

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

"Studiengebühren als gouvernementales Scharnier neoliberaler Bildungspolitik"

Verfasserin

Gerlinde Egger

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 300
Studienrichtung lg. Studienblatt:	Politikwissenschaft
Betreuerin:	Univ.-Prof. Dr. Eva Kreisky

Für Doris, Karen, Mark, Ste und Thomas

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
Geschichte einer Bildungsexpansion	9
<i>Studiengebühren in Österreich bis 1972</i>	9
Die Einführung eines allgemeinen Unterrichtsgeldes für alle weiterführenden Schulen im 18. Jahrhundert	9
Das Hochschul-Steuer-System 1953-1972	19
<i>Ein "goldenes Zeitalter"</i>	22
<i>Bildungsökonomie: Die Anordnung von Wissen über Bildung</i>	27
Die Statistik als das Wissen von der Stärke der Staaten	27
Bildungsökonomie als wissenschaftliche Leitdisziplin der Bildungsexpansion	31
<i>Konsens ohne Konsens: Schneller Bruch mit langem Abschied</i>	41
Nebenbei die Abschaffung der Hochschultaxen 1972	41
Diskursive und politische Wende in den 1970ern	43
Bildungsexpansion bis heute	51
Abwertungen der Bildungsexpansion	55
Bildungsexpansion als bloß äußerliche Verknüpfung kategorial unterschiedlicher Bildungskonzepte	60
Studiengebühren als gouvernementales Scharnier	65
Beweglichkeit garantiert Machtverhältnisse	69
Subjekt & Selbsttechnologien	72
Diskurs & Wirklichkeit	74
Kritik an foucaultschen Ansätzen	75
<i>Beratung als Wahrheitsritual</i>	77
Das totale Vagnis: Wie aus strukturellen Problemen 'Selbstbestimmung' wird	84
Der Markt als "Ort der Wahrheit" - Neoliberale AusBildungspolitik	90
Epilog: Den BummelstudentInnen	99
<i>Zeit als Maß und Moral</i>	99
<i>Projektion und negative Identität</i>	101
Literatur	104
Anhang	125
Grafiken 1 und 2	127
Grafik 3	129
Abstract	131
Lebenslauf	133

"Ich höre, daß die Schulen oder wenigstens einige von ihnen heute auf anderen Prinzipien aufgebaut seien als zu meiner Schulzeit. Die Kinder würden in ihnen gerecht und verständig behandelt. Wenn dem so wäre, würde ich es sehr bedauern. Wir lernten noch in der Schule solche Dinge wie Standesunterschiede, das gehörte zu den Lehrfächern. Die Kinder der besseren Leute wurden besser behandelt als die der Leute, welche arbeiteten. Sollte dieses Lehrfach aus den Schulplänen der heutigen Schulen entfernt worden sein, würden die jungen Menschen diesen Unterschied in der Behandlung, der so unendlich wichtig ist, also erst im Leben kennen lernen. Alles, was sie in der Schule, im Verkehr mit den Lehrern, gelernt hätten, müßten sie draußen im Leben, das so sehr anders ist, zu den lächerlichsten Handlungen verleiten. Sie wären kunstvoll darüber getäuscht, wie sich die Welt ihnen gegenüber benehmen wird. Sie würden fair play, Wohlwollen, Interesse erwarten und ganz und gar unerzogen, ungerüstet, hilflos der Gesellschaft ausgeliefert sein.

Da wurde ich doch ganz anders vorbereitet! Ich trat ausgerüstet mit soliden Kenntnissen über die Natur der Menschen ins Leben ein."¹

Einleitung

Diese Diplomarbeit entstand mit längeren Unterbrechungen im Zeitraum von zehn Jahren, unter verschiedenen Bedingungen und an verschiedenen Orten. Da die Wiedereinführung von Studiengebühren in Österreich 2001 mich selbst zur Wiederaufnahme meines Studiums motiviert hat, begleitete mich die Frage nach der strukturellen und persönlichen Bedeutung von Studiengebühren seit damals. Bildung umgibt ein mächtiger Diskurs - vor allem deshalb, weil Bildung ein mächtiges Versprechen darstellt. Wichtig war mir, tendenziell und kontinuierlich die Perspektive der Studierenden einzunehmen und einzuhalten, ich war ja selbst betroffene Studierende und fühlte mich von dem Diskurs um Bildung ständig beschossen, sollte gemeint sein und weniger selbst meinen. Mit der Zeit konnte ich die zusammenhängenden Probleme konkreter artikulieren, dabei blieb der Erkenntnisprozess ein zirkulär sich erweiternder. Den theoretischen Fokus schließlich in Anlehnung an Michel Foucault zu wählen, hatte vor allem mit akademischen Konjunkturen zu tun und hat meine Reflexionen und Recherchen in eine bestimmte Richtung gelenkt.

Das Ergebnis stellt sich nun als Spurensuche dar. Die Frage nach den 'Ursprüngen' des Diskurses hat mich weit zurück geführt. Das Entdeckte mag manche nicht überraschen, in dieser Form und Zusammenstellung sind Teile des hier wiedergegebenen Materials jedenfalls erstmals neu zugänglich und mögen weitere Forschungen inspirieren. Es

¹ Ziffel in den "Flüchtlingsgesprächen" (Brecht 1961: 35)

mag manche auch irritieren, dass vor so langer Zeit Gesagtes in kaum abgeänderter Form gegenwärtig als 'neu' und 'innovativ' präsentiert werden kann. Und es machte, zumindest mir, etwas deutlicher, wovon wir eigentlich reden, wenn wir von *Postmoderne*, *Postfordismus* oder *Postdemokratie* sprechen.

Was Sie nicht finden werden, ist eine neue Art von Foucault-Exegese. Ich bin von mir naheliegenden, empirischen Fragen ausgegangen und erst spät im Lauf meines Studiums auf Foucault und sein Konzept der "Gouvernementalität" gestoßen, habe mich dann entschlossen, eine davon inspirierte Perspektive einzunehmen, meine Fragen neu daran auszurichten. Die Antworten mögen nicht immer einer strengen foucaultschen Auslegung entsprechen, auch nicht den Ansprüchen gegenwärtiger Foucault-ExpertInnen genügen. Dennoch meine ich, dass eine sich als reine Lehre verstehende Exegese für den ExpertInnen-Zirkeln Außenstehenden unbefriedigend bleibt, zumindest für mich immer geblieben ist, trotz aller tatsächlich sehr spannender Auseinandersetzungen in diesem Feld.

Ich danke allen, die andere Fragen gestellt haben als die vorgefundenen, die mir in den oftmals schwierigen Situationen mit Fantasie und Kritik, Interesse und Neugier beigestanden haben, mir Zeit, Raum und Liebe geschenkt haben.

Meran, im Dezember 2011

Nota bene: Alle Hervorhebungen im Text, wo nicht anders angegeben, stammen von mir. Die Verwendung von Großbuchstaben innerhalb von Wörtern (vor allem in *AusBildung* und *StudentIn* o.ä.) soll gedanklich annähern, was historisch getrennt wurde; es dreht sich dabei vor allem um Fragen von Geschlecht und Gender sowie der Trennung von 'Ausbildung' als Vorbereitung auf Arbeit versus 'Bildung' als humanistische Entwicklung der Persönlichkeit.

Geschichte einer Bildungsexpansion

Studiengebühren in Österreich bis 1972

Die Einführung eines allgemeinen Unterrichtsgeldes für alle weiterführenden Schulen im 18. Jahrhundert

"Das dumme Volk gehorchet, weil es muß: das unterrichtete, weil es selbst will."

Die Regierung "schreibe sich vor, alle Klassen gleich zu schützen, auf Verdienst zu achten, wo sie es entdeckt, von ausgezeichneten Talenten zum Wohl des Staates Gebrauch zu machen, in welcher Klasse sie dasselbe findet [...], sonst werden die Wörter Aristokratie und Demokratie nur zu lange das Feldgeschrey zweyer streiftfertiger Partheyen bleiben, deren Uneinigkeiten jeden Staat von der Grundfeste aus zu erschüttern, und zuletzt in den Abgrund der Unordnungen zu stürzen fähig sind, in welchen wir Frankreich versunken erblicken." (Joseph von Sonnenfels)²

Die Universitäten haben seit ihrem Bestehen hier und da Gebühren eingehoben. So wurden schon seit dem Mittelalter an der Universität Wien für den Besuch bestimmter Vorlesungen und Übungen bestimmte Summen berechnet, es gab gestaffelte Sätze für die Benützung von Büchern und für die Immatrikulation und bei der Ablegung von Prüfungen wurden ebenfalls Taxen verlangt. Zu dieser Zeit war es zudem üblich, Prüfer zu Festmählern einzuladen; sogar Bezahlungen in "Ellen Tuch" waren zum Teil verpflichtend.³

Der Besuch einer Universität im Spätmittelalter war weder an Altersgrenzen noch an einen bestimmten Schulabschluss gebunden. Latein zu verstehen war die praktisch einzige Voraussetzung - die insgesamt aber natürlich doch wenige mitbrachten. Auch Frauen waren als Studentinnen bis auf einzelne wenige an Universitäten nicht zu finden. Dennoch, die soziale Zusammensetzung der Wiener Universität bis in die erste Hälfte des 15. Jahrhunderts war bemerkenswert: Etwa ein Viertel der Studierenden waren Söhne von Bauern und Kleinbürgern, Adelige waren nur marginal vertreten. Nur zwei von hundert Studierenden waren in Wien geboren. Zu dieser Zeit zahlten weniger als die Hälfte die vollen Gebühren, ein Viertel - darunter alle "pauperes" - war gänzlich befreit. Die Gebühren waren sozial gestaffelt und wer Bedürftigkeit nachweisen konnte, wurde davon ohne besondere Schwierigkeiten befreit. Trotzdem reichte das Einkommen arbeitender Eltern oft nicht aus, ein Studium für ihren Sohn zu

² Sonnenfels 1798a: 265, 49, Hervorhebung im Original

³ Engelbrecht 1982: 207. Firnberg / Otruba 1951: 63ff. Preglau-Hämmerle 1986: 33f. Institut für österreichische Geschichtsforschung (Hg.) 1956: XX-XXIII

finanzieren, ohne dass der Student selbst sich mit Nebenverdiensten durchbrachte. Stipendien aus privaten oder kirchlichen Stiftungen sowie die Wohltätigkeit Begüterter halfen vielen über die Runden - allerdings wurden die Studierenden teilweise zu Rückzahlungen in der einen oder anderen Form verpflichtet.⁴

Ein Studium versprach immer auch die Möglichkeit sozialer Emanzipation bzw. des Aufstiegs jenseits von ererbtem Besitz und Stand. Ein Patent Ferdinand I. bestimmte 1550, dass alle, "die sich zu dem Studieren oder der Schreiberei gebrauchen liessen", auch zum Studium zugelassen werden sollten und sich nicht mehr als Untertanen bei ihren Herrschaften zu verdingen brauchten.⁵ Seit dem 16. Jahrhundert wurden zunehmend Beamte, Lehrer, militärische und geistliche 'Führungskräfte' ausgebildet. Für Juristen versprach der Staatsdienst "glänzende" Karrieren.

*"Jedoch waren die tatsächlichen Aussichten, die sich einem armen Studenten in beruflicher Hinsicht boten, niemals die besten."*⁶

Im Prozess der Aufklärung und mit der Herausbildung des modernen, kapitalistischen Staates veränderte sich der Begriff von AusBildung und die Vorstellung von den Beziehungen zwischen Individuum, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft grundlegend. Das Individuum der Aufklärung - obwohl juristisch in der Habsburger Monarchie noch lange ein Untertan - wurde nun als Bürger angerufen, der durch seine Leistungen seinen Teil zum Allgemeinwohl beizutragen hätte und diese seine Bestimmung durch Einsicht als vernünftig erkennen sollte. Als gut galt, was als nützlich galt, davon war auch der AusBildungsbegriff bestimmt. Die Schulen und Universitäten wurden dem Zugriff der Kirche entzogen⁷, genauso wurde der Einfluss der Zünfte auf die handwerkliche Berufsausbildung zurückgedrängt. Die AusBildung - ihre Inhalte und Organisation - wurde sukzessive verstaatlicht, zentralisiert und standardisiert.⁸

*"Das neu einzurichtende Unterrichtswesen müsse so beschaffen sein, daß der Nachwuchs in früher Jugend erfaßt, sogleich nach den Erfordernissen des späteren Berufes ausgebildet und nicht mit 'unnützen' Kenntnissen belastet werde."*⁹

⁴ Firnberg / Otruba 1951: 44f, 68, zum Bettelstudententum 73ff, zum Stipendienwesen 83ff

⁵ Österreichisches Staatsarchiv. Verwaltungsarchiv. Fs. Lit.P.Nr.292. Patent Ferdinand I. vom 15.X.1552. 16, 34ff [nicht konsultiert], zitiert nach Firnberg / Otruba 1951: 97

⁶ Firnberg / Otruba 1951: 98f

⁷ Die Säkularisierung des AusBildungssystems wurde "an den Universitäten schneller, an den Volksschulen sehr langsam" vollzogen. Noch um 1900 gab es Ortsschulräte, deren Vorsitzende der Ortspfarrer oder der Dekan waren. Für diese Präzisierung danke ich Walter Egger.

⁸ Engelbrecht 1984, Engelbrecht 2000, Preglau-Hämmerle 1986: 48-69

⁹ Engelbrecht 1984: 47

Das Bildungssystem hatte neben der Vermittlung nützlicher Fertigkeiten nicht zuletzt eine ideologisch verbindliche Funktion:

"Bei der städtischen Bevölkerung war es nicht mehr Kryptoprottestantismus, auch nicht Aber-, sondern schon Unglaube, den man fürchtete, und überhaupt galt es, durch die Schulen eine Gleichförmigkeit der Gesinnung zu verbreiten, die weder im Glauben noch in der Loyalität zum Gemeinwesen, zum Staat, Abweichungen duldete".¹⁰

Mit der Erklärung des Bildungswesens zu einer zentralen Angelegenheit des Staates einher ging das Versprechen, Schulbildung für alle Menschen ohne Unterschied bereit zu stellen. Engelbrecht spricht von einer dadurch ausgelösten "Bildungsbewegung voll Optimismus und Fortschrittsgläubigkeit".¹¹ Mit Ausnahme jener Phasen, in denen die Bevölkerungen durch Kriege oder Epidemien dezimiert wurden, war die Anzahl der Studierenden an den Universitäten langfristig gestiegen. Das Klagen über die angeblich zu hohe Zahl an Studierenden erhob sich deutlich aber erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts und im Lauf des 18. Jahrhunderts mehrten sich die dokumentierten Forderungen durch die alten und neuen Obrigkeiten, "gegen das wahllose Studieren, besonders der armen Jugend"¹² vorzugehen, da die Jugend doch nur die "nach dem Unterschiede der Bestimmung und Klassen" nötige Bildung in entsprechenden "hohe[n] und niedere[n] Schulen"¹³ erhalten sollte.

Weil "der studierenden zum Nachtheil des Ackerbaus und Kriegsdienstes wirklich zu viele sind, so muss hierin eine vernünftige Einschränkung geschehen und Bauern- sowie gemeinen Bürger-Söhnen überhaupt nicht gestattet sein" die Universität zu besuchen "ohne erhaltene besondere Erlaubnis".¹⁴

Eine solche Erlaubnis zu Studieren sei nur aufgrund einer "mehr als mittelmässigen"¹⁵ und bezeugten 'Begabung' zu erteilen, nach einer welchen die Vermögenden auch weiterhin nicht befragt wurden. Die Proponenten des 'aufgeklärten Absolutismus' der habsburgischen Monarchie waren weniger von der Gleichheit der Menschen überzeugt als davon, dass jedeR sinnvoll und zweckmäßig sich ins gesellschaftliche Gefüge passen sollte - "nach dem Unterschiede der Bestimmung und Klassen" sollten die einen Kinder für die Arbeit in der Manufaktur diszipliniert, die anderen zu Fachkräften der

¹⁰ Klingenstein 1978: 180

¹¹ Engelbrecht 1984: 68

¹² Firnberg / Otruba 1951: 48, mit Bezug auf eine landesfürstliche "Ordnung und Einrichtung der Schulen" aus dem Jahr 1735

¹³ Sonnenfels ⁶1798b: 101, Hervorhebung im Original. Siehe auch Firnberg / Otruba 1951: 49

¹⁴ Vorschlag des obersten österreichischen Studiendirektors Johann Graf von Perggen aus dem Jahr 1770 ("Plan über die Verfassung des Schul- und Erziehungswesens in den kaiserlichen Erblanden"), zitiert nach Helfert, S. J. (1860). Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag. [nicht konsultiert]: 197, zitiert nach Firnberg / Otruba 1951: 49

¹⁵ Ebenda

merkantilistischen Innovation ausgebildet werden und wieder andere waren vorgesehen als Führungskräfte in Administration und Militär.¹⁶ Es war, wie Foucault schreibt,

"das gleiche 18. Jahrhundert, das die Freiheiten so stark gefordert hatte, [und] sie dennoch mit einer Disziplinartechnik befrachtete, die, indem sie die Kinder, die Soldaten, die Arbeiter dort, wo sie gerade waren, aufgriff, die Freiheit beträchtlich einschränkte und damit gewissermaßen sogar die Ausübung jener Freiheit [...] gewährleistete."¹⁷

Die Anschauungen von Joseph von Sonnenfels können im Folgenden als ein Beispiel für den im 18. Jahrhundert in der habsburgischen Monarchie einflussreichen Bildungsbegriff dienen. Sonnenfels - Inhaber eines Lehrstuhls für die neuen Wissenschaftsdisziplinen Kameralistik und Polizeywissenschaft in Wien - war einer der österreichischen Wegbereiter der - mit Foucault gesprochen - Biopolitik des modernen Nationalstaates, das heißt der auf die nutzenbringende Entwicklung der Bevölkerung gerichteten Regierungsweise, damals sprach man unter anderem von "Populationistik":

"Die Menschen sollten sich vermehren, unbesiedelte, unfruchtbare Gebiete bevölkern, die ungenutzten Rohstoffe des eigenen Landes ausschöpfen, Landwirtschaft, Manufakturen und Handel treiben und sich durch eigene Arbeit von einer, wie es schien, durch Faulheit und Vorurteile verschuldeten Armut befreien, um glücklich zu werden."¹⁸

1771 hielt Sonnenfels vor Studierenden eine Rede "Ueber den Nachtheil der vermehrten Universitäten", in der er die grassierende "Studiensucht"¹⁹ beklagte und offen für eine gesetzliche Einschränkung des Zugangs zu höherer Bildung auftrat. Sonnenfels setzte die Zahl der Studierenden mit der Zahl der offenen Stellen im Staatsdienst in Beziehung - die eine um ein Mehrfaches zu hoch im Verhältnis zur anderen - und appellierte, wie er es grundsätzlich tat, an die Verantwortung der Einzelnen als Bürger für den Staat, die doch besser andere, nützlichere Berufe wählen sollten.

"Das Uebermaß der Studierenden [...] fällt dann am deutlichsten ins Gesicht, wenn man ihre Menge gegen die wenigen Aemter hält, zu welchen sie einst angewendet werden sollen. Diese Gegeneinanderhaltung überführet alle Welt von der

¹⁶ Engelbrecht 1995: 178ff, 188ff. Engelbrecht 1984: 171ff

¹⁷ Foucault 2004a:78, mit Bezug auf Foucault 1994: "Die 'Aufklärung', welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden." (Foucault 1994: 285)

¹⁸ Klingenstein: 1978: 171

¹⁹ Sonnenfels 1771: 254

*Nothwendigkeit, die Zahl derselben in das Enge, und in ein Ebenmaß zu ihrer künftigen Bestimmung zu bringen."*²⁰

*"Werde ich die Freyheit, seine Söhne dem Studium zu widmen, zum mindesten bei einer gewissen Klasse mittelbar, oder unmittelbar begränzen? Dieses würde ich ohne Zweifel".*²¹

"Die Furcht vor einer großen Zahl von Akademikern" sei "eine Art Obsession" gewesen, "die in der kameralistischen Theorie, ja in der Aufklärung, einen festen Platz hatte", schreibt Klingenstein²² und verweist auf damalige sozialpsychologisch mechanistische Gleichgewichtsvorstellungen. Sonnenfels war nicht allein mit der Ansicht, dass die "Klassen" - die er nach der Form und dem Ausmaß ihrer Produktivität unterschied - eine ihrer ökonomischen Funktion entsprechende Ausbildung erhalten sollten und sich so reproduzieren und wechselseitig stabil halten würden. Aus diesem Grund habe Sonnenfels auch verhindern wollen,

*"dass die Produktivklasse zahlenmäßig sich verringere, wenn Mitglieder Tätigkeiten ausüben, die anderen Klassen vorbehalten sind: Bauern- und Handwerkersöhne sollen also nicht zum Studium zugelassen werden".*²³

Die "Studiersucht", welche laut Sonnenfels zu viele an die Universitäten treibe, sei motiviert durch einen bloß "eingebildeten Nutzen"²⁴, eine illusionäre Hoffnung auf gesellschaftlichen Aufstieg, die die meisten direkt in die Arbeitslosigkeit stürzen würde, wo sie dann als "müssige Raubfliegen" dem Gemeinwesen zur Last fallen oder in die Kriminalität getrieben schließlich am Galgen landen würden. Der an den Lateinschulen und Universitäten gelehrte "Wörterkram" habe zudem das gefährliche Potential, die produktivsten Kräfte von den nützlichsten Tätigkeiten zu entfremden, sie für den Einsatz im Produktionsprozess auf Dauer zu verderben.²⁵

*"Da haben wir nun von Jahr zu Jahr einen neuen Schwarm, nicht von arbeitsamen Bienen, die ihren eigenen Stock bauen, sondern von müssigen Raubfliegen, welche auf fremde Kösten ihren Unterhalt suchen werden."*²⁶

Hinter dieser diskursiven Verknüpfung von Arbeit und Gemeinwohl versus Untätigkeit und Verderbnis stand

²⁰ Sonnenfels 1798b: 134, Hervorhebung im Original

²¹ Sonnenfels 1771: 269

²² Klingenstein 1978: 184

²³ Klingenstein 1978: 187

²⁴ Sonnenfels 1771: 249

²⁵ Sonnenfels 1771: 258

²⁶ Sonnenfels 1771: 260. Siehe auch Klingenstein 1978: 194f. Sonnenfels beendete seine Rede mit folgenden Worten, die er seinen Zuhörern zur weiteren Verbreitung mit auf den Weg gab, dass nämlich "in den Augen eines Rechtschaffenen, auch der mindeste Handwerker ein achtungswerthes Glied des gemeinen Wesens ist, und ein Tagelöhner, der sich mit Lasttragen ernährt, die ganze Zunft von ungebrauchten, und wohl meistens auch unbrauchbaren Halbgelehrten aufwiegt, die, gleich schmarotzerischen Insekten, den Staat, worin sie schwärmen, nur besudeln" (1771: 271f).

"die Abwertung jenes Zustandes, den die Alten Muße und Beschaulichkeit nannten und der als Freiheit von physischer Anstrengung besonders geschätzt wurde",²⁷

eine für die meisten erstrebenswerte Freiheit, die für viele tatsächlich oder wirklich nur vermeintlich über den Bildungsweg erreichbar war. Die in der Aufklärung - auch von Sonnenfels - propagierte meritokratische Vorstellung, dass weniger Protektion als Leistung für die Erlangung eines Postens im Staatsdienst zur Geltung kommen sollte, bestärkte entsprechende Hoffnungen.

Solchen Ansichten über das Verhältnis von Bildungssystem, Staat und Ökonomie stand Joseph II. selbst nicht fern und erließ schließlich eine Reihe von Bestimmungen, die den Zugang zur Universität einschränken sollten, schon indem der bislang relativ unregulierte Zugang zu den Lateinschulen und Gymnasien für sozial Schwächere erschwert wurde.²⁸ Die bildungspolitische Vorstellung orientierte sich an einer sozialen Pyramide: Etwas Lesen, Schreiben und Rechnen sollte allen beigebracht werden, alle weiteren Kenntnisse und Fähigkeiten, die erlernt werden konnten, sollten nach oben hin immer weniger zur Verfügung stehen.²⁹ Der Ausbau von Universitäten war somit eine Nebensache im Vergleich zum Ausbau der Trivialschulen für das 'einfache Volk', welches sich anfänglich zum Teil nicht allzu begeistert davon zeigte, die Kinder, die noch vor allem als Arbeitskräfte gebraucht wurden, täglich in die Schulen zu schicken.

Das entsprechende Regierungsproblem - auf welche Weise die Kinder bzw. ihre Eltern dazu gebracht werden könnten, die staatlichen AusBildungsansprüche an sie auch wahrzunehmen und zu verwirklichen - wurde historisch unterschiedlich beantwortet. Ein Beispiel: Joseph II., empört über die Tatsache, dass bald zehn Jahre nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht von 1774 immer noch weniger als ein Drittel der Kinder die Schule auch tatsächlich besuchten, ordnete reflexhaft Strafen und doppeltes Schulgeld für die Kinder bzw. ihre säumigen Eltern an, entschied dann aber, weil diese Bestimmung wenig Wirkung zeigte, dass die Trivialschulen künftig unentgeltlich sein sollten. So wurde also schließlich angenommen, dass nicht eine Strafe, sondern das kostenlose Angebot von Bildung den Schulbesuch fördern würde.³⁰ Vom Schulgeld befreit wurden wohlgemerkt nur die Buben, die Mädchen sollten noch

²⁷ Klingenstein 1978: 188

²⁸ Engelbrecht 1984: 40ff, 61, 162, 180ff, 219, 255ff

²⁹ Engelbrecht 1984: 197, 483ff

³⁰ Engelbrecht 1984: 119f

weiterhin zahlen.³¹ Finanziert werden sollte diese Maßnahme durch Unterrichtsgelder und Sparmaßnahmen an allen anderen, weiterführenden Schulstufen und Universitäten. Es handelte sich also in diesem Fall auch um eine 'kostenneutrale' Umverteilung innerhalb des Bildungssystems.

*"Seine Maiestät haben verordnet, daß [...] auf den sämtlichen Gimnasien, Lizäen und Universitäten der unentgeltliche Unterricht aufhören, und von jedem Studierenden ein mässiges Unterrichtsgeld bezahlt werden soll, dessen Betrag von Sr. Maiestät gewidmet ist, die Stipendien zur Unterstützung der besseren Talente der unermögenden Klasse zu vergrössern."*³²

Am Eingang der Hörsäle der Universität wurden die Studierenden durch Studierende kontrolliert, damit sich niemand einschleichen konnte, ohne bezahlt zu haben. Dafür wurden die Kontrolleure vom Unterrichtsgeld befreit.³³ Das Besondere dieses Unterrichtsgeldes war seine Allgemeinheit. Für die Studierenden hieß es nun, nicht nur bzw. nicht mehr konkret für ihre Inskription, für die einzelnen Vorlesungen (sofern sie nicht öffentlich und gratis waren) oder für die jeweilige abgelegte Prüfung zu zahlen, sondern im Vorhinein und pauschal für ihr Studium.

Die Einführung dieses allgemeinen Unterrichtsgeldes durch Joseph II. 1784 hatte das klare bildungspolitische Ziel, die Anzahl der Studierenden insgesamt zu verringern und ihre soziale Zusammensetzung zu beeinflussen.³⁴ Weitere Reformen Anfang der 1780er Jahre sollten die Studiendauer verkürzen, die an den Universitäten vermittelten Lehrinhalte den Notwendigkeiten einer sich technologisch und organisatorisch modernisierenden Wirtschaft und den personellen Erfordernissen des sich entwickelnden Staates anpassen und die sie vermittelnden Lehrkräfte darauf beschränken und verpflichten.³⁵ Was die Zahl der Studierenden an der Universität Wien betrifft, waren die getroffenen Maßnahmen wohl nicht allzu wirksam: In den folgenden drei Jahren sank sie etwas, nahm danach aber wieder deutlich zu.³⁶

³¹ Dies erklärt Engelbrecht damit, dass man sich so einen Ausbau der Schulräume ersparen wollte, die Mädchen zuhause sowieso zur Mithilfe gezwungen waren und das für sie zu bezahlende Schulgeld weiterhin das Einkommen der Lehrer aufbessern sollte (Engelbrecht 1984: 119).

³² Kropatschek (Hg.) 1786: 370. Siehe auch Stoiber 1979: 222ff, Firnberg / Otruba 1951: 50

³³ Stoiber 1979: 225

³⁴ Firnberg / Otruba 1951: 49f, Engelbrecht 1984: 162f

³⁵ Weniger knausrig zeigte sich Joseph II. bei der Finanzierung biopolitischer Großprojekte wie dem Bau des Wiener Allgemeinen Krankenhaus (dem "damals größten und modernsten Klinikbau der Welt"), des Anatomischen Theaters oder der Klinik für Geburtshilfe (Engelbrecht 2000: 16).

³⁶ Stoiber 1979: 226

Studiengebühren in der einen oder anderen Form (besonders als Kollegiangelder und Prüfungstaxen) blieben den Studierenden bis ins 20. Jahrhundert erhalten, wobei sich die jeweiligen Bestimmungen noch ein paar Mal änderten. Das Bemerkenswerte an den sogenannten Kollegiangeldern war, dass sie - wie das Schulgeld die meiste Zeit - nicht zuletzt dazu dienten, das Einkommen der Lehrenden aufzubessern, weil sie direkt an diese zu bezahlen waren. Im 19. Jahrhundert wurde eine weitere 'Funktion' besonders betont: Die Dozenten sollten sich bewusst in Konkurrenz zueinander sehen, was naheliegend zumindest insofern war, als ihr Ansehen und Einkommen eben teilweise direkt von der Anzahl ihrer Hörer abhing.³⁷ Ein Dokument dieses Diskurses ist Lorenz von Steins Publikation "Lehrfreiheit, Wissenschaft und Collegiangeld" aus dem Jahr 1875. Darin plädiert Stein als Vertreter des erstarkten Professorenstandes gegen eine geplante Wiederabschaffung der Kollegiangelder (die im Zuge der Revolution von 1848 wieder eingeführt worden waren). Sie allein könnten den Fortschritt der Wissenschaften über den Wettstreit der Ideen garantieren, die Studierenden zu Fördernden, die Dozenten zu Konkurrierenden machen. Überhaupt werden in diesem Text Bezüge hergestellt, wie wir sie erst in den letzten Jahren (in Österreich etwa seit 2000) wieder verstärkt gehört haben, zum Beispiel folgende Behauptung, dass nämlich ein unentgeltliches Studium eine Umverteilung 'von unten nach oben' bewirke:

"Ist es richtig, dass überhaupt ein Schulgeld bezahlt werde? Niemand getraut sich das zu verneinen; die Consequenz der Verneinung wäre in der That die, dass schliesslich die Studirenden auf Kosten der Nichtstudirenden lernen würden [...]. Doch klingt es gut, dem 'armen Studenten' seine Studien erleichtern zu wollen. Wer wünschte das nicht? Freilich ist nicht der dritte Theil arm; im Gegentheile gibt es sehr viele, deren Eltern geradezu reich sind. Bedenkt man nun wohl, dass man diesen ein ganz unmotiviertes Geschenk machen will, dessen sie gar nicht bedürfen? Wollen Sie denn, dass die Blüthe Ihrer Jugend ihre öffentliche Laufbahn damit beginne, dass sie lernen Geschenke anzunehmen?"³⁸

Für die Studierenden sei die Einhebung von Kollegiangeldern ausschließlich von Vorteil,

"[d]enn der Student, der für das Collegium nicht zahlt, hat auch ein geringeres Interesse an der Wahl seines Collegiums. - Den Studenten selbst hat damit das Gefühl ergriffen, dass der Professor für ihn wesentlich nichts zu leisten braucht, sondern nur für den Staat".³⁹

³⁷ Engelbrecht 1986: 225

³⁸ Stein 1875: 34, Hervorhebung im Original

³⁹ Stein 1875: 42, Hervorhebung im Original. Ähnlich argumentierte auch Adam Smith (1776 | 1924 / Band 2: 357-363, 377)

Kollegiengelder würden also eine Art verbindlicher Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden herstellen, die sich ohne die Zahlungen auf andere Weise nicht einstellen könne und sie würden das studentische "Interesse an der Wahl" erhöhen.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass im 18. Jahrhundert die Vorstellung entwickelt wird, dass es eine vernünftig zu begrenzende Anzahl von Studierenden gebe, die sich über ihr Verhältnis zur Anzahl der vorhandenen Arbeitsplätze für Akademiker definiere. Später wurde dafür der Begriff 'Bildungsplanung' - in Zusammenhang mit 'Bildungsökonomie' - geprägt. Die Art der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, die Gesamtheit der Betätigungsfelder solle zudem die Individuen entsprechend ihrer sozialen Bestimmung auf Lehrfächer bzw. Schultypen verteilen. Bildungssoziologisch wird das heute die 'Platzanweiserfunktion' des AusBildungssystems genannt.

Da den aufgeklärten Staatsmännern durchaus bewusst gewesen sein mag - wenn sie dies auch öffentlich nicht sagten -, dass die nutzbaren 'Bildungspotentiale' in der Bevölkerung nicht nach Klassen oder Geschlechtern verteilt zu finden waren, mussten modernere Wege gesucht werden, wie diese selektiv zu Tage gebracht werden konnten. Ein ausschließlich nach Zahlungskraft geregelter Zugang zu höherer Bildung wäre dementsprechend unvernünftig gewesen und wird bis heute so wahrgenommen. In diesem Sinn blieben die für höhere Bildung zu zahlenden individuellen Gebühren relativ niedrig, das heißt freilich, für so manche blieben sie immer ein relevanter Betrag, und oft wurden sie für die 'Talentiertesten' unter den 'Bedürftigen' über Stipendien oder Ermäßigungen ausgeglichen. Dabei ist festzuhalten, dass Studiengebühren nachwievor nur einen Teil der Kosten eines Studiums ausmachen: Die Lebenshaltungskosten und die Möglichkeit oder Unmöglichkeit, diese aufzubringen, waren wohl immer von noch größerer Bedeutung bei der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums.

Der Versuch, die 'große Zahl' über Gebühren abzuwehren, konnte also langfristig nicht zur Grundlage einer Strategie werden, die einer modernen Bildungspolitik entsprochen hätte. Dafür ist diese von zu großen Widersprüchen bestimmt, die über ein simples Gebührensystem nicht lösbar sind. Ein immer größerer Teil der Bevölkerung nahm die Verknüpfung von Bildungstiteln und sozialem Aufstieg ernst

und drängte dementsprechend an die Bildungsinstitutionen. Seit 1867 war auch das Recht auf freie Berufswahl als Grundgesetz festgeschrieben:

*"Es steht Jedermann frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will."*⁴⁰

Zunehmendes emanzipatorisches Selbstbewusstsein, soziale Kämpfe und Demokratisierungsschübe leisteten dieser Entwicklung Vorschub und verhinderten langfristig einen Rückfall im Sinne einer völlig autoritären sozialen Schließung. Die antisemitisch, sexistisch und rassistisch diskriminierende 'Bildungspolitik' im Nationalsozialismus ist das herausragende Beispiel einer solchen Regression.⁴¹ Die Geschichte der Organisation der ArbeiterInnen und der feministischen Bewegungen war seit dem späten 19. Jahrhundert eng verbunden mit emanzipatorischen Vorstellungen und Kämpfen für ein egalitäres Ausbildungssystem. So "hartnäckig" der Ausschluss von Frauen bis ins 20. Jahrhundert betrieben wurde, so hartnäckig blieben ihre Forderungen nach Teilhabe: Es sind noch keine 100 Jahre, seit ein freier Zugang von Frauen zu den österreichischen Hochschulen erwirkt wurde - Österreich und Preußen waren in dieser Beziehung die Schlusslichter Europas.⁴² Die sozialdemokratischen Ansätze zu weitreichenden Bildungsreformen⁴³ der ersten Republik wie die gleichzeitige Blüte nicht nur, aber besonders auch der Sozialwissenschaften⁴⁴, wurden unterbrochen von Austrofaschismus, Krieg und Nationalsozialismus, entsprechende Diskurse wirkten nach 1945 aber als komplementäre bzw. Gegendiskurse weiter.⁴⁵

⁴⁰ Artikel 18. Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867. Siehe auch Artikel 23 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948. Vgl. Heißl (Hg.) 2009: 369f, 412ff.

⁴¹ Gegen die angebliche "Vermassung" der Universitäten wurden Juden und Jüdinnen ausgeschlossen und eine Höchstquote für Frauen eingeführt, siehe Preglau-Hämmerle 1986: 180 und Engelbrecht 2000: 31ff.

⁴² Heindl 1990: 17, 19

⁴³ Zu nennen ist hier die wegweisende Wiener Schulreformbewegung - programmatisch in diesem Zusammenhang ein Text des damaligen Unterrichtsministers für eine demokratische Gesamtschule und pädagogisch gegen "Drillschule" und bürgerliches "Bildungsprivileg" (Glöckel 1928). Siehe auch Engelbrecht 1986: 613ff.

⁴⁴ Schüleln zeichnet "die Zeit zwischen 1920 und 1930 als die (bisher) kreativste der österreichischen Sozialwissenschaft" nach (Schüleln 2000: 165), in der mehrere wissenschaftliche 'Generationen', Schulen und Einzelne - am bekanntesten blieben die VertreterInnen der nationalökonomischen Grenznutzenschule und der austromarxistischen Forschung und Theoriebildung - vor allem in Wien als kommunikativem Zentrum über die Grenzen des Landes hinaus beachtete Forschung betrieben, an die wegen der Vertreibung und Ermordung führender Köpfe nach dem Krieg in dieser Qualität nicht wieder angeschlossen werden konnte.

⁴⁵ Ich danke Eva Kreisky für diesen Hinweis. Siehe auch König / Kreisky 2007.

Das Hochschul-Steuer-System 1953-1972

Die Art von Studiengebühren, wie sie in Österreich ab 1953 bis 1972 bezahlt werden mussten, hatte kaum strafenden, disziplinierenden Charakter, sieht man davon ab, dass AusländerInnen grundsätzlich dreimal so viel zahlten, die Gesamtkosten eines Studiums von Fach zu Fach variierten und dass Ermäßigungen nur StudentInnen gewährt wurden, die den universitären Verhaltenskodex nicht brachen. Ansonsten zielten diese Studiengebühren nicht auf das 'Studierverhalten', sieht man davon ab, dass zum Beispiel bei wiederholtem Antreten oder unberechtigtem Fernbleiben von Prüfungen wiederholt bzw. dennoch bezahlt werden musste. Die eingehobenen Gebühren orientierten sich eher an der konkreten Nutzung als an der vergehenden Zeit - die Steuern für ein bestimmtes Studium blieben in Summe gleich, egal wie lange ein StudentIn dafür brauchte. Das heißt, man zahlte für Einheiten wie den Besuch einer bestimmten Übung, sowie gestaffelte Pauschalbeträge pro Semester. Ein differenziertes System kombinierte einzelne Beträge, die danach verschieden waren, wie sie begründet wurden, an wen sie zu zahlen waren und wofür sie zweckgebunden verwendet werden mussten. Im Hochschulsteuergesetz von 1953 sind folgende Gebühren aufgelistet:

"1. Aufwandsbeitrag (§ 2),

2. Kollegengeld (§ 3),

3. Prüfungstaxen (§ 4) und Steuern für die Verleihung akademischer Grade (§ 5),

4. Steuern für die Nostrifizierung ausländischer akademischer Grade, für die Anerkennung im Ausland abgelegter Prüfungen und für die Anrechnung von an ausländischen Hochschulen zurückgelegten Studien (§ 6),

5. Steuern für die Benützung von Laboratorien, Instituten, Kliniken, Seminaren und Bibliotheken (§ 7),

6. Steuern für die Ausstellung von Zeugnissen, Bestätigungen, Duplikaten, Abschriften sowie für die Überlassung von Drucksorten (§ 8)."

Den Aufwandsbeitrag hatten die Studierenden pauschal "für die Benützung der an ihrer Hochschule [...] bestehenden allgemeinen Einrichtungen zu Beginn eines jeden Semesters" einzuzahlen - der Betrag war allerdings gestaffelt nach der Anzahl der inskribierten Wochenstunden - wer weniger als zehn Wochenstunden inskribierte, zahlte die Hälfte, für weniger als fünf Wochenstunden fiel nur ein Viertel an. Zusätzlich mussten Studierende für die Teilnahme an jeder Lehrveranstaltung Kollegengeld zahlen - für gewöhnliche Lehrveranstaltungen pro Wochenstunde im Semester 4 Schilling. Auch für die Ablegung von Prüfungen und für die Begutachtung von

wissenschaftlichen Arbeiten mussten Taxen entrichtet werden.⁴⁶ Relativ günstig gab es zum Beispiel für 20 Schilling eine Prüfung aus griechischer Paläographie oder eine rechtswissenschaftliche Einzelprüfung. Als Grundlage für die Taxen eines Rigorosums - also einer der umfassenderen Prüfungen zur Erlangung des Doktorates - wurden Richtwerte bestimmt, die sich zusammensetzten aus den einzelnen Beträgen "für jeden Prüfungsteil", "für den Vorsitz im Prüfungssenat", "für die allfällige Teilnahme eines Regierungskommissärs" sowie "für die Geschäftsführung". Für die drei Rigorosen in Medizin wurden insgesamt 720 Schilling kalkuliert. Musste man eine Prüfung wiederholen, waren die Taxen erneut fällig. Blieb frau einer Prüfung unentschuldigt fern oder aus nicht gerechtfertigten Gründen, oder trat man während der Prüfung zurück, verfiel der im Vorhinein zu leistende Betrag.

Als "Beitrag" für den "verursachten Aufwand" und die "Abnutzung" der universitären Einrichtungen und Arbeitsmittel waren zusätzlich Taxen fällig. So kosteten beispielsweise eine Sezierübung in Anatomie 20 Schilling, die Institutstaxe der Zeitungswissenschaft ebenfalls 20 Schilling, ein Proseminar in theoretischer Physik 10 Schilling, ein geologisches Praktikum 60 Schilling, Laboratoriumsübungen im Dampfkesselbau 50 Schilling und eine Lehrveranstaltung für Gärungstechniker in Biochemie 100 Schilling.⁴⁷

Studierende ohne österreichische Staatsbürgerschaft mussten, außer sie waren gleichgestellt oder hatten Anspruch auf Ermäßigung (was unter bestimmten Voraussetzungen der Fall war - etwa bei anerkannten "Volksdeutschen"), die meisten Taxen in dreifacher Höhe bezahlen.⁴⁸ Über die Anträge auf Ermäßigung entschieden Professoren; mit der Bearbeitung der Gesuche wurden ReferentInnen der Österreichischen Hochschülerschaft beauftragt. Die Förderungswürdigkeit war an disziplinäres Wohlverhalten, an den Nachweis günstigen Studienerfolgs und an bestimmte Einkommengrenzen geknüpft. Was die Verwendung der Hochschultaxen betraf, kann gesagt werden, dass das Geld im Prinzip dort blieb, wo es eingehoben

⁴⁶ Prüfungstaxenverordnung 1953. Wegen der Neuerungen im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung konnten Prüfungstaxen eine kurze Zeit lang, ab 1971 nachträglich und in Summe bezahlt werden (siehe Abermalige Abänderung des Hochschultaxengesetzes 1971).

⁴⁷ Übungs- und Institutstaxenverordnung 1953

⁴⁸ Hochschultaxengesetz 1953

wurde. So waren etwa die Taxen für die Benützung der universitären Räume zur Gänze wieder für diese zu verwenden.⁴⁹

Gehen wir davon aus, dass Studiengebühren, sofern sie pauschal pro Semester zu zahlen sind, so wie es in Österreich von 2001 bis 2009 der Fall war, eine "aktivierende" Funktion haben sollen, dann waren die Hochschultaxen des vergangenen Jahrhunderts in diesem Sinn kontraproduktiv.

