

Zur Zukunft der Geistes- und Kulturwissenschaften in Deutschland

Projektbericht an die VolkswagenStiftung, Februar 2021

Förderkennzeichen: AK 95 162

Barbara M. Kehm unter Mitarbeit von Eva Barlösius



Diese Studie wurde von der VolkswagenStiftung gefördert (Förderkennzeichen: AK 95 162). Wir danken der VolkswagenStiftung, insbesondere Herrn Dr. W. Krull, für die Förderung.

Ein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Eva Barlösius, die mit kritischen Kommentaren und vielen Anregungen dazu beigetragen hat, den Bericht zu verbessern.

Schließlich gilt auch ein großer Dank an alle (hier anonymisierten) Interviewpartnerinnen und Interviewpartner für ihre Zeit und ihre Bereitschaft, auf meine Fragen zu antworten.

Gliederung des Berichts

1. Einleitung: Ausgangspunkte, Fragestellungen und Kontext des Projekts.....	4
2. Forschungsstand, theoretischer Rahmen, Definitionen.....	7
2.1 Forschungsstand und theoretischer Rahmen: Analysen der Curricula und Studiengangsbeschreibungen.....	9
2.2 Kritische Diskursanalyse als theoretischer Rahmen der Interviewauswertung.....	13
2.3 Definitionen der Schlüsselbegriffe.....	15
2.4 Größenordnung der Geisteswissenschaften an deutschen Universitäten....	18
3. Methoden und Sampling.....	21
3.1 Universitäten, Fächer, Studiengänge, Graduiertenkollegs.....	21
3.2 Interviews.....	23
3.3 Curriculumanalysen: (Studiengangs-)Beschreibungen und Modulhandbücher.....	24
3.4 Die internationale Perspektive.....	24
4. Ergebnisse.....	28
4.1 Curriculumanalysen: Studiengangsbeschreibungen und Modulhandbücher von Masterstudiengängen und Beschreibungen von Graduiertenkollegs.....	28
4.2 Interviewergebnisse zur Situation der Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs.....	33
4.3 Die Rolle der Geisteswissenschaften an Technischen Universitäten.....	40
4.4 Zur Situation und Zukunft der Absolvent*innen und des wissenschaftlichen Nachwuchses.....	42
4.5 Zur Situation und Zukunft der Fächer.....	44
5. Diskussion und Schlußfolgerungen.....	58
Literatur.....	62
Anhänge 1 – 5.....	69

1. Einleitung: Ausgangspunkte, Fragestellungen und Kontext des Projekts

Ausgangspunkt der Studie, über deren Ergebnisse hier berichtet wird, war die Frage, wie sich die Geistes- und Kulturwissenschaften¹ an deutschen Universitäten für die Zukunft positionieren wollen und wie sie sich den globalen Herausforderungen stellen. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Frage gelegt werden, ob die Geisteswissenschaften die ihnen nachgesagte integrative Kraft (Krull 2014) dazu nutzen, angesichts wachsender Diversität und kultureller Differenz neue Bedeutungen und Interpretationen hervorzubringen und welche interkulturellen und interdisziplinären Perspektiven dabei aufgegriffen werden.

Eine wesentliche Grundlage für diese Fragen könnte aus einer ontologischen Perspektive verstanden werden als die Frage danach, wie es um die heutige Deutungskompetenz der Geisteswissenschaften bestellt ist. Krull (2014: 5f. und 7) hat diesen Aspekt als „Verstehen, Erklären und Provozieren“ gekennzeichnet. Mit anderen Worten also die Frage danach, welche Gruppe von Fächern beansprucht und beanspruchen kann, Orientierungswissenschaften für die heutige Gesellschaft sein zu können.

Ein kleiner historischer Rückblick zeigt, dass Krisendiskurse in den Geisteswissenschaften nicht neu sind.² Immer wieder wurde ihnen vorgeworfen, ihre gesellschaftliche Relevanz und Nützlichkeit nicht hinreichend unter Beweis zu stellen. Die Geisteswissenschaften reagierten darauf vielfach mit Hinweisen auf ihre Kompetenz zu orientieren und (kritisch) zu reflektieren. Berühmt geworden in diesem Zusammenhang ist der Vortrag des Philosophen Odo Marquard auf der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz von 1985, deren Thema „Anspruch und Herausforderung der Geisteswissenschaften“ war. Der Titel von Marquards Vortrag lautete „Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften“ (Westdeutsche Rektorenkonferenz 1985). Darin versucht Marquard auf programmatische Weise, ein Legitimationsnarrativ für die Geisteswissenschaften zu entwickeln und zugleich ihre Krise zu deuten, die er weniger als „Leistungskrise“ denn als „Überforderungskrise“ definiert (ibid., S. 52). Dazu entwickelt er vier Thesen, die jeweils mit der Bestätigung seines Vortragstitels (nämlich der „Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften“) enden. In seiner ersten These weist Marquard den Geisteswissenschaften die Rolle zu, Strategien zur Bewältigung des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts zu entwickeln. Marquards zweite These ist die Kompensationsfunktion der Geisteswissenschaften angesichts des Sinn- und Lebensweltverlusts (ibid., S. 55). In seiner dritten These lobt Marquard die „Vieldeutigkeit“ der „erzählenden Wissenschaften“, allerdings eher zum Zwecke „der Emigration aus der nur noch versachlichten ... Welt“ (ibid., S. 62). Die vierte These schließlich, die Marquard zur Bestätigung der „Unvermeidlichkeit“ der Geisteswissenschaften heranzieht, konstruiert ein philosophisch-anthropologisches

¹ Zur begrifflichen Differenzierung von Geisteswissenschaften und Kulturwissenschaften vgl. Abschnitt 2.3. Die Nennung beider soll zunächst nur indizieren, dass es sich hier um eine größere Gruppe von Fächern handelt, die sich von den Fächergruppen der Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften unterscheidet.

² Die Kulturwissenschaften sind hier zunächst mitgedacht.

Primat der Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften, weil erstere die „Wissenschaften vom Menschen“ seien (ibid., S. 65).

Auch die damals durchaus einflussreiche Kulturzeitschrift *Das Kursbuch* (Nr. 91 vom März 1988) griff die von Marquard ausgelöste Debatte auf und fragte im Titel „Wozu Geisteswissenschaften?“ (*Kursbuch* 1988). Seitens einer ganzen Reihe von Autoren (Autorinnen waren im Materialteil nicht dabei) wurde zwar die Notwendigkeit der Geisteswissenschaften nicht in Frage gestellt, doch entbrannte die Debatte vor allem darüber, ob ihre Aufgabe auf ‚Kompensation‘, etwa von Modernisierungsschäden, oder auf die Übernahme der Rolle als ‚Akzeptanzwissenschaften‘, zu reduzieren sei. Das Thema wurde 2003 in einem Sammelband, der im Titel dieselbe Frage stellte („Wozu Geisteswissenschaften?“) wieder aufgenommen (Keisinger 2003).

In seiner Dissertation zum geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff verortet Hamann (2004) den Beginn des Krisendiskurses der Geisteswissenschaften bereits ab etwa 1872 (Hamann 2014: 373) als diese sich von den Naturwissenschaften abgrenzen mussten. In weiteren Phasen mussten sich die Geisteswissenschaften zunächst von einer „Versozialwissenschaftlichung“ (ab 1945) und später dann von einer „partiellen Vernaturwissenschaftlichung“ (ab 1986) abgrenzen und ihre Eigenlogik als geisteswissenschaftliches Feld verteidigen (ebd.).

Der hier zur Debatte stehende Krisendiskurs der Geisteswissenschaften bezieht sich auf die Phase ab etwa Mitte der 1980er Jahre. Seitdem ziehen sich die verschiedenen Legitimationsversuche über gut 25 Jahre (von Anfang der 1980er bis mindestens Mitte der 2000er Jahre), und es sind zahllose Publikationen zum Thema erschienen. Diese schwankten häufig zwischen einer Charakterisierung der Geisteswissenschaften als „Kompensation“ im Sinne Marquards oder als „Kritik und Krise“ im Kontext einer interdisziplinären Kulturwissenschaft (vgl. Böhme 1989). Noch 2006 analysierte Teichert die Situation der Geisteswissenschaften als von Vorurteilen und Missverständnissen gekennzeichnet und unternahm eine Funktionsbestimmung, welche aus den Aspekten Kompensation, Reflexion und Aufklärung, Orientierung sowie kulturelles Gedächtnis bestand (Teichert 2006: 144ff.).

Im deutschen (z.B. Universität Stuttgart; vgl. dazu Richter 2009) wie im internationalen (z.B. Japan: vgl. dazu Dean 2015 und die USA: vgl. dazu Wipperfürth 2019) Kontext gipfelte die Krise der Geisteswissenschaften zum Teil in ihrer Abschaffung oder in der Forderung, sie abzuschaffen, immer wieder gefolgt von Verteidigungen. Auch der Wissenschaftliche Dienst des Deutschen Bundestags beschäftigte sich mit den Geisteswissenschaften (Deutscher Bundestag 2006), und der Wissenschaftsrat sprach 2006 ebenfalls Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften aus (Wissenschaftsrat 2006). Noch kürzlich hat der Wissenschaftsrat eine grundlegende Einschätzung der Rolle der Geisteswissenschaften in einem Positionspapier zum Thema Disziplinarität und Interdisziplinarität veröffentlicht (Wissenschaftsrat 2020)³.

³ Dazu mehr an späterer Stelle dieses Berichts (Abschnitt 4.5).

Taubert und Weingart (2019) haben die „Krise der Geisteswissenschaften“ dahingehend interpretiert, dass diese durch einen Paradigmenwechsel in der Wissenschaftspolitik ausgelöst wurde, der in den frühen 1990er Jahren stattfand. Sie argumentieren, dass die Einführung des New Public Management mit seiner Verschiebung der zentralstaatlichen Verwaltung auf ein stärker selbstverantwortliches Management der Universitäten zugleich die Entstehung externer Evaluationsprozesse begünstigte und im Austausch für die neue Autonomie der Hochschulen eine verstärkte öffentliche Rechenschaftspflicht verlangte. Waren zuvor die wesentlichen wissenschaftspolitischen Prioritätensetzungen durch das BMBF und (zum Teil) die Landesregierungen erfolgt, sollte nun die Definition gesellschaftlicher Relevanz der Wissenschaft durch die Gesellschaft selbst erfolgen (z.B. durch deren Repräsentant*innen in den Hochschulräten aber auch durch die allgemeine Öffentlichkeit als Adressat der Rechenschaftslegung und als Instanz der Formulierung gesellschaftlicher Erwartungen an die Wissenschaft) (Taubert, Weingart 2019, S. 2f.). Die Wissenschaften sollten sich diesem Paradigmenwechsel zufolge stärker an gesellschaftlichen Bedürfnissen orientieren und Forschung sollte gesellschaftlich verantwortungsvoll sein. Diese Forderungen richteten sich nun nicht mehr länger ausschließlich an die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), sondern bezogen auch die Geistes- und Sozialwissenschaften ein. Auch sie sollten sich verstärkt der „großen Fragen und Probleme“ annehmen und ihre gesellschaftliche Nützlichkeit unter Beweis stellen, indem sie Deutungsansprüche geltend machten, wissenschaftliches Wissen über die Gesellschaft und die kulturelle Welt produzierten, sich mit ethischen und Akzeptanzfragen des technologischen Wandels beschäftigten, Antworten zu drängenden gesellschaftlichen Problemen lieferten und Orientierungswissen angesichts der wachsenden Komplexität und Globalisierung zur Verfügung stellten.

Aber wo stehen wir heute? Hat sich die „Krise der Geisteswissenschaften“ mit dem „Jahr der Geisteswissenschaften 2007“ erledigt, wie eine Gesprächspartnerin anmerkte, die im Rahmen dieser Studie interviewt wurde. Und wenn ja, was ist ihre Rolle an den Universitäten und in der Gesellschaft? Und darüber hinaus: Wie sehen sich die Geisteswissenschaften heute selber und wie sehen sie ihre Zukunft? Diesen Fragen wurde in der Studie nachgegangen, über die hier berichtet wird.

Im Folgenden werden zunächst der Stand der Forschungsliteratur zum Thema zusammengefasst, der theoretische Rahmen der Untersuchung dargestellt sowie einige Definitionen zu den wichtigsten Begriffen und Konzepten erarbeitet, mit denen diese Studie befasst ist (Abschnitt 2). Sodann erfolgt eine Darstellung des Samplings, verbunden mit der Begründung für die Auswahl der in diese Studie einbezogenen Studiengänge, Graduiertenkollegs und Expert*innen (Abschnitt 3). Im vierten Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Der Bericht schließt ab mit einer Diskussion und einigen Schlussfolgerungen (Abschnitt 5). In den Anhängen werde konkrete Angaben zu den ausgewählten Studiengängen und Expert*innen gemacht, wobei darauf geachtet wurde, dass die erforderliche Anonymität durchgängig gewahrt bleibt.

2. Forschungsstand, theoretischer Rahmen, Definitionen

Die Darstellung des Forschungsstands erfolgt für diesen Bericht gezielt und eingegrenzt auf den theoretischen Rahmen und die Wahl der Methoden. Für die Untersuchung wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, der zum einen auf Curriculumanalysen (d.h. Analysen der Modulhandbücher soweit sie auf den Webseiten der Universitäten zugänglich waren) und Studiengangsbeschreibungen der ausgewählten geisteswissenschaftlichen Masterstudiengänge sowie Beschreibungen der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung von Graduiertenkollegs beruht, zum anderen auf einer Analyse der durchgeführten Interviews mit Studiengangsverantwortlichen, Leiter*innen der Graduiertenkollegs sowie Expert*innen der geisteswissenschaftlichen Fächer. Dabei wird zunächst der Frage nachgegangen, wie sich in den Geisteswissenschaften eine Fachidentität in Abgrenzung zu anderen Fächern konstituiert. Annahme ist, dass sich die fachliche Identität nicht allein über die Forschung bzw. über die Gegenstände und Themen der Forschung konstituiert, sondern auch über die Lehre, indem das, was fachlich als zu den Geisteswissenschaften gehörend definiert wird, als Gegenstand der Lehre anerkannt und tendenziell kanonisiert wird, etwa um dem möglichen Vorwurf zu begegnen, ein bestimmtes Thema oder ein bestimmter Gegenstand sei nur eine vorübergehende Mode der Forschung. Grundlage für die Untersuchung der fachlichen Identität ist die Überlegung, dass ein Fach sich erst dann positionieren kann, wenn es über eine fachliche Identität verfügt.

An dieser Stelle ist es von Bedeutung, etwas zu den (soziologischen) Theorien der Aus- und Entdifferenzierung zu sagen und den Versuch zu machen, diese auf beobachtbare Prozesse der Aus- und Entdifferenzierung von Fächern zu übertragen. Damit soll ein erster Ansatz zur Beantwortung der Frage gefunden werden, wie sich fachliche Identität konstituiert und wo diese gegebenenfalls in Gefahr gerät. Angelehnt an Luhmanns Systemtheorie mit ihrer Unterscheidung verschiedener Typen der Differenzierung (segmentär, stratifikatorisch, nach Zentrum/Peripherie und funktional) (Luhmann 1997: 613) definieren Taubert und Weingart (2019: 4f.) Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem, dessen Differenzierung vorrangig auf kognitiver Ebene stattfindet und weniger auf funktionaler Ebene. Um Veränderungsprozesse in den Wissenschaften beschreiben und analysieren zu können, greifen Taubert und Weingart (2019: 5f.) auf die Theorie symbolischer und sozialer Grenzen zurück (Lamont, Molnár 2002; Beer, König 2009), deren Ursprung Zuschreibungs- und Legitimierungsprozesse sind und die sich oft verändern, weil sie Ergebnis ständig wechselnder sozialer Prozesse sind. Für den Fall der Wissenschaft hat Gieryn (1983) zeigen können, wie Grenzen hergestellt und aufrechterhalten, überschritten und verändert werden. Bei der Theorie der symbolischen und sozialen Grenzen richtet sich der Fokus auf eine Typologie von Differenzierungsmustern und arbeitet dafür mit einer Reihe von Prozessmetaphern, um diese Muster zu unterscheiden und zu beschreiben (Taubert, Weingart 2019: 6).

Taubert und Weingart (2019: 7-9) erarbeiten in ihrer Analyse fünf Muster von Strukturveränderungen in der Wissenschaft: Spezialisierung, Entdifferenzierung, Lernen durch Import, Ausdifferenzierung und Re-Differenzierung. Die Veränderungen können dabei durch endogene oder exogene Faktoren ausgelöst

werden. Als dominantes Muster von Veränderung in der Binnendifferenzierung eines Fachs gilt *Spezialisierung* als eine Einziehung weiterer Grenzen in bereits differenzierten Einheiten. Als ein Beispiel aus den in diese Studie einbezogenen Fächern kann hier der Masterstudiengang „Wissenschaftskommunikation“ (als Spezialisierungsgebiet innerhalb des Fachs „Medien- und Kommunikationswissenschaften) genannt werden. Die *Entdifferenzierung* bezeichnet eine Verwischung oder Auflösung von Grenzen zwischen Fächern. Dies ist kennzeichnend für die Entstehung der „Kulturwissenschaften“ wie bereits Beer und König (2009) gezeigt haben. Als *Lernen* gilt der Import von Theorien, Modellen oder Methoden, vorrangig aus der in der Disziplinenhierarchie als höherstehend angesehenen Fächern, durch Grenzüberschreitungen. Beispielhaft in dieser Studie sind dafür die Archäologie und die Medienwissenschaften, von denen Teilbereiche immer stärker in die Informatik rücken. Das vierte Differenzierungsmuster wird als *Ausdifferenzierung* bezeichnet und bedeutet die Entstehung eines neuen Fachs im Umfeld bereits existierender Fächer. Als Beispiel hierfür kann die Entstehung der empirischen Bildungsforschung genannt werden, die sich im Unterschied zu den traditionellen Erziehungswissenschaften sehr viel stärker mit Test- und Evaluationsverfahren (z.B. PISA) beschäftigt und den Wandel von einer Geisteswissenschaft hin zu einer empirisch fundierten Sozialwissenschaft vollzogen hat. Der letzte Differenzierungstypus schließlich wird als *Re-Differenzierung* bezeichnet und umfasst die Rekombination bestehender kognitiver Differenzen zu einer neuen Disziplin. Als Beispiel hierfür kann der Trend zur Ausgliederung der Sprachwissenschaften aus den Philologien gelten, die sich mit den Methoden und Theorien vor allem der Psycholinguistik derzeit zu einem neuen Fach konstituieren.

Für die Analysen der Curricula (Modulhandbücher) und Studiengangsbeschreibungen werden zunächst die wesentlichen Elemente der im Zuge der europäischen Bologna-Reform etablierten curricularen Gestaltung knapp vorgestellt. Im zweiten Schritt werden Curriculumtheorien diskutiert, die diese Reformen kritisch diskutieren und alternative oder ergänzende Vorschläge machen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem sozialkritischen Ansatz von Peach und Clare (Peach 2010, Peach 2012, Peach und Clare 2017) sowie auf Curriculumtheorien die von einer „critical citizenship education“ ausgehen (beispielhaft Kennedy 2012, aber auch: EACEA 2018; das Australische „National Civics and Citizenship Sample Assessment“ (NAP-CC 2020), das seit 2004 alle drei Jahre durchgeführt wird oder die „International Civic and Citizenship Studies“ des ICCS Consortium 1971, 1999, 2009, 2016). Critical Citizenship Education hat ihren Niederschlag besonders im Bereich der beruflichen Bildung und Ausbildung gefunden (vgl. Oberli 2019), ist aber zum Teil auch im Bereich der curricularen Konstruktion von Studiengängen an Universitäten zu finden (vgl. Abschnitt 2.1). Die Auswahl dieser Theorien bzw. Theorieansätze wurde von der Überlegung geleitet, dass den Geisteswissenschaften – gerade in Abgrenzung zu nicht-geisteswissenschaftlichen Fächern – nicht nur die Aufgabe zu verstehen, zu erklären, zu orientieren und womöglich auch zu kompensieren (Marquard 1986) zugeschrieben wurde, sondern eben auch die Aufgabe, kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls sogar zu provozieren (Krull 2014).

Dies setzt ein anderes, zumindest aber erweitertes Verständnis des Kompetenzbegriffs voraus, als er in den Curriculumansätzen der Bologna-Reformen zu finden ist. Gemeint ist hier ein Kompetenzbegriff im Sinne von „critical citizenship“ und „critical thinking“, in welchem eine agonistische Perspektive betont wird, die das Vorhandensein von Konflikten und Differenz anerkennt sowie die Einnahme von ethischen und moralischen Positionen ermöglicht. Auf diese Weise können Wissen und Handeln zusammengebracht werden (Wissen ist damit nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch). Solche Ansätze finden sich in postkolonialen Theorieansätzen (vgl. dazu insbesondere Bhaba 2000, 2012, 2016) und in dem von Nussbaum und Sen entwickelten Capabilities Ansatz (Nussbaum, Sen 1993; Sen 2005, 2010; Nussbaum 2011).

2.1 Forschungsstand und theoretischer Rahmen: Analysen der Curricula und Studiengangbeschreibungen

Die Forschungsliteratur zu Fragen der Hochschuldidaktik, und damit verbunden zu Theorien der Curriculumkonstruktion, ist im Verlauf der Jahre sehr umfangreich und für Nicht-Spezialist*innen kaum noch überschaubar geworden. Darüber hinaus haben sich seit vielen Jahren auch nationale und europäische Institute und Agenturen mit Fragen der Curriculumgestaltung befasst. Deshalb wurde die Auswahl des Forschungsstands und des theoretischen Rahmens auf die für diese Untersuchung zentralen Fragen begrenzt: Wie positionieren sich die geisteswissenschaftlichen Fächer an Universitäten? Wie sehen sie ihre Zukunft? Und greifen sie die großen (und damit zumeist auch globalen) Fragen der menschlichen und gesellschaftlichen Entwicklung auf? Zugleich gilt es hier, historische Kontexte zu skizzieren, um die vorgefundenen Texte zur Beschreibung und Strukturierung der mit den jeweiligen Studiengängen einhergehenden Bildungsziele einordnen zu können. Für den hier gewählten Ansatz einer kritischen Diskursanalyse (vgl. Abschnitt 2.2) heißt dies konkret die Bestimmung des Dispositivs bzw. der Dispositive, in welche diese Texte eingebettet sind.

Mit den Zielen des Bologna-Reformprozesses ab 1999 und der darauf folgenden Übertragung der staatlichen Genehmigung neuer Studiengänge auf unabhängige Akkreditierungsagenturen haben sich auch Prozesse der Curriculumkonstruktion deutlich verändert. Nachdem sich die nationalen Akkreditierungsagenturen in Europa sukzessive auf europäischer Ebene zwecks gemeinsamer Entwicklung von Qualitätsstandards zusammengeschlossen haben (vgl. Kehm 2005; außerdem die European Standards and Guidelines (ESG), HRK 2015) wurden nicht nur diese Qualitätsstandards für eine Akkreditierung zugrunde gelegt, sondern auch weitere Ziele der europäischen Agenda zur Modernisierung der Hochschulbildung (vgl. European Commission 2011). Zahllose diesbezügliche Dokumente der Europäischen Kommission und anderer europäischer bzw. internationaler Organisationen (dazu exemplarisch: Cedefop 2012; aber auch das gescheiterte OECD-Projekt „Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)“) haben in den Akkreditierungsverfahren ihren Niederschlag gefunden, darunter insbesondere der Nachweis zur Berufsbefähigung, die Formulierung von Lernzielen

in Form von Learning Outcomes, die Modularisierung der Lehr-/Lerneinheiten sowie die Berechnung der Kreditpunkte auf der Grundlage einer angenommenen Workload der Studierenden. Gerade seitens der Lehrenden in geisteswissenschaftlichen Fächern ist diese Entwicklung häufig als den Geisteswissenschaften nicht ganz angemessene „Verberuflichung“ kritisiert worden; und seitens der Studierenden als „Verschulung“. Mit der inzwischen deutlich gewachsenen Akzeptanz für die neuen Formen der Studienorganisation und Gestaltung der Studieninhalte, sowohl seitens der Lehrenden als auch seitens der Studierenden, hat sich in den für diese Studie durchgeführten Interviews aber auch herausgestellt, dass gerade diejenigen geisteswissenschaftlichen Studiengänge auf großes Interesse bei Studienbewerber*innen und Studierenden stoßen, die ein klares oder breiteres Berufsfeld für ihre Absolvent*innen benennen können.

In seiner Analyse der Curriculumreformen im Zuge des Bologna Reformprozesses hat Peach (2012, S. 86) diese Entwicklung folgendermaßen charakterisiert: „The key skills agenda placed a new emphasis on what a graduate needed to be able to *do* in contrast with what they needed to *know* and shifted the balance from understanding to skill and from ‘knowing that’ to ‘knowing how’. (...) This has led to a transformation in emphasis from traditional liberal education towards more utilitarian, vocational and functional curricula.”

Peach und Clare (2017) haben festgestellt, dass mit dieser Entwicklung eine Dissoziation der Lernenden von den Bedingungen einer gut funktionierenden Demokratie erfolgt ist und fordern daher eine Ergänzung der hochschulischen Curricula um sozialkritische Aspekte. Sie erhoffen sich damit die Überwindung der Spannung zwischen den liberal/academic (freie und wissenschaftliche) und den ökonomischen und beruflichen Perspektiven in geistes- und sozialwissenschaftlichen Hochschulcurricula. Nur damit könne „agency“ entstehen (als Definition von Autonomie und der Fähigkeit eine informierte Wahl treffen zu können). Und diese Spannung lässt sich auch für die Sichtweisen vieler Gesprächspartner*innen im Rahmen dieser Studie feststellen, da sich die Identität vieler geisteswissenschaftlicher Fächer, insbesondere aber der Philosophie, traditionell und vorrangig über die liberal/academic Perspektive konstituiert. Hamann (2014: 373) hat in seiner Dissertation über den Bildungsbegriff der Geisteswissenschaften ebenfalls nachgewiesen, dass die Wissenschaftlichkeit in der universitären Bildung sowie die Freiheit von äußeren Einflüssen und Zwecksetzungen zur genuinen Eigenlogik des geisteswissenschaftlichen Feldes gehört und konstitutiv für die Identität geisteswissenschaftlicher Fächer ist. Ihm zufolge kann gerade diese Spannung zwischen geisteswissenschaftlichen Beharrungskräften einerseits und der Sensibilität der geisteswissenschaftlichen Fächer für die veränderten Bedingungen eine „Erklärung für die dauerhafte Konjunktur des geisteswissenschaftlichen Krisengefühls liefern“ (ibid., S. 374).

Die Bologna-kritische Forschungsliteratur zu den neuen, Bologna-konformen Curriculumtheorien stellt weitgehend übereinstimmend fest, dass diese wesentlich gekennzeichnet sind von einem zugrunde liegenden Humankapitalansatz, der zwar Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, aber weit überwiegend im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit und nicht im Sinne von „critical thinking“ oder

„critical citizenship“ (Torney-Purta, Vermeer Lopez 2006, Van der Ploeg, Guérin 2016). Letzteres wäre als eine agonistische Perspektive (Krulls „Provozieren“) zu verstehen, die Konflikte und Differenz anerkennt, ethische und moralische Positionen enthält und sowohl auf Wissen (inkl. fachspezifisches Wissen) als auch auf Praxis fokussiert. Dabei geht es um das Zusammenspiel von drei Ebenen des menschlichen Verhaltens: (a) persönlich (Würde, Kontrolle des eigenen Lebens), (b) gemeinschaftlich (Solidarität und Verantwortung), (c) politisch (Gleichheit, Diversität Gerechtigkeit). Eine solche Praxis setzt das Konzept der „human agency“ (eine sich der Bedeutung dieses Begriffs annähernde Übersetzung wäre „Handlungsfähigkeit“) voraus, auf das im weiteren Verlauf dieses Abschnitts noch zurückzukommen sein wird.

