Jahren und auch im Zentrum der Reform 2002 stand nach wie vor die erweiterte Rechtsfähigkeit (Autonomie) der Universitäten. Während diese, wie gezeigt, bereits im UOG 1993 vorsichtigen Niederschlag fand, bildete den Kern des UG 2002 und all seiner Folgebestimmungen und -entwicklungen ein deutlich erweitertes Autonomieverständnis, das im Begriff der *Vollrechtsfähigkeit* Einzug in die Diskussionen hielt. Von Gesetzes her bildeten die Universitäten nunmehr „juristische Personen des öffentlichen Rechts“ (§ 4 UG 2002). Auf operationaler Ebene standen den Universitäten damit weitreichende neue Befugnisse in Bezug auf die Selbstorganisation und Selbststeuerung zu. Die Schwerpunkte der Reform umfassten dabei die „Neuordnung des Dienstrechtes“, der „Beginn einer Schwerpunktsetzung und Profilentwicklung“ sowie die „Neuordnung des Organisations- und Studienrechtes“ (Titscher/Höllinger 2003, 10f.). Ehe allerdings auf die Diskussionen rund um das neue Gesetz eingegangen wird, sollen zunächst die tragenden Eckpfeiler und Maßnahmen in den genannten Bereichen zusammengefasst werden.¹²

Das Verhältnis von Universitäten und Ministerium schlägt sich insbesondere in veränderten Vorgehensweisen in Bezug auf Mittelzuweisung und Berichtslegung nieder:

¹¹ Die Koalition bestand bis 2007. Ab 2005 wurde die schwarz-blaue Koalition zu einer schwarz-orangen, weil sich ein Teil der damaligen FPÖ abspaltete und unter Jörg Haider das BZÖ gründete.

¹² Wie in der Darstellung des UOG 1975 bildet die folgende Auflistung wiederum eine Zusammenschau des Beitrages von Reiter-Zatloukal mit dem entsprechenden Gesetzespapier. Der Rückgriff auf die gesetzliche Grundlage erfolgt als Rückgriff auf die tagesaktuelle konsolidierte Fassung des Gesetzes. Verwiesen wird aber lediglich auf das UG 2002, nicht auf die der jeweiligen Passage eventuell zugrunde liegende Novellierung.

- „Die politische und wirtschaftliche Steuerung durch Mittelzuweisung“ (Reiter-Zatloukal 2015, 488) ist nunmehr über die sogenannten Leistungsvereinbarungen geregelt, welche als „öffentlich-rechtlicher Vertrag“ (§ 13 Abs. 1 UG 2002) zwischen Ministerium und Universitäten abgeschlossen werden und welche die Vereinbarung eines Grundbudgets beinhalten. Die Leistungsvereinbarungen legen die Mittelzuweisung für jeweils drei Jahre fest (vgl. ebd.). Zusätzlich zum Grundbudget wird die Ausschüttung von „Hochschulraum-Strukturmitteln“ festgelegt (diese ersetzen mit der Novelle von 2012 das sogenannte formelgebundene Budget), für die das Ministerium zusätzliche „qualitäts-, quantitäts- und leistungsbezogene Indikatoren“ (§ 12 Abs. 8) festzulegen hat. Der überwiegende Anteil (60 Prozent) dieser Mittel wird für prüfungsaktive Studierende ausgeschüttet, weitere Mittel z.B. auch für die Anzahl an Absolvent*innen oder das erfolgreiche Einwerben von Drittmitteln (vgl. § 2 Hochschulraum-Strukturmittelverordnung 2012).
- Wesentliche Grundlage für die Verhandlung von Leistungsvereinbarungen bildet der von den Universitäten selbst zu entwerfende Entwicklungsplan, welcher die strategischen Ziele einer Universität inklusive nötiger Dienststellen festhält und jeweils eine Planung für zwei Leistungsvereinbarungsperioden enthält (vgl. § 13).
- Die Universitäten haben jährlich eine Wissensbilanz vorzulegen, welche der Prüfung gesteckter Ziele und gegebener „Outputgrößen“ dient (§ 13 Abs. 6).

In Bezug auf die Gestaltung der Binnenorganisation der Universitäten sind umfassende neue Freiheiten durch das UG 2002 entstanden. Die gesetzliche Regelungsdichte nimmt im Vergleich zu den Vorgängergesetzen in diesem Bereich deutlich ab. Mittels eines Organisationsplanes müssen die Universitäten ihre Strukturen nun selbst festlegen (vgl. § 20 Abs. 4). Wenn von Freiheit die Rede ist, muss allerdings beachtet werden, dass die Aufgabe der Erstellung des Organisationsplanes dem Rektorat zukommt; der Plan bedarf in Folge einer Zustimmung durch den Universitätsrat, der Senat kann lediglich eine Stellungnahme abgeben (vgl. ebd.). Darüber hinaus gibt es bezüglich Binnenstruktur folgende gesetzliche Festlegungen:

- „Die obersten Organe der Universität sind der Universitätsrat, das Rektorat, die Rektorin oder der Rektor und der Senat“ (§ 20 Abs.1).

- Die Einrichtung von Fakultäten und Instituten unterliegt nun als Einrichtung von „Organisationseinheiten“ ebenso der Festsetzung im Organisationsplan (und damit im Wesentlichen dem Rektorat). Das heißt, es werden gesetzlich keine Vorgaben mehr über die Einsetzung von Fakultäten oder Instituten und die bis dato ihr angehörigen Kollegialorgane gemacht. Die Leiter*innen von Organisationseinheiten werden von dem*der Rektor*in bestimmt. Kollegialorgane wählen lediglich eine*n Vorsitzende*n (vgl. § 20).
- Der oder die Rektor*in verfügt über umfassende Kompetenzen und ist nun auch Vorgesetzte*r des Universitätspersonals. Auch die Führung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen fällt in seinen*ihrer Arbeitsbereich (vgl. § 23 Abs. 1). Seine*ihre Wahl erfolgt durch den Universitätsrat aus einem Dreivorschlag des Senats.
- Der Senat umfasst eine viertelparitätische Zusammensetzung (2 : 1 : 1 + 1). Seine wesentlichsten Befugnisse betreffen die Einsetzung von Kollegialorganen sowie das Erlassen von Satzung und Curricula (vgl. § 25). In umfassenderen Belangen – wie in der Erstellung des Entwicklungsplans oder des Organisationsplanes – ist die Macht des Senates beschränkt. Seine Zustimmung muss zwar formal eingeholt werden; bleibt diese allerdings aus, kann das Rektorat sowohl Entwicklungs- als auch Organisationsplan ohne Senatszustimmung an den Universitätsrat weiterleiten (vgl. ebd.).
- Der Universitätsrat ist indes ein Unikum des neuen Gesetzes. Er bildet eine Scharnierfunktion zwischen Ministerium und Universität und fungiert als eine Art Aufsichtsrat. Die Mitglieder werden vom Senat und von der Bundesregierung (auf Vorschlag der*des Ministerin*Ministers) in gleicher Zahl bestellt. Zusätzlich müssen sich die gewählten Mitglieder beider Seiten auf eine weitere Person einigen. Alle Personen sollen zudem Mitglieder aus „verantwortungsvollen Positionen in der Gesellschaft, insbesondere der Wissenschaft, Kultur oder Wirtschaft“ (§ 21 Abs. 3) sein. Die Genehmigung des Universitätsrates ist bei den meisten grundsätzlichen Entscheidungen der Universität einzuholen. Er ist zudem berechtigt, sich „über alle Angelegenheiten der Universität zu informieren“ (Abs. 2).
- Andere universitätsinterne Regelungen (bspw. Geschäftsordnung für Kollegialorgane, studienrechtliche Maßnahmen etc.) sind in einer Satzung von jeder Universität innerhalb des gegebenen gesetzlichen Rahmens

festzuhalten. Die Satzung ist vom Senat auf Vorschlag des Rektorats zu beschließen (vgl. § 19).

- Die Festlegung interner Leistungen im Forschungs- und Lehrbetrieb erfolgt über Zielvereinbarungen zwischen Rektorat und Leiter*innen der entsprechenden Organisationseinheiten (vgl. § 20 Abs.5). Die Zielvereinbarungen dienen sodann de facto auch der internen Ressourcenzuweisung.

Zusätzlich gehen mit der Implementierung des UG 2002 auch die Ausgliederung der Medizinischen Fakultäten zu eigenen Universitäten sowie massive Veränderungen im Personalrecht einher. Bezüglich Letzterer sind im Wesentlichen eine Homogenisierung des Dienstrechts und ein Abkommen von Definitivstellungen zu erkennen; es erfolgt eine Überleitung der bisherigen Anstellungen in das Angestelltengesetz (vgl. Reiter-Zatloukal 2015, 490ff.; § 110 UG 2002).

Die Auseinandersetzungen rund um das Universitätsgesetz 2002 sind umfassend; die Veränderungen berühren alle wesentlichen strukturellen Bereiche der Universitäten und deren Angehörige und lassen diese wiederum umgekehrt – von Studierenden bis zur Professor*innenschaft – in ihrer Haltung zum neuen Gesetz nicht unberührt. Zeitungsartikel berichten von heftigen Reaktionen auf das neue Hochschulgesetz, naturgemäß vor allem bei Reformgegner*innen. So kommentiert Sigrun Nickel in einem Beitrag der Online-Ausgabe der „Zeit“ die Situation folgendermaßen:

„Offene Konflikte, harte Wortgefechte oder gar Streiks haben im harmoniebewussten Österreich eher Seltenheitswert. Wer es dennoch schafft, diese Reaktionen auszulösen, muss schon einige Grenzen verletzen. Das hat die österreichische Bildungsministerin Elisabeth Gehrler mit ihrer geplanten Universitätsreform offenbar geschafft“ (2.5.2002, online, 1).

Die Tragweite des neuen Gesetzes findet indes nicht nur in den Gegenreaktionen ihren Ausdruck. Auch Sigurd Höllinger¹³ und Stefan Titscher¹⁴ – aktiv an der Ausarbeitung des Reformvorschlages beteiligt – attestieren dem Gesetz eine konsequente Weiterführung der Reformideen aus den 1990er Jahren, weswegen das UG 2002 „viel weniger kompromisshaft als frühere Gesetze“ (Höllinger/Titscher 2004, 11) sei. Das Gesetz sei dabei sogar auf europäischer Ebene

¹³ Sigurd Höllinger war von 1986 bis 2005 als Leiter der Hochschulsektion im damaligen Unterrichtsministerium tätig.

¹⁴ Stefan Titscher ist an der in Folge noch zur Sprache kommenden Arbeitsgruppe Erweiterte Autonomie noch als Professor beteiligt; wird schließlich aber Geschäftsführer der Steuerungsgruppe für die Universitätsreform.

wegweisend und seine Implementierung sei „genau beobachtet“ worden (ebd. 2003, 9).

Um die Diskussionen rund um das Gesetz darzustellen und damit auch das Argument der „Ökonomisierung“ auf Seiten der Kritiker*innen diskursiv einordnen zu können, empfiehlt es sich, zunächst auf einige Überlegungen der Befürworter*innen und Gestalter*innen der Reform einzugehen, zeichnen diese doch für die konkrete Ausgestaltung der Reform, wie sie eben dargestellt wurde, (mit-)verantwortlich und verhelfen den Entstehungsprozess des UG 2002 weiter nachzuzeichnen.

Es soll dafür vor allem auf den Bericht der Arbeitsgruppe Erweiterte Autonomie zurückgegriffen werden, welche, bestehend aus Vertretern der Rektorenkonferenz und der Vorsitzenden der obersten Kollegialorgane unterschiedlicher Universitäten, nicht unmaßgeblich Ideen und Beiträge zur Gestalt der Reform – und insbesondere zur Frage der erweiterten Autonomie der Universitäten – leistete.¹⁵ Der vorgelegte Arbeitsbericht ist Produkt unterschiedlicher in Auftrag gegebener Studien und bildet die Diskussion um die Frage steuerungs-politischer Maßnahmen im Hochschulbereich am Ende der 1990er Jahre gut ab.¹⁶

Den Ausgangspunkt der Arbeitsgruppe bildet eine Mängelanalyse der österreichischen Universitäten, deren Schwierigkeiten unter anderem von unklaren Entscheidungs-, dysfunktionalen Organisationsstrukturen und zu vielen gesetzlichen Vorgaben geprägt seien (Titscher et al. 2000, 18). Zwar, so der Bericht weiter, seien bereits seit den 1980er Jahren als Antworten auf diese Schwierigkeiten ein Perspektivenwechsel auf die Steuerung von Hochschulen diskutiert und Forderungen nach verstärkter Autonomie laut geworden; diese seien aber bislang nur unzulänglich umgesetzt worden (vgl. ebd., 17ff.). Schon an dieser Stelle wird damit deutlich, dass die Arbeitsgruppe ihre im Bericht festgehaltenen

¹⁵ Die Arbeit der Gruppe ist deshalb von Interesse, weil in einschlägigen Diskussionen zur konkreten Ausgestaltung der Reform immer wieder darauf verwiesen wird. Zudem sind Zusammensetzung und Verankerung der Gruppe interessant: Die Gruppe bildete sich aus einer vom Bundesministerium (damals für Wissenschaft und Verkehr) im Jahr 1999 eingesetzten Planungsgruppe, welche damit beauftragt wurde, zu den ersten ministerialen Entwürfen zum Thema der Vollrechtsfähigkeit Stellung zu beziehen. Nachdem die Arbeit dieser ersten Gruppe vorerst nicht fortgesetzt werden sollte, bemühten sich die Vertreter der Rektoren und obersten Kollegialorgane um die Einsetzung einer gesonderten Arbeitsgruppe zum Thema, welche vom Ministerium schließlich genehmigt wurde. Erwähnt sei aber, auch ganz im Sinne der Herausgeber, dass der Bericht ohne jegliche ministerielle Einflussnahme erstellt worden sei (vgl. Titscher et al. 2000, 10f.). Die personelle Zusammensetzung der Gruppe entspricht mit Ausnahme von Heribert Wulz der Herausgeberschaft der entsprechenden Arbeit im Literaturverzeichnis.

¹⁶ Der Bericht ist mehr als 700 Seiten stark; dies sei zusätzlich angemerkt, wenn hier der Versuch unternommen wird, lediglich eine allgemeine Stoßrichtung desselben zu identifizieren.

Maßnahmen als Lösungsvorschläge ganz im Sinne des beschriebenen steuerungspolitischen Paradigmenwechsels verfasst. Dies belegt auch die von der Gruppe getätigte Analyse des Verhaltens des Gesetzgebers, an dem sich verändernde politische Vorzeichen ablesen ließen und denen nun auch auf hochschulpolitischer Ebene entsprochen werden müsse. So sei nämlich davon auszugehen,

„dass der Staat auch weiterhin die Finanzierung des Universitätssektors als seine Aufgabe begreift. Es ist aber auch damit zu rechnen, dass der Universitätssektor künftig nicht als einer der Kernbereiche staatlicher Ausgaben angesehen wird und sich noch dazu auf Dauer der Umstellung von inputorientierter auf leistungsbezogene Steuerung entziehen kann (oder will)“ (Titscher et al. 2000, 34).

Als Reaktion auf diese Situation müsste deshalb notwendigerweise und längst überfällig auch für den Hochschulbereich die Diskussion um Maßnahmen eines New Public Management geführt werden, welche die Möglichkeiten einer „marktähnliche[n] Wettbewerbssituation“ (ebd., 36), einer Stärkung der Leitungsverantwortung, einer verstärkten Outputorientierung oder eines Vertragsmanagements (vgl. ebd., 34ff.) aufzeigen könne. Im Laufe des Berichts zeigt sich, dass bereits der Auswahl dieser Mechanismen eine gewisse Affinität zu eben diesen zugrunde liegen muss: Dies macht nicht zuletzt der Abschluss des Berichtes deutlich, welcher einen Entwurf über ein *Rahmenkonzept für Österreichs Universitäten* enthält, in dem nun wiederum die schon eingangs – hier noch zur Diskussion – vorgeschlagenen Mechanismen in konkretisierter Form als adäquate Lösungsstrategien zusammengefasst werden:

„Im ersten Abschnitt [des Entwurfes, Anm. KD] werden die Faktoren zusammengefasst, die – nach Meinung der Verfasser hier versammelter Studien – das gegenwärtige Universitätssystem aus der gegenwärtigen Lage herausführen könnten: Weniger Regulierung, mehr Wettbewerb, stärkere Leitung, nach Kompetenz und Verantwortung differenzierte Mitbestimmung und strategische Zielvereinbarungen mit dem Staat stellen wesentliche Faktoren für die verbesserte Aufgabenerfüllung (Zielerreichung) der Universitäten dar“ (ebd., 699).

Deutlich wird also, dass der Arbeitsbericht an den schon beschriebenen steuerungspolitischen Paradigmenwechsel anschließt und ihn fortschreibt. Insbesondere dem „Fortschreiben“ soll hier besonderes Gewicht beigemessen werden, hat der Bericht doch einen sehr deskriptiven Duktus, der scheinbar konsequenz-

logische – und damit als notwendig scheinende – Folgerungen aus der Analyse des Status quo zieht. Die an die Universitäten herangetragenen Erfordernisse werden nicht hinterfragt; dagegen werden Antworten auf gegebene Umstände gesucht, weil eben „damit zu rechnen“ sei (s.o.), dass sich das Verhältnis zwischen Ministerium und Universitäten weiter ändern werde. Zwar werden auch Mängelanalysen der Universität ins Feld geführt, allerdings scheinen den daran anschließenden vorgeschlagenen Maßnahmen bereits Vorstellungen von einer bestimmten Form von Autonomie zu Grunde zu liegen, deren grundsätzliche Adäquatheit nicht mehr zur Debatte steht.

Die Diskrepanz dieser Maßnahmen zu bisherigen steuerungspolitischen Annahmen und die Tragweite der vorgeschlagenen Veränderungen sind den Herausgebern dabei durchaus bewusst: Angeführt wird beispielsweise, dass es bislang „völlig ungewöhnlich“ für österreichische Universitäten sei, „[i]n Kategorien des Wettbewerbs zu denken“ (ebd., 37). Der zitierte Arbeitsbericht belegt damit einen bewussten Paradigmenwechsel in der Steuerung der Universitäten an der Schwelle der 1990er Jahre und verdeutlicht dessen Operationalisierung, die sich in weiten Teilen so auch im Universitätsgesetz 2002 wiederfindet.

Was im Bericht der Arbeitsgruppe allerdings so einleuchtend und der Logik der Notwendigkeit folgend argumentiert wird, sorgt auf der Gegenseite für heftigen Widerspruch: Nicht nur die Studierenden gehen einem für sie eher typischen Protestmuster nach, ihren Unmut auf der Straße (sowie über kurzfristige Besetzungen von Räumlichkeiten, vgl. Foltin 2011, 35) zu artikulieren; auch die Ablehnung der Hochschullehrer*innen-Gewerkschaft schlägt in Taten, konkret in einen Warnstreik, um (vgl. DieStandard, 2.5.2002, online). Auch die Vielzahl von kritischen Stellungnahmen, die zum Gesetzesentwurf trotz der äußerst kurzen Begutachtungszeit (etwa eineinhalb Monate im Zeitraum März bis April 2002) verfasst werden, zeugt von der weitverbreiteten Ablehnung des Vorschlages.

Die Kritik wird dabei auf unterschiedlichen Ebenen formuliert. Einerseits werden recht nah an der Gesetzesvorlage konkrete Maßnahmen kritisiert. Einen besonders häufig wiederkehrenden Kritikpunkt bildet dabei der Abbau der Mitsprache durch das UG.¹⁷ Kritisiert werden darüber hinaus die nur vage ausgeführten Qualifikationserfordernisse für Universitätsräte (vgl. Bundesarbeiterkammer 2002, 2), die Machtkonzentration in der Regierung bzw. dem zuständi-

¹⁷ Exemplarisch dazu siehe bspw. Pelinka 2002; Bundesarbeiterkammer 2002; ÖH Universität Wien 2002 oder Innsbrucker Protestkomitee/Universitätslehrer*innenvereinigung an der Universität Innsbruck 2002.

gen Ministerium (vgl. ebd., 2) oder die Änderungen im Dienstrecht (vgl. ebd. 9ff.; Dienststellenausschuss Universitätslehrer*innen Innsbruck 2002).

Weiters sind insbesondere für die Frage nach der Legitimität der Interpretation ‚Ökonomisierung‘ aber besonders jene Stellungnahmen interessant, die abseits der konkreten Maßnahmen eine bestimmte und zum Teil unausgesprochene Agenda im Gesetzesentwurf vermuten und kritisieren.

So steht beispielsweise der österreichische Politikwissenschaftler Anton Pelinka der angestrebten Vollrechtsfähigkeit für Universitäten grundsätzlich positiv gegenüber, meint aber, dass im Gesetz damit Maßnahmen verbunden würden, die mitnichten einen notwendigen Zusammenhang zu dieser Vollrechtsfähigkeit aufwiesen:

„Es fällt auf, dass das vorgeblich erste und wichtigste Ziel der Reformen, die Entlassung der Universitäten in die Vollrechtsfähigkeit, mit Zielen gekoppelt werden [sic] (die Reduktion der Mitbestimmung und die Wiederherstellung der Hegemonie einer Minderheit der UniversitätslehrerInnen), die mit der Vollrechtsfähigkeit in keinem irgendwie erkennbaren Zusammenhang stehen. Die offizielle Agenda der Reform wird von einer inoffiziellen begleitet“ (Pelinka 2002, o.S.).

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch die Arbeiterkammer in Bezug auf die Veränderungen im Dienstrecht, wenn sie meint, „daß die Verleihung der vollen Rechtsfähigkeit an Universitäten nicht notwendigerweise die vollkommene ‚Privatisierung‘ der Arbeitsverhältnisse“ bedingen müsse (Bundesarbeiterkammer 2002, 8).

Wo aber diese Stellungnahmen keine oder nur vage Interpretationen über die Gründe dieser der Autonomie anheim gestellten Reformen aufzeigen, werden andere dagegen sehr explizit. Die, wenngleich äußerst polemisch verfasste Stellungnahme des „Dienststellenausschusses für die Universitätslehrer an der Universität Innsbruck“ wendet sich sehr harsch gegen die angestrebte Reform: Der „Deckmantel“ einer postulierten Notwendigkeit würde verschleiern, dass hier „reine Budgetkosmetik betrieben“ werde (Dienststellenausschuss Universitätslehrer*innen Innsbruck 2002, o.S.).

Besondere Erwähnung soll auch die Resolution des sogenannten Innsbrucker Protestkomitees finden, die mit dem Slogan „UG 2002: Nicht in meinem Namen!“ immerhin die Unterstützung von fast 800 Universitätsangehörigen an

der Basis – von Studierenden, Lehrenden, wie Professor*innen – findet.¹⁸ Kritisiert werden die „extrem autoritären Entscheidungsstrukturen“, der „Einfluss wissenschaftsfremder politischer und ökonomischer Akteure“ oder die Orientierung an wirtschaftlichen anstatt wissenschaftlichen Kriterien (Innsbrucker Protestkomitee 2002, online). Darüber hinaus stellt das Komitee das Gesetz aber auch in einen übergeordneten Interpretationsrahmen, indem vor allem der globale Zusammenhang betont wird. Das UG 2002 sei eine Maßnahme, um „ein Investitionsfeld für weltweit operierende Konzerne der Bildungsindustrie vorzubereiten“ (ebd.). Es müsse damit vor allem als Vorbereitung für das GATS – General Agreement on Trade in Services gelesen werden, das den Handel von Dienstleistungen regeln (und liberalisieren) soll. Profit und „Kapitalverwertung“ (ebd.) seien demnach die tragenden Motoren der Reform. Das Komitee spricht sich daher mit aller Vehemenz gegen die Reform aus und fordert stattdessen gelebte Demokratie und die Orientierung an wissenschaftlichen Leistungen, „gerade auch solcher, die sich jeder Ökonomisierung widersetzen“ (ebd.). Nur so könnten auch Beiträge aus der Wissenschaft für aktuelle gesellschaftliche Probleme geleistet werden. Es brauche deshalb eine „Hochschulreform, die genau in die umgekehrte Richtung zur bisher vorgeschlagenen geht“ (ebd.).

Was in dieser Stellungnahme vielleicht überspitzt vorgetragen scheint, wird im Abgleich mit differenzierter vorgetragenen Analysen der Hochschulpolitik (vgl. insbesondere Kapitel 2.3.) der letzten Jahre als Vorwegnahme wesentlicher Kritikpunkte des Ökonomisierungsdiskurses deutlich. Es wird im Folgenden weiter ersichtlich werden, dass die vom UG 2002 eingesetzten Maßnahmen eines auf Autonomisierung zielenden New Public Management von Kritiker*innen als klassische Charakteristika einer zunehmenden Unterstellung öffentlicher Sektoren (wie auch der Bildungsbereich einer ist) unter betriebswirtschaftsähnliche Überlegungen gesehen werden. Angedeutet wurde dabei bereits die nicht unwesentliche Rolle, die der Einbettung dieser Strategien und damit auch des UG 2002 in eine „europäische Bildungsarena“ (Prausmüller et al. 2005, 58) eingeräumt wird. Den Kontext bilden dabei gesamteuropäische Liberalisierungstendenzen bei gleichzeitiger Schaffung eines einheitlichen Hochschulraumes; Mechanismen, die auf europäischer Ebene in den letzten Jahren vor allem über die Bologna-Strategie umgesetzt werden sollen.

¹⁸ Eine Liste mit Unterstützer*innen ist mit Stand Oktober 2016 noch immer unter dieser Adresse abrufbar: <http://homepage.uibk.ac.at/~c61710/aufwurf.html>.

1.3 Der Prozess von Bologna

ECTS-Punkte, Bachelor/Master-System, Modularisierung – diese Begriffe dürften zumindest bei jüngeren Studierenden und Universitätsangehörigen die Assoziationskette rund um das Schlagwort Bologna bestimmen. Sie haben damit den Gedanken an die namensgebende italienische Universitätsstadt abgelöst, in der 1999 die Regierungsvertreter*innen von 29 EU-Staaten zusammenkamen, um das bislang größte bildungspolitische Programm im europäischen Raum zu initiieren.¹⁹ Seither entfaltet die Bologna-Erklärung eine Integrationskraft, die seinesgleichen sucht und nicht zuletzt auf Grund der weitreichenden Auswirkungen auf die nationalen Hochschulsysteme und die *Freiwilligkeit* der Teilnahme am Programm verwundern mag.²⁰ Bis zum jetzigen Zeitpunkt ist das Projekt Bologna auf 48 teilnehmende Staaten angewachsen, die gemeinsam die European Higher Education Area bilden. Diese umfasst dabei mittlerweile auch Länder, die nicht Teil der Europäischen Union sind, wie etwa Russland, Schweiz oder die Türkei; jüngstes Mitglied ist Kasachstan. In regelmäßigen (alle zwei bis drei Jahre) stattfindenden Konferenzen beraten die zuständigen Minister*innen der Teilnahmeländer über die Entwicklung des Projektes. Hauptverantwortlich für die Umsetzung des Prozesses zwischen den Konferenzen sind die Bologna Follow-Up Group auf europäischer Ebene sowie ihre nationalen Pendanten²¹ (vgl. BFUG Sekretariat o.J., online).

Die Konferenzen werden jeweils mit kurzen Kommuniqués beschlossen, welche Repliken über den Stand der Umsetzung der Reform sowie weitere Zielsetzungen und intendierte Maßnahmen beinhalten, die der Bologna Follow-Up Group als Maßgabe übermittelt werden.

¹⁹ Der Bologna-Erklärung vorgängig sind die Lissabon-Konvention (1997) und die Sorbonne-Erklärung (1998). Die Lissabon-Konvention von 1997 ist dabei aber nicht zu verwechseln mit der von Kritiker*innen häufig ins Feld gezogenen Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000. Während Zweitere das grundlegende Strategie-Papier der EU bis zum Jahr 2010 bildet, bezieht sich Ersterer auf das europäische Anerkennungsabkommen von Hochschulabschlüssen (vgl. bmwfw 2014a, online). In der Sorbonne-Erklärung sprechen sich die zuständigen Minister*innen des Hochschulbereichs aus Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien weiter für erhöhte Mobilität und Harmonisierung des tertiären Bildungsbereiches in Europa aus (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998, online).

²⁰ Tatsächlich hat die Europäische Union als Initiatorin des Projektes nämlich kaum formelle Kompetenzen im Bildungsbereich: Zwar sind die Ziele der verstärkten Kooperation und gegenseitigen Anerkennung im Maastricht-Vertrag festgelegt; die Europäische Kommission kann hierfür aber fast ausschließlich Fördermaßnahmen lancieren; die rechtliche Kompetenz für Verordnungen oder Richtlinien fehlt in diesem Bereich fast völlig (vgl. Prausmüller et al. 2005, 58f.).

²¹ Die österreichische Follow-up-Gruppe besteht dabei aus Vertreter*innen unterschiedlicher Ministerien, der Universitäten sowie der Studierendenschaft, unterschiedlichen Expert*innen, Vertreter*innen der europäischen Bologna-Arbeitsgruppen und den Sozialpartner*innen (vgl. bmwfw 2014b, online).

Die Dichte der Darstellung sowie die Verbindung von Zielsetzungen mit Vorschlägen zu deren Umsetzung in den Kommunikés machen diese zu einem naheliegenden Referenzpunkt für die folgende inhaltliche Beschreibung des Projektes. Fokussiert werden dabei die Schwerpunktthemen der Reform über die Jahre hinweg:

Die erste Bologna-Erklärung und damit das Gründungsdokument des Projektes setzt bereits weitreichende Ziele und hält die Bedeutung von Bildung für eine Reihe gesellschaftlicher Bereiche und Herausforderungen fest: „Ein Europa des Wissens“, so heißt es im Kommuniké von Bologna sei mittlerweile nämlich

„weitgehend anerkannt als unerläßliche Voraussetzung für gesellschaftliche und menschliche Entwicklung sowie als unverzichtbare Komponente der Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft; dieses Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewußtsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum“ (Bologna-Erklärung 1999, online).

Bildung, so die Erklärung weiter, spiele eine Schlüsselrolle für die „Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften“ (ebd.) sowie für das Ziel „der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (ebd.). Selbst wenn der für Gründungsdokumente naheliegende pathetische sprachliche Stil ausgeblendet wird, verweist diese Passage bereits auf die hohen Erwartungen der Reform, die sowohl die Integration des europäischen Hochschulraumes sowie wirtschaftliche wie kulturelle Effekte (in Hinblick auf eine „europäische Identität“) beinhalten.

Das gleiche Grundsatzpapier von 1999 enthält darüber hinaus bereits sehr konkrete Maßnahmen, welche heute die nationalen Hochschulsysteme vieler europäischer Länder prägen: Es fallen darunter die Einführung vergleichbarer Abschlüsse, die Gliederung von Studien in zwei Hauptzyklen²² und die Einführung eines Leistungspunktesystems, das Arbeitspensen vergleichbar und damit übertragbar machen soll. Darüber hinaus wird sich allgemein für die Förderung von internationaler Mobilität der Universitätsangehörigen ausgesprochen (vgl. ebd.).

²² An dieser Stelle wird noch die Möglichkeit einer Promotion nach dem zweiten Hauptzyklus (Graduate) in Aussicht gestellt.

Diese allgemeinen Zielsetzungen und die Stoßrichtung der vorgeschlagenen Maßnahmen finden sich im Wesentlichen mit unterschiedlicher Akzentuierung nun auch in den Folgekommunikés und -erklärungen wieder.

Darüber hinaus findet ab 2001 (Prager Kommuniké) auch erstmals das Schlagwort des lebensbegleitenden oder des lebenslangen Lernens Eingang in die Diskussion. Lebenslanges Lernen sei einerseits notwendig, um „den Herausforderungen des Wettbewerbs“ gewachsen zu sein, und andererseits, um „soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität“ zu verbessern (Prager Kommuniké 2001, online.). Zur Umsetzung dieser Maßnahmen werden in Folge die Anerkennung informell erworbener Lernergebnisse sowie die Entwicklung nationaler sowie europäischer Qualifikationsrahmen vorgeschlagen. Zweitere sollen einen Rahmen zur Operationalisierung von Lernergebnissen bilden, auf Basis derer internationale Vergleiche und Anerkennungen getätigt werden können (vgl. ebd.; spezifischer zudem Londoner Kommuniké 2007, 3).

Ab 2003 und 2005 (Berliner bzw. Bergener Kommuniké) ist die Aufnahme und stärkere Akzentuierung der sozialen Dimension in den Papieren feststellbar. Laufend finden nun Bekenntnisse zur Verbesserung und Berücksichtigung sozialer und materieller Schwierigkeiten Studierender Eingang in die Erklärungen (vgl. Berliner und Bergener Kommunikés, online). Dies umfasst in weiterer Folge auch Maßnahmen für marginalisierte Gruppen, deren Zugang zur Universität erschwert ist (vgl. Bukarester Kommuniké 2012, 5).

Darüber hinaus bildet das Schlagwort Employability oder Beschäftigungsfähigkeit einen Schwerpunkt des Projektes (vgl. z.B. Londoner Kommuniké 2007, 7), das auch immer wieder in der Kritik stand und steht.

Wiederkehrend sind zudem Bekenntnisse zur Hochschulbildung als „öffentliche[m] Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung“ in die Kommunikés eingegangen (Berliner Kommuniké 2003; darüber hinaus Bergener Kommuniké 2005; Leuener Kommuniké 2009).

Die erste Phase des Bologna-Prozesses wurde zunächst bis zum Jahr 2010 konzipiert; bereits 2009 (Leuven/Louvain-la-Neuve) wurde aber die Fortführung des Projektes beschlossen. Das Treffen in Wien und Budapest 2010 wurde als eine Art Jubiläumstagung begangen, welche der verabschiedeten Erklärung stärker resümierenden Charakter verlieh und die auch die sich gerade entzündenden Kritiken (s.u.) mit aufnahm: In selbstkritischer Absicht wird im Tagungspapier festgehalten, dass „einige der Ziele und Reformen von Bologna nicht richtig umgesetzt und vermittelt wurden“ (Budapest-Wien Erklärung 2010, 1). Die kri-

tischen Stimmen und Proteste, die sich daran entzündet hätten, würden gehört und eine verstärkte Einbeziehung des Hochschulpersonals und der Studierenden angestrebt, wenngleich sich viele Proteste „auch gegen Entwicklungen und Maßnahmen richteten, die nicht im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess“ stünden (ebd.). Ähnlich wurde auch das bislang letzte Treffen der Bildungsminister*innen im Auftrag des Bologna-Projektes in Jerewan beschlossen. In diesem wird konkludiert, dass die bisherige Umsetzung des Programmes zwar nationale Unterschiede aufweise und manche Maßnahmen „incorrectly or in bureaucratic and superficial ways“ implementiert worden seien (Jerewaner Kommuniqué 2015, 1); es werde aber mit „neuem Impetus“ (ebd., Übersetzung KD) weiterhin an der Verbesserung der Hochschulsysteme der teilnehmenden Länder gearbeitet. Größter Weiterentwicklungsbedarf für die Umsetzung in Österreich bestehe laut *Bologna Implemenation Report* in Bezug auf die richtige Formulierung von Lernzielen und -erträgen und die internationale Mobilität von Studierenden wie Lehrenden (vgl. bmwf 2015, 18f.).

Trotz dieser vorsichtigen Selbstkritik in den zuletzt erwähnten Bologna-Papieren kann das Projekt im Allgemeinen große Erfolge in der Umsetzung verzeichnen, welche vor allem an den großen strukturellen Änderungen abzulesen sind: Die meisten teilnehmenden Staaten haben mittlerweile ihre Studienprogramme auf die zwei- bzw. dreigliedrige Studienarchitektur umgestellt, und viele Hochschulen verwenden das Kreditpunktesystem ECTS, um die Studienleistungen ihrer Studierenden zu bewerten.

Werden die Debatten rund um den dargestellten Reformprozess betrachtet, tut sich zunächst ein äußerst diverses Feld auf, in dem sich widersprechende oder widerstreitende Positionen anhand unterschiedlicher Konfliktlinien geordnet werden können. Einigkeit herrscht dabei weder in der Identifikation und Bewertung der Grundintentionen der Reform noch in Bezug auf deren Umsetzung. Als kleinster gemeinsamer Nenner ließe sich Vogel zufolge aber zumindest feststellen, dass es kaum Positionen gebe, die Bologna „ohne Abstriche“ als „große[n] Fortschritt für die Universitäten“ sehen würden (Vogel 2014, 105).

Auf Grund der zeitversetzten und von Hochschule zu Hochschule unterschiedlichen Implementierung der Bologna-Mechanismen lassen sich auch die Reaktionen darauf – zumindest in Österreich und Deutschland – anders als bei der Implementierung des UG 2002 erst mit einiger Verzögerung feststellen. Insbesondere die Jahre 2009/2010 können hier als Wende- oder Kulminationspunkt betrachtet werden, der die Diskussionen und vor allem die Kritik an den von Bologna lancierten Maßnahmen aufbrechen lässt.

Nicht unmaßgeblich daran beteiligt waren die im Herbst 2009 aufflammenden Studierendenproteste in Wien, die wohl auch jene kritischen Stimmen und Proteste bildeten, die Eingang in die Erklärung von Wien–Budapest fanden. Ausgehend von dem Unmut über die Umstellung der Studiengänge auf das Bachelor-/Mastersystem und die Abschaffung von Studiengängen an der Akademie der bildenden Künste in Wien besetzten Studierende und Lehrende zwei Monate lang den größten Hörsaal Österreichs an der Universität Wien. Die damit entfachte Flamme des Protests griff schnell auf alle großen Hochschulstandorte Österreichs, schließlich auch viele deutsche und andere europäische Städte über (vgl. Sniesko 2010, 307ff.).

Die von den Wiener Studierenden im Zuge der Proteste formulierte Kritik richtete recht schnell einen allgemeineren als nur auf Bologna fokussierten Blick auf die Hochschulen. Antidiskriminierung, Mitbestimmung, selbstbestimmtes Studieren und die historische Selbstreflexion der Institution bildeten neben der Kritik an einer proklamierten „Ökonomisierung von Bildung“ Schwerpunkte der Forderungen (vgl. Forderungskatalog 2010, 159ff.). Auffällig ist, dass dabei auch wieder jene Mechanismen kritisch aufgegriffen wurden, die bereits mit der Implementierung des UG 2002 Einzug in die österreichischen Hochschulen gehalten hatten. Dies artikuliert sich beispielsweise in den Forderungen nach einer „gleichberechtigte[n] Einbeziehung aller vier Kurien“, der „Abschaffung von quantifizierenden Kontrollmechanismen wie Leistungsvereinbarungen und Wissensbilanzen“, der Ablehnung von „Wettbewerbslogik und Elitenbildung“ oder der Forderung nach „Abschaffung prekärer Dienstverhältnisse“ (ebd., 160f.). Bologna wird also keineswegs als isolierte Ursache allen Übels identifiziert. Es scheint vielmehr als ein weiterer Mechanismus eines Phänomens gesehen zu werden, welches sich schon seit geraumer Zeit an den Universitäten feststellen lasse. Tatsächlich enthält auch der Forderungskatalog der Protestierenden keinen einzigen expliziten Hinweis auf Bologna. Stattdessen werden die Vorgänge an den eigenen Hochschulen nicht zuletzt eingebunden in globale Kontexte betrachtet, wenn es beispielsweise heißt:

„Wir protestieren, anders als es die Medien darstellen, zwar auch gegen die Entscheidungen der österreichischen Regierung, aber vor allem sind wir grundsätzlich mit europaweiten Tendenzen wie der Ökonomisierung der Bildung und der Entdemokratisierung der Bildungsinstitute nicht einverstanden“ (Aus dem Plenum des besetzten Audimax Wien, zit. nach Haselwanter 2014, 139).

Dass der Bezug zu Bologna aber eine Konstante des Aktivismus bildet, beweisen die im Frühjahr 2010 abermals aufflammenden Proteste zum angesprochenen Jubiläumstreffen, die aber schließlich auch das (aktionistische) Ende der „unibrennt“-Bewegung markieren.²³

Die zuletzt angesprochene Einbindung der Bologna-Reform in einen globalen Kontext sowie die angesprochene Ineinssetzung einer postulierten zugrunde liegenden Logik mit jener der Reorganisationsprozesse der Jahre davor bildet indes einen jener Streitpunkte in der Beurteilung des Prozesses.

Es ist naheliegend, dass sich diese Eintragung der Reform in globale (ökonomische) Zusammenhänge vor allem in bolognakritischen Ansichten wiederfindet. Die Lissabon-Strategie bildet dabei nur einen, aber häufig erwähnten Referenzpunkt: In der vom Europäischen Rat im Jahr 2000 beschlossenen Erklärung zur Weiterentwicklung der EU in den nächsten zehn Jahren ist für Kritiker*innen die Verknüpfung von ökonomischen und bildungspolitischen Ambitionen besonders deutlich: Der Zielsetzung, die Europäische Union zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“ (Europäischer Rat 2000, online) zu machen, wird eine Reihe von Maßnahmen zur Umsetzung, nicht zuletzt auch mit bildungspolitischem Schwerpunkt, nachgereiht. Verstärkte Investitionen in das „Humankapital“ (ebd.) bilden eine solche Maßnahme.

Prausmüller et al. machen in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle der Europäischen Kommission aufmerksam, die trotz bereits angesprochener „geringe[r] formelle[r] Kompetenzen“ auch über die verabschiedeten Bologna-Papiere hinaus über die „Herausgabe von Diskussionspapieren, Empfehlungen, Berichten und Mitteilungen“ als „eigenständige Akteurin“ auftritt (Prausmüller et al. 2005, 59). Über diese Empfehlungen werde denn auch deutlicher, was sich unter den Willensbekundungen und oft nur global formulierten Vorschlägen

²³ In Bezug auf erhoffte politische Ergebnisse sind die Resultate der Proteste ernüchternd: Zwar werden die Nöte der Universitäten erkannt, zunehmend werden von politischer Seite aber auch Zugangsregelungen als Lösung dieser Probleme verstärkt diskutiert – ganz entgegen der Intention der Protestierenden. Immerhin wird aber der (bereits einmal von allen Parteien mitgetragene) Beschluss wiederholt, die Ausgaben für den Hochschulbereich bis Ende 2020 auf 2 Prozent des Bruttoinlandsproduktes zu erhöhen (vgl. Haselwanter 2014, 138). Vom damaligen Wissenschaftsminister Johannes Hahn initiiert und von Nachfolgerin Beatrix Karl fortgeführt, wird zudem der sogenannte Dialog Hochschulpartnerschaft, in welchem Vertreter*innen aus Politik und Hochschule sowie internationale Expert*innen über die Zukunft der österreichischen Hochschulen diskutieren sollen. Auch Vertreter*innen aus dem noch besetzten Audimax werden dazu eingeladen. Dem Dialog ist allerdings nur mäßiger Erfolg beschieden: Nach den Rektor*innen stieg im Frühjahr schließlich auch die Österreichische Hochschüler*innenschaft aus. Zeitungsberichten zufolge hätten die Rektor*innen zu wenig Verbindlichkeit im Dialog (vgl. Science ORF online, 2010); Studierende sehen die Gespräche durch eigenmächtige Entscheide von Ministerin Karl torpediert (vgl. ÖH BV 2010, online).

Lissabons und Bolognas vorzustellen sei: Sehr explizit wird hier beispielsweise die Erhöhung der Erschließung privater Finanzquellen sowohl im Bereich der Forschung als auch in der Lehre über Beiträge von Studierenden vorgeschlagen (Prausmüller et al. in Bezugnahme auf einen Bericht der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2003, „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“).

Weiter stellen Reformkritiker*innen zusätzlich die Kompatibilität mit dem erwähnten GATS-Abkommen zur Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen in Rechnung: Wenngleich es hier zwar im europäischen Raum noch Vorbehalte für manche traditionell öffentlich zur Verfügung gestellten Bereiche, wie für Bildung, gebe (vgl. Bernhard 2009, 23), müsse dieser Kontext dennoch die Grundlage für Befürchtungen über weitere privatwirtschaftlich motivierte Investitionen im Bildungsbereich bilden (vgl. ebd.; Liesner 2009, 98f.; Prausmüller et al. 2005, 60f.).

Es ist dieser postulierte Kontext, der Kritiker*innen ökonomische Interessen und die Übertragung wettbewerblicher Prinzipien auf den Bildungsbereich als die prioritäre Zielsetzung Bolognas und der damit zusammenhängenden Maßnahmen identifizieren lässt. Auch jene Maßnahmen, die eigentlich am deutlichsten von humanistischen oder emanzipatorischen Ideen getragen zu sein scheinen, werden so zum Ziel der Kritik: So seien auch die Flexibilisierung von Bildungswegen und die Logik des lebenslangen Lernens lediglich als Funktionalisierung von Bildung im Zuge der beruflichen Qualifikation und damit von ökonomischen Überlegungen zur Beschäftigungspolitik zu sehen (vgl. Prausmüller et al. 2005, 62ff.). Die eingesetzten Maßnahmen zur Standardisierung – wie die Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen über gemeinsame Qualifikationsrahmen oder die Einführung von ECTS-Punkten – sowie die damit vorangetriebene Mobilität würden so zu Maßnahmen, um Bildung „grenzübergreifend nutzbar“ zu machen (Pongratz 2010, 41). In Einklang mit diesen Maßnahmen stehe auch die Fokussierung ausweisbarer Kompetenzen und messbarer Lernziele (vgl. ebd., 44). All diese Mechanismen erfüllten für Gubitzer damit eine einheitliche Funktion, denn: „Nur als homogenes Gut ist [der] Bildungsauftrag vergleichbar, evaluierbar, zertifizierbar, kommerzialisierbar, am internationalen Markt verkaufbar“ (Gubitzer 2005, 47).

Übergeordnete bildungs- und wirtschaftspolitische Überlegungen könnten also, so ließen sich diese Positionen zusammenfassen, nicht abgekoppelt von den Bologna-Reformen gesehen werden; vielmehr schaffe „der Bologna-Prozess die strukturellen Voraussetzungen für einen europäischen Bildungs- und Wis-

senschaftsmarkt und ebnet den Weg für eine neoliberale Restrukturierung der europäischen Hochschullandschaft“ (Prausmüller 2005, 70).

Das Argument der Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und historischen Entwicklungen des Hochschulbereiches, in denen Bologna zu verorten ist, findet indes auch an ganz anderer Stelle Eingang in die Debatte – wenn diese Sphären nämlich als getrennte angesehen werden. So argumentiert Teichler, dass zwischen den Grundideen Bolognas und jenem „Zeitgeist“ von vermuteten Kontext-Veränderungen und Studienreformimperativen, die nichts Spezifisches mit dem Kern des Bologna-Prozesses zu tun haben“ (Teichler 2009, 83; Hervorh. i.O.) zu unterscheiden sei. Anhand der Beispiele Employability und Outcome-Awareness argumentiert Teichler, dass die spezifische Art und Weise, wie diese Begriffe diskutiert und mit welchen Maßnahmen sie umgesetzt würden, als Resultat einer spezifisch deutschsprachig geprägten Diskussion einerseits²⁴ und als Ergebnis eines bestimmten Zeitgeistes andererseits zu sehen seien. Dies lasse sich dort erkennen, wo von Bologna ursprünglich ein viel breiteres Verständnis von Employability intendiert worden sei, welches vor allem berufsrelevante (nicht -befähigende) Kompetenzen habe verankern wollen, um die neuen Bachelorstudiengänge nicht von vornherein als reine Durchgangsstadien zu den Masterstudiengängen konzipiert zu sehen (vgl. ebd., 84).

Ähnlich argumentiert Vogel, wenn er Bologna als „eine Art Container-Begriff“ bezeichnet und mit Maeße darstellt, dass viele Reformvorschläge bereits vor Bologna existiert hätten und jetzt lediglich in gesammelter Form und unter zum Teil neuen Begrifflichkeiten eingeführt worden seien (vgl. Maeße 2010 zit. nach Vogel 2014, 106).

Zwischenformen der Kritik sind dort auszumachen, wo zwar der wirtschaftspolitische Impetus der Reform anerkannt, jedoch trotzdem am Potential derselbigen festgehalten wird. Eine solche Position nimmt beispielsweise die österreichische Bildungswissenschaftlerin Ilse Schritteser ein, die selbst als jahrelange Beraterin für die Umsetzung des Bologna-Projektes an der Universität Wien tätig war. Die österreichische Universität sieht sie im „Kontext einer zunehmend nach ökonomischen Gesichtspunkten organisierten Massenuniversität, die sich im internationalen Konkurrenzkampf bei knapper werdenden Mitteln zu bewähren hat“ (Schritteser 2009, 54) und sogar die Position, dass Bologna selbst einer „neoliberalen[n] Marktideologie“ folge, befindet sie für „plausibel

²⁴ Teichler bezieht sich dabei vor allem auf die deutsche Bildungstradition nach Humboldt, die eine besonders große Skepsis gegenüber Fragen beruflicher Qualifizierung nach sich gezogen habe (vgl. ebd., 78).

nachgewiesen“ (ebd., 66). Dennoch fragt sie nach dem Potential und den Spielräumen, die auch als Folge von Bologna diesen Tendenzen etwas entgegensetzen könnten. Ihr Ansatz ist es, Fehlentwicklungen, aber auch mögliche Potentiale zur Weiterentwicklung aufzuzeigen. Exemplarisch sei dieser Zugang an Schritters Position zur dreigliedrigen Studienarchitektur aufgezeigt: Diese sei insofern positiv zu beurteilen, als dass den Studierenden dadurch ermöglicht werde, sich nach einem Grundstudium auch in einer anderen Disziplin vertiefen zu können. Die kürzere Studiendauer im Bachelor könne ein Studium zudem attraktiver für bildungsfernere Schichten machen. Gleichzeitig erkennt sie den Umstand, dass Bachelorstudiengänge gegenwärtig häufig inhaltlich überfrachtet würden und in diesen für forschendes Lehren kaum noch Zeit bleibe. Ähnliche Analysen zeichnet sie für die Frage von Lernergebnis- und Kompetenzorientierung sowie der Zuweisung von ECTS: Als Reflexion über Zielperspektiven und Arbeitsaufwand seien diese Instrumente nützlich; Lernergebnisse könnten aber nie umstandslos operationalisiert und vorhergesagt werden (vgl. ebd., 69). Und auch in der Frage der Modularisierung von Curricula sieht Schrittester ein Spannungsfeld zwischen sinnvoller Abstimmung von Lehrinhalten einerseits und „Fragmentierung“ andererseits (ebd., 71).

Ilse Schrittester zeichnet demnach ein ambivalentes Bild der über Bologna urgierten, zumindest aber in Gefolge von Bologna eingeführten Reformprozesse. Unklar bleibt aber, worin sie die Ursache für die von ihr konstatierten Fehlentwicklungen der Reformmaßnahmen sieht. Wenngleich sie in Bologna eine (auch) auf wirtschaftspolitische Überlegungen gestützte Reform verortet, bleiben die Bezüge zwischen dieser Feststellung und den konkreten Umsetzungen an den Universitäten vage. Entkoppelt wird dieser Zusammenhang zusätzlich über die Feststellung, den von Bologna angestoßenen Reformprozess „als ‚window of opportunity‘“ (ebd.) zu sehen, dessen ohnehin oft nur vage ausgeführten Rahmenbedingungen von den Akteur*innen inhaltlich gefüllt werden sollten.

Recht ähnlich versteht z.B. auch Sigrid Maurer – ÖH-Vorsitzende von 2009 bis 2011 (GRAS), den Bologna-Prozess, wenngleich sie ihn noch stärker von marktwirtschaftlichen Überlegungen geprägt sieht: Wenngleich Bologna auch zur „marktwirtschaftliche[n] Erschließung des Bildungssektors“ (Maurer 2010, 16) beitrage, wolle die ÖH dennoch „die Implementierung von Bologna aktiv mit gestalten“, weil sie ebenso Potential in den Reformvorschlägen, vor allem im von der Reform gesetzten Schwerpunkt zur sozialen Lage Studierender sieht (vgl. ebd.).

Ähnliche Positionen sind auch dort zu finden, wo Theoretiker*innen argumentieren, dass viele in Anschluss an die Bologna-Reform umgesetzten Maßnahmen lediglich deshalb zu Schwierigkeiten an den Universitäten führten, weil die zuständigen Akteur*innen das Potential der Reform nicht genutzt hätten oder tatsächliche Handlungsmöglichkeiten hinter einer vorschnellen Übernahme des „Ökonomisierungs-Ansatz[es] als Erklärungsmodell“ (Vogel 2014, 110) nicht mehr erkennen würden. Vogel beispielsweise argumentiert, dass die Gewichtung von Arbeitslast auf Seiten der Studierenden oder die Modularisierung zur Schaffung von Studienprofilen neue sinnvolle Möglichkeiten zur Gestaltung von Studienplänen eröffneten. Die vielbeklagte Kleinteiligkeit und Prüfungslast seien mitnichten eine notwendige Konsequenz der Reform und würden lediglich von deren Umsetzung an den jeweiligen Universitäten abhängen (vgl. ebd., 127f.). Auch Tenorth verortet viele „Probleme der Bachelorreform“ in ihrer „fantasielose[n] Umsetzung“ (Tenorth 2009, online). Auch er habe in der Gestaltung von Studienplänen gute Erfahrungen mit den von Bologna an die Hand gegebenen Instrumenten und der damit einhergehenden stärkeren Fokussierung der Lehre gemacht (vgl. ebd.).

Der politische/ökonomische Kontext, in dem die diskutierten Maßnahmen eingeführt worden sind, wird in solchen Positionen zwar nicht negiert; zumindest aber scheint er für diese Akteur*innenperspektive, wie von Tenorth oder Vogel – und zum Teil auch von Schrittmesser – vorgetragen, wenig(er) relevant. Der Unterschied bestimmt sich dadurch, dass Schrittmesser in kritischer Absicht auf die ökonomischen Prämissen des Programmes verweist, während Tenorth – konfrontiert mit diesen – noch darauf hinweist, dass schließlich auch Studierende „ein Recht auf ein marktkonformes Zertifikat“ (ebd.) hätten.

Hier tut sich im Übrigen noch ein weiterer Diskursstrang der Debatte um Bologna auf, der sich um die Frage dreht, welche universitäre Realität oder welches Ideal überhaupt verteidigt werden solle, zumindest aber als Negativfolie fungiert, an der sich die Kritik an den Umstrukturierungen entzündet. Einen verbreiteten Bezugspunkt der Kritiker*innen biete Tenorth zufolge dabei eine spezifisch deutsche Universitätsidee, die immer wieder mit folgenden Zielperspektiven verbunden und ins Feld geführt werde: „Bildung durch Wissenschaft, die Einheit von Forschung und Lehre, die Einheit aller Wissenschaften, Einsamkeit und Freiheit als Arbeitsform, die Durchsetzung des Forschungsimperativs und der Autonomie, das heißt der Eigenlogik von Wissenschaft gegenüber externen Interessen und Zwängen“ (Tenorth 2014, 45). Tatsächlich könne aber, so Tenorths Argument gegen diese Bezugspunkte, nachgewiesen werden, dass diese

Ideale weder in Reinform noch als überhistorische Realität der deutschen Universität je bestanden hätten. Das treffe zudem auch auf die starke Bezugnahme auf Wilhelm von Humboldts Universitätskonzeption zu, an die die genannten Eckpfeiler der deutschen Universitätstradition zumeist gebunden würden: Zum Beispiel müsse, wo Humboldt als Argument ins Feld geführt wird, um eine idealistische Bildungsidee gegen eine auf berufliche Qualifizierung abzielende Lernkultur zu verteidigen, darauf hingewiesen werden, dass auch Humboldt die berufliche Qualifikation als eine der Funktionen von Universitäten bestimmte. Darüber hinaus habe Humboldt auch Prüfungen als Notwendigkeit empfunden, um den Staat vor mittelmäßigen Abgängern zu schützen (vgl. ebd., 49).

Auch die Frage eines zu verteidigenden Bildungsbegriffes, der sich mit der Idee der Universität verbindet oder verbinden sollte, findet hier also Eingang in die Diskussionen.

Als dritte und letzte Reformmaßnahme dieses Kapitels wird im Folgenden eine Maßnahme aus dem bundesdeutschen Kontext aufgegriffen, anhand derer sich recht ähnliche Momente steuerungspolitischer Überlegungen – dieses Mal aber mit explizitem Fokus auf Finanzierungsfragen – indizieren lassen.

1.4 Die Exzellenzinitiative

Ohne die hochschulpolitischen wie -rechtlichen Entwicklungen Deutschlands in gleichem Umfang wie für Österreich darzustellen, lässt bereits ein kurzer Blick auf die jüngsten Entwicklungen und den derzeitigen Status quo Parallelen zur österreichischen Situation erkennen. Auch hier können für die jüngere Vergangenheit der Hochschulen zwei große Reformphasen – jene der 1970er Jahre und jene seit Mitte der 1990er – ausgemacht werden. Die 1970er Jahre weisen ebenso einen stark expansiven Charakter auf, der vom Ausbau der Hochschulen und vom Anstieg der Studierendenzahlen bei gleichzeitiger Entwicklung neuer staatlicher Planungsinstrumente geprägt ist. Auch die binnenstrukturellen Reformen zielen in dieser Zeit in Richtung paritätischer Interessenvertretung, welche aber schon bald wieder zugunsten einer Stärkung der alten Ordinarien beschnitten wird. Und auch hier geriet die Infrastruktur der Hochschulen mangels entsprechender weiterer Finanzierung und auf Grund fälschlicher Annahmen über die Möglichkeit einer Untertunnelung der geburtenstarken Jahrgänge bald an ihre Belastungsgrenze (vgl. Bultmann 2014, 230ff.).

Neben den Herausforderungen, die die Integration des ostdeutschen Hochschulsystems mit sich brachten, ist für die Betrachtung der gegenwärtigen Situation Deutschlands vor allem die von Österreich unterschiedene Kompe-

tenzverteilung von Bund und Ländern in hochschulrechtlicher Hinsicht zu beachten. So ist das gegenwärtige bundesstaatliche Universitätsgesetz Deutschlands – das Hochschulrahmengesetz – vergleichsweise „dünn“; viele der hochschulrechtlichen Kompetenzen liegen im Festlegungsbereich der Länder, weswegen die meisten Debatten struktureller Art im Verhältnis Länder–Hochschulen (Österreich: Bund–Hochschulen) anzusiedeln sind.

Über länderspezifische Differenzen hinweg lassen sich in diesen Debatten aber für den Hochschulraum in ganz Deutschland durchaus ähnliche Tendenzen feststellen, die gleich den schon vorgestellten steuerungspolitischen Überlegungen von stärkerer Rechenschaftslegung, leistungsorientierter Mittelzuweisung, „Verwettbewerblichung“ und Erhöhung des Handlungsspielraums von Universitäten geprägt sind und damit wiederum Prinzipien des New Public Management verfolgen (vgl. Leszczensky 2004, online). In einer langen Liste fasst Peer Pasternack Maßnahmen zusammen, welche die Reformphase seit den 1990er Jahren an den deutschen Hochschulen geprägt hätten und anhand derer einmal mehr die Parallelen zur österreichischen Situation herausträten. Aktivitäten wie die

„Stärkung der Hochschulautonomie, neue Gremien- und Entscheidungsstrukturen, Abschaffung der Fachaufsicht der Ministerien, [...] Outputorientierung, formelgebundene Mittelverteilung, Steuerung über vertragsförmige Vereinbarungen, Studiengebühren, [...] Diensttherreneigenschaft der Hochschulen, befristete Professuren, [...] Lehrevaluation und Lehrberichte, gestufte Abschlüsse, Modularisierung, Workload- und Kompetenzorientierung, [...]“

hätten „wohl kein[en] Bereich des Hochschulalltags“ „[w]irklich unberührt“ gelassen, so Pasternack (2014, 59). Rechtlich schlagen sich diese Veränderung beispielsweise in der Novelle des Hochschulrahmengesetzes 1998 nieder, über welche Regelungen zur Organisation und Verwaltung gänzlich aus dem Bundesgesetz gestrichen und in den Festlegungsbereich der Länder verlegt werden (vgl. Schulze 2013, 19). Diesem Akt der Deregulierung folgt aber zeitgleich in vielen Bundesländern eine Implementierung von Hochschulräten. Autonomisierung und die Einsetzung von neuartigen Aufsichts- und Qualitätsmanagementmechanismen gehen also – wie auch in Österreich – Hand in Hand.

Für besonderes Aufsehen sorgte in den letzten Jahren der gemeinsame Vorstoß von Bund und Ländern zur sogenannten Exzellenzinitiative (EI). Während die Grundfinanzierung der deutschen Hochschulen in der Verantwortung der Länder liegt, handelt es sich hier um eine zum größten Teil projektbezogene

und temporäre Finanzierung von sogenannter „Spitzenforschung“, die von Bund und Ländern gemeinsam getragen wird. Die Beschränkung auf den Bereich der Forschung ist dabei rechtlich notwendig, weil das 2006 fixierte Kooperationsverbot eine gemeinsame Bund-Länder-Finanzierung im Hochschulbereich nur noch für Forschungsvorhaben und nur bei entsprechender überregionaler Bedeutung erlaubt (vgl. Quaißer 2014, 186).

