

5 Subjektivierung in der erlittenen Differenz

5.1 EMPIRISCHE REKONSTRUKTIONEN

Eines der erprobten Mittel im Verfahren der sozialwissenschaftlichen Typenbildung ist jenes der Analyse mittels maximaler Kontraste. Die Gegenüberstellung zweier oder mehrerer Extremfälle mit Bezug auf ein gemeinsames *tertium comparationis* soll die den sozialen Phänomenen inhärente Differenz oder Pluralität besonders markant zum Vorschein bringen. Diesem Mittel bediene ich mich in der Abfolge der rekonstruierten Typen auch, indem ich nun mit der Subjektivierung in der erlittenen Differenz einen zweiten Typus vorstelle. Im Vergleich zum ersten Typus, dessen ‚Spannungsfeld‘ zwischen Individualität und Sozialität sich vielmehr als stillschweigender Gleichklang darstellte, zeichnet sich der zweite Typus gerade auf dieser Achse in einer starken Konflikthaftigkeit aus. Diese Reibungen, die subjektiv gewendet in Leidensprozesse umschlagen, hängen indes aufs Engste mit einem stärkeren Reflexionsgrad, sowohl mit Bezug auf das Studium wie auch auf die eigene Rolle darin, zusammen. Sowohl die horizontalen wie auch vertikalen Spannungsverhältnisse sind hier somit radikal anders gelagert als im ersten Typus und münden mit der Figur des entfremdeten Arbeiters von Marx schließlich auch in einer fundamental anderen Subjektivierungstheorie als der Hayek'schen.

5.1.1 Der Fall Af aus Frankfurt Dachterrasse

Die Gruppe Frankfurt Dachterrasse besteht aus Af (24) und Bf (19), beide Studentinnen im zweiten Semester im B.Sc. Wirtschaftswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt. Beide beabsichtigen nach der Grundlagenphase den VWL-Schwerpunkt zu wählen. Während Af gebürtig aus einer hessischen Kleinstadt stammt und in einem Frankfurter Stadtteil in einer WG zur Miete wohnt, lebt Bf in einem anderen Stadtteil bei ihren Eltern, wo sie auch aufgewachsen ist. Sie bezeichnen sich wechselseitig als ‚Studienkollegin‘ und ‚Freundin‘, sehen sich täglich auf dem Campus zum gemeinsamen Studieren und treffen sich manchmal auch in der Freizeit. Außerdem engagieren sie sich in einem Betreuungsprogramm für internationale Studierende. Der beträchtliche Altersunterschied erklärt sich durch eine abgeschlossene Ausbildung und langjährige Berufspraxis von Af. Bf hatte das Studium ihrerseits direkt nach der Schule aufgenommen. Der erfahrungsgesättigte und praxisorientierte Hintergrund Af's wird im Verlauf des Gespräches immer wieder zum Tragen kommen und räumt insgesamt auch Af eine prägendere Rolle in der Gruppe

ein. Wie auch in der Gruppe „Köln Innenhof“ gehen die grundlegenden Orientierungen bei den beiden Gruppenmitgliedern mitunter weit auseinander, was teilweise auch den unterschiedlichen Bildungsbiographien geschuldet ist. Zur Typenbildung wird lediglich der Fall Af's herangezogen. Wo Bf's Orientierungen im folgenden Unterabschnitt zur Sprache kommen, so lediglich zur Veranschaulichung, bzw. als Kontrasthorizont zum hier interessierenden Fall Af's.

Selbstbestimmte Motivation

In ihrer ersten Reaktion auf die Eingangsfragestellung konstatieren Af und Bf zunächst, dass ihre alltäglichen Praktiken vermutlich nicht weit auseinanderfallen, weil sie im gleichen Semester studieren. Gleichwohl gebe es einen Unterschied und der liege in der Motivation, das Studium der Wirtschaftswissenschaften in Frankfurt a.M. überhaupt begonnen zu haben (vgl. FD EP, 56-68). Bf gibt an, dass sie orientierungslos war, eigentlich auch nicht nach Frankfurt wollte und letztlich eine Reihe von Zufällen dazu geführt hätten, dass sie nun hier in diesem Studiengang studiert (ebd., 84): „**ne Reihe von Zufällen;=dass ich jetzt hier bin**“. Somit dokumentiert sich bei ihr eher eine fremdbestimmte Aufnahme des Studiums, in der Bf und ihre Entscheidung als von Umständen bedingt erscheinen. Af hingegen formuliert eine selbstbestimmte Studienmotivation aus einer biographischen Notwendigkeit heraus. So habe sie vor dem Studium lange bei einem Finanzdienstleister gearbeitet, wo sie bereits Verantwortung zu tragen hatte, aber schlecht bezahlt wurde. Aus dieser Lage und Erwerbsperspektive heraus hatte sie sich für ein Studium entschieden (ebd., 185-187): „ich will halt auch einfach in: ner andern Gehaltsklasse irgendwie mal einsteigen“. Die Wahl fiel deswegen auf das Fach Wirtschaftswissenschaften, weil es nach ihrem Dafürhalten ein sehr großes Spektrum der späteren Beschäftigung eröffnet und ihr einen Einstieg in das von ihr favorisierte Feld des Marketings in Aussicht stellt. Sie studiert somit aus einer Erwerbsperspektive heraus, ist jedoch bereits im zweiten Semester ein wenig enttäuscht davon, was sie gelehrt bekommt, v.a. von den vielen mathematischen Modulen. Denn die stark abstrakten Studieninhalte scheinen für die sie interessierenden beruflichen Tätigkeiten wenig Sinn zu ergeben. Diese kritische Beurteilung des Studiums reflektiert sie auch in ihrer Selbstwahrnehmung: „**ich bin halt (.) so:: n=bisschen kritischer teilweise**“ (ebd., 194-95). Af formuliert somit bereits in der Eingangspassage eine Studienrealität, an der sie sich auch als Person mit eigenen Vorstellungen und Motivationen arbeitet. Ihre Kritik erfolgt vor dem Hintergrund eines Qualifikationsziels, mit dem sie in eine verbesserte Gehaltsstufe aufsteigen möchte. Die dafür benötigten Fähigkeiten sind dabei der Gradmesser des Studiums, den sie als Berufserfahrene an das Studium anlegt. Dieser erfahrungsgesättigte Standpunkt wird im Verlauf des Gespräches immer wieder aufscheinen und die Subjektivierungspraktiken von Af in besonderer Weise prägen.

Anonymität

In der unmittelbar folgenden Passage „Kritik am Studium“ kritisiert Af die abstrakten mathematischen Inhalte abermals. Auch von Bf werden sie als „Raußschmeißerfänger“ (FD K, 49) bezeichnet. Af schließt an diesen starken Begriff ihrerseits an, indem sie die sich darin dokumentierende Praxis der sozialen Selektion gerade als

Wunsch und als Markenzeichen der prestigeträchtigen Goethe-Universität skizziert, von der sie sich jedoch deutlich distanziert. Der Zweck einer Universität liegt für Af gerade nicht darin, eine soziale Selektion für den Aufbau eigenen Prestiges durchzuführen und entsprechend viele zu selektierende Studierende aufzunehmen. Sie schlägt vielmehr vor, nur 300 Studierende pro Jahrgang aufzunehmen und es insgesamt „angenehmer“ (ebd., 107) zu gestalten. Die Universität soll sich somit primär um gute Studienbedingungen für Studierende sorgen. Diese Orientierung an Studierenden sieht sie in ihrem Studium verletzt. Mit den Beispielen zweier befreundeter Studierender der Universität Gießen, sowie der FH Fulda elaboriert Af anschließend ihre Orientierung, indem sie das, was sie unter ‚angenehm‘ versteht, nunmehr konkretisiert. So sei das Studium dort „kleiner“ und „individueller“ (ebd., 118-19). Darin zeigt sich der Wunsch nach einer persönlichen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Studium. Diese direkte und persönliche Interaktion ist allerdings durch große Studierendenzahlen und ein allgemeines Desinteresse gegenüber der:dem Einzelnen verstellt. Der gleiche Orientierungsgehalt manifestiert sich auch am Beispiel ihrer Mitbewohnerin, einer Lehramtsstudentin, die bei einem kürzlich erfolgten Besuch von Af's Mathematikvorlesung diese als „abartig“ (ebd., 125) bewertet hatte. Sie konnte nach der Veranstaltung verstehen, dass „nie jemand sich“ für das einzelne Individuum „interessiert“ (ebd., 129). Die Kritik von Af an der Praxis der sozialen Selektion erscheint somit im Kern als eine Kritik an dem spezifischen sozialen Klima an der Universität. Dieses Klima ist von Anonymität und Leistungsdruck geprägt. Die Interessenslagen, Fähigkeiten oder Motivationen einzelner Studierender spielen darin keine Rolle. Sie selbst sieht sich als Mensch nicht wahrgenommen.

Dies elaboriert sie in der Folge erneut anhand der idealtypischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. So steht etwa einer ihrer Professor:innen einfach „da vorne“ und redet, ohne dass es ihn interessiere, ob die Leute ihm zuhören. Sie fasst kurz zusammen „er liest seine Folien vor;=zack;=tschüss“ (ebd., 141-42). Damit entwickelt sie das Bild einer ‚Lehre nach Vorschrift‘, in der selbst das Lehrpersonal im Grunde nur einem starren Regelwerk folgt, auf die studentischen Belange nicht eingeht und sich prinzipiell *nicht* dafür interessiert, zu wem er oder sie eigentlich spricht. Die Relation von Lehrenden und Lernenden ist keine persönliche, sondern eine pflichtmäßige, auf der beide Seiten der Relation nur das Notwendige tun. Die Beschreibung der kommunikativen Struktur macht beispielhaft deutlich, dass es für ‚den Professor‘ um eine einseitige Informationsvermittlung geht, in der Studierende Informationen zu rezipieren haben. Ein wechselseitiger Austausch ist nicht vorgesehen. Studierende können mit ihren Vorstellungen oder Fragen nicht in Erscheinung treten, woran sich Af massiv und in hitziger Sprache formuliert stört.

Die anonymen Studienstrukturen werden abermals in der späteren Passage ‚Studiensituation‘ thematisch. Nachdem sich Af im Verlauf der Passage aufgebracht und neidisch gegenüber den Studienbedingungen zweier Mitbewohnerinnen äußert, die in anderen Fächern studieren (s.u.), erläutern beide Sprecherinnen, dass sie „[Bf:] überall zusammen hingehen“, denn „zu zweit is immer besser als alleine“ (FD S, 424-428). Af und Bf tun sich zusammen, um das Studium gemeinsam zu absolvieren. Das sei einerseits *nützlich*, etwa zum Zweck einer Arbeitsteilung beim Mitschreiben, aber andererseits auch einfach ‚nett‘. Als Kontext dieser freundschaftlichen Studienerfahrung beschreiben sie hier abermals ein anonymes Studienklima, innerhalb dessen man seine Kommiliton:innen in der Regel nicht kennt (ebd., 452 ff.). Diese anonyme

Beziehungsstruktur veranschaulichen Bf (vgl. ebd., 550 ff.) und später dann Af (vgl. ebd., 575 ff.) in kritischer und teils emotional heftiger Abgrenzung an dem Beispiel, wie sich einzelne Kommiliton:innen etwa im Hörsaal laut unterhalten. Das sei für sie ein „Unding“ und „respektlos gegenüber dem Prof“ (ebd., 579-81). In der beschriebenen Veranstaltung herrscht keine Anwesenheitspflicht, die Störenfriede könnten auch einfach zu Hause bleiben. Nach dem Dafürhalten von Af sei jede:r alt genug, für anderthalb Stunden ‚die Klappe zu halten‘ (vgl. ebd., 587), schließlich seien ja alle „erwachsene Menschen“ (ebd., 618-19). Als ähnlich respektlos, bzw. ‚peinlich‘ beschreibt sie gegen Ende der Passage schließlich auch die geringe Vorlesungspräsenz bei einem – zugegebenermaßen ‚langweiligen‘ – Professor (vgl. ebd. 831 ff.). Dies werde der akademischen Situation insgesamt nicht gerecht.

In der Empörung Af's gegenüber dem Fehlverhalten anderer dokumentiert sich abermals der relationale und letztlich moralische Aspekt am Studieren, dem Af eine gewichtige Rolle beimisst. In der Beziehung zu den Lehrenden, aber auch in jener zur ihren Kommiliton:innen, benehmen sich einzelne Studierende respektlos. In der Identifikation der Störenfriede als anonyme ‚sie‘ mit dem ‚Hörsaal‘ oder dem ‚Gerauschpegel‘, dokumentiert sich erneut der anonyme Charakter der Studienatmosphäre. Und diese Atmosphäre unterbindet nicht nur die Berücksichtigung der Fähigkeiten und Interessen einzelner Studierender, sondern begünstigt zusätzlich noch ein Fehlverhalten, das das ohnehin mangelhafte Lehrangebot zusätzlich beeinträchtigt. Schließlich sind einzelne Studierende in einem solchen Umfeld nicht notwendigerweise mit Namen bekannt, werden also durch eine Anonymität geschützt. Statt die Kommiliton:innen direkt zu ermahnen und sich in der Position der „Oberlehrerin“ (ebd., 639) wiederzufinden, wählt Af gemeinsam mit anderen den Umweg über die Lehrevaluationen und über die Lehrperson. Diese solle, so der in der Lehrevaluation vermittelte Wunsch, ‚uns mal öfter ermahnen‘ (s.u.), weil die Hörerschaft selbst offenbar keine Ruhe herstellen kann. Die erwünschte Ethik wird somit abermals über anonyme Systeme (Evaluation) und nicht direkt im Austausch eingefordert (ebd., 606-620):

Af: =also es sind schon auch viele dann ä:h so nach diesen man hat ja nach jedem Semester so ne Lehrevalu- e:valuation,=und da (.) sind wohl auch immer viele <ea>

Xm: $\angle M H M$;

Af: die dann reingeschrieben haben;=>und das hab ich auch selber gemacht;>>=dass=es halt einfach zu laut is;=>=dass er <ea> uns mal öfter ermahnen soll,=dass wir bitte ein bisschen leiser sein sollen,=aber (.) ja;=ich f:::=keine Ahnung; (.) es sind ja im Prinzip (.) **eigentlich** sollten das alles erwachsene Menschen sein,=die in der Lage sein sollten, anderthalb Stunden mal kurz

Auf den Vorschlag seitens der Interviewenden hin, dass sie es doch mal direkt ansprechen könne, erwidert Af, dass sich dann Bf vielleicht nicht mehr neben sie setzen wolle, weil ihr die Intervention ihrer Freundin peinlich sein könnte (vgl. ebd., 654 ff.). Kommunikation und offener Dialog bedroht somit offenbar die sozialen Beziehungen. Wenngleich Af unter den anonymen und anonymisierenden Studienstrukturen und deren Folgeerscheinungen leidet, so sieht sie sich nicht dazu in der Lage, diese Strukturen herauszufordern oder sich von ihnen abzuwenden.

Sinnlosigkeit von Klausuren

Neben einer kritischen Auseinandersetzung mit anonymen Studienstrukturen formuliert Af bereits in der frühen Passage ‚Kritik am Studium‘ auch eine grundsätzliche Kritik gegenüber der Sinnfälligkeit der Prüfungsform ‚Klausur‘. Sie identifiziert die Klausursituationen als dasjenige Element des anonymen Settings, auf das es letztlich ankomme. So mündet ihre Elaboration in den Satz „und irgendwann kommt die Klausur“ (FD K, 142-43). Über die Tatsache, dass bereits zu Beginn eines Semesters alleine über die Klausur gesprochen würde, empört sich Af daraufhin in lautem Ton. Durch die frühe Relevanzsetzung wird das Semester und im Grunde das gesamte Studium auf diesen einen Tag der Leistungsmessung ausgerichtet. Diese Vorstellung von Studium zieht Af vehement in Zweifel. Erneut kritisiert sie die Professor:innen, dass auch sie „selber schon (.) so: drauf gepolt“ (ebd., 150) seien. Wie schon in der Elaboration über den Professor, der einfach vorne steht, ohne sich für seine Studierenden zu interessieren, dokumentiert sich hier ein regeltreuer oder gar indoktrinierter („gepolter“) Professor, der Regeln folgt, die einem bislang nicht genannten Idealbild des Studiums in Af's Sinne im Wege stehen. Das soziale Panorama der Orientierung ist ein (kritisiertes) Anonymes und (kollektiv) Unbewusstes. Die heftige Kritik äußert sich dabei immer wieder in einer starken Sprachlichkeit (ebd., 162-171):

- Af: - - -) um diese@ scheiß Klausur am Ende geht. aber es geht ja eigentlich darum dass wir was lernen;=damit wir (.) g- später auf die Arbeitswelt vor- äh=bereitet sind,=<ea> und nicht darum diese scheiß (.) tschuldigung, (.) schon @wieder=(.) Klausur (.)@
 Bf: |
 Af: am Ende des ä:h (.) Semesters durchstehen |
 | @(- - 1 - -)@

Af expliziert in dieser Sequenz nunmehr, worin der Kern ihrer Studienmotivation begründet liegt, nämlich darin, ‚dass wir was lernen;=damit wir (.) g- später auf die Arbeitswelt‘ vorbereitet sind. Wie schon zu Beginn der Passage, dokumentiert sich somit auch hier ein auf praktische Fähigkeiten ausgerichtetes Verständnis von Studium, was aber dadurch verhindert wird, dass die veranstalteten Klausuren sich nicht um konkrete Fähigkeiten drehen. Während diese Kritik zu Beginn der Passage im Hinblick auf die *Inhalte* der Module (nämlich der starke Grad von Mathematik) abzielt, ist hier die *Form* des Studiums, nämlich die einseitige Fokussierung auf die Klausuren als solche angesprochen. Damit wird implizit der Maßstab gesetzt, dass die Klausuren selbst (und ihr erfolgreiches Bestehen) den Studienzweck ausmachten und nicht etwa die Befähigung für ein Arbeitskontext (vgl. auch ebd., 176-190).

Nachdem Af ihre Kommilitonin und Freundin Bf explizit fragt, ob sie diese einseitige Konzentration auf die Klausuren nicht auch störe, opponiert diese dem Af'schen Orientierungsgehalt, indem sie ihre Zustimmung dazu ausdrückt, dass bereits zu Beginn des Semesters erwähnt wird, wann die Klausur stattfinde und welche Studieninhalte darin abgeprüft würden (ebd., 196-207):

- Bf: (.) Nja::: also (1) also ich finds ganz gut wenn man (.) halt am Anfang einmal so erwähnt (.) Klausur is übrigens dann und dann; <ea:> (.) aber ich hab das halt ganz gerne wenn mir jemand mal so (.) erzählt (.) auf- (.) **also:** (.) **was** in der Klausur dann so- also

wie das <ea:> gestellt wird;= und wie die Fragen aussehen;=weil (.) ich (.) mich dann (.) während dem Semester (.) <ea> viel mehr kann- also kann ich mir die Sachen dann ankucken und mir denken oke;:=gu:t; (.) das könnte wichtig sein;=darauf legt der Prof jetzt wert

In der Sequenz dokumentiert sich eine passive Kommunikationshaltung, in der Bf lediglich als Empfängerin einer Botschaft der Lehrkraft auftaucht, nach der sie sich sodann ausrichtet. Während Af die Fokussierung auf die Klausuren prinzipiell ablehnt, weil es einem praktischen Lernen im Wege steht, orientiert sich Bf nicht nach eigenen Vorstellungen darüber, worum es in ihrem Studium gehen solle, sondern freut sich darüber, wenn die impliziten Regeln des Studienkontextes möglichst explizit erwähnt werden, damit sie sich dann ihnen gemäß verhalten kann. Der passive Modus des Studierens wird bei ihr auch sprachlich deutlich, so etwa in der Formulierung „fand ich das irgendwie ganz gut so zu wissen a:h;=du musst tatsächlich @zuhören@.=in den Vorlesungen“ (ebd., 222-24). Wo Bf mit den Regeln und Verfahren des Studienkontextes konform geht, da stört sich Af, wie auch schon am Beispiel des anonymen Studienklimas, mitunter massiv an ihnen. Dabei spielt es in subjektivierungsanalytischer Hinsicht keine Rolle, ob diese Regeln explizit oder implizit ‚formuliert‘ werden. Af nimmt sie gleichermaßen zum Anlass für Kritik und Wut.

Selbstdisziplin

Nachdem Af die rigide Klausurenphase zunächst als kritikwürdiges Erfahrungsdesiderat eingeführt hat, räumt sie anschließend ein, dass sie auch deswegen zur Belastung würde, weil ihre persönliche Lern- und Arbeitsform während des Semesters nicht gut sei. Obwohl sie zumindest während der Klausurenphase von „**morgens bis abends**“ (ebd., 269) lernt, wandert ein Teil der Verantwortung für die kritikwürdigen Elemente des Studiums zu ihr selbst. So bringt sie die Figur des „verantwortungs(.)@volle[n]@ (.) Student[en]“ (ebd., 276) ein, die sie gerade *nicht* verkörpert, weil sie die Lehrveranstaltungen nicht fleißig vor- und nachbereitet. Deswegen gerät sie jedes Mal zum Ende des Semesters in Bedrängnis, eine Praxis durchzuführen, die sie „Bulimielerphase“ (ebd., 279) nennt: „rein fressen;:=und rauskotzen;= und dann is es wieder weg“ (ebd., 281-82). Und sie fügt erneut an, dass dieser Lernmodus durch sie selbst verschuldet ist (ebd., 282-83): „ja das (.) liegt natürlich wieder be:m:ir.=an meiner (.) Lernweise“. Die Schuld für die Negativerfahrung der Klausurenphase nimmt sie somit auf sich, weil sie es während des Semesters nicht schaffe, sich hinreichend vor- und nachzubereiten. In der Prognose, dass es zukünftig ‚wahrscheinlich‘ wieder so laufen werde, manifestiert sich trotz dieser Feststellung der eigenen Schuld eine passive Ausgeliefertheit gegenüber der Situation. Obwohl sie sich als Teil des Problems sieht, kann sie das Problem nicht verändern. Diese passive Aktivität oder aktive Passivität wird erneut auftauchen und symptomatisch für die Leidensprozesse, von denen Af sukzessive mehr berichtet.

Zurückschwanken zu Fremdverantwortung

Nachdem Af mit dem Verweis auf ihre Eigenverantwortung die Kritik am Studienkontext ein Stück weit relativiert hat, schwankt sie danach abermals zurück zu den „objektiven“ Problemlagen des Studiums, mit denen sie nichts zu tun habe. So sage das „System“ der Prüfungen in seiner jetzigen Gestalt „relativ wenig“ darüber aus, ob jemand „den Stoff verstanden“ (ebd., 296 ff.) hat. Darin knüpft sie an ihre vormalige Orientierung an, dass die Institution der Klausur als solche einem tatsächlichen Lernen im Wege steht. Eine gute Note sagt nichts darüber aus, ob man einen Sachverhalt wirklich verstanden hat. So zieht sie die Bedeutung einer punktuellen Leistung während 60 Minuten oder die Praxis des ‚Kreuze-Setzens‘ in Frage. Es besteht eine offensichtliche Notwendigkeit der Leistungsmessung („es muss muss geschrieben werden“, ebd., 305-6); *in dieser Form* aber lediglich, um dem Umstand gerecht zu werden, dass das Fach von 800 Menschen studiert wird. Das wird gerade jenen nicht gerecht, die eigentlich andere Prüfungsformen bevorzugen oder dort gute Leistungen erbringen könnten. Somit teilt Af die Studierenden nun in Gruppen ein, die verschiedenen Prüfungsformen gegenüber verschieden geneigt sind. Sie stärkt also abermals die Position der Studierenden, die ebenfalls Beachtung finden und entsprechend ihren Stärken und Neigungen geprüft werden müssten. So kommt sie im unmittelbaren Gesprächszusammenhang dann auf die ‚Anonymität‘ der Prüfungsform Klausur zu sprechen, bei dem man ‚aufm Papier‘ ja nicht sähe, was jemand kann oder nicht kann (ebd., 323-333):

Af: <ea> (.) Bereichn: voll ähm:=m- sehr gut;=oder so;=und dann (.) is es halt diese Anonymität (.) di- d.)ie s::iehs- also oder das siehst du (ja) halt einfach=(auch) aufm Papier nich; (.) <ea> so von wegen hey;=(wenn=ich) hinschreib mh;=ja, (1) ich mag jetzt kein Mathe, (1) bin aber dafür (.) @super begabt@ in Nähn; (.) oder so;=@**keine Ahnung**;=also ich mein@ <ea> das- es is halt so;:=diese- diese Momentaufnahme;= =di:e halt (.) m:=-meiner Meinung nach nich alles so wiederspiegelt was du wirklich eigentlich <ea:> (.) machen willst,

Die Prüfungsform der Klausur erkennt individuelle Stärken und Schwächen gerade nicht an, sondern misst alle am gleichen Maßstab. Und eben darunter leidet Af, weil ihre spezifischen Stärken nicht gesehen werden. Dabei geht sie außerdem auf den zeitlichen Aspekt der Prüfung ein, der allenfalls eine ‚Momentaufnahme‘ darstelle. Diese Momentaufnahme verberge aber vieles, was dauerhaft gekonnt oder gelernt würde. Insbesondere verbirgt sie auch die Ganzheit der Person, und „was du wirklich eigentlich machen willst“ (ebd., 332-33), also eine Person mit eigenem Willen und eigenen Ideen. In der Aussage, dass sie dies so „f:ühl[t]“ (ebd., 334), dokumentiert sich dabei auch die emotionale Komponente ihrer Sicht auf das Studium und gerade dort, wo sie nicht ‚zufrieden‘ ist, kommt diese Emotionalität zur Sprache.

Zurückschwanken Richtung Eigenverantwortung

Der erneuten Kritik am Studienkontext widerspricht Bf abermals, indem sie den notwendigen Charakter der Prüfungsform Klausur herausstellt. So wüsste sie nicht, wie man die Leistungsmessung „anders strukturieren“ (ebd., 339) könne. Abermals

dokumentiert sich hier für Bf ein absoluter, quasi-gesetzlicher Charakter der Prüfungsform Klausur, der insgesamt in den Kontext der Notwendigkeiten eines ‚Massenstudiums‘ eingelassen ist. Dem Orientierungsgehalt alternativer Prüfungsformate zugunsten verschiedener Persönlichkeiten und Lerntypen kann sie somit aufgrund von absoluten Notwendigkeiten nicht folgen. Diese Zurückweisung der Kritik mit Referenz auf die objektiven Sachzwänge des Studienkontextes führen bei Af abermals dazu, dass sie von einer Fremdzuschreibung der Schuld für schlechte Studienbedingungen zu einer Selbstzuschreibung wechselt (ebd., 459-469):

- Af: Aber (.) dann=hätten wir uns halt n=anderes Studienfach aussuchen müssen; (.)
Bf: °@(.)(@ (.) ja;° (1)
Xm: Das heißt ihr wusstet das nicht davor dass (.) dass es so wenig äh: Hausarbeiten
dann gibt;=oder (.) <ea:> °mh.°
Af: |
 └<ea:> Ich hab mich da ehrlich gesagt hab ich mir da
vorher (.) auch jetzt nicht so die **@Gedanken drüber gemacht**

Es ist insofern prinzipiell möglich, andere Prüfungsformen zu erfahren, allerdings nur in anderen Fächern. Die Notwendigkeit der Prüfungsform ‚Klausur‘ wird damit direkt an das Studienfach WiWi gebunden. Sie erscheint gewissermaßen als unveränderliches Spezifikum des Faches, was wiederum in engem Zusammenhang mit der Sozialstruktur des Studienfaches (Massenfach, Anonymität) steht, wie sie von Af bereits eingeführt und kritisiert wurde. Diese objektive Beschaffenheit des Studiums könnte man als Studieninteressierter antizipieren und sich entsprechend für ein anderes Fach entscheiden, wenn einem die Form der Leistungsmessung wichtig sei. Die Verantwortung der durch Klausuren verursachten Leidenssituation nimmt Af – angemahnt durch Bf – somit abermals zu sich. Und sie gesteht in dem Zusammenhang ein, dass sie sich über die Frage der Prüfungsformen vor Aufnahme des Studiums keine Gedanken gemacht hatte. Ein für sie entscheidendes Malum des Studiums erweist sich als solches also erst während des Studiums, weil sie seine Relevanz auch *ex ante* gar nicht erkannt und in die Erwägung des Studienfachwahl nicht integriert hatte. Die Schuld für die eingetretene Unzufriedenheit nimmt Af aufgrund dieser fehlerhaften Abschätzung damit zu sich.

Leistungsdruck

Die Passage ‚Kritik am Studium‘ ist von einem kontinuierlichen Schwanken zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, sowie von Selbst- und Fremdkritik geprägt. Das Studium scheint durchzogen von einer überwiegend anonymen Sozialstruktur, in der man als Einzelne:r nicht wahrgenommen wird und auf sich selbst gestellt ist. Die Kulminationspunkte der Aushandlungsprozesse zwischen dem:der Einzelnen und den Anforderungen der Kontextes liegen in den Prüfungsphasen, die von Af als regelmäßig widerkehrende Krisenerfahrungen geschildert werden. In der Passage ‚Studiensituation‘ werden diese punktuellen Krisenerfahrungen, ebenso wie ein dauerhafter latenter Leistungsdruck, abermals thematisch – und zwar in Gegenüberstellung zu der Studiensituation in anderen Fächern.

So regt sich Af lautstark über ihre Mitbewohnerin auf, die im „gefühlt v:ierhundertsten Semester“ (FD S, 91-92) studiert und insgesamt ein „Chillerleben“ führe (ebd., 95; vgl. ebd., 89 ff. & 196 ff.). Während Af's Prüfungsordnung vorsieht, dass sie nach dem neunten Semester zwangsexmatrikuliert wird, genießt ihre Mitbewohnerin das Recht auf unbegrenzte Studiendauer, kümmert sich nicht um ihren Abschluss, liest ab und dann „so=n paar Bücher“ (ebd., 187) und „schreibt maa=n paar Hausarbeiten“ (ebd., 187-91), hat keine Anwesenheitspflicht und begibt sich tatsächlich auch nie an die Universität. Af würde auch gerne so studieren, ist aber aufgrund der harten Semestergrenze, die sie in kurzer Abfolge dreimal erwähnt, ebenso wie wegen einer geltenden Anwesenheitspflicht dazu angehalten, schnell und präsentisch zu studieren (ebd., 196-210):

Af: ja;=n=Scheißdreck; (.) <ea> jeden Morgen muss ich hier auf der Matte stehen;=@(.)
(es is) (- 1 -) es;=@

Bf: └ Wobei () wir ham ja keine Anwesenheitspflicht: () aber-

Af: Ja ich weiß; (.) wir ham keine An

Af: Ja ich weiß; (.) wir ham keine Anwesenheitspflicht,=aber trotzdem;=also ich mein wenn ich jetz (.) die ganze=Zeit=nur chillen würde,=<ea> und da::nn denk okay;=jetzt studier ich mal zwölf Semester um meinen Bachelor zu kriegen,==ä:hm (.) würde halt nicht funktioniern;

In ihrem starken Ausdruck („Scheißdreck“) und einem hochgradig emotionalisierten Tonfall dokumentiert sich abermals, dass sie durch die beschriebenen Ungerechtigkeiten persönlich stark betroffen ist. Es ist nicht einfach nur ein Lehrinhalt, der zu kurz kommt, sondern es ist die gesamte, alltägliche Lebensrealität und die darin realisierten Praktiken, die sich für Af in den beiden Vergleichsfällen vollkommen unterschiedlich darstellen. Dafür, dass sie in einer aus ihrer Sicht härteren Realität lebt, weil ihr ein strengeres Handlungsprogramm abverlangt wird, kann sie kein Verständnis aufbringen und sie empfindet es, wie sie mehrfach betont, als ausgemachte Ungerechtigkeit (vgl. ebd., 221 ff.). Bei der Kritik Af's handelt es sich somit nicht nur einfach um eine Kritik am Studiengang, sondern vielmehr um den Bericht einer Lebensrealität, unter der sie leidet und die sie als ungerecht empfindet. Die Kritik hat durch den wiederholten Aspekt der ‚Gerechtigkeit‘ einen immanent moralischen Charakter. In der Selbst- und Fremdwahrnehmung unterschiedlicher Studienrealitäten sieht Af grundlegende Vorstellungen von Fairness verletzt.

Eine wirkliche Eifersucht dokumentiert sich aber vor allem in Bezug auf ihre zweite Mitbewohnerin, eine Lehramtsstudentin, die in ihrem Studium interessante Dinge lernen darf und sich insgesamt inhaltlich für ihr Studium motivieren kann (vgl. ebd., 240 ff.). Aus diesem Positivbeispiel heraus setzt sie dann dazu an, konstruktive Vorschläge zu formulieren, wie auch das „Massending“ (ebd., 263) der Wirtschaftswissenschaften besser ausgestaltet werden könne: so wünsche sie sich ein größeres „Mitbestimmungsrecht“ (ebd., 288) und Gestaltungsoptionen für ihr Studium. Abermals kritisiert sie rigide Studienstrukturen, wie etwa die Begebenheit, dass erst nach zwei Semestern Nachschreibetermine angeboten würden (ebd., 284 ff.). Während Af

ihre erste Mitbewohnerin somit primär um einen relativ stressbefreiten Alltag beneidet, so beneidet sie ihre zweite Mitbewohnerin im deren Privileg, ein Studium absolvieren zu dürfen, dass tatsächlich deren Interessen anspricht. Die in diesem Zusammenhang formulierten Reformvorschläge werden von Bf unmittelbar durch einen Verweis auf die geltenden Sachzwänge relativiert.

Die bislang thematisierten Fallaspekte Af's, namentlich einer Kritik an der Anonymität einerseits und einem herrschenden Leistungsdruck andererseits, können als Ausdruck einer kontinuierlichen Verhandlung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, zwischen Selbst- und Fremdverantwortung gedeutet werden. Die Aushandlungsprozesse erscheinen dann als die täglichen Behauptungen eines souveränen Bildungssubjektes gegen anonyme oder fordernde Studienstrukturen, innerhalb deren es eigenen Studieninteressen immer wieder Ausdruck zu verleihen versucht. Sie gipfeln schließlich in der äußerst dichten Passage ‚Disziplin und Praxisrelevanz‘, in der Af sich selbst zunächst eine mangelnde Studiendisziplin attestiert (FD DP, 2-39):

Xm: Und woran liegt das?

Af: Dass ich keine Disziplin hab?=@(- - 2 - -)@ **also ich**

Xm: Ja;=@(1)@

Af: **weiß nicht;=ich find des selber auch ä:h ziemlich interessant;=weil als ich noch gearbeitet hab;=ich hab wirklich so zwölf dreizehn Stunden jeden Tag gearbeitet,=und war <<ex(.)tre:m<< diszipliniert,=**

Ym: (°Mhm°;)

Af: <ea> ich hab nichts ä:h liegen lassen;=ich hab alles immer fertig gemacht,=war super schnell,=und hab- (.) wollt immer dass alle super zufrieden sind,<ea> (.) **ah;=ich war schon immer so richtig faul;=also ich hab auch für die Schule so (.) sehr wenig ge lernt;=und ich kann mich irgendwie nich aufraffen;=und dann**

Ym: Mhm;

Af: <ea> versuch ich mal,=aber dann denk ich mir so ph::: (.) ich würd irgendwie gern was anderes machen;=**und das ärgert mich selber sehr** auch,=(a- ach)) (ich) **bin** ja jetzt Ma- durch Mathe durchgefallen,=und ich **muss** es dieses Jahr schaffen, (.) <ea> aber

Xm: Mhm;

Af: irgendwie is diesa: (.) dieser (.) @(.) Wille:@ (.) durchzukommen @anscheinend noch nich (.) **stärker als**

Bf: @(- - - 1- - =

Af: **mein Bedürfnis irgendwie (.) zu schlafen;=@(1)@ ja:;**

Bf: (--) is noch nich nah genug an der Prüfung;@

Die Begründung ihrer mangelhaften Selbstdisziplin beginnt sie zunächst, indem sie eine Distanzierung zu sich selbst unternimmt, und angibt, diesen Umstand selbst sehr „interessant“ zu finden. Darin dokumentiert sich ein Selbstbild und korrespondierende Praktiken, die „eigentlich“ oder „ursprünglich“ anders waren, und somit eine Differenz der Selbstdisziplin der heutigen Af und der damaligen Af. In diesem Zusammenhang führt sie aus, wie sie während ihres Arbeitslebens mitunter 12 oder 13 Stunden am Tag „extrem diszipliniert“ gearbeitet habe und dabei auch sehr sorgfältig war. Als Motivation für diese Selbstdisziplin erwähnt sie an gleicher Stelle, dass „alle super zufrieden“ mit ihr sein sollten. Diese Selbst- und Fremdzufriedenheit wird jedoch heute im Studium durch ihre eigene Faulheit, gewissermaßen als negativer Gegenhorizont, bedroht. In einer solchen faulen Haltung verharrend, sei es ihr nicht möglich, sich „aufzuraffen“. Gerade in der Schule sei dies der Fall gewesen. Die Ambivalenz zwischen Faulheit und Disziplinierung scheint sich im Fall Af's somit sehr stark von der Sinnhaftigkeit ihrer gelebten Praktiken und insbesondere von dem sozialen Resonanzgeschehen abzuhängen, in welches eingebettet diese stattfinden. Ein solches Resonanzgeschehen erlebte sie im Arbeitsumfeld, wo es auf sie und ihre Arbeit ankam. Weder in der Schule noch an der Universität erfährt sich das gleiche. Trotzdem ist sie in diesen Bildungskontexten dazu angehalten, den Anforderungen zu entsprechen. Sie ist also dazu aufgerufen, etwas zu tun, das ihrem Willen widerspricht und was auch ihrem körperlichen Bedürfnis widerspricht, zu schlafen. Die mangelnde Motivation mag somit auch durch eine Fremdbestimmung induziert sein, die sie ihre Selbstwirksamkeit in sozialer Resonanz nicht sehen und erleben lässt. Darin dokumentiert sich abermals ein fremdes Relevanzsystem, an dem Af widerwillig teilhat und das Af etwas auferlegt, dem sie zumindest performativ zu entsprechen hat. Auf der anderen Seite steht das Bedürfnis ihres Körpers, der offenbar erschöpft ist und Schlaf benötigt. Im Sinne eines Gedankenexperimentes hätte Af hier auch einen Willen ihres Geistes formulieren können, so etwa zu verstehen oder sich so weiterzubilden, um wieder in einen resonierenden, aber besser bezahlten Job finden zu können. Die Reibungsfläche mit dem zermürbenden WiWi-Studium scheint jedoch so viel Kraft zu kosten, dass sie nicht für einen solchen Willen einstehen, sondern den Bedürfnissen ihres Körpers freien Lauf lassen muss.