Kwak (2007) und Williams (2006) haben „critical thinking“ als eine Fähigkeit definiert, die aus zwei Elementen besteht: Das erste Element ist die Fähigkeit zur logischen Argumentation, das zweite Element ist die Disposition zu ethischem und moralischem Urteil und entsprechender Reflexion. „Critical citizens“ sind dann diejenigen Bürger*innen, „die sowohl auf demokratische Werte oder Prinzipien als ideale Regierungsform setzen, zugleich aber auch skeptisch sind in ihrer Bewertung der Art und Weise wie politische Institutionen in der Praxis funktionieren“ (Norris 2009, S. 2f.).

Letztlich geht es also in diesen Diskussionen um die Rolle, das Verständnis und die Verwendung von Wissen, das in hochentwickelten Gesellschaften, die sich zunehmend als Wissensgesellschaften verstehen, von großer Bedeutung ist. Fragen, die sich in diesem Kontext stellen, sind: Was gilt als Wissen? Was ist der derzeitige Stand der Wissensproduktion und mit welchen Herausforderungen ist zu rechnen? Worauf wird sich die zukünftige Wissensproduktion beziehen und welcher Typus von Wissen wird die zukünftige hochschulische Bildung charakterisieren und begründen? Mit diesen Fragen ist weniger die von Gibbons et al. entwickelte Unterscheidung von Mode 1 und Mode 2 der Wissensproduktion gemeint als ein Wissen, welches Antworten auf gesellschaftliche Fragen zu finden vermag, welches sich auf die Bedürfnisse, Erwartungen und Hoffnungen der Menschen konzentriert, d.h. es handelt sich hier um genuine Gegenstände geisteswissenschaftlicher Fächer, die vielfach als normatives Wissen bzw. als Orientierungs- oder Reflexionswissen charakterisiert werden.

Peach und Clare (2017, S. 49) haben argumentiert „participation in higher education alone does not make a socially aware and engaged citizen and does not make society more inclusive and tolerant“ und „without a critical humanistic framework the higher education system tends to produce technically competent but socially, morally and politically disengaged, i.e. amoral, graduates“ (ibid.). Für das geforderte Engagement und die Bereitschaft zur (kritischen) Wahrnehmung sozialer Zustände braucht es das Konzept der „agency“, der individuellen Fähigkeit und Bereitschaft zu handeln. Diese Akteurszentrierung bildet bei Sen und Nussbaum die Schnittstelle zwischen dem Konzept des kritischen Denkens und dem Konzept des Weltbürgertums (global citizenship), die im sogenannten „human capabilities“ Ansatz ihren Niederschlag gefunden hat. Dieser hat wiederum den Human Development Index der Vereinten Nationen inspiriert, der sich aus den Dimensionen

Lebenserwartung, Bildung und Lebensstandard zusammensetzt (vgl. hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi).

Nach Sen ist ein Akteur jemand, der oder die handelt und Veränderung auslöst; jemand, dessen Leistung auf der Grundlage seiner oder ihrer eigenen Werte und Ziele bemessen werden kann (vgl. Sen 2001). Sein Capabilities-Ansatz umfasste zunächst fünf Komponenten und war als Alternative zu den Ökonomien westlicher Wohlfahrtsstaaten konzipiert. Er fokussiert darauf, was Individuen in der Lage sein sollten zu tun (im Sinne von „being capable of“). Nussbaum entwickelte einige Jahre später Sens Ansatz weiter und kam auf zehn zentrale Fähigkeiten (Capabilities), die von allen Demokratien unterstützt und gefördert werden sollten (Nussbaum 2011, S. 33f.). Für diese Untersuchung sind insbesondere drei dieser Fähigkeiten von Bedeutung: Affiliation als Möglichkeit zur sozialen Interaktion; die Sorge um andere Spezies, die Welt und die Natur sowie politische und materielle Kontrolle über die eigene Umwelt. Der Capabilities-Ansatz zielt auf die Bewertung, ja Messung des Ausmaßes menschlichen Wohlergehens (human well-being) und steht in einem deutlichen Kontrast zu subjektiven und ressourcen-basierten Ansätzen.

Es ist hier nicht die Absicht, den Capabilities-Ansatz von Sen und Nussbaum detailliert vorzustellen und zu diskutieren. Vielmehr soll auf ein Verständnis von Fähigkeiten (Capabilities) aufmerksam gemacht werden, welches die von den Bologna-Reformen inspirierten und dem Ziel der Berufsbefähigung dienenden Ansätze der Ausstattung von Studierenden mit „skills“ (Fertigkeiten) und „competences“ (Fähigkeiten) weit übersteigt.

Von ihrem Selbstverständnis her sind deutsche Universitäten Orte, an denen Menschen mit unterschiedlichem Wissen und aus unterschiedlichen Kulturen zusammentreffen, um über Bedeutungen und Inhalte zu diskutieren. Insbesondere die Geistes- und Kulturwissenschaften haben vielfach den Anspruch, sowohl „stewards of the discipline“ (Golde, Walker 2006) auszubilden als auch den gesellschaftlichen Entwicklungen und Fehlentwicklungen einen kritischen Spiegel vorzuhalten. Dies hat sich in Zeiten der wachsenden internationalen Vernetzung und Mobilität von Lehrenden und Studierenden noch verstärkt. Durch die zunehmende Diversität und internationale Vernetzung zugleich, sowohl an Hochschulen als auch in der Alltagskultur, erweisen sich nach Bhabha Bedeutungen und Inhalte als dynamisch, veränderbar und zeitlich begrenzt. In der Bundesrepublik Deutschland lässt sich dies am öffentlichen und politischen Diskurs über Migranten und Flüchtlinge besonders gut ablesen. Auch und gerade in Zeiten der Corona-Pandemie erweisen sich in den öffentlichen und politischen Diskursen die Bedeutungen und Inhalte dessen, was als ‚normal‘ und ‚akzeptabel‘ gilt, als dynamisch und veränderbar.

Bhabha fasst die Dynamik und Veränderbarkeit von Bedeutungen als „dritten Raum“, in welchem „kulturelle Differenz“ oder „kulturelle Hybridität“ hervorgebracht wird, im Sinne einer Entstehung neuer Bedeutungen und Interpretationen sowie einer Neuverhandlung und Neubewertung von Symbolen und sozialen Konstruktionen. Er kritisiert vor allem das traditionelle Kulturverständnis, nach welchem Kultur(en) als Träger von stabilen Normen und Werten, Riten und Praktiken verstanden wird bzw.

werden. Stattdessen hebt er den stetigen Wandel, permanente Diskussionen, Debatten und Diskurse sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich hervor. Eine von Bhabhas zentralen Fragen ist: „Was bedeutet es für die Geisteswissenschaften, an der Schwelle der ‚Differenz‘ zu existieren und zu schreiben, um über Klärungen von ‚Fremdheit‘ zu reflektieren?“ (Bhabha 2016: 2f.) Angesichts der zunehmenden Internationalisierung im Hochschulbereich und der wachsenden Mobilität von Studierenden und Lehrenden und deren Bedeutung für die Verbreitung globalen Wissens, fordert Bhabha die Konstruktion eines neuen Curriculums für die Geistes- und Kulturwissenschaften, das sich zum Ziel setzt Studierende zu Weltbürgern zu bilden und auszubilden, die an der Erzeugung öffentlicher Meinungen und der Definition öffentlichen Interesses mitwirken (ibid.). Dies erfordert nach Bhabha eine Stärkung der internationalen und interkulturellen Dimension der Curricula in den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie die Einführung einer globalen Perspektive in den diskursiven Prozess, in dessen Rahmen eine Balance hergestellt werden müsse zwischen der Erreichung gemeinsamer Ziele und der Offenheit der kollektiven Diskussion für die Besonderheit und Singularität der Stimmen von Differenz und Dissens (ibid.: 4).

In den im Rahmen dieser Studie untersuchten Curricula und Studiengangsbeschreibungen soll demzufolge nach dem Vorhandensein eines Kompetenz- und Praxisbegriffs gesucht werden, der im Vergleich zu den vorrangig auf Beschäftigungsfähigkeit abzielenden Curriculumkonstruktionen im Zuge der Bologna-Reformen deutlich erweitert ist.

2.2 *Kritische Diskursanalyse als theoretischer Rahmen der Interviewauswertung*

Der theoretische Rahmen, der für die Analyse der Interviews verwendet wird, ist von der kritischen Diskursanalyse bestimmt (vgl. Jäger 2000, Kehm 1991) und zwar auf der Grundlage des Diskursbegriffs von Michel Foucault (Foucault 1981). Ein Diskurs definiert, was zu einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Gesellschaft gesagt werden kann sowie das, was vom Sagbaren ausgeschlossen ist. Jede diskursive Praxis ist daher auch mit Macht verknüpft, weil sie ein positives Feld von Aussagemöglichkeiten und Aussageereignissen konstituiert, in deren Rahmen nicht nur Subjektpositionen eingenommen werden können, sondern auch die Gesellschaft strukturiert und gestaltet wird. Diskurse sind nicht nur Gesagtes und Geschriebenes, sondern auch Praktiken, insofern sie als Träger des zu einem gegebenen Zeitpunkt als valide anerkannten Wissens Macht ausüben. Diskurse gestalten demnach die Grundlagen für unser Handeln und unsere Wirklichkeitswahrnehmung mit.

Wie noch zu zeigen sein wird, entspringt auch die Krisenwahrnehmung der geisteswissenschaftlichen Fächer einer diskursiven Konstellation, in welcher der Wert ihrer Aussagen zunehmend in Frage gestellt oder als wenig relevant angesehen wird. Der geisteswissenschaftliche Diskurs ist stark bestimmt von der Abwehr und Kritik der zunehmend dominierenden Diskurse, die gesellschaftliche bzw. ökonomische Relevanz und Praxisnähe in der Hochschulbildung einfordern.

Von Bedeutung in diesem Kontext ist auch Foucaults Konzept des Dispositivs. Ein Dispositiv ist umfassender und allgemeiner als eine Episteme, weil seine Elemente heterogener und agonistischer sind. Mit anderen Worten determiniert es die Antwort auf die Frage, wieviel Kritik eine Gesellschaft vertragen kann bzw. willens ist zu akzeptieren (als Teil der hegemonialen Diskursposition) und wo endgültig Grenzen überschritten werden, die zur Ausgrenzung führen (anti-hegemoniale Diskursposition). Es geht hier also um die Unterscheidung zwischen dem Sagbaren und dem Unsagbaren. Das Konzept des Dispositivs kann an dieser Stelle insoweit konkretisiert werden, als davon ausgegangen wird, dass den Studiengangs- und Modulbeschreibungen zwei dominante Dispositive zugrunde liegen: das mit den Bologna-Reformen ab 1999 etablierte Dispositiv mit dem Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraums und das mit der Einführung des New Public Management in der Organisation und Leitung von Hochschulen etablierte Dispositiv (Rückzug des Staates aus der Detailkontrolle, Stärkung der institutionellen Autonomie im Austausch für verstärkte öffentliche Rechenschaftspflicht). Beide Dispositive überschneiden sich in der Formulierung gesellschaftlicher und institutioneller Nützlichkeitsforderungen und –anforderungen an die Geisteswissenschaften (Relevanz, Berufsbefähigung, Sicherung der staatlichen Finanzierung der Institution durch Attraktivität für Studierende bzw. Studienanfänger*innen).

Im Rahmen der kritischen Diskursanalyse lassen sich Fächer oder Disziplinen als spezielle Diskurse begreifen, die eine epistemische Grundlage haben, welche wiederum in ein umfassenderes Dispositiv eingebettet ist. Dieses Dispositiv besteht aus einem heterogenen Ensemble von Diskursen, Institutionen und Architekturen (im Sinne von Strukturierungen, Regulierungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen), kurz aus dem, was gesagt und was nicht gesagt werden kann. Es ist möglich, das Dispositiv als ein Netzwerk oder Gerüst zu verstehen, welches all diese Elemente miteinander verbindet und zu einer Ordnung der Diskurse strukturiert (Jäger 2000, S. 22f.).

Um dies abzukürzen, bleibt an dieser Stelle noch zu sagen, dass sowohl die Konstruktion der Curricula (besonders in den Studiengangs- und Modulbeschreibungen) als auch das Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Fächer von der Spannung zwischen humanistisch-akademischen und ökonomisch-beruflichen Perspektiven gekennzeichnet sind. Und gerade weil die meisten geisteswissenschaftlichen Fächer sich vorrangig in der humanistisch-wissenschaftlichen Tradition sehen, die ökonomisch-beruflichen tendenziell aber dominieren, konnte sich der Krisendiskurs verstärken. Mit dem Zwang zur Formulierung potenzieller Berufsfelder für Absolventinnen und Absolventen scheint sich dieser Krisendiskurs etwas abgeschwächt zu haben. Darüber hinaus gibt es eine Reihe neuer, meist interdisziplinärer Studiengänge, die von Beginn an mit einem klaren Konzept der künftigen Beruflichkeit ihrer Absolvent*innen konzipiert wurden und in denen die Krisenwahrnehmung deutlich schwächer ist. Insofern bilden die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews ein vielstimmiges Archiv, aus dem sich Antworten auf die Fragen ableiten lassen, in welcher Situation sich die

geisteswissenschaftlichen Fächer sehen, mit welchen Herausforderungen sie meinen konfrontiert zu sein und wie sie sich ihre Zukunft vorstellen.

Dennoch muss an dieser Stelle auch betont werden, dass Fächer und Disziplinen nicht statisch sind. Es finden ständig Prozesse der Differenzierung und Entdifferenzierung statt, die zugleich mit einer Zunahme oder einem Verlust von Bedeutung einhergehen und durch die internen Entwicklungen in einem Fach (endogen) oder durch externe gesellschaftliche oder politische Kräfte ausgelöst (exogen) werden. Diese Fluidität der Fächer steht in einer gewissen Spannung zu den Stabilitätsanforderungen von Universitäten als Organisationen (Wissenschaftsrat 2000, S. 25).

2.3 Definitionen der Schlüsselbegriffe

An dieser Stelle scheint es geboten, explizite Aussagen zur Definition und damit zum besseren Verständnis der Schlüsselbegriffe in dieser Untersuchung zu machen; allen voran zur Unterscheidung zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften, aber auch zur Fächersystematik und zur Unterscheidung zwischen Fach und Disziplin sowie zur Definition sogenannter „kleiner“ und „großer“ Fächer in den Geisteswissenschaften.

Der Begriff der Geisteswissenschaften wurde im 19. Jahrhundert von Wilhelm Dilthey begründet (Dilthey 1883/1959) und in Abgrenzung zu den Naturwissenschaften formuliert (nach Windelband (1894) nomothetische versus idiographische Wissenschaften). Der Begriff umfasste für Dilthey das, was heute Geistes- und Sozialwissenschaften genannt und voneinander unterschieden wird. Diltheys Geisteswissenschaften umfassen Philosophie, Psychologie, Anthropologie, politische Ökonomie, Jura, Geschichte, Philologie und Ästhetik. Im Unterschied zu den Naturwissenschaften liegt der methodische Fokus der Geisteswissenschaften auf dem Verstehen, während der methodische Fokus der Naturwissenschaften als Erklären gefasst wird. Etwa zur gleichen Zeit und in expliziter Abgrenzung von Dilthey prägte Rickert den Begriff der Kulturwissenschaften, der die in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften eingeschlossene (beschreibende, d.h. sich auf den „Geist“ beziehende) Psychologie ausschloss (Rickert 1899/1926). Später wurden diese Ansätze von C.P. Snow (1959/1961) in seiner These von den „zwei Kulturen“ aufgegriffen. Lepenies (2002) ordnete schließlich die Soziologie als „dritte Kultur“ zwischen Literatur- und Naturwissenschaft ein. Über die Unterschiede zwischen Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften ist im Grunde seit Ende des 19. Jahrhunderts gestritten und geschrieben worden. Heute befasst sich vor allem die Wissenschaftstheorie damit (vgl. beispielhaft Klasen und Seidel 2019 sowie Achermann 2019).

Heute umfasst die Gruppe der geisteswissenschaftlichen Fächer alle Fächer, die sich vorrangig mit dem Menschen und seinen (vor allem ideellen aber auch materiellen) Hervorbringungen befassen und den Anspruch einer kritischen Reflexion über die Selbstverständigung der Gesellschaft verfolgen. Die geisteswissenschaftlichen Fächer werden in Abgrenzung zu den sozialwissenschaftlichen,

den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern definiert. Demgegenüber ist das heutige Verständnis von Kulturwissenschaften eine ‚moderne‘ und meist interdisziplinär verstandene Variante der Geisteswissenschaften, in welche häufig auch sozialwissenschaftliche Elemente einbezogen werden. An einigen deutschen Universitäten wurde inzwischen der Begriff der Geisteswissenschaften durch den der Kulturwissenschaften inhaltlich und organisatorisch (in Form von Fachbereichen oder Fakultäten) ersetzt, z.B. an der Leuphana Universität in Lüneburg, wo sich die traditionell den Geisteswissenschaften zugeordneten Fächer auf die Fakultät für Bildung und die Kulturwissenschaftliche Fakultät aufteilen, in beiden Fakultäten aber auch Fächer aus dem naturwissenschaftlichen und dem sozialwissenschaftlichen Spektrum zu finden sind. Als weiteres Beispiel ist die Kulturwissenschaftliche Fakultät der Viadrina Universität in Frankfurt/Oder zu nennen. Zudem gibt es einige Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs, die sich explizit als kulturwissenschaftlich bezeichnen (z.B. der in diese Studie einbezogene Masterstudiengang „Angewandte Kulturwissenschaft“, dessen Gegenstände sich auf 20 Fächer verteilen oder das Graduiertenkolleg „Kulturen der Kritik“ mit einem explizit kultur- und kunstwissenschaftlichen Schwerpunkt). Insgesamt scheint es schwierig, eine genaue Abgrenzung zwischen Geisteswissenschaften und Kulturwissenschaften vorzunehmen. In Deutschland impliziert der Begriff der Geisteswissenschaften eine eher traditionelle Variante, während der Begriff der Kulturwissenschaften eine eher modernere und interdisziplinäre Perspektive konnotiert. Typisch für kulturwissenschaftliche Studiengänge ist neben der Einbeziehung einer breiten Palette geisteswissenschaftlicher Fächer auch die Aufnahme sozialwissenschaftlicher sowie wirtschafts- und politikwissenschaftlicher Elemente und die Unterscheidung zwischen historischen und empirischen Kulturwissenschaften (vgl. dazu auch Achermann n.d. und Achermann 2009).

Bei einem Vergleich der deutschsprachigen Begrifflichkeiten mit anglo-amerikanischen Bezeichnungen finden wir vorrangig Begriffe wie „humanities“ oder „liberal arts“. Beide umfassen jeweils Gruppen von Fächern, wobei in den „humanities“ der Fokus auf den Geisteswissenschaften liegt, deren Methoden sich als „studies“ von denen der Natur- und Technikwissenschaften als „sciences“ unterscheiden. Auch die Wissenschaftler*innen, die sich mit den Geisteswissenschaften beschäftigen, werden in einer Reihe von anderen Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) als „scholars“ (englisch) oder „littéraires“ (französisch) bezeichnet, während der Begriff „scientist“ den Naturwissenschaften vorbehalten bleibt. Die „liberal arts“ sind eine aus der klassischen griechischen Antike hergeleitete Gruppe von Fächern, die für die Teilhabe einer freien Person am öffentlichen Leben als unverzichtbar angesehen wurde (die sieben ‚artes liberales‘: Grammatik, Logik, Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie). Zwar hat sich diese Fächerkombination in der heutigen Zeit verändert, umfasst aber immer noch auch Teile der Naturwissenschaften. Allerdings ist das Studium der „liberal arts“ darauf ausgerichtet, eine umfassend gebildete Persönlichkeit hervorzubringen und unterscheidet sich explizit von einem beruflichen, professionellen oder technischen Bildungsziel.

Auch in Deutschland wird das Konzept der „Humanities“ inzwischen vereinzelt aufgegriffen, so z.B. im Dahlem Humanities Center (DHC) an der FU Berlin. Das DHC ist Ergebnis der Bewerbung der FU Berlin in der Exzellenzinitiative. Ziel war es, die an der Universität gut ausgebauten Geisteswissenschaften zu bündeln und damit Synergien zu schaffen, um neue, interdisziplinäre Forschungsverbünde zu generieren. Einmal mehr wird an dieser Stelle bestätigt, dass sich mit dem Ziel einer Weiterentwicklung und wohl auch Modernisierung von geisteswissenschaftlichen Fächern Vorstellungen von Innovation und Interdisziplinarität verbinden, welche dann Selbstbezeichnungen als Kulturwissenschaften oder auch Humanities im Unterschied zu den als traditionell geltenden Geisteswissenschaften den Vorzug geben.

Noch schwieriger wird eine genaue Begriffsdefinition, wenn man den Begriff der „Disziplin“ hinzuzieht, weil auch hier historische Veränderungen in Form von Binnendifferenzierungen und Herausbildung von Spezialgebieten beobachtbar sind. Stichweh (1994) charakterisiert Disziplinen als gekennzeichnet von einem homogenen Kommunikationszusammenhang, einem akzeptierten Korpus wissenschaftlichen Wissens und einem geteilten Ensemble von Fragestellungen, Forschungsmethoden und Problemlösungen (ibid., S. 17f.). Dies ließe sich aber auch für ein Fach sagen. Es scheint, als sei dies ein auch für die Zukunft lohnenswertes Forschungsfeld.

Die Schwierigkeit einer genauen Unterscheidung zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften sowie zwischen Disziplin und Fach lässt sich allein schon daran ablesen, dass die Fächersystematik in den heute verfügbaren Statistiken und Übersichten (Statistisches Bundesamt, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz) variiert. In dieser Untersuchung wird dem Begriff „Fach“ der Vorzug gegeben, weil mit der Benennung des Faches die Bezeichnung eindeutiger ist. Eine Liste der etwa 40 zu den Geisteswissenschaften zählenden Fächer ist unter <https://abouthumanities.sagw.ch/18-gewi-faecher.html> zu finden (vgl. aber auch Reinalter, Brenner 2011).

In dieser Studie wird vorrangig mit dem Begriff „Fach“ oder „Fächer“ gearbeitet. Als Definition wird dabei zugrunde gelegt, dass sich ein Fach aus drei Komponenten zusammensetzt: (a) die institutionelle Basis, die aus Studiengängen, Professuren, mindestens einer Fachorganisation und mindestens einer Fachzeitschrift sowie Promotionsprogrammen besteht, eine organisatorische Einheit an den jeweiligen universitären Standorten aufweist (Institut, Fachbereich) und dessen Lehrende in die universitäre Gremienarbeit eingebunden sind; (b) die Lehre im Rahmen von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie die Betreuung von Abschlußarbeiten und Promotionen; (c) die Forschung.

Bleibt noch die Unterscheidung zwischen ‚kleinen‘ und ‚großen‘ Fächern. Hierzu hat die 2012 gegründete Arbeitsstelle Kleine Fächer an der Universität Mainz (www.kleinefaecher.de) in den letzten Jahren geforscht. Ihre Aufgaben bestehen in der Kartierung kleiner Fächer, deren Abgrenzung zu großen Fächern und nicht-selbständigen Teildisziplinen, in der Bestandsdokumentation sowie in der

vergleichenden Untersuchung der Entwicklung kleiner Fächer und ihrer Rahmenbedingungen. Die Arbeitsstelle hat inzwischen das Vorhandensein von 158 kleinen Fächern mit 2.361 Professuren im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland ausgemacht. Dies betrifft allerdings nur Standorte und nicht die Zahl der verschiedenen Fächer. Obgleich die Arbeitsstelle deutlich umfangreichere Definitionen dessen unternommen hat, was als ‚kleines Fach‘ zu verstehen ist (vgl. Arbeitsstelle Kleine Fächer 2020), mag an dieser Stelle vielleicht zunächst eine eher quantitative Definition der Arbeitsstelle genügen: Ein ‚kleines Fach‘ ist ein Fach mit drei oder weniger Professuren pro Standort, welches zugleich nicht an allen Standorten vertreten ist.

Von Bedeutung für die weiteren Analysen im Rahmen dieses Berichts ist vor allem die These der Arbeitsstelle, dass der große Anstieg der Zahl kleiner Fächer in den letzten Jahren auf drei wesentliche Faktoren zurückzuführen ist: (a) die durch die Bologna-Reformen gestiegene Forderung nach Anwendungs- und Problembezug; (b) die durch die Forschungs- und Wissenschaftspolitik unterstützte Entwicklung interdisziplinärer Themen- und Fragestellungen und (c) ein durch die beiden ersten Faktoren ausgelöster Entdifferenzierungsprozess (vgl. Arbeitsstelle Kleine Fächer 2019).

2.4 Größenordnung der Geisteswissenschaften an deutschen Universitäten

In diesem Abschnitt sollen einige Aussagen zur Größenordnung der Geisteswissenschaften an deutschen Universitäten sowie zum Umfang der Forschungsförderung für die Geisteswissenschaften getroffen werden. Der Abschnitt erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vermittelt aber einen Überblick über die Bedeutung dieser Gruppe von Fächern. Der Fokus liegt dabei auf den Universitäten. Geisteswissenschaftliche Fächer sind an Fachhochschulen kaum vertreten und wenn, dann am ehesten in den Bereichen Medien- und Kommunikationswissenschaften, Kulturmanagement sowie Frühpädagogik. Private und theologische Fachhochschulen bieten zudem auch theologische und philosophische Studiengänge an.

Aufgrund der unterschiedlichen Zählung geisteswissenschaftlicher Fächer, werden den folgenden Angaben die Statistiken des Bundesamtes für Statistik (Destatis) sowie für die Zahl der Studiengänge der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zugrunde gelegt.

Für das Jahr 2019 weist Destatis insgesamt 112 staatliche und staatlich anerkannte Universitäten in Deutschland aus. Die Statistiken zum Personal (Destatis 2020a) an Hochschulen geben für die Universitäten insgesamt 260.611 Personen in der Gruppe des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an, darunter 48.547 (18,6%) Professor*innen (davon 12.408 bzw. 25,6% weiblich). In den Geisteswissenschaften sind es 20.318 Personen in der Gruppe des hauptberuflichen künstlerischen und wissenschaftlichen Personals (7,8% des gesamten hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals), darunter 4.693 (23,1%) Professor*innen (davon 1.839 bzw. 39,2% weiblich). Diese

Zahlen zeigen, dass die geisteswissenschaftlichen Fächer hinsichtlich ihres hauptberuflichen Personals eine recht kleine Gruppe sind, die sich zugleich durch einen überdurchschnittlich hohen Frauenanteil auszeichnet.

Von Interesse dürfte an dieser Stelle auch sein, wie sich das wissenschaftliche und künstlerische Personal (hier allerdings nicht mehr unterschieden nach haupt- oder nebenberuflich) in den Geisteswissenschaften über die verschiedenen Hochschultypen verteilt. Die Gesamtzahl des haupt- und nebenberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals in den Geisteswissenschaften wird von Destatis mit 38.603 Personen angegeben (Destatis 2020a), darunter 21.497 weiblich (55,7%). Davon sind beschäftigt an:

- Universitäten: 35.434 (davon 19.844 bzw. 56,0% weiblich);
- Pädagogischen Hochschulen: 572 (davon 373 bzw. 65,2% weiblich);
- Theologischen Hochschulen: 421 (davon 100 bzw. 23,8% weiblich);
- Kunsthochschulen: 29 (davon 11 bzw. 37,9% weiblich);
- Fachhochschulen: 2.132 (davon 1.165 bzw. 54,6% weiblich);
- Verwaltungsfachhochschulen: 15 (davon 4 bzw. 26,7% weiblich).

Dies zeigt, dass die Geisteswissenschaften weitaus überwiegend an Universitäten vertreten sind sowie zu einem kleinen Teil auch an Fachhochschulen.

Die Gesamtzahl der Studierenden an deutschen Hochschulen im Sommersemester 2020 wird von Destatis mit 2.723.119 angegeben, davon sind 1.347.500 (49,5%) weiblich. Von ihnen studieren 1.662.385 an Universitäten (davon 859.378 bzw. 51,7% weiblich). In den geisteswissenschaftlichen Fächern an Universitäten gab es im selben Semester insgesamt 310.553 (17,7% aller Studierenden an Universitäten) Studierende, davon waren 208.406 (67,1%) weiblich. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass weniger als acht Prozent des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals in den Geisteswissenschaften beschäftigt sind, allerdings gibt es in dieser Fächergruppe eine überdurchschnittliche Zahl von Professor*innen. Zugleich studieren knapp 18 Prozent aller Studierenden an Universitäten in dieser Fächergruppe.

