

Julian Hamann

Die Bildung der Geisteswissenschaften

**Zur Genese einer sozialen Konstruktion
zwischen Diskurs und Feld**

HERBERT VON HALEM VERLAG

Die vorliegende Arbeit wurde im Jahr 2014 an der Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation angenommen.

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

Julian Hamann
*Die Bildung der Geisteswissenschaften.
Zur Genese einer sozialen Konstruktion zwischen Diskurs und Feld*
Köln: Halem, 2018

ISBN (Print) 978-3-7445-0803-2
ISBN (PDF) 978-3-7445-0805-6

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten.
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme (inkl. Online-Netzwerken) gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2018 by Herbert von Halem Verlag, Köln

Unveränderter Nachdruck der Erstausgabe
erschienen im UVK Verlag, Konstanz, 2014 (978-3-86764-523-2)

Printed in Germany

Herbert von Halem Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Schanzenstr. 22, 51063 Köln
Tel.: +49(0)221-92 58 29 0
E-Mail: info@halem-verlag.de
URL: <http://www.halem-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	13
1.1	Historische Struktur der Analyse	16
1.2	Forschungsstand für eine historisch informierte Wissenschaftssoziologie der Geisteswissenschaften	26
2	Der Bildungsdiskurs im Feldkontext: Grundprämissen und Operationalisierungen	47
2.1	Feldkontext: Grundprämissen und ihre Operationalisierungen.....	48
2.2	Bildungsdiskurs: Grundprämissen und ihre Operationalisierungen.....	60
3	Souveräne Macht in geschlossenen Strukturen: Erster diskursiver Kristallisationspunkt, 1793-1821.....	71
3.1	Feldanalyse der Kontextfaktoren	77
3.1.1	Der Kontextfaktor Population.....	77
3.1.2	Der Kontextfaktor institutionelle Struktur	81
3.1.3	Der Kontextfaktor Wissenschaftsverständnis	82
3.1.4	Der Kontextfaktor Akteurspositionen.....	93
3.2	Dimensionen des Bildungsbegriffes	97
3.2.1	Ontologische Dimension: Selbstbewusste Freiheit und Universalismus	99
3.2.2	Funktionale Dimension: Charakterbildung durch Wechselwirkung mit dem Gegenstand	103
3.2.3	Objektdimension: Abstrahierung oder Philosophie als Bildungsgegenstand.....	107
3.2.4	Praktische Dimension: Vorlesungen, Gelehrtengemeinschaft und Selbstselektion	110
3.2.5	Subjektdimension: Universität und Staat.....	117
3.3	Zwischenfazit: Souveräne Macht in geschlossenen Strukturen.....	121

4	Relativer Machterhalt in sich öffnenden Strukturen: Zweiter diskursiver Kristallisationspunkt, 1872-1925	127
4.1	Feldanalyse der Kontextfaktoren	134
4.1.1	Der Kontextfaktor Population	134
4.1.2	Der Kontextfaktor institutionelle Struktur	144
4.1.3	Der Kontextfaktor Wissenschaftsverständnis	148
4.1.4	Der Kontextfaktor Akteurspositionen	163
4.2	Dimensionen des Bildungsbegriffes	171
4.2.1	Ontologische Dimension: Wissenschaftlichkeit und die Verteidigung der Freiheit	173
4.2.2	Funktionale Dimension: Charakterbildung vor Fach- und Berufsbildung	177
4.2.3	Objektdimension: Konkrete Forschungsgegenstände	180
4.2.4	Praktische Dimension: Soziale Exklusivität	184
4.2.5	Subjektdimension: Lehrer und Schüler	186
4.3	Zwischenfazit: Relativer Machterhalt in sich öffnenden Strukturen	189
5	Machterhalt und Machtverlust in geöffneten Strukturen: Dritter diskursiver Kristallisationspunkt, 1945-1968	195
5.1	Feldanalyse der Kontextfaktoren	200
5.1.1	Der Kontextfaktor Population	200
5.1.2	Der Kontextfaktor institutionelle Struktur	207
5.1.3	Der Kontextfaktor Wissenschaftsverständnis	210
5.1.4	Der Kontextfaktor Akteurspositionen	220
5.2	Dimensionen des Bildungsbegriffes	226
5.2.1	Ontologische Dimension: Verteidigung von Freiheit und Wissenschaftlichkeit	227
5.2.2	Funktionale Dimension: Erkenntnis und das Moment der Berufsvorbildung	235
5.2.3	Objektdimension: Unterbestimmtheit oder die Rückkehr zu klassischen Inhalten	240
5.2.4	Praktische Dimension: Folgen der sozialen Öffnung und das Beharren auf der Gelehrten-gemeinschaft	242
5.2.5	Subjektdimension: Student und Universität	248
5.3	Zwischenfazit: Zwischen Machterhalt und Machtverlust in geöffneten Strukturen	254

6	Unterlegen in sich schließenden Strukturen: Vierter diskursiver Kristallisationspunkt, 1986-2012	261
6.1	Feldanalyse der Kontextfaktoren	268
6.1.1	Der Kontextfaktor Population	268
6.1.2	Der Kontextfaktor institutionelle Struktur	278
6.1.3	Der Kontextfaktor Wissenschaftsverständnis	286
6.1.4	Der Kontextfaktor Akteurspositionen	299
6.2	Dimensionen des Bildungsbegriffes	316
6.2.1	Ontologische Dimension: Verteidigung der Wissenschaftlichkeit und der Freiheit	317
6.2.2	Funktionale Dimension: Erkenntnis, Persönlichkeitsbildung, Arbeitsmarktbefähigung	323
6.2.3	Objektdimension: Forschungsgegenstände und gegenstandsunabhängige Kompetenzen	331
6.2.4	Praktische Dimension: Verschulung und Wissenschaftlichkeit	336
6.2.5	Subjektdimension: Absolventen und Universität	342
6.3	Zwischenfazit: Unterlegen in sich schließenden Strukturen	350
7	Fazit: Die Konstruktion von „Bildung“ und die diskursive Bildung der „Geisteswissenschaften“	357
	Anhang	375
	Literatur	403

1 Einleitung

In den modernen Geisteswissenschaften existiert seit jeher eine besondere Literaturgattung, die sich damit befasst, wie man über die eigene Disziplinengruppe sprechen darf: Wer oder was sind die Geisteswissenschaften? Woraus leitet sich ihre Geschichte ab, wie ist es um ihre Zukunft bestellt? Welche Grenzen müssen zu anderen Disziplinengruppen gezogen werden, welche Unterscheidungen sollten aufgehoben werden? In welcher Beziehung stehen die Geisteswissenschaften zu der Gesellschaft, in die sie eingebettet sind, und wie hat man sich zu ihren Nutzen- und Relevanzanforderungen zu verhalten?¹

In der Beantwortung dieser und anderer Fragen findet die diskursive Bildung der Geisteswissenschaften statt. Über permanente, mitunter konfliktreich aufeinander bezogene Selbstverständigungen nehmen Geisteswissenschaftler² Konstruktionen dessen vor, was die Geisteswissenschaften sind und was sie nicht sind, woraus sich ihre Identität historisch ableitet und worauf sie in Zukunft fußen soll, was sie leisten und was sie nicht leisten können oder welcher Gestalt ihr Verhältnis zur Gesellschaft sowie zu anderen Disziplinengruppen wie den Natur- und den Sozialwissenschaften ist. Eine „Krise der Geisteswissenschaften“ ist dabei ein Motiv nicht nur neuerer Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Selbstverständigung. Seit über hundert Jahren vermittelt sich in den Selbstbeobachtungen der Disziplinengruppe ein Krisengefühl, das mehr oder weniger diffus ist, aber schwerpunktmäßig je nach historischem Kontext die Dominanz der Naturwissenschaften, die Vermassung der Universitäten, den Niedergang des Bildungsbürgertums als gesellschaftlicher Trägerschicht im Rahmen allgemeinerer gesellschaftlicher Ver-

¹ Debatten über eine Krise der Geisteswissenschaften (Reinalter 2011; Koschorke 2007) und über ihren Nutzen (Michel/Spengler 1988; Keisinger/Seischab 2003; Goldmann et al. 2007; Gültzow 2008), Reflexionen über die Zukunft der Geisteswissenschaften (Benedikter 2002; Rütter/Gauger 2007; Arnswald 2005b) oder über deren „Glanz und Elend“ (Mittelstraß 1989; Bachmaier 1991) sind keineswegs ein neues Phänomen. Sie stehen in der Nachfolge von Beiträgen über die Bedeutung der Geisteswissenschaften (Richter 1953; Kimmerle 1971) oder über ihr Verhältnis zu den Naturwissenschaften (Becher 1921; Kamlah 1973) und können ebenso auf eine reiche Tradition von Abhandlungen über den *Streit der Fakultäten* (Kant 2005[1798]), den *Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (Dilthey 1958[1910]), auf Schriften *Über die Bestimmung des Gelehrten* (Fichte 1845[1794]) sowie auf mehrere *Einleitungen in die Geisteswissenschaften* (Rothacker 1972[1920]; Dilthey 1959[1883]) zurückgreifen, wie eine *Theorie der Unbildung* (Liessmann 2006) auf einer *Theorie der Halbbildung* (Adorno 2006[1959]) und letztlich auf einer *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1960[1793]) aufbaut.