"Aktivierung" bringe "spezifische Anreiz- und Steuerungssysteme" zur Geltung, "welche die Akteure dazu veranlassen und befähigen, eigenständig im Sinne vorgegebener Zielgrößen tätig zu werden".⁵⁰

Gegenwärtiges Beispiel für eine solche "Zielgröße": Studienabschluss in geregelter Studienzzeit. Das erfordert fast automatisch: Soundso viele und genau diese und jene Lernschritte bzw. Prüfungen pro Semester. Das alte Gebührensystem bat die Studierenden bei so gut wie jedem ihrer Schritte an der Universität zur Kasse, als hätten sie Zölle zu zahlen - und repräsentierte damit in keiner Weise ein "Anreiz"-System im wirtschaftsliberalen Sinn. 1972 wurden in Österreich Studiengebühren in dieser Form abgeschafft.⁵¹

⁴⁹ Als Beispiel für die vorteilhafte Stellung der Professorenschaft wie für die Art der zweckgebundenen Aufschlüsselung soll hier ein Ausschnitt des Paragraphen über die Verwendung der Taxen für die Verleihung akademischer Grade wiedergegeben werden:

"(1) Von der Taxe für die Verleihung [des akademischen Grades] sind 15 v. H. für die Geschäftsführung und für die Ausfertigung des Diploms zu verwenden.

(2) Von den verbleibenden Eingenängen aus der Taxe [...] erhalten für jede Promotion (Sponson): der Rektor 35 v. H., der Dekan und der Promotor sowie [gegebenenfalls der] mitwirkende zweite Professor je 25 v. H.

(3) Überschreiten jedoch die dem Rektor auf diese Weise zukommenden Beträge zuzüglich der ihm als Vorsitzenden von Prüfungskommissionen [...] zustehenden Taxanteile im Studienjahre die Gesamtsumme von 25.000 S, so erhält er vom Mehrbetrag nur 50 v. H. Entsprechendes gilt, wenn die dem Dekan zukommenden Beträge im Studienjahr die Gesamtsumme von 16.000 S überschreiten. Der so nicht verwendete Teil der an sämtlichen wissenschaftlichen Hochschulen aus diesen Taxen eingehenden Beträge ist vom Bundesministerium für Unterricht nach Anhörung der akademischen Behörden dazu zu verwenden, um jenen Rektoren und Dekanen, deren Einkünfte aus den Eingenängen dieser Taxen verhältnismäßig zurückbleiben, Zulagen zu gewähren." (Hochschultaxengesetz 1953 § 19)

⁵⁰ Kocyba 2004: 19

⁵¹ Mehr dazu im Abschnitt "Konsens ohne Konsens: Schneller Bruch mit langem Abschied".

Ein "goldenes Zeitalter"

"Für 80 Prozent der Menschheit hörte das Mittelalter in den fünfziger Jahren mit einem Schlag auf; genauer gesagt, in den sechziger Jahren wurden sich die Leute dessen bewußt, daß es zu Ende war."⁵²

"Inzwischen waren Zeit und Gesellschaft im Aufbruch zu neuen Horizonten; in vielem wird man an das 18. Jahrhundert und an die Zielsetzungen der Aufklärung erinnert. Modernisierung, Rationalisierung, Nützlichkeit und dazu noch Demokratisierung waren die Leitvorstellungen, die in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts alle Bereiche zu erfassen begannen."⁵³

Die nicht nur in Österreich um 1960 betriebene expansive Bildungspolitik war an spezifische historische Bedingungen geknüpft und verwirklichte sich in spezifischer Form als Teil des "fordistischen Nachkriegskonsenses"⁵⁴. Zu den historischen Bedingungen gehörten die besondere ökonomische Wachstumsphase⁵⁵ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit zeitweiliger 'Vollbeschäftigung' bis etwa Mitte der 1970er Jahre, die damals reale 'Systemkonkurrenz' zwischen USA und Sowjetunion und die Notwendigkeit, in diesen Zusammenhängen gesellschaftlichen Konsens zu organisieren. Eine der spezifischen Formen, solchen Konsens zu schaffen, bestand im 'Westen' in der Errichtung eines 'Wohlfahrtsstaates', der garantierte, dass die Bevölkerung an den Wachstumserträgen der Privatwirtschaft Teil hatte, nämlich in der Form von Lohnerhöhungen, die den Wachstumsraten angemessen waren und die der Bevölkerung bisher nicht gekannte Konsummöglichkeiten eröffneten (und diese auch entsprechend der Logik der kapitalistischen Wirtschaftsweise ermöglichen mussten), und durch die Schaffung von Systemen langfristig orientierter und öffentlich organisierter, sozialer Absicherung für jene biographischen Phasen, in denen man / frau nicht produktiv sein kann, soll oder will (z.B. Krankheit und Alter, im weiteren Sinn aber auch Kindheit, AusBildung, Freizeit).

Was als 'Sputnik-Schock' in die Geschichte des 20. Jahrhunderts eingehen sollte, wird häufig als auslösendes Ereignis für die bildungspolitisch expansive Orientierung der 'westlich' orientierten Industriestaaten in der frühen Zeit des Kalten Krieges beschrieben. Die Tatsache, dass die Sowjetunion in der Raumfahrt anfangs offenbar die 'Nase vorn' hatte und dies zur Überraschung der anderen auch demonstrieren konnte,

⁵² Hobsbawm 2004: 364

⁵³ Engelbrecht 2000: 37

⁵⁴ Demirović 1994, Sablowski 2003

⁵⁵ Zur Geschichte des Begriffs "Wachstum" im 20. Jahrhundert siehe Bossmann 1995.

nährte Befürchtungen in den Staaten des Westens, im internationalen militärischen und wirtschaftlichen Konkurrenzkampf von der UdSSR - aber auch untereinander - über kurz oder lang technologisch und wirtschaftlich überholt zu werden. Als eine Projektionsfläche für diese Ängste diente das Bildungswesen, dessen angebliche relative Rückständigkeit die Konkurrenzfähigkeit eines Staates unterhöhlen würde. Von "Bildungsnotstand" und "Bildungskatastrophe" war die Rede⁵⁶, weitreichende 'offensive' Reformen wurden angedacht und mit dem wesentlich gesteigerten Einsatz öffentlicher finanzieller Mittel auch durchgeführt. Diese Reformen zielten nicht nur auf den Ausbau, sondern durchaus auch auf das Aufbrechen vorhandener Strukturen, die als hinderlich erkannt wurden - sei es aus sozialreformerisch-emanzipatorischen Interessen, sei es aus Interesse an produktionstechnologischer Modernisierung.

Ein erleichterter Zugang zu Bildung (und damit zu besser bezahlten Arbeitsplätzen) für bisher davon Ausgeschlossene sollte die Konkurrenzfähigkeit des Staates im internationalen Kräfteressen stärken.

*"Die frühe Selektion von Frauen, sozial Schwächeren und Minderheiten wurde nun als Risiko gesehen, wichtiges Potenzial für den 'kalten Krieg' zu verlieren."*⁵⁷

Mehr Bildung für mehr Menschen könnte zudem gesellschaftliche Stabilität sichern - "quasi mit einem Schlag und ohne die Grenzen des gesellschaftlichen Systems zu sprengen"⁵⁸. Der fordistische Nachkriegskonsens enthielt das moderne, fortschrittsmotivierte Versprechen bzw. den hoffnungsvollen und selbstbewussten Glauben an einen zumindest moderaten sozialen Aufstieg für alle, an eine kontinuierliche Verbesserung der Lebensbedingungen für jedeN. Eine demokratischere Verteilung von Bildung und sozioökonomischem Wohlstand über fortwährendes Wirtschaftswachstum durch Produktivitätssteigerung wurden miteinander verknüpfte, hegemoniale Vorstellungen. Wirtschaftswachstum verhiess in diesen Jahren deutlich mehr soziale Gerechtigkeit.⁵⁹

"[D]ie Interessen des Kapitals und die Interessen der ihm unterworfenen arbeitenden Klassen schienen weitgehend identisch zu sein. [Es] entwickelte sich ein verbreitetes Bewußtsein vom ungeheuren allgemeinen Reichtum an von Menschen erzeugten Gütern und an menschlichen Kenntnissen und Fertigkeiten. [...] Reichtümer, die nur 'richtig' verteilt zu werden brauchten; die Welt erschien als gestaltbar, das

⁵⁶ Picht 1964

⁵⁷ Erler 2007a: 21

⁵⁸ "[A]uch unter linken Wissenschaftlern wurden solche Thesen vertreten, [allerdings] eher unter dem Aspekt des Entstehens von Konfliktpotentialen." (Gerstenberger 1975: 253) Siehe auch Dvořák 1978: 16, Dvořák 1993: 33.

⁵⁹ Dvořák 1978: 14

individuelle und kollektive 'Schicksal' als zum Besseren hin planbar. [Für] jüngere Arbeiter und Angestellte wurde es zunehmend selbstverständlich, über Lohnforderung hinaus an Veränderungen der gesamten Lebensweise zu denken.

[...] ein massenhaftes Bewußtsein davon, daß ein gutes Leben für alle möglich wäre (in der ersten, wie in der dritten Welt)."⁶⁰

Die Situation der Vollbeschäftigung auch für Jugendliche in den hoch industrialisierten Ländern bot zum ersten Mal "die Perspektive einer dauerhaften, lebenslangen Beschäftigung für alle, die nach Lohnarbeit strebten", und war Voraussetzung für "das Aufbegehren gegen die überkommene Kultur der Bescheidenheit"⁶¹ und "Bewirtschaftung des Mangels"⁶². Hobsbawm beschreibt die historische Phase um die 1960er Jahre als

das "Goldene Zeitalter", in dem "die größte und dramatischste, schnellste und universellste Transformation der Menschheitsgeschichte Eingang in die Reflexionen und das Bewußtsein derer [fand], die sie erlebten".⁶³

Zu den für allgemein erklärten Menschenrechten gehörte seit der Nachkriegszeit auch das "Recht auf Bildung"⁶⁴. Grundlegende Bildung sei unentgeltlich und verpflichtend zur Verfügung zu stellen. Technische und berufliche Fachausbildung sei "allgemein verfügbar" zu machen und Hochschulausbildung "muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen": Das hieß allerdings wieder nicht, dass der Besuch der Hochschulen wie der der Pflichtschulen für alle ohne Unterschied unentgeltlich und gefördert sein solle. Demokratische Forderungen wurden jedoch deutlich erhoben und breit rezipiert wie zum Beispiel Ralf Dahrendorfs Einsatz für ein "Bürgerrecht" auf Bildung als hinreichende Begründung für eine "aktive

⁶⁰ Dvořák 1993: 32, Hervorhebung im Original.

⁶¹ Dvořák 1993: 32.

⁶² Dvořák 1989: 25.

⁶³ Hobsbawm 2004: 364. Hobsbawm zitiert dazu einen der Vordenker neoliberaler Wirtschaftspolitik, Milton Friedman: "In zwanzig Jahren war eine neue Generation aufgewachsen, für die die Geschehnisse der Zwischenkriegszeit - Massenarbeitslosigkeit, Unsicherheit, stabile oder fallende Preise - Geschichte und nicht mehr Teil der Lebenserfahrung waren. Ihre Erwartungen waren den einzigen Erfahrungen angepaßt, die ihre Altersgruppe kannte: Vollbeschäftigung und kontinuierliche Inflation". Friedman, Milton (1968). The Role of Monetary Policy. In: American Economic Review. LVIII. Nr. 1. März. 1-17 [nicht konsultiert], hier: 11, zitiert nach Hobsbawm 2004: 360. Dass die Erwartungen einer Generation von ihren Erfahrungen geprägt sind, dass also ihr historisches Verständnis zuerst ein biographisches ist, ist ein auch für die Analyse unserer Gegenwart nützlicher Gedanke.

⁶⁴ "Artikel 26, 1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen. 2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein." Englisch: "Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit." (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948) Zu den Widersprüchen zwischen Grundrechten, aber nicht garantierten Ansprüchen und fehlenden staatlichen Verpflichtungen siehe Heißl (Hg.) 2009: 412ff.

Bildungspolitik"⁶⁵. Der Zustrom zu Schulen und Universitäten wurde in dieser historischen Phase von staatlichen Programmen weitgehend unterstützt. Der sozio-ökonomische Niedergang des Bauernstandes und der massive Zuwachs an Berufen, die eine mittlere oder höhere Ausbildung voraussetzten, gehörten zu den Auslösern eines neuen, regelrechten Ansturmes auf die traditionellen und standesorientierten Bildungsinstitutionen.⁶⁶

"Wo immer Familien die Wahl und Chance hatten, trieben sie ihre Kinder in die Universitäten. [Die] ungewöhnliche Erweiterung von Hochschulbildungsmöglichkeiten [...] beruhte auf dem Druck der Konsumenten, auf die sozialistische Systeme ja keine Rücksicht zu nehmen brauchten."

"In fast allen demokratischen und egalitären Staaten verständigte man sich darauf, daß Abiturienten ein gewisses Anrecht auf Hochschulausbildung zukomme".

"In den siebziger Jahren hatte sich die Anzahl der Universitäten auf der Welt schließlich mehr als verdoppelt".⁶⁷

Auch in Österreich wurden deutlich expansiv orientierte Maßnahmen im Bildungsbereich getroffen. Dazu gehörten neben dem massiven Ausbau von weiterführenden Bildungseinrichtungen unter anderen die Schulgeldfreiheit an allen öffentlichen Pflichtschulen (1955), ab 1962 auch an allen anderen öffentlichen Schulen, gleichzeitig die Verlängerung der Schulpflicht, dann die Einführung eines öffentlichen Studienbeihilfensystems (1963), Fahrtbeihilfen für SchülerInnen ab 1971 und schließlich 1972 die nahezu kostenlose Bereitstellung von Schulbüchern und die weitgehende Abschaffung der Hochschultaxen.⁶⁸ Und auch in Österreich bestand ein rechtlich garantierter "Anspruch auf Aufnahme" an einer Universität im Prinzip, wenn man im Besitz eines positiven Maturazeugnisses war oder wenn frau ihre Studienberechtigung durch eine entsprechende alternative Prüfung erlangt hatte.⁶⁹

Diese historische Phase der Bildungsexpansion, die nicht in allen Ländern unmittelbar und gleichzeitig stattfand und auch nicht gleichmäßig in Städten wie am Land, an der auch nicht alle Kinder unabhängig von der sozialen Position und materiellen Lage ihrer

⁶⁵ Dahrendorf 1965

⁶⁶ Hobsbawm 2004: 372-380

⁶⁷ Hobsbawm 2004: 374f

⁶⁸ Engelbrecht 1988: 371ff, Melchior 1992: 386. Kreuz / Pohoryles / Rögl betonen, dass die entscheidende "Weichenstellung" schon in den 1950er Jahren unternommen wurde und "von einem Konsens der Bildungspolitiker beider Großparteien getragen" und "der Ursprung dieses Konsenses in normativen Grundorientierungen, und besonders auf seiten der ÖVP in einem regionalen Nachfragedruck zu finden" war. (1992: 3).

⁶⁹ Allgemeines Hochschul-Studiengesetz 1966: II. Abschnitt, hier §4 (2)

Familien Teil hatten⁷⁰, stand auch im Zusammenhang mit dem wirtschaftspolitischen Credo, dass die Zukunft der hoch industrialisierten Staaten (bzw. ihres nationalökonomischen Status) in intensivem Wirtschaftswachstum durch technologischen Fortschritt liege, und diese Zukunft wesentlich auch von einer entsprechenden Qualifikation der Bevölkerung abhinge. Neben dem Versprechen von mehr sozialer Gerechtigkeit durch mehr Bildung für mehr Menschen war diese Annahme, dass anhaltendes Wirtschaftswachstum mit verstärkter AusBildung der Bevölkerung (und also hohen öffentlichen Investitionen in den Bildungsbereich) zusammenhingen, die offizielle Grundlage für die expansiv orientierten Interventionen im Bildungsbereich. Diese diskursive Verknüpfung von Bildung und Nationalökonomie wurde seit den 1970er Jahren weitergeführt, ab einem bestimmten Punkt allerdings änderten sich die "Vorzeichen"⁷¹ dieser behaupteten Korrelation wieder, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

⁷⁰ Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron erregten seit den frühen 1960er Jahren einiges Aufsehen, indem sie darlegten, wie das Schulsystem, das alle gleich behandle, indem es nämlich die unterschiedlichen, habituellen Voraussetzungen ignoriere, gerade das reproduziere, was es auszugleichen vorgibt, nämlich Hierarchie nach Herkunft. Siehe Bourdieu / Passeron 1964 und 1970 bzw. 1971, Erler 2007b. Paul Willis publizierte 1977 seine Studie "Learning to labour. How working class kids get working class jobs" (deutsch: Willis 1979), mit der er herauszufinden versucht hatte, wie die Söhne von ArbeiterInnen "in der Schule auf das Funktionierenmüssen in der Fabrik vorbereitet und gewissermaßen konditioniert werden / sich selbst konditionieren" (Haug / Gschwandtner 2006: 96). Siehe auch Hartmann 2007.

⁷¹ Melchior 1992: 77

Bildungsökonomie: Die Anordnung von Wissen über Bildung

"Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand." (Georg Picht 1964⁷²)

*"Österreich braucht mehr Akademiker! Das ist eine unabdingbare Notwendigkeit".
(Herta Firnberg 1966⁷³)*

*"Riesiger Bedarf an Kopfarbeitern. 1980 fehlen 13.000 Akademiker, Maturanten,
Ingenieure, Lehrer werden gesucht". (Volksblatt, 8. August 1968⁷⁴)*

Die Annahme, dass anhaltendes, intensives Wirtschaftswachstum in den westlichen, industrialisierten Ländern von der AusBildung der Bevölkerung abhinge, förderte seit den 1950er Jahren den organisierten Ausbau systematischer Sammlungen von Wissen über Bildungsprozesse und über ihre mögliche Plan- und Steuerbarkeit. Bildungspolitische Theorie und Praxis wurden wesentlich davon beeinflusst, was die damit Beauftragten über Bildung wussten und wissen wollten. Solches Wissen wurde zunehmend aggregiert und kanalisiert durch den Einsatz statistischer Theorie und Methodik. Ich gehe hier sehr kurz, nur auf die 1950er und 60er Jahre und nur auf ein paar deutschsprachige Vertreter der damals sich formierenden "Bildungsökonomie" ein, weil diese die bildungspolitischen Diskurse zunehmend durchdringen sollte und zum Hintergrund der Abschaffung der Hochschultaxen in Österreich zu Beginn der 1970er Jahre gehörte.⁷⁵

Die Statistik als das Wissen von der Stärke der Staaten

Foucault hat sich im Laufe seiner Auseinandersetzung mit der Entstehung des modernen Staates auf die Statistik bezogen als das "Wissen von der jeweiligen Stärke verschiedener Staaten", "eine Statistik, die nichts mit Wahrscheinlichkeiten zu tun hatte, sondern mit dem staatsbezogenen Wissen".⁷⁶ Es handle sich um einen Komplex neuer Analysemethoden und Wissensarten,

⁷² Picht 1964: 17

⁷³ Stenographisches Protokoll XI. Gesetzgebungsperiode / 1966: 1835 [nicht konsultiert], zitiert nach Melchior 1992: 78

⁷⁴ Zitiert nach Wallinger 1985: 218

⁷⁵ Zur internationalen Debatte jener Zeit siehe beispielsweise Hüfner / Naumann (Hg.) 1969, Kim 1994, De Meulemeester / Diebolt 2005, Sturn / Wohlfahrt 1999 (Hg.): 1-8.

⁷⁶ Foucault 1993b: 175

*"jene Kenntnis vom Staat mit seinen verschiedenen Gegebenheiten, mit seinen verschiedenen Dimensionen, mit den verschiedenen Faktoren seiner Macht, und das ist es, was man als Wissenschaft vom Staat 'Statistik' genannt hat."*⁷⁷

Zu den Faktoren moderner staatlicher Macht gehörten auch die "erworbenen nützlichen Geschicklichkeiten aller Einwohner oder aller Glieder der Gesellschaft", wie Adam Smith 1775 ausführte, also alle Kenntnisse und Fertigkeiten einer Bevölkerung, die als eine Form von staatlichem Kapital "auch gewisse Kosten verursacht, diese Kosten doch mit Gewinn wiedererstattet"⁷⁸.

Dass es bei biopolitischen Fragen der AusBildung der Bevölkerung eines Landes um Taktiken in quasi militärischen Auseinandersetzungen zwischen den in Wettkampf zueinander stehenden Nationalstaaten ginge, wird in den Textdokumenten quer durch die Geschichte seit dem 19. Jahrhundert wiederholt und deutlich artikuliert. Als zum Beispiel 1866 'Preußen' bei Königgrätz 'Österreich schlug', war von einem

*"Sieg der preußischen Schulmeister über die österreichischen Schulmeister"*⁷⁹

die Rede und nach dem Sieg der deutschen Staaten über Frankreich 1970/71 wurden in diesem Kontext Bildungsreformen in den Ländern der Besiegten und in England befördert. Ein jüngeres Beispiel aus einem WIFO-Monatsbericht von 1957:

*"Der internationale Kampf auf den Exportmärkten wird zum großen Teil mit den Waffen der Forschung und Entwicklung geführt".*⁸⁰

Auch in den USA der 1980er Jahre wurden Bildungsdefizite als 'einseitige Abrüstung' und als 'nationales Risiko' im Kalten Krieg verstanden:

*"If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war. As it stands, we have allowed this to happen to ourselves. We have even squandered the gains in student achievement made in the wake of the Sputnik challenge. Moreover, we have dismantled essential support systems which helped make those gains possible. We have, in effect, been committing an act of unthinking, unilateral educational disarmament."*⁸¹

⁷⁷ Foucault 2004a:152

⁷⁸ "Die Erwerbung solcher Geschicklichkeiten kostet durch den Unterhalt des Erwerbenden während der Zeit seiner Erziehung, seines Studiums oder seiner Lehrlingschaft immer einen wirklichen Aufwand, der ein stehendes oder sozusagen in seiner Person realisiertes Kapital ist. Wie diese Talente einen Teil seines eigenen Vermögens ausmachen, so bilden sie gleichfalls einen Teil in dem Vermögen der Gesellschaft, der er angehört. Die höhere Fertigkeit eines Arbeiters läßt sich ebenso ansehen wie eine Maschine oder ein Handwerkszeug, das die Arbeit erleichtert und abkürzt" (Smith 1776 | 1924: 282f).

⁷⁹ Ein entsprechender Artikel erschien unter dem Titel "Die Lehren der jüngsten Kriegsgeschichte" in der Zeitschrift: Das Ausland. Übersicht der neuesten Forschungen auf dem Gebiet der Natur-, Erd- und Völkerkunde. 29/1866: 695 [nicht konsultiert], zitiert nach: Meyer 1976: 11. Siehe auch Trouillet 1991.

⁸⁰ Der technische und naturwissenschaftliche Nachwuchs in Österreich 1957: 3

⁸¹ National Commission on Excellence in Education 1983: ohne Seite

Neben grundlegenden Bildungsreformen - so die Empfehlungen dieses Berichts - seien (einmal mehr) umfassende Datenerhebungen notwendig. Die Regierungen der USA und Frankreichs beauftragten die schon in den 1960er Jahren in diesem Bereich sehr aktiv engagierte OECD, international vergleichende AusBildungsstatistiken zu erstellen. 1992 erschien daraufhin die erste "Bildung auf einen Blick"- Studie der OECD⁸².

Das In-Beziehung-Setzen von staatlicher Macht und AusBildung der Bevölkerung ist keine Erfindung des 20. Jahrhunderts; der entsprechende Diskurs in den 1960er erhielt sein besonderes Gewicht in seinem fordistischen Kontext. Die 1960er Jahre stehen unter anderem für reformorientierte, pädagogische Modelle, die mehr an einer Erziehung zu individueller Freiheit, glücklich machender Kreativität und Demokratie orientiert waren als an disziplinierender Unterordnung und normierender Anpassung. Diese Jahre stehen gleichzeitig für eine gewaltige "Verdatung"⁸³ von Bildungsprozessen, d. h. es wurde - ermöglicht durch die die Statistik revolutionierenden Techniken der elektronischen Datenverarbeitung - Wissen in aggregierter Form über Bildungsprozesse ganzer Bevölkerungen gesammelt, verarbeitet und der Interpretation zugänglich gemacht. Es ist kein Zufall, dass die Psychologie, damals keine völlig neue, aber sich in ihrer Verhaltensorientierung neu formierende Wissenschaft, zur zentralen Hilfswissenschaft von Pädagogik und Soziologie wurde, während diese Disziplinen jeweils die Statistik für sich entdeckten. Psychologie wie Statistik sollten auch für andere Bereiche Methoden liefern, handlungsleitendes Wissen zu generieren, welches Individuen nicht nur dabei helfen sollte, selbst Entscheidungen zu treffen, sondern auch, andere Entscheidungen treffen zu lassen. Die Statistik wurde - par excellence - zu dem, was Link einen "Interspezialdiskurs" nennt. "Spezialdiskurse" wären z. B. einzelne wissenschaftliche Diskurse (z.B. Medizin, Geologie, Germanistik). Interspezialdiskurse sind nach Link Elemente (z.B. Statistik) eines bestimmten Spezialdiskurses (Mathematik), die in mehreren anderen Spezialdiskursen (Pädagogik, Psychologie, Ökonomie usw.) zirkulieren.⁸⁴

Die Fortschritte im Bereich der computergestützten Datenverarbeitung mögen besondere sozialtechnologische Fantasien ausgelöst haben, die eine Vorstellung von

⁸² Englisch: "Education at a glance". Leibfried / Martens 2008: 8f

⁸³ Link 1999: 320ff

⁸⁴ Link 1999: 50f

Wahrscheinlichkeit über die Hochrechnung mit der Statistik als dem Wissen von der Stärke der Staaten enger verknüpften. Jedenfalls waren die Jahre um 1960 eine Zeit, in der aus Daten extrapolierte Prognosen und ihre Herolde einen besonderen Höhenflug erlebten, der nur gebremst schien von der im Verhältnis zur Hochrechnung mühsamen Kleinarbeit⁸⁵ der Datensammlung selbst. Für das Feld der AusBildung relevant wurden etwa die Zahl der 'Lebendgeborenen', der GrundschülerInnen, der FacharbeiterInnen, die Raten des 'Übertritts' von den primären in die sekundären und tertiären Schulstufen, die Art, Zahl und Verteilung der erforderlichen LehrerInnen im Verhältnis zu der Art, Zahl und Verteilung der SchülerInnen, die Verschiebungen in der 'Beschäftigungsstruktur', die Art und die Ausmaße der Bedürfnisse der Wirtschaft nach Arbeitskräften, die Art der Studienwahl und ihre Motive, der 'Schwund' unter den Studierenden, dessen Verlauf und Ursachen, die Zeitspanne der AusBildung, die sozio-ökonomische Lage der Auszubildenden, die Zusammenhänge bei den Bildungsbiographien der Familien, die Verteilung der Einkommen im Längs- und Querschnitt usw. usf. in Beziehung gesetzt und zu Indikatoren aggregiert, die einzelne Phänomene erklären oder künftige Entwicklungen - zumindest einigermaßen - vorhersagen sollten.

Bestimmte Daten über Studierende wurden in sehr beschränktem Ausmaß schon früher erhoben: In der sogenannten "Matrikel" waren seit Jahrhunderten einige wenige Auskünfte über die Studierenden (wie ihre geographische Herkunft oder auch der Beruf des Vaters) verzeichnet⁸⁶, von einer statistischen Daten*verarbeitung* kann man diesbezüglich aber wohl erst mit Bezug auf das 20. Jahrhundert sprechen. Seit Mitte der 1950er erstellt das österreichische statistische Zentralamt eine jährliche Hochschulstatistik. Die OECD förderte in den frühen 1960ern aktiv - mit hohem personellem wie finanziellem Ressourceneinsatz - die Erstellung nationaler Bildungsstatistiken. Bestimmte universitäre Verwaltungsabläufe wie die Inskription wurden nach und nach automatisiert - dadurch wurde es technisch möglich, in einer "Verlaufsstatistik" individuell zuordenbare Daten über längere Zeit mit vergleichsweise geringem Aufwand in Beziehung zu setzen.⁸⁷ Seit den 1970ern

⁸⁵ Siehe beispielhaft den ersten Hochschulbericht von 1969 (HSB 1969: 9ff).

⁸⁶ Vgl. zum Beispiel die Dokumentation der Matrikel der Universität Wien, herausgegeben vom Institut für österreichische Geschichtsforschung (1956). Der Beruf des Vaters wurde an der Wiener Universität seit 1804 erhoben (Firnberg / Otruba 1951: 50f).

⁸⁷ Der VSStÖ protestierte 1967 öffentlich gegen die statistische Erfassung personenbezogener Daten von Studierenden; eine zur gleichen Zeit vom Unterrichtsministerium angekündigte Erhöhung der Studiengebühren wurde zurückgenommen (Nitsch 2004: 143f, Preglau-Hämmerle 1986: 209). Gesetzlich war

werden in Österreich (in Deutschland seit 1951) breit angelegte, gesonderte Erhebungen über die sozio-ökonomische Lage der Studierenden durchgeführt.⁸⁸

Theorie und Methodik der Statistik schaffen eine spezifische Terminologie, eine Sprechweise und einen besonderen Blick auf Wirklichkeit. Die Analyse von statistisch konstruierten Faktoren produziert gleichzeitig eine Wirklichkeit dieses Blicks, sie spricht einer Wirklichkeit zu. Statistik ist nicht nur potentiell performativ⁸⁹, sie ist es umso mehr, je öffentlicher, also kollektiver sie wird, das heißt, je mehr das durch sie generierte Wissen in die Objekte dieses Wissens selbst, also in die Menschen und die Bevölkerung, über die gewusst wird, hineinverlagert wird, insofern das Wissen über sie zu ihrem Wissen von sich wird.⁹⁰

Bildungsökonomie als wissenschaftliche Leitdisziplin der Bildungsexpansion

Als Statistiker im Statistischen Reichsamt in Berlin hatte auch Friedrich Edding angefangen, bevor er als international renommierter Bildungsökonom nach dem Zweiten Weltkrieg Karriere machte.⁹¹ "Die Qualität des Nachwuchses" wurde für Edding "bestimmender Faktor unseres künftigen Leistungsniveaus"⁹². Und es handle sich ganz grundsätzlich "bei Fragen des geistigen Lebens letztlich um Fragen der

das zuständige Bundesministerium mit dem AHStG 1966 dazu verpflichtet worden, Prognosen über die für kommende Jahre zu erwartende Anzahl von Studierenden zu erstellen, welche die Grundlage für den Ausbau der universitären Einrichtungen und die Personalplanung bilden sollten. Vgl. HSB 1969: 9ff. Zur erhobenen Verlaufsstatistik siehe HSB 1969: 251, HSB 1972 / Band 1: 80ff, Dell'mour / Landler 2000: 24f.

⁸⁸ Das für die deutsche "Sozialerhebung" mittlerweile zuständige Hochschul-Informationssystem (HIS) erarbeitet seit einigen Jahren nun auch Datenbanken über Studierende in den anderen europäischen Staaten ("Eurostudent"). Für Deutschland weiters relevant ist der durch die AG Hochschulforschung seit 1982 erstellte "Studierendensurvey". "Eurydice" nennt sich eine EU-Plattform für Daten über das Bildungswesen im allgemeinen. Als Datenbank von publizierten Studien zu AusBildungsthemen zu erwähnen sind vor allem die Webseiten von OECD mit ihrem INES-Projekt (International Network for Educational Statistics), Weltbank und UNESCO. Die aktuelleren "Sozialerhebungen" sind online leicht zu finden. Da sich die Internet-Adressen zum Teil aber sehr schnell mit der jeweiligen ministeriellen Ressortaufteilung und -umbenennung ändern, werden sie hier nicht angeführt. Für historisch Interessierte bietet ein Besuch der einschlägigen Bibliotheken, derzeit jedenfalls noch, mehr Ein- und Überblick. Für Österreich siehe auch das 2002 erlassene Bildungsdokumentationsgesetz (Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen 2002).

⁸⁹ Performativität als "that aspect of discourse that has the capacity to produce what it names" [Butler, Judith (1994). Gender as Performance: Interview. In: Radical Philosophy, 67. 32-39, hier 33 (nicht konsultiert), zitiert nach Sayer 2000: 96]

⁹⁰ Dazu mehr im Abschnitt "Diskurs und Wirklichkeit" sowie in "Beratung als Wahrheitsritual".

⁹¹ Edding dissertierte 1934 über den "Ursprung des Demokratismus in Deutschland". Seine Arbeit im Statistischen Reichsamt beschrieb er als "anonyme, überwiegend praktischen Bedürfnissen dienende Tätigkeit" (Edding 1963: 8). 1964 übernahm er den auf ihn zugeschnittenen, neu eingerichteten Lehrstuhl für "Ökonomie des Bildungswesens" in Deutschland (Becker 1969: 10, 14).

⁹² Edding 1963: 13ff (ursprünglich 1953)

nationalen Selbstbehauptung"⁹³. Ähnlich, aber pointierter warnte Georg Picht 1964 in Deutschland öffentlichkeitswirksam vor einer drohenden "Bildungskatastrophe":

*"Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können."*⁹⁴

*"EDDING hat die apokalyptische Sprache von PICT gescheut, aber er hat anerkannt, daß die PICTsche Interpretation der Zahlen, die aus OECD- oder EDDINGs Arbeiten stammten, seiner Betrachtungsweise eine zusätzliche politische Dimension verliehen haben."*⁹⁵

Picht forderte unumwunden einen bildungspolitischen "Planungsapparat", der im Wissenschaftsministerium errichtet werden und dessen Arbeit sich auf zusammenlaufenden Informationen aus den verschiedensten Ministerien stützen müsse. Für die "Nachwuchsplanung" brauche man "neben Schulexperten vor allem Nationalökonomern, Soziologen, Statistiker und Verwaltungsjuristen" und darüber einen "wissenschaftlichen Beirat", der dafür zu sorgen hätte, dass "methodisch richtig" gearbeitet werde.⁹⁶

Das systematische Sammeln und Organisieren von Wissen über Bildungsprozesse, vor allem aber das Wissen über Bildung in ihrem Verhältnis zur Ökonomie (als statistischer Faktor des Vermögens eines Nationalstaates im internationalen Wettbewerb) wurde in den 1950er und 60er Jahren theoretisch begründet als "Bildungsökonomie" zur wissenschaftlichen Leitdisziplin jener, die bildungspolitisch für Expansion argumentierten, weil sie darin eine zentrale Voraussetzung für eine weiterhin prosperierende, kapitalistische Wirtschaft sahen. Bildungsökonomie, wie sie von Edding definiert wurde, befasste sich weitreichend

*"mit den organisierten Lehr- und Lernprozessen in all ihren Lebensbezügen; das heißt, nicht nur mit ihren Finanzen, sondern auch mit ihrer Effizienz; nicht nur mit der speziellen Berufsausbildung, sondern mit der Entwicklung des gesamten Bildungspotentials; nicht nur mit den betriebswirtschaftlichen Problemen der Schulen, sondern mit der Gesamtwirkung der Bildungsarbeit auf den wirtschaftlichen Wohlstand; nicht nur mit dem, was bisher war, sondern auch mit dem, was in der Zukunft zu erwarten ist oder was sein sollte."*⁹⁷

Mit wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Methoden wurde versucht, empirisch zu untermauern, was diskursiv ein Gravitationsfeld und die Vorstellung einer

⁹³ Edding 1965: 15

⁹⁴ Picht 1964: 16

⁹⁵ Becker 1969: 12, Hervorhebung im Original

⁹⁶ Picht 1964: 60ff. Er hielt es für notwendig, Landwirtschafts-, Verteidigungs-, Entwicklungshilfe-, Wirtschafts- und Außenministerium für diese Aufgabe zusammenarbeiten zu lassen. Zur Vorstellung eines planenden "Apparates" siehe auch Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand 1966: 13, 70f

⁹⁷ Edding, Friedrich (1962). Handelsblatt. 24./25.8.1962: 15 [nicht konsultiert]. Zitiert nach Edding 1963: 7f

unmittelbaren Dynamik zwischen Bildung und Ökonomie herstellte. Zentrale Elemente bildungsökonomischer Argumentation waren:

- Wirtschaftswachstum sei - zumindest zu einem Teil - ursächlich mit Bildung verknüpft, d.h. Produktivitätsgewinne seien z. T. durch das quantitative und qualitative AusBildungsniveau der Bevölkerung einer Nationalökonomie erklärbar. Also bewirkten Investitionen in eine höhere Qualifikation der Arbeitskräfte (also in "Humankapital") eine höhere individuelle Produktivität. Durch diese würden die individuellen Löhne steigen und das Wirtschaftswachstum im Gesamten.

- Bildung stehe nicht nur in Wechselwirkung mit der Nationalökonomie, sondern müsse selbst ökonomischen Gesetzen gehorchen, und damit könne und müsse auf Bildungsprozesse prinzipiell auch ökonomisch eingewirkt werden, ausdrücklich nicht nur, indem notwendige Strukturen finanziell ermöglicht würden - wie der Bau von Schulen und die Bezahlung von LehrerInnen -, sondern auch und gerade durch die Ausrichtung an Kategorien der Effizienz, die ein bestimmtes Verhältnis von messbaren Kosten und Nutzen herstelle, aber auch die richtige Art und Menge differenziert qualifizierter Arbeitskräfte im ökonomischen System 'allokativ effizient' verteile. Gesetze von Angebot und Nachfrage würden auch für den Bildungsbereich gelten und das Verhältnis von Kosten und Nutzen regulieren: So seien Staat und HochSchulen die AnbieterInnen von Bildung. NachfragerInnen wären alle SchülerInnen, Studierenden und ihre Eltern. Am Arbeitsmarkt würden sich die Ausgebildeten dann in AnbieterInnen verwandeln, deren Humankapital von den ArbeitgeberInnen nachgefragt würde. Das kann prinzipiell so interpretiert werden, dass die Bedürfnisse der Auszubildenden das Maß der Finanzierung bilden (also etwa: Ausbau von Universitäten, solange die Nachfrage nach universitärer Bildung steigt, gleichviel worin diese Nachfrage besteht), aber eben auch so, dass sich das Angebot an AusBildung nach dem zu richten habe, was am Ende des Bildungsprozesses herauskommen solle (soundsoviele GenetikerInnen, soundsoviele EthikerInnen usw.).

98

- Die Entwicklung der Bildungspotentiale der Bevölkerung in ein wertvolles Reservoir von einsetzbaren Humankapitalien könne vorhergesagt und geplant, also über die Zeit gesteuert werden. Man könne also heute in etwa sagen, wie viele GenetikerInnen und

⁹⁸ So stand es noch im Hochschulkonzept der SPÖ von 1969, dass "das Ausmaß der Bildungseinrichtungen langfristig der Summe der subjektiven Nachfrage (Bildungsinteressierte) anzupassen [ist], auch - und gerade - wenn diese über den momentanen 'objektiven' Bedarf der Wirtschaft hinausgehen sollte" (zitiert nach Pils 1981: 78f). Zu den beiden bildungsökonomischen Ansätzen "manpower forecast" versus "social demand" siehe Kim 1994: 52ff.

EthikerInnen es morgen brauche und dementsprechende Maßnahmen setzen, damit diese dann auch rechtzeitig zur Verfügung stünden. Man könne und solle mit dem Wissen um die gegenwärtigen Bedingungen Vorhersagen treffen über künftige Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, gekoppelt an den für diese Zukunft anzunehmenden Stand der technologischen Entwicklung und Produktionsweise.

- Dafür müsse und könne solches Wissen um die gegenwärtigen Bedingungen systematisch gesammelt werden. Dadurch würde es möglich, die künftigen Entwicklungen wissenschaftlich zu prognostizieren und auf sie planend einzuwirken.

Wesentlich ist, dass die Bildungsökonomie eine bestimmte Perspektive auf Bildung eröffnete und einen Diskurs bestimmte, mit dem in ökonomischen Begriffen über Bildung gewusst, gedacht und gesprochen werden sollte und nicht in anderen. Gleichzeitig arbeiteten sich marxistische Theoretiker an den ökonomistischen Diskursen des "Spätkapitalismus" ab, zu dessen "Dimensionen staatlichen Wirkens" sie zentral die "Verbesserung der Verwertungsbedingungen des Kapitals" zählten, welche unter anderem über eine "Steigerung der Produktivkraft menschlicher Arbeit" durch Qualifikation erreicht werden sollte.⁹⁹

Die OECD und vor ihr der Europäische Wirtschaftsrat (OEEC) spielten seit den 1950er Jahren eine zentrale Rolle bei der Institutionalisierung der Bildungsökonomie und Bildungsplanung in den industrialisierten Ländern. Das hauptsächliche Interesse lag darin, "den zu erwartenden Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften zu vermeiden"; seit 1958 befasste sich eine Unterabteilung der OEEC mit Problemen des "naturwissenschaftlichen und technischen Personals"¹⁰⁰. Die OECD hielt 1961 "ihre erste wichtige politische Konferenz" am Washingtoner Brookings Institute unter dem Titel "Economic Growth and Investment in Education" ab.¹⁰¹ Der von der OECD vertretene Humankapitalansatz war im Grunde ein makroökonomischer, die Politikempfehlungen, die die OECD ihren Mitgliedsstaaten erteilte, zielten auf nationalökonomische Steuerung des AusBildungswesens in ebensolchem Interesse. Mikroökonomische Aspekte - was heute diskursiv besonders betont als das gilt, was

⁹⁹ Mit Bezug auf Habermas: Melchior 1992: 44, 71

¹⁰⁰ Kim 1994: 35, 20. Siehe auch Der technische und naturwissenschaftliche Nachwuchs in Österreich 1957: 6 und Edding 1963: 7. Für nicht oder weniger industrialisierte Länder übernahm die UNESCO eine ähnliche Rolle im Vorantreiben einer 'nachholenden Entwicklung' im AusBildungsbereich.

¹⁰¹ Kim 1994: 36. Friedrich Edding berichtete als Teilnehmer über diese Konferenz (1963: 162ff). Als Konferenzdokumente: OECD ²1965 sowie Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand 1966

eine Einzelne von ihrer Ausbildung an künftigen Erträgen erwarten kann (und soll) - waren in der bildungsökonomischen Perspektive der 1960er zwar integriert, aber untergeordnet oder sie wurden überhaupt nur als betriebswirtschaftliche "Kleinplanung" in "Einzelbereichen"¹⁰² definiert.

In verschiedenen Ländern wurden Bildungs- und Wissenschaftsräte berufen, die auf der Grundlage bildungsökonomischer Forschung Empfehlungen an ihre Regierungen abgeben sollten. 1963 erschien in Großbritannien ein Kommissionsbericht ("Robbins Report"¹⁰³), der den massiven und unmittelbaren Ausbau universitärer Bildung für unumgänglich hielt. Im gleichen Jahr wurde die "Arbeitsgemeinschaft für Bildungsökonomie und Bildungsplanung" der OECD gegründet ("EIP - Educational Investment and Planning Programme").¹⁰⁴

Ende der 1950er Jahre wurde auch in Österreich damit begonnen, große Mengen von Daten über Bildungsprozesse und die mögliche Wechselwirkung zwischen Bildung und Wirtschaft zu erheben. Es wurden Prognosen erstellt über die Zahl der zu erwartenden SchülerInnen, StudentInnen und AkademikerInnen, Prognosen auch darüber, wieviele AkademikerInnen in 10 oder auch 20 Jahren benötigt würden und welcher Art diese dann wären. Daraus wurde ein künftiger Mangel an AkademikerInnen auch für Österreich berechnet, der auf eine Bedrohung der wirtschaftlichen Entwicklung hinauslaufe.