Der HRK Hochschulkompass (HRK n.d.) ergab 1.134 Treffer für (konsekutive und weiterführende) Masterstudiengänge an deutschen Universitäten in den Fächergruppen „Sprach- und Kulturwissenschaften“ sowie „Kunst, Musik und Design“ ohne Lehramtsstudiengänge. Diese recht hohe Zahl weist auf eine große Vielfalt an Studiemöglichkeiten auf der Masterebene hin, selbst wenn die Lehramtsstudiengänge nicht mitgezählt werden.

Bezüglich der Prüfungen an Hochschulen (Destatis 2020b) wird hier nur auf die Gesamtzahl der bestandenen Prüfungen auf der Masterebene, der Ebene der Promotionen und der Ebene der Habilitationen im Vergleich zu den entsprechenden Prüfungen in den Geisteswissenschaften eingegangen. Dabei muß allerdings angemerkt werden, dass durch die Öffnung der Wege zur Professur (Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleitung), die Zahlen zu den erfolgten Habilitationen nicht mehr sehr aussagekräftig sind. Zudem haben frühe Studien zur Juniorprofessur auch gezeigt, dass die meisten Juniorprofessor*innen zweigleisig

verfahren und sich zusätzlich auch habilitieren (vgl. die Diskussion in Burkhardt et al. 2016).

Im Jahr 2019 wurden von Studierenden an deutschen Universitäten insgesamt 160.661 Masterprüfungen erfolgreich abgelegt (davon 15.288 für das Lehramt). Der Anteil der weiblichen Studierenden an den Masterprüfungen (inkl. Lehramt) betrug dabei 77.866 (48,4%). Im selben Jahr wurden insgesamt 28.690 Promotionen (Frauenanteil 45,4%) sowie 1.518 Habilitationen (Frauenanteil 31,9%) erfolgreich abgelegt. Bezogen auf die geisteswissenschaftlichen Fächer gab es 10.303 erfolgreiche Masterprüfungen (6,4% aller Masterprüfungen) mit einem Frauenanteil von 71,4 Prozent; 2.074 erfolgreiche Promotionen (7,2% aller Promotionen) mit einem Frauenanteil von 52,9 Prozent und 212 Habilitationen (14,0% aller Habilitationen) mit einem Frauenanteil von 42,5 Prozent. Insgesamt verdeutlichen diese Zahlen dass der Anteil der erfolgreich abgelegten Prüfungen in den Geisteswissenschaften eher klein, aber zugleich durch hohe Frauenanteile gekennzeichnet ist. Für eine noch detailliertere Einschätzung der Größenordnung geisteswissenschaftlicher Fächer würde sich ein Vergleich mit den anderen Fächergruppen anbieten. Auf diesen Vergleich wird hier allerdings verzichtet, weil er nicht im Mittelpunkt der Fragestellung steht.

Zum Abschluß dieses Abschnitts soll noch ein Blick auf die (Drittmittel-geförderte) geisteswissenschaftliche Forschungslandschaft in Deutschland geworfen werden. Die Zahlen wurden den jeweiligen Webseiten entnommen. Auch hierbei besteht nicht der Anspruch auf Vollständigkeit, sondern die zusammengetragenen Informationen sind der Versuch, Größenordnungen einzuschätzen.

Insgesamt 23 von 96 Instituten der Leibniz-Gemeinschaft (24,0%) und elf von 149 Instituten der Max-Planck-Gesellschaft (7,4%) forschen in den Geisteswissenschaften. Darüber hinaus betreibt die Max-Planck-Gesellschaft (seit dem Jahr 2000) International Max Planck Research Schools (IMPRS), in denen Doktorand*innen ausgebildet werden. Von den derzeit 65 IMPRS sind sechs (9,2%) in den Geisteswissenschaften angesiedelt.

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft fördert derzeit 63 (26,5%) von insgesamt 238 Graduiertenkollegs in der Fächergruppe „Geistes- und Sozialwissenschaften“. Von diesen sind 40 (63,5%) den Geisteswissenschaften im engeren Sinne zuzuordnen. Unter den 283 Sonderforschungsbereichen der DFG werden 37 (13,1%) der Fächergruppe „Geistes- und Sozialwissenschaften“ zugeordnet. Darunter sind 16 (43,2%) in den Geisteswissenschaften im engeren Sinne angesiedelt. Die Einschränkung in der Zuordnung ist auf die recht hohe Zahl an interdisziplinären Graduiertenkollegs und Sonderforschungsbereichen zurückzuführen. Auffällig dabei ist, dass viele gesellschafts- bzw. sozialwissenschaftliche Graduiertenkollegs und Sonderforschungsbereiche deutliche geisteswissenschaftliche Anteile haben.

Unter den 57 im Rahmen der Exzellenzstrategie seit 2018 geförderten Exzellenzclustern befinden sich sieben (12,3%) Cluster, die sich den Geisteswissenschaften zuordnen lassen. Allerdings gibt es auch hier sehr viele

interdisziplinäre Cluster, die zum Teil mit Beteiligung geisteswissenschaftlicher Fächer forschen.

Zum Abschluß dieses Abschnitts sollen noch die „Initiative pro Geisteswissenschaften“ der VolkswagenStiftung gemeinsam mit der Fritz Thyssen Stiftung sowie das BMBF Rahmenprogramm für die Geistes- und Sozialwissenschaften (2019-2025) zum Oberthema „Gesellschaft verstehen – Zukunft gestalten“ genannt werden. Die Initiative der VolkswagenStiftung ist bereits beendet (2005-2012). In ihrem Rahmen wurde 107 Projekte unterstützt (Fellowships und sogenannte „Opus Magnum“ Projekte). Die Gesamtförderhöhe lässt sich nicht mehr ermitteln. Das BMBF-Rahmenprogramm ist 700 Millionen Euro ausgestattet.

Bei der Betrachtung dieser Zahlen kann eigentlich nicht davon ausgegangen werden, dass die Geisteswissenschaften, z.B. in der Forschungsförderung, zu kurz kommen oder benachteiligt sind. Mit knapp acht Prozent des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals und knapp einem Fünftel aller Studierenden lässt sich allenfalls und mit aller gebotenen Vorsicht sagen, dass die Zahl der Lehrenden im Verhältnis zu den Studierenden niedrig erscheint.

3. Methoden und Sampling

Diesem Abschnitt sollen zunächst Aussagen zur Generalisierbarkeit und Repräsentativität der Ergebnisse vorangestellt werden. Allgemein gilt, dass sich mit qualitativen Ansätzen keine Repräsentativität im statistischen Sinne erreichen lässt, aber dennoch ein gewisser Grad an Generalisierbarkeit. Bei einem qualitativen Zugang ergibt sich die Vollständigkeit einer Analyse an dem Punkt, an welchem keine inhaltlich und formal neuen Erkenntnisse mehr zu Tage gefördert werden können. In der Diskursanalyse geht es um die Erfassung der jeweiligen Sagbarkeitsfelder. Die Argumente und Inhalte, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten sozialen Ort zu lesen oder zu hören sind, sind in der Regel relativ begrenzt. Allerdings ist es in einem durchaus als quantitativ zu verstehenden Sinn auch möglich zu erfassen, welche Argumente gehäuft auftreten. Aber der quantitative Aspekt ist in der Diskursanalyse immer von geringerer Relevanz als der qualitative (vgl. Jäger 2000, S. 13f.).

3.1 Universitäten, Fächer, Studiengänge/Graduiertenkollegs

Zur Konstruktion des Samples sollten zunächst 20 deutsche Universitäten nach folgenden Kriterien ausgewählt werden: (a) alt (Gründung vor Beginn des 20. Jahrhunderts) und jung (Gründung nach 1950); (b) groß (mehr als 30.000 Studierende), mittelgroß (zwischen 18.000 und bis zu 30.000 Studierende), klein (weniger als 18.000 Studierende); (c) Einbeziehung einiger Technischer Universitäten; (d) Einbeziehung von Universitäten aus allen Bundesländern; (e) Einbeziehung einiger Exzellenzuniversitäten. An diesen Hochschulen sollten zum einen die Studiengangsbeschreibungen und Curricula in Form von Modulhandbüchern von 30 geisteswissenschaftlichen Masterstudiengängen sowie

die Ziele, Beschreibungen und ggf. Studienangebote von zehn Graduiertenkollegs und Promotionsprogrammen untersucht werden. Berücksichtigt wurden dabei sowohl kleine als auch große Fächer und insgesamt etwa zehn bis 15 verschiedene Fächer. In einem zweiten Schritt sollten 70 Interviews mit Lehrenden (10 Interviews), Studierenden bzw. Promovierenden (20 Interviews) sowie Geschäftsführer*innen bzw. Koordinator*innen (40 Interviews) von Masterstudiengängen und Promotionsprogrammen/Graduiertenkollegs durchgeführt werden (vgl. Anhänge 1 und 2). Ziel war es, ein möglichst breites Spektrum an Universitäten in die Untersuchung einzubeziehen, um auch eventuelle Standortvor- und -nachteile berücksichtigen zu können. Zudem sollte ein möglichst breites Spektrum an geisteswissenschaftlichen Fächern untersucht werden. Bei der Auswahl der Studiengänge und Graduiertenkollegs wurde zudem darauf geachtet, möglichst viele unterschiedliche Fächer einzubeziehen aber auch interdisziplinäre Studiengänge und Graduiertenkollegs (vgl. dazu Anhang 2).

Insgesamt wurden Interviews an 24 Universitäten durchgeführt (vgl. Anhang 1), darunter drei Technische Universitäten und fünf im Rahmen der Exzellenzstrategie ausgezeichnete Universitäten sowie zwei Berliner Universitäten, die Teil der ebenfalls ausgezeichneten Berlin University Alliance sind. Die Standorte verteilen sich auf alle 16 Bundesländer Deutschlands. In die Studie konnten 24 Masterstudiengänge sowie zehn Graduiertenkollegs einbezogen. Es stellte sich bei näherer Durchsicht der Angebote sehr schnell heraus, dass für diese Untersuchung hauptsächlich Graduiertenkollegs in Frage kamen, da nur diese über ein Lehr- und Veranstaltungsprogramm sowie über eine mehr oder weniger übergreifende Thematik verfügten. Promotionsprogramme sind im Vergleich dazu oft nicht finanziert und bieten, neben der Möglichkeit einer Vernetzung der Promovierenden untereinander, zumeist nur eine mal mehr, mal weniger große Palette an Veranstaltungen und Workshops zum Erwerb generischer Kompetenzen an, an denen die Promovierenden auf freiwilliger Basis teilnehmen können. Diese Form eignete sich daher nicht für eine Untersuchung von Curricula, Programmbeschreibungen und Zielen.

Die etwas geringere als geplante Zahl von einbezogenen Masterstudiengängen ist wesentlich zwei Tatsachen geschuldet. Erstens fiel die Hauptphase der Interviews in die Zeit kurz vor und zu Beginn der Ausbreitung der Coronapandemie mit dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020. Dies war zunächst eine Zeit, in welcher die ausgewählten Ansprechpartner*innen sehr schwer zu erreichen waren. Zweitens gibt es bestimmte Zeiten im Jahr (Beginn und Ende des Semesters), in denen die Lehrenden so stark beschäftigt sind, dass sie Interviews abgelehnt haben. Krankheitsbedingt und aufgrund von Abwesenheiten im Rahmen eines Forschungsfreisemesters fielen ebenfalls einige der ausgewählten Studiengänge aus dem Sample heraus.

Insgesamt konnten im Rahmen des Samples von Masterstudiengängen 13 verschiedene geisteswissenschaftliche Fächer einbezogen werden. Sieben Masterstudiengänge waren interdisziplinär, bestanden aber überwiegend ebenfalls aus einer Kombination geisteswissenschaftlicher Fächer. In einigen wenigen Fällen kamen auch sozialwissenschaftliche Fächer hinzu. Mit den Graduiertenkollegs

wurden fünf Fächer einbezogen. Zwei Graduiertenkollegs waren interdisziplinär. Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs zusammen repräsentieren insgesamt 14 verschiedene geisteswissenschaftliche Fächer.

3.2 Interviews

Im Rahmen der Studie, über deren Ergebnisse hier berichtet wird, wurden insgesamt 56 Telefoninterviews durchgeführt, deren Dauer zwischen 25 und 50 Minuten lag. Die Zahl der Interviews liegt damit etwas niedriger als ursprünglich geplant. Zudem hat es eine Veränderung der Zielgruppen gegeben. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die volle Zahl der geplanten Masterstudiengänge nicht erreicht werden konnte (24 statt 30 Masterstudiengängen), zum anderen hat sich im Verlauf des Projekts eine Frage in den Vordergrund geschoben, die mit der ersten Welle der Interviews (Koordinator*innen bzw. Sprecher*innen der Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs) nicht beantwortet werden konnte. Dies war die Frage, wie sich angesichts wachsender Interdisziplinarität sowohl in der Lehre als auch in der Forschung die Identität der Fächer konstituiert.

Nach einigen Probeinterviews mit der Gruppe der Studierenden und Promovierenden (geplant waren 20) sowie mit der Gruppe der Lehrenden (geplant waren 10) stellte sich heraus, dass die Studierenden keinen weiterführenden Überblick über die Besonderheiten, die Situation und eventuellen Alleinstellungsmerkmale ihres Masterstudiengangs hatten, die Promovierenden vorrangig über ihr Promotions-thema, die Zufriedenheit mit der Betreuung und die im Rahmen des Graduiertenkollegs angebotenen Veranstaltungen und Vernetzungsmöglichkeiten Aussagen machen konnten und die Einschätzungen der Lehrenden bezüglich der Masterstudiengänge sich nicht bedeutsam von denen der Koordinator*innen unterschieden. Daher wurde in Absprache mit der Projektleitung beschlossen, stattdessen eine zweite Serie von Interviews (hier Expert*inneninterviews genannt) durchzuführen, in der Hoffnung, auf die Frage nach der Situation und Identität der Fächer Antworten zu finden. Daher wurden Telefoninterviews mit den Vorsitzenden oder stellvertretenden Vorsitzenden von insgesamt 16 Fachgesellschaften sowie mit Sprecher*innen bzw. Mitgliedern von sieben DFG Fachkollegien durchgeführt (vgl. Anhang 3). Diese Gruppe von Expert*innen wurde als besonders geeignet zur Beantwortung der Fragen angesehen, weil zu erwarten war, dass sie einen guten Überblick über ihr jeweiliges Fach haben würden: Sprecher*innen bzw. Mitglieder der DFG-Fachkollegien überwiegend im Bereich der Forschung, Vorsitzende bzw. stellvertretende Vorsitzende der Fachgesellschaften zur Situation des Fachs in Forschung und Lehre.

Diese Änderung gegenüber dem ursprünglichen Plan hat sich als außerordentlich hilfreich erwiesen, zumal einzelne Repräsentant*innen der Studiengänge und Graduiertenkollegs oft nur eingeschränkt Auskunft über die Situation des Fachs insgesamt geben konnten. Zwar wurden die Koordinator*innen bzw. Leiter*innen der Studiengänge und Graduiertenkollegs auch zur Situation und Zukunft ihres Fachs befragt, im Zentrum der Interviews stand aber die Situation der Studiengänge und Graduiertenkollegs (zu den Interviewleitfäden siehe Anhänge 4 und 5).

3.3 *Curriculumanalysen: (Studiengangs-)Beschreibungen und Modulhandbücher*

Unter dem Begriff ‚Curriculumanalysen‘ werden in diesem Bericht die Analysen der Studiengangsbeschreibungen einbezogener Masterstudiengängen und die meist thematisch fokussierten Beschreibungen der Graduiertenkollegs sowie die Modulhandbücher der Masterstudiengänge zusammengefasst. Graduiertenkollegs besitzen in der Regel keine Modulhandbücher, es lassen sich aber auf den Webseiten Darstellungen der Ziele und thematischen Schwerpunkte finden. Zudem wird meist eine breite Palette von Veranstaltungsformaten genannt, die bei Graduiertenkollegs in der Regel eine verpflichtende Teilnahme seitens der Promovierenden vorsehen. Leider stellen nicht alle Masterstudiengänge ihre Modulhandbücher auf ihren Webseiten zur Verfügung. Im Rahmen einer Internetrecherche wurden die Darstellungen von zehn Graduiertenkollegs sowie die Studiengangsbeschreibungen und Modulhandbücher (soweit einsehbar) von 24 Masterstudiengängen analysiert.

3.4 *Die internationale Perspektive*

Internationalisierung ist seit vielen Jahren an den Hochschulen, nicht nur in Deutschland, ein wichtiges Thema. Auch in der Forschung über Hochschulen hat es seit langem Untersuchungen zur Internationalisierung von Hochschulen gegeben (etwa seit Mitte/Ende der 1960er Jahre). Und diese Forschung betrachtete Internationalisierung im Hochschulbereich zunächst überwiegend als Mobilität von Studierenden, später auch von Lehrenden. Inzwischen gibt es viele Facetten der Internationalisierung, die neben Mobilität von Studierenden und Lehrenden auch internationalen Wissenstransfer, internationale Forschungskooperation, Internationalisierung von Curricula und Internationalisierung „zu Hause“ umfasst (vgl. exemplarisch: Kehm, Teichler 2007; Altbach, Knight 2007, Teichler 2007). Europäisierung gilt als regionale Variante der Internationalisierung. Und während die Internationalisierung weiterhin von grenzüberschreitenden Aktivitäten gekennzeichnet ist, gleichwohl aber Grenzen anerkennt, wird Globalisierung als Auflösung von Grenzen verstanden und ist mit vielfältigen Aspekten der Marktsteuerung und mit kommerziellen Aktivitäten verbunden. Diese ganz groben Definitionen der Begriffe Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung mögen an dieser Stelle genügen. Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts komme ich noch zu ausgewählten und auf die Fragestellung des Projekts bezogenen Beispielen. In den Interviews wurde deutlich, dass die weit überwiegende Zahl der Lehrenden und Forschenden durch eine Vielfalt von Aktivitäten international gut vernetzt ist und besonders in den Graduiertenkollegs sehr viel Wert darauf gelegt wird, den Promovierenden Möglichkeiten zur eigenen internationalen Vernetzung zu geben, sei es durch Forschungsaufenthalte an Partnerhochschulen im Ausland, sei es durch die Teilnahme an internationalen Konferenzen. Auf der Ebene der Masterstudiengänge werden den Studierenden ebenfalls Möglichkeiten geboten, internationale Erfahrungen zu sammeln. Dies geschieht vorrangig durch Kontakte mit

internationalen Studierenden an der eigenen Universität, die Möglichkeit, in einigen Masterstudiengängen auch Verpflichtung, zu zeitlich begrenzten Studienaufenthalten an einer (ERASMUS-)Partnerhochschule im europäischen Ausland mit anschließender Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen an der Heimathochschule, durch Auslandspraktika und fremdsprachige Studienangebote sowie im Rahmen einer Internationalisierung oder Europäisierung der Curricula. Einige Masterstudiengänge haben ihre Kooperation mit ausländischen Partnerhochschulen auch im Rahmen von joint oder double degrees institutionalisiert. Allerdings sollte an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass eine ganze Reihe von Interviewpartner*innen, die zu ihren Masterstudiengängen befragt wurden, der Ansicht waren, dass eine stärkere Internationalisierung erforderlich sei. Dies wird in einigen wenigen Fällen bloß als vermehrtes Angebot englischsprachiger Lehrveranstaltungen verstanden, meist aber verbunden mit dem Wunsch nach verstärkter internationaler Kooperation und Vernetzung, Mobilitätsphasen für Studierende, double degrees (die „joint degrees“ bilden aufgrund vieler rechtlicher und administrativer Schwierigkeiten eher eine Ausnahme), die verstärkte Anwerbung internationaler Studierender sowie die Erweiterung des Wissensbestands um eine internationale oder gar globale Perspektive. Insbesondere in der Literaturwissenschaft scheint es einen Trend zu geben, sich nicht mehr nur auf deutsche Literatur zu beschränken, sondern auch die Literaturen anderer Länder in den Blick zu nehmen, ein Befund, der möglicherweise das Ende der Einzelphilologien ankündigt, bzw. deren Aufgehen in einer allgemeinen und vergleichenden Literaturwissenschaft.

Im Antrag an die VolkswagenStiftung auf Förderung dieser Studie war vorgesehen, eine internationale und, wenn möglich, vergleichende Perspektive in die Untersuchung aufzunehmen. Dies sollte durch eine genauere Analyse der Ziele und Aktivitäten der Global Humanities Initiative geschehen, die im April 2012 vom Center for the Humanities der University of Virginia (USA) initiiert wurde, um die aktuelle Situation und die zukünftigen Perspektiven der Humanities⁴ zu diskutieren. Erörtert werden sollten zudem ihre Forschungsmethoden und Lehrbedingungen, ihre institutionelle Situation und Budgetierung, ihre Selbsteinschätzung und Vorschläge für neue Aktivitäten und schließlich auch Formen der transnationalen Kollaboration in den Humanities. Geschehen sollte dies im Rahmen einer Serie von Konferenzen und Kolloquien an verschiedenen Orten der Welt (<http://ihgc.as.virginia.edu/global-humanities-initiative>). Ein genauerer Blick auf die Aktivitäten dieser Initiative war mit der Hoffnung verbunden, curriculare Beispiele für Studiengänge zu finden, die in diesem Rahmen entwickelt worden waren. Die Webseite der Global Humanities Initiative enthielt ursprünglich auch deutsche Mitgliedsuniversitäten. Inzwischen wurde das Center an der Universität Virginia umbenannt in Institute of the Humanities and Global Cultures und die Initiative besteht aus einem Consortium of Humanities Centers and Institutes (CHCI). Auch die Ziele haben sich verändert in Richtung einer Förderung international kollaborativer Forschung und

⁴ Der Begriff der „Humanities“ wird in diesem Abschnitt benutzt, um zu verdeutlichen, dass es sich hier um eine Initiative amerikanischen Ursprungs handelt. Er wird aber als gleichbedeutend mit dem deutschen Begriff „Geisteswissenschaften“ verstanden.

Netzwerkbildung (<https://ihgc.as.virginia.edu/partnerships-collaborations>). Eine Liste der internationalen (d.h. nicht-amerikanischen) Mitgliedsinstitute bzw. Universitäten ist nicht mehr einsehbar. Die Aktivitäten des CHCI werden finanziell von der Andrew W. Mellon Stiftung unterstützt, und bestehen im wesentlichen aus jährlich etwa zwei internationalen zehntägigen Workshops zu einem bestimmten Thema. Im ersten Workshop ging es um „Herausforderungen bei Übersetzungen“ (Challenges of Translation), im zweiten um „Krisen der Demokratie“ (Crises of Democracy). Die beiden für das Jahr 2020 vorgesehenen Workshops („Migration, Logistics and Unequal Citizenship in Contemporary Global Context“ sowie „Chronic Condition: Childhood and Social Suffering in Global Africa“) mussten aufgrund der COVID-19 Pandemie verschoben werden.

Allerdings publiziert das Consortium of Humanities Centers and Institutes (CHCI) in unregelmäßigen Abständen kurze Artikel oder auch Interviews im Internet, die unter der Überschrift „Explore Ideas“ Denkanstöße für Themen und Fragestellungen global verstandener Humanities geben sollen. Drei solcher Denkanstöße konnten ausgemacht werden: (a) „Who Needs Cultural Research?“, ein Text, der sich mit der Idee und dem Verständnis von Kulturwissenschaften („Cultural Studies“) auseinandersetzt; (b) „Collaborative Humanities Graduate Research and Training for the 21st Century“, ein Text, der sich mit der Gestaltung einer international kollaborativen und integrierten Graduiertenausbildung auseinandersetzt; (c) „Humanities in the Emergency Room“, ein Interview mit einem New Yorker Notfallmediziner über seine Erfahrungen in Zeiten von Corona, und in welchem danach gefragt wird, was die Humanities dazu beitragen können eine solche Erfahrung zu verarbeiten und sie in Aktivitäten für ein besseres Gesundheitssystem und eine bessere Zukunft zu transformieren (vgl. <https://chcinetwork.org/ideas/>).

Die Texte sind sehr innovativ und auch vergnüglich zu lesen. So sitzt etwa der Verfasser des Denkanstoßes „Who Needs Cultural Research?“ bei seiner Frisörin, die ihn fragt, was er denn beruflich so mache. Er zögert kurz und antwortet ihr dann, er sei Lehrender an einer Universität. Die Gegenfrage der Frisörin ist, was er denn unterrichte. Nach weiterem Zögern kommt die Antwort „Kulturwissenschaften“ (cultural studies), woraufhin ein längeres Schweigen seitens der Frisörin folgt. Braucht also die Frisörin Kulturwissenschaften oder eher nicht?

Auch wenn in dieser Studie nicht vorgesehen ist, Empfehlungen gegenüber der Politik oder der Praxis auszusprechen, wäre die Übernahme dieser Idee, Denkanstöße zu geben (aus den Geisteswissenschaften für die Öffentlichkeit oder auch in den Geisteswissenschaften für diese selbst) sehr begrüßenswert, etwa in Form eines Blogs. Dazu würde sich z.B. die „Initiative Geisteswissenschaften“ gut eignen, die mit einem Memorandum zu den „Herausforderungen und Perspektiven für die Geisteswissenschaften in einer sich rasch wandelnden Welt“ im September 2020 von der Universität Zürich aus ins Leben gerufen wurde und bereits eine Podcast Serie mit Interviews Online gestellt hat, in deren Rahmen ebenfalls Denkanstöße gegeben werden sollen (<https://www.initiative-geisteswissenschaften.uzh.ch/de/Geisteswissenschaften-konkret.html>). Die Initiative ist im Rahmen einer Partnerschaft zwischen der Universität Zürich und der FU Berlin entstanden und will „dazu beitragen, Kompetenzen und Funktionen der

Geisteswissenschaften für Gesellschaft, Wirtschaft und Politik sichtbar zu machen“, indem in „unterschiedlichen medialen Formaten geisteswissenschaftliche Erkenntnisse und Perspektiven dargestellt werden“ (ibid.). Der Beitrag der Geisteswissenschaften zur „Beschreibung, Erklärung und Analyse von gesellschaftlichen Herausforderungen“ (Jarren 2020: 3) wird in dem Memorandum der Initiative als relevant und – „in Zeiten von Umbruch und Fundamentalwandel“ (ibid.) – von wachsender Bedeutung charakterisiert. Beispielhaft werden diesbezüglich Auswirkungen der Digitalisierung, der Transnationalisierung, von Migration, des Bedeutungswandels der Religionen sowie der zunehmenden Multikulturalität genannt (ibid., S. 2f.). Hervorgehoben wird in dem Memorandum, dass es nicht darum gehen kann, ob sich die Geisteswissenschaften in diese Fragen einbringen, sondern vielmehr darum, wie sie dies tun und wie sie ihre Sichtbarkeit steigern können (ibid., S. 4). In den im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews gab es vielfältige Aussagen zu dieser Problematik: die Relevanz und der Beitrag der Geisteswissenschaften zur Beantwortung der mit den gesellschaftlichen Herausforderungen verbundenen Fragen wurde nicht bezweifelt, doch der Mangel an Sichtbarkeit häufig bedauert.

Schließlich soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2015 mit seinen internationalen Forschungskollegs „Maria Sibylla Merian Centres for Advanced Studies“ die weitere Internationalisierung der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften fördert. Bisher wurden fünf solcher Forschungskollegs in wichtigen Regionen und Partnerländern in Asien, Afrika und Lateinamerika eingerichtet, an denen Wissenschaftler*innen aus Deutschland und dem Gastland zu selbstgewählten Schwerpunktthemen forschen, um interkulturelle Perspektiven zu eröffnen, gesellschaftliche Entwicklungen besser zu verstehen und Lösungsansätze für soziale Probleme zu entwickeln. Weitere Merian-Zentren sind in Planung (vgl. <https://www.bmbf.de/de/maria-sibylla-merian-centres-5181.html>).