Das Projekt wurde bislang in zwei Phasen durchgeführt: von 2006 bis 2012 mit einem gemeinsamen Volumen von 1,9 Milliarden Euro, von 2012 bis 2017 mit einem Volumen von 2,7 Milliarden Euro. Auch ein Nachfolgeprojekt zur Exzellenzinitiative wurde bereits beschlossen: die Exzellenzstrategie, die ab 2017 eine kontinuierliche Förderung von Universitäten mit Spitzenforschung entweder als Förderung von thematischen universitätsübergreifenden Kooperationen („Exzellenzcluster“) oder als Förderung von Einzelinstitutionen („Exzellenzuniversität“) vorsieht.

Für die gegenwärtige Phase der EI konnten dagegen Anträge in drei unterschiedlichen Förderlinien eingebracht werden: Über Graduiertenschulen (a) soll die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen, über sogenannte Exzellenzcluster (b) universitätsübergreifende Kooperationen und Kooperationen mit außeruniversitären Einrichtungen gefördert werden, während die Linie Zukunftskonzepte (c) besonders erfolgversprechende Projekte zur perspektivischen Strategieplanung und Profilentwicklung der Standorte unterstützt. Die operationale Ebene der Vereinbarung obliegt der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG)²⁵ sowie dem Wissenschaftsrat (WR)²⁶. Vergeben werden die ausgeschriebenen Mittel in einem wettbewerblichen Verfahren, in welchem die von den Universitäten eingereichten Anträge über mehrere Runden hinweg von internationalen Expert*innengruppen begutachtet und schließlich über eine gemeinsame Kommission aus DFG und Wissenschaftsrat ausgewählt werden (vgl. DFG et al. ⁵2013, 16ff.).

Als Ziele des Programmes werden in dem entsprechenden Bund-Länder-Abkommen die Stärkung des Wissenschaftsstandortes Deutschland und damit eine bessere Positionierung im internationalen Wettbewerb betont. Zudem sollen „Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbarer“ gemacht werden (ExV II 2009, 1). Standortförderung und Wettbewerb markieren damit auch die zentralen Motive der Befürworter*innen und Promotor*innen der Reform. Da-

²⁵ Die DFG bildet eine Einrichtung auf operativer Ebene der Forschungsförderung in Deutschland; sie speist sich vornehmlich aus Mitteln von Bund und Ländern.

²⁶ Der Wissenschaftsrat bildet eines der zentralen Politikberatungsgremien, bestehend aus Vertreter*innen aus Wissenschaft, Politik sowie dem öffentlichen Leben.

bei wird von der Reform erwartet, dass sie Spitzenforschung und Innovation nicht nur fördert, sondern auch mit auf die Wege bringt.²⁷

Erste Evaluationen des Programmes bezeugen eine enorme Dynamik, die die Initiative an den Hochschulen ausgelöst hätte (vgl. GK 2008, 59). Auch auf landespolitischer Ebene sei ein verstärktes Engagement für die strategische Ausrichtung und finanzielle Ausstattung „ihrer“ Hochschulen (der Länder) erkennbar, so ein Bericht der Gemeinsamen Konferenz von DFG und WR, welche darin das Potential eines Profitierens aller Hochschulen eines Bundeslandes durch das Programm sehen (vgl. ebd., 62f.). Darüber hinaus seien zudem sogar Verbesserungen in der Lehre zu erwarten, weil das Programm dazu anrege, die Verteilung von Lehrdeputaten (zugunsten einer Entlastung von Spitzenforscher*innen) zu überdenken (vgl. ebd., 61). Weiters wird berichtet, dass die Initiative die Hochschulen auch zu verstärkter „kritische[r] Selbstreflexion“ über die geforderten „Stärken-Schwächen-Analysen“ angeregt habe (vgl. ebd., 59).

Auch die dem Programm inhärente Differenzierung der Hochschulen findet in diesem Bericht positive Erwähnung: Eine „funktionale Differenzierung“ auf universitärer Ebene entspreche eher den Bedürfnissen einer hoch technologisierten Gesellschaft (ebd., 60). Ähnlich argumentieren auch Ziegler und Müller vom Centrum für Hochschulentwicklung, wenn sie schreiben, dass die EI dazu beigetragen habe, sich endlich von der „Gleichheitsfiktion“ aller Hochschulen zu verabschieden (vgl. Ziegele/Müller/CHE 2015, 2, online).

Die Frage von tatsächlichen oder erst produzierten Differenzen zwischen den Hochschulen und der Legitimität, diese bewusst weiter auszubauen, bildet auch jenen Punkt, der in der öffentlichen Diskussion als größter Einschnitt der Maßnahme gesehen und von Kritiker*innen bisweilen sogar als Abkehr vom Gleichheitsprinzip (also „einer grundsätzlichen rechtlichen und finanziellen Gleichstellung aller Universitäten“, Bultmann 2016, online) gesehen wird. Unter die prominentesten Kritiker*innen dieses Differenzierungsbestrebens fallen beispielsweise die Soziologen Michael Hartmann oder Richard Münch; weitere kommen aus dem gewerkschaftlichen Umfeld oder dem Bund demokratischer Wissenschaftler*innen wie Torsten Bultmann.

Befürchtet wird von diesen Kritiker*innen, dass bestehende Unterschiede in der Ausstattung von Universitäten weiter verstärkt und „schwächere“ Universitäten erst gar keine Chance auf die ausgeschriebenen Fördermittel hätten. Ge-

²⁷ Diese Positionen finden sich in der zitierten Broschüre zur Exzellenzinitiative, herausgegeben von den zur Umsetzung beauftragten DFG und WR sowie Vertreter*innen der Politik, vgl. DFG et al. ⁵2013.

stützt wird diese Befürchtung von der Tatsache, dass bereits jetzt eine signifikante Konzentration von erfolgreichen Anträgen und Mitteln an Universitätsstandorten in Süddeutschland bei entsprechender Vernachlässigung ostdeutscher Standorte zu indizieren sei (vgl. Hartmann 2013 online).

Der Rhetorik, bestehende Unterschiede lediglich sichtbar und die Rahmenbedingungen für Universitäten mit dem Potential zu Spitzenforschung verbessern zu wollen, unterstellt Bultmann gar eine normative Kraft des Faktischen, die das Bestreben legitimieren solle, absichtlich ein „Zwei-Klassen-Hochschulsystem“ zu kreieren und dieses als „quasi naturwüchsige [...] Gegebenheit erscheinen zu lassen (Bultmann 2007, 12). In Folge würden diese Unterschiede dann auch, so stimmt eine Vielzahl von Kritiker*innen überein, über die EI weiter reproduziert, da eine Förderung von Spitzenforschung die Rahmenbedingungen für eben diese verbessere und damit wiederum die Chance auf weitere erfolgreiche Antragsstellungen erhöhe: Wer hat, dem wird gegeben. Zudem verbessere der gewonnene Vorteil in der Ausstattung mit Ressourcen auch die Ausgangsposition für das Einwerben weiterer Drittmittel – ein Effekt, den auch die DFG bestätigt, wie Bultmann betont. Damit aber, so Bultmann, werde auch einer Teilprivatisierung der Finanzierung von Hochschulen die Tür geöffnet (vgl. ebd.).

Diese Reproduktion von Ungleichheit, so führt Hartmann aus, werde auch auf einer Ebene des Symbolischen fortgeführt: Auch die Reputation als Exzellenzuniversität zu gelten, ziehe eine nicht nur funktional-horizontale, sondern durchaus auch vertikale Differenzierung der Universitäten nach sich (vgl. Hartmann 2013, online).

Eine Reihe von in der Wissenschaft Tätigen bekundet darüber hinaus ihren Unmut an der EI in einer gemeinsam verfassten Petition, in der sie neben den schon erwähnten Kritiken auch auf die Auswirkungen im konkreten Forschungsalltag zu sprechen kommen: Die EI befördere „den Trend zu Pseudo-Märkten“ und stelle die Wissenschaft und Forscher*innen in einen Dauerkonkurrenzkampf zueinander. Die geforderte Projektorientierung befördere zudem prekäre Arbeitsverhältnisse und eine „Fassadenkultur der Antragstellung“ (Gemeinsame Petition 2016, online).

Zwar, so könnte diesen Kritiken entgegengehalten werden, handelt es sich bei der Exzellenzinitiative gerade nicht um eine Maßnahme, die auf strukturelle Veränderungen der Universitäten abzielt. Da sie nicht an die finanzielle Grundausstattung der Universitäten rührt, sondern lediglich zusätzliche Mittel zur Ver-

fügung stellt, folgt die EI gerade nicht der klassischen Logik einer Umstellung auf leistungsorientierte Finanzierung (vgl. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Exzellenzinitiative der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften 2010, 36).

Allerdings, so beteuern die kritischen Positionen zur EI einhellig, sei diese finanzielle Grundausstattung der deutschen Universitäten seit Jahren völlig unzureichend. Auch in Deutschland hielt die Finanzierung der Hochschulen mit den stetig steigenden Studierendenzahlen nicht Schritt (vgl. Quaißer 2014, 197). Unabhängig des Beitrages der Exzellenzinitiative zu diesem Umstand ist außerdem tatsächlich eine Verschiebung des Verhältnisses von Dritt- und Grundmitteln in der Finanzierung der Hochschulen feststellbar: Während sich für 1990 noch ein Verhältnis von 16,1 Prozent (Drittmittel) zu 81,6 Prozent (Grundmittel) feststellen lässt, zeigt Quaißer für 2011 ein Verhältnis von 28,8 Prozent (Drittmittel) zu 63,9 Prozent (Grundmittel) (vgl. Daten des Statistischen Bundesamtes zit. in Quaißer 2014, 184f.).

Für die Herkunft der Drittmittel zeigt Quaißer allerdings auf, dass es sich auch bei diesen Drittmitteln zu einem Großteil um öffentlich bereitgestellte Mittel handelt:

„entweder direkt vom Bund oder den Ländern oder über die öffentlich finanzierte Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Hinzu kommen Mittel aus europäischen Förderprogrammen, nur rund ein Fünftel kommt aus privaten Quellen (der gewerblichen Wirtschaft)“ (ebd.).

Die großen Veränderungen in Bezug auf die Finanzierung der deutschen Hochschulen betreffen damit nicht in erster Linie die Herkunft der Mittel, sondern vor allem die Logik der Vergabe. Und dies wiederum ist auch anhand der EI ablesbar: Auch diese speist sich aus öffentlichen Mitteln, die über ein kompetitives Verfahren vergeben werden. Auch die EI bildet damit einen Beitrag zur Verschiebung steuerungspolitischer Ideen. Wenngleich die Einsetzung der EI in keinem direkten Zusammenhang mit der finanziellen Grundausstattung der Universität steht, trägt auch sie so implizit zu einer Verschiebung der Vorzeichen für die Einwerbung (zusätzlicher) finanzieller Mittel bei. Zusätzlich muss angenommen werden, dass sehr wohl strukturelle Veränderungen an den Universitäten zu erwarten sind, wo mangels ausreichender anderer finanzieller Mittel auf kompetitiv vergebene Zuweisungen zurückgegriffen werden muss.

Die Eintragung der EI in diesen Kontext macht denn auch deutlich, dass auch über eine einzelne Maßnahme wie der EI, wie Ash schreibt, mit relativ wenigen Mitteln große Veränderungen gezeitigt werden können (vgl. Ash 2010, 264).

1.5 Zwischenfazit: Welche Ökonomie? Welche Bildung?

Das vorangestellte Kapitel hatte zum Ziel, einen Überblick über die zentralen Entwicklungslinien jüngerer österreichischer (sowie bundesdeutscher) Hochschulpolitik zu geben und Akteur*innen, Reformintentionen, Umsetzungsstand sowie Eckpfeiler der ausgelösten Debatten zu benennen. Vor allem hinsichtlich der Auseinandersetzungen zwischen Befürworter*innen und Kritiker*innen der Reformen hatte sich dadurch ein äußerst disparates Feld an Argumenten und zugrunde liegenden Kriterien eröffnet, welches einen Eindruck davon vermittelt, warum der von Ricken bemerkte „nun seit einiger Zeit ausgetragene Streit darum, was an und in den Universitäten passiert“ (2014, 9), so schwer zu lösen scheint.

Ein nochmaliger Verständigungsversuch scheint Not zu tun, um die zur Disposition stehende Erklärung eines ökonomischen Primats der skizzierten Reformen zu klären. In den folgenden Ausführungen soll jedoch vorgeschlagen werden, dass der Begriff der Ökonomie für sich genommen noch keine Erklärungskraft besitzt und er damit nicht oder nur unter weiterer Präzisierung als Spezifikum der seit den 1990er Jahren wahrgenommenen Reformen dienen kann. Darüber hinaus sollen aber auch weitere Zugänge eröffnet werden, die der Zusammenfassung der dargestellten Reformen unter einer, häufig als Phase bezeichneten Klammer Plausibilität verleihen. Es gilt also einerseits, die Rede von Ökonomisierung zu präzisieren; andererseits aber auch die Notwendigkeit weiterer Kriterien zu diskutieren, die das Verbindende der dargestellten Reformen herausstellen.

Mit der Frage der Beurteilung als Ökonomisierung ist unweigerlich die Frage nach einem Kriterium und der Begriffsbestimmung des Ökonomischen aufgeworfen. Eine etymologisch inspirierte Begriffsbestimmung, von griechisch *oikonomía*, welche zunächst lediglich auf Verfahren zur Verwaltung des Hausbestandes zielt(e) (vgl. Kluge ²⁵2011, 668), scheint aber wenige inhaltliche Anhaltspunkte zu liefern. Auch der Umstand, dass die Ökonomie als Disziplin in unterschiedliche Perspektiven und Schulen zu ordnen ist, lässt die Aussagekraft eines universalen Begriffes *der* Ökonomie zur Bestimmung von Verhältnissen oder Sachverhalten bezweifeln. Die Ökonomie zeichnet eben keinen *Bestand*

bestimmter Sachverhalte aus; vielmehr, so in der Fassung von Prausmüller et al., könne „alles [...] ökonomisch betrachtet werden, und damit ist man noch nicht unbedingt ein profitgieriges Wesen“ (2005, 12). Etwas als ökonomisch zu bezeichnen, sieht sich damit vor ein zweifaches Problem gestellt, nämlich einerseits, wann etwas unter ökonomischen Kategorien gefasst, andererseits aber auch mit welchen Kategorien operiert wird.

Diese trivialen Vorüberlegungen könnten in der Tat auch einen Erklärungsansatz der schwierigen Auflösbarkeit der skizzierten konfligierenden Positionen zur Beurteilung der Hochschulreformen bilden. Einerseits nämlich, so wurde deutlich, werden diese von ihren Promotor*innen bisweilen gar nicht als ökonomisch inspiriert gefasst, obwohl die deskriptive Ebene bei Reform*innen wie Kritiker*innen eine durchwegs ähnliche Beschreibung der Situation an den Universitäten sowie des hochschulpolitischen Mengengelages zeigte. Ein eindringliches Beispiel dafür lieferte die Auseinandersetzung um das UG 2002, in der die Verfasser*innen der Studie zur Autonomisierung der Universitäten – die „Arbeitsgruppe Erweiterte Autonomie“ – bis ins Detail und bis zum Rückbau der Strukturen von Mitbestimmung eine deckungsgleiche Einschätzung über die bisherigen Reformen und ihre Konsequenzen skizzieren wie ihre Kritiker*innen; sich dennoch aber dem Begriff der Ökonomisierung zur Kategorisierung dieser Vorschläge verwehrt. So heißt es in der Einleitung zur Studie:

„Die Neunzigerjahre bringen – später als in vielen vergleichbaren Ländern – einen Paradigmenwechsel. Modernisierung könnte das Leitwort dieser Phase der Universitätsentwicklung, Ökonomisierung soll es nicht sein. Die Universitäten sollen effizienter, effektiver, ‚unternehmensähnlicher‘, wirtschaftsnäher werden“ (Titscher et al. 2000, 17).

Hier wird also ein Bild einer Phase gezeichnet, deren Reformen durchaus die Intention stärkerer Wirtschaftsnähe zugeschrieben wird, ohne allerdings deswegen von Ökonomisierung sprechen zu wollen, wohingegen Kritiker*innen genau diesen Umstand als wesentlich für die beschriebene Zeit herausstellen:

„Insgesamt“, so z.B. Pasqualoni, „zeichnet sich seit den 1990er Jahren eine verstärkte Öffnung der Universität gegenüber dem Wirtschaftssystem ab, eine Entwicklung, die im Kontext eines allgemeineren Primats der Ökonomie vonstatten geht“ (2005, 104).

Nur die festgestellte vage inhaltliche Fassung des Begriffs der Ökonomie sowie die fehlende Verständigung über diesen können eine derart unterschiedliche

Verwendung des Begriffes zur Bezeichnung des gleichen Sachverhaltes erklären.

Eine fehlende begrifflich-programmatische Bestimmung relativiert die Rede von Ökonomie und vor allem deren prozessualen Aspekt als proklamierte Ökonomisierung zudem auch in historisierender Hinsicht. So konnte mit Tenorth (2014) in der Auseinandersetzung um die Bologna-Reform und spezifischer der daran gebundenen häufig attestierten Nutzenorientierung im Begriff der Employability gezeigt werden, dass der verbundene Aspekt der Qualifizierung durchaus bereits in der Realität der preußischen Hochschulreform wiederzufinden ist. Universitäten hatten bereits hier eine (auch) qualifizierende Funktion übernommen; soll diese Funktion aber nun dem Begriff der Ökonomisierung verbunden werden, so müssten auch die humboldtschen Hochschulreformen (zumindest in diesem Bereich) als ökonomisch motivierte gelten.

Auch für die jüngere Geschichte und gar für die retrospektiv in erster Linie als von sozialdemokratischen Ideen inspirierte Reformphase der 1970er Jahre konnten wirtschaftspolitische Überlegungen und Kennziffern als bestimmende Momente der hochschulpolitischen Veränderungen ausgemacht werden: Zumindest gilt es als plausibel und äußerst wahrscheinlich, dass der sprunghafte Anstieg der Studierendenzahlen Ende der 1950er Jahre sowie ein abflauendes Wirtschaftswachstum *maßgeblich* für die Beendigung der langen universitätspolitischen Stagnationsphase nach dem Zweiten Weltkrieg (mit) verantwortlich zeichnen. Und auch die Reformen der 1970er Jahre hingen wie gezeigt mit wirtschaftspolitischen Erwägungen im engeren (Fachkräftemangel) sowie weiteren Sinne (demographischer Wandel) zusammen; darüber hinaus ruhen ihre gesellschaftspolitischen Erwägungen auf den noch relativ günstigen konjunkturellen Entwicklungen Anfang der 1970er Jahre auf.

Über die unternommene historische Kontextualisierung von Reformmotiven und -Intentionen wird demnach deutlich, dass das Prädikat Ökonomisierung nicht ohne weiteres als Alleinstellungsmerkmal der gegenwärtigen Reformphase in Anspruch genommen werden kann. Ein Vergleich von Reformen müsste dagegen Kriterien oder Bedeutungsdimensionen weniger des Ökonomischen schlechthin als vielmehr bestimmter ökonomischer Schulen ausmachen und diese wiederum zu einer proklamierten Universitäts- oder Bildungsidee in Bezie-

hung setzen,²⁸ um dann gegebenenfalls ein „Mehr“ oder „Weniger“ an ökonomischem Einfluss bestimmen zu können.

Für den weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung muss also das Anliegen dahingehend präzisiert werden, dass nicht die Bestimmung einer (historischen) Verlaufsphase von Prozessen der Ökonomisierung im Verhältnis zu einer bestimmten Bildungsidee im Fokus stehen wird (und kann). Stattdessen wird der Einfluss des Ökonomischen über eine Analyse der *spezifischen* Funktions- und Wirkmechanismen *derzeit* prägender Reformintentionen und hegemonialer wirtschaftspolitischer Ideen auf die *gegebenen* universitären Verhältnisse analysiert.

Dafür soll es aber nicht dabei bleiben, lediglich einen wie immer gearteten wirtschaftlichen Einfluss zu konstatieren. Ohnehin wäre dies unter den gegenwärtigen Bedingungen auch ein müßiges Unterfangen, insofern es dafür wohl auch nur wenig Analyseaufwand bräuchte: Über weite Strecken liegen die an die Universitäten herangetragen, auch wirtschaftspolitisch motivierten Erwartungen in den skizzierten Reformpapieren offen zu Tage, sei es nun in Form von Arbeitskräftequalifizierung, Standortsicherung oder Wettbewerb. Es handelt sich also um weitestgehend offen ausgegebene Losungen, die häufig gar nicht erst „aufgedeckt“ werden müssen.²⁹

Die Intention ist es dagegen, eine *spezifisch neue Qualität* in Funktions- und Wirkungsweise der vorgestellten Reform(mechanismen) zu erarbeiten, die diese letztlich auch inhaltlich zu einer „Phase“ seit den 1990er Jahren zu verbinden vermögen. Eine solche Stoßrichtung wird auch bereits in einigen der skizzierten reformkritischen Stellungnahmen deutlich: In der Frage, *warum* in der gegenwärtigen Reformoffensive genau auf diese oder jene Mechanismen zurückgegriffen wird, geht es eben genau um die *spezifische Qualität* eben dieser sowie die Verbindung mit einer *spezifischen* wirtschaftspolitischen Stoßrich-

²⁸ Vorstellbar wäre beispielsweise, die bereits angesprochene Frage der Qualifizierungsfunktion als Kriterium aufzugreifen, um herauszustellen, inwiefern diese Funktion einer Sphäre des Ökonomischen und nicht des (universitären) Bildungsgedankens zuzuordnen wäre, um in Folge unterschiedliche Reformphasen sowie wirtschaftspolitische Paradigmen daraufhin zu überprüfen, welchen Wert sie auf Qualifizierung legen.

²⁹ Damit soll freilich nicht das Verdienst jener reformkritischen Theoretiker*innen geschmälert werden, die auf diese Motive hinweisen und sie auch über die Analyse weniger zugänglicher Papiere offen legen (so beispielsweise in ihren Hinweisen auf das GATS-Abkommen, vgl. die Stellungnahmen von Bernhard 2009 oder Liesner 2009 in Kap. 1.3 sowie die Analyse der europäischen Reformagenda im Kontext der Lissabon-Strategie oder die Einbettung der Reformen in eine „europäische Reformagenda“ wie durch Prausmüller et al. 2005). Auch in diesen kritischen Repliken geht es aber zumeist bereits um die Frage nach einer spezifischen Gestalt der Reformen und weniger um das „Belegen“ eines wirtschaftlichen Einflusses.

tung. Die Fragerichtung zielt also einerseits auf eine den Reformen zugrunde liegende Logik sowie andererseits auf einen Abgleich mit bestimmten wirtschaftspolitischen Zielsetzungen. Zentrale Motive bildeten dabei bislang beispielsweise die Rücknahme öffentlicher Verantwortung, Liberalisierungstendenzen in Bezug auf die Finanzierung oder die Verschiebung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen auf lokale sowie transnationale Ebenen. Es sind dies Motive, die immer wieder bereits angeklungen sind und somit bereits auf die verbindenden Elemente zwischen den Reformen verweisen. In einem Folgeschritt wird zudem auch der Bezug auf die foucaultschen Gouvernementalitätsstudien den Versuch darstellen, diese Motive im Kontext eines bestimmten Verständnisses von Ökonomie verständlich zu machen.

Zwar muss Vogel in seiner Kritik am bildungswissenschaftlichen Bologna(-kritischen) Diskurs dahingehend Recht gegeben werden, dass von Seiten der Kritiker*innen (und dies trifft auch auf die reformkritischen Positionen zum UG und zur EI zu) nur selten alternative Erklärungsversuche neben der Unterordnung der Reformen unter wirtschaftspolitische Überlegungen gesucht werden. Vogel ortet darin ein Vorgehen, ökonomische Überlegungen vorschnell als bereits bekannte Erklärungen vorauszusetzen, anstatt von einer Hypothese auszugehen, die es erst zu überprüfen gelte. Damit entstehe, so Vogel weiter, ein „theoretisches Netz“, welches es schließlich ermögliche, unterschiedliche Reformelemente „in einen Gesamtzusammenhang“ zu stellen, dessen theoretische Schwäche aber vor allem darin liege, keine fundierten „sozialwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen, bildungsökonomischen, sozialphilosophischen oder erziehungswissenschaftlichen Theorierahmen“ als verbindende Erklärung aufweisen zu können (Vogel 2014, 108f.). Dieser Kritik muss allerdings entgegengehalten werden, dass schon die bisherige Darstellung der Reformen gezeigt hat, dass selbst dort, wo sich die Kritik an *einzelnen* Mechanismen unterschiedlicher Reformen entzündet hat (und nicht etwa bereits von einem ökonomisch motivierten Gesamtzusammenhang aller bildungsreformerischen Bestrebungen ausgegangen wurde), Parallelen zwischen den Mechanismen selbst sowie in ihren Bezügen auf ähnliche wirtschaftspolitische Überlegungen evident sind.

Auch unter gegebener Positionenvielfalt lassen sich also bereits an dieser Stelle inhaltliche Querverweise sowie ähnliche wirtschaftspolitische Begründungen der vermeintlich getrennt auftretenden Reformen erkennen. Es scheint damit legitim, an dieser Stelle einen schlüssigen Zusammenhang in den Wirkungs- und Funktionsmechanismen der Reformen zu vermuten. Die Reformen

und die daran sich bindenden Kritiken sollen deshalb im Folgenden nun weiter als jener „Gesamtzusammenhang“ verfolgt werden, den Vogel kritisiert, um so die zugrunde liegenden Rationalität(en) in ihrer neuen Qualität weiter zu analysieren. Nachdem die Reform(mechanism)en bislang in ihrer Eigenständigkeit dargestellt und diskutiert wurden und Vogels Kritik an einer deduktiven Übertragung des Ökonomismusvorwurfs damit der Wind aus den Segeln genommen sein sollte, wird nun letztlich auch auf solche Positionen zurückgegriffen, welche die Reformen als Ganze und als *gemeinsamen* Reformprozess betrachten. Es wird damit auch der Blick für jene theoretischen Fundamente des Diskurses geöffnet, welche Vogel aus nicht gänzlich nachvollziehbaren Gründen zu vermischen angibt.

Geschöpft wird dabei fast ausschließlich aus jenem Bereich von Positionen, die sich kritisch oder ablehnend mit den Reformen auseinandersetzen, soll es letzten Endes doch um die Frage der Perspektivierung von Kritik und der Möglichkeit hinsichtlich dieser bestimmten Perspektivierung der Reformen gehen.

2. Zur Rationalität einer Reformphase

2.1 Finanzierung und Legitimationsdruck

Es ist naheliegend, sich in der Bestimmung der Funktionsweisen und verbindenden Logik der dargestellten Reformen zunächst der Frage der Finanzierung der universitären Einrichtungen zuzuwenden, bildet(e) dieses Feld doch einen Schwerpunkt der öffentlichen wie fachlichen Auseinandersetzung und vor allem auch eine jener großen Schrauben, an der in allen drei dargestellten Reformprojekten – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und Form – gedreht wird. Ungleich schwieriger sind allerdings Funktions- und Wirkungsweise der eingesetzten Mechanismen zu bestimmen.

Zunächst ist nach den Auswirkungen der Reformen im Zeichen von Autonomisierung und Deregulierung im Verhältnis zur öffentlichen Finanzierung zu fragen. In gewisser Hinsicht und in unterschiedlichen Ausmaßen lässt sich hier tatsächlich ein sukzessiver Rückzug des Staates in der Bereitstellung öffentlicher Mittel und damit eine höhere Bedeutung privater Geldgeber*innen – auch über den deutschsprachigen Raum hinaus – empirisch belegen. So weist eine Studie im Auftrag der Europäischen Union aus dem Jahr 2010³⁰ darauf hin, dass der Anteil der von Universitäten eingeworbenen Drittmittel unter Zusammenfassung mehrerer OECD-Länder im Durchschnitt von 15 Prozent im Jahr 1995 auf 21 Prozent im Jahr 2008 gestiegen ist.³¹ Bezogen auf den deutschsprachigen Kontext wurde bereits in Kapitel 1.4 zur Exzellenzinitiative darauf verwiesen, dass der Anteil an Drittmittel auch für das Budget deutscher Universitäten einen immer höheren Stellenwert einnimmt; und auch Zahlen aus dem österreichischen Kontext bestätigen diesen Trend zumindest im Kleinen: Auch hier kann – mit Schwankungen über die Jahre – für den Anteil der Drittmittel am universitä-

³⁰ Studie im Auftrag der Europäischen Union, durchgeführt von CHEPS, der Universität London sowie technopolis 2010, zit. nach Elias/Pöchlhacker-Tröscher 2012, 18. Elias/Pöchlhacker-Tröscher begründen diesen globalen Trend ebenso mit den bereits bekannten Motiven von „verstärkte[r] Leistungs- und Wettbewerbsorientierung bei der Mittelvergabe“ zugunsten einer Erhöhung von „Effektivität und Effizienz“ (ebd.).

³¹ Zu berücksichtigen seien den Autor*innen zufolge dabei allerdings unterschiedliche Entwicklungstendenzen je nach Länderstrategie: „Entsprechend diesem Trend ist in vielen Ländern der Anteil des so genannten General University Funds (GUF), der die allgemeine, nicht projektbezogene Finanzierung der Universitäten durch den öffentlichen Sektor (in Österreich: Bund) umfasst, in den vergangenen zwei Jahrzehnten zurückgegangen. Am stärksten ist dieser Rückgang in Australien, Dänemark, Finnland und Großbritannien. Demgegenüber stabilisiert sich der Anteil des GUF in Ländern wie Norwegen (74%), Schweden (64%) und der Schweiz (80%)“ (Pöchlhacker et al. 2012, 18 bezugnehmend auf eine Studie von TIP *Technology Information Policy Consulting* aus dem Jahr 2007).

ren Gesamtbudget im Zeitraum von 2007 bis 2013 eine Steigerung um einen Prozentpunkt auf 16,5 Prozent festgemacht werden (vgl. Österreichischer Forschungs- und Technologiebericht 2015, 78). Im Zuge der Recherchen zu dieser Arbeit musste allerdings festgestellt werden, dass Zahlen über die Zusammensetzung des Budgets an den österreichischen Hochschulen hinsichtlich eines Vergleichs über einen längeren Zeitraum kaum zentral erfasst zu sein scheinen. Abseits dieser weitestgehend fehlenden Erfassung der Entwicklung von Drittmitteln ist zudem auch die Dokumentation der unterschiedlichen Quellen der Zuwendungen bisweilen problematisch:

Drittmittel setzen sich aus öffentlich (!) vergebenen Mitteln nämlich genau so zusammen, wie aus unterschiedlichen privaten Mitteln, Geldern öffentlich-rechtlicher oder auch privatrechtlicher Stiftungen wie auch klassischen Unternehmensgeldern zur Auftragsforschung. Bisweilen werden auch Umsätze aus eventuellen Studiengebühren sowie der Vermietung von Infrastruktur oder Liegenschaften in Universitätsbesitz mit einberechnet (vgl. Österreichischer Forschungs- und Technologiebericht 2015, 75ff.). Für Österreich lässt sich hier lediglich festhalten, dass sich auch im Bereich der Drittmittel der überwiegende Teil aus im weitesten Sinne *öffentlichen* Mitteln speist oder zumindest über einen gesetzlich festgelegten Auftrag vergeben wird. Seit 2007 liegt der Anteil der Mittel aus dem Unternehmenssektor „lediglich“ zwischen einem Fünftel und einem Viertel der gesamten Drittmittel (2013: rund 26 Prozent), wobei sich die größten Einbrüche mit den Rezessionsjahren nach 2008 decken. Der Rest der Gelder kommt (jeweils für das Referenzjahr 2013) vom Bund (4,1 Prozent), von der EU (13,9 Prozent), den Ländern (5,6 Prozent), Gemeinden (0,5 Prozent), dem FFG³²(8,5 Prozent) und FWF³³ (25 Prozent); 16,3 Prozent fallen unter den Bereich „Sonstiges“ (vgl. Österreichischer Forschungs- und Technologiebericht 2015, 78).

Für die Frage inhaltlicher Einflussnahme gelte es aber auch im privatwirtschaftlich finanzierten Sektor noch einmal nach der Form der finanziellen Kooperation zu unterscheiden (wie beispielsweise nach Geldern aus Stiftungen, Spenden, Sponsoring, Public Private Partnerships, Forschungsaufträgen). Neben dieser fehlenden Differenzierung gibt es aber zudem auch für *einzelne* Verträge zwischen Universitäten und nichtstaatlichen Geldgeber*innen in Österreich (vgl.

³² Die Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft FFG ist „die nationale Förderstelle für wirtschaftsnahe Forschung in Österreich“ (vgl. <https://www.ffg.at/>, letzter Aufruf: 27. Februar 2017).

³³ „Der Wissenschaftsfonds FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung) ist Österreichs zentrale Einrichtung zur Förderung der Grundlagenforschung“ (vgl. <https://www.fwf.ac.at/de/ueber-den-fwf/leitbild/>; letzter Aufruf: 27. Februar 2017).

ORF Science 2016, online) und auch in den meisten Bundesländern Deutschlands keine Offenlegungspflicht (vgl. Pauli 2016, online; vgl. auch Fußnote 33).

In den Recherchetätigkeiten im Zuge dieser Arbeit konnten daher weder eine Gesamtdarstellung noch eine differenzierte Aufschlüsselung solcher an die Universitäten fließenden privaten oder privatwirtschaftlichen Zuwendungen gefunden werden. Ohnehin wären aber selbst dort, wo wirtschaftliche Kooperationen offen zu Tage liegen, Sinn und Unsinn von Kooperationen noch immer – z.B. im Sinne einer oft von Studierenden eingeforderten Praxisnähe – zu diskutieren. Mangels einer genauer Bestimmbarkeit der Herkunft der privaten Drittmittel muss deshalb auf eine differenzierte Debatte möglicher inhaltlicher Einflüsse privat(wirtschaftlich)er Interessen verzichtet werden.

Dennoch sollen die Befürchtungen über inhaltliche Einflussnahmen nicht übergangen werden, speisen sich diese doch mittlerweile aus einer Reihe von Erfahrungen aus dem universitären Alltag: Lehrveranstaltungen in Kooperation mit Unternehmen, eine Vielzahl von eingerichteten Stiftungsprofessuren – ein Phänomen, das vor allem in Deutschland sehr verbreitet ist und schrittweise auch in Österreich Fuß zu fassen scheint³⁴ –, Forschungsk Kooperationen oder die Einsetzung von Universitätsräten, in denen nun (unter anderem) auch Unternehmer*innen über zentrale universitätspolitische Entscheidungsbefugnisse verfügen, nähren diese Befürchtungen (für Beispiele und Diskussionen möglicher interessegeleiteter privatwirtschaftlicher Einflussnahmen in diesen Bereichen siehe z.B. Liesner/Lohmann 2007; Prantl 2004; Brüchert 2010; Saller 2009; Fußnote 33).

Für den Zusammenhang dieser Arbeit und das Argument einer spezifischen Form des strukturellen Umbaus des universitären Sektors soll in Folge aber ein anderes Motiv fokussiert werden, welches auch im reform- und ökonomisierungskritischen Diskurs einen zentralen Punkt der Kritik bildet: Als wesentliche Veränderung der Finanzierungsstrukturen ist nämlich weniger eine Veränderung der Quellen als vielmehr des Vergabemodus von Mitteln auszu-

³⁴ Für Deutschland dokumentiert die Webseite „www.hochschulwatch.de“ als gemeinsames Projekt von „Transparency International Deutschland“, der „taz“ und dem „freien Zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)“ Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen – darunter auch die Einsetzung von Stiftungsprofessuren, weil eine deutschlandweite gesammelte Offenlegung von Kooperationen dieser Art von offizieller Seite fehlt. Auch in Österreich gibt es keine gesetzliche Verpflichtung auf eine solche Offenlegung, allerdings auch kein vergleichbares Projekt wie www.hochschulwatch.de. Ausschreibung und Einsetzung von Stiftungsprofessuren erfolgen hier über die österreichische Forschungsförderungsgesellschaft FFG, welche erst einige wenige Stiftungsprofessuren auflistet, siehe: www.ffg.at/programme/stiftungsprofessuren (letzter Aufruf: 15.7.2019).

machen, welcher vor allem über eine Stärkung der kompetitiven und indikatorenbasierten Verteilung gekennzeichnet ist. Tatsächlich besteht der Großteil der finanziellen Ausstattung der Universitäten nach wie vor aus einem öffentlich zur Verfügung gestellten Grund- oder Globalbudget. Darüber hinaus speisen sich auch die eingeworbenen Drittmittel zu einem Großteil aus öffentlichen Geldern.

So wurde bereits anhand der deutschen Exzellenzinitiative deutlich, dass es sich hier einerseits um ein im weitesten Sinne staatlich (als Kooperation von Bund und Ländern) lanciertes Programm handelt, das andererseits auch über die im öffentlichen Auftrag agierende Deutsche Forschungsgesellschaft und den Wissenschaftsrat im Zuge fachlicher Peer-Review-Prozesse öffentliche Mittel vergibt. Auch die Zusammensetzung der Drittmittel in Österreich (siehe oben) beweist: Von einem Rückzug des Staates bei gleichzeitiger Übernahme seiner Funktion durch privatwirtschaftliche Akteur*innen kann so einfach nicht gesprochen werden. Vielfach wird auch in der Literatur darauf hingewiesen, dass es daher missverständlich sei, von einem Rückzug des Staates zu sprechen; vielmehr gehe es um eine Reorganisation desselben und seiner Aufgaben (vgl. bspw. Prausmüller et al. 2005, 53; Liesner/Lohmann 2007, 17). Anstatt von einem klassischen „Ausverkauf“ oder einer Privatisierung von Bildung zu sprechen, wird von entsprechenden Kritiker*innen daher vorgeschlagen, den dargestellten Umbau eher als eine Strategie zu betrachten, die Vergabestrukturen selbst marktförmig nach den Prinzipien des Wettbewerbs auszurichten, um also „eine wettbewerbliche Steuerung [zu] etablieren, wobei die Finanzmittel nach wie vor aus dem öffentlichen Sektor kommen“ (Quaißer 2014, 198). Wettbewerbliche Vergabe und vermeintliche Effizienz sind also die Prinzipien, welchen die diskutierten Reformen beispielsweise über die Einführung eines anteilmäßigen formelgebundenen Budgets (UG 2002) oder in einer veränderten Forschungsförderung (Exzellenzinitiative) folgen.

Als Referenz- oder Orientierungspunkt solcher Ideen wird vielfach auf das Konzept des New Public Management verwiesen; ein Modell, welches auf die Restrukturierung des öffentlichen Sektors und öffentlich bereitgestellter Angebote über die Einführung oder Übersetzung privatwirtschaftlich orientierter Prinzipien zielt. Als zentrales Moment definiert Pelizzari dabei

„die Ökonomisierung der Binnenstruktur von Bildungsinstitutionen, d.h. die Einführung betriebswirtschaftlicher Instrumentarien in deren Verwaltungsabläufe (Staats-privatisierung): Ohne dass sich grundsätzlich an den Eigentumsverhältnissen etwas ändert, werden nach den Leitsätzen des *New Public Management* die Hochschulen

künstlichen Anreizsystemen und Quasi-Märkten ausgesetzt, ‚leistungs-gerechte‘ Finanzierungsmodelle und marktpreissimulierte Kosten-Ertrags-Kalküle aufgebaut, Führungstechniken wie ‚Kunden‘- und Ergebnisorientierung, Controlling, Qualitätssicherung und Evaluation eingeführt“ (Pelizzari 2005, 83 f.; Hervorh. i.O.).

Interuniversitäre Konkurrenz um vermeintlich begrenzte Mittel ist daher ebenso als Konsequenz auszumachen wie auch die fortlaufende Notwendigkeit, sich unternehmerisch und selbstaktiv (vgl. Kapitel 2.4) um immer neue Mittel zu kümmern. Auch auf struktureller Ebene ist davon auszugehen, dass dies Auswirkungen auf die Forschungsinhalte hat, weil diese nun eine bestimmte antragstaugliche, messbare und zeitlich begrenzte Form einnehmen müssen (vgl. Kapitel 2.3 und Kapitel 2.4).

Als weiteres zentrales Instrument der kompetitiven Mittelverteilung fungieren zudem die abgeschlossenen Leistungs- und Zielvereinbarungen, wie sie seit dem UG 2002 die österreichischen und darüber hinaus auch bereits viele andere Hochschulstandorte prägen. Dabei treten Ministerium und Hochschulen (Leistungsvereinbarungen) einerseits sowie die Rektorate mit den Fakultäten (Zielvereinbarungen) andererseits in Verhandlung, um die zur Disposition stehenden Mittel an jeweils zu erbringende Leistungen zu koppeln. Anstatt also danach zu fragen, was für die Bestellung der universitären Prozesse von Lehre und Forschung gebraucht wird, sollen die Universitäten und Fakultäten schon prospektiv die Zuweisung von zur Verhandlung stehenden Mitteln über zu erwartende Ergebnisse rechtfertigen. Neben dieser Verschiebung des Fragehorizontes von *Was wird benötigt?* zu *Was könnt ihr bieten?* wird dieses Vertragsmanagement in der Literatur für eine Reihe weiterer Punkte kritisiert, die vor allem seine integrative Funktion betreffen. So argumentiert beispielsweise Bröckling, dass das Abschließen von Verträgen als neue Organisations- und Steuerungsstruktur auch deshalb gegenwärtig besondere Prominenz genieße, weil alle Beteiligten einen „gemeinsamen“ Aushandlungsprozess eingingen, der in einem Vertrag münde und zu dessen Einhaltung sich damit alle Beteiligten gleichsam selbst verpflichten würden (vgl. Bröckling ⁶2016, 130f.).³⁵

³⁵ Im Zuge seiner Analyse von neuen Unternehmensstrategien weist Bröckling darauf hin, dass sich das Vertragsprinzip auch auf eine Reihe weiterer gesellschaftlicher Sphären des Zusammenlebens ausbreite. Auch die Übertragung vertragstheoretischer Perspektiven auf pädagogische Verhältnisse erfährt mittlerweile immer wieder Reflexion in der Fachliteratur. Eine ausführliche gouvernementale Perspektivierung des Kontraktualismus liefert z.B. Agnieszka Dzierzbicka in ihrer Monographie *Vereinbaren statt Anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*, 2006.

Im Zuge dieser Leistungsvereinbarung sehen sich die Universitäten allerdings über die Konkurrenz zu den anderen Universitäten in einen „Quasi-Markt“ (Pelizzari, s.o.) gestellt. Von einem solchen spricht Pelizzari, weil erst die proklamierte Notwendigkeit des Sparens die Universitäten um begrenzte Mittel konkurrieren lässt. Er spricht in diesem Zusammenhang weiter von einem Motiv der „leere[n] Staatskassen“ (ebd., 84) das bemüht werde, um die Reformen zu rechtfertigen. Zusätzlich werde von Reformbefürworter*innen und -promotor*innen auf die mangelhafte Funktionsfähigkeit universitärer Strukturen verwiesen, deren Reformierung als Antwort auf die unzureichende finanzielle Ausstattung der Universitäten gesehen werde. Ähnliches stellt auch Bultmann bereits 1996 fest, wenn er schreibt, dass „[s]eit längeren schon [...] sich der Druck auf die Hochschulen [verstärkt], unter Bedingungen knapper Staatsfinanzen ihre Leistungsangebote ‚bewertbarer‘ zu machen – oder: anstatt nur über fehlende Mittel zu jammern, sich besser intern selbst zu optimieren“ (Bultmann 2014 [1996], 227).

Aber, so Bultmann weiter: „Es gibt kein unpolitisches Sparen“ (ebd., 225). Es ist damit ein Punkt benannt, der die Proklamation einer vermeintlichen Notwendigkeit und Alternativlosigkeit als ideologisches Schließmuster einer Argumentation erkennen lässt, welche – wie beispielsweise anhand der Befürworter*innen des UG 2002 deutlich wurde – nicht auf ihre wirtschaftspolitischen Implikationen reflektiert, auf Basis derer sich die Reformen erst als Notwendigkeit darstellen. Die wirtschaftspolitische Prämisse eines schlanken Staates wird schlicht nicht diskutiert; sie *ist* eine Notwendigkeit. Über weite Strecken ist so auch anhand der Argumentation der Arbeitsgruppe Erweiterte Autonomie (vgl. Kapitel 1.2) nachzuvollziehen, wie die gegenwärtigen Mängel der Universitäten dann scheinbar ausschließlich über eine Restrukturierung im Sinne des Wettbewerbs und höherer Rechenschaftslegung behoben werden könnten: Die „Überlast“ wird zum „Effizienzproblem“ umdefiniert (ebd., 236).

Eine weitere vieldiskutierte Implikation veränderter Finanzierungsmechanismen betrifft den Umstand einer verstärkten Rechenschaftslegung, welche an die Zuweisung von Geldern – paradigmatisch an den formelgebundenen Budgets ablesbar – gekoppelt wird. Weil, wie exemplarisch am Fall der Drittmittel gezeigt, bestimmte Indikatoren zusätzlich belohnt werden, wächst auch der Rechtfertigungsdruck einzelner Studiengänge und Disziplinen vor dem Rektorat. Notwendig hat dieses in der gegebenen Logik jene verstärkt nach deren Lukrativität für die zusätzliche Einwerbung von Mitteln zu bewerten (vgl. Brüchert 2010, 38). Die verstärkte Autonomie der Hochschulen sowie der Rektorate in

der Verwendung der finanziellen Mitteln stellt sich damit vielfach als „Scheinautonomie“ heraus, welche die Hochschulen „zwar aus der Bittstellerrolle gegenüber dem zuständigen Ministerium entlässt, ihnen aber nur umso heftigere Verteilungskämpfe innerhalb des eigenen Hauses beschert“ (Butterwegge o.J., online, 22).

Auch die binnenstrukturellen Veränderungen, für die zumindest die österreichischen Universitäten qua UG 2002 über weite Strecken selbst verantwortlich zeichnen, müssen sich zusehends an finanziellen Erwägungen orientieren. Viele der daran gebundenen Konsequenzen hängen dabei im Wesentlichen davon ab, was als Leistung oder Effizienz definiert wird, weshalb auch diesem Bereich im Folgenden eine kurze Replik gewidmet wird.

2.2 Restrukturierungen im Zeichen von Leistung, Transparenz und Qualität

Als „Kardinalproblem“ beschreibt Butterwegge die Frage, *wie* förderungswürdige Leistung denn zu definieren sei; eine Schwierigkeit, die bereits in Anschluss an die Debatte zur Exzellenzinitiative Erwähnung fand und die, wie dargestellt, einen zentralen Bezugspunkt für Prozesse der Restrukturierung von Forschungsförderungen bis hin zu universitätsinternen Prozessen bildet.

Verwiesen wurde dabei bereits auf eine generelle Zunahme von Evaluations- und Qualitätssicherungsbestrebungen einerseits und die sich verändernden Anforderungen an deren Form – im Sinne einer verstärkten output- und indikatorenbasierten Darstellung – andererseits. Beide Vorgänge werden dabei von Reformkritiker*innen oft kritisch betrachtet, wobei zunächst festzustellen ist, dass das Problem zumeist nicht in einem generellen Bestreben zu Evaluation und Transparenz gesehen wird. Eine verständliche Darstellung wissenschaftlicher Abläufe oder Ergebnisse bildet schließlich nicht zuletzt die Voraussetzung, um diese für Diskussion und Kritik zu öffnen sowie für und vor einer interessierten Bevölkerung transparent zu machen – gerade dort, wo es um die Verwaltung öffentlicher Gelder geht. So argumentiert auch Bultmann, dass Transparenz grundsätzlich begrüßenswert sei, auch im Sinne des „Anspruch[s] einer demokratischen Öffentlichkeit“, und wendet sich dabei gar gegen das „Totschlagargument“, Qualität sei unter keinen Umständen quantifizierbar (Bultmann 2004 [1996], 240). Das Problem ortet er vielmehr darin, dass es „aktuell keine offene Entscheidungssituation [gebe], in der herrschaftsfrei über die Anwendbarkeit theoretischer oder politischer Referenzkriterien für quantitative Daten verhandelt“ werde (ebd., 240). Nicht die Evaluationsbestrebungen und auch nicht un-

bedingt ihre Form seien also das Problem, sondern eine Situation, in welcher der Maßstab des Erfolgs und die daraus sich als adäquat ergebenden Mechanismen schlicht nicht mehr zur Verhandlung stünden. Ähnlich ortet hier auch Pelizzari eine Entpolitisierung, weil sich die genannten „Rationalisierungsstrategien nicht nach politisch diskutierten und gewählten Leistungsstandards richten“ würden (Pelizzari 2005, 92). Dagegen ordnet er die Orientierung an festgelegten Indikatoren, wie auch schon im Fall der forcierten Drittmittelinwerbung einer Strategie des New Public Management unter, deren Bestrebungen lediglich ein Benchmarking zugunsten der Vergleichbarkeit von Leistungen sei (vgl. ebd., 91). Die Instrumente dafür seien betriebswirtschaftlichen Finanzierungs- und Controllingverfahren entlehnt und würden wohl auch deshalb Objektivität und Rationalität verbürgen wollen (vgl. ebd., 92f.).

Verkürzt wäre es aber, diese Positionen zur proklamierten Entpolitisierung so zu verstehen, dass ökonomische Erwägungen politische Entscheidungsstrukturen von vornherein unterbinden würden. Zwar ist in gewissen Bereichen tatsächlich ein Rückbau von Mitbestimmungsstrukturen (also z.B. im inneruniversitären Bereich) zu erkennen und auch der Einfluss transnationaler Akteur*innen nimmt zu (wie im nächsten Abschnitt diskutiert). Nichtsdestotrotz handelt(e) es sich aber bei der Einsetzung der Reformen der letzten Jahre um Entscheidungen von (den gegebenen demokratischen Verhältnissen entsprechend) politisch legitimierten Entscheidungsträger*innen, bei Bologna gar um wiederholt (im Zuge der zweijährigen Konferenzen der Bildungsminister*innen) sich aktualisierende politische Willensbekundungen. In kritischer Absicht zu beobachten ist vielmehr, wie die Hegemonie der Orientierung an den von außen an die Hochschulen herangetragenen – und in diesem Kontext der Kritik also marktwirtschaftlichen – Erfordernissen, die Diskussionen um Dokumentation, Evaluation und Messung von universitären Forschungs- und Lehrprozessen prägt und diese damit eben nicht „herrschaftsfrei“ (Bultmann, s.o.) ablaufen.

Obwohl die Orientierung der Reformen an marktwirtschaftlichen Erfordernissen (z.B. in der Losung des verstärkten internationalen Wettbewerbs) in den Reformpapieren zumeist offen zu Tage liegt, wird darin kaum auf die sich daraus ableitende Eindimensionalität in der Begriffsbestimmung von Leistung und Qualität eingegangen. Unausgesprochen erfolgt häufig eine diffuse Ineinssetzung der Reformvorhaben mit „Qualität“ und eine damit einhergehende Bestimmung dieser durch wirtschaftliche Erfordernisse. Dass der Rede von Qualität zumeist keine eigenständige begriffliche Diskussion zugrunde gelegt wird, erfüllt sodann aber auch eine Funktion in rhetorischer Hinsicht. Denn: Was im

Namen der Qualität auftritt, kann nur schlecht kritisiert werden. „Am Ende läuft es immer auf Qualitätsbewertung zu“, konzediert Pasternack in einer kritischen Replik auf die indikatorenorientierten Evaluationsbestrebungen der deutschen Hochschulreformen und meint weiter: „Dabei wurde Qualität ebenso zum Kampfbegriff, zur Metapher und zum Verschleierungsinstrument. Der Ruf nach Qualitätsentwicklung wird seither immer dann besonders laut, wenn mit weniger Mitteln als zuvor Gleiches oder mit gleichen Mitteln mehr geleistet werden soll, [...]“ (Pasternack 2014, 191). Ähnliches konzediert Ribolits auch für eine Reihe weiterer gebräuchlicher Begründungsmuster der Reformen von „Notwendigkeit“ bis zu „Modernisierung“ (vgl. Ribolits o.J., o.S., online). Qualität, so auch Pongratz, werde eben nicht mehr „inhaltlich“ gefasst, sondern sei auf „einen schwankenden äußeren Maßstab bezogen: die Zufriedenheit von ‚Kunden‘“ (Pongratz 2015, 155).

Zur Exemplifizierung der angesprochenen Indikatoren soll an dieser Stelle das Beispiel der Wissensbilanzen herangezogen werden, die seit der Einsetzung des UG 2002 von den österreichischen Universitäten erstellt werden müssen.³⁶ Sie zielen darauf, die Leistungen der Universitäten, vor allem auch im Abgleich zu den zwischen Ministerien und Universitäten abgeschlossenen Leistungsvereinbarungen darzustellen: Neben einem narrativen Berichtsteil fordert das Universitätsgesetz eine Darstellung nach festgelegten Kennzahlen in den Wissensbilanzen; aufgeschlüsselt werden sollen dafür das „intellektuelle Vermögen, differenziert in Human-, Struktur- und Beziehungskapital“, sowie „die in der Leistungsvereinbarung definierten Leistungsprozesse mit ihren Outputgrößen und Wirkungen“ (§ 13 Abs. 4 UG 2002). Die das UG präzisierende Verordnung zur Ausgestaltung der Wissensbilanzen fordert dementsprechend eine Darstellung von Kennziffern, welche über die Lehrenden- und Studierendenzahlen, die Studiendauer und -abschlüsse, die Anzahl von Veröffentlichungen, die Anmeldungen von Patenten bis hin zum Abschluss von Lizenzen oder Verkaufsverträgen und zu einer Vielzahl weiterer Indikatoren reicht und beinahe alles zu erfassen trachtet, was sich messen und darstellen lässt (vgl. Wissensbilanz-Verordnung 2016).

Wenngleich die quantifizierende Form dieser Darstellung, mit Pelizzari und Bultmann übereinstimmend, nicht als vordergründiges Problem dargestellt werden soll, so scheint es dennoch diese Art der Aufschlüsselung zu sein, welche den Erfordernissen von Vergleichbarkeit und „Modernisierung“ am ehesten

³⁶ Darüber hinaus bildet aber z.B. auch die schon diskutierte Drittmittelquote ein solches Kriterium der Leistungsbeurteilung, indem eine hohe Drittmittelquote über zusätzliche Gelder im Zuge der Vergabe der Hochschulraumstrukturmittel (siehe Kap. 1.2) „belohnt“ wird.

zu entsprechen scheint. Es muss aber nicht erst die Frage der Messbarkeit von Bildungsprozessen oder des „Werts“ von generiertem Wissens gestellt werden, um nachvollziehen zu können, dass eine solche Vorgehensweise bisweilen problematische Nebeneffekte erzeugt. Die reine Darstellung der Anzahl von Veröffentlichungen beispielsweise sagt eben noch nichts über deren Inhalt oder gar Qualität und also eine tatsächlich erbrachte Forschungsleistung aus (vgl. Brüchert 2010, 41). Die strittige Passung mancher Indikatoren zur Erfassung der universitären Vorgänge muss dann aber auch die abgeschlossenen Leistungsvereinbarungen zwischen Universitäten und Ministerium in Frage stellen, wie Christoph Badelt, ehemaliger Rektor an der Wirtschaftsuniversität Wien, anmerkt: Die outputorientierten Kriterien könnten das „Produkt“ der Universitäten, über welches ein Vertrag abgeschlossen werden sollte, eben nur unzureichend fassen, was für ihn zeige, dass „eine naive Übertragung des Kontraktmanagements auf Universitäten nicht möglich ist“ (Badelt o.J., zit. nach Funovits 2009, 35).

In diesem Zusammenhang ist auch auf den von Kritiker*innen oft ins Feld geführten Druck auf jene Fächer und Disziplinen – vor allem im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften – zu verweisen, deren Leistungen besonders schwer in den vorgefassten Kriterien zu fassen sind und deren Resultate qua ihrer Struktur (heißt: ungleich schwereren monetären Verwertbarkeit) auch schwerer Drittmittel im Sinne von Unternehmenskooperationen einholen können (vgl. z.B. Prantl 2004, 72).

Auch auf Ebene des Lehrwesens bis hin zu den Curricula lässt sich eine Reihe von Transformationen mit einem ähnlichen Verfahren zur Gewinnung von Transparenz und Leistungs-„Wahrheit“ wiederfinden, sei es im Sinne einer stärkeren Modellierung der Studiengänge, über die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen oder die verstärkte Operationalisierung von Lernzielen und -kompetenzen. Auch hier belegen die erwähnten Wissensbilanzen, dass dabei häufig schon vorab feststeht, was als erfolgreich gilt: eine kurze Studiendauer und viele Abschlüsse (vgl. Wissensbilanz-Verordnung 2016). Dass auch hier (wie im interuniversitären Konkurrieren um Gelder) der Modus des Vergleichs zentral ist, zeigt nicht zuletzt das von den Bologna-Reformen vorangetriebene ECTS-Punktesystem. Dabei sollte der Verweis auf unterschiedliche Studierende, unterschiedliches Studierverhalten und unterschiedliche Inhalte genügen, um nachvollziehbar zu machen, dass die Zuteilung von ECTS-Punkten, welche die Echtzeitarbeitsstunden der Studierenden abbilden sollen, schwierig (wenn nicht

gar unmöglich) ist.³⁷ Zwar ist das erklärte Ziel dieses Mechanismus eine erhöhte Mobilität zwischen unterschiedlichen Studiengängen über die gegenseitige Anerkennung von Leistungen – wesentlicher Modus dieser Anerkennung bleibt aber der Vergleich erbrachter Credits.

Die skizzierte Kritik an den verstärkten Evaluationsbestrebungen und der Leistungsorientierung verbindet die Hochschulreformen indes auch mit ähnlichen Bestrebungen in anderen Bildungsbereichen, namentlich etwa mit den groß angelegten *large-scale*-Testungen wie TIMMS oder PISA im Schulbereich. Auch hier zielt die Kritik häufig auf ein verkürztes und formalisiertes Überprüfen und Messen, kurz auf ein positivistisches Verständnis von „Leistung“.

Der Faktor Zeit stellt damit in den Reformen des Studien- und Lehrwesens (Verkürzung und Strukturierung der Studiengänge, Zuweisung erbrachter Arbeitsstunden) einen der prägendsten Kriterien dar – was Bultmann gar von der „Durchsetzung eines rigiden Zeitregimes“ sprechen lässt (2004 [1996], 242).

Wenngleich also, zusammenfassend, die Reformbestrebungen an vermeintlicher Leistung, Transparenz und also Qualität orientiert scheinen, so zeigt sich, dass diese Schlagworte häufig einer sehr eindimensionalen Fassung quantifizier- und messbarer Indikatoren folgen. Umfang und Schnelligkeit der Verankerung entsprechender Evaluationsbestrebungen stehen dabei in keinem entsprechenden Verhältnis zu einer inhaltlichen Diskussion und Fundierung. Dennoch bilden sie bisweilen, wie in der finanziellen Ausstattung der Organisationseinheiten, die Grundlage von Anreizsystemen und lassen sich unter wirtschaftlichen Prämissen einordnen. Ehe diese aber im Folgekapitel eingehender diskutiert werden, soll in diesem Abschnitt abschließend noch auf eine Reihe von Folgeproblemen eingegangen werden, die sich an die skizzierten Evaluationsbestrebungen binden. Produziert werden nämlich bisweilen auch Wirkungen, die sich als nichtintendierte und bisweilen den eigentlichen Reformbestrebungen gegenläufige und damit paradoxe Effekte beschreiben lassen.

³⁷ Trivial ist der Hinweis darauf, dass unterschiedlichen Lehrveranstaltungen und Modulen in verschiedenen Studienplänen auch unterschiedliche Gewichtung beigemessen wird. Aus eigener Erfahrung kann darauf verwiesen werden, dass dieser Umstand bereits bei Gleichwertigkeitsprüfungen von Lehrveranstaltungen, die an Bologna(!)-Partneruniversitäten im Zuge des EU-Austauschprogrammes ERASMUS absolviert werden, absurde Blüten treiben kann. Sollen den Studierenden auch im Zuge ihres Auslandsaufenthaltes zumindest bescheidene Fortschritte im Studienplan der Stammuniversität ermöglicht und sie also nicht dazu angehalten werden, Kurse nachholen zu müssen, um bestimmte Studienplanpunkte zu erfüllen, müssen die an der Gastuniversität erworbenen Credits im Zuge des Anerkennungsverfahrens notwendigerweise auf- oder abgewertet werden (sofern nicht zufällig Kurse oder Module mit der gleichen Punktzahl in beiden Studienplänen vorgesehen sind). Solange aber die Zeit nicht zurückgedreht werden kann, ändert dies an der tatsächlich investierten Arbeitszeit für den Erwerb der Zeugnisse nichts.