1957 veröffentlichte Josef Steindl für das Wirtschaftsforschungsinstitut eine Studie, die eine verstärkte Ausbildung von technischen und naturwissenschaftlichen Fachkräften für notwendig erklärte:

¹⁰² Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand 1966: 14

¹⁰³ Committee on Higher Education (1963). Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963. London: H.M.S.O. [nicht konsultiert]

¹⁰⁴ "Die OECD bot zu Beginn der 60er Jahre der Bildungsökonomie privilegierte Arbeitsmöglichkeiten und Startchancen." (Weiß 2000: 10) Siehe auch Pils 1981: 37f, Melchior 1992: 80, 172. "Dabei ging es stets auch darum, staatliche Bildungspolitik zu beeinflussen [...] und eine Steigerung der staatlichen Bildungsausgaben zu erreichen" (Dvořák 1978: 12, siehe auch OECD ²1965: 5). Die OECD nimmt weiterhin Einfluss auf staatliche Bildungspolitiken, indem sie etwa mittels Publizieren der Ergebnisse ihrer PISA-Studien regelmäßig öffentliche Diskussionen über das Bildungssystem anregt. Das öffentliche Schulsystem in Österreich etwa wird von der OECD bei jeder Aktualisierung der Daten von Neuem wegen seiner hohen, biographisch *zu früh* wirkenden sozialen Selektivität kritisiert (nicht wegen der Selektion grundsätzlich). Diese zu frühe Selektion behindere nach wie vor das Fördern und Ausschöpfen sogenannter Begabungsreserven. Es war eines der frühen Ergebnisse bildungsökonomischer Forschung, dass egalitaristische Schulsysteme in Form von 'Gesamtschulen' nationalökonomisch 'effizienter' sind als elitäre. Die OECD ist heute "einer der größten Verlage für Wirtschaftswissenschaft und Policy-Studien, 250 Studien erscheinen dort jedes Jahr" (Leibfried / Martens 2008: 6).

"[...] gehört es doch zur normalen wirtschaftlichen Entwicklung, daß der Bedarf an akademisch qualifiziertem Personal ständig zunimmt."

"1. Es sind mehr Maturanten nötig.

2. Mehr von den Maturanten müßten weiterstudieren, und zwar rascher als jetzt.

3. Mehr Studenten müßten Naturwissenschaften oder Technik wählen.

4. Das Verhältnis der Graduierten zu den Studienanfängern müßte verbessert werden.

5. Der Prozentsatz an Graduierten, der in Österreich bleibt, müßte vergrößert werden."

"[Nur wenn genügend in dieser Hinsicht unternommen wird,] wird Österreich den Anschluß an den technischen Fortschritt und die internationale Forschungsarbeit nicht verlieren."¹⁰⁵

Eine Reihe zentraler bildungsökonomischer Probleme wird hier angesprochen: Als theoretische Voraussetzung wird angenommen, das die kapitalistische Wirtschaftsentwicklung einen historisch permanent wachsenden, quantitativen und qualitativen Bedarf an vor allem naturwissenschaftlich und technologisch ausgebildeten Arbeitskräften habe. Die Studienberechtigten "müßten" entsprechend der ökonomischen Notwendigkeit dazu gebracht werden, vermehrt die passenden Studien zu "wählen". Das "Verhältnis der Graduierten zu den Studienanfängern" ist speziell und erst für StatistikerInnen ein größeres Problem: Die historisch seit jeher hohe Zahl an StudentInnen, die ihr Studium ohne offiziellen Abschluss beenden, ist nur negativ erfassbar: Die so genannten 'Drop-outs' erscheinen statistisch erst mit ihrem Verschwinden. Was sie bis zu ihrem Ausscheiden tatsächlich gelernt haben, ist schwer quantifizierbar und damit statistisch nicht problemlos verwertbar. Einen noch größeren volkswirtschaftlichen Verlust stellte der auch nach der faschistischen Vertreibung und Ermordung österreichischer 'Intelligenz' fortdauernde 'brain drain', die Abwanderung gut Ausgebildeter ins Ausland, dar. (Auch Edding hatte sich seit der unmittelbaren Nachkriegszeit eingehend mit den 'Zu- und Abflüssen' von geistigem Menschenmaterial befasst.¹⁰⁶)

¹⁰⁵ Der technische und naturwissenschaftliche Nachwuchs in Österreich 1957: 5, 11, 15

¹⁰⁶ Zu einer ökonomischen Analyse von Bildung habe Edding seine Forschung über "internationale Entwicklungen von Bevölkerung und Arbeitsmarkt" in der Nachkriegszeit inspiriert: "Dabei stieß ich zunächst auf das große Problem der Eingliederung von Vertriebenen und Flüchtlingen und weiterhin auf die ökonomischen Voraussetzungen und Folgen von Wanderungen im allgemeinen. Der Gedanke, diese Wanderungen mit den Kapitalbewegungen im traditionellen Sinne zu vergleichen, lag nahe. Den Menschen als Träger geistigen Vermögens und als eigentlichen Motor der Wirtschaftsentwicklung zu betrachten, drängte sich mir mehr auf als den Kollegen" (Edding 1963: 8, siehe auch 50). Eine entsprechende Studie publizierte Edding Anfang der 1950er unter dem Titel "Die Flüchtlinge als Belastung und Antrieb der westdeutschen Wirtschaft".

Josef Steindl - ein sozialdemokratischer Ökonom aus Österreich - war vor und nach seiner Zeit im Exil in Italien und Großbritannien von 1938 bis 1950 am Wiener Institut für Konjunkturforschung, das nach dem Krieg als Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung wiedererrichtet wurde, tätig. Am Statistikinstitut der Oxforder Universität, wo er ab 1940 gearbeitet hatte, war er besonders von Michael Kalecki und Keynes' Theorie beeinflusst worden. Zurück in Wien erstellte er für das WIFO empirische, an Politikberatung orientierte Studien, in denen er sich besonders mit Fragen der technologischen Entwicklung und des Wirtschaftswachstums in ihrer Abhängigkeit von AusBildung und 'Humankapital' auseinandersetzte.¹⁰⁷ Steindls Arbeiten, unterstützt durch die OECD, waren einer der Hebel der "Kritik von außen"¹⁰⁸ am österreichischen ständisch-konservativen AusBildungssystem. Hervorzuheben ist hier, dass ein an grundlegenden Sozialreformen und einem offenerem AusBildungssystem orientierter sozialdemokratischer Wissenschaftler¹⁰⁹ auf gleiche Weise nationalökonomisch argumentierte wie manche Vertreter reiner Kapitalinteressen, als ginge es darum, "[d]ie Herrschenden zu ihrer eigenen Vernunft [zu] bringen"¹¹⁰. Kapitalistische Modernisierung ließ sich ohne emanzipatorische Sozialreformen nicht durchsetzen - solche Sozialreformen ohne solche Modernisierung auch nicht.

1959 kritisierte auch die österreichische Industriellenvereinigung die "Vernachlässigung" von Bildungsfragen.¹¹¹ 1963 schloss die österreichische Bundesregierung mit der OECD ein Abkommen über das Verfassen einer "Musterstudie über den langfristigen Bedarf an Ausbildungseinrichtungen in Österreich"¹¹², die in Zusammenarbeit von Unterrichtsministerium, Institut für Wirtschaftsforschung und der OECD in den darauf folgenden Jahren verwirklicht

¹⁰⁷ Zudem publizierte Steindl eine Reihe von international rezipierten theoretischeren Arbeiten in Großbritannien, den USA und Italien (Rothschild 1994: 132, 135f). "Vor allem in der Bildungs- und Technologiepolitik beklagte Steindl den Mangel an Planung in Österreich. Er pflegte zu sagen, dass die Österreicher nicht für die Zukunft planen, sondern hoffnungs- und vertrauensvoll in die Vergangenheit blicken. An der Neuen Linken kritisierte Steindl Ende der sechziger Jahre ihre Technologiefeindlichkeit" (Guger / Marterbauer / Walterskirchen 2006: 25).

¹⁰⁸ König / Kreisky 2007: 117

¹⁰⁹ Für diesen Hinweis danke ich Eva Kreisky.

¹¹⁰ Resch 2005: 37

¹¹¹ Lassnig 1985: 235

¹¹² Bundesministerium für Unterricht (Hg.) (o.J.) [1967]: 11. Josef Steindl, der die WIFO-Studie durchgeführt hatte, berichtete später in einem Interview von der Überzeugungsarbeit der OECD in Richtung Expansion; die OECD bezahlte auch die Hälfte der Kosten der Studie (Kreutz / Pohoryles / Rögl 1992: 37). Siehe auch Steindl 1967: 5.

wurde. 1964 wurde der österreichische "Rat für Hochschulfragen" berufen¹¹³, 1970 ein eigenes Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung eingerichtet¹¹⁴.

1966 hielt die "Arbeitsgemeinschaft für Bildungsökonomie und Bildungsplanung" der OECD in Wien ihre zehnte Tagung ab, auf der die erste groß angelegte, bildungsökonomische Studie für Österreich vorgestellt wurde: Veröffentlicht wurde sie unter dem Titel "Bildungsplanung in Österreich. Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965 bis 1975"¹¹⁵; enthalten sind auch Stellungnahmen der sozialpartnerschaftlich organisierten Arbeitgeber- und ArbeitnehmerInnenverbände, besonders ausführlich jene der Industriellenorganisationen. In dieser Studie wurde die Rückständigkeit der österreichischen Produktionsmethoden, wo Rationalisierung durch Automation zu zögerlich Eingang finde, als besondere Herausforderung hervorgehoben, die Österreich anzunehmen hätte und dass "[a]lle diese Veränderungen im wirtschaftlichen Bereich [...] mit dem Schul- und Bildungswesen, dem in diesem Zusammenhang die Ausbildung der benötigten Arbeitskräfte zufällt, untrennbar und eng verflochten" seien¹¹⁶.

Die mit der Studie Beauftragten "schufen in ihren Arbeiten Grundlagen einer vergleichenden Erziehungsforschung, die internationale Beachtung fanden. Erstmals wurden computerunterstützte Bedarfsprognosen, In-put-out-put Relationen der Bildungspolitik, internationale quantitative Vergleiche in systematisierter Form innerministeriell aufbereitet"

und der zuständige Bundesminister präsentierte die Studie im Fernsehen.¹¹⁷

Der bildungsökonomischen Methodik kritisch gegenüber standen besonders einige Industriellenvertreter und ArbeitgeberInnenverbände. Aus ihren skeptischen

¹¹³ Dieser Rat leistete die Vorarbeit zum AHStG 1966 (Melchior 1992: 172, 374ff, Engelbrecht 2000: 36f). Es gab eine parallele Entwicklung in der BRD mit dem "Wissenschaftsrat", der 1966 ähnliche Vorschläge zur Studienreform vorbrachte, wie sie im AHStG für Österreich standen, wobei die Orientierung an mehr ökonomischer Effizienz unverhüllt als in Österreich diskutiert wurde. "Der Entwurf enthielt sehr restriktive Bestimmungen (Studienzeit, Fachwechselbegrenzung, Zulassungsbeschränkungen), die in Österreich nicht enthalten waren" (Melchior 1992: 376f), dafür wurde mit dem AHStG die zu absolvierende Stundenzahl eines Studiums bedeutend erhöht, und es wurde eine Trennung zwischen Diplom- und Doktoratsstudien eingeführt, die ein berufsvorbildendes 'Schnellstudium' von einer spezifischer wissenschaftlichen Ausbildung zu unterscheiden versuchte (Pils 1981: 45ff). Seit dem Hochschulorganisationsgesetz von 1955 gab es in Österreich auch einen "Akademischen Rat", der seit dem Universitätsorganisationsgesetz 1975 sozialpartnerschaftlich und gruppenuniversitär besetzt wurde (Melchior 1992: 87, Pils 1981: 65f).

¹¹⁴ Melchior 1992: 141. Ein Ministerium für Cultus und Unterricht gab es seit 1848, dessen Vorläuferin war die Studienhofkommission, die 1760 als zentrales "Aufsichts- und Lenkungsorgan" erstmals bestellt wurde (Engelbrecht 2000: 14, 18f, 40).

¹¹⁵ Bundesministerium für Unterricht (Hg.) (o.J.) [1967]

¹¹⁶ Bundesministerium für Unterricht (Hg.) (o.J.) [1967]: 9

¹¹⁷ Kreutz / Pohoryles / Rögl 1992: 37

Einwänden sprach auch ihr Unwillen, die mit der in der Studie geforderten Bildungsexpansion zusammenhängenden finanziellen Kosten mit zu tragen.¹¹⁸

Kreuz, Pohoryles und Rögl bezeichnen 1957 als den Wendepunkt in Richtung Bildungsexpansion und in der von Josef Steindl unternommenen WIFO-Studie einen wichtigen Auslöser.¹¹⁹ Gleichzeitig sehen sie im "Nachfragedruck der Bevölkerung" den "vielleicht entscheidenden Faktor für die einsetzende Bildungsexpansion" von Seiten der sogenannten "neuen Mittelschichten".¹²⁰

Dass auch die österreichische Regierung auf die bildungspolitische Expansionsorientierung einschwenkte, indem die damals im Hochschulbereich "dominante" ÖVP mit "einer ca. 1963/64 vollzogenen, programmatisch wie personell bekräftigten 'technokratischen Wende'"¹²¹ begann, Bedarfsprognosen regelmäßig erstellen zu lassen und Bildungsplanung zu betreiben, hatte - zusammenfassend - über Österreich weit hinausreichende Gründe: Die internationale Debatte ging in diese Richtung - artikuliert in den ambivalenten Forderungen auf Seiten der Kapitalinteressen und durch die entsprechende Verwissenschaftlichung wie auch in dem demokratischen Drängen auf Teilnahme am sozioökonomischen und geistigen Reichtum der Gesellschaft.

Die grundlegenden bildungsökonomischen Annahmen wurden im Lauf der Zeit selbst von BildungsökonomInnen regelmäßig in Frage gestellt, aber immer wieder auch bekräftigt. Sind sie nicht falsch, so sind sie jedenfalls bis heute umstritten.

*"Das grundsätzliche Problem einer operationalen Definition von Effizienz und Produktivität besteht darin, das oder die Ziele von Bildungsprozessen zu definieren, ohne die Output-Maße - und damit deren Bezug auf Input-Maße - nicht entwickelt werden können."*¹²²

Je nachdem, wie und welche Ziele von Bildung definiert werden, lassen sich eine bestimmte Sichtweise und damit politische Forderungen aufstellen, andere damit im gleichen Zug entthematisieren und verhindern. In den 1960er Jahren glaubten nicht wenige daran, dass sich ein bestimmter 'Bedarf der Wirtschaft' mit der Entwicklung dafür geeigneter Methoden relativ präzise bestimmen ließe und sich die

¹¹⁸ Kreuz / Pohoryles / Rögl 1992: 38, 58ff. Bundesministerium für Unterricht (Hg.) (o.J.) [1967]: 449f, 465ff

¹¹⁹ Kreuz / Pohoryles / Rögl 1992: 17, 37

¹²⁰ Kreuz / Pohoryles / Rögl 1992: 19, Melchior 1992: 247f

¹²¹ Urban 1981: 241. Urban meint auch, die expansive Hochschulreformpolitik jener Zeit habe "aller entgegenstehenden empirischen Evidenz zum Trotz" eine "kollektive Illusion" gewahrt, "der Staat besäße tatsächlich eine Generalkompetenz zur Regelung gesellschaftlicher Zustände" (Urban 1981: 243). Beiden großen Parteien sei damals eine starke naturwissenschaftlich-experimentelle Wissenschaftsgläubigkeit gemeinsam gewesen (Engelbrecht 1988: 357).

¹²² Hüfner / Naumann 1969: 25

anschließenden Strategien nicht in Losungen der Art: 'Technikerinnen statt Philosophen!' oder in der vagen Forderung nach einer erhöhten 'AkademikerInnenquote' erschöpfen würden. Die methodischen Schwierigkeiten ergaben sich aber schon aus dem Ansatz der theoretisch-statistischen Abstraktionen. Es blieb auch unter NationalökonomInnen bis heute mehr oder weniger umstritten, was genau die Ziele und Inhalte von AusBildung sein sollten, deren Ergebnisse im Produktionsprozess sich am effizientesten verwerten ließen. Die Standpunkte gehen von einer produktionsnahen, hochspezialisierten AusBildung bis zu einer möglichst generellen AusBildung, die weniger schnell ihren 'Wert' verliert, aber auch im Sinne einer allgemeinen Anpassungsfähigkeit (heute: einer dauerhaften 'Beschäftigungsfähigkeit' - 'employability') auseinander.

*"Bildungsexpansion und Bedarfsplanung erschienen in den Anfängen der Bildungsökonomie [...] als fast identische Vorgänge. Erst im Laufe der Jahre wurde deutlich, daß ein technokratischer Bedarfsansatz und eine demokratisch begründete Bildungsexpansion fast notwendig in Widerspruch geraten mußten."*¹²³

Die historischen Gründe für die massive Ausweitung des Bildungssystems im dritten Viertel des 20. Jahrhunderts standen also weder in einer rein demokratischen noch rein kapitalistischen Logik. Der vermutete künftige Bedarf an auf bestimmte Weise qualifizierten Arbeitskräften für die kapitalistische Produktion einerseits und die verbreiteten Vorstellungen von persönlicher Emanzipation von überkommenen Abhängigkeiten auch über sozialen Aufstieg mittels aufklärerisch-rationaler Bildung formten das Konglomerat aus bestimmten Informationen, Interpretationen und Kräfteverhältnissen, innerhalb dessen eine Zeitlang zum einen tatsächlich, zum andern nur scheinbar am selben Strang gezogen wurde.

¹²³ Becker 1969: 13

Konsens ohne Konsens: Schneller Bruch mit langem Abschied

"Doch das Ausmaß des Andrangs auf die Studienplätze ging weit über das hinaus, was die rationale Planung im Auge hatte." (Eric Hobsbawm¹²⁴)

"Um 1970 schon hat man im Ministerium große Angst vor einer Expansion der Hochschulen gehabt". (Josef Steindl¹²⁵)

"Schließlich wird mit dem Hochschul-Taxengesetz ein Schlußstein, zumindest ein vorläufiger Schlußstein zum Gebäude eines kostenlosen Bildungssystems gesetzt, das in Österreich nunmehr von der Volksschule über die Pflichtschule, über die Obermittelschule bis zur Universität reicht." (Heinz Fischer¹²⁶)

Nebenbei die Abschaffung der Hochschultaxen 1972

Der Besuch öffentlicher Pflichtschulen war in Österreich seit 1955 wieder unentgeltlich, ab 1962 musste dann in keiner öffentlichen Schule mehr Schulgeld bezahlt werden.¹²⁷ Ende 1970 beauftragte der Nationalrat die zuständige Bundesministerin mit der Erstellung einer Regierungsvorlage zur Abschaffung der Hochschultaxen¹²⁸ "zumindest für österreichische Studierende" und zwar aus "grundsätzlichen bildungspolitischen Erwägungen" und wegen des hohen bürokratischen Aufwandes bei ihrer Einhebung. Die Art der Einhebung und zweckgebundenen Aufteilung der Taxen war keine Praxis, die mit der "Einführung moderner bürotechnischer Methoden" kompatibel gewesen wäre und Hochschulverwaltung wie StudienvertreterInnen forderten seit längerem eine Pauschalierung und Angleichung der Kosten für die verschiedenen Studienrichtungen.¹²⁹ Der Anteil der Einnahmen aus den Hochschul-Taxen am gesamten Hochschulbudget war relativ gering und seit 1953 von rund 10% auf knapp 6% Anfang der 1970er Jahre gesunken, auch weil die Taxen in diesem Zeitraum nicht erhöht worden waren. (Dem entspricht ziemlich genau der Anteil von 5,8 % an den gesamten Bundesausgaben für die österreichischen Universitäten - ohne Fachhochschulen, ohne Förderungen -, der 2003 über "Studienbeiträge" eingenommen wurde.¹³⁰) Außerdem - dies wird als weiterer Grund für die Abschaffung angeführt -

¹²⁴ Hobsbawm 2004: 374

¹²⁵ Steindl rückblickend in einem Interview. Kreutz / Pohoryles / Rögl 1992: 46

¹²⁶ Stenographisches Protokoll 15.2.1972: 1824

¹²⁷ Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz 1955. Schulorganisationsgesetz 1962.

¹²⁸ Stenographisches Protokoll 19.12.1970: 2490ff

¹²⁹ 137 der Beilagen: 5f. Im Durchschnitt zahlte einE StudentIn pro Studienjahr damals ca. 730 Schilling (Ebenda: 10). Siehe auch Engelbrecht 1988: 372.

¹³⁰ Eigene Berechnung nach den Daten im Universitätsbericht 2005 (UB 2005 / Band 2: 45-62)

waren die Bestimmungen über den Erlass der Gebühren aus sozialen Gründen an ebenjenes Gesetz aus dem Jahr 1953 gebunden; die Bestimmungen zur sozialen Bedürftigkeit hätten aber den Entwicklungen des allgemeinen Lohn- und Preisniveaus angepasst werden müssen, wenn nicht der Kreis der Berechtigten unerwünschterweise stark verengt werden sollte.

"Vor die Alternative gestellt, [...] die Studiengebühren zu erhöhen oder sie überhaupt abzuschaffen, erscheint es schon aus grundsätzlichen bildungspolitischen Erwägungen richtiger, keine neuen materiellen Barrieren für Studierende aus sozial schwächeren Schichten aufzubauen, sondern im Sinne der Chancengleichheit aller diese letzte materielle Hürde auf dem Weg zum Hochschulstudium abzubauen." ¹³¹

Es sei aber nicht nur darum gegangen, Barrieren für sozial Schwächere aus dem Weg zu räumen, sondern es wurde auch damit gerechnet, Einfluss auf die Richtung der Bildungswege nehmen zu können, so dass (oder als ob) sich individuelle Studienwahl und ökonomische Bedarfplanung auf diese Weise annähern ließen. Wie es der SPÖ-Nationalratsabgeordnete Radinger in der Arbeiter-Zeitung erklärte, gab es die Vermutung,

"[d]urch die gänzliche Abschaffung der Hochschultaxen könnte auch die manchmal aus bildungspolitischen und volkswirtschaftlichen Gründen unerwünschte Bevorzugung der sogenannten 'billigen' Studien hintangehalten werden. Die höheren Gebühren bei der medizinischen und einigen naturwissenschaftlich-technischen Studienrichtungen haben nicht selten abschreckend gewirkt und eine Bevorzugung der sogenannten 'Bücherwissenschaften' gebracht." ¹³²

Am 15. Februar 1972 beschloss der Nationalrat ein neues Hochschul-Taxengesetz, durch das der Großteil der Gebühren entfiel.¹³³ Die Tagespresse räumte einer 'dringlichen Anfrage' zu einer Bauauftragsvergabe für die UNO-City und den noch am selben Tag im Parlament getätigten antisemitischen Äußerungen weit mehr Raum ein als der Abschaffung der Studiengebühren, die fast nur nebenbei erwähnt und kaum kommentiert wurde.¹³⁴ Zwar waren sich die Wirtschaftsverbände in der Sache nicht so einig wie die Abgeordneten aller Parteien bei der Abstimmung, dennoch begleitete die Streichung der Hochschultaxen 1972 eine heute in diesem Zusammenhang erstaunliche Unaufgeregtheit und relativ verhaltene Kritik. In der Parlamentsdebatte argumentierten die Vertreter der einzelnen Parteien gegeneinander, wie es ihren

¹³¹ 137 der Beilagen: 5. Zur Kostenberechnung ebenda: 10.

¹³² Radinger 1970

¹³³ Stenographisches Protokoll 15.2.1972. Hochschul-Taxengesetz 1972. Weiterhin bezahlen musste man zum Beispiel für Exkursionen und ähnliche "Sonderleistungen" der Universitäten. Zur Abschaffung der Taxen siehe auch den entsprechenden Hochschulbericht, HSB 1972 / Band 1: 237ff.

¹³⁴ Ganze drei gesonderte Kommentare finden sich in der österreichischen Tagespresse vom 15. und 16. Februar: Hampel 1972, Kratzer 1972, Neureiter 1972

Programmen entsprach: Die ÖVP kritisierte die "Vernachlässigung des Subsidiaritätsprinzips" und warnte vor möglichem Missbrauch sozialstaatlicher Leistungen. Auf die negative Stellungnahme der Industriellenvereinigung, dass das gebührenfreie Hochschulstudium zu einer "unüberlegten Studienentscheidung" verleite, antwortete die SPÖ, dieses Argument beziehe sich wohl nicht auf Begüterte und man wolle die Studiengebühren gerade für jene abschaffen, für die sie eine Rolle spielten. Die FPÖ schlug ein Modell geförderter Darlehen für Studierende vor, kritisierte die Vorstellung von Chancengleichheit "ab ovo" durch Umverteilung und verteidigte "Leistung" als Prinzip sozialer Ungleichheit.¹³⁵ Gleichgesinnt waren mehr oder weniger, am Ende aber doch alle Parteien in dem Punkt, dass die Gebührenbefreiung ausschließlich für ÖsterreicherInnen und ihnen Gleichgestellte gelten sollte, dass also AusländerInnen grundsätzlich ungleich zu behandeln seien.¹³⁶ Die Abstimmung zum Hochschul-Taxengesetz 1972 verlief einstimmig.

Wenn ich schreibe, diese Abschaffung von Studiengebühren sei nebenbei geschehen, so soll dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Gebührenbefreiung auch wegen der parlamentarischen Mehrheit der SPÖ zu diesem historischen Zeitpunkt zustande kam: In anderen Ländern wurden Studiengebühren ja nie abgeschafft.

Diskursive und politische Wende in den 1970ern

"Akademikerschwemme, Maturantenschwemme, Ärzteschwemme, Medizinerschwemme, Lehrerschwemme, Soziologenschwemme", "Akademikerschwemme auf Staatskosten, Akademikerschwemme mit Maßen, gefürchtete Schwemme, das Kreuz mit der Schwemme, heißer Brei Akademikerschwemme", "Maturantenflut", "Maturantenlawine", "Maturantenwelle", "Akademikerarbeitslosigkeit", "weniger arbeitslose Akademiker, 1.000 arbeitslose Akademiker, 138 arbeitslose Akademiker, 40 Akademiker stehen auf der Straße, Akademiker potentiell arbeitslos", "Akademiker morgen arbeitslos", Akademiker auf dem "Abstellgleis, Akademiker am Fließband, schwedische Zustände", "Maturant als Tankwart, Soziologen werden betteln gehen müssen, Herr Doktor ohne Arbeit, jedem Medizinstudenten droht Arbeitslosigkeit", "hunderte Lehrer bald arbeitslos, arbeitslose Junglehrer, Junglehrer praktisch ohne Chance", "Bildungsexplosion", "glorifizierte Bildungsexplosion", "Hochschulinflation, Massenansturm, Ansturm, Horrorprognosen, Studenten ohne Zukunft", "Akademiker kein beliebig vermehrbares

¹³⁵ Stenographisches Protokoll 15.2.1972: 1822f, 1825, 1828f

¹³⁶ Nicht gleichgestellte ausländische Studierende zahlten mit dem neuen Gesetz 'preisbereinigte' Gebühren in vierfacher Höhe des bisherigen Durchschnitts, in Summe 3.000 Schilling pro Jahr (137 der Beilagen 1971: 8ff). Dass Vertreter des Weltstudentendienstes gegen die Diskriminierung ausländischer Studierender protestierte, meldeten nur die Salzburger Nachrichten (15.2.1972: 2). Die meisten Presseartikel hoben besonders hervor, dass die Gebührenbefreiung in erster Linie für österreichische StaatsbürgerInnen gelte und für AusländerInnen ausschließlich in geregelten Ausnahmefällen.

Gut, Doktorat als Grundrecht?, Quo vadis, Herr Doktor?", "Kampf um Seziertische, bösertige Wucherungen", "sozialistische Bildungspleite" (Zitate aus österreichischen Zeitungen aus den 1970er Jahren¹³⁷)

"Zwischen 1960 und 1980 erhöhte sich" die Zahl der StudentInnen "im europäischen Durchschnitt um das Drei- bis Vierfache; in der Bundesrepublik Deutschland, Irland und Griechenland um das Vier- bis Fünffache; in Finnland, Island, Schweden und Italien um das Fünf- bis Siebenfache und in Spanien und Norwegen um das Sieben- bis Neunfache".¹³⁸

"'Massen' gibt es auf der Universität nicht von Haus aus, sondern sie entstehen dort, wo aus politischen, organisatorischen und finanziellen Gründen eine Unterversorgung gegeben ist, und sie entstehen in den Augen derjenigen, die die autonomen Bildungsentscheidungen der Studierenden nicht akzeptieren wollen."¹³⁹

Die Bildungsexpansion bzw. die zu ihrem Ziel eingeführten Maßnahmen kamen gerade richtig in die Gänge, als sich der politische Wille diesbezüglich schon wieder abgeschwächt hatte¹⁴⁰, auch weil sich die Aussichten der BildungsökonomInnen, von denen sich die Regierungen und ihnen nahestehenden Wirtschaftsverbände beraten ließen, geändert hatten: Die auf statistischen Berechnungen beruhenden, euphorisch-alarmistischen Prognosen der frühen 1960er Jahre erwiesen sich schon sehr bald als in ihrer Wahrscheinlichkeit fragwürdig. Es handelte sich bei den politischen Verschiebungen, die international seit den 1970ern zum Tragen kamen, aber kaum nur um persönliche Fragen des guten Willens oder um vernünftige Entscheidungen auf empirischen Grundlagen, sondern um weitreichende Verschiebungen der sozialen und politischen Kräfteverhältnisse: durch und zugunsten der VertreterInnen der Kapitalinteressen, als ideologisch aktivistisches "Projekt" des Neoliberalismus¹⁴¹, zum Nachteil des Stückweit erreichten sozialen Ausgleichs und einer alternativen demokratischen Entwicklung.

Die über Fragen von Demokratie und Wirtschaftspolitik verknüpften Diskurse zu AusBildung änderten sich seit den 1970ern nicht augenscheinlich und wurden auch

¹³⁷ Zitiert nach Wallinger 1985: 220f mit Bezug auf Wallinger, Sylvia (1978). Zur Diskussion um die Problematik des Akademikerbedarfs. Eine inhaltsanalytische Untersuchung österreichischer Tageszeitungen. Wien [unveröffentlichte Studie für das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, nicht konsultiert]

¹³⁸ Hobsbawm 2004: 373 mit Bezug auf Burloiu 1983: 62f. Burloiu, Petre (1983). Higher Education and Economic Development in Europe 1975-80. Bukarest: UNESCO [nicht konsultiert]

¹³⁹ Melchior 2001: 5

¹⁴⁰ "Während der Ausbau des weiterführenden Bildungswesens erst in der Periode zwischen 1965 und 1970 zügig in Gang kam, war gleichzeitig der Höhepunkt der expansiven Orientierung mit dem Jahr 1966 bereits überschritten." (Lassnig 1985: 238) Ähnlich meint auch Melchior (1992: 81), dass die österreichische OECD-Studie von 1967 diesen "Höhepunkt" markiere, "als die Weichen für die weitere Entwicklung der Universität in expansiver und in studienorganisatorischer Hinsicht (mit der Verabschiedung des AHStG 1966) gestellt wurden". Ebenso Kreuz / Pohoryles / Rögl 1992: 36, 40.

¹⁴¹ Butterwegge / Löscher / Ptak 2007: 73ff

nicht von völlig anderen Elementen gespeist, es änderten sich aber einige "Vorzeichen"¹⁴².

- Aus einem prognostizierten 'Mangel' an AkademikerInnen wurde in einem dramatisierten und dramatisierenden Umkehrschluss eine angeblich (wieder) zu fürchtende 'Schwemme', 'knapp' waren nun angeblich die 'Mittel' und 'freie' Bildungsentscheidungen grundsätzlich potentiell 'falsche'. Aus der eine Zeit lang politisch gewollten 'Bildungswerbung' wurde eine auf Dauer betriebene pauschale StudentInnenabwehr. Die Forderung nach Zugangsbeschränkungen, wie sie in der BRD zum Teil eingeführt wurden, und "das Gerede" von der "Akademikerschwemme" hätten "auf unterschiedlicher Ebene die gleiche Aufgabe", schrieb Kellermann 1977, "nämlich jene psycho-politische Unsicherheit zu erzeugen und zu erhalten, welche etwaige Ansprüche auf Andersverteilung [...] verstummen läßt", sie seien damit

"Abwehrstrategien, welche sich gerade dort ideologisch als notwendig erweisen, wo sie materiell aufgehoben werden könnten".¹⁴³

"In relativ kurzer Zeit wurde nun seitens der Wirtschaftsverbände die Prognose der Akademikerglücke durch die der Akademikerschwemme ersetzt, aus einer nützlichen Mangelware wurde ein massenhafter Ladenhüter",

schreibt Pechar rückblickend; dieser "Stimmungsumschwung" sei "von heftigen Schuldzuweisungen begleitet" gewesen¹⁴⁴ und wie eine "Kindesweglegung"¹⁴⁵ vor sich gegangen. Begleitet wurde die Rede von der 'Akademikerschwemme' auch durch eine tendenzielle Abkehr von 'sicheren' Bedarfsprognosen bei gleichzeitiger Aufwertung von 'Information' und individueller 'Beratung'.¹⁴⁶

- Wirtschaftswachstum galt nicht weiter als zentrales Argument für expansive Bildungspolitik, obwohl es immer wieder, auch heute, dafür bemüht wird. Die Verknüpfung von AusBildung und Ökonomie im öffentlichen Diskurs drehte sich zunehmend um das Beschäftigungssystem und in diesem Zusammenhang mehr um individuelle als um strukturelle Fragen.

¹⁴² Melchior 1992: 77

¹⁴³ Kellermann 1977: 31

¹⁴⁴ Pechar 1987: 172f. Siehe auch Wallinger 1985 und Melchior 1992: 77f

¹⁴⁵ Dass gerade der Ausdruck "Kindesweglegung" fällt, ist bemerkenswert, ein Begriff, der normativ sozial verurteiltes Verhalten von Frauen markiert. Es könnten die in ihren Grundsätzen (Freiheit, Unabhängigkeit) der maskulinen Aufklärungstradition verpflichteten Stränge des AusBildungsdiskurses daraufhin untersucht werden, inwiefern positiv wie negativ Konnotiertes jeweils auch geschlechtlichen Zuschreibungen folgt. Der Begriff "Kindesweglegung" wurde von Pechar (1987: 173) zitiert aus: Auhser, Margarete / Fischer-Kowalski, Marina / Genowitz, Herbert / Lassnig, Lorenz (1981). Analyse des sekundären und postsekundären Bildungswesens in Österreich. Wien: unveröffentlichter Forschungsbericht [nicht konsultiert].

¹⁴⁶ Mehr dazu im Abschnitt "Beratung als Wahrheitsritual".

"Die mit bildungsökonomischen Argumenten geführte Diskussion hatte [...] den Zweck, Legitimationen für unterstützende, restriktive oder lenkende Maßnahmen zu liefern bzw. auf die Bildungsentscheidungen einzuwirken."¹⁴⁷

Die Konstruktion einer Vorstellung von 'Knappheit' blieb seit Mitte der 1970er zentrale Legitimationsfigur sozialer Verhältnisse: Ein Diskurs, der sich gegen Kritik selbst zu immunisieren scheint, eine "fraglose Plausibilität" beansprucht, dabei zu beschreiben vorgibt, was herzustellen versucht wird.¹⁴⁸ Zentrales Ziel der in diesem Zusammenhang sich formierenden neoliberalen Gesellschaftspolitik war der Rückbau von wohlfahrtsstaatlicher Umverteilung, die dem fordistischen Kompromiss noch zugrunde gelegt gewesen war. Die seit den 1970er Jahren fortwährenden Diskurse der 'Krise' (des Wirtschaftswachstums, der Natur, der Geburtenrate, der sozialen Sicherheiten, der moralischen Werte, des Arbeitsmarktes, des Bildungssystems usw.) eigneten sich ideal zur Durchsetzung von Vorstellungen von Knappheit, Ausnahmezustand und existentiellern Kampf. Knappheit zwingt zu Bescheidenheit - Not lehrt Beten - und begründet keine Rechtsansprüche. Ein Ausnahmezustand erfordert ungewöhnliches, flexibles, also sich anpassendes Handeln, keine Ruhe, niemals Sicherheit. In einem existentiellen Kampf geht es ums blanke Überleben, kooperiert wird maximal gegen Dritte. Es spreche einiges dafür, den Krisendiskurs der 1970er Jahre im Rahmen einer "politische[n] und kulturelle[n] Offensive" zu interpretieren, schreibt Resch¹⁴⁹ und "dass das Ausrufen der 'Krise' selbst schon Teil von Politik ist"¹⁵⁰.

Mit Foucault gesprochen "ist das, wodurch die Ökonomie möglich und notwendig wird, eine ständige und fundamentale Situation des Mangels".¹⁵¹

- Die emanzipatorische Rede vom Recht auf Bildung und von der kompensatorisch herzustellenden 'Chancengleichheit' wurde tendenziell geschwächt und ersetzt durch einen ähnlich klingenden Diskurs über 'Chancengerechtigkeit', der zum einen stillschweigend gegen das Offensichtliche suggeriert, dass Chancengleichheit bereits erreicht sei¹⁵², indem er sich zum anderen aus alten deterministischen Vorstellungen von 'Begabung' und Elementen meritokratischer Leistungsideologie speist.

¹⁴⁷ Melchior 1992: 397f

¹⁴⁸ Bröckling / Krasmann / Lemke 2004: 9f, hier 10

¹⁴⁹ Resch 2005: 254, zur diskursiven Übertreibung der 'Krise' 254-263

¹⁵⁰ Resch 2005: 262

¹⁵¹ Foucault 1966 | 1978: 314f. Erst ab einem bestimmten historischen Zeitpunkt sei die Vorstellung eines existenziellen "Mangels" in der ökonomischen Theoriebildung durchgesetzt worden: Vorher sei eine Vorstellung von natürlichem Reichtum als zyklischem Überfluss bestimmend gewesen, nachher die einer "ursprüngliche[n] Entbehrung" (Foucault 1966 | 1978: 314, mit Bezug auf Ricardo).

¹⁵² Melchior 1992: 386

Seit Ende der 1960er Jahre werden für Österreich regelmäßig "Hochschulberichte" verfasst.¹⁵³ Schon im ersten dieser Hochschulberichte wurde 1969 entgegen der bis dahin häufig so vehement vertretenen Annahmen hervorgehoben, dass es doch

"keine zwingende quantitative Beziehung derart" gäbe, "daß ein bestimmtes Niveau des Brutto-Nationalprodukts nur erreicht werden kann, wenn eine bestimmte Zahl an Akademikern verfügbar ist".¹⁵⁴ "Der Umstand, daß Bildung zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Wirtschaftswachstum ist"¹⁵⁵,

wurde von einer begründbaren Ahnung zur bildungsökonomisch skeptischen Gewissheit. Dementsprechend konnte der große Fortschritt im Bildungssystem (sehr viel mehr Menschen wollten und erhielten sehr viel mehr AusBildung) die Wachstumsverluste in den 1970ern nicht verhindern. Den "Bedarf" an AkademikerInnen zu bestimmen, wurde von einer schwer zu lösenden Aufgabe¹⁵⁶ zu einer vor dem "Hintergrund einer sehr komplexen Beziehung"¹⁵⁷ praktisch unbeantwortbaren Frage. Es soll nicht unterschlagen werden, dass Bedarfsprognosen zu ihrer Hochzeit auch kritisiert wurden, weniger in den Massenmedien als von eher nüchternen WissenschaftlerInnen. Grundlegende Annahmen wurden damals sehr wohl in Frage gestellt, wie etwa sogar "die Existenz eines Arbeitsmarktes"¹⁵⁸. Kritisiert wurde damit die Annahme, dass Menschen grundsätzlich ökonomisch effizient über Marktmechanismen an ihre Arbeitsplätze geraten würden und nicht wegen ihrer persönlichen Beziehungen, wegen Habitus, Herkunft, Geschlecht oder sonstiger Zufälle.

Gleich doppelt in Frage gestellt wurden seit den 1970ern bildungsökonomische Orientierungen an 'Nachfrage': Zum einen die 'Nachfrage' als 'social demand' - also die wie immer motivierte 'Nachfrage' nach AusBildung durch die Bevölkerung bzw. die Individuen in ihrem 'Zustrom' zu den AusBildungseinrichtungen. Diese Form von 'Nachfrage' war noch im Allgemeinen Hochschul-Studien-Gesetz von 1966 als

¹⁵³ Der oder die zuständige MinisterIn ist seit 1966 gesetzlich verpflichtet, einen solchen Bericht vorzulegen (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz - AHStG. BGBl. Nr. 177/1966. § 44. Später: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten - UOG. BGBl. Nr. 805/1993. § 18 Absatz 9). 2005 erschien der Bericht erstmals unter dem Titel "Universitätsbericht" (vgl. Universitätsgesetz. BGBl. Nr. 120/2002. § 11).

¹⁵⁴ HSB 1969: 260, Hervorhebung im Original

¹⁵⁵ Hüfner / Naumann 1969: 31

¹⁵⁶ Siehe beispielhaft HSB 1969: 12, 148 und HSB 1975: 128.

¹⁵⁷ HSB 1975: 133

¹⁵⁸ Im Hochschulbericht von 1972 wurden diesbezüglich kritische Diskussionspunkte zusammengefasst. HSB 1972 / Band 1: 187ff, hier 188. Siehe auch rückblickend Lassnig 1987 und Melchior 1992: 263.

Richtgröße für die staatliche Bildungsplanung politisch bestimmt worden.¹⁵⁹ Zum anderen in Frage gestellt war eben jene 'Nachfrage' der Wirtschaft als 'Bedarf' von Unternehmen an auf bestimmte Weise qualifizierten Arbeitskräften. Nicht nur, dass sich die Substanz dieser Qualifikation für viele Fälle empirisch gar nicht bestimmen ließ (zunehmende 'ausbildungsferne' Beschäftigung bestätigte dies), das Grundproblem des bildungspolitischen 'manpower'-Ansatzes lag auch darin, dass Bildungsplanung, die sich nach einem zu einem bestimmten Zeitpunkt definierten Bedarf richtet, erst Jahre später entsprechende Ergebnisse 'produziert', die dann mit dem aktuellen oder prognostizierten Bedarf nicht übereinstimmen werden.

Wo an die Möglichkeit von Bedarfsprognosen nicht mehr geglaubt wurde, durfte dafür aber, logisch recht bescheiden, "eine weiterhin zunehmende Beschäftigung von hochqualifizierten Fachkräften als relativ gesichert angenommen werden".¹⁶⁰ Zumindest damit sollte man recht behalten. In den Hochschulberichten seit Ende der 1970er wurden Aussagen über den 'Bedarf' an AbsolventInnen ersetzt durch solche über deren "Berufseingliederung"¹⁶¹, die Formen ihrer Beschäftigung¹⁶², die durch sie gestellte Größe des "Akademikerangebot[s]"¹⁶³, die Menge an Arbeitslosen unter ihnen¹⁶⁴, über "[e]rwartbare Entwicklungen"¹⁶⁵ wie etwa jene, dass Unternehmen zwar höchste Anforderungen an BewerberInnen stellen würden und gleichzeitig "keinen erheblichen Zusatzbedarf an[melden]"¹⁶⁶. Im Hochschulbericht 2002 werden die "Kompetenzen" der AbsolventInnen "in intellektuell-akademische Fähigkeiten, wissenschaftlich-fachliche Kenntnisse, professionell-operative Fertigkeiten und sozial-

¹⁵⁹ "Der [Hochschul]Bericht hat insbesondere aufgrund der zu erwartenden Zahl an Studierenden den Bedarf der Hochschulen an Lehrkräften, an wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Personal, an Bauten, Einrichtungen, Behelfen, wissenschaftlichem Material und anderen Hilfsmitteln darzustellen, die Kosten des Bedarfes zu berechnen, die Probleme der Forschung und Lehre an den Hochschulen aufzuzeigen und Vorschläge zu ihrer Lösung zu unterbreiten" (Allgemeines Hochschul-Studiengesetz - AHStG. BGBl. Nr. 177/1966. § 44). Gültig war dies bis zum UOG von 1993, in dem ein entsprechender Passus nicht mehr vorhanden war: Die Universität habe "einen Bericht über die Leistungen und Probleme der Universitäten in Forschung und Lehre vorzulegen und Lösungsvorschläge zu unterbreiten" (Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten - UOG. BGBl. Nr. 805/1993. § 18 Absatz 9). Das Universitätsgesetz 2002 offenbart noch klarer die Wende zur sogenannten Output-Orientierung: "[A]uf der Grundlage der Leistungsberichte der Universitäten" sei ein "Universitätsbericht" "über die bisherige Entwicklung und die künftige Ausrichtung der Universitäten vorzulegen. Dabei ist auch auf die Nachwuchsförderung, auf die Entwicklung der Personalstruktur und auf die Lage der Studierenden einzugehen" (Universitätsgesetz. BGBl. Nr. 120/2002. § 11).