Auch wenn für diese Studie der erhoffte internationale Vergleich, im Sinne eines Vergleichs von Curricula, nicht geleistet werden konnte, so wird in den Ergebnissen dennoch deutlich, dass Internationalisierung ein permanentes Thema sowohl in der geisteswissenschaftlichen Lehre als auch in der geisteswissenschaftlichen Forschung in Deutschland ist. Mal selbstbewußt umgesetzt, mal als schwierig und problematisch angesehen, findet Internationalisierung auch in den Geisteswissenschaften statt. Wie die Präsentation der Untersuchungsergebnisse im folgenden Abschnitt zeigen wird, wird Internationalisierung inzwischen kaum noch bloß formal verstanden (z.B. Lehrangebote in englischer Sprache oder, wenn auch seltener, in einer anderen Fremdsprache; Zahl der internationalen Studierenden, Umfang der zeitlich begrenzten Auslandsaufenthalte von Studierenden und Lehrenden, etc.), sondern spiegelt sich immer häufiger auch in den Lehrinhalten und in genzüberschreitenden Perspektiven auf die Gegenstände wider. Es kann keinesfalls davon ausgegangen werden, dass die Geisteswissenschaften an deutschen Universitäten die Internationalisierung ihrer Themen und Gegenstände vernachlässigen würden.

4. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie präsentiert und zwar zunächst getrennt nach Untersuchungsfokus und eingesetzten Methoden. Eine analytische Zusammenführung nach Themen- und Problembereichen hinsichtlich der Situation und Zukunft der Geisteswissenschaften erfolgt im Abschnitt 5. In Abschnitt 4.1 werden die Ergebnisse der unter dem Sammelbegriff „Curriculumanalysen“ gefassten Untersuchungen der Webseiten der einbezogenen Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs (Studiengangsbeschreibungen und Modulhandbücher der Masterstudiengänge, Beschreibungen der Graduiertenkollegs) dargestellt. Im Abschnitt 4.2 geht es um die Ergebnisse der Interviews mit Studiengangskoordinator*innen und Sprecher*innen der Graduiertenkollegs sowie in einem gesonderten Abschnitt (4.3) um die Situation geisteswissenschaftlicher Fächer an Technischen Universitäten. Im Fokus dieses ersten Teils der Ergebnispräsentation steht demnach die Situation der Fächer in Bezug auf die Lehre (auf der Ebene von Masterstudiengängen und im Kontext von Graduiertenkollegs). Im Abschnitt 4.4 wird kurz auf die Situation und Zukunft der Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Fächer sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses eingegangen, um eine Einschätzung zu ermöglichen, ob die durch die Bologna-Reformen betonte Berufsbefähigung erreicht wird. In Abschnitt 4.5 werden die Interviewergebnisse zur Situation und Zukunft der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer präsentiert.

4.1 *Curriculumanalysen: Studiengangsbeschreibungen und Modulhandbücher von Masterstudiengängen und Beschreibungen der Graduiertenkollegs*

Mit den Reformen von Studiengangsstrukturen und Abschlüssen im Zuge der Bologna-reformen sowie der damit einhergehenden Einführung der Akkreditierung durch unabhängige Agenturen, mussten die Universitäten ihre Curricula auf der Grundlage der seitens der Akkreditierungsagenturen vorgegebenen Vorlagen und Kriterien konstruieren. Dies betraf nicht nur die Modularisierung der Lehrveranstaltungen, die Zuordnung und Berechnung von Kreditpunkten auf der Basis einer angenommenen Arbeitsbelastung für die Studierenden (im Sinne von Zeitaufwand) und die Formulierung von Lernzielen anhand von „learning outcomes“, sondern auch die Anforderung, potenzielle Berufs- und Tätigkeitsfelder außerhalb der Hochschule für die Absolvent*innen zu benennen. Letzteres war für viele geisteswissenschaftliche Fächer eine Herausforderung, weil gerade diese Fächer, sieht man vom Lehramt an Schulen ab, keine klar umrissenen Berufs- bzw. Tätigkeitsfelder besitzen.

Konnte man von den neuen Bachelorstudiengängen noch erwarten, dass sie für die grundständige Ausbildung im jeweiligen Fach zuständig sind, mussten die Masterstudiengänge nun mindestens drei Anforderungen zugleich bewältigen: das fachliche oder disziplinäre Wissen zu vertiefen und zu verbreitern, den Studierenden Spezialisierungsmöglichkeiten (nach Neigung oder Berufsziel) zu ermöglichen und sowohl auf die Möglichkeit zur Promotion als auch auf den Übergang in den außeruniversitären Arbeitsmarkt vorzubereiten. Man könnte dies als eine

Überforderung für die Studiengangskonstruktion auf der Masterebene ansehen. Deutlich wurde dies insbesondere in der Studiengangsbeschreibung eines interdisziplinären Studiengangs, der alles und damit zuviel will und letztlich eine Reihe von Schlagworten zu seiner Charakterisierung anführt, deren Zusammenhang sich kaum mehr erschließt: Der Studiengang „verbindet politische Philosophie, bildende Kunst, Queer Theory, Literatur und Ökologie, Migration und Technologie, Dekolonialität und Marxismus, Geschichte und Digitalität, Dekonstruktion und Posthumanismus.“ Will man diese Aussagen einordnen, kann man entweder davon ausgehen, dass dies ein Konglomerat der jeweiligen Expertise der beteiligten Lehrenden ist oder eine gewollte Provokation.

Allerdings wird auch deutlich, dass die meisten der in diese Untersuchung einbezogenen Masterstudiengänge den Spagat zwischen diesen Anforderungen zu bewältigen versuchen. Fast alle Studiengänge betonen, dass sie zugleich forschungsorientiert sind als auch für außerakademische Tätigkeiten ausbilden und benennen in ihren Studiengangsbeschreibungen mögliche außerakademische Berufsfelder für ihre Absolvent*innen. Viele Studiengänge sind breiter (auch interdisziplinär und/oder interkulturell) oder thematisch aufgestellt und bieten Möglichkeiten zur Spezialisierung. Neben der Kombination von historischem Kontext und Gegenwartsbezug (z.B. in den Philologien die Kombination von Klassikern der Literatur und Gegenwartsbezügen; in der Musik die klassischen Werke aber auch die uns begleitende Alltagsmusik in Geschäften und Aufzügen oder in Form von Handyklingeltönen) finden sich vielfach thematische Perspektivierungen in den Studiengangsbeschreibungen. Genannt werden im Folgenden diejenigen, die im Rahmen der Webseiten-Analyse in mehr als zwei oder drei Beschreibungen genannt wurden:

- *Internationale und vergleichende Perspektiven*, wie z.B. das Angebot von Kunstgeschichte im globalen Kontext, Kultur- und Geistesgeschichte in Ost- und Westeuropa, internationale und interkulturelle Bildungsforschung, European Studies und die Erforschung interkultureller Zusammenhänge in einer empirisch ausgerichteten Sprachforschung. Es gibt aber in dem für diese Untersuchung ausgewählten Sample auch einen Geschichtsstudiengang, der sich mit transnationalen und vergleichenden Perspektiven beschäftigt und Geschichte als eine „globale Verflechtungsgeschichte“ versteht.
- *Phänomene des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels*, z.B. als „Kritik der Gegenwart“ und Vermittlung von „Wissen über aktuelle gesellschaftliche Transformationsprozesse“ sowie einer „diagnostischen, analytischen, methodischen und kritischen Umgangsweise mit Problemlagen“ oder als „Kultur in Transformation“ und als „Literatur und Kultur im gesellschaftlichen Wandel“.
- *Fragen von Pluralität und kultureller Differenz*, oft gepaart mit Aspekten von Integration und Inklusion oder als transkulturelle Studien, die sich mit kulturellem Austausch, Vermischung und Innovation und Formen der Ungleichheit und Gewalt, Flucht und Migration in ethnisch pluralen Gesellschaften befassen.

- *Ethik und Kritik* sind wichtige Themen, die sowohl „analytisches Können“ als auch „ethische Expertise“ erfordern. Mögliche berufliche Tätigkeiten umfassen ein breites Feld, in dem es um die „Gestaltung des Zusammenlebens“, die „Würde des Menschen“ und den „Schutz der natürlichen Ressourcen“ geht. Auch hier bestehen viele Möglichkeiten zur Interdisziplinarität (z.B. Medizinethik, Bioethik, aber auch internationale Entwicklungszusammenarbeit).
- Es finden sich zudem einige Masterstudiengänge, die in ihren Studiengangsbeschreibungen und Modulen *postkoloniale Theorien* aufgreifen, so z.B. der Studiengang Afrikawissenschaften und der Studiengang Transkulturelle Studien.

In dem für diese Untersuchung ausgewählten Sample gab es nur einen Masterstudiengang, der in seiner Studiengangsbeschreibung explizit darauf hinweist, dass die Vorbereitung auf die Promotion im Vordergrund steht. Die anderen Studiengänge beanspruchen eine Verbindung von Theorie (Forschungsorientierung) und Praxis (Vorbereitung auf eine außerakademische berufliche Tätigkeit). Die Praxisanteile werden in diesen Fällen typischerweise durch drei Formen umgesetzt: Praktika, Projektarbeit, Beteiligung von Praktikern an der Lehre. Ein Studiengang des Samples greift ein emergentes Berufsfeld auf, nämlich das der Wissenschaftskommunikation, auf welches er vorrangig vorbereiten will.

Der unter anderem durch die „digital humanities“ ausgelöste „empirical turn“ in den Geisteswissenschaften spiegelt sich vorrangig in einer erweiterten Methoden- ausbildung wider, in deren Rahmen dann auch computerbasierte und quantitative Ansätze zum Tragen kommen. Mit „empirical turn“ ist hier die Nutzung empirischer Forschung für das die Geisteswissenschaften charakterisierende normative Denken gemeint. Die Anwendungsbereiche sind vielfältig und reichen von der Computerlinguistik über die Archäo-Informatik bis hin zur Archivierung und zum Aufbau einer nationalen Forschungsdateninfrastruktur für die Geisteswissenschaften (vgl. auch Wissenschaftsrat 2012). Unter dem Begriff der „digital humanities“ wird insbesondere ein Methodenfeld verstanden, in welchem die Anwendung informationstechnischer Methoden auf die Geisteswissenschaften erprobt und ausgebaut wird. Von wachsender Bedeutung sind hierbei die unterschiedlichen Fachinformatiken (etwa die Computerlinguistik oder die Archäo-Informatik). Der „empirical turn“ findet sich auch in Studiengängen der Erziehungswissenschaft und empirischen Bildungsforschung. Treibende Kraft für diese Entwicklung waren hier vor allem die von der OECD durchgeführten (PISA, TIMMS und IGLU) Studien, in deren Rahmen in regelmäßigen Abständen und international vergleichend der Bildungs- und Kompetenzstand von Schüler*innen und Erwachsenen getestet wird. Darüber hinaus finden sich Studiengänge, die explizit auf einen quantitativen Fokus verweisen, z.B. als „Empirische Kulturwissenschaften“. Eine noch offene Frage in diesem Feld ist, ob die „digital humanities“ eher als Hilfswissenschaften oder als Vorreiter einer umfassenden Transformation der Geisteswissenschaften zu verstehen sind.

Die genannten Entwicklungen haben dazu geführt, dass sich inzwischen eine Reihe geisteswissenschaftlicher Fächer als Kulturwissenschaften verstehen (z.B. Masterstudiengänge, die sich als „empirische Kulturwissenschaft“ oder „angewandte Kulturwissenschaften“ bezeichnen und einen Schwerpunkt auf interdisziplinäre

Ansätze legen (zur Unterscheidung von Geistes- und Kulturwissenschaften vgl. Abschnitt 2.3). Allerdings gibt es in dem für diese Studie einbezogenen Sample auch einen Germanistikstudiengang dessen Beschreibung die Germanistik als „geistes- und kulturwissenschaftliche Zentraldisziplin“ charakterisiert. Interessant daran ist, dass hier die Geisteswissenschaften und Kulturwissenschaften scheinbar gleichberechtigt nebeneinander stehen und nicht – wie sonst üblich – als ein Entweder-Oder konzipiert sind. Die Berufung auf die klassischen Traditionen der humanistischen Bildung kommt vor, ist aber eher selten geworden und findet sich am ehesten noch in der Philosophie. In dem für diese Untersuchung ausgewählten Sample versteht sich die Philosophie vor allem als „Fach des freien Denkens und der Befassung mit den großen Fragen der Menschheit“.

Zusammenfassend belegen diese Beispiele, dass im Rahmen von Theorien und Methoden die Dimensionen des Verstehens und Erklärens (Krull 2014) weitgehend vorhanden sind, dagegen die Dimension des Provozierens (ibid.) eher selten zu finden ist.

In einer Reihe von Studien zur Umsetzung der Bologna-Reformen an deutschen Hochschulen fiel relativ früh auf, dass sich die Studienangebote auf der Masterebene vervielfacht hatten (vgl. exemplarisch Kehm 2006). Die damit verbundene Gefahr bestand vor allem darin, dass die Masterstudiengänge zunehmend um (gute) Studierende konkurrieren würden. Hinzu kam, dass mit der Entscheidung, nach dem Bachelorabschluss weiterzustudieren, für viele Studierende auch ein Hochschulwechsel möglich wurde, so dass die Hochschulen nicht mehr davon ausgehen konnten, dass ein Großteil der Bachelorabsolvent*innen an der eigenen Universität weiterstudieren würde. Das zwang die Masterstudiengänge zu bis dahin eher ungewohnten Maßnahmen der Attraktivitätssteigerung und Werbung.

Zugleich erfolgte mit dieser stark gestiegenen Angebotsvielfalt eine weitere Ausdifferenzierung der Fächer, die aufgrund der Bolognareformen stärker von außen induziert war. Der Wissenschaftsrat hat in seinem kürzlich erschienenen Positionspapier argumentiert, dass mit einem Systemwachstum immer auch eine fachliche Spezialisierung und Ausdifferenzierung der Disziplinen verbunden ist, die entweder als Binnendifferenzierung oder als Erweiterung des Fächerspektrums in Erscheinung tritt (Wissenschaftsrat 2000, S. 22). Als Beispiele werden die Fachkollegien der DFG angeführt, deren Zahl im Gründungsjahr (1920) der DFG 21 betrug und heute bei 49 liegt; sowie die Zahl der sogenannten „kleinen Fächer“ die Mitte der 1970er Jahre bei 65 lag und heute bei 158 (Arbeitsstelle Kleine Fächer 2020), wobei sich die letztgenannte Zahl nicht auf unterschiedliche Fächer, sondern auf Standorte bezieht. Zugleich hebt der Wissenschaftsrat in seinem Positionspapier hervor, dass die Aus- und Entdifferenzierung von Disziplinen mit Bedeutungsgewinnen und Bedeutungsverlusten verbunden ist (Wissenschaftsrat 2020, S. 24). Diese Bewegungen – sowohl die Aus- als auch die Entdifferenzierung, aber auch weitere Formen der Differenzierung (vgl. Taubert, Weingart 2019) – konnten im Rahmen der für die Untersuchung durchgeführten Interviews ebenfalls festgestellt werden. Darauf wird in einem späteren Abschnitt noch zurückzukommen sein.

Bei den Graduiertenkollegs fällt auf, dass viele von ihnen sehr international (in drei der zehn hier einbezogenen Graduiertenkollegs findet die Kommunikation in englischer Sprache statt) und sehr interdisziplinär sind und sich damit eher thematisch als fachlich aufstellen. Häufig sind auch Lehrende aus verschiedenen Fakultäten derselben Universität in die Betreuung und Begutachtung einbezogen oder das Graduiertenkolleg wurde im Rahmen einer Kooperation von zwei oder mehr Universitäten ins Leben gerufen, so dass die Promovierenden in der Regel auch Forschungsaufenthalte an den Partneruniversitäten absolvieren. Beispiele sind:

- Das Graduiertenkolleg ist Teil eines europäischen Netzwerks.
- Das Graduiertenkolleg bildet einen Brückenschlag zwischen Natur- und Geisteswissenschaften.
- Das Graduiertenkolleg beschäftigt sich mit der Organisation monastischer Lebensformen in verschiedenen Religionen Europas, Afrikas und Asiens.
- Das Graduiertenkolleg ist interdisziplinär und bringt Kunst, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Archäologie zusammen.
- Das Graduiertenkolleg beschäftigt sich auf inter- und transdisziplinäre Weise mit dem „Zusammenhang von Kultur und Kritik“.

In den Beschreibungen der Graduiertenkollegs wird die Bearbeitung von „großen Fragen“ sehr viel deutlicher als in vielen Studiengangsbeschreibungen von Masterstudiengängen. Grund dafür mag das Streben nach deutlichen Alleinstellungsmerkmalen sein, um sich im Förderantrag von anderen Antragstellern abzuheben und Originalität oder Innovativität zu beweisen. Allerdings gilt es auch zu berücksichtigen, dass Masterstudiengänge noch deutlich stärker als Graduiertenkollegs die Aufgabe haben, fachliches Wissen zu vertiefen oder zu verbreitern, während die Forschungsfreiräume in Graduiertenkollegs größer sind. Dennoch dürfen auch Graduiertenkollegs nicht außer acht lassen, dass die Doktorgrade im Rahmen der disziplinären oder fachlichen Struktur der Universität verliehen werden und die vorgelegte Forschungsarbeit einen Bezug dazu herstellen muss. Bei der thematischen Ausrichtung treten die historische Kontextualisierung zusammen mit einem Gegenwartsbezug besonders hervor. Hinsichtlich der „großen Fragen“ fallen das Zusammenleben der Menschen, Nachhaltigkeit, die Würde des Menschen, internationale und interkulturelle Dimensionen, Deutungskompetenz und kritisches Denken, in den Philologien auch die Gestaltung einer geschlechtergerechten Sprache sowie die „Analyse von Schnittstellen, Umbrüchen und Differenz“ oder „die Untersuchung von Kontinuitäten, Lücken, Brüchen und fortwährendem Wandel“ ins Gewicht. Typisch für die Graduiertenkollegs ist ein vielfältiges begleitendes Seminar-, Veranstaltungs- und Kolloquienprogramm sowie die Möglichkeit der Vernetzung der Promovierenden untereinander aber auch im nationalen und internationalen Raum.

In der Regel bieten die Graduiertenkollegs Raum für eine autonome und unabhängige Forschung der Promovierenden. Zwar ist es eine Voraussetzung, dass sich die Promotionsvorhaben in den thematischen Rahmen des Graduiertenkollegs einfügen, doch sind gerade sie Orte bzw. organisationale Strukturen, an denen und in denen die Wissenschaftsfreiheit und Autonomie der Forschung nicht nur programmatisch ist, sondern auch gelebt wird.

In der Struktur und den thematischen Schwerpunkten der Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs spiegeln sich die fortlaufenden Prozesse der endogenen und exogenen Binnendifferenzierung (Taubert, Weingart 2019) deutlich wider. Dafür konnten verschiedene Triebkräfte ausgemacht werden: das Bemühen um Innovation, der „empirical turn“ und der Bedeutungszuwachs der „digital humanities“, die Auflagen von Akkreditierungsagenturen (insbesondere hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen), die Konkurrenz um das Interesse von Studierenden bzw. potenziellen Promotionskandidat*innen, ein deutlich gewachsener Trend zur verstärkten Interdisziplinarität, der auch wissenschaftspolitisch induziert ist, sowie der Wahrnehmung wachsender globaler Verflechtungen, die sich in vermehrter internationaler Kooperation niederschlägt.

4.2 Interviewergebnisse zur Situation der Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews präsentiert und zwar zunächst in Bezug auf die Studiengänge und Graduiertenkollegs, mit einem gesonderten Abschnitt zur Rolle geisteswissenschaftlicher Studiengänge und Fächer an Technischen Universitäten. Dabei folgt die Einteilung der einzelnen Unterabschnitte den zentralen Fragen der Interviewleitfäden (vgl. Anhänge 4 und 5). Die Interviewpartner*innen für die Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs wurden zunächst nach möglichen Alleinstellungsmerkmalen ihres Studiengangs bzw. Graduiertenkollegs sowie zur Zukunft und den antizipierten Herausforderungen für ihre Studiengänge bzw. Graduiertenkollegs gefragt, in einem weiteren Teil aber auch zu ihrer Sicht auf die Situation ihres Fachs (vgl. dazu Abschnitt 4.3).

Alleinstellungsmerkmale

Nicht nur die Studiengangsbeschreibungen, sondern auch die Interviewpartner*innen für die Masterstudiengänge betonten, dass der jeweilige Studiengang zugleich forschungsorientiert und praxisorientiert (oder anwendungsorientiert) sei. Das überrascht kaum, weil Masterstudiengänge in der Regel den Talentpool bilden, aus welchem die zukünftigen Promovierenden rekrutiert werden, zugleich aber auch nach den Regeln der Akkreditierung gezwungen sind, ihre Studierenden auf außerakademische Berufsfelder vorzubereiten. Auch wenn die Prozentzahlen je nach Fach etwas schwanken, so ist aus vielen Absolventenstudien bekannt, dass in den Geisteswissenschaften durchschnittlich etwa zehn bis zwölf Prozent der Masterabsolvent*innen eine Promotion aufnehmen. Die übrigen bereiten sich auf den Übergang in den außerakademischen Arbeitsmarkt vor. Angesichts des vorrangig binären Hochschulsystems in Deutschland (Universitäten und Fachhochschulen) ist es für Universitäten immer ein (strategisches) Risiko, rein anwendungs- oder praxisbezogene Masterstudiengänge zu etablieren, weil dann begründet werden muss, warum ein solcher Studiengang nicht von einer Fachhochschule angeboten werden könnte. Dementsprechend sind auch in dem in diese Untersuchung

einbezogenen Sample nur wenige Beispiele rein anwendungsbezogener Masterstudiengänge zu finden. Diese betonen insbesondere ihre integrierten Möglichkeiten, praktische Erfahrungen durch Praktika, Projektphasen oder Mobilitätsphasen zu sammeln. Interessant ist auch der Fall eines Masterstudiengangs, der auf ein neues berufliches Tätigkeitsfeld vorbereitet, welches gerade erst entsteht sowie ein zweiter Masterstudiengang, der eine ungewöhnliche Kombination von Kunst und Technik (in diesem Fall Restaurierung von Kunstwerken) anbietet und zugleich Vertreter*innen aus der professionellen Praxis und dem Handwerk in die Lehre einbezieht. Bei solchen innovativen Kombinationen ist jedoch immer zu bedenken, ob damit die Grenzen eines Fachs bloß kreativ überschritten werden oder eine (Ab-)Spaltung oder Auflösung fachlicher Grenzen begünstigt werden.

Bei den Graduiertenkollegs unterscheidet sich die Benennung von Alleinstellungsmerkmalen etwas von derjenigen der Masterstudiengänge. Hier findet sich vielfach entweder die Betonung einer Kombination von hoher Interdisziplinarität und hoher Internationalität oder es wird der hohe Praxisanteil hervorgehoben. Es fällt auf, dass einige der für diese Untersuchung ausgewählten Graduiertenkollegs bei ihren interdisziplinären Ansätzen nicht nur im Feld der Geisteswissenschaften oder bei einer Kombination aus Geistes- und Sozialwissenschaften bleiben, sondern auch naturwissenschaftliche oder technische Fächer einbeziehen. In einem Fall sind die Betreuer des Graduiertenkollegs Mitglieder sowohl der philosophischen als auch der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät. Auf solche Trends zur Verflüssigung disziplinärer bzw. fachlicher Grenzen – oft als Interdisziplinarität gekennzeichnet und zum Teil exogen, d.h. wissenschaftspolitisch induziert – wird in den Schlußfolgerungen noch zurückzukommen sein.

Aber auch viele Masterstudiengänge verstehen sich als international (Englisch als Arbeitssprache, Kooperation mit Universitäten in anderen europäischen oder außereuropäischen Ländern, Vergabe gemeinsamer Abschlüsse oder von Doppelabschlüssen) und interdisziplinär (Gegenstände und Methoden haben ihren Ursprung auch in anderen Fächern, Beteiligung von Lehrenden unterschiedlicher Fächer). Einige Masterstudiengänge, besonders solche in den „großen“ und breit aufgestellten Fächern (etwa Geschichte, Germanistik), haben sich bei der Curriculumkonstruktion mit der Frage beschäftigt, ob das Ziel die Ausbildung von Generalisten oder von Spezialisten sein soll. An großen Universitäten mit vielen Professuren in einem Fach gelingt dies am besten. Dann besteht die Möglichkeit, dass eine Palette von Lehrveranstaltungen angeboten werden kann, die die ganze Breite des Fachs abdeckt, den Studierenden aber zugleich die Möglichkeit gegeben wird, sich durch die Wahl ihrer Module zu spezialisieren.

Es konnten schließlich drei weitere Veränderungen beobachtet werden, die Auswirkungen auf die Ausdifferenzierung von Fächern haben. Dies betrifft sowohl Masterstudiengänge als auch Graduiertenkollegs. Die erste Entwicklung besteht in der Etablierung eines erweiterten, in der Regel grenzüberschreitenden, Kontexts für die Themen und Gegenstände eines Faches. Dies können sowohl europäische als auch *transnationale* bzw. *transkulturelle* Perspektiven sein. Beispiele sind die Benennung von Transkulturalität als Konzept für den Studiengang oder die Forderung einer Überwindung des Eurozentrismus. In solchen Fällen erfolgt zum

Teil eine Abwendung von einem geisteswissenschaftlichen hin zu einem kulturwissenschaftlichen Selbstverständnis. Man könnte dies im wahrsten Sinne des Wortes als „boundary blurring“, also eine Strategie der Entdifferenzierung bezeichnen. Die zweite Entwicklung kann als *thematische* statt fachliche Fokussierung charakterisiert werden. Gemeint sind in diesem Fall Studiengänge, deren Titel keine (oder eine nur implizite) Referenz auf das Fach enthält. Beispiele sind etwa: „Angewandte Ethik und Konfliktmanagement“; „Diversität und Migration“; „Kulturelle Grundlagen Europas“. Hier finden sich Themen und Gegenstände wie Konfliktmanagement, Werteorientierung, ethische oder kritische Reflektion. Taubert und Weingart (2019: 7f.) bezeichnen diese Entwicklung aus differenzierungstheoretischer Perspektive als Spezialisierung, und zwar im Sinne des Entstehens kleinteiliger und spezialisierter Einheiten, die sowohl exogen durch gesellschaftliche Nachfrage als auch endogen durch interne Prozesse der Wissenschaft ausgelöst werden können und oftmals dem Bemühen um Innovation geschuldet sind. Die dritte Entwicklung scheint dramatischer zu sein und muss als das *Auseinanderbrechen* eines Faches im Sinne einer Re-Differenzierung bezeichnet werden. Dies konnte für die Germanistik, aber auch für andere Philologien beobachtet werden, wo sich die Linguistik von der Literaturwissenschaft abgespalten und eine ganz neue Epistemologie (quantitativ-empirisch, Orientierung an der Psycho- und Neurolinguistik) entwickelt hat. Diese Abspaltung ist an einigen Universitäten bereits durch die Gründung getrennter Fachbereiche mit jeweils eigenen Studiengängen institutionalisiert worden.

Ein weiterer Umstand kann bestimmend für Existenz und Zukunft eines Masterstudiengangs sein, wenn nämlich dieser vorrangig an die Expertise eines einzelnen Professors oder einer einzelnen Professorin gekoppelt ist. Das Phänomen der Vervielfältigung von Studiengängen auf der Master-Ebene im Zuge der Bologna-Reformen ist wesentlich dem Umstand geschuldet, dass viele Professor*innen ihre Forschungsschwerpunkte in Masterstudiengänge umgesetzt haben. Wenn aber diese dann in den Ruhestand gehen, fällt die Expertise weg und gefährdet die weitere Zukunft des Studiengangs.

Schließlich gibt es auch Masterstudiengänge, die von Standortvorteilen oder speziellen Standortstärken profitieren und damit auch für sich werben.