² Um die bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, wird im Folgenden auf die Verwendung maskuliner und femininer Genera verzichtet und auf das generische Maskulinum zurückgegriffen. Damit ist keine Aussage über das Geschlecht der bezeichneten Personen verbunden.

änderungen, einen generellen Kultur- und Werteverfall sowie verschiedene Ansprüche und Forderungen der Gesellschaft fokussieren kann (vgl. Hamann 2009, 2011a).³ Reflexionen über eine „Krise der Geisteswissenschaften“ mögen auch aktuell noch ein dominanter Aspekt geisteswissenschaftlicher Selbstverständigungen sein, doch sie stellen nicht den einzigen und gerade im historischen Zeitverlauf auch nicht den zentralen Referenzpunkt dar.

Eine im Vergleich zum Krisendiskurs doppelt so lange zurückzuverfolgende und seitdem durchgehend zentrale Referenz der Selbstbeobachtung in den Geisteswissenschaften sind Auseinandersetzungen über legitime Verständnisse eines geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes. Die für das disziplinäre Selbstverständnis so wichtige Rolle der „Bildung“ liegt zum einen darin begründet, dass die Formulierung eines säkularisierten Bildungsbegriffes an der Wende zum 19. Jahrhundert mit der Entfaltung der modernen Geisteswissenschaften zusammenfällt. In diesem Sinne ist es bezeichnend, dass nicht nur die symbolisch aufgeladene Bedeutung des Bildungsbegriffes, sondern auch der dezidiert akademische Charakter der Geisteswissenschaften ein Spezifikum des deutschen Sprach- und Kulturraums ist. Zum anderen erklärt sich die zentrale Rolle der „Bildung“ für das geisteswissenschaftliche Selbstverständnis auch daraus, dass die Disziplinen-Gruppe, vermittelt über Selbst- und Fremdzuschreibungen, mit der Definition und Wahrung eines gesellschaftlichen Bildungskanons betraut ist oder sich zumindest damit betraut wähnt. Selbstbewusste Verkündungen dieses besonderen Bildungsauftrags oder schwermütige Erinnerungen an ihn, Spannungen zwischen der Vorstellung zweckfreier Bildung und den Anforderungen des Arbeitsmarktes, Abwägungen über die Inhalte und den Sinn ihrer kanonischen Fixierung, Thematisierungen der Praxis geisteswissenschaftlicher Bildung als kontemplativer Einsamkeit, als Gelehrtengemeinschaft oder als Fortsetzung schulischer Bildung in überfüllten Seminaren, Fragen nach zu vermittelnden Kompetenzen oder Fähigkeiten sowie Charakterisierungen der an Bildungsprozessen beteiligten Studenten und Professoren laufen daher traditionell als dominanter Topos in geisteswissenschaftlichen Selbstbeobachtungen mit. Legitime Konstruktionen eines geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes und die Auseinandersetzungen hierüber sind demnach ein überaus zentraler Aspekt für die Herausbildung eines Selbstverständnisses der Disziplinen-Gruppe.

Mit der Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe geht die vorliegende Studie von einem im weiteren Sinne kohärenten Zusammenhang der Geisteswissenschaften aus, der sich in mehr oder weniger geteilten Bildungsbegriffen oder Selbstverständnissen artikuliert. Diese Prämisse stellt weder (sub-)disziplinäre Unterschiede und fortschreitende Differenzierungen in Abrede,

³ Mittlerweile wird die Reflexion über eine „Krise der Geisteswissenschaften“ gar als „Notwendigkeit zur innerfachlichen Weiterentwicklung“ (Arnswald 2005a: 116) gesehen.

noch setzt sie voraus, dass jedes Spezialgebiet in jeder Einzeldisziplin zu jedem Zeitpunkt auf diesen Zusammenhang bezogen sein muss. Vielmehr werden für die Geisteswissenschaften Gemeinsamkeiten hinsichtlich legitimer Bildungsbegriffe oder disziplinärer Selbstverständnisse angenommen, die niemals unwidersprochen akzeptiert, sondern konflikthaft verteidigt oder unterlaufen werden, die nicht überzeitlich gelten, sondern historisch variieren, die keinen ontischen Charakter haben, sondern diskursiv konstruiert sind und die nicht als völlig homogene Einheit, sondern als graduell und relativ – beispielsweise in Abgrenzung zu den Naturwissenschaften – zu verstehen sind.

Ein solchermaßen charakterisierter Zusammenhang zeigt sich empirisch erstens in der Außenperspektive auf die Geisteswissenschaften, nach der die Disziplingruppe ganz offensichtlich als wissenschaftspolitisch adressierbare Einheit (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1987; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a, 2007b, 2011; Wissenschaftsrat 2006, 2010b; Deutsche Forschungsgemeinschaft 2007) und insbesondere als kohärenter Ausbildungszusammenhang begriffen wird, dessen Absolventen nicht selten besondere Probleme zugeschrieben werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2007; Briedis et al. 2008; Solga et al. 2008a, 2009; Bosbach 2011). Zweitens legt offenkundig auch die geisteswissenschaftliche Innenperspektive einen solchen Zusammenhang nahe, geht doch eine Reihe einschlägiger Lexika und Wörter- beziehungsweise Handbucheinträge recht selbstverständlich von den „Geisteswissenschaften“ aus (vgl. Gadamer 1958; Diemer 1974; Geldsetzer 1974; Apel 1980; Riedel 1980; Reinalter/Brenner 2011). Vor allem zeigt sich die relativ kohärente Einheit der Geisteswissenschaften aber darin, dass der Diskussionszusammenhang geisteswissenschaftlicher Selbstverständigungen immer wieder explizit auf sie rekurriert (vgl. Fußnote 1).⁴ Nur wenn von einem geisteswissenschaftlichen Zusammenhang ausgegangen wird, werden diese empirisch gegebenen Selbstbeobachtungen nicht als zufällig gestreute und isolierte Einzelphänomene verkannt, sondern können als selbstreflexiver Zusammenhang einer diskursiven Bildung der Geisteswissenschaften konzeptualisiert und verstanden werden.

⁴ Eine ähnliche Argumentation für eine – Differenzen und Spezialisierungen nicht leugnende – Einheit der Geisteswissenschaften findet sich bei Steenblock (1999: 22-24, 248-255). So wie die vorliegende Arbeit von der Prämisse eines Zusammenhangs der Geisteswissenschaften ausgeht und diesen in der Kohärenz des empirischen Materials der Selbstbeobachtungen über geisteswissenschaftliche Bildung bestätigt sieht, erscheint ein solcher Zusammenhang auch für Steenblock (1999: 149) „aufgrund des ganz überwältigenden ‚empirischen‘ Befundes [...] glänzend bestätigt.“

1.1 Historische Struktur der Analyse

Konstruktionen eines geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes finden vor allem in selbstreflexiven Abhandlungen, programmatischen Manifesten und historischen Vergewisserungen statt, wie sie in Fußnote eins beispielhaft aufgeführt sind. Obwohl diese Dokumente ein umfassendes und vielfältiges Datenmaterial darstellen, das wesentlich zum Verständnis der Geisteswissenschaften beitragen kann, sind sie bisher noch nicht zum Gegenstand einer soziologischen Analyse gemacht worden. Ein Grund dafür mag sein, dass die Geisteswissenschaften, insbesondere verglichen mit den gründlich erforschten Naturwissenschaften, als Untersuchungsgegenstand von der Wissenschaftssoziologie bislang weitgehend vernachlässigt blieben. Dieses Desiderat versucht die vorliegende Analyse als Beitrag zu einer Wissenschaftssoziologie der Sozial- und Geisteswissenschaften zu adressieren. Den oft von akademischen Distinktionsbestrebungen, kulturpessimistischer Krisenrhetorik oder wissenschaftspolitischen Beweggründen gezeichneten selbstreflexiven Abhandlungen und Manifesten sowie den lehrreichen geschichtswissenschaftlichen Studien zur Entwicklung der Disziplinengruppe soll daher eine systematische und empirisch gesättigte wissenschaftssoziologische Analyse der Geisteswissenschaften an die Seite gestellt werden (vgl. den Forschungsstand in Kapitel 1.2).

Das Ziel der Untersuchung kann dabei nicht sein, einen aggregierten Überblick über eine Summe von Fachgeschichten zu geben, eine vollständige oder repräsentative Beschreibung der Disziplinengruppe zu liefern oder ein homogenes Modell der Geisteswissenschaften zu entwerfen. Im Mittelpunkt des soziologischen Erkenntnisinteresses steht vielmehr die Rekonstruktion dominanter Entwicklungsmuster des geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurses als Teil des Selbstverständnisses der Disziplinengruppe. Die Transformationen des Bildungsdiskurses werden als in einen geisteswissenschaftlichen Kontext eingebettet betrachtet, dessen Veränderungen ebenso systematisch beleuchtet werden. Insbesondere ist beabsichtigt, die wechselseitigen Beeinflussungen zwischen dem Bildungsdiskurs und seinem Kontext im historischen Verlauf zu analysieren. Um insgesamt zu einem Verständnis der diskursiven Bildung der Geisteswissenschaften im Verhältnis zu ihrer Gesamtentwicklung beizutragen, werden die geisteswissenschaftlichen Selbstverständigungen zum empirischen Material gemacht und mit zentralen Kontextfaktoren relationiert (zum Analyserahmen siehe Kapitel 2, zum empirischen Material siehe Tabellen 1 bis 4).