Bf differenziert diesen Orientierungsgehalt weiter dahingehend aus, dass sie lachend anmerkt, dass Af sich offenbar noch nicht „nah genug an der Prüfung“ befände. In den Prüfungen dokumentiert sich abermals das externe Relevanzsystem, das zwar offenbar irgendwann ein hinreichendes Handlungspotential zu evozieren in der Lage ist, für Af allerdings nicht sinnstiftend wirken kann, weil es keine Selbstwirksamkeitserfahrung in sozialer Resonanz mit sich bringt. Dies bekräftigt sie erneut, indem sie in der dritten Person von sich spricht und die Schwierigkeit eines passiven Modus unterstreicht (ebd., 48-69):

Af: **so (.) d- also es gibt (.) die extrem disziplinierte Beatrix¹³⁹,=die kann wirklich arbeiten,=arbeiten,=arbeiten,=aber <ea> halt nicht zu Hause;==anscheinend;=also (.) keine Ahnung;=ich find des <ea> is auch was ganz anderes;=da vorne, (.) oder jetzt halt wirklich aktiv irgendwas (.) irgendwie zu arbeiten oder so, (.) und da**

139 Dieser Name wurde, wie alle anderen auch, anonymisiert.

- machst du ja auch wirklich was;=aber ich finds anstrengend;=äh° (.) teilweise,=<ea>
ä:hm (.) einfach da jetzt (.) |
Xm: L°Mh;°
- Af: jemandem zu folgen (.) der (.) <ea> (.) meiner Ansicht nach jetz manchmal nicht so die
besten rhetorischen ä:h @K- K=-(.)@ (.) @Qualitäten **vielleicht@** ä:h (.)
- Ym: Mhm,
- Af: **vorweist,=und dem dann** (.) ä:hm (.) zu folgen un:d ä:h das irgendwie ir=n sich (.)
ä:h reinzusaugen;=also ich find das sind halt einfach komplett (.) unterschiedliche:
ähm (2) Welten; (.) so

Af benutzt die Subjektfiugur der ‚extrem disziplinierten Beatrix‘, welche offenbar aus einem positiv besetzten Orientierungsgehalt stammt. Denn diese Beatrix kann arbeiten – wenn auch nicht zuhause. Sie betont, dass diese Beatrix auch ‚wirklich was‘ macht. Abermals dokumentiert sich hier eine Selbstwirksamkeitserfahrung in sozialer Resonanz. Und diese Resonanz ist nicht an ihre Identität oder ihren Namen geknüpft, sondern an ihre konkreten Praktiken. Die disziplinierte Beatrix ist aktiv und sie sieht, dass sie in dieser Aktivität wahr- und ernstgenommen wird. Die Tatsache, dass sie von sich in der dritten Person spricht, zeigt deutlich, dass sie sich nicht nur in ein distanziertes Verhältnis zu sich setzen kann, sondern dass sie auch um bestimmte Varianten ihres Selbst weiß, auch wenn sie diese momentan nicht ‚hat‘ oder ‚kann‘.

Denn weder im privaten Bereich, noch im anonymen Studienkontext ist ihr das Ausleben dieser Beatrix momentan möglich. So empfindet sie es als ‚anstrengend‘, jemandem folgen zu müssen, der:die über keine rhetorischen Fähigkeiten verfügt. Damit ist offenbar die aktuelle Beatrix im Studienalltag angesprochen, die sich in eine passive Rezeptionshaltung (‘reinsaugen’) versetzt sieht, in der sie *de facto* aber nichts aufnehmen, v.a. auch nichts bewirken kann. In der Tatsache, dass sie von dieser Beatrix im Aktiv und aus der ersten Person Singular heraus spricht, dokumentiert sich zudem, dass sie momentan diese Beatrix ist. Dass diese beiden Beatrixen, aber vor allem die sie umgebenden sozialen Kontexte und die sie bestimmenden Praktiken wirklich scharf voneinander zu unterscheiden sind, unterstreicht sie schließlich, indem sie sagt, dass es ‚komplett unterschiedliche Welten‘ seien. Im Aspekt der Welthaftigkeit dokumentiert sich der holistische Charakter der beiden unterschiedlichen Welterfahrungen. *Alles* ist in diesen beiden Seinsmodi anders. Die Schwierigkeit solch langweiligen Veranstaltungen zu folgen, bringt sie danach auch in den unmittelbaren Zusammenhang mit deren Inhalten: Statistik, Mathematik und Rechnungslegung. Entscheidend ist für sie der ‚Realitätsbezug‘ (ebd., 84), weil das die ‚Allgemeinbildung‘ (ebd., 85) fördere. Gerade das ist aber in den genannten Modulen nicht gegeben.

Auch Bf macht mit Bezug auf die latent abstrakten Module den Unterschied zu ihrer alltäglichen Erfahrungswelt deutlich (ebd., 121): „is ja schon irgendwie ne ganz andere Welt“. Die abstrakten Studienfächer scheinen somit aus der Perspektive der Sprecherinnen nichts mit der Realität zu tun zu haben. Es handelt sich um vollständig getrennte Sphären. Diese Getrenntheit kann Af auch direkt in ein Verhältnis zu ihrer Berufserfahrung setzen. So etwa in der Gegenüberstellung des Moduls ‚Buchhaltung‘ im Studium und der praktizierten Buchhaltung im Unternehmen (ebd., 150-51): „das funktioniert halt einfach in der Praxis ganz ganz anders“. Die Trennlinie zwischen den beiden Welten scheint somit auch eine der konkreten Ausübung von Praktiken zu

sein. Während die Praxis des Buchhaltens im einen Fall als theoretischer Inhalt einer Lehrveranstaltung oder Prüfung gelehrt wird, realisiert sie im anderen Fall das Buchhalten als für ein Unternehmen wichtige und durch konkrete Daten hinterlegte Tätigkeit. Aus dieser Gegenüberstellung heraus formuliert Af in der Folge auch den Vorschlag, die Sinnhaftigkeit des an der Universität Unterrichteten durch eine Reduktion des Auswendiglernens oder durch einen stärkeren Bezug zu Praxisbeispielen zu steigern (vgl. ebd., 163). Abermals kritisiert Af hier in aufgebrachtem Ton, dass ausgerechnet ein praxiserfahrener Professor (eine ehemalige Führungskraft in einem großen Unternehmen) ihnen nichts über die Realität oder seine alltägliche Praxis als Unternehmer beibringt, sondern nur trockene Theorie lehrt (vgl. ebd., 176 ff.).

Nachdem sie ihrer Unzufriedenheit mit dem Studium in dieser Schlüsselpassage Ausdruck verliehen und dessen Sinnhaftigkeit dadurch mehr und mehr in Frage gezogen hat, resümiert Af schließlich (ebd., 212-17):

Af: find ichs eigentlich auch dumm;=dass @ich jetz genau WiWi studiere@;=weil ich da eigentlich wieder so n=bisschen raus wollte,=<ea:> aber es is halt praktisch,=und es sieht gut aufm Papier aus,=und das=is halt leider das was di:e (.) Firmen wolln; (.) deswegen (.) ja; (2) (genau);=@(1)@

Ihre Entscheidung für das Frankfurter WiWi-Studium bezeichnet sie als ‚dumm‘ und kontramotivational („eigentlich [...] raus wollte“). Gleichwohl unterstreicht sie, dass es ‚praktisch‘ sei und ‚aufm Papier‘ gut aussehe, einen Frankfurter Abschluss zu haben, weil die ‚Firmen‘ das wollen. Abermals steht hier ihr eigener Wille einem fremden Willen gegenüber. Letztlich beugt sie sich dem fremden Willen – und zwar nicht nur einmal durch den Eintritt in das Studium, sondern vielmehr kontinuierlich durch die alltäglichen Praktiken, die gefordert sind, um dem fremden Willen gerecht zu werden. Darin handelt Af nicht nur eigenen Motivationen zuwider, sondern sie erfährt insbesondere auch keine Selbstwirksamkeit, da sie ohne soziales Resonanzgeschehen auf sich selbst und ihre Prüfungsleistungen zurückgeworfen ist. Die dadurch ausgelösten Sinnkrisen kulminieren jedes Semester in den Klausurenphasen, die sie körperlich ermatten („schlafen“) und die durch die Regelung begrenzter Freiversuche, sowie die Begrenzung der Studiendauer einen finalen Charakter erhalten. Gleichwohl stellt sie sich dieser Herausforderung in der Hoffnung auf eine vertiefte und besser bezahlte Selbstwirksamkeitserfahrung in sozialer Resonanz zu einem späteren Zeitpunkt.

Synopsis

Der Fall Af's ist geprägt von dem Dilemma, tagtäglich etwas praktizieren zu müssen, das sie eigentlich nicht will. Bedingt durch ihre Berufserfahrung und den Wunsch, durch ein Studium weiter aufzusteigen zu können, bringt sie einen starken Maßstab mit in dasselbe: es soll dabei helfen, diese beruflichen Tätigkeiten noch besser ausüben zu können. Im WiWi-Studium hingegen muss sie Dinge lernen und tun, die mit dieser Motivation nichts gemein haben. Dabei spricht sie zum einen die hochgradig abstrakten Inhalte der Volkswirtschaftslehre an, andererseits aber auch die Routinen des Studienalltages. Diese zielen primär auf die Reproduktion vorgegebener Wissensinhalte ab, wobei i.d.R. kein Bezug dieser Inhalte zu der Welt ‚da draußen‘ herge-

stellt wird. Af benutzt dabei die Orientierungs metapher der ‚getrennten Welten‘, in der die Unverbundenheit des akademischen WiWi-Alltages mit der alltäglichen Lebensrealität, insbesondere aber auch mit dem anvisierten Berufsumfeld, zum Ausdruck kommt. Gleichwohl kommt Af nicht umher, den Anforderungen des Studienkontextes weiter gerecht zu werden, und damit in ihren Augen alltäglich Sinnloses zu vollziehen. Denn schließlich hatte sie das Studium auch in der Einsicht begonnen, dass ein berufliches Weiterkommen ohne akademischen Abschluss schwer möglich ist. Das genannte Dilemma Af's kann somit als eines der Notwendigkeit einer *kontramotivationalen Praxis* umschrieben werden. Sie ist täglich dazu aufgerufen, etwas zu tun, das sie eigentlich nicht will. Besonders deutlich tritt dies in ihrem neidvollen Vergleich zu ihren beiden Mitbewohnerinnen zutage, denen es beiden auf ihre Weise erstattet ist, täglich das zu tun, was sie auch wollen.

Eingelassen ist der Aufruf zu einer kontramotivationalen Praxis obendrein in eine insgesamt anonyme Studienatmosphäre. Ob beim Besuch einer Vorlesung, der Anmeldung zu einer Prüfung, oder den Eigenarten der Prüfungsform Klausur: Af merkt an vielen Stellen ihres Studiums, dass es darin nicht auf den oder die Einzelne und damit auch nicht auf sie selbst ankommt. Von dieser Erfahrung zeigt sie sich immer wieder überrascht und demotiviert, stellenweise auch frustriert. Sie sieht sich als Person mit spezifischen Stärken, Schwächen, Ideen und Motivationen nicht gesehen oder ernst genommen. Die Auseinandersetzung mit diesem Nicht-Wahrgenommensein als Person drückt sich im Gesprächsverlauf immer wieder als ein Schwanken zwischen Fremd- und Selbstbestimmung aus. Einerseits sieht sich Af anonymen Studienstrukturen ausgesetzt, in denen allen das gleiche abverlangt wird. Dagegen behauptet sie sich stetig und bringt unter Bezugnahme auf ihre eigenen Stärken oder Motivationen immer wieder Vergleichshorizonte ein. Während ihre Freundin Bf sich den geltenden Regeln fügt und entsprechend handelt, formuliert Af immer wieder mögliche andere Regeln, unter denen sie lieber studieren würde. Das Streiten für die eigenen Regeln und die Skizzierung der fremden Regeln erfolgt dabei häufig in einer starken Sprachlichkeit und Emotionalität, die die existenzielle Betroffenheit durch den immanenten Konflikt illustrieren.

Entscheidend bei diesen möglichen anderen Normen und Regeln ist – in Gegenüberstellung zur vereinzelnden Anonymität – ein Handeln in sozialer Resonanz, in konkreten sozialen Beziehungen. Dieses tritt besonders stark in ihren Bezugnahmen auf die frühere Berufspraxis hervor und gipfelt schließlich in der Gegenüberstellung zweier Beatrixen. Während die frühere Beatrix im Beruf sehr diszipliniert arbeiten konnte und in ein soziales Resonanzgeschehen eingebettet war, ist die heutige Beatrix ständig ermattet und lustlos. In einem Modus kontramotivationaler Praktiken gefangen, die sie zudem in anonymer Einzelverantwortung realisieren muss, kann sie keine Selbstdisziplin für das Studium aufbringen. Af muss somit eine Version ihrer selbst leben, die sie nicht mag, und die sie eigentlich nur schlafen lassen möchte. Im Spiel mit den beiden Beatrixen beweist sie, dass sie unterschiedliche Ausprägungen ihrer selbst nicht nur zu leben, sondern auch zu beurteilen und zu bewerten in der Lage ist. Gleichwohl – und darin liegt das Dilemma – ist die *performative Realisierung* des Beurteilten stets gebunden an die Möglichkeiten oder Freiheitsgrade ihres Kontextes. Obgleich Af starke Normen, darunter auch Identitätsnormen, mitbringt und zu artikulieren in der Lage ist, geraten diese immer wieder unter die Räder der handelnden Beatrix, die sich nach den geforderten Praktiken hin orientiert. Dass

darin auch ein moralischer Konflikt liegt, wird am Beispiel des Fehlverhaltens ihrer Kommiliton:innen im Hörsaal oder aber am Beispiel der Ungerechtigkeiten unterschiedlicher Studienrealitäten evident. Die Regeln, denen sie sich unterworfen sieht, sind nicht nur einfach lästig, sondern auch moralisch schlecht, bzw. ungerecht. Die Ungerechtigkeit kann in subjektivierungsanalytischer Perspektive dabei auch als ein Ausdruck dessen gedeutet werden, dass diejenigen Versionen ihrer selbst, die sie gerne leben und weiterbringen würde, im WiWi-Studium keinen Platz finden. Ungerecht ist das Studium insofern, als dass es ihr nicht erlaubt, etwas zu tun, das sie tun möchte und deswegen auch nicht jemand werden zu können, der sie gerne sein möchte. Sie muss vielmehr etwas Fremdes praktizieren und damit bis zu einem gewissen Grad auch jemand Fremdes sein. Die durch die moralische Komponente des Dilemmas aufgebrachte Frage nach der Schuld ihrer Situation löst Af allerdings nicht einseitig in jene Richtung auf, dass alleine der Kontext an ihrer verfahrenen Situation schuld sei. Im Sinne einer Zerrissenheit zwischen Selbst- und Fremdbestimmung formuliert sie immer wieder auch Aspekte der Eigenverantwortung, bzw. der Versäumnisse, die sie in diese Lage versetzt hätten.

5.1.2 Der Fall Wien Café Anger

Der Wiener Gruppe Café Anger gehören Af (21) und Bm (23) an. Beide sind im B.Sc. Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit volkswirtschaftlichem Schwerpunkt an der Wirtschaftsuniversität (WU) Wien im siebten Semester immatrikuliert. Beide wohnen im Wiener Stadtraum zur Miete in studentischen Wohngemeinschaften mit drei, respektive zwei Mitbewohner:innen. Bm stammt aus Wien, während Af in Graz aufgewachsen ist. Beide bezeichnen sich wechselseitig als Freund:innen und geben an, dass sie sich mehrfach wöchentlich auf dem Campus der WU Wien zum gemeinsamen Veranstaltungsbesuch oder zum Mittagessen treffen. Af engagiert sich politisch in mehreren Initiativen und auch ihre sonstige Freizeitgestaltung ist von der Beteiligung in institutionellen Zusammenhängen (Vereine etc.) geprägt. Bm hingegen gibt lediglich an, ein Musikinstrument zu spielen.

Sinnlose Grundlagenphase

Bereits in ihrer ersten Reaktion auf die Eingangsfragestellung dokumentiert sich bei Af ein Orientierungsgehalt, der für sie und im Verlauf des Gespräches auch für Bm von entscheidender Bedeutung ist. So beschreibt sie zunächst einmal, dass das Studium in zwei verschiedene Phasen zu trennen sei: die frühe Studienphase der ersten beiden Semester (im Curriculum der WU genannt *Common Body of Knowledge, CBK*) einerseits und die Spezialisierungsphase danach andererseits (wählbare Spezialisierungen: IBWL, VWL oder Sozioökonomie) (vgl. WCA EP, 43 ff.). Die CBK-Phase umfasst dabei circa 48 CPs. Die Erfahrung dieser frühen Studienphase beschreibt Af wie folgt (ebd., 106-22):

- Af: (.) <ea> ä::hm und das hat mich sehr aufgehalten, (.) und es hat mich (.) wahnsinnig frustriert;=weil ich nicht (.) mit meinem wirklichen (.) Studium was ich machen wollte beginnen konnte;
 Ym: Mhm,

Af: U:::nd (.) ä::hm (.) **ja;=aber** seitdem (i- ks-) also (.) seitdem ichs machen kann bin ich (.) wahnsinnig glücklich;=und (.) ich merk einfach dass es genau das is was ich wollte;=und <ea> das is **halt das Problem bei der Wee Uu**; (.) also dass man (.) **w:arten muss** (.) bis man=s wirklich

Bm: |
Mhm,

Af: machen kann; (2) °ja°;

Während der CBK-Phase habe sie nicht nur mit einer erheblichen Frustration kämpfen müssen, sondern auch den Unterschied zwischen VWL und BWL gelernt und dabei sehr früh festgestellt, dass VWL mit ihrer eigentlichen Studienmotivation korrespondiert (vgl. ebd., 91 ff.). Gleichwohl habe sie dann im Verlauf der ersten beiden Semester zunächst Module absolvieren müssen, die mit dieser Motivation nicht in Einklang stehen. Dies habe sie ‚frustriert‘, weil sie in den gegebenen Rahmenbedingungen gegen ihren Willen handeln musste. Diese frühe Frustrationsphase gipfelte dann in drei großen Abschlussprüfungen des CBK-Bereiches, deren Bestehen für ein Weiterkommen in den Spezialisierungsbereich obligatorisch ist. Af ist durch eine dieser wichtigen Prüfungen insgesamt vier Mal durchgefallen. Entsprechend groß war die „Angst“ beim finalen fünften Versuch (vgl. ebd., 178-90). Wissend, dass sie nun eine sehr erfolgreiche Studentin ist, erscheint ihr die extreme Belastung und das beinahe Scheitern im CBK-Bereich in der Rückblende „noch frustrierender“ (ebd., 190), als es damals ohnehin schon der Fall war. Das Durchleben dieser extremen Belastungssituation, die sie bis an den Rand des Scheiterns gebracht hatte, bewertet sie in Anbetracht ihrer offensichtlichen Eignung für das VWL-Hauptstudium als unangemessen.

Diese Sinnlosigkeit der CBK-Phase dokumentiert sich auch in den daran anschließenden Äußerungen von Bm, der diese Phase als „Spielwiese“ (ebd., 199) beschreibt, und etwa mit Bezug auf die BWL-Prüfung ausführt, dass man dort im Grunde gar nichts lerne, sondern es schlichtweg zu „machen“ habe (vgl. ebd., 265). Die CBK-Phase rahmt Bm somit nicht als reflexive, sondern vielmehr als eine performative Phase, in der einem als Studierendem eindeutige Praktiken abverlangt werden, die es zu befolgen gilt. Wer dies nicht tut, läuft dabei Gefahr, es nicht in die Phase des Hauptstudiums, bzw. der Spezialisierung zu schaffen. Diese Facette der CBK-Phase wird auch durch Af bestätigt, die ihre Vorbereitungspraxis auf die Klausuren beschreibt (ebd., 325-51):

Af: auswendig gelernt wie mir jeder gsagt hat,==und ich hab von Anfang an gsagt;=nein das will ich nicht,=ich will studiern weil ichs (.) verstehn will, (2) hab (.) aber es hat dann nicht (.) gereicht,=und dann hab ichs auswendig gelernt,=

Ym: |
Mhm,

Af: =(und=)dann hab ich wirklich einen Zweier (- 1 -)

Bm: |
|(°Okay°),

Ym: |
Mhm,

Af: geschrieben;=und das is halt <ea:>

Ym: |
 Af: |
 Bm: |
 Ym: |
 Af: |

Wie;=für Mathematik jetzt; (.) oder;
 Ja;=aber das is
 generell s- ja;=aber das
 Di:e (.) Mathematikprüfung;=ja,
 Ja, (.) mhm,
 is generell;=bei diesen (.) multiple choice Prüfungen oft so;

Der Empfehlung durch ‚jeden‘, sich durch Auswendiglernen auf die Klausuren vorzubereiten, habe die ‚von Anfang an‘ entgegnet, dass sie das nicht wolle, weil es ihrer eigentlichen Motivation (‚verstehen‘) zuwiderlaufe. Die initiale Entscheidung gegen einen bestimmten Lernmodus ist somit nicht nur eine Frage des Geschmacks. Für Af ist darin auch eine Entscheidung für oder gegen ihre eigentliche Studienmotivation eingebettet. Denn ein ‚Verstehen‘ scheint für Af auf dem Weg des Auswendiglernens nicht möglich. Die doppelte Formulierung des ‚ich will‘ unterstreicht dabei den für Af existenziellen Charakter dieser Entscheidung. In Anbetracht unzureichender Prüfungsergebnisse („es hat dann nicht (.) gereicht“) entscheidet sich Af schließlich notgedrungen doch zur Lernform des Auswendiglernens, was dann direkt auch mit einer guten Note belohnt wird. Diese Erfahrung beschreibt sie mit Bezug auf die Prüfungsform des ‚multiple choice‘ wiederholt als ‚generell[e]‘. Dieser Prüfungsform entspricht somit typischerweise eine bestimmte Form der Vorbereitung. Wer in der Prüfung erfolgreich sein will, muss sich auf diese einlassen. In Anbetracht eines wiederholten Misserfolges und eines drohenden Scheiterns entscheidet sich Af schließlich zu einer Praxis des Auswendiglernens, die jedoch in direktem Konflikt zu ihrer eigentlichen Studienmotivation steht. Um im Studium zu bestehen, muss sie ihre Motivation also *in actu* aufgeben.

Auch Bm verhandelt etwa zur Hälfte des Gespräches (Passage ‚Besonderheiten der VWLer‘), wie belastend diese Phase für ihn gewesen sei (WCA BVWL, 229-49):

Bm: das kostet dich sehr viel,=das kostet dich auch (.) a::h w:ürd ich sagen (.) hast du eh schon angesprochen;=psychisch sehr viel;==also <ea:> (.) wenn du s- (.) nur (.) schlechte |
 Af: |
 Bm: Noten kriegst; |
 Ym: Mhm, |
 Af: **Wenn du weißt dass es (.) dass du=s besser kannst;** |
 Bm: |
 Af: |
 Bm: |
 Af: |
 Bm: |
 Af: |

schlechte
 |
 Mhm,
 |
 Ja;
 |
 Und das Gefühl hast (.) es interessiert dich nicht; (.) und
 du musst es lernen:
 |
 Ja;
 |
 (.) das zieht dich einfach so dermaßen runter;
 |
 Ja,

Auch Bm beschreibt die CBK-Phase als eine psychisch belastende Phase, die einerseits durch das regelmäßig schlechte Abschneiden und andererseits durch die forcierte Auseinandersetzung mit etwas, das einen nicht interessiert, evoziert wird. Af fügt hinzu, dass insbesondere der erste Aspekt die Ergebnisse einer Selbsteinschätzung konterkarieren und damit auch einem Vertrauensverlust in einen selbst Vorschub leisten können. Dass die mitunter harte und stressbelastete CBK-Phase kein Zufall, sondern vielmehr bewusst in dieser Form ausgestaltet ist, erwägen die beiden Interviewten dabei bereits am Ende der Eingangspassage (WCA EP, 403-13):

Bm: Ä:h=<ea> **das is eigentlich=<aa:>** (1) ja:; (- 1 -) es is schon zum Aussieben von den
Af: |
|
Das=is einfach zum Aussieben;

Bm: Leuten;=ja,=es is (eine) Steop,
|
Ym: |
Mhm; |
Af: |
Na;=das ham sie auch e- (.) das ham sie (.) ähm (.) ehrlich zugegeben;

Unabhängig von der Frage, ob die Vermutungen von Af und Bm *de facto* stimmen, ist für ihre Erfahrung der CBK-Phase das Moment des Aussiebens und also einer sozialen Selektion maßgebend. Während sie diese soziale Komponente des Aussiebens zunächst nicht weiter ausführen, erscheint vor dem Hintergrund des direkten Gesprächsverlaufes wichtig, dass damit nunmehr ein grundlegender Zweck oder eine Norm der CBK-Phase angegeben wird, die zumindest in Af's Fall nichts mit der Studienmotivation gemein hat. Sie hatte auf ein Studium gehofft, das sie zum ‚Verstehen‘ befähigt, findet sich dann unvermittelt in einer Erfahrung der sozialen Selektion wieder, die sie nur bestehen kann, indem sie Praktiken realisiert, die mit ihrer eigentlichen Motivation nichts gemein haben. Dies scheint ein wesentlicher Grund für ihre Frustration darzustellen.

Diese kritische Auseinandersetzung mit der CBK-Phase in der Eingangspassage erhält bereits in der Passage ‚Besonderheiten der VWLer‘ einen gemäßigteren Ton. Ein letztes Mal taucht sie in der späten Passage ‚Wissenschaftspolitische Akademie‘ auf, wo Af deren Langzeitwirkungen anspricht. Dabei stimmt sie Bm zunächst zu, dass das Studium wahrscheinlich die ‚coolste Zeit unseres Lebens‘ (WCA WA, 24-25) gewesen sei, und elaboriert dann weiter (ebd., 33-68):

Af: **Definitiv;=also (1) man lernt (.) °ä:-°=also nicht nur °jetzt° (.) vom Stoff
her;=und so;=also man lernt sehr viel über sich selbst auch; //Mhm,// (.) und (.) ich per-
sönlich hab mich so: sehr weiterentwickelt während dem Studium; (.) ich bin ganz an-
ders als vor drei Jahren; (.) <ea:> ähm (.) auch dass ich (.) dass ich mal (.) ich war
auch immer=ich hab auch immer Einser und Zweier in der Schule geschrieben;=und
dass ich dann mal <ea:> (.) @Fünf-@ a- ä=äh dass ich**
Bm: |
|
Scheiterst; (.) ja;
Af: **richt- also nicht nur ein bisschen scheiter;=sondern**
Bm: |
|
Mhm;

- Af: dass ich wirklich <ea> (.) **an der Grenze** bin;=an der Kippe;=und so org gescheitert bin;=ich mein das war wirklich hart für mich,=aber (.) das hat mich s- (.) @das klingt so blöd;=aber es hat mich wirklich@ stark gemacht,=und ich hab auch d- <ea> das Gefühl= **deshalb is jetzt für mich ja:**; denk ich mir (.) <ea> ä:hm (1) acht Pee Iis;=und (.) arbeiten;=und dann noch s- soziales Leben is zwar schon (.) nicht einfach,=aber <ea> nach dem hab ich das Gefühl dass alles @geht;==(.)@ (.) @(.) so blöd=s klingt;@=ja; //Mhm;// (2)
- Bm: |
Af: also schon; (.) und- (.) auch die Leute die man kennenlernt;=di:e <ea> die beeinflussen einen sehr;=und (.) (die=)sind bei uns halt doch- °also man° (.) (man=)macht halt doch viel mit (.) Leuten aus seinem eigenen Studium

Ihren akademischen Lernprozess bezieht Af nicht nur in Hinblick auf die Inhalte des Studiums, sondern primär auf ihre persönliche Entwicklung. So sei sie heute ganz anders, als noch vor drei Jahren. Als Auslöser für ihren Wandlungsprozess führt Af ihr persönliches Scheitern zu Beginn des Studiums (also in der CBK-Phase) an, das sie als eine Erfahrung persönlicher ‚Grenze[n]‘, bzw. eines persönlichen ‚Kippe[ns]‘ beschreibt. Dabei formuliert sie durchgehend in der ersten Situation Singular („ich bin“), worin die unmittelbare und persönliche Betroffenheit der Grenzerfahrung zum Ausdruck kommt. Die Extremesituation dieses drohenden Scheiterns erhält ihren objektiven Ausdruck in den Benotungen ihrer Klausuren, die im Gegensatz zu ihren schulischen Leistungen mitunter sehr schlecht waren. Durch diese extrem fordernde Phase habe sie sich verändert. Aus heutiger Perspektive betrachtet, sieht sie sich jedoch gerade durch diese harte Grenzerfahrung gestärkt und gewappnet für Herausforderungen des Studiums und des Lebens. Während die CBK-Phase im unmittelbaren Durchleben als ‚frustrierend‘ wahrgenommen wurde, schätzt Af sie mittlerweile als bereichernde Erfahrung ein. Als weiteren Grund für ihre Persönlichkeitsveränderung führt sie schließlich noch das soziale Umfeld der Lebensphase an. So gebe man sich vornehmlich mit Kommiliton:innen aus dem eigenen Studiengang ab. Af bewegt sich somit offenbar in einem relativ homogenen sozialen Milieu und diese Begegnungen beeinflussen sie ‚sehr‘.

Insgesamt erscheint die Lebensphase des Studiums in den Erzählungen Af's somit als eine des persönlichen Wandels. Dieser Wandel wird in der Diktion von Af dabei primär von außen ausgelöst: zum einen durch die konfliktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Studienkontextes; zum anderen wegen des sozialen Milieus, in das man in ihrem Verlauf hineinwächst. Der Moment der Persönlichkeitsveränderung liegt dabei zeitlich in der frühen Grundlagenphase und manifestiert sich primär in einem Wandel der Praktiken, die erforderlich sind, um den Studienanforderungen gerecht zu werden. Die Enaktierung einer kontramotivationalen Anforderung – insbesondere während der Klausurenphasen – wird von beiden Sprecher:innen als belastend beschrieben. Diese Belastung wird aber in der zeitlich distanzierten Reflexion zumindest von Af positiv gewendet und schließlich als Persönlichkeitsstärkend gerahmt.

Positiver Gegenhorizont zur CBK-Phase

Als eine von dieser Studienerfahrung im CBK-Bereich scharf zu unterscheidende Studienerfahrung führt Af in der ebenfalls frühen Passage ‚Verbesserungspotential‘ dann den Kurs ‚Astrophysik 1‘¹⁴⁰ an. Auch dieser Kurs sei sehr anstrengend und fordernd, jedoch würde sie dort tatsächlich lernen, was sie auch ursprünglich vom Studium erwartet hatte (vgl. WCA VP, 86 ff.). Seit Besuch des Kurses sehe sie alles „viel kritischer“, es sei „einer der besten Kurse“, den sie belegen durfte. Sie beschreibt, dass man darin viel zu lesen, vorzubereiten und zu schreiben hatte und dass man sich in einer lockeren Atmosphäre getraut hätte, etwas zu sagen und zu präsentieren. Af beschreibt somit ein intensives und arbeitsames, zugleich aber angstbefreites Bildungsgeschehen (vgl. ebd., 128-32). Ermöglicht wurde dieses Geschehen von einer Professorin, die sich nicht nur die Namen der Studierenden, sondern gar deren intellektuelle Entwicklung zu merken und zu begleiten in der Lage ist: „[Bm:]

Mhm, (.) sie merkt sich unsere Namen“ (ebd., 170; vgl. ff.). Die Passage abschließend, wird diese Bildungserfahrung von beiden Gruppenmitgliedern in eine konträre Beziehung zum CBK-Bereich gesetzt (ebd., 143-46):

Bm: Ganz anders (.) die ganzen Fächer im Cee Bee Kaa;=gell,

Af: Ganz genau;=das wa:r (.) <<komplett anders><

Die Differenzerfahrung speist sich dabei nicht aus einem einzelnen Aspekt, der in der Veranstaltung ‚Astrophysik 1‘ anders gestaltet wird. Vielmehr beschreiben die beiden Interviewten ein atmosphärisches Ganzes, das hier anders gelagert sei. Dies zieht sich von dem Verhältnis zwischen Lehrender und Lernenden, über den Modus der Auseinandersetzung mit den Inhalten und der emotionalen Stimmung (angstfrei) bis hin zu den kommunikativen Strukturen und den Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden. Alle Aspektstrukturen dieser Differenzerfahrung werden dabei positiv konnotiert.

Im Gesprächsverlauf leitet diese frühe Positiverfahrung schließlich über zu den Erfahrungen in der zweiten Studienphase, namentlich dem VWL-Hauptstudium, bzw. der Spezialisierungsphase. Hier wird das anonyme Studienklima der CBK-Phase überwunden, in dem sie sich in Konkurrenz zu „fünftausend“ (WCA BVWL, 23) Kommiliton:innen wiederfinden. Mit Fortschreiten der Selektion und schließlich dann mit dem Eintritt in die Spezialisierungsphase wird man zunehmend erkannt und die Atmosphäre wird ‚familiärer‘ (vgl. ebd., 30-39). Die kleineren Gruppengrößen erlauben nicht nur eine stärkere Beteiligung, sondern auch eine gesteigerte Möglichkeit zur Wahrnehmung durch die Lehrkräfte (ebd., 128-32):

Bm: Es gibt w=m- ä:h (.) generell wemma: so: (.) ich bin jemand der in den Stunden sehr (.) auffällt glaub ich, (.) also w:eil ich sehr (.) aktiv mitdiskutiere und so,=<ea> u:nd (.) °ja:°; (.) Professoren merken sich das auch;=also (.)

140 Um keinen Rückschluss auf die Dozierenden zuzulassen, wurden die Fächerbezeichnungen abgeändert.

Af berichtet vom VWL-Hauptstudium weiterhin, dass es auch deswegen viel Spaß bereite, weil es nicht so kompetitiv sei, wie das der BWL. Man schickt sich gegenseitig Mitschriften, es gibt Facebook-Gruppen, wo Dateien geteilt werden. Es gibt einen fachbezogenen Stammtisch, der auch von Professor:innen besucht wird. Bm bezeichnet die VWL an der WU in dem Zusammenhang als „Stieffkind“, das ein „cooles Ni-schenleben“ führt (ebd., 203 & 213). Insgesamt werden die Elaborationen zur zweiten Studienphase immer wieder durch den Aspekt des persönlichen Wahrgenom-menseins durchzogen. Af und Bm erfahren sich nicht mehr als eine:r unter vielen, die zudem einem sozialen Selektionsprozess ausgeliefert sind, sondern als Individuen, die als Menschen mit eigenen Interessen und Fähigkeiten wahr- und ernstgenommen werden. Diese Repersonalisierung nach der frustrierenden CBK-Phase geht dabei auch einher mit einer starken Identifikation mit den Inhalten, aber auch den Vertre-ter:innen der Volkswirtschaftslehre an der WU Wien. Und sie betrifft, wie Bm ab-schließend deutlich macht, nicht nur den einen Lebensbereich des Studiums, sondern greift letztlich auf die gesamte ‚Lebensqualität‘ aus, womit *ex negativum* auch gesagt ist, dass die CBK-Phase ebenfalls einen über das Studium hinausgehenden Einfluss auf das studentische Leben hat (ebd., 255-67):

Bm: Und wenn du dann im Hauptstudium i- bist, == das is so ein Qualitätssprung, == **ea:** u:nd **a:hm:** (.)

Af: **Ja**;**;****=**

@(.)@

Bm: also auch an- an Lebensqualität;=sag ich jetz einfach;=ja,

Af:  Nä::=es stimmt;=ja,

Bm: L

und=<aa>(.) genau.(.) ab da wird ma einfach in Ruh gelassen von da(.) von da Haupt
Wee Uu;

Nachdem sich das Gespräch zunächst um die latent leidgeprägten und anonymen Selektionsprozesse während der CBK-Phase gedreht hatte, wenden sich die beiden Sprecher:innen zunehmend dem Befreiungsschlag und der zunehmenden Identifikation mit dem VWL-Studium in der Spezialisierungsphase zu. Aus subjektivierungsanalytischer Sicht bedeutend scheinen die mit der harten Schwelle zwischen beiden Studienabschnitten unterschiedlichen Identifikationsmöglichkeiten. So ist die CBK-Phase von einem permanenten Leistungsdruck geprägt, in dem man als Studierender persönlich auf die Probe gestellt wird. Insbesondere bei Af manifestiert sich in ihren Äußerungen immer wieder eine starke persönliche Betroffenheit, die insbesondere durch harte Benotungen ausgelöst werden. Diese persönliche Beweisprobe steht in einem anonymen Studienkontext, in dem es auf den oder die Einzelne gerade nicht ankommt – im Gegenteil vermuten beide Sprecher:innen, dass die Identifikation derer, die für das Studium nicht geeignet sind, geradewegs das erklärte Ziel der Studiengangsverantwortlichen sei. Und der etablierte Maßstab scheint einzig der der Zensuren zu sein. Das VWL-Spezialisierungsstudium geht schließlich mit einer Repersonalisierung in dem Sinne einher, als dass man als einzelner Mensch mit spezifischen Neigungen und Fähigkeiten ernst- und wahrgenommen wird. Dies wird

einerseits durch die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚VWLer‘ erreicht. Andererseits sorgen auch insgesamt kleinere Gruppen für eine stärkere Wahrnehmung und persönliche Bindung zum Schwerpunkt, dem Lehrpersonal und den Kommiliton:innen.

Hauptstudium als Normalisierung der Extreme

Diese positive Rahmung des Hauptstudiums erscheint umso bemerkenswerter, wenn man die Elaboration von Af über die nunmehr realisierten Lernpraktiken hinzuzieht und diese mit den Lernanforderungen der CBK-Phase kontrastiert. So berichtet sie in der Passage ‚Prüfungsphasen‘ von einem sich wandelnden Verhältnis von Prüfungen und Lebensqualität („bei mir hat sich jetzt geändert“, WCA P, 13): während sie „früher“ zwei Monate lang nur für eine einzige Klausur gelernt habe, müsse sie mittlerweile, da sie pro Semester acht Klausuren zu bestreiten habe, „ständig“ lernen (ebd., 14, 21). Diese Lernbelastung wird noch zusätzlich dadurch erschwert, dass sie nebenher arbeitet. Dies führt in ihrem Fall zu einer akuten Reduktion von Schlaf (4-5 Stunden) (vgl. ebd., 21 ff.). Hinzu kommt auch, wie sie weiter elaboriert, dass sie sich als „sehr sozialen Mensch“ (ebd., 39) einschätzt – eine Eigenschaft, die sie etwa in Form eines Feierabendbieres mit Freund:innen auch während der Prüfungsphase nicht aufgeben möchte. Obwohl sich darin abermals auch für die Phase des Hauptstudiums eine latente Beeinträchtigung der Lebensqualität, hervorgerufen durch die Studienanforderungen, vermuten lässt, wird sie nicht mehr negativ konnotiert. Vielmehr rahmt Af das intensive Lernen jetzt als Normalität (vgl. ebd., 69-70): „ne:in;=also man lernt dann schon (.) extrem intensiv“. Während Af ihren Erfahrungsbericht bis an diese Stelle in ich-Form elaboriert hatte, schließt sie die Orientierung nun mit einer allgemeinen Regel ab, in der ‚man‘ zu Prüfungsphasen ‚extrem intensiv‘ lerne – und die Erfahrung der Beeinträchtigung von Lebensqualität somit allgemeinen Charakter besitzt. So auch die in der unmittelbaren Folge explizierte Regel, dass man für jene Fächer, die einen mehr interessieren, auch mehr lerne (vgl. ebd., 79 ff.). Statt also die weiterhin belastende Prüfungsvorbereitung als ‚frustrierend‘ zu beschreiben, wie noch in Bezug auf die CBK-Phase, erscheint Prüfungsbelastung nunmehr als Normalität.