¹⁶⁰ HSB 1975: 133

¹⁶¹ HSB 1978: 29

¹⁶² HSB 1981: 118

¹⁶³ HSB 1984: 165

¹⁶⁴ HSB 1990: 224

¹⁶⁵ HSB 1996 / Band 1: 106

¹⁶⁶ HSB 1999 / Band 1: 168

interaktives Vermögen"¹⁶⁷ differenziert und mit Bezug auf eine international vergleichende Studie festgehalten:

"Während die fachlichen und intellektuell-akademischen Qualifikationen den Erfordernissen am Arbeitsplatz mehr als genügten, wurden leichte Defizite in den sozial-interaktiven Kompetenzen konstatiert."¹⁶⁸

Die Zahl der Arbeitsplätze ging seit den 1970er Jahren in vielen Ländern zurück, woran eine größere Konkurrenz um diese Arbeitsplätze klarerweise nichts zu ändern vermochte. Die strukturelle Arbeitslosigkeit stieg in Österreich - international verglichen - mit Verzögerung¹⁶⁹; das Problem selbst war latent und bekannt. In der BRD gab es seit den 1970ern "jobless growth", also "Aufschwungphasen" mit nur "geringe[m] Beschäftigungswachstum"¹⁷⁰. Die Position von AkademikerInnen am Arbeitsmarkt verschlechterte sich in Österreich erst im Lauf der 1980er Jahre.¹⁷¹

Ob die bildungsökonomisch zentrale Annahme überhaupt stimmte, dass höher qualifizierte Arbeitskräfte im zunehmend rationalisierten Produktionsprozess vermehrt gebraucht wurden, danach wurde in den 1960er Jahren kaum gefragt.¹⁷² Erst mit verlangsamtem Wirtschaftswachstum und steigender Arbeitslosigkeit seit den 1970er Jahren wurde diese Annahme zunehmend angezweifelt und es gab Hinweise darauf, dass im Gegenteil die technischen und organisatorischen Entwicklungen nicht mehr nur im industriellen Sektor, sondern auch bei den Beschäftigten im Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich, ständige Dequalifikationsprozesse beförderten. "Konstitutiv" sei "die Entstehung von Anlern Tätigkeiten in weitestem Umfang" und außerdem "blieben in erheblichem, wenn nicht gar in zunehmendem Ausmaß ungelernte Tätigkeiten erhalten"¹⁷³. Im OECD-Bericht von 1975 über "Die Hochschulen in Österreich" hieß es, dass "die 'Überqualifikation' ein bestimmendes Merkmal der zukünftigen Bildungspolitik" sein werde und dass dies "freilich für die Zukunft eine weniger enge Beziehung zwischen Bildungsniveau und gesellschaftlichem Status der

¹⁶⁷ HSB 2002 / Band 1: 161

¹⁶⁸ HSB 2002 / Band 1: 17

¹⁶⁹ Bohmann / Vobruba 1988: 31f, Fischer / Puntcher-Riekmann / Tálos / Wiederschwinger 1988

¹⁷⁰ Sablowski 2003: 111

¹⁷¹ Kellermann 1977, Pechar / Schilling (Hg.) 1987, Bader / Habel / v. Lude / Metz-Göckel / Steuer (Hg.) 1987

¹⁷² Dvořák 1978: 13, Gerstenberger 1975: 253f. Aktueller dazu Atzmüller 2004 über die Form der beruflichen Ausbildung im Fordismus sowie eine "Krise der Beruflichkeit [...] im Übergang zum Postfordismus" hin zu einer "umfassenden Unterwerfung [...] durch Qualifizierung" (Atzmüller 2004: 589).

¹⁷³ Gerstenberger 1975: 275 für die BRD. Siehe auch Dvořák 1978: 14 und 1994: 9. Zur Beschäftigungssituation in der "Dienstleistungsgesellschaft" siehe auch Lassnig 1987: 153-159

Absolventen" bedeuten werde¹⁷⁴. Strukturelle Überqualifikation soll bedeuten, dass Wert und Anwendung einer AusBildung von den Gegebenheiten am Arbeitsmarkt abhängt und nicht von der Qualität der AusBildung selbst, es bedeutet, dass AusBildung der späteren Berufstätigkeit prinzipiell unangemessen ist und zwar nicht, weil sie defizitär wäre (zu wenig oder die falsche), sondern weil die AbsolventInnen immer mehr bzw. besseres gelernt haben werden, als an ihrem Arbeitsplatz von ihnen erwartet werden wird. Den "Erfordernissen des informationstechnisch umgestalteten Kapitalismus" entsprechend entstünden so "neben konzeptionelle[n], leitende[n] und gestaltende[n] Tätigkeiten" gegenwärtig eben immer auch "neue Formen ausführender Wissens-Normalarbeit, von der Beaufsichtigung automatisierter Prozesse bis zur Kommunikation mit Kunden".¹⁷⁵

IndustriellenvertreterInnen griffen Mitte der 1970er Jahre offen die "allgemeine Kostenlosigkeit" von AusBildung an und forderten "von den einzelnen zumutbare finanzielle Beiträge" einzuheben, und das nicht nur an den Hochschulen¹⁷⁶. Sie standen damit nicht alleine da: Was heute als neoliberaler Mainstream gilt, wurde damals theoretisch ausgebaut.¹⁷⁷ Im Hochschulbericht wird 1975 vermerkt:

*"Die Forderung nach einer 'arbeitsmarktorientierten' Hochschulplanung ist nicht wie in den sechziger Jahren mit einer expansiven Perspektive verbunden, sondern mit einer restriktiven, im Sinne einer Beschränkung der 'Akademikerproduktion'. Dies schließt auch eine Abwendung vom Grundsatz des Rechts auf Bildung ein."*¹⁷⁸

Gleichzeitig betont der erwähnte OECD-Bericht die "funktionale Notwendigkeit", eine gewisse Aufstiegsmöglichkeit über akademische Ausbildung zu erhalten. Dieser bestimmte Grad an sozialer Mobilität über das Bildungssystem sei "konstituierendes Merkmal einer demokratischen Leistungsgesellschaft" und notwendig, "damit die 'Begabungsreserven' genutzt werden können" und damit "eine auslesende Konkurrenz um höhere Positionen nicht neutralisiert wird". Andernfalls käme es zu nicht absehbaren Legitimationsproblemen für das Gesellschaftssystem¹⁷⁹.

Beobachten lässt sich seit den 1970er Jahren die Verschiebung in der politischen Bewertung und Förderung von AusBildung als für alle zugänglich zu machende

¹⁷⁴ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1975a: 256, siehe auch Pils 1981: 84

¹⁷⁵ Reitz 2007: 476

¹⁷⁶ Jedina-Palombini / Vereinigung österreichischer Industrieller 1975: 9, 12. Vgl. auch Pechar 1987:172

¹⁷⁷ Siehe dazu das Kapitel "Der Markt als "Ort der Wahrheit" - Neoliberale AusBildungspolitik".

¹⁷⁸ HSB 1975: 128

¹⁷⁹ Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1975a: 255, siehe auch Pils 1981: 81f.

Möglichkeit sozialen Aufstiegs und als einen demokratischen Rechtsanspruch in Richtung einer Vorstellung, die Bildung als Weiterbildung, Umschulung oder in der Diktion vom 'lebenlangen Lernen' zur Anpassungspflicht - ohne substanzielle Aufstiegsmöglichkeiten - werden lässt, deren Erfüllung auch die direkte Anwendung von Zwang rechtfertige. Ließen sich die zu Bildenden aber dazu nur noch zwingen, verhielten sie sich aber weniger 'bildungsfern' als 'rational'.¹⁸⁰ In der unmittelbaren Gegenwart einer neuerlichen Weltwirtschaftskrise erfährt der Diskurs in Begriffen etwa der Notwendigkeit von 'Elite' eine zunehmend autoritäre Verstärkung.¹⁸¹

Bildungsexpansion bis heute

Trotz abwehrender Bildungspolitik blieb die Expansion real.

Obwohl die Zahl der Studierenden bis heute gestiegen ist - trotz des deutlichen Einbruchs bei der Wiedereinführung von Studiengebühren 2001 - kann vermutet werden, dass sie unter alternativen und besseren Bedingungen noch stärker gestiegen wäre.

Seit den späten 1970ern entwickelten sich Hochschulbudget und Studierendenzahlen auch in Österreich in einem Missverhältnis¹⁸², das abwertend kolportiert als 'Massenuniversität' die Vorstellungen von weiterführendem Lehren und Lernen und die konkreten Erfahrungen aller prägte, die noch in den Ausläufern des 'goldenen Zeitalters' geborenen worden waren. Auch die materielle Situation der einzelnen Studierenden wurde in den 1980ern und 1990ern verschlechtert, zumindest was jene Transferleistungen betraf, die öffentlich finanziert und expansiv orientiert einmal eingeführt worden waren: Diese sich zum Teil massiv auswirkenden Kürzungen bestanden etwa in der Nicht-Angleichung von direkten Förderungsgeldern an die Inflation, in der sukzessiven Streichung der Anrechenbarkeit der Studienzeit für die Alterspension und in der realen durchschnittlichen Studiendauer kaum entsprechenden und - wo sozial gestaffelt sich sozial gestaffelt rückwirkenden -

¹⁸⁰ Dvořák 1978: 15, Dvořák 1993: 34

¹⁸¹ Zu 'Elite' siehe Ribolits 2007, Erler 2007a: 21, Draheim / Reitz 2007, Markard 2004, Hartmann 2007, Hobsbawm 2004: 104

¹⁸² Siehe dazu Melchior 1992: 87ff und zusammenfassend: "Tatsache ist, daß seit Ende der 70er Jahre die Entwicklung des Hochschulbudgets und der Planstellen hinter derjenigen der Studierenden zurückblieb, was eine Verschlechterung der Lehr-, Studien- und Forschungssituation - mit durchaus beträchtlichen inneruniversitären Disparitäten - nach sich zog." (Melchior 1992: 397f) Oder auch Pechar (Hg.) 1997; Huber 1991.

zeitlichen Beschränkung von Unterstützungen verschiedener Art.¹⁸³ Werden direkte Förderungen durch das Angebot von mehr oder weniger verzinsten und rückzahlenden Darlehen ersetzt (wie dies in Deutschland die BAföG-Förderung grundlegend veränderte¹⁸⁴), werden Studierende mit der Perspektive beladen, nach ihrem Studium mit einem Schuldenberg in die für sie ohnehin voraussichtlich prekäre Arbeitswelt entlassen zu werden.

1987 gab es die in Österreich bis dahin größten studentischen Protestdemonstrationen seit 1945 gegen die von SPÖ und ÖVP angekündigten Kürzungen im Bereich Ausbildung und Sozialtransfers.¹⁸⁵ Die mehrfachen, ebenfalls massiven studentischen Proteste im Lauf der 1990er Jahren konnten die tatsächlichen Kürzungen nicht verhindern, denn "[k]eine Generation vor dieser wurde in ihrem politischen Treiben so konsequent ignoriert"¹⁸⁶.

Der "Doppelbeschluss" (euphemistisch auch "Öffnungsbeschluss") von 1977¹⁸⁷ in der BRD hatte darin bestanden, den 'offenen' Hochschulzugang beizubehalten und gleichzeitig die Hochschulbudgets einzufrieren. Dem 'Doppelbeschluss' lag die Darstellung zugrunde, dass der Anstieg der Studierendenzahlen nur "eine demographisch bedingte Übergangserscheinung"¹⁸⁸ sei. So auch in Österreich: Die Hochschulberichte, insbesondere jene von 1975 bis 1984 bieten Anschauungsmaterial in Sachen verträglicher Prognostik: Die Art der visuellen Vermittlung dieser Berechnungen zeigte Kurven, die suggerierten, dass die Zahl der Erstinskribierenden

¹⁸³ Dazu Sturn / Wohlfahrt 1999 (Hg.): "[D]ie monetären Transfers für Hochschulausbildung wurden allein durch die Pensionsreform um ein Drittel gesenkt." (14f) Seit 1988 müssen Studienzeiten in Bezug auf die Höhe der Pension "nachgekauft" werden. Seit 1996 ist auch ein Anrechnen der Studienzeiten als Versicherungszeiten ohne Nachkauf nicht mehr möglich. Der Nachkaufpreis hat sich verdreifacht (14, FN). Die institutionellen Kosten im Sinn von Ausgaben pro Studierenden für die Lehre "sind seit Mitte der siebziger Jahre deutlich gesunken. Sie sind mit durchschnittlich öS 40.000,- pro Studienjahr und VollzeitstudentIn überraschend gering und variieren je nach Studienrichtung." (9) "Das durchschnittliche Finanzierungsverhältnis liegt bei etwa zwei Drittel privater und einem Drittel öffentlicher Finanzierung." (9, auch 39). "Um dem Wirtschaftswachstum seit 1970 Rechnung zu tragen, müßten die Ausgaben für die Lehre somit verdreifacht werden." (25). "Die Aufwendungen pro StudentIn sanken": "Die österreichische Entwicklung verlief damit gegensätzlich zu jener der US-amerikanischen Universitäten und insbesondere der Eliteuniversitäten, wo die Kosten pro StudentIn seit Anfang der achtziger Jahre rasant steigen." (16). Die angeblich so großen Anreize 'zum Schein' zu inskribieren seien schon seit Ende der 1980er sukzessive und größtenteils abgeschafft worden (26f). Siehe auch Muhr 1997.

¹⁸⁴ Weitkamp 1999

¹⁸⁵ Melchior 1992: 310

¹⁸⁶ Rotifer 2009

¹⁸⁷ Bultmann / Weitkamp 1999: 13ff

¹⁸⁸ Bultmann / Weitkamp 1995: 51

ab Mitte der 1980er sinken werde.¹⁸⁹ Es hoffte vergeblich, wer sich als LehrendeR oder StudierendeR davon eine längerfristige Verbesserung der universitären Arbeitsbedingungen versprach, denn in den Berechnungen ab Mitte der 1980er zeigten die Kurven für die Entwicklung ab den späten 1990er Jahre tendenziell wieder nach oben oder ließen Schwankungen auf hohem Niveau vermuten.¹⁹⁰ Die wegen der zwar schwankenden, aber deutlich niedrigeren 'Geburtenraten' kleineren "Schulanfängerkohorten" kompensierten ihre geringere Gesamtzahl durch steigende "Übertrittsraten" in höhere Schulschufen, also durch generell "erhöhte Bildungsbeteiligung".¹⁹¹

Vergleicht man die Grafiken 1 und 2 - siehe Anhang -, eine aus dem Hochschulbericht 1978, die andere aus dem Universitätsbericht 30 Jahre später, sind einige Aspekte bemerkenswert. Beide Grafiken stellen - unter anderem - statistisch errechnete Prognosen über die Entwicklung der Zahl der 'inländischen Erstinskribierenden' dar.

- Beide Grafiken erwecken den Eindruck, dass die Zahlen in naher Zukunft steigen und danach sinken oder zumindest nicht weiter steigen werden.
- Die Prognose von 1978 endet Mitte der 1990er Jahre: Alle Kurven zeigen deutlich nach unten. Ende der 1990er Jahre stieg die Zahl der Studierenden aber wieder stark an: nicht so sehr allein an den Universitäten, aber gemeinsam mit den seit Mitte der 1990er ausgebauten Fachhochschulen.
- Den deutlichsten Einbruch markiert die Einführung von Studiengebühren 2001.
- Dieser Einbruch war von kurzer Dauer.
- Auch an den Universitäten allein ist laut Prognose für die nächsten Jahrzehnte nicht mit weniger Zulauf zu rechnen.

Die Bildungsexpansion offenbart ihre relative Autonomie gegenüber jeder Vorstellung einer planbaren Entwicklung nachwievor. Die "Eigendynamik der Bildungsnachfrage"¹⁹² besteht darin, dass sich die Einzelnen nicht ganz so leicht aufhalten, steuern und kanalisieren lassen, wie manche es sich wünschen mögen. Die

¹⁸⁹ HSB 1975: 46, Tabelle 58; HSB 1978: 20, Graphik 9; HSB 1981: 73, Graphik 8; HSB 1984: 141 und 151, Graphiken 7 und 9. Seit 1978 werden von René Dell'mour und/oder Frank Landler in regelmäßigen Abständen vom Ministerium in Auftrag gegebene Hochschulplanungsprognosen erstellt. Die sich auf diese Hochschulplanungsprognosen beziehenden, hier genannten bzw. wiedergegebenen Grafiken wurden aus den Hochschulberichten reproduziert.

¹⁹⁰ Siehe HSB 1987 / Band 1: 229, Graphik 5; HSB 1990 / Band 1: 190, Grafik 6

¹⁹¹ HSB 2002 / Band 1: 167

¹⁹² HSB 1975: 128

Abschreckungspropaganda, die AusBildung mit Beschäftigung(slosigkeit) verknüpft, wirkte nicht recht, unter anderem wohl, weil sie zumindest eine Zeitlang keine erkennbare reale Grundlage besaß: Der Arbeitsmarkt erwies sich Jahre lang als "aufnahmefähiger"¹⁹³ als angenommen und behauptet; der Anteil an AkademikerInnen in den offiziellen Arbeitslosenstatistiken ist noch immer relativ gering. Es gibt genügend Gründe, bessere und längere AusBildungswege zu gehen, solange eineR es sich leisten kann: Erstens wird sowieso ständig wiederholt, dass nur höhere Qualifikation überhaupt zu einer Beschäftigung und Lohneinkommen führe.¹⁹⁴ Zweitens kann gerade erweitertes Wissen über die Dynamiken des Arbeitsmarktes die Erkenntnis befördern, dass eine hoch spezialisierte oder massiv beworbene AusBildung am schnellsten ihren 'Marktwert' zu verlieren droht, und es in diesem Sinn gerade nicht 'rational' erscheint zu lernen, was der Arbeitsmarkt heute angeblich verlangt. Drittens folgt nachwievor der Großteil der AusBildungsinteressierten vor allem 'intrinsischen' Motiven, gibt also Motiven wie Neugierde, Interesse am Fach oder 'Selbstverwirklichung' deutlich den Vorrang. Und nicht nur PsychologInnen wissen, dass sie gut damit tun, weil 'extrinsische' Motive sie weniger glücklich machen, also etwa, was ihre Eltern von ihnen wollen, oder Ängste vor düsteren Lohnarbeitsbedingungen.

Bei der Wiedereinführung von Studiengebühren an den österreichischen Universitäten 2001 wurden einmal mehr bildungsökonomische Argumente vorgebracht, zum Teil aber auch solche, die sich auf außergewöhnlich wenig empirische Evidenz stützen konnten, dafür allerdings auf die politische Idee sozialer Gerechtigkeit: so die Behauptung, dass Studiengebühren schon allein deshalb eingeführt werden sollten, weil die gegenwärtige Situation dazu führe, dass - pointiert - *die Billa-KassiererIn dem Arztsohn dessen Studium finanziere*¹⁹⁵. Der taktische Bluff bestand darin, positiv besetzte ideologische Kernelemente der fordistischen Bildungsexpansion (mehr Gerechtigkeit und Gleichheit durch soziale Öffnung und Umverteilung von oben nach

¹⁹³ HSB 1984: 164

¹⁹⁴ "Eine Selbstregulierung der Akademikerausbildung über den Arbeitsmarkt ist insofern eine problematische Lösung", wird im Hochschulbericht 1975 geschlossen (HSB 1975: 135).

¹⁹⁵ Zum Diskursstrang "arme Mutter" versus "reicher Sohn", siehe Staack 2009 für die vergleichbare Entwicklung in Deutschland. [Während der Arbeit an diesem Kapitel fliegt mir Johanna Mikl-Leitners wiederholende Aktualisierung dieses Bildes um die Ohren: "Kann mir einer erklären, warum es ein Studium zum Nulltarif geben muss? Ist es gerecht, wenn der Sohn eines Generaldirektors zum Nulltarif studiert? Ist es gerecht, wenn die Sekretärin des Generaldirektors dieses Studium mitfinanziert? Ist das gerecht?" (Ö1 Mittagsjournal vom 26.11.2011)]

unten) als angeblich unwahr abzuwerten, um sie im eigenen Interesse abzufangen und umzukehren: Studiengebühren seien 'sozial gerecht'.¹⁹⁶ Frühere Formen der Abwertung der Bildungsexpansion (siehe unten) waren eine Voraussetzung für diese spätere diskursive Umkehrung, waren aber in ihrer Nähe zu reaktionären gesellschaftspolitischen Positionen etwas deutlicher erkennbar und damit nicht mit dem 'positiven' und 'vernünftigen' Projekt verknüpfbar, als welches sich neoliberale AusBildungspolitik dann darzustellen versuchte. Im Folgenden werden zunächst einige untereinander verflochtene Formen der Abwertung der Bildungsexpansion angeführt, schließlich wird noch eine Phaseneinteilung der Entwicklung des Diskurses über die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte von Bultmann wiedergegeben, bevor uns im nächsten Kapitel Foucaults Begriff der Gouvernamentalität etwas näher an die speziellen Diskurse führen soll, die neoliberale AusBildungspolitik bestimmen und ideologische Legitimationsmuster pro Studiengebühren liefern.

Abwertungen der Bildungsexpansion

"Der Staat produziert nicht einen einheitlichen Diskurs; er produziert für die verschiedenen Klassen immer mehrere Diskurse, die in unterschiedlicher Weise je nach der Klassenbestimmung in seinen verschiedenen Apparaten verkörpert sind. Oder er produziert einen je nach den verschiedenen Linien der Machtstrategie aufgeteilten und zersplitterten Diskurs." (Nicos Poulantzas¹⁹⁷)

"Die Diskurse sind taktische Elemente oder Blöcke im Feld der Kraftverhältnisse: es kann innerhalb einer Strategie verschiedene und sogar gegensätzliche Diskurse geben; sie können aber auch zwischen entgegengesetzten Strategien zirkulieren, ohne ihre Form zu ändern." (Michel Foucault¹⁹⁸)

Trotz wiederkehrender öffentlicher Bekenntnisse zu einer Notwendigkeit von mehr, besserer und 'lebenslanger' AusBildung von jungen Menschen und der Bevölkerung im allgemeinen wurde und wird die Bildungsexpansion des letzten halben Jahrhunderts immer wieder auch abgewertet. Eine der Bewertungen der Bildungsexpansion, die traditionelle Linke kritisch sehen und Wirtschaftsliberale auch nur zum Teil begrüßen können, besteht in der Darstellung, dass die Erhöhung des Lohndrucks seit den 1970ern eine Folge auch der Bildungsexpansion gewesen sei. Die Verknüpfung von AusBildung und Arbeitsmarkt führte demnach zu einer Spirale: Zu viele

¹⁹⁶ Dass eine regressive Umverteilungswirkung durch gebührenfreien Zugang zu den Hochschulen in Österreich gegenwärtig nicht nachweisbar ist, zeigten Wohlfahrt 1997 und ausführlichst Wohlfahrt 1999 bzw. Sturn / Wohlfahrt (Hg.) 1999. Dass die Umverteilungswirkung auch nicht besonders progressiv ist, liegt nicht zuletzt am fast proportionalen österreichischen Steuersystem. Siehe dazu zum Beispiel Guger 1997.

¹⁹⁷ Poulantzas 1978 | 2002: 61

¹⁹⁸ Foucault 1976 | 1983: 101

Hochqualifizierte minderten die Arbeitsplatzchancen schlechter Qualifizierter, was diese wiederum in die Bildungsinstitutionen treibe.¹⁹⁹ Voraussetzung dafür ist natürlich ein zumindest relativ offener Zugang zum Ausbildungssystem und dieser stand - auch deshalb - immer im umkämpften Zentrum.

Andere Abwertungen sind vielfältig und folgen den Linien weiter reichender und auch sich überschneidender, wechselseitiger Diskriminierungsverhältnisse, die also immer auch auf gegenläufige emanzipatorische Kämpfe und Diskurse bezogen sind. Ich beschränke mich an dieser Stelle auf ein paar bemerkenswerte Punkte (die in ihrer diskursiven Struktur konkreter nachgezeichnet werden könnten, was im Rahmen dieser Arbeit aber nicht möglich ist. Genauer differenziert werden könnten die vielfältigen Verflechtungen von Klasse, Race, Gender, Alter ... und die zum Teil verstrickten, sozial reaktionären bis progressiven Positionen dieser Diskursstränge), entlang folgender Aspekte:

Abwertung der Zusammensetzung der Studierenden

Abwertung des Studierens und des Gelernten

Abwertung der Studierenden als Personen

Die Abwertung der Zusammensetzung der Studierenden 'nach' der Bildungsexpansion der letzten paar Jahrzehnte äußert sich z.B. dann, wenn diese angeblich gescheitert sei, • weil nicht ArbeiterInnenkinder angemessen davon profitiert hätten, sondern vor allem - mitklingend 'nur' - Frauen und Kinder aus der Mittelschicht.²⁰⁰ Gegeneinander ausgespielt werden hier verklärte Vorstellungen patriarchaler Arbeitsteilung nach klischeehaften Mustern: Der positiv besetzten Figur des Sohnes-der-es-einmal-besser-haben-soll des männlichen Arbeiters und Familiernährers steht die Figur der Frau-als-Studentin gegenüber, die ihre ihr zugewiesene Position als sorgende Ehefrau des leitenden Angestellten der bürgerlichen Mittelschicht zurückweist und sich im patriarchalen Sinn illegitimerweise die Freiheit nimmt zu studieren. Umgekehrt wird die Gruppe der Kinder aus sogenannten 'bildungsfernen Schichten' systematisch

¹⁹⁹ HSB 1975: 135, Demirović 2007: 540. Für neoliberale Humankapitaltheoretiker dreht sich die entsprechende Frage um das Steigen und Fallen der "Ertragsraten" von Ausbildung. "Has the large secular growth in education caused a decline in returns from education, or has the growth itself been induced by an increase in returns?" (Becker 1975: 148)

²⁰⁰ Ende der 1970er Jahre studierten bereits fast genauso viele Frauen wie Männer an den österreichischen Universitäten. Vom Wintersemester 1955/56 bis zum Wintersemester 1977/78, also innerhalb von 22 Jahren, stieg die Zahl der männlichen Studienanfänger um das Vierfache, die Zahl der Frauen um das Zehnfache. Auhser 1985: 258

abgewertet, indem ihr Anteil als zu gering dargestellt wird.²⁰¹ Dabei hat die Hälfte der heute_'Erstinskribierenden' Väter ohne Matura.²⁰² Zählt auch die AusBildung der Mütter, dann haben 40% dieser Erstimmatrikulierten Eltern, die beide über keine Matura verfügen²⁰³ - siehe Grafik 3 im Anhang.

Auch das diskursive Bild, das 'die SupermarktkassiererIn' dem 'Arztsohn' gegenüberstellt (wobei erstere letzterem dessen Studium bezahlen würde) suggeriert, an den Hochschulen befänden sich vor allem begüterte AkademikerInnenkinder und keine Kinder von Frauen in offenbar üblen Beschäftigungsverhältnissen (dabei sei dies aber nicht das Problem an der Sache).

- Oder: Die Bildungsexpansion sei gescheitert, weil "undifferenziert"²⁰⁴ Menschen an AusBildung beteiligt worden seien; es sei also das noch immer hoch selektive AusBildungssystem nicht selektiv genug. Die paradox abwertende Überbewertung der Zahl von Studierenden aus der 'Neuen Mittelschicht' bedient dabei die älteren Vorstellungen von 'abzuwehrenden, flutenden Massen'.
- Eine ambivalente Bewertung des Ausbaus der HochSchulen schreibt diesem eine 'Aufbewahrungsfunktion'²⁰⁵ zu. Damit gemeint ist, dass Studierende im erweiterten AusBildungssystem 'aufbewahrt' würden, weil oder solange sie am Arbeitsmarkt nicht 'unterkommen' könnten - dies habe unter anderem eine das soziale System stabilisierende Funktion. Abgewertet werden damit die Zusammensetzung und die Studierenden selbst als - konkret und systematisch - 'haufenweise unbrauchbar'.
- Die Leugnung ihrer Existenz und Relevanz an den Hochschulen betrifft weiters auch Studierende aus 'Entwicklungsländern', deren Teilhabe an tertiärer AusBildung besonders in den modernisierungstheoretisch großspurigen 1960er Jahren und im Kontext antikolonialistischer Befreiungskämpfe und der Ost-West-Systemkonkurrenz noch dezidiert im Rahmen von Programmen gefördert wurde, die Wissenstransfer von

²⁰¹ Melchior 1992: 238, Sturn / Wohlfahrt 1999 (Hg.): 160-169, Haslinger / Patek 2007: 162

²⁰² Laut Statistik Austria haben 10.731 Väter von insgesamt 21.202 im Wintersemester 2007/2008 erstimmatrikulierten inländischen ordentlichen Studierenden an österreichischen öffentlichen Universitäten, also die Hälfte dieser Väter, keine Matura (Statistik Austria (Hg.) 2009 / Band 2: 242).

²⁰³ Eigene Berechnungen nach den Daten laut Statistik Austria (Hg.) 2009 / Band 2: 242. Siehe auch Kolland / Kahri / Frick 2002: 37f.

²⁰⁴ Schneeberger 1986: 325. Kritisch dazu Pechar 1987

²⁰⁵ "Die Politik des Offenhaltens der Universitäten [...] war auch ein Beitrag zur Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit" (HSB 1978: 5). Siehe auch Beck, der "die von Arbeitslosigkeit betroffenen Teilbereiche des Bildungssystems" mit einem "Geisterbahnhof" vergleicht, an dem Fahrkarten verteilt, aber keine Züge abfahren würden; dabei würden die in langen Schlangen Wartenden mit der kafkaesken "'Drohung' in Schach [gehalten]: 'Ohne Fahrkarten werdet ihr *nie* mit dem Zug fahren können!'" (Beck 1986: 237f und 241, hier 238, Hervorhebung im Original). Oder auch Schneeberger 1990: 72.

Nord nach Süd versprochen.²⁰⁶ Außerdem sind heute - im Einwanderungsland Österreich - keine entschiedenen, systematischen und breit angelegten Förderungen und damit Anerkennung für benachteiligte ImmigrantInnen und ihre Kinder vorhanden.

- 'Unbemerkt' oder begleitet von Diskursen über angeblich 'nur Scheininskribierte' verlief bei der Einführung von Studiengebühren der Rückgang älterer Studierender.²⁰⁷
- 'Flüchtlinge' an den österreichischen Universitäten kommen heute aus Deutschland und werden diskursiv, zumindest im Mainstream der Presse, nicht viel besser behandelt als andere 'Wirtschaftsflüchtlinge'. Dieser Diskursstrang ist deutlich verbunden mit rassistischen, nationalistischen und kulturalistischen Diskursen über Migrationsbewegungen.

Die diskursive Abwertung des Gelernten und der geistigen Arbeit steht in der Kontinuität tendenziell autoritärer Geistfeindlichkeit, die eine ihrer Grundlagen gerade in der künstlichen Trennung von geistigen und handwerklichen Tätigkeiten hat, und äußert sich im Kontext der Bildungsexpansion z.B. so:

- Mit der Verleugnung ihrer zahlenmäßigen Relevanz wird auch die geistige Arbeit abgewertet, die die angeblich 'Bildungsfernen' an den Hochschulen tatsächlich leisten.
- Die genannte abwertende Überbewertung der Studierenden aus der 'Neuen Mittelschicht' suggeriert auch 'massenhafte Mittelmäßigkeit'.
- Die Vorstellung von passiv 'aufbewahrten Unbrauchbaren' wertet Studieren als Tätigkeit ab.
- Die abwertende Diktion vom 'Orchideenstudium' ist nicht nur mit 'Nutzlosigkeit', sondern auch als 'weiblich' konnotiert, wird sie doch oft im Zusammenhang mit Studien geäußert, die von besonders vielen und gleichzeitig von besonders vielen

²⁰⁶ Siehe dazu Kernegger / Müllner (Hg.) 2005. Zum starken Rückgang der Zahl der Studierenden in Österreich aus sogenannten Entwicklungsländern - auch durch die Wiedereinführung von Studiengebühren - siehe unter anderen die Beiträge von Elsa Hackl und Martin Jäggele.

²⁰⁷ Laut Statistik zur "Altersstruktur inländischer ordentlicher Studierender in Bakkalaureats- und Diplomstudien an Universitäten" betrug der Rückgang im Zeitvergleich Wintersemester 2000 und 2002 bei den Unter-25-Jährigen -11%, bei den 26- bis 39-Jährigen -31% und bei den Über-40-Jährigen -39% (eigene Berechnung nach den Daten laut UB 2005 / Band 2: 102, Tabelle 6.1.5). Vgl. dazu Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2007: 40, Tabelle 2.2.10. Ein "Seniorenstudium" zu ermöglichen, also die Hochschulen auch, was das Alter der Studierenden betrifft, zu öffnen, wurde besonders in den 1980er Jahren noch als positiver 'Auftrag' an die Universitäten begriffen (vgl. Kühlmann / Pohlhausen / Veelken (Hg.) 1985, für Österreich siehe Kermauner / Auinger (Hg.) 1991. Gegenwärtig muss angesichts wahrgenommener "Ressourcenkonflikte" (Berthold 2007: 100ff) auch dieses so kurzfristig Errungene schon wieder verteidigt werden (vgl. Kaiser 2007).

Frauen gewählt werden, und nicht nur im Zusammenhang mit sehr spezifischen, kleinen Fachrichtungen mit amodischen Curricula.

- Nicht nur die semireligiöse Verehrung von Titeln im Alltag, auch die statistische Überbewertung der Zahl der offiziell abgelegten Prüfungen und Studienabschlüsse, zur 'AkademikerInnenquote' geronnen, die sich für alle möglichen Positionen argumentativ verwenden lässt, werten Lernen als notwendig persönlichen Prozess ab, als wäre ohne Abschluss nichts gelernt, als würde das Gelernte erst durch die Verleihung des Titels wahr und in der Absolventin verkörpert.²⁰⁸

Schließlich die Abwertung der Studierenden als Personen:

- Die Vorstellung der 'Unbrauchbaren' nährt pauschalisierende Schuldzuweisungen, die sich im folgenreichen Absprechen von "Studierfähigkeit"²⁰⁹, Entscheidungsautonomie sowie genereller 'Studienberechtigung' manifestieren.

- 'Bildungsfernen' Studierenden wurde unter anderem zugeschrieben, wegen ihrer sozio-kulturellen Herkunft gar nicht die 'richtigen' Voraussetzungen für höhere Bildung mitbringen zu können.²¹⁰ Was von emanzipatorisch interessierter Soziologie eingehend analysiert und dokumentiert wurde, eignete sich als somit empirisch gestütztes Argument auch im gegenläufigen Sinn.

- Die von der Bildungsexpansion besonders profitierenden Angehörigen der "Neuen Mittelklasse" hätten wie 'die Frauen' ein "strukturell determiniertes, instrumentelles Verhältnis"²¹¹ zum Studium. Abgesehen davon, dass dies konsequenterweise extrinsisches und damit weniger erfolgreiches Lernen-für-etwas-Anderes bedeutet (und damit auch eine Abwertung von Lernen), stellt sich die Frage, welcher Gruppe von Studierenden ein solches oder vergleichbares "strukturell determiniertes, instrumentelles Verhältnis" zum Studium pauschal nicht unterstellt werden könnte. Auch die Tatsache, dass die große Mehrheit der Studierenden in Umfragen auf die Frage nach den Motiven für ihre Studienwahl immer wieder ihr Interesse am Fach bekunden, wird regelmäßig abgewertet, zum Beispiel in der Beurteilung, es handle sich bei dieser Antwort "nicht um eine realistische Darstellung"; die Studierenden

²⁰⁸ Neuere Statistiken versuchen Vielfalt und Ausmaß von 'informellem Lernen' begreifbar zu machen, tendenziell mit dem Ziel, weitere 'Potentiale' freizulegen, auch um die bisher geltenden mathematischen Faktoren operational aufzuwerten.

²⁰⁹ Lux 2007

²¹⁰ Dazu Pechar 1987: 173ff

²¹¹ Melchior 1992: 247f

glaubten nur, selbständig zu entscheiden, dabei würden sie eigentlich bloß soziale Erwartungen anderer erfüllen.²¹²

- Die Vorstellung der Frau-als-Studentin, die im AusBildungssystem 'eigentlich' fehl am Platz sei²¹³, kann verbunden sein mit demographisch-ideologischen (biopolitischen) Diskurselementen und mit jenen zur 'Mittelklasse': Die Bildungsbeteiligung steige weiterhin, weil die Menschen weniger Kinder zeugen, in deren AusBildung dann intensiver 'investiert' werde, was aber bei einem offenen Zugang zum AusBildungssystem nicht genügend auslesende Konkurrenz (und folglich 'Mittelmäßigkeit') befördere. Die Verantwortung für das Sinken der 'Geburtenrate' wird wiederum häufig jenen Frauen zugeschrieben (Töchtern und eventuell Einzelkindern der Mittelschicht), die von der Bildungsexpansion am meisten 'profitiert' hätten, statt ihren 'eigentlichen' Aufgaben nachzugehen.
- Ähnlich wird 'Mittelmäßigkeit' regelmäßig dort konstatiert, wo 'Masse' ist, nie aber, wo 'Elite' gefordert wird. Oder geht es bei der habituellen Distinktion gegen bestimmte 'Emporkömmlinge' vielleicht doch nur um die reflexhafte Abwehr von Konkurrenz, die immer nur Anderen gewünscht wird?

Bildungsexpansion als bloß äußerliche Verknüpfung kategorial unterschiedlicher Bildungskonzepte²¹⁴

Als "ein gemeinsames Paradigma" habe die Verknüpfung von AusBildung und Wirtschaftswachstum bis Anfang der 1970er Jahre "einen Konsens unter Hintanstellung der bisherigen ideologischen Differenzen"²¹⁵ möglich gemacht, der sich in einer historisch bisher einzigartigen Ausweitung öffentlicher AusBildungsmöglichkeiten verwirklichte. Zwischen den Ansprüchen beruflicher Qualifikation für Arbeitsmarkt und Wirtschaftswachstum, persönlicher Emanzipation und wissenschaftlicher Forschung zerrieben habe es aber niemals einen ausreichend breiten gesamtgesellschaftlichen und inneruniversitären "politischen Konsens über den Charakter der Bildungsexpansion und entsprechende strukturelle und institutionelle Konsequenzen" gegeben, präzisiert Bultmann²¹⁶. Und es hatten

²¹² Kolland / Kahri / Frick 2002: 29 mit Bezug auf Ecarius, Jutta (Hg.) (1998). Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen: Leske + Budrich [nicht konsultiert].

²¹³ Zur mehrfach abgewerteten Position von ArbeiterInnentöchtern an der Universität, die sich gegen diverse Widerstände behaupten, siehe Schwarz 1996.

²¹⁴ Abgewandelt nach Bultmann, siehe weiter unten.

²¹⁵ Preglau-Hämmerle 1986: 202

²¹⁶ Bultmann 2002a: 73. Bultmann sieht auch die um die 1970er Jahre erreichte, mit bestimmten Formen erweiterter Mitbestimmung ausgestattete "Gruppenuniversität" - im Unterschied zur davor praktisch ausschließlich die traditionellen akademischen Standesinteressen vertretenden "Ordinarienuniversität" - als

gleichzeitig mehr oder weniger offen reaktionäre Diskurse bestanden, die gegen eine soziale Öffnung der Hochschulen durch Bildungsexpansion und grundsätzlich gegen eine öffentliche Finanzierung von Ausbildung gerichtet waren.

Bultmann differenziert die Entwicklung der Hochschulreformen in Deutschland seit 1945 nach ihren ideologischen Legitimationsmustern in drei Phasen²¹⁷:

Um 1970: Konsens ohne Konsens

Der gesellschaftliche, bildungsexpansiv orientierte Konsens sei in dieser Phase trotz der grundlegenden Interessenswidersprüche und "ungeachtet" öffentlich ausgetragener Kontroversen wohl am größten gewesen - "kurzzeitig scheinbar harmonisch" trafen die Motive hinter den nationalökonomisch gedachten Bedarfsplanungen mit den Motiven jener zusammen, die an einer Demokratisierung des Bildungszugangs als emanzipatorischem Anspruch interessiert waren.²¹⁸

Seit 1975: Die "Überlast" des Anspruchs

In der Folge der dauerhaften Verlangsamung des Wirtschaftswachstums seit den 1970er Jahren wurden die Hochschulbudgets 'eingefroren' - der weiterhin steigende Zulauf zu höherer Bildung wurde nicht mehr begleitet von entsprechend steigenden, staatlichen Bildungsausgaben. Ideologisch wurde das Bekenntnis zu 'Chancengleichheit' und offenem Hochschulzugang zunehmend defensiv, aber noch beibehalten, gleichzeitig wurde das Ergebnis dieser Politik - nämlich Hochschulen als 'Massenuniversitäten', an denen die Ausbildung (wie die Forschung) wegen zu wenig wissenschaftlichem Personal zu leiden begannen - als "Überlast"-Problem definiert, das diskursiv die Studierenden verantwortlich machte und weniger die de facto aushungernde Kürzungspolitik.

Seit 1985: Von der "Überlast" zum "Effizienz"-Problem

Die weiterhin unzureichende Finanzierung der Hochschulen, die aus der "Überlast" eine "Dauerlast"²¹⁹ machte, wurde diskursiv umgedeutet als internes Organisationsproblem, das durch die Einführung betriebswirtschaftlichen Managements nach "Effizienz"-Kriterien zu lösen wäre. Darüber hinaus fehlende Mittel sollten über private Quellen - sogenannte Drittmittel oder eben auch Studiengebühren

Kompromiss mit dem "Grundproblem [...], dass sie auf einer bloß *äußerlichen* Verknüpfung kategorial unterschiedlicher gesellschaftlicher Wissenschaftskonzepte basiert[e]", und von Beginn an "als grundsätzlich problematisch und veränderungsbedürftig empfunden" wurde. Bultmann 2002a: 72, Hervorhebung im Original. Zum Widerstand der Professorenschaft gegen die Einführung von etwas mehr Partizipation durch das UOG 1975 siehe Melchior 1992: 123ff

²¹⁷ Bultmann 2002a: 73f

²¹⁸ Bultmann 2002a: 73

²¹⁹ Bultmann / Weitkamp 1999: 13

- erschlossen werden. Marktliche und also wettbewerbliche Prinzipien sollten die Hochschulen außerdem aus ihrer Reformresistenz erwecken.²²⁰

Es handelt sich bei dieser Art der Problemkonstruktion (eines 'Reformdefizits') auch um Abwandlungen alter Kritikpunkte, die auch von den StudentInnenbewegungen der 1960er Jahre vorgebracht worden waren - insbesondere ihre Kritik am autokratischen 'Muff' der ständischen Ordinariuniversität und ihre Forderungen nach einer demokratisierten, gesellschaftlichem Wohl verpflichteten und kritischen Wissenschaft -, nun aber von emanzipatorischen Forderungen weitgehend losgelöst, neoliberal gewendet zielgerichtet eingesetzt wurden. Aufgeklärt emanzipatorisch definiert ist dabei zum Beispiel die auf höherer Ebene angesetzte Gleichstellungspolitik, die Frauen bessere Chancen und mehr Beteiligung auch im Hochschulbereich zusichert. Zielgerichtet ist sie aber prinzipiell gegen alle Errungenschaften, die in den vorangegangenen Jahrzehnten verteilungspolitisch progressiv und daher per se unabgeschlossen waren. Verantwortung, wo sie persönlich riskant ist, wurde tendenziell nach unten abgeschoben, gleichzeitig Entscheidungsmacht nach oben rezentralisiert. Wettbewerb sollte auch unter den Studierenden nicht 'Chancengleichheit' herstellen, aber verbrämt über re-biologisierende Begabungsdiskurse und meritokratische Leistungsideologie die 'chancengerechte' Selektion ins Studium und auf den 'Arbeitsmarkt' zurückverlagern²²¹. Die Diskussion der zunächst als technische 'Probleme' konstruierten 'Überlast' und 'Effizienz' erfolgte ideologisch²²², mit einer ähnlichen Regelmäßigkeit, mit der finanzielle Kürzungen im Schulbereich als pädagogisch sinnvoll gerechtfertigt werden. Konsequenz des 'Effizienz'-Diskurses ist die aggressive In-Frage-Stellung der in Ansätzen erreichten Öffnung des AusBildungssystems, etwa durch die strategische Thematisierung von selektiven Zugangsbeschränkungen und der Reaktivierung jener bestimmten Vorstellungen von 'Begabung', deren Erklärungspotentiale für gelingende Bildungsprozesse in den 1960ern ja begründet verworfen worden waren. Es handelt sich in vielem um simpelste, deshalb nicht weniger gezielte, Umkehrungen von Diskursen, die als gesellschaftlich breit akzeptiert gelten, wobei sich dann die

²²⁰ Vgl. dazu Lassnig 1985 oder Melchior 1992: 81f

²²¹ Melchior 1992: 83. Parteipolitisch erkannt wurde die "Möglichkeit, das Abstimmungsproblem zwischen Akademikerangebot und -nachfrage ohne Legitimationsverlust auf den Arbeitsmarkt zurückzuverlagern und dies sogar noch mit dem Verweis auf die Aufrechterhaltung von 'Chancengleichheit' rechtfertigen zu können" (Melchior 1992: 85).