Bereits eine erste Lektüre geisteswissenschaftlicher Selbstbeobachtungen verdeutlicht, dass für Debatten über Bildung wie auch für thematisch anders gelagerte Selbstvergewisserungen die geisteswissenschaftliche Vergangenheit eine wichtige

Projektionsfläche darstellt. Vor ihr wird nicht nur der aktuelle – nicht selten krisenhafte – Zustand der Disziplinengruppe bewertet, sondern von ihr wird auch die disziplinäre Identität historisch hergeleitet und definiert. Weil sich die jeweils gegenwärtige soziale Wirklichkeit der Geisteswissenschaften ganz dezidiert historisch konstituiert, muss eine Untersuchung des geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurses als Analyse seiner historischen Genese stattfinden. Die Notwendigkeit einer historisch informierten soziologischen Perspektive lässt sich jedoch nicht nur konkret am empirischen Material, sondern auch in grundsätzlicher Weise methodologisch aufzeigen: Um die gegenwärtige „Wirklichkeit des Lebens [...] in ihrer Eigenart [zu] verstehen“, so lässt sich mit Weber (1922[1904]: 170-171) Soziologie als Historische Soziologie begründen, müssen der „Zusammenhang und die Kulturbedeutung ihrer einzelnen Erscheinungen in ihrer heutigen Gestaltung einerseits, die Gründe ihres geschichtlichen So-und-nicht-anders-Gewordenseins andererseits“ beleuchtet werden. In diesem Sinne wird Historische Soziologie zu einer spezifischen Erkenntnisweise, die raumzeitlich kontextualisierte soziale und kulturelle Ordnungen in ihrer Genese verstehend sowie diachron (oder synchron) vergleichend rekonstruiert und typisiert (vgl. auch Elias 1983: 30). Daran anschließend begreift die Arbeit soziale Phänomene wie ein geisteswissenschaftliches Selbstverständnis oder einen geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff explizit als zeitlich kontextualisierte und prozesshafte Bildung der Geisteswissenschaften. Erst die historisch informierte Herangehensweise, so wird also empirisch und methodologisch argumentiert, ermöglicht tragfähige Erkenntnisse und Befunde nicht nur zur historischen Entwicklung, sondern auch zum aktuellen Zustand der Geisteswissenschaften.

Diese Ausrichtung wirft die Frage nach dem konkreten historischen Ausgangspunkt einer empirischen Untersuchung des geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurses und seines Kontextes auf. Zunächst sollte zu erwarten sein, dass der zentrale historische Bezugspunkt das auslaufende 19. Jahrhundert ist. Vor allem in Verbindung mit den Schriften Diltheys wird in diesem geschichtlichen Zusammenhang oft die Geburtsstunde der Geisteswissenschaften gesehen (z.B. Herrmann 1989; Eckel 2008). Die vorliegende Untersuchung argumentiert jedoch dafür, sich von dieser Wahrnehmung zu lösen und den modernen Geisteswissenschaften eine andere Geburtsstunde in ihr Taufbuch zu schreiben. Dafür sollen im Folgenden fünf Argumente vorgebracht werden.

Erstens liegt es näher, eine Untersuchung zur Bildung der Geisteswissenschaften zu einem Zeitpunkt beginnen zu lassen, der die Entstehung des universitären Feldes in seiner weitgehend noch heute gegebenen, akademisierten Form datiert: die Wende zum 19. Jahrhundert. Das in dieser Phase einsetzende Akademisierungsprojekt zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass an die Stelle der direkten

Außen- und Nutzenorientierung, die Wissenschaft in der Aufklärung hat, eine programmatische Trennung der Wissenschaft von ihrer praktischen, außerwissenschaftlichen Anwendung tritt. Begründet wird diese Trennung mit dem Vorhaben, die Universitäten der Aufklärung durch eine Abgrenzung von externen Einflüssen zu erneuern und akademische Freiheit als Lebensform zu etablieren, sie mithin zur epistemologischen, institutionellen und sozialen Grundlage wissenschaftlicher Forschung zu machen. Im Rahmen dieser programmatischen Grenzziehung wird akademische Wissenschaft weiterhin auch im materiellen Sinne unabhängiger von politischen und religiösen Einflussnahmen, weil sie nun finanziell vom Staat unterstützt wird, ohne sich deswegen konkreten Nutzenanforderungen gegenüber zu sehen. Mit diesen Entwicklungen einher geht schließlich auch die Herausbildung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen sowie die sich nun vollziehende scharfe Abgrenzung von Schule und Universität (vgl. Turner 1980a, 1980b; Stichweh 1994: 15-51, 193-206). Diese Aspekte tragen dazu bei, dass sich im Rahmen eines Akademisierungsprozesses an der Wende zum 19. Jahrhundert die relative Autonomie des universitären und des für den vorliegenden Zusammenhang besonders relevanten geisteswissenschaftlichen Feldes herausbildet.

Für die identitätsstiftende Bedeutung dieser über 200 Jahre zurückliegenden (Neu-)Begründung spricht zweitens bereits die deutsche Bezeichnung „Geisteswissenschaften“, die im Übrigen deutlich macht, dass es sich bei der Disziplinen-Gruppe um ein spezifisch deutsches Phänomen handelt: Nehmen die entsprechenden Begriffe in anderen Sprachen (beispielsweise „humanities“ oder „sciences humaines“) auf das Wort „Mensch“ beziehungsweise „menschlich“ Bezug, so knüpft die deutsche Bezeichnung mit dem Wort „Geist“ an spezifische Elemente der philosophischen Tradition des Deutschen Idealismus an, die ihre Hochzeit zweifelsohne bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat. Vor diesem Hintergrund kann es dann auch nicht überraschen, dass sich die Geschichte des Begriffes „Geisteswissenschaften“ weiter zurückverfolgen lässt und eben nicht erst mit Dilthey einsetzt. Richtig und unbestreitbar ist zwar, dass das Label „Geisteswissenschaften“ durch Diltheys *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1959[1883]) eine gewichtige wissenschaftstheoretische Fundierung und wohl erst hier eine eigenständige systematische Definition erhalten hat. Die meisten wissenschaftsgeschichtlich informierten Kommentare sehen den Ursprung des Wortes aber schon in einer von Schiel (1862/63[1849]) vorgenommenen Lehnübersetzung des Wortes „moral sciences“ im Werk von Mill. Die Geschichte des Begriffes lässt sich jedoch, und auch dies spricht für eine frühere Geburtsstunde der Geisteswissenschaften, noch weiter zurückverfolgen. Auch Hegel benutzt den Begriff „Geisteslehre“ im dritten Buch seiner *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (1991[1830]: § 386), also deutlich vor Schiel, um die Bereiche des subjektiven Geistes (Psycho-

logie), des objektiven Geistes (Recht, Gesellschaft, Staat, Geschichte) und des absoluten Geistes (Kunst, Religion, Philosophie) zusammenzufassen. In die deutsche Philosophie wurde der Begriff wohl durch die Schule Schellings eingeführt, die der „Naturphilosophie“ eine „Geistesphilosophie“ an die Seite stellt, die um 1817 auch als „Wissenschaft des Geistes“ oder „Geisteswissenschaft“ bezeichnet wird (vgl. Geldsetzer 1974; Riedel 1980). Auch die Tatsache, dass sich der Begriff „Geisteswissenschaften“ fast bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt, spricht also dafür, die historische Entwicklung der Disziplinengruppe nicht erst Jahrzehnte später mit den Arbeiten von Dilthey beginnen zu lassen.

Unabhängig von dem skizzierten begriffsgeschichtlichen Einwand lässt sich ein drittes, gewichtigeres Argument dagegen ins Feld führen, den Wiesbadener Philosophen, Pädagogen und Psychologen zum Geburtshelfer der Geisteswissenschaften zu machen: Eine solche Erzählung setzt auch voraus, dass eine geisteswissenschaftliche Logik – nicht nur im Sinne eines Selbstverständnisses, sondern auch im theoretischen Sinne einer relativ autonomen Eigenlogik dieses Zusammenhangs – erst zu dem Zeitpunkt wirkt, für den (keineswegs unzweifelhaft) der Gebrauch des für das Feld noch heute verwendeten Begriffs datiert wird. Die Existenz eines Signifikats (wie eben des Begriffes „Geisteswissenschaften“) als Indikator für die Existenz des bezeichneten Signifikanten (zum Beispiel einer „Logik“ oder eines „Feldes der Geisteswissenschaften“) zu sehen, fällt jedoch weit hinter den Erkenntnisstand konstruktivistischer Soziologie zurück. Die betroffenen Akteure mögen nicht über einen Begriff für den gemeinsamen Zusammenhang ihrer Wahrnehmungs- und Wissensstrukturen sowie ihrer Praxisformen verfügen, doch daraus kann keineswegs geschlossen werden, dass dieser Zusammenhang nicht existiert.⁵ Selbst wenn der Begriff „Geisteswissenschaften“ erst seit Dilthey wirklich geläufig und verbreitet ist, kann es nicht überzeugen, die Existenz der „Geisteswissenschaften“ erst dann vorauszusetzen, wenn geisteswissenschaftliche Akteure selbst von ihnen sprechen. Das dritte Argument dafür, dass die modernen Geisteswissenschaften älter sind, als gemeinhin behauptet wird, stützt sich also auf die Annahme, dass es strukturelle Logiken sowie zusammenhängende Identitäten, Selbstverständnisse und nicht zuletzt gemeinsam geteilte Bildungsbegriffe