Zukunft der Studiengänge und Graduiertenkollegs

Die Zukunft einiger Masterstudiengänge, die bereits seit einigen Jahren bestehen, ist etwas ungewiss. Veränderungen im Lehrpersonal oder ein Generationenwechsel führen in der Regel auch zu Veränderungen in den Studiengängen, allerdings nicht zu Veränderungen des Fachs, wie ein Gesprächspartner anmerkte. Zum einen bringt neues Lehrpersonal in der Regel auch eigene thematische Schwerpunkte mit, zum anderen ist bei einem anstehenden Generationenwechsel nicht immer sicher, ob bei der Neubesetzung einer Professur eine Umdenomination erfolgt. Dies betrifft auch Studiengänge, die von sich behaupten, dass es eine große Nachfrage nach ihren Absolvent*innen auf dem Arbeitsmarkt gebe. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass strategische Entscheidungen an einer Universität einer Organisationslogik folgen,

bei welcher externe Kontexte weniger in den Blick genommen werden. In dem für diese Untersuchung ausgewählten Sample gibt es einige sehr interdisziplinäre Masterstudiengänge, die darunter leiden, nicht Teil einer gewachsenen Fakultäts- oder Fachbereichsstruktur zu sein und sich damit der Gefahr ausgesetzt sehen, im Falle von Sparmaßnahmen oder Maßnahmen zur Effizienzsteigerung aufgelöst zu werden. Auch dort, wo die Grenzen des Fachs sich aufzulösen beginnen – zum Beispiel, wenn der Gegenstand eines bisher eigenständigen Studiengangs von anderen Fächern aufgegriffen wird – gibt es Sorgen um ein Weiterbestehen in der Zukunft.

Bei den Graduiertenkollegs ist allerdings die Sorge um die Zukunft sehr viel umfassender als bei den Masterstudiengängen. Der Blick in die Zukunft ist eher pessimistisch und hängt stark von der Aussicht auf Weiterfinanzierung ab. Zum Teil gibt es Versuche, das Thema als Verbundforschung weiter zu bearbeiten oder in ein Zentrum zu integrieren, aber ein Gesprächspartner merkte dazu an, dass „sich die Themen verändern und irgendwann tot laufen“. Die Herausforderungen für die Graduiertenkollegs unterscheiden sich deutlich von denen der Masterstudiengänge. Einige wenige der in das Sample einbezogenen Graduiertenkollegs sind bereits ausgelaufen und es werden derzeit die letzten Promotionen fertiggestellt. Die meisten bemühen sich um eine zweite oder gar dritte Phase der Weiterförderung durch die DFG. Aber auch diejenigen, die sich zur Zeit noch um eine Weiterfinanzierung bemühen, sind davon überzeugt, dass es keine dauerhafte Verstetigung geben wird. Die meisten Graduiertenkollegs gehen davon aus, dass „irgendwann Schluß ist“. Dennoch bemühen sich einige darum, eine Alternative zumindest für das Weiterbestehen des Forschungsschwerpunkts zu finden: „Es müsste die Möglichkeit für einen nächsten Sprung geben. Darüber denken wir gerade nach. Am besten in Form eines drittmittelgeförderten Forschungsverbunds“, so die Antwort eines Gesprächspartners auf eine entsprechende Frage. Ein anderer berichtete von Plänen, das Thema des Graduiertenkollegs in ein Zentrum zu überführen. Graduiertenkollegs sind daher sowohl organisatorisch als auch inhaltlich Arrangements auf Zeit.

Ein weiterer Faktor, der den Blick auf die Zukunft bestimmt, ist der Wettbewerb um (gute) Studierende. Die Vielfalt und hohe Zahl der angebotenen Masterstudiengänge erhöht den Wettbewerb, aber auch der Sprecher eines Graduiertenkollegs meinte, dass es deutlich schwerer geworden sei, Betreuer und Promovierende zu finden. Deutlich leichter in diesem Wettbewerb um Studierende scheinen es die neueren und vor allem interdisziplinären Masterstudiengänge zu haben. Die meisten von ihnen blicken positiv in die Zukunft und verzeichnen einen Anstieg von interessierten Bewerber*innen. Außerdem ist ein klarer Trend zu beobachten, dass Studiengänge mit einem stärkeren Anwendungsbezug und Studiengänge, die neben klassischen Inhalten auch die Analyse von Phänomenen der Alltagskultur aufnehmen, auf großes Interesse seitens der Studienbewerber*innen stoßen. Beispiele für die Einbeziehung kultureller Alltagsphänomene sind die Analyse von Twitertexten als Form der Kommunikation in der Linguistik und in medien- und kommunikationswissenschaftlichen Studiengängen; die Analyse der Manga- und Animekultur in der Japanologie, oder Handyklingeltöne in der Musikwissenschaft. Eine

Gesprächspartnerin meinte zu diesem Trend: „Die Studierenden sind gegenwarts-hungrig.“ Dem entspricht auf der anderen Seite die vielfach geäußerte Klage, dass die Studierenden ein kaum hinreichendes Geschichtsverständnis hätten und man in der Lehre auf die historische Kontextualisierung der Themen und Gegenstände achten müsse.

Viele Masterstudiengänge haben ähnliche Strategien entwickelt, um ihre Zukunft zu sichern und erhoffte Vorteile im Wettbewerb um Studierende zu erringen. Diese können wie folgt zusammengefasst werden und weisen starke Bezüge zu den als Alleinstellungsmerkmale genannten Elementen auf:

- Internationaler werden und Perspektiven jenseits der nationalen oder europäischen Grenzen einbeziehen.
- Verstärkte Kooperation mit anderen Studiengängen an derselben Universität oder an Partneruniversitäten im Ausland, um Synergieeffekte zu erzielen.
- Stärkung der Interdisziplinarität und der Pluralität der Perspektiven.
- Schärfung des Studiengangprofils.
- Den Studierenden mehr Praxiserfahrung ermöglichen und ein breiteres Feld professioneller Praxis für die Absolvent*innen eröffnen.

Insgesamt zeigen eine Reihe von Masterstudiengängen, dass es einen gewissen Trend zur Spezialisierung gibt. Dies betrifft auch solche Studiengänge, die mit Blick auf die Zukunft ihr Profil schärfen wollen. Unsicher ist, ob dies gelingt, weil nicht vorhergesagt werden kann, ob Studieninteressierte das neue oder spezialisierte Profil annehmen.

Schließlich äußerten sich auch einige Gesprächspartner*innen zur Frage des Studierens in Zeiten der Corona-Pandemie. Antizipiert wird eine mögliche Veränderung des Studierverhaltens im Sinne einer verstärkten Suche nach Fächern oder Studiengängen, die eine sichere Berufsperspektive bieten. Aber es gibt auch optimistische Beispiele: „Das Bedürfnis nach Erklärung und Orientierung ist in Krisenzeiten immer hoch. Das kann unser Studiengang leisten.“

Zusammenfassend lässt sich sowohl bei den Masterstudiengängen als auch bei den Graduiertenkollegs – und bei letzteren in einem noch stärkeren Maße – eine gewisse Zukunftsunsicherheit feststellen. Diese ist nicht allein auf die kontinuierlich stattfindenden Veränderungsprozesse innerhalb der Wissenschaften zurückzuführen, sondern auch auf extern induzierte Entwicklungen. Während bei den Graduiertenkollegs vor allem Fragen der (Weiter-)Finanzierung und des Generationenwechsels aber auch die Tatsache, dass bestimmte Themen und Fragestellungen irgendwann ausgeforscht sind, im Vordergrund stehen, sind es bei den Masterstudiengängen vor allem Bewerberzahlen, ein Wechsel in der Zusammensetzung der Lehrenden (durch Generationenwechsel oder Weggang mit anschließender Umdenominierung bei der Neubesetzung) sowie der Grad der Verankerung innerhalb der Organisationsstruktur.

Herausforderungen

Hinsichtlich der größten Herausforderungen, mit denen sich die geisteswissenschaftlichen Fächer zur Zeit konfrontiert sehen, stechen Digitalisierung und gelingende Interdisziplinarität klar hervor. Bei der Digitalisierung stehen das Konzept der „digital humanities“ sowie der vom BMBF geförderte Aufbau einer digitalen nationalen Forschungsdateninfrastruktur für die Geisteswissenschaften im Vordergrund. Die Einschätzungen meiner Gesprächspartner*innen reichen von ernsthaften Sorgen darüber, wie sich die Digitalisierung auf das Fach auswirken könnte bis hin zum Mitvollzug des „digital turn“. Letzteres impliziert zum Teil die Entwicklung einer neuen und anderen Methodologie für das Fach sowie andere Herangehensweisen an den Gegenstand. Dies hat Auswirkungen auf die Lehre. In manchen Fächern gibt es bereits erste Schritte einer Umsetzung. Die größte Affinität zur Digitalisierung läßt sich in den medien- und kommunikationswissenschaftlichen Studiengängen finden und geht bis hin zur Kooperation mit der Informatik. Aber auch Fächer wie die Linguistik, die Archäologie und die Musikwissenschaft haben erste Schritte zur Digitalisierung vollzogen und dies als für das Fach bereichernd erfahren.

Was die Stärkung interdisziplinärer Ansätze angeht, war eine häufige Antwort auf die entsprechende Frage im Interview, dass das Gelingen von Interdisziplinarität auf eine solide disziplinäre Basis angewiesen ist, zumindest dann, wenn verhindert soll, dass dem Fach nur eine untergeordnete Rolle oder gar Servicefunktion zugeschrieben wird. Diese Gefahr besteht vor allem in größeren interdisziplinären Forschungsverbänden, stellt sich aber für die Lehre in Masterstudiengängen sowie die Themen und Gegenstände von Graduiertenkollegs etwas anders dar. Im Unterschied zu Forschungsverbänden, in deren Rahmen in der Regel ein Fach als ‚Leitwissenschaft‘ funktioniert, sind interdisziplinäre Ansätze in Masterstudiengängen und Graduiertenkollegs nicht nur bei den Studierenden und Promovierenden populär, sondern ermöglichen auch eine stärker gleichberechtigte Beteiligung von Lehrenden verschiedener Fächer an einem Studiengang bzw. in der Betreuung von Promovierenden. Und während der Wissenschaftsrat in seinem neuesten Positionspapier feststellt, dass es beides – Disziplinarität und Interdisziplinarität – geben müsse und als möglichst gleichberechtigt angesehen werden sollte (Wissenschaftsrat 2020), stellt sich Interdisziplinarität gerade in der Lehre und in der Betreuung von Promovierenden zum Teil als zweischneidiges Schwert dar, sind es doch die Fächer bzw. Fachbereiche, die die Abschlüsse verleihen und in der Regel darauf achten, dass eine entsprechende Zuordnung erfolgen kann.

Gelingende Interdisziplinarität ist ein Anliegen in vielen Masterstudiengängen und Graduiertenkollegs. Interdisziplinäre Ansätze sind für Studieninteressierte attraktiv, weil sie neue oder breitere Felder professioneller Praxis nach dem Abschluß eröffnen. Das soll nicht bedeuten, dass Interdisziplinarität quasi automatisch einen besseren Berufsfeldbezug herstellt, aber dennoch das in den Geisteswissenschaften traditionell unklare Spektrum möglicher Berufstätigkeiten erweitert. Allerdings hat durch die Steigerung des Wettbewerbs um gute Studierende in den letzten Jahren auch eine Entwicklung eingesetzt, dass neuere und häufig interdisziplinäre Fächer sich Inhalte, Themen und Gegenstände älterer, vorwiegend kleinerer Fächer zu eigen machen, so dass letztere die Verlierer dieses Wettbewerbs sind. Dies ist zum Beispiel für die Filmwissenschaft der Fall, die sozusagen von den Kommunikations-

und Medienwissenschaften „geschluckt“ wurde und damit zugleich einen Paradigmenwechsel erfahren hat: Nämlich von der Betrachtung des Films als Kunstwerk zur Betrachtung des Films als ein Medium unter mehreren. Aber auch die interdisziplinären Studiengänge sehen sich mit gewissen Herausforderungen konfrontiert. Ein Gesprächspartner berichtete, dass sein interdisziplinärer Studiengang Schwierigkeiten habe, sich in der Struktur der Universität zu verorten, deren organisatorische Gestalt der Ordnung der Fächer folgt (Fakultäten, Fachbereiche, Institute). Diese Situation erweise sich vor allem bei Gremienentscheidungen als Nachteil. Im Unterschied dazu meinten einige der Gesprächspartner*innen, die eher fachlich orientierte Studiengänge vertraten, dass zur Steigerung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit ihres Studiengangs mehr Interdisziplinarität hergestellt werden müsse. Es scheint also, als ob die richtige Balance von Disziplinarität und Interdisziplinarität noch nicht überall gefunden ist.

Doch es gibt weitere Herausforderungen, die von den Gesprächspartner*innen genannt wurden. Fünf solcher Herausforderungen fallen besonders ins Gewicht und wurden mehrfach genannt. *Erstens* gibt es eine durchaus beträchtliche Konkurrenz der Masterstudiengänge untereinander, die zugleich mit einem ökonomischen Erfolgsdruck seitens der Universität gekoppelt ist. „Die Zahlen müssen stimmen“ meinte ein Gesprächspartner dazu. Wie bereits zuvor angesprochen, gibt es seit der Umsetzung der Bologna-Reformen zu viele Masterstudiengänge in Deutschland, die um gute Studierende konkurrieren. Aber die hohe Zahl führt auch zu Ressourcenproblemen und entsprechenden Kürzungssorgen. Hinzu kommen in manchen Fällen Veränderungen in der Attraktivität der Themen und Gegenstände: „Wegen der Krisen in der Europäischen Union hat der ‚Sex Appeal‘ von Europastudien nachgelassen,“ meinte eine Gesprächspartnerin. *Zweitens* leiden einige Universitäten unter Standortnachteilen, entweder weil es Universitäten mit einem vergleichbaren Angebot in für Studierende attraktiveren Nachbarstädten gibt oder weil die geographische Lage der Universität wenig attraktiv für Studierende ist. Zum Teil wird versucht, dies mit einer Kooperation über Standorte hinweg auszugleichen, kann aber auch Nachteile für die Studierenden mit sich bringen, die dann zwischen einem oder mehreren Standorten pendeln müssen. *Drittens* gab es mehrfach Klagen über die mangelnde Vorbildung der Studienbewerber*innen. Dies reichte von einem unzureichenden Wissen über historische Kontexte bis hin zur Unfähigkeit oder auch Unwilligkeit, längere Texte zu lesen und zusammenhängende Texte schreiben zu können. Diese für die Geisteswissenschaften typische Textgebundenheit – man könnte sagen im Unterschied zur naturwissenschaftlichen Formelgebundenheit – ist immer wieder Gegenstand der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen zwischen Natur- und Geisteswissenschaften gewesen. Demgegenüber hat die heutige junge Generation der sogenannten „digital natives“ ein ganz anderes Verhältnis zu Texten, die – wenn man das zuspitzt und weiterdenkt – sich in ihren Kommunikationsweisen tendenziell ins Formelhafte und Symbolische verschoben haben (z.B. Tweets, Emojis, Icons), was wiederum als charakteristisch für die Naturwissenschaften gilt (vgl. Achermann 2019).

Außerdem wurde *viertens* darauf hingewiesen, dass die wachsende Heterogenität der Studierenden zwar begrüßenswert sei, aber diese auch mit deutlichen

Unterschieden im Vorwissen einhergehe. In zwei Fällen wurde berichtet, dass Maßnahmen ergriffen worden sind, um solche Wissensunterschiede auszugleichen, z.B. indem zu Beginn des Masterstudiums entsprechende Brückenkurse angeboten werden. *Fünftens* wurde auch vereinzelt die Notwendigkeit eines Neudenkens der Studiengangsstruktur als Herausforderung erwähnt. Auf europäischer Ebene erfolgt derzeit ein Nachdenken über die Einrichtung von vierjährigen Bachelor-Studiengängen, gefolgt von einjährigen Masterstudiengängen. Für die weitgehend zweijährigen Masterstudiengänge, die an deutschen Universitäten eingerichtet wurden, stellt sich damit die Frage nach ihrer Funktion und was innerhalb nur eines Jahres erreicht werden kann und soll. Verbunden mit einer solch einschneidenden Veränderung der Studiengangsstruktur, stand für einen Gesprächspartner damit auch die Frage nach einer „neuen Idee der Universität“ im Raum. In der Forschung über Hochschulen gibt es in den letzten Jahren bereits einige Versuche, die Rolle und Funktion der Universität in der und für die Gesellschaft neu zu denken (exemplarisch: Gibbs, Barnett 2014), wünschenswert wäre aber eine breite öffentliche Debatte darüber.

Allerdings gab es auch Sorge um den Bedeutungsverlust geisteswissenschaftlicher Fächer in den letzten Jahren. Es wird zudem viel über die Frage nachgedacht, wie man den Promovierenden die bestmöglichen Forschungsbedingungen bieten kann. Dazu zählt nicht nur das Bemühen, mit jeder neuen Kohorte die Gruppendynamik und den Schwung aufrechtzuerhalten und Begeisterung für das Thema zu entfachen, sondern auch ein guter Umgang mit Chancengleichheit, Diversität und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dieses Bemühen fällt umso stärker ins Gewicht, als auch gesehen wird, dass die Leistungsansprüche höher geworden sind. Mit den neuen Formen der strukturierten Promotion haben sich nicht nur die Organisationsformen und Inhalte verändert, sondern es wird den Promovierenden auch mehr abverlangt. Als Voraussetzung bei den Promovierenden wird erwartet, dass sie ihre eigene Arbeit gut strukturieren können, aber es wird auch darauf geachtet, dass sich die investierte Zeit für die Promovierenden lohnt, wie einer meiner Gesprächspartner betonte. Dieses ‚Lohnen‘ war nicht nur in dem Sinne gemeint, dass sich die investierte Zeit auch in gut dotierte Berufstätigkeiten umsetzen lässt, sondern vor allem als eine persönliche Bereicherung erfahren wird. Dies wirkt sich auf die Qualität der Betreuung aus. Zwar sind die Leistungsansprüche an die Promovierenden höher geworden, aber sie erhalten auch mehr Unterstützung und werden in der Regel von mehr als einer Person betreut.

Im folgenden Abschnitt geht es um die Rolle der Geisteswissenschaften an Technischen Universitäten. Es war für diese Studie auch von Interesse, die Situation und Zukunft geisteswissenschaftlicher Studiengänge und Graduiertenkollegs in einer technisch-naturwissenschaftlichen Umwelt zu berücksichtigen.

4.3 Die Rolle der Geisteswissenschaften an Technischen Universitäten

Die Rolle geisteswissenschaftlicher Fächer an Technischen Universitäten ist im Rahmen dieser Studie ein besonderer Fall. Bereits 1946 forderte der britische Stadtkommandant von Berlin in seiner Rede anlässlich der Wiedereröffnung der

Technischen Universität Berlin, dass Diplomingenieure ausgebildet werden sollten, „die in der Lage sind, Verantwortung für die gesellschaftlichen Auswirkungen ihrer Arbeit zu tragen“ (Fitterling, Rieseberg 1979: 528). Um den angehenden Ingenieuren eine, wie es hieß ‚humanistische‘ Grundausbildung zu vermitteln, wurde die Vorstellung entwickelt, dass dies durch ein geisteswissenschaftliches Zusatzstudium geschehen sollte und zwar im Rahmen eines vorgeschalteten Grundsemesters sowie im Grundstudium (ibid.).

Letztlich gelang die Integration von humanistischem Studium und Fachstudium nicht und wurde 1968 wieder abgeschafft (ibid., S. 529). Dennoch forderte die Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre, gesellschaftliche Fragestellungen in das ingenieurwissenschaftlich-technische Studium zu integrieren und es kam zur Einführung geisteswissenschaftlicher Fächer an allen Technischen Universitäten in (West-)Deutschland. Bei diesem zweiten Versuch ging es allerdings weniger um eine Ergänzung der Ingenieurausbildung um ‚humanistische‘ Aspekte, sondern um die Einrichtung von Hauptfachstudiengängen in den Geisteswissenschaften mit dem Ziel, die gestiegenen Anforderungen an die Lehramtsausbildung im Zuge der massiven Expansion des weiterführenden Schul- und Hochschulsektors insgesamt zu bewältigen (Manegold 1989: 233). Zugleich erweiterten viele Volluniversitäten ihr Spektrum an technischen Studiengängen, so dass damalige Skeptiker dieser Entwicklung befürchteten, dass sich die Unterschiede zwischen (Voll-)Universitäten und Technischen Universitäten auflösen könnten.

In den im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews mit Repräsentant*innen geisteswissenschaftlicher Fächer an Technischen Universitäten (einbezogen waren drei Technische Universitäten, an denen insgesamt Vertreter*innen von vier Masterstudiengängen und zwei Graduiertenkollegs interviewt wurden) kam klar zum Ausdruck, dass die geisteswissenschaftlichen Fächer dort eine eher untergeordnete Rolle mit legitimatorischer Funktion einnehmen. Dennoch insistierten alle Gesprächspartner*innen, dass auch Studierende der Ingenieur- und Technikwissenschaften mit gesellschaftlichen und normativen Fragestellungen konfrontiert werden müssten. Die Realität scheint allerdings etwas anders auszusehen. Wie von einem Gesprächspartner berichtet wurde, gibt es so gut wie keine Studierenden der Ingenieur- und Technikwissenschaften in den Lehrveranstaltungen der geisteswissenschaftlichen Fächer und kaum Kontakt zwischen diesen und den Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fächer. Ein anderer Interviewpartner charakterisierte diese Situation wie folgt: „Studierende der Ingenieur- und Technikwissenschaften leben in einer anderen Welt und berücksichtigen nicht die Erkenntnisse der Reflexionswissenschaften.“ Wenn die Interviewpartner*innen allerdings gefragt wurden, ob die geisteswissenschaftlichen Fächer denn überhaupt eine Rolle an den und für die Technischen Universitäten spielen würden, antworteten fast alle, dass diese Fächer unbedingt gebraucht würden. Dazu ein Zitat aus einem Interview: „Jeder Bildungsbetrieb braucht normativ-reflexive Fächer, auch Ingenieure müssen sich mit gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzen.“ Wenn es aber der Fall ist, dass Studierende der Ingenieur- und Technikwissenschaften die geisteswissenschaftlichen Fächer weitgehend ignorieren (eine Ausnahme sind wohl Studierende im Lehramt, wie ein Gesprächspartner berichtete),

dann sei es – so die Aussage mehrerer Gesprächspartner*innen – Aufgabe der Geisteswissenschaften, hier aktiver zu werden und ihre Kooperation mit den anderen Fächern zu verstärken. Interessanterweise wurde auch berichtet, dass der umgekehrte Fall, nämlich dass Studierende der geisteswissenschaftlichen Fächer an Lehrveranstaltungen der Ingenieure teilnehmen, häufiger anzutreffen ist als umgekehrt und dass auch die Forschungskooperation zwischen Wissenschaftler*innen der beiden Fächergruppen oftmals gut gelinge.

Das zweite Argument, dass zugunsten der Rolle geisteswissenschaftlicher Fächer an Technischen Universitäten vorgebracht wurde, war eher strategischer Natur. Unter den drei in diese Studie einbezogenen Technischen Universitäten waren zwei Exzellenzuniversitäten. Für die Bewerbung um diese Auszeichnung war es bedeutsam, zeigen zu können, dass Angebote für die Ingenieure und Techniker bestehen, ihr Tun zu reflektieren. Die neue, noch in der Gründungsphase befindliche Technische Universität in Nürnberg möchte daher ein Modell pilotieren, welches Aktivitätsfelder (statt Fächer) vorsieht, die aus interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen technischer und geisteswissenschaftlicher Fächer bestehen.

In den Interviews wurde zum Teil deutlich, dass die Vertreter*innen geisteswissenschaftlicher Fächer an Technischen Universitäten in ihrer Sicht auf die Rolle ihrer Fächer schwanken zwischen einer eher resignierenden Akzeptanz der bloß legitimatorischen Funktion und einem vorsichtigen Optimismus, dass es mit etwas Anstrengung und Mühe gelingen kann, normativ-reflexive Angebote zu machen, die seitens der Studierenden der Ingenieur- und Technikwissenschaften auch angenommen werden. Als Beispiel sei hier der Versuch an einer Technischen Hochschule genannt, Bildungsthemen im Sinne des technologischen Wandels zu denken und dazu entsprechende Lehrveranstaltungen anzubieten. Ob dabei gegebenenfalls von einem für die Geisteswissenschaften spezifischen Übergang von der Mode 1 Wissensproduktion zu einer Wissensproduktion im Mode 2 gesprochen werden kann (Gibbons et al. 1994), muß an dieser Stelle offen bleiben, weil dazu weitere Forschung benötigt würde. Ein speziell auf die Situation und Rolle geisteswissenschaftlicher Fächer an Technischen Universitäten fokussiertes Forschungsprojekt wäre sicherlich in diesem Kontext ein interessanter Ansatz.

*4.4 Zur Situation und Zukunft der Absolvent*innen und des wissenschaftlichen Nachwuchses*

Zum Abschluß des ersten Teils der Ergebnispräsentation (Studiengänge und Graduiertenkollegs) soll schließlich auch etwas über den Verbleib der Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Fächer gesagt werden, zumal einige der Interviewpartner*innen zu diesem Aspekt Anmerkungen gemacht haben.

In den letzten 15 bis 20 Jahren sind zahllose Absolventenstudien entstanden, die zum Teil auch Sonderauswertungen über den Verbleib von Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Fächer enthalten. Ich verzichte an dieser Stelle auf ausführliche Literaturangaben und weise nur auf die Webseiten des Deutschen Zentrums für Wissenschafts- und Hochschulforschung (DZHW:

https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=467) sowie des International Centre for Higher Education Research (INCHER: <https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/incher/forschung/>) der Universität Kassel hin, die in regelmäßigen Abständen Absolventenbefragungen durchführen bzw. durchführten; das INCHER unter dem Projektnamen KOAB von 2007 bis 2017; das DZHW unter dem Projektnamen Absolventenpanel seit 1989. Darüber hinaus haben im Zuge der Akkreditierung viele deutsche Hochschulen eigene Absolventenstudien eingeführt, in deren Rahmen Daten und Informationen über den Verbleib der eigenen Absolvent*innen erhoben werden.

Im wesentlichen lassen sich aus den Anmerkungen der im Zuge dieser Untersuchung befragten Gesprächspartner*innen drei Befunde generieren. *Erstens* gibt es in einigen Fächern Sorgen um die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses und dessen prekäre Arbeitsverhältnisse. *Zweitens* wiesen einige Fächervertreter*innen darauf hin, dass es im Fach zu viele Studierende gebe, die keine beruflichen Perspektiven hätten. Und *drittens* sagten Vertreter*innen wiederum anderer Fächer, dass es in ihrem Bereich einen Fachkräftemangel gebe, dass für ein breites nicht-akademisches Arbeitsfeld ausgebildet werde und eine hohe Nachfrage nach den Absolvent*innen dieser Fächer bestehe. So stellt sich die Situation je nach Fach sehr unterschiedlich dar.

Die derzeit aktuellste Studie zum Berufsverbleib von Geisteswissenschaftler*innen auf dem Arbeitsmarkt wurde 2019 vom Institut für Deutsche Wirtschaft publiziert (Konegen-Grenier 2019). Grundlage der Studie waren die Zahlen des Statistischen Bundesamtes vom Wintersemester 2017/18 sowie des Mikrozensus von 2016. Im Folgenden werden die wichtigsten Aussagen dieser Studie zusammengefasst, da sie einen weiteren Rahmen für die Einschätzung der beruflichen Relevanz eines geisteswissenschaftlichen Studiums bilden.

Der Anteil der Studierenden in geisteswissenschaftlichen Fächern ist nach den Zahlen des Statistischen Bundesamtes von 14,2 Prozent im Wintersemester 2007/08 auf 12,0 Prozent im Wintersemester 2017/18 gesunken. Ohne Einbeziehung des Lehramts sank der Anteil von 9,1 Prozent auf 8,0 Prozent (Konegen-Grenier 2019, S. 6f.). Der Anteil der erwerbstätigen Geisteswissenschaftler*innen an allen erwerbstätigen Personen mit Hochschulabschluss betrug 5,6 Prozent im Jahr 2016 (ohne Lehramt). Die Erwerbslosenquote lag bei vier Prozent und war damit höher als im Durchschnitt aller erwerbslosen Akademiker*innen (2,4%) (ibid., S. 8).