Diese Normalisierung wird auch durch eine Abgrenzung zu anderen Fachkulturen erreicht, in der die Anforderungen noch härter seien. So konstatiert Bm, dass die VWL-Prüfungen, verglichen mit jenen in Jura oder Medizin, lax seien (ebd., 102-36):

Bm: also: <ea::> (.) ich glaub verglichen mit andern Studien;==was ich mitbekommen hab;=in Jura oder in Medizin, (.) also (2) genau; (.) äh- dieser

|
↓
Voll;

Af: Mitbewohner (.) der (.) der schlä- also der (.) der is ja drei Monate (.) vor der Sip (.) hört=er auf (.) als Mensch zu existieren; (.) dann is=er nur noch so eine Maschi-ne;=und (.)

Af: ↳@(.)@° Da hab i wieder andere Medizinerfreunde;=die sind einfach gscheit und lernen das ganze Jahr (.) nebenbei; (.) aber (.) **und** deshalb haben (s)ie dann (.) nur mehr (.) drei Wochen davor kein Leben

Ym fasst dann die grundlegende Orientierung in der kurzen Frage zusammen, dass Bm während seinen Prüfungsphasen eben nicht aufgehört habe „Mensch zu sein in der Zeit“ (ebd., 167). Af und Bf bestätigen diese Konklusion heftig mit einer mehrfachen Wiederholung der Zustimmung ‚genau‘ (vgl. ebd., 136 ff.). Af hebt weiterhin die kleinteilige Ausgestaltung der Leistungsmessung und damit einhergehende regelmäßige Belohnungseffekte in Verbindung mit der größeren Pluralität an Prüfungsformen, die das Hauptstudium mittlerweile erlaube (vgl. ebd., 236-44, 264-69), positiv hervor.

Die potentiell dehumanisierenden Auswirkungen von Prüfungsstress sehen Bm und Af jedenfalls für die Phase ihres Hauptstudiums nicht gegeben. Trotz den insbesondere von Af artikulierten Einschränkungen von Prüfungsphasen auf ihr Privatleben (soziale Kontakte und Schlafmangel), nehmen sie beide eine Menschlichkeit für sich Anspruch. Diese Neubewertung von Prüfungsstress (in Gegenüberstellung zu jenem der CBK-Phase) scheint sich von einer Abwesenheit einer belastenden Praxis der sozialen Selektion, einer schleichenden Normalisierung, bzw. Gewöhnung an die mit Prüfungsvorbereitung einhergehenden Praktiken, sowie schließlich und entscheidend mit einer positiven Identifizierung mit der persönlichen Subkultur der Volkswirt:innen an der WU Wien zu erklären. In dieser werden die vormals anonymen, von Konkurrenz geprägten, Sozialformen überkommen und positiv besetzte Identifizierungsangebote geschaffen. Diese neue Zugehörigkeit dokumentiert sich dabei in der häufiger auftretenden Subjektfiugur des ‚man‘, die die Einordnung der Sprecher:innen in deren normierten Praktiken anzeigt. Im Fall von Bm geht dies außerdem mit einer inhaltlichen Affizierung mit der Volkswirtschaftslehre einher, was nun eine letzte fallinterne Beleuchtung erfahren soll.

Motivationale Verschiebung bei Bm

Wie oben dargelegt, durchläuft Af in der CBK-Phase leidvolle Prozesse einer Veränderung von alltäglichen, kontramotivationalen Praktiken, die sie jedoch mit zunehmendem zeitlichem Abstand positiv bewertet. Diese Praktiken und also die Veränderungsprozesse von Af werden primär durch die formalen (Prüfungsform Klausur) und kontextspezifischen Rahmenbedingungen (soziale Selektion) induziert. In der Passage ‚Persönlichkeitsveränderung‘ beschreibt Bm schließlich seinerseits, dass er nicht nur einen Wandel der Praktiken, sondern auch von Selbstbildern vollzogen hat. Dieser Wandel wird jedoch primär durch die volkswirtschaftlichen Inhalte des Studiums ausgelöst (WCA PV, 3-18):

Bm: **ich hab** (.) in meinem (1) Studiendasein irgendwie eine Veränderung an mir insofern festgestellt,=geben; (.) wie ich schon vorher gesagt hab, (.) zuerst wollt ich nicht auf die Uni Wien,=weil mir das zu mathematisch war, (.) mittlerweile is mir (.) bin ich auf der Wee Uu;=und ich denk (.) vielleicht hätt ich auf die Uni Wien gehört;=weils mir hier zu wenig mathematisch is;=<ea:> (.) so; (.) ich war so (.) wie ich maturiert hab;=hab ich auf alles an Einser ghabt;=nur in Mathe ein Dreier; (- 1 -) und (.) im Laufe des Wee Uu Studiums

|
Mhm:;

Af:

Bm: bin ich immer mehr zu so einer quantitativen Person geworden;=also (.) ich- ich will jetzt Beweise für was;=

Obwohl er ursprünglich mathematische Studieninhalte vermeiden wollte, entwickelt er über die Dauer des Studiums hinweg eine Affinität zur Mathematik. Da diese Affinität auf der Universität Wien stärker bedient würde als an der WU Wien, erwägt er, ob diese Universität nicht vielleicht die richtige für ihn gewesen wäre. Das Mathematische ist dabei nicht nur eine Fähigkeit, sondern dokumentiert sich in der Subjektfigur einer ‚quantitativen Person‘ als nunmehr realisiertes Selbstbild, das mit der Haltung, ‚Beweise‘ haben zu wollen, umschrieben wird.

Aufgrund dieser neu gewonnenen Orientierung und Positionierung bewertet er die Veranstaltung ‚Astrophysik 1‘ (s.o.) auch nicht so positiv wie Af. Die dort stattgefundenen Diskussionen seien zwar „lustig“ gewesen, brächten aber nichts Gesichertes. Sie werden als „qualitativ“ (ebd., 55 & 57) umschrieben. Er hingegen hätte gerne klare Antworten (ebd., 64-71):

Bm: vielleicht sollt ich- also ich will schon en=Master machen,=in Vau Wee Ell,=aber
vielleicht sollt ich @Physik oder sowas studieren@. (.) einfach (.) wo ich so

Af:

|
└ @(.)@

Bm: das Teilchen (.) bewegt sich dorthin,=fertig.=

Dieses Bekenntnis zu, bzw. die Faszination für eine dezidiert naturwissenschaftliche Herangehensweise seitens Bm verwundert umso mehr, wenn man seine ursprüngliche Studienmotivation hinzuzieht, die er in der Passage ‚VWL konkret‘ angibt. Zunächst ist es dort Af, die ein integratives, dezidiert sozialwissenschaftliches, Idealbild von Volkswirtschaftslehre elaboriert. Für sie bestehe VWL in einem „Zusammenhang“ (WCA K, 23) von Politik, Wirtschaft, Geschichte und Soziologie. Dieses Bild harmoniert mit ihrer eigenen Studienmotivation, „die Gesellschaft“ und generell „alles was um dich herum (.) passiert“ besser verstehen zu lernen (ebd., 24-26). Gesellschaft und auch VWL-Studium ist für sie somit keine abstrakte Unternehmung, sondern ermöglicht vielmehr konkrete gesellschaftliche Erfahrungen und Phänomene verstehen zu lernen. Auch Bm gibt seinerseits mit thematischem Bezug auf die Frage nach der Essenz des VWL-Studiums an, dass er das Fach ursprünglich studieren wollte, um die ‚Gesellschaft zu verstehen‘ (ebd., 62-104):

Bm: **ich wollt's eigentlich** studieren weil (1) weil ich d(.ie Ge:sellschaft verstehen wollte,
//Mhm,// (1) u::nd (3) Vau Wee Ell aber so bisl einen Ruf hat; (.) (oh;=da) is Mathematik;===(das is- i-=so) Soziologie mit Mathematik dabei.==so @irgendwie@;=**also so**
hab ich das damals

Ym:

|
└ @(.)@

Bm: gesehen;=nach der- <ea::>

|

Af: (E::cht)?=das hab ich noch nie (ghört);

|

Bm: Nach der (.) nach der Matura,

Ym: (°@(.)@°)

Bm: Außerdem hatte ich einen Papa (.) der hat mir gsagt (.) studier was gscheites (.) (°ich°)
dann so (.) Soziologie,=und er so (.) nein;=was gscheites,=<ea:> und dann (.) dann bin
ich auf

|

- Ym: └@<<aa>>@
- Af: @<<aa>>@
- Bm: Vau Wee Ell gekommen; (.) u:nd a:h (.) **ursprünglich wollt ich ja** Vau Wee Ell nur im Bachelor machen,---eigentlich wollt ich ja Internationale Entwicklung studiern; //Mhm,// (.) a:hm (.) und (.) das hats aber nicht mehr gegeben im Bachelor,=das hats nur als Master gegeben,=und Vau Wee Ell wär ein <ea:> mö:glicher (.) Bachelor gewesen um dann diesen Master s-=machen zu können; <ea> und (.) darum hab ich mich ursprünglich für Vau Wee Ell (.) angemeldet; (.) mittlerweile bin ich ma sicher dass ich <ea:> bei der Vau Wee Ell eben bleiben will, (.) <ea:> a::hm-
|
└Oder Physik;
- Af: Oder Physik;
- Bm: Oder Physik;=ne:in;=ja;:=nein;=das is nur

Bm verdeutlicht zu Beginn dieser Sequenz, dass er die prinzipielle Studienmotivation mit Af teilt. Aus der dann folgenden Elaboration geht hervor, dass er mit dieser Motivation ‚Gesellschaft verstehen zu wollen‘ eigentlich ein Studium der Soziologie aufnehmen wollte. Sein Vater hatte ihm auf die Äußerung dieser Studienabsicht jedoch nahegelegt, ‚was Gscheites‘ zu studieren, was ihn schließlich, und unter Einfluss des Bildes, dass VWL eine Art ‚Soziologie mit Mathematik‘ sei, zur VWL führte. Bm differenziert seine Studienentscheidung danach weiter aus. Neben der väterlichen Intervention berichtet er auch von den Restriktionen im Hinblick auf das Wiener Studienangebot. So seien es viele organisatorische Umstände gewesen, die ihn schließlich zum VWL-Studium gebracht hätten. Nicht die Motivation, ‚Gesellschaft zu verstehen‘, wie noch in Z. 63 angegeben, sondern der familiäre Druck und schließlich die limitierte Angebotssituation hätten ihn zum VWL-Studium gebracht („darum hab ich mich ursprünglich für VWL angemeldet“). Wichtig erscheint hier der semantische Wechsel von „studieren“ (ebd., 62) zu „anmelden“ (ebd., 98), der auf eine inhaltliche Entleerung der motivationalen Hintergründe hindeutet. Dass die Entscheidungsgrundlagen für eine Immatrikulation zum VWL-Studium insgesamt einem Wandel unterworfen waren, darauf deuten auch die häufigen Verwendungen der Begriffe ‚eigentlich‘ und ‚ursprünglich‘, sowie die regelmäßigen und für Bm ansonsten untypischen Pausen hin. Er scheint mit der Geschichte über seine Studienentscheidung zu ringen und ihren ursprünglichen Hintergrund von dem letztlich Eingetretenen differenzieren zu wollen. Mit Nachdruck affirmsiert er seine Entscheidung schließlich, indem er angibt, dass er sich ‚mittlerweile‘ sicher sei, dass er in der VWL bleiben wolle, worin sich abermals ein (nunmehr vergangener) Zweifel über seine Studienentscheidung dokumentiert.

Af provoziert Bm mit der Bemerkung, dass er vielleicht doch lieber Physik studieren sollte. Darin formuliert sie implizit eine Antithese zu der selbstsicheren Behauptung von Bm, dass er sich mittlerweile im richtigen Studium wähnt. Tatsächlich reagiert Bm nicht souverän auf die Verunsicherung und gerät ins Schwimmen („nein;=ja;:=nein“) und gibt zu, dass das „nur so: (.) Gedanken“ (ebd., 104-108) gewesen waren; „keine Ahnung“ (ebd., 108). Auch hier dokumentiert sich eine latente Unsicherheit im Hinblick auf seine Studienentscheidung der VWL, die sich durch einen kurzen Einwurf entkräften lässt. Dass diese Verunsicherung durch die Benennung des Studiums einer Naturwissenschaft ausgelöst wird, zeigt an, dass sich die ursprüngliche Studienmotivation von Bm (Gesellschaft verstehen) durchaus geändert

haben mag – jedenfalls hält er es für prinzipiell nicht ausgeschlossen, ein naturwissenschaftliches Studium in Erwägung zu ziehen.

Abermals differenziert er in der direkten Folge den Orientierungsgehalt seiner Studienmotivation aus, indem er nunmehr anführt, dass er sich „eigentlich“ für das interessiere, was er „vorher kritisiert“ habe (ebd., 113-14). Somit hat er im Studium das Eigentliche kennengelernt, was ihn schon früher motiviert, er aus falschen Vorstellungen heraus jedoch offenbar kritisiert hatte. Dieses Etwas gibt er nunmehr mit dem Verständnis „menschlichen Handeln[s]“ (ebd., 155) an. Die Verschiebung vom motivierenden Erkenntnisinteresse weg von der ‚Gesellschaft‘, hin zum ‚menschlichen Handeln‘, steht dabei in engem thematischen Zusammenhang der „neoklassischen Mikroökonomie“ in der „man“ das menschliche Handeln mit „diesen Modellen“ (ebd., 116-18) zu verstehen versucht. Bm grenzt an gleicher Stelle die Methoden dieses Verständnisses von jenen der Soziologie ab. Damit unterstellt er implizit, dass es der Soziologie auch um das Verständnis menschlichen Handelns geht. Und die spezifische Differenz liegt im methodischen Zugang der beiden Disziplinen begründet. In der Integration von VWL und Soziologie auf motivationaler Ebene erreicht er somit eine Passung zu seiner ‚ursprünglichen‘ Motivation. Denn er bleibt sich trotz der durch den Vater beeinflussten Entscheidung für ‚etwas Gescheites‘ und also gegen ein Soziologie-Studium treu, da er ein Fach mit gleichem Ziel, aber unterschiedlichen Mitteln wählt (VWL als ‚Soziologie mit Mathematik‘).

Bm proponiert daran anschließend, dass VWL ein schwer zu definierendes Fach sei. Der performativ zutage getretenen Schwierigkeit, das Wesen des Faches und seine eigenen Motivationen in Einklang zu bringen, begegnet er nun explizit, indem er den gegenüberliegenden Pol, nämlich die VWL, als ‚prinzipiell schwer umgrenzbar‘ definiert. Damit werden gleichsam implizit die wiederholten Differenzierungen seiner ‚ursprünglichen‘ Studienmotivation legitimiert, bzw. erklärt. Die Unmöglichkeit, VWL eindeutig definieren zu können, veranschaulicht Bm sodann am Beispiel möglicher, aber unzureichender Definitionen. Er formuliert, dass „du“ zwar einen Satz sagen kannst, wie dass ‚die VWL die Wissenschaft der effizienten Allokation knapper Ressourcen‘ (vgl. ebd., 125 ff.) sei. In der abwertenden und distanzierten Erwähnung dieser Definitionsmöglichkeit stellt er aber gleichzeitig ihre absolute Gültigkeit in Frage. Dies wird noch zusätzlich unterstrichen durch die Bemerkung, dass ‚das‘ (gemeint ist die Definition) „ja nur so dahergesagt“ sei (ebd., 137). Damit wird die Kontingenz dieser Definition nunmehr expliziert und auch in der darauffolgenden Äußerung deutlich, in der Bm zwar eine Definition der VWL angibt, diese jedoch gleichsam auf sich selbst („was die VWL für mich is“, ebd., 138-39) rückbindet. Inhaltlich knüpft er mit seinem Verständnis der VWL an den früheren Orientierungsgehalt an, wo das spezifische Distinktionsmerkmal der VWL in ihrer Methode, nämlich mathematischen Modellen, besteht. Das Kennenlernen, Kritisieren und die Prüfung deren Anwendbarkeit machten für ihn den Sinn der VWL aus. Und er fügt hinzu: „Das macht mir Spaß“ (ebd., 144).

Diesen Spaß am Modellieren elaboriert er weiter in die Richtung, dass ihm der Grund, ‚warum‘ sie in der Veranstaltung die Modelle lernten, ‚absolut wurscht‘ sei (ebd., 170-174):

Bm: warum wir die Modelle machen,==nämlich (.) für die Industrieökonomie, (.) das war mir absolut wurscht. aber mich hat interessiert <ea> (.) wie ma auf diese Modelle drauf kommt.=

Die Hintergründe der Auseinandersetzung und damit auch der Sinn und Zweck derselben seien egal. Damit akzeptiert er grundlegend die Relevanz und Sinnhaftigkeit der Modelle und fokussiert seine spezifische Motivation nunmehr auf die Frage, ‚wie man auf diese Modelle drauf kommt‘. Das Verständnis ‚menschlichen Handelns‘ oder der ‚Gesellschaft‘ gar kommt in dieser Sequenz nicht mehr zur Sprache. Vielmehr rückt die modelltheoretische Herangehensweise in den Wirtschaftswissenschaften und deren Erlernen in den Mittelpunkt. Diese erscheint dabei als eine gesetzte Facette des Studiums und sie ist es auch, worauf Bm nunmehr fokussiert: Er möchte lernen, „wie ma modelliert; also wie ma gscheit modelliert“ (ebd., 178-79). Ob und wie diese Fähigkeiten jedoch die angegebene Motivation eines Verständnisses von menschlichem Handeln befriedigen, ist nicht klar. Anders formuliert: Es ist nicht klar, ob die Tätigkeiten des Modellierens und die des Verstehens ident sind. Subjektivierungsanalytisch interessant erscheint gerade in Gegenüberstellung zu den Formulierungen seiner ursprünglichen Motivation, die Gesellschaft verstehen zu wollen („ich wollte verstehen“), die nunmehr einsetzenden Formulierungen mithilfe der Subjektfigur des ‚man‘. Seine veränderte Motivation gibt er zwar weiterhin aus der ersten Person Singular heraus an („das würd ich lernen“; ebd., 174) – durch ihre Formulierung im Konjunktiv und dem veränderten Inhalt einer man-Tätigkeit verliert sie im Vergleich zur ursprünglichen Motivation jedoch deutlich an Kraft und Anbindung an seine eigene Person.

Die im methodischen Instrumentarium gefundene Sicherheit und Eindeutigkeit kontrastiert dabei stark mit der verworrenen Entscheidungsfindung Bm's für das Studium der Volkswirtschaftslehre. In ihrer Konzeption als ‚Soziologie mit Mathematik‘ vermag er eine Kohärenz zu seiner ursprünglichen Studienabsicht (Soziologie) und damit verbundenen Studienmotivation („Gesellschaft verstehen“) herzustellen. Die Kohärenz wird jedoch nur um den Preis einer inhaltlichen Umdeutung dessen, was ‚Gesellschaft‘ noch sein kann, möglich. Es bleibt ein Erkenntnisinteresse ‚menschlichen Handelns‘, das in enger semantischer Nähe zur neoklassischen Mikroökonomie steht. Und selbst dieses Interesse muss letzten Endes einem rein methodisch orientierten Studieninteresse Raum geben, dessen grundlegende Sinnhaftigkeit Bm ‚vollkommen wurschd‘ ist und das primär in der Praxis des Modellierens besteht. Der Wunsch, die ‚Gesellschaft zu verstehen‘, ist im Verlauf des Studiums somit sukzessive einer Faszination für das ‚gescheite Modellieren‘ gewichen. Sein proklamierter Wandel hin zu einer ‚quantitativen Person‘ geht somit nicht nur mit einer Aufgabe des ursprünglichen Studieninteresses, sondern mit einer grundlegenderen Aufgabe einer inhaltlichen Motivierung überhaupt und einer Zuwendung zur Perfektionierung einer naturwissenschaftlich orientierten methodischen Praxis einher. Der Sinn und Zweck des Erlernten erscheint jetzt prinzipiell als gleichgültig. In den Vordergrund rückt seine Perfektionierung auf dem Weg in eine potentielle akademische Laufbahn.

Synopsis

Wie auch Af aus Frankfurt Dachterrasse waren die beiden Mitglieder der Gruppe Wien Café Anger in dem Dilemma gefangen, täglich etwas praktizieren zu müssen, das sie eigentlich nicht wollten, bzw. das sie bisweilen stark frustrierte. Primär liegt diese Frustration in der schieren Überlastungssituation begründet, die die CBK-Phase für beide Sprecher:innen bedeutete. Bei beiden war die verhältnismäßig schlechte Bewertung von Klausuren ein entscheidender Grund für Frustration und Ängste, insofern als dass ein Durchkommen durch die CBK-Phase primär an Noten gemessen wird und eine Obergrenze von Fehlversuchen prüfungsrechtlich installiert ist. Im Falle Af's zeigt sich in diesem Zusammenhang der Aspekt kontramotivationalen Handelns, insofern als dass sie aufgrund schlechter Zensuren auf eine Lernpraxis umstellen musste, die ihrer eigenen Studienmotivation zuwiderläuft. Um die geforderten Praktiken ausführen zu können, musste sie in Anbetracht des drohenden Scheiterns ihre Motivation des ‚Verstehens‘ aufgeben und auf den Modus des Auswendiglernens umstellen. Die reale Gefahr des Scheiterns war dabei nicht allein eine studienbezogene, sondern bezog sich auf sie *persönlich*. In dieser Krisensituation entschied sie sich für kontramotivionales Handeln, um die Gefahr abzuwenden, und weiter immatrikuliert bleiben zu können – ein Opfer das sich schließlich auszahlt, als sie im Hauptstudium endlich das studieren darf, was sie sich schon für die ersten beiden Semester gewünscht hätte.

Beide Sprecher:innen kritisieren in diesem Zusammenhang den heimlichen Zweck der CBK-Phase, namentlich das Aussieben leistungsschwacher Studierender. Dies führt zu einer latenten Konkurrenzsituation, die einen permanenten Leistungsdruck erzeugt. Diese Studienatmosphäre ist zudem durch das Merkmal der Anonymität geprägt. Als Einzelne:r wird man nicht wahrgenommen, was insbesondere Af moniert, bzw. von einer positiven Ausnahme abhebt. Jeder und jede ist während dieser Phase aufgerufen, irgendwie durchzukommen. Es bleibt wenig Zeit und Kraft für andere Lebensaspekte. Das Studium erscheint somit als Totalität, das auch auf andere Lebensbereiche ausgreift und diese beeinträchtigt. Diese Einschränkungen manifestieren sich insbesondere in den Beschreibungen des Schwellenmomentes, der die Grenzen zwischen der belastenden CBK-Phase einerseits und der Phase des Hauptstudiums andererseits markiert. Dieser wird als enormer ‚Qualitätssprung‘ in der ‚Lebensqualität‘ umschrieben.

Während Af für die CBK-Phase einen Wandel ihrer *Praktiken* beschreibt, expliziert Bm seinerseits einen Wandel grundlegender *Selbstbilder* hin zur Subjektfigur der ‚quantitativen Person‘. Diese orientiert sich primär an naturwissenschaftlichen Erkenntnisidealen und deren Methodologie; ein Verstehen-Wollen von konkreten Phänomenen (etwa der ‚Gesellschaft‘) rückt dabei in den Hintergrund. ‚Ursprüngliche‘ oder ‚eigentliche‘ Studienmotivationen werden schon im Verlauf des Entscheidungsprozesses, dann aber auch im Verlauf des Studiums, mit seinen spezifischen Inhalten abgelöst. Ein Persönlichkeitswandel wird bei Bm nicht durch studienstrukturelle Rahmenbedingungen, sondern die spezifischen volkswirtschaftlichen Inhalte seines Studiums ausgelöst. Die Aneignung dieser Inhalte geht einher mit einer positiv konnotierten, Sicherheit verheißenden, Identitätsstiftung, die auch in korrespondierende Masterwahl- und Karriereerwägungen übergehen. Zweideutige, ‚qualitative‘ Ansätze werden dabei einer latenten Abwertung unterzogen.

Diese starke Identifikation mit den Methoden der Volkswirtschaftslehre ist dabei auch in Bm's Fall durchaus auch vor dem Hintergrund der harten CBK-Phase zu sehen. Denn der curriculare Qualitätssprung im Sinne eines In-Ruhe-Gelassen-Werdens geht einher mit dem Übergang in volkswirtschaftliche Spezialisierungsmodule. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung fällt also mit einem Befreiungsschlag zusammen, der bei Bm über das Studium hinaus zu einem Qualitätssprung in der allgemeinen Lebensqualität führt. Zusätzlich erleben sich beide Sprecher:innen seit dem Hauptstudium der kleinen Gemeinschaft von Volkswirt:innen zugehörig, die im Gesamtkontext der Wiener Wirtschaftsuniversität nach Aussage der beiden ein ‚coolles Nischendasein‘ fristen. Damit wird im familiären Milieu der VWLer:innen auch eine stärkere persönliche Wahrnehmung und gleichsam Bindung möglich.

5.1.3 Der Fall Bm aus Mannheim Orangensaft

Der Mannheimer Gruppe Orangensaft gehören insgesamt sechs männliche Mitglieder an: Am (21), Bm (21), Cm (19), Dm (23), Em (20) und Fm (19). Alle sechs studieren zum Erhebungszeitpunkt im vierten Semester des B.Sc. Volkswirtschaftslehre an der Universität Mannheim. Sie stammen aus dem gesamten Bundesgebiet, bzw. in einem Fall aus Österreich und wohnen bis auf Fm (Einzelappartement Studentenwohnheim) allesamt in studentischen Wohngemeinschaften im Mannheimer Stadtgebiet oder angrenzenden Kleinstädten.

Die Gruppe kennt sich vom gemeinsamen Engagement in der Fachschaft Volkswirtschaftslehre der Mannheimer Universität. Aus diesem Grund sind sie es, wie sich im Verlauf des Gespräches zeigen wird, gewöhnt, über ihren Studiengang und die Studienbedingungen zu diskutieren. Alle beschreiben sich über dieses studentische Engagement hinaus wechselseitig als ‚Freunde‘, wobei einzig Em diese Bezeichnung nur auf ‚manche‘ einschränkt und den Rest als ‚Studien- und Fachschaftskollegen‘ bezeichnet. Alle geben an, sich während der Vorlesungszeit zwischen vier und fünf Mal die Woche zu sehen: zum gemeinsamen Studieren, für Fachschaftsarbeit oder auch privat. Am und Dm engagieren sich neben der Fachschaft auch in der lokalen Initiative ‚Plurale Ökonomik Mannheim‘, die sich für eine Pluralisierung der Mannheimer Volkswirtschaftslehre einsetzt. Aufgrund dieser vielfachen Vertrautheit der Gruppe ist das Interview von einer bemerkenswerten Selbstläufigkeit, Lebendigkeit und auch Intimität geprägt in der die beiden Interviewer im Grunde gar nicht in Erscheinung treten (müssen).

Im Rahmen des im Kapitel 5 elaborierten Typus wird als Fall im engeren Sinne hier lediglich Bm herangezogen. Er nimmt in der Gruppe im Hinblick auf seine grundlegenden Orientierungen und den Umgang mit dem Studium insgesamt eine Sonderrolle ein, in der er sich an wenigen Stellen allenfalls mit Dm trifft. Ansonsten teilt der Rest der Gruppe einen grundlegend anderen Umgang mit dem Studium, der sich auch in ihren Subjektivierungsprozessen niederschlägt. Die Fälle Am, Cm, Dm, Em und Fm werden jedoch im Folgekapitel zur Typenbildung herangezogen, wo sie sich mit den Fällen Köln Kekse und Wien Heiße Wiese treffen. Da beide voneinander zu unterscheidenden Orientierungen innerhalb der Gruppe nicht nur im Gespräch, sondern auch im rekonstruktiven Prozess in unmittelbarer Gegenüberstellung zum Vorschein kamen, werden sie auch hier in der Darstellung ‚in einem Guss‘ dargelegt. D.h., dass in Unterabschnitt 6.1.1 die Gruppe nicht erneut aufgegriffen wird, sondern

dass die Typenbildung in Unterabschnitt 6.1.4 sich auf die in diesem Unterabschnitt dargelegten Rekonstruktionen für Am, Cm, Dm, Em und Fm beziehen wird.

Fremdbestimmung als Normalität und Quelle von Identitätsstiftung

Bereits in seinem Eingangsstatement macht Am seinerseits deutlich, dass Diskussionen in den eigentlichen Lehrveranstaltungen häufig nicht funktionieren, *nach* den Vorlesungen aber oftmals selbstbestimmte, freie Diskussionen stattfinden, die bei ihm ein Verständnis der behandelten Inhalte befördern. Es ist der selbstorganisierte, bzw. spontane Austausch im Kreis von Kommiliton:innen, der ihm hilft. Bm bestätigt daraufhin, dass die gelegentlichen Diskussionen in den Vorlesungen stark durch die Lehrkraft fremdbestimmt seien und diese sie frühzeitig abbricht, wenn es nicht in seine, bzw. ihre Richtung läuft. Diese Kritik an der mangelhaften Diskussionskultur wird sodann in eine curriculare Entwicklung eingebettet und tendenziell der Frühphase der ersten vier Semester zugeschrieben (MO EP, 120-26):

Bm: jetz noch also i- in Mannheim is das so wir ham ja vier Semester Grundstudium quasi,=wo=s auch sehr durchgetaktet is;=dann fünftes sechstes Semester können wir (.) mehr
?m: |
Bm: oder weniger frei wählen;

M:hm;

Nachdem die Gruppe in der Eingangspassage einige kritikwürdige Facetten des Studiums eingeführt hat und sich Am als tonangebender Kritiker, Bm als tonangebender Verteidiger des Studiums in Stellung gebracht haben, geht Bm in der daran anschließenden Passage ‚VWL-Grundlagen‘ in eine detaillierte Beschreibung der ersten vier Semester über (MO G, 11-31):

Bm: also so versteh ich das; dass man die ganzen Basics <ea> (.) erst mal ähm::: vermittelt bekommen muss,=weil (.) Vau=Wee=Ell einfach n=Fach is was man so in der Schule noch nicht hat, (.) also ich persönlich bei mir <ea:> (.) ich glaube ich hatte fast (.) nichts Vau=Wee=Ell mäßiges in meiner kompletten Schulzeit, <ea> deswegen war=s auch für mich was sehr Neues, und (.) was ich auch erst °ähm:° (.) di- °ä° in mich rein kriegen musste,=aber <ea> ich glaub am Anfang diese-=s Vermitteln von den- von den Basics,=<ea> (.) ich persönlich (.) hinterfrage das jetzt zwingend nicht so extrem wie zum Beispiel Armin das tun würde, <ea:> ähm::: (.) weil ich einfach davon (.) dafür noch nicht das fundierte Wissen hab,=und weil ich auch denke dass es so halt <ea:> wie ge- (.) schon gesagt;=die Basics sind;=die sind halt (.) good to know;=und dann wenn man im fünften sechsten Semester (.) m-=mehr <ea> (.) äh Grundlage hat auf der man aufbauen kann;=kann man auch dann besser ä- diskutieren

Bm führt das Grundstudium in der Sequenz als ein latent fremdbestimmtes ein, wo man ‚Basics‘ vermittelt bekommt. Die Fremdbestimmung zeigt sich inhaltlich, sie zeigt sich aber auch an den passiven Formulierungen (,vermittelt bekommen muss‘) und dem generischen ‚man‘, auf das die Basics einwirken. Dass Bm ursprünglich in einem distanzierten Verhältnis zu den vermittelten Studieninhalten steht, wird an seiner Klarstellung deutlich, dass er ‚persönlich‘ während der Schulzeit kein entspre-

chendes Vorwissen ansammeln konnte, und schließlich auch an der Formulierung, dass er das neue Wissen ‚in [sich rein kriegen musste‘. Der auf die Basics bezogene Bildungsprozess wird somit als ein Inkorporierungsprozess umschrieben, in der eine passive und forcierte Übernahme („musste‘) vormals unbekannter Wissensbestände stattfindet. Und er unterstreicht, dass er diesen Prozess nicht so kritisch begleitet, wie das sein Kommilitone Am („Armin‘) tut, weil er sich das für ein solches Hinterfragen nötige Wissen selbst nicht beimisst. Das Erlernen der Basics wird als routinierte Normalität beschrieben, die ‚halt (.) good to know‘ sei. Sind diese Grundlagen erst einmal inkorporiert, so könne man in der späteren Studienphase des fünften und sechsten Semesters auch über sie diskutieren. Auffällig ist die Subjektfigur dieser zweiten Studienphase: Die Diskussionsfähigkeit wird einem anonymen ‚man‘ zugeschrieben, wodurch die Elaboration zur späteren Studienphase einen idealtypischen, prognostizierenden Charakter erhält, der (bislang) nicht erfahrungsgesättigt ist. Die Grundlagen eröffnen als ‚Denkweise‘ weiterhin das Potential einer mannigfachen Anwendbarkeit, wie Bm kurz darauf – ebenfalls im Passiv formuliert – unterstreicht (ebd., 48-49): „für mich auch mehr so ne Denkweise die einem vermittelt wird;=was einen immens großen (.) Anwendungsbereich hat“. Die Basics oder Grundlagen werden somit als umfassende Denkweise eingeführt, die es erst einmal zu erlernen gelte, um sie *später* anwenden, bzw. diskutieren zu können. Ein aktives Selbstverständnis fällt somit auf die zweite Studienphase, während für Bm in der Grundlagenphase ein passives Selbstverständnis vorherrscht, in der er als Rezipierender auftritt.

Bm elaboriert den Aspekt einer anwendungsorientierten VWL-Denkweise sodann mit Bezug auf Übungen, in denen er diese Denkweise auf Sachverhalte habe anwenden dürfen, die für ihn ursprünglich niemals in das Blickfeld ökonomischen Denkens geraten wären. Das ‚erstaunt‘ ihn regelmäßig (ebd., 60-82):

- Bm: **manchmal gibts (.) gibts Dinge, <ea> die wir dann °ä-°=v::olkswirtschaftlich betrachten;=auch in Übungen;=oder so;=und ich hatte vorher nie gedacht dass das quasi <ea> mit unseren Mitteln (.) zu erklären is;=oder dass man das von (.) von unserer Sicht soundso betrachten kann;=und da bin ich <ea:> immer wieder erstaunt von;=muss ich ehrlich sagen, (1) °bitte Armin°;**
- Am: I- ich frach mich dann immer ob der Zuch dann nich schon abgefahren is; (.) ja?=also du (bist-)
- Bm: nicht hinterfrage?
- Am: **Genau;=also du bist inge(no)-,=also m- m- m- du hast vier Semester jetzt °äh w-° (.) hingenomm,=und ä- klar;=(d- wi- m- auch) Wissen anzuhäufen,=das versteh ich,=<ea:> aber ob du dann °n::-° wenn du nich von Vornherein (.) das Hinterfragen lernst;=ne,=das kritische Umgehen;=mit Annahmen;=die irgendwie getroffen werden,=mal (.) offen;=und mal verdeckt; <ea> ich weiß nicht ob das **dann schon** (.) das dann nich weg is.**

|
|
| Wenn ichs

Die im Studium vermittelte Denkweise umschreibt Bm als ‚unsere Mittel‘ oder ‚unsere Sicht‘, mit der ‚wir dann °ä-°=v::olkswirtschaftlich betrachten‘. Darin dokumentieren sich ein identitätsstiftendes Moment und eine ausgeprägte Zugehörigkeit zur Gruppe der Ökonom:innen. Am opponiert dieser positiv gefassten Einschätzung zur Anwendbarkeit der ökonomischen Denkweise, indem er die Frage aufwirft, ob

der ‚Zug dann nicht schon abgefahren‘ sei. Die Inhalte ökonomischen Denkens und deren Anwendbarkeit schätzt er insofern kritisch ein, wobei sich seine Kritik vor allem darauf bezieht, dass dieses Denken fraglos und ohne Überprüfung seiner Grundlagen und Reichweite angewandt wird. In der Metapher des abfahrenden Zuges erscheint zudem ein gewissermaßen endgültiger Entwicklungsmoment, hinter den man nicht zurückkommt, sobald man einmal in den Zug eingestiegen ist. Für ihn sind somit auch größere Wahlfreiheiten in höheren Semestern sinnlos, wenn *davor* nicht bereits das Hinterfragen erlernt wurde. Dabei scheint erwähnenswert, dass Am seine Opposition zur Elaboration Bm's auch in der Form als offene Frage, bzw. als Zweifel formuliert („ich frach mich“, „ich weiß nicht“). Damit etabliert er eine performative Überlappung zu seiner inhaltlich, bzw. kommunikativ geforderten Fähigkeit des Hinterfragens. Er fordert Hinterfragen nicht nur als curriculares oder didaktisches Ideal, sondern er realisiert das Hinterfragen als (kommunikative) Praxis. Darin bricht er auch die von Bm aufgeworfene Zugehörigkeit zur Gruppe der Ökonom:innen auf.