Als paradoxal beispielsweise lässt sich die Situation beschreiben, Studierende zwar einerseits zur Mobilität zu ermuntern und über die Bologna-Reformen diesem Zweck dienliche Mittel (transferierbare Arbeitsleistungen, vergleichbare Abschlüsse) zur Verfügung zu stellen, Universitäten allerdings andererseits zu verstärkter Schwerpunkt- und Profilbildung anzuhalten, um in der Entwicklung innovativer Forschung und neuer Studienprogramme komparative Vorteile im Einwerben von Mitteln zu generieren. Studienleistungen können so bisweilen nicht einmal mehr zwischen fachgleichen Studiengängen übertragen werden; eine Situation, die „gleich zwei der zentralen Bologna-Ziele, die Vergleichbarkeit und die Mobilität ad absurdum“ führt (Brüchert 2000, 40).

Ein weiteres Beispiel für solche Entwicklungen stellt der enorme bürokratische Aufwand dar, den die neuen Erfordernisse der Evaluation mit sich bringen und der eigentlich eine den Bestrebungen von Effizienz und Rationalisierung im Sinne des New Public Management gegenläufige Tendenz bilden sollte. Dieses Missverhältnis spricht beispielsweise auch Nemeth anhand der Einsetzung des UG 2002 an der Universität Wien an, welche für sie von einer „Explosion von Bürokratie“ geprägt gewesen sei. In Bezug auf die Bündelung von Kompetenzen im Rektorat meint sie:

„Der Zentralismus der Planung erfordert Berichte, Evaluierungen, Berichte, Evaluierungen [...], die an den zentralen Stellen gesammelt werden. Viele WissenschaftlerInnen fragen sich, wie viel Geld in die Hochglanzbroschüren fließt und in externe Evaluationen (auf deren Rat man dann nicht hört), vor allem aber: wie viel Zeit von hochqualifizierten Wissenschaftlern [sic] in Dokumentation, Entwicklungsplanung und Evaluierung geflossen – und wie viel davon in Schublade oder Papierkorb gelandet ist“ (Nemeth 2011, 165).

Dies ist ein Punkt, der zwar auch auf Umsetzungsschwierigkeiten und gleichsam (noch) nicht optimierte Abläufe verweisen könnte – auf eine systemimmanente Kritik also, welche die Schwierigkeiten in der Umsetzung und damit bei den Akteur*innen sucht. Plausibler scheint aber die Erklärung, dass es sich hier bisweilen tatsächlich um widerstreitende Reformtendenzen handelt, wenn Effizienz und Evaluation gleichermaßen zentrale Ziele der Reformbestrebungen bilden. Mittelzuweisungen sollen konsequent an entsprechende Leistungen gebunden werden – „keine Erhöhung der Investition ohne Kontrolle“ eben (Bakic/Horvath 2011, 19).

Als letztes Beispiel möglicher nichtintendierter Manifestationen der skizzierten Rationalität im Bereich von Qualitäts- und Leistungsmessung dient wiederum das Thema der Forschungsförderung, welches eng mit dem benannten Legitimationsdruck „unrentabler“ Disziplinen und Studiengänge zusammenhängt. Wo der Status einer Disziplin, die Position eines Faches innerhalb der Universität oder das erfolgreiche Einwerben von Forschungsmitteln abhängig von schematisch festgelegten Kriterien ist, sehen sich Disziplinen notwendigerweise vor die Situation gestellt, Strategien für monetäre, aber auch symbolische Anerkennung zu entwickeln. Dies bringt die Gefahr mit sich, auch inhaltliche Entscheidungen nach einem Prinzip des *What works?* zu treffen, sei es nun in Bezug auf universitätsinterne Evaluationen oder die Einwerbung von Forschungsmitteln. Zwar, so ließe sich argumentieren, wird im Bereich der Forschungsförderung noch immer der Großteil der Mittel über wissenschaftlich fundierte (etwa Peer-Review-)Verfahren vergeben; doch auch hier fragt sich, ob Wissenschaftler*innen beim Verfassen ihrer Forschungsanträge wirklich darauf vertrauen, dass potentiell innovative, neue Zugangsweisen auch von ihren Kolleg*innen erkannt werden (Anhand welcher Kriterien lässt sich schließlich das Neue als vielversprechend messen?) oder sich nicht eher auf einen „Aggregatzustand betriebsamer Konformität“ (Koschorke 2004 zit. nach Butterwegge o.J., 25) zurückgezogen wird, der auf lange Sicht eher mittelmäßige Ergebnisse produziert (vgl. ebd., 16). Die Situation ist wahrlich paradox: Einerseits sollen sich einzelne Wissenschaftler*innen, Disziplinen oder Universitäten über Spitzenleistungen als „exzellent“ von anderen abheben; andererseits misst sich die Förderungswürdigkeit an den vorgegebenen Regeln. Forschung muss dabei nicht zuletzt auch ihren eigenen Erfolg vorwegnehmen und sich im Falle von Unternehmenskooperationen an Bedürfnis- und Nutzenerwägungen des Marktes orientieren.

In Summe sind der neue Stellenwert sowie die neue Form der dargestellten Mechanismen und Kriterien, nach denen die universitären Kernprozesse der Forschung und Lehre nunmehr beurteilt und modifiziert werden sollen, also nicht zu leugnen. Mechanismen würden sich allerdings lediglich als Umsetzungsfehler, falsche Annahmen oder unsaubere Operationalisierungen darstellen, würden sie rein auf die Rhetorik von Qualität und vermeintlicher Prozessoptimierung zurückgeführt. Ihr Zusammenhang mit zugrunde liegenden volks- wie betriebswirtschaftlichen Erwägungen und Begründungen soll deshalb im Folgenden diskutiert werden.

2.3 Zur globalen Hegemonie volkswirtschaftlicher (Nutzen-) Erwägungen von Bildung

Die (Um-)Deutung oder spezifische Interpretation des Bildungsbegriffes, also seine Funktionalisierung zugunsten wirtschaftlicher Erwägungen in den stattfindenden Reformprozessen bildet einen der stärksten Kritikpunkte im reformkritischen Diskurs und eine jener Dimensionen, die für die Kennzeichnung der Vorgänge als „Ökonomisierung“ verantwortlich zeichnen. Dabei ist mit Verweis auf das erste Zwischenfazit noch einmal festzuhalten, dass es dieses „Label“ aber insofern zu relativieren gilt, als dass ihm eigentlich eine Diskussion um einen zugrunde liegenden Bildungsbegriff vorgängig sein müsste, von dem aus prozessuale Veränderungen erst festzumachen wären. Weiter gelte es auch, nach unterschiedlichen Ebenen des Begriffes zu unterscheiden (beispielsweise nach Fragen von Qualifizierung, formellen oder informellen Bildungsprozessen, subjektiven Wirkungen etc.), um festzuhalten, welche Bereiche in welcher Form ökonomischen Nutzenerwägungen historisch ausgesetzt waren.

Demgegenüber wurde und wird weiter eine Perspektive vorgeschlagen, die darauf zielt, zunächst aufzuzeigen, welche begriffliche Fassung, Bedeutung und Rolle Bildung(sprozesse) in den *gegenwärtigen* Reformbestrebungen einnehmen, welche gegenwärtigen Veränderungen sich abzeichnen und in welchen Thesen deren Spezifität abseits einer allgemeinen Charakterisierung als „Ökonomisierung“ zu fassen ist. So soll sich auch im Folgenden mit Motiven der Reformrhetorik und -programme auseinandergesetzt werden, die auf die gegenwärtige Hegemonie wirtschaftspolitischer Überlegungen schließen lassen, ohne aber eine wie immer geartete Ökonomisierung historisch vergleichend bestimmen zu wollen.

Wirtschaftspolitische Erwägungen lassen sich dabei nach nationalen Bestrebungen im Kontext budgetärer Erfordernisse einerseits und im Rahmen der Veränderung globaler wirtschaftspolitischer Rahmenbedingungen andererseits unterscheiden – zwei Motive, die aber freilich eng zusammenhängen.

Die gegenwärtige Verbindung von wirtschaftspolitischen mit bildungspolitischen Überlegungen auf innerstaatlicher Ebene lässt sich in erster Linie am Bestreben ablesen, die budgetären Aufwendungen im Bildungs- und Hochschulbereich verstärkt zu dessen Leistungen in Beziehung zu setzen (s.o.). Bedeutende politische Motive bilden dabei die proklamierte Notwendigkeit der Konsolidierung des nationalen Haushaltes und des „schlanken Staates“ (zur Konjunktur dieser wirtschaftspolitischen Ideen seit den 1980er Jahren siehe Exkurs IV), zu

dessen Erreichung eben auch Hochschulen ihren Beitrag leisten müssten. Beispielfür diese Ansicht steht die Auffassung des ehemaligen österreichischen Finanzministers Karl-Heinz Grasser, welcher in der Budgetrede im Jahr 2000 genau dies betont – nämlich dass auch „Schule und Universität [...] ihren Beitrag zum Sparziel der Bundesregierung leisten“ müssten (zit. nach Auer 2008, 146).

Seine spezifische ökonomische (Um-)Deutung erfährt der Bildungsbegriff seit den 1990er Jahren aber vor allem über die Fokussierung seiner Funktion zur Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte sowie von Technologien für die nationale Standortsicherung innerhalb eines marktwirtschaftlich organisierten globalen Wettbewerbs. Die Hegemonie einer wirtschaftlichen Nutzenanalyse in diesem Sinne lässt sich seit den ersten Jahren der Reformphase in den politischen Bekenntnissen einzelner Politiker*innen wiederfinden: Bernhard verweist hier auf Kontinuitäten im Wording des ehemaligen Bundeskanzlers Helmut Kohl: „Intelligente Kinder sind der wahre Rohstoff in einem rohstoffarmen Land“ (Kohl o.J. zit. nach Bernhard 2009, 21) bis zu Schröder: „Innovationen von morgen fangen in den Köpfen der jungen Menschen von heute an“ (Schröder 2000, zit. nach ebd., 22). Auch die für das österreichische UG 2002 verantwortliche ehemalige Bundesministerin Elisabeth Gehrler betont in einer Presseaussendung kurz nach Umsetzung des neuen Gesetzes:

„Mit dem Universitätsgesetz 2002 verfügen die Universitäten über die notwendigen Rahmenbedingungen, um im internationalen wissenschaftlichen Wettbewerb noch besser zu bestehen. Studierenden sowie Wissenschaftlerinnen [sic] und Wissenschaftlern [sic] bieten sich dadurch neue Chancen in Lehre und Forschung. Damit wird der Wissenschaftsstandort Österreich gestärkt“ (Gehrler, Presseaussendung 23.1.2004, online).

Die Rolle von Bildung für die Sicherung des eigenen wirtschaftlichen Standorts verzeichnet eine derart starke Präsenz in den bildungspolitischen Debatten der Zeit, dass Gemperle die „Rede von der ‚Wissengesellschaft‘“ sogar „als Teil eines politischen Projekts [der EU, Anm. KD]“ bezeichnet. Der Verweis auf einen auf Wissen und Forschung basierenden, internationalen Wettbewerb oder die „Drohkulisse“ der Globalisierung, wie Butterwegge (o.J., 14) eine Rede des ehemaligen deutschen Bundespräsidenten Herzog über die Fortschritte in den USA charakterisiert, dienen damit als Ausgangspunkte, die von den heimischen Hochschulen erwarteten Anpassungsleistungen einmal mehr als scheinbar *notwendige* Konsequenz darzustellen. Es verwundert damit kaum mehr, dass auch

die entsprechenden Reformpapiere (insbesondere Bologna sowie die Zielsetzungen zur Exzellenzinitiative) diese globalen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen (vornehmlich in Verweisen auf „den Wettbewerb“) explizit mit aufnehmen.

Befördert werden diese wirtschaftlichen Nutzenerwägungen von einer Reihe von Akteur*innen, die über das Initiieren gesetzlicher Rahmenbedingungen und Programme von offizieller politischer Seite bis hin zu Positionspapieren, Analysen und Umsetzungsempfehlungen von Interessengruppen, Unternehmensberatungen und Thinktanks reichen.

Die Europäische Union hatte sich diesbezüglich bereits als bedeutende Stichwortgeberin erwiesen, die mit ihrem Ziel, die EU zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“ (Europäischer Rat 2000, online) zu machen, wohl eine der prominentesten Losungen der letzten Jahre für strategische Überlegungen in der Bildungspolitik ausgegeben hat. Aber auch über die Programme von Bologna und Lissabon hinausgehend scheint sich diese politische Stoßrichtung innerhalb der EU weiter zu bestätigen. Das suggeriert zumindest wiederum der Befund von Gemperle (2010, 23ff.), welcher über die Sichtung offizieller EU-Papiere der Jahre 2000 bis 2006 zu dem Ergebnis kommt, dass die „Wissensgesellschaft“ der Europäischen Union auf drei zentralen Eckpunkten aufzuruhen scheine: erstens der Förderung solcher Forschung und Entwicklung, welcher „außergewöhnlich hohes ökonomisches Verwertungspotenzial zugesprochen wird“ (ebd., 24), um international wettbewerbsfähig zu sein, zweitens der Steigerung des „Gebrauchswert[s] der Arbeitskraft für die Kapitalverwertung“ (ebd.) und drittens der „Liberalisierung des Dienstleistungssektors“ (ebd., 26) zur Öffnung für private Anbieter*innen im Zuge der Konsolidierung des Staatshaushaltes. Auch hier würden bildungspolitische Handlungsempfehlungen, so Gemperle, in erster Linie über die Erfordernisse des Marktes, des Wettbewerbs sowie der Globalisierung begründet (vgl. ebd.).

Neben der EU ist auf eine Reihe weiterer Instanzen zu verweisen, welche die letzten Jahre durch ihr bildungspolitisches Engagement auffallen und sich in den zugrunde liegenden Verständnissen und Funktionszuweisungen von Bildung, in der Bestimmung der Aufgabe von Universitäten und damit auch in den vorgeschlagenen Handlungsempfehlungen auffallend häufig ähneln. Exemplarisch sollen im Folgenden einige davon vorgestellt werden, um damit die ideenpolitischen Verbindungen unterschiedlicher Akteur*innen aufzuzeigen, die damit ihren Beitrag zur Hegemonie wirtschaftlicher Begründungsmuster gegenwärtiger steuerungs- und bildungspolitischer Überlegungen leisten.

„Zu den gewichtigsten Einflußnehmern auf nationale und EU-Bildungs- und Wissenschaftspolitik“ zählt Lohmann beispielsweise den ERT European Round Table of Industrialists oder die UNICE Union des Industries de la Communauté européenne (heute: BusinessEurope), welchen jeweils mehrere Dutzend Industriellenverbände (UNICE) und große Konzerne (ERT) angehören. Im Zuge der Analyse unterschiedlicher Lobbygruppen im Bildungsbereich verweist Lohmann auf zwei bildungspolitische Grundlagenpapiere der genannten Gruppen, welche für die Vorlage an die EU verfasst wurden. Allein der Verweis auf deren Titel sollte an dieser Stelle dazu reichen, einen Eindruck über die zugrunde liegende Stoßrichtung der Papiere zu vermitteln: Es sind dies einmal das Papier *Für eine Bildungs- und Ausbildungspolitik im Dienste des Wettbewerbs und der Beschäftigung. Die sieben Prioritäten der UNICE*, welches im Jahr 2000 für den EU-Gipfel in Lissabon verfasst wurde, sowie das ERT-Papier *Förderung der Wettbewerbsfähigkeit durch die Wissensökonomie in Europa*, welches beim Treffen des Europarates in Stockholm 2001 vorgelegt wurde (vgl. Lohmann 2002, online).

Im Zuge der Kritik an den Transformationen im Hochschulwesen und der Einflussnahme globaler Akteur*innen wird von Kritiker*innen immer wieder auch auf die Bedeutung der OECD Organisation for Economic Co-operation and Development verwiesen, wobei dabei ihr Bildungsverständnis im Allgemeinen und weniger ihre Vorschläge zur Reorganisation der Hochschulen im Fokus stehen. Kritik geübt wird vor allem an der Methodik der von ihr lancierten PISA-Testungen, aber auch an der zugrunde liegenden Bewertung von Bildung als zentraler Komponente des Humankapitals. Auch ohne explizite Bezüge auf die Universitätspolitik ist davon auszugehen, dass ein derart bedeutender Player wie die OECD alleine über ihre spezifische Perspektivierung von Bildung einen Beitrag zur politischen Diskussion leistet.

Klausenitzer sieht das bildungspolitische Programm der OECD über weite Strecken von Bezügen auf „die Humankapital-Theorie und die Ertragsrechnung“ geprägt, welche „in monetären Einheiten den individuellen und sozialen Nutzen von Investitionen in Bildung berechnen soll“ (Klausenitzer 2002, online). Er argumentiert, dass die Veränderungsvorschläge im Bildungssektor der OECD den gängigen Vorschlägen zur Rationalisierung der Verwaltung entsprechen und sie mit der Publikationsreihe *Education at a Glance* auch einen Beitrag zum Aufwind des indikatorenbasierten Vergleichs von Hochschul- und Bildungssystemen leiste. Die der Messung zugrunde liegenden Kriterien seien darauf abgestellt, insbesondere jene Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zu überprüfen, welche der Bildung von Humankapital als dienlich zugeschrieben

würden. So zitiert Klausenitzer ein OECD-Papier aus dem Jahr 1999, welches sich auf die Weiterentwicklung dieser Messinstrumentarien folgendermaßen bezieht:

„Beurteilungen der Qualifikationsbasis des Humankapitalstocks tendierten bestenfalls dazu, aus ‚Stellvertreterindikatoren‘ wie ‚Schulabschluss‘ gewonnen zu werden. Sobald das Interesse an Humankapital ausgeweitet wird auf Eigenschaften, die es den Menschen erlauben, ‚lebenslang Lernende‘ zu werden, wird die Unangemessenheit deutlich. Durch die direkte Befragung von Wissen und Fertigkeiten überprüft OECD/PISA das Ausmaß der Fähigkeiten junger Menschen, sich dem Erwachsenenleben zu stellen, und zum anderen (bis zu einem gewissen Grad) die Effektivität von Bildungssystemen“ (OECD 1999, zit. nach ebd., Übersetzung vom Autor; im Original gänzlich kursiv).

Zwar folgen die PISA-Testungen der OECD damit zunächst einer durchaus bedeutsamen bildungstheoretischen Erkenntnis: dass Fähigkeiten, Kenntnisse oder Wissen eben nicht nur innerhalb schulischer Kontexte erworben und ausgebildet werden. Zusätzlich, so anerkennen auch ihre Kritiker*innen (vgl. Lohmann/Liesner 2009, 18; Klausenitzer 2002, online), hat sich PISA nicht zuletzt darum verdient gemacht, auf die soziale Selektivität des österreichischen wie deutschen Bildungssystems hinzuweisen. Mitnichten soll also die Studie als Ganzes oder das Potential ihrer Resultate für bildungspolitische Debatten negiert werden. Allerdings, so betont auch Klausenitzer (vgl. ebd.) müsse analysiert werden, welche auch wirtschaftlichen Motive und Intentionen die Anlage der Studie ebenso wie die vorgeschlagenen Handlungskonsequenzen prägen. Dass die Vorschläge der OECD letztlich eben auch von einer spezifischen politischen Programmatik getragen sind, wird nicht zuletzt auch dort deutlich, wo die von PISA vorgelegten Handlungsempfehlungen sich gar nicht aus den Ergebnissen der Studie speisen.³⁸

Neben der Rede von Humankapital, welche die ökonomischen Erwägungen der OECD unverkennbar verdeutlicht, wird in der zitierten Passage ebenso die Dimension des lebenslangen Lernens angesprochen, welches bereits in der Diskussion um Bologna ein umstrittenes Motiv darstellte. Vielfach wird von Kritiker*innen darauf hingewiesen, dass die Forderung und Förderung von

³⁸ So verweist Klausenitzer darauf, dass die OECD bisweilen selbst davon spreche, dass es nicht immer möglich sei, kausale Zusammenhänge zwischen Reformvorschlägen und deren Wirkungen anzugeben (vgl. ebd.). Dennoch sieht die Organisation aber nicht davon ab, laufend solche bildungspolitischen Vorschläge zu unterbreiten.

Strukturen des lebenslangen Lernens unter den gegebenen Umständen weniger von humanitären Intentionen der Ermöglichung ständiger Weiterbildung denn von den Erfordernissen eines dynamischen Marktes geprägt sei, welcher auf möglichst flexible, vielseitig einsetzbare Arbeitskräfte angewiesen sei. Auch im OECD-Zitat eröffnet sich diese Perspektive über die Kopplung der Bildung von Humankapital und den Fähigkeiten des lebenslangen Lernens.

Als Akteur*innen im Rahmen *nationaler* Debatten finden im bundesdeutschen Kontext immer wieder die Bertelsmann-Stiftung³⁹ sowie das CHE Zentrum für Hochschulentwicklung als gemeinsame Einrichtung der Bertelsmann-Stiftung und der Hochschulrektor*innenkonferenz in der Fachliteratur Erwähnung. Als Thinktank begleitet das CHE die Reformbestrebungen im Hochschulsektor seit seinen Anfängen über Publikationen und Studien. Das Gehör, das dieser Institution geschenkt wird, zeigte sich beispielsweise deutlich an der öffentlichen und fachwissenschaftlichen Debatte vor einigen Jahren, ausgelöst durch die Implementation des strittigen CHE-Hochschulrankings. Dem ehemaligen Leiter des CHE, Detlef Müller-Böling, wird darüber hinaus auch gern der Titel eines „heimlichen Bildungsministers“ attestiert; während umgekehrt – so ein Zitat aus der „Deutschen Universitätszeitung“ – auch „mancher Bildungsminister [...] mittlerweile ein heimlicher Müller-Böling“ (DUZ 2004, 23) sei.

Die grundsätzliche Stoßrichtung der Arbeit des CHE orientiert sich dabei an einer vom CHE selbst (unter maßgeblicher Verantwortung Detlef Müller-Bölings) vorgelegten Publikation, welche das Leitbild der „entfesselten Hochschule“ (Müller-Böling 2000) entwirft. Nicht nur teilt sich dieses Leitbild seine Parole mit der Österreichischen Volkspartei, welche oft von der „entfesselten Wirtschaft“ spricht (und in den Jahren 2000 bis 2006 aktive Liberalisierungs- und Privatisierungspolitik mit verantwortete); es folgt in seinen Vorschlägen auch weitestgehend den bislang skizzierten strukturpolitischen Vorschlägen. Von verstärkter Leistungs- und Outputorientierung der Evaluation über die Universitätsautonomie, die Veränderung universitätsinterner Entscheidungsstrukturen (Hinterfragen des Kollegienprinzips, Stärkung der monokratischen Entscheidungsorgane) bis hin zur Implementierung von Aufsichtsräten finden sich fast alle bereits diskutierten Mechanismen als bildungspolitische Vorschläge

³⁹ Die Bertelsmann-Stiftung hält wiederum den überwiegenden Anteil am Bertelsmann-Konzern (vgl. Unternehmensstruktur auf der Webseite: www.bertelsmann.de/unternehmen/aktionaeere; letzter Aufruf: 15.7.2019), einem weltweit agierenden Medienkonzern, zu dem unter anderem die Random-House-Gruppe oder die RTL-Gruppe gehören (vgl. Bennhold 2006, 68). Wenngleich über den Einfluss dieses Konzerns über die Stiftung bis hin zum CHE nur spekuliert werden kann, weist Bennhold dennoch darauf hin, dass das CHE ebenso Positionen zur Liberalisierung des Hochschulwesens vertritt, welche die Beteiligung privater Unternehmen befördern solle (vgl. ebd., 61).

wieder (die deshalb an dieser Stelle auch nicht mehr eingehend erläutert werden; vgl. stattdessen Müller-Böling 2000 bzw. für eine Kurzfassung des Programmes Müller-Böling 2010). Argumentiert wird in dem Werk vor allem wieder ausgehend von einem Standpunkt der notwendigen Reformierung der überkommenen universitären Strukturen. Darüber hinaus wird Bildung aber auch als wirtschaftlich produktives Gut dimensioniert:

„Hochschulen brauchen also ein professionelleres Management mit den entsprechenden Leitungsstrukturen und Steuerungsinstrumenten. Sie brauchen nicht zwingend Manager aus der Wirtschaft, wohl aber Personen, die zur kompetenten Führung eines ‚Großbetriebs‘ mit Millionenbudget und den wohl anspruchsvollsten ‚Produkten‘, nämlich Forschung und Lehre, in der Lage sind“ (Müller-Böling 2010, 51).

Wenngleich in Anführungszeichen gesetzt, sind es dennoch bezeichnende Bestimmungen, die hier die strukturpolitischen Erwägungen begründen. In einem Artikel von 2006, in dem Müller-Böling wohlwollend über die bisherige Umsetzung der auch vom CHE mit getragenen hochschulpolitischen Entwicklungen Resümee zieht, wird explizit auch auf die Bedeutung der Ausbildung von Humankapital zugunsten der „Wettbewerbsfähigkeit einer alternden und schrumpfenden Gesellschaft in einem scharfen globalen Wettbewerb“ (Müller-Böling 2006, 199) verwiesen. Das CHE steht damit Seite an Seite mit den genannten reformbefürwortenden Akteur*innen; durch seine prominente Stellung kommt ihm besondere Bedeutung zu.

Es ließe sich noch eine Reihe weiterer Akteur*innen identifizieren, die sich über ähnliche Positionen und Handlungsvorschläge im Reformprozess auf unterschiedlichen Ebenen eingebracht haben. Dabei wäre beispielsweise auch auf nationale oder gesetzlich verankerte Interessenvertretungen, Unternehmens- oder Arbeitgeber*innenverbände zu verweisen. Naturgemäß favorisiert so z.B. auch die Industriellenvereinigung in Österreich bestimmte Vorstellungen von Bildung und steht für eine bestimmte Aufgabenbeschreibung der österreichischen Hochschulen ein (so hatte sie auch das UG 2002 begrüßt). Gezeigt werden sollte aber, dass sich die Reformphase seit den 1990er Jahren vor allem über eine Vielzahl *global* agierender Akteur*innen sowie über die Verschränkung bildungspolitischen Engagements auf unterschiedlichen Ebenen – lokal, europäisch, transnational – auszeichnet, sowohl was die Tätigkeiten von Thinktanks und Lobbygruppen als auch die bestimmenden rechtlichen Vorschriften und

rechtsprechenden Organe (nationale Parlamente, die Europäische Union, globale Dienstleistungsabkommen) betrifft. Darüber hinaus ist die Ähnlichkeit vieler Positionen – gerade auch großer Organisationen – evident. Prausmüller et al. sprechen in diesem Zusammenhang von der Gefahr eines „strukturellen politischen Legitimationsdefizit[es], das mit der Verlagerung von nationalen Konsensbildungs- und Entscheidungsprozessen auf die regionale und die internationale Ebene einhergeht“ (Prausmüller et al. 2005, 57 mit Bezug auf Joachim Hirsch).

Die nutzenorientierte Bewertung von Bildung, Wissenschaft und Forschung – sei es über das Potential zur Bildung innovativer Produkte oder die Qualifizierung von flexiblen Arbeitskräften für den internationalen Standortwettbewerb – zeichnet sich damit als prägender Tenor der Reformagenda ab. Von Bedeutung ist er einerseits als normative Grundlage der Reformvorschläge, aber auch als formgebende Kraft, wie ein Abgleich der hier zitierten Positionen mit den Argumenten der in Kapitel 1 analysierten Reformpapiere zeigt. Über die Darstellung des Umfangs involvierter Institutionen und Organisationen sowie der Ähnlichkeit der dargestellten Positionen kann also durchaus mit einiger Legitimität von der Hegemonie wirtschaftlicher Überlegungen gegenwärtiger Bildungsreformen gesprochen werden.

Bislang konzentrierte sich die Skizze der Reformphase und der ihr zugrunde liegenden Intentionen und Logiken auf die Vorschläge zur Veränderung institutioneller Strukturen und die damit verbundenen Perspektivierungen der Aufgabe und Rolle von Universitäten sowie der in ihr stattfindenden Bildungsprozesse. In letzter Konsequenz bleibt das so ermöglichte, vielmehr aber erwartete Handeln der Institutionen aber auf ihre Mitglieder verwiesen. Sie sind es, die die Folgen von verwehrter Mitsprache, prekären Beschäftigungsverhältnissen, rigiden curricularen Vorgaben oder dem Druck zur Einwerbung von externen finanziellen Mitteln zu tragen haben. Wie aber schon angedeutet wird den Subjekten in diesen Verhältnissen deswegen noch lange nicht die Rolle der passiven Leidtragenden zugeschrieben, was der Perspektivierung der Reformen als Win-Win-Situation für alle Beteiligten auch diametral entgegenstehen würde. Als Ressource und Kapital wird den Subjekten dagegen eine tragende Rolle beigemessen; im Begriff des Humankapitals sind sie aktives wie passives Subjekt der Anrufung der dargestellten Rationalität. Den Subjekten soll deshalb nachfolgend das letzte Unterkapitel zur Darstellung der Reformrationalität(en) gewidmet werden.

2.4 Die Reformen und ihre Subjekte

„Der Glaube an die schöpferischen Potentiale des Individuums ist die Zivilreligion des unternehmerischen Selbst“ (Bröckling ⁶2016, 152).

„Ich-AG“, „Arbeitskraftunternehmer*innen“ (Voß/Pongratz), „das unternehmerische Selbst“ – es ist mittlerweile eine Vielzahl von Chiffren, welche Eingang in die Literatur gefunden hat, um die gegenwärtigen Anforderungen, Anrufungen, Rollenangebote und -erwartungen, denen sich die lehrenden und lernenden Subjekte heute an den Universitäten ausgesetzt sehen, zu beschreiben. Ihr Inhalt ähnelt sich und deckt sich auch mit solchen Beschreibungen, die nicht nur auf die Subjekte des Feldes Universität, sondern allgemeiner gefasst auf die Anforderungen an die Subjekte der modernen Arbeitswelt rekurrieren. Eine der prominentesten Beschreibungen dieser Provenienz stellt die Studie des deutschen Soziologen Ulrich Bröckling dar, die ursprünglich 2007 herausgegeben, im Jahr 2016 bereits ihre sechste Auflage erfuhr. Bröckling analysiert darin nicht nur sich verändernde wirtschaftliche Erfordernisse, Arbeitswelten und damit – in Anlehnung an Foucault – verbundene, sich verändernde politische Selbstverständnisse und Regierungsformen; darüber hinaus liefert er auch eine Analyse von Strategien und Technologien, derer sich die Subjekte gegenwärtig ausgesetzt sehen, um den veränderten Erfordernissen gerecht zu werden. Bröckling versucht dabei eben jene „mikropolitische Ratio“ zu identifizieren, „auf welche die zeitgenössischen Technologien der Selbst- und Fremdführung zulaufen“ (⁶2016, 47). Seine Studie bietet eine konzise Zusammenschau von Charakteristika, welche das *Unternehmerische Selbst* als eine Art Leitbild prägen, und verweist auf eine Reihe von Strategien, mithilfe derer es hervorgebracht werden soll. Auf Grund dieser Aussagekraft steht sie zunächst im Fokus dieses Abschnittes, ehe sie mit entsprechenden kritischen Analysen aus dem Feld der Universität ergänzt und abgeglichen wird.⁴⁰

Als eine erste kurze Skizze des unternehmerischen Selbst bei Bröckling soll die folgende Charakterisierung dienen:

„Die Individuen sollen ihre Macht über sich selbst, ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein und ihre Gesundheit ebenso maximieren wie ihre Arbeitsleistung und ihren Wohlstand; sie sollen das umso besser können, je aktiver und selbstverantwortlicher sie ihr Leben in die Hand nehmen; und sie sollen professionelle Hilfe suchen, wenn sie mit all dem überfordert sind“ (ebd., 61).

⁴⁰ Die theoretischen Grundlagen der Studie, welche Foucaults Subjektverständnis und Gouvernementalitätsstudien folgen, werden in diesem Abschnitt noch weitgehend ausgespart, da diese Ansätze im Folgekapitel gesondert Behandlung finden.

Vorweggenommen sind in diesem Zitat bereits zwei zentrale Motive der Programmatik des unternehmerischen Selbst: das Subjekt als Dreh- und Angelpunkt des eigenen Erfolges wie auch allgemeiner wirtschaftlicher Prosperität (im Sinne der Erhöhung der Arbeitsleistung) einerseits sowie die Kompatibilität dieser beiden Ziele andererseits. Deutlich wird in dieser Beschreibung auch bereits der appellative Charakter dieses Rollenentwurfs. Bröckling versteht das unternehmerische Selbst folgerichtig auch nicht als „heuristische Kategorie“ einer anzubahrenden „Sozialstrukturanalyse“ – er tritt nicht den „empirischen Beweis“ an, Vorkommen, Auftreten und Ausgestaltung eines bestimmten Sozialcharakters zu bestimmen. Vielmehr versteht er seine Analyse als eine Beschreibung einer Programmatik, eines „Instrument[es]“ – gemacht, um „sie [die Welt] zu verändern“ (ebd., 48). Dass es beim unternehmerischen Selbst in der Tat um eine Programmatik geht, mithilfe derer etwas erst erzeugt oder hergestellt werden soll, verrät indes nicht nur das Wording; laut Bröckling sei es auch ein spezifisches *Textformat*, innerhalb dessen sich diese Programmatik präsentiere: Die Vielzahl von Ratgeberliteratur, so Bröckling, sei ein Beleg dafür, dass die Verantwortung für den (beruflichen und privaten) Erfolg immer stärker und immer eindimensionaler einzig an die Selbstoptimierung der Individuen gebunden werde.

Dieses erstarkende Bestreben, beständig an sich selbst zu arbeiten, und die zahlreichen Handreichungen, welche die entsprechenden Anleitungen dazu liefern, fasst Bröckling in Anlehnung an Keupp, Bonß und Koenen als Reaktion auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes. Die rezenten Entwicklungen würden Arbeitnehmer*innen vor eine Situation stellen, in der „gewöhnliche Tüchtigkeit“ (Bonß/Keupp/Koenen 1984, zit. nach ebd., 56) schlicht nicht mehr ausreiche, einen Arbeitsplatz zu erhalten. Beständige Weiterbildung, Selbstoptimierung und -darstellung würden so zur Notwendigkeit gerinnen; eine Erkenntnis, die Arbeitnehmer*innen ebenso wie die findigen Autor*innen entsprechender Ratgeberliteratur prägten (vgl. ebd.).

Das Individuum, so erschließt sich aus der Lektüre Bröcklings, wird dabei auf mehreren Ebenen zum zentralen Kreuzungspunkt der Anforderungen. So ist es zunächst seine Einzigartigkeit, die als Potential wie auch als zu kultivierende Eigenschaft gesehen wird. „Distinktion, so die Botschaft“ der entsprechenden Programmatiken, „verschafft Marktvorteile. Unangepasstheit ist zu kultivieren, weil sie ökonomisch gesehen ein Alleinstellungsmerkmal bildet: *Commodify Your Dissent!*“ (ebd., 68) Um sich in der Konkurrenz dynamischer Märkte zu behaupten, braucht es eben beständige Innovation und Weiterentwicklung, um sich von der Konkurrenz abzuheben. Weiterentwicklung unter den gegebenen Umständen, so Bröckling weiter, werde damit aber zu einem unabschließbaren

Prozess, da die beständige Konkurrenz schließlich (zumindest der Möglichkeit nach) immer nur temporäre Marktvorteile verschafft (vgl. ebd., 170); so lange, bis sich Technologien verallgemeinern oder (durch eine Konkurrent*in) erneuert werden. Es ist das Deleuz'sche Diktum aus dem *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*, das Bröckling wie so viele andere zur Beschreibung dieses Zustandes ummünzt: „Anders als das traditionelle Disziplinarsubjekt, das niemals aufhört anzufangen, wird der Unternehmer in eigener Sache nie mit irgendetwas fertig“ (ebd., 71).

Der beständige Druck zur Weiterentwicklung mag zehrend und mühsam klingen – ein Aufruf zur Rastlosigkeit. Das Spezifikum der Gestalt dieser Anforderungen bestehe, so Bröckling, aber gerade nicht darin, (nur) als repressive Forderung aufzutreten. Im Gegenteil würden die Forderungen möglichst wenig disziplinieren wollen. Sie setzten dafür auf die Kompatibilität, wenn nicht gar auf die Identität subjektiver Wünsche mit den Anforderungen des Marktes. Es seien, so Bröckling,

„gerade die ‚humanistischen Postulate autonomer Lebensgestaltung und innerer Balance, wie sie im Idealbild der ‚aktiven Persönlichkeit mit ihren harmonisch zusammenwirkenden Teilen‘⁴¹ zusammenlaufen, die Herausbildung jener Eigenschaften, die Unternehmen heute von ihren Mitarbeitern, Arbeitsagenturen von ihren ‚Kunden‘, Universitäten von ihren Studierenden und Vereine von ihren Ehrenamtlichen erwarten“ (ebd. 73).

Abermals scheint die Befolgung der entsprechenden Handlungsanleitungen und Manuals also eine Situation zu kreieren, von der alle Seiten zu profitieren scheinen. Eine Rhetorik der Machbarkeit, so Bröckling, nähre zusätzlich „den Glauben an die nahezu unbegrenzte Fähigkeit des Einzelnen, sein Leben nach eigenem Entwurf zu gestalten“ (ebd., 68), und verbindet die zugesprochene Autonomie mit dem Glauben an Selbstwirksamkeit und Verfügungsmacht über die Gestaltung des eigenen Lebens. Die Aufforderung, an sich selbst zu arbeiten, verbindet sich damit mit der Beschwörung von Freude und beständiger Motivation, dies auch zu tun. „Selbstdisziplinierung und Selbstenthusiasmierung[..]“ liefern in den entsprechenden Werken „parallel“ (ebd., 71).

⁴¹ Das Fragment in Anführungszeichen stammt aus dem Ratgeber *Coach Yourself* von Besser-Siegmund/Siegmund, 1991. Bröckling zitiert in seiner Arbeit laufend in kritischer Absicht aus entsprechenden Werken, womit nicht zuletzt deutlich wird, wie groß das Angebot an Ratgeberliteratur tatsächlich bereits ist.

Einen weiteren Schwerpunkt in Bröcklings Arbeit bilden vier Motive, die er – versammelt unter der Kapitelüberschrift „Strategien“ – als theoretische Anknüpfungspunkte entsprechender Programmatiken identifiziert. Es sind Konzepte, überschrieben mit „Kreativität“, „Empowerment“, „Qualität“ und „Projekte“, in welchen er die theoretischen Grundlagen jener Instrumente und Strategien erkennt, die das Leitbild des unternehmerischen Selbst prägen und hervorbringen sollen. Besonders aufschlussreich sind dabei Bröcklings genealogische Skizzen (insbesondere in den Abschnitten zu Kreativität, Empowerment und Projekte), weil sie einleuchtend auf (historische) Überschneidungen zwischen humanistischen emanzipatorischen Ideen und den Erfordernissen des gegenwärtigen Produktionsprozesses verweisen und Hinweise darauf geben, wie Ideen unterschiedlich nutzbar gemacht und vereinnahmt werden.

So verweist Bröckling beispielsweise im Bereich der Kreativität darauf, dass psychologische Theoretisierungen Kreativität häufig als ein Potential des Individuums fassten und ihm ein „menschliches Bedürfnis nach Selbstverwirklichung“ zur Seite stellten (ebd., 165). Kreativität als Potential, das es nur zu entfalten gilt (und das grundsätzlich jedem*jeder zukommt – so weit die egalitäre Perspektive des Konzeptes), werde so anthropologisch fundiert.⁴² Auch die Imperative von Innovation und beständigem Selbstentwurf können dann aber mit natürlichen Bedürfnissen nach Selbstverwirklichung begründet werden. In ihrer Verbindung mit den Erfordernissen des Marktes wird Kreativität allerdings zur Produktivkraft und ihre Entwicklung (im Sinne von Selbstentwicklung) zur Investition in die eigenen schöpferischen Fähigkeiten: „Kreativitätsförderung ist in dieser Perspektive Akkumulation des individuellen wie gesellschaftlichen Humankapitals“ (ebd., 171), zu der aber nun qua Natur ohnehin alle nicht nur befähigt, sondern auch motiviert sein sollten.

Eine Reihe von Manuals und Ratgebern steht helfend zur Seite, um das auszugleichen, wozu das Individuum dennoch nicht selbst imstande ist; selbst für die Überforderung der Subjekte halte die Programmatik also Hilfestellung bereit (vgl. ebd., 61). Nicht nur folge daraus aber die etwas paradoxe Konsequenz, Innovation und Originalität bewusst hervorbringen zu wollen und eine so urgierte „Differenz von der Stange“ (ebd., 174) notgedrungen der Gefahr von

⁴² So verweist Bröckling darauf, dass es von psychologischer Seite (Bröckling bezieht sich auf die beiden Psychologen Steinberg und Guilford) sogar Arbeiten zur expliziten Parallelisierung von kreativer schöpferischer Leistung und wirtschaftlichem Erfolgen gegeben habe (vgl. ebd., 168).

Normierung auszusetzen.⁴³ Die Betonung der individuellen Fähigkeiten und Ressourcen hat darüber hinaus auch die Fundierung einer doch recht komplexen Problemlage – ein auf ständige Innovation und Konkurrenz geeichter Markt – im Individuum zur Folge. Mehr noch, wenn die Ressource Kreativität grundsätzlich jedem und jeder zur Verfügung steht und auf die selbstaktive Entwicklung verwiesen bleibt, wird auch das Scheitern zu einem rein persönlichen Versagen: „Wenn alle die Wahl haben, sich gut zu verkaufen, dann haben jene, für die sich niemand interessiert, es nicht anderes gewollt“ (ebd., 170).

Ähnliche Konsequenzen sieht Bröckling auch mit den Konzepten des Empowerment verbunden: Zwar seien die Ursprünge des Konzeptes durchaus auf emanzipatorische Bestrebungen von Selbstvertretungsstrukturen und sozialen Bewegungen zurückzuführen, in denen Individuen darin bestärkt werden sollten, selbst für ihre Bedürfnisse einzutreten. Allerdings seien die Ideen des Empowerment, so Bröckling (etwas verallgemeinernd), wiederum dafür zu kritisieren, Handlungsmöglichkeiten ausschließlich im Individuum zu suchen. Es gehe lediglich darum, die eigenen Kompetenzen und damit Handlungsfähigkeiten und (wenn nicht tatsächliche, so zumindest gefühlte) Selbstwirksamkeit zu stärken. Bekämpft werde dadurch, so Bröckling weiter, aber in erster Linie das persönliche Gefühl der Ohnmacht. Die entsprechenden Autor*innen würden sich damit weniger für die Ursachen der Probleme, „sondern vor allem für ihre individual- wie sozialpsychologischen Effekte“ (ebd., 192) interessieren. Während Subjekte so in die Pflicht genommen würden, nicht verursachte Probleme selbst zu lösen, werde dies auch noch als Bemühen um Partizipation verkauft (vgl. ebd., 207). Wenngleich Bröckling hier bisweilen ein etwas schematisches, vereinheitlichendes Bild solcher Ansätze zeichnet und auch argumentiert werden könnte, dass das Stärken subjektiver Handlungskompetenzen durchaus in einem wechselseitigen Verhältnis zum Angriff von Problemursachen stehen kann, so macht seine Analyse die Gefahr einer Hypostasierung des Subjektes dennoch nachvollziehbar. Deutlich wird zudem, dass das Konzept des Empowerment vor allem auch mit einer Reihe vermeintlich humanistischer Ideale operiert, die leicht in eine Logik des unternehmerischen Selbst integriert und damit aus ihrem ursprünglichen Kontext gerissen werden können.⁴⁴

⁴³ Bröckling sieht in diesem Umstand aber nicht nur einen nichtintendierten Kollateralschaden der Ansprüche, sondern durchaus auch eine bewusste Kalkulation. Schließlich seien nicht alle Innovationen und Lösungen gleichermaßen erwünscht (vgl. ebd., 153).

⁴⁴ Wobei davon auszugehen ist, dass es für die Entfaltung politisch diametral entgegenstehender Programmatiken nicht erst eine intentional missbräuchliche Verwendung von Ideen braucht. Auch ohne eine solche entfalten Ideen Wirkungen.

Als weiteren essentiellen Bestandteil der Programmatik des unternehmerischen Selbst betrachtet der Autor auch die zunehmende Fokussierung von *Qualität* in betrieblichen Abläufen. In diesem Abschnitt beschreibt er im Wesentlichen zwei Qualitätsmanagementkonzepte (Total Quality Management TQM und das 360°-Feedback), welche sich dadurch auszeichneten, Prozessabläufe bis ins Detail vorwegnehmen, evaluieren und steuern zu wollen. Das Total Quality Management zielt vor allem darauf, möglichst alle an einem Unternehmensprozess Beteiligten – also auch die Kund*innen – in die Evaluationsbestrebungen mit einzubeziehen. Eine prominente anthropologische Fundierung finde das Konzept Bröckling zufolge in der Annahme, dass qualitativvolles Handeln auf der Befriedigung von Bedürfnissen aufruhe: So wie die Kund*innen ein Bedürfnis nach entsprechenden Produkten hätten, schlage das Konzept vor, auch die Wünsche von Mitarbeiter*innen nach entsprechenden Arbeitsbedingungen parallel zu Kund*innenwünschen zu sehen: „Die totale Mobilmachung im Zeichen der Qualität verlangt ein Höchstmaß an Motivation; motiviert ist aber nur, so die implizite Psychologie des TQM, wer durch entsprechenden Einsatz seine Bedürfnisse befriedigen kann“ (ebd., 222). So werde aber selbst das Befriedigen der Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen zur Strategie, deren Arbeitsleistung zu erhöhen (vgl. ebd., 223). Auch hier ortet Bröckling eine Umdeutung des Subjektes hin zur Ressource, die es zur Entwicklung qualitativ hochwertiger, neuer Produkte und Produktionsprozesse zu nutzen gelte (vgl. ebd.).

Auch in den Arbeitsbedingungen setze sich diese Fokussierung auf das Subjekt fort, indem eine von Hierarchien geprägte und funktionsteilige Produktionsweise des Fordismus schrittweise abgebaut werde, um der Notwendigkeit von Initiative und Selbstverwirklichung der Mitarbeiter*innen zu entsprechen. Bröckling zufolge habe dies eine Erhöhung des Grades an autonomer Arbeitsgestaltung mit der entsprechenden Zuweisung von Verantwortung zur Folge (vgl. ebd., 224f.).

Zudem weist er auf die suggestive Kraft der Rede von Qualität hin, der sich einerseits schlecht entzogen werden könne, weil Qualität schlichtweg nicht nicht gewollt werden könne (vgl. 226f.); andererseits aber auch, weil sie als zentrales Vehikel dargestellt wird, über welche allein man nur im verschärften Wettbewerb des Marktes bestehen könne (vgl. ebd., 219).

Das 360°-Feedback beschreibt Bröckling als ein „Instrument aus dem Bereich des Personalmanagements, das in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Verbreitung findet“ (ebd., 236). Es bildet für ihn den eben dargestellten kritischen Linien entsprechend vor allem ein Instrument, um

den Glauben an die Bedeutung der eigenen Ressourcen und damit einhergehenden Verantwortung für die Unternehmensentwicklung letztendlich auch in den Subjekten zu verankern. Es werde in unterschiedlichen Varianten und von unterschiedlichen Anbieter*innen durchgeführt; Kernidee des 360°-Feedbacks sei in allen Variationen aber die umfassende Beurteilung von Führungskräften oder Mitarbeiter*innen durch eine potentiell unendliche Anzahl an Instanzen von Kolleg*innen bis Kund*innen. Gegenstand der Betrachtung seien dabei aber keine extra für die Evaluation vorgebrachten Leistungen (analog zu herkömmlichen Tests), sondern „das gesamte Verhalten“ (ebd., 238). Entsprechend des Zieles, an sich selbst zu arbeiten, sei auch die Selbstreflexion Teil des Evaluationsprogrammes, dessen Ziel schließlich die Erstellung „eines individuellen Leistungsprofils“ (ebd., 237) sei und welches, kaum erwähnenswert, wiederum als Ausgangspunkt neuer Selbstreflexion und -optimierung dienen solle. Autonomie und Fremdbestimmung verbinden sich also: „Ich bin, was über mich erhoben wird und was ich, ausgehend davon, aus mir mache“ (ebd., 242).

Diesem Entwurf einer neuen Arbeitsumgebung entspreche schließlich auch eine beständig sich weiterentwickelnde Kultur der Projekte, welche Bröckling als letzte der vier herausgegriffenen Strategien zur Entwicklung des unternehmerischen Selbst diskutiert. Was genau als Projekt zu verstehen ist, sei Bröckling zufolge nur schwer anzugeben – vielmehr könne gegenwärtig alles zum Projekt werden. Als Kennzeichen führt er aber an, dass es sich dabei um Prozesse mit einem Anfang und einem Ende handle, welche in diesem Zeitraum gemeinsame Handlungen, Abläufe und Strukturen aufweisen würden (vgl. ebd., 248).

Auch das projektorientierte Arbeiten, so lässt sich dieser Abschnitt zusammenfassen, in dem Bröckling wiederholt auf Analysen aus Boltanskis und Chiapellos *Der neue Geist des Kapitalismus* zurückgreift, entspreche in seiner Struktur gegenwärtigen Erfordernissen des dynamischen Marktes und evoziere auch die Ausbildung entsprechender Arbeitshaltungen und Tugenden auf Seiten der Subjekte: Der*die Projektmitarbeiter*in zeichne sich aus durch Flexibilität, seine*ihre kommunikative Art und die Fähigkeit zu organisieren, zu netzwerken und sich schnell mit großem Engagement immer wieder neuen Dingen zuwenden zu können. Die Aktivität, so übernimmt Bröckling die Bestimmung Boltanskis und Chiapellos, werde zum bestimmenden Maß, auch hinsichtlich moralischer Beurteilungen des eigenen Tuns (vgl. ebd., 260ff.).

Die Ursprünge von Projekten als Form alternativer Organisation von Arbeit siedelt Bröckling wiederum in eigentlich emanzipatorischen, nämlich den

kapitalismuskritischen Bewegungen der 1970er Jahre an und sieht sie als Versuche von Gegenentwürfen zu gängigen (proklamierten) kapitalistischen, ausbeuterischen sowie hierarchisch organisierten Arbeitsverhältnissen, welchen Eigenverantwortung und Selbstverwirklichung entgegengesetzt worden seien. Unfreiwilligerweise hätten diese Ideale aber, gepaart mit einem beständig prekären Status von Projekten in Bezug auf Geld, Bestand und Organisation und die dadurch nötige Ausbildung entsprechender organisatorischer Fähigkeiten, dazu beigetragen, „wider Willen als Schulen unternehmerischer Tugenden“ (ebd., 259) zu fungieren. Einmal mehr wird so deutlich, wie Konzepte und Ideen von Selbstentfaltung, Autonomie oder Verantwortung Anknüpfungspunkte für unterschiedliche politische Programmatiken bilden.

In Summe wird deutlich, dass Bröckling auf eine Reihe von Mechanismen gegenwärtiger Arbeits- und Produktionswelten verweist, die sich mit den gängigen (ökonomisierungs-)kritischen Positionen und Charakterisierungen von gegenwärtigen universitären Strukturen der letzten Kapitel decken. Überschneidungen werden vor allem hinsichtlich der erhöhten Evaluations- und Qualitätsbestrebungen, aber auch hinsichtlich autonomisierter Arbeitsverhältnisse und der Verschiebung von Verantwortung deutlich. Auch in Bezug auf gängige Spielarten der Legitimierung der Programmatik finden sich Parallelen: so in der Betonung überfälliger Anpassungsleistungen an die Dynamik des marktlichen Wettbewerbs, im Verweis auf vermeintlich rational nachvollziehbare Kriterien von Qualität und Leistung sowie in der Identifikation von persönlichen mit unternehmerischen Zielen. Bröckling verweist in seiner Studie auch an einigen wenigen Stellen explizit auf das Feld Universität, so vor allem in der um sich greifenden Orientierung an Projekten. Die Universität gilt ihm hier als eines jener Felder, in dem er diese Orientierung bereits am stärksten verwirklicht sieht. Interessant ist, dass auch er, ähnlich wie bereits im Zuge veränderter (eben auch verstärkt an temporäre Projekte gebundene) Förderungsstrukturen diskutierte Positionen, Befürchtungen in Bezug auf die Veränderungen von wissenschaftlichem Arbeiten selbst äußert: Die Konsequenzen einer zunehmenden „Projektifizierung“ im Wissenschaftsbereich seien nämlich „eigene Semantiken, Sozialcharaktere und Ereignistypen“ und damit beispielsweise „hochartifizielle Textgattungen wie die ‚Antragsprosa‘“, aber auch „jene in Graduiertenkollegs, Sonderforschungsbereichen und Nachwuchsgruppen erprobten, sich von Zeitvertrag zu Zeitvertrag hangelnden Forschungsveteranen“ (ebd., 250).

Es ist naheliegend, dass sich viele der Analysen Bröcklings mit jenen der hier in den vorangegangenen Kapiteln decken. Wenngleich er dem Feld der Universität abseits der eben zitierten Passage wenig expliziten Raum widmet, so

ist es doch naheliegend, dass angesichts der beschriebenen Erfordernisse beständiger Weiterbildung und Selbstoptimierung den Bildungseinrichtungen – und darunter nicht zuletzt den Universitäten – eine bedeutende Rolle als Trägerinnen dieser Ansprüche zukommt. Werden Bröcklings Analysen von sich dynamisierenden Märkten und Arbeitswelten um die bereits getätigten Beschreibungen ergänzt, die den Markt nicht nur als dynamischen, sondern immer stärker auch hochtechnologisierten und wissens- wie forschungsbasierten Raum fassen, trifft dies umso mehr zu.

Es ist deshalb nachvollziehbar, dass diese wirtschaftlichen Entwicklungen auch expliziten Eingang in die entsprechenden Reformpapiere im Bereich der Hochschulen finden. Der wiederholten Bemühung der Bedeutung von Wissenschaft für wirtschaftliche Entwicklungen (in Variationen also in der Rede vom internationalen Standortwettbewerb, der notwendigen Sanierung des Haushaltes oder der Notwendigkeit von Innovation etc., vgl. Kapitel 2.3) stehen darüber hinaus die Erfahrungen der rezenten Wirtschaftskrisen und Wachstumseinbußen zur Seite. Es ist also davon auszugehen, dass sich hier wirklich eine „Drohkulisse“ (vgl. Butterwegge, s.o.) vor den Subjekten auftut, die ihrerseits direkte Wirkungen auf das Handeln derselben zeitigt. Wenngleich sich Individuen in ihren Bildungsentscheidungen, wie schon einmal eingewandt, immer schon an persönlichen Nutzenerwägungen orientiert haben mögen, ist in der gegebenen Vervielfachung und Diversifizierung der marktwirtschaftlichen Ansprüche und daraus resultierenden geforderten beständigen individuellen Anpassungsleistung (Stichwort lebenslanges Lernen) ein Unterschied zur gegenwärtigen Situation zu sehen.

Neben einer anzunehmenden direkten Einwirkung der globalen Verhältnisse auf die individuellen Entscheidungen, die eigene (Weiter-)Bildung zu organisieren und voranzutreiben, werden diese Ansprüche aber vor allem auch vermittels an diese Verhältnisse angepasste Strukturen an die Individuen weitergegeben. So wurde in den letzten Kapiteln versucht zu zeigen, dass es eben *bestimmte* leitende Ideen und Prinzipien sind, welche sich als Antwort auf die veränderten wirtschaftlichen Anforderungen in den entsprechenden Reformpapieren der Hochschule zeigen – und in denen letztendlich auch den Individuen eine bestimmte Rolle zukommt. Dabei wurde deutlich, dass Antworten dominieren, die zumeist direkt aus den gegenwärtigen Marktprozessen abgeleitet werden und damit Innovation, Wettbewerb und Dynamisierung auch im universitären Feld verankern sollen. Analog fällt so aber auch dem Individuum, mit einem Zitat Bernhards als Kritiker der Reformen gesprochen, die Rolle zu, zu „nichts ande-

re[m] als eine[r] ‚natürliche[n]‘ Reichtumsquelle“ zu werden, „die durch Bildung so bearbeitet werden soll, dass wirtschaftlich kreative, innovative, und flexible Menschen [...] produziert werden“ (Bernhard 2009, 27).

In diesem Kontext kann in Anlehnung an die Kategorien Bröcklings auch in den Universitätsreformpapieren eine Vielzahl von Strategien zur Generierung des unternehmerischen Selbst identifiziert werden. Besonders leicht übertragbar sind die Kategorien Bröcklings dort, wo es um die (Wissens-)Arbeiter*innen des Feldes selbst, also die Forschenden und Lehrenden geht. Verwiesen wurde in diesem Zusammenhang bereits mehrmals auf die Zunahme von nur temporär und wettbewerblich vergebenen finanziellen Mitteln, die das von Bröckling beschriebene Arbeiten in Projekten mittlerweile zum gängigen Arbeitsmodus auch in der Wissenschaft macht. Gepaart mit einer Situation zusehends nichtprofessoraler und prekärer, weil befristeter Beschäftigungsverhältnisse sehen sich viele Wissensarbeiter*innen ohnehin zu beständiger unternehmerischer Initiative gedrängt – sei es zum Schreiben von Anträgen, dem Einwerben von Forschungsmitteln oder dem Bewerben um Positionen. Die Arbeitgeberin Universität will hier scheinbar den modernen Arbeitsverhältnissen in nichts nachstehen, oder anders: Seit, zumindest in Österreich, die Universität (und nicht eine Bundesbehörde) die Arbeitgeberin ihrer Mitglieder ist, *darf* sie mit Rücksicht auf ihr Budget der modernen Arbeitswelt in nichts mehr nachstehen.

Doch auch im Bereich der Studienreformen sehen Kritiker*innen Prinzipien zur Ausbildung unternehmerischer Haltungen verwirklicht. In explizitem Zusammenhang mit diesem Konzept sieht Pongratz beispielsweise die Ziele Bolognas, wenn er schreibt: „Auf dieses Selbst-Unternehmertum sind die zentralen Ziele des Bologna-Prozesses zu-geschnitten: die Förderung der Mobilität, die Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (2010, 37). Auch andere Kritiken an der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) sowie dem lebenslangen Lernen gründen in diesem Kontext auf einer Steigerung von unternehmerischem Handeln (für explizite Bezugnahmen vgl. z.B. Ribolits 2004, 42ff.; Liesner/Lohmann 2009, 17; Pongratz 2010, 38f.).

Ähnlich wie Bröckling erkennen Kritiker*innen in den Reformbestrebungen der Zeit zudem auch eine angestrebte Verlagerung von Verantwortung auf das Individuum für das eigene Tun und die dadurch gezeitigten (Miss-)Erfolge. Prausmüller et al. verweisen beispielsweise auf die wiederholte Anrufung der Individuen in den Papieren der UNICE (vgl. Prausmüller et al. 2005, 72). Auch im Zuge der Debatte um Studiengebühren oder kostenpflichtige Weiterbildungs-

angebote argumentieren Kritiker*innen immer wieder, dass es hier nicht nur um einen Beitrag zur Finanzierung des Hochschulwesens gehe, sondern durchaus auch das Bestreben bestehe, auf „Leistungserwartungen und (verwertungsorientiertes) Lernverhalten“ (Pelizzari 2005, 96) der Subjekte einzuwirken. Über die Privatisierung von Kosten sollten Studierende, so Kritiker*innen, verstärkt dazu angehalten werden, Bildung als Investition zu betrachten. Dies, so Pongratz, finde zusätzliche Übereinstimmung mit den wirtschaftspolitischen Bestrebungen der Haushaltssanierung und der daraus sich ergebenden Zurückhaltung bezüglich staatlicher Ausgaben (vgl. Pongratz 2010, 38).