Typisch für die Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Fächer ist ihr oftmals schwieriger Berufseinstieg. Im Vergleich zu Absolvent*innen anderer Fächer wurde dieser bereits in früheren Absolventenstudien charakterisiert durch längere Suchzeiten, häufigeren Jobwechsel zu Beginn des Berufslebens und etwas ungünstiger hinsichtlich der Adäquanz der Beschäftigung, der Übernahme von Führungsaufgaben sowie der Höhe des Einkommens. Ohne hier auf die Unterschiede bezüglich der Einschätzungen zu den Beschäftigungspotenzialen von Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Fächer einzugehen, ist bekannt (vgl. auch Briedis et al. 2008 sowie Goschler et al. 2008) und wird auch von Konegen-

Grenier (2019, S. 3) hervorgehoben, dass es in den Geisteswissenschaften einen hohen Frauenanteil (65%) unter den Absolvent*innen gibt. Weibliche Absolvent*innen arbeiten zudem häufiger in Teilzeit (35% im Vergleich zu 22,4% in der Gesamtheit der Akademiker*innen).

Konegen-Greniers Untersuchung der wichtigsten Branchen, in denen Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Fächer beschäftigt sind, weist nicht nur auf eine hohe berufliche Flexibilität hin, sondern auch auf Schwerpunkte der Beschäftigung in vielfältigen Formen von kommunikativen und lehrenden Tätigkeiten sowie im Dienstleistungssektor hin (ibid., S. 3 und S. 10). Etwa 19 Prozent der Geisteswissenschaftler*innen sind selbständig, allerdings überwiegend als Solo-Selbständige. Gut die Hälfte (57,3%) sind in Berufen tätig, die in einem Zusammenhang mit den Inhalten ihres Studiums stehen (z.B. Erziehung, Lehre, Soziales, Seelsorge, Öffentlichkeitsarbeit, Verlage, Journalismus, sprach-, literatur-, geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Berufe, darstellende und unterhaltende Berufe) (Konegen-Grenier 2019, S. 14). Typischerweise werden diese Sektoren auch in den meisten Studiengangsbeschreibungen und Modulhandbüchern der Masterstudiengänge angegeben, die im Rahmen dieser Studie untersucht wurden.

Die Schwierigkeiten von Geisteswissenschaftler*innen beim Berufseinstieg sind jedoch letztlich nichts Neues. Das dürfte inzwischen auch allen Studienanfänger*innen bewußt sein. Wer sich dennoch für das Studium eines geisteswissenschaftlichen Fachs entscheidet, tut dies in der Regel aus anderen Gründen als die Aussicht auf eine chancenreiche Karriere und ein möglichst hohes Einkommen. Hier muß entgegen allen ökonomischen „rational choice“-Ansätzen von einer überwiegend intrinsischen Motivation ausgegangen werden.

4.5 Zur Situation und Zukunft der Fächer

In diesem Abschnitt werden die Antworten der Studiengangsverantwortlichen, der Sprecher*innen der Graduiertenkollegs sowie der Fachexpert*innen zur Situation und Zukunft ihrer Fächer zusammengetragen und analysiert. Insgesamt wurden den Fachexpert*innen fünf Fragen gestellt, den Studiengangsverantwortlichen und Sprecher*innen der Graduiertenkollegs allerdings nur die dritte und fünfte Frage, weil sich die anderen Fragen auf den Studiengang bzw. das Graduiertenkolleg bezogen, die hier im Abschnitt 4.3 analysiert wurden. Die folgenden Fragen wurden gestellt (vgl. Anhang 5):

1. Wie sehen Sie die derzeitige Situation Ihres Faches?
2. Wie sehen Sie die Zukunft Ihres Fachs in den nächsten zehn Jahren?
3. Welche besonderen Herausforderungen gibt es Ihrer Meinung nach für Ihr Fach in den nächsten Jahren?
4. Glauben Sie, dass die zunehmende Interdisziplinarität die Aufrechterhaltung der Identität Ihres Fachs erschwert? (Mit anderen Worten: Hat es eine Kanonisierung in Ihrem Fach gegeben, die eventuell durch eine wachsende Interdisziplinarität aufgelöst wird?)

5. Sehen Sie für die nähere Zukunft die Notwendigkeit eines grundlegenden Wechsels der Ausrichtung Ihres Fachs (etwa einen Paradigmenwechsel)?

Derzeitige Situation der Fächer

Die Fächer befinden sich in einem permanenten Prozess der Veränderung durch die verschiedenen Formen der internen Differenzierung und durch extern an sie herangetragene Anforderungen. Dies kann durchaus zu fachinternen Polarisierungen und Auseinandersetzungen führen. Beispiele dafür sind aus meinem Sample die Abspaltung der Sprachwissenschaft von der Literaturwissenschaft in den Philologien, ein Auseinanderdriften von universitärer und praktischer Archäologie, die Auseinandersetzungen zwischen klassischer und praktischer Philosophie oder die Aufteilung der Erziehungswissenschaft in tendenziell drei Bereiche (die klassische Erziehungswissenschaft, die Erziehungswissenschaft des „empirical turn“ mit ihren von der OECD angestoßenen Testverfahren (PISA, TIMMS, IGLU) zum internationalen Vergleich des Kenntnisstandes von Schüler*innen und Erwachsenen und die große Nachfrage nach Inklusionspädagogik, nachdem in Deutschland die Förderschulen aufgelöst und von den Regelschulen integrativer Unterricht verlangt wurde). Ich möchte im folgenden auf vier Punkte eingehen, die mehrfach genannt wurden, wenn die Frage nach der derzeitigen Situation der Fächer gestellt wurde.

Erstens, eine ganze Reihe der Interviewpartner*innen sah in der Attraktivität von Alltagsphänomenen (im Unterschied zu klassischen Formen der bürgerlichen „Hochkultur“) für die Studierenden ein Problem, welches innerhalb der Fächer Strategien erfordert, mit der Spannung zwischen theoretischen und praktischen Aspekten und Gegenständen des Fachs umzugehen. Zum einen haben aus der Sicht der Lehrenden und Fachexpert*innen die praktischen Aspekte eine größere Relevanz für den Berufseinstieg, zum anderen hat dies zu unerwünschter Konkurrenz mit interdisziplinären, oft thematisch an einer Gruppe von Gegenständen ausgerichteten Studiengängen geführt, die Theorien und Methoden aus anderen Fächern importieren. Ein gutes Beispiel hierfür sind die Kommunikations- und Medienwissenschaften.

Ein *zweiter* Punkt sind die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Wissensordnung der Fächer. Wie bereits zuvor erwähnt, gibt es Befürworter*innen und Skeptiker*innen der Digitalisierung und zwar nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Fächer. Eine Historikerin, die durchaus als Befürworterin einer Digitalisierung der geisteswissenschaftlichen Fächer gelten kann, brachte das Dilemma, mit dem sich die Fächer konfrontiert sehen, auf einen interessanten Punkt: „Wir müssen die haptische Wissensordnung unseres Fachs in den digitalen Raum transferieren, wissen aber zur Zeit noch nicht richtig wie das geschehen kann.“ Dasselbe könnte wahrscheinlich auch von der Philosophie und der Literaturwissenschaft gesagt werden. Aber es wurden auch positive Beispiele genannt. So zum Beispiel die Hinwendung der Sprachwissenschaften zur Computer-Linguistik, das Anwachsen empirischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft oder digitale Ansätze in der Musikwissenschaft, um unbekannte Notenmanuskripte durch die computer-gestützte Identifikation von Kompositionsstilen einem Komponisten

zuordnen zu können. Auch in der Kunstgeschichte werden Gemälde und Kunstobjekte inzwischen vielfach computer-gestützt analysiert, sei es, um sie restaurieren zu können, sei es um sie einem Künstler oder einer Künstlerin zuzuordnen zu können. In diesem Kontext spielt die wachsende Bedeutung der sogenannten Fachinformatiker (z.B. die Archäo-Informatik) eine wichtige Rolle. Sie unterstützen vielfach die geisteswissenschaftlichen Fächer bei der Generierung und Anwendung neuer Methoden zur Erweiterung der Analysekapazität und Generierung neuer Erkenntnisse. Offen bleibt zu diesem Zeitpunkt die Frage, ob die beobachtbaren und von meinen Interviewpartner*innen genannten Formen der Digitalisierung als bloße Erweiterung des für die Geisteswissenschaften üblichen Methodenspektrums verstanden werden müssen oder ob sie zu ganz neuen Fragestellungen und Herangehensweisen an die Gegenstände der Fächer führen, womöglich diese auch verändern. Unterstützt wird die Digitalisierung auch der geisteswissenschaftlichen Fächer durch den Aufbau einer DFG-geförderten nationalen Forschungsdateninfrastruktur (NFDI), für die im Zeitraum von 2019 bis 2028 insgesamt 90 Millionen Euro pro Jahr zur Verfügung gestellt werden. Die NFDI soll Datenbestände aus Wissenschaft und Forschung systematisch erschließen, nachhaltig sichern, breit zugänglich machen und international vernetzen (vgl. <https://www.dfg.de/foerderung/programme/nfdi/>).

Der *dritte* Punkt in diesem Abschnitt bezieht sich auf die besondere Situation der sogenannten „kleinen Fächer“ (vgl. Arbeitsstelle Kleine Fächer 2020). Zu ihnen gehören eine ganze Reihe der Philologien (etwa Arabistik oder Japanologie), aber auch die Ethnologie und die Volkskunde. Einerseits besteht die Gefahr, dass sie an bestimmten Standorten abgeschafft werden, um durch Konzentration Effizienzgewinne zu erzielen, andererseits sind sie ein zunehmend beliebter, wenn auch untergeordneter Partner in größeren interdisziplinären Forschungsverbänden. Zu klein, um eigene Forschungsverbände oder Cluster zu bilden, haben sie doch im Rahmen von interdisziplinären Ansätzen und Fragestellungen eine Perspektive zu bieten, die bereichernd wirkt. „Hochspezialisierte kleine Fächer können nur in der Vernetzung produktiv sein“, meinte ein Gesprächspartner dazu.

Der *vierte* Punkt schließlich, der hier zu nennen ist, betrifft die öffentliche Wahrnehmung der geisteswissenschaftlichen Fächer. Viele von ihnen wünschen sich, von der Politik und der Öffentlichkeit besser gehört und wahrgenommen zu werden. Gerade die Fachexpert*innen gehen davon aus, dass die meisten geisteswissenschaftlichen Fächer breit und vielfältig aufgestellt und in der Lage sind, die Deutungshoheit mancher in der Öffentlichkeit stark wahrgenommenen Expert*innen zu hinterfragen. Hier entsteht ein zukünftig breit gefächertes Betätigungsfeld für Absolvent*innen im Bereich der Wissenschaftskommunikation, ein Spezialisierungs- und Professionalisierungsgebiet, das zum Feld der Medien- und Kommunikationswissenschaften bzw. der Journalistik gehört.

Zur Zukunft der Fächer

Auf die Frage, wie sie die Zukunft ihres Fachs in den nächsten zehn Jahren antizipieren, gaben die Fachexpert*innen eine Reihe von unterschiedlichen

Antworten, die sich im wesentlichen in drei Entwicklungsrichtungen zusammenfassen lassen. Eine *erste* Gruppe von Fächern sieht sich einem Schrumpfungsprozess ausgesetzt aufgrund fachinterner oder exogen induzierter Differenzierung, die entweder die Entstehung eines neuen Fachs begünstigt oder indem sich Teile eines Fachs abspalten und in neue interdisziplinäre oder hybride Fächer abwandern. Dies ist der Fall in den Philologien, die sich zunehmend in eine Sprachwissenschaft und in eine Literaturwissenschaft aufteilen. In diesem Kontext wurde von einer Gesprächspartnerin eine Verschiebung des Fokus der Literaturwissenschaft weg von den nationalen Literaturen (also einem klassischen Verständnis von Philologie) hin zu einer allgemeinen und vergleichenden Literaturwissenschaft vorgeschlagen. Dies würde einen weltoffeneren Blick auf Literatur ermöglichen und kann als eine Form der Internationalisierung des Curriculums verstanden werden.

Erste Ansätze einer möglicherweise folgenreichen Ausdifferenzierung sind auch in der Erziehungswissenschaft sichtbar, die sich derzeit tendenziell aufteilt in eine empirische Bildungsforschung, die Inklusionspädagogik und die klassische Erziehungswissenschaft. Ein Gesprächspartner meinte, dass das Fach Erziehungswissenschaft an seine Wachstumsgrenze gelangt sei, die in Zukunft dazu führen würde, dass die Bewerberzahlen sinken würden. Der einzige Faktor, der das Fach derzeit stabilisiere, sei die Inklusionspädagogik, die von den Schulen sehr stark nachgefragt werde und den Absolvent*innen gute und sichere Berufschancen biete. Dies wirke sich auch auf die Rekrutierung von gutem wissenschaftlichen Nachwuchs aus.

Die Theologie und die Religionswissenschaft bilden hier einen Sonderfall, weil ihre Struktur qua Konkordat oder über kirchenrechtliche Vereinbarungen geregelt ist und nicht ohne weiteres verändert werden kann. Dennoch hat die Theologie, laut Aussagen eines Gesprächspartners, einen beträchtlichen Schwund an Studienbewerber*innen hinnehmen müssen. Die vorgeschlagene Antwort darauf war: „Wir müssen uns von der Kirche lösen und uns öffnen für die Auseinandersetzung sowie den Vergleich mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen.“ Ein zweiter Gesprächspartner sah allerdings keine kohärente Entwicklung des Fachs mehr gegeben und meinte, dass die öffentliche Kritik des Religionsbegriffs tendenziell zur Auflösung des Faches führen würde. Was das Fach derzeit noch stabilisiere seien die Abkommen zwischen Staat und Kirche in Deutschland, wonach der Staat keine Professuren ohne Erlaubnis der Kirche abschaffen darf. Dies gilt jedoch ausschließlich für die protestantische und die katholische Kirche. Für andere, ebenfalls in Deutschland vertretene, Religionen (etwa für den Islam und das Judentum) gelten andere Arrangements. So findet z.B. die Ausbildung von Rabbinern an der privaten, aber staatlich anerkannten Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg statt und die Ausbildung von Imamen bzw. islamischen Religionslehrer*innen für die Schulen an speziell dafür eingerichteten Instituten an sechs deutschen Universitäten sowie an vier baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen. Derzeit ist zudem ein Deutsches Islamkolleg in Osnabrück im Aufbau, das ab dem Frühjahr 2022 seine Arbeit aufnehmen soll.

Eine *zweite* Gruppe von Fächern, insbesondere die Philosophie, die Musikwissenschaft und die Ethnologie antizipieren ein deutliches Wachstum, entweder aufgrund der Bedeutung ihrer Gegenstände in einer globalisierten Welt (Ethnologie), aufgrund ihrer Bedeutung für die Alltagskultur junger Menschen (Musikwissenschaft) oder aufgrund ihrer antizipierten Einführung bzw. Wiedereinführung als Schulfach (Philosophie). Allerdings haben auch diese Fächer einige Sorgen bezüglich ihrer Zukunft. In der Musikwissenschaft steht nicht nur ein massiver Generationenwechsel an, sondern „mit der ubiquitären Verfügbarkeit von Musik (etwa über Streamingdienste) schwindet auch die Wahrnehmung von Musik als Kunst und als Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion“, wie ein Gesprächspartner meinte. Die Ethnologie sei „aufgrund der komplexen Weltlage wichtiger geworden, aber es müssen mehr Brücken zu den Medien und zur Öffentlichkeit gebaut werden“, war die Aussage zu diesem Fach. Eine andere Gesprächspartnerin aus der Ethnologie meinte gar, das Fach sei „theoretisch unterzuckert“ und „nur die Krise der ethnographischen Museen sowie die Frage, was mit diesen geschehen soll, habe zu einem Auftrieb des Fachs geführt“.

Die *dritte* Gruppe von Fächern schließlich blickt in eine noch etwas unbestimmte Zukunft. Dies wird zum Teil auf einen derzeit stattfindenden Generationenwechsel in der Besetzung der Professuren zurückgeführt (Japanologie, Kunstgeschichte) oder auf die interdisziplinäre Aufstellung des Fachs und seine starke Digitalisierung (Journalistik, Kommunikations- und Medienwissenschaften). So sagte etwa ein Vertreter der Kommunikations- und Medienwissenschaften: „Die Zukunft des Fachs ist nur schwer abzuschätzen. Wir müssen aufpassen, dass das Fach nicht von der Informatik geschluckt wird, da die Digitalisierung die Gefahr einer rein technischen Sicht auf die Dinge in sich birgt.“ In der Japanologie wird mit dem Generationenwechsel ein Trend weg von der Sprache und der Schrift, deren Erlernen die Studierenden zu viel Zeit kostete, eine Hinwendung zu Kultur, Wirtschaft und Politik antizipiert. Die Integration der Japanologie, fast überall ein „kleines Fach“, in umfassendere Asien- oder Ostasienzentren findet derzeit statt und wird zum Teil als Verlust der Eigenständigkeit gesehen, zum Teil aber auch als Chance für einen Neubeginn und eine insgesamt bessere Sichtbarkeit im Fächerkanon.

Fasst man die Aussagen der verschiedenen geisteswissenschaftlichen Fächer hinsichtlich der von ihnen antizipierten Zukunft zusammen, fallen zwei Aspekte ins Gewicht: Erstens die weiterhin gut vertretene „klassische“ Tradition, die sich darum bemüht, dass „die Geisteswissenschaften in der Zukunft wieder als erkenntnisfördernde Wissenschaften etabliert werden, weil die Reflexion ihre Stärke ist“, wie ein Gesprächspartner formulierte. Dabei wird dann vielfach darauf hingewiesen, dass die Geisteswissenschaften in der Öffentlichkeit und seitens der Politik besser gehört werden sollten. Zweitens die Position einer Orientierung der Geisteswissenschaften in Richtung Kulturwissenschaften und damit einen beträchtlichen Schub in Richtung Interdisziplinarität. Diese Entwicklung wird zudem verbunden mit neuen theoretischen und methodischen Impulsen.

Herausforderungen für die Fächer

Viele Fächer sehen sich vor große Herausforderungen gestellt, von denen Digitalisierung, die Öffnung nach außen und hin zur Kooperation mit anderen Fächern, fachliche Identität und Interdisziplinarität am häufigsten genannt wurden. Dies zeigt, dass eine Reihe von Themen sowohl bei der Frage nach der Zukunft des Fachs als auch bei der Frage nach den Herausforderungen für das Fach gleichermaßen angesprochen wurde.

Es wurde bereits zuvor etwas über die „digital humanities“ gesagt, die von einigen als Gefahr für ihr Fach, von anderen aber als Chance für neue Einsichten und als bereichernd für das Fach gesehen wird. Selbst den Skeptiker*innen der Digitalisierung ist bewußt, dass diese die Wahrnehmung der jungen Generation verändert hat, nicht nur in ihren Lese- und Schreibgewohnheiten, sondern auch weg von der Textorientierung und hin zur Bildorientierung. Hier sieht gerade die Kunstgeschichte für sich einen Vorteil, weil sie für die Bildorientierung stehe, wie ein Gesprächspartner feststellte. Von den Befürworter*innen der Digitalisierung wird zudem häufig betont, dass dies Gelegenheiten für die Kooperation mit anderen Fächern eröffne und dadurch auch eine Stärkung der Interdisziplinarität. Die Kritiker*innen der Digitalisierung fürchten dagegen eher den Verlust historischer Kontexte sowie der Definitionsmacht nicht-mathematischer Fächer. Dies wurde besonders von Vertreter*innen der Geschichtswissenschaft und der Erziehungswissenschaft problematisiert, bei letzterer aufgrund der Schwächung sozialer und kultureller Aspekte zugunsten einer Metrifizierung (etwa durch PISA). Zu finden sind diese Befürchtungen aber auch etwa in der Kunstwissenschaft, die einerseits von sich sagt, sie stehe für die gesellschaftlich stärker benötigte Bildkompetenz, andererseits aber auch eine Entwicklung weg vom Bild und hin zu den Medien beobachtet. Nach Aussagen einer Gesprächspartnerin führt diese Entwicklung ebenfalls zu einem Verlust historischen Verstehens, so dass das Fach sich völlig neu erfinden müsse. Aber nicht nur Vertreter*innen der Kunstgeschichte beklagen den Verlust der geschichtlichen Kernkompetenz des Fachs und plädieren für deren Aufrechterhaltung. Auch in der Geschichte selbst sowie in anderen geisteswissenschaftlichen Fächern wurde dies mit Sorge beobachtet. Das kam nicht nur in der Charakterisierung der Studierenden als „gegenwartshungrig“ zum Ausdruck, sondern scheint ein schleichendes Phänomen überall dort zu sein, wo die Digitalisierung und auch Medialisierung (als Abwendung vom (gedruckten) Text) zunimmt. Ein Vertreter der Geschichtswissenschaft hat diese in vielen geisteswissenschaftlichen Fächern zu beobachtende Entwicklung in vier Herausforderungen zusammengefasst: (1) Auswirkungen der Digitalisierung bearbeiten; (2) gesellschaftlichen Wandel begleiten (beispielhaft genannt wurden Flucht und Migration sowie geschlechtergerechte Sprache); (3) Europäisierung und Globalisierung der geschichtlichen Perspektive und (4) Umgang mit veränderten Lese- und Schreibkompetenzen der Studierenden. Vergleichbare Herausforderungen wurden auch von Vertreter*innen der Literaturwissenschaft, der Kunstgeschichte, der Volkskunde und der Philosophie genannt.

Wäre also nun die Frage zu beantworten, wie die Fächer versuchen, mit diesen Herausforderungen umzugehen. Dabei lassen sich doch einige Unterschiede feststellen. Die Philosophie etwa will sich stärker in interdisziplinäre Kontexte

einbringen (was auch die Kooperation mit naturwissenschaftlichen und technischen Fächern einschließt), angesichts der Digitalisierung setzt sie aber auf die „Wahrung von Diskurs und Menschenbild“. Die Literaturwissenschaft insistiert darauf, dass die Medienkompetenz der Studierenden nicht einfach die Lese- und Verstehenskompetenz ersetzen sollte und will Unterstützungsangebote entwickeln. Die Geschichtswissenschaft sucht nach Wegen, ihre haptische Wissensordnung in den digitalen Raum zu transferieren. Die Kunstgeschichte braucht nach Aussagen der Gesprächspartner*innen zwar mehr digitale Kompetenzen, beharrt aber auf der gesellschaftlichen Integrationskraft des kulturellen Erbes. Die Germanistik braucht nach eigenen Aussagen bessere (und mehr) Masterprogramme außerhalb der Lehrer*innenbildung und will dazu Allianzen mit anderen Fächern eingehen. Außerdem setzt sie auf bessere Öffentlichkeitsarbeit. Die Sprachwissenschaft nutzt bereits digitale Ressourcen und hat auch ein entsprechendes Datenmanagement aufgebaut, sieht aber die gedruckten Texte als bedroht an. In der Ethnologie gibt es derzeit eine große Diskussion über den Umgang mit Forschungsdaten und die Notwendigkeit zur Entwicklung einer speziell auf das Fach zugeschnittenen Ethik (hierbei geht es wesentlich um die Frage, ob fremde Völker und Kulturen beforscht oder ob mit ihnen geforscht werden sollte). In der Japanologie wird überlegt, ob der Spracherwerb vielleicht zu viel Zeit kostet, die für andere Dinge verloren gehen und man daher etwas weniger auf diesen Aspekt setzen sollte.

Für die meisten geisteswissenschaftlichen Fächer scheint die Bewältigung der Digitalisierung eine der größten Herausforderungen für das jeweilige Fach zu sein. Eine ganze Reihe der Gesprächspartner*innen sahen durch die Digitalisierung die traditionellen, mit dem Fach assoziierten Kernkompetenzen bedroht. Dabei geht es um Fragen, wie geschichtliche Kontexte und Überlieferung bewahrt werden können, wie sich das Fach zu „digital humanities“ und „big data“ verhalten soll, ohne sich mit der Standardisierung und tendenziellen Monopolbildung durch solche Daten abzufinden und schließlich wie mit dem Bedeutungsverlust geisteswissenschaftlicher Fächer umzugehen ist. All dies waren Sorgen und Befürchtungen, die die Interviewpartner*innen geäußert haben. Dennoch wurden auch immer wieder die Chancen der Digitalisierung ins Spiel gebracht, die ein breiteres Feld interdisziplinärer Zusammenarbeit eröffnen und neue Perspektiven und Sichtweisen für das Fach eröffnen.

Die überwiegende Mehrheit der Gesprächspartner*innen war auf der Suche nach einem Kompromiss. Man wolle dialogfähig bleiben und nicht einseitig auf die „digital humanities“ setzen, hieß es und: man müsse versuchen, „die Kluft zwischen dem Wissen um Tradition und dem Feld digitaler Kultur zu verkleinern“. Der nach den Bologna-Reformen einsetzende Trend zu einer immer weiteren Spezialisierung in den Studiengängen, aber auch (und unabhängig von den Bologna-Reformen) der Trend in der Forschung zu weiterer Spezialisierung führe letztlich zu Auslastungsproblemen bei den Studiengängen und zu Relevanzverlust in der Forschung. Daher müsse der Konflikt zwischen Generalisierung und Spezialisierung nicht nur ausgehalten, sondern produktiv gewendet werden.

Disziplinarität und Interdisziplinarität: Zur Identität der Fächer

Die Frage nach der Identität der Fächer ergab sich nach der ersten Serie von Interviews mit Studiengangskoordinator*innen und Verantwortlichen für die Graduiertenkollegs. Wenn die Frage nach der Situation und Zukunft der (geisteswissenschaftlichen) Fächer und demzufolge auch nach ihrem möglichen Wandel gestellt wird, muss man auch sagen können, was denn nun ein Fach konstituiert. Damit ist nicht nur die Definition dessen gemeint, was ein Fach ist, etwa im Unterschied zu einer Disziplin oder zur Interdisziplinarität, sondern was es sozusagen im Inneren zusammenhält. Nachdem festgestellt werden konnte, dass es doch eine beträchtliche Zahl sich interdisziplinär verstehender Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs gibt, wurde die Sichtbarkeit einer fachlichen Identität zunächst zunehmend geringer.

Dies hat zu der Entscheidung geführt, eine zweite Serie von Interviews durchzuführen und zwar mit Personen, von denen angenommen wurde, dass sie nicht nur Expert*innen ihrer eigenen Forschungsschwerpunkte sind, sondern einen guten Überblick über das Fach insgesamt haben würden. Insofern lag es nahe zum einen an Mitglieder der DFG-Fachkollegien heranzutreten, die aufgrund ihrer Begutachtungsaufgaben einen guten Überblick über die Forschung haben sowie an Sprecher*innen oder deren Stellvertreter*innen der Fachgesellschaften. Bei letzteren wurde angenommen, dass sie ebenfalls einen guten Überblick über die Forschung haben, weil Fachgesellschaften sich in ihren jährlichen Versammlungen darüber verständigen, aber auch über die Lehre und die Strategien des jeweiligen Fachs in Richtung Öffentlichkeit und Wissenschaftspolitik.

Zudem wurde es für den Fortgang der Studie notwendig, die Unterscheidungen zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität genauer zu bestimmen. Damit soll in diesem Abschnitt begonnen werden, um dann zu den Ergebnissen der Interviews zu kommen. Gelingende Interdisziplinarität war einer der Hauptbefunde zur Frage, mit welchen Herausforderungen sich die Fächer konfrontiert sehen. Auch der Wissenschaftsrat (WR) bezeichnet in seinem neuen Positionspapier (Wissenschaftsrat 2020) die Frage von Disziplinarität und Interdisziplinarität als derzeit hoch bedeutsame Entwicklung im Hochschulbereich, die sich zudem auf die Differenzierung bestehender und die Entstehung neuer Fächer auswirkt (vgl. WR 2020, S. 17). In dem Positionspapier des Wissenschaftsrats scheint es insgesamt eine leichte Präferenz dafür zu geben, Studierenden bis zu ihrem Masterabschluss ein solides disziplinäres Wissen zu vermitteln, aber in der Promotionsphase Pfade für interdisziplinäre Ansätze zu eröffnen, obwohl ja auch der Doktorgrad weiterhin von und in den Fächern vergeben wird.