⁵ Kurz nachdem Schelling seine Geistesphilosophie einführt, teilt beispielsweise auch Schlegel (1971: 66-81) in seinen 1819/1820 gehaltenen *Vorlesungen über das akademische Studium* die menschliche Erkenntnis nach den Gegenständen der Natur und denen des Menschen auf. In letzteren Gegenstandsbereich gehören, so Schlegel weiter, nicht nur ihre geschichtlich zu erfassenden Taten, sondern auch ihre Werke, zu denen er die Sprachen, die Literatur und die Künste zählt. Auch der zwischen Geistes- und Naturwissenschaften unterscheidende Dualismus des modernen Wissens tritt spätestens an der Wende zum 19. Jahrhundert in Kraft (vgl. auch Riedel 2004) – ungeachtet der Tatsache, dass sich die für die beiden Bereiche wissenschaftlichen Wissens heute gebräuchlichen Begriffe noch nicht durchgesetzt haben.

geben kann, ohne dass die Akteure selbst für diesen Zusammenhang bereits eine Bezeichnung gefunden haben.

Tatsächlich rekurren Debatten über ein geisteswissenschaftliches Selbstverständnis und den mit ihm verbundenen Bildungsbegriff nämlich weitaus häufiger auf die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert als auf irgendeinen anderen Zeitraum. Ganz offensichtlich, so wird viertens argumentiert, ist dies die historische Konstellation, die geisteswissenschaftliche Selbstreflexionen als den eigenen Ursprung identifizieren. Bei genauerer Betrachtung kann das wenig verwundern, kommt es hier doch mindestens an drei Fronten zu einer symbolischen Aufwertung der Disziplinengruppe: Zunächst erklärt Kant (2005[1798]) die philosophische Fakultät, die zu diesem Zeitpunkt sowohl geistes- als auch naturwissenschaftliche Fächer beherbergt, zur obersten Fakultät, die gerade aufgrund ihrer Freiheit die übrigen Fakultäten anführen soll. Kurz darauf wird die preußische Universitätsreform vornehmlich von Philosophen und Philologen informiert, ihre Entwürfe einer Neuausrichtung der Universität, eines legitimen Wissenschaftsverständnisses und eines (geistes-)wissenschaftlichen Bildungsbegriffes verfügen noch heute über eine beachtliche symbolische Strahlkraft. Fundiert sind die Reformschriften durch Orientierungen des Neuhumanismus und des Deutschen Idealismus, die zu diesem Zeitpunkt in der Blüte stehen und in den damaligen geisteswissenschaftlichen Leitdisziplinen Philosophie und Altphilologie verankert sind. Diese Fundierung wirkt offenbar noch heute identitätsstiftend: Der Literaturwissenschaftler Frühwald (1991: 73) bemerkt beispielsweise in der einflussreichen Denkschrift *Geisteswissenschaften heute*:

„Die Fächer und Disziplinen der Geisteswissenschaften sind heute [...] noch immer stärker und nachhaltiger auf die aus dem Geist des Idealismus und des Neuhumanismus geborene Universität des 19. Jahrhunderts bezogen, als dies im Alltag des Hochschullebens bewußt wird.“

Im gleichen Band sieht Mittelstraß (1991a: 16, vgl. 26-31) das Selbstverständnis der Geisteswissenschaften von einem „ungebrochenen idealistischen Erbe“ gezeichnet. Ähnliche Bezüge auf ein neuhumanistisch-idealistisches Erbe finden sich in zahlreichen anderen selbstreflexiven Positionierungen (Anger 1960: 332; Anrich 1960: 2; Schelsky 1971; Herrmann 1989: 53; Fuhrmann 1990: 313; Nidar-Rümelin 2005: 11-12, 18). Die dritte symbolische Aufwertung besteht darin, dass die Zuständigkeit für Bildung seit der Aufklärung und dem Neuhumanismus „explizit und theoretisch folgenreich in das Feld der Geisteswissenschaften“ (Steenblock 1999: 175) übertragen wird. Die innere normative Selbstformung des Menschen wird seitdem nicht mehr primär über die Religion, sondern über Kunst, Wissenschaft und insbesondere über Geisteswissenschaft verfolgt. Unabhängig davon, wann nach der Wende zum 19. Jahrhundert geisteswissenschaftliche Selbstverständigungen vorgenommen werden, so lautet das vierte Argument, wird

überaus häufig und ausführlich auf diese spezifische – und aus geisteswissenschaftlicher Perspektive vielleicht sogar schmeichelhafte – historische Konstellation verwiesen.

Die Entwicklung der Geisteswissenschaften mit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert beginnen zu lassen, legt schließlich fünftens auch das Korpus selbstreflexiver Literatur nahe, das dieser Untersuchung als empirisches Material zugrunde liegt (vgl. Tabellen 1 bis 4). In diesem Textmaterial lässt die Häufigkeitsverteilung der Referenzen auf bestimmte Akteure eindeutige Schwerpunkte erkennen: Im Korpus sind die über den gesamten Zeitraum hinweg am häufigsten genannten Eigennamen Humboldt (127), Hegel (121) und Kant (116). Dilthey ist mit 42 Nennungen weit abgeschlagen und liegt noch hinter anderen zentralen Akteuren des frühen 19. Jahrhunderts, wie zum Beispiel Fichte und Schelling, zurück. Die Daten werden im Übrigen nicht dadurch verzerrt, dass Dilthey in einer späteren Epoche gelebt hat und daher erst ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts genannt werden kann: Liegen nur Dokumente zugrunde, die nach dem Zweiten Weltkrieg veröffentlicht wurden, enthält das Material noch immer 100 Referenzen auf Humboldt, 75 auf Hegel und 71 auf Kant, aber nur 34 Referenzen auf Dilthey. Anhand dieser Bezugnahmen wird sehr deutlich, dass der ideologische Fluchtpunkt geisteswissenschaftlicher Selbstverständigungen die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und nicht ihre etwa 80 Jahre später erfolgende wissenschaftstheoretische Systematisierung ist.

Vor dem entfalteten Hintergrund argumentiert die Untersuchung, dass es die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ist, die als Geburtsstunde der modernen Geisteswissenschaften bezeichnet werden muss. Die vorliegende Analyse kann zeigen, dass ein in Teilen noch heute rekonstruierbares geisteswissenschaftliches Selbstverständnis hier seinen Ursprung hat, und dass auch ein moderner geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriff hier zum ersten Mal ausformuliert wird (vgl. dazu Vierhaus 1972: 536).

Um den von diesem Startpunkt ausgehenden, sich über mehr als 200 Jahre erstreckenden Bogen bis in die Gegenwart zu strukturieren, gliedert sich die Analyse schwerpunktmäßig in vier Phasen, in denen die Konstruktion geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe besonders konfliktreich abläuft. In diesen Phasen werden Annahmen und Zuschreibungen, die in den selbstreflexiven Thematisierungen von Bildungsbegriffen zu anderen Zeitpunkten womöglich implizit bleiben, explizit gemacht, verteidigt oder neu vorgenommen. Weil sich in den vier Phasen neue Gewichtungen, legitime Zuschreibungen und Definitionen eines geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes besonders deutlich herauskristallisieren, sind sie als Kristallisationspunkte bezeichnet. Die vier Kristallisationspunkte, entlang derer Transformationen des geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffes in seinem

Kontext analysiert werden, decken die Zeitpunkte 1793 bis 1821, 1872 bis 1925, 1945 bis 1968 und 1986 bis 2012 ab.⁶

Die Kristallisationspunkte bestimmen sich induktiv aus dem empirischen Material geisteswissenschaftlicher Selbstverständigungen über ihren Bildungsbegriff. Sie richten sich mitnichten nach politischen Umbrüchen, finden doch substantielle personelle, institutionelle oder ideelle Veränderungen der Disziplinengruppe nicht immer synchron mit politischen Systemwechseln statt. Dies zeigt die Zeit nach 1871, 1918 und 1989 und mit Abstrichen auch die Zeit nach 1933 und 1945, für die jeweils keine Umbrüche im geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff zu verzeichnen sind. Maßgeblich für die Transformationen des Bildungsbegriffes und des geisteswissenschaftlichen Selbstverständnisses insgesamt sind stattdessen andere Rhythmen als die politischer Systemwechsel, sie verlaufen subtiler und verändern sich nicht abrupt.