Persönliche Nutzenerwägungen hinsichtlich beruflicher Qualifizierung qua Hochschulbildung würden so verstärkt, weil sich getätigte Investitionen schließlich auch lohnen müssten (vgl. auch Bultmann 2014, 243). Plausibel nachvollzogen werden kann an diesem Beispiel, wie sich die in verkürzten Studiengängen, verstärkter Modularisierung oder Zugangsbeschränkungen manifestierenden Bestrebungen von erhöhter Effizienz auch in den Subjekten niederschlagen, die nun entsprechende Leistungen für ihre Investition erwarten (müssen): „Ihre Aufmerksamkeit *muss* [Kursivierung KD] auf die Zeit-Kosten gerichtet sein“, schreibt Gubitzer und diskutiert, welche an Effizienz orientierten Forderungen von Seiten der Studierenden wohl (nun legitimerweise!) auf die Einführung von Studiengebühren folgen könnten: „[O]ptimal wäre daher ein tägliches 24 Stunden Service der Uni-Lehrenden; Prüfungstermine, dann, wenn man antreten will; Lehrveranstaltungen rund um die Uhr und ohne Ferien – Sommeruni, Winteruni, Osteruni“ (Gubitzer 2005, 44). Die Folge wäre, dass Studierende nunmehr zu Kund*innen würden (vgl. ebd.), was auf eine interessante Konsequenz selbstökonomisierender Entwicklungen hinweist: nämlich die Kopplung von Tendenzen, einerseits beständig sich selbst zu optimieren und sich selbst verantwortlich für den eigenen Erfolg zu sehen, andererseits aber beständig jene Rahmenbedingungen einzufordern, welche die Arbeit an sich selbst erlauben. Auch Liesner und Lohmann gehen davon aus, dass die (weitere) Privatisierung von Kosten qua Gebühren eine höchst integrative Dynamik in Gang setzt. Weil nämlich von einem „fundamentalen Verwobensein [...] von Wissenserwerb mit den Lebens- und Berufschancen der Individuen“ auszugehen sei, sei wohl ein „Großteil der Gesellschaftsmitglieder bereit, dafür [für entsprechende Bildungsangebote, Anm. KD] tief in die Tasche zu greifen, sich notfalls auch zu verschulden“ (2009, 10). Auch Studierende werden so zur treibenden Kraft, Bildung verstärkt als „Eigentumsoperationen mit Wissen als Ware, deren Abwicklung formal nach dem Muster betrieblichen Projektmanagements gehandhabt wird“ (Pongratz 2008, 42) umzudeuten.

Deutlich wird also, dass die Individualisierung des eigenen Bildungserfolges, die Stimulation unternehmerischen Handelns und persönliche Nutzenerwägungen Hand in Hand gehen und sich, egal an welchem Punkt angesetzt wird, gegenseitig verstärken. Eine proklamierte Notwendigkeit der Anpassung an den Arbeitsmarkt liefert zudem die zugrunde liegende Legitimation dieser Prozesse. Die „Verschränkung zwischen wirtschafts-, handels-, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Fragen“ (Prausmüller et al. 2005, 63) bildet so die gemeinsame Stoßrichtung der Hochschulreformen, die nunmehr die Subjekte in der „Trias aus Anpassungsfähigkeit – Lernfähigkeit – Beschäftigungsfähigkeit“ (ebd., 64) nicht nur zum zentralen Bezugspunkt bildungspolitischer, sondern ebenfalls *wirtschaftspolitischer* Erwägungen machen.

Neben der proklamierten Notwendigkeit eines solchen Zuschnittes von Bildung wird die unternehmerische, individuelle Aneignung derselben zusätzlich als Vergrößerung von Freiheitsgraden imaginiert: Die Individuen stehen im Mittelpunkt, eine Reihe von Bildungsangeboten soll beständige Weiterbildung ermöglichen, ein nachvollziehbares, transparentes Evaluationssystem sichert meritokratische Prinzipien und Honorierung sowie Zertifizierung entsprechender Leistungen. Und wo die moderne Universität nicht ohnehin schon alles daran setzt, die Rahmenbedingungen zur Unterstützung einer, wie von Bröckling oben als humanistischem Postulat bezeichneten „autonomen Lebensführung“, zu gestalten, sollen Studierende in ihrer Rolle als Kund*innen diese gar noch einfordern können.

Zugeständnisse von Autonomie mögen zwar indes auch tatsächlich aus humanistischen Gründen erfolgen; Kritiker*innen weisen darauf hin, dass sie aber vor allem eine notwendige Konsequenz der skizzierten Programmatik des Unternehmer*innentums selbst bilden. Wo Innovation und die Übernahme von Verantwortung – bzw. Pongratz zufolge „individuelles Risikomanagement“ (2010, 38) – im Mittelpunkt stehen, seien notwendigerweise „Zugeständnis[se] größerer Selbstständigkeit und Autonomie“ nötig (ebd.).

Alles in allem bildet sich auch hier eine Logik aus, die ganze Arbeit darin leistet, „die Individuen davon zu überzeugen, dass es nur so sein kann, wie es ist“ (Prausmüller et al. 2005, 14), dass aber, vielmehr noch, hier die optimalen Rahmenbedingungen geschaffen würden, um eine autonome Lebensführung zu ermöglichen. Die Perspektivierung der unternehmerischen Universität folgt hier im Wesentlichen der gleichen Stoßrichtung wie jene des unternehmerischen Individuums.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich also, dass weder die Zielsetzungen des eigenen Handelns, die Gründe der eigenen Bildungsaspirationen also, noch die Strukturen, innerhalb derer diese verwirklicht werden sollen, tatsächlich frei von dem skizzierten Kontext gewählt werden können. Es ist dagegen die Ausrichtung auf außeruniversitäre, wirtschaftspolitische Zielsetzungen, die nicht nur die subjektive Perspektive, sondern die Hochschulstrukturen und damit die Bedingungen, mit denen sich die Individuen notwendigerweise konfrontiert sehen, prägen. Es mag zwar argumentiert werden, dass damit den Studierenden erst die Möglichkeit („Freiheit“) eröffnet werde, unter den gegebenen Bedingungen sich am Arbeitsmarkt zu behaupten (Tenorth 2009: „Recht auf ein marktkonformes Zertifikat“). Auch Ribolits schreibt in diesem Sinne, dass den Studierenden die „Steigerung ihrer subjektiven Möglichkeiten“ nicht nur „suggeriert wird“, sondern „möglicherweise auch [wirklich, Anm. KD.] erscheinen mag“. Allerdings, so stellt Ribolits gleich nachfolgend klar, sei diese Freiheit eben „objektiv nichts anderes als die Unterwerfung unter den Zwang zur Vermarktung und die anonyme Autorität des Marktes“ (Ribolits 2011a, 111). Durch die gegenwärtig an Bildung herangetragenen Erfordernisse sieht er so das mit Bildung verbundene Versprechen von Freiheit gegenwärtig gar in sein Gegenteil verkehrt (vgl. ebd.).

Bildung übernimmt damit hier nur die Funktion der Erhöhung von Freiheitsgraden innerhalb gegebener Strukturen; stellt also – zumindest der Programmatik nach – lediglich jene Kompetenzen zur Verfügung, die für die beständig erwartete Anpassungsleistung an außeruniversitäre Erwartungen nötig sind.

Zusätzlich wird aber selbst das vermeintlich selbstbestimmte Handeln der Individuen *unter* diesen Rahmenbedingungen noch von beständiger Kontrolle geprägt, von einer Kontrolle, die sich – wie schon in der Evaluierung universitärer Prozesse – über standardisierte Kompetenzen, Vergabe von Leistungspunkten, Strukturierung des Studienverlaufs etc. als vermeintlich transparent und nachvollziehbar gibt (vgl. Pongratz 2010, 44ff.; zudem Kapitel 2.2). Diese Vorgaben aber trügen, so Pongratz, als Instrumente erst „dazu bei, dass globale Strategien und ökonomische Imperative (mit Hilfe eines immer umfangreicheren Arsenal von ‚Reforminstrumenten‘) sich rücksichtsloser denn je bis in die kleinste pädagogische Alltagszene durchsetzen können“ (ebd., 34). Noch über die angestrebte Selbstführung der Individuen werden also Vorgaben verhängt, *wie* sich denn richtigerweise *selbst* zu führen wäre, weshalb Pongratz auch von einer „gezielte[n] Einflussnahme auf die Selbststeuerungsfähigkeit der Subjekte“ (ebd., 40) spricht.

In Summe, so lässt sich dieses Kapitel abschließend zusammenfassen, bildet das Subjekt also einen zentralen Bezugspunkt der Hochschulreformen, der sich aber erst dann erkennen lässt, wenn abseits der auf die institutionellen Strukturen zielenden Ebene manifester Reformvorschläge nach der zugrunde liegenden Rationalität sowie den politischen Selbstverständnissen der Reformpapiere gefragt wird. Die Studie Bröcklings liefert hier ein Analyseraster, welches die Zusammenhänge zwischen einer allgemeinen Programmatik von Reformen – in Bröcklings Fassung also dem Unternehmer*innentum – sowie den Subjekten verständlich macht. In Anlehnung an seine Analysen hegemonialer Subjektivierungsmuster lassen sich vor allem unter dem Eindruck der Analysen in den Feldern Kreativität und Empowerment deutliche Analogien im Bereich der Bildung erkennen. Auch Bildungsprozesse, so legen es die analysierten Entwicklungen nahe, scheinen dahingehend funktionalisiert zu werden, als Strategie (sowie als subjektives Potential) in der Ausbildung von Unternehmer*innentum zu fungieren.

Was sich in den Analysen Bröcklings zur modernen Arbeitswelt als vereinnahmtes Versprechen von Selbstverwirklichung und Autonomie darstellt, kann denn auch abschließend mit einer treffenden Metapher von Schirlbauer einmal mehr auf den Bildungsbereich übertragen werden:

„Die Steuerungsarbeit wird damit zumindest teilweise vom Steuer-
mann an die Ruderer abgegeben, die im Zuge der Autonomisierung
jetzt nicht mehr nur rudern, sondern auch steuern dürfen, selbstre-
dend nur, wenn sie das im Sinne des Steuermannes und des Kapi-
täns (bzw. des Schiffseigentümers) tun“ (Schirlbauer 2005, 79).

2.5 Zwischenfazit: Zur Rolle von Bildung in vereinnahmenden Verhältnissen

Das vorangestellte Kapitel hatte zum Ziel, von einer manifesten Ebene der Reformen zu abstrahieren, um deren Rationalitäten, Handlungs- oder Begründungslogiken zu beleuchten. So konnten die Verbindungen der im ersten Kapitel noch isoliert voneinander betrachteten Reformen herausgestellt werden: einerseits über die Verzahnung und wiederkehrende Einsetzung einzelner Mechanismen (Restrukturierungen von Finanzierung, Abstellen auf Leistung, Transparenz etc.), andererseits über die Analyse wiederkehrender politischer Narrative (volkswirtschaftliche Perspektivierung von Bildung, Fokussierung des Individuums).

Zu Tage traten dabei aber auch widerstreitende Motive, die sich grob in die zwei Pole von *Freisetzung* und *Begrenzung* unterscheiden lassen: Das Bemühen um Innovation, das Ausschöpfen von kreativen Ressourcen und die daran gebundenen Zugeständnisse an individuelle Freiheiten („Autonomie“) stehen in einem beständigen Spannungsverhältnis zur kleinteiligen Strukturierung und Festlegung von Abläufen, wie beispielsweise an der Strukturierung von Curricula oder der Orientierung an leistungsbezogenen Kriterien aufzeigbar war.

Ähnliches lässt sich demnach auch für die Frage nach der Bedeutung und Rolle von Bildung sowie der Perspektivierung bestimmter Bildungsbegriffe in diesen Transformationen zeigen – wie in diesem Abschnitt herausgearbeitet werden soll.

Allgemein kann festgehalten werden – und hier ist die Analyse wieder auf den Begriff der Ökonomisierung zurückgeworfen –, dass Bildung zusehends als Produktionsfaktor dynamischer Märkte perspektiviert wird. Dem Konzept Bildung zugeschriebene Potentiale sollen dafür einerseits *genutzt* werden; andererseits soll Bildung aber auch erst *nutzbar* gemacht werden. Diese Unterscheidung mag für die realen Konsequenzen hinsichtlich einer Unterordnung der Bildungsidee unter wirtschaftliche Prämissen zwar nur graduell sein. Soll aber aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, aus einem Interesse am Begriff und seinem Potential danach gefragt werden, auf welche Bildungsbegriffe hier jeweils rekuriert wird, welchen Anteil diese selbst an den skizzierten Entwicklungen tragen und ob oder wie mithilfe des Konzeptes Bildung diesen Entwicklungen noch etwas entgegengehalten werden kann, ist dieser Unterschied so unbedeutend nicht.

Soll am Bildungsbegriff also festgehalten und wie im Rahmen dieser Arbeit nach den Möglichkeiten von Bildung *als* Kritik gefragt werden, so gilt es, die Verstrickungen des Konzeptes in diese Entwicklungen selbst zu reflektieren, Bildung über sich selbst aufzuklären. Das Bestreben, Bildung über sich selbst aufzuklären und ihre Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse zu reflektieren, erfährt darüber hinaus immer wieder – und folgt man Rieger-Ladich, dann jüngst auch immer *mehr* – in der Frage nach den Möglichkeiten von Kritik selbst Verhandlung (für einen Überblick der Entwicklungen kritischer Erziehungswissenschaft wie auch zu den Verbindungen zu den Arbeiten aus dem Frankfurter Umfeld siehe Rieger-Ladich 2014). Gerade dort, wo die gegebenen Verhältnisse derart umfassend, zugleich widersprüchlich und integrierend sind, verwundert die erneute Prominenz der Frage von Kritik und der Möglichkeiten von Bildung als Kritik nicht.

Mit der aufgezeigten Perspektive, in den skizzierten Prozessen vornehmlich eine Nutzarmachung von Bildung zu verorten, verbinden sich nun Analysen und Kritiken, die auf Funktionalisierung, (Um-)Deutung und Beschneidung einer Bildungsidee abstellen; einer Bildungsidee, die – in unterschiedlichen Variationen – Kritiker*innen zufolge eigentlich für Selbstbestimmung, Mündigkeit oder Emanzipation stehen sollte. Unterschiedliche Spielarten dieser Perspektive sollten bereits zur Genüge in den skizzierten Auseinandersetzungen um die einzelnen Reformen deutlich geworden sein. Resümierend soll für diese Verortung stellvertretend die Fassung Bernhards dienen, der den proklamierten Bedeutungswandel von Bildung in besonders eindrücklicher Weise und über explizite Benennung einer sich verändernden „ursprünglichen“ Bildungsidee zusammenfasst:

„Bildung als Bearbeitung des Rohstoffes Mensch, Bildung als Wertschöpfung, Bildung als wirtschaftliche Investition, Bildung als Humankapital. Bildung wird in der gegenwärtigen Gesellschaftspolitik von der ursprünglichen komplexen Bedeutung ihres Begriffs abgekoppelt und funktionalistisch auf die Erfordernisse des gesellschaftlichen Arbeitslebens abgestellt. Dass Bildung in einem Zusammenhang mit einer vernünftigen Subjektentwicklung steht, gilt fast schon als antiquierte Vorstellung. In den hegemonialen Diskursen wird die Auffassung zur Selbstverständlichkeit, dass Bildung nur noch der Qualifikation des Menschen für eine Gesellschaft dient, in der der Markt die entscheidenden Direktiven bestimmt“ (Bernhard 2009, 23).

Bildung unterliegt in Kritiken dieser Provenienz einer Beschneidung oder Umdeutung: Übrig blieben lediglich jene Dimensionen, die auf nutzenorientierte Tätigkeiten wie Lernen und Wissenserwerb abstellten. Die „ursprüngliche“ Bildungsidee stehe dagegen für „mehr“ und anderes, die „vernünftige[...] Subjektentwicklung“ etwa, die als wünschenswerte Perspektive eines „traditionellen“ Bildungsverständnisses erhalten bleiben solle.

Von dieser Einschätzung über die gegenwärtige Rolle von Bildung lassen sich Positionen unterscheiden, die der Einbettung und Nutzarmachung von Bildung in den gegenwärtigen Prozessen eine graduell andere Bedeutung und Funktion zusprechen. Lediglich graduell ist die Unterscheidung zum Motiv der Nutzarmachung deshalb, weil auch hier die Verortung von Bildung unter wirtschaftlichen Prämissen im Vordergrund steht und damit eine grundsätzliche Übereinstimmung in den Einschätzungen gegenwärtiger wirtschafts- und bil-

dungspolitischer Entwicklungen besteht. Bildung sieht sich damit auch hier einer Funktionalisierung ausgesetzt; eher allerdings im Sinne eines *Zugriffs* auf ihr Potential:

Anstatt „lediglich“ von einer Umdeutung eines an der Selbstbestimmung des Individuums orientierten Bildungsverständnisses zu sprechen, sei es nämlich anderen Kritiker*innen zufolge *gerade* diese Bedeutungsdimension, die Eingang in die gegenwärtigen Entwicklungen finde. Es seien eben nicht nur Bildungsdimensionen von „Wissen, Lernen und Qualifikation“, die den gegenwärtigen Diskurs und die entsprechende bildungspolitische Rhetorik kennzeichneten, sondern gerade auch der Rückgriff auf „den altherwürdigen Bildungsbegriff“ selbst (Bünger 2015, 16).

Die Dimensionen von Selbstbestimmung und Mündigkeit würden – so diese Interpretation – einerseits aktiv genutzt und dienen andererseits auch dazu, den skizzierten Entwicklungen ein „freiheitliches Aussehen“ (Deleuze zit. nach Dzierzbicka/Sattler 2004, 121) zu verleihen. So speist sich das neuartige Moment der Reformen wie gezeigt ja gerade daraus, nicht nur restriktiv zu wirken, sondern Ressourcen zunächst freisetzen zu wollen und eben „Subjektivierung nicht als Hindernis einer reibungslosen Produktion, sondern als Produktionsbedingung“ (Bünger 2015, 16) anzuerkennen und zu nutzen. Vor allem über die Arbeiten von Bröckling im letzten Abschnitt konnte gezeigt werden, wie auch die Individuen und ihr Handeln so Teil der Reformbemühungen werden.

Bildung, so argumentiert Pongratz, werde in diesen Prozessen zu einem zentralen Part einer Schließungsfigur: Versprochen werde die Möglichkeit einer Übereinstimmung individueller und wirtschaftlicher Erfordernisse (vgl. Pongratz 2015, 156f.); versprochen werde aber auch, wie Pongratz unter Bezugnahme auf Schäfer argumentiert, dass Bildung sich damit selbst einlösen und ident setzen könne: Während die „Protagonisten ‚klassischer‘ Bildungstheorie [...] sich durchaus darüber im Klaren“ gewesen seien, dass unter den, mit dem neuhumanistischen Bildungsverständnis verbundenen Leit- oder Zielkategorien „wie Autonomie, Identität, Individualität“ eine beständige weitertreibende Aufgabe zu verstehen sei, verspreche die gegenwärtige Rhetorik deren allzu schnelle Einlösbarkeit (vgl. Pongratz 2012, 26f.).

Als Begründungsmuster und Strategie der Verwirklichung unternehmerischer Zielsetzungen trifft die eingangs aufgezeigte Interpretation der Funktionalisierung von Bildung also auch hier zu, sieht sich aber unter besondere Verhältnisse gesetzt, die gerade als *Spezifikum* der gegenwärtigen Entwicklungen und

Wirkungen auf Bildung gesehen werden können: dass noch die in einer neuhumanistischen, idealistischen Bildungsvorstellung eigentlich transzendierenden, über das Gegebene hinausweisenden Momente von Bildung – wie in den Ideen von Selbstbestimmung und Mündigkeit festgehalten – ins Bestehende integriert werden. Bildung sieht sich damit der paradoxen Situation gegenübergestellt, dass das Aufgreifen des Potentials von Selbstbildung und individueller Entfaltung die Potenz dieser Begriffe im gegenwärtigen hegemonialen Diskurs zugleich zu beschneiden droht: „Diese ‚Schließungsfigur‘ umreißt das Dilemma [...] der neoliberalen Reformstrategien insgesamt. Denn sie forciert die Trivialisierung der klassischen Idee der Selbstbildung“ (ebd., 26).

Jene Momente des klassischen Bildungsverständnisses, die also für die Möglichkeit der Differenz oder der Transformation des Gegebenen stehen sollten, drohen damit in den gegenwärtigen Entwicklungen aufgehoben zu werden. Damit sind die Fragen aufgeworfen, wie es zu dieser Situation kommen konnte, die skizzierte Rationalität ihre Wirkung von strukturellen Veränderungen bis hin zu den Individuen entfalten konnte und ob oder wie diesen Verhältnissen noch (über Bildung) etwas entgegengesetzt werden kann. Auch dort, wo nicht explizit Position gegen die skizzierten Verhältnisse bezogen werden will, muss die Frage von Differenz und Kritik (qua Bildung) unter gegebenen, auf Identität zielenden Verhältnissen, also auch auf einer epistemologischen Ebene interessieren.

Dass noch die formulierte Kritik in den skizzierten Verhältnissen von einer beständigen Gefahr der (Re-)Integration ins Bestehende geprägt ist, machen beispielsweise auch die Soziolog*innen Chiapello und Boltanski in ihrem umfangreichen Werk *Der neue Geist des Kapitalismus* deutlich: Sie zeichnen nicht nur nach, wie sich wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten von Kritik verändert haben, sondern argumentieren darüber hinaus, dass diese Veränderungen auch auf einer aktiven Integration jener kritischen Strömungen aufbauen würden, die sie als „Künstlerkritik“ [sic] bezeichnen (und die sie von einer auf soziale Forderungen abstellenden Sozialkritik unterscheiden): So habe die Künstlerkritik, wie sie vor allem von den Studierendenprotesten 1968 artikuliert worden sei, vor allem auf die zunehmende Entfremdung der Verhältnisse und Beschneidung individueller Entfaltungsmöglichkeiten gezielt. Diese Kritik sei schließlich in den Zugeständnissen an Autonomie und Kreativität in einen neuen Geist des Kapitalismus gemündet (vgl. Boltanski/Chiapello 2006, 256f.). Während sich damit in erster Linie „Mikroevolutionen und Mikroverschiebungen“ in der Organisation von Produktionsbedingungen verbunden hätten, seien substantielle Änderungen und Zugeständnisse an soziale Forderungen aber weitestgehend ausgeblieben. Dennoch reichten die Verschiebungen

aus, um die Vorzeichen für Kritik nunmehr zu verschieben und diese beinahe zu paralisieren:

„Dadurch, dass der neue Geist diese Forderungen für eine Beschreibung einer neuartigen, emanzipierten, ja sogar libertären Art der Profitmaximierung nutzbar macht, durch die man angeblich auch sich selbst verwirklichen und seine persönlichsten Wünsche erfüllen könne, konnte er in der Frühphase seines Entstehens als eine Überwindung des Kapitalismus, damit aber auch als eine Überwindung des Antikapitalismus verstanden werden“ (ebd., 257).

Boltanski und Chiapello erkennen das Problem, dass Kritik völlig paralysiert werden könnte, weil deren Notwendigkeit unter den gegebenen Verhältnissen gar nicht mehr erkannt werde bzw. Kritik in einer Situation völliger Identifikation aller Bedürfnisse nicht mehr nötig sei: Ein vermeintlich humanisierter Produktionsprozess, der noch die Verwirklichung eigener Lebensvorstellungen verspricht, braucht keine Kritik.

Die gegenwärtigen Transformationen gehen damit aber auch durch die Subjekte hindurch: Sie verändern nicht nur die Frage der Wirkung von Kritik, sie verändern auch die Fragen der Möglichkeiten für die Subjekte, überhaupt Widerspruch einlegen zu können, weil die nahegelegten Selbstentwürfe oder Subjektivierungsangebote (s.o.) die Notwendigkeit dafür negieren. Bildung als Kritik sieht sich damit gegenwärtig einer Situation gegenüber, in der sowohl die Möglichkeit des Einspruches selbst sowie das Kriterium, unter dem eine wirkliche Absetzung vom Gegebenen (eine Position) argumentiert werden könnte, zur Frage stehen.

Dies mag mit ein Grund sein, warum zur Diskussion dieser widersprüchlichen Lage in den letzten Jahren verstärkt auf die Schriften Michel Foucaults zurückgegriffen wird, der in seiner machtanalytischen Vorgehensweise einerseits sowohl die Komplexität und Unhintergebarkeit machtvoller Verhältnisse zu analysieren sucht; dabei vor allem aber auch die Wechselwirkungen zwischen den Subjekten und ihren Verhältnissen – das Ineinandergreifen von Selbst- und Fremdführung also – befragt und damit auch die skizzierten gegenwärtigen Entwicklungen zu erhellen verspricht. Trotz der schieren Unentrinnbarkeit aus den von ihm skizzierten Verhältnissen sucht Foucault darüber hinaus „die Praxis der Kritik jenseits von allgemeinen Bezugspunkten und Gegensätzen“ (Bürger 2009, 148) dennoch aufrechtzuerhalten; eine Aussicht, der im Folgenden nach-

gegangen werden soll, um sie letztlich auf ihre Möglichkeiten der Kritik gegenwärtiger Verhältnisse zu befragen.

Dafür sollen vor allem die Gouvernementalitätsstudien Foucaults herangezogen werden, die eine Weiterführung der Machtanalytik unter besonderem Fokus des Zusammenspiels von Makro- und Mikroveränderungen und damit eine systematische Bearbeitung des Zusammenhanges machtvoller politischer und ökonomischer Verhältnisse mit den Wechselwirkungen auf die Individuen bieten.

3. Möglichkeiten von Analyse und Kritik mit Foucault und darüber hinaus

3.1 Grundlegung: Zur Machtanalytik Foucaults

Wird die Besonderheit der foucaultschen Ausführungen zur Gouvernamentalität, wie in einschlägigen Einführungstexten zum Konzept in ihrer Funktion als Bindeglied unterschiedlicher Akzentsetzungen im umfangreichen Schaffen des Theoretikers gesehen, (vgl. bspw. Saar 2015; Lemke 2006; Lemke 2001), so muss der Beschäftigung mit diesem Ansatz zumindest eine rudimentäre Betrachtung der foucaultschen Konzeption von *Macht* als Basis seines Arbeitens vorausgeschickt werden. Die Gouvernamentalitätsstudien seien nämlich, so z.B. Lemke in ihrer „Scharnierfunktion“ sowohl „zwischen strategischen Machtbeziehung[en] und Herrschaftszuständen“ als auch hinsichtlich des Verhältnisses von „Macht und Subjektivität“ bedeutsam (vgl. Lemke 2001, o.S.). Auf den konstitutiven Zusammenhang von Machtanalytik und Fragen der *Regierung* im Sinne der Gouvernamentalität wird von Foucault auch selbst hingewiesen, besonders explizit etwa in dem Aufsatz *Wie wird Macht ausgeübt?* aus dem Jahr 1982, welcher die systematische Reflexion von Regierungsverhältnissen als notwendige Ergänzung zu einer Analyse der Justierung der Machtverhältnisse zueinander sowie im Verhältnis zum Subjekt herausstellt (vgl. Foucault 1987b [1982]). Vorausgeschickt sei zudem, dass sich das Verhältnis zwischen der foucaultschen Machtanalytik und den Gouvernamentalitätsstudien als bedeutende, durchaus nicht einfach zu fassende, in seiner Rezeption aber vor allem auch problematische Beziehung hinsichtlich der Frage nach Möglichkeiten von Kritik und Widerstand geriert.

Was aber versteht Foucault nun unter Macht? Mit seiner eigentümlichen Fassung des Begriffes bricht er zunächst mit alltagsverständlichen Assoziationen des Konzeptes wie mit Herrschaft und Unterdrückung. Statt eines nur repressiven Verständnisses der Macht lässt sich dagegen eine postulierte Produktivität derselben in unterschiedlichen Spielarten als ein Grundmotiv der foucaultschen Analysen identifizieren. Besonders deutlich wird dies in der Schrift *Der Wille zum Wissen* (1976), anhand derer deshalb diese Grundlegung der foucaultschen Fassung von Macht dargestellt werden soll: Foucault arbeitet sich hier systematisch an der gängigen Verbindung von Macht mit Repression – der so benannten „Repressionshypothese“ (ebd. 1983 [1976], 21) – anhand dreierlei kritischer Einsätze ab, die er anhand der Geschichte der Sexualität diskutiert: Er hinter-

fragt zunächst, erstens, die gängige historiographische These, welche die Sexualität seit dem 17. Jahrhundert vor allem als unterdrückt sehe; zweitens, ob diese zur Frage stehende Unterdrückung wirklich als wesentliche Eigenschaft der Macht zu sehen sei; und daran als Konsequenz anschließend drittens, ob sich demnach Kritik an dieser Unterdrückung wirklich als Gegenstück zur Macht darstellen lasse (vgl. ebd. 1983 [1976], 17f.).

Ohne die unterdrückenden und ausschließenden Mechanismen des Umganges mit Sexualität zu leugnen, zeigt Foucault auf, dass diese historisch stets von produktiven Mechanismen und Wirkungen begleitet worden seien, die den Diskurs über Sexualität am Leben erhalten und diesen sogar vervielfältigt hätten. Foucaults These ist, dass eben nicht von einer reinen Verbannung von Sexualität ausgegangen werden könnte; ganz im Gegenteil sei eine ungeweine Zunahme und Intensivierung der Diskurse um Sexualität feststellbar: Nicht nur, weil jedes Verbot das Objekt, von dem es zu sprechen verbietet, am Leben erhalte („Mit immer größerem Nachdruck empfiehlt man Diskretion“; ebd., 24), sondern auch weil beispielsweise Praktiken wie die christliche Beichte die Sünde wieder sprechen machten: Die beständige Selbstreflexion (und -geißelung) des eigenen Begehrens habe dem christlichen Interesse entsprochen, die Versuchungen und Begehren ihrer Schäfchen zu kennen, und damit das Wissen um Sexualität noch erweitert (vgl. ebd., 24ff.). Selbst dort also, wo Sexualität unterdrückt werden sollte, habe diese Unterdrückung produktive Effekte auf den Diskurs um Sex gehabt.

Über die Entdeckung der Bevölkerung und der Bedeutung ihrer individuellen Merkmale („wie Geburtenrate, Sterblichkeit, Lebensdauer, Fruchtbarkeit, Gesundheitszustand [...]“; ebd., 31) für ihre effiziente Regierung sei der Sex seit dem 18. Jahrhundert zudem zu einer Sache der Verwaltung, darüber hinaus auch der Erziehung geworden (vgl. ebd., 34f.). Anstatt von einer allgemeinen Zensur und Unterdrückung zu sprechen, hätten sich Foucault zufolge also lediglich die Praktiken, Regeln und Organisationsformen der Diskurse bei gleichzeitiger Zunahme derselben verschoben und neu gebildet (vgl. ebd., 29ff.). „Zensur des Sexes?“, fragt Foucault also und fasst das eben Dargestellte als Antwort an sich selbst präzise und knapp zusammen: „Eher hat man einen Apparat zur Produktion von Diskursen über den Sex installiert, zur Produktion von immer mehr Diskursen, denen es gelang, zu funktionierenden und wirksamen Momenten seiner Ökonomie zu werden“ (ebd., 29).

Über diese mit vielerlei historischen Befunden untermauerte Analyse kommt Foucault denn auch zu seiner allgemeinen Bestimmung der Macht, wel-

che schließlich weniger in Begriffen der Repression, denn allgemeiner als ein Feld von „Kraftverhältnissen“ (ebd., 93) zu fassen sei. Konsequenterweise verbindet er damit auch eine Ausweitung der Macht hinsichtlich ihres „Vorkommens“ oder ihrer „Ausbreitung“: Als „de[n] Name[n], den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt“ (ebd., 94), fasst Foucault Macht fortan nicht mehr als einen isolierten und lokalisierbaren Bestand, sondern zuvörderst in der Form von *Verhältnissen* und *Beziehungen*. Aus diesen komplexen Verhältnissen, in denen „verschiedene Diskursformen“ aus einem „ständigen Hin und Her [von] Unterwerfungsformen und Erkenntnisschemata“ (ebd., 98) geprägt würden, werde zudem etwas auch erst *als* etwas zeigbar; bzw. um diese Stoßrichtung von einer vermeintlichen Nähe zu konstruktivistischen Ideen zu differenzieren: Alleine, *dass* etwas zur Sprache komme, sich „als Erkenntnisbereich konstituiert“ (ebd.), ist bei Foucault nunmehr abhängig von diesen machtvollen Verhältnissen.

Nicht unabhängig von diesen Verhältnissen seien denn auch die Bereiche des Wissens und der Wahrheit, die sich in foucaultscher Perspektive „lediglich“ als weitere Produkte sowie Bedingungen dieser diskursiven Verhältnisse fassen ließen. So bestimmt Foucault bei seiner Antrittsvorlesung am Collège de France (im Jahr 1970) über die Formierung von Diskursen den „Willen zum Wissen“ bzw. den „Willen zur Wahrheit“ sogar als einen der zentralen formgebenden Momente von Diskursen, und zwar in seiner *ausschließenden* Wirkung – was hier meint: Die Wahrheit, der Wille, wahr zu sprechen, bestimmt, kontrolliert und formt den Diskurs (vgl. Foucault ¹¹2010 [1970], 14). Mit der späteren Betonung der produktiven Seite der Macht in Foucaults Schaffensperiode der 1970er Jahre wird dann aber auch dieser Ausschluss qua Wissen in seiner produktiven Wirkung fokussiert; ein Vorhaben, das Dreyfuß und Rabinow erstmals in *Überwachen und Strafen* aus dem Jahr 1975 vorgebracht sehen. Wissen, so betont Foucault hier, sei nicht als abgetrennter, neutraler oder reiner Bereich abseits der Macht zu denken, vielmehr sei

„wohl anzunehmen [...], daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault 1975, zit. nach Dreyfuß/Rabinow 1987, 144).

Um diese, wie sie Foucault in der gleichen Schrift nennt, „Macht/Wissen-Komplexe“ (ebd.) zu exemplifizieren, sei noch einmal auf die Ausführungen in *Der Wille zum Wissen* über den Bereich der Sexualität verwiesen, in dem

Foucault argumentiert, dass eben nicht davon ausgegangen werden könne, dass es „einen bestimmten Bereich der Sexualität gibt, der eigentlich einer wissenschaftlichen, interesselosen und freien Erkenntnis zugehört, gegen den jedoch die – ökonomischen und ideologischen – Anforderungen der Macht Sperrmechanismen eingereicht haben“ (Foucault 1983 [1976], 98). Selbst die wissenschaftliche Betrachtungsweise wird hier zu einem von Machtstrukturen durchzogenen sowie selbst Machtstrukturen produzierenden Feld, welches gegenüber anderen machtvollen Strategien keinen privilegierten Status mehr beanspruchen kann.⁴⁵

Deutlich tritt in dieser Formulierung auch die dem foucaultschen Werk inhärente Auseinandersetzung und kritische Absetzung von philosophischen Ideen des Strukturalismus zu Tage, die hier nur verkürzt zum Zwecke der Erhellung des foucaultschen Machtverständnisses Erwähnung finden sollen: Wie Foucault in dem letzten Zitat deutlich macht, gebe es schlicht keinen Bereich der „Eigentlichkeit“, der den analysierten Machtverhältnissen zugrunde liege. Die Macht dagegen sei das Reale. Sie sei streng relational zu denken und verwirkliche sich über Taktiken, Strategien und beständige Modifikation von Verhältnissen. Deutlich wird damit auch, warum die Frage des *Wie* dieser Verhältnisse in Foucaults Werk auch „einen gewissen vorläufigen Vorzug“ (ebd. 1987b [1982], 251) vor den Fragen eines *Was* oder *Warum* erhält, wie Foucault selbst in einer Beschreibung seiner Vorgehensweise angibt (vgl. ebd.). Fragen eines *Warum* von Macht zielten schließlich auf Kategorien der Substanz und des Ursprungs, die dem foucaultschen Ansatz zufolge notwendig als unzureichend erscheinen müssen und von denen sich Foucault auch an mehreren Stellen kritisch absetzt – sei es in der Absage an eine „grundlegende[...] MACHT“ (ebd., 253; Versalien im Original), aber auch in der Absage an eine der Macht grundlegende Ordnung, derer diese nur Konsequenz, Widerspiegelung, kurz „Überbau“ wäre (ebd., 1983 [1976], 94).⁴⁶

Zwar könnten Beziehungen zwischen unterschiedlichen Feldern analysiert werden, zwischen denen sich dann auch „laterale Zuordnungen, hierarchische Unterordnungen, Isomorphismen, technische Identitäten oder Analogien, För-

⁴⁵ Gemeint ist dabei vor allem ein nichtprivilegiertes Status von Wissen als machtvollm Konstrukt: Begriffe von Wissen und Wahrheit entwickeln sich ebenso im diskursiven Raum wie andere Strategien. Sie können in diesem aber dennoch eine privilegierte Stellung im Spiel der Kräfteverhältnisse einnehmen, wie einerseits über die gesonderte Heraushebung Foucaults in *Wille zum Wissen deutlich wird*; wie sich aber vor allem auch noch in den Analysen zu den Spezifika gegenwärtiger gouvernementaler und auf Rationalität pochender Regierungstechniken zeigen wird.

⁴⁶ Für eine eingehende Diskussion über die philosophische und methodologische Situierung der Arbeiten Foucaults sei auf das auch hier zitierte Werk von Rabinow und Dreyfuß: *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (1987) verwiesen.

dereffekte“ (ebd., 2015 [1979], 15) zeigen könnten. Nicht aber könne eine bestimmte und bestimmende Struktur ausgemacht werden, die der Macht als solcher vorläufig wäre. Alle Felder seien dagegen von der gleichen Macht durchzogen. Sie kenne kein Zentrum, komme von allen Seiten und könne nicht als zweigeteiltes Verhältnis dargestellt werden (vgl. ebd., 1983 [1976], 100).

Es ist naheliegend, dass diese irritierende Justierung von Macht/Wissen nun auch das Subjekt, vor allem ein sich als rational verstehendes Subjekt nicht unberührt lässt. Denn was für Diskurse gilt, gelte Foucault zufolge auch dafür, wie Individuen zu Subjekten würden: „Sie [die Macht, Anm. KD] produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 2006, zit. nach Lemke 2006, 485). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich Foucault hier sowohl auf die Formierung des Einzelnen, also die Wirkung der Macht für die Bildung spezifischer Selbst- wie Fremdverhältnisse bezieht wie auch auf die Art und Weise, wie überhaupt über das Individuum *nachgedacht* wird. So zumindest klingen die Bestimmungen über das Nachdenken über die Frage des Individuums, wenn Foucault an anderer Stelle schreibt, dass (noch)

„das, was bewirkt, dass ein Körper, dass Gesten, Diskurse und Begierden als Individuen identifiziert und konstituiert werden, genau eine der ersten Wirkungen der Macht [ist]; das heißt, dass das Individuum nicht das der Macht Gegenüberstehende ist, es ist, wie ich glaube, eine ihrer ersten Wirkungen“ (ebd., 2010 [1967], 33f.).

Nicht nur wird also das Subjekt erst zum Subjekt gemacht; zudem – so ließe sich dieser Absatz im Kontext der foucaultschen Macht-/Wissen-Komplexe interpretieren – treten Theorien und Konzepte (so auch wissenschaftliche Betrachtungen, s.o.) über das Individuum erst in einer spezifischen Machtkonstellation in Erscheinung.⁴⁷

Tatsächlich beschreibt Foucault die Frage der Formierung des Subjekts als Kernanliegen seiner Arbeit „der letzten 20 Jahre“ (verfasst 1982 in dem Aufsatz: *Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts*; vgl. 1987a). Sein theoretisches Werk retrospektiv umschreibend, verweist Foucault hier auf drei Modi von Praktiken der Subjektwerdung oder – in Foucaults Worten – auf „drei Weisen der Objektivierung, die Menschen in Subjekte zu machen“ (ebd., 243). Zu-

⁴⁷ Auch die Ansicht, das Subjekt sei ein „vernünftiges“ entspringt bei Foucault damit lediglich einem bestimmten prominenten Diskurs, der sich im Zuge der Etablierung von auf das Subjekt und seine Besserung zielenden Strafpraktiken entwickelt habe (vgl. dazu Rieger-Ladich 2004, 205).

nächst nennt er „die Untersuchungsverfahren, die sich den Status von Wissenschaften zu geben versuchen“ (ebd.), also die Untersuchung des Menschen in und über unterschiedliche (vermeintlich) wissenschaftliche Disziplinen; weiter identifiziert er „die Objektivierung des Subjekts durch das, was ich [Foucault] ‚Teilungspraktiken‘ nenne[...]“ (ebd.) und schließlich jene Praktiken, über welche der Mensch sich selbst in ein Subjekt zu verwandeln trachtet. Wenngleich Foucault für die Beschreibung der letztgenannten Praktiken der Selbstformierung lediglich auf den ersten Band zu *Sexualität und Wahrheit* (das schon erwähnte *Der Wille zum Wissen*) verweist, klingt darin auch schon das Projekt für seine letzten Schaffensjahre an, in denen er sich vermehrt den Fragen der Ethik, der Transformation und der Abwendung von der Macht zuwendet (so vor allem in den beiden weiteren Bänden aus der „Trilogie“ zu *Sexualität und Wahrheit: Der Gebrauch der Lüste*, 1984 und *Die Sorge um sich*, 1986 die zum Zeitpunkt des hier zitierten Aufsatzes noch nicht verfasst sind).

An dieser Stelle seien zu diesem letztgenannten Themenkomplex der Transformation einige Hinweise vorweggenommen, ehe die Frage von kritischen oder widerständigen Einsätzen und einer noch näher zu bestimmenden „selbstbestimmten“ Transformation der Subjekte später – in Anschluss an die Analyse gegenwärtiger Macht-Wissens-Komplexe über den Weg der Gouvernementalitätsstudien – wieder aufgenommen wird. Einstweilen soll sich in Bezug auf die Frage der Möglichkeit von Transformation über und durch das Subjekt damit begnügt werden, dass die Konstitution des Subjekts durch die Macht bei Foucault nicht mit einer *Determination* zu verwechseln ist. Foucault weist den Wirkungen der Macht sowie den Subjekten durchaus Spielräume der Veränderung zu, woran sich auch eine letzte bedeutende Bestimmung der Machtkonzeption – nämlich in Abgrenzung zur Gewalt – anschließen lässt: Gewalt, so Foucault, bestimme sich nämlich als *direkte* Einwirkung auf das Subjekt, der es sich nicht mehr entziehen könne: „Ein Gewaltverhältnis wirkt auf einen Körper, wirkt auf Dinge ein: es zwingt, beugt, bricht, es zerstört: es schließt alle Möglichkeiten aus; es bleibt ihm kein anderer Gegenpol als der der Passivität“ (ebd. 1987a, 254). Dagegen sei ein Machtverhältnis gerade dadurch geprägt, dass „der ‚andere‘ (auf den es einwirkt) als Subjekt des Handelns bis zuletzt anerkannt und erhalten bleibt“ (ebd.). Macht wirke also eher indirekt, es beeinflusse die *Richtung* von Handlungen im Sinne eines „Führen[s] der Führungen“ und der Schaffung der Wahrscheinlichkeit“ (ebd., 255). Macht kreierte damit also eher Rahmenbedingungen und Möglichkeitsräume, in denen manche Entscheidungen und Handlungen schlicht *wahrscheinlicher* würden als andere. Sie setzt damit aber

auch eine gewisse „Freiheit“ des Subjekts voraus; für Foucault bildet diese sogar „die Existenzbedingung von Macht“ (ebd., 256).

Es ist hierin wohl bereits auch einer der Gründe angelegt, warum für die Analyse moderner Regierungs- und Politikverhältnisse so gern auf das Analyserwerkzeug Foucaults zurückgegriffen wird: Es erlaubt, Regierung und damit auch subjektives Handeln abseits von Zwang und Gewalt zu analysieren, abseits also von Situationen, in denen es genau genommen nichts mehr in Bezug auf das individuelle Handeln zu analysieren gibt, weil gar keine anderen Handlungsoptionen gegeben sind. Die foucaultsche Machtkonzeption bietet Analyseinstrumente, die darauf abstellen, die Produktion „von Legitimitätsglaube, Akzeptanz und Konsens im Rahmen der Machtverhältnisse“ (Lemke 2007, 485) zu analysieren; Mechanismen also, die vor allem die gegenwärtigen (bürgerlich-)demokratischen Strukturen und Politiken zu beschreiben vermögen.

Diesem Feld der Politik bzw. des Politischen wendet sich Foucault schließlich in seinen Vorlesungen zur *Gouvernementalität* auch selbst zu. Sie stellen damit einen weiteren Ansatzpunkt zur Verfügung, von dem ausgehend Macht analysiert werden kann, und bilden damit einen wichtigen Mosaikstein zur Erhellung der bislang skizzierten „analytischen Trias von Wissensformen, Machttechnologien und Selbstformierungsprozessen, deren wechselseitiger Konstitution und systematischer Kopplung“ (Lemke 2006, 481).

3.2 *Gouvernementalität* bei Foucault

In den Jahren 1977 bis 1979 widmet sich Foucault in zwei Vorlesungsreihen am Collège de France einer Geschichte der *Gouvernementalität*, in der es ihm um die Analyse und Genealogie politischer Rationalitäten zu tun ist.⁴⁸ Mit seiner Bestimmung von Konzepten wie Beherrschung, Verwaltung oder Regierung in ihrer jeweiligen historischen Situierung innerhalb machtvoller Verhältnisse nimmt er eine deutliche Erweiterung seines machtanalytischen Programmes vor. Dieser Umstand, ergänzt um die Tatsache, dass diese Vorlesungsreihe erst seit 2004 in deutscher Übersetzung vorliegt, könnte den verstärkten Rückgriff auf Foucault zur Diskussion moderner politischer Verhältnisse (so auch in der Diskussion um die Hochschulreformen) erklären.

⁴⁸ Senellart weist in seinem Nachwort zu den beiden Vorlesungsreihen darauf hin, wie die Begriffsbestimmung der *Gouvernementalität* im Laufe der Vorlesungsreihe bei Foucault zwischen mehreren Polen zu schillern beginnt: So findet man den Begriff der *Gouvernementalität* einerseits als Bezeichnung von Strategien zur Verhaltensführung und Rationalisierung derselben, welche ihn in die Nähe eines weiten Begriffes von Regieren oder Führen bringt; andererseits bezieht er sich sowohl auf die explizit politische Rationalität des Liberalismus und deren Genese (vgl. Senellart ⁴2015, 482ff.).

Zudem scheint der Rückgriff auf Foucault auch aus der Selbstbeschreibung seines ambitionierten neuen Programmes ableitbar: So geht es Foucault einerseits um eine Beschreibung historischer Rationalitäten des Politischen bis hin zu einem Versuch einer Bestimmung jener Mechanismen, die er noch bis in die Gegenwart fortwirken sieht und unter den Chiffren des Liberalismus bzw. Neoliberalismus zu fassen sucht.

Einmal mehr irritiert Foucault dabei mit seiner besonderen Begriffsbestimmung und -verwendung: So schreibt er zum methodischen Vorgehen seiner Gouvernamentalitätsstudien, dass es ihm nämlich gerade nicht darum gehe, bei „Universalien“ wie der „Regierung“, der „Verwaltung“ oder dem „Staat“ anzusetzen, um davon ausgehend politische Verhältnisse zu analysieren. Vielmehr, so betont er in den methodischen Vorwegnahmen zur Vorlesung, solle dagegen von „konkreten Praktiken“ ausgegangen werden, um zu

„versuchen, die Weise zu bestimmen, wie man das Anwendungsfeld der Regierungspraxis, seine verschiedenen Gegenstände, seine allgemeinen Regeln, seine aufs Ganze gerichteten Ziele eingerichtet hat, um auf die bestmögliche Weise zu regieren. Kurz gesagt, es handelt sich, wenn Sie so wollen, um die Untersuchung der Rationalisierung der Regierungspraxis bei der Ausübung der politischen Souveränität“ (Foucault ⁴2015 [1979], 15).

Erst über die Beschreibung dieser Praktiken sollten alsdann – gleichsam umgekehrt – schließlich „die Universalien in das Raster dieser Praktiken“ (ebd.) eingeordnet werden. Wie auch in seinen Machtanalysen, schreibt Foucault aber damit gerade keine Theorie des Staates oder der Regierung, sondern arbeitet sich an der *Entwicklung* von Verhältnissen und daran sich knüpfenden Formen der Rationalisierung, also Selbstverständnissen des Regierens, ab.

Die Verbindungen zu seinen machtanalytischen Studien und damit zu einer für Foucault charakteristischen Zugangsweise sind augenscheinlich; dennoch wird den Gouvernamentalitätsanalysen, wie erwähnt, im Kontext des Gesamtwerkes des Theoretikers gern eine Sonderstellung beigemessen. Während die Brückenfunktion zwischen den Machtanalysen und den Reflexionen über Ethik bereits benannt wurde (s.o.), sieht Saar mit den Gouvernamentalitätsanalysen zudem eine umfassendere Einbettung der Frage der Subjektwerdung eingelöst, indem Foucault nun nicht mehr nur auf lokale Praktiken (wie in den Studien zur Psychiatrie oder den Strafpraktiken) rekurrierte (vgl. Saar 2015, 25). Diese Ver-

bindung unterschiedlicher Ebenen beschreibt Foucault auch selbst, wenn er angibt, dass über die Überlegungen zur Regierung gezeigt werden solle,

„daß es zwischen der Ebene der Mikromacht und der Ebene der Makromacht nicht so etwas wie einen Einschnitt gibt [...]. Tatsächlich läßt sich eine Analyse in Begriffen von Mikromächten ohne Schwierigkeit mit der Analyse von Problemen wie dem der Regierung und des Staates verknüpfen“ (Foucault ⁴2015 [1978], 514).

Die Vorlesungen zur Gouvernamentalität, so wird auch an dieser Stelle deutlich, basieren also auf den vorhergehenden Studien zur Macht und erweitern diese.

Die Gouvernamentalitätsstudien Foucaults haben mit den Analysen der lokalen Praktiken aus vorhergehenden Jahren aber durchaus die Akzentuierung konkreter institutioneller Rahmenbedingungen gemein. Sie unterscheiden sich allerdings durch eine verstärkte Einbettung dieser Praktiken in (auch) umfassendere ökonomische und politische Verhältnisse – ein Zugang, in welchem Saar im Werk Foucaults eine immer stärker werdende genealogische Perspektive sich verwirklichen sieht: Diese grenze sich von den frühen Arbeiten Foucaults – der „archäologischen“ Theorieform“ (Saar 2015, 26) – insofern ab, als nun verstärkt auch den „nicht-epistemischen, nicht-sinnhaften oder nicht-diskursiven Faktoren“ (ebd.) in der Analyse der Produktionsbedingungen von Machtverhältnissen Rechnung getragen werde.

In seinem ersten Vorlesungszyklus – welche er unter dem Titel *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung* im Jahr 1977 hält – beschreibt Foucault die Grundlagen der Entwicklung moderner Regierungsverhältnisse. Er nimmt dabei zwar bereits zentrale Momente der (neo-)liberalen Programmatik vorweg, konzentriert sich in seinen historischen Analysen aber vor allem auf den Zeitraum bis zum 18. Jahrhundert. Der zweite Vorlesungszyklus – *Die Geburt der Biopolitik*, 1979 – widmet sich dann explizit dem (neo-)liberalen Programm, führt die Analysen bis in die Gegenwart (der 1970er Jahre) fort und widmet sich auch eindringlich konkreten Programmatiken und Vertretern der (neo-)liberalen Schule.

Im Folgenden wird versucht, die Idee des Regierens in ihrer Genese weitestgehend der Chronologie der einzelnen Vorlesungen folgend zusammenzufassen. Vorweggenommen sei, dass eine zusammenfassende Darstellung der Vorlesung, welche dem Anspruch der Nachvollziehbarkeit gerecht werden soll, auf Grund zahlreicher historischer Verweise sowie der diskursivierenden und abwägenden Vortragsweise Foucaults (es handelt sich schließlich auch um die Nie-

derschrift eines *gesprochenen* Vortrages) nicht einfach zu bewerkstelligen ist. Erschwerend tritt hinzu, dass Foucault immer wieder auf einzelne Verschiebungen von Machtverhältnissen zurückkommt und andere vorwegnimmt. Aus Gründen der Systematik werden folglich daher auch Gedanken, die Foucault an unterschiedlichen Stellen seiner Vorträge platziert, zu großen Themensträngen zusammengezogen.

Als Grundanliegen seiner Studien zur Gouvernementalität formuliert Foucault in seiner ersten Vorlesungseinheit eine Frage, welche er unter dem Begriff der „Bio-Macht“ (ebd., 13) subsumiert; die Frage nämlich, wie menschliche Eigenschaften und Eigenheiten zusehends in die Reflexion von Regierungsverhältnissen und -techniken integriert worden seien. Verwirklicht sieht Foucault dieses neue Moment vor allem im Aufkommen der Kategorie der *Bevölkerung*, die ihm nachfolgend neben den Elementen der *politischen Ökonomie* sowie der *Regierung* zu einem wesentlichen Bestandteil der modernen politischen Machtverhältnisse wird (vgl. ebd., 162). Diese modernen Verhältnisse der Regierung vergleicht Foucault aber zunächst mit variierenden Vorläufern, aus der sich eine Periodisierung von Regierungs- und korrespondierenden Machtverhältnissen ergibt:

Foucault identifiziert zunächst einen „Staat der Gerichtsbarkeit“ (ebd., 164), welcher maßgeblich von einer juridischen Machtkonzeption, der Entscheidung eines Königs oder Fürsten und dem Machterhalt innerhalb eines gegebenen Territoriums geprägt sei. Das Gesetz sei dabei ganz an den Willen und den Machterhalt des Souveräns gebunden. An der Schwelle des ausgehenden Mittelalters, dem 15. bis 16. Jahrhundert, sieht Foucault dann dagegen einen „Verwaltungsstaat“ (ebd.) entstehen, dem (vorwiegend) ein Machttypus entspreche, welcher mittels Disziplinarmechanismen auf den Körper wirke. Dieser schließlich werde zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert von einem „Regierungsstaat“ (ebd.) abgelöst, welchem ein Machttypus der Sicherheitsstrategien zuzuordnen sei und dessen prägendster Bezugspunkt die Bevölkerung als Ganzes werde (vgl. ebd.).

Selbstredend sieht Foucault diese Phasen nicht als strikt abgeschlossen, vielmehr betont er mehrmals, dass sich Machtformationen einer Phase auch in anderen wiederfinden ließen und auch von keinem streng datierbaren Übergang zwischen diesen Phasen auszugehen sei. Dagegen seien lediglich *dominante* Machtformationen innerhalb unterschiedlicher Epochen feststellbar (vgl. ebd., 22).

Anhand des Themas der Strafgesetzgebung gibt Foucault auch gleich in der ersten Vorlesungseinheit einen Eindruck davon, wie die Wirkungsweisen der unterschiedlichen Machtformationen zu verstehen seien: Anhand der Norm „Du darfst nicht töten“ unterscheidet er die drei genannten Machtkonzeptionen einer juristischen, disziplinierenden und auf Sicherheit gründenden Macht folgendermaßen: Der juristisch-gesetzliche Modus trenne klar zwischen Erlaubtem und Verbotenem und fordere eine entsprechende Bestrafung anhand eines getanen Verstoßes. Der disziplinäre Modus wirke zwar ähnlich, setze zusätzlich aber Mechanismen der Kontrolle und Überwachung ein und zielle auf mögliche korrektive Wirkungen (Resozialisierung, Buße). Sicherheitsmechanismen schließlich würden eine Reihe von demographischen, biologischen und sozialen Variablen berücksichtigen, mithilfe derer bereits vorab versucht werde, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Tat vorherzusehen. Die ganze Bevölkerung werde so zum Ausgangspunkt der Betrachtungen. Gefragt wird hier nach den Umständen, die eine bestimmte Tat begünstigen, sowie nach der Häufigkeit von Taten, aber auch nach der Effektivität von Strafmaßnahmen, den anfallenden Kosten etc. (vgl. ebd., 20ff.). Die Einreihung einer Straftat „ins Innere einer Reihe wahrscheinlicher Ereignisse“, die „Kalkulation“ sowie die Festlegung eines „als optimal angesehene[n] Mittelwerts“ prägten nun die Überlegungen (ebd., 19f.).

Mit dieser umfassenden Betrachtung der Individuen (ab dem 16. Jahrhundert), sowie später der Bevölkerung (ab dem 18. Jahrhundert) sieht Foucault aber jenen Übergang bestimmt, ab dem erst von einem aufkommenden Konzept der *Regierung* im eigentlichen Sinne zu sprechen sei. Regierung bildet bei Foucault also keinen Überbegriff eines wie auch immer gearteten staatsmännischen [sic] oder verwaltenden Handelns, sondern ein spezifisches Verhältnis zum Regieren selbst, das sich grundlegend von jenem der Souveränität unterscheidet. Zweiteres sei vor allem an der Frage des Machterhalts des Souveräns innerhalb eines bestimmten Territoriums und über seine Untertanen orientiert gewesen (s.o.). Mit dem 16. Jahrhundert habe sich aber zusehends ein Verständnis von Regierung als reflektierter Praxis etabliert, deren Ziele nicht mehr so sehr um die Frage des Souveräns kreisten als um die Frage des guten Regierens selbst (vgl. ebd., 142). Regierungstechnologien seien damit zu einem eigenständigen Bereich der Reflexion geworden und hätten eine neue Art des Nachdenkens über Regierung etabliert: „Was in Erscheinung trat“, so Foucault, „ist eine vollkommen spezifische Regierungskunst, eine Kunst, die ihre eigene Vernunft hatte, ihre eigene Rationalität, ihre eigene *ratio*“ (ebd., Hervorh. i.O.). Ihr Ziel

bestehe nunmehr in der sinnvollen Einrichtung der Verwaltung und der Festlegung von Abläufen und Vorgängen (vgl. ebd., 142ff.).

Die Einrichtung dieser Strukturen habe nunmehr auch die Idee des Staates (die „Staatsräson“) entstehen lassen, welcher, wie die Regierung, fortan seinen Zweck in sich selbst gesucht habe und sich nicht mehr (vorrangig) auf übergeordnete Ziele – wie den Gehorsam vor dem Fürsten oder einem Gott – gegründet habe (vgl. ebd., 415f.).

Die Entwicklung der Regierung und das Aufkommen der Kategorie der Bevölkerung stehen für Foucault also in einem engen Zusammenhang. Als eine der ersten politischen Programmatiken, die diesen veränderten Perspektiven Rechnung getragen habe, identifiziert Foucault den *Merkantilismus*. Foucault unterscheidet die wesentlichen Charakteristika des Merkantilismus folgendermaßen: Für die Verhältnisse des Staates nach außen sei vor allem die Konkurrenz zu anderen Staaten bestimmend gewesen. In Konsequenz seien eine ständige Armee und diplomatische Apparate eingerichtet worden. Zudem sollten die Anhäufung von Reichtum und eine wachsende Bevölkerung garantieren, sich in diesem Konkurrenzverhältnis behaupten zu können. Für den Zusammenhang der Frage nach dem Verhältnis zwischen den Menschen und ihrer Regierung ist aber die von Foucault beschriebene *innerstaatliche* Wirkung des Merkantilismus aufschlussreicher: Nach innen sieht Foucault das Novum dieser Regierungstechnik in der Einrichtung eines umfassenden Verwaltungsapparates – die Etablierung dessen, „was man seinerzeit Polizei nannte“ (2015 [1979], 18).

Der Polizei räumt Foucault in der Genese der neuen gouvernementalen Regierungsrationalität eine besondere Rolle ein. Im Unterschied zum heutigen Verständnis der Polizei könne deren Funktion zum Zeitpunkt ihrer Herausbildung nämlich eher im Bereich der Verwaltung gesehen werden. Diese habe nun erstmalig das Ziel verfolgt, die gesellschaftlichen und demographischen Faktoren der Gesellschaft zu erheben, um diese dann im Versuch einer „unbegrenzte[n] Reglementierung des Landes nach dem Modell einer straffen städtischen Organisation“ (ebd.) zu kontrollieren. Die statistische Erfassung der Gegebenheiten des Staates und seiner Bevölkerung sollten damit erstmals umfassendes Wissen zugunsten einer besseren Verwaltung erzeugen. Die prägende Machtkonzeption dieser Mechanismen, die sich in administrativen Einrichtungen und über eine Vielzahl von reglementierenden Verfahren – „Gesetze, Erlasse, Verordnungen“ (2015 [1979], 154) – verwirklicht hätten, entsprächen einer disziplinären Logik, welche auf die Reglementierung des Verhaltens Einzelner ziele. Davon abgesehen kreise die Frage der guten Regierung aber noch immer stark

um den Machterhalt des Souveräns. Erst mit dem 18. Jahrhundert und nach Ablösung der merkantilistischen Ideen habe die Idee der Regierung – in erneuter Variation zu den merkantilistischen Organisationsprinzipien – vollends begonnen, sich durchzusetzen (vgl. ebd., 153ff.).

Zusammenfassend kann die „Zäsur“ (einen Begriff, den Foucault tunlichst zu vermeiden sucht) des Entstehens der Regierung an der Schwelle zum 16. Jahrhundert also folgendermaßen charakterisiert werden: Erstmals tritt die Bevölkerung hier als Ausgangspunkt wie auch Zielkategorie des Regierens in Erscheinung. Die Praktiken und Modi dieser neuen Regierungsweise bilden sich in der Einsetzung administrativer Elemente, der Verwaltung und der entstehenden „Policywissenschaften“ ab. Der sich daran bindende Modus der Macht ist ein disziplinärer, er reglementiert, verbietet, bestimmt und ist zudem noch immer auch von der Frage des Machterhalts geprägt. Trotz dieser letztgenannten Überschneidungen zum souveränen Machttypus tritt hier erstmals die Regierung als eigenständige Dimension einer Reflexion des Politischen auf.