Für die Fluidität der Fächer, die auch zu Veränderungen in der Fächersystematik führt, identifiziert der WR insgesamt sechs Faktoren (ibid., S. 17-21):

1. Externe Triebkräfte (gesellschaftliche Bildungsaufgaben, Forderungen nach Relevanz), die sowohl zu fachlichen Differenzierungen als auch zur Entstehung neuer professionsbezogener Studienfächer führen, um Antworten auf neue gesellschaftliche Problemstellungen und Herausforderungen zu finden.

2. Die Expansion des Hochschulsystems, auf welche mit dem Ausbau und der Differenzierung von Studienangeboten reagiert wurde.
3. Die Bologna-Reformen, die durch die Einführung der gestuften Studienstruktur nicht nur die Zahl der Studiengänge verdoppelte, sondern insbesondere auf der Ebene der Masterstudiengänge zu einer Vervielfachung der Angebote führte.
4. Die Akademisierung vormaliger Ausbildungsberufe vor allem im Sozial-, Pflege- und Therapiebereich, aber auch in der Rechtswissenschaft (z.B. in der Rechtspflege), der Medizin (Gesundheits- und Pflegeberufe, Hebammen), der Theologie (karitativ-seelsorgerische Berufe), der Pharmazie (Akademisierung der Ausbildung zu pharmazeutisch-technischen Assistent*innen) sowie in der Lehrerbildung (insbesondere der Bereich der frühkindlichen Erziehung) und in der Ingenieurausbildung (Metall- und Elektroberufe).
5. Die steigende Interdisziplinarität, mit deren Hilfe man Lösungen für die großen gesellschaftlichen Probleme zu finden hofft, weil diese von einem Fach allein nicht gelöst werden können.
6. Auch studentische Nachfrage und gesellschaftlicher Bedarf führen zu einer weiteren Ausdifferenzierung von Fächern bzw. zur Entstehung neuer interdisziplinärer Studiengänge, die aus der Sicht des WR nicht nur auf eine zunehmende Verflechtung von Politik, Recht und Wirtschaft hinweisen, sondern auch auf die Forderung nach größerer Reflexions- und Problemlösekompetenz der Absolvent*innen (ibid., S. 20)

Mit der Fluidität und fortschreitenden Ausdifferenzierung der Fächer werden allerdings auch unerwünschte Nebenwirkungen sichtbar, die sich insbesondere in der Betonung von Partialperspektiven äußern und zu einer „Begrenzung von Erkenntnis“ führen (ibid., S. 23). Deutlich wird an diesen Ausführungen, dass die kontinuierliche Aus- und Binnendifferenzierung der Fächer in mindestens zwei Richtungen gehen kann: zum einen eine immer weitere Spezialisierung, zum anderen eine wachsende Interdisziplinarität. Beide Entwicklungsrichtungen reagieren sowohl auf gesellschaftliche Herausforderungen als auch auf studentische Nachfrage und können daher von sich behaupten, relevant zu sein. Deutlich wird aber auch, dass der Wissenschaftsrat der Interdisziplinarität den Vorzug gibt gegenüber der Spezialisierung.

Es gibt inzwischen einige Forschungspublikationen, die sich mit Fragen der Disziplinarität und Interdisziplinarität vertieft auseinandersetzen (z.B. Jacobs 2013; Barry et al. 2008). Unabhängig davon, ob dem Konzept der Disziplinarität gegenüber der Interdisziplinarität (Jacobs 2013) oder eher der Interdisziplinarität der Vorzug gegeben wird (Barry et al. 2008), gemeinsam scheint diesen Publikationen zu sein, dass Disziplinen häufig als „Silos“ gekennzeichnet werden, die Gefahr laufen zu stagnieren, während Interdisziplinarität tendenziell mit einer Wissensproduktion im Mode 2 (Gibbons et al. 1994) gleichgesetzt wird, die besser als eine einzelne Disziplin in der Lage ist, gesellschaftliche Problemstellungen zu bearbeiten und innovative Lösungen zu finden. Allerdings geht es bei den interdisziplinären Ansätzen nicht nur um die gemeinsame Bearbeitung von Gegenständen, sondern

auch um den Methodenaustausch, der neue Perspektivierungen ermöglicht. Gerade wenn also die Anforderung besteht, dass die Wissenschaft auch die „großen Fragen“ aufgreifen soll, dann verspricht eine interdisziplinäre Herangehensweise bessere Ergebnisse für die mit diesen Fragen verbundene Wissensgenerierung. In seiner Archäologie des Wissens hat Foucault (1972) nahe gelegt dass Interdisziplinarität weniger als Einheit sondern als Raum der Differenz, als Multiplizität verstanden werden muß. Dies entspricht nicht nur Bhabas „drittem Raum“, in welchem kulturelle Differenz und Bedeutungen neu verhandelt werden (agonistische Perspektive) (Bhabha 2016), sondern ebenso dem agonistisch-antagonistischen Modus von Interdisziplinarität, der von Barry et al. (2008: 28f.) identifiziert wurde (neben dem integrativ-synthetisierenden und dem hierarchisierenden Modus). In der Untersuchung konnten alle drei Modi gefunden werden. Der agonistisch-antagonistische Modus findet sich etwa in den Philologien, der integrativ-synthetisierende Modus ist charakteristisch für die Fächer, die sich selbst als interdisziplinäre bezeichnen, also etwa die Medien- und Kommunikationswissenschaft, und der hierarchisierende Modus wird insbesondere von den „kleinen Fächern“ erlebt, die zwar als Kooperationspartner in großen Forschungsverbänden beliebt sind, dort aber eher eine untergeordnete Rolle spielen.

In der Forschungsliteratur zu Fragen der Disziplinarität und Interdisziplinarität lassen sich zumeist zwei Narrative finden. Das Narrativ der Disziplinarität ist häufig verbunden mit Vorstellungen über die Autonomie der Wissenschaften und die Möglichkeit zu „freiem Denken“ (in kritischer Absicht aber auch mit der Vorstellung der Disziplin oder des Fachs als „Silo“). Demgegenüber ist das Narrativ der Interdisziplinarität mit Vorstellungen verbunden, die von gesellschaftlicher Relevanz, Innovation und der Möglichkeit zur Beantwortung der „großen Fragen“ ausgehen (in kritischer Absicht aber auch mit der Vorstellung von Theorielosigkeit). Zunächst einmal kann der von den Interviewpartner*innen vielfach geäußerte Wunsch nach gelingender Interdisziplinarität daher als Wunsch nach einer stärkeren Prägung der fachlichen Inhalte entlang gesellschaftlicher Problembeschreibungen gedeutet werden.

Die Interviewpartner*innen antworteten auf die Frage nach dem Verhältnis von Interdisziplinarität und Disziplinarität mehrfach, dass dies eine Frage der Perspektive sei. Einerseits würden sich die Fächer kontinuierlich entwickeln und verändern, andererseits bestehe eine reale Gefahr, die Fachidentität zu verlieren. Während die Wissenschaftspolitik und zum Teil auch die Forschungsförderung große interdisziplinäre Verbünde fördere, folgten die DFG-Fachkollegien und auch die Aufteilung der universitären Struktureinheiten weiterhin den disziplinären Strukturen. Dieser Widerspruch wurde hier und da als ein Problem angesehen. Darüber hinaus stoße die Ausdifferenzierung der Fächer in tendenziell viele kleine Spezialisierungen zwar auf großes Interesse seitens der Studierenden (es gibt demzufolge eine starke Nachfrage, die solche Ausdifferenzierungen begünstigt), führe aber auch zu Ressourcen- und Auslastungsproblemen. Dem stehe wiederum der politische Druck zur Bildung eher großer Fächer entgegen, um Effizienzgewinne zu erzielen.

Diese Aussagen und Befunde legen nahe, dass eine neue Balance gefunden werden muss zwischen der regulären Ausdifferenzierung von Fächern (verstanden

als wissenschaftsimmanenter Prozess), der Generalisierung von Themen (einschließlich der „großen Fragen“) und der Zukunft der klassischen Fächer und Fächerstrukturen. Zwar meinten etliche der Interviewpartner*innen, dass Interdisziplinarität die fachliche Identität nicht auflöse, sondern eher relativiere und zur Profilschärfung herausfordere, und dass letztlich nur eine solide disziplinäre Basis gute und innovative interdisziplinäre Zusammenarbeit ermögliche, doch sind inzwischen auch Fächer entstanden, die sich als genuin interdisziplinär verstehen (etwa Journalistik und die Medien- und Kommunikationswissenschaft). Es wäre im Rahmen wissenschaftstheoretischer Forschung eine lohnende Fragestellung, ob z.B. durch die Existenz interdisziplinärer Lehr- und Forschungsgebiete Konzepte wie „Fach“ oder „Disziplin“ infrage gestellt werden und wenn ja, was gegebenenfalls an ihre Stelle tritt.

Wie bereits zuvor, sollen auch an dieser Stelle die Antworten zu Clustern zusammengefasst werden, um Tendenzen zu verdeutlichen. Dabei dienen aber die Beispiele in Form einer Benennung von Fächern, die im Untersuchungssample repräsentiert sind, einer Konkretisierung der Analyse.

Zunächst gibt es eine *erste* Gruppe von Fächern, die – zum Teil kritisch, zum Teil ohne Vorbehalte – Interdisziplinarität als immer bedeutsamere und zu akzeptierende Entwicklung betrachtet bzw. sich selbst als genuin interdisziplinäres Fach versteht und „keine Möglichkeiten zu einer Rückkehr zu disziplinären Strukturen“ mehr sieht. Dabei spielt insbesondere die forschungspolitische Förderung interdisziplinärer Forschungscluster (z.B. im Rahmen der Exzellenzinitiative) und Forschungsverbünde (z.B. durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft) eine bedeutsame Rolle, die aus der Sicht einiger der Gesprächspartner*innen zu einem „tendenziellen Verschwimmen der Disziplinen“ führt. So sehen sich etwa die Sonderpädagogik und die Ethnologie in einer Situation, in welcher die Aufrechterhaltung der Identität des Fachs schwierig geworden ist, weil das Fach als solches sehr interdisziplinär ist. Für die Ethnologie hat dies aber den Vorteil einer besseren Anschlußfähigkeit in interdisziplinären Forschungsverbänden. Die Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie die Journalistik verstehen sich selbst als genuin interdisziplinäre Fächer und mögen von einer Disziplinarität des Fachs nicht reden. Die Journalistik bezieht allerdings ihre Identität aus ihrem präzise zu benennenden Gegenstand (öffentliche Kommunikation), während die Kommunikations- und Medienwissenschaft sich auf ein valides Methodengerüst beruft, aber Abgrenzungsschwierigkeiten zu den Technikwissenschaften hat. Auch in der Literaturwissenschaft ist die fachliche Identität zunehmend infrage gestellt, weil nach Meinung einiger Gesprächspartnerinnen „die Identifizierung neuer Forschungs- und Lehrfelder im internationalen Kontext erfolgen und die nationale Sicht auf Literatur überwunden werden muß.“ Eine Vertreterin der Sprachwissenschaft ging in diesem Zusammenhang noch weiter, indem sie meinte, dass „die Einzelphilologien eine aussterbende Art“ seien. Die Interdisziplinarität sei eine „spannende Konstellation, aus der sich neue Erkenntnisse ergeben.“

Eine *zweite* und deutlich kleinere Gruppe von Fächern hält an ihrem disziplinären Selbstverständnis fest und betrachtet dies als Voraussetzung für gelingende Kooperation in interdisziplinären Verbänden: „Man muß disziplinär fest im Sattel

sitzen, um gut interdisziplinär arbeiten zu können.“ Eine weitere diesbezügliche Aussage war: „Die Disziplin setzt die Standards und vor der Interdisziplinarität kommt die Disziplinarität.“ So sieht sich z.B. die Musikwissenschaft als ungefährdet in ihrer fachlichen Identität, zugleich aber offen für die Kooperation mit anderen Fächern und die Volkskunde sieht interdisziplinäre Kooperation sogar als Chance zur Stärkung der fachlichen Identität. Für die Theologie scheint Interdisziplinarität zur Rettung des so sehr in die Kritik geratenen Fachs beizutragen, dessen Identität weniger fraglich erscheint als sein Absolutheitsanspruch. Die Japanologie schließlich sieht gerade in der Kooperation mit anderen Fächern eine große Chance für die eigene fachliche Identität.

Schließlich gibt es *dritte* Gruppe von Fächern, die den Trend zur Interdisziplinarität als Gefahr für die fachliche Identität sieht oder aber aufgrund der fachimmanenten Pluralität an der disziplinären Einheit und Identität festhält. So fürchtet etwa die Kunstgeschichte die „Gefahr eines Identitätsverlustes aufgrund extrem hybrider Forschungskonglomerate“. Eine Vertreterin der Germanistik meinte, „es sollte keinen Zwang zur Interdisziplinarität geben“ selbst wenn von letzterer durchaus innovative Impulse ausgehen können. Die Philosophie sieht sich in ihrer fachlichen Identität ebenfalls ungefährdet, beruft sich dabei aber auf ihre Geschichte und Tradition, weil sie als Teil der ‚artes liberales‘ seit dem Mittelalter zur Vorbereitung auf das Studium der Theologie, Jurisprudenz oder Medizin diene. Vertreter*innen der Philosophie gingen im Rahmen der Interviews davon aus, dass gerade die fachimmanente Pluralität das Fach zusammenhalte und mittlerweile neben die normativen und qualitativen Ansätze auch Strömungen getreten seien, die mit empirischen und mathematischen Methoden arbeiten (z.B. experimentelle Philosophie oder formale Erkenntnistheorie).

Die hier dargestellten Befunde lassen den Schluß zu, dass es zwar für einzelne geisteswissenschaftliche Fächer ein Entweder-Oder zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität geben mag, für die Geisteswissenschaften insgesamt aber nicht. Allerdings führt die wachsende Interdisziplinarität dazu, dass die z.B. von Hamann (2014) herausgearbeitete Eigenlogik des geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffs (im Sinne von Bildung als Selbstzweck und Persönlichkeitsentwicklung) zunehmend infrage gestellt wird.

Findet ein grundlegender Wandel der Fächer statt?

Eine Frage an die Fachexpert*innen betraf ihre Meinung, ob ein fundamentaler Wandel ihres Fachs (durchaus auch im Sinne eines Paradigmenwechsels) erforderlich sei. Angesichts der kontinuierlichen Ausdifferenzierung der Fächer sowie der beträchtlichen Auswirkungen wachsender Digitalisierung und Interdisziplinarität auf die Identität und den Zusammenhalt der Fächer, schien diese Frage nahe zu liegen. Dabei ergaben sich vier Gruppen von Antworten auf diese Frage, die vor allem durch einen zeitlichen Horizont geprägt waren. Vertreter*innen einiger Fächer meinten, ein Paradigmenwechsel habe bereits stattgefunden (Sprachwissenschaft, Geschichte, Ethnologie). Eine zweite Gruppe von Fächern sah sich derzeit mitten in einem solchen grundlegenden Wandel (Philosophie, Archäologie,

Erziehungswissenschaft, Kunstgeschichte). Die dritte Gruppe antizipierte einen solchen Wandel in naher Zukunft (Literaturwissenschaft, aber auch noch Teile der Sprachwissenschaft). Und die vierte Gruppe meinte schließlich, dass derzeit kein grundlegender Wandel erforderlich sei, auch wenn es durchaus Akzentverschiebungen gebe (Kommunikations- und Medienwissenschaft, Journalistik, Geschichte aber zum Teil auch die Theologie).

Zur *ersten* Gruppe von Fächern, die den grundlegenden Wandel bereits hinter sich haben, gehören die Sprachwissenschaft, die Geschichte, die Volkskunde und die Japanologie. Die Sprachwissenschaft hat sich vor einigen Jahren von den Philologien abgespalten und ein eigenständiges Fach begründet, welches zum einen computerbasiert und experimentell arbeitet, zum anderen aber auch sozio-kulturelle und funktionale Perspektiven einbezieht. Insgesamt kennzeichnet die Sprachwissenschaft eine stärkere Anwendungsorientierung mit der Psycholinguistik als neue Leitwissenschaft. Die Volkskunde vollzieht derzeit mit einem geplanten Namenswechsel (voraussichtlich zur Bezeichnung „europäische Ethnologie“) den endgültigen Abschied vom Geruch des ‚Nationalismus‘, wobei nach Angaben der Gesprächspartner*innen, der Paradigmenwechsel bereits in den 1960er Jahren erfolgte. Auch die Geschichte hat, nach Aussagen der Gesprächspartner*innen einen Paradigmenwechsel bereits hinter sich, lebt aber von häufigen Perspektivenwechseln. Zum Teil wird jedoch in naher Zukunft ein weiterer grundlegender Wandel antizipiert (vgl. dritte Gruppe). Durch die Gründung von Asienzentren und die Integration der Japanologie in diese, hat auch dieses Fach einen grundlegenden Wandel erfahren, der sich in Fokusverschiebungen weg vom Spracherwerb und hin zu vergleichenden kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Perspektiven niedergeschlagen hat.

Eine *zweite* Gruppe von Fächern befindet sich derzeit mitten in einem grundlegenden Wandel. Diesbezügliche Aussagen waren von den Gesprächspartner*innen aus der Philosophie, der Archäologie, der Erziehungswissenschaft, der Kunstgeschichte und der Ethnologie zu hören. In der Philosophie ist nach Aussagen eines Studiengangskoordinators ein grundlegender Wandel in vollem Gange insofern sich die praktische von der als eher hermetisch angesehenen analytischen Philosophie separiert. Die praktische Philosophie beansprucht für sich die Öffnung hin zu mehr gesellschaftlicher Relevanz und damit auch hin zu einem klareren Berufsbezug für die Absolvent*innen des Fachs. Insbesondere gibt es neue Kombinationen der philosophischen Ethik etwa mit der Medizin und den Lebenswissenschaften, aber auch den Ingenieur- und Technikwissenschaften. Zudem finden in der praktischen Philosophie auch Öffnungen für Erfahrungen aus anderen Kulturen statt, wie z.B. die Aufnahme der Perspektiven von Migrant*innen. Die klassische Archäologie befindet sich derzeit ebenfalls mitten in einem solchen grundlegenden Wandel der Ausrichtung. Es gibt eine stärkere Vernetzung mit anderen Fächern und mehr Kooperation mit den Naturwissenschaften. Motoren dieser Veränderung sind die großen Forschungsverbände. Das Fach wird von seinen Vertreter*innen als im Prinzip sehr plural verstanden, so dass eher wieder fachliche Integration vonnöten sei. Insbesondere scheint die Aufarbeitung der Befunde vernachlässigt worden zu sein, die vielfach in den Archiven lagern. Auch die Erziehungswissenschaft,

insbesondere die Sonderpädagogik, sieht sich derzeit in einem grundlegenden theoretischen wie praktischen Wandel begriffen. Neue Leitwissenschaft ist die Sozialwissenschaft geworden und der traditionelle Fokus hat sich von einzelnen Betroffenen, denen geholfen werden muß (Behinderung), zu Fragen der Inklusion (als Menschenrecht und als Entwicklung) verschoben. Sorge wurde allerdings darüber geäußert, dass das Fach in die Soziologie „abrutscht“ und damit seine Eigenständigkeit verliert. In der Kunstgeschichte wird die wachsende Digitalisierung als bedeutsamer Paradigmenwechsel für das Fach verstanden. Dies läßt sich mit der Situation des Fachs Geschichtswissenschaft vergleichen. Auch in der Kunstgeschichte zwingt die Digitalisierung zu der Frage, wie sich die digitalen und die manifesten Objekte zusammenbringen lassen. Schließlich sieht sich auch die Ethnologie mitten in einem grundlegenden Wandel ihres Fachs begriffen. Eine Gesprächspartner*in hat diesen Wandel knapp und treffend wie folgt charakterisiert: „Man muß das westliche Denken globalisierungstauglich machen und das erfordert eine Radikalisierung.“ Hier bezieht sich der Wandel insbesondere auf die traditionellen Herangehensweisen der „Beforschung“ fremder Völker und Kulturen, die als nicht mehr angemessen empfunden werden. Allerdings gab es in der Ethnologie auch eine Stimme, welche diesen Wandel nicht als Paradigmenwechsel, sondern eher als eine Akzentverschiebung im Sinne eines „turn“ verstand. Nach dem „museum turn“ erfolgte nun der „emotional turn“, der auch die Art und Weise der Kollaboration mit indigenen Gruppen betreffe.

Die *dritte* Gruppe von Fächern antizipiert einen grundlegenden Wandel ihres Fachs in naher Zukunft. Dazu gehören die Literaturwissenschaften (hier verstanden als Philologien), insbesondere die Germanistik, und die Geschichte. „Die Vollgermanistik ist zum Mythos geworden“ war die Aussage einer Gesprächspartnerin. Traditionell bestand die Germanistik aus drei Teilfächern: Literaturwissenschaft, Linguistik und Mediävistik, die auch weiterhin im Rahmen der Lehramtsausbildung unterrichtet werden. Ansonsten erfolgt eine Spezialisierung auf eines der drei Teilfächer. Diese Spezialisierung wird für eine Berufsorientierung außerhalb des Lehramts für erforderlich gehalten. Wird diese Aussage weiter und zugespitzt gedacht, kann man sagen, dass die Auflage einer stärkeren Berufsorientierung im Rahmen der Bologna-Reformen hier möglicherweise ein traditionelles Fach gesprengt hat. Nachdem sich die Sprachwissenschaft als selbstständiges Fach etabliert hat, verbleibt im wesentlichen die Literaturwissenschaft (die Mediävistik war schon immer sehr klein), die in der nahen Zukunft einen Wandel zu einer allgemeinen und vergleichenden Literaturwissenschaft mit globalem Blick erwartet. In der Geschichtswissenschaft wird der in naher Zukunft antizipierte grundlegende Wandel mit Digitalisierung und der Anforderung nach stärkerer Evidenzbasierung in Verbindung gebracht. Evidenzbasierung ist wiederum eine Abwendung vom verstehenden Interpretieren (etwa der Quellen) hin zur empirischen Beweisführung. Allerdings wird diese Situation von einem Gesprächspartner eher als eine methodische Akzentverschiebung (d.h. ein technologischer Zugang zu Quellen, Daten und Archiven) denn als grundlegender Wandel gesehen.

Die *vierte* und letzte Gruppe umfasst Fächer, in denen die Interviewpartner*innen tendenziell keinen grundlegenden Wandel in der nahen Zukunft antizipierten. Dazu

gehören die Medien- und Kommunikationswissenschaften, die Journalistik und die Theologie, wobei dies für das letztgenannte Fach etwas in Zweifel zu ziehen ist. Die Kommunikations- und Medienwissenschaften sagen von sich, kein Paradigma zu besitzen, so dass auch kein Paradigmenwechsel stattfinden könne. Statt dessen zeichne sich dieses Fach durch viele verschiedene Ansätze aus. Die Journalistik geht von einer weiteren Verstärkung der Digitalisierung aus, sieht darin aber keinen Paradigmenwechsel. Schließlich sieht die Theologie in der Anforderung, sich der Pluralisierung und Diversifizierung der religiösen Überzeugungen in der Gesellschaft stellen zu müssen, keinen Paradigmenwechsel. Aber hierzu waren auch wieder andere Stimmen zu hören, die einen solchen Wechsel sehr nahelegen. Da allerdings die Kirche ein wesentliches Mitspracherecht darüber hat, welche Themen und Gegenstände im Rahmen des Fachs an staatlichen Hochschulen unterrichtet werden und wohl auch Einfluß auf die Perspektivierungen nimmt, kann hier nicht abschließend geklärt werden, in welcher Situation das Fach sich derzeit hinsichtlich eines grundlegenden Wandels befindet.

Da für die meisten Fächer Interviews mit mehr als einer Vertreterin oder einem Vertreter durchgeführt wurden, muß an dieser Stelle auch gesagt werden, dass die Aussagen bezüglich der Situation und Zukunft der Fächer nicht immer einheitlich waren. Der vielleicht überraschendste Befund in dieser Hinsicht war, dass die Vertreter*innen der DFG-Fachkollegien merheitlich ‚ihre‘ Fächer gut aufgestellt sahen. Insofern sind die Gruppierungen eher als Trend zu interpretieren. Eine eindeutige Zuordnung ließe sich nur mit einer möglichst repräsentativen Befragung und einer statistischen Auswertung erreichen. Von Interesse für die Fragestellung dieser Studie ist aber auch der Befund, dass die Digitalisierung in einigen Fächern als grundlegender Wandel des Fachs gesehen wird, in anderen Fächern allenfalls als eine Akzentverschiebung oder als ein Wandel der Methoden. Die Klärung dieser Frage nach der Rolle der zunehmenden Digitalisierung in den und für die verschiedenen geisteswissenschaftlichen Fächer, die ja zu Zeiten der Corona-Pandemie noch an Bedeutung gewonnen hat, kann im Rahmen dieser Studie nicht geleistet und muß künftigen Untersuchungen überlassen werden.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Ich möchte in diesem letzten Abschnitt die Präsentation der Ergebnisse noch einmal anders sortieren, zuspitzen und mit dem theoretischen Rahmen und dem Forschungsstand (Abschnitt 2) stärker verbinden. Darüber hinaus sollen die eingangs genannten Forschungsfragen beantwortet werden.

Es wird deutlich geworden sein, dass sich die Fächer ständig verändern, und zwar in den von Taubert und Weingart (2019) herausgearbeiteten fünf verschiedenen Formen: Spezialisierung, Entdifferenzierung, Lernen durch Import, Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung. Diese Differenzierungsformen können sowohl endogen als auch exogen angestoßen werden. Zwar haben Taubert und Weingart die Differenzierung der Wissenschaft vorrangig auf kognitiver Ebene verortet, sie findet aber auch auf funktionaler Ebene statt wie die Beispiele der Digitalisierung, der Fälle von Konzentration (als Veränderung der institutionellen

Basis) sowie der Veränderung von Forschungsformaten (mehr Verbundforschung) gezeigt haben. Im Folgenden sollen vier Aspekte zur Diskussion gestellt werden, die im Rahmen der Studie besonders deutlich in den Vordergrund gerückt sind und in enger Verbindung mit dem Wandel der Fächer stehen:

- Erstens: Infrastrukturfragen und die doppelte Funktion der Digitalisierung.
- Zweitens: Die normativen und reflexiven Herausforderungen an die geisteswissenschaftlichen Fächer.
- Drittens: Die Relevanz bzw. Nützlichkeit der Geisteswissenschaften in der Wissensgesellschaft.
- Viertens: Die Antwort der geisteswissenschaftlichen Fächer auf die „großen Fragen“.

Infrastruktur und doppelte Funktion der Digitalisierung

Unter dem Oberbegriff „Infrastruktur“ wird hier zunächst die institutionelle Basis der Fächer verstanden. Die hohe Zahl der nach den Bologna-Reformen eingerichteten Master-Studiengänge führt vielfach zu Ressourcenproblemen und Wettbewerb um (gute) Studierende. Wenn die Auslastung zu gering ist, werden tendenziell Studiengänge geschlossen oder auch Fächer abgeschafft. Das veranlasst die Fächer, ihre Studiengänge so attraktiv wie möglich für Studienbewerber*innen zu machen. Dies geschieht häufig durch die Aufnahme alltagskultureller Phänomene in den Kanon der Lehrgegenstände, durch interdisziplinäre Ansätze und durch einen klareren Berufsbezug, wenn auch mit einem kritisch zu betrachtenden, weil zumeist eingeschränkten Kompetenzbegriff. Auch die Einbeziehung internationaler oder globaler Perspektiven sowie Versuche der Profilschärfung gehören zu den Maßnahmen einer Attraktivitätssteigerung. Das gelingt nicht immer und es gab im Rahmen dieser Studie Beispiele für Abspaltungen und die Konstitution von Teilen eines Fachs als selbständiges Fach oder auch das ‚Abrutschen‘ von Teilen eines Fachs (im Fall der Filmwissenschaft sogar eines ganzen Fachs) in ein anderes Fach. Nichtsdestotrotz sind gerade Graduiertenschulen aufgrund der zeitlichen Begrenzung ihrer Förderung aber auch Masterstudiengänge aufgrund eines Generationenwechsels und möglichen Umdenominierungen bei Neubesetzung der Professuren tendenziell Arrangements auf Zeit.