Das genaue Verhältnis zwischen gesellschaftlichen sowie im engeren Sinne universitären Kontexten und den Umbrüchen der Bildungsbegriffe ist eine zentrale Frage dieser Untersuchung, die im zweiten Kapitel detaillierter ausformuliert wird und sich dann durch die gesamte Analyse zieht. Hier kann allerdings schon vorgegriffen werden, dass zum einen größere gesellschaftlich-politische Verschiebungen wichtiger für inhaltliche Neukristallisationen geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe zu sein scheinen als konkrete Wechsel politischer Systeme. Darüber hinaus fällt zum anderen auf, dass die Kristallisationspunkte ungefähr mit einschneidenden Veränderungen der Universitätslandschaft zusammenfallen: (1) mit der von Humboldt, Schleiermacher und anderen vorangetriebenen liberalen Reform zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die eine Universität zwischen Freiheit und Staatsnähe hervorbringt, (2) mit der ersten Expansionsphase und der Entstehung der spezialisierten Forschungsuniversität ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, (3) mit der die Massenuniversität hervorbringenden, expansiven und demokratischen Phase seit den 1960er Jahren und (4) mit der Einführung neuer Governancemodelle zur Steuerung der unternehmerischen Universität seit Mitte der 1980er Jahre.⁷ Trotz dieser Parallelen bleibt zu betonen, dass sich die Phasen der

⁶ Zu einer ähnlichen Strukturierung kommt aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive Eckel (2008: 133), er kann mit der Hervorhebung der „Scharnierphasen“ von 1880 bis 1920 und 1960 bis 1980 jedoch weder die Phase abdecken, in der sich das geisteswissenschaftliche Selbstverständnis konstituiert, noch kann er die Expansions- und Demokratisierungsphase von 1950 bis 1970 und die neueren hochschulpolitischen Entwicklungen seit Mitte der 1980er Jahre unterscheiden.

⁷ Die hier verwendeten Bezeichnungen der Universitätsmodelle dienen nur illustrativen Zwecken und erheben keinen Anspruch auf eine vollständige Charakterisierung. Die Vielfalt der Modelle und Bezeichnungen ist groß, ebenso könnte von einer elitären Gelehrtenuniversität, einer nationalstaatlich geprägten Ordinarienuiversität, einer inklusiven Gruppenuniversität und einer Hochschule im Wettbewerb gesprochen werden (vgl. Pasternack/von Wissel 2010).

Neukristallisationen nicht nach externen gesellschaftlichen oder (hochschul-)politischen Veränderungen richten, sondern aus dem empirischen Material selbstreflexiver Thematisierungen geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe erschlossen wurden.

In den durch die Kristallisationspunkte markierten Phasen bilden sich Konfliktlinien, entlang derer neue Bildungsbegriffe durchgesetzt und traditionelle Verständnisse verteidigt werden. Der Bildungsdiskurs ist dabei eingebettet in einen Produktions- und Rezeptionskontext, dessen Grenzen mit den Grenzen der Geisteswissenschaften als Disziplinengruppe zusammenfallen. Dies liegt erstens aus institutionellen Gründen der universitären und disziplinären Anbindung nahe, zweitens empfiehlt es sich aus epistemologischen Gründen sich überschneidender Forschungsgegenstände, Methoden, Theorien sowie kanonischer Autoren und Texte und drittens ist dies aus ideologischen Gründen eines gemeinsamen Selbstverständnisses sinnvoll, das genau auf diesen Kontext zielt (zur Operationalisierung des Diskurses und seines Kontextes vgl. Kapitel 2). Reflektiert wird für jeden Kristallisationspunkt jedoch nicht nur der geisteswissenschaftliche Diskurskontext, sondern auch der gesellschaftliche und im engeren Sinne universitäre Rahmen, in dem der Bildungsdiskurs und sein geisteswissenschaftlicher Kontext situiert sind. Veränderungen im Bildungsdiskurs sowie in seinem Kontext können, so die dahinter stehende Annahme, nur schwer nachvollzogen werden, wenn sie nicht in ihrer gesamtgesellschaftlichen und akademischen Einbettung gesehen werden. Vor diesem Hintergrund können die oben genannten Kristallisationspunkte wie folgt skizziert werden:

- *Erster Kristallisationspunkt, 1793-1821*: Die – erst im Nachhinein als solche sichtbar werdende – Konstitution eines geisteswissenschaftlichen Selbstverständnisses, in der Debatten über geisteswissenschaftliche Bildung eine tragende Bedeutung einnehmen, findet im Produktions- und Rezeptionskontext der preußischen Universitätsreform statt. Diese ist beeinflusst vom Geist des Neuhumanismus und des Deutschen Idealismus und wendet sich gegen die utilitaristische Logik der Aufklärung. Die damit verbundene Bedeutung der Alten Sprachen und der Philosophie ist ein wichtiges Merkmal des Kontextes. In gesamtgesellschaftlicher Hinsicht ist die Universitätsreform Teil eines umfassenden Reformprogramms, das auf Kosten restaurativer und konservativer Teile der Bürokratie und des Adels geht.⁸

⁸ Inwiefern es sich bei den Reformen um wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse, gar um absichtsvoll erzielte, gesamtgesellschaftliche Modernisierungserfolge handelt, oder ob mit einer solchen Interpretation die Reorganisation eines weiterhin von Feudalaristokratie und absolutistischem Regierungssystem bestimmten Staatsapparates überschätzt wird, ist Gegenstand

- *Zweiter Kristallisationspunkt, 1872-1925*: Ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts positionieren sich die Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften, deren Aufstieg das allgemeine Wissenschafts- und Forschungsklima nachhaltig verändert. Von dieser Entwicklung sind nicht nur der geisteswissenschaftliche Bildungsdiskurs und das darin deutlich werdende Selbstverständnis beeinflusst. Ebenso verändert sich der Kontext des Diskurses durch das Hineinwachsen der Naturwissenschaften in eine universitär und gesamtgesellschaftlich verankerte Vormachtstellung; auch die nun bemerkbar werdenden ersten Anzeichen einer Bildungsexpansion strukturieren den Diskurskontext neu. Gesamtgesellschaftlich sind diese Veränderungen eingebettet in die Industrialisierung des Kaiserreichs und die damit verbundenen gesellschaftlichen Verwerfungen und Modernisierungstendenzen.⁹
- *Dritter Kristallisationspunkt, 1945-1968*: Nach restaurativen Tendenzen in der Folge des Zweiten Weltkriegs brechen die Konfliktlinien des geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurses erneut auf. Parallel dazu lassen sich auch hier veränderte Kontextstrukturen nachzeichnen. Besonderen Einfluss haben die sich für die Geisteswissenschaften schon bis Ende der 1960er Jahre vollziehende Bildungsexpansion¹⁰ und die dominante gesellschaftliche und akademische Rolle der Sozialwissenschaften. Der gesellschaftliche Rahmen, in dem sich diese Entwicklungen vollziehen, ist geprägt durch einen Übergang von einem Klima der Kontinuität und der sozialen und wirtschaftlichen Konsolidierung zu einer Dynamik des Aufbruchs, des Abbaus überkommener Traditionen, Hierarchien und Autoritäten, der liberalisierenden Sozialreformen sowie der Demokratisierung.

einer geschichtswissenschaftlichen Debatte, die hier nicht weiter verfolgt werden kann (vgl. Puhle/Wehler 1980).

⁹ Der Zeit des Nationalsozialismus ist kein eigener Kristallisationspunkt gewidmet, weil die politische Anpassung in weiten Teilen der Geisteswissenschaften so tiefgreifend und ihre Politisierung so fortgeschritten ist, dass ein relativ autonomer, dezidiert geisteswissenschaftlicher Bildungsbezug nur schwer auszumachen ist (vgl. die Literatur in Fußnoten 81 und 82).

¹⁰ Im Vergleich mit anderen Fächergruppen und der Entwicklung insgesamt findet die Expansion in den Geisteswissenschaften schon früh statt. Mit Teichler (1990: 32) lässt sich überblicksartig festhalten, dass der Anteil der Studenten in Sprach- und Kulturwissenschaften an der Gesamtzahl der Universitätsstudenten von 26,8% im Jahr 1960 auf ein Hoch von 40,3% im Jahr 1970 steigt. Der Anteil fällt in den Folgejahren zwar wieder um etwa 10%, entscheidend für den Zeitraum des dritten Kristallisationspunktes ist aber, dass die geisteswissenschaftlichen Fächer bis zum Ende des betrachteten Zeitraums einen beträchtlichen Teil der wachsenden Studentenspopulation aufnehmen.

- *Vierter Kristallisationspunkt, 1986-2012*: Die letzte Phase zeigt weitere Umorientierungen im geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurs, erneut kristallisieren sich neue Positionen und Konfliktlinien heraus. Nicht nur der geisteswissenschaftliche, sondern der akademische Kontext insgesamt verändert sich vor allem durch die Schaffung von Wettbewerbsstrukturen. Auch diese Entwicklung ist ein Grund dafür, dass sich der Bildungsdiskurs wie in den beiden vorherigen Kristallisationspunkten mit einem Krisendiskurs überschneidet, in dem die Leistungen und die Relevanz der Geisteswissenschaften gegenüber der Gesellschaft thematisiert werden. Während die Globalisierung sich als Forderung nach Internationalisierung auch im Hochschulsektor niederschlägt, bringt der gesamtgesellschaftliche Wandel zur nachindustriellen Dienstleistungsgesellschaft den Typus des Arbeitskraftunternehmers hervor, der gerade auch Absolventen der Geisteswissenschaften zu beschreiben vermag.