Fm schließt an den zentralen Orientierungsgehalt einer unhinterfragten Weitergabe ‚der‘ ökonomischen Denkweise sodann an, indem er den permanenten und gleichförmigen Charakter der in Mannheim erfahrenen Didaktik betont, wo man ‚die ganze Zeit‘ ‚diese Modelle‘ höre. Inhaltlich identifiziert er Volkswirtschaftslehre somit mit mathematischen Modellen, formal schreibt er ihr deren permanente Wiederholung zu. Studierende erscheinen darin abermals als passive Rezipient:innen („hört“), die das Gehörte irgendwann als ‚gegeben‘ annehmen (ebd., 94-117):

Fm: Also ich hab da so=das Gefühl dass man irgendwann (.) vielleicht=das auch einfach annimmt:=oder?=wenn man das die ganze Zeit hört:=diese Modelle:=und dann irgendwann nimmt man das als gegeben an;=quasi;=und hinterfragt das nicht mehr.=<ea:> (.) also=das=is

|
└Mh;

Am: Fm: auch ne Erfahrung die ich (.) selber glaub ich auch (.) gemacht hab;=irgendwie;=dass <ea:> (.) quasi: (.) **am Anfang**; (.) ich mir das gedacht hab;=so;=hm; (.) irgendwi:e (.) macht das für mich jetzt so viel Sinn;=und so; (.) vielleicht (he-) hab ich auch (1) **und jetzt so** (.) **im vierten Semester is=es einfach so**:-

|
└Selbstverständlich;=so (())°;

Fm: Em: Fm: s:elbstverständlich,==und dann denk ich mir;=ja=gu:t;=Angebot und Nachfrage;=also=das hat (ein) Gleich(gewicht);=sozusagen;=das hinterfrag ich einfach gar nicht mehr.=<ea:> ne? und dann (.) ja;=**ich weiß nicht**;=ich glaub das is so=n Gewöhnungs-effekt.=quasi.=der (.) irgendwann eintritt;°

|
└S:o

Wieder sticht auch in Fm's Elaboration die leitende Subjektfigur des generischen ‚man‘ ins Auge, die nicht nur eine anonyme, sondern durch ihre singuläre Form auch eine latent vereinzelte Stellung anzeigt. Die Erfahrungen des ‚man‘ sind an dieser Stelle jedoch nicht, wie oben bei Bm, spekulativer Natur. Vielmehr spiegeln sie die regelhaften Erfahrungen Fm's wider, die als solche einen allgemeingültigen Charakter erhalten. Dass ‚man‘ in den ersten Semestern die Modelle nicht zu hinterfragen

lernt, erscheint so als typische Erfahrung, die Fm neben sich auch anderen Kommiliton:innen zuschreibt, was von Em und später auch Bm validiert wird. Der Orientierungsgehalt legt zudem nahe, dass es die Zeit der Eingewöhnung über zwei Jahre und nicht etwa die Einsicht in die Güte der Modelle ist, die deren Glaubwürdigkeit, bzw. Geltung unterlegen. Dass etwa Angebot und Nachfrage ein Gleichgewicht ‚haben‘, ‚das hinterfrag ich [Fm] einfach gar nicht mehr‘. Das ausbleibende Hinterfragen erscheint dabei nicht als Ergebnis einer rationalen Durchdringung des Postulats, sondern als Ergebnis seiner schleichenden und durch Wiederholung induzierten Normalisierung. So schließt er seine Ausführungen mit dem Fazit, dass es ein ‚Ge-wöhnungseffekt‘ sei, der im Verlauf des Studiums irgendwann eintrete.

An dieser Stelle validiert Bm den Orientierungsgehalt einer schleichenden Ge-wöhnung durch Repetition und der Abwesenheit einer Didaktik des Hinterfragens. Dabei kommt er unmittelbar auf die soziale Praxis der „Diskussion“ (ebd., 120) zu sprechen, an die man herangeführt werden *sollte*, bzw. auf die „Diskussionskultur“ (ebd., 123), die momentan eben gerade *nicht* gelebt würde. Im Gegenteil behauptet Bm an einer späteren Stelle gar, dass Diskussionen von den ‚Dozenten‘ proaktiv unterbunden würden (vgl. ebd., 199 ff.). Würde eine Diskussion hingegen erlaubt, böte das potentiell auch die Möglichkeit, das unhinterfragte Wiederholen immer gleicher Inhalte zu unterbinden. Im Topos der fehlenden ‚Diskussionskultur‘ klingt zudem an, dass es sich nicht um eine einzelne didaktische Facette oder Stellschraube dreht, die anzupassen wäre, sondern ein holistischeres Konzept einer kulturellen Anpassung des gesamten Studiensesttings. Damit beginnt für Bm an dieser Stelle ein schleichernder Prozess der Entfernung von seiner ursprünglich positiven Haltung zum VWL-Studium, die sich während des Gesprächs immer weiter vertiefen wird. Die Elaboration Fm’s führt er in eben diesem Sinne fort, indem er mehrere Empfehlungen für eine Verbesserung der Lehre der ersten Semester formuliert. Er rät zu „klei-neren Gruppen“ (ebd., 134) und zur Einrichtung von „Anreizsystemen“ (ebd., 138), die eine Auseinandersetzung mit Themen tatsächlich befördern sollen. Denn ein direkter Austausch über die Inhalte in kleinen Gruppen hilft für ein Verständnis der Inhalte mehr als das reine Durchrechnen. Darin dokumentiert sich eine Gegenüber-stellung zweier Didaktiken: Während eine dialogorientierte und auf geringen Studie-rendenzahlen aufbauende Didaktik eine tatsächliche Auseinandersetzung mit und ein Verständnis von Themen gewährleiste, schafft ein stumpfes und individuelles Durch-rechnen von Aufgaben dies gerade nicht. Letzteres trage nicht zum „allgemeinen Verständnis“ (ebd., 149) bei, sondern nur dazu, dass man „toll ableiten“ (ebd., 150-51), also mathematische Operationen durchführen könne. Mathematik wird somit auch als negativer Gegenhorizont zum Lernerfolg des thematischen Verständnisses angeführt, das er auch als „volkswirtschaftliche[s] Verständnis“ (ebd., 156) be-schreibt.

Eine ähnliche Gegenüberstellung von fragloser Repetition einerseits und kriti-schem Hinterfragen andererseits zieht sich auch weiter in die Passage ‚Annahmen hinterfragen‘, in der Am abermals betont, dass Studierende bereits in den Grundla-genveranstaltungen an einen kritischen Umgang mit hinter Modellen oder Theorien liegenden Annahmen herangeführt werden sollten (vgl. MO AH, 64 ff.). Er sieht somit eine Verantwortung auf Seiten der Lehrkräfte, bzw. dem Bildungskontext, dasjenige anzubieten, was die Gruppe einfordert. Bm verteidigt daraufhin abermals die gegenwärtige Ausgestaltung des Studiums gegenüber Am, stößt jedoch zuneh-

mend auf Widerspruch der anderen Gesprächsteilnehmer. Daraufhin wiederholt er erneut die bereits vormals aufgebrachte Orientierung, dass er darauf hoffe, dass das repetitiv erlernte Grundlagenwissen, sich *später* einmal auszahle (ebd., 247-56):

Bm: Hoffnung quasi (.) dass ähm (.) dass es (.) quasi dass es die Annahmen,=die Realitätsferne (.) w:ert is,==um die Grundzusammenhänge verstehen zu können,= =um dann damit (.) Sachen machen zu können,=oder

|
Em: Ja;;

Bm: sensibilisiert zu sein,=oder zumindest diese (.) diese Denkweise zu haben,=dass man das praxis(.)nah anwenden kann;

Auch hier erscheint Bm als passiver Rezipierender, bzw. Profitierender, der auf ein Verständnis ‚der Grundzusammenhänge‘ hofft, das sich ihm bei Entsprechung der Studienanforderungen irgendwann darbietet. So sind seine Formulierungen durchwegs im Passiv und in der Subjektfigur des ‚man‘ formuliert. Er selbst scheint als Subjekt seiner Studienerfahrung eine untergeordnete Rolle zu spielen. Und er pointiert abermals, dass das VWL-Studium sich im Kern um eine Denkweise dreht. Er reflektiert diese Denkweise als Differenzierungsmerkmal von VWL-Absolvent:innen gegenüber Absolvent:innen anderer Studienfächer (ebd., 279-83):

Bm: werden <ea::> irgendwo verstreut sein;=und id- ich denke dann is es die Denkweise die dir in dem Studium vermittelt wird;=di:e <ea:> (.) uns (.) von anderen (.) Studienfächern unterscheidet, (.) wird wird **da das** sein was hängen bleibt. (.) <ea:> und

Er identifiziert sich über das ‚uns‘ abermals explizit mit der Gruppe der VWL-Absolvent:innen. Das damit angesprochene ‚wir‘ wird dabei primär bestimmt durch eine spezifische Denkweise, die man im Studium erlernt. Die Befolgung der genannten Studienbedingungen in einem primär fremdbestimmten Modus stellt somit die Zugehörigkeit zu einer geistigen Gemeinschaft in Aussicht, die eine Differenzierung und Besonderheit gegenüber Absolvent:innen anderer Studienfächer eröffnet.

Eine schlechende ‚Gewöhnung‘ an die ökonomische ‚Denkweise‘ etabliert sich in dieser Passage und den darin erfolgenden Elaborationen durch Bm, Em und Fm durch eine Aura der Selbstverständlichkeit, die gerade nicht durch Hinterfragen oder Diskussion unterbrochen wird. Das Bildungssubjekt, welches an diesen Prozessen teilhat, erscheint als anonymes ‚man‘, das sich in Bm’s Fall zu dieser Teilhabe bis zu einem bestimmten Grad forciert (,muss‘) und in Fm’s Fall schlachtweg ausgesetzt sieht. In der Akzeptanz der vermittelten Denkweise liegt für Bm gleichsam ein Moment von positiv konnotierter Identitätsstiftung begründet, insofern als dass er sukzessive in die geistige Gemeinschaft der VWLer:innen hineinwächst. Der Kontext der dafür nötigen Gewöhnung hat einen holistischen Charakter (,Kultur‘), der sich nicht auf einzelne Veranstaltungen oder Dozent:innen bezieht, sondern vielmehr den studentischen Erfahrungsraum in seiner Gesamtheit durchzieht. In der Differenz dieses Charakters zu eigenen Idealen oder Vorstellungen von Studieren (,Diskussion‘, ‚Hinterfragen‘) eröffnet das Gespräch in zunehmendem Maße kritische Perspektiven, die sich sodann am sich etablierenden Leitthema einer Aushandlung von Fremd- und Selbstbestimmung im Studienalltag orientieren.

Fremdbestimmung als Leidenserfahrung

Nachdem Bm erneut dazu angesetzt hatte, die vom Rest der Gruppe kritisierten Unzulänglichkeiten des Studiums mit Verweis auf die eine Reform limitierenden Sachzwänge zu relativieren, formuliert er an einer Art Wendepunkt des Gesprächsverlaufes (ebd., 314-20): „ich seh das sehr pragmatisch dann in dem Moment;=und ich mein äh f- ich muss es ja auch mittlerweile so s- (.) so sehen,=weil für mich is es zu spät“. Implizit schließt er damit an die zuvor von Am aufgebrachte Metapher des abgefahrenen Zuges an, jedoch nunmehr als Selbsteingeständnis, dass ein Ändern des Studienmodus für ihn zu diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich ist. Damit validiert er implizit die zuvor von Am als Frage aufgeworfene Orientierung, ob bei ausgebliebener kritischer Reflexion der dargebotenen Studieninhalte in den ersten Semestern nicht eigentlich eine solche kritische Reflexion zu einem späteren Zeitpunkt verstellt ist. Bm jedenfalls sieht nunmehr in seinem vierten Studiensemester nur noch die Möglichkeit, ‚es‘ so sehen zu ‚müssen‘. Die Auslieferung an die normalisierte Denkweise und die damit einhergehende Identifizierung als VWLer reflektiert er als ‚pragmatische‘ Entscheidung in Anbetracht einer zu weit fortgeschrittenen Gewöhnung. Dabei formuliert er an dieser kritischen Stelle durchwegs in der ersten Person Singular und rückt damit seine Person als Akteur („ich seh das“), ebenso wie als Objekt der pragmatischen Entscheidung in den Vordergrund. Eine zu weit fortgeschrittene Fremdbestimmung verlangt ihm nunmehr die quasi-alternativlose Entscheidung zur pragmatischen Auslieferung an das Fremdbestimmende ab.

In unmittelbarer Reaktion auf diese Äußerung Bm's gehen seine Gesprächspartner dazu über, ihn zu ermutigen, indem sie ihm sagen, dass es „nie zu spät“ (ebd., 324) ist. Dm und Fm unterstreichen, dass immer die Möglichkeit gegeben sei, sich Ergänzungen zu den Vorlesungsinhalten einzuholen, auch wenn diese bereits absolviert wurde. In dieser Reaktion dokumentiert sich ein Moment, das auch in der Folgepassage wieder zum Tragen kommen wird: in inhaltlicher Hinsicht betonen insbesondere Am und Dm die prinzipielle Möglichkeit des kritischen Denkens und Hinterfragens, welche keinen zeitlichen oder räumlichen Beschränkungen unterliegt. Darin opponieren sie implizit auch dem zuvor im Bild des abgefahrenen Zuges angedeuteten, finalen Verständnis von Gewöhnungsprozessen. Eine Distanzierung von einer angewöhnnten Denkweise ist somit immer möglich und diese Überzeugung machen sie just in dem Moment stark, in dem ihr Freund und Kommilitone zu resignieren droht. Die Bekräftigung einer unverbrüchlichen Distanzierungsfähigkeit steht so in einem immanent empathischen Gesprächszusammenhang. Sie dient der seelischen Stärkung eines Freundes, der nicht mehr an seine eigene entsprechende Fähigkeit glaubt.

Dass der auf Bm wirkende Anpassungsdruck über die schleichende Gewöhnung einer Denkweise hinaus geht, von der er sich nicht mehr zu distanzieren vermeint, wird in der Folgepassage ‚Krank‘ in überaus heftiger Weise deutlich. Zu Beginn der Passage berichtet Bm davon, wie der Mannheimer Universitätsrektor ihm und den anderen Studienanfänger:innen vor zwei Jahren empfohlen hatte, die Regelstudienzeit nicht zu ernst zu nehmen. Diese Empfehlung zur Normverletzung hatte er damals sehr wohlwollend aufgenommen und ihre Bedeutung zunehmend erkannt, weil er insbesondere in der BWL beobachten musste, wie hart diese Norm wirken kann (MO K, 14-24):

Bm: du schon so diesen=diesen Zugzwang,=irgendwie (.) <ea::> (.) musst in sechs Semestern durch sein,=du musst jetzt richtig: hart (.) Vollgas geben,=sonst ä:h (.) bist du ne Niete,=also ich find das wird also auch dieser (.) <ea> **das hat alles auch** mit diesem (.) ä:h (.) <ea> unterschwelligen Leistungsdruck und und ä:h <ea> (.) Konkurrenzverhalten hat das alles zu tun;=was man bei uns auch hat; (.) und das find ich au- also (.) <ea:> ich find das krank. (.) ich find das einfach- (.) ich find das einfach krank;=und

Obwohl er den durch die Norm der Regelstudienzeit ausgeübten Leistungsdruck mit Bezug auf die Mannheimer *BWL* verdeutlichen möchte, wird in dieser Sequenz deutlich, dass die Anrufung zum Studieren in Regelstudienzeit auch ihn erreicht und betrifft. Das geht einerseits aus der Erzählform in der zweiten Person Singular hervor, in der eine permanente Anrufung zur Folgeleistung von Leistungsnormen an ihn zum Vorschein kommt – und die er mittlerweile an sich selbst zu adressieren gelernt hat. Die direkte Betroffenheit wird aber, andererseits, noch deutlicher an der drohenden Subjektfür der ‚Niete‘ und an der vehementen Äußerung, dass Bm den ‚unterschwelligen Leistungsdruck‘ und das ‚Konkurrenzverhalten‘ ‚krank‘ findet; eine Bewertung, die er direkt wiederholt. Explizit wird die Betroffenheit in der Formulierung, dass ‚man bei uns [das] auch hat‘. Obwohl selbst der Universitätsrektor zu mehr Gelassenheit rät, etabliert sich offenbar in der Studierendenschaft eine latente Anrufung ‚Vollgas [zu] geben‘, also in Regelstudienzeit fertig zu werden und insgesamt einem ‚unterschwelligen Leistungsdruck‘ nachzukommen. Als ‚unterschwellige‘ scheint die Anrufung dabei keinen expliziten Ausdruck zu erhalten, sondern impliziter Natur zu sein und sich primär in Praktiken („Konkurrenzverhalten“) zu äußern, und ihrerseits wieder Praktiken einfordern („Zugzwang“). Wenngleich in Praktiken äußernd und Praktiken einfordernd, bringt diese Gemengelage der Konkurrenz auch potentiell identitätsstiftende Momente mit sich, von denen Bm mit der Figur der Niete ausschließlich eine negative erwähnt. Die Figur der Niete bringt dabei eine Gefahr zum Ausdruck, dass ‚du‘ als Versager:in abgestempelt wirst, sobald ‚du‘ den Leistungsanforderungen nicht entsprichst. Auch in diesem ‚du‘ manifestiert sich dabei die dialogische Anrufung von Außen und also der soziale Charakter des Leistungsdrucks.

Entscheidend ist, dass diese potentielle Identifikation mit der Subjektfür der ‚Niete‘ zum Ausdruck bringt, dass bei einem Versagen nicht nur das Studium, sondern *man selbst* in Gefahr ist. Die Zuschreibung dieser Kategorie bei Nichterfüllen der Norm ruft an dieser Stelle noch eine distanzierende *Meinung* hervor („ich *find* das einfach krank“, Hervorhebung L.B.). Nachdem er neben der Regelstudienzeit weitere Momente einer umfassenden Kultur der Konkurrenz in der Mannheimer Studierendenschaft eingebracht hat, wird wenige Zeilen später deutlich, dass es sich bei dem Adjektiv ‚krank‘ nicht nur um eine Attribuierung des ihn umgebenden Studienkontextes, sondern eigentlich um eine Selbstbeschreibung Bm’s handelt (ebd., 86-93):

Bm: (.) ich bin das nich; und ich mach das nich; (.) <ea::>

|
└ Ja.

Am: Bm: und ich wei- (.) ich glaube (.) i=ich weiß nicht wies bei andern Unis is;=ich glaube nicht dass es bei andern Unis so is; (.) <ea::> m::ich persönlich macht das krank

Zunächst einmal distanziert er sich ausdrücklich von dem Konkurrenzverhalten anderer Studierender, wobei deutlich wird, dass die geforderten Praktiken („ich mach das nich“) an eine Identitätsstiftung gekoppelt sind („ich bin das nich“). Praktiken, wie auch Identitätsnormen der Konkurrenz lehnt er ab, worin er von Am bestärkt wird. Und er fügt nach einer kurzen Mutmaßung über die Situation an anderen Hochschulen schließlich hinzu, dass dieser Konkurrenzdruck ihn „persönlich“ krank „macht“. In der Gegenüberstellung dieser Äußerung zu der früheren Sequenz, in der er angibt, das Studienklima krank zu „finden“, dokumentiert sich nunmehr explizit, dass Bm nicht mehr in einer kritischen Distanz zum Studienkontext urteilt oder meint. Ein kranker Studienkontext macht ihn krank. Bm ist *persönlich* betroffen, ja er leidet unter dem von Studierenden gelebten Konkurrenzverhalten. Dies wird auch durch das stark und oft wiederholte „ich“ betont, das gleichsam gegen die Anforderungen, die auf das „Du“ einprasseln, rebelliert. In den gewählten Subjektfiguren enaktiert er gewissermaßen die inneren Konflikte, die er im Studienalltag auszuhandeln hat.

Auch Dm und Am geben daraufhin zu, dass das Klima auf sie sehr stark wirkt und merken an, dass sie das Studium nicht noch einmal wählen würden. Es herrscht eine „Feindbeobachtung“ (ebd., 212), der Studienkontext ist eine „Karrieremaschine“ (ebd., 183). Fm formuliert daraufhin dreimal hintereinander ganz deutlich „Ich habs abgelegt“ (ebd., 196), immer mit Bezug auf die Metapher der „Karrieremaschine“. Diese Maschine ist nicht nur etwas Externes, sondern eine interne Eigenschaft von Studierenden, die man potentiell auch „ablegen“ kann. Fm gibt somit an, sich von der Norm des Konkurrenzverhaltens zu distanzieren, und sich davon unabhängig stabilisieren zu können. Bm entgegnet dieser selbstbewussten Äußerung schließlich, dass bei ihm „halt der Point of no return auf jeden Fall erreicht“ sei (ebd., 218). Darin erneuert er den bereits oben eingeführten Orientierungsgehalt, dass es einen Moment der Gewöhnung gebe, der sodann eine Rückkehr zum Ursprungszustand oder aber eine, wie von Fm postulierte, Distanzierung vom Gewöhnnten verhindert. Diesen „Point of no return“ hat Bm in der Eigenwahrnehmung überschritten, weswegen ihm im Grunde nur noch der Weg nach vorne, also in die Zukunft bleibt. Dm setzt schließlich erneut ein und beschreibt das Konkurrenzverhalten als „ganze: (.) << Atmosphäre“ (ebd., 216).¹⁴¹ Damit erneuert er seinen bereits in der Maschinenmetapher und daneben aber auch in dem durch Bm diagnostizierten „unterschwelligen Leistungsdruck“ dokumentierten *holistischen* Charakter dieses Verhaltenstypus. Nicht ein einzelnes Modul oder ein bestimmter Lehrender oder Kommilitone seien das Problem, sondern vielmehr eine kollektiv praktizierte Verhaltensweise, die eine kontinuierliche wechselseitige Beobachtung und Beurteilung zum Gegenstand hat. Wer den impliziten Normen und Erfolgsmaßstäben dieser kollektiven Praxis nicht gerecht wird oder aber sich von diesen Normen und Erfolgsmaßstäben nicht selbstständig zu distanzieren in der Lage ist, droht eine negative Identitätsstiftung („Niete“, „Versager“).

Mit Bezug auf eine in Mannheim gelegentlich stattfindende Bootshausparty, auf die neben Studierenden auch potentielle Arbeitgeber der Mannheimer Absol-

141 Am Ende der Passage spricht Fm vom „Zeitgeist der Studenten“ (ebd., 728). Auch hier dokumentiert sich ein holistisches Konzept, das in dieser Formulierung gar über den Mannheimer Studienkontext hinaus Geltung beanspruchen könnte, was im Rahmen einer Mehrebenenanalyse untersucht werden könnte.

vent:innen eingeladen sind, erregt sich Bm abermals in aufgebrachtem, energischem Ton über Kommititon:innen, die auf solchen Veranstaltungen einen zweckrationalen Umgang mit anderen Menschen an den Tag legen (ebd., 290-294):

Bm: **Leute, (.) die wissen die sind- (.) mit der Einstellung sind die da (.) <ea> ich will in den und den Beruf;=und ich muss jetzt mit dem und dem mich gut stellen;=oder rumschleimen;=damit ich die Kontakte bekomme;=um da rein zu gehen;**

Zu kritisieren ist ein solches Verhalten für Bm primär dann, wenn man die Kontakt- aufnahme mit anderen Menschen vollkommen grundlos, oder aus der fraglosen Be- folgung einer vermeintlich gültigen Verhaltensregel heraus unternimmt. Er mahnt an (ebd., 305-306): „es sollte aus eigenem Interesse kommen“. Es ist somit einerseits das Kriterium der bewussten Selbstbestimmung aus einer eigenen Motivation heraus, das er verletzt sieht. Weiterhin stört er sich aber auch an dem rein instrumentellen Umgang mit anderen Menschen, den er seinen Kommititon:innen in einem rein karriere- und einkommensorientierten Gebaren unterstellt (ebd., 315-17): „ich muss mit der reden um die Kontakte zu bekomm;=um da reinzukommen;=und die Persönlichkeit is mir >> scheißegal“. Dass in der direkten Begegnung eine ‚Persönlichkeit‘ nicht ernst genommen, sondern andere Menschen nur in ihrer Funktion eines potenziellen Nutzens für den *eigenen* Karriereerfolg gesehen werden, ist für Bm *en nuce* Ausdruck eines unter Studierenden praktizierten Konkurrenzverhaltens.¹⁴² Hier ist sich jede:r selbst der:die nächste, das soziale (studentische) Umfeld ist ein wettbe- werbliches. Diesen anekdotischen Einblick in das alltäglich wahrgenommene Kon- kurrenzverhalten an der Universität Mannheim resümiert er abermals wie folgt (ebd., 338): „dieses Umfeld macht mich einfach krank“.

Leiden unter Fremdbestimmung ist Ausdruck eigenen Versagens

In einer wichtigen Wendung dieser mitunter harschen Kritik am Mannheimer Studienklima, relativiert Bm seine Kritik auf entscheidende Weise (ebd., 430-33):

Bm: ich will es den Leuten auch gar nicht vorschreiben;==wie sie sich zu benehmen haben; (.) <ea> (.) aber=ä:h (.) für mich persönlich is: (.) das Umfeld hier das falsche.

Und weiter (446-451):

Bm: **meiner Sicht nicht vere-(.)treten;=ich finde das <ea::> (.) aus meiner Sicht moralisch nicht gut, (.) aba::: (.) <ea> ä:h d- äh=d- des is halt (.) m- mein Problem dann was ich**

142 Eine mangelhafte oder allein instrumentelle Wahrnehmung der Person geht nicht von den Studierenden selbst, sondern auch von den institutionellen Rahmenbedingungen des Studienkontextes aus, wie sich im Verlauf der Passage bestätigt. So kritisiert Bm etwa mit Bezug auf die Vergabereichtlinien für Auslandsstudienplätze, dass es hier nicht auf persönliche oder kulturelle Interessenslagen, sondern alleine die Noten ankomme (ebd., 592): „(w)as zählt sind (**Leistungen**)“.

t- habe, (.) und das ä:h (.) merk ich halt, (.) und ich hätt das (.) vielleicht ä::h (.) ich hätt te mir das Umfeld anders wählen sollen;

In der starken Betonung und Wiederholung, dass es sich bei der Kritik um allein seine persönliche Sicht handelt, entzieht er ihr einen Anspruch der Allgemeingültigkeit und positioniert sich sogleich als ‚moralisches‘ Wesen. Er bildet sich ein eigenes Urteil über die Verhaltensweisen seiner Kommiliton:innen und lehnt sie aus moralischen Überlegungen heraus ab. Dieser Rückbezug der Kritik auf seine ‚persönlichen‘ moralischen Standards eröffnen gleichzeitig die Möglichkeit, dem Kritisierten gleichwohl eine Berechtigung einzuräumen. Schließlich könne der Fehler auch einfach bei ihm, bzw. seinen hohen Ansprüchen liegen. So erwägt er schließlich auch, dass es vielleicht das Beste gewesen wäre, wenn er sich ‚das Umfeld anders‘ gewählt hätte. Die Verantwortung für ein mangelndes Passungsverhältnis zwischen ihm und dem Mannheimer Studienfeld nimmt Bm somit zu sich selbst. Nicht der Kontext sei das Problem, sondern er selbst ist es.

Im Verlauf der Passage ‚Krank‘ nimmt Bm eine das Gespräch dominierende Rolle ein. Die Gruppe lässt ihm Raum, seine alltäglichen Leidenserfahrungen dazuzulegen und pflichtet ihm in univoker Diskursorganisation bei den Beschreibungen des Mannheimer Studienkontextes bei – wenngleich sie dessen massive Wirkungen auf Bm, bis auf Dm, durchgängig nicht validieren. Diese Differenz im *Umgang* mit den Bedingungen des Mannheimer VWL-Studiums wird in der Folge des Gespräches zunehmend thematisch und lässt auch die grundlegend unterschiedlichen Subjektivierungsprozesse deutlich zum Vorschein treten, die innerhalb der Freundesgruppe am Werk sind. Diese Differenzen werden die Darlegung des Falls Mannheim Orangen- saft nunmehr bestimmen, um die der Gruppe inhärenten Typen in der direkten Ge genüberstellung herauszuarbeiten. Dazu sei eine längere Sequenz vom Ende der Passage ‚Krank‘ angeführt (ebd., 690-713):

Bm: der Prüfungsphase macht mich das echt ferdig; (.) und ich bin da (.) <ea:> ä::h emotio-
nal auf jeden Fall ä::h je nachdem echt am Tiefpunkt; (.) ä:h

Am: drauf scheißen; (.) (sag) (());

Bm: Das- ja::=aber- aber das- das ist

Fm: Ja:::=schon;

Bm: **nicht meine Mentalität;**

Dm: (()),

Fm: Das is- nee es is- es is nich so einfach sich davon abzugrenzen;

Bm: ich mein ich versuch mich wirklich sehr gut davon zu lösen;=und ich sage auch ich will das alles nich,=<ea> (.) aber es macht mich trotzdem krank; (.) also: (.) ich will

jetzt auch gar nicht auf die auf die Mitleids- also äh wirklich;=ich (.) ich kann das händeln;=auf jeden Fall;

Auf das Bekenntnis Bm's hin, dass ihn eine von Konkurrenz geprägte Studienatmosphäre insbesondere während der Prüfungsphase ‚fertig macht‘ und ihn an einen emotionalen ‚Tiefpunkt‘ bringt, schreitet Am mit der saloppen Empfehlung ein, dass er da ‚mehr drauf scheißen‘ solle. Während Bm's Bekenntnis einer ausgeprägten emotionalen Instabilität sich nicht nur kommunikativ, sondern auch performativ in mehreren Pausen und ‚ä:h's niederschlägt, steht dem ein trockener, knapper und pragmatischer Vorschlag gegenüber, der selbstsicher und ruhig formuliert ist. Wo Bm's Bekenntnis von Resignation und Verzweiflung zeugt, da entsteht durch den Ratschlag seines Freundes nunmehr ein stärker emotionalisierter, aufgebrachter Tonfall. Auf kommunikativer Ebene stellt Bm klar, dass die proponierte Indifferenz gegenüber den Untiefen des Studienalltags nicht seine ‚Mentalität‘ sei. Erneut dokumentiert sich darin ein bewusstes Selbstbild, bzw. eine selbstbestimmte Haltung mit eigenen moralischen Normen, die Bm pflegt, die aber durch den Studienkontext in Bedrängnis geraten und nun auch durch Am's Ratschlag des Umgangs nicht abgeholt werden. Fm pflichtet ihm daraufhin bei, dass die vorgeschlagene Abgrenzung nicht so einfach umzusetzen sei. Auch er greift den helfenden Impuls von Am auf, seinem Freund in seiner Leidenssituation einen Beistand zu schaffen, der aber nochmal stärker in einem Verständnis um Bm's tägliche Herausforderungen heraus formuliert scheint. Daraufhin beschreibt Bm nun schließlich die inneren Prozesse, die sich bei ihm in seiner ‚kranken‘ Situation abspielen. Er elaboriert einen kontinuierlichen Versuch der inneren Distanzierung, bzw. Abgrenzung von den Anrufungen und Herausforderungen des Studienalltages. Selbstbewusst formuliert er, dass er ‚sagt‘, dass er ‚das alles nich‘ wolle – und letztlich ‚trotzdem‘ krank werde. Gleichzeitig versucht er die dargelegte Verzweiflung und Erkrankung direkt wieder zu relativieren, indem er deutlich macht, nicht um Mitleid buhlen zu wollen. Er versichert, dass er die Situation ‚auf jeden Fall‘ ‚händeln‘ kann. Darin erneuert er die Orientierung der Eigenverantwortung für seine Leidensprozesse und grenzt sich damit implizit auch von den solidarischen Hilfs- und Verständnisangeboten ab. Er selbst trägt die Verantwortung für seine Situation und er selbst muss auch eine Lösung für sie finden.

Widerstand I: Kreative Praktiken der Distanzierung

Nachdem Bm in der daran anschließenden Passage ‚Klausurenphase und Bibliothek‘ die Berichte seiner psychischen und emotionalen Niedergeschlagenheit erneuert, führt er mit seinem Ritual, essen zu gehen, selbst das Thema von positiven Strategien des Umgangs mit einem tendenziell belastenden Studienumfeld ein (vgl. MO KB, 136-50). Die sich darin dokumentierende Orientierung der Möglichkeit von helfenden Praktiken bleibt auch nach der anschließenden Themenverschiebung zu verschiedenen Kulturen verschiedener Teilbibliotheken erhalten. Bm differenziert zwischen unterschiedlichen Kleidungs-, Umgangs- und Lernkulturen in den Mannheimer Teilbibliotheken. Dabei weist er der Jura- und VWL-Teilbibliothek auch die Subjektfigur der ‚High Performer‘ (ebd., 225) zu, die er den ‚Sprachwissenschaftlern‘ (ebd., 252) aus der A3-Bibliothek gegenüberstellt. Am merkt seinerseits ironisch an, dass

diese dann wohl die „Low Performer?“ (ebd., 250) seien. In die A3-Teilbibliothek könne man sich jedenfalls problemlos mit Jogginghose begeben. Wie aus dieser Äußerung und der sich daran anschließenden Elaboration hervor geht, handelt es sich bei Figuren wie den ‚High Performern‘ nicht nur um einen deskriptiven Typus, sondern auch um eine Identitätsnorm, die jedem:jeder Besucher:in der Bibliothek abverlangt wird. Und sie beziehen sich neben der Lern-Performance mindestens auch auf die Kleidungsnorm der Studierenden. Während man bei den Juristen „Kombinationshose,=Hemd, =und äh Pollunder“ (ebd., 276) tragen müsse, wäre das in anderen Bibliotheken anders (ebd., 302-309):

- Bm: **aus meiner Sicht;**=<ea> wenn- wenn ich schon was ung-=angenehmes mache;=dann
würd ich am liebsten mit Jogginghose und Sweater kommen;=manchmal mach ich
Fm: |
L°(())°;
Bm: das auch, (.) aber dann wirste echt komisch angeschaut;=und in der Aa Drei Bib is
das alles

Aus der selbstbewussten Darlegung seiner Kleiderpräferenz („meiner Sicht“) geht abermals hervor, dass Bm eine eigene Vorstellung davon hat, wie er gerne studieren würde. Der Kontext erlaubt ihm das jedoch nicht. In dem Moment, in dem er tatsächlich nach seinen Normen zu leben versucht und sich entsprechend kleidet, wird dies mit strafenden Blicken sanktioniert. Bemerkenswert scheint an dieser Sequenz insbesondere, dass Bm sich trotz der wiederholten Erfahrung der Ablehnung bzw. Bestrafung immer wieder in den ihn krank machenden Kontext begibt (ebd., 318-22):

- Bm: ich schaff das irgendwie ne Woche,=und dann muss ich irgendwo anders hin,=**weil**
@ich@ (.) mich sonst die @Umfeld wieder@ zu s- ich bin auch sehr sensibel; (.)
<ea> (.) das nimmt mich sonst zu **sehr mit**;=

Nach circa einer Woche muss Bm die Jura- und VWL-Teilbibliothek wieder verlassen, weil er von dem Umfeld sonst zu sehr ‚mitgenommen‘ wird. Dabei gibt er an, ‚sehr sensibel‘ zu sein, eine Eigenschaft, die ihn für die potenziell feindseligen Routinen in der Teilbibliothek besonders anfällig zu machen scheinen. Erneut nimmt er in der Äußerung zumindest einen Teil der Verantwortung für sein Leiden zu sich selbst, bzw. zu seinem sensiblen Wesen. Dann werden von Em abermals andere Bibliothekskulturen beschrieben. Wo die Mathematiker:innen und Informatiker:innen sitzen, geht es bedeutend entspannter zu. Man kann hingehen, wie man will, und auch kommen, wann man will. Und man kann dort gemeinsam in Gruppen lernen, hat also einen sozialen Resonanzraum, der unterstützend wirkt (ebd., 466-73):

- Em: ich mit meinem (.) Krei- (.) Freundeskreis immer in Gruppen lernen, (.) und (.) nie
alleine, (.) <ea> geht halt einer immer früh hin,=und (.) die anderen kommen dann so
nach und nach;
Am: Ja;
Em: Dann hast du schon mal n Platz sicher;

Neben der hier erwähnten Freiheit in der zeitlichen Gestaltung eines Aufenthaltes, spielt in der Folge abermals der Dresscode eine wichtige Rolle. Die Gestaltung des Lernens geht insofern von Em und seinen Freunden selbst aus. Sie gestalten die Rahmenbedingungen ihrer Prüfungsvorbereitung in Eigenregie. Schließlich ist das Lernen auch eine soziale Praxis, die man gemeinsam mit Freunden realisiert, die sich gegenseitig helfen, etwa durch wechselseitige Reservierung von Sitzplätzen. Am setzt diese Orientierung einer gemeinsamen Lernpraxis in Selbstbestimmung fort, indem er von seiner eigenen Lerngruppe berichtet. Zu dritt besuchten sie immer die A3-Teilbibliothek und bildeten damit die Gemeinschaft der „drei von A3“ (ebd., 556). Während das kollegiale Lernen von Em primär durch die Beschreibung gemeinsamer Praktiken beschrieben wird, kommt hier gar eine soziale Identitätsstiftung ins Spiel. Am lernt nicht nur gemeinsam, sondern schöpft aus dieser Lernpraxis heraus auch eine explizit benannte Gruppenzugehörigkeit. Dabei beschreibt auch er einige gemeinsame Praktiken des Lernalltages; darunter auch ein Spiel, das sie in der A3-Bibliothek spielen und das darin besteht, sich über die routinehaften Handlungen in der Bibliothek entweder lustig zu machen, oder aber sie in übertriebener Form mitzuspielen (ebd., 511 ff.). In der Elaboration zeigt sich nicht nur ein selbstbestimmter Umgang mit den Fragwürdigkeiten des Studienkontextes, sondern auch ein kreatives Moment. Gemeinsam mit seinen Freunden geht er nicht in eine offene Opposition zu denjenigen Facetten des Lernumfeldes, die sie „affig“ (ebd., 517) finden, sondern entwickeln um sie herum einen geteilten Spaß und gehen im Falle des übertriebenen Mitspielens gar in die kritikwürdigen Praktiken hinein, um sie jedoch gerade dadurch zu brechen. In der Annäherung liegt somit auch ein Moment von Distanzierung, bzw. von Veränderung begründet. So geht aus Am's gesamter Elaboration seines Lernalltages mit den ‚drei von der A3‘ hervor, dass sie ihn so gestalten, wie sie ihn für ihre Zwecke brauchen. Und er resümiert (ebd., 570-584):

- Am: <ea> das war schon schön:=man hat immer schön gelernt,=aber (dann) hat man auch
n=schönen
Fm: |
Am: | Mhm,
Fm: |
Am: Austausch in der Pause gehabt;=<ea> **ich fand immer diese Phase** in- (den)- in de-
die Lernphase in der Bib,=<ea> auch immer nich so: schlimm;=das war auch irgend-
wie was Schönes;=man hat (()) ein
Bm: |
Am: | Also für mich is
Am: bisschen sicher mit=<ea::::::::::>
Bm: |
Bm: | es jedes Mal traumatisch;

Ein- und dieselbe Lernphase verläuft für Am (und Em) einerseits und Bm andererseits somit vollkommen unterschiedlich. Während sie Am als ‚was Schönes‘ erfährt, wirkt sie für Bm ‚jedes Mal traumatisch‘. Diese Differenz liegt primär in den Umgängen begründet, die die beiden mit dem Studium und insbesondere der Klausurenphase suchen. Während Am und Em in Kleingruppen lernen und sie aus den Untiefen der Lernumgebung einen Spaß machen, kann Bm keine Praxis des Selbstschutzes etablieren, möglicherweise auch weil er keine solche soziale Einbettung forciert. Er begibt sich immer wieder in ein ihn belastendes Umfeld, ohne dass er – bis auf das

Ritual des Essens – wirksame Strategien der Abgrenzung schaffen kann. Seine insbesondere im Verlauf der Passage ‚Krank‘ hervorgebrachte Kritik am Studium verbleibt somit bei ihm auf diskursiver Ebene und sie verbleibt offenbar bei ihm alleine, was ihn aber existenziell nicht schützt. Bei Am und Em hingegen geht die diskursive Kritik mit einer performativen Kritik, bzw. Distanzierung einher, die zudem in sozialer Resonanz geschieht.