Wenngleich Foucault mit dem einsetzenden 18. Jahrhundert noch einmal weitreichende Veränderungen dieser Machtkonstellationen feststellt, so dürfen diese also nicht über ihre Grundlegung im 16. Jahrhundert hinwegtäuschen. Den prozesshaften Charakter dieser Vorgänge beschreibend, spricht Foucault denn auch an anderer Stelle von einer zusehenden „Gouvernementalisierung“ des Staates“ (Foucault ⁴2015 [1979], 65).

Auch die Veränderungen an der Schwelle zum 18. Jahrhundert macht Foucault zunächst wieder stark an einer veränderten Betrachtung der Bevölkerung fest: Anstatt die Bevölkerung wie im disziplinär verfassten Merkantilismus lediglich in ihrer Funktion für die Stärkung des Reichtums des Staates zu betrachten, würden die Eigenschaften dieser nunmehr selbst als Zielsetzungen erkannt. Sie würden von nun an „schlechthin als der höchste Zweck der Regierung zutage“ (ebd., 158) treten. Mit der Fokussierung auf die Fragen der Verwaltung und guten Einrichtung der Verhältnisse finde nun auch die Ökonomie als Lehre eben dieser Fragen ihren Platz außerhalb des einzelnen Haushaltes. Sie wird zur politischen Ökonomie. Als prägendste Elemente der neuen Machtkonstellation folgert Foucault deshalb: „Es sind, denke ich, diese drei Bewegungen: Regierung, Bevölkerung, politische Ökonomie, die wohlgemerkt seit dem 18. Jahrhundert eine dauerhafte Serie bilden die auch heute noch nicht aufgelöst ist“ (ebd.,162).

Wirkung und Funktionsweise dieser neuen Elemente bestimmt Foucault – und dies bildet auch eine bedeutende Bestimmung des sich verändernden Verhältnisses zwischen den Individuen und den Regierungsverhältnissen – als zugleich „individualisierend[...] und totalisierend[...]“ (Foucault 1987 [1982], 248). Wenngleich nicht immer explizit herausgesellt, kann die Kopplung dieser beiden Momente als konstitutiver Bestandteil der nun prägenden politischen Strategien bei Foucault gelesen werden. Sie bedingen einander fortan insofern, als dass zwar die Kenntnis des Individuums nötig ist und auch das Wohlergehen des Individuums letztendlich die zentrale Zielkategorie des Regierens darstellt; die sich daraus ableitenden Mechanismen sich aber an der Verwaltung der ganzen Bevölkerung, dem Thema der politischen Ökonomie also, orientieren müssten (vgl. ebd.).

Für die Darstellung der Genese dieser leitenden Prinzipien greift Foucault zunächst auf ein im Kontext moderner Regierungsformen doch sehr antiquiert erscheinendes Motiv zurück, das in seiner Analyse aber doch zentrale Überlegungen und Fragestellungen des Regierens unter modernen Vorzeichen zu erhehlen vermag: So sieht Foucault in der *christlichen pastoralen Führung* wesentliche Momente moderner Gouvernamentalität – zumindest in ihren Grundprinzipien – angelegt. Foucault bestimmt die christliche Pastoral zunächst als „eine Macht der Sorge. Sie versorgt die Herde, sie versorgt die Individuen der Herde, sie wacht, damit die Mutterschafe nicht leiden, sie sucht natürlich diejenigen, die sich verirren, sie pflegt diejenigen, die verletzt sind“ (Foucault 2015 [1978], 189f.). Darüber hinaus mache sie es sich zur Aufgabe, sowohl das Wohl der Bevölkerung als Ganzer als auch der Individuen im Blick zu behalten. Für diese Verantwortung über das Wohlergehen der ihr anvertrauten Gemeinde müsse die christliche Pastoral diese aber auch kennen. Sie müsse Bescheid wissen darüber, was die Gemeinde beschäftige und worin ihre Begehren und ihre Versuchungen bestünden, die sie auf mögliche Irrwege auf dem Weg zum Heil leiten könnten (vgl. ebd., 248ff.). Die pastorale Führung ist damit analog zu den Machtverschiebungen der Regierung zu denken, welche den Blick nun ebenso auf die Eigenschaften und Bedürfnisse des Menschen und die Verwaltung dieser innerhalb einer Gemeinschaft (Bevölkerung) legt. Daran anschließend bestimmt Foucault allerdings auch Unterschiede zwischen pastoraler und moderner politischer Führung: Im Unterschied zur politischen Macht manifestiere sich das Wissen in der christlichen Pastoral als direkte Einwirkung bis hin zur Führung des Gewissens der Gläubigen. Zudem bestimme sich die christliche Führung auch als permanent; sie könne nicht auf Auflösung zielen, weil ihr Endzweck erst in der Belohnung im Jenseits liege (vgl. ebd., 258ff.).

An diese Art der christlichen Führung habe sich schließlich eine Reihe widerständiger Praktiken angeschlossen, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich die pastorale Führung als ein „Instrument der Abhängigkeit“ (ebd., 266) erwiesen habe. Ohne das pastorale Prinzip völlig abzuschaffen, sei immer stärker nach anderen Modi der Führung gefragt worden. Eine Übertragung, eine (säkulare) „Übersetzung, eine allgemeine Ausweitung dieser Frage und dieser Techniken“ (ebd.) auch in anderen Lebensbereichen seien die Folge gewesen.

Einmal mehr zeigt Foucault anhand dieser Bestimmungen die Verstrickungen der Macht, die sich in der Abhängigkeit und den Wechselwirkungen des Individuums mit den Fragen der Regierung sowie auch in den Selbstverhältnissen der betreffenden Individuen widerspiegeln. Mit dem Argument der Übertragung oder Säkularisierung pastoraler Prinzipien können zudem so auch die säkularen Machtformationen innerhalb der beiden benannten Pole von Individualisierung und Totalisierung gefasst werden, die weiter die Entwicklung moderner Formen der Macht bestimmen.

Diese sind, wie erwähnt, vor allem durch die neuerliche Veränderung des Blickes auf die Bevölkerung an der Schwelle zum 18. Jahrhundert markiert. Der Merkantilismus hatte die Individuen, so Foucault, bislang lediglich in ihrer Funktion für den Staat in den Blick genommen und mit seinen eingesetzten Reglementierungen lediglich auf die einzelnen Verhaltensweisen abgestellt. In Bezug auf beides – Ziel und Wirkung der Macht – verschiebe sich Foucault zufolge nun aber noch einmal Grundlegendes: Anstatt auf die einzelnen Individuen zu zielen, gehe es, so Foucault, fortan eher darum, auf Basis des Wissens über die Individuen „Dinge anzuordnen“ (ebd., 150), Vorgänge also so zu gestalten, dass sie einem gewünschten Lauf folgten. Dieser „gewünschte Lauf der Dinge“ orientiere sich nun aber nicht mehr so sehr am Reichtum des Staates und damit an einer vorgefassten Norm. Anstatt aus einer übergeordneten Zielsetzung speisten sich nunmehr auch die Normen der Gesellschaft *aus ihr selbst*: Als zentrale Programmatik der politischen Ökonomie bestimmt Foucault damit die Bevölkerung „als eine Gesamtheit von Vorgängen zu betrachten, die man in ihrer Natürlichkeit und ausgehend von ihrer Natürlichkeit verwalten muß“ (ebd., 108).

Damit aber würden sich auch die grundlegenden Funktionsmechanismen der eingesetzten regulativen Maßnahmen ändern. Es gehe nunmehr darum, die Verfasstheit der *Dinge* zu kennen und ihre *eigenen* Wirkungen in Gang zu halten. Als Konsequenz binde sich daran aber nun auch die Idee der *Einschränkung* des regulativen Zugriffs der Regierung, die Foucault prominent an der Entwicklung des Umgangs mit der Kornproduktion diskutiert. Nach und nach habe sich

hier die Ansicht durchgesetzt, dass die Verhältnisse am besten aus sich selbst zu einem Gleichgewicht führen würden: Der Preis regle von sich aus Angebot und Nachfrage und stelle die Versorgung der Bevölkerung damit sicher (vgl. ebd., 52ff.). Mehr noch pendle sich der Preis schließlich, so die Annahme, auf einem Niveau ein, „das das gerechte Niveau ist“ (ebd., 493).

Auch die Idee der *Sicherheitsmechanismen*, von denen Foucault bereits zu einem früheren Zeitpunkt der Vorlesung spricht, lässt sich so schlüssig erklären: Die Regierung sei nun von der Frage geprägt, wie die Verhältnisse eingerichtet werden müssten, um möglichst *wenig* zu regieren. Sie folgt damit einem eher prophylaktischen Vorgehen, einer vorwegnehmenden Vor-Sicht, die der Logik folge, nur die Rahmenbedingungen sicherzustellen, unter denen sich die Dinge natürlich entwickeln könnten:

„Die Disziplin regelt definitionsgemäß alles. [...] Das Sicherheitspositiv, Sie haben es gesehen, lässt im Gegenteil gewähren. Nicht, daß es alles gewähren ließe, doch es gibt eine Ebene, auf der das *laissez faire* unerlässlich ist“ (ebd., 74; Hervorh. i.O.).

Den Verlauf der Vorgänge zu kennen, erhalte damit aber noch einmal zusätzliche Wichtigkeit: Auch für das Einsetzen von sichernden Rahmenbedingungen brauche es nämlich das Wissen um Zusammenhänge von Ursachen und Wirkungen. Die Erweiterung dieses Wissens genieße nun oberste Priorität. Für den Bereich der (Korn-)Produktion heiße dies, so führt Foucault aus, „den gesamten Zyklus von den anfänglichen Erzeugertätigkeiten bis zum höchsten Gewinn“ (ebd., 67) in den Blick zu nehmen, damit also Produktionsbedingungen und die Verhältnisse des Weltmarktes zu kennen sowie über die Entscheidungen und Interessen der Produzent*innen und Konsument*innen Bescheid zu wissen. Auch das Interesse am Handeln des Individuums gerate so in den Blick und lässt Foucault eine sich ausbildende Konzeptualisierung des Individuums als *homo oeconomicus* erkennen (vgl. ebd., 67f.).

Über die politische Ökonomie würden so immer weitere Bereiche in das Regierungshandeln integriert, weshalb Foucault auch von einer „zentrifugale[n]“ Wirkung der „Sicherheitspositive“ spricht (ebd., 73). Auch die Annahme einer gegebenen „Natürlichkeit“ der Dinge werde auf andere gesellschaftliche Bereiche übertragen: In Bezug auf die Bevölkerungszahl sei es beispielsweise das Zusammenspiel mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen oder in den Handelsbeziehungen der Wettbewerb, die von sich aus einen optimalen Zustand des Gleichgewichtes ergeben würden (vgl. ebd., 490ff.). Von der juristischen und

disziplinär verfassten Weise des Regierens hebt sich diese neue Form der politischen Ökonomie nunmehr dadurch ab, dass sie eben nicht mehr danach trachtet, auf all diese Bereiche auch einzuwirken, sie zu unterbinden, zu befördern und nach moralischen Kriterien zu ordnen. Stattdessen gehe es nunmehr darum, „ausreichend Abstand zu gewinnen, damit man den Punkt erfassen kann, an dem die Dinge sich ereignen, seien sie nun wünschenswert oder nicht“ (ebd., 76). Der lediglich ausgleichende Eingriff in die Vermittlung von Interessen – das mache von nun an das Kerngeschäft der Ökonomie aus (vgl. ebd., 498).

Auch die Frage der *Freiheit* sei damit aber keine mehr im Sinne eines legitimen oder nichtlegitimen Zugriffs des Staates auf das Individuum. Sie bilde keinen Bezugspunkt mehr für eine äußere Begrenzung der Regierung, sondern werde zu einem integralen Bestandteil: „Die Integration der Freiheiten und der Grenzen, die dieser Freiheit eigen sind, in das Feld der gouvernementalen Praxis ist jetzt zu einem Gebot geworden“ (ebd., 506f.).

Ausweitung des Bereiches, Einschränkung der Wirkung – so könnte sich also etwa das leitende Prinzip der modernen gouvernementalen Vernunft in der Installation von Sicherheitsmechanismen zusammenfassen lassen. Die Selbstbeschränkung des Staates, damit aber auch das Element der Freiheit im Sinne eines „Laufenlassens“ natürlicher Gegebenheiten bilden die zentralen Orientierungspunkte. Als Hauptreferenzpunkt eines Regierungsverständnisses, das sich an den natürlichen Abläufen der Dinge orientiert, verweist Foucault auf die ökonomische Schule der Physiokratie (von griechisch *phýsis*, Natur) im 18. Jahrhundert (allen voran auf ihren Hauptvertreter Quesnay). Er beschreibt sie aber auch als leitende Motive im Übergang zur ökonomischen Schule des Liberalismus und der liberalen Nationalökonomie im gleichen Zeitraum, anhand derer Foucault nun jene Funktionsweisen festmacht, die er bis in die Gegenwart hin am Wirken sieht.

3.3 (Neo-)Liberale Gouvernementalität bei Foucault

„Der Liberalismus, das Spiel: Die Leute gewähren lassen, die Dinge geschehen, die Dinge laufen lassen, *laisser faire*, geschehen und laufen lassen [...] nach den Gesetzen, den Prinzipien und den Mechanismen der Realität selbst“ (ebd., 77; Hervorh. i.O.), so bestimmt Foucault noch im ersten Vorlesungszyklus die Grundidee des Liberalismus, die er an der Schwelle zum 18. Jahrhundert als neuen Modus der Regierung und über das Feld der politischen Ökonomie sowie die Mechanismen der Sicherheitstechnologien eingeführt sieht.

Tatsächlich hat Foucault mit der Genese dieser Mechanismen im ersten Vorlesungszyklus bereits einige grundsätzliche Prinzipien (neo-)liberaler Regierungsweise vorweggenommen. Deren konkrete Gestalt versteht sich folglich in dem zweiten Vorlesungszyklus vornehmlich als weitere Variation und Kulmination schon skizzierter Regierungstechniken. Was Foucault in dieser im Jahr 1979 gehaltenen Reihe darüber hinaus leistet, ist die Geschichte der Gouvernamentalität in die Gegenwart (mit Fokus auf die Situation Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg) weiter zu verfolgen und sie an die realpolitischen (neo-)liberalen Programme sowie an deren Vertreter, Theoretiker wie auch Politiker, rückzubinden.

In den ersten Vorlesungseinheiten rekapituliert er dafür die grundlegenden Inhalte des letzten Kurses und knüpft noch einmal an die Frage der Legitimation der Handlungslogik eines Regierens im Sinne der politischen Ökonomie – im Spannungsfeld der aufgegebenen Sicherstellung von Freiheit – an. Die Frage von Legitimität und Illegitimität, so präzisiert Foucault, werde nun völlig anders gestellt: Anstatt auf wie immer geartete moralische Urteile zu zielen, würden Interventionen nunmehr „lediglich“ vom „Gesichtspunkt ihrer Wirkungen“ her beurteilt (Foucault ⁴2015 [1979], 32).

„Falsches“ oder „schlechtes“ Regierungshandeln wird damit aber zu einer Frage, die nicht mehr auf Basis externer Kriterien beurteilt werden kann, sondern sich über den Kenntnisstand der Wirkungen und Abläufe gesellschaftlicher Wirklichkeit bestimmt: „Und das größte Übel einer Regierung, das, was sie zu einer schlechten macht, besteht nicht darin, daß der Fürst schlecht ist, sondern daß er unwissend ist“ (ebd., 35). Damit einhergehend identifiziert Foucault nun auch eine andere Bestimmung der Kategorie der Wahrheit, die sich nunmehr als Wissen über die Dinge selbst darstelle. Wenngleich die Kategorie der Wahrheit auch für historische Vorformen der Regierung einen Bezugspunkt gebildet habe, so orientiere sich diese nun nicht mehr am „Dünkel des Fürsten“ (ebd., 36), sondern werde zu einer Sache des Wissens über die Dinge und damit des Regierens selbst.

Nicht nur aber macht Foucault über diese Spezifizierungen die Tragweite der Verschiebungen – nämlich hinsichtlich der Modi der Begründungen des Handelns und damit der Frage der Wahrheit – deutlich. Sie lassen Foucault darüber hinaus auch dazu übergehen zu fragen, wie und wo sich die Kenntnisse über die natürlichen Abläufe der Gesellschaft denn als wahr zeigten, um daraus schließlich das Regierungshandeln zu begründen. Und hier kommt Foucault in seiner Folgevorlesung zu einer Bestimmung, die den Begriff der politischen

Ökonomie schließlich näher an das gegenwärtige alltägliche Verständnis, nämlich weg von der allgemeinen Bestimmung der guten Verwaltung, hin zur Parallelisierung mit den Abläufen der Wirtschaft heranführt:

Aus dem bereits Beschriebenen sollte verständlich sein, warum der „Ort der Wahrheitsbildung“ nicht mehr „der Kopf der Ökonomen“ (ebd., 52) sein kann, wird doch nun auf die Realität des Gegebenen abgezielt. Dagegen sei es ein anderer Ort, der nunmehr an Prominenz in der Bestimmung der Wahrheit gewinnt: der Markt. Als Kreuzungspunkt sei nunmehr der Markt jener Ort, an dem unterschiedliche Interessen und Ansprüche in Verhandlung träten und in ein Gleichgewicht überführt werden könnten, sodass sich als Resultat ein „normaler“, „natürlicher“ oder „gerechter“ Preis einstelle (vgl. ebd., 52ff.). Mit der Wahrung dieses Interessenausgleiches werde der Markt folglich im liberalen Regierungsverständnis zum prioritären Referenzpunkt für die „Verifikation und Falsifikation der Regierungspraxis“ (ebd., 54f.).

Auch hier taucht allerdings wieder das Paradoxon der Sicherstellung vom freien Spiel der Kräfte – gleichsam als nötige Intervention zugunsten eines Rahmens, der möglichst wenig weitere Intervention braucht – auf. So fasst Foucault an dieser Stelle die Kernaufgabe der liberalen Gouvernamentalität erneut als das Organisieren von Freiheit, „d.h., sie ist verpflichtet, Freiheiten zu schaffen. Sie ist verpflichtet, sie zu schaffen und sie zu organisieren“ (ebd., 97). Die Regierung müsse also dort eingreifen, wo die Interessen einzelner den gemeinsamen Interessenausgleich behindern könnten. In diesem Zusammenhang verweist Foucault im Bereich wirtschaftlicher Mechanismen zum Beispiel auf die Aufhebung von Preisbindungen, auf die Öffnung und Ausweitung (globaler) Märkte oder aber auch auf Maßnahmen zur Verhinderung von Monopolen (vgl. ebd., 85ff.).

Damit macht Foucault die Frage der Freiheit und ihrer Herstellung zum wesentlichen, weil integralen Bestandteil der liberalen Gouvernamentalität. Dieses Verständnis von Freiheit und die Bestimmung derselben als Grundprinzip moderner Gouvernamentalität erlaubt es ihm aber nunmehr, jegliche politischen Verschiebungen unter diesem Aspekt zu betrachten. So subsumiert er unter diese Perspektive nicht nur klassische (neo-)liberale Programmatiken, sondern beschreibt darüber hinaus z.B. auch das Programm Roosevelts als eines, das auf

die Erweiterung von Freiheiten (der Arbeit, des Konsums etc.) gezielt habe (vgl. ebd., 103).⁴⁹

Auf die damit verbundenen Konsequenzen und Problematiken einer solchen Rückführung jeglicher politischen Programme auf die Frage der Freiheit wird an anderer Stelle noch einzugehen sein. Davor soll aber dieses historische Moment – der Verweis auf Roosevelt, auf den Foucault kaum näher eingeht – als Anlass genommen werden, um seine Überlegungen an die Diskussion gegenwärtiger politischer Verhältnisse zu binden.

Foucault weist in diesem Zusammenhang selbst darauf hin, dass er nunmehr einen historischen Sprung von etwa zweihundert Jahren unternehme, um sich jenen politischen Programmatiken zuzuwenden, die er nunmehr in Abgrenzung von seinen liberalen Vordenkern als *neoliberal* kennzeichnet. Als zwei Schulen oder Spielarten derselben wendet sich Foucault einerseits dem amerikanischen, andererseits dem deutschen Neoliberalismus zu.

Letzterer genießt besondere Prominenz in seinen Ausführungen, anhand derer er nachzeichnet, wie die Übersetzung liberaler Ideen in den Gründungsgedanken eines neu zu formenden Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg eingegangen sei und bis in die Gegenwart fortwirke: Obwohl durch die Herausforderungen des Wiederaufbaues und einer damit einhergehenden Notwendigkeit einer vergleichsweise „starken“ staatlichen Intervention „eingeschränkt“, seien die Ideen des Liberalismus schon bald nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem integralen Bestandteil des deutschen Neuformierungsprozesses geworden – nicht zuletzt gerade als Absetzung von den Erfahrungen einer besonders starken „Führung“ in Form des faschistischen NS-Regimes (vgl. ebd., 118ff.). Die Begrenzung des Staates habe sich in der BRD so nicht nur im „Prinzip der Achtung der Marktwirtschaft“ verwirklicht (ebd., 119), sondern sei gar zu einem „staatsgründend[en]“ Konsens geworden (ebd., 126).

Foucault verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Funktion des von den (westlichen) Alliierten eingesetzten wissenschaftlichen Beirats rund um Ludwig Erhard, welcher sich dem Aufbau einer funktionierenden Wirtschaft in Deutschland zuwenden sollte. Erhards wirtschaftspolitische Intentionen im Aufbau einer funktionierenden Marktwirtschaft seien maßgeblich von liberalen Ideen geprägt gewesen und die Freigabe der Preise eine der ersten Interventionen unter Erhard: „am 24. Juni 1948 die Freigabe der Industriepreise, dann

⁴⁹ Irritierend ist dies deshalb, weil Franklin D. Roosevelt (1933–1945 Präsident der USA) weniger als neoliberaler Politiker denn für seine sozialpolitischen Maßnahmen zur Bekämpfung der Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise bekannt ist.

der Preise für Lebensmittel, schrittweise, aber ansonsten relativ langsame Freigabe aller Preise“ (ebd. 128).

Das heißt aber nun nicht, dass Foucault die liberalen Ansätze des Rückzugs aus staatlicher Intervention in dieser historischen Situation Deutschlands für völlig verwirklicht hält. Ganz im Gegenteil ortet er bei den führenden Theoretikern der Zeit geradezu eine aktive und systematische Auseinandersetzung mit dem Problem des *Eingriffs* zur Sicherstellung des funktionierenden Marktes. In dieser Debatte um die Notwendigkeit von staatlichen Eingriffen sieht Foucault auch die Abgrenzung neoliberaler Positionen zu dem Laissez-faire liberaler Positionen begründet. Ohne an dieser Stelle die unterschiedlichen Diskussionsstränge und Positionen im Einzelnen nachvollziehen zu können,⁵⁰ sollen lediglich die großen Verschiebungen in den Rationalisierungsformen dieser „neuen“ neoliberalen Ansätze benannt werden, die Foucault hier erkennt.

So zeichne sich die Diskussion um den Markt unter neoliberalen Vorzeichen nunmehr dadurch aus, dass der Markt nicht mehr als natürliches Prinzip vorgestellt werde, sondern vielmehr als „eine Struktur mit formalen Eigenschaften“ (ebd., 188). Anstatt den Markt weiterhin als lediglich natürliches Phänomen zu imaginieren, werde nunmehr eine Reihe von Abhängigkeiten erkannt, die diesen sehr störanfällig machten.⁵¹ Als eine dieser formalen Eigenheiten zeige sich, so Foucault, die Fokussierung der *notwendigen Differenz* im marktwirtschaftlichen und also wettbewerblichen Handeln: Nur unter Wahrung von Differenzen könnten sich die, so die sich durchsetzende Annahme, positiven Wirkungen des Marktes vollends entfalten (vgl. 170ff.).

Mit der Identifizierung dieses Prinzips macht Foucault denn auch die Rationalität eingesetzter Regulierungsmechanismen verständlich, wie sie sich auch auf den Bereich der Sozialpolitik ausweiten würden. So könnten unter Anerkennung des Prinzips der Differenz sozialpolitische Maßnahmen schlicht nicht mehr auf Egalisierung oder Vergemeinschaftung zielen: Dagegen müssten die Differenzen unter Wahrung der Funktionsmechanismen des Wettbewerbs gewahrt bleiben. Verkürzt dargestellt würden so die Individuen als Einzelne adressiert

⁵⁰ Exkurs IV verweist auf einige zur Verhandlung stehende konkrete neoliberale Theoretiker und Programmatiken sowie auf ihre realpolitischen Konsequenzen.

⁵¹ Diese Überlegungen sieht Foucault im deutschen Kontext vor allem in den Ideen des Ordoliberalismus (v.a. seitens der „Freiburger Schule“: Eucken, Rüstow) verwirklicht, welche sich explizit für einen staatlichen Rahmen zugunsten eines ordnenden wirtschaftspolitischen Eingriffes aussprachen und damit, Foucault zufolge, eher einer sozialen Marktwirtschaft das Wort geredet hätten (vgl. ebd., 188ff).

werden, für die weniger die unbedingte Teilhabe an Sozialleistungen oder an sozialer Infrastruktur sichergestellt werden sollte als vielmehr jene Rahmenbedingungen, die dafür sorgten, dass die Einzelnen sich wieder aktiv am Marktgeschehen beteiligen könnten. Die Einzelnen würden dazu angehalten, privates Risiko zu tragen und auf Basis dessen zu investieren: „Es geht insgesamt nicht darum, den Individuen eine soziale Deckung von Risiken zu gewährleisten, sondern jedem eine Art von wirtschaftlichem Raum zuzugestehen, innerhalb dessen sie Risiken annehmen und ihnen die Stirn bieten können“ (ebd., 205). Als ein markantes Merkmal bestimme das neue neoliberale Programm die Aufgaben des Staates also zusehends als Sicherung und Bereitstellung wirtschaftlicher Rahmenbedingungen.⁵²

In den Ideen der Individualisierung von Risiken und der Verpflichtung auf die individuelle Teilnahme am Marktgeschehen macht Foucault nunmehr Parallelen zum Neoliberalismus US-amerikanischer Prägung fest, dem er aber eine von der deutschsprachigen Diskussion dennoch zu unterscheidende Stoßrichtung zuweist: So seien die US-amerikanischen Programmatiken des Neoliberalismus zur Sicherstellung des funktionierenden Marktes/Wettbewerbs nämlich vor allem über eine noch stärkere Ausweitung der Marktprinzipien auf andere gesellschaftliche Bereiche geprägt. Das ganze gesellschaftliche Geschehen werde hier als Netzwerk von konkurrierenden Einzelinteressen gesehen, welches aber letztlich auch die Nähe zur eben skizzierten Interpretation des Individuums begründe, im Unterschied zur deutschen Diskussion aber vielleicht über den Begriff der Radikalisierung zu fassen sei: So beschreibt Foucault im Kontext des amerikanischen Neoliberalismus die Entstehung eines Konzeptes des *homo oeconomicus*, der das ganze Marktgeschehen auf Basis der eigenen Interessen bestimme und dessen Handeln als einzige Investition zugunsten der Erfüllung dieser Interessen gesehen worden sei. An dieser Stelle tritt nun auch bei Foucault die Beschreibung dieser neoliberalen Ideen unter dem Narrativ des*der Unternehmers*in auf: Das Individuum werde nunmehr einzig als Unternehmer gesehen,

„und zwar als Unternehmer seiner selbst. Und das ist so wahr, daß es praktisch der Einsatz aller Analysen der Neoliberalen sein wird, nämlich den Homo oeconomicus als Tauschpartner immer durch einen Homo oeconomicus als Unternehmer seiner selbst zu erset-

⁵² Foucault verweist an dieser Stelle auch auf die Lippmann-Konferenz, in welcher bereits 1938 unter Teilnahme führender neoliberaler Theoretiker – Röpke, Rüstow, Hayek, von Mises – in vielfacher Weise auf die Verantwortung des Staates zur Sicherstellung der genannten Rahmenbedingungen hingewiesen worden sei und man sich von einer strengen Auslegung des Prinzips des Laissez-faire abgewendet habe (vgl. ebd., 189).

zen, der für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle“ (ebd., 314).

Noch im Konsum, im Befriedigen seiner Bedürfnisse werde das Individuum als Unternehmer, als Handelnder im Sinne persönlicher Interessen, eben als „Interessenssubjekt“ (ebd., 377) perspektiviert, der beständig auf die Optimierung seiner eigenen Umstände ausgerichtet sei (vgl. ebd., 314f.).

Es schließt sich damit nun der Kreis hin zu der Frage der Rolle und Funktion von Bildung in diesen Verhältnissen, die Foucault schließlich auch selbst mit in seine Überlegungen aufnimmt und die am Ende dieser Ausführungen zur Gouvernamentalität bei Foucault stehen sollen:

„Was bedeutet es, menschliches Kapital zu bilden, d.h. jene Arten von Kompetenzmaschinen, die Einkommen produzieren werden bzw. die durch ein Einkommen vergütet werden? Es bedeutet natürlich, daß man sogenannte Bildungsinvestitionen macht“ (ebd., 318f.).

Konsequenzlogisch kann so anhand der Überlegungen zur Begrenzung der Regierung als wesentlichem Prinzip der (neo-)liberalen Programmatik verständlich gemacht werden, wie auch Bildung zur individuellen Investition wird: Zugunsten der Aufrechterhaltung der marktwirtschaftlichen Konkurrenz musste auf Differenzen abgestellt werden; eine Strategie, die damit letztlich den Individuen jegliche Verantwortung für die Verbesserung der eigenen Position (wie z.B. eben über Bildungsinvestitionen) zuschreiben muss. Die Parallelisierung mit Kritiken gegenwärtiger Bildungs- und damit auch Hochschulpolitiken, wie sie in Kapitel 2 dargestellt wurden, drängt sich damit förmlich auf. Foucault scheint zu diesem Zeitpunkt eine Reihe von Analysewerkzeugen an die Hand zu geben, die die Rationalität der hier zur Frage stehenden Mechanismen fassen lässt.

Die sich abzeichnenden Kongruenzen der Analysen Foucaults mit jenen Positionen des vorherigen Kapitels dürfen dabei aber nicht verwechselt werden mit einer Kongruenz in der Kritik an diesen Verhältnissen. So muss an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen werden, dass Foucault in seinen Gouvernamentalitätsstudien keine explizite Kritik der skizzierten Verhältnisse vornimmt.

Begrenzung der Regierung, die Achtung vor der natürlichen Ordnung der Phänomene (zunächst im historischen Liberalismus) und später der Versuch der Beförderung der positiven Wirkungen dieser natürlichen Phänomene im Markt-

geschehen (Neoliberalismus): Das moderne gouvernementale Projekt scheint sich in den Ausführungen Foucaults bisweilen gar einem rationalen und nachvollziehbaren Vorgehen verpflichtet zu haben. Die Fragen nach den konkreten Auswirkungen und dem Erfolg dieser Prinzipien stellt Foucault – abseits der Diskussion vereinzelter Phänomene wie dem Kornpreis und der aufkommenden vorbeugenden Impfung in der Medizin – kaum; auch eine externe Kritik an der dargestellten Rationalität liefert er nicht.

Dies mag zunächst dadurch erklärbar sein, dass es Foucault in seiner deskriptiven Darstellung eher um den *Nachvollzug* und die *Analyse* des Skizzierten gegangen war und diese Ebene von einer der Kritik zu unterscheiden ist. Eine Zusammenschau der machtanalytischen Arbeiten mit jenen der Gouvernementalitätsstudien lässt aber auch vermuten, dass Kritik bei Foucault auch nicht ohne weiteres als positional zu fassen ist. Wo sich Macht und Wissen zu einem Komplex verbinden und sich in den gouvernementalen Regierungstechniken im Zusammenhang der Selbst- und Fremdführungstechniken verdichten, ist fraglich, wie bei Foucault überhaupt Einspruch eingelegt werden oder Einspruch überhaupt nur gedacht werden könnte. Auch eine eigenständige Diskussion des foucaultschen Kritikbegriffes – eingedenk seiner machtanalytischen und gouvernementalitätstheoretischen Ausführungen – scheint daher nötig.

Ehe dieser Fragestellung aber nachgegangen wird, soll – auch dem foucaultschen Projekt einer umfassenden Darstellung der Veränderung einer ganzen Regierungsweise Rechnung tragend – noch kurz auf einige „Manifestationen“ neoliberaler Programmatiken eingegangen werden, die sich, so sollte deutlich werden, eben mitnichten nur auf den Bereich der Bildungspolitik beschränken lassen.

Exkurs IV: Manifestationen neoliberaler Programmatiken

An dieser Stelle werden die foucaultschen Reflexionen zur Rationalität (neo-)liberaler Gouvernementalität um einige Positionen neoliberaler Theoretiker einerseits sowie Manifestationen neoliberaler Realpolitik andererseits – damit also um die Positionen und Konsequenzen aus Perspektive einiger zentraler Akteur*innen selbst – ergänzt. Wenngleich auch Foucault seine Ausführungen, so vor allem im zweiten Vorlesungszyklus, zumeist eng an die tatsächlich geführten theoretischen und politischen Auseinandersetzungen bindet, soll hier dennoch auf weitere Quellen zur Einführung in die neoliberale Lehre zurückgegriffen werden. Dies geschieht zunächst aus Gründen der Darstellung: Der gegebene Abstraktionsgrad bei Foucault erschwert es, einen Überblick über konkrete Akteur*innen und politische Projekte des (Neo-)Liberalismus zu filtern.

Zudem soll der Rückgriff auf weitere Quellen aber auch einem Abgleich unterschiedlicher Perspektiven auf den Themenkomplex dienen und damit ein vollständigeres Bild desselben liefern. Zurückgegriffen wird dabei zunächst auf die Darstellungen Thomas Biebrichers, der in seinem Einführungswerk einen konzisen Überblick über Spielarten der neoliberalen Ideenlehre liefert. Ergänzt werden diese um einzelne Quellen zur Analyse gegenwärtiger oder jüngerer neoliberaler Politiken in Österreich und Deutschland. Im Vordergrund soll dabei aber keine eigenständige Auseinandersetzung darüber stehen, welche Politiken als neoliberal zu bezeichnen wären, sondern dem schon gefällten Urteil der zitierten Autor*innen gefolgt und ihre Begründung mit der Fassung Foucaults abgeglichen werden.

Dass es aber freilich Auseinandersetzungen darüber gibt, welche politischen Maßnahmen und zugrunde liegenden Begründungen als neoliberal bezeichnet werden können, kann nur relativierend vorweggeschickt werden. Auf die schwierige Fassung des Konzeptes weist indes auch Biebricher hin, wenn er auf die regional unterschiedlichen Rezeptionsweisen, politischen Indienstnahmen und variationsreichen Konzeptualisierungen verweist. Verschiedene Rezeptionsweisen des Konzeptes macht Biebricher vor allem im Unterschied zwischen einem angloamerikanischen (Neoliberalismus als wissenschaftlich-analytische Kategorie) und deutschsprachigen Verständnis (als politische Kategorie) aus: unterschiedliche politische Indienstnahmen beispielsweise in der Frage der theoretischen Fassung der Politiken Thatchers oder Reagans zwischen Neoliberalismus und Konservatismus einerseits, aber auch als Bezeichnung für das – in Biebrichers Fassung eigentlich „progressive[.] politische[.]“ – Programm Roosevelts andererseits (vgl. ebd., 11f.).

Auch der Abgleich mit gegenwärtigen realpolitischen Entwicklungen mache es, so Biebricher weiter, nicht leichter, ein einheitliches neoliberales Programm oder gar die Hegemonie eines solchen zu konzedieren. Werde allgemein unter Neoliberalismus zunächst die Ausdehnung marktwirtschaftlicher Prinzipien mit der Zurückdrängung staatlicher (und damit demokratisch-politisch legitimer) Interventionen wie dem Abbau staatlicher Sozialleistungen verbunden, so könne durchaus – so Biebricher – argumentiert werden, dass eine Reihe politischer Entwicklungen diesem Programm gegenwärtig entgegenstünden: Die Staatsquote sei in den meisten Ländern nach wie vor hoch, die Finanzkrise habe einmal mehr die staatliche Involviertheit in wirtschaftliche Prozesse gezeigt und ohnehin seien „der deutsche Energiemarkt und die Lebensmittelbranche von Oligopolen oder gar Kartellen dominiert“ und „die Lohnuntergrenzen auf den Arbeitsmärkten [...] nicht ausreichend flexibilisiert“ (ebd., 12f.).

Es gelte also zunächst eine Reihe von Widersprüchen zu überwinden, um dennoch – wie es auch Biebricher tut – am „zeitdiagnostische[n] Potential“ (ebd., 15) des Konzeptes „Neoliberalismus“ festzuhalten. Einmal mehr wird aber auch hier deutlich, dass ein einheitliches Programm oder eine einheitliche Umsetzung eines solchen vergeblich zu suchen sein wird.

Die Wurzeln der Wiederentdeckung oder -erweckung liberaler Ideen datiert Biebricher auf die 1920er und 1930er Jahre. Zentrale Austragungsorte der Debatte und Weiterentwicklung bildeten Wien (von Mises, Hayek), Freiburg (Eucken, Röpke, Rüstow) und Chicago (Friedman, Buchanan). Auch er erkennt die Bedeutung der schon erwähnten Lippmann-Konferenz 1938 in Paris, bei dem „erstmalig eine Art ‚neoliberale Internationale‘“ (ebd., 33) zusammengetroffen sei und sich über Gemeinsamkeiten des Programms ausgetauscht habe. Zwar sei hier ein vermeintlich zu Laissez-fairer-Stil des historischen Liberalismus als Ursache für dessen Niedergang verortet worden, dennoch wurde auch hier der Idee starker staatlicher Lenkung eine Absage erteilt. Diese Skepsis gegenüber staatlicher Intervention teilten und betonten dann auch die Protagonist*innen und Theoretiker*innen des Neoliberalismus nach dem Zweiten Weltkrieg: Die Wiederbelebung der neoliberalen Ideen nach 1945 im Zuge der Mont Pèlerin Society (Gründungstreffen 1947) erfolgt in einer Zeit von zunehmendem Staatsinterventionismus und sich konstituierendem Ostblock. Die Mitglieder der Society hätte dies, so Biebricher, um die „individuelle Freiheit“ (ebd., 36) bangen lassen.

Wie auch von Foucault herausgestellt, sei damit das Problem einer erst herzustellenden Freiheit zu einem zentralen Punkt der theoretischen Auseinandersetzungen geworden, deren Spielarten sich in unterschiedlichen Strömungen des Neoliberalismus niederschlugen. Auch Biebricher verweist hier auf die Sonderstellung des Ordoliberalismus der Freiburger Schule, welcher sich besonders der „Problematisierung der Funktionsfähigkeit von Märkten“ (ebd., 39) gewidmet habe. Die Ordoliberalen hätten versucht, ein über Monopole oder Kartelle generiertes Marktversagen zu verhindern (siehe bspw. Eucken), auch Überlegungen zu Sozialleistungen werden getätigt (durften aber bei Hayek oder Eucken nie die Verantwortung des Individuums untergraben; vgl. ebd., 39, 67). Auch für Röpke und Rüstow (ebenso Freiburger Schule) seien Eingriffe in das Marktgeschehen nötig, um erst die gleichen Voraussetzungen zur Teilnahme aller Individuen am Markt zu schaffen (z.B. im Sinne der Bildungsgerechtigkeit; vgl. ebd., 45).

Andere Akteure der Debatte hätten die häufig fehlschlagende Funktionalität des Marktes zwar ebenso erkannt, sich aber dennoch – gleichsam mangels besserer Alternativen – für dessen weitere Deregulierung ausgesprochen. So sei Milton Friedman beispielsweise der Ansicht, dass der Markt dennoch am besten „Qualität und Vielfalt“ (ebd., 77) produziere. Verbunden gewesen sei damit wiederum ein extremer Zweifel an der Funktionsfähigkeit staatlicher Strukturen, welcher ebenso charakteristisch für das neoliberale Programm ist. Die Rolle, die die Dysfunktionalität staatlicher Strukturen bei neoliberalen Theoretiker*innen einnimmt, zeigt Biebricher auch über das Programm Buchanans. Dieser hebt vor allem die Bedeutung individueller Handlungsmotive hervor, auf die alle Entscheidungen zurückzuführen seien und von denen auch das Handeln von Politiker*innen geprägt (und damit in seiner repräsentativen Funktion verzerrt) sei (vgl. ebd., 49ff.). Gegen zu großen staatlichen Interventionismus spricht sich auch von Hayek aus, dieser allerdings weil das Marktgeschehen derart dynamisch sei, dass der Staat ohnehin keine entsprechenden Informationen zur Lenkung habe und sich dieser damit auf das Einsetzen allgemeingültiger rechtlicher Rahmenbedingungen beschränken solle (vgl. ebd., 62).

Wenngleich also neoliberale Ideen zum Teil doch klar voneinander unterscheidbare Positionen offenbaren, so wird zusammenfassend dennoch deutlich, dass zwar aus je unterschiedlichen Gründen (Betonung individueller Motive, Staatsversagen, positive Effekte von Konkurrenz etc.), die je stärker oder schwächer ausgeprägte Präferenz für wettbewerblich organisierte (Markt-)Prozesse die Positionen eint.

Auch wenn die konkreten Auswirkungen betrachtet werden, die seit den 1980er Jahren für gewöhnlich unter dem Label eines wieder erstarkenden neoliberalen wirtschaftlichen und politischen Programmes subsumiert werden, sind starke Parallelen rund um den Globus erkennbar. So zeichnet Biebricher für eine Reihe von Ländern (mit Fokus Lateinamerika) durchaus ähnliche Entwicklungen nach, als deren zentrale Akteur*innen er vor allem den Internationalen Währungsfonds IWF und die Weltbank identifiziert: Überall dort, wo auf Grund von Staats- und/oder Wirtschaftskrisen Verhandlungen mit dem IWF über Kredite eingegangen worden seien, habe dieser mit der gleichen Forderung nach „Strukturanpassungsprogramme[n]“ (ebd., 89) geantwortet. Die damit eingeforderten Maßnahmen schließen an den sogenannten Washington Consensus (einem Übereinkommen von IWF und Weltbank) an und beinhalteten Forderungen wie unter anderem

„staatliche Haushaltskonsolidierung, stabile Währungspolitik, Marktöffnung für ausländische Direktinvestitionen, Liberalisierung der Finanzmärkte sowie des Außenhandels, Schutz von Eigentumsrechten, Deregulierung der Wirtschaft und Privatisierung von Staatseigentum“ (ebd., 89).

In diesen globalen Parallelen der Erfolgsgeschichte des Neoliberalismus stehen vor allem zwei politische Projekte als zentrale Referenzpunkte neoliberaler Politik heraus: die Regierung Thatcher in Großbritannien (Senkung der Spitzensteuersätze, Privatisierung des kommunalen Wohnungsbaus und zentraler infrastruktureller Einrichtungen, von British Telecom, British Gas, British Airways etc.; Beschneidung der Gewerkschaften, Aufbau privater Versicherungsstrukturen) und die Regierung Reagan (Kürzung von Sozialleistungen, Senkung von Unternehmenssteuern) in den USA (vgl. ebd., 98ff.). Da an dieser Stelle die Summe an globalen Beispielen dieser Art nicht näher erläutert werden kann, sollen die Ausführungen im Folgenden lediglich um einige konkrete Darstellungen der Situation in Deutschland und Österreich ergänzt werden.

Die Situation *Deutschlands* wird auch von Biebricher genauer ins Auge gefasst und lässt auch Parallelen zur österreichischen Situation deutlich werden. Biebricher attestiert der Entwicklung Deutschlands einen verspätet einsetzenden Neoliberalisierungsprozess, welcher zunächst vor allem von einsetzenden Privatisierungen im Nachgang der Wiedervereinigung gekennzeichnet gewesen sei und welcher noch einmal unter rot-grüner Regierungsverantwortung des Kabinetts Schröder ab Ende der 1990er Jahre („Agenda 2010“) an Fahrt aufgenommen habe. Auch Teilprivatisierungen (vor allem im Bereich öffentlicher Infrastruktur), Sparprogramme und Senkungen des Spitzensteuersatzes sollten dem Ziel der Haushaltskonsolidierung dienen. Auch seien Veränderungen in der Arbeitsmarktpolitik feststellbar; so eine Reihe von Qualifizierungsoffensiven, die Zusammenführung von Sozialhilfe und Arbeitslosengeld in den Hartz-IV-Gesetzen und die Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen (Erleichterung von Leih- und Zeitarbeit, Förderung atypischer Beschäftigungsverhältnisse) (vgl. ebd., 141ff.).

Deutlich wird in der Betrachtung dieser Maßnahmen, welche stark integrative Wirkung die ökonomischen Ideen des Liberalismus zeitig(t)en und beispielsweise in der Person Schröders auch die deutsche Sozialdemokratie erfassen und damit traditionelle Marker politischer Strömungen zu verschieben vermochten. So kennzeichnen die Reformen des Kabinetts Schröder neben der Poli-

tik des New Labour in Großbritannien den nunmehr auch von der Sozialdemokratie eingeschlagenen „dritten Weg“ zwischen Liberalismus und Sozialstaat. Seinen programmatischen Ausdruck findet dieser Weg im Schröder-Blair-Papier (*Der Weg nach vorne für Europas Sozialdemokraten*) von 1999: Explizit werden hier Forderungen neoliberaler Stoßrichtung wie „flexible Märkte“ (Schröder-Blair-Papier zit. nach ebd., 146), die Förderung flexibler Arbeitsverhältnisse wie auch die Eigenverantwortung der Individuen betont (vgl. ebd., 146ff.).

Auch für *Österreich* sind in den letzten drei Jahrzehnten weitreichende Veränderungen wirtschaftspolitischer Kennzeichen feststellbar, die letztlich ganz im Sinne des eben Skizzierten an einem veränderten Verhältnis von staatlichem (Nicht-)Interventionismus und marktwirtschaftlich organisierten Prozessen festgemacht werden können. Auch ohne sich notwendigerweise auf das Prädikat eines Einzug haltenden Neoliberalismus verpflichten zu müssen, sind in den österreichischen Entwicklungen seit den 1980er Jahren Faktoren bestimmbar, die in weiten Teilen in Übereinstimmung mit eben diesem Paradigma stehen. Dies wird beispielsweise über die wirtschaftshistorischen Arbeiten des Politikwissenschaftlers Emmerich Tálos deutlich: Selbst unter Berücksichtigung vereinzelter gegenläufiger Maßnahmen verhandelt Tálos die Entwicklungen Österreichs der letzten 20 bis 30 Jahre vornehmlich unter den Schlagworten von Anpassung, Konsolidierung und Umbau des Sozialstaates.⁵³ Als Fazit dieser Entwicklungen sei in Bezug auf das österreichische Leistungssystem feststellbar, dass

„[d]er Unterschied zwischen der Expansionsphase und der rezenten Entwicklung [...] diesbezüglich darin [bestehe], dass derartige Veränderungen in den beiden letzten Jahrzehnten dominant restriktiv orientiert sind – ablesbar an der Verschärfung der Zugangsbedingungen, an punktuellen Leitungskürzungen und der Erweiterung des Leistungsbemessungszeitraumes [vor allem hinsichtlich der Pensions- und Arbeitslosenversicherung, Anm. KD]“ (Tálos 2005, 69f.).

In deutlicher Übereinstimmung mit gängigen (auch globalen) Veränderungen spricht Tálos weiter von einer Prioritätenverschiebung politischer Interventionen, welche sich nunmehr verstärkt „an der Betonung der Standortsicherung, nicht zuletzt an der propagierten Budgetkonsolidierung mit Zielrichtung Reduktion bzw. Einbremsung des Anstiegs staatlicher Ausgaben“ (ebd., 73) orientieren.

⁵³ Tálos selbst verwendet den Begriff des Neoliberalismus in der zitierten Arbeit aber nicht.

Wenngleich nicht nur auf diese Zeit und diese politischen Verhältnisse reduzierbar, bilden in der Verhandlung wirtschaftspolitischer Veränderungen in Österreich (vor allem hinsichtlich der Frage des Sozialstaates) die Analysen über die schwarz-blaue Regierungskoalition in den Jahren 2000 bis 2006 einen besonderen Bezugspunkt.⁵⁴ Ein (gar nicht unbedingt nötiger) genauerer Blick auf diese Zeit zeigt weitreichende Privatisierungs- und Liberalisierungsvorgänge, welche von der Regierung als nötige Programmwechsel, ganz im Sinne einer „starve-the-beast-Strategie“ (Auer 2008, 153) – getragen also von einer entsprechenden Skepsis gegenüber der staatlichen Bereitstellung von Leistungen – propagiert wurden.

Im Bereich der *Privatisierung* von Staatsbetrieben habe sich zwar, so der Wirtschafts- und Politikwissenschaftler Obinger, bereits in den 1980er Jahren parteiübergreifend in Österreich eine Skepsis an staatlich dominierten Eigentumsverhältnissen durchgesetzt (durchaus nicht unberechtigt, wie Obinger anhand der extremen Verluste der Voest sowie dem Waffenexport-Skandal der Voest-Tochter Noricum zeigt). Zu Privatisierungen im großen Stil sei es aber dann vor allem unter der Regierungsverantwortung von ÖVP–FPÖ (ab 2003: ÖVP–BZÖ) gekommen; so z.B. anhand der Verkäufe der Austria Tabak, der Voest oder dem Dorotheum ersichtlich (vgl. Obinger 2006, 160ff).

Auch im Bereich der Erhebung von Abgaben und Steuern lassen sich unter Schwarz-Blau/Orange Privatisierungs- und Individualisierungsprozesse feststellen: So sind vor allem Verschiebungen von Einkommens- hin zu Verbraucher*innensteuern bemerkbar, wie der Anhebung von „Tabaksteuer, motorbezogene[r] Versicherungssteuer, Elektrizitätsabgabe, höhere[r] Gebühren für Reisepässe“ (Rossmann 2006, 145). Können diese Mechanismen noch nicht unbedingt als Kennzeichen einer restriktiveren Sozialpolitik interpretiert werden, wird diese allerdings an den Belastungen für Arbeitslose (Verschiebungen hin zu betrieblicher wie privater Altersvorsorge), der Einführung von Studienbeiträgen, der Einschränkung der beitragsfreien (Kranken-)Mitversicherung oder der Erhöhung von Ambulanz- und Rezeptgebühren deutlich (vgl. Obinger 2006, 146). Wegen dieser lancierten Maßnahmen in den sensiblen Bereichen der Sozial-, Gesundheits- oder Arbeitspolitik ortet Tólos hier in Summe eine asymmetri-

⁵⁴ Zur Rolle der österreichischen Sozialdemokratie innerhalb des Einzug haltenden neuen politischen Selbstverständnisses schreibt Tólos: „Ungeachtet dessen, dass die Monopolstellung der Sozialdemokratie in Österreich nach 1983 nicht mehr gegeben war: Die Sozialdemokratie hat den Veränderungsprozess wesentlich mitgestaltet und mitgetragen. Ihre politische Dominanz in den 1980er, auch noch in den 1990er Jahren hat – zusammen mit der mitentscheidungsrelevanten Rolle des ÖGB [Österreichischer Gewerkschaftsbund, Anm. KD] – den Veränderungsprozess allerdings auch verzögert, gebremst und vorerst in seiner Reichweite eingeschränkt“ (ebd., 74).

sche Belastung zuungunsten von Niedrigverdiener*innen und Arbeitnehmer*innen (vgl. Tálos 2006, 338).

In Anlehnung an diese Analysen des Neoliberalismus kann so auch für Österreich eine zunehmende Verlagerung vorsorgender Maßnahmen in die Verantwortung der Individuen gezeigt werden, was in Übereinstimmung mit Tálos' und Obingers Interpretation der „Aushöhlung“ des „Solidarprinzips“ (2006, 205) steht. Nachdem aber gerade sozioökonomisch schwächer Gestellte in viel stärkerem Maße auf Transferleistungen und staatlich bereitgestellte Maßnahmen angewiesen sind, müssen die dadurch gezeitigten Konsequenzen nicht von allen Mitgliedern der Gesellschaft in gleichem Maße getragen werden.⁵⁵

In Summe wird damit verständlich, warum auch die österreichischen Entwicklungen der letzten Jahre – vor allem unter dem Eindruck der Analysen der Jahre 2000 bis 2006 – in der Literatur immer wieder in explizitem Zusammenhang zu neoliberal inspirierten Umstrukturierungsprozessen gesehen werden (so bspw. bei Auer 2008 oder Rossmann 2006).

3.4 Möglichkeit und Notwendigkeit von Kritik bei Foucault

Um zu verstehen, warum die Auseinandersetzungen um die Frage von Kritik bei Foucault mittlerweile beinahe ein eigenes sozial- wie auch erziehungswissenschaftliches Literaturgenre zu bilden vermögen, sollen im Folgenden noch einmal die bisherigen Schlaglichter auf die Arbeit Foucaults zusammengefasst werden. Die Frage, ob und wie mithilfe von Foucault Kritik geübt werden kann, ist schließlich abhängig von seinem spezifischen – archäologischen wie genealogischen – Zugriff auf die Welt.

Als tragende Säule dieses Zugriffs wurde zunächst Foucaults Begriff der Macht bestimmt; *tragend* allerdings – und dies ist von besonderer Bedeutung für die Frage von Kritik – nicht in dem Sinne, als dass sie für die von Foucault analysierten Entwicklungen ein bestimmendes Fundament bilden würde. Dagegen ist die Macht bei Foucault total, komplex und durchdringend. Sie bildet eine

⁵⁵ Noch einmal soll an dieser Stelle betont werden, dass die skizzierten Maßnahmen keineswegs als die Übertragung einheitlicher neoliberaler Ideen gesehen werden können. Zudem ist auch die Privatisierung der Kosten bereitgestellter (sozialer) Infrastruktur nicht notwendigerweise (nur) mit der Schlechterstellung von sozial-ökonomisch schwächer situierten Mitgliedern der Gesellschaft verbunden. So zeigt beispielsweise Auer, dass Milton Friedmans Befürwortung von Studiengebühren durchaus Gesichtspunkte der Umverteilung zugrunde gelegen hätten, weil er argumentierte, dass sich Studierende tendenziell aus höheren Einkommensschichten zusammensetzten (vgl. Auer 2008, 42). Dass solche verteilungspolitischen Überlegungen auch für die schwarz-blau/orange Koalition im Vordergrund standen, darf indes bezweifelt werden angesichts der allgemein feststellbaren Tendenz restriktiver Sozialpolitiken einerseits sowie z.B. auch anhand der Einführung eines allgemeinen und einkommensunabhängigen (damit nicht umverteilend wirkenden) Kindergeldes andererseits.

grundsätzliche Verhältnisbestimmung der Individuen zueinander wie dieser zur Welt und wirkt sich produktiv auf die Ordnung von Diskursen aus. Diese Perspektive wurde insbesondere dort deutlich, wo Foucault die Produktivität auch noch solcher diskursiven Momente bestimmt, die sich auf den ersten Blick als repressiv – einschränkend, zensierend etc. – zeigen mögen: Auch sie werden bei dem Theoretiker zu einer Schlagseite machtvoller und produktiver Verhältnisse, ebenso wie umgekehrt auch vermeintlich emanzipatorische Bestrebungen einschränkende Wirkungen zeitigen würden. Diese theoretische Grundlegung erklärt in Folge auch die *Form* der foucaultschen Analysen, wie sie etwa in den Studien zur Gouvernamentalität deutlich wurden: Den Theoretiker interessieren keine vor- oder nachgängigen Strukturen, aus denen definite Kausalitätsverhältnisse oder Ursprungserzählungen abgeleitet werden könnten; dagegen „findet der Genealoge Foucault Kräfteverhältnisse, die sich in besonderen Ereignissen, historischen Bewegungen und in der Geschichte auswirken“ (Dreyfuß/Rabinow 1987, 134). Seine Arbeiten nehmen daher eine Form der Beschreibung von „Dispositionen, Manövern, Techniken, Funktionsweisen“ der Macht an (Foucault 1976 zit. nach ebd., 137). Sie spiegeln sich in der Beschreibung der Geschichte einzelner Phänomene – des Wahnsinns, der Strafpraxis, der Sexualität – sowie einzelnen Institutionen wider.

Wenn die Postmoderne das Ende der großen Erzählungen einläutet, so ist Foucault damit gewissermaßen der Meister der kleinen Erzählungen – kleine Erzählungen aber, die dennoch in einen historischen Kontext gesetzt sind und auch ihrerseits eine gewisse Entwicklungsgeschichte aufweisen, die sich aber nunmehr aus einer den Abläufen und Phänomenen vermeintlich *immanenten Rationalität* fortzuschreiben scheint. Wenn Foucault zwar einerseits bestimmende Momente, Personen oder Institutionen zu identifizieren vermag, so scheinen sie in seinen Analysen aber andererseits lediglich zu Figuren und weitestgehend kontingenten Figurationen im Lauf der Geschichte zu werden. Niemand und nichts steht im Zentrum oder, wie Foucault selbst an anderer Stelle schreibt: „Niemand ist verantwortlich für eine Entstehung, niemand kann sich ihrer rühmen; sie geschieht in einem leeren Zwischen“ (Foucault 1974, zit. nach ebd., 138).

Als würde der Bedeutung des Subjekts für den Verlauf der Geschichte damit nicht ohnehin schon eine prekäre, weil in keiner Weise mehr privilegierte Rolle zukommen, verschärft sich diese Lage noch einmal über die foucaultschen Bestimmungen der Konstitutionsbedingungen des Subjekts. Denn noch das Subjekt ist bei Foucault ein Produkt der Macht: Alleine der Umstand, sich als Individuum zu begreifen, war als eine Wirkung derselben bestimmt worden. Zur Er-

innerung: „Sie [die Macht, Anm. KD] produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 2006, zit. nach Lemke 2007, 485). Und weil noch das Wissen oder die Wahrheit bei Foucault nicht ohne Macht auskommen (und umgekehrt), können auch diese nicht mehr als Flucht- und Ausgangspunkte für die Subjekte innerhalb der disziplinierenden Wirkungen der Macht dienen. Da es schließlich der „Nexus von Macht-Wissen“ sei, der die Bedingungen der „Akzeptabilität eines Systems“ organisiere (Foucault 1992 [1978], 34f.), muss mit Foucault damit auch die Möglichkeit eines rational verbürgten Wissens verabschiedet werden.

Es braucht also noch gar keine Analyse gegenwärtiger Entwicklungen immer enger sich verzahnender Regierungstechniken, wie sie Foucault als Variation der Macht im Begriff der *Gouvernementalität* seit dem 18. Jahrhundert festmacht, um die Herausforderungen für die Frage von Kritik bei Foucault zu erkennen. Mindestens zwei Irritationen müssen sich bereits aus der machtanalytischen *Grundlegung* seiner Herangehensweise für die Frage der Kritik stellen, an denen sich im Folgenden abgearbeitet werden soll.

Wenn die Macht derart umfassend ist und (a) selbst noch das Subjekt von den Kräfteverhältnissen durchzogen ist oder – radikaler – seine schiere *Existenz* von eben diesen abhängig ist: Muss das rationale und autonome Subjekt dann nicht gänzlich verabschiedet werden? Und was bedeutet dies dann für die Möglichkeit des *Einlegens* von Kritik? Wer kann dann noch ihr*e Akteur*in sein? Zweitens, wenn darüber hinaus (b) auch die Auflehnung noch in den Kategorien der Macht zu analysieren ist,⁵⁶ worüber würde sich Kritik oder die kritische Tätigkeit dann gegenüber anderen theoretischen Einsätzen, wie auch gegenüber den kritisierten Verhältnissen auszeichnen?

Wenngleich die Fragen nach den *Subjekten* (a) und den *Kriterien* (b) der Kritik nicht unabhängig voneinander sind (weil beide in der Frage der Möglichkeit des Einziehens und des Begründens von Differenz letztlich auf epistemologische Fragestellungen verweisen), sollen diese im Folgenden dennoch zunächst getrennt voneinander analysiert werden, um sie schließlich in ihren Konsequenzen für eine bildungstheoretische Kritik gegenwärtiger Verhältnisse wieder zusammenzuführen.

⁵⁶ Pointiert noch einmal von Foucault selbst zusammengefasst: „Die Frage ist nicht, wer im Bereich der Sexualität die Macht hat (die Männer, die Erwachsenen, die Eltern, die Ärzte) und wer ihrer beraubt ist (die Frauen, die Heranwachsenden, die Kinder, die Kranken ...). [...] Vielmehr gilt es das Schema der Modifikationen zu suchen, das die Kraftverhältnisse in ihrem Spiel implizieren“ (Foucault 1983 [1976], 98).

