

Emanzipation in der deutschen Universität nach der Bologna-Reform

Eine Analyse der Verbindung von neuhumanistischer und neoliberaler Rationalität

Fabian Reinold

Die Neoliberalisierung europäischer Universitäten gilt als zentrale Konsequenz der Bologna-Reform. Was von den neoliberalen Marktprinzipien verdrängt zu werden scheint, ist das neuhumanistische Bildungsideal – typischerweise wird der Bruch von Humanismus zu Neuhumanismus ab Wilhelm von Humboldt, also nach Immanuel Kant angesetzt.¹ Dieses Ideal hat, auch wenn es nie in Gänze realisiert wurde, den Erfolg der deutschen Universitäten maßgeblich geprägt. Zentral für dieses in Gefahr geratene Ideal sind Kants Begriff der Aufklärung und Humboldts Entwurf der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.² Beide Denker werden auch aktuell im deutschen Diskurs wieder vermehrt aufgegriffen, um progressive Universitätsreformen zu konzipieren (Pechar 2012: 613ff.).

Aber kann der Humanismus Kants und Humboldts von sich aus als Gegenbild oder Barriere für die Neoliberalisierung der Universität fungieren? Durch eine innere Analyse zentraler Kategorien und Wirkmechanismen des Neuhumanismus und des Neoliberalismus werde ich in diesem Text argumentieren, dass es Überschneidungen zwischen Neuhumanismus und Neoliberalismus gibt. Dazu stelle ich erst die Kernpunkte des Bildungsideal nach Kant und Humboldt dar, um deutlich zu machen, dass beide Theoretiker Interpretationsspielräume für die konkrete Ausgestaltung des Universitätswesens lassen.

-
- 1 Da sich die hier betrachteten Universitätsreformen vor allem auf den Neuhumanismus beziehen, verwende ich den Begriff des Neuhumanismus im Folgenden durchgehend. Der Neuhumanismus stützt sich – wie die Bildungsreformen, die er vorschlägt – auf Kants Ideen und versucht, ihnen neue Geltung zu verschaffen. Insofern schreibe ich über einen neuhumanistischen Blick auf Kant, also über das, was sich der Neuhumanismus von seinem Denken angemessen hat, und schreibe deshalb nicht wechselnd über Kant und den Humanismus sowie über Humboldt und den Neuhumanismus.
 - 2 Die Universität wurde 1810 unter diesem Titel gegründet und mehrfach umbenannt. Seit 1949 trägt sie zu seinen Ehren den Namen Humboldt-Universität zu Berlin (Hansen 2009: 32).

So verbanden sich die neuhumanistischen Ideale mal mit konservativen, mal links-progressiven Bestrebungen und fanden auch an neoliberalen Reformvorschlägen Anschluss (Paletschek 2002). Um das zu verdeutlichen, skizziere ich zuerst den Weg der deutschen Universität von den Ideen Humboldts und Kants bis zur Bologna-Reform. Danach führe ich eine Arbeitsdefinition für Neoliberalismus ein, um darauf aufbauend die Neoliberalisierung der Universität nach der Bologna-Reform zu analysieren. Dabei arbeite ich die Unterschiede und Überschneidungen zwischen neuhumanistischer und neoliberaler Universitätskonzeption heraus, um abschließend für mehr kollektive Mitbestimmung als Möglichkeit für Studierende und Forschende an Universitäten zu plädieren, sich gegen diese Neoliberalisierung einzusetzen.

Von der neuhumanistischen Universität und ihrem Weg in die Moderne

Mit seiner 1809/1810 verfassten Schrift »Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin« umriss der preußische Kulturwissenschaftler und Staatsbeamte Wilhelm von Humboldt mehrere grundlegende Prinzipien zur Gestaltung und Funktionsweise von Universitäten (Humboldt 1960). Allem voran stand die reine Idee der Wissenschaft sowie die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre. Forschung und Lehre würden laut Humboldt aus einer engen Verknüpfung Vorteile ziehen, weil so die Studierenden das wissenschaftliche Arbeiten bestmöglich lernen würden. Die Forschenden würden durch den Kontakt mit den Studierenden bei der Lehre von neuen inhaltlichen Impulsen und frischer Begeisterung profitieren, was sie dazu bewegen solle, auch jenseits ihres eng umrissenen Forschungsbereichs zu denken, um das primäre Ziel der Universität zu realisieren: das lebhafte Verfolgen »der reinen Idee der Wissenschaft« (ebd.: 193). Wissenschaft solle als Selbstzweck verfolgt werden (ebd.: 195). Deshalb warnt Humboldt davor, die Tätigkeit der Universität an äußeren Zwecken – wie zum Beispiel Wünsche der Privatwirtschaft nach Innovationen – auszurichten, da ein freies wissenschaftliches Arbeiten als Selbstzweck am besten dazu in der Lage sei, Wissen hervorzu bringen (ebd.: 196f.). Dementsprechend solle auch der Staat die benötigten Mittel für die universitäre Forschung bereitstellen, ohne aber auf ihren genauen Einsatz Einfluss zu nehmen.