²²² Bultmann / Weitkamp 1995

SprecherInnen selbst gerne als heroische und wahrhaftige Aufklärerinnen und Tabubrecher zu präsentieren versuchen. Im Hintergrund solcher strategischer "Rechts-Links-Verwischung" steht die Konstruktion von angeblichen 'Sachzwängen': Mit einer "Entpolitisierung gesellschaftlicher Interessenkonflikte" auch über eine "Akzeptanz fördernde Einbindung heterogener gesellschaftlicher und politischer Kräfte" soll ein neoliberaler Umbau öffentlicher Einrichtungen vorangetrieben werden, wie Wernicke und Bultmann konkret über die hochschulpolitischen Aktivitäten des auch und besonders, was Studiengebühren betrifft, diskursiv mächtigen Bertelsmann Think Tanks "CHE" schreiben.²²³

Politische Diskurse zu führen heißt Macht auf sozial bedeutungsvolle Zusammenhänge auszuüben, solche Zusammenhänge überhaupt erst herzustellen, "wenn man sagt, dies ist jenes"²²⁴, und solches durch permanente Wiederholung zu tun. In der Auseinandersetzung sind die Mittel und Ziele klarer erkennbar als die langfristigen Ergebnisse. Demirović konstatiert,

*"dass es eine historisch übergreifende Tendenz der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaftsverwaltung und schließlich auch vieler Hochschullehrer zur technokratischen Hochschulreform gibt, deren Mittel und Ziele erstaunlich konstant sind" und "dass sie sich trotz allem nicht in dem gewünschten Maße durchsetzen ließ."*²²⁵

Die Wiedereinführung von Studiengebühren in Österreich 2001 sollte nicht missverstanden werden als plötzlicher Bruch in einer linearen Entwicklung, sie stellt gemeinsam mit den die Studierenden direkt betreffenden, massiven umverteilungsrelevanten Kürzungen seit den 1980ern eher

*"wieder eine härtere Gangart" dar, "nachdem die 'weichen' Maßnahmen weniger Einfluß auf die Art und Weise der Bildungsentscheidungen der Maturanten [...] als auf die psychische Situation und die Einschätzung der Zukunftschancen gehabt haben"*²²⁶.

Die Frage der Finanzierung der öffentlichen Hochschulen ist seit mittlerweile Jahrhunderten eingebettet in umkämpfte Machtverhältnisse und Diskurse über die Beteiligung der Studierenden an diesen Kosten wie über deren Befreiung, in Diskurse also über Verteilung und Umverteilung von Belastungen, 'Begabungen', Titeln und Vorteilen und in Diskurse um Bevölkerung und Ökonomie in ihren Verhältnissen der Arbeitsteilung. Der bildungsökonomische Diskurs der 1950er und 60er Jahre stellte

²²³ Wernicke / Bultmann (Hg.) 2007: 9, Hervorhebung im Original

²²⁴ Foucault 1966 | 1978: 133, Hervorhebung im Original

²²⁵ Demirović 2004: 498

²²⁶ Melchior 1992: 83. Zu den 'weicheren' Maßnahmen zählen die seit den 1970ern ausgeweiteten Beratungsformen, von denen im Abschnitt "Beratung als Wahrheitsritual" noch näher die Rede sein wird.

über die Verknüpfung von höherer Qualifikation mit Wirtschaftswachstum die diskursive Grundlage für den zeitweiligen Konsens ohne Konsens pro Bildungsexpansion zur Verfügung. Gleichzeitig wurden auch jene Theorien von 'Humankapital' entwickelt, die verstärkt seit den 1970er Jahren Versatzstücke zu einem neoliberalen Bildungsverständnis beitrugen, das AusBildung auf eine private Investition und ein privates Risiko reduzierte und Studiengebühren zur Manifestation dieses Verhältnisses hochstilisierte.

Studiengebühren als gouvernementales Scharnier

*"Wenn es in jedem gesellschaftlichen Feld Machtbeziehungen gibt, dann deshalb, weil es überall Freiheit gibt."*²²⁷

*"Macht [...] produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion."*²²⁸

*"[D]ie Kunst des Regierens ist gerade die Kunst, die Macht in der Form und nach dem Muster der Ökonomie auszuüben."*²²⁹

Es soll in diesem Kapitel eine schon überfällige theoretische Klärung geschehen: Was bedeutet der foucaultsche Begriff "Gouvernementalität" im Zusammenhang und als Grundlage dieser Arbeit? Es werden im Folgenden einige Aspekte des theoretischen Instrumentariums von Michel Foucault herausgegriffen. Dabei werde ich versuchen, über einzelne Beispiele meine Interpretation nachvollziehbar zu machen, um gleichzeitig die zentralen Bezüge zum Thema - Studiengebühren als gouvernementales Scharnier neoliberaler AusBildungspolitik - herzustellen.

Foucault benannte in verschiedenen historischen Kontexten entwickelte Formen der Machtausübung und "Machttechnologien"²³⁰. Diese Machtformen hätten sich, laut Foucault, historisch nicht abgelöst, sie würden kontinuierlich ausgeübt, stützten und ergänzten sich, wenn auch je nach historischer Situation mit unterschiedlicher Tendenz.²³¹ Foucault unterschied

- eine über Leben und Tod entscheidende, also sterben machende oder leben lassende "souveräne" Macht,²³²
- den bestrafenden Mechanismus der Gesetzesmacht, die bestimmte Handlungen mit korrespondierenden Strafen belege,²³³
- eine "disziplinierende" Macht, die ständig vorgebe, was genau und wann zu tun ist, eine anzuvisierende Norm vordefiniere und mit vielfältigen Praktiken der Überwachung und Korrektur der zu disziplinierenden Körper operiere,²³⁴

²²⁷ Foucault 1985b: 19f

²²⁸ Foucault 1994: 250

²²⁹ Foucault 2004a: 144

²³⁰ Foucault 2005a

²³¹ Foucault 2004a: 21f, 26, 122ff, 159f

²³² Foucault 1992

²³³ Foucault 2004a: 19f

*"Die Disziplin regelt definitionsgemäß alles. Die Disziplin läßt nichts entkommen. Sie läßt nicht nur nicht gewähren, sondern ihr Prinzip ist, daß selbst die kleinsten Dinge nicht sich selbst überlassen werden dürfen."*²³⁵

*"[D]en Punkt, auf den ein Disziplinarmechanismus abzielt, bilden nicht sosehr die zu unterlassenden Dinge als die zu tuenden Dinge. Eine gute Disziplin ist das, was Ihnen in jedem Augenblick sagt, was Sie zu tun haben. [...] In einem Gesetzssystem ist das, was unbestimmt ist, erlaubt, im System des Disziplinarreglements ist das, was bestimmt ist, das, was man tun muß, und folglich erweist sich der gesamte Rest, der unbestimmt ist, als untersagt."*²³⁶

- sowie eine Form von "Biopolitik", die auf die lebendigen Bevölkerungen gerichtet sei - die vor allem leben mache und weniger sterben²³⁷ - und mit der im Rahmen eines "Sicherheitsdispositivs" über die Berechnung von Wahrscheinlichkeiten und Kosten "ein als optimal angesehener Mittelwert" und gleichzeitig die "Grenzen des Akzeptablen"²³⁸ festgelegt würden. Sie bediene sich, laut Foucault, insbesondere auch besonderer Techniken der Führung (französisch *gouvernement* bzw. Regierung).

*Gouvernementalität sei "die aus den Institutionen, den Vorgängen, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken gebildete Gesamtheit, welche es erlauben, diese recht spezifische, wenn auch sehr komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als wichtigste Wissensform die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat".*²³⁹

*"Der kleinste Verstoß gegen die Disziplin muß mit um so mehr Sorgfalt aufgedeckt werden, je kleiner er ist. Das Sicherheitsdispositiv [...] läßt im Gegenteil gewähren."*²⁴⁰

*"[D]ie Sicherheit [versucht] im Unterschied zum Gesetz, das im Imaginären [dessen, was alles getan werden könnte und nicht getan werden darf] arbeitet, und zur Disziplin, die komplementär zur Realität arbeitet [sie zu bezwingen versucht], in der Realität zu arbeiten, indem sie durch und über eine ganze Serie von Analysen und spezifischen Dispositionen die Elemente der Realität wechselseitig in Gang setzt."*²⁴¹

Mit "Regierung" fasst Foucault also viel mehr als gesetzgebende Parlamente oder Exekutivorgane von Parteikoalitionen. Gemeint sind auch nicht ausschließlich eine Form von 'Staat' und dessen "Staatsapparate"²⁴², sondern der gesamte Machtkomplex sozialer Ordnungen, seien diese diskursiv, materiell wie praktisch, sozial ordnend und aktivierend. Foucault schaffte es immer wieder, umfassend vage und treffsicher konkret zugleich zu formulieren, zum Beispiel auch in ebendiesem Zusammenhang,

²³⁴ Foucault 1994

²³⁵ Foucault 2004a: 74

²³⁶ Foucault 2004a: 75

²³⁷ Foucault 1992

²³⁸ Foucault 2004a: 20

²³⁹ Foucault 2004a: 162

²⁴⁰ Foucault 2004a: 74

²⁴¹ Foucault 2004a: 76

²⁴² Althusser 1970 | 1977

*"daß das, worauf sich das Regieren bezieht, [...] eine Art aus den Menschen und den Dingen gebildeter Komplex [ist]. [Die] Dinge, deren die Regierung sich annehmen muß, [...] sind die Menschen [...] in ihren Beziehungen, in ihren Bindungen und ihren Verflechtungen mit jenen Dingen, also den Reichtümern, den Ressourcen und der Subsistenz, gewiß auch dem Territorium in seinen Grenzen, mit seiner Beschaffenheit [...]. Es sind die Menschen in ihren Beziehungen zu jenen anderen Dingen wie den Sitten, den Gepflogenheiten, den Handlungs- und Denkweisen. Und es sind schließlich die Menschen in ihren Beziehungen zu jenen weiteren anderen Dingen, den möglichen Unfällen oder Unglücken wie Hungersnot, Epidemien, Tod."*²⁴³

Foucault nannte es "die Umkehrung" des "alte[n] Recht[s] der Souveränität - sterben zu machen und leben zu lassen" in "die "Macht, leben zu machen und sterben zu lassen".²⁴⁴ "Der Mensch" werde zu einer "Figur" der "Bevölkerung als produktive Kraft"²⁴⁵, "als der höchste Zweck" und "als Ziel und Instrument der Regierung"²⁴⁶. Regierung als eine wiederholende Praxis von handelnden Subjekten sei

*"die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels deren man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung", die "Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten".*²⁴⁷

Zu Regieren sei ein historisch spezifisches "Führen der Führungen", erklärt Foucault an anderer Stelle.²⁴⁸ Es gehe dabei um Führung durch andere und gleichzeitig um Führung durch sich selber. Gouvernamentalität entstehe als "Verbindung zwischen den Technologien der Beherrschung anderer und den Technologien des Selbst"²⁴⁹. Es handelt sich um eine Form subjektivierender Vergesellschaftung, mittels derer - psychoanalytisch gesprochen - eine bestimmte Art Überich gebildet wird, die handlungsleitend wirkt und einem bestimmten - fremdbestimmten, doch gleichzeitig subjektiv als rational verinnerlichtem - Ichideal verpflichtet ist.

Die Herstellung von "Wahrscheinlichkeit" - nicht reine Gewalt und nicht völliger Konsens - sei laut Foucault wesentlicher Aspekt der Ausübung solcher Macht:

"sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder

²⁴³ Foucault 2004a: 146, mit Bezug auf La Perrière, Guillaume de (1567). Le Miroir politique, contenant diverses manières de gouverner & policer les Republiques qui sont, & ont esté par cy-devant. Paris: V. Norment et J. Bruneau [nicht konsultiert]

²⁴⁴ Foucault 1992, hier 28. Siehe auch die Ausführungen bei Foucault 2004a: 103ff, 156ff.

²⁴⁵ Foucault 2004a:120, 106

²⁴⁶ Foucault 2004a:158

²⁴⁷ Foucault 1996: 118f

²⁴⁸ Foucault 1987: 255

²⁴⁹ Foucault 1993a: 27, "Governmentality" (englisches Original, Foucault 1988) wird hier noch übersetzt als "Kontrollmentalität".

*mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen."*²⁵⁰

Mit vielfältigen Praktiken - diskursiv und materiell -, werde regierend versucht, Einfluss auf den Gebrauch der individuellen Freiheiten²⁵¹ zu nehmen. Liberale Regierung sei "verpflichtet, Freiheiten zu schaffen"²⁵², schreibt Foucault, gleichzeitig gebe es aber "keinen Liberalismus ohne die Kultur der Gefahr", die über das Aufstacheln von Angst den Gebrauch der Freiheit organisiere²⁵³:

*"Mit einer Hand muß die Freiheit hergestellt werden, aber dieselbe Handlung impliziert, daß man mit der anderen Einschränkungen, Kontrollen, Zwänge, auf Drohungen gestützte Verpflichtungen usw. einführt."*²⁵⁴

Foucault hat immer wieder darauf hingewiesen, dass Freiheiten und Widerstände die Voraussetzungen für die Ausübung und Entwicklung neuer Formen von Macht, von allen Seiten, seien. Meine Diplomarbeit dokumentiert herrschaftsgeschichtliche Programmatiken, ich versuche aber auch immer wieder darauf hinzuweisen, welche die emanzipatorischen Errungenschaften und Freiheiten waren und sind, die die spezifischen Machttechnologien erst entstehen ließen. Zum Beispiel, um an das Vorangegangene²⁵⁵ noch einmal anzuknüpfen, das traditionelle Schlecht-Machen der Bildungsexpansion, eine diskursive Form der Delegitimierung, die fast immer auf Kosten der Studierenden ausgetragen wird: Sie seien zu viele, sie seien die Falschen, studierten das Falsche, studierten falsch. Da wird ihre Zusammensetzung kritisiert, weil nicht genügend ArbeiterInnenkinder studierten, sondern - mitklingend - 'nur' Frauen und die Mittelschicht davon profitiert hätten. Man diskreditiert sie als Personen, indem man die von ihnen mit der Freiheit, die sie haben, selbst getroffene Studienwahl in Frage stellt und sie auf 'Studierfähigkeit' testen will. Alle diese immer irgendwie plausibel klingenden Argumente stehen als delegitimierende Diskurse in direktem Widerspruch zu den entsprechenden, erkämpften Errungenschaften wie der Gleichberechtigung von Frauen, dem Grundrecht auf freie Berufswahl oder zu Regelungen wie der, dass die Matura die ausreichende Studienvoraussetzung darstellen soll. Das Problem der Regierung seit etwa Mitte der 1970er war, dass sie die Versprechen, die mit dem Ausbau des AusBildungssystems seit den 1960ern verknüpft

²⁵⁰ Foucault 1987: 255

²⁵¹ Foucault 1985b, Osborne 2001: 12f, Pieper 2003: 139ff

²⁵² Foucault 2004b: 97

²⁵³ Foucault 2004b: 102

²⁵⁴ Foucault 2004b: 98. "Ohne Beschwörung von Opferbereitschaft, ohne selektive Exklusion der Nicht-Staatsbürger, ohne präventive Kontrollmechanismen und sanktionierende Gewalt kommt auch der aktivierende Staat nicht aus." (Bröckling 2005: 22)

²⁵⁵ Siehe den Abschnitt "Abwertungen der Bildungsexpansion".

waren, das der Emanzipation von alten Abhängigkeiten, der Möglichkeit sozialen Aufstiegs, der Freiheit der Berufswahl, nicht ohne Weiteres zurücknehmen konnten. Die Frage war, wie Einfluss auf den Gebrauch dieser formal garantierten Freiheiten nehmen, ohne sie offiziell wieder abzusagen. Für den Bereich universitärer AusBildung wurde zum Beispiel, je weniger sich über die künftigen Entwicklungen am Arbeitsmarkt sagen ließ, umso mehr Energie in Berufsberatung gesteckt - eine Chuzpe, ein double bind, zu sagen, es gebe keine verlässlichen Prognosen, also müsse frau sich besser informieren - auf diesen Punkt werde ich später noch ausführlicher eingehen²⁵⁶. Die Wiedereinführung von Studiengebühren 2001 war dann der Versuch, etwas direkter Einfluss auf die 'Wahlfreiheit zahlender KonsumentInnen' zu nehmen, mittlerweile ohne jeglichen, wenn nicht delegitimierenden Rekurs auf Bildung als politischen Rechtsanspruch.

Inwiefern begründet Foucaults Begriff der "Gouvernementalität" also den Zusammenhang, in den ich die Frage der Studiengebühren stelle? Es geht nicht nur um das besondere Verhältnis von Staat und Ökonomie, von AusBildungssystem und Arbeitsteilung, es sind auch die Verhältnisse der Studierenden untereinander, die Art der Beziehungen, die sie zu sich, zu ihrer Studienwahl, der Vorstellung ihrer Zukunft pflegen, konkrete Vorstellungen davon, wer sie sind oder was sie werden wollen, welche Möglichkeiten ihnen tatsächlich offen stehen und was ihnen unrealistisch und daher unvernünftig erscheinen muss.

Beweglichkeit garantiert Machtverhältnisse

Foucault hat Machtverhältnisse von Herrschaftsverhältnissen insofern unterschieden, als er Herrschaft als einen Zustand erstarrter Machtverhältnisse definierte, einen Zustand, in dem eine Seite sich nicht mehr oder nur noch kaum frei bewegen könne, wo die prinzipielle Möglichkeit, die Verhältnisse umzukehren, nicht gegeben sei.²⁵⁷ Voraussetzung von Machtverhältnissen sei also, laut Foucault, ein Mindestmaß an Beweglichkeit; Beweglichkeit garantiere Machtverhältnisse. Was ist ein Scharnier? Es hält verschiedene Elemente beweglich zusammen. Es garantiert eine Beweglichkeit,

²⁵⁶ Siehe den Abschnitt zu "Beratung als Wahrheitsritual".

²⁵⁷ Foucault 1985b: 11. Sklaverei bezeichnet Foucault als einen solchen Herrschaftszustand, die Ketten der SklavInnen machten den Unterschied zu einem Machtverhältnis, in dem die Einzelnen zumindest, wenn schon nicht Besseres, zum Beispiel noch die Möglichkeit bleibe "aus dem Fester zu springen" (Foucault 1985b: 19).

die nicht unbestimmt ist, sondern bestimmte Formen von Freiheit zulässt, vorgibt bzw. begünstigt und andere nicht²⁵⁸, und dies nur, solange es beweglich bleibt, sonst entstünde eine starre Verbindung. Als Beispiel die Zulassung zum Studium: Ein System, das souverän - bzw. autoritär - bestimmt, wer was zu studieren hat und wer gar nicht zugelassen wird, und dies mit Gewalt auf Dauer durchzusetzen vermag, wäre mit Foucault ein Herrschaftsverhältnis. Ein System hingegen, das darauf beruht, die Einzelnen dazu zu bringen, ihre Handlungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, sie als ökonomisch denkende, 'rationale' Individuen anruft, die als 'UnternehmerInnen ihrer selbst'²⁵⁹ Ausbildung als Investition begreifen sollen, oder auch als unmögliche Investition, weil ihnen schlicht und offensichtlich das nötige Kapital fehlt²⁶⁰, verknüpft ihre Existenz mit ökonomischen Imperativen und setzt sie in ein spezifisches, bewegliches Machtverhältnis. Sie sind nicht gezwungen, den Imperativen folgen, sie tun es wahrscheinlich tatsächlich nur in beschränktem Ausmaß, dennoch bindet sie die konkrete gouvernementale "Rationalität"²⁶¹, wenn auch mehr oder weniger lose, kontinuierlich. Bultmanns Formulierung der These, dass

"[d]er Steuerung von Bildungsbeteiligung und Bildungsverhalten über Studiengebühren [...] eine Art Scharnierfunktion für die Durchsetzung ökonomischer Regulative [zukommt]"²⁶²,

bildete den konkreten Ausgangspunkt meiner Arbeit.

Diese "Steuerung" ist nicht rein repressiv, das heißt, es werden nicht nur bestimmte Leute davon abgehalten zu studieren oder davon überzeugt, dass ein Studium nichts für sie sei, obwohl ein solches Verhindern sehr wohl einer der Effekte ist. Die Mittel dieser "Steuerung" haben - in Anlehnung an Foucaults Machtbegriff - eine produktive Funktion, sie bringen, sofern sie tatsächlich wirksam werden, bestimmte Formen von Subjektivität, Handlung und Unterwerfung hervor. Gefördert werden etwa im Großen unkritisch passive, im Kleinen problemlösungsorientierte, aktive Individuen, die sich nicht mit dem befassen, was außerhalb ihres Einflusses besteht,

"jedes Verhalten, [...] 'das die Wirklichkeit akzeptiert'"²⁶³, "um im Bezug zu sich selbst nur das zu akzeptieren, was von der freien und vernünftigen Wahl des Subjekts ausgehen kann"²⁶⁴.

²⁵⁸ Ich danke Thomas Jehle für seine Präzisierung in diesem Punkt.

²⁵⁹ Vgl. Foucault 2004b: 314

²⁶⁰ Gemeint ist nicht nur ökonomisches Kapital, sondern, mit Bourdieu (1992), auch soziales und kulturelles Kapital und die jeweiligen Einsätze zur Aneignung des nötigen Habitus.

²⁶¹ Foucault 1996: 81

²⁶² Bultmann 2002a: 79

²⁶³ Foucault 2004b: 370 mit Bezug auf Gary Becker, von dem im Kapitel über neoliberale Ausbildungspolitik noch die Rede sein wird - siehe "Der Markt als "Ort der Wahrheit" - Neoliberale Ausbildungspolitik".

Ein Zitat von Max Horkheimer als Verweis auf eine Parallele von Foucault und Kritischer Theorie ist hier naheliegend: Es geht um

"[d]as sich selbst frei fühlende, aber gesellschaftlich bedingte Tatsachen als unabänderlich anerkennende, die eigenen Interessen auf dem Boden der gegebenen Wirklichkeit verfolgende Individuum".²⁶⁵

Ein streng ökonomisch ausgerichtetes Bildungsverhalten würde bedeuten, jeden 'unnötigen' Ressourcenaufwand zu minimieren, also keine Zeit zu 'verlieren' und über den Versuch der Berechnung von Wahrscheinlichkeiten und Kosten möglichst 'Fehlinvestitionen' bei der Studienfachwahl zu vermeiden. Jedes Semester im 'falschen' Fach und jedes zusätzliche Semester macht den bei Abweichung strafenden Charakter von Studiengebühren spürbar. Disziplinierend wirken Studiengebühren besonders in Kombination mit einer zunehmend 'verschulden' Studienordnung, die vorgibt, wann was zu tun ist, das heißt in welcher Reihenfolge und in welchem Zeitraum welche Lehreinheiten zu absolvieren sind. Disziplinierende und dem Freiheitsimperativ entsprechende Subjektivierung finden gleichzeitig statt, sie lösen sich nicht ab, sondern ergänzen sich der historischen Situation entsprechend.

"Der gesellschaftliche Konsens und Zusammenhalt wird nicht mehr nur durch bürokratische Disziplinierung, Unterwerfung, Moralisierung und repressive Drohung, sondern durch den Appell an Selbstverwirklichung und Selbstgestaltung 'unternehmerischer' Individuen im Rahmen der herrschenden Markt- und Konkurrenzmechanismen hergestellt."²⁶⁶

Lorey beschreibt das Paradox dieser Gleichzeitigkeit:

"sich zu regieren, sich zu beherrschen, zu disziplinieren und zu regulieren bedeutet zugleich, sich zu gestalten, zu ermächtigen und in diesem Sinne frei zu sein. Nur in dieser Ambivalenz findet die Regierbarkeit souveräner Subjekte statt. Denn gerade weil Techniken des Sich-selbst-Regierens aus der Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung entstehen, aus der Gleichzeitigkeit von Zwang und Freiheit, werden die Individuen nicht lediglich zu einem unterworfenen, sondern zu einem bestimmten modernen, 'freien' Subjekt."²⁶⁷

²⁶⁴ Foucault 1989: 88

²⁶⁵ Horkheimer 1936: 381. Siehe auch Hirsch 2009: 17: "Der oder die UnternehmerIn, das sich selbst behauptende, sich autonom fühlende, auf kollektive Sicherungen verzichtende Subjekt wird zur Leitfigur." Kritisch dazu Brumlik: "[S]tets geht es um den begründeten Verdacht, daß die vermeintlichen Freiheitsgewinne der modernen Subjektivität in Wahrheit auf undurchschauten gesellschaftlichen Zwangsmechanismen beruhen. Diese Kritik beerbt letztlich die stoische Distanz zum irdischen Leben." (Brumlik 2002: 44f)

²⁶⁶ Hirsch 2009: 17. Ebenda: "Der fordistische Diskurs des passiven, verwalteten Bürgers wird durch den des aktiven, selbstgestaltenden, 'autonomen', d.h. sich selbst kontrollierenden abgelöst, der sich sozusagen aus Eigeninteresse und zwecks Erfüllung seiner unmittelbaren Bedürfnisse den herrschenden Verhältnissen unterwirft."

²⁶⁷ Lorey 2007: 127f

Der Diskurs um Studiengebühren integriert Fragen der Verteilung von Kapital, Zeit, Arbeit usw. - und diese Verteilung, sofern sie vorgefunden und nur kaum kompensiert wird, bleibt exklusiv und repressiv - über eine imperative Ethik im Sinne 'authentischer' individueller Wahlentscheidungen und strukturelle Kritik ausschließender aktivierter Selbstverantwortung.

Subjekt & Selbsttechnologien

"Technologien des Selbst, [ermöglichen] [...] es dem Einzelnen [...], aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten²⁶⁸] und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt."²⁶⁹

Dies "impliziert [wie bei anderen Machttechnologien] bestimmte Formen der Schulung und der Transformation, nicht nur in dem offenkundigen Sinne, daß gewisse Fertigkeiten erworben werden, sondern auch im Sinne der Aneignung von Einstellungen."²⁷⁰

Im ersten Teil der Arbeit habe ich versucht zu zeigen, wie sehr der gegenwärtige Diskurs zu Studiengebühren historisch verflochten ist mit Formen produzierten Wissens (über die Leben der Menschen, das Soziale, die Ökonomie usw.) und wie solches Wissen der "Einübung" einer "bestimmten Form von Rationalität"²⁷¹ dienen kann.

Louis Althusser hat in den 1970ern den Begriff der "Anrufung"²⁷² geprägt. Demnach würden die Einzelnen ideologisch als Subjekte 'angerufen', etwa als Männer oder Frauen, als Arbeiter oder Angestellte, als Österreicher oder Ausländerin, als Steuerzahlerin usw.; Studierende würden in diesem Sinne spezifisch angerufen zum Beispiel als Kunde, als Investorin, als um Studienplätze Konkurrierende, als Konsumenten von Bildung usw.²⁷³ Die Einzelnen würden "als Subjekte adressiert", zu denen sie "erst gemacht werden bzw. sich selbst machen soll[en]"²⁷⁴, die sie

²⁶⁸ Im englischen Original (Foucault 1988): "conduct"

²⁶⁹ Foucault 1993a: 26

²⁷⁰ Foucault 1993a: 27

²⁷¹ Foucault 1996: 81

²⁷² Althusser 1970 | 1977: 142

²⁷³ Solche Anrufungen können (wie Diskurse) durchaus widersprüchlich sein, etwa die Anrufung als KonsumentInnen, die wie Kinder alles sofort begehren, im Gegensatz zur Anrufung als langfristig kalkulierende InvestorInnen, die sofortige Befriedigungen hintanstellen müssen (Biebricher 2008: 316).

²⁷⁴ Bröckling 2005: 20

gleichzeitig "immer schon"²⁷⁵ sind, weil sie sich der ideologischen Rekrutierung von Anfang an nicht entziehen könnten, wie Althusser schreibt.

*"Die Ideologie repräsentiert das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen."*²⁷⁶

*"[D]ie besondere Eigenart der Ideologie" sei es, "die Evidenzen als Evidenzen aufzudrängen (ohne daß es auffällt, denn es sind ja 'Evidenzen'). Und wir können uns nicht weigern, sie anzuerkennen (bzw. wiederzuerkennen)"*²⁷⁷.

*Die "riesige Mehrzahl der (guten) Subjekte funktioniert tatsächlich 'ganz von alleine' [...]. Sie 'erkennen' das Bestehende [im Original deutsch] 'an', [...] daß es 'in der Tat so ist und nicht anders', daß man Gott, seinem Gewissen, dem Pfarrer, de Gaulle, dem Unternehmer und dem Ingenieur gehorchen muß".*²⁷⁸

Inwiefern die Einzelnen das Programmatische von Regierung tatsächlich in sich aufnehmen, bleibt trotz theoretischer Analyse empirisch schwer ermittelbar.

*"Unverändert bestehen die grundsätzlichen Schwierigkeiten fort, herauszufinden, was von den Umständen und Prozessen, in denen sich die Subjekte befinden, von diesen wahrgenommen und im weiteren Denken, Fühlen, Handeln aufgenommen wird und wie dies geschieht."*²⁷⁹

Was könnten solche Selbsttechnologien im Rahmen eines Studiums sein? Disziplinierung und Mäßigung in der Lebensführung, geistige und körperliche Voraussetzungen zu schaffen, um zur vorgegebenen Zeit sich zu Vorlesungen zu versammeln, gute Bedingungen für das Zuhören und Mitschreiben zu schaffen, eventuell früher als die anderen dort sein, ausgeschlafen sein, sich konzentrieren können. Schon vor Aufnahme des Studiums sich aktiv über die Bedingungen und Möglichkeiten der verschiedenen Studienrichtungen zu informieren, auf dieser Grundlage eine Wahl zu treffen, selbstkritisch sich zu beobachten, ob man mit dieser Wahl den inneren und äußeren Anforderungen genügt, nötigenfalls sich zu korrigieren. Sich dem Prinzip Wettbewerb aktiv zu unterwerfen. Das heißt zu akzeptieren, dass nicht alle zu gleichen Bedingungen studieren und die eigenen Bedingungen so weit als individuell möglich zu verbessern, wo nötig auch auf Kosten der anderen. Weil das Recht auf öffentliche finanzielle Unterstützung in Form von Stipendien, als Anspruch auf Erlass der Studiengebühren usw. unter anderem davon abhängt, im Rahmen der Zeitvorgaben für ein Studium - benannt als 'Regelstudienzeit', ein älterer, mittlerweile etwas unzeitgemäßerer juristischer Begriff heißt noch

²⁷⁵ Althusser 1970 | 1977: 141

²⁷⁶ Althusser 1970 | 1977: 133

²⁷⁷ Althusser 1970 | 1977: 141

²⁷⁸ Althusser 1970 | 1977: 148

²⁷⁹ Huber 1991: 432

'Mindeststudienzeit' - zu bleiben, den potentiell vagabundierenden Erkenntnishaftungen zu mäßigen und anzuleiten, also ähnlich der Studienwahlentscheidung permanente Entscheidungen darüber zu treffen, was gelernt werden soll und was vernachlässigt, insofern sich ein implizites Wissen über das 'Wissenswerte' anzueignen, eine strategische Kohärenz bei der Wissensaufnahme auszuformen.

Diskurs & Wirklichkeit

Foucault schreibt, Macht "produziert Wirkliches", "Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale" und "das Individuum und seine Erkenntnis" seien "Ergebnisse dieser Produktion".²⁸⁰ Solche Gegenstandsbereiche wären im hier interessierenden und zum Teil bereits beschriebenen²⁸¹ Zusammenhang:

- Ein Wissen über den Arbeitsmarkt (bzw. die Produktionsprozesse),
- ein Wissen über die Studierenden (ihre Voraussetzungen, Potentiale, Verhaltensweisen usw.) und darüber hinaus
- ein Wissen der Studierenden von ebendiesen Zusammenhängen, ihr Wissen von sich selbst in diesen Zusammenhängen.

Als ein entsprechendes Wahrheitsritual nehme ich die vielfältigen Formen von Beratung in Fragen der Berufs- und AusBildungswahl zum Beispiel. Dabei wird den Einzelnen solches Wissen - über den Arbeitsmarkt, zum Teil auch jenes über die Studierenden - vermittelt und zur Grundlage ihrer Entscheidungen erklärt.²⁸² Für ein Wahrsagen als performative Wirkung, also für ein Wahr-Machen durch Wahr-Sagen, zentral sind narrative Darstellungen von imaginären Beziehungen und Verhältnissen, die Sicht- und Handlungsweisen prägen sollen. Der Satz *Die Billakassiererin finanziert dem Arztsohn sein Studium* wird durch Wiederholung nicht einfach wahr im Wortsinn. Es werden mit diesem Satz aber Einzelne und Gruppen direkt und indirekt angesprochen, sich der einen oder dem anderen gleich zu setzen, sich als mitten drin oder eventuell ganz anders zu verstehen. Der Satz stellt ein soziales Verhältnis tatsächlich her, sofern dieses tatsächlich imaginiert wird. Der Satz wirkt dann individualisierend und moralisierend. Gemeint ist nicht eine konkrete Billakassiererin hier und ein konkreter Arztsohn da. Angesprochen kann sich jedeR fühlen, der oder die

²⁸⁰ Foucault 1994: 250

²⁸¹ Siehe den Abschnitt "Bildungsökonomie: Die Anordnung von Wissen über Bildung".

²⁸² Siehe "Beratung als Wahrheitsritual".

sozial schlechter gestellt ist, als man sich das von einem Arztsohn erwartet, und als in diesem Verhältnis BenachteiligteR könnte man fordern, dass für eineN also politisch interveniert werden solle. Die Moral - es wird ja mit diesem Satz eine Verteilungungerechtigkeit beklagt - ist eine scheinheilige angesichts des "kaum progressiven Steuersystems"²⁸³ in Österreich, aber sie stellt diskursiv bestimmte Vorstellungen von Beziehungen zwischen Menschen her. Ähnlich das Argument pro Studiengebühren, diese seien gerecht, weil ja auch der Besuch von Kindergärten etwas koste. Das Argument konstruiert wiederum "Opfer, privilegierte Schurken und Sündenböcke", es produziert "durch simple polarisierende Personifizierung"²⁸⁴ imaginierte Beziehungen zwischen ganz bestimmten sozialen Gruppen und dethematisiert andere. Dargestellt wird eine Situation, als ob es eine fixierte Summe 'Bildungsbudget' gäbe, um die sich die TeilnehmerInnen streiten sollten, als ginge es alternativlos um eine grundsätzlich 'kostenneutrale' Umverteilung innerhalb des AusBildungssystems. Dethematisiert wird damit die politische Forderung nach genereller Ausweitung öffentlicher Finanzierung eines gesellschaftlichen Anliegens, wie sie die Expansion von AusBildung nachwievor darstellt. Paradox dethematisiert wird die politische Forderung nach mehr sozialer Gleichheit durch die Forderung nach Schlechter-Stellung einer sozialen Gruppe (Studierender), die gleich auf mehreren Ebenen für Missstände verantwortlich gemacht wird, für deren Behebung ihr selbst kaum Handlungsmöglichkeiten eingeräumt sind.

Kritik an foucaultschen Ansätzen

An Foucault anschließende, insbesondere die seit einigen Jahren unter dem Banner Gouvernamentalität oder auch Governmentality laufenden Forschungsansätze können kritisiert werden, etwa wenn sie als gegenwartsdiagnostische Darstellungen einer "Mechanik, die von oben nach unten wirkt"²⁸⁵, wiederum auf ein Schreiben von Herrschaftsgeschichte zurückfallen.

"Durch die Beschränkung auf Programmschriften schrumpft das komplexe Machtgefüge, die Dialektik [101|102] von Fremd- und Selbstführung auf einen Mechanismus, der als Wirkung nur die 'Implementation', im Widerstand nur ein

²⁸³ "Wer wirklich die Wohlhabenden stärker zur Hochschulfinanzierung heranziehen will, sollte nicht nach Studiengebühren, sondern nach einer Steuerreform rufen." (Staack 2009: 76f)

²⁸⁴ Bultmann 2002b

²⁸⁵ Müller 2003: 102. Viele Analysen der an Foucault anschließenden Governmentality Studies tendierten "auf der Ebene der 'Gegenwartsdiagnose' dazu, [...] den Zwang- und Herrschaftscharakter gerade der 'neoliberalen' Führungstechniken auszublenden" (Müller 2003: 99). Zur Kritik an den Governmentality Studies siehe auch Osborne 2001.

'Scheitern' der Programme und einen Auslöser für ihre 'Neuentwicklung' erkennen kann.[FN] Beschrieben wird eine Mechanik, die von oben nach unten wirkt."²⁸⁶

"Die politische Rationalität des Neoliberalismus erscheint so zumeist nur auf der 'Ebene des Plans'", schreibt Müller, manche Analysen der Governmentality Studies seien zu "harmlos" in der Beschreibung der sozialen Verhältnisse.²⁸⁷ Zu oft ausgeblendet blieben die massiven Veränderungen der konkreten Produktionsverhältnisse, die

"ein Klima der Verunsicherung [schaffen], das mit der je individuellen Bereitschaft einhergeht, sich selbst entweder als Schmied des eigenen Glücks oder aber als Verursacher/in des eigenen Scheiterns zu verstehen. Die Verknappung finanzieller Mittel ist eine direkt wirksame Technologie, die die (vermeintliche) Idealität des Programms 'unternehmerische Subjektivität' in Realität 'überführt.'"²⁸⁸

Das Problem liegt darin, dass die Kritik an Subjektivierung und Ideologie immer wieder hinter einer ohnmächtig fantasielosen Wiederholung des Programmatischen zu verschwinden droht, zuweilen bis hin zu einer bloßen Verdoppelung alltäglicher ideologischer Verhältnisse.²⁸⁹ Die Konzentration auf das Programmatische von Regierungstechnologien kann so, im schlimmsten Fall, deren performativen Wirkungen zuarbeiten.

²⁸⁶ Müller 2003: 101f

²⁸⁷ Müller 2003: 103, 105. Als Beispiel führt Müller Bröcklings Analysen zum "unternehmerischen Selbst" (Bröckling 2002) an und stellt die von ihm dezidiert gezogene Grenze zwischen "Programm" und "Praxis" bzw. "Wirklichkeit", also die Abschiebung des neoliberalen Subjekts ins Gerundivum, ins Herzustellende, sozialwissenschaftlich empirisch nicht Anzutreffende, in Frage (Müller 2003: 103).

²⁸⁸ Müller 2003: 104

²⁸⁹ "Im Rückblick scheint es, als ob die freudomarxistischen Gewißheiten, die einen großen Teil der Kritischen Erziehungswissenschaft [FN] trugen, zur Lösung dieses Problems deshalb nicht ausreichten, weil sie von der naiven Unterstellung ausgingen, daß eine radikal durchgeführte Herrschafts- und Ideologiekritik - also Aufklärung ohne begründetes normatives Fundament - von sich aus so viel Negativität freisetzen würde, daß Befreiung von Zwängen sich im Selbstlauf ereignen würde." (Brumlik 2002: 111) "Tugenden sind jene individuellen Kompetenzen, die es Individuen ermöglichen, sich gegenüber gesellschaftlichen Zumutungen aller Art zu behaupten und eigenständig, wenngleich im Verein mit anderen, Motive eines guten Lebens auszubilden und ihnen nachzugehen." (Brumlik 2002: 149)

Beratung als Wahrheitsritual

"[W]as kann in einer liberalen und demokratischen Gesellschaftsordnung, die das Prinzip der Ausbildungs- und Berufswahlfreiheit aufrechterhalten will, getan werden, um den Studienanfängerstrom im Sinne einer bedarfsgerechten Studienwahl zu steuern?"²⁹⁰

"Bildungsberatung", "berufsaufklärender Unterricht", "Berufswahlberatung", "Maturantenberatung", "Informationswochen", "Informationsmaterialien", "Studienentscheidungsberatung", "Studienwahlberatung", "studieneinführende" Beratung, "Telefonische[r] Informationsservice", "studienbegleitende" Beratung, "Psychologische[r] Studentenberatungsdienst", "Beratung der Hochschulabgänger beim Eintritt ins Berufsleben"²⁹¹

"Laufbahnforschung", "Laufbahnentwicklungstheorie", "eingehende Selbstexploration", "Entwicklung einer klaren (differenzierten) beruflichen Selbstidentität", "Entscheidungswissen", "Entscheidungskompetenz und Laufbahnwissen", "Berufswahlreifeverfahren", "Laufbahn-Problembelastung", "chronisch unentschiedene Ratsuchende"²⁹²

"Was man allgemein über den Wert einer Ausbildung und von Erfahrungen sagen kann, beruht bestenfalls auf plausiblen Annahmen."²⁹³

"The economic approach does not assume that all participants in any market necessarily have complete information or engage in costless transactions. Incomplete information or costly transactions should not, however, be confused with irrational or volatile behavior."²⁹⁴

"Oberstufenschüler sollten über ihre akademischen Optionen zumindest genauso gut informiert sein wie über die neuesten Handytarife."²⁹⁵

Der Markt wird zum "Ort der Wahrheitsbildung"²⁹⁶, zum "Ort des Wahrheitspruchs oder der Veridiktion"²⁹⁷.

Anders als es in planwirtschaftlichen Systemen der Fall war, begründeten westliche Staaten ihr Selbstverständnis in bürgerlich-individueller Wahlfreiheit, auch was Ausbildung und Berufstätigkeit betrifft. In diesem Zusammenhang ist es möglich, was historisch kaum zu den spezifisch bürgerlichen Erfahrungen, aber zu den strukturell hervorgebrachten Problemen der Moderne zählt, nämlich existenziell bedrohliche Arbeitslosigkeit, als Folge individueller Fehlentscheidungen darzustellen: Die Ursache

²⁹⁰ Schneeberger 1985: 120

²⁹¹ HSB 1984: 228

²⁹² Seifert 1990

²⁹³ Schultz 1986: 29

²⁹⁴ Becker 1976: 6

²⁹⁵ Hofinger 2007: 6

²⁹⁶ Foucault 2004b: 52

²⁹⁷ Foucault 2004b: 569

ihrer Situation sei nicht zuletzt der Mangel der Arbeitslosen an spezifischer Qualifikation ihrer Arbeitskraft. Dem ginge eine 'falsche Wahl' voraus, die Einzelnen hätten sich einfach nicht rechtzeitig informiert und qualifiziert. Inwiefern eine Wahl 'richtig' oder 'falsch' sei, ließe sich annähernd im Vorhinein abschätzen - durch die Wahrnehmung vorhandener Informationen, so unvollständig diese auch seien - oder es erweise sich jedenfalls im Nachhinein durch die stattgefunden habenden Ereignisse. Je deutlicher strukturelle Arbeitslosigkeit seit den 1970er Jahren hervortrat, umso mehr wurden die Bildungswilligen angehalten, sich wieder zu bescheiden, was ihre AusBildungswünsche und sozialen Aufstiegserwartungen betraf.²⁹⁸ Und je weniger sich zumindest einigermaßen begründbare Prognosen über die künftigen 'Bedürfnisse' des Arbeitsmarktes erstellen ließen, umso mehr wurde 'Information' und 'Beratung' der Bildungswilligen als Lösung beschworen, wobei das eigentliche Problem als gesellschaftliches und politisches nicht verhandelt, sondern auf die Einzelnen abgewälzt wurde. 'Information', 'Wissen' und 'AusBildung' wurden zu zentralen diskursiven Elementen ideologischer Rechtfertigung sozialer Ungleichheit.