(a) Zur Frage der Subjekte

Paradoxerweise könnte bereits eine konsequente Auslegung der bisherigen Darstellung der foucaultschen Machtkonzeption, auch ohne Hinzuziehung weiterer Analysen, darauf verweisen, dass dem Subjekt trotz seiner Situierung in machtvollen Verhältnissen *aus* der Logik Foucaults selbst eine gewisse Freiheit zukommen *muss*: Die Negation dieser hätte schließlich zur Konsequenz, das Subjekt wieder als determiniertes und von vorgängigen Strukturen abhängig zu denken – Strukturen aber, denen Foucault selbst ja eine Absage erteilt hatte. So betont er auch (wie in Kap. 3.1 dargestellt), dass Macht „nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt [wird] und nur sofern diese ‚frei‘ sind“ (ebd., 1987b [1982], 255). Das foucaultsche Subjekt hat also Freiräume und ist nicht völlig determiniert, was die Frage nach Widerstand erst sinnvoll stellen lässt.

Foucault wirft die Frage von Widerstand immer wieder bereits in seinen machtanalytischen Arbeiten auf; eine systematische Verbindung mit der Frage des Subjektes erfährt sie allerdings erst in seinem Spätwerk (zur theoretischen Entwicklung dieses Fragekomplexes sei auch auf den Überblick bei Rieger-Ladich 2004 verwiesen). Gerade diese Verbindung von Subjekt und Kritik scheint für die pädagogische Rezeption in den letzten Jahren allerdings zu einem der zentralen Anknüpfungspunkte an Foucault geworden zu sein (vgl. Balzer 2000, 15). Zentrale pädagogische Problemfelder, wie etwa das Spannungsverhältnis von Vergesellschaftung oder/und Individualität sowie die Problematisierung der (Un-)Möglichkeit bedingungsloser Emanzipation spiegeln sich in dieser Verbindung wider, weshalb gerade die bildungswissenschaftliche Rezeption ein reichhaltiges Repertoire zur Diskussion der Frage des Subjektes als Bedingung von Kritik bietet.

Zentral für das Problem des Subjektes *als* Bedingung von Kritik kann die Frage gefasst werden, inwiefern im Zuge von Subjektivierungsprozessen überhaupt noch die Möglichkeit für die Subjekte erhalten bleibt, *selbstbestimmte* Differenzen oder Absetzbewegungen einzuziehen. Sich der Frage dieser Möglichkeiten zu stellen, heißt aber, sich dem von Foucault festgehaltenen spannungsreichen Prozess der Subjektivierung zuzuwenden, welcher von einer gleichzeitigen Wirkung unterwerfender und freisetzender Momente in der Konstitution des Individuums durch die Macht gekennzeichnet ist. Dieses Verhältnis fassen und bildungstheoretisch wenden zu können, sieht Nicole Balzer, einschlägige Beiträge zum Thema zusammenfassend, denn auch genau von der Schwierigkeit geprägt, „nicht oppositional zu denken“ (ebd., 15), die Pole also wie „Freiheit versus Macht, Autonomie versus Heteronomie oder Selbst- versus Fremdbestimmung“ (ebd., 16) nicht einfach gegeneinander aufzulösen. Wie aber

können die Wirkungen dieser Pole im Kreuzungspunkt des Individuums anders als oppositional, anders als nur Freiheit verbürgend *oder* unterwerfend gefasst werden?

Besonders prominent und auf die psychischen Wirkungen dieses Prozesses verweisend, wird die Frage der Subjektwerdung in Anschluss an Foucault beispielsweise von Judith Butler weiter verhandelt. Wie Bierbaum darstellt, baut der Kern ihrer Analysen, welche die Möglichkeit von Differenz und Abweichung von vorgängigen Machtstrukturen aufrechtzuerhalten sucht, darauf, im Subjekt zwischen einer ausgeübten und einer angenommenen Macht zu unterscheiden. Im Prozess der Inkorporierung (also der Annahme) machtvoller Verhältnisse würde die Möglichkeit von Variation ebendieser entstehen. Das Subjekt sei damit über die Übernahme machtvoller strategischer Verhältnisse „nicht abschließend begrenzt. Die Handlungsfähigkeit übersteigt die sie ermöglichende Macht“ (Butler 2001, zit. nach Bierbaum 2004, 186).

Auch die Darstellung des Subjektwerdungsprozesses als Übung, wie von Rieger-Ladich vorgeschlagen, macht die widersprüchlichen Prozesse der Subjektivierung vorstellbar: Über das Motiv der Übung kann das Subjekt zwar als ausführendes, tätiges, zugleich aber auch erst in dieser Praxis der Übung Entstehendes gedacht werden. Weil das Subjekt sich erst über die Übung konstituiert, seien die Ergebnisse derselben zudem nicht eindeutig vorhersehbar (vgl. Rieger-Ladich 2004, 208ff.). Als Handelndem kämen dem Subjekt – ähnlich wie bei Butler – damit Spielräume in der Übernahme von Erwartungen zu. Die unterwerfende Macht sei damit zugleich als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten zu denken. Diese „Fähigkeiten zur beschränkten Autonomie“ bezeichnet Rieger-Ladich schließlich als möglichen, sich von den hegemonial gegebenen Strukturen abhebenden „widerständigen Rest“ (ebd.).

Übereinstimmend wird in diesen beiden Interpretationsweisen der foucaultsche Subjektivierungsprozess als ein Prozess beschrieben, der das Individuum also nicht vollends zu bestimmen und einzuschränken vermag. Im Gegenteil dazu verweisen diese Fassungen darauf, dass sich mit der Macht auch die Ausbildung von zumindest „semiautonomen“ Handlungskompetenzen verbindet. Das Subjekt ist nicht nur ein Unterworfenes, sondern hat, wie Foucault argumentiert, einen „zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein“ (Foucault 1987a [1982], 246f.). Noch in ihren Konsequenzen für die Selbsterkenntnis hat die Macht für das Individuum also eine *zugleich* restringierende wie auch ermöglichende Wirkung. Selbsterkennt-

nis und Selbstentwürfe erfolgen damit zwar nicht von Seiten *autonomer* Subjekte als Differenz *von* den es umgebenden Strukturen. Sie erfolgen aber von *bedingten* Subjekten in Differenz *in* diesen Strukturen. Die Möglichkeiten von Differenz und damit auch von kritischen Entwürfen durch das Subjekt speisen sich damit aus einem „Zugleich von Unterwerfung und Aufbegehren“ (Rieger-Ladich 2004, 204; Hervorh. i.O.).

So kann nun auch für die Bestimmung von Widerstand gefolgert werden, dass dieser zwar nie als das Gegenüber von Macht gedacht werden kann; deswegen aber nicht per se unmöglich ist oder nicht als solcher von anderen Strategien zu unterscheiden wäre. Im Gegenteil räumt Foucault der Analyse widerständiger Praxen immer wieder Bedeutung, gerade auch für die Analyse machtvoller Verhältnisse, ein: „[...] und um zu verstehen, worum es bei Machtverhältnissen geht, sollten wir vielleicht die Widerstandsformen und die Versuche zur Auflösung dieser Verhältnisse untersuchen“ (Foucault 1987a [1982], 245).

Die Schwierigkeit bei Foucault besteht also darin, die Konstitutionsbedingungen des Subjektes in ihrer „paradoxen Verknüpfung“ (Balzer 2004, 26 in Anlehnung an Schäfer und Meyer-Drawe) zu denken, die nicht aufgelöst werden kann und zugleich als Bedingung wie Ermöglichung von Widerstand gedacht werden muss.

Wenngleich damit zwar die grundsätzliche Möglichkeit von Widerstand (über und in den Wirkungen der Macht) eröffnet ist, bleibt an dieser Stelle dennoch unklar, unter welchen Kriterien etwas als Widerstand gefasst werden könnte. Zwar ließe sich argumentieren, dass sich Widerstand über Differenz bestimmt; die Kategorie der Differenz erlaubt aber zunächst lediglich, Unterschiede zwischen verschiedenen machtvollen Strukturen zu markieren. Fraglich bleibt damit aber, wie diese Unterschiede nicht erst über retrospektive Analysen historischer Auseinandersetzungen als Aufbegehren gegenüber *dominanten* Machtverhältnissen definiert werden können⁵⁷ und ob auch Kriterien entwickelt werden können, die prospektive und handlungsleitende Entwürfe für kritische Praxen zulassen. Diese Frage klingt auch dort an, wo Foucault selbst danach fragt, wie „der Zuwachs an Fähigkeiten von der Stärkung von Machtbeziehungen getrennt werden“ (Foucault 1990 [1984], 51) könnte; also auch im Moment

⁵⁷ Wie es Foucault beispielsweise in *Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts* tut: „Als Ausgangspunkt [zur Untersuchung der Macht, Anm. KD] könnten wir eine Reihe von Oppositionen nehmen, die sich während der letzten Jahre entwickelt haben: die Opposition gegen die Macht der Männer über Frauen, der Eltern über ihre Kinder, der Psychiatrie über die Geisteskranken, der Medizin über die Bevölkerung, der Verwaltung über das Leben der Leute“ (ebd., 245).

der Handlung etwas als Differenz zu einer dominanten Wirkung von Macht identifiziert werden kann.

Aufgeworfen ist damit die Frage des Kriteriums des kritischen Einsatzes, eines kritischen Einsatzes aber, der in Anbetracht der foucaultschen Machtverhältnissen nicht mehr, wie Bünger bestimmt, „von (gegebenen) Oppositionen ausgehen kann“ (2009, 148; i.O. mit Hervorh.). Gefragt werden muss also an dieser Stelle, woraus sich nun genau der kritische Einsatz speist und wie er sich abseits der bloß festgestellten Möglichkeit begründet; korrespondierend dazu aber auch, ob sich die foucaultsche Kritik in Anbetracht der paradoxalen Verfasstheit der Macht überhaupt aus einer Position speisen *kann*.

(b) Zur Frage der Kriterien subversiver Praxis

Zur Klärung dieser Frage soll in erster Linie auf zwei Grundlagentexte Foucaults zurückgegangen werden, in denen er sich (neben der Frage nach den Subjekten) explizit auch mit dem *Gegenstand* der Kritik auseinandersetzt. Es sind dies der vielzitierte verschriftlichte und ursprünglich vor der Société française de philosophie gehaltene Vortrag *Was ist Kritik?* aus dem Jahr 1978 sowie der Aufsatz *Was ist Aufklärung?* (erstmalig 1984 in Englisch, 1990 auch auf Deutsch erschienen).

Foucault bildet sein Verständnis von Kritik innerhalb der beiden genannten Schriften zunächst anhand der Unterscheidung von anderen historisch vorgängigen Fassungen von Kritik aus. Vor allem arbeitet er sich dabei an den Bestimmungen Kants ab, dessen kritisches Programm er in Verbindung mit dem Projekt der Aufklärung beleuchtet: Durch die Charakterisierung der Aufklärung als *Ausgang* aus einem Zustand der Unmündigkeit, als Abkehr und Hinterfragung also von Autoritäten, die den „Gebrauch der Vernunft“ (Foucault 1990 [1984], 37) bis dahin zu bestimmen und reglementieren suchten, trete bei Kant – so Foucault – nunmehr die Kritik die Aufgabe als Prüfstein des Vernunftgebrauchs, als „Handbuch der in der *Aufklärung* mündig gewordenen Vernunft“ (ebd., 41; Hervorh. i.O.) an. Es sei nunmehr die Kritik, welche die Funktion übernehme, den aufklärerischen Versuch, die Vernunft ihrer selbst habhaft zu machen, in beständiger Prüfung dessen, was gewusst werden kann, zu begleiten: „[...] nun ist es genau in diesem Moment, in dem die Kritik notwendig wird, denn ihre Rolle ist die Definition der Bedingungen, unter denen der Gebrauch der Vernunft zur Bestimmung dessen legitim ist, was gewußt werden kann, was getan werden soll, was gehofft werden darf“ (ebd.).

Damit erhalte die Kritik die Funktion, zwischen legitimem und illegitimem Gebrauch der Vernunft zu unterscheiden und Kriterien zur Beurteilung desselben einzuführen – ein Modus der Kritik als *Legitimitätsprüfung* also, den Foucault noch in solchen Arbeiten verwirklicht sieht, in denen die Vernunft sich selbst schon verdächtig geworden sei, wie etwa in den Arbeiten der Frankfurter Schule (vgl. ebd., 1992 [1978], 20).

Foucault sieht die Frage der Kritik historisch über Kant also als „Problem der Erkenntnis“ (ebd., 29) eingeführt; er sieht darin einen Modus verwirklicht, den er zwar nicht „bezichtigen will, zu nichts zu führen oder kein brauchbares Ergebnis zu zeitigen“ (ebd.); dem er aber dennoch einen anderen Modus zur Seite stellen möchte, dessen Fragerichtung er folgendermaßen charakterisiert:

„Man möchte [in dieser neuen Fassung von Kritik, Anm. KD] nicht wissen, was wahr oder falsch, begründet oder nicht begründet, wirklich oder illusorisch, wissenschaftlich oder ideologisch, legitim oder missbräuchlich ist. Man möchte wissen, welche Verbindungen, welche Verschränkungen zwischen Zwangsmechanismen und Erkenntniselementen aufgefunden werden können, welche Verweisungen und Stützungen sich zwischen ihnen entwickeln, wieso ein bestimmtes Erkenntniselement – sei es wahr oder wahrscheinlich oder ungewiß oder falsch – Machtwirkungen hervorbringt und wieso ein bestimmtes Zwangsverfahren rationale, kalkulierte, technisch effiziente Formen und Rechtfertigungen annimmt“ (ebd., 31).

Worum es Foucault in Abgrenzung zur juristischen, beurteilenden Form der Kritik im Sinne Kants also nunmehr geht, ist, sich kritisch mit der Frage der Macht zu beschäftigen, jener Macht nämlich, die erst jene „Akzeptabilitätsbedingungen“ (ebd., 35) schaffe, die etwas als sag- oder wissbar oder eben legitim und illegitim in Erscheinung treten ließen.

Dabei betont Foucault in seinen Schriften zur Kritik aber einmal mehr, dass es nicht (mehr) darum gehen könne, universale Erklärungsansätze zu finden, über welche Kritik begründet werden könne, sondern die Singularität von Prozessen herausgearbeitet werden müsse: Explizit verwehrt er sich gegen die Festlegung isolierter Strukturen („Ökonomie für die einen, Demographie für die anderen“; ebd., 36), Ursprungsideen und festgelegte Kausalitätsketten (vgl. ebd.). Notwendig hat dies auch Konsequenzen für prospektive Entwürfe der Kritik: Wie Foucault in *Was ist Aufklärung?* ausführt, könne Kritik nicht mehr auf metaphysische Entwürfe zielen oder sich aus solchen ableiten. Ihre Stoßrichtung

müsse dagegen dekonstruierend sein: Sie eröffnet eine „Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat was wir sind“ (ebd., 49), die damit aber auch die Möglichkeit des Andersseins oder Anderswerdens in den Raum stellt.

Damit wird aber deutlich, wie eng diese Bestimmungen jenen ähneln, die auch schon in Verbindung mit dem Projekt der Machtanalysen und den daran gebundenen machtanalytisch informierten Gouvernentalitätsstudien zur Sprache kamen. Und tatsächlich rekurriert auch Foucault in seinem *Kritik*-Aufsatz auf eine archäologische wie genealogische Vorgehensweise der Kritik (vgl. ebd., 34ff.). Auch die Korrelationen zur *Form* der Gouvernentalitätsstudien werden deutlich, wenn Foucault etwa davon spricht, Ereignisse auf ihre „Verschränkungen von Zwangsmechanismen und Erkenntnisinhalten“ (ebd., 31), damit also auch auf ihr Verhältnis von Wissen und Macht (ebd., 32f.) hin zu prüfen.

Diese Bestimmungen, die auf die Verbindungen von Foucaults Kritikbegriff zu seiner Machtanalytik verweisen, müssen auch noch dort im Hinterkopf behalten werden, wo Foucault die Notwendigkeit historischer Analysen für den kritischen Einsatz betont – besonders prominent etwa in der Fassung von Kritik als „die Kunst, nicht auf *diese* Weise und um *diesen* Preis regiert zu werden“ (ebd., 12; Kursivierung KD). Foucaults Analysen suchen auch hier gerade nicht nach historisch aufzufindenden und objektivierbaren Kriterien der Kritik. Sie liefern keine Gesellschaftstheorien, an die sich entsprechende programmatische oder positionale Gegenentwürfe binden ließen; sie suchen stattdessen den Blick auf die jeweiligen und historisch spezifischen Funktions- und Wirkungsmechanismen machtvoller Strategien zu richten.

Und doch verabschiedet Foucault den begründeten kritischen Einsatz nicht völlig oder, wie Bünger schreibt, würde man Foucault „keineswegs gerecht, wenn man ihn auf den Kritiker der Kritik [wie jener im Nachgang der Aufklärung, Anm. KD] reduziert“ (Bünger 2009, 150). Bei Foucault findet auch keine Aberkennung von als notwendig erachteten Veränderungen statt; es ist nicht so, als würde er leidvollen Erfahrungen und daran sich entzündenden Entwicklungen Legitimität aberkennen (vgl. Bröckling et al. 2000, 24). Und doch vermag er keine Kriterien der Veränderung anzugeben, zumindest keine, die sich in Form von Wesenheiten oder Substanz auf „eine Theorie vom Allgemeinen“ (Bünger 2009, 152) zu stützen vermögen. Foucault legt nicht fest, was zu tun, in welche Richtung zu fragen oder auf Basis welcher Kriterien Gegenwärtiges zu kritisieren wäre.⁵⁸ Vielmehr wird Kritik bei Foucault zur grenzgänger-

⁵⁸ Als programmatische Zusammenfassung dieses Changierens eines kritischen Einsatzes ohne vorab bestimmbare Kriterien sei noch einmal eine längere Passage aus *Was ist Aufklärung?*

schen Haltung, die sich selbst ihrer Kontingenz bewusst bleiben müsse, „stets selbst begrenzt, bestimmt und [sic] von neuem zu beginnen“ (Foucault 1990 [1984], 50).

Das hier skizzierte Kritikverständnis Foucaults zusammenfassend, scheint es nicht zu weit hergeholt, dass Foucault damit in erster Linie seine eigene Arbeit – zumindest in Form der *Gouvernementalitätsstudien* – als Kritik beschreibt. Foucault scheint sich selbst als eines jener Subjekte zu verstehen, von denen er in seiner Bestimmung von Kritik als die „Bewegung“ spricht, „in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (ebd., 1992 [1978], 15).

Sofern es Foucault also darum geht, diese engen Verschränkungen von Wissen und Macht zu befragen, erhält aber nun auch noch einmal die Frage nach einem von diesen Verhältnissen abhängigen Subjekt besondere Bedeutung – vor allem auch in Bezug auf das Hinterfragen gesellschaftlicher Verhältnisse: Die grundsätzliche Bedeutung des foucaultschen Subjektes für die Frage von Kritik wurde bereits im letzten Abschnitt diskutiert. Gerade aber dort, wo Foucault zwischen dem ersten und zweiten Band der Reihe zur Sexualität seine Überlegungen der Regierung und Regierungsintensivierung entwirft, deren Ziel gerade auch der Zugriff auf das Subjekt ist, erhält dieses als Zielkategorie und damit auch als Folie zur Bestimmung von Kriterien des kritischen Einsatzes erneute Wichtigkeit.

Es wird damit auch verständlich, warum die Diskussion der Möglichkeit anderer Subjektentwürfe im Spätwerk Foucaults derartige Prominenz einnimmt. In der Verbindung der Analysen gegenwärtig wirksamer Verhältnisse von Macht mit jenen zum Subjekt, sind es nunmehr die Frage sowie Aussicht auf andere Modi der Subjektivierungspraxis, mit denen Foucault den gegenwärtigen Regierungsverhältnissen etwas entgegensetzen will.⁵⁹ Das Infragestellen seiner selbst erscheint ihm als mögliche Absetzbewegung von dem gegenwärtigen, auf

zitiert: Hier gibt Foucault zwar an, dass es zu analysieren gelte, „wo Veränderungen möglich und wünschenswert ist“; zugleich müsse aber „diese historische Ontologie unserer selbst von allen Projekten Abstand nehmen [...], die beanspruchen, global oder radikal zu sein. In der Tat wissen wir aus Erfahrung, daß der Anspruch, dem System der gegenwärtigen Realität zu entkommen, um allgemeine Programme einer anderen Gesellschaft, einer anderen Weise zu denken, einer anderen Kultur, einer anderen Weltanschauung hervorzubringen, nur zur Rückkehr zu den gefährlichsten Traditionen geführt haben“ (Foucault 1990 [1984], 49).

⁵⁹ Vor allem in *Der Gebrauch der Lüste*, 1984 entwirft Foucault die Idee von Selbstpraktiken anhand der Analysen antiker Subjektivierungskonzepte, wie „antiker Askesetechniken, Körperübungen und Sexualpraktiken“ (Rieger-Ladich 2004, 216.).

eine spezifische Subjektivität setzenden Regierungsverhältnis. Die Zunahme der Bedeutung des Subjektes sei zudem auch in den Kämpfen „der letzten Jahre“ (Foucault 1987a [1982], 245) spürbar, die sich laut Foucault vor allem gegen eine Macht wendeten, welche „das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt“ (ebd., 246). Es seien Kämpfe gegen eine Form von Macht, „die aus Individuen Subjekte macht“ (ebd.). Zugunsten einer „Ent-Subjektivierung“ (Foucault zit. nach Lüders 2007, 133) gelte es demnach also, gegenwärtige Subjektivierungspraxen zu hinterfragen. Wie Jenny Lüders herausstellt, macht Foucault dafür vor allem die Möglichkeit verändernder Erfahrung stark, die im französischen Begriff der *expérience* sowohl einen eher aktiven Akt des Experiments als auch passiv Erfahrenes bezeichne (vgl. ebd.; Lüders stützt sich für die skizzierten Ausführungen zu Ent-Subjektivierung und Erfahrung bei Foucault vornehmlich auf ein Interview Foucaults mit Ducio Trombadori: *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*).

Diese Fassung der Veränderung ist nun einmal mehr kompatibel mit jenem vorgestellten widersprüchlichen Prozess der Subjektivierung. In der Betonung der transformatorischen Wirkung der Erfahrung würden hier zudem, so Lüders, weiter auch Anschlussstellen für bildungstheoretische Überlegungen hervortreten (wie sie im Folgekapitel noch eingehender diskutiert werden).

Foucault ist sich aber auch dessen bewusst, was eine so verstandene Subjektkritik für eben diese Subjekte bedeutet, hinterfragt sie doch, wer wir sind und was uns zu dem gemacht hat, was wir sind: „Es sind Kämpfe, die den Status des Individuums infragestellen“ (Foucault 1987a [1982], 245.). Und dennoch eröffnen sie ihm so wiederum die Möglichkeit von Kritik im Sinne von (Selbst-)Transformation, wie sie schon im letzten Kapitel diskutiert wurde. Darüber hinaus wird diese Transformation als Absetzung von den gegebenen Verhältnissen aber auch als Kriterium denkbar, wie es kritische Einsätze vom Gegebenen zu unterscheiden, wie sie diese aber auch zu begründen gelte. Die Suche nach Praxen der Ent-Unterwerfung und nach alternativen „Ästhetiken der Existenz“ bildet die einzige angebbare Zielkategorie des kritischen Einsatzes Foucaults und könnte damit auch als Kriterium von Kritik gelesen werden.

3.5 Zwischenfazit: Kritik ohne Kriterien?

An dieser Stelle sei den Ausführungen zum foucaultschen Kritikverständnis vorerst Genüge getan. Als Voraussetzung von Kritik konnte nunmehr in einem ersten Schritt herausgestellt werden, dass den Subjekten bei Foucault durchaus

die Möglichkeit eingeräumt wird, sich innerhalb ihres Konstituierungsprozesses zu eben diesem (wenn auch durch diesen bedingt) ins Verhältnis zu setzen. Die paradoxe Verfasstheit der Subjektivierung kann bei Foucault als Rahmen und Bedingung der Herausbildung semiautonomer Subjekte gesehen werden. Wurde damit die Möglichkeit widerständigen Handelns eröffnet, konnten damit aber noch nicht dessen Notwendigkeit, begründende Perspektiven und damit Kriterien von Kritik verständlich werden. In einem zweiten Schritt sollte deutlich geworden sein, dass solche bei Foucault aber auch nur begrenzt aufzufinden sind.

Über die Grundlegung seines Kritikverständnisses in den Machtanalysen muss Foucault konsequenterweise jeden „unangreifbaren, utopischen Ort der Wahrheit“ (Bünger 2009, 150f.) verabschieden, der Kriterien begründen könnte. Weil Foucault einfordert, die Vernunft immer in ihrer Verschwisterung mit der Macht zu denken, können mangels aufrechtzuhaltender Begründungsperspektiven schließlich keine universal gültigen Kriterien mehr angegeben werden (vgl. ebd.).

Kritik ist damit im Wesentlichen aber „nur mehr“ als ein Einziehen von Differenz, als Transformation der Verhältnisse denkbar; über ihre Legitimität oder konkrete inhaltliche Gestalt vermag Foucault keine Aussage mehr zu treffen. In Einklang steht dies mit der Fokusverschiebung im Spätwerk Foucaults hin zur Frage der Transformation der Subjekte. Auch hier geht es ihm vornehmlich um das Einziehen von Differenz gegenüber dominanten Subjektivierungsprozessen. Diese Differenz – gefasst als Selbsttransformation – wird in den Begriffen der Entunterwerfung oder Entsubjektivierung aber ebenso vor allem negativ gefasst, als ein „Entziehen von“. Foucault vermag aus dieser seiner Position keine weiteren inhaltlichen Entwürfe abzuleiten.

Zwar ließe sich über den Weg der Gouvernementalitätsanalysen, in denen Foucault die gegenwärtigen Machtverhältnisse zu analysieren sucht, sein Fokus auf die Selbsttransformation auch als subversive Praxis innerhalb bestimmter gesellschaftlicher (nämlich immer stärker auch auf das Subjekt zielender) Verhältnisse lesen. Eine Gesellschaftskritik ergibt sich daraus allerdings nicht, denn die *Notwendigkeit* von Ent-Unterwerfung als Negation spezifischer Verhältnisse vermag Foucault nicht zu begründen. Der kritische Einsatz Foucaults erscheint damit zuvörderst als dekonstruierende Bewegung. Allein der Unterschied selbst wird zum Telos.

Unweigerlich muss sich daran aber die Frage anschließen, wo also der foucaultschen Kritik damit – vor allem hinsichtlich der Kritik gegebener Ver-

hältnisse – Grenzen gesetzt sind; Grenzen aber, die auch bildungstheoretische Anschläge betreffen, sofern sich diese im Spannungsverhältnis der Vermittlung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen verorten und zur Analyse gegenwärtiger Verhältnisse immer wieder Foucault heranziehen. Nicht nur muss aber gefragt werden, welche Grenzen bildungstheoretischen Einsätzen über die Herangehensweise Foucaults selbst aufgegeben sind. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob sich nicht auch aus Richtung bildender Einsätze Grenzen für die Arbeit mit Foucault bestimmen lassen, weil mit diesen nicht all das zu fassen ist, worum es der Frage nach Bildung getan ist (oder sein sollte). Diese wechselseitige Vermittlungsarbeit soll nun im letzten Kapitel geleistet werden, um schließlich daraus auch Konsequenzen für an Foucault orientierte bildungstheoretische Einsätze innerhalb der analysierten hochschulpolitischen Situation zu ziehen.

4. Bildungstheoretische Anschlüsse an das foucaultsche Kritikverständnis und ihre Beiträge zur Diskussion gegenwärtiger Hochschulpolitik(en)

4.1 Zum Verhältnis von Bildung, Kritik und Transformation oder: Eine Kritik der Kritik in bildungstheoretischer Absicht

Wie in Kapitel 3.4 vorgeschlagen, können bereits die Analysen Foucaults selbst als Kritik gelesen werden, insofern sie die spezifischen Verhältnisse von Macht und Wissen aufzudröseln und diese als lediglich kontingent zu zeigen bemüht sind, wo sich diese etwa im Namen von Wissen oder Wahrheit als nicht hinterfragbar und universal gültig darstellen. In diesem Sinne konnte der kritische Einsatz bei Foucault also zunächst als eine Art „Denaturalisierungsstrategie“ verstanden werden, welche „vertraute Denkschemata und epistemologisch-politische Positivitäten infrage zu stellen“ vermag (Bröckling et al. 2000, 21).

Aus dieser „Denaturalisierungsstrategie“ folgt bei Foucault ein äußerst diffiziler Blick für die Entwicklungen und historischen Verschiebungen in der Ökonomie der Macht, die sich in den für die Fragestellung dieser Arbeit besonders relevanten Gouvernamentalitätsstudien als bis in die Gegenwart hinein wirksame Regierungsintensivierung dargestellt hatten. Verständlich sollte auch geworden sein, wie sich über die analysierten Verhältnisse die Frage von Kritik in der Gegenwart (den 1970er Jahren als Gegenwart Foucaults) daher vornehmlich als eine Frage möglicher Transformation mit Fokus auf das Subjekt dargestellt hatte (und noch darstellt). So wurden Ent-Unterwerfung und Ent-Subjektivierung als Möglichkeiten von Kritik diskutiert, um die dominanten Subjektivierungsprozesse und den immer enger werdenden Zusammenhang von Selbst- und Fremdführungstechniken der Gegenwart zu hintergehen, um neue, andere „Ästhetik(en) der Existenz“ (Foucault) zu entwerfen.

Es ist naheliegend, dass sich gerade an diese Fragen der *Selbst-Transformation* bildungstheoretische Überlegungen anschließen lassen, von denen an dieser Stelle einige kurz aufgenommen werden sollen, um einerseits die über Foucault angelegten Überlegungen bildungstheoretisch zu wenden; in dieser Wendung aber wiederum auch die (bildungstheoretischen) Grenzen dieses Zugangs vor allem hinsichtlich der Möglichkeiten von Kritik gegebener Verhältnisse fassen zu können. Zu diesem Zweck sollen zwei Texte herangezogen

werden, in denen die Bedeutung der machtanalytischen Arbeiten Foucaults für die Erziehungswissenschaft anhand unterschiedlicher Rezeptionslinien in derselben analysiert wird: Eine besonders umfangreiche Darstellung der bildungswissenschaftlichen Foucault-Rezeption findet sich in einem Artikel von der bereits erwähnten Nicole Balzer, die ihre Analyse vor allem am Umgang mit den über Foucault verabschiedeten oppositionalen Bestimmungen (s.o.) orientiert; ergänzt werden diese Darstellungen mit jenen von Carsten Bünger, der in einem Artikel vor allem jene Ansätze in der Erziehungswissenschaft fokussiert, die das Moment der Transformation im Prozess der Subjektivierung bildungstheoretisch zu wenden versuchen.

Neben einer Reihe anderer bei Balzer referierter Positionen, welche die foucaultschen Überlegungen für weitestgehend unvereinbar mit bildungstheoretischen Anchlüssen halten und diese deshalb zurückzuweisen suchen (vor allem auf Grund methodologischer Kritikpunkte sowie postulierter zugrunde liegender anthropologischer Entwürfe; siehe Balzers Rezeption von Brinkmann und Forneck, ebd., 22f.), sind für diesen Zusammenhang vor allem jene Herangehensweisen interessant, die sich der Frage von Transformation als Möglichkeit einer „Neubestimmung von Bildung und Erziehung“ in Anschluss an die Analysen Foucaults (ebd. 2004, 23) zuwenden bzw. Bildung selbst als Transformation fassen.

Balzer selbst teilt diese Positionen in zwei große Gruppen ein, wobei die erstere eher um die Rolle der Pädagogik in den Verstrickungen der Macht, zweitere eher um die Frage eines heteronom verfassten Subjektes kreisen würden:

Unter ersteren fasst Balzer mehrere Positionen (vor allem der frühen Foucault-Rezeption) in der Bildungswissenschaft und den Sozialwissenschaften zusammen, in denen sie die Aufnahme der foucaultschen Machtanalysen vor allem zugunsten einer „Entlarvung“ pädagogischer emanzipatorischer Ambitionen erkennt. Die foucaultschen Analysen würden hier dazu dienen, Bildung und Pädagogik als machtvolle Strategien unter anderen zu identifizieren, um so noch die humanistisch inspirierten Strategien neuer Lernkulturen (Pongratz) oder einer rehabilitierenden und reintegrierenden Sozialpädagogik (Plewig) in ihrer Funktion zur Normierung und Disziplinierung der Individuen zu beleuchten. Balzer beurteilt diese Positionen als zunächst fruchtbaren „Perspektivengewinn“ für die Bildungswissenschaft, hält sie aber dennoch „auf mancherlei Weise auch [für] problematisch“ (ebd., 20), weil sie in ihnen Bildung als zu einseitig repressiv gefasst sieht. Zudem werde damit wiederum eine Opposition zwischen

Repression und einer zu suchenden (und lediglich „vermeintlich ‚verschüttete[n]‘“, ebd.) Bildungsidee als Befreiung eröffnet.

Dieses Verhältnis von Repression und Freiheit bildet auch den Spannungsbogen für jene Positionen, die Balzer unter dem Signum des Subjektes bzw. der Frage von Subjektivierung und den daraus resultierenden bildungstheoretischen Anschlüssen referiert. Balzer verweist hier zunächst auf die Arbeiten von Reichenbach und Koller, welche vor allem das Moment der Transformation in seiner Bedeutung für subjektive Bildungsprozesse betonen würden: So liege der Wert der foucaultschen Arbeiten Reichenbach zufolge vor allem darin, herausgearbeitet zu haben, dass das Subjekt eben keinen „Kern“ oder ein Wesen habe, auf das es sich zurückwenden könne. Gerade diese „Tiefenlosigkeit“ (Reichenbach zit. nach ebd.; Hervorh. im i.O.) und Unabschließbarkeit von Subjektentwürfen würden aber die Voraussetzungen für Bildung schaffen. Auch Koller hebe diese transformatorische Wirkung von Bildung, stärker aber noch die unvollständige Vorhersehbarkeit des Ausgangs von Bildungsprozessen hervor. Wenngleich Balzer den Positionen Reichenbachs und Kollers auch eine ethische Dimension zuspricht, in der auch eine Kritik an den gegebenen und damit normierenden und Subjektivierungsprozesse bestimmenden Verhältnissen vorgesehen sei, so sieht sie in diesen Konzepten dennoch zu wenig Reflexion der machtvollen Wirkungen von Bildung selbst. In der Betonung der öffnenden, absetzenden, also transformatorischen Wirkung von Bildung sieht sie die Gefahr, Bildung wiederum in ihrer Möglichkeit eines guten, emanzipatorischen „Anderen“ der Macht zu hypostasieren (vgl. ebd., 25).

Während Balzer also einmal Positionen kritisiert, welche Bildung lediglich repressiv und in ihrer disziplinierenden Wirkung perspektivierten, bemängelt sie auch deren Gegenteil, nämlich Positionen, welche eine nur öffnende Wirkung von Bildung konstatierten. Sie favorisiert deshalb Positionen, die diese Oppositionalität zu umgehen suchen, und verstärkt auf die „machttheoretisch begründete[...] Betonung der Heteronomie des Subjekts“ abstellen (ebd., 26). Namentlich fallen für sie hierunter die Arbeiten von Schäfer und Meyer-Drawe: Beide würden Balzer zufolge die von Foucault angelegte paradoxe Verfasstheit des Subjektes als unhintergehbare Konstituierung *in* der Unterwerfung betonen. Es bestehe damit die Möglichkeit, pädagogisches Handeln jenseits von Herrschaft und Befreiungsrhetorik zu situieren (vgl. ebd.). Auch mit dem Problem der Erreichbarkeit oder Möglichkeit von Autonomie fänden Schäfer und Meyer-Drawe eine spezifische Umgangsweise: Wenngleich zwar nicht mehr angegeben werden könne, ob oder wie „Autonomie“ je zu erreichen sei, würden sie diese nicht völlig verabschieden, sondern (zumindest) als dennoch „real

wirksame Illusion“ (Schäfer zit. nach ebd.) aufrechterhalten. Schließlich entfalte die Autonomie auch unabhängig von ihrer Einlösbarkeit als Bezugspunkt und Zielkategorie Wirkungen, mit denen umgegangen werden müsse: Einerseits, so Schäfer, bilde Autonomie noch immer einen Begründungshorizont für Kritik, andererseits müsse sie für das pädagogische Handeln auch weiterhin als „Bezugspunkt und zur Grenze ihrer eigenen Disziplinierungsbemühungen“ (Schäfer zit. nach ebd., 27) dienen.

An dieser Stelle fragt Balzer allerdings danach, ob sich bei Schäfer nicht eine zu emphatische Interpretation der Autonomieanforderung finde, die in ihr nur Potential (und sei es nur als Illusion) erkennt; darüber aber vergisst, dass Autonomie als Anforderung gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen auch seine eigenen Wirkungen entfalte. Diese widersprüchliche Verfasstheit des Autonomiebegriffes selbst sieht Balzer allerdings bei Meyer-Drawe wieder mit aufgenommen: In grundsätzlicher Übereinstimmung mit Schäfer über die paradoxe Verfasstheit der Subjektivierung frage sie nämlich sehr wohl nach den konkreten Rahmenbedingungen dieser Prozesse, und komme zu dem Schluss, dass noch „Individualität und Selbstbestimmung [als] historisch bedingte Technologien des Selbst“ (Meyer-Drawe zit. nach ebd., 29) zu identifizieren seien. Im Gegensatz zu jenem, schon oft erwähnten Unbehagen der Vereinnahmung klassischer bildungstheoretischer Ideen, denen häufig ein ursprünglicher Begriff von Selbstbestimmung entgegengesetzt wird, betone Meyer-Drawe aber, dass auch diesen vereinnahmten Begriffen in der Konstituierung der Subjekte eine Funktion zukomme (vgl. ebd., 28f.). Das Spezifikum ihrer Analyse (wie auch jener Schäfers) lässt sich damit darin fassen, dass sie die Möglichkeiten von Bildung und daran gebundene normative Horizonte wie Emanzipation und Selbstbestimmung nicht lediglich verabschiedet oder nach „echter“ Emanzipation sucht, sondern die disziplinierenden wie auch transformatorischen Wirkungen von Bildung in ein nicht auflösbares und produktiv zu bearbeitendes Spannungsverhältnis der Subjektivierung zu übertragen sucht (vgl. ebd.).

Dennoch nimmt Balzer auch diesen Punkt wieder problematisierend auf, indem sie danach fragt, was es für Bildung aber heiße, wenn noch die Selbstbestimmung als Bezugspunkt problematisiert werden müsse und zudem kein Maßstab von Transformation und damit Kritik mehr angebbar sei (vgl. ebd.). Sie versucht, diese Frage mit Verweis auf die Herangehensweise Masscheleins aufzuheben, der wiederum auf die Frage von Kritik fokussiert, diese in gegenwärtige Machtstrategien verwickelt sieht und deshalb – Foucault folgend – Differenz als Entsubjektivierung zu bestimmen sucht (vgl. ebd., 30f.).

Wenngleich Balzer diese unterschiedlichen Rezeptionslinien des foucaultschen Subjektivierungsprozesses nicht explizit auf ihre Bedingungen und Konsequenzen für das Problem der Kritik bei Foucault befragt, so lassen sich doch aus jeder der dargestellten Positionen Beiträge dazu ableiten, die sich auch auf ein jeweiliges Verständnis von Bildung auswirken: So eint die Positionen zunächst die grundsätzliche Anerkennung der foucaultschen Machtanalysen, welche Bildung in ein widersprüchliches Verhältnis zur Subjektwerdung setzen und diese nicht mehr ohne weiteres als Weg zu Emanzipation und Selbstbestimmung auftreten lassen.

Als Konsequenz dieser Perspektive kommt es dabei einerseits zur Übertragung der machtanalytischen Arbeiten im Sinne eines Analyseinstrumentes, um pädagogische und Bildungsambitionen in ihren machtvollen Verstrickungen zu entlarven (Pongratz, Plewig). Über die Fokussierung dieser machtvollen Verhältnisse in ihren repressiven und normierenden Wirkungen wird Bildung hier zu etwas, das das Subjekt gerade in seiner Kritikfähigkeit und in der Möglichkeit von Transformation beschneidet. An Foucault angelehnt wird Kritik hier zu einer Dekonstruktion pädagogischer Ambitionen und damit auch zu einer Kritik *an* der Geschichte der Pädagogik. Die Möglichkeiten von Kritik, damit aber auch von Bildung zur Transformation oder zum Widerstand gegen diese Ambitionen bleiben aber noch unklar.

Von diesen Herangehensweisen unterscheiden sich andererseits die von Balzer aufgezeigten Folgepositionen, welche vor allem die konkreten Subjektivierungsprozesse und darin auftretende Brüche oder Widersprüche fokussieren, um daraus die Möglichkeit von Transformation zu ziehen. Wenngleich eine genaue Justierung der Begriffe eine eingehendere Analyse der einzelnen Konzepte vorausgehen müsste, kann doch zusammenfassend und in Abhebung der vorhergehenden Positionen ein sich daraus ergebender Unterschied im Verhältnis von Bildung, Kritik und Transformation gezogen werden. Es lässt sich in den Folgepositionen vor allem eine Justierung dieser Begriffe erkennen, die ich als *Parallelisierung* kennzeichnen möchte. Bei Reichenbach und Koller wird die grundsätzliche Heteronomie des Subjektes zur Möglichkeit von Transformation und Bildung; Bildung wird aber auch selbst zu einem (selbst-)transformierenden Prozess. Auch die Betonung der Paradoxie des Subjektivierungsprozesses (Schäfer, Meyer-Drawe) entfaltet in Bezug auf Bildung ähnliche theoretische Konsequenzen: Auch hier bleibt das pädagogische Streben nach Selbstbestimmung als Bezugspunkt der Möglichkeit von Transformation, wenngleich auch im „reduzierten“ Status einer Illusion, erhalten. Die Illusion des Bezugspunktes

Bildung übernimmt die (theoretische) Funktion des Erhaltens der Möglichkeit von Transformation, aber auch von Bildung selbst.

Bildung wird damit stark an die *Möglichkeit* von Transformation herangeführt. Wird, wie im letzten Kapitel, Transformation mit Foucault aber als das Einziehen von Differenz, als Absetzbewegung, als Anderswerden verstanden, so wird (Selbst-)Transformation auch zu einer Spielart von Kritik. Transformation *als* Bildung *als* Kritik scheint in den dargestellten bildungstheoretischen Rezeptionen Foucaults damit sowohl zur Bedingung wie auch zur Zielperspektive zu werden. Unklar bleibt aber dann, wodurch sich eine bildende oder kritische Transformation von anderen (selbst-)verändernden Prozessen auszeichnet; was auch hier einmal mehr auf die Frage der Kriterien, aber auch der Notwendigkeit von Transformation zurückweist. Auch dort, wo, wie bei Meyer-Drawe, die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen von Bildung/Transformation mit aufgenommen werden, wird lediglich konstatiert, eine Illusion von Bildung entgegenhalten zu *können*,⁶⁰ nicht aber warum dies getan werden sollte oder worin sich diese Illusion „echter“ Selbstbestimmung von gesellschaftlichen Anforderungen unterscheide.

Die Vermutung, dass die bildungstheoretischen Anchlüsse an Foucault vornehmlich auf eine Parallelisierung von Bildung und Selbsttransformation abstellen (und darunter auch Kritik subsumiert wird), erhärtet sich zudem auch über den Artikel von Carsten Bünger, der ebenso bildungstheoretische Anschlusslinien an Foucault nachzeichnet, diesen allerdings bereits ein spezifisches Erkenntnisinteresse voranstellt: So sucht er, ebenso irritiert von den gegenwärtigen Entwicklungen, welche immer öfter die Terminologie eines traditionellen humanistischen Bildungsbegriffes zur Einforderung gesellschaftlicher Erwartungen übernehmen, danach, wo Bildung denn in diesem „Bildungsgerede“ nicht aufgeht, diesem ein Mehr entgegengesetzt werden könnte. Auch er zieht zur Beantwortung dieser Frage Ansätze heran, die sich vornehmlich mit dem widersprüchlichen Prozess der Subjektivierung auseinandersetzen, um der, seiner Auffassung nach „noch ausstehende[n]“ Klärung des Verhältnisses von „Subjektivierung und Bildung“ (Bünger 2015, 18) nachzugehen.

Anchlüsse an diese Frage findet Bünger zunächst ebenso bei Koller, der Bildung explizit an die Idee der „Transformationen hinsichtlich der Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse“ heranführe und sich vor allem dafür interessie-

⁶⁰ Noch einmal sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass sich diese Schlussfolgerungen aus der lediglich zusammenfassenden Darstellung von Sekundärliteratur erschließen; der Umgang und die Aufnahme einzelner Theoretiker*innen mit und von Foucault damit also sicherlich verkürzt wiedergegeben wird.

re, wie die vorgängigen und vom Individuum inkorporierten „Denk- und Wahrnehmungsschemata“ (ebd., 19) irritiert werden könnten. Als Ausgangspunkt für Veränderungen mache Koller vor allem gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen stark, an deren Verarbeitung sich bildende Wirkungen anschließen würden. Koller suche Büniger zufolge also zwar nach den konkreten, das Subjekt bedingenden Verhältnisse, um die Bedingungen des „Anderswerdens“ (ebd., 20) zu analysieren; wie sich aber dieses „Anderswerden“ darstelle, wenn es selbst Teil gesellschaftlicher Entwicklungen wird, scheint Büniger mit Koller nicht beantwortbar (vgl. ebd., 19f.).

Einen anderen Weg, das Differente zu denken, findet Büniger bei Reh und Ricken, die vor allem auf die Differenzen im Subjektivierungsprozess selbst abstellen und danach fragen, welche „kulturell repräsentierte[n] und praktisch implizierte[n] Subjektformen“ (Reh/Ricken zit. nach ebd., 21) von den Subjekten in welcher Weise überhaupt *über- und angenommen* werden. Reh und Ricken zögen damit (wie schon Butler) eine Differenz zwischen den Subjektivierungsangeboten und -erfordernissen einerseits und der Übernahme durch die Individuen andererseits, sodass dem Subjekt in dieser Konzeptualisierung ein Raum eröffnet wird, sich zu den stattfindenden Prozessen auch zu verhalten, anstatt diese lediglich zu übernehmen. Die Frage danach, was die analysierten Prozesse der Subjektivierung also „für die Einzelnen bedeuten, genauer noch: welche Möglichkeit sich für die Einzelnen ergibt, sich wiederum zu einem entlang von Subjektpositionen konstituierten Selbst- und Weltverhältnis zu verhalten“, sieht Büniger zwar als „*bildungstheoretische* Spezifität in der Justierung der Subjektivationsforschung“ (ebd., 21; Hervorh. i.O.), die wiederum dazu beitrage, überbordende pädagogische Ambitionen zur Heranbildung autonomer Subjekte zu hinterfragen. Allerdings, so Büniger, würden sich bei Reh und Ricken hier keine Diskussionen mehr um alternative Möglichkeiten explizit *bildender* Prozesse anschließen; was den von ihnen dargestellten Subjektivierungsprozessen qua Bildung in die Nähe von anderen Subjektivierungsformen wie der Sozialisation rückt.

Gerade hier sieht Büniger eine Differenz zum Konzept Schäfers, der die Eigenständigkeit des Bildungsbegriffes gerade in seiner Verbindung mit der Möglichkeit von (wenngleich einer illusionären und niemals völlig einlösbaren; s.o.) Freiheit betone, während Sozialisation diese zu negieren suche. Deshalb sollten, so Büniger weiter Schäfer zitierend, die realen Formen der Formierung der Subjekte und ihre Wirkungen auf Brüche hin befragt werden, in denen Bildung im Sinne ergebnisoffener Erfahrungsprozesse einsetzen könne. Gerade in dieser „zugängliche[n] Unzugänglichkeit von Bildung“ (Krüger zit. nach ebd.,

24) könne so das Schließmuster der Sozialisation durchbrochen werden; Bildung damit zumindest als „Versprechen“ (Krüger zit. nach ebd.) von Freiheit aufrechterhalten werden. Hier können auch die schon über Balzer vorgetragenen Vorschläge Schäfers anschließen, Kategorien von Autonomie und Selbstverwirklichung als illusionäre Zielkategorien zu erhalten.

Zusammenfassend verweist also auch Büniger auf eine Reihe von bildungstheoretischen Positionen, in denen der Anschluss an Foucault vor allem über die Befragung der Subjektivierung auf mögliche öffnende, bildende Einsätze gesucht wird. Auch Bildung wird hierfür zunächst daraufhin befragt, welche eigenen machtvollen Effekte sie im Prozess der Subjektivierung generiert und wie sie im Anschluss daran noch in Differenz zu den sie bedingenden Verhältnissen gedacht werden könnte, was vornehmlich auf die Frage der (Selbst-)Transformation verweist. Auch hier lese ich aus Bünigers Darstellungen aber ein Unbehagen darüber heraus, Bildung zwar auf ihre Möglichkeiten zur Transformation hin zu befragen, aber nicht angeben zu können, worin die inhaltliche Spezifität einer bildenden Transformation liegen könnte. Zwar wird bei Schäfer dem Begriff der Bildung die Zielkategorie der Freiheit anheim gestellt, doch auch daraus lässt sich meines Erachtens keine inhaltliche Begründung ziehen, warum und wie Verhältnisse diese beschnitten und deshalb kritikwürdig wären. Auch warum oder wie ausgerechnet Bildung (jenseits der Macht?) Freiheit verbürgen könnte, bleibt unklar.

Gesellschaftstheoretisch orientierte Kriterien von Kritik und prospektive Gegenentwürfe bleiben auch hier weitestgehend außen vor. So wie ich Büniger verstehe, könnte aber gerade auch das Subjektivierungskonzept Fragen in diese Richtung auf den Weg bringen, wenn Bildung nämlich gerade im Kontext von „gesellschaftlich funktionalen und diskursiven Verpflichtungen auf ‚Bildung‘“ (ebd., 24) auf ihre ambivalenten Machtwirkungen hin befragt wird – wie es ja auch die vorgestellten Positionen einfordern. Gerade diese subtile Differenz der Darstellung der gegenwärtigen Verhandlungen von Bildung markiert aber einen Unterschied zu bisherigen Positionen, als dass sie hervorhebt, dass der Indienstnahme klassischer humanistischer Kategorien von Bildung eben gesellschaftliche Funktionen zukämen, die in dieser Fassung nunmehr aber auch analysiert werden könnten.

Büniger hebt hervor, dass – sofern diese machtvollen Effekte sich innerhalb gegebener Verhältnisse verwirklichen – sich auch die Frage der Kritik an diesen Verhältnissen noch einmal anders stellen müsse. Insofern Kritik immer Kritik „von etwas“ (ebd.) sei, bleibe sie auf gesellschaftstheoretische Reflexio-

nen verwiesen, die erst jene „hegemoniale[n]“ Subjektivierungsformen anzugeben vermögen. Erst so werde deutlich, dass die Frage der Transformation nicht als Perspektive ausreiche, insofern diese eben selbst bereits integraler Bestandteil der Verhältnisse sei: Die Frage des bildenden Anderswerdens müsse in ihrer „Kohärenz mit sozialen Imperativen“ (ebd.) daher weitergeführt werden zu einer Frage des „anders Anderswerdens“ (Bünger, ebd. in Anschluss an Bröckling).

Was diese Anmerkungen Büngers deutlich zu machen verhelfen, ist die Gefahr, dass Bildung, wird diese nur als Selbsttransformation – und diese wiederum als bereits integrierter Bestandteil gegenwärtiger politischer Programmatiken – gedacht, keine wirkliche Differenz zum Gegebenen einzuziehen imstande ist. In Zweifel gezogen wird damit, ob das schiere Abstellen auf Transformation den gegebenen Verhältnissen wirklich etwas in kritischer Absicht entgegenhalten kann. Aufgeworfen ist damit die Frage, ob sich also Transformation überhaupt als *Gesellschaftskritik* denken lässt und jene Positionen, die diese Transformation auch als Perspektive für Bildung eröffnen, gesellschaftskritisch wenden lassen.

So könnte argumentiert werden, dass sich in der foucaultschen Charakterisierung der neuen Regierungsverhältnisse als zusehende Verschränkung von Macht und Wissen und vor dem Hintergrund der Frage von (Selbst-)Transformation sehr wohl gesellschaftskritische Elemente abzeichnen, insofern die analysierten Verhältnisse diese transformative Perspektive zusehends einschränkten. Mit der zugesprochenen integrativen Wirkung gegenwärtiger Entwicklungen verband sich in der Tat auch im Verlauf dieser Arbeit eine Reihe von Kritiken, sei es in der Analyse der Integration von Kritik selbst (prominent vor allem in der Fassung von Boltanski/Chiapello), in der attestierten Identifikation individueller und struktureller/gesellschaftlicher/wirtschaftlicher Bedürfnisse (Bröckling; auf die hochschulpolitischen Entwicklungen bezogen: Gubitzer, Pongratz etc.) und bezogen auf die Frage des Bildungsbegriffes etwa die Positionen Pongratz' oder Schäfers, welche in der über die Entwicklungen in Aussicht gestellte Einlös- und Abschließbarkeit von Selbsttransformation den Bildungsbegriff „trivialisieren“ sahen. Werden diese analysierten neuen Bedingungen von Selbsttransformation – letztlich also auch von Bildung – als Wirkungen gesellschaftlicher Prozesse gesehen, denen über die Forderung nach Selbsttransformation andere Möglichkeiten von Subjektivität entgegengehalten werden sollen, so könnten diese von Foucault inspirierten Analysen, wie es auch Bünger vorschlägt (allerdings ohne expliziten Bezug auf Foucault), durchaus als Möglichkeit gedacht werden, „Subjekt-Kritik als Gesellschaftskritik und umgekehrt Gesellschaftskritik als Subjekt-Kritik“ (Bünger 2007, 175) zu denken.

Die Möglichkeit von (Selbst-)Transformation würde damit zu einem auch mit Foucault kompatiblen Kriterium der Kritik und die daran gebundenen Analysen des immer engeren Nexus von Macht und Wissen zum kritischen Einsatz; die von Foucault in Aussicht gestellte Sorge um sich zur subversiven Praxis. Selbsttransformation würde dann gar die Funktion eines Kriteriums von Gesellschaftskritik übernehmen, als Zielperspektive wie auch als Strategie der Einlösbarkeit derselben dienen. Zugleich muss aber auch gefragt werden, wie oder wodurch sich dieses Kriterium der Selbsttransformation wiederum begründet; warum sich etwas (und wenn es nur das Selbst ist) eigentlich transformieren sollte. Diese Frage zielt allerdings auf eine *inhaltliche* Begründung des Einsatzes von Kritik, sie zielt auf die Frage von Leid oder Unterdrückung in den gegenwärtigen Verhältnissen, die mit Foucault nur unzureichend analysiert und vor allem kaum *kritisiert* werden können, würde eine solche Analyse doch wieder in die von Foucault bekämpften „alten ‚juridischen‘ Formen der Entlarvung des Falschen zurück [...] fallen“ (Messerschmidt 2007, 56).

Fehlt allerdings die Begründung für Veränderung, stellt sich diese als Veränderung um ihrer selbst willen dar. Die Perspektive auf Transformation hin könnte dann aber ebenso argumentiert werden, wie – radikal gesprochen – ein Einzementieren und Zuspitzen der gegenwärtigen Verhältnisse, die auf die absolute Identifikation des Subjekts mit denselben gerichtet wäre.⁶¹ Verbunden wäre diese Entwicklung mit einer Perspektive völlig vergesellschafteter Individuen, die nun auch gar nicht mehr imstande wären, Veränderung zu *wollen*. Erstgenannte Perspektive würde auf die beständig aufrechtzuerhaltende Differenz zielen, letztere würde diese als Kategorie obsolet machen. Mit Foucault kann aber über keine der beiden Optionen letztgültig entschieden werden. Der Kritikbegriff, die Frage nach seinem An- und Einsatz beginnt wiederum zu schillern, weil über Foucault keine *weitere* Begründung für den Einsatz von Kritik (als Forderung nach Differenz) angebbar ist, außer sie selbst.

Diese Frage nach der Möglichkeit *inhaltlich begründbarer gesellschaftskritischer* Einsätze über Foucault verstehe ich auch als eine der Grundlagen jener Skepsis, die Astrid Messerschmidt in ihrem Artikel *Von der Kritik der Be-*

⁶¹ Unweigerlich erinnert diese Perspektive an eine Losung Sigfried Kracauers, die der Intention nach dieser Position zwar diametral entgegengesetzt ist, die vordergründige Absurdität dieses Gedankens aber vielleicht zu erklären vermag. Auch Kracauer tritt nämlich für ein Zuspitzen der Verhältnisse ein, nicht aber natürlich, um diese zu manifestieren, sondern weil er deren Aufhebung nur über die bereits angelegte Entwicklung hindurch für möglich hält. Nur so kann verstanden werden, was Kracauer meint, wenn er sagt: „Er [der Kapitalismus, Anm. KD] rationalisiert nicht zu viel, sondern *zu wenig*“ (Kracauer 1977 [1920], 57; Hervorh. i.O.). Ausgesagt werden soll in diesem Kontext, dass auch noch die (als strategisch gedachte) gegenteilige Forderung der Aufrechterhaltung der Verhältnisse mit guten Gründen argumentierbar wäre. Bei Foucault stellt sich eben das Problem, dass für keine der Alternativen hinreichende Gründe angebbar sind.

freiungen zur Befreiung von Kritik? Foucault gegenüber formuliert und der das bisher Diskutierte auf den Punkt zu bringen vermag. Bereits eingangs versucht sie – unter grundsätzlicher Anerkennung der Verdienste der foucaultschen Analyse –, ihr Unbehagen anhand einer von ihr identifizierten dominanten Schlagseite der Foucault-Rezeption zu fassen, wenn sie schreibt: „Die geradezu exzessiven Bezugnahmen auf Foucault in den Sozial- und Kulturwissenschaften stellen sich mir dar wie die Suche nach einer postkritischen Position, jenseits aller kollektiven Zugehörigkeiten zu gesellschaftskritischen Bewegungen“ (ebd., 46).

Diese Schlagseite wiederum sieht Messerschmidt aber auch in der Anlage der theoretischen Herangehensweise Foucaults selbst begründet. So kritisiert sie vor allem, dass sich die foucaultschen Analysen zu sehr als kontinuierliche Entwicklungsgeschichte immer stärkerer Verschränkung der Macht und Regierbarmachung der Individuen darstellten. Ein solcher Fokus schränke den Zugang zu einer Analyse der tatsächlichen Verhältnisse, die nach wie vor von Asymmetrien und unterschiedlichen Interessenslagen, von „Privilegierung und Entprivilegierung“ (ebd., 50) geprägt seien, ein. Sie bindet diese Problematik explizit an die Grundlegung der foucaultschen Analysen in seiner Machtkonzeption zurück:

„Foucaults produktiver Machtbegriff lässt die Frage, wer Macht hat und wer der Macht beraubt ist, nicht zu und ist insofern nicht relational, sondern eher monistisch [...]. Daher fällt es schwer, Prozesse der Ausgrenzung und der gewaltförmigen Unterwerfung mit seinem Machtkonzept zu analysieren“ (ebd., 56)

Mit dieser Interpretation der Machtanalysen kann Messerschmidt dann erklären, warum auch in historischer Perspektive so manch einschneidende Abschnitte bei Foucault unberücksichtigt bleiben (müssen). Als „Aussparung der Gewaltgeschichte(n) des 19. und 20. Jahrhunderts“ (ebd.) vermisst sie beispielsweise bei Foucault die Erfahrungen des europäischen Kolonialismus wie auch des Nationalsozialismus. Natürlich ließe sich argumentieren, dass es Foucault schlichtweg nicht um diese Ereignisse getan war; es fragt sich aber dennoch, warum – wie in den Gouvernamentalitätsstudien – eine derart von historischen Verweisen getragene Analyse der (west-)europäischen und US-amerikanischen Regierungstechniken (bis auf wenige isolierte Verweise) ausgerechnet die nachdrücklichsten Phasen ihrer jüngeren Geschichte ausspart: Wenn die Macht überall ist, so müsste sie doch auch ins Verhältnis zum Nationalsozialismus gesetzt werden können.

Eine Analyse, die auf Grund der Betonung der produktiven Elemente der Macht noch Abweichungen von dieser unter diese subsumiert, vermag keine

Asymmetrien mehr zu fassen, weil sie nicht mehr hinreichend begründen kann, warum manche Machtverhältnisse als dominant und beherrschend und andere als unterdrückt und marginalisiert zu bezeichnen wären. Auch die soziale Natur von Prozessen, so Messerschmidt weiter, werde damit ausgeblendet: „Die Frage, *wie* dieses Selbst andere regiert und mit welchen Interessen es dies jeweils tut, verschwindet, ohne zurückgewiesen werden zu müssen“ (ebd., 57; Kursivierung KD). Diese Analyse schließt an die bereits zuvor getätigte Vermutung an, dass sich die Geschichtsschreibung bei Foucault als weitestgehend interesselose (zumindest aber von gleichwertigen Interessen getragene) Entwicklung darstellen muss.