Insbesondere betont Humboldt, dass der Staat die Universitäten nicht wie Schulen behandeln dürfe, die die Schüler*innen als passive Empfänger*innen der autoritär vermittelten Lehre ansehen (ebd.: 194). Die Studierenden dagegen würden neben dem Lernen der wissenschaftlichen Methoden auch eine Bildung des Charakters erhalten, um gute und kritische Forschende zu werden. Hier war Humboldt stark vom bedeutenden deutschen Philosophen Immanuel Kant geprägt, der in seinem Werk »Was ist Aufklärung?« schreibt:

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.« (Kant 1999: 20; Herv. i. O.)

Bildung hieße in diesem Zusammenhang für Kant wie für Humboldt, eine in erster Linie individuelle Anstrengung zu unternehmen, um ein authentisches Selbst zu entfalten (Menze 1976: 155, 157; Hufnagel 1985: 50). Dazu sei es notwendig, sich dauerhaft selbst zu disziplinieren, um nicht in Müßiggang zu verfallen (ebd.). Auch sind Studierende wie Lehrende angehalten, stetig weiter zu forschen, anstatt sich nach einem Universitätsabschluss in die Berufspraxis zu begeben und dem Wissenschaftsbetrieb verloren zu gehen (Humboldt 1960: 198). Zuletzt fordert die neu-humanistische Universitätskonzeption eine Vorherrschaft der Philosophischen Fakultät, die als übergreifende Ordnungsmacht aus den nebeneinander existierenden Einzelfächern eine organische Einheit entstehen ließe (Kant 2005: 27f.).

Ein Trend des Weges der deutschen Universität in die Moderne war ihre Öffnung für quantitativ immer mehr Studierende. So verdoppelten sich bereits zwischen 1910 und 1930 die Studierendenzahlen, 70 Prozent kamen aus mittleren Schichten und etwa 20 Prozent der Eingeschriebenen waren Frauen (Titze 1990: 229ff.). Gleichzeitig wuchsen die sozialen und ökonomischen Ansprüche an die Universität, deren Absolvent*innen immer wichtiger für die moderne Gesellschaft, insbesondere für die Wirtschaft, wurden. Der Bedarf nach spezialisierten Fachkräften stieg stetig an. Vor dem Hintergrund des an Humboldt angelehnten Universitätssystems spielte die Frage, wie die universitäre Lehre sich an die wachsende Masse an Studierenden anpassen könne, im bildungspolitischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland (BRD) seit den 1960er Jahren eine zunehmend wichtige Rolle (Hohendahl 2011: 166). 1965 empfahl der Wissenschaftsrat³ etwa eine Abkehr von der strikten Einheit von Forschung und Lehre sowie von dem zu Beginn thematisch breit und theorieelastig angelegten Studium zugunsten eines gerafften und fokussierten Lehrplans, der durch speziell zu diesem Zweck eingestellte Lehrkräfte vermittelt werden sollte (Wissenschaftsrat 1965: 81ff.).

3 Der Wissenschaftsrat ist ein wissenschafts- und bildungspolitisches Beratungsgremium für Bund und Länder in Deutschland. Er wurde 1957 gegründet und kümmert sich neben der im Text erwähnten Diskussion größerer Reformvorschläge auch um Akkreditierungen von privaten Hochschulen und die sogenannte wettbewerbliche Begutachtung von Universitätsinvestitionen (Wissenschaftsrat 2023).

Diese Vorschläge kamen aus dem links-liberalen Lager, etwa vom Soziologen und Politiker Ralf Dahrendorf.⁴ Humboldts Ideen sah er als Relikte eines elitären und selbstbezogenen Universitätsverständnisses an. Dahrendorf sah neben der schichtübergreifenden Öffnung der Universität noch einen weiteren Vorteil in seinen Reformvorschlägen, der gerade für den Staat attraktiv sei: Sein Vorschlag würde bedeutend weniger kosten als eine Ausdehnung der Lehrkapazitäten nach dem Humboldt'schen Modell. Damit zeichneten sich bereits mehrere Elemente ab, die kennzeichnend für die Neoliberalisierung der Universitäten werden sollten (Hohendahl 2011: 167ff.).⁵

Was ist Neoliberalismus?

Der Beginn neoliberalen Denkens entsprang einem zentralen Problem, das seine geistigen Gründerväter⁶ sahen: der Krise des sogenannten *Laissez-faire-Liberalismus*.⁷ Diese im 19. Jahrhundert vorherrschende Spielart des Liberalismus hatte als oberstes Prinzip die Nicht-Einmischung des Staats in die Wirtschaft und in die Privatsphäre der Bürger*innen. Aus wirtschaftstheoretischer und ideologischer Sicht geriet er jedoch während der Weltkriegsjahre ins Wanken. Die Neoliberalen betrachteten sich als Erneuerer des Liberalismus und versuchten, den alten liberalen Idealen in einer veränderten Moderne wieder Geltung zu verschaffen.