Dieses zeitliche Raster ergibt sich aus der Rekonstruktion dominanter Entwicklungsmuster des Bildungsdiskurses im geisteswissenschaftlichen Kontext. Die empirischen Kapitel der Arbeit sind wie folgt strukturiert (vgl. Kapitel 3 bis 6): Jedes Kapitel wird von einleitenden Bemerkungen eröffnet, die einen Überblick über die jeweilige Gestalt und die wichtigsten Verschiebungen innerhalb des sozialen Raums sowie des universitären Feldes ermöglichen sollen. Anschließend kartiert eine Feldanalyse der vier Kontextfaktoren Population, institutionelle Struktur, Wissenschaftsverständnis und Akteurspositionen den materiellen und symbolischen Kontext des Bildungsdiskurses (siehe zu dieser Operationalisierung Kapitel 2.1). Vor diesem Hintergrund werden aus dem empirischen Material der Selbstverständigungen spezifische Ausprägungen geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe auf fünf Dimensionen rekonstruiert: der ontologischen, der funktionalen, der Objektdimension, der praktischen und der Subjektdimension des Bildungsbegriffes (vgl. zu dieser Operationalisierung Kapitel 2.2). Jedes empirische Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit zum jeweiligen Kristallisationspunkt. Nach diesem empirischen Hauptteil liefert das Fazit im siebten Kapitel eine übergreifende Analyse der wichtigsten Befunde. Hier werden nicht nur die zentralen empirischen Ergebnisse in der Zusammenschau interpretiert und in einen Gesamtzusammenhang gestellt, sondern auch die theoretischen und analytischen Erträge einer Verknüpfung feld- und diskursanalytischer Forschungslogiken und Methoden bilanziert. Bevor die diesem Analyserahmen zugrundeliegenden theoretischen Grundprämissen und ihre konkreten Operationalisierungen im zweiten Kapitel dargestellt werden, erfolgt nun ein Überblick über den Forschungsstand, an den die Arbeit anschließt.

1.2 Forschungsstand für eine historisch informierte Wissenschaftssoziologie der Geisteswissenschaften

Die vorliegende Studie versteht sich als historisch informierte Wissenschaftssoziologie der Geisteswissenschaften. Daraus ergeben sich drei Forschungsbereiche, in deren Kontext sie sich positioniert und deren Erträge sie für sich nutzbar zu machen versucht. Durch die eingenommene historische Perspektive leistet die Arbeit erstens einen generellen Beitrag für ein Forschungs- und Theorieprogramm der Allgemeinen Soziologie, indem der analytische Nutzen einer auch historisch argumentierenden Soziologie illustriert wird. In methodologischer Hinsicht schließt die Arbeit zweitens an Studien an, die Feldanalysen und Diskursanalysen verknüpfen. Mit der empirischen Untersuchung des Verhältnisses von Diskursen und ihrem Feldkontext wird eine methodologische Problemstellung bearbeitet, die für Studien dieses Forschungsstrangs zentral ist. Drittens adressiert die Arbeit durch die Analyse geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe ein dringendes Desiderat der Wissenschaftssoziologie, in deren Fokus bisher vornehmlich die Natur- und Technikwissenschaften stehen. Mit einer Untersuchung der Bildung der Geisteswissenschaften wird ein genuin wissenschaftssoziologischer Gegenstandsbe- reich in den Fokus gerückt, der in der Wissenschaftssoziologie für gewöhnlich unterbelichtet bleibt.

Weiter fortgeschritten ist hier die Wissenschaftsgeschichte, die reichhaltige Forschung zu den Geisteswissenschaften hervorgebracht hat. Geschichtswissenschaftliche Literatur kann im Forschungsstand einer soziologischen Untersuchung nicht in ihrer Fülle und Komplexität aufgeführt werden. Zumindest ausschnitthaft sollen hier dennoch jene Studien Erwähnung finden, auf die die Arbeit im Rahmen ihrer historischen Ausrichtung zurückgreift. Die Kartierung des materiellen und symbolischen Diskurskontextes ist informiert von quantitativ-historischen Erhebungen und Analysen zur akademischen Sozialstruktur (klassisch sind Eulenburg 1904; Ferber 1956; siehe auch Jarauscha 1983; Titz 1985, 1987, 1995; Windolf 1990; Müller-Benedict et al. 2008; Lundgreen 2009), von allgemein universitätsgeschichtlichen Abhandlungen (bspw. McClelland 1980; Turner 1987; Rothblatt/Wittrock 1993; Rüegg 1994, 2004a, 2010; Ash 1999b), zu denen auch institutionengeschichtliche Studien wie die von Schwinges (1999, 2001) und Paletschek (2007) gehören, und von geschichtswissenschaftlichen Arbeiten über akademische Karrieren und Akteure (vgl. Weber 1984; Hardtwig 1985; Blanke 1989; Schmeiser 1994, 1996; Baumgarten 1997; Jarauscha 2000; Brandt 2001; Klinge 2004; Finkenstaedt 2010). Ebenso relevant für die Erfassung der Kontextfaktoren des Bildungsdiskurses ist die historische oder wissenschaftstheoretische Forschung zur Entwicklung der Geisteswissenschaften insgesamt (z.B. Bodammer 1987; Scholtz 1991; Steenblock 1999; Eckel 2008) sowie im weiteren

Sinne ideengeschichtliche Studien, die sich mit spezifischen Konzepten und Paradigmen in einzelnen geisteswissenschaftlichen Fächern befassen (vgl. Diemer 1968, 1978; Turner 1980b; Jaeger/Rüsen 1992; Iggers 1995; Adair-Toteff 2003; Wright 2003; Beiser 2008, 2011). Sie überlagern sich teilweise mit Fachgeschichten, wie sie zum Beispiel zur Philosophie (bspw. Baumgartner/Sass 1979; Schnädelbach 1983; Köhnke 1986; Dahms 2000; Anderson 2003; Sandkühler 2009), zur germanistischen Philologie und Literaturwissenschaft (z.B. Weimar 1989; Fohrmann/Voßkamp 1991, 1994; Rompeltien 1994; Boden/Rosenberg 1997; Bogdal 2000; Dainat 2003; Kaiser 2008; Schneider 2009; Müller et al. 2010) oder zur Geschichtswissenschaft (vgl. Faulenbach 1974, 1980; MacLean 1988; Blanke 1991; Oberkrome 1993; Haar 2000; Eckel/Etzmüller 2007; Iggers 2007; Hitzer/Welskopp 2010) vorliegen (für weitere Disziplinen siehe auch Prinz/Weingart 1990; Nörr et al. 1994; Hausmann 2002, 2011). Die fachgeschichtliche Forschung ist von besonderem Nutzen für eine Arbeit, die die allgemeinere Entwicklung einer Disziplinengruppe nachzeichnet und dabei immer auch Verweise auf Einzelfächer und ihre Entwicklung herstellt.¹¹ Die vorliegende Untersuchung schließt an die aufgeführten Studien an, indem sie über rein historische Fragestellungen hinausgeht und sozialstrukturelle, an akademischen Akteuren und Karrieren orientierte, institutionengeschichtliche, im weiteren Sinne ideengeschichtliche sowie fachgeschichtliche Perspektiven soziologisch reflektiert zueinander in Beziehung setzt.

Als Hintergrundinformation für den diskursanalytischen Teil der Arbeit haben schließlich auch jene ideengeschichtlichen Studien besondere Berücksichtigung gefunden, die sich explizit mit der Ausdeutung, Bedeutung und Entwicklung akademischer Bildungsbegriffe auseinandersetzen (vgl. Weil 1967; Vierhaus 1972; Lange 1987; Fuhrmann 2002). Hier wird auf die religiösen, mystischen, philosophischen und nicht zuletzt nationalen Wurzeln des Bildungsbegriffes rekurriert, wobei sich Bildung für Steenblock (1999: 153) „wahrhaft [...] als Grundbegriff“ der Geisteswissenschaften erweist. Zwar sind einige begriffsgeschichtliche Arbeiten informiert durch einen sozialgeschichtlichen Blick auf den Kontext der Bildungsbegriffe (z.B. Fiedler 1972; Jeismann 1987, 1989; Engelhardt 1990; Muhlack 1990; Bollenbeck 1994; Lundgreen 2000; aus pädagogischer Perspektive siehe auch Ricken 2006), ein systematischer, soziologisch informierter Bezug auf den sozialen Kontext, in dem die beschriebenen begrifflichen Transformationen stattfinden, erfolgt jedoch nur in Ausnahmefällen wie der Studie von Ringer (1989). Gerade in der programmatisch vorgenommenen, soziologisch reflektierten Einbettung diskursiver Transformationen in einen materiellen und symbolischen Kontext besteht daher der soziologische Beitrag, den die vorliegende Analyse zu

¹¹ Dadurch werden naturgemäß Einwände zu Detailfragen oder Auslassungen provoziert, vgl. zu diesem Problem Steenblock (1999: 16).

diesem Forschungsstand leisten kann. Obwohl das Korpus dieser Untersuchung auf geisteswissenschaftliche Selbstreflexionen fokussiert ist und nicht geisteswissenschaftlicher Forschung im Allgemeinen enthält (vgl. Tabellen 1 bis 4), kann diese Trennung nicht immer aufrechterhalten werden. Daher informieren einige der genannten Studien die Analyse nicht nur durch ihren Materialreichtum, sondern werden an gegebener Stelle auch selbst zum empirischen Untersuchungsgegenstand gemacht.