Messerschmidt identifiziert diese theoretischen Prämissen als restringierend hinsichtlich des Konzeptes von Kritik bei Foucault und meint, dass diese nur noch als Frage von „Distanz“ auftreten könne, „die als Ansatz einer nicht-antagonistischen Strategie aufgegriffen wird“ und damit zu einer „Form von Kritik“ werde, „die ohne Negation auszukommen meint“ (ebd., 57). Selbsttransformation und Ent-Unterwerfung würden damit zu den einzig noch verbleibenden Einsätzen, um Differenzen zum Gegebenen einzuziehen zu können (vgl. ebd.); weil eine inhaltlich gefasste Kritik über Foucault schlicht nicht mehr begründbar ist.

Auch bei Messerschmidt kann damit implizit eine Kritik an der Kriterienabstrenzung Foucaults gefunden werden, weil erst Kriterien es ermöglichen würden, von Privilegierung und Entprivilegierung, Ein- und Ausschlüssen zu sprechen und diese die Grundlage einer „antagonistisch“ (s.o.) verfassten Kritik bilden würden. Zusammengefasst ist es also naheliegend, wenn Messerschmidt schreibt, dass „das Verschwinden von Gegensätzen hier nicht nur der sozialen Wirklichkeit bescheinigt wird, sondern auch methodologisch im analytischen Zugriff selbst, im Umgang mit dem Foucault’schen Instrumentarium angelegt ist“ (ebd., 55).

Messerschmidt sieht darin nun auch die Gründe für die spezifischen bildungstheoretischen Rezeptionsweisen Foucaults angelegt. So wäre der, auch bei Balzer bereits diskutierte Ansatz der einseitigen Fokussierung von Bildung als machtvolle, disziplinierende Strategie auf diese homogenisierende Entwicklungsperspektive der Verschränkung der Regierungstechnologien bei Foucault rückführbar (vgl. ebd., 46). Bildung werde in dieser Perspektive den verstrickten Verhältnissen der Macht lediglich untergeordnet, mit dieser Unterordnung würden aber auch ihre emanzipatorischen Wirkungen *ad acta* gelegt. Ausgeblendet werde dabei, so Messerschmidt, dass Bildung immer *auch* emanzipatorische

Wirkungen entfalte, selbst wenn sie in einem widersprüchlichen Verhältnis zu ihrer *auch* herrschaftsaffirmativen Funktion stehe.⁶² Andererseits bewirke diese Perspektive auch eine Verklärung der eigenen bildungstheoretischen Tradition, indem sie die Reihe von Theoretiker*innen übergehe, die sich mit dieser widersprüchlichen Verfasstheit von Bildung zwischen Reproduktion des Gegebenen einerseits und der Ermöglichung von Kritik andererseits sehr wohl auseinandergesetzt hätten, worin Messerschmidt eine „weitgehenden Ausblendung eines kritisch-dialektischen Bildungsbegriffs“ (ebd., 46) verortet.

Die über Foucault angestoßene Kritik des Selbstverständnisses von Bildung werde also nicht dem Potential dieser gerecht, weil sie sie nur einseitig als Machtstrategie zu fassen vermag; sie wirkt darüber hinaus aber auch in Bezug auf ihre eigene wissenschaftliche Reflexion überholt (vgl. ebd., 45ff.). Das Resümee Messerschmidts über den foucaultschen machtanalytischen Beitrag zur Frage einer bildungstheoretisch interessierten Kritik fällt demnach sehr durchwachsen aus: „Einerseits befördert sie [die Machtanalytik] eine schonungslose Analyse der Gegenwart jenseits aller Befreiungsideologien. Zugleich aber führt sie zum Verlust eines kritischen Gedächtnisses sozialer Konflikte und antagonistischer Bewegungen“ (ebd., 56).

Es weisen auch diese Bestimmungen Messerschmidts einmal mehr darauf hin, dass die Möglichkeiten, eine foucaultsche Gesellschaftskritik zu entwerfen, äußerst beschränkt sind, weil ihr die Kriterien der Kritik fehlen. Diese Kriterienabstinenz deckt sich auch mit seinen beschreibenden, theoretischen Analysen, in denen ebenso davon abgesehen wird, größere Bögen der Erklärung zu spannen, also eine Analyse der Gründe für die dargestellten Entwicklungen zu liefern. Bereits dieser Umstand muss – noch abseits der Beurteilung dieser Verhältnisse – aber bereits zu Schwierigkeiten für den Einsatz von Kritik führen, weil eben niemand und nichts in ausreichendem Maße für das Geschehene verantwortlich zu sein scheint. „Wie widerständige Praktiken sich in Differenz zur Macht setzen können, um einen Gegensatz zu inszenieren, bleibt die große Frage, die Foucault nicht beantwortet und die gerade deshalb die Rezeption immer wieder beschäftigt“, lassen sich so, noch einmal Messerschmidt zitierend, die Konsequenzen dieser Position letztlich zusammenfassen (ebd., 53).

Wie gezeigt sind damit aber auch die Grenzen einer bildungstheoretisch fundierten Kritik nach Foucault benannt, und es wird verständlich, warum auch

⁶² Nicht unironisch begründet Messerschmidt das (auch) erhebende Moment von Bildung mit der Position Foucaults selbst: „Es muss dann auch nicht mehr nachgedacht werden darüber, welches bürgerliche Subjekt mit welchen Bildungsvoraussetzungen da spricht, wie also durch Bildung die Kritik derselben ermöglicht worden ist“ (ebd., 45).

in der Bildungswissenschaft die Aufnahme Foucaults überwiegend als analytische Handreichung zur Analyse der Verhältnisse geschieht, während Kritik beinahe ausschließlich als Möglichkeit von Differenz und Transformation gedacht wird. In den meisten der aufgezeigten Positionen wird dabei aber auch der Bildungsbegriff mit einer Kritik als Transformation in eins gesetzt. Dies könnte nun zwar auch als Versuch gelesen werden, die von Foucault vorgeschlagene Struktur der Kritik als Transformation mit dem Anliegen klassischer Ideale von Bildung – etwa als Möglichkeit einer immer weiter aus sich heraus treibenden Selbstverwirklichung – zu parallelisieren. Es könnte damit der Versuch der „Rettung“ eines „ursprünglich gemeinten“ Begriffes von Bildung angegangen werden, indem seine öffnende Wirkung im Gegensatz zur gegenwärtigen identifizierenden Stoßrichtung politischer Vereinnahmungen herausgearbeitet wird. Es ist dies auch durchaus ein bedeutender Ansatz, soll der klassische Bildungsbegriff mit der ihm verbundenen Ausrichtung auf Mündigkeit oder Autonomie vor der Wendung als Unternehmer*innentum, Flexibilität und Innovation verteidigt werden.

Eine derart gelagerte Kritik greift aber – gerade in den gegenwärtigen Verhältnissen – zu kurz, wenn sie nicht mehr anzugeben vermag, warum die humanistische Tradition des Bildungsbegriffes nicht im neoliberalen Entwurf von Selbstverwirklichung aufzugehen vermag. Es braucht Kriterien zur Begründung für Transformation, die den Widerspruch dessen, was Bildung sein soll oder kann, und dessen, welche Rolle ihr gegenwärtig angetragen wird, aufrechterhält. Mit Foucault lassen sich diese Kriterien, die letztlich auch auf die Möglichkeit gesellschaftskritischer Entwürfe zielen, aber nicht weiter begründen. Nach Foucault müsste jede inhaltlich gefasste Kritik, die sich in pädagogische Intervention übersetzt, schließlich als „Anmaßung“ oder als „Zumutung[...] des Belehrtwerdens und Lernensollens“ (Messerschmidt 2007, 57) zurückgewiesen werden. Wenn Pädagogik sich also in Anschluss daran bei Foucault nur noch als „Sorge um sich“, als Frage der Selbsttransformation also verstehen kann, würde die Verantwortung für diese wiederum in die Hände der Individuen gelegt.

Anstatt Geschichte nur als Geschichte zunehmender Verschränkung disziplinärer Strategien von Macht oder als Integrationsgeschichte zu denken, würde eine Erweiterung um gesellschaftskritische Positionen und Kriterien auch den Blick für Widersprüche und Kämpfe in der Geschichte und der Rolle von Bildung darin öffnen. Es würden so auch gesellschaftspolitische Kämpfe, sei es die Arbeiter*innen- oder Frauenbewegungen oder die schon benannten „Gewaltgeschichte[n]“ des 19. und 20. Jahrhunderts (vgl. ebd., 56f) um bildungstheoretische Beiträge erweitert werden können.

Damit verknüpfen sich aber nun auch Konsequenzen für einen Begriff von Bildung und seine historische Reflexion: Auch Bildung könnte (und müsste) dann – anstatt nur disziplinierend oder das jeweils andere der Disziplinierung, Emanzipation verbürgend – in ihrer „innere[n] Widersprüchlichkeit“ (ebd., 56) in diesen Verhältnissen erkennbar werden. Anstatt Bildung in Anschluss an Foucault als nur disziplinierend zu verwerfen, sie als das andere der Disziplinierung zu überhöhen oder ein paradoxales Verhältnis ihrer restringierenden und zugleich freisetzenden Wirkungen zu konzedieren, würde sie sich als dialektisch verfasst verstehen und den Fokus auf die Bearbeitbarkeit ihres inneren Widerspruches verlegen.

Eine solche Perspektive muss aber nicht erst neu und in Ausgang von den foucaultschen Wendungen in der Bildungstheorie weiterentwickelt werden; auch andere bildungstheoretische Traditionen wie etwa die kritisch-materialistischen Ansätzen Heydorns oder Koneffkes könnten dagegen, so auch Messerschmidt, Hinweise auf die Bearbeitung dieses widersprüchlichen Verhältnisses liefern. Auch Heydorn und Koneffke würden die Subjekte als gesellschaftlich verfasst erkennen und auch in ihren Positionen ließe sich Bildung als „Paradoxon“ in ihrem unauflöselichen Widerspruch von Affirmation und Subversion beschreiben. Auch sie erkannten darüber hinaus die Schwierigkeit der Angabe von Perspektiven für Bildung oder Kritik: Sofern auch diese in die gesellschaftlichen Widersprüche eingewoben sind, könne freilich auch die materialistische Kritik „keineswegs vom Podest eines Tribunals aus urteilen, das den Bedingungen entzogen ist, die kritisiert werden“ (ebd., 48). Allerdings wird bei Heydorn und Koneffke im Unterschied zu Foucault das beständige Ringen um die Begründung von Kritik deutlich: Sie legen ihren Analysen eine Gesellschaftstheorie zugrunde, welche Gesellschaft – in all ihren positiven wie negativen historischen Entwicklungen – als „bürgerlich“ fasst und die auf Grund ihrer auch unterdrückenden und Leid produzierenden Verfasstheit kritisierenswert sei.

Deutlich kommt in dieser Diskussion der Vermittlung des foucaultschen Kritikverständnisses mit bildungstheoretischen Ansätzen also die Notwendigkeit zum Tragen, nicht nur die über Foucault selbst aufgegebenen Grenzen für bildungstheoretisch-kritische Arbeiten zu reflektieren. Vielmehr, so wird deutlich, entscheiden unterschiedliche Anschlüsse an das Kritikverständnis Foucaults auch über unterschiedliche Bildungsverständnisse – in diesem Fall darüber, ob Bildung auch eine gesellschaftskritische Komponente zukommt oder nicht. Argumentiert und gezeigt werden sollte, dass über Foucault eine gesellschaftstheoretisch fundierte Kritik nur sehr begrenzt aufrechtzuerhalten ist. In der Perspektivierung von Kritik als Differenz und der bildungstheoretischen Parallelisierung

dieser Positionen mit Bildung geht damit auch dem Bildungsbegriff eine gesellschaftskritische Stoßrichtung verloren, oder anders: *Muss* als theoretische Konsequenz der Fortführung Foucaults die gesellschaftskritische Stoßrichtung für den Bildungsbegriff verloren gehen. Gerade der letzte Verweis auf einen anderen – materialistisch inspirierten – Begriff von Bildung (und Kritik) und die Anforderungen, die auch Messerschmidt an einen kritischen Bildungsbegriff stellt, ließen so auch umgekehrt die Grenzen des foucaultschen Kritikverständnisses für bildende Anschlüsse noch einmal deutlicher hervortreten.

An dieser Stelle kann aber nun abschließend das Diskutierte auf die Frage bildungstheoretisch fundierter kritischer Einsätze im Feld gegenwärtiger Hochschulpolitiken rückgewendet werden, um zu zeigen, wo nun eine foucaultsche Herangehensweise fruchtbar, wo diese aber vielleicht auch über andere bildungstheoretische Fassungen von Kritik erweitert werden müsste, sofern Bildung als Kritik mehr und anderes sein soll, als das Abstellen auf reine Differenz.

4.2 Möglichkeiten und Grenzen der Kritik hochschulpolitischer Entwicklungen mit Foucault

Es soll in diesem Abschnitt zunächst danach gefragt werden, welche der in Kapitel 2 analysierten Motive der Reformen sich wie mit Foucault fassen lassen. Da im Kapitel 3.4 herausgearbeitet werden konnte, dass das analytische Vorgehen Foucaults bedeutende Parallelen zu seinem Begriff der Kritik aufweist, können auch diese Übertragungsversuche seiner gouvernementalitätstheoretischen Analysen bereits als kritische Interventionen verstanden werden, das „Geflecht aus Wissensordnungen, Machtverhältnissen und Subjektivierungspraktiken“ (Rieger-Ladich 2004, 210) im Feld gegenwärtiger hochschulpolitischer Entwicklungen zu entwirren. Die daran anschließende Herausforderung wird aber darin bestehen zu zeigen, wie weit eine von Foucault inspirierte Kritik gehen kann, was sie unter welchen Bedingungen zu kritisieren vermag und was nicht und wo auch aus (anderen) bildungstheoretischen Perspektiven nach anderen und weiteren kritischen Einsätzen zu fragen wäre.

Vorweggeschickt sei dafür aber, dass schon die Analysen Foucaults wie auch die Skizzen realpolitischer neoliberaler Programmatiken gezeigt hatten, dass die Variationen gegenwärtiger Regierungsformen vielfältig sind und sich daher keine Illusionen darüber gemacht werden sollte, einheitliche Positionen und „Verkörperungen“ „reiner“ gouvernementaler Regierungstechniken oder neoliberaler Theorien vorfinden zu können. Deutlich wird dies auch in der entsprechenden Fachliteratur zum Thema, in der auf unterschiedliche Weisen auf

Foucaults Analysen zurückgegriffen wird. Nicht immer steht dabei der explizite Rückgriff auf seine Ausführungen zum Neoliberalismus im Vordergrund, vielmehr wird zumeist auf unterschiedliche Momente Bezug genommen, die Foucault allgemein als *gouvernemental* fasst.⁶³ Außerdem verbinden sich solche Analysen immer wieder auch mit dem Rückgriff auf unterschiedliche Interpretationen neoliberaler Ideen und Theorien abseits von Foucault.

In sehr deutlicher Übereinstimmung mit den Ausführungen Foucaults einerseits sowie der grundsätzlichen Stoßrichtung genuin neoliberaler Theoretiker andererseits sind zunächst auch für den Hochschulbereich Liberalisierungs- und Privatisierungsprozesse feststellbar. Diese lassen sich mit den getätigten Analysen aber nicht nur einfach als Auslagerungsprozesse von Kosten erklären, sondern auch mit einem sich zusehends ausbreitenden Glauben an Marktprozesse zur besseren Einrichtung von Abläufen und zur Koordination individueller Interessen.

Dieser Ansatz schärft den Blick dafür, die gegenwärtigen Prozesse nicht nur als zunehmende Verwertung oder Funktionalisierung von Bildung(sprodukten) zu betrachten. Vielmehr verweist der foucaultsche Ansatz darauf, dass es sich beim neoliberalen Programm um weitreichendere Veränderungsprozesse handelt, die darauf zielen, ganze Verfahrensabläufe, die Einrichtung der Verhältnisse also umzugestalten. So argumentiert auch Ribolits, dass das Spezifikum gegenwärtiger Transformationsprozesse genau darin liege, dass Bildung nunmehr nicht mehr nur für den Markt „produziert“ werden solle, sondern eben selbst zu einem gewöhnlichen Bereich des Marktes werde (vgl. Ribolits 2011b, 40ff.). Auch das Argument, dass die gegenwärtigen Transformationen als Rückzug des Staates zu interpretieren wären, kann mit den Analysen Foucaults einmal mehr zurückgewiesen werden:⁶⁴ Im Gegenteil bleibt der Staat eine eingreifende Instanz, die dafür Sorge trägt, dass das Marktgeschehen über ordnende Rahmenbedingungen seine volle Wirkung entfalten kann; Überlegungen, die – so zeigt Foucault – schon früh in die Ideengeschichte des Liberalismus eingegangen sind. Dies steht vor allem in Übereinstimmung mit den Analysen aus den Kapiteln 2.1 sowie 2.2, in denen deutlich wurde, dass es weniger ein Rückzug staatlicher Intervention denn die Integration von betriebswirtschaftlichen Mustern in diese ist, die den gegenwärtigen Umbau des Hochschulwesens prägen und sich in der Einführung von Wettbewerbsmechanismen, Kennzahlen

⁶³ Darüber hinaus finden sich aber auch Weiterführungen und Parallelisierungen von Foucaults Überlegungen mit anderen Konzepten, wie z.B. der Deleuzschen Kontrollgesellschaft (siehe diesbezüglich z.B. Dzierzbicka/Sattler 2004).

⁶⁴ Auch Prausmüller et al. diskutieren diese Annahme und weisen sie – auch ohne Verweis auf Foucault – zurück, siehe dazu Prausmüller et al. 2005, 54.

und leistungsbezogener Mittelvergabe in der Zurverfügungstellung staatlicher Mittel zeigen.

Wird auch der Staat als Träger und Akteur gouvernementaler Praktiken gesehen, wie dies von Foucault vorgeschlagen wird, so wird dieser damit als ein weiterer Mosaikstein im Netzwerk gekoppelter Fremd- und Selbstherrschaftstechniken sichtbar. Auch der Staat trägt damit Verantwortung für Mechanismen, die sowohl auf die Rahmenbedingungen als auch auf die Individuen in diesen wirken.

Die Analyse dieses Spannungsbogens zwischen Effekten auf Rahmenbedingungen einerseits wie Individuen andererseits verspricht für die Übertragung auf die hochschulpolitischen Entwicklungen aber noch auf anderer Ebene besonders fruchtbar zu sein: Wie gezeigt werden konnte, sind für Foucault gerade die *zugleich* individualisierenden wie totalisierenden Effekte der Macht mit einer spezifischen Herangehensweise der politischen Ökonomie an das Problem der Bevölkerung verbunden:

In der Übertragung dieses Analyserasters auf das Feld der Hochschulpolitik kann der totalisierende Eingriff zunächst im schieren Umfang der skizzierten Reformvorhaben wiedererkannt werden, die auch innerhalb eines Reformvorhabens von der makro- bis zur mikropolitischen Ebene reichen: Anhand von Bologna ist dies beispielhaft an dem weiten Bogen des Ziels einer länderübergreifenden europäischen Identität bis hin zu den Bestrebungen im Bereich curricularer Reformen (Modularisierung, Berechnung von Studienleistungen) ablesbar. Und auch das UG 2002 steckt das Feld der Interventionen breit ab und zielt auf die Veränderung der Zuständigkeiten von Ministerium und einzelner Hochschule bis hin zu Umstrukturierungen universitärer Binnenorganisation.

Individualisierend wirken die Reformpolitiken dagegen dort, wo sie die Individuen als die von Foucault bestimmten „Interessenssubjekte“ perspektivieren – auf dieser Perspektive *aufbauen*, diese aber auch weiter *ausbauen* wollen. So bilden die (vermeintlichen) Bedürfnisse der Individuen – im Sinne beispielsweise der Qualifizierung oder der Flexibilisierung der Ausbildungswege – einen integralen Bestandteil der Reformen (hier insbesondere Bolognas). Durch das Betonen der Eigenaktivität und des eigenen unternehmerischen Handelns werden sie zudem mit einer in Aussicht gestellten Selbstverwirklichung verbunden. Dass die vermeintlichen Bedürfnisse der Individuen aber nicht unabhängig von den wirtschaftlichen Erwartungen bestimmt werden, zeigt sich indes daran, dass auch der postulierten Selbstverwirklichungsmöglichkeit über unterschiedliche

Mechanismen beständig Grenzen gesetzt werden bzw. diese durch die postulierte Übereinstimmung mit wirtschaftlichen Erwartungen schon begrenzt ist: Für die Möglichkeit des (Über-)Lebens in den gegenwärtigen Verhältnissen müssen sich die individuellen Interessen notwendigerweise mit wirtschaftlichen decken. Sie finden alsdann in den Bestrebungen beständiger Weiterbildung, dem Wunsch nach beruflicher Qualifizierung oder dem schnellen Abschließen auch in den Anliegen der Individuen ihren konsequenten Ausdruck und werden durch die skizzierten Reformen noch weiter befördert. Die Interessen der Individuen *sollen* und *müssen* sich eben auch mit wirtschaftlichen Interessen decken. Die Wahl, was zu tun und wie zu entscheiden sei, ist so frei dann aber nicht: „[...] die Freiheit der Wahl, um die es hier geht, ist die Freiheit eines Wirtschaftsprüfers, und wer die Revision nicht übersteht, hat entsprechend selbst die Folgen zu tragen“ (Liesner 2006, 125). Die postulierte Übereinstimmung von marktwirtschaftlichen und individuellen Erwartungen (re-)produziert sich damit selbst (vgl. auch die Ausführungen von Gubitzer 2005 und Liesner/Lohmann 2009 in Kap. 2.4).

Eingeforderte universitäre Rahmenbedingungen – eine gute Ausbildung, ein entsprechendes Lehrangebot, ein gutes Betreuungsverhältnis – werden in Folge damit aber auch lediglich auf einen Zweck hin *konsumiert*. Dies steht auch in Übereinstimmung mit Bröcklings Ausführungen, der in explizitem Ausgang von Foucault diese Mechanismen als integrale Bestandteile moderner Unternehmensphilosophien identifiziert hatte: Noch die Angestellten der eigenen Unternehmen werden in der modernen Ratgeberliteratur als Kund*innen gesehen, welche die verbesserten Arbeitsbedingungen zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse konsumieren würden (vgl. Bröckling ⁶2016, 222ff.).

Die (vordergründige) Orientierung an den Bedürfnissen der Individuen und ihr beständig konformes Handeln lässt dann aber die Liberalisierung von Prozessen als natürlich und funktionsfähig erscheinen, weil nicht mehr deutlich wird, dass das konforme Handeln der Individuen erst eine Konsequenz einer spezifischen politischen und ökonomischen Ordnung ist, die grundsätzlich auch anders eingerichtet sein könnte. Wie von Foucault analysiert, stellt sich unter den gegebenen ökonomisch-politischen Rahmenbedingungen der Ort des Marktes allerdings tatsächlich als optimale Instanz der Interessensvermittlung dar, der jene Bedingungen zu bieten scheint, in denen die Abläufe ihrer eigenen Rationalität folgen können.

Die Grundlegung der vermeintlich „guten Regierung“ im Wissen um die Individuen und die zu regierenden Gegenstände und Abläufe selbst ist zudem

auch in der extremen Zunahme von Qualitäts- und Evaluationsbestrebungen zu sehen, wie sie von Bröckling für den Unternehmenssektor, in Kapitel 2 aber auch als wesentliches Moment der hochschulpolitischen Überlegungen skizziert wurden. Pongratz spricht deshalb auch in Anschluss an Foucault in diesem Zusammenhang von einem zunehmenden „Willen zum Wissen“ (Pongratz 2012, 25), der sich zusehends mit einem „Willen[...] zur Qualität“ (ebd., 26) verbinde. Aufgrund der Wissenserweiterung zugunsten der Regierbarmachung der entsprechenden „Schäfchen“ bilden die Reformen für Pongratz zudem eine Spielart pastoraler Führungstechniken (vgl. ebd.).

Neben dem Wissenserwerb über und den damit verbundenen Rationalisierungsbestrebungen von Prozessen kann diesen Evaluationsverfahren in Anlehnung an Foucault noch eine weitere Funktion zugeschrieben werden: So können diese als Modus des Umganges mit den (vordergründigen) Zugeständnissen an erweiterte Freiheitsgrade gelesen werden, deren gewünschte Effekte *gesichert* werden müssen. Sei es in der erweiterten „Autonomie“ der Universitäten über ihre Organisation, in der „Freiheit“ selbst als Akteurin im Wettbewerb um finanzielle Mittel auftreten zu „dürfen“ oder der Kalkulation mit den Freiräumen der Individuen, um ihnen Raum zur Verwirklichung ihres kreativen Potentials zu geben: Ein genauerer Blick verdeutlicht, dass all diese Mechanismen, die im Ziel der unternehmerischen Tätigkeit geeint sind, Spielregeln unterliegen, die sicherstellen sollen, dass die zugestandene Freiheit auch wirklich zu den angelegten oder gewünschten Effekten führt.

Die je unterschiedlichen Varianten begrenzender Rahmenbedingungen stellen sich damit als Kalkül, als Eiertanz um (Nicht-)Interventionen dar, welche darauf abzielen, den von Foucault benannten Raum zu entwerfen, in dem manche Handlungsalternativen wahrscheinlicher wahrgenommen werden als andere:

So wird beispielsweise im Begriff der *Qualitätssicherung* deutlich, dass die Diktion Foucaults zur Analyse dieses Phänomens auch mitunter gar nicht weiter angepasst werden muss. Deutlich wird im Begriff der Qualitätssicherung aber auch das Spezifikum in der Modulation dieser Sicherheitsstrategien, die sich – nun auf den ersten Begriff des Kompositums beziehend – wiederum als akzeptable oder gar wünschenswerte Grenzen der Freiheit darstellen (weil, wie bereits argumentiert, Qualität eben nicht nicht gewollt werden kann). Dies erklärt einmal mehr die integrative Kraft, die sich im Willen zum Wissen manifestiert (vgl. Liesner 2006 122f.) und die zur Konsequenz hat, dass Widerstand gegen das „vernünftige“ Argument der Qualität dann nur um den Preis möglich ist, als unvernünftig zu gelten (vgl. Ribolits 2011b, 42f. in Anlehnung an Foucault).

Es mag vielleicht kein anderes Beispiel so gut wie dieses dazu dienen, die enge Verbindung von Wissen und Macht hin zu einem Netz des Wissbaren (und zu einem Netz dessen, was gewusst werden darf) zu verdeutlichen.

Auf Ebene der Individuen erfüllt dagegen das schon vorab analysierte Postulat der Übereinstimmung von individuellen Bedürfnissen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten diese Funktion einer Sicherheitstechnologie: Wo es eine Entsprechung der Interessenlagen gibt, gibt es keine Notwendigkeit mehr, Anforderungen in Frage zu stellen oder über sie hinauszugehen. Das beworbene Unternehmer*innentum oder die Ich-AG stellen für die Individuen damit „Subjektivierungsangebote“ (Liesner 2006, 124) dar, um diese Erwartungen erfüllen zu können; auf der anderen Seite bilden sie aber auch Regierungsmechanismen, um „die unkalkulierbaren Formen der Selbstregulation“ (ebd., 125), die zugestandene Freiheit also, wieder zu bändigen (vgl. dazu auch Pongratz 2008, 43ff.).

Diese Verfahren diskutiert Liesner unter den Schlagworten „strukturelle Sicherungen“ (Qualitäts- und Evaluationsverfahren) einerseits, sowie „biopolitische Sicherungen“ (spezifische Subjektivierungsangebote) andererseits (vgl. ebd.). Sie ergänzt diese zudem um Verfahren „curricularer Sicherungen“ die sich für sie in den Bestrebungen kleinstteiliger Modellierungsversuche von Curricula (Definition von Kompetenzen und Outcomes, Bemessung von Arbeitsleistungen) widerspiegeln. Einmal mehr, argumentiert Liesner, zeugten diese Zugriffe davon, dass das „Netz von Maßnahmen“, mit welchen die Reformziele (bei Liesner: Bolognas) sichergestellt werden sollen, „kontinuierlich enger geknüpft“ (ebd., 129) würden. Mit Foucault gesprochen zeigt sich also auch hier, dass die Freiheit den gegenwärtigen neoliberalen Transformationen also als beständiges Problem aufgegeben ist und in der Entwicklung gouvernementaler Führungstechniken, als Kopplung von Selbst- und Fremdführung resultiert.

Ehe Resümee über die Nützlichkeit Foucaults für die Analyse gegenwärtiger Hochschulpolitiken gezogen und in Folge auch danach gefragt werden soll, welche Mechanismen sich nicht mithilfe der foucaultschen Werkzeugkiste analysieren lassen, soll abschließend noch ein letztes Motiv der foucaultschen Gouvernementalitätsanalysen nutzbar gemacht werden, das meines Erachtens in der Fachliteratur bislang noch kaum eingehende Diskussion findet. Es verbindet sich mit dem spezifischen Zugriff auf die Individuen und die Rationalisierung von Abläufen, die für Foucault schließlich die bevorzugte Stellung des Marktes als Ort der Wahrheit begründen und damit auch daran anschließende Regierungsmechanismen rechtfertigen. So argumentiert Foucault, dass sich die Begrün-

dungsmuster weg von vorgefassten Normen oder zu erreichenden Zielen, hin zur Begründung *über* das Gegebene und die vermeintliche Natürlichkeit der Gegenstände und ihrer Verhältnisse selbst verlagert hätten. Bereits an der Schwelle der Entstehung dessen, was er fortan als Gouvernamentalität bezeichnet, würden die nunmehr in den Blick geratende Bevölkerung und ihre Merkmale nicht nur die Rahmenbedingungen, sondern auch die Ziele des Regierungshandelns vorgeben. Später schließlich sollten es die Strukturen des Marktes werden, die diese Gegebenheiten der Bevölkerung am besten organisierten und an die sich die Verwaltung daher halten sollte. Gehandelt werden sollte eben nach „den Gesetzen, den Prinzipien und den Mechanismen der Realität selbst“ (Foucault ⁴2015 [1979], 77).

Diese strenge Orientierung am Gegebenen steht bei Foucault in engem Zusammenhang mit der Erweiterung der Kenntnisse über eben dieses Gegebene. Eine Übertragung auf gegenwärtige Verhältnisse könnte so auch die umfassenden Evaluationsbestrebungen in diesem Sinne als Orientierung am Gegebenen verstehen. Die Fragen von Qualität, Leistungen oder dessen, was als „effizient“ gilt, werden in der gegenwärtigen Debatte oft erstaunlich nah an den schon gegebenen Strukturen verhandelt anstatt auf einer Ebene des Normativen, auf der nach Gewünschtem oder Gewolltem gefragt werden könnte. Am Beispiel der Drittmittel gezeigt, könnte ein solcher Ansatz erklären, warum die Bestrebungen, Universitäten danach zu beurteilen, wie viele Drittmittel sie einwerben, um ein Vielfaches höher sind, als die, danach zu fragen, warum sie dies denn überhaupt tun sollten oder welche Rahmenbedingungen sie dazu benötigten. Auch die Rhetorik von der Ineffizienz von Strukturen (wie vor allem anhand der Diskussion um das UG 2002 dargestellt) argumentiert diese in erster Linie anhand wahrgenommener Mängel gegebener Strukturen, hinterfragt aber die Begründung dieser Mängel als „ineffizient“ kaum. Auch die daran als adäquat sich gerierenden Lösungsstrategien, wie die Rationalisierung universitärer Abläufe und Organisationsformen stellen sich dann aber lediglich als Modifikationen des schon Gegebenen, also als systeminterne Antworten dar. Die Konsequenz ist, dass zumeist eher die wahrgenommenen Mängel selbst eine Veränderung erfahren anstatt jene Strukturen, welche in Zusammenhang mit der Entstehung identifizierter Mängel stehen (könnten).⁶⁵

⁶⁵ Besonders eindringlich und aus der Perspektive einer Studierenden auch einschneidend stellt sich dies dort dar, wo großen Studiengängen immer wieder ein ‚Zuviel‘ an Studierenden attestiert wird – was in Konsequenz häufig zu Forderungen nach Zugangsbeschränkungen oder Studienplatzfinanzierungsmodellen führt –, anstatt danach zu fragen, welche Kriterien der Definition eines ‚Zuviel‘ eigentlich zugrunde liegen (und ob beispielsweise noch immer von einem ‚Zuviel‘ die Rede wäre, wenn die Universitäten mehr finanzielle Mittel zur Verfügung hätten).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die foucaultschen Machtreflexionen in ihrer spezifischen Form der Gouvernementalitätsstudien eine Reihe wertvoller Analyseinstrumente an die Hand geben, welche die Rationalität der zur Frage stehenden hochschulpolitischen Entwicklungen sowohl in ihrer Handlungslogik als auch in ihren Effekten zu erhellen vermögen. Eine Vielzahl von Mechanismen werden in ihrem Ineinandergreifen als nötige Konsequenz einer neoliberalen Regierungslogik verständlich, wovon in diesem Abschnitt etwa folgende identifiziert wurden: Orientierung an einer vermeintlich natürlichen Einrichtung der Verhältnisse, totalisierende wie individualisierende Wirkung, Sicherheitsdispositive, Genealogie des Individuums als Unternehmer. Der kritische Einsatz dieser Analysen in Anschluss an Foucault besteht darin, dass er die Reformmechanismen als lediglich kontingentes Netz von Akzeptabilitätsbedingungen erscheinen lässt; kontingent vor allem deshalb, weil sich jeder neu eingesetzte Mechanismus wieder an der von diesem Netz verbürgten, „akzeptierten“ Rationalität orientiert.

Darüber hinaus muss aber nun in Anschluss an das letzte Kapitel auch danach gefragt werden, ob sich alle Momente der skizzierten Reformen mit Foucault fassen lassen und wo es Grenzen im Kritikverständnis Foucaults, vor allem auch für die Frage eines bildungstheoretisch interessierten Einhakens in die hochschulpolitischen Diskussionen, gibt.

Bezweifelt werden muss beispielsweise, dass sich mit der foucaultschen Analyse und Kritik die Frage nach Akteur*innen und Interessen stellen lässt, die Frage also, ob es jenseits einer sich an der Struktur des Gegebenen orientierenden Entwicklung, wie sie Foucault für die (neo-)liberale Gouvernementalität identifiziert, noch andere vorläufige Interessen gibt, denen in Folge auch bestimmte Akteur*innen zugeordnet werden können.

Folgt man der Analyse Foucaults, müssen sich die Begründungsmuster der Einführung der Reformen vor allem an Argumenten der besseren, rationaleren, eben ökonomischeren Einrichtung der Verhältnisse orientieren. Tatsächlich folgen eine Reihe der Reformen wie auch ihre Begründungsmuster diesen Ansätzen. Sie lassen sich im Argument der notwendigen Umstrukturierung der Universitäten ebenso finden wie in der vermeintlich bessere Anreize und Erfolge verbuchenden Strategie wettbewerblicher Mittelvergabe oder der Orientierung an Evaluation und Qualität: Eine Vielzahl an Argumenten speist sich aus einer Position vermeintlich „notwendiger“ Umstrukturierung auf Basis der Ergebnisse von Evaluations- und Analyseverfahren und zugunsten rationalerer Verhältnisse.

Unklar bleibt allerdings, *warum* diese Vorschläge zur Lösung identifizierter Mängel ausgerechnet diese Form annehmen und sich in weiten Teilen aus betriebswirtschaftlich inspirierten Ideen und deren Übertragung im Sinne des New Public Management speisen. Deutlich geworden sein sollte zudem, dass sich diese Mechanismen in weiten Teilen mit Losungen – Standortwettbewerb oder Sparzwang etwa – verbinden, denen unmissverständlich volkswirtschaftliche Erwägungen zugrunde liegen (vgl. dazu vor allem Kapitel 2.3).

Weiter, aber nicht unabhängig davon konnten diese Zielsetzungen zwar einerseits als hegemoniale Momente eines wirtschaftspolitischen Paradigmenwechsel identifiziert werden, in den auch *politische* Entscheidungsträger*innen mit einstimmen. Darüber hinaus konnte aber neben diesen nationalen oder supranationalen politischen Entscheidungsträger*innen eine Reihe weiterer dezidiert wirtschaftspolitischer Protagonist*innen unter den die Reformen befürwortenden Stimmen identifiziert werden: Im globalen Rahmen etwa die WTO oder Weltbank; in Bezug auf die hochschulpolitischen Reformen etwa unterschiedliche Unternehmens- und Industriellenverbände (ERT, UNICE/BusinessEurope). Auch im österreichischen Kontext hatte sich, wie gezeigt, eine der bedeutendsten wirtschaftspolitischen Verbände – die Industriellenvereinigung – zustimmend zum UG 2002 geäußert. Während sich also Interessenvertretungen auf Seiten der Unternehmen und Industrie zustimmend zu den identifizierten steuerpolitischen Veränderungen äußern oder diese gar wesentlich mitgestalten, artikuliert sich Kritik und Protest gegen die Umstrukturierungen vor allem von Seiten der Betroffenen an der Basis (Studierenden, Lehrenden, Angestellten; siehe dazu die Diskussionen rund um die einzelnen Reformen in den Kapiteln 1.2–1.4).

Es stellt sich daher nicht nur als naheliegend, sondern als einleuchtend dar, die identifizierten Umstrukturierungsprozesse – wirtschafts-, steuerungs- und hochschulpolitischer Natur – abseits von einer lediglich rationaleren Modifizierung der Abläufe, von darüber hinausweisenden Interessen und Interessensgegensätzen geprägt zu sehen. Damit ist nun die Sphäre der wirtschaftlichen Produktionsabläufe angesprochen, die ebenso von einer Vielzahl von Kritiken hervorgehoben wurde, wo etwa die Ziele der Reformen in möglichst hohen Renditen und Vorteilen im globalen Marktgeschehen gesehen wurden. Diese Perspektive ist nun aber auch zentral für die Frage, ob oder weshalb die analysierten Umstrukturierungen mit Blick auf ihre Bedeutung für den Bildungsbegriff kritisierenswert sind oder nicht. Sie steht in Einklang mit solchen Perspektiven, die Bildung gegenwärtig immer stärker in diese wirtschaftlichen Verwertungsprozesse eingliedert und diesen untergeordnet sehen. Sie bildet, wenn-

gleich in Variationen, im Grunde den stärksten Kritikpunkt unter den reform-skeptischen Beiträgen, sei es von Prausmüller, Pongratz, Liesner bis hin zu Riboldits, um nur einige Vertreter*innen dieses kritischen Umfeldes zu nennen. Kritik an Verwertungs- und Profitinteressen und diesen inhärenten Tendenzen zur immer stärkeren Kommodifizierung des Bildungsbereiches (und ihres -begriffes) bilden hier zentrale Motive der Kritik. Es lassen sich diese Ansätze auch als Kritik gegenwärtiger Produktionsprozesse lesen. Sie nehmen damit ex-sowie implizite kapitalismuskritische Stoßrichtungen ein, weisen aber zumindest – um wieder die Diskussion zum Kritikbegriff Foucaults aufzunehmen – auf ein Ringen um auch gesellschaftskritische Entwürfe hin.

Argumentiert werden soll damit, dass sich mit den skizzierten Umstrukturierungsprozessen Interessen verbinden, welche mit einer foucaultschen Analyse einer neu Einzug haltenden Regierungslogik aber nicht vollends gefasst werden können und die zwar in anderen Konzeptionen einer Kritik am (neo-)liberalen Paradigma zum Teil aufgehoben sind (wie in Exkurs IV gezeigt), sich aber nicht ohne weiteres mit der foucaultschen Fassung des neoliberalen Programmes verbinden lassen. Wenngleich auch Foucault in der Überführung seiner gouvernementalitätstheoretischen Überlegungen auf die wirtschaftspolitischen Entwicklungen im Nachgang des Zweiten Weltkrieges auf konkrete Mechanismen wie Marktöffnung, Freigabe von Preisen und zusehender Individualisierung sozialstaatlicher Leistungen abstellt, verbindet er diese nicht mit weitreichenderen gesellschaftstheoretischen Analysen. Wie mehrfach dargestellt, legt er den Entwicklungen keine gesellschaftstheoretischen Erklärungsansätze zugrunde. Sie verbleiben bei ihm im Paradigma der Gouvernamentalität und der Regierung. Wo Foucault also einerseits die Kriterien zur Begründung von Kritik fehlen, lassen seine machtanalytischen Arbeiten auch nur eine sehr spezifische, eindimensionale Fassung des Gegenstandes von Kritik zu. In dieser Perspektive erscheinen auch noch wirtschaftliche Überlegungen als Frage des Regierens – und in seiner neuartigen, neoliberalen Modulation eben als Fragen des Umganges mit Freiheit und dem Maß an (nicht) intervenierender Regierungspraxis. Wenngleich auch argumentiert werden könnte, dass das Konzept der Gouvernamentalität ebenso eine „Gesellschaftstheorie“ darstellt, so wird hier einmal mehr deutlich, dass es dann aber eine wäre, die keine zugrunde liegenden Strukturen – wie Kapitalismus eine wäre – kennt. Auch die Frage nach Kriterien der Kritik solcher zugrunde liegenden Strukturen kann damit bei Foucault nicht sinnvoll gestellt werden. Notwendig unterbelichtet bleibt dann aber, warum sich die Frage des Regierens dergestalt stellt und warum sich der skizzierte Raum an Akzeptat-

bilitätsbedingungen von Mechanismen genau in der von Foucault analysierten Weise ausgestaltet.

Auch in der Frage der Kritik an den hochschulpolitischen Entwicklungen sind für streng an Foucault orientierte bildungswissenschaftliche Perspektiven damit Grenzen gesetzt: Sie können die Reformmaßnahmen zwar als gouvernementale Regierungstechniken analysieren und die immer engere Verschränkung von Macht und Wissen aufzeigen. Gezeigt werden kann so, dass sich damit auch Bildung und Kritik vor immer größere Herausforderungen gestellt sehen, sofern es beiden erschwert wird, sich in diesem engen „Netz von Akzeptabilitätsbedingungen“ noch ins Verhältnis zu den skizzierten Entwicklungen zu setzen. Was eine bildungstheoretisch interessierte und mit Foucault arbeitende Kritik leisten kann, ist also, die Bedingungen unter die sich Bildung gesetzt sieht, zu analysieren. Ein sich lediglich aus *dieser* Perspektive schöpfender kritischer Akt bleibt aber auch hier auf die Einforderung von Differenz und Transformation beschränkt; ihn begründen oder andere „bessere“ Verhältnisse in Aussicht stellen, kann er nicht.

Der Blick für Argumente, die darlegen, dass es spezifische – gegenwärtig nämlich vor allem wirtschaftliche – Interessen sind, die die Möglichkeiten von Bildung beschneiden, bleibt damit verstellt. Dem Versuch der kritischen Intervention geht damit zunächst eine strategische Komponente verloren, indem er nicht mehr anzugeben vermag, wer oder was genau für die gegenwärtige Situation zu kritisieren wäre. Diese Perspektive läuft damit aber auch Gefahr, nicht mehr hinreichend angeben zu können, was nun an den hochschulpolitischen Reformmaßnahmen zugunsten welcher besseren Verhältnisse geändert werden sollte oder worin eine spezifisch bildungstheoretische Bearbeitung der hochschulpolitischen Diskussionen liegen könnte.

Das Herausstellen einer verbindenden Logik der Reformen und das Abstellen auf die genealogische Entwicklung dieser ist ein erster notwendiger Schritt für die Begründung von Kritik an diesen – aber nicht ausreichend. Es vermag nicht zu klären, *warum* es zu Asymmetrien und einschränkenden Wirkungen der Mechanismen kommt. Mit Foucault können zwar die restriktiven Effekte von Mechanismen als notwendig werdende „Sicherungen“ diskutiert werden, nicht aber warum hier welche Wirkungen gesichert werden sollten. Es tut insofern eine Erweiterung um gesellschaftskritische Entwürfe Not, die diese Wirkungen beispielsweise ins Verhältnis zur Frage von – über die gegenwärtige Einrichtung der Produktionsverhältnisse nötig werdendem – Wirtschaftswachstum im globalen Wettbewerb setzen.

Wie gezeigt müssen diese Verschiebungen im Verhältnis von Bildung und Kritik bzw. ihre Erweiterung um gesellschaftskritische Perspektiven nicht zu einer Absage der über Foucault inspirierten Analysen gegenwärtiger Entwicklungen führen. Vielmehr verweisen sie auf eine Ergänzung über andere bildungstheoretische Traditionen, in welchen auch das Potential von Bildung als Kritik, damit aber auch des Bildungsbegriffes selbst wieder erweitert werden könnte. Diese Perspektive soll als Konsequenz wie Aussicht des Diskutierten abschließend noch einmal zusammengefasst werden.

5. Fazit und Ausblick: Notwendige Ergänzungen?

Wenn zumindest eine Erkenntnis der vorliegenden mehrfach geschichteten Arbeit nachvollziehbar dargestellt werden konnte, dann hoffentlich zumindest der Umstand, dass Gegenstände, wenn auch nicht als theoretische Konstruktion, so doch erst vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Perspektivierung als *bestimmte* Gegenstände in Erscheinung treten: Konnten die zur Frage stehenden hochschulpolitischen Reformen zunächst zumindest noch in ihrer „manifesten Gestalt“ anhand rechtlicher Grundlagen und zumindest in ihren Eckpunkten über weitestgehend einhellige Beschreibungen vorgestellt werden, so brach bereits in der Frage von Wirkungen und Intentionen derselben ein Feld der Diskussion auf, das zumindest anhand einiger Scheidelinien sortiert werden konnte (Kapitel 1).

In dem Bestreben, sich vor allem der Frage zuzuwenden, mit welchen Argumenten und Begründungsmustern sich gegen die Reformen gewendet wird, wurde in Folge – vor allem unter Rückgriff auf reformkritische Positionen – versucht, unterschiedliche Schlaglichter der Kritik näher zu beleuchten; weiters aber auch, eine sich daraus speisende gemeinsame Rationalität der Reformen zu identifizieren, zumal sich eine Vielzahl kritischer Positionen nicht gegen einzelne Reformmechanismen wendet, sondern diesen auf Grund eines postulierten *übergreifenden* wirtschafts- wie steuerungspolitischen Wandels kritisch gegenüber steht (Kapitel 2). Die Reformen stellten sich anhand dieser Analyse als umfassendes und ebenenübergreifendes Projekt dar, in dem sich institutionelle, politische wie auf individuelles Lehr- und Lernverhalten zielende Strategien verbinden. Für die Rolle von Bildung, vor allem aber auch für die Frage von Bildung als Kritik konnte diese Situation folglich in erster Linie als *vereinnahmend* dargestellt werden, was vor allem über die zusehende Übernahme klassischer humanistischer Bildungsideale in die Begründungsmuster gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Programmatiken und Rhetoriken begründet wurde. Anhand dieser Ausgangssituation konnte in Folge die Kernfrage dieser Arbeit entwickelt werden, wie nämlich an gegenwärtigen Verhältnissen noch Kritik geübt werden könnte – an Verhältnissen, die sich selbst über Ziele wie Selbstentfaltung oder Mündigkeit begründen.

Mit der Analyse gegenwärtiger hochschul-, darüber hinaus aber auch gesellschafts- wie wirtschaftspolitischer Entwicklungstendenzen konnte auf eine umfassende Veränderung politischer Selbstverständnisse verwiesen werden, die anderenorts vor allem unter dem Schlagwort eines Einzug haltenden *Neoliberal-*

lismus gefasst werden. Diese Prämisse lieferte bereits erste Hinweise zur Begründung der in den letzten Jahren feststellbaren Tendenz eines verstärkten Rückgriffs auf Foucault, um diese Verhältnisse zu beleuchten. Vor allem mit seinem in den Gouvernamentalitätsstudien entwickelten Regierungsbegriff, welcher Regierung als eine immer engere Koppelung von Fremd- und Selbstführungstechniken denkt, schienen Instrumente zur Analyse der stark integrativ wirkenden Strategien gegenwärtiger Politiken an die Hand gegeben. Darüber hinaus genießt die Rezeption und Diskussion der foucaultschen Gouvernamentalitätsstudien auch in der Bildungswissenschaft – gerade auch für die explizite Analyse und Kritik hochschulpolitischer Entwicklungen – in den letzten Jahren besondere Prominenz. Es wurde deshalb in Folge gefragt, wodurch sich diese Prominenz begründet und welche Möglichkeiten, aber auch Grenzen einer von Foucault inspirierten Kritik gegenwärtiger bildungspolitischer Entwicklungen zu erkennen sind.

Es wurde dafür zunächst die Grundlegung des foucaultschen Kritikverständnisses in seinen machtanalytischen Arbeiten beleuchtet, ehe explizit auf seine Arbeiten zur Frage der Kritik fokussiert wurde (Kapitel 3). Als besondere Herausforderungen, Kritik mit und über Foucault zu denken, wurden dabei die Frage von über machtvollen Verhältnissen erst konstituierte Subjekte einerseits sowie die Frage angebbarer Kriterien von Kritik andererseits identifiziert. In Bezug auf die Frage der Subjekte konnte dabei zunächst festgehalten werden, dass der foucaultsche Subjektivierungsprozess als widersprüchlich vorgestellt werden muss, der die Handlungskompetenzen der Individuen zwar einschränkt, zugleich aber auch erst ausbildet. Mitnichten sind die Subjekte bei Foucault damit völlig über die sie umgebenden machtvollen Wirkungsfelder determiniert, was zunächst die grundsätzliche Möglichkeit des Einlegens von Kritik begründete. Als verfahrenere hatte sich dagegen die Situation bezüglich angebbarer Kriterien von Kritik erwiesen, welche eine solche erst gegenüber anderen machtvollen Strategien auszeichnen könnte. Festgehalten werden musste, dass auch noch der Widerstand bei Foucault eine machtvolle Strategie bildet, die zwar in Differenz zu anderen Machtstrategien gedacht werden kann, sich bei Foucault letzten Endes aber nicht hinreichend begründen lässt. Argumentiert wurde dies über die identifizierte Fundierung des foucaultschen Kritikverständnisses in seinem spezifischen machtheoretischen Zugang, welcher vorgängige Strukturen (also letztendliche Begründungserzählungen von Macht) sowie eine rational verbürgte Begründung des Widerstandes verabschiedet hatte (weil auch noch Wissen und Wahrheit nur in ihrer Verbindung zur Macht als solche auftreten würden). Als Folge musste Kritik bei Foucault damit ihre Möglichkeit zur Legitimitätsprüfung aufgeben.

Weitestgehend verabschiedet werden musste dadurch aber auch die Möglichkeit inhaltlicher Entwürfe von Kritik als wesentlicher Bestandteil von Gesellschaftskritik. Aufrechterhalten werden konnte diese, wie gezeigt, „lediglich“ über den „Umweg“ der Einforderung von Differenz: indem nämlich unter gegenwärtigen Verhältnissen zusehender Regierungsintensivierung das Einziehen von Differenz (so auch in der Frage nach „anderen“ Subjektentwürfen) als subversiver Akt gesehen werden kann.

Gezeigt hatte sich damit, dass die Differenz, das Einfordern von Transformation bei Foucault zum Inbegriff von Kritik wird. Warum Transformation aber notwendig sei oder wie Gegenbilder schließlich als widerständige, in Abhebung von dominanten zu begründen wären, bleibt nach wie vor ungeklärt.

Dieses Ringen um die Schwierigkeiten des foucaultschen Kritikverständnisses hat sich, so wurde festgehalten, denn auch in den bildungstheoretischen Rezeptionen Foucaults niedergeschlagen (Kapitel 4). Auch hier nahm und nimmt die Diskussion um die (nicht) abgeschlossene Konstituierung der Subjekte im Subjektivierungsprozess eine zentrale Rolle ein. Es wurde eine Spannbreite von Positionen deutlich, in denen die Differenz im Konstituierungsprozess entweder selbst als Möglichkeit bildender Erfahrung gedacht wurde (Koller, Reichenbach) oder umgekehrt (bzw. zugleich) Bildung als Möglichkeit von Differenz perspektiviert wurde (in Variationen: Reh/Ricken, Schäfer, Meyer-Drawe). Zusammengefasst werden konnten diese Ansätze im Ringen um die Möglichkeit(en) des Anderswerdens, für welche in der bildungstheoretischen Foucault-Rezeption eine Parallelisierung des Begriffes von Kritik und Differenz/Transformation mit jenem der Bildung festgestellt werden konnte.

Mit Bünger konnte dann aber noch einmal an die ursprüngliche Ausgangssituation der Arbeit erinnert werden, dass das bildende Anderswerden ins Verhältnis zu gegenwärtigen sozialen und politischen Imperativen des Anderswerdens (der Dynamik, der Innovation) gesetzt werden muss. Bildung und ihre Subjekte blieben damit auf das Verhältnis zu Gesellschaft verwiesen. Um *bildende* Transformation und Kritik im Verhältnis zu dieser aber bestimmen zu können, wäre wieder auf Kriterien gesellschaftskritischer Positionen verwiesen, die aber – so nun die Schlussfolgerungen dieser Arbeit – mit Foucault nicht hinreichend angegeben werden können und damit auch der Bildungswissenschaft in ihren Anschlüssen an den Theoretiker weiterhin als ungelöst aufgegeben bleiben. Das Unbehagen über diese – mit Foucault – nicht lösbare Problematik wurde abschließend noch einmal mit einem Text Messerschmidts artikuliert, um in

Folge nach alternativen Entwürfen von Bildung und Bildung als Kritik zu fragen.

In der Rückwendung des Analysierten auf die zur Frage stehende Möglichkeit kritischer Einsätze innerhalb gegebener hochschulpolitischer Entwicklungen wurde das Analyzierte schließlich noch einmal präzisiert und auch an seiner Bedeutung für den Einsatz in konkreten Verhältnissen gemessen. Deutlich wurde dabei, dass der Ansatz Foucaults zur Analyse, aber auch zur *Kritik* gegenwärtiger Verhältnisse nicht verabschiedet werden muss. Im Gegenteil verhehlen seine Arbeiten dazu, die Funktions- und Wirkungsmechanismen gegenwärtiger Reformen nachvollziehen zu können. Weiter entsteht aus der mit Foucault aufzeigbaren Kontingenz der Verhältnisse, mit der Annahme also, dass die Verhältnisse nicht so sein müssten, wie sie sind, erst der Raum für Veränderung.

Soll aber nicht beim Aufzeigen dieses Potentials stehen geblieben, sondern dieses auch wirksam werden, so müsste der Bildungswissenschaft nun die Aufgabe zukommen, das nun brach liegende Feld dekonstruierter Möglichkeiten als Ausgangspunkt weiterer Bearbeitung heranzuziehen. Gemeint ist damit freilich nicht, dass es nunmehr lediglich andere, vermeintlich „bessere“ Entwürfe von Welt mithilfe der „besseren“ Entwürfe von Bildung in doktrinärer Manier einzusetzen gelte. Ein solcher Ansatz würde nicht nur hinter die Arbeiten Foucaults zurückfallen, welche die Möglichkeit universaler Begründung solcher Entwürfe nachvollziehbar verabschiedet hatten. Ein solcher Ansatz würde darüber hinaus auch aus genuin bildungstheoretischen Ansätzen entspringende Diskussionen um Normativität (wie vor allem im Umfeld skeptisch-transzendental-kritischer Ansätze geführt), hintergehen.

Dennoch soll hier keiner Position das Wort geredet werden, die aus der analysierten widersprüchlichen Verfasstheit von Bildung und Kritik die Konsequenz zieht, jegliches Ringen um Kriterien von Kritik und um positionale (Gegen-)Entwürfe zu den uns umgebenden Verhältnissen als lediglich antiquiert zu verabschieden. Denn wo Bildung keine Kriterien für Veränderung mehr anzugeben vermag, verliert auch sie ihr Potential für prospektive Entwürfe, was konsequenterweise die Frage aufwerfen müsste, ob damit letzten Endes nicht aber auch Zielkategorien wie Selbstbestimmung oder Mündigkeit über Bord geworfen werden müssten. Gerade aber mit den in den Raum gestellten bildungstheoretischen Arbeiten Heydorns oder Koneffkes sollte ein Hinweis darauf gegeben werden, in welche Richtung weiter nach einem Begriff von Bildung als Kritik gesucht werden könnte, der der Gefahr der eigenen herrschaftsreproduzierenden Wirkungen eingedenk ist. Der Widerspruch von Herrschaft und Bildung ist bei

Heydorn ein immanenter; er ist vermittelt in und durch die Geschichte, was bereits die explizite Möglichkeit und Notwendigkeit gesellschaftskritischer Entwürfe bei Heydorn begründet.

Wo in Anschluss an Foucault die Absage an universelle Kriterien der Begründung letztlich einen schwachen, vorsichtig vorantastenden Bildungsbegriff zur Folge zu haben scheint, stellt Heydorn immer wieder das Ringen um inhaltliche Entwürfe von Bildung und deren grundsätzliche Möglichkeit in den Raum. Dass er an dieser festhält, wird z.B. dort deutlich, wo er davon spricht, dass es „unumgänglich“ sei, „den Bildungsbegriff aus seiner Verschüttung zu befreien, seinen Inhalt neu zu vergegenwärtigen“ (Heydorn 1980, 291). Ein wesentlicher Unterschied zu Foucault, der es Heydorn ermöglicht, nach wie vor *selbstbewusst* um den Bildungsbegriff zu ringen, besteht letztlich aber auch in seinem differenten Subjektverständnis. So sind es bei Heydorn keine den Menschen vorgängigen Diskurse, die den Verlauf der Geschichte bestimmen. Er stellt dagegen den Menschen selbst nach wie vor als Täter seiner Taten vor. Auch in dieser anthropologischen Gegenüberstellung könnte ein genuin bildungstheoretischer Beitrag zur Diskussion des Subjektes nach seiner poststrukturalistischen Irritation bestehen.⁶⁶

Verwiesen ist damit also abschließend auf die Fruchtbarkeit der Vermittlung der Arbeiten Foucaults mit bildungstheoretischen Einsätzen wie beispielsweise jenen Heydorns, die so auch noch einmal die Grenzen, aber auch das Potential der bildungstheoretischen Anschlüsse an das foucaultsche Kritikverständnis heraustreten lassen. In einigen Arbeiten wird diese Vermittlungstätigkeit bereits verfolgt (siehe z.B. Bierbaum 2004; Bünger 2009; Pongratz 2012; Herrmann 2015) und auch im Zuge der hier vorliegenden Analysen hatte sie sich am konkreten Fall hochschulpolitischer Entwicklungen in Ansätzen als fruchtbar erwiesen. Es ist damit davon auszugehen, dass auch auf systematischer Ebene die Diskussion um das Verhältnis poststrukturalistisch arbeitender Ansätze einerseits und kritisch-materialistischer Zugänge andererseits für die Bildungswissenschaft erfolgversprechend weiter zu führen wäre.

Vor allem aber, so scheint als Abschluss des Analysierten dennoch eine Gewichtung nötig, könnte die hier in Aussicht gestellte Vermittlungsarbeit vor allem die festgestellte Prominenz der Foucault-Rezeption gewinnbringend irritieren und erweitern. In Anschluss an die analysierten widersprüchlichen Ver-

⁶⁶ Freilich müsste sich dann aber auch umgekehrt Heydorn von subjektkritischen Diskussionen irritieren lassen.

hältnisse, in Anschluss aber gerade auch an die mit Foucault analysierten Gefahren der widersprüchlichen Wirkungen von Kritik und Bildung erscheint die Einforderung gesellschaftskritischer und inhaltlich fundierter bildungstheoretischer Entwürfe von Kritik aber als Wagnis: Die Wirkungen von Bildung und Kritik und deren emanzipatorische Entfaltung können nie vollends vorweggenommen werden.

Das Wagnis, Bildung dennoch weiter als Gesellschaftskritik oder möglichen Gegenentwurf zum Bestehenden zu denken, muss sich damit vielleicht mit einem nicht näher begründbaren *Glauben* an deren potentielle Einlösbarkeit verbinden; wie verworren und widersprüchlich der Weg dorthin auch sein mag. Auch die bei Heydorn immer wieder auffindbaren Bekundungen der Potentialität von Bildung können so vielleicht als Glaubenssätze oder Selbstvergewissungen über das eigene Projekt verstanden werden. Gerade aber dort, wo Bildung und Kritik über gesellschaftliche Umstände wie auch theoretische Zugänge herausgefordert werden, verleiht so mancher heydornscher Satz auch den Mut, Bildung dennoch weiter und anders zu denken:

„Indem sich Bildung als überwindende Vernunft zu erkennen gibt, werden wir selber zum Atlas, der den unvollendeten Menschen auf seinen Schultern trägt um ihn an das Ziel zu bringen“ (ebd., 285).