Zunächst betrachte ich die wirtschaftstheoretischen Erschütterungen: Dem Prinzip der Nicht-Einmischung des Staats nach funktioniere die Wirtschaft am besten, wenn der Staat sich aus ökonomischen Belangen heraushalte. Jedoch zeigte der Erste Weltkrieg, »dass Ökonomien in recht weitreichendem Maße auf der Grundlage von zentralisierter Planung funktionieren konnten, ohne zu kollabieren« (Biebricher 2021: 26). Zusätzlich demonstrierte die Weltwirtschaftskrise nach 1929, dass die Märkte sich – entgegen der Annahme liberaler Ökonomen – nicht selbst zu einem optimalen Zustand hin regulierten. Dies war ein wichtiger Stützpfiler des liberalen Arguments für eine staatliche Nicht-Einmischung (ebd.: 27). Selbst die liberalen Theoretiker dieser Zeit mussten erkennen, dass die Märkte auch selbstzerstörerische Tendenzen innehaben, da es etwa für Akteur*innen von Vorteil sein kann, Marktmacht bis zu Monopolstellungen zu aggregieren und dadurch Konkurrenz auszuhebeln, die bereits seit früheren liberalen Denkern wie Adam

4 Dahrendorfs Reformvorschläge waren durchaus umstritten und standen unter weitreichender Kritik, etwa von Repräsentant*innen der Studierendenschaft oder dem Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas. Für eine genauere Rekonstruktion der Kritik siehe Hohendahl 2011: 170ff.

5 Für einen tieferen Einblick in Dahrendorfs Reformvorschläge siehe Dahrendorf 1967.

6 Es handelt sich hier in der Tat nur um Männer.

7 Französisch für »lassen sie machen«.

Smith oder David Ricardo als Garant eines funktionierenden Marktes angesehen wurde. Daraus erwuchs der Kern neoliberaler Überzeugungen: Ein funktionierender freier Markt benötige einen regulativen Rahmen, der seine Freiheit dauerhaft vor wettbewerbszerstörendem Handeln schützt. Infolgedessen bestünde die neue »Hauptaufgabe des Staates [...] in der autoritativen und unparteilichen Durchsetzung der Spielregeln« (ebd.: 55).

Aus ideologischer Sicht fühlten sich die frühen Neoliberalen seit den 1930er Jahren durch den deutschen Nationalsozialismus, europäischen Faschismus und vor allem durch den sowjetischen Kommunismus bedroht. Es erschien ihnen, als wäre »der Liberalismus in Europa dem Tode geweiht.« (Hobsbawm 1987: 333) Als Reaktion auf den breiten Zuspruch, den illiberale Regierungsformen zeitweise erfuhren, entwickelte sich unter Neoliberalen eine Ablehnung von kollektiver politischer Mitbestimmung.⁸ Die Neoliberalen vertraten die Ansicht, dass die Individuen größtmögliche Freiheit in ihren Überzeugungen und Entscheidungen genießen sollten und dies am besten auf dem freien Markt realisierbar sei. Dort stehe jede*r für sich selbst ein und könne frei, das heißt, unabhängig von anderen Personen, Entscheidungen treffen. Über Gewinn oder Verlust richte nicht eine staatliche Doktrin oder eine »unvernünftige Masse«, sondern allein eine Mischung aus Glück und Leistung (Hayek 2003: 268). Diese zeige sich in den Fähigkeiten der Menschen, die sogenannten Signale des Marktes – Preise, Anforderungen an die gerade benötigte Arbeit, Angebot und Nachfrage – zu deuten und Gewinn daraus zu schlagen (ebd.). Damit die angebots- und nachfrageseitigen Anpassungen vorgenommen würden, die die Marktsituation erfordere, war es für viele Neoliberalen wichtig, dass die Marktteilnehmer*innen direkt mit diesen Zeichen und dem Druck, auf sie zu reagieren, konfrontiert werden. Deshalb wurden soziale Sicherungssysteme – wie zum Beispiel Gelder für arbeitslose Menschen, Mindestlöhne oder ein staatlicher Kündigungsschutz –, die negative wirtschaftliche Entwicklungen abfedern, im Neoliberalismus abgelehnt. Weiterhin seien laut den Neoliberalen auf einem Markt mit gleichen Startchancen für alle nur individuelle Leistungsunterschiede⁹ verantwortlich für die sozio-ökonomischen Ungleichheiten. Ein System, das Verteilungsgerechtigkeit so definiert, dass alle das bekommen, was sie verdienen, heißt Meritokratie.¹⁰ Auch wenn es sich dabei um ein idealisiertes Konzept handelt, orientierte sich der Neoliberalismus häufig daran. Möchte ein Staat nun möglichst viele Bereiche des privaten und öffentlichen Lebens seiner Bürger*innen mit größtmöglicher Freiheit

8 Paradigmatisch für diese Haltung ist der Nationalökonom und Mitbegründer des Neoliberalismus Friedrich August von Hayek mit seinem 1945 erschienenen Buch »Der Weg zur Knechtschaft«.