Nach diesem knappen Ausschnitt wissenschaftshistorischer Arbeiten, auf die die Arbeit zurückgreifen wird, soll sich der Fokus nun auf den relevanten soziologischen Forschungsstand richten. Dabei wird erst die Programmatik einer Historischen Soziologie behandelt. Anschließend richtet sich der Blick auf methodologische Anschlüsse an Studien, die Feld- und Diskursanalysen verbinden, bevor dann mit dem Forschungsstand zu einer Wissenschaftssoziologie der Sozial- und Geisteswissenschaften der für die Arbeit im inhaltlichen Sinne bedeutsame Forschungskontext dargestellt wird.

Wie einleitend bereits mit Blick auf geisteswissenschaftliche Selbstverständigungen ausgeführt wurde, muss eine Untersuchung des geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurses dessen historische Genese in das Zentrum der Aufmerksamkeit stellen. Mit der dadurch eingenommenen Perspektive der Historischen Soziologie kann die Arbeit einen empirischen Beitrag zu einem Forschungs- und Theorieprogramm der Allgemeinen Soziologie leisten. Dieses Programm ist in der deutschsprachigen Soziologie gegenwärtig nicht besonders prominent vertreten, was insbesondere aus zwei Gründen nicht unmittelbar einleuchtet. Erstens gehen bereits klassische deutsche Soziologen wie Marx und Weber dezidiert historisch vor (zur Bedeutung von Marx für die Historische Soziologie vgl. Kelly 2003; Webers Rolle für die Historische Soziologie wird beleuchtet bei Kalberg 1994; Kruse 1999). Es existiert daher zumindest eine Forschungstradition, an die auch in Deutschland angeschlossen werden könnte – und die sich selbstverständlich noch um Namen wie Sombart, Oppenheimer, Troeltsch oder Mannheim erweitern ließe. Zweitens erscheint die relative Marginalisierung Historischer Soziologie in Deutschland zunächst kontraintuitiv, weil vor allem ab den 1980er Jahren eine ganze Reihe bedeutender historisch-soziologischer Studien vorgelegt wird, die sich allerdings nicht programmatisch einer Historischen Soziologie im engeren Sinne zurechnen lässt (vgl. nur Stichweh 1984; Lepenies 1985; Tenbruck 1989; Giesen 1993; Lepsius 1993; Münch 1993; siehe auch bereits Dahrendorf 1965c; vgl. auch Kruse 1994 für die Zeit von 1945 bis 1965).

Als Erklärung für die trotz einschlägiger – und in anderen Belangen kanonischer – soziologischer Tradition und breit rezipierten historisch-soziologischen Studien geringe Profilierung der Historischen Soziologie in Deutschland bringen sowohl Kruse (1994) als auch Spohn (1996) das Argument vor, dass sich die durch

ihre Nähe zur konservativen Revolution und zum Nationalsozialismus korrumpierte deutsche Soziologie (Rammstedt 1986; Stöltzing 1986) durch eine Amerikanisierung zu rehabilitieren versucht habe. Bekanntlich orientiert sich die Nachkriegssoziologie tatsächlich vornehmlich an empirischer Sozialforschung US-amerikanischer Prägung (Lepsius 1979; Fleck 2007), so dass sich in der Folge eine empirische Sozialwissenschaft entwickelt, die sich eher durch Gegenwartsorientierung, Sachlichkeit und methodische Präzision als durch „Geschichts- und Sozialphilosophie“ (König 1971: 8; vgl. König 1962; Kruse 1999: 31-35) auszeichnen will. Diese Schwerpunktsetzung und die damit einhergehende Verengung des analytischen Blicks wird zeitweise als *Rückzug der Soziologen auf die Gegenwart* (Elias 1983) beklagt, so wie sie in grundlegenden theoretischen Unzulänglichkeiten der Soziologie für historische Analysen zu münden scheint (Münch 1973; Luhmann 1994).

Bemerkenswert ist jedoch, dass sich parallel zu dieser analytischen Verengung der deutschen Soziologie in der angloamerikanischen Soziologie eine Vielfalt historisch-soziologischer Forschung entwickelt hat. Davon zeugt allein der Reichtum an programmatischen Positionierungen (vgl. z.B. Abrams 1982; Tilly 1984; Skocpol 1984; Smith 1991; Kalberg 1994; Adams et al. 2005). An diese Leitideen anschließend sowie die Gegenwartsbezogenheit der hiesigen Soziologie kritisierend sind auch in der deutschsprachigen Soziologie Bemühungen zu erkennen, eine (neue) Historische Soziologie programmatisch zu etablieren. Dazu zählen die Arbeiten von Spohn (1996, 2000), in denen auf die ungleiche Entwicklung zwischen deutscher und angloamerikanischer Soziologie hingewiesen wird. Vor diesem Hintergrund wird versucht, die methodologische Programmatik und die forschungspraktischen Entwicklungstendenzen der angloamerikanischen Historischen Soziologie für die deutsche Soziologie fruchtbar zu machen. Ganz ähnlich argumentiert Schützeichel (2004, 2009). Auch bei ihm werden Aufgaben und Konturen einer (neuen) Historischen Soziologie mit Blick auf eine klassische deutsche sozialwissenschaftliche Tradition sowie auf ihren Einfluss im US-amerikanischen Zusammenhang entfaltet (für weitere Überblicke vgl. auch Mikl-Horke 1994; Vester 1995; theoretische Reflektionen finden sich besonders in Welz/Weisenbacher 1998; Bühl 2003).

Grundsätzlich argumentieren Spohn (1996: 365-366), Bühl (2003: 1-9) und Schützeichel (2004: 9-21) in weitgehender Übereinstimmung mit der Historischen Soziologie angloamerikanischer Provenienz (vgl. Abrams 1982: 1-17; Smith 1991: 3-4; kritisch: Goldthorpe 1991) für die wissenschaftslogische Einheit beziehungsweise Komplementarität von Soziologie und Geschichte, aus der ein Bedarf der methodologischen Vermittlung von Vergangenheit und Gegenwart resultiere. Für den vorliegenden Zusammenhang besonders relevant ist, dass sowohl Spohn (1996: 370; 2000: 108) als auch Schützeichel (2004: 110; 2009: 278) in der neuen

Historischen Soziologie eine verstärkte Einbeziehung der kulturellen Dimension erkennen, die den bisherigen Fokus der Historischen Soziologie auf politische Themen wie Demokratie (z.B. Moore 1967; Rueschemeyer et al. 1992; Collier 1999; Mahoney 2003), Kriege (bspw. Kestnbaum/Skocpol 1993; Knöbl/Schmidt 2000), Revolutionen (vgl. Skocpol 1988[1979]; Goldstone 1991; Tilly 1993; Goodwin 2003) oder Staatsbildung (z.B. Bendix 1964; Eisenstadt/Rokkan 1973; Anderson 1978; Mann 1986, 1993) ergänze.¹² In der Berücksichtigung der kulturellen Dimension liegt daher der allgemeine Beitrag, den diese Studie zum Programm einer neuen Historischen Soziologie leisten kann. Die „Tendenz zur Kulturalisierung“ fußt nach Spohn (1996: 370) auf der Annahme einer „wechselseitigen kontextuellen Einbettung von Struktur und Kultur“ (vgl. Wuthnow 1989; auf diesbezüglichen Forschungsbedarf aufmerksam machen auch Kane 1991; Schützeichel 2004: 110; Koenig 2006: 403-404). Hier besteht das konkretere methodologische Desiderat, zu dem die Untersuchung einen Beitrag leisten kann. Die vorliegende Studie nimmt das Postulat der kontextuellen Einbettung von Struktur und Kultur durch die analytische Verschränkung des Bildungsdiskurses mit seinem materiellen und symbolischen Kontext auf, formuliert es analytisch aus und rekonstruiert es empirisch. Einen spezifischen methodischen Beitrag zum Programm der Historischen Soziologie liefert die Untersuchung schließlich, weil Diskursanalysen, ungeachtet ihrer Rezeption in der Geschichtswissenschaft (vgl. Brinton 2001; Sarasin 2006; Landwehr 2008), „bisher kaum in die Historische Soziologie integriert“ (Schützeichel 2009: 281) sind.

Anhand der bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass der Anschluss an die Historische Soziologie nicht erfolgt, um eine spezifisch deutsche Tradition historisch argumentierender Soziologie als Selbstzweck wiederzubeleben. Stattdessen ist argumentiert worden, dass Besonderheiten der gegenwärtigen geisteswissenschaftlichen Wirklichkeit erst vor dem Hintergrund ihrer historischen Genese herausgearbeitet werden können, weil sie als soziale Phänomene in besonderem Maße zeitlich (und räumlich) situiert sind. Weder das Selbstverständnis noch der dafür konstitutive Bildungsbegriff der Geisteswissenschaften entwickeln sich nach überzeitlich gültigen Mustern oder Gesetzen. Vielmehr sind sie in bestimmten historischen Konstellationen kontextualisiert, und erst die Analyse ihre Genese in diesen Konstellationen offenbart, welche Konstanten und Variablen das Selbstverständnis und den Bildungsbegriff der Geisteswissenschaften in ihrer (gegenwärtigen) Erscheinung charakterisieren.