Diese Differenz tritt auch in der anschließenden Passage ‚Vorlesungen‘ deutlich zum Vorschein, in der zu Beginn das Thema langweiliger Lehrveranstaltungen im Mittelpunkt steht (MO V, 17-36):

- Bm: ich schreib auch je nachdem fleißig mit:=aber es is schon so (.) <ea> **dass ich**
cher einer der Leute bin die sich sowieso leicht ablenken lassen,=(und=)dann je nachdem auch leicht abgelenkt bin, (.) <ea> und das mich- mir manchmal schwer fällt mich dann auch zu konzentriern:=und ich auch nicht so **viel da mitnehme wie** (.) **zum Beispiel** aus den Übungen;
- Dm: Nja;=ich finde halt wenn man viel sonst so um die Ohren hat, (.) dann (.) is man irgendwie in der
 Bm: Ja.
- (Bist=du) auch
 mit=m Kopf nich so;
- Dm: Vorlesung,=und es is schwierig sich zu konzentriern; (.) ich hab ganz- also (wenn ich) echt (.) wenn ich viel zu tun hab grade, (.) dann is es bei mir so dass ich oft f:ast einschlafe;=weil (.) dafür is es einmal

Obwohl Bm angibt, ‚fleißig‘ mitzuschreiben, räumt er ein, dass er ‚einer der Leute‘ sei, ‚die sich sowieso ablenken lassen‘. Er sieht sich somit vom Außen gelenkt, kann sich nicht auf die Lehrveranstaltung konzentrieren und nimmt letztlich mit Fleiß teil, ohne daraus jedoch eine Lernerfahrung mitzunehmen. In der Formulierung der Zugehörigkeit zu einem Typus von ‚Leuten‘, die sich leicht ablenken lassen, dokumentiert sich zudem eine starre Subjektfigur, die die mangelnde Distanzierungsfähigkeit von äußeren Einflüssen gewissermaßen anthropologisch setzt (siehe dazu auch die Selbstbeschreibung als ‚sensible‘ Person). Durch diese seine unveränderliche Eigenschaft ist Bm den äußeren Ablenkungen gewissermaßen schutzlos ausgeliefert. Als positiven Gegenhorizont führt er die Übungen an, aus denen er, verglichen mit den Vorlesungen, mehr mitnehme. Dm erwähnt neben den subjektiven Eigenschaften ein weiteres Kriterium für die mangelnde Aufnahmefähigkeit, namentlich das allgemeine Stresslevel, das man als Studierender auszuhalten habe. Damit stärkt er gleichsam die objektive Seite der Erfahrung von Langeweile/Ablenkung, welche wiederum nicht nur auf einen anthropologischen Kern, sondern auf den sozialen und institutionellen Kontext (Stress durch Studium) verweist.

Während sich Bm und Dm beide einer Fremdbestimmung ausgesetzt sehen, formuliert Am mit Bezug auf langweilige Lehrveranstaltungen seinerseits, dass er sich jetzt „im vierten Semester“ nicht mehr „alles gefallen“ lässt (ebd., 52-62):

- Am: Mhm; (.) mhm, <ea>=ja. (.) bei mir is=(es=jetz) so im vierten Semester bin ich jetzt an den Punkt gekommen wo ich mi-m:=-nicht i(rgn)::-) alles gefallen lasse,=irgendwie,=

=und Gabelsee; das hat mich immer (.) provoziert in Astrophysik¹⁴³, (.) und ich hab dann für mich entschieden ich geh da einfach nicht mehr hin. (.) >> und ich glaube das hätt ich >> äh- im- im: im zweiten Semester hätt ichs mir nicht ä:h getraut dass dann so zu machen,==aber jetzt sag ich <ea:> (.) scheiß drauf. (.) also das:=-s:- das kann hier irgendwie nicht sein,=das

Darin dokumentiert sich ein widerständiger Umgang mit langweiligen oder schlecht gehaltenen Veranstaltungen. Am ist der Veranstaltung nicht einfach nur ausgeliefert, sondern er boykottiert (mittlerweile) schlechte Veranstaltungen von vorneherein. Er unterstreicht, dass es eine aktive Entscheidung gewesen sei, die ihn dazu veranlasst hätte. Und er macht deutlich, dass er für diese Entscheidung im zweiten Semester noch nicht hinreichend Mut hätte aufbringen können. Darin zeigt sich erstens ein Entwicklungsmoment, das bei fortschreitendem Studium ein stärkeres Selbstbewusstsein und eine Entscheidungsfreudigkeit im Sinne eines kreativen und selbstbestimmten Umgangs mit Mängeln des Studiums beinhaltet. Zweitens scheint der Kontext einen impliziten Maßstab an die Studierenden zu richten, dessen Überwindung zur Hürde für ein besseres, bzw. einfacheres Studium wird. Die Sprachlichkeit („scheiß drauf“, „das kann hier irgendwie nicht sein“) verweist auf die Empörung, die die Qualität der Veranstaltungen bei Am auslöst. Diese mangelnde Qualität ist für ihn nicht nur evident, sondern zugleich ein Moment des Anstoßes zum aktiven Umgang. So sieht er etwa Freiheitsgrade mit Bezug auf die Art und Weise zu lernen. Statt eine schlecht gehaltene Lehrveranstaltung zu besuchen, lernt er „halt mit dem Buch“ (ebd., 77), auch wenn das „wahrscheinlich der schw(i)erige Weg“ (ebd., 81-82) ist. Wenngleich er durchgehend in der ersten Person Singular formuliert und darin seine selbstbestimmte, souveräne Haltung zum Ausdruck bringt, schließt er die Sequenz dann mit einer interessanten man-Formulierung: „man kann sich das auch irgendwie nich bieten lassen“ (ebd., 82-83). Damit hebt er seinen Umgang mit langweiligen Lehrveranstaltungen auf eine generelle Ebene, die zugleich einen appellativen Charakter erhält. Aus einer Überzeugung heraus formuliert er den empörten Aufruf, dass nicht nur er, sondern ‚man‘ sich solcherlei Lehrveranstaltungen nicht gefallen lassen könne. Am besitzt somit nicht nur Vorstellungen für sein persönliches Studium, sondern für das Studium im Allgemeinen. Wo diese Vorstellungen verletzt werden, ist er in der Lage, praktische Wege des Umgangs abzuwägen und einzuleiten. Seine Kritik verbleibt nicht auf diskursiver Ebene, sondern setzt sich in kreative Praktiken um; selbst dann, wenn ihn diese de facto benachteiligen, wie etwas das aufwendigere Lernen aus dem Buch.

Selbst- und Fremdverantwortung für Verbesserungen

Nachdem das Thema des Umgangs mit langweiligen Lehrveranstaltungen abgeschlossen ist, bringen einzelne Gesprächsteilnehmer Aspekte ihrer Idealvorstellung eines VWL-Studiums ein. Am betont seinerseits eine Fokussierung auf erkenntnisfördernde, inhaltliche Aspekte des Studiums, während insbesondere Fm und Cm mehr auf die Semestertaktung abstehen. Bm versucht eine Synthese zwischen beiden

143 Um keinen Rückschluss auf die Dozierenden zuzulassen, wurden die Fächerbezeichnungen abgeändert.

Lagern herzustellen, indem er deutlich macht, dass das von Am geforderte ‚richtige Studium‘ ja schon heute realisierbar sei. So würde heute schon jeder Veranstaltung ein Lehrbuch zugeordnet, mit dem man sich kontinuierlich und inhaltlich vertiefend auseinandersetzen könne. Damit würde Am’s Wunsch genüge getan und gleichzeitig könnten Cm und Fm einen angestrebten, unregelmäßigen Lernrhythmus realisieren. Und das alles in der gleichen Veranstaltung. Dabei merkt er an, dass er selbst es sich „auch wieder vorgenommen“ (ebd., 261-62) habe, ein Lektüre-Studium aufzunehmen. Dabei räumt er ein, dass dieses zusätzliche Selbststudium am Ende des Semesters „nich abgefragt“ (ebd., 274) würde. Es verbleibt damit im Rahmen einer freiwilligen Selbstverpflichtung und nicht, wie man ebenfalls fordern könnte, im Rang einer verpflichtenden kontinuierlichen Lernpraxis. Dieser fakultative Charakter eines intensiven Lektüre-Studiums bleibt auch darüber hinaus thematisch (ebd., 246-57):

- Bm: **Aber Armin;=das-=das-=das** kannst du ja trotzdem machen; (.) ä:h (.) ich hatte
 |
 Am: Könnte man;=ja;;
- Bm: mir das auch wieder vorg-;
 |
 Cm: ↳Du könntest ja mal n=Seminar belegen;
- ?m: Jo;
 |
 Am: ↳Ja;=ich könnt (())-

Bm setzt seine Synthese fort, indem er die theoretische Möglichkeit des Selbststudiums nunmehr als Beispiel einer neuen Orientierung einbringt, nämlich dass es „seine[r] Sicht aufs Studium“ entspräche, wenn man das ‚selbst managt‘, dass man sich ‚selbst dafür entscheidet‘ (s.u.). Damit teilt er Am’s Vorstellung von einem ‚richtigen Studium‘, sieht allerdings die Verpflichtung für dessen Realisierung beim Individuum. Nur wenn dieses aus seiner intrinsischen Motivation heraus und in Selbstverantwortung ein ambitioniertes Lektüre-Studium verwirklicht, wird es auch tatsächlich stattfinden. Gleichwohl räumt er unmittelbar ein, dass er es selbst ‚ja auch nicht‘ schaffe. Insofern fällt er abermals praktisch hinter sein eigenes Ideal zurück, obwohl ‚theoretisch‘ die Möglichkeit da wäre, es zu realisieren. Darin spiegelt sich hier im positiven Horizont des Studiums das gleiche Bild, das Bm schon im Hinblick auf seinen Umgang mit den leidvollen Studienaspekten offenbart hat: seine konstruktiven Vorschläge, ebenso wie seine Kritik verbleiben auf kommunikativer Ebene, ihm ist es nicht möglich, Vorschläge und Kritik auch tatsächlich in neue Praktiken zu übersetzen (ebd., 280-88):

- Bm: =aber theoretisch (.) könnten wir trotzdem-=und das is auch meine Sicht aufs Studium,=dass du dich selbst <ea> ä:h dass du das selbst ma(n)agst,=dass du dich selbst dafür >>entscheidest,>>=ich mein ich machs ja auch nicht; (.) aber (.) aber man-=man=
 |
 Am: ↳Oder man hat verschiedene
 Bm: =man-=man-=man=man könnte es,=und man könnte wirklich

In der sehr aufgebrachten und sechsfachen Wiederholung der generischen Subjektfi-
gur des ‚man‘, kommt daraufhin nicht nur diejenige Figur zum Ausdruck, die das
Idealstudium umzusetzen in der Lage ist – sondern vielleicht auch diejenige, die es
gerade *nicht* vermag, die hoch gesteckten Ziele eines Selbststudiums zu erreichen.
Das ‚man‘ bleibt eine Figur des Konjunktivs, zumindest so lange, bis eine konkrete
empirische Person das angestrebte Studium zu praktizieren in der Lage ist. Diese
Person wird von Bm aber nicht thematisiert und offenbar auch nicht verkörpert. Im
Gegenteil elaboriert Bm weiter die konkreten Praktiken, die vonnöten *wären*, um
dem Ideal Genüge zu tun (ebd., 288-314):

Bm: und man könnte wirklich sagen so;=jo- (.) jetz hab ich hier die Woche hab ich die
ganze Vorlesung und (Übung) gemacht;=<ea> ich setz mich jetz mit dem hin was ich
da gemacht hab;==ich schau mir das im Buch an;=und ich geb meine <ea> meine **Auf-
schriebe** durch;=ich schreib mir vielleicht ne Zusammenfassung;=oder so;=und ich
mach das kontinuierlich;=und dann hast du den Workload am Ende nich,=<ea> des
ähn (.) das erfordert aber sehr viel D=Selbstdisziplin, die ich nich habe, (.) <ea>=das
erfordert je nach dem sehr viel Zeit, (.) die ich auch nich habe, (.) wei:l (.) weil ich ein-
fach Fachschaft habe;=weil ich (Feten) haben;=weil ich t=ä:::h Ge-° **Gesang ha-
be**;=weil ich sonstigen Scheiß habe,=<ea> und ä:::h ic will auch mal chilln;=°nja?° (.)
und ich

|
LJa;

Cm:

Bm: brauche mal Zeit für mich;=aber man k(.)jönnte es theoretisch (.) natürlich auch (.)
selbst sich entlas(t)en;

Nach dem Besuch der Veranstaltungen müsse er dieselbe mit dem Buch nachberei-
ten, seine Aufschriebe durchgehen, eine Zusammenfassung schreiben und das ‚konti-
nuierlich‘ weiter praktizieren, damit er ‚den Workload am Ende nich‘ hat. Die auf-
zählende Sequenz wird dabei eingeleitet von der hypothetischen Formel, dass ‚man
[...] [das] wirklich sagen‘ könnte. Bm beschreibt somit keine realisierte, sondern eine
hypothetische Praxis für ein ebenso hypothetisches ‚man‘. Schließlich kommt er auf
die notwendige Bedingung der Realisierung dieses Programms zu sprechen: ‚das
erfordert aber sehr viel D=Selbstdisziplin, die ich nich habe‘. Und neben der Selbstdisziplin
ist es auch die mangelnde Zeit, die ein solch diszipliniertes Studium verun-
möglich. So ist Bm aufgrund mannigfacher Verpflichtungen im freiwilligen Enga-
gement und dem Bedürfnis ‚auch mal [zu] chilln‘ nicht dazu in der Lage, sich dahin-
gehend zu engagieren. Der Synthese-Versuch zwischen den Idealvorstellungen von
Am einerseits und Cm/Fm andererseits beleuchtet somit die für ein kontinuierliches
Studium nötige Herausforderung, bzw. Eigenschaft, nämlich jene der Selbstdisziplin.
Wer eine solche Selbstdisziplin *nicht* aufbringen kann, wozu auch Bm sich rechnet,
dem ist sodann ein unregelmäßiges Studium, wie von Cm und Fm positiv gerahmt,
beschieden. Bm scheint jedoch unter diesem unregelmäßigen Lernrhythmus mehr zu
leiden, denn zu profitieren, kann sich aber aufgrund mangelnder Selbstdisziplin und
anderen Verpflichtungen nicht dazu aufraffen, diese Leidenssituation aufzulösen. Die
Betonung des ‚theoretischen‘ macht deutlich, dass bei ihm das Problem in der Praxis
liegt.

Insgesamt konzeptioniert Bm beide Formen des Studiums, bzw. Lernens als sol-
che der Selbstverantwortung. Er denkt nicht von objektiv, bzw. kollektiv wün-
schen.

schenwerten Bildungszielen oder -idealen her, sondern sieht vielmehr das Bildungs-subjekt in der Selbstverpflichtung, dasjenige Studium zu realisieren, was ihm:ihr am nächsten kommt. Dm entwickelt sodann eine Antithese, indem er die Verantwortung für die Auseinandersetzung mit Lektüre nicht alleine beim Individuum abgeladen wissen will. Er proponiert, dass der Studienkontext insgesamt so gestaltet sein müsste, dass man ‚dazu gezwungen wird‘ regelmäßig Texte zu lesen. Damit greift Dm den vormals von Am formulierten Orientierungsgehalt auf, dass es wie in anderen Fächern die (prüfungsrelevante) Normalität darstellen sollte, dass man sich mit Texten auseinandersetzen darf. Und dies geht eben nicht alleine durch intrinsische Motivation und entsprechende Handlungsmuster (wie bei Bm), sondern letztlich nur durch externe Anreize und Strukturen (ebd., 361-83):

- Dm: ich finds immer schwierig zu sagen <ea> ja;=die Leute ham ja alle Zeit;=und die können das ja alle se- ja von selber machen;=<ea> **wenn man nich <<ein Mal << in seinem Studium vielleicht** dazu gezwungen wird;==wie in Ideengeschichte regel- mäßig Texte zu lesen,=<ea>:
?m: |
| Ja;=okay,

Dm: (.) is es auch schwierig;=find ich (.) also d- (.)
?m: |
| Ja;;

Dm: ich mein (.) da wo=s halt einfach realistisch sein,==wer hat denn die Selbstdisziplin, die sich selber
Bm: |
| Das
Bm: fordert sehr viel;=ja,
Fm: |
| (()),
Dm: irgendwie jede Woche n=Text zu nehmen und zu lesen;=aber wenn man das einmal vielleicht verpflichtend gemacht hat

Das Gespräch dreht sich nunmehr um die Pole der Selbst- und Fremdbestimmung, bzw. der Selbst- und Fremdverantwortung bei der Realisierung eines gewünschten Studiums. Während sich das Gespräch zu Beginn um konkrete Momente der Fremd- und Selbstbestimmung im Studienalltag drehte, geht die Gruppe in der Passage ‚Vorlesungen‘ dazu über, Fremd- und Selbstbestimmung als mögliche Verfahrensweisen einer Veränderung des Studiums zu thematisieren. Auch in dieser Wendung wiederholen sich die bereits zu Beginn etablierten Orientierungen. Während Bm kommunikativ die hypothetische Möglichkeit einer Veränderung in studentischer Eigenverantwortung unterstreicht und sie an die Fähigkeit zur (performativen) Selbstdisziplin knüpft, sprechen sich Am und Dm für strukturelle Lösungen aus. Fremdbestimmung wird hier insofern nochmal um eine Ebene der moralischen, bzw. politischen Überzeugungen gerahmt, die eine so oder so geartete Fremdbestimmung legitimieren (oder auch nicht). Beide begrüßen eine Fremdbestimmung unter *anderen* Vorzeichen.

Widerstand II: Politischer Dialog und politische Praxis für neue ökonomische Bildung

Damit taucht auch die Frage nach der Ermittlung bzw. Setzung der ‚richtigen‘ oder wünschenswerten Vorzeichen einer Veränderung des Studiums auf, die in der übernächsten Passage ‚Widerstand und Ausgleich‘ thematisch wird. Am wirft zunächst einmal ein, dass er den Austausch über diejenigen Aspekte, die bislang nicht zufriedenstellend sind, für zielführend hält (MO WA, 36-77):

Am: Also ich mag das ja grade;=den Austausch über Sachen die nicht gut sind,=und dann irgendwie die=-n konstruktiven Austausch darüber wie sollte es sein;=deswegen find ich dass- (.) dass wir das in den (.) Fachst=-in der Fachschaft imme:r (.) relativ offen (.) thematisieren;=(gut); (.) und ich find auch °b:°eim (Puralos) machen wir das auch,=und dass wir irgendwie versuchen auch (.) <ea> dann

?m: └^o @(- - - - -)

Am: (.) da (.) ä:h (.) @ran zu komm@;=und irgendwie was

?m: - - - 3 - - - - -@)

Am: dann zu machen;=das fand ich (irgendwie top);

Bm: └<<amüsiert><< Armin röhrt die Werbetrommel, << >

Am: └^o **J:a:**;=ich röhrt die Wer- (.)
(jaja);=das is °ä:h° is ja genau das;=eigentlich;=dass wir

Cm: └(())

Am: das (.) ummünzen nicht nur in reines naja;=

?m: └^o (@. @)°

Am: =(()) (wir) (1) rechnen jetzt ab;=oder so:;=oder

?m: └(()),

Am: wi:r wir sagen das is=n scheiß Studium;=ich hätt was anderen machen sollen;=sondern dass man dann (sach hey);=wir müssen irgendwie an bestimmte Punkte

Bm: └<<Räuspern>>

Am: ran. (.) und wir müssen was tun.=und dann ham wir ja auch Gespräche geführt und (.) die Profs,=zum Teil sehen das ja auch so.

Am belässt die Kritik nicht bei sich, sondern artikuliert die Missstände und sucht das politische Gespräch darüber. Dabei unterstreicht er, dass es nicht genüge, nur über die Missstände zu sprechen. Er möchte sie auch tatsächlich verändern oder beheben. Und er will einen Dialog darüber führen, „wie es sein sollte“, also ein visionärer Dialog über ein Zielbild von guter ökonomischer Bildung. Damit expliziert er hier das, was er über das gesamte Gespräch bereits praktiziert hatte. In der ruhigen, poin-tierten Sprechweise dokumentiert sich, dass er das, was er macht, bewusst tut. Die Proposition eines dialogbasierten Umgangs mit Frustrationspotential unter Entwicklung von positiven Zielbildern und einer Veränderung des Frustration Verursachenden elaboriert Am sodann weiter aus, indem er seine Beteiligung in den Gruppen der Fachschaft und der Pluralen Ökonomik als konkrete Beispiele dieser Form von (bildungs-)politischem Engagement ins Feld führt. Somit bleibt sein Umgang weder rein konzeptioneller oder idealer, noch rein individueller Natur. Seine Art des Umgangs will er als eine konkrete Form der kollektiven Praxis in Gruppierungen verstanden wissen, die auf eine Gestaltung des problematischen Kontextes aus ist. Dies dokumentiert sich auch in der Formulierung, dass er es an den beiden Gruppen schätzt, was „zu machen“, also tätig für eine Veränderung einzutreten. Auf die Provokation von Bm hin geht Am in die Offensive und nutzt die Bemerkung der „Werbetrommel“, um das zu bejahen („J:a:;=ich rühr die Wer-“). Denn für ihn ist „genau das“, also ein Engagement für „die Gr:;uppe;:=die Fachscha:ft;=die Pluralos“ (ebd., 101-2) dasjenige, was weder bei einem „reinen rechnen“, noch einer bloß passiven Kritik („wir sagen das is=n scheiß Studium“) stehenbleibt, sondern tätig auf eine Veränderung hinarbeitet. Er spricht sich nicht nur gegen eine passive Haltung aus, sondern auch dagegen, das Studium einfach nur zu kritisieren oder individuell zu verlassen.

Während Am einen Umgang der Kommunikation und des Zusammenschlusses mit anderen sucht, ist es bei Bm eine individuelle Strategie, in dem er für sich „persönlich[e]“ Wege des Umgangs aufschließt. Diese Strategien sind sowohl in der kurzen, wie auch in der langen Frist auf ein Moment der Hoffnung angelegt, dass das Studium besser wird, bzw. dass sich ein „**„sehr (.) großer (.) Arbeitsmarkt“**“ (ebd., 133-34) auftut. Diese Hoffnung wird flankiert durch eine „Flucht“ in Serien und Engagement, die schon kurzfristig Abhilfe schaffen sollen (ebd., 151-70):

Bm: ähm: (.) dass es jetzt halt nich so gut läuft;=is halt dann so;:=und da man halt durch, (.) ä:hm (1) noch auf kurze Frist;=ich ä:h <ea> fiehe mich dann auch bisschen (.) in mein:- in meine anderen Hobbies,=also ich hab ä:h wie gesagt;=mit der Fachschaft sehr viel;=oder halt auch <ea> ä::h (.) privat;=also Gesang;=oder- oder- oder Fuß-ball;==oder so;=ich lass halt auch (.) <ea> Studium (.) nich mein Leben bestimmen.=es gibt andere Leute die machen das defiti- definitiv so;=für die geht nur Studium;=die sind <ea:> wirklich (.) super krass fokussiert;=und- und machen nu:r das; ä:hm <ea> aber (.) ich (.) brauche diesen anderen Ausgleich,=ich äh habs au- also ich geh auch damit um dass ich halt einfach ma:l (.) <ea> auf meim Bett liege und mir irgendwelche (.) <ea> Serien anschauen oder irgendwie mal was zocke;=oder so;==einfach halt ä::h s- <ea> (.) einfach ma:l nichts machen.=weil ich diese Zeit für mich brauche,==so geh ich persönlich damit um.

Dm nimmt daran anschließend seinerseits Bezug auf das die Passage bestimmende Thema des Umgangs mit Frustration bzw. mit einem kritikwürdigen Studium. Dabei

knüpft er an die Ausführungen von Bm aus der Passage ‚Krank‘ an, dass es ihm mit den „Leuten“ auch „so“ (ebd., 178-79) gegangen wäre, womit er impliziert, dass auch er von einem latent stress- und konkurrenzgeprägten Studienklima frustriert gewesen sei. Zu dieser Frustration entwickelt er sodann eine autonome, selbstzufriedene Haltung (ebd., 179-81): „und hab dann auch gsach is egal;=ich bin eigentlich mit mir selber so ganz zufrieden,=<ea:> ega:1 was hier für andere Gestalten rum laufen“. In dem Akt des ‚Sagens‘ dokumentiert sich ein bewusster Entschluss zur Gleichgültigkeit gegenüber den Anrufungen seiner Kommiliton:innen und gleichermaßen ein positives Selbstkenntnis zu seinem individuellen ‚So-Sein‘. Dieser positiven Affirmation seiner selbst steht die Subjektfiugur der „Gestalten“ gegenüber, in der eine ablehnende Haltung gegenüber seinen Kommiliton:innen zum Ausdruck kommt, die weder mit Namen noch Eigenschaften bedacht werden. Das einzige Verhältnis, das er zu diesen unterhält, ist eines der expliziten Abgrenzung gegenüber ihren Versuchen der Fremdbestimmung (ebd., 185): „und so lass ich mich davon nicht beeinflussen“. Erneut entwirft er in dieser Sequenz ein positives Selbstbewusstsein, das unabhängig von der Gestalt und den Praktiken der anderen einen festen Willen besitzt und diesen praktiziert. Die geschilderte Ruhe und Selbstgenügsamkeit löst Dm in der Folge auf, indem er von einem Geschehnis vor zwei Wochen berichtet, wo sich das ‚Gefühl‘ bei ihm eingestellt habe, dass ihn wieder alles ‚ankotzt‘. Damit kehrt die ursprüngliche Frustration wieder und der selbstbewusste Entschluss gerät in Bedrängnis. Der Orientierungsgehalt einer Selbstgenügsamkeit und einer Loslösung von den Anderen wird somit hier nun relativiert und differenziert, insofern als dass die Anderen unvermittelt wieder die gewonnene Stärke durchbrechen können (ebd., 189-213):

Dm: ä:hm (.) vor zwei Wochen hatt ich dann aber das Gefühl es ha- kotzt mich schon wieder alles so an;

```
graph TD; Cm[Cm:] --- ?m[?m:]; Cm --- Em[Em:]; ?m --- A1["@()@"]; ?m --- A2["@()@"]; Em --- A3["@()@"]; A3 --- A4["(Ja;;) () das war echt- also dieser Semesterstart war ech"];
```

Dm: └ Und-
Em: (- 1 -) (un)(());
Dm: └ Und ich bin auch seit zwei Wochen in keiner Vorlesung:=in keiner ä- Übung mehr
gewesen.=weil ich echt s:o die @Schnauze@ voll hatte,=ea;(<.)

Xm: @Au@ krass;
Dm: **ä:hm** (.) **un=d brauchte einfach mal jetzt echt** zwei Wochen Abstand;=also ich
hatte j- echt (.) echt irgendwie auch gar keine Motivation;=ich muss auch sagen mich
hats auch nicht gestört dass ich dann nichts gemacht hab

Trotz des Entschlusses zur Ignorierung bzw. Abgrenzung gegenüber den Versuchen der Fremdbestimmung holt ihn der Kontext zu Beginn des Semesters wieder ein. Um der Frustration Herr zu werden, distanziert sich Dm physisch-räumlich von der Uni-

versität, besucht keine Veranstaltungen und beschäftigt sich auch nicht mehr mit den Studieninhalten („nichts gemacht“). Die Heftigkeit seiner Frustration dokumentiert sich auch in einer emotional starken Sprachlichkeit („echt s::o die @Schnauze@ voll“). Das Wiedererstarken der Frustration geht dabei einher mit der Abwesenheit einer Motivation für das Studium. An diesem motivationalen Nullpunkt gewinnt er in der Elaboration dann wieder an Souveränität, die sich in der Angabe dokumentiert, dass es ihn im Grunde auch nicht gestört habe, nicht zu lernen. In der Abwesenheit einer Motivation läuft auch die Anrufung ins Leere, dass er etwas tun oder lernen müsse. Er beschreibt dann, dass er die Anrufung selbst im inneren Zwiegespräch wiederholt („ich s- hab dann immer wieder gedacht naja;=eigentlich müsstest du mal wieder was tun“, ebd., 213-215). Trotz dieser inneren Wiederholung betrifft sie ihn nicht mehr, weil er feststellt, dass es niemanden interessiert, ob er nun an den Veranstaltungen teilnimmt oder nicht („es interessiert ja auch niemanden ;=wenn ich jetzt mal zwei Wochen nichts mache“, ebd., 228-32). Dm stellt fest, dass die Anrufung, etwas zu „machen“, ausbleibt, weil es niemanden gibt, der ihn zum Lernen oder zur Teilnahme an Übungen oder Vorlesungen ermahnt. Die Abwesenheit von direkten Kommunikationspartner:innen in einem anonymen Studienkotext erweist sich somit als schützend, bzw. entlastend. In der selbstgewählten Isolation herrscht insofern Ruhe und es gelingt ihm durch die räumliche Distanzierung auch eine innere Distanzierung zum Studienkontext. So ist es ihm nunmehr nach zwei Wochen gelungen, aus dem Motivationsloch herauszukommen und den Vormittag vor dem Interview in der Bibliothek zu verbringen. Wenngleich diese Taktik der zeitweisen Distanzierung für ihn aufzugehen scheint („und jetzt geht das auch wieder“, ebd. 242), hofft er eigentlich darauf, dass ihm das Studium diese Praxis der Selbstdistanzierung in Zukunft nicht mehr so stark abverlangt, und nach dem vierten Semester „alles besser“ (ebd., 250-51) wird. Diese Hoffnung begründet er einerseits mit der Aussicht, im Ausland studieren zu können, und andererseits mit dem Vorhaben, sich neben dem Studium im sechsten Semester weniger engagieren und seinen „Fokus aufs Studium“ (ebd., 262-63) legen zu wollen. Schließlich verlangt ihm das Engagement wichtige Zeitressourcen ab, die ihn tendenziell den Anschluss verpassen lassen, was abermals zu Frustration führt. Diesen Teufelskreis möchte er zugunsten des Studiums durchbrechen. Die Praxis des Engagements steht hier in einem direkten Konkurrenzverhältnis zum Studienerfolg. Beide Bereiche sind nur schwer miteinander zu vereinbaren (vgl. ebd., 261 ff.).

Am bringt in der Passage „Widerstand und Ausgleich“ den politischen Dialog und die politische Praxis als die Schauplätze einer Verhandlung und Veränderung des VWL-Studiums auf. Eine Änderung soll somit weder auf dem eigenverantwortlichen Individuum lasten, noch soll sie ohne vorangegangenen Dialog einfach *top down* implementiert werden. Status Quo und Perspektiven des Mannheimer VWL-Studiums sind für ihn vielmehr zum Gegenstand von kollektiven Diskursen und Praktiken zu machen. Bm und auch Dm beschreiben hingegen individuelle Strategien des Umgangs mit den Defiziten des Studiums. Während Bm Frustrationen in der Hoffnung auf zukünftig bessere Chancen am Arbeitsmarkt mit Taktiken des Rückzugs zu überbrücken versucht, wählt auch Dm die Möglichkeit des Rückzugs. Wo diese Taktiken bei Bm immer wieder zu scheitern drohen, da gewinnt Dm durch die Erfahrung einer vollkommenen Abwesenheit von äußeren Anrufungen und der Wirkungslosigkeit innerer Anrufungen zum Handeln eine Standfestigkeit. Diese setzt er

allerdings nicht, wie Am, in politisches Engagement um, sondern plant vielmehr einen vertieften Rückzug aus den Untiefen des Studiums: einmal in Form des Auslandsstudiums und andererseits in Form des Rückzugs von studentischem Engagement in Hochschulgruppen.

Konflikt zwischen Engagement und Studium

Bm führt das Thema eines Konfliktes zwischen Engagement und Studium fort und elaboriert ausführlich, dass studentisches Engagement durchaus sehr belastend wirken kann, worin er implizit Dm's Erfahrung und womöglich auch dessen Entschluss teilt, dass ein erfolgreiches Studium neben einem intensiven Engagement nur schwer zu leisten ist. Am Beispiel der Organisation der ‚Feten‘ beschreibt er eindrücklich, wie sehr ihn ein solches Engagement einnimmt (ebd., 390-402):

Bm: Ja; also das is- also- >> °wollt=ich=nur=ganz==kurz=sagen° is bei mir definitiv auch so;=also da=bin=ich=auch=(())=,und=da=denk=ich=auch==also wir >>=<ea> wir organisieren ja di:e- die Feten,=und ich bin echt (1) vierundzwanzig sieben unter Strom, also des- des klingt immer so <ea>(.) so einfach;=ja wir (.) organisieren da ne Party;=aber du hast da (.) du hast da so ne krasse Verantwortung,=und äh=d- =äh=das sind °auch° Geldbeträge die einfach unglaublich sind,=und <ea>(.) ich (.) ich komme einfach (.) nicht zur Ruhe;=ich bin <ea> ständig rastlos,=irgendä- total t- totales Nervenbündel

Engagement ist für Bm somit kein Ausgleich zum Studium, sondern vielmehr ein weiterer Stressfaktor *neben* dem Studium. In den Formulierungen ‚vierundzwanzig sieben unter Strom‘ und ‚ständig rastlos‘ dokumentiert sich eine holistische Erfahrung von Stress, die seinen gesamten Alltag bestimmt. Hier, wie auch im Studium, gelingt es Bm somit nicht, sich von seinen Tätigkeiten, bzw. von seinen Verantwortungsbereichen zu distanzieren. Er lässt sich davon einnehmen und leidet letztlich darunter (‘totales Nervenbündel‘). Nachdem schon Em einwirft, wie er seinen Freund und Kommilitonen in diesen Phasen immer „n=bisschen beruhigen“ (ebd., 404-8) muss, empfiehlt auch Am eindringlich: „Du musst da mehr drauf scheißen;=das=sag==ich=dir schon länger“ (ebd., 410-14). Er rät ihm zu einem Abstand von der emotionalen Involviertheit und stellt Bm's vollumfängliche Hingabe damit infrage, vermutlich aus Gründen der freundschaftlichen Fürsorge. Bm opponiert dieser Empfehlung aus Heftigste, indem er sehr laut „Nein“ (ebd., 416) sagt und auf den Tisch schlägt. Er fügt hinzu, dass er „will, dass das gut wird“ (ebd., 426-32). Wie bereits in der vorangegangenen Reaktion auf Am's Empfehlung einer Distanzierung vom Studium, dokumentiert sich auch hier ein starker Wille, dass Bm das übernommene Engagement gut realisiert wissen will. Am beruhigt ihn daraufhin, dass er auch davon ausgehe, dass die Veranstaltung ‚super‘ würde, und unterstreicht damit, dass er ihm nicht das Engagement per se, sondern lediglich die emotionale Überforderung nehmen möchte (vgl. ebd. ff.). In der Sequenz wiederholt sich abermals – nunmehr bezogen auf sein Engagement, nicht das Studium – die Thematisierung einer leidvollen Überlastungssituation seitens Bm, die ihn v.a. psychisch sehr beansprucht. Und abermals reagiert die Gruppe, vertreten durch Em und Am, mit einer fürsorglichen Haltung in der Form einer Beruhigung (Em) einerseits und dem Rat zur Distanzie-

rung andererseits (Am). Während er jedoch mit Bezug auf die mangelnde Distanzierungsfähigkeit vom Studium zugibt, sich prinzipiell distanzieren zu wollen, es aber nicht zu schaffen, verteidigt er hier im Hinblick auf das Engagement bei den ‚Feten‘ vehement die starke Involviertheit und untermauert diese mit einem Verantwortungsgefühl, dem er nachkommen möchte. Die Fürsorge kann er insofern nicht annehmen, vielmehr behauptet er hier sein selbstbestimmtes Engagement, obwohl ihn das regelmäßig in ein ‚totales Nervenbündel‘ verwandelt. Während er sich vom Studium somit kommunikativ distanziert, um es gleichzeitig performativ fortzuführen, bleibt er seinem Engagement auch kommunikativ treu. Im Sinne eines Gedankenexperimentes könnte man vermuten, dass er gerade auf diejenigen Lebensaspekte, die ihm das Gefühl einer Selbstbestimmung bereiten, nicht verzichten will – notfalls auch mit einem übermäßigen und emotional belastenden Engagement. Diese Anrufung zum Handeln geht aber nunmehr von ihm selbst und nicht mehr von einem Studienkontext aus.

Das Thema des Sphärenkonflikts zwischen Studium und Engagement wird sodann von Am weiterentwickelt und erneut differenziert, indem er nun die Sphäre des Engagements und die Sphäre des Studiums je mit einer ethischen Haltung anreichert. So finde er es „auf ner normativen Ebene“ (ebd., 533) wichtig, dass man sich engagiere – das Engagement ist insofern moralisch angemessen. Allerdings geht dieses Engagement für moralische Zwecke „natürlich dann“ auf Kosten des „Eigene[n]“ (ebd., 535-36). „Egoistisch gesehen“ (ebd., 536) ist das Engagement so gesehen „blöd“ (ebd., 537), weil man sich selbst aufgrund von Überzeugungen der Zeit beraubt, die man für ein erfolgreiches (egoistisches) Studium gebrauchen könne. Das Moment des Egoistischen unterstreicht, dass es Am in der Sphäre des Studiums primär um einen selbst, womöglich um seine individuelle Entwicklung oder den individuellen Erfolg geht („das Eigene“). Im Engagement hingegen geht es Am nicht um individuelle, sondern um das Individuum übersteigende Zwecke. Der vormals elaborierte Konflikt zwischen verschiedenen Handlungsbereichen zeigt sich hier nunmehr als ein moralisch-ethischer, indem einzelnen Sphären moralische Kategorien und Haltungen (Egoismus) zugewiesen werden. Am merkt überdies an, dass man im Selbststudium nicht notwendigerweise die „Standardliteratur“ lesen müsse, sondern auch „kritische Bücher“ über das lesen könne, „was man da grade lernt“ (ebd., 551 ff.). Die Sphäre des Studiums ist für Am somit nicht alleine auf die curricularen Vorgaben beschränkt, sondern bezieht sich allgemein auf die intellektuelle Weiterentwicklung in einer Lebensphase, die durchaus auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem im offiziellen Studium Gelernten meinen kann. Aber auch diese kritische Lektüre verbleibt letztlich im Bereich des Egoistischen, weil man für sich liest. Der entscheidende Unterschied zum Engagement scheint in der *aktiven, performativen* und mit anderen geteilten Gestalt derselben zu liegen, wohingegen das private Lesen passiv und egoistisch verbleibt. Die Unterscheidungsfähigkeit einer individuellen und einer sozialen Ebene sind zwei unterschiedliche Willen zugeordnet, die zudem normativ aufgeladen sind. Während ein individueller Wille auf einen Erkenntnis- und Studienerfolg abzielt und latent egoistisch ist, gibt es auch einen sozialen Willen, der auch sozial enaktiert werden muss und auf das alle Betreffende (etwas das am Studium Kritisierte) zielt. Am kann sich zwischen diesen Ebenen hin- und her bewegen und sich entsprechend den Restriktionen und Potentialen für oder gegen ein Engagement entscheiden. Die Voraussetzung dafür, einen sozialen Willen artikulie-

ren zu können – die Etablierung des o.g. politischen Diskurses um den Studienkontext –, lebt er dabei auch in der konkreten Situation des Interviews. Gemeinsam mit seinen Freunden schafft er in der Interviewsituation den politischen Diskurs, den er sich insgesamt für das Studium wünscht. Auch wenn aus dem unmittelbaren Freundeskreis zunächst keine wirksamen Veränderungen zu erwarten sind (wie das hingen- gen in der Fachschaft oder der Pluralen Ökonomik der Fall ist), so wird hier zumin- dest eine wechselseitige Wahrnehmung und Besprechung der Problemlage geleistet, in denen sich der Einzelne (insbesondere Bm) auch in seiner starken emotionalen Involviertheit zeigen kann.