9 Der kluge Umgang mit (Un-)Glück und Zufall können dabei ebenfalls als Leistung angesehen werden.

10 Von lateinisch *meritum*, »Verdienst«, und griechisch *kratein*, »herrschen«.

gestalten, empfiehlt sich der neoliberalen Logik nach, all diese Bereiche meritokratisch und marktförmig zu organisieren.

Wie sehen die Konsequenzen dieser Form des Neoliberalismus für die einzelnen Menschen aus? Aus dem Leben in marktförmig organisierten Verhältnissen und dem Fehlen von sozialen Sicherungssystemen folgt, dass Individuen in vielen Notlagen auf sich selbst zurückgeworfen sind. Aus den Implikationen der Meritokratie folgt ein vernichtendes Fazit: Wer scheitert, ist selbst schuld! Die Soziologin Meg Luxton prägte für dieses Phänomen den Begriff der »Responsibilisierung [Übers. d. Verf.]«¹¹ (Luxton 2010: 180). Diese bezeichnet den Prozess, durch den Individuen für ihre Entscheidungen und Handlungen verantwortlich gemacht werden und eben nicht die Verhältnisse, unter denen die Menschen handeln (ebd.). Wollen die Individuen im Neoliberalismus bestehen, so müssten sie laut dem Soziologen Ulrich Bröckling zu Unternehmer*innen ihres eigenen Selbst werden (Bröckling 2002: 177). Sie werden zwar nicht direkt vom Staat zu Handlungen gezwungen, aber trotzdem erfahren sie starken ökonomischen Druck, sich marktkonform zu verhalten, wenn sie nicht verarmen wollen. Durch das meritokratische Narrativ und die Responsibilisierung wird den Akteur*innen auferlegt, diesen Druck zu internalisieren und sich selbst zu Marktkonformität zu disziplinieren.

Neuhumanismus und Neoliberalismus – eine verhängnisvolle Verbindung

Die Organisation verschiedenster sozialer Sphären nach Marktlogiken zeigt sich auch in den Universitäten nach der Bologna-Reform. Ich werde im Folgenden genauer untersuchen, wo das neuhumanistische Universitätsverständnis Anknüpfungspunkte sowie Barrieren für neoliberalen Einflüsse bereithält. Anknüpfend an den Soziologen Max Weber betrachte ich ihre vorherrschende Rationalität, also die vernunftgemäßen Zweck-Mittel-Beziehungen, sowie ihre Begründungen, die in Diskursen um Universitätsreformen eine Rolle spielen (Weber 1976: 11ff.). Dieses Vorgehen erlaubt tiefere Einblicke in die Praxis an Universitäten und ihre Rechtfertigung. Meine Betrachtungen richte ich in Anlehnung an das zentrale Begriffspaar in Humboldts Universitätsentwurf zuerst auf die Forschung und dann auf die Lehre. Ich unterziehe vor allem das neuhumanistische Bildungsideal einer genaueren Untersuchung in Bezug auf seine legitimitätsstiftende Kraft für den Neoliberalismus.

So stelle ich zuerst die Frage: Wie unterscheidet sich das Verständnis von Forschung in der neuhumanistischen und neoliberalen Rationalität? Während Humboldt ein großer Verfechter der Wissenschaft als Selbstzweck mit einem besonde-

¹¹ »responsibilization«

ren Augenmerk auf Grundlagenforschung¹² war, ist unter der neoliberalen Rationalität vor allem die effiziente und wettbewerbsorientierte Verwertbarkeit des Wissens auf Märkten entscheidend. Der Grund für diese Setzung Humboldts war es, dass er Wissenschaft nicht als ein vereinzeltes Problem sah, das gelöst und damit fertiggestellt werden kann (Bathi 1987: 452). Aber auch neoliberalen Marktlogiken verlangen dauerhaft Innovation, um stetig neue Gewinnmöglichkeiten zu erschließen. Zumindest für die Fachbereiche an den Universitäten, die ihre Forschung gut vermarkten können, bedeutet eine neoliberalen Logik demnach nicht, dass keine Grundlagenforschung mehr möglich ist. So können etwa die Naturwissenschaften sich darauf berufen, dass ihre Grundlagenforschung oftmals profitable neue Innovationsmöglichkeiten für die Industrie eröffnen. Denn auf ihren grundlegenden Erkenntnissen kann angewandte Forschung gut aufbauen, um neue Produkte zu entwickeln und sie als Waren auf dem Markt zu verkaufen. Für die Gesellschafts- und vor allem die Geisteswissenschaften sieht es dagegen deutlich schlechter aus, da ihre Forschung auf der immateriellen Ebene operiert und weniger auf kommerzielle Verwertbarkeit ausgerichtet ist. Auch die von Kant aufgeworfene Idee, die Lenkung der universitären Forschung durch die philosophische Fakultät vorzunehmen, ist mit dem neoliberalen Denken nicht zusammenzubringen. Schließlich sollen für die Neoliberalen Fragen zu grundlegenden Werturteilen wie »Was ist ein gutes Leben?« oder »Was ist Gerechtigkeit?«, um die es gerade Philosoph*innen in ihrer Arbeit gemeinhin geht, radikal individualisiert werden. Alle Personen sollen laut den Neoliberalen diese Sinnfragen selbst beantworten – und welche dieser Antworten auf kollektiver Ebene wirksam wird, solle allein über den Markt vermittelt entschieden werden.