"Kenntnisse der aktuellen und vorhersehbaren Wirtschafts- und Berufsstruktur sind für den vernünftigen Gebrauch der Wahlfreiheit unerlässlich."²⁹⁹

Angeblich sei es ihr 'Wissensvorsprung', der die einen eine gute Wahl treffen lasse, während die anderen in ihrem Unglück renitenter Ignoranz versinken müssten. Die Behauptung, dass, wer in einer 'wissensbasierten' Ökonomie einen Wissensvorsprung habe, den anderen überlegen sei, ist, wenn sie richtig ist, banal. Ist die zentral unterstellte Voraussetzung für diese Behauptung - die Wissensbasiertheit der Ökonomie - aber falsch, bleibt die ideologisch-legitimierende Funktion sichtbar.³⁰⁰

Historisch trifft der Ausbau eines weitreichenden Beratungssystems im AusBildungsbereich mit dem Ende der Phase der sogenannten Vollbeschäftigung

²⁹⁸ Es habe sich der "Stellenwert der höheren Bildung verändert": "Der ständige Hinweis auf steigende Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen in den 'akademischen' Berufen wird notwendig sein. Den Ratsuchenden werden [...] realistische Vorstellungen über die Arbeits- und Berufswelt zu vermitteln sein". (HSB 1978: 35). "Nicht jeder Absolvent wird voraussichtlich damit rechnen können, mit dem Studienabschluß eine höhere Berufsposition zu erhalten [...]: viele werden sich einer verstärkten Konkurrenz am Arbeitsplatz nicht entziehen können. Die Studienanfänger der kommenden Jahre werden auch damit rechnen müssen, daß viele Privilegien der Akademiker, die aus einer konjunkturell bedingten und zum Teil politisch gesteuerten Mangelsituation entstanden sind, fallen werden." (HSB 1981: 125)

²⁹⁹ Jedina-Palombini / Vereinigung österreichischer Industrieller 1975: 10

³⁰⁰ Nicht nur als Rechtfertigung von Bestehendem, sondern als imperativer Anspruch, wie Resch den Diskurs der 'Wissenden' einordnet: "Wissensgesellschaft ist ein Vorstoß der gebildeten Schicht, die ihre Hegemonie-Ansprüche formuliert." (Resch 2005: 45)

zusammen.³⁰¹ Schien in den 1960er Jahren der vom sozialen und technologischen Fortschritt angetriebene Produktionsprozess noch für jedeN einen Platz in der Gesellschaft bereitzuhalten, und schien der Art und Verteilung dieser Plätze eine erkennbare und akzeptierte Vernunft zugrunde zu liegen (dazu gehörte die Gleichung Wachstum = Wohlstand), auf deren Realisierung alles zuliefe; schien der 'Bedarf' nach auf bestimmte Weise qualifizierten Arbeitskräften prognostizierbar und war Teil des fordistischen Versprechens, so schien seit den 1970er Jahren recht plötzlich über die künftige Wirtschaftsentwicklung - postmodernistisch - kaum mehr etwas sagbar, bzw. wurde das Gesagte bewusst vage gehalten:

*"Aktuelle Berufssituation und kurzfristige Schätzungen des zu erwartenden Bedarfs - nicht immer in quantifizierter Form - können einen Orientierungsrahmen für Hochschulabsolventen und in beschränktem Maß auch für Studienanfänger darstellen."*³⁰²

*"Durch Bedarfsprognosen läßt sich keine zweckmäßige Rückkoppelung von Arbeitsmarkt und Bildungsentscheidungen erreichen".*³⁰³

*"Zunächst sind Projektionsergebnisse Informationen zum Background, vor dem sich die Studien- und Berufswahl vollzieht, daraus erwächst ihre Relevanz, keinesfalls aus einer ihnen hie und da zgedachten Steuerungsfunktion der Berufsentscheidungen nach dem Motto: 'Hier die Berufe mit, dort die ohne Zukunft!'"*³⁰⁴

*"Projektionen zur künftigen Arbeitslandschaft beschreiben Optionen auf die Zukunft"*³⁰⁵, *"Szenarien als Strukturbilder der Arbeitswelt von morgen": "Es sind Skizzen morgiger Beschäftigung, aufgezeichnet in kargen Strichen. Dem einzelnen muß überlassen bleiben, die Konturen mit Leben zu füllen, sich vorzustellen, wo er darin morgen seinen Platz findet. Auch wenn Projektionen scheinbar nur Daten vorschreiben, tradieren sie doch auch Bilder, übertragen soziale Gefüge und Gegebenheiten, Hierarchien und Werte in die Zukunft."*³⁰⁶

*"Die Formulierung von Erwartungen, wie es [im Beschäftigungssystem] weitergehen wird, ist stärker von Annahmen, Theorien, Ideologien abhängig als von dem, 'was man weiß'." "Man kennt nicht einmal die gegenwärtige Situation ausreichend - geschweige denn, daß man die Aussichten für die nächsten zwanzig Jahre voraussagen könnte."*³⁰⁷

Bei dem zunächst als 'Berufskunde' in Ansätzen bestehenden Beratungssystem in AusBildungsfragen handelt es sich um grundlegendes Wissen über eine funktional

³⁰¹ Diese Phase ging in Österreich etwas später als in anderen Ländern zu Ende, die Entwicklung wurde verzögert, aber nicht aufgehoben.

³⁰² HSB 1975: 134

³⁰³ HSB 1978: 35

³⁰⁴ Buttler / Stooß 1990: 29, Hervorhebung im Original

³⁰⁵ Buttler / Stooß 1990: 36, Hervorhebung im Original

³⁰⁶ Buttler / Stooß 1990: 29, Hervorhebung im Original

³⁰⁷ Kritisch zu Arbeitsmarktprognosen und Beratung als politischem Instrument: Lassnig 1990, hier 60, 53

begründete Hierarchie gesellschaftlicher Arbeitsteilung.³⁰⁸ So hat die berufskundliche Information junger Menschen neben ihrer ideologisch-legitimatorischen Funktion - so sei Gesellschaft arbeitsteilig und hierarchisch, vernünftig organisiert - aktivierende Aspekte: Sie soll einzelne, nicht unbedingt alle und nicht unbedingt irgendwelche, motivieren, zunächst überhaupt eine Wahl zu treffen und sich nicht in Vorgefundenes zu fügen, aber im Grunde dennoch eine Wahl, die den gesellschaftlichen Verhältnissen entsprechend und vernünftig sei.

Die jungen Menschen hätten durch ihre bisherigen Erfahrungen in Familie und Schule sowie untereinander, bereits "verfestigte" Wünsche und Ansprüche, ist im österreichischen Hochschulbericht von 1975 zu lesen³⁰⁹. Ihre Entscheidungen seien "kaum autonom", daher könne sich AusBildungsberatung auch nicht "nur" an die Auszubildenden richten:

"Soll sich die Ausbildungsberatung als ein wirksames Lenkungsinstrument erweisen, muß die soziale Struktur der jeweiligen Entscheidungsprozesse berücksichtigt werden. [...] Die Möglichkeit der Mitwirkung der Massenmedien ist zu prüfen."³¹⁰

MaturantInnenberatung wurde schon in den 1950ern in Zusammenarbeit der Ministerien für Unterricht und "soziale Verwaltung" betrieben. "In den meisten Bundesländern kommen mehr als zwei Drittel der Maturanten zur Testuntersuchung und zur Beratung", dokumentiert der Hochschulbericht 1969.³¹¹

Zu den seit den 1970er Jahren zügig ausgebauten Institutionen der AusBildungsberatung gehören:

³⁰⁸ Dabei gibt es einen Aspekt in aufklärerischer Tradition: Dem vorkapitalistischen Zunftwesen war ja deshalb staatlicherseits die Lizenz zur AusBildung des Nachwuchses entzogen worden, weil es als protektionistisch, traditionalistisch-verbohrt und damit innovationshemmend verstanden wurde. Nicht in diesen Traditionen wohl bewährter, aber kaum auf Produktivitätssteigerung ausgerichteter Arbeitsweisen verhaftete, also von solchen Schranken befreite 'Köpfe' galten den Theoretikern moderner politischer Ökonomie als Agenten des technologischen Fortschritts und der biopolitischen Entwicklung.

³⁰⁹ HSB 1975: 129

³¹⁰ HSB 1975: 140. Verstärkte Bemühungen in diese Richtung lassen sich auch aus dem Bericht von 1978 herauslesen: Das Kapitel "Beratung" rückt nach vorn (HSB 1978: 34-36), dafür gibt es kein gesondertes Kapitel zu Arbeitsmarkt-Bedarfsprognosen mehr.

³¹¹ HSB 1969: 248. Zum Stand des "pädagogisch-psychologischen Dienstes" an österreichischen Schulen gegen Ende der 1960er Jahre siehe Bundesministerium für Unterricht (Hg.) o.J. [1967]: 426-430. Die Abschnitte zu Beratung in den Hochschulberichten / Universitätsberichten 1969 bis 2008: HSB 1969: 248-250, HSB 1972 / Band 1: 181-183, HSB 1975: 138-140, HSB 1978: 34-36, HSB 1981: 128-130, HSB 1984: 228-236, HSB 1987 / Band 1: 382-397, HSB 1990 / Band 1: 329-343, HSB 1993 / Band 1: 43-45 (integriert im Abschnitt zur "Studieneingangsphase"), HSB 1996 / Band 1: 85-88, HSB 1999 / Band 1: 121-125, HSB 2002 / Band 1: 123-126, UB 2005 / Band 1: 110-112, UB 2008: 233-237

- In den Sekundärschulen: "Bildungsberatung", "Berufs- und Studienberatung" durch "Beratungslehrer", "Schülerberater" und "Bildungsberater"³¹² u.ä.m. mit schulpsychologischer Unterstützung,
- Beratungseinrichtungen von Wirtschaftsverbänden wie Wirtschafts- oder ArbeiterInnenkammer, Arbeitsmarktservice, einzelnen Unternehmen
- MaturantInnenberatung³¹³ und StudentInnenberatung durch die HochschülerInnenschaft, auch in Form von studiumsbegleitenden Tutorien³¹⁴
- Beratungsmessen (BeSt³¹⁵, UniSuccess, ...)
- psychologische StudentInnenberatung³¹⁶

SchülerInnen, MaturantInnen, StudentInnen, Eltern, LehrerInnen werden und lassen sich in Sachen AusBildung beraten, beraten und informieren sich untereinander. Alle Beratungseinrichtungen nehmen mehr oder weniger auch Bezug auf Statistiken und produzieren eigene Daten und Informationsmaterial. Verschiedene staatliche Einrichtungen (Ministerien für Unterricht, Wissenschaft, Arbeitsmarktverwaltung ...) formulieren ihren Aufgaben entsprechende Leitlinien der AusBildungsberatung. Die Beratung durch die konkreten Wirtschaftsverbände ist wiederum deren Interessen verpflichtet.

Die Probleme der Beratung Suchenden waren von Anfang an ähnlich. Wenn es auch Verschiebungen gegeben haben mag, drehen sich die von den psychologischen Beratungsstellen dokumentierten³¹⁷, vorgebrachten Schwierigkeiten um Fragen der Studienwahl, des Abbruchs, des Studienwechsels, der Lebenszeit, der Motivation, der Arbeitsmethoden, des Sinns, der Selbstverwirklichung und von damit Zusammenhängendem.³¹⁸

³¹² Wilhelmer 1989

³¹³ Jochum 1989

³¹⁴ Hochpöchler / Frauwallner 1997, Kellermann / Altrichter / Brunner / Kellner 1981, HSB 1984: 232ff

³¹⁵ HSB 1987 / Band 1: 395f

³¹⁶ Zur Geschichte der psychologischen StudentInnenberatung in Österreich siehe Larcher / Schilling / Schuster 1997. Diese staatliche Organisation publizierte einige Sammelbände, die Zusammenhang und Zusammenarbeit der verschiedenen Beratungseinheiten, Methoden und Debatten dokumentierten: Schilling / Turrini (Hg.) 1989 und 1990, sowie Turrini / Schilling (Hg.) 1997. Website unter: <http://www.studentenberatung.at> (letzter Zugriff: 12.10.2011). Aktuell siehe auch <http://www.studienchecker.at> (letzter Zugriff: 14.12.2011).

³¹⁷ HSB 1969: 250

³¹⁸ Außerdem dokumentierte diese Institution, dass die Ursachen dieser Probleme nicht in Kategorien wie 'Begabung' oder 'Intelligenz' analysierbar waren. Siehe dazu beispielsweise HSB 1969: 249, HSB 1972 / Band 1: 182

Das Regierungsinteresse hinter Beratung liegt nicht zuletzt in einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung: "In volkswirtschaftlicher Hinsicht stellen die relativ geringen Aufwendungen für eine wohlfunktionierende Studentenberatung eine gute Investition dar", heißt es noch explizit im Hochschulbericht 1969 - es folgen Berechnungen der Kosten "für jedes verlorene Studienjahr", für den "Wert der unterbliebenen Produktion", die ein StudentIn pro Arbeitsjahr hätte liefern können, im Verhältnis zu den Kosten für das Gehalt eines Studentenberaters.³¹⁹ Beratung sei gedacht als Hilfe zur "raschen Einsicht in die Richtigkeit bzw. Verfehltheit der Studienwahl" sowie zur "Behandlung von Studienkrisen"³²⁰.

Die Einführung der "Verlaufsstatistik" Ende der 1960er Jahre hatte es ermöglicht, bestimmte Daten über die "Studienschicksale" zu erfassen. Bei der ersten Inskription wurde weiters "eine Grundkartei auf elektronischen Datenträgern angelegt, die die Personenmerkmale des Studierenden (Alter, Geschlecht, Stand, Staatsbürgerschaft usw.), Angaben über die soziale und regionale Herkunft sowie über die Vorbildung des Studierenden" enthielt. So wurden erstmals "exakte Daten" erhoben über "tatsächliche Studiendauer", "Verweildauer", "Prüfungsstand beim Abbruch", das Alter bei Studienabschluss oder auch die Verteilung der Häufigkeiten von Studienwechseln von und in Richtung welcher Studien.³²¹ Die Art der Statistik macht es möglich, Studienwahl-Tendenzen nach Gruppen zu bestimmen, Studienwechsel als Problem der 'Orientierungslosigkeit' zu dokumentieren, Studienabbruch in einer Weise zu thematisieren, als hätten die Studierenden bis dahin nichts gelernt.

Subjektiv ginge es vielleicht um die Entwicklung eines Ich, einer differenzierten Identität, um ein "Gemeintsein" und ein "Ankommen-Können"³²² in einer eigenen "erreichbare[n] Zukunft"³²³; und dies stünde noch nicht in völligem Widerspruch zur gouvernementalen Vernunft, wäre vielmehr eine der Voraussetzungen für deren Erfüllung. Das gouvernemental zu lösende Problem ist mit der gängigen Vokabel 'Orientierungslosigkeit' benannt. Die Versuche, dieses 'Problem' zu bearbeiten, zielen darauf, Ich-Entwicklung als Subjektivierung schneller, reibungsloser und

³¹⁹ HSB 1969: 248f

³²⁰ HSB 1969: 249

³²¹ HSB 1969: 251, siehe auch HSB 1972 / Band 1: 80ff. Zu diesbezüglich aktuellen Gesetzesgrundlagen siehe die Universitäts-Studienevidenzverordnung 2004 und das Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen von 2002. Siehe auch den Abschnitt "Die Statistik als das Wissen von der Stärke der Staaten".

³²² Frank-Rieser 1993: 186, 181

³²³ Erikson 1966c: 107

zielgerichteter aus der eingeschränkten und einschränkenden Perspektive gouvernementaler Vernunft zu organisieren.

Selektionsmechanismen in einer zu definierenden 'Studieneingangsphase' wurden auch schon in den 1970er Jahren diskutiert³²⁴, dabei ging es immer wieder auch um eine Einschränkung des Zugangs zur Universität im Sinne einer Verminderung der Zahl der Studierenden. Im Unterschied zur Entwicklung in der BRD, wo 1972 der Numerus Clausus und eine 'zentrale Vergabe von Studienplätzen' in einzelnen Studien mit hoher Nachfrage gesetzlich ermöglicht wurden, wurde der Hochschulzugang in Österreich formal allgemein offengehalten, wobei man eine Beschränkung der Zahl der Studierenden eher über indirekte Steuerung zu erreichen hoffte, d.h. auch durch Methoden, die Studierende dazu veranlassen sollten, an ihrem konkreten Verhalten zu zweifeln, um sich anders zu verhalten. Aber auch Methoden indirekter Steuerung beruhen selten auf reiner Freiwilligkeit der Teilnahme. Prägnant erweist sich dies im Zusammenhang mit der Diskussion um den "Wert eines 'Orientierungssemesters'", wie es im Hochschulbericht von 1975 erwähnt wird:

"Dieses beinhaltet:

1. die Verpflichtung, sich beraten zu lassen,

2. die Verpflichtung zum Besuch von Veranstaltungen, die sich mit den Anforderungen des Studiums befassen, [...]"³²⁵

In der 2011 gesetzlich beschlossenen "Studieneingangs- und Orientierungsphase" ist eine solche Verpflichtung zur Beratung insofern enthalten, als nunmehr nur noch zu einem Studium zugelassen wird, wer nachweisen kann, dass er oder sie bereits

"vor dem Studium eine Studienberatung in Anspruch genommen hat".³²⁶

Außerdem sei diese erste Phase eines Studiums

"so zu gestalten, dass sie der oder dem Studierenden einen Überblick über die wesentlichen Inhalte des jeweiligen Studiums und dessen weiteren Verlauf vermittelt und eine sachliche Entscheidungsgrundlage für die persönliche Beurteilung ihrer oder seiner Studienwahl schafft."³²⁷

³²⁴ Ottersbach / Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (Hg.) 1978, Österreichische Rektorenkonferenz (Hg.) 1978

³²⁵ HSB 1975: 140

³²⁶ Änderung des Universitätsgesetzes 2002: § 63 Abs. 1 Z 6. Die tatsächliche Umsetzung einer solchen verpflichtenden Beratung ist derzeit noch umstritten, siehe die Zeitungsartikel "Inskriptionsfrist endet bereits im September" (2011) und "SPÖ beharrt auf verpflichtender Studienberatung" (2011).

³²⁷ Änderung des Universitätsgesetzes 2002: § 66 Abs. 1

Dass in diesem Zusammenhang nicht unbedingt mit der freiwilligen Einsicht jeder Studierenden gerechnet wird, lässt die Tatsache vermuten, dass zur Fortsetzung des Studiums zwei Prüfungen überwunden werden müssen³²⁸, die, abhängig von der Art der Durchführung, Knock-out-Prüfungen gleichkommen.

Das totale Vagnis: Wie aus strukturellen Problemen 'Selbstbestimmung' wird

"Die Studien sind zum Spielball gesellschaftlicher Interessen geworden [...]. Die Kosten dieser Art von 'Modernisierung' werden den Individuen angelastet, die sich in Form von 'pathologischen' Erscheinungen (Psychopathologien, Orientierungsproblemen, Entfremdung, Motivationsentzug) manifestieren; sie stören nicht unmittelbar das Funktionieren des Wirtschaftssystems oder des politischen Systems."³²⁹

Es entbehrt nicht der Dreistigkeit, wenn in einem Atemzug betont wird, man könne eigentlich kaum etwas über künftige Entwicklungen sagen *und deshalb* müssten die Bildungswilligen besonders informiert und beraten werden, damit sie möglichst *richtige* Entscheidungen über ihre Zukunft treffen könnten. Die Botschaft ist paradox, sie fängt die, die sie ernst nehmen, in einen unauflösbaren double bind.

- *"Das die Universität und ihre Entwicklung einschließende und beeinflussende gesellschaftliche und wirtschaftliche Umfeld ist in seiner weiteren Entwicklung gegenwärtig weniger klar voraussehbar und berechenbar als früher, wie z. B. die kontroversiellen Auffassungen über den Hochschulzugang oder den Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen zeigen.*

In dieser Situation erscheinen Beratung und Information von zentraler Bedeutung für die Verbesserung wichtiger Strukturprobleme der Universitäten und Hochschulen, wie das des Hochschulzuges, der Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und der Erhaltung der Qualität der Universitätsausbildung durch eine eignungsgerechte Auswahl der Studieninteressenten und Studierenden. Beratung und Information der Schüler und Studierenden werden so zu einem wichtigen Steuerungsinstrument der Hochschulentwicklung, das ständiger Verbesserungen bedarf."³³⁰

- *"Die hohe Diskrepanz zwischen den beliebten (=interessantesten) und den tatsächlich gewählten Studienrichtungen verweist darauf, daß die heutigen Studienanfänger - unter dem Druck wachsender Schwierigkeiten beim Berufseinstieg von Akademikern - ihre Studienwahl zunehmend nach der Berufsaussicht ausrichten. Aufgrund der Schwierigkeiten, sich einen Überblick über Berufsstruktur und Arbeitsmarkteinwicklung zu verschaffen, geht dieser wachsende 'Realismus' bei der*

³²⁸ Änderung des Universitätsgesetzes 2002: § 66 Abs. 1a

³²⁹ Melchior 1992: 398

³³⁰ HSB 1984: 228. Drei Seiten später heißt es: "Die Möglichkeit, sich aufgrund von Informationen über Ausbildungswege und die Arbeitsmarktlage der Absolventen dieser Bildungsgänge einen 'guten', d. h. für die Zukunft aussichtsreichen Berufseinstieg zu verschaffen, wird dabei häufig überschätzt. Dazu kommt, daß trotz der Vielzahl von Informationsangeboten [...] doch noch immer ein Teil der Maturanten mit unrealistischen Erwartungen an die Universität kommt." (HSB 1984: 231)

Studienwahl allerdings häufig mit Desorientierung und Verunsicherung einher. Diese Situation stellt neue Anforderungen an die Beratung. Obwohl eine verlässliche Prognose der künftigen Berufsaussichten unmöglich ist, kann ein Ausbau der Beratungsaktivitäten das Informationsdefizit vieler Jugendlicher und ihrer Eltern vermindern."³³¹

- "Die Bildungs- und Berufswahl darf weder durch Lenkung von außen und damit durch Zuweisung von Bildungs-, Ausbildungs- und Berufspositionen erfolgen (vgl. Staaten im Osten), noch kann sie sich völlig frei vollziehen, ohne die augenblickliche Schul- und Hochschulsituation sowie die Lage am Arbeitsmarkt wenigstens zu bedenken. [...]"

Dieses Problem, sowie die Tatsache, daß heute alle Fachleute darin übereinstimmen, daß wir keine auch nur annähernd befriedigende Urteilsgrundlage besitzen, um den Bedarf an Arbeitskräften mit einer bestimmten Schulbildung für einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren annähernd sicher voraussagen zu können, verlangt von jedem, der in der Bildungsberatung tätig ist, eine umfassende und gediegene Ausbildung und den Erwerb einer 'personenzentrierten Beraterhaltung'. Der Schülerberater soll Entscheidungsgrundlagen, also Informationen und Orientierungshilfen anbieten, kann aber dem Ratsuchenden die Entscheidung und die Verantwortung für diese Entscheidung nicht abnehmen. Dieses Prinzip der Selbstbestimmung des Ratsuchenden impliziert für den Berater die Pflicht, die eigene Entscheidungsfähigkeit des Schülers zu stimulieren und zu aktivieren und ihn so zu einer besseren Wahrnehmung und Nutzung seiner persönlichen Fähigkeiten durch Stärkung seines Selbstvertrauens zu verhelfen. Der Schülerberater wird somit in einem ersten Schritt den Jugendlichen in seiner Individualität akzeptieren und versuchen, den eigentlichen Hintergrund des Problems zu erkennen und zu berücksichtigen. Anschließend wird er dem Schüler bei der Analyse seiner Schwierigkeiten und beim Auffinden von Lösungsmöglichkeiten helfen. Er wird aber die Lösungsvorschläge weitgehend vom Schüler selbst erarbeiten lassen, um so dessen Verantwortungsbewußtsein zu stärken."³³²

Bildungsberatung enthebt so alle Beteiligten jeder Verantwortung außer die Beratenen selbst.³³³ Die explizite, institutionalisierte Beratung soll hier nicht überbewertet werden, erreicht sie die Individuen doch nur punktuell. Im Vergleich dazu ist alltäglicheren Beratungsformen kaum zu entkommen.

"Wir versorgen uns gegenseitig auf Nachfrage, aber auch ungefragt dauernd mit Ratschlägen, Tipps und Empfehlungen. Wir beherzigen sie, wehren sie ab, machen uns darüber lustig, lassen sie über uns ergehen und wissen, dass wir in den meisten Fällen die Erfahrung, auf der sie im besten Fall beruhen, selbst machen müssen, bevor wir sie begreifen. In vielen Fällen sind Ratschläge ohnehin pragmatisch gemeint, beruhen auch nicht auf Erfahrungen, sondern haben andere Funktionen. Wir verständigen uns

³³¹ HSB 1987 / Band 1: 396

³³² Burdis 1989: 98

³³³ Im Zusammenhang mit der ungebrochen munteren Bewerbung technischer und naturwissenschaftlicher Studien ein kleiner Treppenwitz der Geschichte: Gerade die Bewerbung des Physikstudiums in den 1960er Jahren lieferte ein Beispiel dafür, wie ein quasi mit dem Prognose-Siegel der 'Arbeitsplatzgarantie' beworbenes Studium sich später auf dem Arbeitsmarkt zwar wirklich 'verwerten' ließ, aber nicht wegen der fachlichen Qualifikation, wegen derer das Studium ursprünglich beworben worden war. Die AbsolventInnen fanden damals tatsächlich Arbeit, aber eben nicht unbedingt als PhysikerInnen (HSB 1975: 129).

*über die richtige Moral, klären Hierarchien in Beziehungen, tragen über 'Besserwisserei' Konkurrenzen aus, meinen es nur gut.'*³³⁴

In massenmedialer Berichterstattung nehmen Informationen über die neuesten (also in der Logik des Werts der 'Neuigkeit' mit Bedeutung aufgeladenen) 'Rankings' von Studien und Hochschulen den Charakter von Beratung oder 'Orientierung' an. Wo Sonderbeilagen von Printmedien von HochSchülerInnen selbst (und scheinbar selbstredend unter prekarisierenden Arbeitsbedingungen) produziert werden, bieten zum Beispiel 'Typologien' von StudentInnen - als Karikaturen oder in knappen Interviews über AusBildungsentscheidungen als Lebensplanung - Identifikationsmöglichkeiten und damit eine Form von Beratung. 'Welcher Typ bist du?' lautet die implizite Frage: Selbstfindung als Versprechung und Aufforderung zugleich.

Die 'innere Wahrheit', ein eigenes Wissen über sich selbst, hervorzubringen, ist ein zentrales Ziel von Beratung. Es soll dabei etwas geschaffen werden, das die Einzelnen "an etwas an sich selbst bindet"³³⁵. 'Was du wirklich willst' oder 'wer ich eigentlich bin', scheint nicht offensichtlich vorzuliegen, sondern wird - mittels auch EDV-gestützter Test- und Selbsttestverfahren³³⁶ oder auch in durchaus humanistisch orientierter therapeutischer Absicht - erarbeitet.

Welche sind - noch einmal - die im gouvernementalen Zusammenhang hier interessierenden Wissensformen?

- Das Wissen über die Dynamiken der Wirtschaftsprozesse und Arbeitsmärkte,
- das Wissen über die Studierenden, die Bedingungen ihrer Studienwahl, ihr Studierverhalten, die Bedingungen des 'Erfolges' und des 'Scheiterns',
- das Wissen der Studierenden von ebendiesen Zusammenhängen, ihr Wissen von sich selbst als Individuen und als Gruppen, nicht nur von den sie hemmenden Faktoren, sondern auch von den sie stärkenden Potentialen, ihr Wissen über die Möglichkeiten der subjektiven Einflussnahme, schließlich des produktiven Arbeitens an sich selbst und der kontinuierlichen Selbstbefragung.

³³⁴ Resch 2005: 117. An anderer Stelle berichtet Resch von einer Übung in "Selbstdokumentation", die sie ihre Studierenden durchführen ließ, mit dem "Ergebnis, dass fast alle Gespräche Beratungsanteile enthalten. Beratung erfolgt nicht zuletzt ganz beiläufig, vermischt sich mit Erzählungen, gehört zu fast allen Unterhaltungen" (Resch 2005: 228).

³³⁵ Demirović 2008b: 187

³³⁶ Im Hochschulbericht 1969 ist die Rede von "Intelligenz- und Leistungstests; Tests zur Erfassung des Arbeitsverhaltens; Persönlichkeitstests" (HSB 1972 / Band 1: 183). Historische Beispiele solcher in Österreich vorgestellter Tests wären "P-S-B" (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung") oder "B-I-T" ("Berufs-Interessen-Test") (Wilhelmer 1989: 184ff).

Die seit Anfang der 1970er Jahre zügig ausgebaute Institution der psychologischen StudentInnenberatung ist ihrem Selbstverständnis nach humanistisch, personenzentriert und grundsätzlich nicht-direktiv, nicht-manipulierend und mehr begleitend statt an-leitend: "Hilfe zur Selbsthilfe"³³⁷. Das heißt, die Beratung Suchenden werden - auch in den Fällen, wo sie dezidiert klare Anweisungen erwarten - ausschließlich darin angeleitet, sich selbst zu erforschen, ihre Lebensgeschichten, ihre Familienkonstellationen, die sie belastenden, kleinen und großen Erschütterungen ihres Lebens hervorzukehren, zu erkennen, zu be- und verarbeiten, um im Fall erfolgreicher Entwicklung Entscheidungen treffen und umsetzen zu können - in diesem Zusammenhang besonders, was ihre AusBildung betrifft -, die ohne diesen Prozess der Selbsterkenntnis nicht möglich wären. Es gehe darum, die eigenen Bedürfnisse, Erwartungen und Interessen in ihrer Klarheit zu schärfen oder auch auf ihre Inkonsistenz zu prüfen, mit Blick auf die damit verbundenen Ambivalenzen und erfahrenen Frustrationen, den krisenhaften Prozess der Entwicklung einer eigenen Identität, verstanden als Weg, der gewählt und gegangen werden solle. Es gehe darum, sich das Wissen über die eigenen Kompetenzen und Potentiale bewusst zu machen, die überwindbaren, aber auch nicht überwindbaren Hindernisse zu erkennen, um dementsprechend, aber jedenfalls aktiv zu werden.

Repression besteht dann, wenn Menschen in ihrer Teilnahme entmutigt, abgewehrt, ausgeschlossen werden. Dies kann auf verschiedenen Wegen geschehen, auf materieller, sozialer wie diskursiver Ebene. Ein wesentlicher Aspekt besteht in Mechanismen des Selbst-Ausschlusses als eine Folge von Repression. Dass die Wiedereinführung von Studiengebühren 2001 repressiv auf viele wirkte, ist statistisch relativ gut belegt. Die 'Merkmale' derjenigen, die mit der Einführung von Studiengebühren ihr Studium abgebrochen haben, verlaufen entlang der bekannten Diskriminierungslinien. Deutlich repressive "Auswirkungen"³³⁸ zeigten sich etwa entlang von "Belastungen" und im Zusammenhang mit der Verfügung über Ressourcen je nach Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung, Geschlecht und sozial-ökonomischer Herkunft. Je mehr der sehr verschiedenen Ressourcen jemand besitzt, desto weniger

³³⁷ Leitbild der psychologischen StudentInnenberatung (Larcher / Schilling / Schuster 1997: 445ff)

³³⁸ Kolland / Kahri / Frick 2002

Einfluss haben Studiengebühren auf ihn oder sie. Es geht dabei nicht allein um die Verfügung über ökonomisches Kapital.

*"Es gibt keinen Automatismus, wonach jeweils hundert Euro Studiengebühren zum Rückgang der Studierendenzahlen um einen gewissen Prozentsatz führen würden."*³³⁹

Abgeschreckt³⁴⁰ werden besonders jene, für die Ausbildung nicht etwas Selbstverständliches ist. Wie sehr zu studieren mit individuellen Zweifeln verbunden ist - ob frau an die Universität gewünscht wird (durch die Eltern und FreundInnen), ob sie dort willkommen ist (durch die Lehrenden oder Mitstudierenden), sich also nicht 'fehl am Platz' fühlen muss, ob man an der Universität wie im weiteren sozialen System bestehen wird können, ob nach dem Studium ein Arbeitsplatz gefunden werden kann, ob sich die Wahl als 'richtige' erweisen wird usw. - oder ob man solche Zweifel gar nicht kennt, das macht große Unterschiede.

Die Informierung der Einzelnen mit statistischem Wissen wirkt repressiv, insofern sie Einzelne ihr statistisches 'Schicksal' erahnen lässt, sie entmutigt und zu frühzeitigem Aufgeben und Selbstausschluss bewegt. Dabei wären die in Zahlen gefassten Statistiken bedeutungslos, wenn diese sich subjektiv nicht mit Erfahrung decken ließen, schrieb Bourdieu 1966. Statistik aktualisiert Erfahrenes. In Bezug auf ArbeiterInnenkinder hat das Bourdieu so formuliert:

"Ganz allgemein entscheiden die Kinder und ihre Familien sich stets den Zwängen gemäß, denen sie unterworfen sind."

"Ihr Verhalten richtet sich objektiv nach einer auf Erfahrung beruhenden Einschätzung dieser objektiven, für alle Individuen ihrer Kategorie bestehenden Chancen."

*"Eine Art von intuitiver Statistik lässt sie das Gewicht der Hindernisse spüren, die zu überwinden sind."*³⁴¹

Bourdieu nennt dies das Ergebnis eines "Verinnerlichungsprozesses",

*"nach dessen Abschluss die objektiven Chancen sich in subjektive Erwartungen, in Hoffnung oder Hoffnungslosigkeit, verwandelt haben"*³⁴².

Hoffnungslosigkeit *oder* Hoffnung: In Anlehnung an Foucault sei dieser Verinnerlichungsprozess nicht nur repressiv, also bereits benachteiligte Gruppen weiterhin unterdrückend, sondern sei die Verbreitung von objektiviertem Wissen in Form von Statistiken oder auch von psychologischem und soziologischem Wissen auf besondere Weise auch produktiv, das heißt, antreibend, wo ansonsten Stillstand sei.

³³⁹ Nagel 2003: 5

³⁴⁰ Nagel 2003: 25

³⁴¹ Bourdieu 2001: 34, 33, 22, Hervorhebung im Original

³⁴² Bourdieu 2001: 34

Der Großteil junger Menschen wähle, heißt es immer wieder, für sie selbst unvorteilhaft, ein paar wenige Ausbildungswege und Berufsziele. Was ein entschiedener Wunsch ist, der sich so autonom wie andere auch äußert, wird im statistischen Zusammenhang unpersönlich, weil massenhaft, vor allem aber ökonomisch unvernünftig - nicht nur makroökonomisch oder funktionalistisch argumentiert, sondern auch mit dem Hinweis auf die sozial diskriminierende Einkommensverteilung, also individuell besseren Verdienstmöglichkeiten durch mehr Ausbildung. An diesem Punkt werden Möglichkeiten aufgezeigt, Alternativen. Regierung sei, schreibt Foucault,

"ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen".³⁴³

³⁴³ Foucault 1987: 255

Der Markt als "Ort der Wahrheit" - Neoliberale AusBildungspolitik

*"Die Ausgaben für Anstalten der Erziehung und des Religionsunterrichts kommen [...] ohne Zweifel der ganzen Nation zugute und können daher mit vollem Rechte durch eine allgemeine Besteuerung der ganzen Nation bestritten werden. Indes ist es vielleicht ebenso schicklich und sogar noch vorteilhafter, daß sie ganz und gar von denen bestritten werden, welche von einer solchen Erziehung und einem solchen Unterrichte den Vorteil haben, d. h. daß sie durch freiwillige Beiträge derer aufgebracht werden, die Erziehung und Unterricht nötig zu haben glauben."*³⁴⁴

*"[M]einer Meinung nach hängt das Überleben einer - wie auch immer definierten - liberalen Gesellschaft von unserer Fähigkeit ab, das strategische Interesse der Wirtschaftswissenschaft wiederzuentdecken."*³⁴⁵

*"Auch der alte republikanische 'Zopf' einer kostenlosen staatlichen Schule gehört unbedingt abgeschnitten."*³⁴⁶

*"Der Schlüssel zur studentischen Souveränität ist das private Eigeninteresse der StudentInnen, das für das notwendige ökonomische Vernunftprinzip sorgt."*³⁴⁷

*"Der Neoliberalismus stellt sich [...] nicht unter das Zeichen des Laissez-faire, sondern im Gegenteil unter das Zeichen einer Wachsamkeit, einer Aktivität, einer permanenten Intervention."*³⁴⁸

Die AusBildung der Bevölkerung hat für Neoliberale eine herausragende - biopolitische - Bedeutung. AusBildung wird dabei reduziert auf eine Anhäufung von 'Humankapital'. In Menschen als potentielle TrägerInnen solchen Kapitals könne 'investiert' werden in der 'Erwartung von künftigem Profit'. Konstantes Kennzeichen neoliberaler AusBildungspolitik ist die aggressive Forderung nach grundsätzlicher Gebührenpflicht für AusBildung. Dahinter verschwinden die Forderungen nach mehr sozialer Gleichheit und ökonomischer Umverteilung nicht, es werden aber ausschließlich wirtschaftsliberale Lösungen angeboten. Ausgesprochener Zweck der Einführung von Gebühren für AusBildung ist die Herstellung von 'Wettbewerb' unter allen Beteiligten. Das soll vor allem heißen, dass jedeR sich in Bezug auf das eigene Leben als 'UnternehmerIn' erkennen solle. Lepage sprach Ende der 1970er begeistert von den Arbeiten der "neuen amerikanischen Ökonomen" als einer

³⁴⁴ Smith 1776 | 1924 / Band 2: 418

³⁴⁵ Lepage 1979: 11, Hervorhebung im Original

³⁴⁶ Lepage 1979: 234, siehe auch 163ff. Frau fragt sich, wem genau hier eigentlich ein solcher Zopf abgeschnitten werden soll.

³⁴⁷ "The key to student sovereignty is the private self-interest of students, which provides the necessary economic rationale." (Schultz 1971: 181f, Übersetzung GE)

³⁴⁸ Foucault 2004b: 188

"wissenschaftliche[n] und ideologische[n] Revolution"³⁴⁹, die vor allem darin bestanden habe, die neoklassische Mikroökonomie verallgemeinert als Gesellschaftstheorie zu rekonstituieren, indem sie nunmehr "viel umfassender als eine *allgemeine Theorie der menschlichen Entscheidungen und Verhaltensweisen in einem System gesellschaftlicher Interaktionen* definiert" worden sei³⁵⁰ - es handelt sich dabei um den Kern dessen, was heute als 'Ökonomisierung des Sozialen' Eingang in unseren Alltag gefunden hat, nämlich, wie Foucault formuliert,

*"das ökonomische Modell im großen Maßstab zur Anwendung zu bringen, das Modell von Angebot und Nachfrage, das Modell von Investition-Kosten-Gewinn, um daraus ein Modell für die sozialen Beziehungen zu machen, ein Modell der Existenz selbst, eine Form der Beziehung des Individuums zu sich selbst, zur Zeit, zu seiner Umgebung, zur Zukunft, zur Gruppe, zur Familie. Das ökonomische Modell wirklich zu vervielfachen."*³⁵¹

Zentral ist die theoretische Ausweitung der Unternehmensform auf grundsätzlich alle sozialen Handlungsbereiche. Jedes individuelle Verhalten, jede einzelne Entscheidung sei auf ihre Weise ökonomisch motiviert. 'Ökonomisch' handle jedeR ständig, indem frau in jedem Moment Kosten und Nutzen des eigenen Tuns über die Zeit kalkuliere, wobei schließlich alles, was irgendwie als 'rational' erklärt werden kann, als 'ökonomisch' aufgefasst wird. Neoliberale wissen, dass dies nicht tatsächlich so ist, es ist nicht alles Ökonomie, aber alles andere ist für sie nur relevant, insofern es in einen

³⁴⁹ Diese hätten sich zum Gegenangriff auf die als diskursmächtig wahrgenommene, amerikanische 'New Left' formiert (Lepage 1979: 15ff) Die historischen Wurzeln des Neoliberalismus reichen weiter zurück in die 1930er Jahre, als sich in Gegenreaktion auf die empfundene Übermacht linker Ideologie konservative Kräfte formierten, die eine Neuausrichtung im Sinne einer Weiterentwicklung klassischer liberaler Ansätze der Gesellschafts- und Wirtschaftstheorien lancierten. Der Zweite Weltkrieg unterbrach diese Bemühungen für einige Jahre. 1947 wurde ein später "tragendes Netzwerk" (Michalitsch 2004: 145) geschaffen: Die Mont-Pèlerin-Society wurde zum Angelpunkt langfristiger Aktivitäten und Mobilisierung. Im Lauf der Zeit entstanden einflussreiche Think Tanks und Verflechtungen mit Institutionen mit hohem symbolischen Kapital. Erst infolge der Ölpreisschocks und des Phänomens struktureller Arbeitslosigkeit wurde es möglich, öffentlich und breitenwirksam die Forderung nach einem vermeintlich besseren wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Modell zu artikulieren, das die in den wichtigen Volkswirtschaften in Nordamerika und Westeuropa seit Kriegsende relativ stabile keynesianisch-fordistische Regulationsweise ersetzen solle. Die neuerliche Wahrnehmung von wirtschaftlicher Krisenhaftigkeit und die manifesten Auswirkungen der Stagflation auf die Bevölkerung erleichterte die ersten politischen Wahlerfolge neoliberaler Parteien und deren Führungspersonlichkeiten (Thatcher Ende der 1970er in Großbritannien, Reagan in den 1980ern in den USA). Wo radikaler Wirtschaftsliberalismus demokratisch nicht zustande kam, wurde er auch militärisch durchgesetzt wie in Chile ab 1973. Technologische Schübe im Bereich der Mikroelektronik, der Telekommunikation und der Biotechnologien verstärkten die Hoffnungen auf eine erfolgreiche Reaktion auf die Krise der fordistischen Produktionsweise. Als zusätzlicher Antrieb des Projekts Neoliberalismus gilt der Mauerfall 1989 und der darauffolgende Zusammenbruch der UdSSR. Das Ende der Systemkonkurrenz zwischen West und Ost eröffnete unerwartete Möglichkeiten auf einem nunmehr nahezu entgrenzten Markt im Welthandel (Michalitsch 2004: 158f).

³⁵⁰ Lepage 1979: 29, Hervorhebung im Original

³⁵¹ Foucault 2004b: 334

ökonomischen Zusammenhang gestellt werden kann. Gary Becker, "eine der Schlüsselfiguren der neuen 'verallgemeinerten Ökonomie'"³⁵², schreibt:

*"In der Tat bin ich zu der Auffassung gekommen, daß der ökonomische Ansatz so umfassend ist, daß er auf alles menschliche Verhalten anwendbar ist, sei es nun Verhalten, das monetär meßbar ist oder unterstellte 'Schatten'-Preise hat, seien es wiederkehrende oder seltene Entscheidungen, seien es wichtige oder nebensächliche Entscheidungen, handele es sich um emotionale oder nüchterne Ziele, reiche oder arme Menschen, Männer oder Frauen, Erwachsene oder Kinder, kluge oder dumme Menschen, Patienten oder Therapeuten, Geschäftsleute oder Politiker, Lehrer oder Schüler."*³⁵³

Neoliberalismus (darin unterscheidet er sich nicht vom klassischen Liberalismus) ist der Versuch, ein Politisches durch ein Ökonomisches zu ersetzen. Die moderne "Kunst des Regierens", sagt Foucault gegen Ende der 1970er, bedeute,

*"die Macht in der Form und nach dem Muster der Ökonomie auszuüben"*³⁵⁴.