Das soziale Resonanzverhältnis innerhalb der Gruppe wird zum Abschluss der Passage und damit des Gespräches schließlich explizit. So elaboriert Fm, dass es ihm im Grunde in Mannheim gefalle, und konterkariert damit vorerst die grundlegende Annahme der Frustration. Dabei stellt er klar, dass er mit dem Studium im Hinblick auf dessen Organisation, also formale Aspekte, und im Hinblick auf den dort gewonnenen Freundeskreis zufrieden sei. Damit sind es keine fachspezifischen Aspekte, sondern vielmehr die institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen des Studiums, mit denen er durchaus zufrieden sei (ebd., 618-53):

Fm: ich **würd sagen dass=es=mir** in Mannheim gefällt,=dass mir auch die Uni gefällt,=
=<ea:> is gut organisiert alles,=un:d ä:h(.) ich hab(.) (einen)(.) großen Freundeskreis
und bin sehr zufrieden,=aber <ea> **ä:hm(.) ja; i- ich denke eher die Frustra@t-(- 1 -**
) das klang

Bm: $\vdash @(\dots 2 \dots) @$

Fm: jetz (irgendwie) so (())@=<ea> ä::::h

Em: $L_{(0)}$

Am: **L(Harte) Freunde; (.)**

Em:)));=ne? (.) @;(1)@

Cm: $L_{@(\dots\dots\dots 3)}$

Am: - - - - - - - - - - - - - - - -)@

Cm: - - - - -)@

Fm: LNee;=aber () ä:hm () ich weiß nicht;=ich glaub die Frustration kommt tatsächlich
eher von dem Stoff;=dass der so abstrakt is;=und so:: () so realitätsfern;=tatsächlich;
(.) und dass ()

Bm: \vdash Definitiv;

Fm: ä- das war zumindest mein Ausschlag- weil ich (halt==auch) im dritten Semester eben diesen Durchhänger hatte. (.) der oft (.) °schon° besprochen wurde;:=<ea::>

Das Bekenntnis zu dem ‚großen Freundeskreis‘ wird von der Gruppe durch eine Runde heiteren Lachens gewürdigt, in deren Verlauf Am auch den Ausspruch ‚(Harte) Freunde‘ einwirft. Darin dokumentiert sich auf performativer, wie auch kommunikativer Ebene erneut das wechselseitige Resonanzverhältnis und das Bekenntnis zueinander, gerade entgegen den Unwägbarkeiten des Studiums. Diese fasst Fm als eigentlichen Grund der Frustration mit dem ‚Stoff‘ zusammen, der ‚abstrakt‘ und ‚realitätsfern‘ sei. Im direkten Gesprächsverlauf wird deutlich, dass die Inhalte des Studiums jenes vermissen ließen, was die institutionellen und sozialen Kontexte für Fm hervorzubringen in der Lage sind, nämlich eine mit der Welt oder Realität resonierende Auseinandersetzung. Darin beantwortet er gleichsam die zu Beginn der Proposition aufgeworfene Ausgangsfrage. Indem er eine vermeintlich offensive und nur im Kontext einer Vertrauensbeziehung positiv aufzunehmende Bemerkung fallen lässt, schafft er auf ironische Weise genau das, was er auf kommunikativer Ebene in Frage stellt, nämlich eine erneute Vertrautheit und eine Reaffirmation in der Gruppe (ebd., 676-81):

Fm: Ja eben;=(es gibt v-)=es gibt viele nette Leute;

Am: |
-----)=ja:::=(aber=)du weißt nicht ob wir das sind;
aber gut@;

Am Thema des sozialen Engagements treten die grundlegenden Orientierungen der Gruppe abermals zutage. Obwohl es ihn regelmäßig in Überlastungssituationen bringt, möchte sich Bm seinen Einsatz für die Mannheimer Feten nicht nehmen lassen. Gerade hier ist es ihm möglich, etwas nachzugehen, was ihm persönlich wichtig ist und was nicht durch den Studienkontext vorbestimmt ist. Im Kontext einer Studienerfahrung, die ihn regelmäßig übermannt und ihn krank macht, ist diese zusätzliche Belastung jedoch zwiespältig: sie schafft zusätzlichen Druck und damit eine Gefährdung, psychisch und physisch zu erkranken. Das Engagement deswegen aufzugeben, käme für Bm jedoch einer Selbstaufgabe gleich, zeigte ein solcher Schritt doch deutlich an, dass er der Situation nicht gewachsen ist und er nicht die Kraft hat, im Studienkontext eigenen Motivationen und Projekten nachzugehen. Somit mutieren ausgerechnet die Freiräume des Studiums abermals zu einem Pflichtprogramm, in dem Bm versucht, sich selbst gerecht zu werden.

Synopsis

Die Studienerfahrung von Bm ist einerseits durch eine schleichende Gewöhnung an die Denkweise von Ökonom:innen geprägt. Bm gibt offen zu, dass er die Studieninhalte zu lange nicht hinterfragt hätte, und es dafür mittlerweile schon ‚zu spät‘ sein könnte. Obwohl seine Kommilitonen und insbesondere Am dieses fehlende Hinterfragen als ein zentrales Malum des Mannheimer VWL-Studiums kritisieren, kann ihm Bm seinerseits durchaus auch positive Aspekte abgewinnen. So hofft er, durch die Gewöhnung an die ökonomische Denkweise letztlich der Gruppe der VWL-Absolvent:innen anzugehören, die sich durch eben jene Denkweise auszeichnen, und dadurch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhalten. Bm kann dem Studium trotz seiner Unzulänglichkeiten somit auch eine positive Identitätsstiftung abringen, die

einen sozialen Charakter trägt und durch eine verbindende Denkweise charakterisiert ist. Die mit dieser Identitätsstiftung verbundene Hoffnung ist jedoch zugleich eine projektive, insofern als dass sich ihre Geltung und auch ihr Nutzen erst in einer unbestimmten Zukunft beweisen muss. Subjekt dieser erwarteten Vorteile des VWL-Studiums ist das generische ‚man‘, das nicht auf konkrete Erfahrungen zurückblicken kann, sondern vielmehr hypothetischer Natur ist. Insofern dokumentiert sich hier ein unsicherer Subjektivierungsprozess, der in hohem Maße von der Überzeugung Bm’s abhängt, dass die zukunftsgerichtete Hoffnung auch tatsächlich begründet ist. Gerade an dieser Hoffnung zweifeln seine Kommilitonen aber immer wieder, indem sie die Schwächen und auch die Gefahren des VWL-Studiums hervorheben.

Der zweite, ebenfalls transformierende Subjektivierungsprozess, der sich an Bm’s Fall beobachten lässt, ist von tiefer gehender Wirkung und legt mit Fortschreiten des Gespräches zunehmend auch traumatische Facetten offen. So sieht sich Bm eingelassen in eine in hohem Maße von Konkurrenzdruck geprägte Studienatmosphäre. Angezeigt wird dies primär durch die Kommiliton:innen, die vom Hörsaal über die Bibliothek bis hin zu Karriereveranstaltungen eine regelrechte ‚Feindbeobachtung‘ praktizieren und einfordern. Dieser Atmosphäre sind stillschweigende Appelle zur Ausführung bestimmter Praktiken inhärent, denen sich Bm in verschiedenen Situationen seines Studienalltages ausgesetzt sieht. So muss er sich etwa in einer bestimmten Form kleiden oder er darf nur ein bestimmtes Pensum an Lernpausen realisieren. Handelt er diesen Anrufungen zuwider, riskiert er eine soziale Sanktionierung oder gar Ächtung, die dabei bis in die Selbstbilder hineinwirken kann. Dies wird etwa in den von Bm erwähnten Subjektfiguren der ‚Niete‘, bzw. des ‚Versagers‘ deutlich, die gewissermaßen als Damoklesschwert über seinen alltäglichen Routinen hängen.

Bm macht immer wieder aufs Neue deutlich, dass diese Anrufungen seinen eigenen Normen, seiner ‚Mentalität‘ und seiner ganzen Person („ich bin das nicht“) zuwiderlaufen. Insbesondere der rein eigennützige und zweckrationale Umgang von Kommiliton:innen untereinander ruft bei ihm starke Kritik hervor, worin sich im Kern eine moralische, bzw. ethische Facette des Problems offenbart. Bm sieht durch und in den geforderten Praktiken eigene Wertemaßstäbe verletzt und will sie deswegen nach Möglichkeit umgehen. Trotz seines heftigen und emotionalen Widerspruches wird im Verlauf des Gespräches immer wieder deutlich, dass diese kommunikative Kritik (und also Distanzierung) gerade nicht durch eine performative Distanzierung getragen und ergänzt wird. Obwohl er eigene Normen des sozialen Umgangs formuliert und ihre Verletzung durch das geforderte Konkurrenzverhalten herausstellt, dokumentiert sich in den Elaborationen Bm’s immer wieder, dass er dieser Verletzung *praktisch* nicht durch eine selbstbewusste Opposition begegnen kann. Vielmehr setzt er sich den Anrufungen immer wieder aufs Neue aus (etwa durch den Besuch der VWL-Teilbibliothek trotz Alternativen, oder dem Besuch von Karriereveranstaltungen ohne objektiven Teilnahmewang), wo ihn das dann Erfahrene wiederkehrend persönlich angeht. Daraus entsteht für Bm eine kontinuierliche Leidenssituation, die er in einer Schlüsselpassage des Gespräches auch als ‚krank‘ bezeichnet. Krank ist dabei nicht nur die Situation und die darin geforderten Praktiken, sondern krank ist auch Bm selbst, der den psychischen Druck stellenweise nicht mehr unter Kontrolle hat. Dies scheint insbesondere für die Klausurenphase zu gelten, die für ihn ‚jedes Mal traumatisch‘ sei. Dieser zweite Subjektivierungsprozess ist insofern noch einmal fragiler als jener, der sich über die an die Eingewöhnung der ökonomischen

Denkweise gekoppelten Hoffnungen entfaltet. Er verläuft primär über geforderte Praktiken, denen Bm nicht entsprechen will, diesen Entzug aber lediglich formulieren und nicht enaktieren kann.

Diese mangelnde Distanzierungsfähigkeit hängt dabei entscheidend mit dem holistischen Konzept des Studiums zusammen. In Bm's Äußerungen dokumentiert sich ein atmosphärisches Ganzes, von dem er regelrecht erdrückt wird und außerhalb dessen im Grunde nur wenige Freiräume übrigbleiben. So sind auch seine Felder des persönlichen Engagements an die Universität gekoppelt, etwa die Fachschaft oder die Organisation einer studentischen Feier. Während er sich in ersterer immer wieder auch mit den Unzulänglichkeiten des Studiums befassen muss (wie zu Beginn des Gespräches eingeführt wird), wird er unter der Last letzterer zu einem ‚totalen Nervenbündel‘. Die wenigen Auszeiten beschränken sich dann auf ‚essen‘, ‚Chillen‘, ‚Serien schauen‘ oder ‚Zocken‘, die mehr den Anschein einer Flucht, denn eines tatsächlichen Ausgleiches erwecken.

Entscheidend ist in dem Zusammenhang schließlich auch, dass Bm trotz seines vielfachen Engagements niemals als Teil eines ‚Wir‘ spricht. Neben seiner Sprachlichkeit belegen aber auch die Strategien des Umgangs mit den Herausforderungen, dass Bm diesen weitestgehend alleine gegenübersteht. Weder das Mittagessen (sein alltägliches ‚Hoch‘ während der Klausurenphase), noch das eben erwähnte ‚Chillen‘, ‚Serien schauen‘ oder ‚Zocken‘ zuhause, scheint eine sozial geteilte Tätigkeit zu sein. Auch die gelegentlichen Hilfsangebote bzw. Versuche der freundschaftlichen Fürsorge und Beratung in der Interventionsituations selbst weist Bm zurück, indem er in der ersten Person Singular versichert, dass er die Situation unter Kontrolle hat. Dass er primär auf sich selbst geworfen ist, dokumentiert sich auch in der gelegentlichen Individualisierung von Verantwortung für studentisches Scheitern oder auch studienstrukturelle Mängel. Das Individuum müsse es letztlich wissen und verantworten, wie es mit den gegebenen Rahmenbedingungen umgehe. Und es liegt, wie er betont, auch an seiner mangelhaften ‚Selbstdisziplin‘, dass er sich nicht besser von den Gegebenheiten distanzieren und nach eigenen Maßstäben organisieren kann. Als einziges ‚Wir‘ bleibt die geistige Gemeinschaft der ‚VWLer‘, deren Sinnhaftigkeit sich aber erst in einer unbestimmten Zukunft wird beweisen müssen. Dieses ‚Wir‘ ist kein erfahrungsgesättigtes, sondern ein imaginiertes und hoffnungsstiftendes.

Dieser damit angesprochene feste, wenn auch stellenweise kritisierte, Charakter des Mannheimer VWL-Studiums und seiner Atmosphäre findet dabei in Bm's Fall ein Spiegelbild in festen Selbstbeschreibungen. Die Validierung der Metapher des abgefahrenen Zuges oder diejenige des überschrittenen ‚point of no return‘ zeigen immer wieder ein statisches Selbstbild an, das keine Möglichkeiten zur Veränderung offenlässt. Der statische Charakter seiner Selbstbilder zeigt sich auch in den Selbstpositionierungen als ‚sensibler‘ oder als ‚Mensch, der sich leicht ablenken lässt‘. Diese Selbstbeschreibungen deuten Rahmenbedingungen und eben auch Begrenzungen von Denk- und Handlungsmöglichkeiten an, denen sich Bm in der Selbstwahrnehmung ausgeliefert sieht.

5.1.4 Zusammenfassung des Typus

Im Zentrum der hier versammelten Fälle steht die konflikthafte Auseinandersetzung und also eine Differenz der Subjekte mit ihrem Studienkontext. Diese Differenz führt – zumindest zeitweise – zu studienbedingten Leidensprozessen, die mitunter traumatisierende Züge annehmen. Die in diesem Grundkonflikt verlaufenden Subjektivierungsprozesse sind von eminent *fragiler* Natur. Ein Selbst kann weder nachhaltig noch sicher aufgebaut werden.

Mit eigenen Normen konfliktierende Praktiken

Die primäre Herausforderung wird dabei stets in der Befolgung von gewöhnlichen Praktiken gesehen, die der Studienkontext einzelnen Studierenden abverlangt. Diese performativen Appelle gehen einerseits vom institutionalisierten VWL-Studium aus, also etwa von den Leistungsanforderungen im Studienalltag und insbesondere den Prüfungsritualen (diese Praktiken werden in Abbildung 17 repräsentiert durch die dunkelrote Figur im unteren Bereich). Sie gehen aber auch, wie der Mannheimer Fall beweist, von Studierenden selbst, bzw. von einer allgemein wahrgenommenen ‚Atmosphäre‘ aus. Hinweise auf ein solches atmosphärisches Ganzes, eine Kultur oder eine Stimmung finden sich in Bezug auf die Ursache des Leids in allen hier genannten Fällen. Die Belastungssituation wird als holistische beschrieben, die die Freiräume neben oder außerhalb des Studiums in starkem Maße einschränkt.

Was die Realisierung dieser Praktiken für die Studierenden so schwer macht, ist die Tatsache, dass sie mit selbst gehegten *Normen* kollidieren. Diese Normen werden von den Studierenden dieses Typus immer wieder im Rahmen reflexiver Praktiken verhandelt (im Schaubild dargestellt durch das blassere Feld links oben). Dies gilt für alle hier beleuchteten Fälle mit Ausnahme des Wiener Bm. Um im Studium weiterzukommen, müssen diese Studierenden täglich etwas tun, was ihren eigenen Motivationen und Normen widerspricht. Das so aufgeworfene und mithin bewusst reflektierte Dilemma zwischen Fremd- und Selbstbestimmung führt zu heftigen und anhalten den Aushandlungsprozessen, die in allen Fällen bis in die Selbstbilder hinein reichen (im Schaubild der Überlappungsbereich zwischen beiden Feldern). So berichten die Frankfurter und Wiener Af's, ebenso wie der Mannheimer Bm explizit von Situationen, in denen sie etwas ‚nicht machen‘, weil sie nicht ‚so sein‘ wollten. Den geforderten Praktiken sind insofern Normen inhärent, die mit eigenen Normen kollidieren. Dieser Normenkonflikt wird allerdings nicht öffentlich ausgetragen und verhandelt. Der Studienkontext bietet keine Räume reflexiver Praktiken, in denen die Erwartungen und Normen der Studierenden und die Erwartungen und Normen des Studienkontextes debattiert werden könnten. Die Normen des Kontextes werden dem Subjekt vielmehr in gewöhnlichen Praktiken implizit abverlangt („Bulimie-Lernen“) oder aber treten ihm in den gewöhnlichen Praktiken der am Geschehen beteiligten Akteure entgegen („Feindbeobachtung“). Deswegen liegt das dunkelrote Feld vollständig im Bereich gewöhnlicher Praktiken.

Vor allem erstere bergen für Subjektivierungen in der erlittenen Differenz einebrisante Tragik, weil das Fremde nicht (nur) im Außen, sondern in den eigenen gewöhnlichen Praktiken festgestellt und der Normenkonflikt damit verinnerlicht wird. So fügen sich letztlich alle Fälle den geforderten Praktiken: die Wiener Af etwa

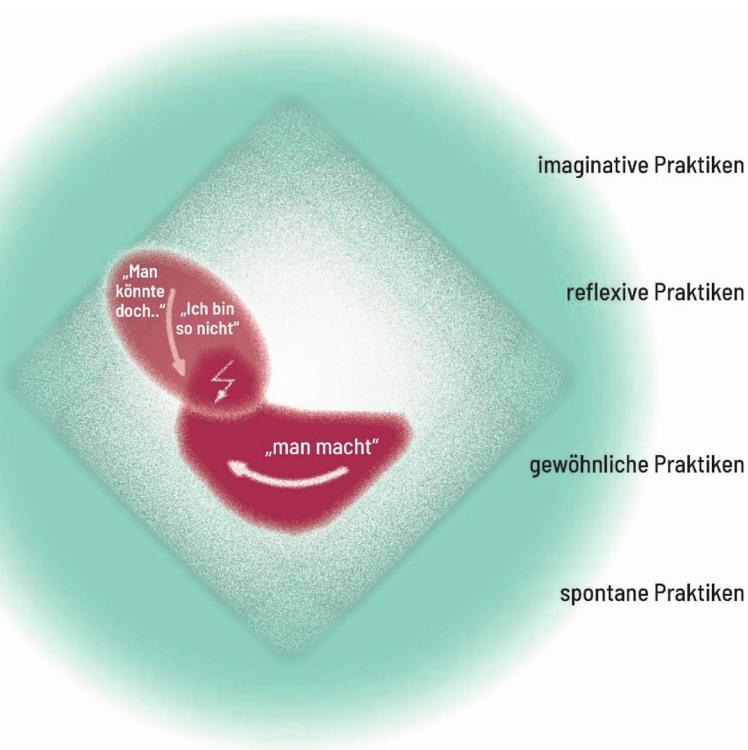
wählt einen Lernmodus des Auswendiglernens, um das drohende Scheitern abzuwenden. Die Frankfurter Af versucht, hochgradig abstrakte Studieninhalte „in sich reinzubekommen“, obwohl diese mit ihrer Studienmotivation kollidieren, und auch der Mannheimer Bm setzt sich immer wieder dem Druck seiner Kommilitonen aus, obwohl ihn das krank macht.¹⁴⁴ Die Artikulation ihrer Normen (reflexive Praxis), so ließe sich formulieren, können sie im Studienalltag nicht mit entsprechenden Routinen unterlegen (gewöhnliche Praxis). Im Gegenteil gerät die Reflexion der eigenen (kontramotivationalen) Praxis geradewegs zum stechenden Nachteil und schwelenden Konflikt. Durch diese Entsprechung oder gar Anpassung an das Kritisierte entsteht das Dilemma eines Verrats an der eigenen Person, bzw. den eigenen Normen, worin die ohnehin objektive Belastungssituation noch zusätzlich an ethisch aufgeladener Brisanz gewinnt. Diese Brisanz kann als Knackpunkt einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz gelten, im Schaubild angezeigt durch den Blitz im Überlappungsbereich zwischen die eigenen Normen reflektierenden Praktiken und fremde Normen alltäglich enaktierenden Praktiken. Dieser innere Widerspruch, der nicht aufgelöst wird, und darin zu einer erlittenen Differenzerfahrung heranreift, manifestiert sich in einem regelmäßigen Schwanken zwischen Fremd- und Selbstverantwortung. Sequenzen, in denen selbstbewusst und emotional aufbrausend Kritik oder auch Reformpotenzial („man könnte doch.“) formuliert und strukturelle Mängel oder Ungerechtigkeiten angezeigt werden, wechseln sich immer wieder mit reumütigen Schuldeingeständnissen ab, dass man letztlich selbst für die verfahrene Situation verantwortlich sei. In der Form reflexiver Praktiken werden eigene Normen explizit formuliert und verteidigt – um im Eingeständnis von dazu überkreuz liegenden, gewöhnlichen Praktiken neue Reflexionen und Bewertungen über die eigene Rolle und Praktiken, etwa in der Form von Erzählungen der Selbstverantwortung, anzustrengen. So gestehen sowohl die Frankfurter Af, als auch der Mannheimer Bm ein, dass sie letztlich durch eine mangelhafte Selbstdisziplin in ihre missliche Lage geraten seien, obwohl sie an anderer Stelle die „ungerechten“ Studienstrukturen kritisieren. Beide formulieren dabei sowohl Fremd-, wie auch Selbstverantwortung immer wieder aus der ersten Person Singular heraus („ich finde das ungerecht“, „ich bin selbst Schuld daran“), was die existenzielle Schlagseite und zugleich reflexive Bearbeitung des Dilemmas angezeigt.

Aufgrund der dominanten Rolle der sozial geforderten Praktiken ist die Wirkungsrichtung des Subjektivierungsprozesses auf der horizontalen Achse tendenziell eine, die von rechts nach links verläuft (*reconstitutive downward causation*). Auf der vertikalen Achse fordern sich gewöhnliche Praktiken und reflexive Praktiken immer wieder heraus, was durch die einander widerstrebenden Wirkungspfeile angezeigt wird. Da die reflexiven Praktiken jedoch nicht mit übereinstimmenden Gewohnheiten unterfüttert werden, stoßen sie immer wieder an die Grenzen der differenten Gewohnheiten (diese Schwäche wird durch die blassere Farbe des linken oberen Feldes angezeigt). Sowohl die Entsprechung sozial normalisierter Praktiken, als auch

144 Hier sei nochmal der Hinweis angebracht, dass dem Sample erhebungsbedingt lediglich immatrikulierte Studierende angehören. Mögliche Studienabbrecher:innen, die ebenfalls eine solche leidvolle Differenzerfahrung durchlaufen, und sich gegen das Befolgen der geforderten Praktiken entschieden (und damit notgedrungener Weise das Studium verlassen) haben, konnten insofern nicht zu einem eigenen Typus werden.

die Reflexion eigener Normen und damit konfigurerender Alltagsroutinen, erzeugen im Subjekt einen leidgeprägten Handlungsdruck. Dieser Konflikt wird ausschließlich vom und im Individuum ausgetragen, was zusätzlich durch ein anonym wahrgenommenes Studienklima unterfüttert wird.

Abbildung 17: Grafische Repräsentation des Typus einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz



Quelle: eigene Darstellung

Anonymität führt zu Vertiefung des Konfliktes

Ein aus diesen Gründen ohnehin schon fragil verlaufender Subjektivierungsprozess wird darüber hinaus durch eine weitgehend von Anonymität geprägte Studienatmosphäre noch zusätzlich verschärft. So kann das aufgeworfene Orientierungsproblem oder -dilemma nur bedingt sozial geteilt und vermittelt werden, weil der Studienkontext keine Wahrnehmung oder Fürsorge für einzelne Studierende gewährleistet. Die hier behandelten Fälle finden sich daher mit den Problemen auf sich allein (Mannheimer Bm) oder eine kleine Zahl von Freunden (Frankfurter Af) zurückgeworfen. Die Frankfurter Af beklagt immer wieder, dass in einem anonymen Studiensetting keine persönliche Wahrnehmung einzelner Studierender, sowie deren spezifischen Stärken und Schwächen gewährleistet wird. Der geforderte Subjektivierungsprozess ist insofern einer, der alle Studierenden gleich macht und letztlich an Stu-

dienleistungen misst, damit aber gleichzeitig auch deren Einzigartigkeit ausblendet. Gerade aufgrund der mangelnden Passung der geforderten Maßstäbe mit ihren eigenen, bleibt Af als Mensch gewissermaßen doppelt auf der Strecke. Auch die Wiener Gruppe beklagt für die CBK-Phase einen anonymen Studienkontext, stellt aber noch stärker auf den Leistungsdruck ab, der in ihrer Wahrnehmung keinerlei Raum für individuelle Bedürfnisse lässt. Ähnlich ergeht es auch dem Mannheimer Bm, wenngleich bei ihm der Leistungsdruck primär durch die Mitstudierenden ausgelöst wird.

Der Wiener Fall sticht hier insofern heraus, als dass die bislang typisierten Strukturelemente einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz zeitlich lediglich auf die frühe Studienphase begrenzt gelten. Danach findet ein ‚Qualitätssprung‘ statt, der nicht nur zu einem Passungsverhältnis von eigenen (inhaltlichen) Motivationen und den Anforderungen des Studienkontextes, sondern darüber hinaus auch von einer stärkeren Personalisierung des Erfahrungsräumes geprägt ist. Af und Bm fühlen sich nunmehr im begrenzten Raum der VWL-Fakultät ernst- und wahrgenommen, was bei beiden auf ihre Weise mit einer starken Identifikation mit dem Fachbereich einhergeht. Bm beschreibt mit Bezug auf seine Subjektivierungsprozesse gar explizit, dass er sich durch die Auseinandersetzung mit volkswirtschaftlicher Modellierung zu einer ‚quantitativen Person‘ entwickelt habe. Dieser positive, bzw. stärkende Subjektivierungsprozess in Zusammenhang mit dem VWL-Studiums findet sich auch im Mannheimer Fall, wo Bm sich durch die Zugehörigkeit zur geistigen Gemeinschaft der VWLer Vorteile erhofft. Im Vergleich zum Wiener Fall ist diese Stärkung jedoch bei ihm hypothetischer Natur, insofern als dass er sie als Hoffnung formuliert, die sich in einer unbestimmten Zukunft beweisen muss.

Entscheidungsdruck

Eine Subjektivierung in der erlittenen Differenz, wie sie sich in den hier zusammengeführten Fällen dokumentiert, ist eminent krisenhaft und fragil. Sie drängt in den alltäglichen, gewöhnlichen Praktiken zu einer Entscheidung für diese oder jene Normen: für eine fremde Ethik, herangetragen in den geforderten, zu-normalisierenden Praktiken, wie sie etwa bereits von Kommiliton:innen praktiziert werden; oder die eigene Ethik, wie sie in reflexiven Praktiken, etwa der Verhandlung von Studienmotivationen, verhandelt werden. Je länger diese Entscheidung hinausgezögert und an beiden Orientierungsrahmen festgehalten wird, desto zermürbender und auch sinnloser erscheint die eigene Studienerfahrung. So will die Frankfurter Af nur noch schlafen und der Mannheimer Bm sieht sich bereits hinter dem ‚Point of no return‘. Der Wiener Fall zeigt aber auch, dass das Orientierungsdilemma lösbar ist – in diesem Fall durch eine studienstrukturelle und also *extern* gegebene Veränderung, die zumindest in Bm’s Fall dann mit einer Veränderung des Selbstbildes (zu einer ‚quantitativen Person‘) einher geht. So oder so drängt die inhärente Instabilität des Subjektivierungsprozesses auf eine Entscheidung hin, die getroffen werden muss, um Leidensprozesse zu verringern und eine Studiendauer von mindestens drei Jahren tatsächlich zu Ende bringen zu können (oder sie etwa durch einen Abbruch vorzeitig zu beenden). Sowohl die alltägliche Nicht-Entschlossenheit, wie auch eine Entscheidung, bergen schließlich eine für die Subjektivität der Individuen transformative Qualität, insofern als dass sie eigene Normen gegen Widerstände reaffirmieren oder eben fremde Normen annehmen müssen. Trotz dieses durch und durch offenen und

fragilen Subjektivierungsprozesses sind die Selbstbeschreibungen der Befragten paradoxalement immer wieder vom Merkmal der Stabilität oder Unveränderlichkeit geprägt. Die Selbstwahrnehmung, bzw. -beschreibung in stabilen Subjektfiguren mag einer der Gründe dafür sein, dass das Orientierungsdilemma zwischen eigenen und fremden Normen (wie es auch in den unter 6.1 zusammengefassten Fällen zu finden ist) hier zur Leidensprozessen führt.

5.2 THEORIE DER SUBJEKTIVIERUNG: MARX' ENTFREMDETER ARBEITER¹⁴⁵

Die Suche nach einem geeigneten wirtschaftswissenschaftlichen Theorieangebot für den Typus einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz führte weit über Hayek hinaus zurück ins 19. Jahrhundert. Dies mag auch als Ausdruck und Resultat einer ideengeschichtlichen Entwicklung gedeutet werden, in der ökonomische Ambivalenzen und Konflikte mit der erstarkenden mathematischen Ökonomik zunehmend von gleichgewichtigen und harmonischen Modellierungssystemen abgelöst wurden. Eine Auseinandersetzung mit der Marx'schen Anthropologie und insbesondere seiner Figur des entfremdeten Arbeiters offenbarte recht schnell eine genaue und mitunter verblüffende Passung zu den empirisch rekonstruierten Subjektivierungsfacetten. Diese sollen nun im Einzelnen eingeführt werden. Abermals sei betont, dass die ontologisierende Qualität der Marx'schen Subjektfigur des entfremdeten Arbeiters keinesfalls in der Ausschließlichkeit herangezogen wird, mit der sie von Marx selbst eingeführt wurde. Der entfremdete Arbeiter ist eine theoretische Figur, die das Verständnis eines empirischen Typus vertiefen soll. Sie genießt, alleine schon mit Bezug auf das vorliegende Sample, keinen Anspruch auf idealisierte Verallgemeinerung. Es sei weiterhin darauf hingewiesen, dass hier lediglich auf den entfremdeten Arbeiter, bzw. Menschen eingegangen wird – Bezüge zu weiteren Strängen des Marx'schen Denkens werden allenfalls insoweit hergestellt, als dass sie zur Veranschaulichung der inneren Logiken dieser Subjektfigur Vorschub leisten. Aus den gleichen Gründen, wie ich sie dort schon für Hayek angeführt habe, verzichte ich *in der Darstellung*¹⁴⁶ auf die Verwendung von Sekundärliteratur. Im Zentrum steht ein theoretisch zu kontextualisierender und darin zu vertiefender empirischer Typus. Zu diesem

145 Da Marx selbst durchgängig nicht gendert und ich in diesem Abschnitt auf viele Primärquellen-Zitate verweise, habe ich auf eine gendersensible Einführung der Figur des entfremdeten Arbeiters aus Gründen der Leser:innenfreundlichkeit verzichtet.

146 Gleichwohl gründen die hier formulierten Gedanken auf einer Auseinandersetzung mit einschlägiger Sekundärliteratur. Fünf aufschlussreiche Hinführungen zu den Marx'schen *topoi* der Entfremdung und der Praxis seien mit Jaeggi (2019) Henning (2015), Popitz (1973), Bernstein (1971) und Kitching (2015) genannt. Weiterhin seien mit Blick auf die spezifischen politischen und ökonomischen Dimensionen der Entfremdung noch die Arbeiten von Sörensen (2016), respektive Mandel (Mandel 1976, Kap. I, V), sowie Petersen und Faber (2013) angeführt. Eine weitere, hier nicht weiter verfolgte Kategorie Marx', die subjektivierungsanalytische Deutungen zulässt, ist jene der Charaktermaske (vgl. Henning 2010).

Zweck werden zahlreiche Verweise auf das originale Theorieangebot, wie Marx es in seinem Frühwerk, insbesondere in den Pariser Manuskripten, dargelegt hat, angestrengt.

5.2.1 Dialektische Praxis

Der erste wichtige Anknüpfungspunkt an Marx liegt in seiner dezidiert praktischen Sozialtheorie begründet. Gesellschaften (jedweder Couleur) erhalten ihre Realität und spezifische Gestalt durch die *Tätigkeiten* der an ihr teilhabenden Menschen. In aller Deutlichkeit bringt er dies in seinen 1845 formulierten ‚Thesen über Feuerbach‘ zum Ausdruck, die einen wichtigen Grundstein seines historischen Materialismus bilden sollten. In der achten These formuliert Marx:

„Alles gesellschaftliche Leben ist wesentlich praktisch. Alle Mysterien, welche die Theorie zum Mystizism[us] veranlassen, finden ihre rationale Lösung in der menschlichen Praxis und in dem Begreifen dieser Praxis.“ (MEW 3, 7)¹⁴⁷

Wer also am Verständnis oder an der Kritik zeitgenössischer Gesellschaften interessiert ist, muss sich zuallererst mit den sie hervorbringenden menschlichen Tätigkeiten befassen. Praxis, bzw. später polit-ökonomisch gewendet, *Arbeit*, ist für Marx die wesentliche Quelle des gesellschaftlichen und individuellen Seins. Gleichwohl reflektiert er in seiner ihn prägenden, kritischen Auseinandersetzung mit dem Idealismus Hegels immer auch die Ebene des Bewusstseins, der Diskurse, des *Geistes* und deren Wechselwirkungen mit den materiellen Praktiken der Produktion. Auf einen programmatischen Punkt bringt er seine diesbezügliche Haltung in der zweiten These über Feuerbach:

„Die Frage, ob dem menschlichen Denken gegenständliche Wahrheit zukomme – ist keine Frage der Theorie, sondern eine praktische Frage. In der Praxis muß der Mensch die Wahrheit, i. e. Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen. Der Streit über die Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit des Denkens – das von der Praxis isoliert ist – ist eine rein scholastische Frage“ (MEW 3, 5)

In dieser These über Feuerbach deutet sich bereits der kurz darauf im Vorwort zur ‚Deutschen Ideologie‘ gefasste und später zum Allgemeinplatz avancierte Ausspruch an, dass das Sein das Bewusstsein bestimme.¹⁴⁸ Diese Bestimmung erscheint aber nicht als harmonische oder gar automatische, sondern vielmehr als ein konfliktärer, dialektischer Aushandlungsprozess. Wie in der zweiten These angedeutet, ist das

147 Es wird im Folgenden ausschließlich aus der beim Berliner Dietz-Verlag erschienen Marx-Engels-Gesamtausgabe (Marx-Engels-Werke, MEW) und gemäß der dafür üblichen Notation zitiert. Im Literaturverzeichnis wird lediglich einmal auf die Werkausgabe in ihrer Gesamtheit verwiesen (vgl. Marx und Engels 1956).

148 „Nicht das Bewußtsein bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt das Bewußtsein“ (MEW 3, 27; vgl. auch die spätere Reformulierung im Vorwort zur ‚Kritik der politischen Ökonomie‘: MEW 13, 9). Insofern belässt Marx die Beziehung nicht als offene, sondern naturalisiert einen Wirkungsprimat der (gewöhnlichen) Praxis.

Sein dabei seinerseits keinesfalls bewusstlos, sondern getränkt von diesem oder jenem Bewusstsein. Gerade der Widerspruch zwischen einem praxis- oder realitätsfernen Bewusstsein einerseits und der gelebten Praxis andererseits ist wesentlicher Bestandteil, ja vielleicht auch Motivation der Marx'schen Kritik an der Gesellschaft, in der „heutzutag das allgemeine Bewußtsein eine Abstraktion vom wirklichen Leben ist und als solche ihm feindlich gegenübertritt“ (MEW 40, 538). Seine eigene wissenschaftliche Tätigkeit kann als Projekt verstanden werden, diesen Widerspruch in einem ersten Schritt dahingehend aufzulösen, als dass er Sprache, Argumente und Bilder für die gesellschaftliche Realität liefert, mithin ein ‚gesellschaftliches Selbst-Bewusstsein‘ befördert. Er möchte nicht das Bewusstsein des ‚Scheins‘ – ein falsches Bewusstsein – reproduzieren, wie er es den bürgerlichen Ökonomen vorwirft, sondern ein Bewusstsein des kapitalistischen Seins ermöglichen. Bereits diese Konzeption des Verhältnisses von Praxis und Bewusstsein als einem potenziell konfliktträchtigen, dialektischem, macht das Marx'sche Denken für den hier in Frage stehenden Fall einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz interessant. Tatsächlich entsteht diese Differenz zum einen, wie in Abschnitt 5.1 dargelegt, aus gelebten Praktiken, die zu studentischen Vorstellungen, Idealen oder Ansprüchen in Widerspruch stehen.