Eine weitere Frage ist: Wie verändert sich die Sicht auf Bildung durch die Dominanz einer neoliberalen Rationalität? Das hauptsächliche Ziel von Bildung ist im Neoliberalismus die »Förderung der Beschäftigungsfähigkeit« (Europäische Kommission 2001: 11). Die Bologna-Reform kehrte dem breit angelegten Bildungsideal des Neuhumanismus den Rücken zu, indem sie individuell gestaltbare Breitenbildung gegen betriebswirtschaftliche Prinzipien der Vergleichbarkeit und der Wettbewerbsförderung tauschte (Knobloch 2013: 115ff.). Universitäten versuchen heute also, spezialisiertes Fachwissen möglichst präzise auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts zuzuschneiden und über den europäischen Bologna-Raum hinweg

12 Forschung wird in Grundlagenforschung und angewandte Forschung eingeteilt. Während Grundlagenforschung eher theoretisch und erkenntnisorientiert arbeitet, versucht die angewandte Forschung mit dem in der Grundlagenforschung gewonnenen Wissen praktische Probleme zu lösen. Dementsprechend kann die angewandte Forschung ihre Erkenntnisse direkter zu Markte tragen und ihre Lösungen für bestehende Probleme meist gewinnbringender verkaufen, als dies bei den oftmals abstrakteren Ergebnissen der Grundlagenforschung der Fall ist.

möglichst einheitlich zu vermitteln. Das geschieht etwa durch die Standardisierung von Lehrinhalten, Abschlüssen im Bachelor-Master-System sowie durch feste Modulstrukturen und durch Regelstudienzeiten. Diese Änderungen nehmen den Studierenden Flexibilität auf dem Bildungsweg.

Das führt mich zu einem Punkt, der mir besonders wichtig ist: Gerne wurde von Kritiker*innen neoliberaler Universitätsreformen das Humboldt'sche Bildungsideal herangezogen, um für weniger eng strukturierte Studienbedingungen zu argumentieren (Paletschek 2002: 203). Die Logik hinter diesem Argument ist Folgende: Im Gegensatz zum Studium nach der Bologna-Reform, das zeitlich eng begrenzt und auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt zugespitzt ist, gäbe es in einer Universität nach Humboldts Vorbild mehr Freiräume zur eigenen Entfaltung sowie weniger Leistungs- und Zeitdruck. In der Tat setzte Humboldt nicht auf starre äußere Kontrollmechanismen wie kleinteilige Leistungsnachweise oder Studienverlaufspläne. Er setzte aber sehr wohl Techniken der Selbstkontrolle bei den Studierenden voraus. Die in der Schulzeit äußerlichen Disziplinierungsmethoden sollten beim Studienbeginn bereits internalisiert sein. So baute er darauf, dass »die Schule im Fall des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, daß er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und Selbsttätigkeit überlassen werden kann und, vom Zwange entbunden, nicht zum Müßiggang« übergeht (Humboldt 1960: 197). Innerhalb einer Universität, in der alle Beteiligten diese Selbstdisziplinierung internalisiert haben und in der sie somit zu einem Selbstverständnis geworden ist, braucht es keine weiteren Kontrollmaßnahmen.