Ausbildung hat für Neoliberale biopolitische Bedeutungen, die den fordistischen Leitlinien der Bildungsexpansion bis in die 1970er nicht unähnlich sind.

*"Von der Humankapitalinvestition zur Demographie ist es nur ein kleiner Schritt. Denn es ist naheliegend, daß die Vermehrungspolitik einer Familie von ganz ähnlichen Überlegungen geleitet wird, wie deren spätere Bildungspolitik."*³⁵⁵

Der Bildungsökonom Theodore W. Schultz, einer der Begründer der Humankapitaltheorie, nennt in seiner Anfang der 1980er Jahre erschienenen, rückblickenden Zusammenfassung seiner "Ökonomik der Bevölkerungsqualität" fünf Punkte, durch die das "Wohlergehen" der Menschen gesteigert werden könne: erstens Wirtschaftswachstum als "Steigerung der Arbeitsproduktivität", zweitens "eine Zunahme der unternehmerischen Fähigkeiten, sich zu informieren, um sich an die im Gefolge des Modernisierungsprozesses entstehenden Ungleichgewichte anpassen zu können", drittens "Zeit und andere Ressourcen, die für eine Ausbildung aufgewendet werden", viertens sozialen Aufstieg in Form von "Wanderungsbewegungen hin zu besseren beruflichen Möglichkeiten und zu besseren Wohnstätten" und fünftens "vermehrte Bedürfnisbefriedigung" als "ein wesentlicher Bestandteil eines künftigen Konsums"³⁵⁶. Neu sind hier im Wesentlichen das verallgemeinerte Leitbild des 'Unternehmers', die Hervorhebung der Rolle von 'Informationen' sowie der Einsatz

³⁵² Lepage 1979: 183

³⁵³ Becker 1982: 7, englisches Original: Becker 1976: 8

³⁵⁴ Foucault 2004a: 144

³⁵⁵ Lepage 1979: 194

³⁵⁶ Schultz 1986: 28. Das englische Original erschien 1981.

eines veränderten Begriffs von 'Zeit'. Die Konzentration auf mikroökonomisches Verhalten einzelner und auf ein angeblich überhistorisch natürliches Marktphänomen schuf diskursiv Bedeutungen und Zusammenhänge, die AusBildung als 'Produktion von Humankapital' sozialkritischen Auseinandersetzungen und noch allgemeiner historisch konkreten politischen Dimensionen entziehen sollten.

Voraussetzung für die moderne "Kunst des Regierens" - die darin bestehe, "die Macht in der Form und nach dem Muster der Ökonomie auszuüben"³⁵⁷ - war eine Verabsolutierung des Marktkonzepts. Ab dem 18. Jahrhundert, schreibt Foucault, sei der Markt zu etwas Natürlichem gemacht worden, das natürlichen Mechanismen, quasi Naturgesetzen, folge. Der Markt werde zu einem

"Ort der Wahrheit"³⁵⁸, zu einem

"Ort des Wahrheitspruchs oder der Veridiktion"³⁵⁹,

In der neoliberalen Theorie wird AusBildung auf "eine Form von Humankapital"³⁶⁰ reduziert, ein Vermögen, wie andere Ressourcen ungleich verteilt, mit dem größten Unterschied, dass es nicht ohne Weiteres übertragbar sei. An AusBildung interessiert seien die Einzelnen wie die Staaten vor allem als einer "Investition", das zentrale Maß der Planung und Finanzierung der erwartete künftige "Ertrag"³⁶¹. Ein Ertrag ist in diesem Sinn das positive Ergebnis eines Prozesses, den ein auf einem Markt investiertes Kapital durchlaufen hat.

AusBildung für Neoliberale ist also nicht ein öffentliches Gut und wird auch nicht einfach 'konsumiert'³⁶². Es beruhe zwar "bestenfalls auf plausiblen Annahmen", was sich "allgemein über den Wert einer AusBildung und von Erfahrungen sagen" ließe³⁶³, dennoch liege der Grund dafür, dass die Menschen so unterschiedliche Einkommen hätten, darin, dass sie individuell so verschieden mit Humankapital ausgestattet seien³⁶⁴. Dass Ressourcen sozial ungleich verteilt sind und werden, sei individuell nicht zu ändern, daher sollten sich politische Fragen der Gerechtigkeit idealerweise auflösen in einen Zustand der "Freiheit des Konsumenten" als der "grundlegendsten

³⁵⁷ Foucault 2004a: 144

³⁵⁸ Foucault 2004b: 54

³⁵⁹ Foucault 2004b: 569

³⁶⁰ Schultz 1971: 161, Übersetzung GE

³⁶¹ Schultz 1971: 170, Übersetzung GE

³⁶² "AusBildung ist mehr als nur ein Konsum." (Schultz 1986: 37)

³⁶³ Schultz 1986: 163

³⁶⁴ Mincer 1974, Schultz 1986: 67ff, 94

aller Freiheiten überhaupt"³⁶⁵ und weitergehend in der Freiheit des UnternehmerInnentums.

Auch ein Kind sei "mit einem Konsumgut vergleichbar"³⁶⁶, für das die Eltern bereit seien zu zahlen, um Nutzen aus ihm zu ziehen. Eltern seien ein gutes Beispiel dafür, wie jedeR seine eigene Befriedigung nicht nur genieße (also konsumiere), sondern berechnend auch selbst produziere.³⁶⁷

*"Kinder werden als ein langlebiges Gut, vornehmlich als langlebiges Konsumgut, betrachtet, das den Eltern Einkommen, vornehmlich psychisches Einkommen, einbringt. [...] Jede Familie muß ihre eigenen Kinder produzieren, da Kinder nicht am Markt gekauft und verkauft werden können."*³⁶⁸

Eltern seien nicht nur selbst immer KapitaleigentümerInnen, sondern auch unternehmerische InvestorInnen in die Verbesserung der "Qualität" ihrer Kinder:

*"Ich werde teurere Kinder als Kinder 'höherer Qualität' bezeichnen, in der gleichen Weise wie Cadillacs Wagen von höherer Qualität sind als Chevrolets. Um jedes Mißverständnis zu vermeiden, will ich gleich hinzufügen, daß 'höhere Qualität' nicht moralisch besser bedeutet. Wenn für ein Kind freiwillig mehr ausgegeben wird als für ein anderes, so deshalb, weil die Eltern aus der zusätzlichen Ausgabe einen zusätzlichen Nutzen ziehen".*³⁶⁹

Die wirtschaftstheoretisch ältere, neoklassisch liberale Vorstellung des *homo oeconomicus* erhält durch die Vorstellung von AusBildung bzw. Kompetenz als in den Menschen angehäuftes Humankapital eine besondere Wendung, wie Foucault schreibt, es sei nicht mehr nur "der tauschende Mensch" als "einer der beiden Partner im Tauschprozeß", der ausgehend von seinen Bedürfnissen seinen Nutzen sucht, sondern - in neoliberaler Theorie - ein *homo oeconomicus* als

*"ein Unternehmer seiner selbst", "der für sich selbst sein eigenes Kapital ist, sein eigener Produzent, seine eigene Einkommensquelle"*³⁷⁰

*"Das ist keine Vorstellung der Arbeitskraft, sondern eine Vorstellung der Kompetenz als Kapital, das in Abhängigkeit von verschiedenen Variablen ein bestimmtes Einkommen einbringt, welches ein Lohn ist, ein Lohneinkommen, so daß der Arbeiter selbst sich als eine Art von Unternehmen erscheint."*³⁷¹

³⁶⁵ Lepage 1979: 188

³⁶⁶ Lepage 1979: 194

³⁶⁷ Eltern werden als Haushalte wie Unternehmen bzw. Firmen aufgefasst. "[H]ouseholds are both producing units and utility maximisers." (Becker 1965 | 1976: 91, Deutsch: Becker 1960 | 1982: 101)

³⁶⁸ Becker 1960 | 1982: 213, Englisch: Becker 1960 | 1976: 193

³⁶⁹ Becker 1960 | 1982: 190f, Englisch: Becker 1960 | 1976: 173

³⁷⁰ Foucault 2004b: 314. Zur Verallgemeinerung der Unternehmensform siehe auch: Foucault 2004b: 185ff, Bröckling 2002, BEIGEWUM (Hg.) 2000, Opitz 2004

³⁷¹ Foucault 2004b: 313

Eine zentrale Annahme der Humankapitaltheoretiker ist, dass Menschen nicht nur 'vernünftige' Entscheidungen treffen, sondern dies 'in Erwartung' künftiger Auswirkungen tun würden. Mit Bezug auf Studiengebühren hieße das, sie nicht weiter so zu betrachten, als würden sie von vornherein Benachteiligte verstärkt daran hindern zu studieren, weil sie sich diese zusätzlichen Kosten schlicht nicht leisten könnten, sondern Studiengebühren wie die noch viel größeren individuell aufzubringenden monetären Kosten von AusBildung, nämlich die Lebenshaltungskosten bei gleichzeitigem Lohnentgang³⁷², wie die Summe der Zeit³⁷³, die man in seine AusBildung steckt, den gesamten Einsatz, den frau geistig und körperlich dabei leistet, als "Investition" zu begreifen, die sich laut Definition, wenn, dann erst im über die Zeit 'rentieren' kann.

"Investitionen in die Menschen" zu machen, bedeute "Ressourcen einzusetzen, um künftiges Einkommen zu ermöglichen und künftige Bedürfnisse zu befriedigen"³⁷⁴, "einen Bestand an Wissen und Können anzulegen, von dem man meint erwarten zu können, daß er einem in der Zukunft Vorteile in Gestalt von Leistungen bieten wird."³⁷⁵

Zeit ist ein grundlegender Faktor für die Berechnung von Produktivität. Arbeitsverdichtung geschieht durch Beschleunigung, indem für die selbe Arbeit weniger Zeit zur Verfügung gestellt wird. Verordnete 'Knappheit' und kontrollierte 'Ausdehnung' von Zeit als 'Ressource' scheint ein Kennzeichen biopolitischer Interventionen zu sein. Studierende werden angehalten schneller und verdichtet in weniger Zeit zu lernen, gleichzeitig werden sie darauf vorbereitet, mit dem Lernen niemals aufhören zu dürfen. Ähnlich auch die medizinische Verlängerung der durchschnittlichen menschlichen Lebenszeit, die diversen Aufklärungsprogramme über zeitaufwändigere Methoden gesünderer Ernährung und zur ständigen Arbeit an der Erhaltung der körperlichen und geistigen Fähigkeiten:

"Der wirtschaftliche Wert des Humankapitals eines Menschen, sei es seiner unternehmerischen Fähigkeiten, seiner Fertigkeiten oder seiner AusBildung, ist an die Zeitspanne gebunden, in der er Nützliches zu verrichten vermag."³⁷⁶

AusBildung als messbar zeitaufwändig ist mit dem Problem verbunden, dass das erarbeitete Wissen und die erlangten Fähigkeiten größtenteils mit dem Leben seiner

³⁷² Es geht dabei um sogenannte Opportunitätskosten (auch: Schattenpreise). "Das Konzept des Humankapitals behandelt entgangene Einkünfte als Teil der Kosten für den Erwerb von Humankapital." (Schultz 1986: 71, auch Schultz 1971: 82ff, Schultz 1963: 27ff).

³⁷³ Becker 1965 | 1982

³⁷⁴ Schultz 1986: 163

³⁷⁵ Schultz 1986: 37

³⁷⁶ Schultz 1986: 40

Trägerin erlöschen. Frau kann es zwar irgendwie weitergegeben haben, dies wäre dann aber wiederum nicht ohne Zeit - für das Lehren und das Lernen - möglich gewesen.

"Die Jugend hat beim Erwerb einer zusätzlichen Ausbildung einen doppelten Vorteil: die entgangenen Löhne sind niedriger als die für später erwarteten, und es verbleiben ausreichend viele Jahre, in denen man die erwarteten höheren Einkünfte genießen und seine Bedürfnisse besser befriedigen kann",

so Schultz noch Anfang der 1980er³⁷⁷. Einer der Gründe, warum aber die Lebensarbeitszeit zurückginge, sei die Verlängerung der Ausbildungsphase, daher müsste man das den StudentInnen während ihrer Studienzzeit entgehende Einkommen besonders betonen. Dieses Einkommen sei der größte individuelle und kollektive Kostenpunkt.³⁷⁸ Diese Nicht-Einkommen seien, so Becker, auch der offensichtliche Grund, warum Gebührenfreiheit allein die Hürden eines Hochschulbesuchs nicht aus dem Weg zu schaffen vermöge, genausowenig gelinge es ohne Studiengebühren,

"steigende Einschreibungen zu beseitigen, die manchmal bei regionalen oder zeitlichen Depressionen auftreten".³⁷⁹

Ohne die Variable Zeit würden die zahlreichen, sich aufeinander beziehenden, mathematischen Modelle der modernen Wirtschaftswissenschaften nicht bestehen: Sie verlören ihr Potential an "Berechenbarkeit" als ihre Rationalität³⁸⁰. Außerdem können durch "administrativ eingeforderte Vortäuschungen von 'natürlichen' Streuungen der vorgeblichen Begabung" hierarchisierende Unterschiede unter den Auszubildenden hergestellt werden, "am einfachsten durch [...] Lockerung oder Anziehung der 'Zeitschraube'"³⁸¹, ein wechselnder Rhythmus, "demgemäß die schulischen Selektionsbedingungen beliebig verschärft oder ermäßigt werden" können³⁸².

"Ein Rhythmus permanenter Leistungsprüfungen soll zum Lernen anreizen und Fortschritte sichtbar machen; vor allem aber sozialisieren die Prüfungen in die Konkurrenz ein, in Lernen als Wettbewerb und Bemessung der Individuen, denn eingeübt wird auch die Einordnung der eigenen Person und anderer in eine gleichmäßige Skalierung nach Qualität und Leistung, die in einem homogenen und

³⁷⁷ Schultz 1986: 88

³⁷⁸ "Since foregone earnings are primarily determined by the use of time, considerably more attention should be paid to its efficiency and allocation." (Becker 1965 | 1976: 113)

³⁷⁹ Becker 1965 | 1982: 98 Fußnote 1. Im englischen Original: "[T]he importance of forgone earnings can be directly seen, e.g. from the failure of free tuition to eliminate impediments to college attendance or the increased enrolments that sometimes occur in depressed areas or time periods." (Becker 1965 | 1976: 89 Fußnote 1, Hervorhebung im Original, mit Bezug auf Kapitel IV in Becker 1975)

³⁸⁰ Foucault 1966 | 1978: 165

³⁸¹ Holzkamp 1992: 5

³⁸² Holzkamp 1992: 14. Zur Herstellung von Unterschieden und in Folge Hierarchien unter SchülerInnen durch schulische Prüfungs- und Notensysteme siehe Nüberlin 2002. Vom Nutzen des Krisendiskurses "zum Umbau der 'Arbeitsmoral'" siehe Resch 2005: 262.

*kontinuierlichen Notenspiegel abgebildet werden - es geht um die Akzeptanz der Kompetenz oder Inkompetenz als eine objektivierte persönliche Eigenschaft. [...] sie werden sortiert und aussortiert, und sie lernen, sich diese Einteilung als ein Verhältnis zu sich selbst anzueignen. Grundlage ist die 'Illusion der Chancengleichheit'."*³⁸³

Die 'Gleichheit' von Individuen, die mit universalen Menschenrechten ausgestattet sind, wird neoliberal ideologisch gewendet zur Gleichheit unternehmerischer Individuen, die gleiche Bedingungen insofern vorfinden, als zwischen ihnen zumindest die selben 'Spielregeln' im Leben als Markt und Wettbewerb gälten.

*"Die Gesellschaft, die dem Markt entsprechend geregelt werden soll und die die Neoliberalen vor Augen haben, ist eine Gesellschaft, in der das regulative Prinzip nicht so sehr im Austausch von Waren bestehen soll, sondern in Mechanismen des Wettbewerbs."*³⁸⁴

*"Wenn ich Spiel sage, rede ich von der Regelmenge zur Herstellung der Wahrheit. [D]as ist die Menge von Verfahren, die zu einem bestimmten Ergebnis führen, das nach Maßgabe seiner Verfahrensregeln und -prinzipien als gültig oder nicht, als Sieger oder als Verlierer betrachtet werden kann."*³⁸⁵

Gesellschaft als Wettbewerb als ein Spiel, in dem zumindest die "Regel des Nicht-Ausschlusses"³⁸⁶ gälte, keineR hat zwar ursprünglich zugestimmt, mitspielen zu wollen, wird aber von Anfang an als MitspielerIn eingeschlossen.

Für Studiengebühren als eine private Investition argumentiert, wer verspricht, dass Studiengebühren zu 'besserer Qualität' der AusBildung führen werde. Worin diese 'bessere Qualität' bestehen könnte, bleibt meist diffus.³⁸⁷ Wer ernsthaft über privat finanzierte Studiengebühren die materiellen Studienbedingungen verbessern wollte, müsste weit höhere Beträge einfordern und dies unter Ausschluss eines Großteils derjenigen, die bis jetzt die öffentlich finanzierten Universitätsstrukturen nutzen. Bedient wurden mit dem Argument der 'besseren Qualität' immer auch Mechanismen der Selbstversicherung für die, die sich sowieso dazu zählen, die nicht daran zweifeln, an die HochSchulen zu gehören, und für die Studiengebühren in der Höhe von ein paar Hundert Euro noch kein entscheidendes Hindernis sind. Wird die Qualität einer

³⁸³ Demirović 2007: 533

³⁸⁴ Foucault 2004b: 208

³⁸⁵ Foucault 1985b: 24. Siehe auch Foucault 2004b: 173: "Der Wettbewerb ist also ein geschichtliches Ziel der Regierungskunst und keine Naturgegebenheit".

³⁸⁶ Foucault 2004b: 283

³⁸⁷ Explizit wurde im Zusammenhang mit der Wiedereinführung von Studiengebühren eher eine Vorstellung von zusätzlichen und mengenmäßig relevanten Geldmitteln für die universitäre Infrastruktur gezeichnet, womit faktisch vor allem Wunschvorstellungen bedient wurden - die durch diese Studiengebühren eingenommenen Gelder waren vergleichsweise gering, außerdem (und für diesen Hinweis danke ich Eva Kreisky) wurden sie auch nicht dort verwendet, wo sie großteils eingehoben wurden, nämlich an den Fakultäten mit den meisten Studierenden.

AusBildung mit den Chancen der AbsolventInnen am Arbeitsmarkt gleichgesetzt und sind diese Chancen mit Bildungstiteln verknüpft, so kann jede Verringerung der KonkurrentInnen als Steigerung von 'Qualität' dargestellt werden. Wer politisch in die Schließung öffentlich finanzierter AusBildung investiert, generiert private Erträge, eine Verbesserung der Qualität der AusBildung bleibt fraglich.

Epilog: Den BummelstudentInnen

*"Man könnte das Klischee wohl auch als **Fremdvergesellschaftung** in der Sprache bezeichnen. Anders als die Sprachlosigkeit ist es unmittelbar **geschwätzig**, kann auf Einverständnis rechnen und verhindert dabei alles Denken und Begreifen. [...] Klischees sind in gewisser Weise auch Selbstverurteilungen auf dem ausgetretenen Pfad des Gesollten zu bleiben."*³⁸⁸

"Seit 2000 eine Steigerung der Studierenden um mehr als das Doppelte.

*Mit der Universitätsreform haben wir heute 25 Prozent mehr Studenten, die ein Studium beginnen[,] und 20 Prozent mehr Absolventen. Da wage einer etwas an den Studienbeiträgen zu kritisieren. Ja, höchstens die Bummelstudenten, die gehören jetzt der Geschichte an - das war aber genau das, was wir auch haben wollten. Das Geld der Studienbeiträge gehört den Universitäten und der Platz ist frei für die, die studieren wollen und auch studieren können, meine Damen und Herren."*³⁸⁹

Zeit als Maß und Moral

Für die "Verlängerung des Zwischenstadiums zwischen Jugend und Erwachsenenalter" - welche gerade im Hinauszögern biographischer Festlegungen besteht, was Arbeit, Ausbildung und Beziehungen betrifft - entwarf Erikson in den besonders auch von Konflikten zwischen Jungen und Elterngeneration geprägten 1960er Jahren den Begriff "psychosoziales Moratorium"³⁹⁰:

*"Die einzelnen Kulturen gestatten und die einzelnen jungen Menschen brauchen eine mehr oder weniger anerkannte Karenzzeit zwischen Kindheit und Erwachsenenleben, institutionalisierte psychosoziale Moratorien, während welcher ein nunmehr endgültiger Rahmen für die 'innere Identität' vorgezeichnet wird" und während welcher "der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz suche, eine Nische, die fest umrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist".*³⁹¹

Erikson plädierte für ein Zulassen dieser individuellen Experimentierphase, die Jungen mögen etwas Zeit bekommen, um aktive Subjekte zu werden, die eine Wahl treffen und eine Nische sich nicht nur suchen, sondern selbst zu schaffen im Stande sein würden. Einerseits verteidigt Erikson die Jungen in ihrer Experimentierphase, andererseits hat auch er Konventionelles mit ihnen vor:

"Viele unter den Jungen [...] mißtrauen dem ganzen Konzept der Identität; sie sehen in ihm einen weiteren Trick der älteren Generation, dem, was man werden könnte, wenn

³⁸⁸ Haug 2000: 47

³⁸⁹ Schüssel 2006: 6

³⁹⁰ Erikson 1966d: 127

³⁹¹ Erikson 1966d: 137f

*man sich weigerte, selbst etwas aus sich zu machen, sondern stets nur improvisiere und sich treiben lasse, traditionelle Beschränkungen aufzuerlegen."*³⁹²

Aber auch sie seien schließlich auf der Suche nach "einer vertrauten Identität"³⁹³. Es handelt sich laut Erikson ja auch nur um ein Moratorium, einen Aufschub, bevor der Ernst des Lebens dann doch in recht konventionellem Rahmen (in Bezug auf Familie und Beruf, frau denke an den fordistischen Kontext) abgesteckt sei.

Zwischen 2001 und 2009 wurden in Österreich pauschal Studiengebühren pro Semester eingehoben, der Betrag war also regelmäßig nach einem gewissen Zeitabschnitt fällig, prinzipiell unabhängig von der Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen und absolvierten Prüfungen, von der Qualität der Lerninhalte und didaktischen Methoden, also unabhängig vom schließlich tatsächlich Gelernten. Studiengebühren seien nicht ausschließlich ein für eine Leistung zu zahlender Beitrag im Sinne eines 'Selbstbehaltes', sondern sollten explizit dazu motivieren, schneller zu studieren. Die Zeit, die notwendig ist, um etwas zu lernen, also reflektierend zu begreifen, kann natürlich nicht unter ein Mindestmaß verkürzt werden, solange der Nürnberger Trichter nicht erfunden ist. Schneller studieren ist also nur möglich, wenn man Teile des individuellen 'Zeitbudgets' umschichten kann. Das Studium solle kein Moratorium mehr sein, keine Auszeit zwischen Adoleszenz und Berufseinstieg als unzeitgemäß romantische Vorstellung. Vagabundierendes Denken als intellektuell notwendige Praxis braucht aber seine Zeit. Auch Erfahrungswissen lässt sich erst im Lauf von Zeit sammeln und verarbeiten. Erkenntnisprozesse verlaufen weniger linear als zirkulär oder dialektisch und lassen sich dementsprechend nur schwer messen. Standardisierte Zeiteinheiten hingegen sind ein billiges Maß. Studiengebühren sollen Studierende tendenziell vom Verweilen an der Bildungsinstitution Universität abhalten; sich Zeit zu lassen ist zunehmend übel beleumundet. Die Vorstellung von 'BummelstudentInnen' tauchte im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren regelmäßig auf, wenn es darum ging ein Feindbild zu konstruieren, um die vermeintlich braven und fleißigen Studierenden von den angeblich faulen und nichtsnutzigen zu unterscheiden. Diese Abgrenzung schafft die Grundlage für ein entsprechend verändertes Verhältnis der Studierenden zueinander. Bei seit Jahrzehnten steigenden Studierendenzahlen und relativ stagnierender finanzieller Budgetierung der Universitäten lenkt erst die Moralisierung des 'Bildungsverhaltens'

³⁹² Erikson 1975: 119

³⁹³ Erikson 1975: 119

einzelner von diesem Auseinanderdriften von Bildungsnachfrage und öffentlichem Ressourcenaufwand ab. Diskurse der Verknappung (von staatlichen Ausgaben und von Bildung als verfügbarer 'Dienstleistung' oder von Zeit im Zusammenhang mit dem moralisch zu rechtfertigenden Einsatz der persönlichen Ressourcen) und der Beschleunigung (von Bildungsprozessen und Befähigungsverfahren) stellen die Studierenden als prinzipiell Konkurrernde hin. Erreicht werden sollen Produktivitätsgewinne, d.h. es soll in einem vergleichbaren Zeitraum mit dem gleichen Einsatz von Mitteln und Arbeit mehr an Vergleichbarem produziert werden, zum Beispiel Prüfungsnachweise, AbsolventInnen, wissenschaftlicher Nachwuchs. Solche Faktoren mögen fragwürdig sein, leer an Bedeutung und Wirkung sind sie nicht. Ähnlich wie die neoliberalen ökonomistischen Wissensformen unser Wissen und damit unser Denken über uns und die anderen in ökonomischen Begriffen strukturiert und dabei alle anderen Begriffe entweder ausschließt oder als im Grunde ebenfalls ökonomisch vereinnahmt, wirken Studiengebühren und die damit verknüpften Diskurse. Sofern sie das soziale Verhältnis der Studierenden zueinander als eines der Konkurrenz, an deren Ende soziale Hierarchie und Ausschluss stehen, begründen und zum Teil verwirklichen - vollständig gelingt kein performativer Diskurs je, auch wenn bestimmte Diskurse in historischen Phasen hegemonial werden können -, gelingt vor allem, dass alternative Vorstellungen des Sozialen, gesellschaftliche wie individuelle Fantasie, zurückgedrängt werden. Die Dinge seien so, wie sie sind, vor allem weil sie nicht anders sein könnten.

Projektion und negative Identität

Betrachten wir Studiengebühren als ein gouvernementales Scharnier, das neoliberale Fremdsteuerung in Selbststeuerung übersetzen und entsprechend definierte, abgegrenzte und abgrenzende Subjektivität herstellen soll, so können wir den Diskurs über 'BummelstudentInnen' mithilfe des psychoanalytischen Begriffs der Projektion interpretieren. Eine Projektion ist eine

*"Operation, durch die das Subjekt Qualitäten, Gefühle, Wünsche, sogar 'Objekte', die es verkennt oder in sich ablehnt, aus sich ausschließt und in dem Anderen, Person oder Sache, lokalisiert."*³⁹⁴

Anteile der Person, die man in sich verleugnet, auch weil sie im unzugänglichen Unbewussten liegen, nach Außen zu verlagern, ist demnach eine Form von

³⁹⁴ Laplanche / Pontalis 1973: 400, zum Begriff "Projektion" siehe 399-408

entlastender Abwehr.³⁹⁵ Im Streben nach Identität werden bestimmte eigene Anteile, die frau als zu sich gehörend unerträglich findet, verworfen³⁹⁶, indem sie einem Anderen "unterstellt"³⁹⁷ werden. Was man von sich wissen will über das, was man sein will, wird so im negativen Gegenteil gefunden, als dem, was man nicht sein soll und deshalb nicht sein will. Identität kann durch Projektion gebildet werden - daher sind entsprechende diskursive Mobilisierungen in diesem Feld strategisch derart zuverlässig³⁹⁸. Dies gerade dort, wo Identität wenig gesichert ist, etwa weil ältere Modelle - wie stabile 'berufliche' Identitäten - nicht mehr erreichbar (wohl aber "umso grimmiger behauptet"³⁹⁹) oder inakzeptabel geworden sind und neue nicht vorhanden, wo Identität also nur unter größeren Schwierigkeiten zu bilden und zu erhalten ist.

Ein solches "Bild, dem ähnlich zu sein das Ich am meisten fürchtet"⁴⁰⁰, ist die simplifizierende und damit entlastende Vorstellung von einer 'Masse' an 'BummelstudentInnen', deren Ausschluss als Lösung für die strukturelle Überlastung der Universitäten fantasiert wird, wobei diese Bestrafung nicht durchgesetzt werden muss; sich danach sehnen zu können und sie herbeirufen zu dürfen, scheint ebenfalls Befriedigung zu verschaffen. In der negativen Diktion vom 'Bummelstudenten' verschränken sich Unternehmensimperativ und Zeitregime. Wer bummelt, - in Analogie zum Konsumalltag - trödelt bewusst und lustvoll, setzt Zeit aufs Spiel, schaut und probiert, meist gerade ohne zu bezahlen. In der negativen Identität der 'Bummelstudentin' manifestiert sich die alte

*"geringschätzig, Bestrafung fordernde Haltung gegenüber denjenigen, die noch dazu in eigener Verantwortung und nach eigenem Maße, mit neuen Identitäten experimentieren."*⁴⁰¹

Nicht Individuen oder Gruppen von Individuen seien biopolitisch relevant, schreibt Foucault, diese seien "lediglich als Instrument relevant, als Relais oder Bedingung, um etwas auf der Ebene der Bevölkerung durchzusetzen."⁴⁰²

³⁹⁵ Die "Verkennung im Hinblick auf sich selbst" mache es "bisweilen unmöglich und immer unwirksam, die Projektion als eine irrige Wahrnehmung hinzustellen." (Laplanche / Pontalis 1973: 402, zum Begriff "Abwehr" siehe auch 24-28)

³⁹⁶ Lorey 2007: 128

³⁹⁷ Laplanche / Pontalis 1973: 403

³⁹⁸ Erikson 1975: 109. "[U]m sich selbst zu definieren, braucht die neue Identität auch einige, die unten sind, die an ihrem Platz bleiben, eingesperrt oder sogar beseitigt werden müssen. Um einem neuen Selbst gemäß zu leben, braucht der Mensch etwas schlechthin Anderes, das am unteren Ende der sozialen Skala jene *negative Identität* repräsentiert, die jeder Mensch und jede Gruppe als Inbegriff all dessen in sich tragen, was sie nicht sein dürfen." (Erikson 1975: 40, Hervorhebung im Original)

³⁹⁹ Erikson 1975: 118

⁴⁰⁰ Erikson 1966b: 28

⁴⁰¹ Erikson 1975: 118f

Es ist klar, dass 'BummelstudentInnen' an den Universitäten nicht zu finden sind. StatistikerInnen wissen das. Wer besonders lange studiert, betreut meistens Kinder und / oder geht einer ähnlich zeitintensiven Lohnarbeit nach.⁴⁰³ Wer nicht studiert, ist keinE StudentIn. Dass nicht aktiv Studierende an der Universität gar nicht anwesend sind und dementsprechend keinen Raum noch sonstige universitäre Ressourcen beanspruchen, müsste zumindest plausibel sein.⁴⁰⁴ Das Projektive an der negativen Identität 'BummelstudentInnen' ist es aber gerade, dass eine 'Belastung' imaginiert wird. Unter der Voraussetzung, dass eine Universität pro immatrikuliertem 'Kopf' Budgetzuweisungen erhält, ist es nachvollziehbar, dass eine auf Kürzungen ausgelegte Politik sich diskursiv auf eine statistische "Bereinigung"⁴⁰⁵ durch den Ausschluss der 'Scheininskribierten', 'BummelstudentInnen' und 'Karteileichen' beruft - die Kürzungen betreffen aber gerade dann die aktiv Studierenden. Worin besteht das projektiv Abgewehrte, welche ist die in den Anderen wiedererkannte Belastung? Angenommen, Subjektivität wird geprägt durch ideologische Anrufungen - etwa indem StudentInnen als zahlende KundInnen, souveräne KonsumentInnen, kreative ProduzentInnen, innovative UnternehmerInnen, risikobereite InvestorInnen angerufen werden - und Subjektivität folgt einer gouvernementalen Logik, insofern diese als wahr und vernünftig akzeptiert wird, dann repräsentiert das Bild der 'Bummelstudentin' eben die Negation der neoliberalen StudentInnen-Subjektivität. Abgewehrt werden müsste demnach die Angst vor dem unvermeidlichen Zeitverlust⁴⁰⁶, vor der aufreibenden Konkurrenz, vor dem entscheidenden Ausgang mehr noch als vor dem scheinbar berechenbaren Risiko.

BummelstudentInnen, gäbe es sie, müssten einem furchtlos und frei erscheinen: Sie würden "es ablehnen, Bevölkerung zu sein", als wären sie "kein Bestandteil dieses kollektiven Subjekt-Objekts"⁴⁰⁷. Sie würden sich endlos Zeit lassen, in der Wahl ihres Studienfachs nur ihre Lust und kein Risiko kennen, entweder sie wüssten nichts über den Arbeitsmarkt oder es kümmerte sie nicht. Ich-stark wären sie, selbstsicher, kein Appell in Reichweite, weder die Erwartungen ihrer Eltern noch der endgültige Entzug von Pensionsansprüchen hätten eine Wirkung auf sie.

⁴⁰² Foucault 2004a: 70

⁴⁰³ Unger / Zaussinger / Angel / Dünser [u.a.] 2009: 243ff

⁴⁰⁴ Sturn / Wohlfahrt 1999 (Hg.): 45

⁴⁰⁵ Pechar / Wroblewski 2001, auch HSB 2002 / Band 1: 140-153, hier 146

⁴⁰⁶ "Die Uhr schlägt. Alle." (Lec 1999: 12)

⁴⁰⁷ Foucault 2004a: 72

Literatur

Anmerkung: Nach Dritten zitierte Texte, die ich nicht selbst konsultiert habe, sind nicht in der Literaturliste angegeben, sondern in den Fußnoten. Journalistische Artikel, einzelne Gesetze, parlamentarische Materialien und graue Literatur sind zum Schluss aufgeführt.

Althusser, Louis (1970 | 1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Althusser 1977a: 108-153

Althusser, Louis (1977a). Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg / Westberlin: VSA (Positionen 3)

Atzmüller, Roland (2004). Qualifikationsanforderungen und Berufsbildung im Postfordismus. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Heft 137. 4/2004. 587-605

Auhser, Margarete (1985). Der steigende Zustrom zur Hochschule und Veränderungen der Bildungsnachfrage - Versuch einer Erklärung durch Statusreproduktion. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.) 1985. 258-275

Bartz, Olaf (1999). Zentraler Weg zur Marktanpassung. Zur strategischen Bedeutung der Einführung von Studiengebühren. In: Forum Wissenschaft. 16. Jahrgang. Heft 4. Seiten 33-36

Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Becker, Gary S. (1960 | 1976). An Economic Analysis of Fertility. Wiederabdruck von: Demographic and Economic Change in Developed Countries. Conference of the Universities-National Bureau Committee for Economic Research. Princeton University Press. 1960 (ohne weitere Angaben). In: Becker 1976: 171-194

Becker, Gary S. (1960 | 1982). Die ökonomische Analyse der Fruchtbarkeit. In: Becker 1982: 188-214 [Englisch: Becker 1960 | 1976]

Becker, Gary S. (1965 | 1976). A Theory of the Allocation of Time. Wiederabdruck aus: Economic Journal 75, no. 299, September 1965. 493-517. In: Becker 1976: 89-114

Becker, Gary S. (1965 | 1982). Eine Theorie der Allokation der Zeit. In: Becker 1982: 97-130 [Englisch: Becker 1965 | 1976]

Becker, Gary S. (1975). Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York / London: National Bureau of Economic Research / Columbia University Press

Becker, Gary S. (1976). The Economic Approach to Human Behavior. Chicago / London: The University of Chicago Press

Becker, Gary S. (1982). Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften 32)

Becker, Hellmut (1969). Friedrich Eddings Beitrag zur Bildungsökonomie und Bildungsforschung. In: Hüfner / Naumann (Hg.) 1969: 9-15

BEIGEWUM (Hg.) (2000). Leitbild Unternehmer. Neue Selbständige, Wettbewerbsstaat und Gesellschaftspolitik. Kurswechsel Heft 2/2000. Wien: Sonderzahl

Bennhold, Martin (1999). Private Berater. Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), der größte deutsche Medienkonzern und die Hochschulstrukturdebatte. In: Forum Wissenschaft. 16. Jahrgang. Heft 3. Seiten 51-56

Berthold, Christian (2007). Demographischer Wandel und Hochschulen. Konsequenzen für das Studium im Alter. In: Kaiser (Hg.) 2007: 75-107

Biebricher, Thomas (2008). Staatlichkeit, Gouvernamentalität und Neoliberalismus. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Heft 151. 2/2008. 207-322

Bossmann, Jürgen (1995). "Arrested Development"? Obsessionen im Wachstumsdenken. In: Jeismann (Hg.) (1995). 26-77

Bourdieu, Pierre (1992). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Ders. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA. 49-79

Bourdieu, Pierre (1994). Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bourdieu, Pierre (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA-Verlag

Bourdieu, Pierre / **Passeron**, Jean-Claude (1964). Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit (Grands documents 18)

Bourdieu, Pierre / **Passeron**, Jean-Claude (1970). La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Les Éditions de Minuit (Le sens commun)

Bourdieu, Pierre / **Passeron**, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett

Brecht, Bertolt [aus dem Nachlass] (1961). Flüchtlingsgespräche. Berlin / Frankfurt am Main: Suhrkamp

Breit, Helmut (Red.) (2005). Kontrollgesellschaft und Schule. Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag (Schulheft 118)

Bröckling, Ulrich (2002). Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern. In: Leviathan. 2/2002. 175-194

Bröckling, Ulrich (2005). Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat. In: spw Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft 142 / 2005 (Partizipation und Demokratie). 19-22

Bröckling, Ulrich / **Krasmann**, Susanne / **Lemke**, Thomas (Hg.) (2000). Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 1490)

Bröckling, Ulrich / **Krasmann**, Susanne / **Lemke**, Thomas (Hg.) (2004). Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Brüchert, Oliver / **Wagner**, Alexander (Hg.) (2007). Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen. Reproduktionsbedingungen und Perspektiven kritischer Theorie. Marburg: BdWi (Forum Wissenschaft Studien: 53)

Brumlik, Micha (2002). Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin / Wien: Philo

Bultmann, Torsten (1993). Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Die Hochschulpolitik am Wendepunkt. Marburg: BdWi (Forum Wissenschaft: Studien 25)

Bultmann, Torsten (1995). Zur aktuellen Diskussion um Studiengebühren - Hintergründe und bildungspolitische Konzepte. In: BdWi 12/1995. www.bawue.gew.de/fundusho/stugebanly.html (letzter Zugriff: 11.2.2002)

Bultmann, Torsten (1997a). Bildungspolitik im Neoliberalismus. Referat auf dem Kongress "Kritische Psychologie" (9. Februar 1997) "Bildungspolitik und Neoliberalismus" (Vortragsmanuskript). staff-www.uni-marburg.de/~rillingr/wpl/texte/2bultman.htm (letzter Zugriff: 23.6.2007)

Bultmann, Torsten (1997b). Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: Prokla 104/1997. Online unter: <http://staff-www.uni-marburg.de/~rillingr/wpl/texte/1bultman.htm> (letzter Zugriff: 26.6.2007)

Bultmann, Torsten (1998a). Elite, Leistung, Wettbewerb - Akzeptanzmuster für neurechte Ideologien innerhalb der StudentInnenschaft. In: Forum Wissenschaft 01/1998. II-III

Bultmann, Torsten (1998b). "Studiengebühren? Find ich gut!" Über die demoskopische Produktion einer virtuellen neoliberalen Realität. In: Forum Wissenschaft 02/1998. 46-47

Bultmann, Torsten (1998c). Chancengleichheit auf Kredit? Zum aktuellen Diskussionsstand um die Einführung von Studiengebühren. In: Forum Wissenschaft 03/1998

Bultmann, Torsten (1998d). Ideologische Standardfiguren. Aus: Uni-Konkret Sommersemester 1998. Online unter: http://nofees.redefreiheit.net/texte/torsten_4.html (letzter Zugriff: 26.6.2007)

Bultmann, Torsten (2000a). Alle gegen Gebühren - Egal warum? In: philtrat 35/2000. www.uni-koeln.de/phil-fak/philtrat/35/3506.htm (letzter Zugriff: 26.6.2007)

Bultmann, Torsten (2000b). Chancengleichheit auf Kredit? Warum es keine sozial verträglichen Studiengebühren geben kann. In: Crosspoint 05/2000. Online unter: <http://www.pds-im-bundestag.de/aktuelles/publikationen/crosspoint/2000/05/cp000531.php> (letzter Zugriff: 18.2.2002)

Bultmann, Torsten (2002a). Hochschulunternehmen auf dem Wissensmarkt. Tendenzen und Widersprüche der aktuellen Hochschulreform. In: Widersprüche. 83 /2002. 69-85

Bultmann, Torsten (2002b). Studiengebühren für Kindergärten? Forum Wissenschaft 3/2002. Online unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/441586.html> (letzter Zugriff: 15.10.2009)

Bultmann, Torsten / Weitkamp, Rolf (1995). Ideologische Realitätskonstruktion. Zur Diskussion um "Studierfähigkeit" und Selektion. In: Forum Wissenschaft: 03/1995. 51-53

Bultmann, Torsten / Weitkamp, Rolf (1999). Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Marburg: BdWi (Hochschule 2)

Bundesministerium für Unterricht (Hg.) (o.J.) [1967]. Bildungsplanung in Österreich. Band 1. Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965 bis 1975. Bericht auf Grund des Abkommens zwischen der Österreichischen Bundesregierung und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) vom 30. Dezember 1963. Wien / München: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst (Erziehung - Wissenschaft - Forschung, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Unterricht: 4)

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1975a). Die Hochschulen in Österreich. OECD-Bericht 1975. Band 1. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2007). Statistisches Taschenbuch 2007. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Online unter: http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/tuwien/downloads/zahlen_und_fakten/STATISTISCHES_20TASCHENBUCH_202007.pdf (letzter Zugriff: 12.11.2011)

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.) (1985). Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern. Ergebnisse aus der Auftragsforschung des BMWF. Wien.

Burdis, Heribert (1989). Bildungsberatung im Wandel. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1989: 95-99

Burger, Rudolf / Matzner, Egon / Pelinka, Anton / Steinert, Heinz / Wiesbauer, Elisabeth / Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.) (1988). Verarbeitungsmechanismen der Krise. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung

Butterwegge, Christoph, / Lösch, Bettina / Ptak, Ralf (2007). Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Buttler, Friedrich / Stooß, Friedemann (1990). Perspektiven universitärer Studien und Berufe - über den Nutzen von Prognosen zum Akademikerbedarf für die Beratung. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1990: 14-39

Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken. BdWi Studienheft 3 - November/2005

Christof, Eveline / Ribolits, Erich / Zuber, Johannes (Hg.) (2007). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die postmodernen Instrumente der Gouvernamentalität. Schulheft 127/2007. Innsbruck / Wien / Bozen: StudienVerlag

Como, Mario. Markt macht mobil. Der neoliberale Umbau der Hochschulen. Aus: unlike - unabhängige linke und raumspiel. O. J. In: copyriot.com/lili/texte/neolib-umbau.html (letzter Zugriff: 17.4.2002)

Dahrendorf, Ralf (1965). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen (Die Zeit Bücher)

De Meulemeester, Jean-Luc / Diebolt, Claude (2005). The Economics of Education: Unkept Promises? Working Papers 8/2005. Association Française de Cliométrie (AFC)

Deleuze, Gilles [1990] (2005). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Breit (Red.) (2005). 7-14

Dell'mour, René / Landler, Frank (2000). Quantitative Entwicklungstendenzen der österreichischen Hochschulen 1973-2020. Wien: Institut für Demographie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Schriften 20) Online unter: <http://www.oeaw.ac.at/vid/download/hpp1999.pdf> (letzter Zugriff: 9.4.2009)

Demirović, Alex (1994). Fordistischer Nachkriegskonsens, Krise und Neorassismus. In: Wohlfahrtsausschüsse (Hg.) (1994). 105-114

Demirović, Alex (2000). Wissenschaft als Privateigentum. Wettbewerb und Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. In: Forum Wissenschaft. 17. Jahrgang. Heft 4. Seiten 30-35

Demirović, Alex (2004). Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Heft 137. 4/2004. 497-514

Demirović, Alex (2007). Die Transformation der Staatlichkeit von Hochschulen. In: Neoliberalisierung der Hochschule. Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 272. 4/2007. 531-545

Demirović, Alex (2008a). Nebenprodukt Erkenntnis. Die neoliberale Reorganisation der Hochschulen und Perspektiven kritischer Wissenschaft. In: Junge Welt. 28.10.2008. Seite 10. Online unter: <http://www.jungewelt.de/2008/10-28/045.php> (letzter Zugriff: 29.10.2008)

Demirović, Alex (2008b). Das Wahr-Sagen des Marxismus: Foucault und Marx. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. Heft 151. 2/2008. 179-201

Demirović, Alex (Hg.) (2003). Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Traditionen und Perspektiven der Kritischen Theorie. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler

Der technische und naturwissenschaftliche Nachwuchs in Österreich (1957). Monatsberichte des österreichischen Institutes für Wirtschaftsforschung. 1957 / 3. Beilage 45.