6. Literaturverzeichnis

- Ash,** Mitchell G.: *Die Universität Wien in den politischen Umbrüchen des 19. und 20. Jahr-hunderts*. In: Ash, Mitchell G./Ehmer, Josef (Hg.): *Universität – Politik – Gesellschaft*. V&R Unipress, Göttingen 2015. 29–172.
- Ash,** Mitchell G.: *Welcher (implizite) Universitätsbegriff steckt hinter der Exzellenzinitiative? Spitzenforschung, intensive Lehre, Qualitätskultur*. In: Leibfried, Stephan/Berlin- Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): *Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven*. Campus Verlag, Frankfurt am Main 2010. 261–268.
- Auer,** Hannes S.: *Neoliberalismus unter Schwarz-Blau/Orange?* Dissertation. Wien 2008.
- Balzer,** Nicole: *Von der Schwierigkeit, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Foucault: Pädagogische Lektüren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004. 15–35.
- Bennhold,** Martin: *Bertelsmann und andere Medienriesen. Nationale und internationale Interessen an Reformpolitik als einer Unterwerfungspolitik*. In: Wernicke, Jens/Brodowski, Michael/Herwig, Rita (Hg.): *Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft*. Erschienen in der Reihe: *diagonal denken*, herausgegeben von ver.di Thüringen, Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung. Band 1. LIT Verlag, Münster 2005. 61-79.
- Bergener Kommuniké:** *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen*. Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister vom 19.–20. Mai 2005, Bergen. Online:
http://bologna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/2005_Bergen_Communique_German.pdf. Letzter Aufruf: 24. Oktober 2016.
- Berliner Kommuniké:** *„Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“*. Kommuniké der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister. Berlin, 19. September 2003. Online:
http://bologna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/2003_Berlin_Communique_German.pdf. Letzter Aufruf: 24. Oktober 2016.

- Bernhard**, Armin: *Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis*. In: Erler, Ingolf/Lichtblau, Pia/Renner, Elke (Hg.): *Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung*. Schulheft 133, 34. Jg. Studien Verlag, Innsbruck 2009. 20–30.
- Biebricher**, Thomas: *Neoliberalismus zur Einführung*. Junius, Hamburg 2012.
- Bierbaum**, Harald: *Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault/Butler und Heydorn/Koneffke zwischen Differenz und Annäherung*. In: Pongratz, Ludwig/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Leske + Budrich, Opladen 2004. 180–199.
- BMWFW** Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: *Bologna-Monitoring 2015*. Wien 2015. Online: http://wissenschaft.bmwf.wg.at/fileadmin/user_upload/Bologna/Bologna_Monitoring_2015.pdf. Letzter Aufruf: 8. November 2016.
- BMWFW** Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: *Ausbau des Fachhochschulsektors Studienjahr 2017/18*. Website auf dem Informationsportal des bmfw. 2014. Online: <https://wissenschaft.bmfw.wg.at/bmfw/wissenschaft-hochschulen/fachhochschulen/ausbau-des-fachhochschulsektors-studienjahr-201718/>. Letzter Aufruf: 28. Mai 2017.
- Bologna-Erklärung**: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf. Letzter Aufruf: 24. Oktober 2016.
- Boltanski**, Luc/**Chiapello**, Ève: *Der neue Geist des Kapitalismus*. Übersetzung aus dem Französischen von Michael Tillmann. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz 2013.
- Bröckling**, Ulrich/**Krasmann**, Susanne/**Lemke**, Thomas: *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung*. In: dies.: *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2000. 7–40.

- Bröckling, Ulrich:** *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Suhrkamp, Frankfurt am Main 2016 (2007).
- Brüchert, Oliver:** *Hochschule im Neoliberalismus.* In: Bauer, Christoph et al. (Hg.): *Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender.* Online: https://ffmdieunibrennt.files.wordpress.com/2012/08/reader_hochschuleimneoliberalismus.pdf. Frankfurt am Main 2010. Letzter Aufruf: 21. Februar 2017. 37–44.
- Bukarester Kommuniké:** Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. Bukarest, 26. und 27. April 2012. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bukarest_Kommunique_2012.pdf. Letzter Aufruf: 29. Oktober 2012.
- Bultmann, Torsten [1996]:** *Die standortgerechte Dienstleistungshochschule.* In: Himpele, Klemens/Käthner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (Hg.): *Die unternehmerische Hochschule. Zwischen Bildungsanspruch und Standortsicherung.* Torsten Bultmann zum 60. Geburtstag. BdWi-Verlag, Marburg 2014. 225–252.
- Bultmann, Torsten:** ‚*Elitenförderung‘ macht dumm! 08.10.2016: auch eine Kritik der Exzellenzinitiative.* 2016. Online: <https://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/9436315>. Letzter Aufruf: 12. Dezember 2016.
- Bultmann, Torsten:** *Hintergründe der Exzellenzinitiative an deutschen Hochschulen. Die Konstruktion einer „Elite“.* In: *Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen.* Nr. 12, 2006. Online: http://www.gewnds.de/E_W/dez07/11_12.pdf. Letzter Aufruf: 9. Dezember 2016. 11–12.
- Bundesarbeiterkammer** – Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte: Stellungnahme zum UG 2002 vom 18.04.2016, Wien. Online: https://www.uibk.ac.at/publicrelations/aktuelles/unireform/stellungnahme_bak.pdf. Letzter Aufruf: 21. Oktober 2016.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur:** *Gehrer: Verfassungsgerichtshof bestätigt Universitätsgesetz 2002.* Presseaussendung vom 23.01.2004. Online:

http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20040123_OTS0173/gehrer-verfassungsgerichtshof-bestaetigt-universitaetsgesetz-2002. Letzter Aufruf: 7. März 2017.

Bünger, Carsten: *Bildung – Macht – Subjektivierung? Sondierungen im Feld der Bildungsforschung*. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Löcker, Wien 2015. 15–30.

Bünger, Carsten: *Op-Positionen der Kritik – Reflexiver Widerstand zwischen Entunterwerfungspraxis und kritischer Gesellschaftstheorie*. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hg.): *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen*. Schöningh, Paderborn 2009. 147–160.

Bünger, Carsten: *Von erschöpften Künstlern und prekären Dilettanten. Gegenwärtige Subjektivität und kritisch-politische Bildung*. In: Wimmer, Michael/Reichenbach, Roland/Pongratz, Ludwig (Hg.): *Gerechtigkeit und Bildung*. Schöningh, Paderborn 2007. 159–176.

Burtscher, Christian/Pasqualoni, Pier-Paolo/Scott, Alan: *Das österreichische Universitätssystem im Schatten zweier Gesetze*. In: Welte, Heike/Auer, Manfred/Meister-Scheytt, Claudia (Hg.): *Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne*. Rainer Hampp Verlag, München – Mering 2005. 143–170.

Butterwegge, Christoph: *Globalisierung, Neoliberalismus und (Elite-)Bildung. Rahmenbedingungen für die „Reform“ der Hochschulen*. Online: <http://www.christophbutterwegge.de/texte/Globalisierung%20und%20Bildung.pdf>. O.J. Letzter Aufruf: 27. Februar 2017.

Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Löcker, Wien 2015.

Der Standard (Rosa Winkler-Hermaden): *Studiengebühren – eine unendliche Geschichte?* Infographik vom 26.7.2013. Online: <http://derstandard.at/1350260626643/Timeline-Studiengebuehren-Debatte>. Letzter Aufruf: 7. November 2016.

DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft/**Wissenschaftsrat/BMBF** Bundesministerium für Bildung und Forschung/**Ministerien, Senatsverwaltungen und Behörden für Wissenschaft und Forschung der Länder:** *Exzel-*

lenzinitiative auf einen Blick. Der Wettbewerb des Bundes und der Länder zur Stärkung der universitären Spitzenforschung. Die zweite Förderphase 2012 bis 2017. Graduiertenschulen – Exzellenzcluster – Zukunftskonzepte. Broschüre. Bonn ⁵2013.

Die Presse (APA): *Chronologie: Die Geschichte der Studiengebühren.* Zeitungsartikel vom 14.12.2010. Online: http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/618306/Chronologie_Die-Geschichte-der-Studiengebuehren. Letzter Aufruf: 7. November 2016.

Die Standard (Redaktion): *Proteste gegen Uni-Gesetz gehen weiter.* Zeitungsartikel vom 3.05.2002. Online: <http://derstandard.at/941317/Proteste-gegen-Uni-Gesetz-gehen-weiter>. Letzter Aufruf: 14. Oktober 2016.

Dienststellenausschuss für die Universitätslehrer an der Universität Innsbruck: *Stellungnahme zum UG 2002 vom 10.04.2002*, Innsbruck. Online: https://www.uibk.ac.at/public-relations/aktuelles/unireform/reso_da_0402.pdf. Letzter Aufruf: 21. Oktober 2016.

Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik.* Übersetzung aus dem Amerikanischen von Claus Rath und Ulrich Raulff. Athenäum, Frankfurt am Main 1987 (1982).

DUZ Deutsche Universitätszeitung (Marco Finetti): *Der Rebell in den Mühlen der Ebene.* Zeitschriftenartikel in DUZ 2004/04. Online: https://www.mueller-boeling.de/wp-content/uploads/2015/02/Press-2004_04_30-DUZ-Der-Rebell-in-den-Muehen-der-Ebene.pdf. Letzter Aufruf: 15. März 2017.

Dzierzbicka, Agnieszka/Sattler, Elisabeth: *Entlassung in die ‚Autonomie‘ – Spielarten des Selbstmanagements.* In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2004. 114–133.

Elias, Bernhard/Pöchlhacker-Tröscher, Gerlinde: *Drittmittelfinanzierung universitärer Forschung in Österreich. Entwicklungen, Rahmenbedingungen und Ansatzpunkt zur Stärkung der Drittmittelforschung an österreichischen Universitäten.* Studie durchgeführt von Pöchlhacker Innovation Consulting im Auftrag des Rates für Forschung und Technologieentwick-

lung. Online: http://www.ratfte.at/tl_files/uploads/Studien/Studie%20Drittmittelfinanzierung%20universitaerer%20Forschung%20in%20Oesterreich.pdf. Wien 2012. Letzter Aufruf: 27.02.2017.

Engelbrecht, Helmut: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart.* Bd. 5. Österreichischer Bundesverlag, Wien 1988.

Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes von der Sondertagung in Lissabon, am 23. und 24. März 2000. Online: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm. Letzter Aufruf: 07. März 2017.

ExV II Exzellenzvereinbarung II – Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Vereinbarung vom 24.06.2009. Online: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Exzellenzvereinbarung-II-2009.pdf>. Letzter Aufruf: 8. Dezember 2016.

Foltin, Robert: *Bewegungen der Studierenden in Österreich.* In: Plattform MASSENUNI (Hg.): *Jenseits von Humboldt. Von der Kritik der Universität zur globalen Solidarischen Ökonomie des Wissens.* Broschüre. Wien 2009. 34–37.

Forderungskatalog: Allgemeiner Forderungskatalog der protestierenden Studierenden der Universität Wien. Beschlossen im Audimax-Plenum am 30. Oktober 2009. In: Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süss, Rahel Sophia (Hg.): *Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches.* Turia + Kant, Wien – Berlin 2010.

Foucault, Michel [1970]: *Die Ordnung des Diskurses.* Inauguralvorlesung am Collège de France am 2. Dezember 1970. In: ders.: *Die Ordnung des Diskurses.* Übersetzung aus dem Französischen von Walter Seitter. Fischer, Frankfurt am Main ¹¹2010 (1991). 7–49.

- Foucault**, Michel [1976]: *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Erster Band. Übersetzung von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1983.
- Foucault**, Michel [1976]: *Vorlesung vom 14. Januar 1976*. In: Michel Foucault. *Kritik des Regierens. Schriften zur Politik*. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Suhrkamp, Berlin 2010. 27-45.
- Foucault**, Michel [1978]: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Übersetzung aus dem Französischen von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. Suhrkamp Taschenbuch 42015 (2006).
- Foucault**, Michel [1978]: *Was ist Kritik?* Übersetzung aus dem Französischen von Walter Seitter. Merve, Berlin 1992.
- Foucault**, Michel [1979]: *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Vorlesung am Collège de France 1978–1979. Übersetzung aus dem Französischen von Jürgen Schröder. Suhrkamp Taschenbuch 42015 (2006).
- Foucault**, Michel [1982]: *Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts*. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Claus Rath und Ulrich Raulff. Athenäum, Frankfurt am Main 1987a (1982). 243–250.
- Foucault**, Michel [1982]: *Wie wird Macht ausgeübt?* In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Claus Rath und Ulrich Raulff. Athenäum, Frankfurt am Main 1987b (1982). 251–261.
- Foucault**, Michel [1984]: *Was ist Aufklärung?* In: Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel (Hg.): *Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung*. Übersetzung aus dem Französischen von Eva Erdmann und Rainer Forst. Campus, Frankfurt am Main 1990. 53–54.
- Frost**, Ursula: *Vorwort*. In: ders. (Hg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Schöningh, Paderborn 2006. 7–11.

Funovits, Philipp: *Die Umgestaltung des österreichischen Universitätssystems nach Grundsätzen des New Public Managements aus der Perspektive eines Universitäts- angehörigen.* In: Erler, Ingolf/Lichtblau, Pia/Renner, Elke (Hg.): *Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung.* Schulheft 133, 34. Jg. Studien Verlag, Innsbruck 2009. 31–48.

Gemeinsame Petition: Für gute Forschung und Lehre – Argumente gegen die Exzellenzinitiative. Online: <https://www.openpetition.de/petition/online/fuer-gute-forschung-und-lehre-argumente-gegen-die-exzellenzinitiative>. Petition vom 27.04.2016, Jena. Letzter Aufruf: 10. Dezember 2016.

Gemperle, Michael: *Die Rede von der „Wissengesellschaft“ als Teil eines politischen Projekts.* In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes: *Uniland ist abgebannt. Zur Kontroverse um Bildung und Ausbildung an Universitäten.* Schulheft 139, 35. Jg. Studien Verlag, Innsbruck 2010. 23–34.

GK Gemeinsame Kommission aus DFG und WR der Exzellenzinitiative: *Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz.* Bonn, November 2008. Online: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/bericht_gemeinsame_kommission_exin_081202.pdf. Letzter Aufruf: 9. Dezember 2016.

Gruschka, Andreas/Herrmann, Ulrich/Radtke, Frank-Olaf/Raun, Udo/Ruhloff, Jörg/Rumpf, Horst/Winkler, Michael [2005]: *Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens.* In: Frost, Ursula (Hg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik.* Schöningh, Paderborn 2006. 12–15.

Gubitzer, Luise: *Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung.* In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische Hochschüler*innenschaft (Hg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen.* Mandelbaum, Wien 2005. 27–52.

Hartmann, Michael: *Die Exzellenzinitiative und die Hierarchisierung des deutschen Hochschulsystems,* 22.04.2013. Online:

<http://www.nachdenkseiten.de/?p=16967>. Letzter Aufruf: 12. Dezember 2016.

Haselwanter, Martin: *Gesellschaft – Bildung – Protest. Studentischer Aktionismus in Zeiten der Instrumentalisierung von Bildung: unibrennt!* Verlag für Sozialforschung, Wien 2014.

Herrmann, Katharina: *Emanzipation in Widersprüchen. Eine problematisierende Spurensuche zwischen Kritischer Bildungstheorie und machtanalytischer Subjektkritik.* In: Momentum Quarterly. Vol. 4, Nr. 2, 2015. Online: <https://www.momentum-quarterly.org/ojs2/index.php/momentum/article/view/1750>. Letzter Aufruf: 4. August 2017. 136–146.

Heydorn, Heinz-Joachim: *Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht.* In: ders.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffes. Bildungstheoretische Schriften 3. Syndikat, Frankfurt am Main 1980. 282–302.

Hochschulraum-Strukturmittelverordnung: Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung über die Bemessung der Hochschulraum-Strukturmittel, in der Fassung vom 20.02.2017. Ausgegeben am 3. September 2012. BGBl. II Nr. 292, 2012. Abrufbar über das Rechtssystem des Bundes. Letzter Aufruf: 20. Februar 2017.

Höllinger, Sigurd/Titscher, Stefan: *Einleitung.* In: ders. (Hg.): Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Leske + Budrich, Opladen 2003. 9–20.

Höllinger, Sigurd/Titscher, Stefan: *Einleitung.* In: ders. (Hg.): Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. WUV Universitätsverlag, Wien 2004. 11–18.

Innsbrucker Protestkomitee/Universitätslehrer*innenvereinigung an der Universität Innsbruck: Resolution des Protestkomitees gegen das Universitätsgesetz 2002 und des Präsidiums der Universitätslehrer*innenvereinigung an der Universität Innsbruck. Stellungnahme zum UG 2002 vom 30.09.2002, Wien. Online: https://www.uibk.ac.at/publicrelations/aktuelles/unireform/reso_ulv_protestkom_20020930.pdf. Letzter Aufruf: 21. Oktober 2016.

Innsbrucker Protestkomitee: Aufruf zur Unterschriftensammlung in ganz Österreich: „UG 2002: Nicht in meinem Namen“ im November 2002, Innsbruck. Online: <http://homepage.uibk.ac.at/~c61710/aufruf.pdf>.
Letzter Aufruf: 21. Oktober 2016.

Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Exzellenzinitiative der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften: *Bedingungen und Folgen der Exzellenzinitiative*. In: Leibfried, Stephan/Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven. Campus, Frankfurt am Main 2010. 35-52.

Klausenitzer, Jürgen: *Investitionen in das „Humankapital“*. PISA und die Bildungspolitik der OECD. Artikel vom 15.07.2002. Online: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/441585.html#a8>.
Letzter Aufruf: 12. März 2017.

Kluge – Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache: *Ökonomie*. De Gruyter, Berlin – Boston²⁵2011. 668.

Kniefacz, Katharina: *Äußere Umstrukturierung nach dem „Führerprinzip“ und NS-Funktionäre*. Website zum 650-jährigen Jubiläum der Universität Wien, 13.10.2015. Online: <http://geschichte.univie.ac.at/artikel/aussere-umstrukturierung-nach-dem-fuhrerprinzip-und-ns-funktionare>.
Letzter Aufruf: 14. September 2016.

Kracauer, Siegfried [1920]: *Das Ornament der Masse*. In: ders.: Das Ornament der Masse. Essays. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1977. 50–63.

Kurier (APA): *Studiengebühren: VfGH hebt autonome Einhebung auf*. Zeitungsartikel vom 26.07.2013. Online: <https://kurier.at/politik/inland/studiengebuehren-vfgh-hebt-autonome-einhebung-auf/20.568.448>.
Letzter Aufruf: 7. November 2016.

Lassnig, Lorenz/**Fischer-Kowalski**, Marina/**Auhser**, Margarete: *Veränderungsprozesse im Hochschulbereich seit dem Zweiten Weltkrieg. Verlaufsformen und Versuch einer Erklärung aus Klasseninteressen am Beispiel Österreichs*. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Bd 1. Beltz, Weinheim 1981. 205–219.

- Lemke, Thomas:** *Die politische Theorie der Gouvernamentalität: Michel Foucault.* In: Brodocz, André/Schaal, Gary S. (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills 2006. 480-508.
- Lemke, Thomas:** *Gouvernamentalität.* Online: http://thomaslemkeweb.de/publikationen/Gouvernamentalit%E4t%20_Kleiner-Sammelband_pdf. 2001. Letzter Aufruf: 3. August 2017. O.S.
- Leszczensky, Michael:** *Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung.* Online: <http://www.bpb.de/apuz/28275/paradigmenwechsel-in-der-hochschulfinanzierung?p=0>. Bundeszentrale für politische Bildung, 11.6.2004. Letzter Aufruf: 7. Dezember 2016.
- Leuener Kommuniké:** Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Leuven/Louvain-la-Neuve 28.–29. April 2009. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf. Letzter Aufruf: 24. Oktober 2016.
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid:** *Zur neoliberalen Transformation der Bildungseinrichtungen.* In: Erler, Ingolf/Lichtblau, Pia/Renner, Elke (Hg.): Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung. Schulheft 133, 34. Jg. Studien Verlag, Innsbruck 2009. 9–19.
- Liesner, Andrea:** *Kontrolliert autonom. Zur Architektur des Europäischen Hochschulraums.* In: Weber Susanne/Maurer, Susanne (Hg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006. 121–138.
- Lohmann, Ingrid:** *Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht.* Vortrag am 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 24.–27. März 2002. Online: <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/18DGfESY.htm>. Letzter Aufruf: 12. März 2017.
- Londoner Kommuniké:** Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. London, 18.

- Mai 2007. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/London_Kommunique_Bologna_2007.pdf. Letzter Aufruf: 24. Oktober 2016.
- Lüders, Jenny:** *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs.* Transcript, Bielefeld 2007.
- Maurer, Sigrid:** *Die Österreichische Hochschüler/innenschaft und der Bologna-Prozess. Ein Konzept, das Chancen, aber auch Risiken beinhaltet.* In: OEAD/BMWF (Hg.): *Im Fokus. Bologna in Österreich. Akteurinnen und Akteure, Einblicke, Schlaglichter.* Broschüre. Online: https://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/projekte_kooperationen/bologna-service/Im_Fokus/100504_RZ_Bologna_WEB.pdf. Wien 2010. Letzter Aufruf: 9. November 2016.
- Messerschmidt, Astrid:** *Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault.* In: *Pädagogische Korrespondenz*, Nr. 36. Budrich Unipress, Leverkusen 2007. 44–59.
- Müller-Böling, Detlef:** *Die entfesselte Hochschule.* Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2000.
- Müller-Böling, Detlef:** *Entfesselung von Wettbewerb. Von der Universität zum differenzierten Hochschulsystem.* In: Grüttner, Michael et al. (Hg.): *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010. 353–365. Online: <https://www.mueller-boeling.de/cheleiter/entfesselte-hochschule/>. Letzter Aufruf: 15. März 2017.
- Müller-Böling, Detlef:** *Nach der Reform ist vor der Reform. Neue Herausforderungen für die entfesselte Hochschule.* In: Oppelland, Hans J. (Hg.): *Deutschland und seine Zukunft. Innovation und Veränderung in Bildung, Forschung und Wirtschaft.* EUL, Lohmar – Köln 2006.
- Nemeth, Elisabeth:** *Governance zwischen Anspruch und Realität.* In: Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (Hg.): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule.* Monsenstein und Vannerdat, Münster 2011. 163–169.

- Nickel, Sigrun:** „*Die Reform des Grauens*“. Zeitungsartikel Zeit Online vom 2.5.2002. Online: http://www.zeit.de/2002/19/200219_b-oesterreich.xml. Letzter Aufruf: 17. Oktober 2016. 1–3.
- Obinger, Herbert:** „*Wir sind Voesterreicher*“: *Bilanz der ÖVP/FPÖ-Privatisierungspolitik*. In: Tálos, Emmerich (Hg.): Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“. LIT, Wien 2006. 154–169.
- ÖH BV** Bundesvertretung der Österreichischen Hochschul*innenschaft: *ÖH 60 Jahre*. Broschüre. Wien 2006.
- ÖH** Österreichische Hochschul*innenschaft Bundesvertretung: *ÖH steigt aus Hochschuldialog aus*. Presseaussendung vom 14.5.2010. Online: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20100514_OTS0102/oehestiegt-aus-hochschuldialog-aus. Letzter Aufruf: 8. November 2016.
- ÖH Universität Wien** – Österreichische Hochschul*innenschaft an der Universität Wien: *NEIN zum Universitätsgesetz 2002. 13 ausgesuchte Grauslichkeiten*. Broschüre, Wien 2002.
- ORF News** (Redaktion): *Keine regelmäßige Anpassung bei Studienbeihilfe*. Zeitungsartikel News ORF vom 17.05.2017. Online: <http://orf.at/stories/2391973/>. Letzter Aufruf: 28. Mai 2017.
- ORF Science** (APA) *Neues Modell für Studienplatzfinanzierung*. Zeitungsartikel Science ORF vom 25.04.2017. Online: <http://science.orf.at/stories/2839123/>. Letzter Aufruf: 28. Mai 2017.
- ORF Science** (Elke Ziegler): *Wir bezahlen, Sie forschen?* Zeitungsartikel Science ORF vom 14.11.2016. Online: <http://science.orf.at/stories/2808343/>. Letzter Aufruf: 20. Februar 2017.
- ORF Science** (o.A.): *Nationalrat beschließt das Universitätsgesetz 2002*. Zeitungsartikel Science ORF, o.J. Online: <http://sciencev1.orf.at/science/news/55109>. Letzter Aufruf: 14. Oktober 2016.
- ORF Science** (o.A.): *Rektoren steigen aus Hochschuldialog aus*. Zeitungsartikel Science ORF vom 23.03.2010. Online: <http://sciencev2.orf.at/stories/1642634/index.html>. Letzter Aufruf: 8. November 2016.

Österreichischer Forschungs- und Technologiebericht 2015: *Bericht der Bundesregierung an den Nationalrat gem. § 8 (2) FOG über die Lage und Bedürfnisse von Forschung, Technologie und Innovation in Österreich.* Herausgegeben vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft sowie Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie. O.V., Wien 2015.

Pasqualoni, Pier-Paolo: *Österreichische Universitäten im Spiegel der Geschichte. Fallstricke einer Reform der Reform.* In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische Hochschüler*innenschaft (Hg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen.* Mandelbaum Verlag, Wien 2005.103–128.

Pasternack, Peer: *Die Qualitäten der Hochschulreformen. Warum sich nicht nur Hochschulen, sondern auch Hochschulreformen Qualitätsstandards stellen sollten.* In: Himpele, Klemens/Käthner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (Hg.): *Die unternehmerische Hochschule. Zwischen Bildungsanspruch und Standortsicherung.* Torsten Bultmann zum 60. Geburtstag. BdWi-Verlag, Marburg 2014a. 59–72.

Pasternack, Peer: *Qualitätsstandards für Hochschulreformen.* Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten. UVW, Bielefeld 2014b.

Pauli, Ralf: *Die freiwillige Vernunft der Unis.* Zeitungsartikel in der TAZ vom 11.05.2016. Online: <http://www.taz.de/!5299554/>. Letzter Aufruf: 20. Februar 2017.

Pechar, Hans: *Österreichische Bildungspolitik seit den 1990er Jahren.* In: Heiss, Gernot et al. (Hg.): *Tschechien und Österreich nach dem Ende des kalten Krieges. Auf getrennten Wegen ins neue Europa.* Albis International, Dresden-Ústí 2010. Online: http://www.uniklu.ac.at/wiho/downloads/09_Ringvorlesung_Prag.pdf. 153–176. Letzter Aufruf: 16. Juni 2016.

Pelinka, Anton: Stellungnahme zu den Grundzügen der von Frau BM Gehringer vorgestellten Universitätsreform. Stellungnahme zum UG 2002, o.J., o.O. Online: https://www.uibk.ac.at/public-relations/aktuelles/unireform/komm_pelinka.pdf. Letzter Aufruf: 21. Oktober 2016.

- Pelizzari, Alessandro:** *Marktgerecht studieren. New Public Management an den Universitäten.* In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische Hochschüler*innenschaft (Hg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen.* Mandelbaum Verlag, Wien 2005. 83–102.
- Pongratz, Ludwig:** „*Sich nicht dermaßen regieren lassen*“: *Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault.* In: Erler, Ingolf/Holzer, Daniela/Kloyber, Christian/Ribolits, Erich: *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung.* Schulheft 148. Studienverlag, Innsbruck 2012. 24–40.
- Pongratz, Ludwig:** *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin.* In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): *Uniland ist abgebrannt. Zur Kontroverse um Bildung und Ausbildung an Universitäten.* Schulheft 139, 35. Jg. Studienverlag, Innsbruck 2010. 35–50.
- Pongratz, Ludwig:** *Die Unmöglichkeit ist die Möglichkeit. Bildungsphilosophische Grenzgänge.* In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hg.): *Bildung und Macht.* Löcker, Wien 2015. 153–168.
- Pongratz, Ludwig:** *Freiheit und Kontrollgesellschaft – Gouvernementale Strategien der Bildungsreform.* In: Göppel, Rolf et al. (Hg.): *Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus.* Mattes, Heidelberg 2008. 33-48.
- Prager Kommuniqué:** Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister vom 19. Mai 2001, Prag. Online: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Prag_kommunique_2001.pdf. Letzter Aufruf: 24. Oktober 2016.
- Prantl, Peter:** *Österreichische Bildungspolitik im internationalen Kontext. Die Ökonomisierung der Universitäten.* In: Renner, Elke/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hg.): *Wa(h)re Bildung: Zurichtung für den Profit.* Schulheft 113, 29. Jg. 2004. Studienverlag, Innsbruck 2004. 72-78.
- Prausmüller, Oliver/Schimmerl, Johannes/Striedinger, Angelika:** *Fit für den Standort? Zur Ökonomisierung von Bildung im europäischen Integrationsprozess.* In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische Hochschü-

- ler*innenschaft (Hg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Mandelbaum Verlag, Wien 2005. 53–82.
- Quaißer**, Gunter: *Mehr ist nicht genug – Trends der Hochschulfinanzierung*. In: Himpele, Klemens/Käthner, Steffen/Schultheiss, Jana/Staack, Sonja (Hg.): *Die unternehmerische Hochschule. Zwischen Bildungsanspruch und Standortsicherung. Torsten Bultmann zum 60. Geburtstag*. BdWi-Verlag, Marburg 2014. 183–200.
- Reiter-Zatloukal**, Ilse: *Restauration – Fortschritt – Wende. Politik und Hochschulrecht 1945–2015*. In: Ash, Mitchell G./Ehmer, Josef (Hg.): *Universität – Politik – Gesellschaft*, V&R Unipress, Göttingen 2015. 461–494.
- Ribolits**, Erich: *Bildungsqualität – Was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe?* Online: <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive#>. O.J. O.S. Letzter Aufruf: 4. August 2017.
- Ribolits**, Erich: *Damit aus Wissen Bildung wird, braucht es eine andere Kultur des Lernens!* In: ders.: *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Löcker, Wien 2011a. 103–121.
- Ribolits**, Erich: *Erhebt euch Geliebte, wir brauchen eine Tat!* In: ders.: *Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Löcker, Wien 2011b. 13–48.
- Ribolits**, Erich: *Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen*. In: Renner, Elke/Ribolits, Erich/Zuber, Hannes: *Wa(h)re Bildung: Zurichtung für den Profit*. Schulheft 113, 29. Jg. Studien Verlag, Innsbruck 2004. 40–52.
- Ricken**, Norbert/**Koller**, Hans-Christoph/**Keiner**, Edwin: *Vorwort*. In: ders.: *Die Idee der Universität – revisited*. Springer VS, Wiesbaden 2014. 9–10.
- Ricken**, Norbert: *Die wissenschaftliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität*. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Springer VS, Wiesbaden 2014. 11–30.

- Rieger-Ladich, Markus:** *Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945.* In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart.* Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, April 2014. Beltz Juventa, Weinheim 2014. 66–84.
- Rieger-Ladich, Markus:** *Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung.* In: ders. und Ricken, Norbert (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2004. 203–223.
- Rossmann, Bruno:** *Die Budgetpolitik nach der politischen Wende 2000 – Versuch einer Bilanz.* In: Tálos, Emmerich (Hg.): *Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“.* LIT, Wien 2006. 137–153.
- Saar, Martin:** *Macht, Staat, Subjektivität. Foucaults Geschichte der Gouvernementalität im Werkkontext.* In: Krasmann, Susanne/Volkmer, Michael (Hg.): *Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften.* Internationale Beiträge. Transcript, Bielefeld 2015. 23–45.
- Saller, Claudia:** *Responsible University?* In: Erler, Ingolf/Lichtblau, Pia/Renner, Elke (Hg.): *Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung.* Schulheft 133, 34. Jg. Studien Verlag, Innsbruck 2009. 49–53.
- Schirlbauer, Alfred:** *Menschenführung durch Evaluation und Qualitätsmanagement.* In: Breit, Helmut/Rittberger, Michael/Sertl, Michael (Hg.): *Kontrollgesellschaft und Schule.* Schulheft 118, 30. Jg. Studien Verlag, Innsbruck 2005. 72–84.
- Schrittesser, Ilse:** *Die Bologna-Reform. Ende oder Erneuerung der europäischen Universität? Überlegungen zur Zukunft universitärer Lehre vor dem Hintergrund der aktuellen Studienreformen und Universitätsentwicklung.* In: ders. (Hg.): *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen.* Facultas, Wien 2009. 51–76.
- Schulze, Winfried:** *Die Autonomie der deutschen Universitäten.* In: Jansohn, Christa/Meier-Walser, Reinhard/Hanns Seidel Stiftung (Hg.): *Argumente*

- und Materialien zum Zeitgeschehen, Nr. 84. Hochschulpolitik. Deutschland und Großbritannien im Vergleich. München 2013, 19–22.
- Seel**, Norbert M./**Hanke**, Ulrike et al.: *Historische Pädagogik: die Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft*. In: Dies.: Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Springer VS, Berlin – Heidelberg 2015. 157–305.
- Sennelart**, Michel: *Situierung der Vorlesungen*. In: Michel Foucault. Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978–1979. Übersetzung aus dem Französischen von Jürgen Schröder. Suhrkamp Taschenbuch 42015 (2006). 445–489.
- Sniesko**, Peter: *Ein kurzer chronologischer Abriss der Studierendenproteste*. In: Heissenberger, Stefan/Mark, Viola/Schramm, Susanne/Sniesko, Peter/Süss, Rahel Sophia (Hg.): Uni brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Turia + Kant, Wien – Berlin 2010. 307–312.
- Statistik Austria** 2016a: *Ordentliche Studierende an öffentlichen Universitäten 1955–2015*. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021631.html. Hochschulstatistik, erstellt am 09.08.2016. Letzter Aufruf: 20. Februar 2017.
- Statistik Austria** 2016b: *Bruttoinlandsausgaben für Forschung und experimentelle Entwicklung (F&E)*. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/forschung_und_innovation/index.html. F&E-Globalschätzung 2016 (Stand: April 2016). Letzter Aufruf: 20. Februar 2017.
- Tálos** Emmerich: *Politik in Schwarz-Blau/Orange. Eine Bilanz*. In: ders.: Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“. LIT, Wien 2006. 326–343.
- Tálos**, Emmerich: *Vom Siegeszug zum Rückzug. Sozialstaat Österreich 1945–2005*. Studienverlag, Innsbruck 2005.
- Tálos**, Emmrich/**Obinger**, Herbert: *Schwarz-blaue Sozialpolitik*. In: Tálos, Emmerich (Hg.): Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“. LIT, Wien 2006. 188–208.

- Teichler**, Ulrich: *Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. In: Schrittmesser, Ilse (Hg.): *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen*. Facultas, Wien 2009. 51-76.
- Tenorth**, Heinz-Elmar: „*Bildung und Wissenschaft*“ – *Brauchen wir noch die Universität?* In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hg.): *Die Idee der Universität - revisited*. Springer VS, Wiesbaden 2014. 45–62.
- Tenorth**, Heinz-Elmar: *Die „Große Koalition ... der Gestaltungswilligen“ – Wie kritische Erziehungswissenschaftler an der Bildungspolitik teilnehmen*. In: Frost, Ursula (Hg.): *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Schöningh, Paderborn 2006. 91–104.
- Tenorth**, Heinz-Elmar: *Interview von Thomas Kerstan und Martin Spiewak*. Zeitungsartikeln in *Zeit Online* vom 23.04.2009. Online: <http://www.zeit.de/2009/18/C-Tenorth>. Letzter Aufruf: 12. November 2016.
- Titscher**, Stefan et al. (Hg.): *Universitäten im Wettbewerb. Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten*. Rainer Hampp Verlag, München – Mering 2000.
- UG 2002** – 120. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. vom 9. August 2002. In der Fassung vom 01.09.2016. Abrufbar über das Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramts. Letzter Aufruf: 1. September 2016.
- UOG 1975** – 258. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten vom 11. April 1975. In der Fassung vom 13. Mai 1975. Abrufbar über das Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramts. Letzter Aufruf: 19. September 2016.
- UOG 1993** – 805. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten vom 26. November 1993. Abrufbar über das Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramts. Letzter Aufruf: 19. September 2016.

Vogel, Peter: *Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten? Überlegungen zum Bologna-kritischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft.* In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hg.): *Die Idee der Universität – revisited.* Springer VS, Wiesbaden 2014. 103–126.

Wissensbilanz-Verordnung 2016: Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft über die Wissensbilanz vom 29. April 2016. Abrufbar über das Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramts. Letzter Aufruf: 1. März 2017.

Yerevaner Kommuniqué: Kommuniqué vom 14.–15. November 2015, Yerevan. Online: http://wissenschaft.bmwf.wg.at/fileadmin/user_upload/Bologna_Grundsatzdok/Yerevan_Communique_final.pdf. Letzter Aufruf: 24. Oktober 2016.

Ziegele, Frank/Müller, Ulrich/CHE: *10 Thesen zur Neuausrichtung der Exzellenzinitiative. Ein Beitrag zur fachlichen Diskussion über die Ausgestaltung der Exzellenzinitiative nach 2017.* Gütersloh, 21.04.2015. Online: http://www.cheranking.de/downloads/Thesen_zur_zukuenftigen_Ausrichtung_der_Exzellenzinitiative_Endversion.pdf. Letzter Aufruf: 9. Dezember 2016.

Abstracts

Deutsch

Seit geraumer Zeit sehen sich die öffentlichen Universitäten des deutschsprachigen Raumes weitreichenden Veränderungen gegenüber stehen. Die zunehmenden Bestrebungen, etwa das Verhältnis staatlicher Trägerschaft neu zu definieren, die Finanzierung an leistungsbezogene Kriterien zu binden oder Hochschulen verstärkt in ihrer Bedeutung für den nationalen Wirtschaftsstandort zu perspektivieren, verweisen aber auf die Veränderung auch politischer Selbstverständnisse, die über das Feld der Universitäten hinaus zu reichen scheinen.

Als besondere Konsequenz und Herausforderung tritt in der Vielzahl von wissenschaftlichen Beiträgen zu diesem postulierten neuen Selbstverständnis immer wieder die Frage der Möglichkeit von Kritik in und an diesen Verhältnissen hervor – sei es doch gerade ein Spezifikum der gegenwärtigen Entwicklungen, Kritik als Notwendigkeit zugunsten beständiger Innovation mit in die zu kritisierenden Strukturen aufzunehmen. Ähnliche Befürchtungen werden auch innerhalb der Disziplin der Bildungswissenschaft artikuliert: Auch traditionelle bildungstheoretische Zielperspektiven wie etwa Mündigkeit oder Selbstständigkeit würden zusehends in (wirtschafts)politische Konzepte eines neuen Unternehmer*innentums übersetzt, das sich auch in den hochschulpolitischen Entwicklungen niederschläge. Diese Inkorporierung auch bildungstheoretischer Ideen würde es erschweren, diese noch als Gegenentwurf aufrecht zu erhalten.

Zentrale Referenzpunkte der Fachliteratur, diese stark integrierende Wirkung der Reformen zu analysieren, bilden neben dem Konzept des Neoliberalismus – vor allem im sozial- wie bildungswissenschaftlichen Bereich – gegenwärtig die foucaultschen Gouvernementalitätsstudien, mit welchen die Entwicklungen als zusehende Kopplung von Fremd- und Selbstführungstechniken beschrieben werden können. Die Arbeiten Foucaults werden in ihrer dekonstruierenden Wirkung dabei immer wieder auch zur Aussicht für einen neuen Entwurf von Kritik. Allerdings entwirft Foucault auch die Kritik selbst noch als eine machtvolle Strategie, was deren Legitimation sowie Unterscheidbarkeit von unterdrückenden Formen der Macht in Frage stellt. Dieser Irritation nachzugehen und auf ihre Konsequenzen, sowohl für bildungstheoretische Anschlüsse an Foucault wie auch den kritischen Einsatz innerhalb konkreter hochschulpolitischer Verhältnisse hin zu befragen, bildet den Gegenstand dieser Arbeit.

Key words: Hochschulpolitik, Foucault, Neoliberalismus, machtkritische Bildung, Kritik

English

Public universities in the German speaking regions are currently facing extensive changes, pointing at redefinitions of governmental responsibilities, modifications in structures and financing and the promotion of global economic competitiveness. In consequence, research on this field sees changes in higher education policies highly entwined with broader changes in political perceptions on the role of the state.

As a main quality of the current situation, social scientists and researchers in the field of education have repeatedly pointed out the severe changes for the circumstances and possibilities of critique. It is argued that the current policies more and more try to integrate critique as part of a postulated necessity for innovation. Similar perspectives are brought forward by educational researchers as well, fearing that the concept of ‚Bildung‘ with its traditional aims of maturity and self-autonomy loses its current understanding too, by being integrated into a growing ‚entrepreneurial spirit‘.

Social research currently offers two main reference points for analysing these developments: Beside of the concept of neoliberalism, it is mainly the works of Foucault, which are used to identify the sketched tendencies as a growing connection between strategies in the formation of subjective behaviour (and the self-understanding of subjects) brought along by themselves and the current governmental policies. In its deconstructive manner the works of Foucault currently seem to offer a highly attractive perception of history and critique. On the other side contradictions lay at hand, where Foucault himself describes critique again as a form of power. The thesis thus aims at dealing with these presumed contradictions and its consequences for the reformulation and the possibilities of critique under current circumstances.

Key words: Higher education policies, Foucault, Neoliberalism, critique

Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung

ISSN 2364-4249

- 1 Christina Schlesinger Fremdes und Anderes in der Bildungstheorie
Wilhelm von Humboldts
ISBN 978-3-8325-3952-8 33.50 EUR

Fremdheit und Andersheit in Wilhelm von Humboldts Konzeption von Bildung sind die Themen dieses Buches. Die Bedeutung der Konzepte von Welt, der Mannigfaltigkeit der Situationen und Sprache für die Möglichkeit von Bildung in seinen Schriften wird herausgearbeitet. Mit Hilfe einer an Gadamer orientierten Hermeneutik wird untersucht, ob sich hier Phänomene finden lassen, welche den Bedeutungen von „Fremdheit“ oder „Andersheit“ in der gegenwärtigen bildungstheoretischen Debatte entsprechen können. Als Folie eines solchen zeitgenössischen (phänomenologischen) Fremdheitsverständnisses dient Bernhard Waldenfels' weithin rezipierter Entwurf.

In der Analyse nicht nur der im engeren Sinne bildungstheoretischen Schriften Humboldts wird aufgezeigt, dass beide Termini zwar nur äußerst selten explizit genannt werden, dass jedoch an zahlreichen Stellen in Humboldts Werk ein Entwurf von Bildung erkennbar wird, welcher Fremdheit und Andersheit für notwendig erachtet. Ein von einer Responsivität des Fremden ausgehendes Denken wird ebenso sichtbar, wie ein intentionales Fremdheitsverständnis und damit eine Konzeption der Begriffe, die bei aller Übereinstimmung mit deren Fassung bei Waldenfels auch wesentliche Unterschiede aufweisen, die den aktuellen bildungsphilosophischen Diskurs bereichern können.

- 2 Manfred Wiedner Selbstbestimmtes Subjekt? Über Fördermöglichkeiten und
Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach
Immanuel Kant
ISBN 978-3-8325-4063-0 34.50 EUR

Wie selbstbestimmt ist das Subjekt bei Immanuel Kant, und welche pädagogischen Möglichkeiten sieht Kant, die Autonomie des Subjekts zu fördern? Diese Fragen sind für die vorliegende Untersuchung grundlegend. Es wird gezeigt: Kants Erziehungstheorie bietet zwar zahlreiche Hinweise darauf, wie eine vernunftbasierte Selbstbestimmung des Individuums pädagogisch gefördert werden kann, Kant geht aber keineswegs von einem umfassend souveränen Subjekt aus. Der Mensch, der sich zur Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft entschlossen hat, betätigt sich – Kant paraphrasierend – in einem Feld, das er grundsätzlich nicht beherrschen kann. Weil er die Aufgabe der vernunftbasierten Selbstbe-

stimmung niemals souverän erledigen, sondern sich lediglich darin versuchen kann, muss man den Menschen bei seiner Betätigung im Feld des Moralischen mit Kant als prinzipiellen Dilettanten begreifen. Die Folgen dieser Einsicht für eine zeitgenössische Pädagogik werden ebenfalls zumindest im Ansatz entwickelt.

- 3 Antonia Paljakka Bullying als kinderrechtverletzende Praxis. Ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien
ISBN 978-3-8325-4637-3 37.00 EUR

Der dritte Band aus der Reihe Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung nimmt Bullying unter SchülerInnen in den Fokus. Neben einer Einführung in den aktuellen Forschungsstand und einer Klärung des Begriffsgebrauchs, liegt ein zentrales Anliegen darin aufzuzeigen, dass Bullying als eine manifeste Verletzung der Kinderrechte aufgefasst werden muss. Weiters wird die bislang dominante psychologische Perspektive auf Bullying um eine bildungswissenschaftliche erweitert, die alternative theoretische Ansätze zum Umgang mit Bullying eröffnet. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird dabei auch auf die wirklichkeitsstiftende Eigenschaft von Begriffen verwiesen und die Re-Problematisierung des Bullying-Begriffs angeregt.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich einem Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien „Weiße Feder“ und „KiVa Koulu“. Die Analyse der theoretischen Fundierung, der Ziele, Maßnahmen und der Wirksamkeit der beiden Strategien erfolgt entlang von Fragen und Kriterien, die in der theoretischen Auseinandersetzung gewonnen wurden. Trotz einigen Ähnlichkeiten zwischen den untersuchten Strategien zeichnet sich ein maßgeblicher Unterschied in der theoretischen Modellierung von Bullying ab, der sich in den Maßnahmen zum Umgang mit Bullying fortsetzt. Auf Basis der verfügbaren Dokumente deutet der Vergleich weiters darauf hin, dass in Österreich Mängel in der Umsetzung und Evaluation der Strategie vorliegen und Finnland insgesamt die selbst gesetzten Ziele eher zu erreichen scheint.

- 4 Kim Dusch, Katharina Gredler Der Diskurs um die Konkurrenzgesellschaft in Theorie und Praxis
ISBN 978-3-8325-4664-9 34.50 EUR

Konkurrenz wird in vielen Gegenwartsdiagnosen als dominantes Charakteristikum von Menschen der heutigen Zeit aufgezeigt. Insbesondere die Auswirkungen von Konkurrenzdenken auf den Bildungsbegriff werden als Gefahr dargestellt. Diese Publikation beschäftigt sich mit dem Diskurs um die Konkurrenzgesellschaft und der Frage, inwiefern Hinweise auf diesen Diskurs in Berichten von SchülerInnen und LehrerInnen über ihren Unterricht und das soziale Feld Schule gefunden werden können. Untersucht wird, inwiefern die in der Theorie dargestellten negativen Merkmale empirisch wiedergefunden werden können und ob nach

der empirischen Analyse andere Perspektive eröffnet werden können.

Die vorliegende Publikation besteht aus einem theoretischen Teil, in welchem der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs nach ausgewählten AutorInnen (u.a. Rosa, Wetzels, Rössler, Ribolits, Liessmann, Lohmann, Ruhloff, Bröckling) aufbereitet wird und einem empirischen Teil, in welchem zwölf Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen auf die beschriebenen Merkmale hin analysiert werden.

Die typischen Charakteristika von Konkurrenzgesellschaftsmitgliedern sind laut den AutorInnen u.a. Konkurrenz- und Leistungsdenken, zweckrationales Argumentieren, ständiges Vergleichen untereinander, Eigenverantwortung, Konkurrenz als vermeintlich gerechtes Kategorisierungsinstrument, das Kalkulieren privater Beziehungen, das Fehlen von Gemeinschaftssinn und der Fokus auf sich selbst sowie der ständige Druck durch Anforderungen des Systems, beispielsweise zur Selbstoptimierung. Besonders eingegangen wird auch auf das Bildungsverständnis der Interviewpersonen, beispielsweise inwiefern Bildung an ihrer Nützlichkeit gemessen wird oder Themen wie Individualismus und Überforderung vorherrschend sind.

Während viele Merkmale des Diskurses wiedergefunden werden können, zeigt sich auch, dass die Darstellung eines modernen Menschen, der sich völlig in Konkurrenz- und Leistungsdenken verliert und dem kein Raum mehr für Menschlichkeit und (soziale) Bildung bleibt, so nicht beibehalten werden kann und vielmehr durch die Leugnung von Komplexität in ihrer eigenen Verkürztheit verbleibt.

5 Tamara Peer

Transition Kindergarten – Grundschule

ISBN 978-3-8325-4687-8

40.00 EUR

Um kindgerechte Übergänge mit dem Ziel des Chancenausgleichs zu schaffen, gilt es nicht nach Maßnahmen und Initiativen zu suchen, die auf alle Institutionen angewandt werden können – es gilt zu verstehen, welche Voraussetzungen im Sinne von Bedingungen für Übergänge an jenen elementaren Bildungseinrichtungen und Grundschulen bestehen, die in der Frage der Bildungsgerechtigkeit besonders gefordert sind.

Zunächst wird im vorliegenden Band eine theoretische Verortung der Bedingungen von Übergängen angestrebt. Darauf aufbauend ist die Rekonstruktion von Strukturen durch eine between-method Triangulation jener Weg, der charakteristische Elemente des Untersuchungsgegenstandes erkennen lässt:

Sowohl eine ausgewählte elementare Bildungsinstitution als auch eine Grundschule in Wien werden als Räume identifiziert, die den Gegenstand der Untersuchung verorten. Durch teilnehmende Beobachtung und problemzentrierte Interviews wird jenes Datenmaterial gewonnen, das es ermöglicht, durch phänomenologische Analyse und eidetische Reduktion Bedeutungseinheiten zu klassifizieren, die es erlauben, das Wesen von Bedingungen für Übergänge sichtbar zu machen.

Um verstehen zu können, scheint es notwendig, soziale Wirklichkeit zu erfassen – es gilt, das Sich-Zeigende darzustellen und den wissenschaftlichen Blick in die Vergangenheit und Zukunft zu richten.

- 6 Sandra Matschnigg-Peer Herkunftsbedingte Bildungsdisparität an der Wiener
Grundschule
ISBN 978-3-8325-4688-5 39.50 EUR

Bildung hat einen wesentlichen Einfluss auf die Lebenschancen von Menschen und begründet wissenschaftliches Interesse: Die Auseinandersetzung mit soziologischen Ansätzen der Ungleichheitstheoretischen Perspektive, die Darstellung verschiedener schulischer Institutionen im österreichischen Bildungssystem sowie die Zusammenfassung und Auswertung leitfadengestützter, problemzentrierter Schüler*inneninterviews sollen helfen, bestehende Ungleichheitsverhältnisse in der Wiener Grundschule sichtbar zu machen.

Im ersten Teil des vorliegenden Bandes findet eine Auseinandersetzung mit Ungleichheitstheoretischen Ansätzen sowie die Darstellung schulischer Institutionen im österreichischen Bildungssystem statt. Dadurch ist es möglich, theoretische Ursachen für Bildungsungleichheit zu identifizieren. Darauf aufbauend wird das theoretische Konstrukt mit Wahrnehmungen von Grundschüler*innen verglichen, ergänzt und erweitert: Mit der Methode des problemzentrierten Interviews werden Ursachen für herkunftsbedingte Bildungsdisparität aus den Darstellungen der Schüler*innen abgeleitet. Dieses Wissen kann als Voraussetzung verstanden werden, um Veränderung denken zu können.

- 7 Jasmin Mersits Kindliche Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen
zwischen Wert und Abwertung. Eine Fallstudie am
Exempel einer burgenländischen Volksschule
ISBN 978-3-8325-4693-9 38.50 EUR

Den Gegenstand dieses Werkes stellt der Umgang mit kindlicher Sprachenvielfalt innerhalb des österreichischen Schulsystems dar. Es soll ein Einblick in den Umgang mit Heterogenität innerhalb pädagogischer Praxis ermöglicht, vorhandene Machtstrukturen und Mechanismen beleuchtet und die Eingebundenheit der einzelnen Akteur_innen reflektiert werden. Im Fokus liegen das Sichtbarmachen des Zugestehens von Wertschätzung bzw. das Aufzeigen von Geringschätzung im Hinblick auf eine multilinguale Schüler_innenschaft.

- 8 Maria-Nefeli Oikonomou The Role of Education in Societal Development. A
Comparative Study of Paulo Freire's and John Dewey's
Selected Works
ISBN 978-3-8325-4765-3 33.50 EUR

This book examines the educational theories of John Dewey, a US-American philosopher and educator of the early 20th century, and Paulo Freire, a Brazilian pedagogue of the late 20th century and founder of the field of critical pedagogy. It attempts to draw connections between their societal and educational concepts. The focus of attention lies on the contribu-

tion of education to the development of society, as it is analyzed in their works *Democracy and Education*, and *Pedagogy of the Oppressed*. The aim is to present in a comparative way a) their perception of society in its historical and cultural context, b) their idea of society to which they aspire, and c) their conception of education as a response to societal conditions and as an instrument for achieving their societal idea. The hermeneutical examination of their educational theories proves that although they have lived under different historical and cultural contexts, they both highlighted the social dimension of education and its contribution to the formation of a democratic and humanistic society.

- 9 Livia Ramos „Geflüchtete und Smartphones“ im medialen Diskurs.
Eine Analyse der symbolischen Repräsentationen von
Macht(-verhältnissen)
ISBN 978-3-8325-4787-5 34.00 EUR

Wer spricht wie über wen? Im Sommer 2015 erreichten tausende Flucht_migrierende die europäischen Grenzen. Die Tatsache, dass viele in Westeuropa ankommende Geflüchtete Smartphones mit sich führten hat in Teilen der deutschen und österreichischen Bevölkerung für Empörung gesorgt. Daraufhin erschienen Artikel über die Gründe für den Besitz und die Benutzung von Smartphones außerhalb Europas und im Zusammenhang mit Flucht. Jene Artikel spiegeln die in diesem Buch aufgeworfenen Problematiken wider. Im Diskurs ‚Geflüchtete und Smartphones‘ kann ein Spannungsverhältnis zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘, erkannt werden, ein Verhältnis, das ohnehin von Diskriminierung und „kulturellem Rassismus“ charakterisiert ist.

Ausgehend von der These, dass der Smartphonebesitz von den Neuankommenden die imaginierte Grenze zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ ins Wanken bringen lässt, werden die aus dem Diskurs zu entnehmenden Versuche diese Grenze zu (de)stabilisieren in deren Ambivalenz hervorgehoben. Die gleichzeitige Solidarisierung mit und Rassifizierung von Geflohenen tritt in den Vordergrund und im Zuge dessen kann die Art und Weise in der über den/die Andere(n) gesprochen wird zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

- 10 Katharina Danner Widersprechen in vereinnahmenden Verhältnissen.
Eine Untersuchung zur Möglichkeit bildungstheoretischer
Einsprüche innerhalb der und gegen die gegenwärtigen
hochschulpolitischen Entwicklungen in Anschluss an die
machtkritischen Arbeiten Foucaults
ISBN 978-3-8325-4835-3 37.00 EUR

Seit geraumer Zeit sehen sich die öffentlichen Universitäten des deutschsprachigen Raumes weitreichenden Veränderungen gegenüber stehen. Die zunehmenden Bestrebungen, etwa das Verhältnis staatlicher Trägerschaft neu zu definieren, die Finanzierung an leistungsbezogene Kriterien zu binden oder Hochschulen verstärkt in ihrer Bedeutung für den nationalen

Wirtschaftsstandort zu perspektivieren, verweisen aber auch auf die Veränderung politischer Selbstverständnisse, die über das Feld der Universitäten hinaus zu reichen scheinen. Als besondere Konsequenz und Herausforderung wird in der Vielzahl von wissenschaftlichen Beiträgen zu diesem postulierten neuen Selbstverständnis immer wieder die Frage der Möglichkeit von Kritik in und an diesen Verhältnissen aufgeworfen – sei es doch gerade ein Spezifikum der gegenwärtigen Entwicklungen, Kritik als Notwendigkeit zugunsten beständiger Innovation mit in die zu kritisierenden Strukturen aufzunehmen und sie damit zu immunisieren. Und auch der traditionelle Bildungsbegriff würde immer stärker in die Anforderungen des modernen Unternehmer*innentums übersetzt und so seinem kritischen Potential beraubt: Von der Mündigkeit zur unternehmerischen Eigeninitiative sei es schließlich nicht weit. Ob und wie angesichts dieser Rahmenbedingungen kritische Einsätze denkbar sind, die sich dennoch als Absetzbewegung verstehen und ob das schillernde Verhältnis von Macht und Kritik bei Foucault etwas zur Beantwortung dieser Frage – und damit letztendlich zur Kritik an gegenwärtigen hochschulpolitischen Verhältnissen – beitragen kann, ist Gegenstand dieser Arbeit.

11 Felix Penzias

The Discontinuous Learning Journey.

The Hero's Journey as a Discontinuous Learning Metaphor

ISBN 978-3-8325-4855-6 35.50 EUR

This book relates two seemingly unrelated domains to each other via metaphor. One is the theoretical conception of interrupted or discontinuous learning experiences from the domain of the philosophy of education. The other domain is a certain literary genre called the Hero's Journey, that stands as a model and analysis tool for the construction of what is generally perceived as a 'good' story. The combination of these two areas comes from the underlying assumption in this book, that what fascinates people about a story are the connections they make to their own learning experiences. This specifically addresses learning experiences where people are confronted with unexpected difficulties. So the effort of the book is to use the Hero's Journey as a metaphor for a description or possible sketch of what a discontinuous process of learning might look like.

Therefore the description of what counts as 'good' story criteria is an equally important question for this book, as to problematize how to suggest a model for a process, that is per definition unpredictable. Seeking the possible solution via metaphor is also the reason for taking a closer look on the concept of metaphor in general, as well as putting the idea of metaphorical methodology up for discussion in philosophical scientific context. This is accompanied with the insight, that the concept of understanding metaphor holds many parallels to the conception of discontinuous learning experiences, enabling new perspectives on the topic as the usual ones.

12 Nazime Öztürk

Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien.

Eine Bestandsaufnahme

ISBN 978-3-8325-4936-7

33.00 EUR

Bessere Startchancen für alle Kinder oder „Bildung für alle“ sind beliebte Semantiken im bildungspolitischen Diskurs. So wird etwa der quantitative Ausbau elementarpädagogischer Einrichtungen mit der Ermöglichung gesellschaftsweiter Zugänge oder der Kompensation ungleicher Voraussetzungen assoziiert. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wie im Einzelnen Zugangskriterien zu Kindergärten aussehen und von relevanten Akteur_innen erlebt werden.

Die vorliegende Studie rückt genau diese Frage ins Zentrum und untersucht Zugangskriterien und -prozesse zu elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Wien, welche sich vorteilhaft oder restriktiv auf individuelle Bildungsverläufe auswirken können.

Alle erschienenen Bücher können unter der angegebenen ISBN-Nummer direkt online (<http://www.logos-verlag.de>) oder per Fax (030 - 42 85 10 92) beim Logos Verlag Berlin bestellt werden.

Seit geraumer Zeit sehen sich die öffentlichen Universitäten des deutschsprachigen Raumes weitreichenden Veränderungen gegenüber stehen. Die zunehmenden Bestrebungen, etwa das Verhältnis staatlicher Trägerschaft neu zu definieren, die Finanzierung an leistungsbezogene Kriterien zu binden oder Hochschulen verstärkt in ihrer Bedeutung für den nationalen Wirtschaftsstandort zu perspektivieren, verweisen aber auch auf Veränderungen politischer Selbstverständnisse, die über das Feld der Universitäten hinaus zu reichen scheinen. Als besondere Konsequenz und Herausforderung wird in der Vielzahl von wissenschaftlichen Beiträgen zu diesem postulierten neuen Selbstverständnis immer wieder die Frage der Möglichkeit von Kritik in und an diesen Verhältnissen aufgeworfen – sei es doch gerade ein Spezifikum der gegenwärtigen Entwicklungen, Kritik als Notwendigkeit zugunsten beständiger Innovation mit in die zu kritisierenden Strukturen aufzunehmen und sie damit zu immunisieren. Und auch der traditionelle Bildungsbegriff würde immer stärker in die Anforderungen des modernen Unternehmer*innentums übersetzt und so seinem kritischen Potential beraubt: Von der Mündigkeit zur unternehmerischen Eigeninitiative sei es schließlich nicht weit. Ob und wie angesichts dieser Rahmenbedingungen kritische Einsätze denkbar sind, die sich dennoch als Absetzbewegung verstehen und ob das schillernde Verhältnis von Macht und Kritik bei Foucault etwas zur Beantwortung dieser Frage – und damit letztendlich zur Kritik an gegenwärtigen hochschulpolitischen Verhältnissen – beitragen kann, ist Gegenstand dieser Arbeit.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-4835-3

ISSN 2364-4249