Diese Selbstdisziplinierung findet sich bei Studierenden immerzu. Ein Beispiel: Angenommen, ich verfolge als Student etwas freier mein Studium an einer nach Kant und Humboldt imaginierten neuhumanistischen Universität, indem ich etwa nur sporadisch meine Kurse besuche oder weniger Zeit in der Bibliothek verbringe als meine Kommiliton*innen. Nun greift die Selbstdisziplinierung: Ich verspüre einen inneren Druck, eine Schuld. Sollte ich nicht meine Zeit sinnvoll und produktiv nutzen, wie es die anderen auch tun? Ist es nicht das schönste Privileg, meine Zeit der Forschung zu widmen? Verrate ich meine Leidenschaft und indirekt die meiner Kommiliton*innen, wenn ich nicht das ideale Bild von Forschenden auslebe? Gehöre ich dann noch an die Universität? Da auch die anderen Studierenden bemerken müssen, dass ich nicht so häufig wie sie anwesend bin, könnten sie mich ausschließen. Darf ich noch mitreden, wenn ich bestimmte Texte nicht gelesen habe? So sollte ich mich lieber so verhalten, wie es dem geteilten Ideal entspricht? Dies ist ein mögliches Beispiel für Normen, die in die Universitätskultur und die Interaktionen zwischen Studierenden, Lehrenden und Forschenden eingeschrieben sind. In der Realität wirken diese disziplinierenden Mechanismen noch umfassender und kleinteiliger, als es das Beispiel beschreibt, und beeinflussen so das Verhalten und die Gefühle von Studierenden enorm.

Damit offenbart sich eine weitere Gemeinsamkeit zwischen neoliberaler und neuhumanistischer Rationalität: Beide teilen einen starken Fokus auf die einzelnen Individuen, nutzen ein Narrativ der Responsibilisierung. So vertraten sowohl Humboldt als auch Kant die Ansicht, es gebe ein authentisches Selbst in jedem Menschen, das durch Bildung freigelegt und entfaltet werden müsse (Menze 1976: 155, 157; Hufnagel 1988: 46f., 50). Im Prozess der Entfaltung gehe es darum, sich von hemmenden Einflüssen wie »Faulheit und Feigheit« (Kant 1999: 20) freizumachen und einen inneren Antrieb zur wissenschaftlichen Arbeit zu kultivieren (Humboldt 1960: 198). Sicher könnte die äußere Struktur – etwa die einer Universität – Bildungserfolge beeinflussen, aber am Ende würden Bildungserfolge oder Misserfolge primär an der individuellen Leistung der Einzelnen hängen (Knobloch 2013: 106). So schrieb Humboldt über die Universitäten: »Einsamkeit und Freiheit [sind] die in ihrem Kreise vorwaltenden Prinzipien« (Humboldt 1960: 193). Auch wenn die Herleitung dieses individualistischen Denkens in der neoliberalen Rationalität eine andere ist, teilt sie sich mit der neuhumanistischen Rationalität die Gerechtigkeitsvorstellungen der Meritokratie:¹³ Im vermeintlich neutralen Rahmen des Lehr- und Wissenschaftsbetriebs der Universitäten bekämen alle das, was sie durch ihre individuelle Leistung verdienen würden.

Dabei wird allerdings die Wirkung äußerer, systemischer Faktoren unterschlagen, die zu Erfolg und Misserfolg von Studierenden und Forschenden im Universitätsbetrieb beitragen. Indem das Bild des einsamen Genies in das neuhumanistische Universitätideal eingeschrieben wurde, rückten »[d]ie institutionellen, finanziellen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen des deutschen Universitätssystems [...] in den Hintergrund« (Paletschek 2002: 191). Dabei sind Wesen und Bewusstsein einer Person, gerade eines Kindes und auch eines jungen Erwachsenen, immer ein Spiegel der Sozialisierung, also des Aufwachsens in einem spezifischen Umfeld (Gramsci 1999: 1530). Insbesondere äußere Faktoren wie die soziale Herkunft und der damit verknüpfte Habitus entscheiden über Bildungszugänge und -erfolge (Hartmann/Kopp 2001: 458ff.). Denn neben dem disziplinierenden Druck, sich intensiv der Bildung zu widmen, müssen Studierende es sich im wahrsten Sinne des Wortes *leisten* können, länger und fokussierter auf die eigenen Bedürfnisse und Kapazitäten zu studieren. So beschränkt die Regelstudienzeit im aktuellen deutschen Universitätssystem die Auszahlung staatlicher Zuschüsse für Studierende, was zu schichtspezifischen Ungleichbelastungen führt (Bargel/Bargel 2010: 12ff.). Weder Humboldt noch Kant schrieben aber über Fragen der Studienfinanzierung. Vielmehr war für sie klar, dass ein Studium zu ihrer Zeit in der Praxis ein

13 Kant und Humboldt schrieben selbst nicht über Bildungsgerechtigkeit. Das von ihnen vorgeschlagene Universitätswesen impliziert jedoch meritokratische Prinzipien.