Die Digitalisierung wird hier den Infrastrukturfragen zugeordnet, auch wenn dies nicht in allen Fällen ganz eindeutig ist. Daher muß bezüglich der Digitalisierung von einer doppelten Funktion ausgegangen werden. In manchen Fächern bedeutet Digitalisierung vorrangig eine, wenn auch tiefgreifende, Änderung der Methode. In anderen Fächern wiederum verändert die Digitalisierung auch die Forschungsgegenstände und damit den traditionellen Kanon. Letzteres wirkt zurück auf die in der Lehre vermittelten Kernkompetenzen (empirical turn, experimentelle Ansätze) und zieht einen grundlegenden Wandel des Fachs nach sich, hin zu einer Technologisierung, die mit einer wachsenden Bedeutung der Fachinformatiken einhergeht; oder hin zu einer „Versozialwissenschaftlichung“ (im Sinne einer Verschiebung der Fragestellungen und Forschungsgegenstände auf gesellschaftliche statt individuelle Aspekte).

Ein letzter Aspekt, der der Infrastruktur zuzuordnen ist, bezieht sich auf Fragen der Wissenschaftskommunikation. Viele Fächer wünschen sich mehr öffentliche (und politische) Aufmerksamkeit und wollen „die Stimme des Fachs hörbarer machen“. Dies hat zu einer großen Nachfrage nach Spezialit*innen in diesem Bereich geführt, ist aber letztlich vor allem auf die öffentliche Infragestellung der Relevanz und Nützlichkeit der Geisteswissenschaften zurückzuführen.

Normative und reflexive Herausforderungen

Angesichts der fortwährenden gesellschaftlichen Transformationen ist den Geisteswissenschaften zumeist die Aufgabe einer normativen Reflexion und Orientierung zugesprochen worden, mittels derer sie ihre Relevanz unter Beweis stellen sollten. Die geisteswissenschaftlichen Fächer haben dies nicht abgelehnt, mussten jedoch erfahren, dass ihre Stimme zunehmend weniger gehört wird. Zudem haben sie immer postuliert, dass es gerade angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen von großer Bedeutung sei, sich der Bewahrung und Weitergabe von Geschichte, Kultur und Bildung zu widmen. Diese, mit der traditionellen Eigenlogik der Geisteswissenschaften verbundenen Aufgaben wurden in den letzten Jahren zunehmend infrage gestellt. Insbesondere durch die Forderung nach Evidenzbasierung politischer Entscheidungen sowie die wachsende Metrifizierung bzw. Quantifizierung des Kulturellen und Sozialen (vgl. Mau 2017) wurden auch die Geisteswissenschaften dazu gedrängt, einen „empirical turn“ zu vollziehen. Sie haben darauf reagiert mit einer Öffnung ihrer Fächer, die zum Teil mit einer Neuprofilierung einhergeht. Allerdings erfolgt diese Öffnung nicht nur in eine Richtung, sondern in mehrere und ist wesentlich gekennzeichnet durch gestiegene Interdisziplinarität. Eine erste Richtung ist die verstärkte Kooperation mit technik- und naturwissenschaftlichen Fächern (Digitalisierung, Interdisziplinarität, größere Methodenvielfalt). Eine zweite Richtung ist der Blick über die nationalen Grenzen, sei es hin zu Europa oder gar global (Diversität, Internationalisierung). Die dritte Richtung kann als stärkere Öffnung für gesellschaftliche Fragen charakterisiert werden, was auch einen stärkeren Berufs- oder Praxisbezug der Studiengänge mit einschließt.

Relevanz der Geisteswissenschaften in der Wissensgesellschaft

Obwohl die Herstellung gesellschaftlicher Relevanz in manchen Fächern als Schwierigkeit gesehen wird, konnten dennoch viele Beispiele dafür gefunden werden. Nicht zuletzt hat die lang andauernde „Krise der Geisteswissenschaften“ dazu geführt, dass immer wieder neue Fragestellungen aufgenommen wurden. Aber die Herausforderung, ihre gesellschaftliche Relevanz und Nützlichkeit unter Beweis zu stellen, hat auch dazu geführt, dass nur noch wenige Fächer davon ausgehen, gut aufgestellt zu sein und nichts verändern zu müssen. Solche Veränderungen werden nicht immer gleich als Paradigmenwechsel oder als grundlegender Wandel der Ausrichtung verstanden, sondern können auch in der kontinuierlichen Aufnahme neuer Fragestellungen und Perspektiven bestehen. Im Vergleich zu der von Hamann

(2014) nachgewiesenen Tradierung des Bildungskanons als Teil der Eigenlogik und Identität geisteswissenschaftlicher Fächer, steht aber zunehmend der Nachweis der Nützlichkeit und Relevanz durch Reflexion und Orientierung, teils auch durch Kritik im Vordergrund. Dabei werden die gesellschaftlichen Probleme selbst zum Gegenstand der Forschung und bieten sich damit für interdisziplinäre Kooperation an. Diese für die Geisteswissenschaften neue Form der Problemorientierung könnte als spezifisch geisteswissenschaftlicher Übergang von einer Mode 1 der Wissensproduktion zu einer Mode 2 der Wissensproduktion charakterisiert werden. Dies müßte aber einer genaueren Betrachtung in der Zukunft unterzogen werden. Insofern sind gerade die Geisteswissenschaften Orte, an welchen kulturelle Differenz und Bedeutungen diskursiv ausgehandelt werden, an denen also die Grenzen des Sagbaren zum Unsagbaren gezogen werden. Solche Aushandlungsprozesse kommen in den formelgebundenen Sprachen der Natur- und Technikwissenschaften in der Regel nicht zum Tragen. Allerdings bedurfte es für die Geisteswissenschaften dazu eines Anstoßes von „außen“, der den klassischen Kanon störte und ein Stück weit infrage stellte, was seitens der Geisteswissenschaften wiederum als Krise erfahren wurde.

Antworten der Geisteswissenschaften auf die „großen Fragen“

Die geisteswissenschaftlichen Fächer nehmen die „großen gesellschaftlichen Fragen“ auf vielfältige Weise auf (Flucht und Migration, soziale Gerechtigkeit, Zusammenleben von Menschen aus den unterschiedlichsten Kulturen, Diversität und Inklusion, etc.) und haben zu diesem Zweck die interdisziplinäre Kooperation mit anderen Fächern gesucht, sich internationalisiert, vernetzt und pluralisiert und sich verstärkt mit praktischen und alltagskulturellen Phänomenen beschäftigt. Ob Kritik, Reflexion und (normative) Orientierung immer eine Antwort zu geben vermögen, ist eine Frage die nicht allein von den Fächern beantwortet werden kann. Allerdings geht diese Entwicklung kaum ohne Verluste vonstatten. In einigen Fächern haben sich die klassischen Gegenstände deutlich verändert, ja verflüssigt und zwar insbesondere durch neue Kombinationen mit Gegenständen der naturwissenschaftlich-technischen Fächer (hier vor allem der Aufstieg der Fachinformatiken und die Adoption neuer Leitwissenschaften) sowie durch die Annahme eines neuen Selbstverständnisses als (interdisziplinäre) Kulturwissenschaften. Unklar bleibt derzeit noch, in welchen Fällen man tatsächlich von einer latenten oder sogar schon manifesten „Entdisziplinierung“ sprechen müsste und in welchen Fällen es gelingt, den traditionellen Kern der Fächer aufrechtzuerhalten. Derzeit ist noch zu vieles im Fluss. Als Phänomen bleibt jedoch ein gewisser Aufwuchs an Fächern festzustellen, die sich selbst als genuin interdisziplinär und dennoch als Fach bezeichnen.

Literatur

Achermann, E. (2019). Vom Geist des Besonderen. Zur Kritik der Unterscheidung von Geistes- und Naturwissenschaft. In: Klasen, M., Seidel, M. (Hg.). Einheit und Vielfalt in den Wissenschaften. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 129-182.

Achermann, E. (Hg.) (2009). Kulturwissenschaft. Wissenschaft ohne Theorie und Methode? Bern: Verlag für Literatur- und Kulturwissenschaft.

Achermann, E. (n.d.). Was ist hier Sache? Zum Verhältnis von Philologie und Kulturwissenschaft. URL: http://www.germanistik.ch/publikation.php?id=Was_ist_hier_Sache (Zugriff am 19. 01. 2021).

Altbach, P., Knight, J. (2007). The Internationalisation of Higher Education: Motivations and Reality. In: Journal of Studies in International Education, Vol. 11, Nr. 3-4, S. 290-305.

Arbeitsstelle Kleine Fächer (2019). Bericht zum Workshop „Fächer in Bewegung – Differenzierung und Entdifferenzierung im System der Wissenschaft. Workshop im Rahmen der von der VolkswagenStiftung im Mai 2019 veranstalteten Konferenz „Fächer in Bewegung – Ent-/Differenzierung in der Wissenschaft“ (20./21. Mai 2019). Mainz. Online: <https://www.kleinefaecher.de/beitraege/blogbeitrag/bericht-zum-workshop-faecher-in-bewegung-differenzierung-und-entdifferenzierung-im-system-der-wiss.html> (Zugriff am 17. 01. 2021).

Arbeitsstelle Kleine Fächer (2020). Kartierungsbericht 2020. Online: https://www.kleinefaecher.de/fileadmin/user_upload/img/Kartierungsbericht_2020.pdf

Barry, A., Born, G., Weszkalnys, G. (2008). Logics of Interdisciplinarity. In: Economy and Society, Vol. 37, No. 1, pp. 20-49.

Beer, B., Koenig, M. (2009). Grenzziehungen im System wissenschaftlicher Disziplinen – der Fall der „Kulturwissenschaft(en)“. In: Sociologica Internationalis, Vol. 47, Nr. 1, S. 3-38.

Bhabha, H. K. (2000). Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Bhabha, H. K. (2012). Über kulturelle Hybridität: Tradition und Übersetzung. Wien, Berlin: Turia + Karl.

Bhabha, H. K. (2016). Global Humanities: Toward a New Curriculum. Manuskript eines Vortrags an der Universität Göttingen, 1. November.

Böhme, H. (1989). Über das gegenwärtige Selbstbewußtsein der Geisteswissenschaften. Oldenburger Universitätsreden Nr. 22. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Briedis, K. et al. (2008). Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. HIS: Forum Hochschule 11. Hannover: HIS.

- Burkhardt, A., Nickel, S., Berndt, S., Püttmann, V., Rathmann, A. (2016). Die Juniorprofessur – vergleichende Analyse neuer und traditioneller Karrierewege im deutschen Wissenschaftssystem. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 38. Jg., Nr. 1-2, S. 86-117.
- Cedefop (2012). Curriculum Reform in Europe. The Impact of Learning Outcomes. Research Paper No. 29. Luxembourg: Publication Office of the European Union
- Daxner, M. (1986). Die Rettung der Geisteswissenschaften durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz. In: Daxner, M., Kehm, B. M. Hochschulen auf dem rechten Weg. Bochum: Germinal, S. 99-112.
- Dean, A. (2015). Japan's humanities chop sends shivers down academic spines. The Guardian, 26 September. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/sep/25/japans-humanities-chop-sends-shivers-down-academic-spines> (Zugriff: 9. 12. 2020)
- Destatis (2020a). Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen 2019. Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden: Destatis.
- Destatis (2020b). Bildung und Kultur: Prüfungen an Hochschulen 2019. Fachserie 11, Reihe 4.2. Wiesbaden: Destatis.
- Destatis (2021). Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen: Sommersemester 2020. Fachserie 11, reihe 4.1. Wiesbaden: Destatis.
- Deutscher Bundestag, Wissenschaftlicher Dienst (2006). Die Geisteswissenschaften in der Diskussion. WD 8-175/2006. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Dilthey, W. (1883/1959). Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und Geschichte. Gesammelte Schriften, Bd. I, hg. Von Bernhard Groethuysen, 4. Auflage 1959. Stuttgart, Göttingen: Teubner.
- EACEA (2018). EURYDICE Brief: Citizenship Education at School in Europe 2017. Brüssel: EACEA. Doi: 10.2797/778483.
- European Commission (2011). Supporting Growth and Jobs. An Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems. COM (2011) 567 final. Luxembourg: Public Office of the European Union. (https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf).
- Fitterling, D., Rieseberg, H.J. (1979). Die sechziger und frühen siebziger Jahre: Die Technische Universität im Umbruch. In: Rürup, R. (Hg.). Wissenschaft und Gesellschaft. Beiträge zur Geschichte der Techischen Universität Berlin 1879-1979. Bd. 1. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, S. 523-565.
- Foucault, M. (1981). Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frommberger, D., Krichewsky, L. (2012). Comparative analysis of VET curricula in Europe. In: Pilz, M. (Hg.). The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Wiesbaden: Springer, S. 235-257.

Gibbons, M., Limoges C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gibbs, P., Barnett, R. (Eds.) (2014). *Thinking about Higher Education*. Dordrecht: Springer.

Gieryn, T.F. (1983). *Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists*. In: *American Sociological Review*, Vol. 48, Nr. 6, S. 781-795.

Golde, C. M., Walker, G. F. (Hg.) (2006). *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline. Carnegie Essays on the Doctorate*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goschler, C., Fohrmann, J., Welzer, H., Zwick, M. (2008). *Arts and Figures: GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf*. Göttingen: Wallstein

Hamann, J. (2014). *Die Bildung der Geisteswissenschaften. Zur Genese einer sozialen Konstruktion zwischen Diskurs und Feld*. München: UVK Verlagsgesellschaft.

HRK (n.d.). Hochschulkompass. URL:

<https://www.hochschulkompass.de/studium/studiengangssuche.html>

HRK (2015). *Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (European Standards and Guidelines(ESG))*. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

ICCS Consortium (2018). *International Civic and Citizenship Study 2016*. Amsterdam: ICCS Consortium. <https://iccs.iea.nl/home.html>.

IEA (2010). *Third IEA Civic Education Study*. Amsterdam: IEA.

Jacobs, J.A. (2013). *In Defense of Disciplines. Interdisciplinarity and Specialization in the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.

Jäger S. (2000). *Diskurs und Wissen*. In: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W., Viehöver W. (Hg.). *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-112.

Jarren, O. (2020). „Initiative Geisteswissenschaften“ (Memorandum). Zürich. URL: <https://www.initiative-geisteswissenschaften.uzh.ch/de.html>

Kehm, B.M. (1991). *Zwischen Abgrenzung und Integration. Der gewerkschaftliche Diskurs in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kehm, B.M. (2005). *Akkreditierungsagenturen in Deutschland*. In: Bretschneider, F., Wildt, J. (Hg.). *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung in Hochschule, Politik und Berufspraxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 134-145.

Kehm, B. M. (2006). *The Implementation of Bachelor and Master Programmes: A Comparative Study of Germany with Six Other European Countries.* In: Kehm, B.M.,

- De Wit, H. (Hg.): Internationalisation in Higher Education. European Responses to the Global Perspective. Amsterdam: EAIR and EAIE, S. 118-133
- Kehm, B.M., Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. In: Journal of Studies in International Education, Vol. 11, Nr. 3-4, S. 260-273.
- Keisinger, F. (Hg.) (2003). Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Kennedy, K.J. (2012). Global Trends in Civic and Citizenship Education: What are the Lessons for Nation States? In: Education Sciences, Vol. 2, S. 121-135 (doi: 10.3390/educi2030121).
- Klasen, M., Seidel, M. (Hg.) (2019). Einheit und Vielfalt in den Wissenschaften. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Konegen-Grenier, C. (2019). Geisteswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt. Berufe, Branchen, Karrierepositionen. IW-Report 32/19. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Krull, W. (2014). Auf der Suche nach der integrativen Kraft. Zur Rolle der Geistes- und Sozialwissenschaften in der Universität der Zukunft. Vortrag an der Universität Würzburg am 9. Januar. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kursbuch (1988). Wozu Geisteswissenschaften? Nr. 91, März. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Kwak, D.J. (2007). Re-conceptualizing Critical Thinking for Moral Education in Culturally Plural Societies. In: Educational Philosophy and Theory, Vol. 39, No. 4, S. 460-470.
- Lamont, M., Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. In: Annual Review of Sociology, Vol. 28, Nr. 1, S. 167-195.
- Lepenies, W. (2002). Die drei Kulturen: Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. FrankfurtM.: Fischer.
- Luhmann, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Manegold, K.H. (1989). Geschichte der Technischen Hochschulen. In: Böhm, L., Schönbeck, C. (Hg.). Technik und Bildung. Düsseldorf: VDI-Verlag, S. 204-234.
- Marquard, O. (1985). Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. Rede auf der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz in Bamberg. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hg.). Dokumente zur Hochschulreform 56. Bonn: WRK.
- Mau, S. (2017). Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp.
- NAP-CC (2020). National Assessment Program for Civics and Citizenship. URL: <https://www.nap.edu.au/nap-sample-assessments/civics-and-citizenship>

- Norris, P. (2009). *Critical Citizens Revisited*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford, New York: Clarendon Press und Oxford University Press.
- Oberli, C. (2019). *The Contribution of Hospitality Vocational Education and Training towards Forming Critical Citizens*. Dissertationsmanuskript, University of Glasgow, School of Education.
- Pacheco, J.A. (2012). Curriculum Studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, Vol. 8, S. 1-18.
- Peach, S. (2010). A Curriculum Philosophy for Higher Education: Socially Critical Vocationalism. In: *Teaching in Higher Education*, Vol. 14, Nr. 4, S. 449-460.
- Peach, S. (2012). Understanding the Higher Education Curriculum in the 21st Century. In: *Critical and Reflective Practice in Education*, Vol. 3, S. 79-91.
- Peach, S., Clare, R. (2017). Global Citizenship and Critical Thinking in Higher Education Curricula and Political Education: A Socially Critical Vocational Perspective. In: *Journal of Pedagogic Development*, Vol. 7, Nr. 2, S. 46-57.
- Prinz, W., Weingart, P. (Hg.) (1990). *Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reinalter, H., Brenner, P.J. (Hg.) (2011). *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*. Wien: Böhlau.
- Richter, S. (2009). Geisteswissenschaften ade? Wie man den Zauberlehrling in die Schranken verweist. *Stuttgarter Zeitung* vom 09. Juni.
<https://boeblingen.wordpress.com/2009/06/09/stz-09-06-09-geisteswissenschaften-ade-wie-man-den-zauberlehrling-in-die-schranken-weist.html> (Zugriff: 9. 12. 2020)
- Rickert, H. (1899/1926). *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. 1. Auflage: Freiburg/Leipzig/Tübingen 1899. 7. Ergänzte und durchgesehene Auflage Tübingen 1926.
- Schmidt, C. (1997). "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: *Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hg.). Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 544-568.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam, New York: Elsevier Science.
- Sen, A. (2001). *Development as Freedom*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. In: *Journal of Human Development*, Vol. 6, No. 2, S. 151-166.

- Sen, A. (2010). Equality of What? In: MacMurrin, S. M. (Ed.). The Tanner Lectures on Human Values. No. 4 (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, S. 195-220.
- Snow, C.P. (1959/1961). The Two Cultures and the Scientific Revolution. The Rede Lecture 1959. London: Cambridge University Press.
- Stichweh, R. (Hg.) (1994). Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Taubert, N., Weingart, P. (2019). Entdifferenzierung der Geisteswissenschaften als Reaktion auf gesellschaftliche Erwartungen? Bielefeld (unveröffentlichtes Aufsatzmanuskript, das mir freundlicherweise von P. Weingart zur Verfügung gestellt wurde).
- Teichert, D. (2006). Zwischen Vorurteilen und Mißverständnissen – Zur Situation der Geisteswissenschaften. In: Kempter, K., Meusburger, P. (Eds.). Bildung und Wissensgesellschaft. Heidelberger Jahrbücher, Bd. 49. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 127-150.
- Teichler, U. (2007). Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/M.: Campus.
- Torney-Purta, J., Vermeer Lopez, S. (2006). Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators. National Center for Learning and Citizenship, Denver, Co.
- Van der Ploeg, P., Guérin, L. (2016). Questioning participation and Solidarity as Goals of Citizenship Education. In: Critical Review, Vol. 28, No. 2, S. 248-264.
- Weinstein, M. (1991). Critical Thinking and Education for Democracy. In: Educational Philosophy and Theory, Vol. 23, No. 2, S. 9-29.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1985). Dokumente zur Hochschulreform 56. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz.
- Westheimer, J., Kahne, J. (2004). Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. In: Political Science and Politics, Vol. 37, No. 2, S. 241-247.
- Williams, B. (2006). Ethics and the Limits of Philosophy. Oxford: Routledge.
- Windelband, W. (1894/1924). Geschichte und Naturwissenschaft. In: Ders. Präludien, Bd. 2, Tübingen 1924, S. 136-160.
- Wipperfürth, H. (2019). US-Universitäten: Geisteswissenschaften in der Krise. Beitrag im Deutschlandfunk am 30. 04. 2019. URL: https://www.deutschlandfunk.de/us-universitaeten-geisteswissenschaften-in-der-krise.680.de.html?dram:article_id447564 (Zugriff am 18. 06. 2019).
- Wissenschaftsrat (2006). Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Hintergrundinformationen. Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020. Berlin: Wissenschaftsrat (Drucksache 2359-12).

Wissenschaftsrat (2020). Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat (https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8694-20pdf?_blob=publicationFile&v=3) (Zugriff: 09. 11. 2020)

Anhang 1: Einbezogene Hochschulen

RWTH Aachen

Universität Bayreuth

Freie Universität Berlin

Humboldt-Universität zu Berlin

Universität Bielefeld

Universität Bremen

TU Dresden

Universität Erfurt

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder

Georg-August Universität Göttingen

Universität Hamburg

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Karlsruhe Institute of Technology (KIT)

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Universität zu Köln

Universität Konstanz

Leuphana Universität Lüneburg

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Philipps-Universität Marburg

Universität Rostock

Universität des Saarlandes in Saarbrücken

Anhang 2: 24 Masterstudiengänge und 10 Graduiertenkollegs (Fächer)

(a) Masterstudiengänge

- Theologie und globale Entwicklung (Theologie)
- Empirische Bildungsforschung (Erziehungswissenschaft)
- Sprache – Interaktion – Kultur (Linguistik)
- Geschichtswissenschaft (Geschichte)

- Transkulturelle Studien (Ethnologie, Kulturwissenschaft)
- Literatur und Kultur im gesellschaftlichen Wandel (Literaturwissenschaften)
- Philosophie (Philosophie)
- Medien – Ethik – Religion (Religionswissenschaft, Publizistik)
- Kinder- und Jugendliteratur/Buchwissenschaft (Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft)
- Kunstgeschichte im globalen Kontext (Kunstgeschichte)
- Philosophie (Philosophie)
- Germanistik/Deutsche Philologie (Germanistik)
- Afrikawissenschaften (Ethnographie)
- Angewandte Ethik und Konfliktmanagement (interdisziplinär: Politik, Philosophie, Theologie, Pädagogik)
- Wissenschaft – Medien – Kommunikation (interdisziplinär: Medien- und Kommunikationswissenschaft, Natur- und Technikwissenschaften)
- Cultural and Intellectual History between East and West (Kulturwissenschaften)
- Kulturelle Grundlagen Europas (interdisziplinär: Literatur-, Kunst-, Medienwissenschaften)
- Kulturwissenschaftliche Kritik der Gegenwart – Künste, Theorie, Geschichte (interdisziplinär: Philosophie, Kunst, Literatur)
- Bildungswissenschaften (Bildungs- und Erziehungswissenschaft)
- Filmwissenschaft (Filmwissenschaft)
- Empirische Kulturwissenschaft (interdisziplinär: Anthropologie, Kultur- und Medienwissenschaften, Geschichte)
- Philosophie des Sozialen (Philosophie)
- Angewandte Kulturwissenschaften (interdisziplinär; Inhalte auf 20 Fächer verteilt)
- European Studies (interdisziplinär: Kulturwissenschaft, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Ökonomie)

(b) Graduiertenkollegs

- Kommunikative Konstruktion von Wissen (Kommunikationswissenschaft)
- Integrating Ethics and Epistemology of Scientific Research (Wissenschaftsforschung)
- Geschichte der Sächsischen Landtage (Geschichte)
- Interreligiöser Vergleich monastischer Kulturen (Religionswissenschaft)
- Resonant Self-World Relations in Ancient and Modern Socio-Religious Practices (Religionswissenschaft)
- Media and Communication (Medien- und Kommunikationswissenschaft)
- Human Development in Landscapes (interdisziplinär: Kunst, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Archäologie)
- Rahmenwechsel (Kunstwissenschaft)
- Kulturen der Kritik (interdisziplinär; Schwerpunkte: Kunstwissenschaft, Kulturwissenschaften)

- Dynamiken der Sicherheit (interdisziplinär: Rechtswissenschaft, Geschichte, Politikwissenschaft)

Anhang 3: Expert*inneninterviews

(a) DFG-Fachkollegien

- Alte Kulturen
- Geschichtswissenschaft
- Kunst, Musik, Theater, Medien
- Sprachwissenschaften
- Literaturwissenschaft
- Philosophie
- Erziehungswissenschaft/Bildungsforschung

(b) Fachgesellschaften

- Deutsche Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte
- Gesellschaft für Medienwissenschaften
- Gesellschaft für Musikforschung
- Deutsche Gesellschaft für Philosophie
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft
- Deutsche Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie
- Deutsche Gesellschaft für Volkskunde
- Verband der Historiker*innen Deutschlands
- Deutsche Gesellschaft für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft
- Wissenschaftliche Gesellschaft für Theologie
- Gesellschaft für Ethnographie
- Verband deutscher Kunsthistoriker
- Deutscher Germanistenverband

(c) Andere

- Initiative Geisteswissenschaften
- Japanologie

Anhang 4: Interviewleitfaden Masterstudiengänge und Graduiertenkollegs

Allgemeine Fragen zum Alter und zur Größe des Studiengangs/des Graduiertenkollegs ...

1. Was ist das besondere an Ihrem Masterstudiengang/Graduiertenkolleg? Gibt es aus Ihrer Sicht Alleinstellungsmerkmale?
2. Wie sehen Sie die Zukunft Ihres Masterstudiengangs/Graduiertenkollegs in den nächsten zehn Jahren?
3. Welche besonderen Herausforderungen gibt es Ihrer Meinung nach für Ihren Studiengang/Ihr Graduiertenkolleg in den nächsten Jahren?
4. Welche besonderen Herausforderungen gibt es Ihrer Meinung nach in den nächsten Jahren für Ihr Fach?
5. Sehen Sie für die nähere Zukunft die Notwendigkeit oder das Erfordernis eines grundlegenden Wechsels der Ausrichtung Ihres Fachs?
6. Für Studiengänge/Graduiertenkollegs an **Technischen Universitäten**: Welche Rolle spielen aus Ihrer Sicht geisteswissenschaftliche Studiengänge bzw. Promotionsangebote an Ihrer Universität?

Anhang 5: Interviewleitfaden Expert*innen

Fach: ...

6. Wie sehen Sie die derzeitige Situation Ihres Faches?
7. Wie sehen Sie die Zukunft Ihres Fachs in den nächsten zehn Jahren?
8. Welche besonderen Herausforderungen gibt es Ihrer Meinung nach für Ihr Fach in den nächsten Jahren?
9. Glauben Sie, dass die zunehmende Interdisziplinarität die Aufrechterhaltung der Identität Ihres Fachs erschwert? (Mit anderen Worten: Hat es eine Kanonisierung in Ihrem Fach gegeben, die eventuell durch eine wachsende Interdisziplinarität aufgelöst wird?)
10. Sehen Sie für die nähere Zukunft die Notwendigkeit eines grundlegenden Wechsels der Ausrichtung Ihres Fachs (etwa einen Paradigmenwechsel)?