Dreyfus, Hubert L. / Rabinow, Paul (Hg.) (1987). Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Athenäum

Dvořák, Johann (1978). Notizen zur Bildungsökonomie. Von Humboldts Ideal zum Sputnik-Schock. In: Die österreichische Volkshochschule. Heft 108. 11-16

Dvořák, Johann (1989). Über Bildungsökonomie. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 3/89. 23-25

Dvořák, Johann (1993). Über (Weiter-)Bildung und Ökonomie. In: Erwachsenenbildung in Österreich. 5/93. 31-35

Edding, Friedrich (1963). Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg im Breisgau: Rombach (Freiburger Studien zu Politik und Soziologie)

Edding, Friedrich (1965). Bildung und Politik. Pfullingen: Neske (Opuscula aus Wissenschaft und Dichtung: 25)

Ehrenberg, Alain (2004). Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt / New York: Campus (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie. Band 6)

Engelbrecht, Helmut (1982). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 1: Von den Anfängen bis in die Zeit des Humanismus. Wien: ÖBV

Engelbrecht, Helmut (1983). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 2: Das 16. und 17. Jahrhundert. Wien: ÖBV

Engelbrecht, Helmut (1984). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: ÖBV

Engelbrecht, Helmut (1986). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien: ÖBV

Engelbrecht, Helmut (1988). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: ÖBV

Engelbrecht, Helmut (1995). Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag

Engelbrecht, Helmut (2000). Universität und Staat in Österreich. Historische Reminiszenzen. In: Haltmayer / Gabriel (Hg.) (2000). 9-48

Engler, Steffani / **Krais**, Beate (Hg.) (2004). Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim / München: Juventa (Bildungssoziologische Beiträge)

Erikson, Erik H. (1966a). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Theorie 2)

Erikson, Erik H. (1966b). Ich-Entwicklung und geschichtlicher Wandel. In: Erikson 1966a: 11-54

Erikson, Erik H. (1966c). Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Erikson 1966a: 55-122

Erikson, Erik H. (1966d). Das Problem der Ich-Identität. In: Erikson 1966a: 123-212

Erikson, Erik H. (1975). Dimensionen einer neuen Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 100)

Erler, Ingolf (2007a). Skizzen einer Auseinandersetzung. Überblick über Theorien. In: Ders. (Hg.) (2007). 20-38

Erler, Ingolf (2007b). Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit. In: Erler (Hg.) (2007). 39-47

Erler, Ingolf (Hg.) (2007). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum (Buchreihe der ÖH Uni Wien, Band 2)

Firnberg, Hertha / **Otruba**, Gustav (1951). Die soziale Herkunft der niederösterreichischen Studierenden an Wiener Hochschulen. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte in Niederösterreich (Der niederösterreichische Arbeiter ; 3)

Foucault, Michel (1966 | 1978). Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 96)

Foucault, Michel (1976 | 1983). Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 716)

Foucault, Michel (1985a). Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Hg. von Helmut Becker, Lothar Wolfstetter, Alfred Gomez-Muller, Raúl Fornet-Betancourt. Frankfurt am Main: Materialis-Verlag (MP 30. Kollektion Philosophie, Politik, Ökonomie)

Foucault, Michel (1985b). Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Foucault 1985a: 9-31

Foucault, Michel (1987). Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus / Rabinow (Hg.) (1987). 241-261

Foucault, Michel (1988). Technologies of the Self. In: Martin / Gutman / Hutton (Hg.) (1988). 16-49. Online unter: <http://www.thefoucauldian.co.uk/tself.pdf> (letzter Zugriff: 7.11.2007)

Foucault, Michel (1989). Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 718)

Foucault, Michel (1992). Leben machen und sterben lassen: Die Geburt des Rassismus. In: Reinfeldt / Schwarz / Foucault (1992). 27-52

Foucault, Michel (1993a). Technologien des Selbst. In: Martin / Gutman / Hutton (Hg.) (1993). 24-62

Foucault, Michel (1994). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp (st 2271)

Foucault, Michel (1996). Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 1274)

Foucault, Michel (2004a). Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Hg. von Michel Sennelart. Übersetzt von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Foucault, Michel (2004b). Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France 1978-1979. Hg. von Michel Sennelart. Übersetzt von Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Foucault, Michel (2005a). Analytik der Macht. Hg. von Daniel Defert und Francois Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Übersetzt von Reiner Ansén, Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba und Jürgen Schröder. Auswahl und Nachwort von Thomas Lemke. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 1759)

Foucault, Michel (2005b). Subjekt und Macht. Übersetzt von Michael Bischof. In: Foucault (2005a). Analytik der Macht. 240-263

Foucault, Michel. (1993b). Die politische Technologie der Individuen. In: Martin / Gutman / Hutton (Hg.) (1993). 168-187

Frank-Rieser, Edith (1993). "Die im Wissen Heilung suchen". Über Führung und Verführung durch das reflexive Denken. In: Walter (Hg.) 1993: 173-206

Gegenreformation an den Hochschulen. Kurswechsel 2/1997

Gerstenberger, Friedrich (1975). Produktion und Qualifikation. Technisch-organisatorischer Wandel und die Veränderung der Qualifikationsanforderungen. In: Leviathan. Heft 2/1975. 251-279

Glöckel, Otto (1928). Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Wien: Verlag der Organisation der Sozialdemokratischen Partei

Graf, Daniela / **Kaser**, Karl (Hg.) (2004). Vision Europa. Vom Nationalstaat zum europäischen Gemeinwesen. Wien: Czernin

Guger, Alois (1997). Anmerkungen zu einigen ökonomischen und verteilungspolitischen Aspekten der Hochschulfinanzierung. In: Pechar (Hg.) 1997: 109-116

Guger, Alois / **Marterbauer**, Markus / **Walterskirchen**, Ewald (2006). Zur Aktualität der Politischen Ökonomie von Josef Steindl. In: Kurswechsel 4/2006: 18-26

Haltmayer, Stephan / **Gabriel**, Werner (Hg.) (2000). Abschaffung der freien Universität? Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Wien: Lang (Wiener Arbeiten zur Philosophie: Reihe B. Beiträge zur philosophischen Forschung Bd. 1)

Hartmann, Michael (2007). Elitenreproduktion. Die Bedeutung von Leistung und Habitus. In: Erler (Hg.) (2007). 188-199

Haslinger, Susanne / **Patek**, Andrea (2007). Studieren zwischen Schein und Sein. Die Situation Studierender bildungsferner Herkunft im Studienalltag. In: Erler (Hg.) (2007). 148-165

Haug, Frigga / **Gschwandtner**, Ulrike (2006). Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend. Hamburg: Argument

Heindl, Waltraud (1990). Zur Entwicklung des Frauenstudiums in Österreich. In: Heindl / Tichy (Hg.) (1990). 17-26

Heindl, Waltraud / **Tichy**, Maria (Hg.) (1990). "Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück...". Frauen an der Universität Wien (ab 1897). Wien: WUV

Heißl, Gregor (Hg.) (2009). Handbuch Menschenrechte. Allgemeine Grundlagen - Grundrechte in Österreich - Entwicklungen - Rechtsschutz. Wien: Facultas WUV

Himpele, Klemens / **Bultmann**, Torsten (Hg.) (2009). Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS): Rückblick und Ausblick. Marburg: BdWi

Hirsch, Joachim (2009). Das Ende der liberalen Demokratie. In: BEIGEWUM (Hg.) 2009: 12-21

Hobsbawm, Eric (2004). Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München: dtv

Hochpöchler, Adelheid / **Frauwallner**, Franz (1997). Information - Orientierung - Entscheidung. Zur spezifischen Rolle des Tutoriums in der Studieneingangsphase. In: Turrini / Schilling (Hg.) 1997: 293-297

Holzkamp, Klaus (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. [Mitschrift des von Klaus Holzkamp auf der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien gehaltenen Vortrages] Online unter: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1992a.html> (letzter Zugriff: 13.12.2011)

Horkheimer, Max (1936). Autorität und Familie. In: Horkheimer (1988). 336-417

Horkheimer, Max (1988). Gesammelte Schriften. Band 3: Schriften 1931-1936. Hg. von Alfred Schmid. Frankfurt am Main: Fischer

HSB 1969 = Bundesministerium für Unterricht (1969). Hochschulbericht 1969. Wien: Bundesministerium für Unterricht

HSB 1972 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1972). Hochschulbericht 1972. 2 Bände. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

HSB 1975 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1975b) Hochschulbericht 1975. Wien: Jugend und Volk

HSB 1978 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1978) Hochschulbericht 1978. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

HSB 1981 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1981) Hochschulbericht 1981. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

HSB 1984 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1984) Hochschulbericht 1984. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

HSB 1987 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1987) Hochschulbericht 1987. 2 Bände. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

HSB 1990 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1990) Hochschulbericht 1990. 2 Bände. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

HSB 1993 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (1993) Hochschulbericht 1993. 2 Bände. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

HSB 1996 = Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst (1996) Hochschulbericht 1996. 2 Bände. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr und Kunst

HSB 1999 = Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (1999) Hochschulbericht 1999. 3 Bände. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr

HSB 2002 = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002) Hochschulbericht 2002. 2 Bände. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Huber, Ludwig (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann / Ulich (Hg.) (1991). 417-441

Hüfner, Klaus / **Naumann**, Jens (1969). Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz. Zusammenfassung der Beiträge. In: Hüfner / Naumann (Hg.) 1969: 25-37

Hüfner, Klaus / **Naumann**, Jens (Hg.) (1969). Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz. Economics of Education in Transition. Friedrich Edding zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)

Hurrelmann, Klaus / **Ulich**, Dieter (Hg.) (1991). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim / Basel: Beltz

Institut für österreichische Geschichtsforschung (Hg.) (1956). Die Matrikel der Universität Wien. Band 1: 1377-1450. Graz / Köln: Hermann Böhlaus Nachf.

Jedina-Palombini, Auguste / **Vereinigung österreichischer Industrieller** (1975). Bildungspolitisches Konzept. Wien: Vereinigung österreichischer Industrieller

Jeismann, Michael (Hg.) (1995). Obsessionen. Beherrschende Gedanken im wissenschaftlichen Zeitalter. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Neue Folge 902)

Jochum, Günter (1989). Die Maturantenberatung der Österreichischen Hochschülerschaft. Ein Konzept zur Ausbildungs- und Berufswahl. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1989: 163-175

Kaindl, Christina (Hg.) (2005). Kritische Wissenschaften im Neoliberalismus. Eine Einführung in Wissenschafts-, Ideologie- und Gesellschaftskritik. Marburg: BdWi (Forum Wissenschaft: Studien 49)

Kaiser, Mechthild (Hg.) (2007). Studium im Alter - Eine Investition in Zukunft?! Münster / New York / München / Berlin: Waxmann (Studium im Alter. Forschungen und Dokumentationen 9)

Kellermann, Paul (1977). Numerus clausus und 'Akademikerschwemme' in Österreich? Aspekte des Zusammenhangs von akademischer Ausbildung und Beschäftigung. In: ÖZS. Österreichische Zeitschrift für Soziologie. 1-2/1977. 28-35

Kellermann, Paul (Hg.) (1986). Universität und Hochschulpolitik. Wien / Köln / Graz: Böhlau (Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt 4)

Kellermann, Paul / Altrichter, Herbert / Brunner, Karl-Michael / Kellner, Wolfgang (1981). Studieneingangsphase. Einführungstutorien an österreichischen Universitäten. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 11)

Kermauner, Gertrude / Auinger, Leopold (Hg.) (1991). Chancen durch Älterwerden in unserer Kultur. Bericht über den ersten internationalen Senioren-Studenten-Kongreß in Innsbruck am 25. und 26. April 1991. Innsbruck: Auinger

Kernegger, Grete / Müllner, Eva (Hg.) (2005). Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende. Chancen für internationale Entwicklungsziele. Wien: Österreichischer Austauschdienst

Kim, Myung-Shin (1994). Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg: Königshausen und Neumann (Internationale Pädagogik 17)

Klingenstein, Grete (1978). Akademikerüberschuß als soziales Problem im aufgeklärten Absolutismus. Bemerkungen über eine Rede Joseph von Sonnenfels' aus dem Jahre 1771. In: Klingenstein / Lutz / Stourzh (Hg.) (1978). 165-204

Klingenstein, Grete / Lutz, Heinrich / Stourzh, Gerald (Hg.) (1978) Bildung, Politik und Gesellschaft. Studien zur Geschichte des europäischen Bildungswesens vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Wien: Verlag für Geschichte und Politik

Kocyba, Hermann (2004). Aktivierung. In: Bröckling / Krasmann / Lemke (Hg.) (2004). 17-22

Kolland, Franz / Kahri, Silvia / Frick, Ingrid (2002). Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträgen auf die Studienbeteiligung und das Studierverhalten. Endbericht. Wien: Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung. Online unter: http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/9591/stb_monit_kolland.pdf (letzter Zugriff: 12.6.2008)

König, Thomas / Kreisky, Eva (2007). Bedingungen kritischer Wissenschaft in Österreich. Vom zähen Weg der Etablierung der Sozialwissenschaften zur Wissensgesellschaft als Privatisierung von Bildung und Wissenschaft. In: Brüchert / Wagner (Hg.) 2007: 115-131

Krause, Norbert (2008). Die Debatte um Studiengebühren. Systematische Rekonstruktion eines rapiden Meinungswandels. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS Research)

Kreisky, Eva (Hg.) (2000). Von der Macht der Köpfe. Intellektuelle zwischen Moderne und Spätmoderne. Wien: WUV

Kreutz, Henrik / Pohoryles, Ronald / Rögl, Heinz (1992). Politische und administrative Weichenstellungen der Hochschulreform und Hochschulexpansion. Hochschulexpansion. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung / Institut für Angewandte Soziologie

Kropatschek, Joseph (Hg.) (1786). Handbuch aller unter der Regierung des Kaisers Joseph des II für die K.K. Erbländer ergangener Verordnungen und Gesetze in einer Systematischen Verbindung. Band 6: 1784. Wien: Joh. Georg Moesle

Kühlmann, Michael / Pohlhausen, Rolf / Veelken, Ludger (Hg.) (1985). Seniorenstudium - eine neue Aufgabe der Hochschulen. Dokumentation des III. Internationalen Workshops "Die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene" in der Universität Dortmund 1984. Dortmund: Sanduhr

Laplanche, Jean / Pontalis, Jean-Bertrand (1973). Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 7)

Larcher, Reinhard / Schilling, Michael / Schuster, Erich (1997). 25 Jahre Psychologische Studentenberatung. Aufbau, Entwicklung und Zukunftsperspektiven. In: Turrini / Schilling (Hg.) 1997: 437-449

Lassnig, Lorenz (1985). Die zeitliche Dynamik des Bildungswesens und Widersprüche in der Bildungspolitik. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.) (1985). 229-257

Lassnig, Lorenz (1987). Überlegungen zur Frage des Akademikerbedarfs. In: Pechar / Schilling (Hg.) (1987). 147-169

Lassnig, Lorenz (1990). Beratung statt Politik - Politik durch Beratung. Probleme der Information über berufliche Aussichten. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1990: 40-61

Lec, Stanislaw Jerzy (1999). Sämtliche unfrisierte Gedanken. Dazu Prosa und Gedichte. Zürich: Sanssouci

Leibfried, Stephan / Martens, Kerstin (2008). PISA - Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD? In: Leviathan. 1/2008. 3-14

Lepage, Henri (1979). Der Kapitalismus von morgen. Frankfurt am Main / New York: Campus (Edition Gesellschaft und Unternehmen)

Link, Jürgen (1999). Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Lorey, Isabell (2007). Vom immanenten Widerspruch zur hegemonialen Funktion. Biopolitische Gouvernementalität und Selbst-Prekarisierung von KulturproduzentInnen. In: Raunig / Wuggenig (Hg.) (2007). 121-135

Lux, Vanessa (2007). Eignung und Anpassung. Studienleistungen prognostizieren mit "Studierfähigkeits"-Tests? In: Forum Wissenschaft 4/2007. Online unter: <http://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/907630.html> (letzter Zugriff: 26.3.2008)

Martin, Luther H. / Gutman, Huck / Hutton, Patrick H. (Hg.) (1988). Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault. London: Tavistock

Martin, Luther H. / Gutman, Huck / Hutton, Patrick H. (Hg.) (1993). Technologien des Selbst. Aus dem Amerikanischen von Michael Bischoff. Frankfurt am Main: Fischer

Melchior, Josef (1992). Zur sozialen Pathogenese der österreichischen Hochschulreform (1966-1990). Eine gesellschaftstheoretische Rekonstruktion. Wien: Dissertation

Melchior, Josef (1995). Politischer Systemwandel und Hochschulpolitik in Österreich seit 1945. Rahmenbedingungen - politische Systemverhältnisse - hochschulpolitische Entwicklungen. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 1/1995. 83-109

Melchior, Josef (2001). Das Gespenst der "Massenuniversität". In: Politix. Zeitschrift des Instituts für Politikwissenschaft der Universität Wien. 11/2001. 4-5

Meyer, Folkert (1976). Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900. Hamburg: Hoffmann und Campe (Historische Perspektiven 4)

Michalitsch, Gabriele (2004). Was ist Neoliberalismus? Genese und Anatomie einer Ideologie. In: Graf / Kaser (Hg.). 144-163

Mincer, Jacob (1974). Schooling, Experience, and Earnings. New York / London: National Bureau of Economic Research / Columbia University Press

Müller, Cathren (2003). Neoliberalismus als Selbstführung. Anmerkungen zu den "Governmentality Studies". In: Das Argument 249/2003. 98-106

Nagel, Bernhard (2003). Studiengebühren und ihre sozialen Auswirkungen. Eine Analyse von Daten aus den USA, England, Schottland, den Niederlanden, Österreich, Australien und Neuseeland. Baden-Baden: Nomos

National Commission on Excellence in Education (1983). A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. Online unter: http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf (letzter Zugriff: 9.4.2009)

Nitsch, Sigrid (2004). Die Entwicklung des allgemeinpolitischen Vertretungsanspruches innerhalb des Verbandes Sozialistischer StudentInnen Österreichs (VSStÖ) in Wien im Zeitraum von 1965 bis 1973. Wien: Diplomarbeit. Online unter: http://www.dasrotewien.at/bilder/d36/Diplomarbeit_VSStOe_1965_bis_1973.pdf (letzter Zugriff: 25.3.2008)

Nüberlin, Gerda (2002). Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien. Herbolzheim: Centaurus

OECD (21965). Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington 16th-20th October 1961. Paris: OECD

Opitz, Sven (2004). Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument (Sonderband Neue Folge 297)

Osborne, Thomas (2001). Techniken und Subjekte: Von den "Governmentality Studies" zu den "Studies of Governmentality". In: Demokratie. Selbst. Arbeit. Analysen liberal-demokratischer Gesellschaften im Anschluss an Michel Foucault. IWK-Mitteilungen 2-3/2001. 12-16

Österreichische HochschülerInnenschaft / Paulo Freire Zentrum (Hg.) (2005). Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum (Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik: Gesellschaft Entwicklung Politik 5)

Österreichische Rektorenkonferenz (Hg.) (1978). Beiträge zur Studienreform II. Studieneingangsphase. Wien: Selbstverlag

Ottersbach, Hanns-Günter / Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (Hg.) (1978). Reform der Studieneingangsphase III. Studienberatung statt Curriculumrevision. Hamburg: ZHD (Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 9)

Pechar, Hans (1987). Funktionslose Halbwisser und grüne Chaoten. Das Bildungsinstitut der Wirtschaft untersucht Ursachen und Folgen der Akademikerarbeitslosigkeit. In: Pechar / Schilling (Hg.) (1987). 170-182

Pechar, Hans (1990). Beratung zwischen Anpassungszwang und Orientierungshilfe. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1990: 77-85

Pechar, Hans (Hg.) (1997). Hochschulfinanzierung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf. 4/1997. Innsbruck: StudienVerlag

Pechar, Hans / Schilling, Michael (Hg.) (1987). Studierende und Hochschulabsolventen im Schatten zunehmender Beschäftigungsprobleme. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf. 2-3/1987. Wien: Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik

Pechar, Hans / Wroblewski, Angela (2001). Weniger Scheinimmatrikulationen, gleichbleibende Studienaktivität. Über die Auswirkungen der Studiengebühren auf die Zahl der Studentinnen und Studenten an österreichischen Universitäten. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2/2001: 219-241

Picht, Georg (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten / Freiburg im Breisgau: Walter

Pieper, Marianne (2003). Regierung der Armen oder Regierung von Armut als Selbstsorge. In: Pieper / Gutiérrez Rodríguez (Hg.) (2003). 136-160

Pieper, Marianne / Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.) (2003). Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. Frankfurt / New York: Campus

Pils, Manfred (1981). Hochschulpolitik in Österreich 1965-1980. Wien: Diplomarbeit

Pongratz, Ludwig A. (2006). Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. In: Educational Philosophy and Theory 38 (4). 471-482

Poulantzas, Nicos (1978 | 2002). Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, Autoritärer Etatismus. Mit einer Einleitung von Alex Demirovic, Joachim Hirsch und Bob Jessop. Hamburg: VSA

Preglau-Hämmerle, Susanne (1986). Die politische und soziale Funktion der österreichischen Universität. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Innsbruck: Inn-Verlag

Raunig, Gerald / Wuggenig, Ulf (Hg.) (2007). Kritik der Kreativität. Wien: Turia + Kant (republicart 6)

Reinfeldt, Sebastian / Schwarz, Richard / Foucault, Michel (1992). Bio-Macht. Duisburg: DISS (DISS-Texte 25)

Reiter, Markus. Studiengebühren - Abschied von der offenen Universität. Argumente wider Studiengebühren. In: Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen 2/1997

Reitz, Tilmann (2003). Die Sorge um sich und niemand anderen. Foucault als Vordenker neoliberaler Vergesellschaftung. In: Das Argument 249/2003. 82-97

Resch, Christine (2005). Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise. Münster: Westfälisches Dampfboot

Rothschild, Kurt W. (1994). Josef Steindl: 1912-1993. In The Economic Journal 422/1994: 131-137

Sablowski, Thomas (2003). Entwicklungstendenzen und Krisen im Kapitalismus. In: Demirović (Hg.) (2003). 101-130

Sayer, Andrew (2000). Realism and Social Science. London / Thousand Oaks / New Delhi: Sage

Schilling, Michael / Turrini, Hans (1989). Studienwahl als persönlicher Entscheidungsprozeß auf dem Hintergrund zunehmender Beschäftigungsprobleme. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1989: 31-68

Schilling, Michael / Turrini, Hans (1997). Auf dem Weg in die Zukunft. Studien- und Berufswahl als persönlicher Entscheidungsprozess vor dem Hintergrund zunehmender Beschäftigungsprobleme und beschleunigtem gesellschaftlichen Wandel. In: Turrini / Schilling (Hg.) 1997: 211-268

Schilling, Michael / Turrini, Hans (Hg.) (1989). Der schwierige Weg in die Zukunft. Wie Beratung und Information helfen können. Wien / Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (Schriftenreihe der Studentenberatung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung: Studien- und Berufswahl I)

Schilling, Michael / Turrini, Hans (Hg.) (1990). Zur Entwicklung von akademischen Berufen, Studienmotivationen und Universitätsstudien. Untersuchungen - Überlegungen. Orientierungshilfen. Wien / Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft (Schriftenreihe der Studentenberatung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung: Studien- und Berufswahl II)

Schneeberger, Arthur (1985). Bedarfsgerechte Studienwahl? Öffentliche Diskussion und politische Steuerung. des Studienanfängerstroms. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.) (1985). 120-141

Schneeberger, Arthur (1986). Divergenzen zwischen Hochschulexpansion und technisch-wirtschaftlichem Wandel. In: Kellermann (Hg.) 1986: 325-341

Schneeberger, Arthur (1990). Tendenzen am Akademikerarbeitsmarkt - Rückwirkungen auf Studienwahl und Studium? In: Schilling / Turrini (Hg.) 1990: 62-76

Schülein, Johann August (2000). Soziologie in Österreich - österreichische Soziologie? Bemerkungen zur Entwicklung der Soziologie in einer "peripheren" Gesellschaft. In: Kreisky (Hg.) 2000: 156-179

Schultz, Theodore W. (1963). The Economic Value of Education. New York / London: Columbia University Press

Schultz, Theodore W. (1971). Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research. New York / London: The Free Press / Collier-Macmillan Limited

Schultz, Theodore W. (1986). In Menschen investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften 45)

Schwarz, Astrid (1996). "Wia mir lebn, isch nit die Welt". Zur Bedeutung von geschlechts- und klassenspezifischen Sozialisationserfahrungen im Arbeiter/innenmilieu für das Selbstverständnis als Studentin am Beispiel des Verständnisses von Arbeit. Diplomarbeit. Wien

Seifert, Karl Heinz (1990). Studienwahl und Studienbewältigung. Ergebnisse der Laufbahnforschung bei Maturanten und Studenten. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1990: 86-110

Smith, Adam (1776 | 1924). Der Reichtum der Nationen. 2 Bände. Leipzig: Alfred Kröner

Sonnenfels, Joseph von (1771). Ueber den Nachtheil der vermehrten Universitäten. In: Sonnenfels 1786: 245-272

Sonnenfels, Joseph von (1786). Gesammelte Schriften. Band 8. Wien: Baumeister

Sonnenfels, Joseph von (1798a). Handbuch der inneren Staatsverwaltung mit Rücksicht auf die Umstände und Begriffe der Zeit. Wien: Joseph Camesina und Comp.

Sonnenfels, Joseph von (1798b). Grundsätze der Polizey, Handlung, und Finanz. Zu dem Leitfaden des politischen Studiums. Wien: Joseph Camesina und Kompagnie

Stack, Sonja (2009). "Studiengebühren sind sozial gerecht". Die Debatte um Putzfrauen und Zahnarztsöhne oder wie Finanzierungsmodelle aus dem gesellschaftlichen Kontext gelöst werden. In: Himpele / Bultmann (Hg.) 2009. 73-79

Statistik Austria (Hg.) (2009). Bildung in Zahlen 2007/08. 2 Bände. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich

Stein, Lorenz von (1875). Lehrfreiheit, Wissenschaft und Collegengeld. Wien: Alfred Hölder

Steindl, Josef (1967). Bildungsplanung und wirtschaftliches Wachstum. Der Bildungsbedarf in Österreich bis 1980. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (Studien und Analysen Nr. 2)

Stoiber, Elisabeth (1979). Die Universität Wien von 1780 bis 1802. Wien: Dissertation

Studiengebühren, Elitekonzeptionen & Agenda 2010. BdWi Studienheft 2 - April/2004

Sturn, Richard / **Wohlfahrt**, Gerhard (Hg.) (1999). Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen. Wien: Verlag Österreich (Juristische Schriftenreihe 146)

Trouillet, Bernard (1991). "Der Sieg des preußischen Schulmeisters" und seine Folgen für Frankreich 1870-1914. Köln / Wien / Weimar: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 45)

Turrini, Hans / **Schilling**, Michael (Hg.) (1997). Wi(e)der die studentischen Probleme. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (Schriftenreihe der Psychologischen Studentenberatung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr)

UB 2005 = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005) Universitätsbericht 2005. 2 Bände. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

UB 2008 = Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2008) Universitätsbericht 2008. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Online unter: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/Universitaetsbericht_2008_01.pdf (letzter Zugriff: 22.7.2009)

Unger, Martin / Zaussinger, Sarah / Angel, Stefan / Dünser, Lukas [u.a.] (2009). Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien: IHS

Urban, Walter (1981). Zur Implementationsanalyse der österreichischen Hochschulreform. Materialien, Perspektiven und Hypothesen. Wien: Dissertation

Wallinger, Sylvia (1985). Von der "Bildungskatastrophe" zur "Akademikerschwemme". Fragen der Akademikerschwemme im Spiegel der österreichischen Tagespresse. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.) (1985). 218-228

Walter, Hans Jörg (Hg.) (1993). Psychoanalyse und Universität. Wien: Passagen

Weiß, Manfred (2000). Vier Jahrzehnte Bildungsökonomie: Rückblick und Ausblick - Einführung in den Tagungsband. In: Weiß / Weishaupt (Hg.) 2000: 9-17

Weiß, Manfred / Weishaupt, Horst (Hg.) (2000). Bildungsökonomie und neue Steuerung. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Lang (Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie 9)

Wernicke, Jens / Bultmann, Torsten (Hg.) (2007). Netzwerk der Macht - Bertelsmann. Der medial-politische Komplex aus Gütersloh. Marburg: BdWi (Forum Wissenschaft Studien 54)

Wilhelmer, Hermann (1989). Bildungsberatung als Berufs- und Studienberatung an der Schule: Möglichkeiten, Grenzen und Zukunftsperspektiven. In: Schilling / Turrini (Hg.) 1989: 176-196

Willis, Paul (1979). Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat

Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand (1966). Wien / Frankfurt / Zürich: Europa (Europäische Kulturpolitik 2)

Wohlfahrt, Gerhard (1997). Distributive Effekte der öffentlichen Finanzierung der Hochschulen. In: Pechar (Hg.) 1997: 91-108

Wohlfahrt, Gerhard (1999). Verteilungswirkungen der Hochschulfinanzierung. Ein Beispiel für die Verteilungswirkungen des Wohlfahrtsstaates. Graz: Dissertation

Wohlfahrtsausschüsse (Hg.) (1994). Etwas Besseres als die Nation. Materialien zur Abwehr des gegenrevolutionären Übels. Berlin / Amsterdam: Edition ID-Archiv

Journalistische Artikel:

Hampel, Reinhard (1972). Mit der Gießkanne. Abschaffung der Hochschultaxen ist keine Begabtenförderung. In: Die Presse 15.2.1972. 3

Hofinger, Christoph (2007). Täuscht euch nicht! In: Falter 42/07. 6

Inskriptionsfrist endet bereits im September (2011). In: Der Standard. 15.11.2011. Ohne Seite online unter: <http://derstandard.at/1319182853879/Keine-Voranmeldung-Inskriptionsfrist-endet-bereits-im-September> (letzter Zugriff: 14.12.2011)

Kratzer, Walter (1972). Subtile Konservative. In: Arbeiter-Zeitung. 16.2.1972. 2

Neureiter, Gerhard (1972). Gratis ohne Genie. In: Salzburger Nachrichten. 15.2.1972. 2

Radinger, Stephan (1970). Abschaffung der Hochschultaxen. In: Arbeiter-Zeitung. 20.12.1970. 1

Rotifer, Robert (2009). This campfire's out of control. ORF ON FM4 3.9.2009. Online unter: <http://fm4.orf.at/stories/1626240/> (letzter Zugriff: 23.9.2009)

SPÖ beharrt auf verpflichtender Studienberatung (2011). In: Der Standard. 6.12.2011. Ohne Seite online unter: <http://derstandard.at/1322873095633/Studienanfaenger-SPOe-beharrt-auf-verpflichtender-Studienberatung> (letzter Zugriff: 14.12.2011)

Parlamentarische Materialien:

Stenographisches Protokoll (19.12.1970). 29. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XII. Gesetzgebungsperiode. Wien

Stenographisches Protokoll (15.2.1972). 24. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XIII. Gesetzgebungsperiode. Wien

137 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen der Nationalrates XIII. GP. (28.12.1971). Regierungsvorlage und Erläuterungen zum Hochschul-Taxengesetz 1972

193 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen der Nationalrates XIII. GP. (8.2.1972). Bericht des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung über die Regierungsvorlage zum Hochschul-Taxengesetz 1972 und Gesetzesentwurf

Einzelne Gesetze:

Abermalige Abänderung des Hochschultaxengesetzes 1971. BGBl. Nr. 13/1971

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der UNO-Generalversammlung vom 10. Dezember 1948

Allgemeines Hochschul-Studiengesetz 1966. BGBl. Nr. 177/1966

Änderung des Universitätsgesetzes 2002 . BGBl. I Nr. 13/2011

Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen 2002. BGBl. I Nr. 12/2002

Hochschultaxengesetz 1953. BGBl. Nr. 102/1953

Hochschul-Taxengesetz 1972. BGBl. Nr. 76/1972

Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz 1955. BGBl. Nr. 163/1955

Prüfungstaxenverordnung 1953. BGBl. Nr. 142/1953

Schulorganisationsgesetz 1962. BGBl. Nr. 242/1962

Universitätsgesetz 2002 sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste. BGBl. I Nr. 120/2002

Universitäts-Studienvidenzverordnung 2004. BGBl. II Nr. 288/2007

Übungs- und Institutstaxenverordnung 1953. BGBl. Nr. 143/1953

Graue Literatur:

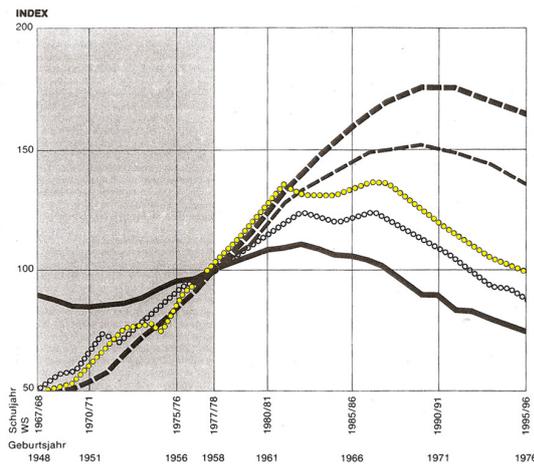
Ö1 Mittagsjournal vom 26.11.2011. Bericht vom ÖAAB-Bundestag von Florian Katzinger.

Schüssel, Wolfgang (2006). Rede zur Lage der Nation, 15. Mai 2006, Konzerthaus Wien. Online unter: http://cmsbund.oedata.net/fileadmin/Inhaltsdateien/Personen/SchuesselWolfgang/Reden/Rede_zur_Lage_der_Nation_Sch_ssel_Konzerthaus_15_Mai_2006.pdf (letzter Zugriff: 22.11.2011)

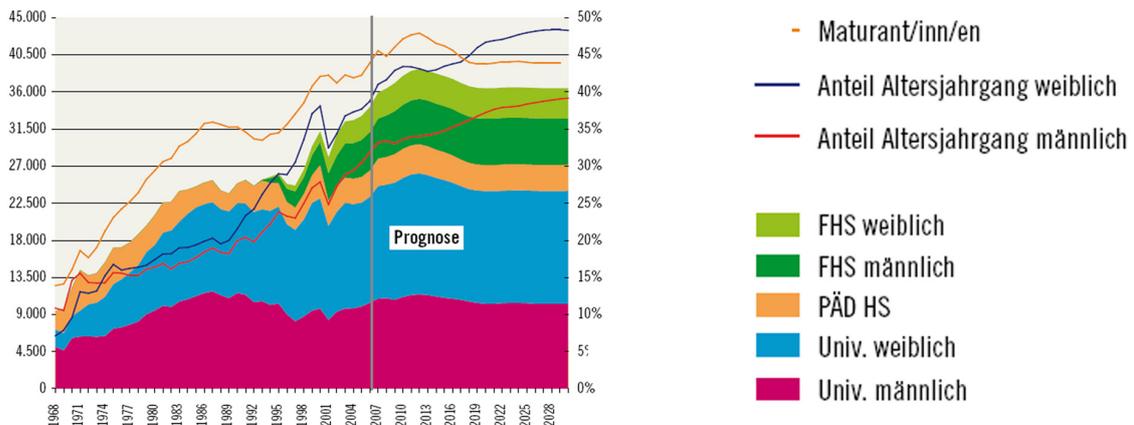
Anhang

Grafiken 1 und 2

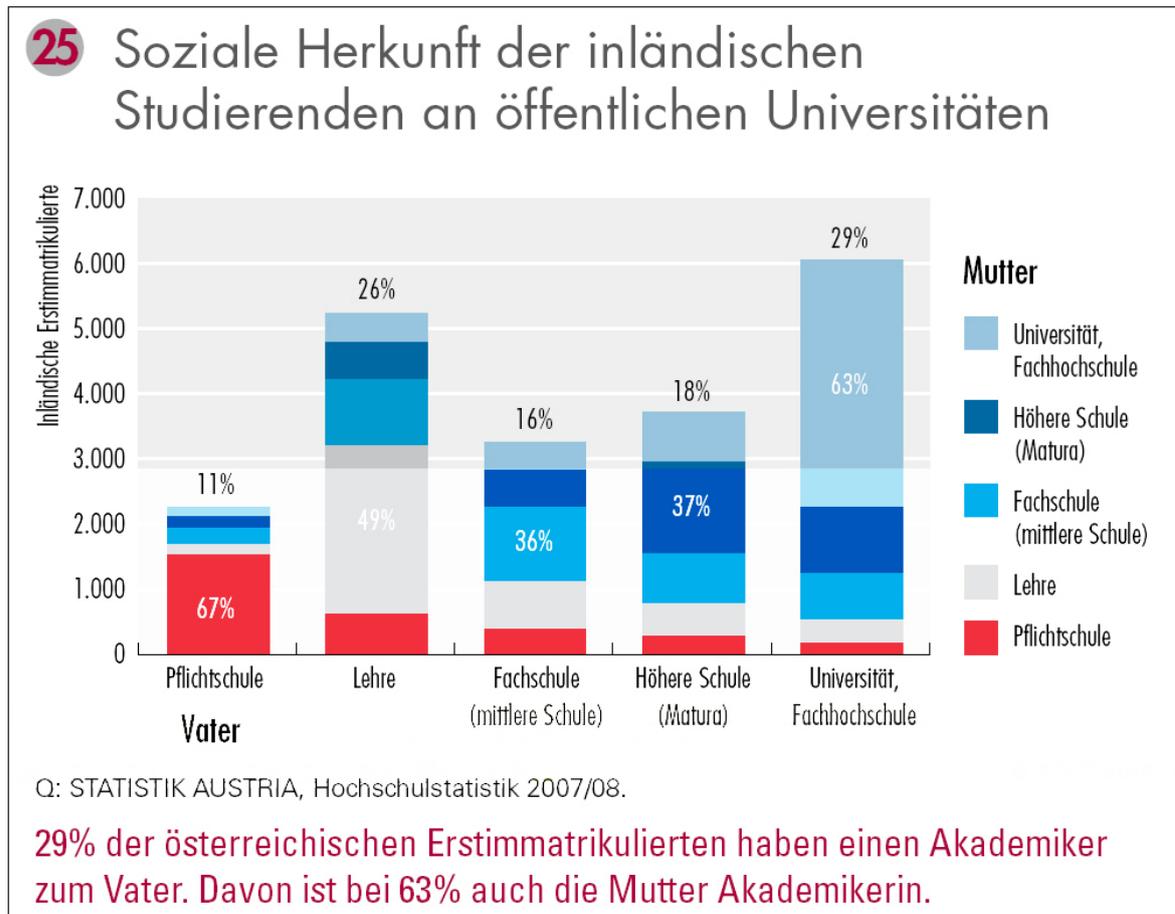
Voraussichtliche Entwicklung der Zahl der Maturanten, der inländischen Erstinskribierenden und der inländischen ordentlichen Hörer, 1977/78–1995/96 gemäß Hochschulplanungsprognose



Entwicklung der Zahl der erstmalig zugelassenen inländischen ordentlichen Studierenden bis zum Jahr 2030



Grafik 3



Es haben also gerade 18% Eltern, die beide AkademikerInnen sind. Gleichzeitig haben 53% einen Vater ohne Matura und 40% Vater und Mutter ohne Matura.

Grafik 3: Abbildung aus Statistik Austria (Hg.) 2009 / Band 1: 37. Außerdem eigene Berechnungen nach Statistik Austria (Hg.) 2009 / Band 2: 242

Abstract

Studiengebühren als gouvernementales Scharnier neoliberaler Bildungspolitik

Diese Diplomarbeit setzt gegenwärtige Diskurse um die Wiedereinführung von Studiengebühren in Österreich in historischen Zusammenhang. Besondere Schwerpunkte dieser Spurensuche sind dabei einzelnen Proponenten des sogenannten aufgeklärten Absolutismus der Habsburger Monarchie (Joseph von Sonnenfels, Joseph II.), der spezifischen Situation des europäischen fordistischen Nachkriegskonsens, dem österreichischen Hochschultaxensystem von 1953 bis 1972 und der Bildungsexpansion des letzten halben Jahrhunderts gewidmet. Angelehnt an das foucaultsche Konzept der "Gouvernementalität" werden Diskursstränge verfolgt, die bestimmte Formen von Wissen, Bildung und Ökonomie, Staat und Individuum zu spezifischen Machtverhältnissen verschränken. Studiengebühren werden dabei als gouvernementales Scharnier interpretiert, dem die zentrale Funktion zugeschrieben wird, sämtliche sozialen Beziehungen zu Bildung mit einer ökonomischen Rationale zu durchsetzen.

Schlagnworte: Studiengebühren | Hochschultaxen | Michel Foucault | Gouvernementalität | Diskursanalyse | BummelstudentInnen | Aufklärung | Bildungspolitik | Fordismus | Joseph von Sonnenfels | Joseph II. | Lorenz von Stein | Bildungsexpansion | Bildungsökonomie | Arbeitsmarkt | Beratung | Studienberatung | Statistik | Projektion | Zeitregime

Tuition fees as a governmental hinge of neoliberal educational politics

This thesis pulls together current discourses on the re-introduction of university tuition fees in Austria with their historical context. Seeking the traces of discourse particular emphases are given to singular proponents of the so called enlightened absolutism of the Habsburg monarchy (Joseph von Sonnenfels, Joseph II), to the specific situation of European fordistic post-war consensus, to the Austrian system of tuition fees from 1953 to 1972 and to the educational expansion of the past half century. Borrowing the foucauldian concept of "governmentality" lines of discourse are followed that interlace certain forms of knowledge, education and economy, state and individual to specific power relationships. Tuition fees are interpreted as a governmental hinge that is attributed the central function of permeating all forms of social relations to education with an economic rationale.

Keywords: tuition fees | university taxes | Michel Foucault | Governmentality | discourse analysis | eternal students | enlightenment | educational politics | fordism | Joseph von Sonnenfels | Joseph II | Lorenz von Stein | educational expansion | economics of education | labour market | student advisory service | statistics | projection | time regimes

Lebenslauf

- 2.3.1974 geboren in Meran, Italien
- 1980-1985 Grundschule, Meran
- 1985-1988 Mittelschule, Meran
- 1988-1993 Humanistisches Gymnasium
Neusprachliche Fachrichtung, Meran
- 1993-2001 Studentin der Theaterwissenschaft an der Universität Wien
- 1996-2000 Tutorin und Videothekarin am Institut für Theaterwissenschaft der
Universität Wien
- seit 1997 Redaktionelle Mitarbeiterin des ORF in Wien: Radio Ö1, ORF ON Kultur,
Radio FM4
- 1999 Wissenschaftlicher Forschungsschwerpunkt: Filmsynchronisation.
Recherchen in Turin und Rom.
- 2001-2012 Studentin der Politikwissenschaft an der Universität Wien.
Forschungsschwerpunkte: Ideengeschichte, Bildungspolitik,
Migrationssoziologie, Wissenschaftstheorie, Wirtschaftstheorie,
Rassismustheorie, Gendertheorie, Italien