Privileg des gehobenen Bürgertums¹⁴ war (Vater 2020: 3f.). Ihr Menschenbild, das sie in ihren Texten im Sinn hatten, war das eines

»universalen, ungeteilten, verallgemeinerten Subjekts, dessen Vorlage eigentlich immer ein reicher freier Mann Europas ist, der sich als allgemeines Gattungssehen – als Mensch schlechthin – verstehen kann und sich in keiner Weise als Produkt der Geschichte und der Ungleichheit sieht.« (Ebd.: 4)

Das verdeutlicht die impliziten Ausschlüsse, die es sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren gilt, wenn Humboldt und Kant als ideelle Bezugspunkte für Universitätsreformen herangezogen werden. Geschieht das nicht, kann der Neoliberalismus sich den dargestellten individualisierenden Narrativen als Legitimationsquelle für soziale Ungleichheit bedienen, systemische Faktoren rücken dann in den Hintergrund der Wahrnehmung. Denn aus der These, es gäbe einen authentischen Kern des Selbst, kombiniert mit dem Fehlschluss einer Unabhängigkeit des individuellen Bildungsprozesses von äußeren Faktoren, lässt sich ein gefährliches Narrativ ableiten: Sind die Chancen für alle Personen vermeintlich gleich, so sind Unterschiede im Bildungsniveau der Menschen angeblich entweder auf mangelnden Willen und Einsatz dieser oder ein naturgegeben geringeres Potenzial besitzendes Selbst zurückzuführen.¹⁵ Mit dieser Argumentation werden die Unterschiede bei Bildungschancen und -erfolgen individualisiert, statt sie ihrer systemischen Natur zuzuschreiben, damit erscheinen sie nach meritokratischen Maßstäben als gerecht und gerechtfertigt. Dieses Narrativ schützt den Neoliberalismus in der Praxis vor Widerstand, indem es mit Schuldzuweisungen Verlierer*innen des Wettbewerbs in Universitäten und auf dem Arbeitsmarkt demotiviert: Wer keinen guten Universitätsabschluss hat, sei selbst schuld, verdiene auch nach dem Studium nichts Besseres; wer es schaffen will, solle sich selbstdiszipliniert der Bildung widmen – so das Narrativ. In dieser Hinsicht überschneiden sich die neuhumanistische und neoliberalen Rationalität.

14 Hier wird explizit die männliche Form des Wortes verwendet, da in Deutschland das Studium für nicht-männliche Personen erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts umfassend zugänglich gemacht wurde.

15 Mit dieser Argumentation hat der Humanismus lange Jahre den Kolonialismus verteidigt. So wurden kolonisierte Personen etwa rassifiziert und ihnen naturgemäß geringere Fertigkeiten als weißen Europäer*innen unterstellt. Wurde von einer Gleichheit aller Menschen ausgegangen, so wurde den Kolonisierten eine unterlegene Form der Lebenspraxis attestiert, die vermeintlich die Europäer*innen dazu berufe, sie wie Kinder zu erziehen – sprich, ihnen autoritär und gewaltvoll europäisch-christliche Praktiken aufzuzwingen. Welches dieser beiden Argumente mobilisiert wurde, hing häufig von der politischen Situation in Europa ab, etwa davon, was den Papst bestmöglich überzeugen konnte, imperiale Projekte zu unterstützen (Alvares 2008).

Politische Gemeinschaft statt Vereinzelung

Eine reine Neuorganisation der Universitäten nach neuhumanistischer Rationalität würde die Probleme von Vereinzelung, hohem Leistungs- und Zeitdruck sowie Geldproblemen bei Studierenden, Forschenden und Fachbereichen also nicht einfach lösen. Politische Reformen zielen hingegen oft auf diese Art der Individualisierung und Symptombekämpfung mit alten vermeintlich bewährten Lösungen. Spätestens bei der Betrachtung anderer akuter Probleme wie der klimagerechten Transformation der Universität oder der Überwindung verschiedener Diskriminierungsformen wird klar, dass diese Probleme für Einzelne schlachtweg nicht zu bewältigen sind. Dafür sind sie zu umfassend und komplex und erfordern das gemeinsame Zusammenwirken Vieler als Gemeinschaft. Als systemische Probleme erfordern sie auch systemische Lösungen.

Es braucht also solidarische Verbindungen statt vereinzelnde Konkurrenzbeziehungen oder einsame Genies an den Universitäten. Diese Verbindungen müssen zwischen den Studierenden bestehen, aber auch zwischen ihnen und anderen Statusgruppen, die unter der neoliberalen Rationalität an Universitäten leiden, wie den wissenschaftlichen oder technischen¹⁶ Mitarbeiter*innen. Denn durch den gemeinschaftlichen Diskurs und die Wahrnehmung der anderen als Leidensgenoss*innen statt Gegner*innen könnten vermeintlich individuelle Probleme als gemeinsame erkannt werden. Gleichzeitig ermöglicht die Konstitution als Kollektiv es, Macht auf Entscheidungsträger*innen auszuüben und Kanäle für demokratische Teilhabe zu erkämpfen. Somit könnten die Einzelnen nicht mehr nur frei zwischen verschiedenen Bildungsangeboten wählen, sondern die Bildung, die sie möchten, aktiv mitgestalten. Diese Form der Teilhabe ist gerade mit der neoliberalen Rationalität unvereinbar, wendet sie sich doch – wie im vorletzten Kapitel beschrieben – gegen kollektive Entscheidungen zugunsten von Märkten als Entscheidungsinstrumenten. Solidarische politische Bündnisse in der Universität überschreiten die Logiken und Prämissen des Neoliberalismus und sind gleichzeitig ein Weg, seine Dominanz in Forschung und Lehre zu überwinden und so neu zu verhandeln, was die Universität heute sein soll.