Der Befund dieses *kontramotivationalen Handelns* wird aber noch durch eine weitere Facette vertieft, die sich so auch in der Marx'schen Gesellschaftskonzeption wiederfinden lässt und für den vorliegenden empirischen Fall sowie insgesamt für einen subjektivierungsanalytischen Zugang interessant macht. Gemeint ist die Beziehung zwischen individuellem und gesellschaftlichem Dasein, die Marx explizit thematisiert. Das Individuum ist für ihn zunächst Ausdruck der geltenden, der herrschenden Verhältnisse:

„Es ist vor allem zu vermeiden, die ‚Gesellschaft‘ wieder als Abstraktion dem Individuum gegenüber zu fixieren. Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen. Seine Lebensäußerung – erscheine sie auch nicht in der unmittelbaren Form einer gemeinschaftlichen, mit andern zugleich vollbrachten Lebensäußerung – ist daher eine Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens. Das individuelle und das Gattungsleben des Menschen sind nicht verschieden, so sehr auch – und dies notwendig – die Daseinsweise des individuellen Lebens eine mehr besondere oder mehr allgemeine Weise des Gattungslebens ist, oder je mehr das Gattungsleben ein mehr besondres oder allgemeines individuelles Leben ist. [...] Der Mensch – so sehr er daher ein besondres Individuum ist, und grade seine Besonderheit macht ihn zu einem Individuum und zum wirklichen individuellen Gemeinwesen – ebenso sehr ist er die Totalität, die ideale Totalität, das subjektive Dasein der gedachten und empfundnen Gesellschaft für sich, wie er auch in der Wirklichkeit sowohl als Anschauung und wirklicher Genuss des gesellschaftlichen Daseins wie als eine Totalität menschlicher Lebensäußerung da ist.“ (MEW 40, 538-39)

Die performative Hervorbringung der Gesellschaft als zentraler Untersuchungsgegenstand seiner politischen Ökonomie kennt somit auch eine subjektive Seite. Die Gesellschaft schafft sich nicht selbst, sie wird produziert vom Zusammenwirken tätiger Individuen. So wird in den Tätigkeiten der Menschen nicht nur die gesellschaftliche Ordnung (re-)produziert; auch die spezifischen, subjektiv gewendeten Rollen, die die Individuen in dieser Ordnung einnehmen, gehen aus eben jenen Tätigkeiten hervor. Praxis bestimmt nicht nur die Gesellschaft, Praxis bestimmt auch die Individuen. Anders formuliert: Ein- und derselbe Produktionsprozess bringt be-

stimmte soziale Verhältnisse hervor, deren objektive Seite die Produkte und deren subjektive Seite die gesellschaftlichen Rollen oder ‚Charaktermasken‘ sind:

„Die Personen existieren hier nur füreinander als Repräsentanten von Ware und daher als Warenbesitzer. Wir werden überhaupt im Fortgang der Entwicklung finden, daß die ökonomischen Charaktermasken der Personen nur die Personifikationen der ökonomischen Verhältnisse sind, als deren Träger sie sich gegenüberstehen.“ (MEW 23, 99-100)

Die politische Ökonomie einer Gesellschaft schlägt somit bis auf die Rollenbilder und Identitäten der ihr angehörenden Individuen durch. Als wer oder was sich Subjekte begegnen können, ist abhängig von den gesellschaftlichen, insb. ökonomischen Verhältnissen, denen sie unterworfen sind (lat. *sub-iectus*: unterworfen). Objektives Ergebnis dieser Produktionsprozesse und gesellschaftlichen Verhältnisse wiederum ist das Arbeitsprodukt. Am Beispiel des Kunstgegenstandes verdeutlicht Marx, wie auch die gegenständliche Welt letztlich bezogen ist auf eine bestimmte Gesellschaft (ein ‚Publikum‘), und auf eine dazu passende Subjektivität: „Der Kunstgegenstand – ebenso jedes andre Produkt – schafft ein kunsttöniges und schönheitsgenüßfähiges Publikum. Die Produktion produziert daher nicht nur einen Gegenstand für das Subjekt, sondern auch ein Subjekt für den Gegenstand“ (MEW 15, 624).

Zweifelsfrei ist hier ein starker Hang zu dem erkennbar, was Hodgson *reconstitutive downward causation* nennt, also der Prägung der Individuen durch gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse. Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft deswegen als harmonisches, regelrecht gleichgeschaltetes zu begreifen, wäre allerdings vorschnell. Dafür müssen wir den Moment der prinzipiellen *Ergebnisoffenheit* menschlicher Praxis hinzuziehen. Wir haben bereits gesehen, dass Marx der produktiven menschlichen Praxis die zentrale Rolle in der Hervorbringung sozialer Verhältnisse beimisst. Wichtig ist nun, dass nicht jede Gesellschaft die gleichen Verhältnisse hervorbringt. Welche spezifische Färbung oder Qualität die Produkte, Menschen und sozialen Beziehungen annehmen, dies wird letztlich bestimmt durch die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort geltenden Verhältnisse des Produzierens, der menschlichen Praxis (vgl. MEW 42, 397). Damit ist aber nichts anderes bezeichnet als die politische Ökonomie. Das Stabile und Bleibende sind für Marx nicht die *spezifischen* Verhältnisse, sondern die *Praxis* als Ursache und entscheidender Grund für die Hervorbringung dieser oder jener Verhältnisse (vgl. MEW 42, 722-23). Darin spiegelt sich die Überzeugung wider, dass der Mensch sich (re-)produzieren muss, um überleben zu können:

„Wie der Wilde mit der Natur ringen muß, um seine Bedürfnisse zu befriedigen, um sein Leben zu erhalten und zu reproduzieren, so muß es der Zivilisierte, und er muß es in allen Gesellschaftsformen und unter allen möglichen Produktionsweisen.“ (MEW 25, 828)

Praxis ist insofern keine beliebige Existenzregung des Menschen, sondern eine notwendige i.S.v. überlebenswichtige. Marx kritisiert die spezifischen Praktiken der geltenden, namentlich kapitalistischen politischen Ökonomie und entwickelt in der Dekonstruktion ihrer inhärenten Widersprüchlichkeiten zugleich die Utopie ihrer Überwindung. Im Bewusstsein um diese utopischen Möglichkeiten anderer gesellschaftlicher Verhältnisse nun kann auch heute schon zwischen dem Individuum und

den geltenden Strukturen und Verhältnissen eine Spannung entstehen. Diese Vision einer Gesellschaft, in der ich und wir auch anders sein könnten, setzt einen revolutionären Stachel ins soziale Miteinander. In der Kritik der geltenden politischen Ökonomie können Menschen sich von den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen initial und *idealiter* distanzieren, um diese Distanzierung im Möglichkeitenhorizont einer *anderen* Gesellschaft zu vertiefen. Überwunden werden die in beiden Distanzierungen liegenden Widersprüche jedoch erst in der revolutionären Praxis, die in eine kommunistischen Gesellschaft mündet (vgl. Unterabschnitt 5.2.6).¹⁴⁹

Der Fokus auf die widersprüchlichen Wechselwirkungen von Geist und Praxis in der Verschränkung mit den sozialen Bedingungen dieser Praxis für den individuellen Menschen zeigt eine erste grundlegende Passung zum vorliegenden empirischen Typus an. So falten sich die Subjektivierungsprozesse in der erlittenen Differenz primär von sozial geforderten Routinen und Praktiken her auf, die aus der Perspektive der betroffenen Studierenden im Gegensatz zu eigenen Vorstellungen, Idealen oder Ansprüchen stehen. Der Befund dieses *kontramotivationalen Handelns* soll im Rahmen des Abschnittes mithilfe der Marx'schen Entfremdungsthese, verkörpert vom Arbeiter unter kapitalistischen Vorzeichen, gedeutet werden. Damit wird ein Theorieangebot genutzt, das im Kern auf Widersprüche zwischen Individuen und Gesellschaft einerseits, und Praxis und Reflexion andererseits setzt. Dieser doppelte Widerspruch ist für Marx Ausdruck einer bestimmten, namentlich der kapitalistischen politischen Ökonomie, kann (und wird) aber auch prinzipiell überwunden werden. Die Marx'schen Entfremdungsthese in der Personifikation des Arbeiters soll nun anhand der von Marx selbst eingeführten Dimensionen von Entfremdung entwickelt werden. Sie wird dabei stets auf den in Frage stehenden Fall einer entfremdeten Selbst-Produktion im Rahmen eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums zugespitzt.

5.2.2 Entfremdung vom Produkt

Das Moment einer Entfremdung nimmt in der Marx'schen Kritik an der herrschenden politischen Ökonomie eine zentrale Rolle ein. Archetypischen Charakter gewinnt dabei der Arbeiter, der in seiner Teilhabe an einer kapitalistischen politischen Ökonomie auf insgesamt vier Ebenen Entfremdungstendenzen unterliegt. Diese werden von Marx 1844 in seinen philosophisch-ökonomischen Manuskripten entwickelt und dienen im Folgenden als Gliederungshilfe in der Fruchtbarmachung der Entfremdungsthese für eine Subjektivierung in der erlittenen Differenz.

149 Wenngleich damit die kapitalistische Gesellschaft von starken Widersprüchen, Dialektiken geprägt ist, so ist Marx von einer *Aufhebung* dieser Widersprüche in der Realisierung einer kommunistischen Gesellschaft überzeugt. Wie wir weiter unten sehen werden, geht diese Aufhebung auch mit einer Auflösung des Individuums im ‚Gattungswesen‘, also der von Marx angenommenen Natur des Menschen, einher. Hier ließe sich jedoch nicht mehr von einer *downward causation*, sondern von einer grundlegenden Aufhebung von Unterschieden zwischen den Relata Mensch ↔ Gesellschaft sprechen. Diese führen, wie er in der ‚Deutschen Ideologie‘ andeutet, gar zu einer Aufhebung der Charaktermasken oder Rollen (vgl. MEW 3, 33). Mensch ist als realisiertes Gattungswesen nicht mehr und nicht weniger als ‚Mensch‘.

Der Arbeitswertlehre der klassischen politischen Ökonomie folgend, ist die Quelle allen Reichtums die menschliche Arbeit. Arbeit ist gewissermaßen *die* menschliche Praxis- und Daseinsform schlechthin. Denn durch sie – und nur durch sie – kann der Mensch sich materiell erhalten. Der Mensch *muss* insofern arbeiten und der Mensch als Arbeiter ist die tragende Figur einer jeden Gesellschaft. Unter kapitalistischen Vorzeichen nun setzt der Arbeiter seine Kräfte aber nicht zur unmittelbaren Herstellung seiner Lebens-Mittel ein. Vielmehr wird die Arbeit selbst zum Mittel: Auch wenn er nichts besitzt, so besitzt er zumindest seine Arbeitskraft. Dies ist der einzige Besitz, mit dem er auf der Spielfläche einer auf Privateigentum basierenden politischen Ökonomie aufwarten kann: „Durch den Tausch ist seine Arbeit teilweise zur Erwerbsquelle geworden. Ihr Zweck und ihr Dasein sind verschieden geworden. Das Produkt wird als Wert, als Tauschwert, als Äquivalent, nicht mehr seiner unmittelbaren persönlichen Beziehung zum Produzenten wegen produziert“ (MEW 40, 454). Die Arbeitskraft ist das einzige Produktionsmittel, des der Arbeiter einsetzen kann, um im Rahmen einer Lohnarbeit Geld zu verdienen, die er sodann für Lebensmittel, die im Besitz anderer Menschen sind, eintauschen kann. In dieser Entäußerung der Arbeitskraft als Ware liegt eine erste Form der Entfremdung: „Wenn ich mein Privateigentum an einen andren ablasse, so hört es auf, mein zu sein; es wird eine von mir unabhängige, außer meinem Bereich liegende Sache, eine mir äußerliche Sache. Ich entäußere also mein Privateigentum“ (MEW 40, 452). Der Lohn orientiert sich dabei laut Marx nicht an der Güte oder Menge des Produktes, sondern lediglich an der für die Reproduktion der nackten Arbeitskraft notwendigen Mittel. Der Arbeiter soll überleben, um arbeiten zu können. An nicht mehr, aber auch nicht weniger hängt sein Arbeitslohn.

Auf die Veräußerung der Arbeitskraft als Ware werden wir im nächsten Unterabschnitt zurückkommen. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass sich in ihr erster Moment der Entfremdung des Arbeiters von seinem Produkt andeutet, die schließlich evident wird, wenn man sich die aus dieser polit-ökonomischen Voraussetzung resultierende Bedeutung des Produktes für den Arbeiter vor Augen führt. Was er produziert, ist letztlich egal. Denn das Produkt ist ihm nicht Lebensmittel. Das Produkt ist für sein Leben irrelevant. Relevant ist lediglich der Lohn, den er für die Herstellung des Produktes, bzw. für die aufgewendete Arbeitszeit erhält. Ihn interessiert nicht der Tausch- oder Gebrauchswert des Produktes, noch der Gebrauchswert seiner eigenen Arbeit, ihn interessiert allein der Tauschwert seiner eigenen Arbeitskraft als Ware. Unter kapitalistischen Vorzeichen wird der Arbeiter somit nicht von den Sinnen des menschlichen Lebens im Umgang mit der Natur, sondern von einem „Sinn des Habens“ (MEW 40, 540) angetrieben.

Marx erweitert dieses Entfremdungsmoment im Produkt nun entscheidend um eine weitere, typisch dialektische Dimension:

„In der Bestimmung, daß der Arbeiter zum Produkt seiner Arbeit als einem fremden Gegenstand sich verhält, liegen alle diese Konsequenzen. Denn es ist nach dieser Voraussetzung klar: Je mehr der Arbeiter sich ausarbeitet, um so mächtiger wird die fremde, gegenständliche Welt, die er sich gegenüber schafft, um so ärmer wird er selbst, seine innre Welt, um so weniger gehört ihm zu eigen. Es ist ebenso in der Religion. Je mehr der Mensch in Gott setzt, je weniger behält er in sich selbst. Der Arbeiter legt sein Leben in den Gegenstand; aber nun gehört es nicht mehr ihm, sondern dem Gegenstand. Je größer also diese Tätigkeit, um so gegenstandslos-

ser ist der Arbeiter. Was das Produkt seiner Arbeit ist, ist er nicht. Je größer also dieses Produkt, je weniger ist er selbst. Die Entäußerung des Arbeiters in seinem Produkt hat die Bedeutung, nicht nur, daß seine Arbeit zu einem Gegenstand, zu einer äußern Existenz wird, sondern daß sie außer ihm, unabhängig, fremd von ihm existiert und eine selbständige Macht ihm gegenüber wird, daß das Leben, was er dem Gegenstand verliehn hat, ihm feindlich und fremd gegenübertritt.“ (MEW 40, 512)

Der Arbeiter ist seinem Produkt gegenüber nicht einfach nur indifferent. Die Beziehung zwischen Arbeiter und Produkt ist keine statische, sondern eine dynamische, insofern als dass die Kräfte und Fähigkeiten des Arbeiters unablässig in das Arbeitsprodukt übergehen. Sein ‚Leben‘ geht in eine Welt von Gegenständen über, die stetig wächst, und zwar nur insofern und insoweit, als dass der Arbeiter dies praktisch ermöglicht. Darin werden die Produkte zum genauen Gegenteil von Lebensmitteln. Aus der Perspektive des Arbeiters werden sie zu einem Fass ohne Boden, in die er sich unablässig entäußert: zu Unlebensmitteln. Das ist das Dilemma des Arbeiters: Aufgrund seiner existenziellen Not, ist er im Kapitalismus zu Tätigkeiten gezwungen, die ihn diese Not nicht überwinden lassen, sondern die sie nur ins Endlose fortschreiben und die entsprechenden sozialen Verhältnisse dabei vertiefen und erweitern.

Der Arbeiter produziert in seinen Tätigkeiten für Marx aber nicht nur sinnlose Produkte und ungerechte soziale Verhältnisse. In ein und demselben Entfremdungsprozess produziert er auch *sich selbst* zum „entmenschten Menschen“ (MEW 40, 446). Subjekt und Objekt der Produktion sind im dynamischen Herstellungsprozess untrennbar miteinander verbunden, verweisen aufeinander. Jedoch sind sie auf eine immanent asymmetrische Art und Weise miteinander verbunden. Den Widerspruch, den uns Marx in seiner Figur des entfremdeten Arbeiters zumutet, lautet, dass seine Produkte Ausdruck seiner selbst sowohl sind als auch *nicht* sind.

Genau diese ambivalente Verknüpfung von Subjekt und Objekt in der entfremdeten und entfremdenden Praxis wirft die Möglichkeit einer Fruchtbarmachung Marx'schen Denkens für Subjektivierungsforschung auf. So kann das Werk nicht nur im Industrieprodukt ausgemacht werden: Das tätige Subjekt kann sich auch selbst objektivieren und darin sich selbst fremd werden. Genau genommen läuft diese Selbst-Entfremdung für Marx in jedem Herstellungsprozess ab. Denkt man das Subjekt aber einmal explizit als das Werk, so wird der Riss, der sich im polit-ökonomischen Kontext des Kapitalismus durchs Individuum zieht, evident. Denn, genau genommen, vereint der Arbeiter in sich die Subjektfiguren sowohl des Kapitalisten als auch des Arbeiters:

„Der Arbeiter wird um so ärmer, je mehr Reichtum er produziert, je mehr seine Produktion an Macht und Umfang zunimmt. Der Arbeiter wird eine um so wohlfelgere Ware, je mehr Waren er schafft. Mit der Verwertung der Sachenwelt nimmt die Entwertung der Menschenwelt in direktem Verhältnis zu. Die Arbeit produziert nicht nur Waren; sie produziert sich selbst und den Arbeiter als eine Ware, und zwar in dem Verhältnis, in welchem sie überhaupt Waren produziert.“ (MEW 40, 511)

Mit diesem ‚Verhältnis‘ ist aber nichts anderes bezeichnet als das Verhältnis zwischen Kapitalisten und Arbeiter, das sich bis ins Innere des Arbeiters hinein erstreckt.

Als Kapitalist setzt er die einzige Ware ein, über die er verfügt: sich selbst als Arbeitskraft. Genau das ist in Formulierungen wie der folgenden angedeutet: „Wenn der Mensch sich selbst gegenübersteht, so steht ihm der andre Mensch gegenüber“ (MEW 40, 517). Das Spiegelbild der veräußerten Arbeitskraft ist schließlich der Arbeitslohn, der seinerseits allenfalls zur Wiederherstellung seiner Arbeitskraft genügt. Der Arbeiter produziert sich selbst und begegnet sich als Besitzer des produzierten zugleich als Kapitalist wieder. Er kann sich in ein und demselben Kapitalisierungsprozess selbst zum Kapital werden, aber zugleich von den Interessen seiner zweiten Rolle entfremden.¹⁵⁰ Die Trennung oder Entfremdung ist dabei nicht ontologischer Natur. Sie tritt nur vermittelt durch die geltenden sozialen Verhältnisse auf. Von diesen kann sich der selbst-produzierende Mensch nicht beliebig lösen. Eingeschlossen in herrschende Verhältnisse muss der entfremdete Arbeiter Produkte hervorbringen, zu denen auch er selbst gehört, und die sich in letzter Konsequenz gegen ihn wenden. Eine Überwindung dieses Unverhältnisses kann für Marx nur durch die Überwindung der Verhältnisse in ihrer Gesamtheit erreicht werden.

Wenn wir nun den Typus einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz hinzuziehen, so lassen sich die allzu theoretisch anmutenden Zeitdiagnosen Marx' dazu in mehrere Resonanzverhältnisse bringen. Der für den Typus maßgebende Moment einer kontramotivationalen Praxis wurde bereits in den einführenden Erläuterungen zum Marx'schen Praxisbegriff genannt. Alle Studierenden des Typus sehen sich im Rahmen ihres Ökonomie-Studiums dazu veranlasst, alltäglich Praktiken zu realisieren, die ihnen auf grundlegenden, motivationalen Ebenen zuwiderlaufen. Ob in der Vorbereitung auf angstbesetzte Prüfungen, dem Schaulaufen in Karriereevents, oder der Teilhabe an sinnlosen Lehrveranstaltungen: Überall müssen die Studierenden des Typus etwas tun, das sie nicht wollen. Das ‚Müssen‘ wird dabei induziert durch geltende Normen und Regeln, die mal expliziterer (Prüfungsordnungen) mal impliziterer („Feindbeobachtung“) Natur sind. Die Ursprünge des Müssens sind somit, wie auch bei Marx, sozialer Natur. Ihre performative Befolgung verbleibt nun kein abstrakter, äußerlicher Hergang. Die Realisierung kontramotivationaler Praktiken ist produktiv in dem Sinne, als dass die Studierenden neue, aber ihnen fremde Versionen ihrer Selbste produzieren. Ihre Praxis läuft nicht einfach ab, sie bringt etwas hervor. Und dieses Etwas wird zum Teil ihrer Selbst – ein Teil, der ihnen aber fremd ist, weil er mit Vorstellungen, Selbstbildern und Ansprüchen in Konflikt steht, die die Studierenden *vor* diesem produktiven Studienalltag hegten. Genau dieser im entfremdeten Arbeiter liegende Grundkonflikt ist mit Blick auf die konkreten empirischen Fälle

150 Tatsächlich wurde diese Zuspitzung über 100 Jahre später an der *Chicago School of Economics* in der sog. Humankapitaltheorie realisiert. Hier jedoch mit einer vermeintlichen Auflösung des subjektinternen Konfliktes in Richtung eines ausschließlich kapitalistischen Selbstverständnisses: „Laborers have become capitalists not from a diffusion of the ownership of corporation stocks, as folklore would have it, but from the acquisition of knowledge and skill that have economic value“ (Schultz 1961, 3; vgl. ausführlich Becker 1993). Eben weil die Humankapitaltheorie keine Ambivalenzen mehr kennt, sondern nur ein reibungsloses Investitionsgeschehen mit eindeutigen Handlungsmaximen, ist sie trotz der Familiarität zu der hier entwickelten Deutung nicht als theoretische Referenz für den empirischen Typus brauchbar.

entscheidend. Allenfalls die Frankfurter Am hatte das Studium in einer Subjektfigur der Kapitalistin ihrer selbst aufgenommen. Aber selbst sie leidet unter den spezifischen Produktionsbedingungen eines akademischen Kapitalismus,¹⁵¹ der sie Praktiken realisieren lässt, die sie nicht will und jemand werden lässt, der sie nicht sein möchte. Unter den herrschenden Bedingungen sehen sich die Studierenden dazu veranlasst, in der Produktion von guten Zensuren (Wien, Frankfurt, Mannheim) und Karriereoptionen (Mannheim) das dialektische Unverhältnis des inneren Kapitalisten, der seinen eigenen Arbeiter einsetzt, zu reproduzieren. Dieser Einsatz stellt in Aussicht, den impliziten Erfolgsmaßstäben der akademischen Verhältnisse entsprechen zu können. Er verlangt es den Studierenden aber ab, in eine neue Rolle zu schlüpfen, die sie vor dem Studium nicht im Sinn hatten. Schlimmer und entscheidend ist dabei jedoch, dass sie sich in dieser Rolle selbst als tätiger Arbeiter einsetzen müssen, um den Anforderungen der Rolle gerecht zu werden. Wir haben oben schon gesehen, dass aus der Perspektive des Lohnarbeiters lediglich die Vergütung seiner Arbeitskraft von Relevanz ist. Die objektive Seite dieses Produktionsprozesses im Studium sind die Prüfungsleistungen, Noten, Karriereoptionen. Die subjektive Seite ist das Selbst als Ware, die auf dem Arbeitsmarkt einzutauschen ist. Wenn die Rolle des inneren Kapitalisten schon Entfremdungen von Motivationen wie diejenigen eines Erkenntniswillens oder eines Praxiswissens bedeuten, so ist es die alltägliche Arbeit, die die Entfremdung schließlich unerträglich macht. Denn in ihnen werden nicht nur neue, fremde Rollen imaginiert, sondern tatkräftig hergestellt. Erst diese tätige Selbstentfremdung macht die Differenzerfahrung in den hier versammelten Fällen tatsächlich zu einer erlittenen. Veranlasst und aufeinander bezogen sind beide Entfremdungsmomente am Horizont eines akademischen Kapitalismus, in dem die Studierenden zu einer Ware werden, die auf dem Arbeitsmarkt gegen einen möglichst hohen Lohn eingetauscht werden kann. Der Selbstwert als Geldwert ist der ultimative Ausdruck einer entfremdenden Studienpraxis, die nicht den Menschen als Menschen, sondern den Menschen als absatzfähige Ware befördert:

„Nicht das Geld ist im Menschen – innerhalb des Kreditverhältnisses aufgehoben, sondern der Mensch selbst ist in Geld verwandelt, oder das Geld ist in ihm inkorporiert. Die menschliche Individualität, die menschliche Moral ist sowohl selbst zu einem Handelsartikel geworden, wie zum Material, worin das Geld existiert. Statt Geld, Papier ist mein eigenes persönliches Dasein, mein Fleisch und Blut, meine gesellige Tugend und Geltung die Materie, der Körper des Geldgeistes“ (MEW 40, 449; vgl. auch ebd., 446).

5.2.3 Entfremdung von der eigenen Tätigkeit

Unter kapitalistischen Vorzeichen ist nicht nur das Produkt ein Produkt, sondern der Produktionsprozess selbst ist auch Produkt. Darin zeigt sich nichts anderes als die Warenförmigkeit sowohl der Arbeit als Stromgröße, wie auch der Arbeitskraft als Bestandsgröße. Diese miteinander verschränkte ‚Produkthaftigkeit‘ von Produkt und Prozess bringt es mit sich, dass viele der bereits in Unterabschnitt 5.2.2 eingeführten Entfremdungstendenzen sich nun auch auf der prozessualen Seite widerspiegeln.

151 Vgl. dazu die Entwicklung des Konzeptes durch Richard Münch (2011; sowie mit Blick auf den hier interessierenden Forschungskontext Lenger 2018a; Bäuerle 2020a).

Der Umweg der Bedürfnisbefriedigung über die Lohnarbeit bedingt schon in dieser elementaren Gestalt eine Entfremdung der Tätigkeiten von dem Zweck der Tätigkeit. Man arbeitet nicht, um das herzustellen, was man zum Leben braucht. Man arbeitet, um einen Lohn zu erhalten, um diesen gegen das einzutauschen, was man zum Leben braucht. Die Arbeit „ist daher nicht die Befriedigung eines Bedürfnisses, sondern sie ist nur ein Mittel, um Bedürfnisse außer ihr zu befriedigen“ (MEW 40, 514). Genau diese Grundfigur zeigt sich auch in den studentischen Erfahrungen des Typus. In der Erfahrung der Tatsache, dass das Studium als solches nicht in Verbindung zu den eigenen Motivationen steht, macht es allenfalls noch insoweit Sinn, als dass an seinem Ende ein Zertifikat steht, mit dessen Hilfe man an anderer Stelle weiterkommt. Besonders deutlich zeigt sich dies in der Wiener Gruppe, und zwar in der Differenzerfahrung von CBK-Phase einerseits und der Phase des Hauptstudiums andererseits. Während in erster das nackte Durchkommen, also das erfolgreiche Bestehen der drei Abschlussprüfungen – unabhängig von jeglichem darin zu lernendem Inhalt – im Fokus steht, begrüßen Af und Bm das Hauptstudium gerade deswegen, weil sie hier nun *um des Studierens willen* studieren können. Einen solchen Vergleichshorizont eröffnet auch die Frankfurter Af, wenn sie über die sozial- und geisteswissenschaftlichen Studienerfahrungen ihrer Mitbewohnerinnen spricht. Diesen ist ein Studium vergönnt, mit dem sie nicht extrinsisch, sondern intrinsisch verbunden sind.

Eine Subjektivierung in der erlittenen Differenz bedeutet in scharfem Gegensatz dazu eine der eigentlichen Motivation fremden, schlimmer noch, diese Motivation *konterkarierenden* Tätigkeit nachzugehen. Denn dies steht fest: Studienmotivationen wie der eines Verstehens der Wirtschaft (Mannheimer und Wiener Bm), oder der praktischen Befähigung für einen Beruf (Frankfurter Af) wird *nach* dem Studium nicht mehr entsprochen werden können. Als historischer Prozess ist das Studium irgendwann abgeschlossen. Wenn es *innerhalb* desselben nicht irgendwann den Umschlagpunkt gibt, der sich für die Wiener Gruppe nach der CBK-Phase ereignet, dann wird eine Sinnstiftung mit Blick auf seinen Abschluss nur noch in der Gestalt eines fremden Selbstzweckes erfolgreich sein. In dem Falle sind es aber nur noch die „Gestaltungen des Scheins, in welchem sie sich bewegen und womit sie täglich zu tun haben“ (MEW 25, 838). Auf einen Umschlagpunkt richtet sich die Hoffnung des Mannheimer Bm's, der in seinem vierten Studiensemester mit Blick auf die Zukunft formuliert: dass er und seine Kommilitonen durch das Studium dazu befähigt werden, später einmal das große Bild verstehen zu können. Die Widersprüche zwischen Motivation und gelebter Praxis würden dann in der Zukunft irgendwann aufgelöst. Bis dahin erscheint die Studienpraxis aber als leidgeprägter, fremder Prozess im Marx'schen Sinne:

„Der Arbeiter fühlt sich daher erst außer der Arbeit bei sich und in der Arbeit außer sich. Zu Hause ist er, wenn er nicht arbeitet, und wenn er arbeitet, ist er nicht zu Hause. Seine Arbeit ist daher nicht freiwillig, sondern gezwungen, Zwangarbeit. [...] Ihre Fremdheit tritt darin rein hervor, daß, sobald kein physischer oder sonstiger Zwang existiert, die Arbeit als eine Pest geflohen wird. Die äußerliche Arbeit, die Arbeit, in welcher der Mensch sich entäußert, ist eine Arbeit der Selbstaufopferung, der Kasteiung. [...]“

Dies Verhältnis ist das Verhältnis des Arbeiters zu seiner eignen Tätigkeit als einer fremden, ihm nicht angehörigen, die Tätigkeit als Leiden, die Kraft als Ohnmacht, die Zeugung als

Entmahnung, die eigne physische und geistige Energie des Arbeiters, sein persönliches Leben – denn was ist Leben [anderes] als Tätigkeit – als eine wider ihn selbst gewendete, von ihm unabhängige, ihm nicht gehörige Tätigkeit. Die Selbstentfremdung, wie oben die Entfremdung der Sache.“ (MEW 40, 514-15)

Ihren mainfesten Ausdruck erhält die performative Selbstentfremdung in der leiblichen Dimension. Mit Bezug auf sie Selbstentäußerung des Arbeiters formuliert Marx drastisch: „Die Verwirklichung der Arbeit erscheint so sehr als Entwickelung, daß der Arbeiter bis zum Hungertod entwicklicht wird“ (MEW 40, 512). Oder an anderer Stelle:

„Worin besteht nun die Entäußerung der Arbeit? Erstens, daß die Arbeit dem Arbeiter äußerlich ist, d. h. nicht zu seinem Wesen gehört, daß er sich daher in seiner Arbeit nicht bejaht, sondern verneint, nicht wohl, sondern unglücklich fühlt, keine freie physische und geistige Energie entwickelt, sondern seine Physis abkasteit und seinen Geist ruiniert.“ (MEW 40, 514)

Darin liegt auch die spezifische Tragik des Arbeiters als einer historischen Figur: Er muss sich in kapitalistischen Verhältnissen notgedrungen entäußern, auch wenn diese Entäußerung ihm bis in das leibliche Wohlbefinden hinein einen Schaden zufügt. Mit Blick auf die Studierenden ist diese Notwendigkeit einer leidgeprägten Studienerfahrung sicherlich nicht so gegeben, wie sie für die Fabrikarbeiter:innen im englischen Norden des 19. Jahrhunderts herrschte. Gleichwohl zeigt sich auch bei ihnen, dass die Leiderfahrung bis auf den Leib ausgreift, wenn erst einmal die Einlassung auf eine Praxis unter fremden Vorzeichen stattgefunden hat.

Die Frankfurter Af beispielsweise berichtet von regelmäßigen Ermüdungen, die einem ‚Wille[n] durchzukommen‘ entgegenstehen. Bezeichnenderweise ist der Bericht dieser körperlichen Ermattung durch den Studien- und insbesondere den Prüfungsalltag in eine distanzierte Selbstbeschreibung eingelassen: Af erörtert mehrere Versionen ihrer selbst und unterstreicht, dass die gegenwärtige Beatrix gerade nicht diejenige sei, die sich aus der Berufspraxis heraus für das Studium entschieden habe. Diese entfremdete und ermattete Beatrix ist nicht nur Akteurin, sondern auch Produkt einer entfremdenden Studienpraxis.

Die Wiener Gruppe hebt ihrerseits die Auswirkungen der CBK-Phase auf die mentale Gesundheit hervor. Ein permanenter Druck und die latente Gefahr einer sozialen Selektion durch rigide Prüfungssettings ziehen einen ‚einfach so dermaßen runter‘, wie Bm berichtet. Und auch Af beschreibt die CBK-Phase als permanente Grenzerfahrung. Auf dem Spiel stehen hier nicht nur gute Klausurergebnisse, sondern vielmehr auch sie selbst. Tatsächlich stellt Af immer wieder die Referenz zu ihren guten schulischen Leistungen her. Den damit verknüpften Erwartungen an sie selbst kann sie an der WU Wien nicht mehr gerecht werden, was auch an ihrem Selbstbild als gute Schülerin, bzw. Studentin nagt. Die stärksten Formulierungen mit Blick auf die durch das Studium verursachten körperlichen Belastungen sind jedoch jene vom Mannheimer Bm. Die permanente Anrufung, etwas tun zu müssen, das er nicht will, hat auch bei ihm den Charakter einer entfremdenden Selbstproduktion („ich bin das nicht“). Das immer wiederkehrende Adjektiv dieses Prozesses, aber auch der damit verbundenen mentalen Verfassung ist „krank“; einen Zustand, den Bm gerade auch durch körpernahe Tätigkeiten, wie Essen, Kochen und Sport zu

begegnen versucht. Alle Studierenden dieses Typus nennen im Verlauf des Interviews Momente des körperlichen und seelischen Leidens, das sie teilweise einfach hinnehmen (Frankfurt), hinnehmen und schließlich überwinden (Wien) oder aber durch körpernahe Praktiken zumindest temporär auszuhalten versuchen (Mannheim).

5.2.4 Entfremdung von anderen Menschen

Seine Typologie der Entfremdungsdimensionen dehnt Marx weiterhin auch auf die soziale Dimension aus. In seinen dialektischen Praktiken entfremdet sich der Arbeiter nicht nur von seinen Produkten und dem Produktionsprozess, sondern auch von seinen Mitmenschen:

„Was von dem Verhältnis des Menschen zu seiner Arbeit, zum Produkt seiner Arbeit und zu sich selbst, das gilt von dem Verhältnis des Menschen zum andren Menschen, wie zu der Arbeit und dem Gegenstand der Arbeit des andren Menschen. [...] die Entfremdung des Menschen, überhaupt jedes Verhältnis, in dem der Mensch zu sich selbst [steht], ist erst verwirklicht, drückt sich aus in dem Verhältnis, in welchem der Mensch zu d[em] andren Menschen steht. Also betrachtet in dem Verhältnis der entfremdeten Arbeit jeder Mensch den andren nach dem Maßstab und dem Verhältnis, in welchem er selbst als Arbeiter sich befindet.“ (MEW 40, 517-18)

Hier ist der letzte Satz ausschlaggebend. Für Marx nehmen im Kapitalismus alle Menschen alle andere Menschen genau so wahr, wie sie sich auch selbst wahrnehmen. Die Eigenheiten der entfremdeten Selbstbeziehungen, wie wir sie bereits in Unterabschnitt 5.2.2 untersucht hatten, finden sich auch in den Fremdbeziehungen wieder. Soziale Verhältnisse sind somit für Marx nicht kategorial anders als Selbstverhältnisse. Sie sind nur expliziter und offensichtlicher. Denn sie zeigen sich in den gelebten sozialen Praktiken, innerhalb derer sich Menschen aufeinander und auf die Natur beziehen. In dieser Öffentlichkeit wenden sich aber nur genau dieselben Entfremdungsverhältnisse nach außen, die der Arbeiter auch schon in sich selbst vereint: „In der praktischen wirklichen Welt kann die Selbstentfremdung nur durch das praktische, wirkliche Verhältnis zu andern Menschen erscheinen“ (ebd., 519). Damit ist nichts anderes angesprochen, als dass andere Menschen nur in ihrer Rolle als Privateigentümer:innen erscheinen, mit denen am Horizont des Tauschwertes ihrer jeweiligen Besitztümer gehandelt werden kann, bzw. muss (vgl. ebd., 453). Es ist im eigentlichen Wortsinn gleichgültig, wer der andere ist. Entscheidend ist der andere allenfalls insofern, als dass er etwas *hat*, das ich nicht habe, aber will: „Der andre Mensch ist auch Privateigentümer, aber von einer andren Sache, die ich entbehre und die ich nicht entbehren kann oder will, die mir ein Bedürfnis zur Vervollständigung meines Daseins und Verwirklichung meines Wesens scheint“ (ebd., 452). So wie das Selbstverhältnis, ist auch das Fremdverhältnis durchzogen von einem ‚Sinn des Habens‘. Menschen begegnen und beurteilen sich lediglich in ihrer Rolle als Eigentümer:innen (und sei es nur das Eigentum an der eigenen Arbeitskraft). Genau darin reproduziert sich die kapitalistische Gesellschaft unablässig als entfremdete Gesellschaft: in jedem Tauschakt wird eine soziale Beziehung bestätigt und fortgeschrieben, die vollkommen davon absieht, wer die:der andere ist. Ich sehe als tauschende:r Besitzer:in in anderen keine Menschen, sondern exklusive Privateigentümer:innen, Habende.