¹⁶ Zum Beispiel Mitarbeiter*innen der IT, Verwaltung, Bibliotheken, Mensen und Reinigungsunternehmen.

Literaturverzeichnis

- Alvares, Claudia (2008): »New World Slavery: Redefining the Human«, in: *Annali d’Italianistica* 26, S. 131–153.
- Bahti, Timothy (1987): »Histories of the University: Kant and Humboldt«, in: *Modern Language Notes* 102(3), S. 437–460.
- Bargel, Holger/Bargel, Tino (2010): »Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden (= Arbeitspapier 202)«, Hans-Böckler-Stiftung, online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_202.pdf, zuletzt aufgerufen am 04.01.2024.
- Biebricher, Thomas (2021): »Die politische Theorie des Neoliberalismus«, Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2002): »Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter: Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern«, in: *Leviathan* 30, S. 175–194.
- Dahrendorf, Ralf (1967): »Neue Wege zur Hochschulreform: Differenzierte Gesamthochschule – autonome Universität«, Hamburg: Decker.
- Europäische Kommission (2001): »Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen«, online unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e5476cc7-f746-4663-9dd0-ec37bb5891bf/language-de>, zuletzt aufgerufen am 19.09.2023.
- Gramsci, Antonio (1999): »Gefängnishefte. Band 7«, Hamburg: Argument.
- Hansen, Reimer (2009): »Von der Friedrich-Wilhelms-Universität zur Humboldt-Universität zu Berlin. Die Umbenennung der Berliner Universität 1945 bis 1949 und die Gründung der Freien Universität Berlin 1948 (= Neues aus der Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, Band 2)«, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Hartmann, Michael/Kopp, Johannes (2001): »Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft. Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53, S. 436–466.
- Hayek, Friedrich A. (1945): »Der Weg zur Knechtschaft«, Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch.
- Hayek, Friedrich A. (2003): »Recht, Gesetz und Freiheit. Eine Neufassung der liberalen Grundsätze der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie«, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hobsbawm, Eric (1987): »The Age of Empire 1875–1914«, London: Weidenfeld & Nicolson.
- Hohendahl, Peter U. (2011): »Humboldt Revisited: Liberal Education, University Reform, and the Opposition to the Neoliberal University«, in: *New German Critique* 38, S. 159–196.

Hufnagel, Erwin (1988): »Kants pädagogische Theorie«, in: *Kant Studien* 79, S. 43–56.

Humboldt, Wilhelm von (1960): »Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1809 oder 1810]«, in: Weischedel, Wilhelm/Müller-Lauter, Wolfgang/Theunissen, Michael (Hg.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Boston: De Gruyter, S. 193–202.

Kant, Immanuel (1999): »Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften«, Hamburg: Felix Meiner.

Kant, Immanuel (2005): »Der Streit der Fakultäten«, Hamburg: Felix Meiner.

Knobloch, Clemens (2013): »Bildung – ein Strategiekern neoliberaler Rhetorik?«, in: Salomon, David/Weiß, Edgar (Hg.), *Jahrbuch für Pädagogik. Krisendiskurse*, Frankfurt a.M.: Lang, S. 105–121.

Luxton, Meg (2010): »Doing neoliberalism: Perverse individualism in personal life«, in: Luxton, Meg/Braedley, Susan (Hg.), *Neoliberalism and everyday life*, Montreal: McGill-Queen's University Press, S. 163–183.

Menze, Clemens (1976): »Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens«, in: Hammacher, Klaus (Hg.), *Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder Humboldt*, Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 145–163.

Paletschek, Sylvia (2002): »Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«, in: *Historische Anthropologie* 10, S. 183–205.

Pechar, Hans (2012): »The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and ›Humboldt's Last Warriors‹«, in: Curaç, Adrian/Scott, Peter/Vlaseanu, Lazar/Wilson, Lesley (Hg.), *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms. Part 1*, Dordrecht: Springer, S. 613–630.

Titze, Hartmut (1990): »Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren«, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vater, Stefan (2020): »Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Einführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* 39, S. 1–9.

Weber, Max (1976): »Wirtschaft und Gesellschaft«, Tübingen: Mohr Siebeck.

Wissenschaftsrat (1965): »Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen (Teil 3)«, Bonn.

Wissenschaftsrat (2023): »Aufgabenfelder«, online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/DE/Aufgabenfelder/aufgabenfelder_node.html, zuletzt aufgerufen am 13.12.2023.