Sichtbar und wertvoll sind die Teilhabenden einer kapitalistischen Gesellschaft insofern nur als Besitzer:innen: „Unser wechselseitiger Wert ist für uns der Wert unsrer wechselseitigen Gegenstände. Also ist der Mensch selbst uns wechselseitig wertlos“ (ebd., 462).¹⁵² Ihre Beurteilung und Bewertung durch andere Menschen, das deutet Marx schon im ersten hier genannten Zitat an, erfolgt nach einem bestimmten Maßstab, der für alle gleich ist. Dieser Maßstab ist nichts anderes als das Geld. Dem Geld ist es zu eigen, alle Phänomene ihres ‚Sinn des Daseins‘ zu entledigen und lediglich in einem ‚Sinn des Habens‘ erscheinen zu lassen. So auch die sozialen Beziehungen, die darin vollständig nivelliert werden:

„Das Wesen des Geldes ist zunächst nicht, daß in ihm das Eigentum entäußert wird, sondern daß die *vermittelnde Tätigkeit* oder Bewegung, der *menschliche*, gesellschaftliche Akt, wodurch sich die Produkte des Menschen wechselseitig ergänzen, *entfremdet* und die Eigenschaft eines *materiellen Dings* außer dem Menschen, des Geldes wird. Indem der Mensch diese vermittelnde Tätigkeit selbst entäußert, ist er hier nur als sich abhanden gekommener, entmenschter Mensch tätig; die *Beziehung* selbst der Sachen, die menschliche Operation mit denselben, wird zur Operation eines Wesens außer dem Menschen und über dem Menschen. Durch diesen *fremden Mittler* – statt daß der Mensch selbst der Mittler für den Menschen sein sollte – schaut der Mensch seinen Willen, seine Tätigkeit, sein Verhältnis zu andren als eine von ihm und ihnen unabhängige Macht an. Seine Sklaverei erreicht also die Spitze. Daß dieser *Mittler* nun zum *wirklichen Gott* wird, ist klar, denn der Mittler ist die *wirkliche Macht* über das, womit er mich vermittelt. Sein Kultus wird zum *Selbstzweck*. Die Gegenstände, getrennt von diesem Mittler, haben ihren Wert verloren.“ (ebd., 446)

Einem solchen Primat des Wertes, des Mittlers, werden unter kapitalistischen Vorzeichen letztlich alle Phänomene geopfert. In jedem Akt, in dem ein Ding oder Phänomen oder Mitmensch nur noch am Horizont seines Wertes betrachtet und gehandelt wird, vertiefen und erweitern die Menschen diesen Primat. Als Subjekte der herrschenden politischen Ökonomie unterwerfen sie darin sich und andere unablässig einem entmenschlichenden Kultus. Und an der Wurzel dieses Kultus, das ist die Zumutung Marx', liegt ausgerechnet das Verhältnis des Arbeiters zu seiner eigenen Tätigkeit:

„Das Verhältnis des Arbeiters zur Arbeit erzeugt das Verhältnis des Kapitalisten zu derselben, oder wie man sonst den Arbeitsherrn nennen will. Das Privateigentum ist also das Produkt, das Resultat, die notwendige Konsequenz der entäußerten Arbeit, des äußerlichen Verhältnisses des Arbeiters zu der Natur und zu sich selbst. Das Privateigentum ergibt sich also durch Analyse

152 Das impliziert auch, dass eine kapitalistische Gesellschaft nicht nur ‚entmenschte Menschen‘, sondern in Teilen auch ‚wertlose‘ Menschen beheimatet: „Der Arbeiter ist nur als Arbeiter da, sobald er für sich als Kapital da ist, und er ist nur als Kapital da, sobald ein Kapital für ihn da ist. Das Dasein des Kapitals ist sein Dasein, sein Leben, wie es den Inhalt seines Lebens auf eine ihm gleichgültige Weise bestimmt. Die Nationalökonomie kennt daher nicht den unbeschäftigte Arbeiter, den Arbeitsmenschen, soweit er sich außer diesem Arbeitsverhältnis befindet“ (MEW 40, 523).

aus dem Begriff der entäußerten Arbeit, d.i. des entäußerten Menschen, der entfremdeten Arbeit, des entfremdeten Lebens, des entfremdeten Menschen.“ (ebd., 520)

Die Selbst- und Tätigkeitsverhältnisse der tätigen Menschen einer kapitalistischen Gesellschaft bringen spezifische Sozialverhältnisse hervor, die diese Tägigen zu Untertanen machen. Und genau darin liegt die Tragik der Figur des Arbeiters und einer politischen Ökonomie der *Arbeitsteilung* (vgl. ebd., 557). In den herrschenden Verhältnissen *muss* er sich und andere entäußern, um schlachtrichtig überleben zu können: „Der Mensch wird also um so ärmer als Mensch, d. h. getrennt von diesem Mittler, als dieser Mittler *reicher* wird“ (ebd., 446). Die Personifikation dieses Mittlers ist mithin der Kapitalist, in dessen „Dienst, unter der Herrschaft, dem Zwang und dem Joch“ (ebd., 519) sich der Arbeiter wiederfindet.

Das von Marx entfaltete soziale Panorama ist damit abermals ein zweischneidiges: Einerseits sehen sich die Menschen voneinander getrennt. Insbesondere können sie sich nicht mehr in den existenziellen Bezügen wahrnehmen und begegnen, in denen sie stehen: „Ich habe für mich produziert und nicht für dich, wie du für dich produziert hast und nicht für mich [...] nicht das *menschliche Wesen* ist das Band unserer Produktionen füreinander“ (ebd., 459-60). Für den entfremdeten Arbeiter geht es einzig und allein darum, seine Existenz und die seiner Familie zu sichern. Und zwar auf eine Art und Weise zu sichern, die keine dauerhafte Lösung verspricht. In diesen nackten Existenzkampf verstrickt, fällt es ihm schwer, sich mit anderen zu verbünden, die genau dieselben Erfahrungen erleiden müssen. Denn dies ist die andere Seite einer kapitalistischen, geldbasierten Ökonomie: *Alle* sind miteinander verbunden, und zwar in einem vollkommen identischen, trennenden Verhältnis. Die maximale soziale Integration wird über einen Mittler bewerkstelligt, die jede soziale Beziehung ihres konkreten Inhaltes, der persönlichen aber auch einer sozialen Verbindung beraubt. Darin zeigt sich die Entfremdung in ihrer sozialen Gestalt. Im Ergebnis leiden alle Arbeiter unter der gleichen sich verschärfenden Entfremdung, aber für sich. Das gesellschaftliche Sein wird nicht durch ein politisches, sondern durch und durch individualisiertes Bewusstsein produziert und unablässig fortgeschrieben, ganz gleich, ob es sich dabei um das Bewusstsein des Kapitalisten oder des Arbeiters handelt (vgl. ebd., 557).

Evident wird das in der kommunikativen Struktur kapitalistischer Gesellschaften. Auch hier spielt das Geld die zentrale Rolle. Menschen tauschen sich nicht mehr über ihre Lebensverhältnisse oder ein politisches Gemeinwesen aus. Inhalt und Form ihrer Kommunikation ist ebenfalls vom Sinn des Habens durchzogen:

„Die einzig verständliche Sprache, die wir zueinander reden, sind unsre Gegenstände in ihrer Beziehung aufeinander. Eine menschliche Sprache verstanden wir nicht, und sie bliebe effektlos; sie würde von der einen Seite als Bitte, als Flehen und darum als eine Demütigung gewußt, empfunden und daher mit Scham, mit dem Gefühl der Wegwerfung vorgebracht, von der andren Seite als Unverschämtheit oder Wahnwitz aufgenommen und zurückgewiesen werden. So sehr sind wir wechselseitig dem menschlichen Wesen entfremdet, daß die unmittelbare Sprache dieses Wesens uns als eine Verletzung der menschlichen Würde, dagegen die entfremdete Sprache der sachlichen Werte als die gerechtfertigte, selbstvertrauende und sichselbstaner-kennende menschliche Würde erscheint.“ (ebd., 461)

Die entwürdigenden Verhältnisse werden in den kommunikativen Selbstverständlichkeiten des Privateigentums mit einem Bann des Schweigens versehen. An die Oberfläche expliziter Kommunikation treten lediglich Preise, die konkreten Waren beigemessen werden. Für welche existenziellen Lebensbezüge ein:e Käufer:in die Ware, ein:e Verkäufer:in das Geld braucht: Das spielt für den Erfolg dieser Kommunikation keinerlei Rolle. Die mögliche Tiefe der Kommunikation findet in der Beschreibung der Ware und deren geldförmigen Bewertung ein jähes Ende.

Wenn wir uns nun dem Typus einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz zuwenden, so fällt mit Blick auf deren spezifische Sozialität zunächst der Moment einer Anonymisierung ins Auge. Paradigmatisch steht hier die Frankfurter Af, deren Kontakte sich im Studienalltag auf ihre Kommilitonin Bf zu beschränken scheinen. In ihren Schilderungen eines typischen Vorlesungsbesuches wird manifest, dass sowohl auf Seite der Lehrenden als auch auf Seite der respektlosen Studierenden im Grunde keine persönliche Wahrnehmung oder gar Wertschätzung des jeweils anderen herrscht. Alle leisten einen ‚Dienst nach Vorschrift‘ ab, der ihnen mehr fremd als eigen ist, und in dem sie sich in ihren jeweiligen Rollen notgedrungen begegnen müssen. Es handelt sich hier um keine Begegnung zwischen Menschen, die sich füreinander interessieren, sondern zwischen Rollenträger:innen, die lediglich der Funktion eines ihnen übergeordneten und sie funktional aufeinander beziehenden Systems gerecht werden. In einem solchen System müssen Sie sich notgedrungen fremd bleiben. Genau unter dieser wechselseitigen Entfremdung und Nicht-Wahrnehmung leidet Af und bringt ihrerseits immer wieder Vorschläge auf, wie das System etwa durch eine Reduktion auf 300 Studierende pro Jahrgang verbessert werden könnte.

Auch der Mannheimer Bm führt mit den regelmäßigen Karriereevents auf dem Mannheimer Campus oder bei den Bootshaus-Partys Beispiele von Orten der sozialen Interaktion an, in denen sich die Teilnehmenden nicht wegen eines wechselseitigen Interesses, sondern wegen eines vitalen Eigeninteresses begegnen. In einer solchen Interaktion instrumentalisieren sich Menschen wechselseitig und halten die Beziehung nur insoweit aufrecht, als dass sie einen Vorteil für die persönlichen Ambitionen versprechen. ‚Nützt mir dieser Mensch?‘ ist die Frage, die hier zu gelten scheint und unter der Bm massiv leidet. Denn er möchte weder andere als Instrumente seiner Absichten nutzen, noch selbst benutzt werden. Er möchte sich nicht den Maßstäben und Interessen anderer Menschen beugen (müssen). Gleichwohl begibt er sich immer wieder auf diese Events oder zur Prüfungsvorbereitung in die besonders konkurrenzgeprägten Teilbibliotheken. Performativ setzt er sich ein ums andere Mal einem sozialen Panorama aus, das ihn ‚fertig macht‘, dessen er sich aber nicht entziehen zu können scheint.

Während die Beschreibung Bm's sich auf *Orte* dessen beziehen, was man einen akademischen Kapitalismus bezeichnen könnte, stehen im Wiener Fall primär dessen *Zeiten* im Fokus. Symptomatisch für die Fallstruktur stehen hier die Prüfungen der CBK-Phase, die nach Aussagen des Lehrpersonals dem Zweck des ‚Aussiebens‘ dienen. Diese soziale Selektion trennt nicht nur zwei Gruppen, sondern auch zwei Phasen: In der ersten Phase wird aus dem Pool einer großen Gruppe von Studierenden ermittelt, wer derjenigen Gruppe angehören darf, die auch die zweite Phase erlebt. Über Erfolg oder Misserfolg entscheidet einzig und allein der Wert der eigenen Studienleistung. Studierende werden auf diesen einen Wert reduziert und wenn

man zur zweiten Gruppe gehören möchte, muss man sich dem Maßstab nicht nur beugen, sondern auf seiner Skala auch möglichst erfolgreich abschneiden. Das, was sie mit diesem Ziel vor Augen konkret tun müssen, läuft aber sowohl den Motivationen von Af als auch jenen von Bm zuwider. Beide beschreiben die CBK-Phase vor diesem Hintergrund als traumatische, die sich jedoch nach erfolgreichem Durchkommen ins Positive wenden. Bemerkenswert ist, dass Erzählungen über die Sozialität der CBK-Phase fast vollständig ausbleiben. Die Konzentration auf das Durchkommen und das Messen seiner selbst an einem objektiven Maßstab erscheint hier von seiner a-sozialen Seite. Um dem gültigen Maßstab zu entsprechen, muss man weder etwas über die anderen wissen, die sich am gleichen Maßstab messen, noch muss man etwas über die soziale Instituierung des Maßstabes als solchem wissen. Hat man sich einmal seiner Logik unterworfen, so beschränkt sich der Handlungsimperativ auf die Entsprechung seiner Kriterien (in Form guter und bester Studienleistungen).

Den entfremdenden Charakter eines solchen akademischen Leistungssystems betont wiederum die Frankfurter Af, wenn sie hervorhebt, dass die Leistungsmessung an der Goethe-Universität vollständig von den Fähigkeiten und Eigenheiten der Bildungssubjekte abstrahiere. Sie ist als Mensch vollkommen gleichgültig – sie zählt alleine und insofern sie einem Maßstab zu entsprechen in der Lage ist, der für alle anderen auch gilt. Darin fühlt sie sich verkannt und sie kann nicht die hinreichende Energie aufbringen, sich immer wieder aufs Neue in der Sprache der benoteten ECTS-Punkte bewerten zu lassen. Denn letztlich geht es ihr nicht darum, gute Noten zu *haben*, sondern als Mensch wahrgenommen und gefördert zu werden. Diese existenziellen Verstrickungen und Motivationen hatten sie in ihrem Berufsleben ange-sporn und sie die Version einer ‚extrem disziplinierten Beatrix‘ aufleben lassen. Ihre Abwesenheit im Rahmen eines anonymen und alleine von Kennzahlen getriebenen Studiengeschehens, lässt sie immer wieder nur noch müde zurück.

Sozialität in der erlittenen Differenz kann einen vollkommen indifferenten (Wiener Gruppe, Frankfurter Af), sie kann aber auch einen potenziell feindseligen Charakter annehmen (Mannheim Bm). Schließlich kennen die abstrakten Maßstäbe sozialer Interaktion nicht nur ein ‚genug‘, sondern können auch latent aggressiv werden, wenn Menschen besser oder mehr wert sein wollen als andere. Der Mannheimer Fall zeigt, dass die dadurch ausgelöste Dynamik der Konkurrenz nicht auf das Studium begrenzt bleiben muss, sondern seinen Schatten auf einen wettbewerblichen Arbeitsmarkt nach dem Studium wirft. Spätestens hier entscheidet sich, wer in der Studienzeit als Kapitalist:in seiner selbst tatsächlich genug Kapital in Form von Noten, Kontakten, Auslandsaufenthalten, etc. angehäuft hat, um diese in einen gut bezahlten Beruf eintauschen zu können. Obwohl alle der hier gebündelten Fälle unter den Praktiken leiden, die sie mithilfe ihrer selbst eingesetzten Arbeitskraft leisten, setzen sie sie fort. In den Mannheimer und Frankfurter Fällen zeigt sich das dadurch verursachte Leiden auch in den Beschreibungen der damit einhergehenden sozialen Beziehungen. In der Wiener Gruppe zumindest *ex positivum* insofern, als dass nach der CBK-Phase eine durchwegs positiv besetzte Gruppenzugehörigkeit erreicht wird. Diese positiven sozialen Bindungen, in denen sie zumindest einen Rest der eigenen Motivation und Persönlichkeit ausdrücken und leben können, scheint für alle Fälle von großer Bedeutung. In ihnen bricht sich das totale Monadendasein, wie von Marx

konzipiert – zugleich deutet sich aber eine Keimzelle der Überwindung eines entfremdenden Studiums an (vgl. Unterabschnitt 5.2.6).

5.2.5 Entfremdung vom menschlichen Gattungswesen

Wir sind nun bei der letzten Entfremdungsdimension angelangt, die Marx der kapitalistischen politischen Ökonomie und insbesondere der Figur des Arbeiters attestiert. In gewisser Weise können die bislang eingeführten Entfremdungen des Arbeiters vom Produkt, von der eigenen Tätigkeit und anderen Menschen als Ausdruck einer grundlegenden Entfremdung von dem gedeutet werden, was Marx in Anschluss an Feuerbach das menschliche Gattungswesen nennt. Marx kontrastiert die Existenz des entfremdeten Arbeiters in diesem letzten Schritt mit einer anthropologischen Hintergrundfolie, seiner Vorstellung von der Natur des Menschseins:

„In der Art der Lebenstätigkeit liegt der ganze Charakter einer species, ihr Gattungscharakter, und die freie bewußte Tätigkeit ist der Gattungscharakter des Menschen. Das Leben selbst erscheint nur als Lebensmittel. Das Tier ist unmittelbar eins mit seiner Lebenstätigkeit. Es unterscheidet sich nicht von ihr. Es ist sie. Der Mensch macht seine Lebenstätigkeit selbst zum Gegenstand seines Wollens und seines Bewußtseins. Er hat bewußte Lebenstätigkeit. Es ist nicht eine Bestimmtheit, mit der er unmittelbar zusammenfließt. Die bewußte Lebenstätigkeit unterscheidet den Menschen unmittelbar von der tierischen Lebenstätigkeit. Eben nur dadurch ist er ein Gattungswesen. Oder er ist nur ein bewußtes Wesen, d.h., sein eigenes Leben ist ihm Gegenstand, eben weil er ein Gattungswesen ist. Nur darum ist seine Tätigkeit freie Tätigkeit. Die entfremdete Arbeit kehrt das Verhältnis dahin um, daß der Mensch eben, weil er ein bewußtes Wesen ist, seine Lebenstätigkeit, sein Wesen nur zu einem Mittel für seine Existenz macht.“ (MEW 40, 516)

Im Gegensatz zum Tier, so Marx, vermag der Mensch seine Tätigkeiten einem freien Willen und Bewusstsein zu unterwerfen. Das Gattungswesen des Menschen liegt in der Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit seines Lebens. Praktiziert er nach seinem freien Willen, so zeigt sich der Mensch in seiner Menschlichkeit. Diese liegt in der vollständigen Überlappung von Praxis und Lebenswillen. Als entfremdeter jedoch, und insbesondere als entfremdeter Arbeiter, nimmt der Mensch eine instrumentelle Beziehung zu dieser Praxis ein. Sie ist nicht mehr Ausdruck seines freien Willens, sondern wird zu einem Mittel degradiert, um seine schiere Existenz zu erhalten. Und in dieser ‚Vernotwendigung‘ seiner eigenen Tätigkeit negiert er zugleich das spezifisch Menschliche seiner Existenz. Unter kapitalistischen Bedingungen ist seine Praxis nicht mehr Ausdruck seiner Freiheit, sondern Ausdruck seiner Not und seines quasi-tierischen Triebes zur Selbsterhaltung (ebd., 517).

Marx denkt die Menschlichkeit des Menschen im wörtlichen Sinne: Sie kann sich bei jedem wirklichen, lebenden Menschen zeigen – oder eben nicht. In den Tätigkeiten jedes einzelnen Menschen lässt sich die gesamte menschliche Gattung oder die Entfremdung von eben jener beobachten: „Es ist daher ein identischer Satz, daß der Mensch sich selbst entfremdet, und daß die Gesellschaft dieses entfremdeten Menschen die Karikatur seines wirklichen Gemeinwesens, seines wahren Gattungslebens sei“ (ebd., 451). Die Entfremdung vom Gattungswesen fällt mit der Entfremdung von sich selbst ineins, sie sind zwei Seiten derselben Medaille. Und diese Medaille ist die

menschliche Praxis in der politischen Ökonomie des Kapitalismus. Subjektivierungsanalytisch hervorzuheben ist hier, dass der Mangel an Freiheit sich auch in einem Mangel an frei praktizierten Rollen zeigt. Der Mensch ist nicht mehr frei, „heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden“ (MEW 3, 33). In den Tätigkeiten des entfremdeten Arbeiters wird diese mögliche Pluralität von Subjektivitäten performativ negiert und – unterstützt durch die Schriften der Nationalökonomie – auf eine einzige Rolle „fixiert“. In der Fixierung seines individuellen und kollektiven Seins unterläuft der Entfremdete *in actu* die Potentiale menschlichen Werdens und des menschlichen Willens:

„Wo er sich nicht reproduziert in einer Bestimmtheit, sondern seine Totalität produziert? Nicht irgend etwas Gewordnes zu bleiben sucht, sondern in der absoluten Bewegung des Werdens ist? In der bürgerlichen Ökonomie – und der Produktionsepoke, der sie entspricht – erscheint diese völlige Herausarbeitung des menschlichen Innern als völlige Entleerung; diese universelle Vergegenständlichung als totale Entfremdung und die Niederreibung aller bestimmten einseitigen Zwecke als Aufopferung des Selbstzwecks unter einen ganz äußenen Zweck.“ (MEW 42, 396)

Diese Abwesenheit von Freiheit unter eben jenen Bedingungen zeigt sich auch in der Qualität seiner Produkte. Das Wesen des Menschen zeige sich eigentlich darin, dass er „die ganze Natur reproduziert“ (MEW 40, 517). Er *ist* nicht die Natur, sondern er vermag Kraft seiner bewussten Freiheit seine eigene Natur¹⁵³ zu gestalten: „indem er sich nicht nur wie im Bewußtsein intellektuell, sondern werktätig, wirklich verdoppelt und sich selbst daher in einer von ihm geschaffnen Welt anschaut“ (ebd., 517). In einer entfremdenden politischen Ökonomie jedoch schafft der Arbeiter keine Produkte, die ihm dann als Ausdruck seiner Schöpferkraft gegenüberstehen und darin auch sein Gattungswesen bestätigen. Seine Produkte werden ihm entrissen, sind ihm im Grunde aber auch gleichgültig, da sie lediglich um des Lohnes willen hergestellt werden.

Die produzierte Welt ist damit kein Ausdruck der menschlichen Freiheit mehr, sondern allenfalls Ausdruck individueller Bedürfnisse und Interessen. Mehr noch: Die menschliche Freiheit und damit das menschliche Gattungswesen wird regelrecht für individuelle Zwecke eingespannt. Ausgerechnet das Menschliche am Menschen – seine Kreativität – wird zum Instrument egoistischen Gewinnstrebens oder der nackten Bedürfnisbefriedigung gemacht. So resümiert Marx schließlich über die multip-

153 Vor dem Hintergrund wird auch ersichtlich, warum Marx dem Arbeiter in den Pariser Manuskripten nicht auch eine Entfremdung von der Natur attestiert. Die Natur erscheint hier immer als menschlich Gestaltete und Marx stellt sich die Frage nach dem sozialen Prozess dieser Gestaltung. Im einen (entfremdenden) Prozess wird die erzeugte, „artifizielle“ Natur dem Menschen zum Feind und Spiegel seiner Knechtschaft (vgl. MEW 40, 513), im anderen (frei gewählten) Prozess wird die Natur zum materiellen Ausdruck des menschlichen Gattungswesens. Zumindest in seinen Frühschriften verhandelt Marx Natur stets als „zweite Natur“, i.S.v. vom Menschen geprägte Natur (vgl. dazu grundlegend Brodbeck 2012, 856 ff.).

len Entfremdungen des Arbeiters: Die entfremdete Arbeit macht „das Gattungswesen des Menschen, sowohl die Natur als sein geistiges Gattungsvermögen, zu einem ihm fremden Wesen, zum Mittel seiner individuellen Existenz.“ (ebd., 517). Einer der zentralen Vorwürfe Marx' an dem Mainstream der damaligen politischen Ökonomie lautet vor diesem Hintergrund, dass die Ökonomen dieses entfremdete, besitzende und letztlich unfreie Individuum zum paradigmatischen Grundstein ihrer Dogmen erheben (vgl. ebd., 451, 557). Die politische Ökonomie baue ihr mächtiges Wissen damit in letzter Konsequenz auf der Chimäre des ‚entmenschten Menschen‘ auf.

In der sozialen Dimension, so führt Marx bereits in der Deutschen Ideologie aus, entsteht ein entfremdetes Verständnis vom Gemeinwesen, das in antagonistischem Gegensatz zu den partikularen Interessen steht. Überhaupt geht der Sinn für mögliche geteilte Interessen, Nöte oder Visionen abhanden. Statt gemeinsam in Freiheit zu handeln, handeln alle für sich und darin auch gegeneinander:

„Eben weil die Individuen nur ihr besondres, für sie nicht mit ihrem gemeinschaftlichen Interesse zusammenfallendes suchen, überhaupt das Allgemeine illusorische Form der Gemeinschaftlichkeit, wird dies als ein ihnen ‚fremdes‘ und von ihnen ‚unabhängiges‘, als ein selbst wieder besonderes und eigentümliches ‚Allgemein‘-Interesse geltend gemacht, oder sie selbst müssen sich in diesem Zwiespalt bewegen, wie in der Demokratie. Andrerseits macht denn auch der praktische Kampf dieser beständig wirklich den gemeinschaftlichen und illusorischen gemeinschaftlichen Interessen entgegentretenden Sonderinteressen die praktische Dazwischenkunft und Zügelung durch das illusorische ‚All-gemein‘-Interesse als Staat nötig.“ (MEW 3, 34)

In der Realisation kontramotivationaler Praktiken leben die Studierenden dieses Typus eine Sozialität, die ihnen fremd ist. An sich selbst stellen sie fest, dass sie so *eigentlich* nicht sind oder sein wollen. Gleichzeitig können sie aus diesen Praktiken nicht ausbrechen, ohne zugleich das gesamte soziale Setting aufzugeben. Um Teil eines VWL-Studiums zu bleiben, sehen sich die Studierenden dieses Typus dazu genötigt, alltäglich etwas ihnen Fremdes zu tun. Zugleich, und darin zeigt sich aus der Perspektive Marx' ihre Menschlichkeit, haben alle Studierende des Typus auch den Blick für das Mögliche, für die Versionen ihrer Selbst oder eines Studienumfeldes, wie es eigentlich aus ihrer Perspektive richtig wäre. Hier zeigt sich das Reich der Freiheit, der menschlichen Kreativität, für Marx das ‚Gattungswesen‘ des Menschen. Gleichwohl zeigt es sich nur als Potenz, nicht als praktizierte Wirklichkeit. Und solange diese Wirklichkeit nicht von den konkreten, lebenden Menschen selbst produziert wird, können sie auch nicht lebendiger Ausdruck dieser menschlichen Freiheit sein.¹⁵⁴ Ohne eine freie Praxis hilft ein noch so freies Bewusstsein nicht weiter. Ein solches Missverhältnis manifestiert sich etwa in dem kontinuierlichen Oszillieren zwischen einer reflexiven Allmacht und einer performativen Ohnmacht wie es sich etwa bei der Frankfurter Af, aber auch beim Mannheimer Bm zeigt. Der Blick fürs

154 Damit ist zugleich gesagt, dass eine menschliche Freiheit in entfremdenden Umständen zumindest für den frühen Marx denkbar war (siehe insb. MEW 3, 33 ff.). In dem Zusammenhang könnten die Fälle des dritten Typus (vgl. Kapitel 6) als Ausdruck einer solchen Kreativität in der antagonistischen Auseinandersetzung mit entfremdenden Bedingungen interpretiert werden.

Mögliche wird zur ständigen Pein, weil er nicht mit einer entsprechenden Praxis unterfüttert wird. In einem letzten Schritt wollen wir uns nun möglichen Lösungen zuwenden, die für Subjektivierungen in der erlittenen Differenz durch Marx inspiriert werden könnten.

5.2.6 Auflösung der Widersprüche?

Die wesentlichen Elemente einer Subjektivierung in der erlittenen Differenz sind, aus einer Marx'schen Perspektive betrachtet, viererlei: Aus der Perspektive der Studierenden gibt es ein eigenes Bewusstsein, ein fremdes Bewusstsein, entfremdende Praktiken und *potentiell* andere Praktiken, die mit dem eigenen Bewusstsein in Einklang stünden. Möchte man in Richtung einer Auflösung oder Überwindung der erlittenen Differenz denken, so lassen sich vor dem Hintergrund dieses Vierklangs vielerlei Wege ausmachen, von denen hier zwei hervorgehoben werden sollen: Entweder man gibt sein eigenes Bewusstsein auf, beugt sich dem fremden Bewusstsein und gewinnt dadurch ein neues Resonanzverhältnis zwischen Reflexion und Handeln (bzw. zwischen reflexiven und gewöhnlichen Praktiken). In diesem Falle würde man sich das Fremde, bzw. Entfremdende zu eigen machen: man würde ein anderer. Oder aber man unterfüttert das eigene Bewusstsein mit entsprechenden Praktiken, sodass auf diese Weise eine neue Konsistenz hergestellt würde (womöglich unter Aufgabe oder zumindest einer Zurückdrängung entfremdender Praktiken).

Da Marx eine politische Ökonomie der Entfremdung nicht ontologisiert, räumt er zunächst einmal die prinzipielle Möglichkeit ihrer Überwindung ein. Seine dritte These über Feuerbach bringt dies in aller Deutlichkeit zum Ausdruck:

„Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergibt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren. Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rationell verstanden werden“ (MEW 3, 5-6)

In der kritischen Abgrenzung von einem Materialismus Feuerbach'scher Prägung unterstreicht er, dass die Veränderung sozialer Verhältnisse immer möglich sei, weil diese Verhältnisse letztlich vom Menschen geschaffen seien. Der tätige Mensch ist die dynamische Ursache für kapitalistische Entfremdungen, zugleich aber auch für deren Überwindung. Darin deutet sich mit Blick auf die oben genannten Lösungsstrategien zunächst einmal eine deutliche Richtung an: Die Überwindung von Dialektiken ist für Marx keine Frage des Denkens, sondern eine der Praxis.¹⁵⁵ Damit erteilt er den Potentialen eines nur revolutionären Denkens oder Geistes eine dezidierte Abfuhr (vgl. MEW 40, 553, 581). Das Denken kann dabei helfen, Widersprüche und Entfremdungen offenzulegen, verstehtbar zu machen. Aber ihre Überwindung verlangt Taten. Beide genannten Strategien bieten indes Wege eines Entsprechungsver-

155 Deswegen wendet er sich in der Schaffensphase der hier zusammengeführten Schriften auch der (idealisten) Philosophie ab und der Politischen Ökonomie zu (vgl. Bernstein 1971, 55).

hältnisses von Denken und Handeln. Die Aufgabe des eigenen Bewusstseins und Hingabe an das fremde Bewusstsein hätte aus Marx' Blickwinkel jedoch einen immanent illusionären Charakter. Denn die Seelenruhe würde in diesem Fall um den Preis einer Aufgabe oder Leugnung des spezifisch Menschlichen am Menschen erkauft. Tatsächlich würde dadurch eine Vertiefung der Entfremdungen eingeleitet. Deswegen ist mit Marx im Grunde nur der Weg der einer ‚revolutionären‘ *Praxis* zu denken, wenn es um eine tatsächliche Aufhebung der Widersprüche geht.

Gleichwohl, und hier wird die Sache vertrackt, eröffnet Marx auch nicht den vermeintlich einfachen Weg einer Passung der Praxis zu den Werten, Vorstellungen oder Gedanken des Individuums. Abermals in kritischer Abgrenzung zu Hegel unterstreicht Marx, dass das Selbst nicht als starres Konstrukt, als Container für ‚eigene‘ Bedürfnisse, Wünsche oder Vorstellungen gelten darf:

„Das menschliche Wesen, der Mensch, gilt für Hegel = Selbstbewußtsein. Alle Entfremdung des menschlichen Wesens ist daher nichts als Entfremdung des Selbstbewußtseins. Die Entfremdung des Selbstbewußtseins gilt nicht als Ausdruck, im Wissen und Denken sich abspielender Ausdruck der wirklichen Entfremdung des menschlichen Wesens“ (MEW 40, 575)

Wenn sich die Studierenden als Hegel'sche Selbstbewusstseine in diesem Sinne verstünden, die dann zur Auflösung ihrer leidgeprägten Subjektivierungserfahrung von diesen fixierten Bewusstseinen aus Praktiken planten oder auch realisierten, so wäre damit wenig gewonnen. Denn ihre Menschlichkeit zeigt sich nicht in Handlungsvollzügen unter der instrumentellen Anleitung eines Selbstbewusstseins. Auch dies käme letztlich wieder einer Entfremdung gleich. Mittel und Zwecke wären in einem zweckrationalen Handlungsmodell eines selbstbewussten Subjektes abermals getrennt. Aufgehoben würden die Widersprüche erst, wenn die Studierenden vollständig in ihren Tätigkeiten aufgingen und sich in den Produkten ihrer Tätigkeit wiedererkannten:

„das Gesetzte, statt sich selbst zu bestätigen, ist nur eine Bestätigung des Aktes des Setzens, der einen Augenblick seine Energie als das Produkt fixiert und zum Schein ihm die Rolle – aber nur für einen Augenblick – eines selbständigen, wirklichen Wesens erteilt. [...] nicht das Setzen [ist] Subjekt; es ist die Subjektivität gegenständlicher Wesenskräfte, deren Aktion daher auch eine gegenständliche sein muß. Das gegenständliche Wesen wirkt gegenständlich, und es würde nicht gegenständlich wirken, wenn nicht das Gegenständliche in seiner Wesensbestimmung läge. Es schafft, setzt nur Gegenstände, weil es durch Gegenstände gesetzt ist, weil es von Haus aus Natur ist.“ (ebd., 577)

Hier kommt nun der Materialismus Marx'scher Prägung zur Geltung. Eine revolutionäre Praxis zeigt sich nicht in ihrer Passung zu einem bestimmten Subjekt oder dessen Vorstellungen. Sie wird durch materielle Produkte angezeigt, in denen sich der Mensch als frei tätiger Mensch wiedererkennt. Wenn die produzierte Natur die eigentliche Natur des Menschen (als freies, zum Willen begabtes Wesen) anzeigt, erst dann kann von einer Auflösung der Widersprüche gesprochen werden: „Unsere Produktionen wären ebenso viele Spiegel, woraus unser Wesen sich entgegenleuchtet. [...] Meine Arbeit wäre freie Lebensäußerung, daher Genuß des Lebens“ (ebd., 463).

Subjektivierungsanalytisch ist dieser Lösungspfad Marx' von enormer Tragweite. Denn er verstellt den Weg eines idealen Selbstes, das sich eines Tages dazu entschließt, gemäß diesem Selbst zu handeln und die spezifische Selbstheit darin gewissermaßen performativ zu bestätigen. Nicht das Passungsverhältnis von Selbstbewusstsein und Selbsttätigkeit kann, mit Marx gedacht, eine Subjektivierung in der erlittenen Differenz auflösen, sondern ein Produktionsprozess, dessen materielle Ergebnisse schließlich auf die Freiheit des:der Produzent:in zurückverweisen. Spätestens hier lösen sich fest gesteckte Grenzen von Subjektivität in eine gegenständliche, artifizielle Landschaft auf. Lediglich der Körper und seine Gestaltetheit ‚haften‘ noch unmittelbar am Subjekt und geben materiellen Aufschluss über dessen (Nicht-) Entfremdung. Subjektivierung in der erlittenen Differenz würde somit durch konkrete Studienpraktiken aufgelöst, in der Studierende sich selbst und ihren materiellen Raum in einer Weise gestalten, dass dieselben manifester Ausdruck vom Willen und der Kreativität der beteiligten Akteure würden. Ein marxistisches Ökonomie-Studium zur Aufhebung der Widersprüche des Kapitalismus inklusive seiner inhärenten Subjektivierungspraktiken wäre ein weltwirksames, den freien Willen der beteiligten Akteure entspringendes.

Dass die Aufhebung der Entfremdungen in letzter Konsequenz mit einer Auflösung des einzelnen, empirischen Individuums einhergingen, betont Marx nicht nur in materieller, sondern auch in sozialer Dimension: „Das menschliche Wesen der Natur ist erst da für den gesellschaftlichen Menschen; denn erst hier ist sie für ihn da als Band mit dem Menschen, als Dasein seiner für den andren und des andren für ihn, wie als Lebenselement der menschlichen Wirklichkeit“ (ebd., 537-38; vgl. auch 463). Erst wenn die Vielen ihre Entfremdungen in sozialer Resonanz aufheben, aus einem kollektiven Bewusstsein einen kollektiven Arbeitsprozess anstrengen, der die lebensnotwendigen Reproduktionen überwindet: Dann erst kann von einer wirklichen Aufhebung der Widersprüche gesprochen werden. Die an einem solch Unterfangen beteiligten Akteure, das unterstreichen Marx und Engels in der Deutschen Ideologie, handelten dann nicht mehr aus einem Selbstbewusstsein heraus und also für sich, sondern in einem Kollektivbewusstsein für eine kollektive Existenz:

„Diese Anschauung kann nun wieder spekulativ-idealistisch, d. h. phantastisch als ‚Selbsterzeugung der Gattung‘ (die ‚Gesellschaft als Subjekt‘) gefaßt und dadurch die aufeinanderfolgende Reihe von im Zusammenhange stehenden Individuen als ein einziges Individuum vorgestellt werden, das das Mysterium vollzieht, sich selbst zu erzeugen. Es zeigt sich hier, daß die Individuen allerdings einander machen, physisch und geistig, aber nicht sich machen, weder im Unsinn des heiligen Bruno, noch im Sinne des ‚Einzigsten‘, des ‚gemachten‘ Mannes.“ (MEW 3, 37)

Mit Blick auf die Studierenden zeigt sich hier abschließend, dass mit Marx zwar durchaus Wege aus der erlittenen¹⁵⁶ Differenz denkbar sind. Gleichwohl führen diese

156 Ob das im „gesellschaftliche[n] Dasein“ (MEW 40, 537) aufgegangene Leben jedoch ein leidloses wäre, darf vor dem Hintergrund der Marx'schen Ontologie bezweifelt werden: „ein ungegenständliches Wesen ist ein unwirkliches, unsinnliches, nur gedachtes, d.h. nur eingebildetes Wesen, ein Wesen der Abstraktion. Sinnlich sein, d.h. wirklich sein, ist Gegenstand des Sinns sein, sinnlicher Gegenstand sein, also sinnliche Gegenstände außer

nicht zu den Wünschen, Vorstellungen, vielleicht auch Selbstbildern der betroffenen Subjekte. Sie entstehen am Horizont einer sozialen Utopie und können nur auf dem Wege einer kollektiven Revolution realisiert werden. Die grundlegende Architektur dieser Utopie wird mit Marx nicht zum Gegenstand einer sozialen, etwa demokratischen Aushandlung; sie besitzt ontologischen, naturnotwendigen Charakter. Und selbst noch der historische Prozess dahin, dies deutet er bereits in den Pariser Manuskripten an, hat notwendigen Charakter (vgl. MEW 40, 553). Ob die Hoffnung auf, oder gar die proaktive Umsetzung einer solchen Studienrevolution vor dem Hintergrund einer Vielfalt individueller Utopien, oder den mit einer leidhaften Differenzerfahrung einhergehenden Belastungen für die konkreten hier betroffenen Akteure tatsächlich eine Lösungsperspektive anbieten, darf bezweifelt werden. Gleichwohl kann die Marx'sche Lösung eines Passungsverhältnisses von Bewusstsein und Praxis als vielversprechender Leitstern gewonnen werden, wie der nun folgende Subjektivierungstypus einer *produktiven* Differenzerfahrung zeigen wird.

sich haben, Gegenstände seiner Sinnlichkeit haben. Sinnlich sein ist leidend sein. Der Mensch als ein gegenständliches sinnliches Wesen ist daher ein leidendes und, weil sein Leiden empfindendes Wesen, ein leidenschaftliches Wesen. Die Leidenschaft, die Passion ist die nach seinem Gegenstand energisch strebende Wesenskraft des Menschen“ (MEW 40, 578–79). In einer gegenständlichen Welt, in der alles aufeinander verweist, wird immer eine Differenz bleiben. Folgen wir Marx, ist die sinnliche Auseinandersetzung mit dem Differenten, dem Anderen für den Menschen immer leidvoll. Auch die kommunistische Gesellschaft wäre eine gegenständliche und also wäre auch sie noch eine leidvolle. Aber, und das ist entscheidend, ist diese Differenzerfahrung keine *erlittene* mehr, wenn der Mensch als freies Gattungswesen produziert. Der Mensch wechselt vom Passiv ins Aktiv, wird Gestalter seiner Selbst- und Weltverhältnisse.