¹² Durch die Konzentration auf eine sich programmatisch verstehende historische Soziologie übersehen die Autoren hier historisch-soziologische Arbeiten, die sich allein aufgrund ihres Gegenstands mit kulturellen Produkten beschäftigen. Für die Wissenschaftssoziologie seien hier beispielsweise nur die Studien von Schelsky (1971), Kuhn (1976), Ben-David (1971), Stichweh (1984, 1994) oder Shapin (1996; vgl. Shapin/Schaffer 1985) genannt.

Ein weiterer Anschluss an den Forschungsstand der Historischen Soziologie besteht in der theoretischen Ausrichtung der Arbeit. Im Unterschied zu einer rein historischen Erzählung erfolgt die verstehende und diachron vergleichende Rekonstruktion der Genese kultureller Ordnungen in den Geisteswissenschaften aus einer soziologischen Perspektive, die unter Rückgriff auf die Theorien von Bourdieu und Foucault entwickelt wird. Damit kann die Untersuchung auf theoretische und methodologische Axiome aufbauen, die äußerst affin für eine historisch-soziologische Herangehensweise sind, weil sie betonen, dass das Apriori der Gegenwart nur durch die Distanz einer archäologisch verfremdeten Analyse (Foucault 1981: 189) beziehungsweise einer doppelten Historisierung der verwendeten Konzepte und Klassifikationsschemata sowie der analysierten Dokumente sichtbar wird (Bourdieu 2004a: 115). Sowohl Bourdieu als auch Foucault haben, auf diese Grundannahmen aufbauend, theoretische Konzepte und Analyseinstrumente entwickelt, die sich im Rahmen einer historisch informierten Soziologie fruchtbar anwenden lassen. Mit dieser theoretischen Orientierung (vgl. detailliert hierzu Kapitel 2) leistet die Studie einen Beitrag zur Rezeption beider Theoretiker in der historisch-soziologischen Forschung, die sich ganz dezidiert mit der oben beschriebenen Orientierung an kulturellen Forschungsgegenständen in Verbindung bringen lässt (siehe Hall 2003; Toohey 2003), bisher aber vor allem auf den angloamerikanischen Raum beschränkt ist (zu Foucault vgl. Dean 1994; Szokolczai 2000; Power 2011; zu Bourdieu vgl. Bennett 2005; Steinmetz 2011; Gorski 2013).

Durch die Verbindung methodologischer Prämissen der Forschungsprogramme von Bourdieu und der Foucault kann die Analyse an einen zweiten Forschungsstrang anschließen. Dieser umfasst Arbeiten, die auf methodologischer und methodischer Ebene Verknüpfungen von Feld- und Diskursanalysen vornehmen. In der Regel teilen diese Untersuchungen mit der vorliegenden Studie den Fokus auf das Verhältnis zwischen Texten als Manifestationen diskursiver Praktiken und ihren als Feld analysierten sozialen Kontexten. Die jeweiligen Ausgestaltungen dieser Verbindung unterscheiden sich zum einen in der Verwendung verschiedener diskursanalytischer Ansätze und zum anderen in ihren Schwerpunktsetzungen bei der Rezeption der Feldtheorie Bourdieus.

Zunächst sind zu diesem Forschungsstrang Arbeiten zu rechnen, die nicht nur eine Kombination, sondern eine grundlegende Synthese von Diskurs- und Feldanalyse anstreben. So argumentiert Chalaby (1996, 1998) am Beispiel des journalistischen Diskurses, dass über einen linguistisch dominierten Diskursbegriff hinauszugehen sei. Foucault bleibe einem Sprach- beziehungsweise Textparadigma verhaftet, das die sozialen Bedingungen der Produktion und Strukturierung von Texten nicht ausreichend berücksichtige. Aus diesem Grund nimmt Chalaby eine Soziologisierung des Diskursbegriffs vor und versteht Texte im Anschluss an Bourdieu als Produkte sozialer Felder. Diskursive Praktiken erscheinen dann als

determiniert von den Positionen, die Akteure in einem Feld einnehmen (vgl. Chalaby 1996: 695). Auch Schwab-Trapp (2001, 2002) schlägt eine soziologisierte Diskursanalyse vor, die er im Rahmen einer spezifischen Form der politischen Soziologie für die Analyse von Kriegsdiskursen nutzbar machen will. Der Foucaultsche Diskursbegriff umfasst hier vor allem massenmedial repräsentierte politische Konflikte. Anders als Chalaby verabschiedet Schwab-Trapp die relative Eigenständigkeit diskursiver Prozesse jedoch nicht mit einem deterministischen Feldbegriff. Seine feldanalytische Erweiterung konzentriert sich vor allem darauf, diskursive Arenen unter Rückgriff auf Bourdieu als Diskursfelder zu fassen, mit denen die soziopolitische, konflikthafte Ordnungsebene von Diskursen verstehbar wird, sowie darauf, den analytischen Fokus auf diskursive Eliten zu legen, die durch symbolisches Kapital mit besonderer Definitionsmacht ausgestattet sind. Mit ihrem Fokus auf die konfliktreiche Durchsetzung von Deutungen geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe und der Konzentration auf diskursive Eliten kann die vorliegende Untersuchung an diese Perspektive anschließen. Schließlich unternimmt auch Maffei (2012: 384) eher eine grundsätzliche Synthese als eine Kombination von Feld- und Diskursanalyse, wenn sie für die Aufhebung der Dichotomie von Texten und Kontexten plädiert und vorschlägt, philosophische Theorien, Konzepte und Begriffe als zugleich kognitive und soziale Phänomene zu verstehen. Davon ausgehend untersucht Maffei, inwiefern diese Praktiken auf organisierte Felder mit diskursiven Regeln und konkurrierenden Positionen hinweisen. Anders als Chalaby und Schwab-Trapp hat ihre Feldanalyse der Philosophie ihren Ausgangspunkt jedoch bei Bourdieu und nicht bei der Diskursanalyse; gewissermaßen erfolgt hier keine an Bourdieu anschließende Soziologisierung der Diskursanalyse, sondern eine Sensibilisierung feldanalytischer Heuristiken für diskursive Praktiken. Im Anschluss an die Perspektive von Maffei kann die vorliegende Studie zeigen, inwiefern nicht nur Texte – in diesem Fall also Ausdeutungen geisteswissenschaftlicher Bildungsbegriffe – einen kognitiven und zugleich sozialen Charakter haben, sondern ferner der Einfluss von Kontexten immer auch von dem Wissen um ihre Struktur ausgeht.

Neben diesen grundlegenden Synthetisierungsversuchen lassen sich zu dem Forschungsstrang auch Studien zählen, die beide Perspektiven konstruktiv zu verbinden versuchen, dabei aber eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen feld- und diskursanalytischen Logiken aufrechterhalten. Auch hier sind bei der Rezeption Bourdieus verschiedene Schwerpunkte zu erkennen, vor allem lassen sich diese Arbeiten aber anhand der diskursanalytischen Ansätze ordnen, mit denen feldanalytische Perspektiven kombiniert werden (Systematisierungen der Vielfalt diskursanalytischer und -theoretischer Ansätze finden sich in Diaz-Bone et al. 2007; Angermüller 2011; vgl. auch Keller et al. 2011). Ausgehend von einer semiotisch vorgehenden, historischen (Inter-)Diskursanalyse nimmt zum Beispiel

Link (2004) eine Korrektur von Bourdieus Konzeption des sozialen Raums vor. Während Bourdieu vertikale Machtverhältnisse fokussiere, erfasse Foucault mit dem Begriff der diskursiven Formation eher die horizontale Ausdifferenzierung des Wissens. Am Beispiel eines Märchens wird gezeigt, dass eine (inter-)diskursanalytische Erweiterung der Feldanalyse notwendig ist, um horizontalen Unterschieden der kulturellen Wissensproduktion gerecht zu werden, während erst mit Bourdieu deutlich wird, dass Interdiskurse nicht nur in einem diskursiven Raum gegeben, sondern auch in einem sozialen Raum vertikal verteilt sind (Link 2004: 82). Mit der Verbindung beider Ansätze (und mit ihrer systemtheoretischen Informierung) entwickelt Link eine Interdiskurstheorie der Literatur, die sowohl die vertikale Achse der Machtverhältnisse als auch die horizontale Achse der Wissensproduktion in den Blick nehmen kann.

In einer Untersuchung zu Diskursen in der Populärmusik greift Diaz-Bone (2002) auf die Distinktionstheorie Bourdieus zurück. Er identifiziert für sie das Desiderat, weder die relative Autonomie symbolischer Ordnungen noch ihren Einfluss auf die Sozialstruktur zu berücksichtigen (Diaz-Bone 2002: 66-67). Um die Rolle diskursiver Muster bei der Herstellung kultureller Wertigkeiten hervorzuheben, nimmt Diaz-Bone daher eine Ergänzung der Distinktionstheorie durch eine strukturalistische Diskurstheorie und -analyse vor. Ausgehend von differenziell konstituierten und relativ stabilen Systemen kulturellen Wissens kann dieser Ansatz einer „diskurstheoretisch radikalisierten Distinktionsanalyse“ (Diaz-Bone 2002: 181) erklären, woher Akteure ihr Distinktionswissen beziehen – eine Erklärung, die Bourdieus Distinktionstheorie schuldig bleibt. Die vorliegende Arbeit schließt sich dem von Diaz-Bone formulierten Desiderat grundsätzlich an, stellt in ihrem Anschluss an Bourdieu aber weniger die symbolische Distinktion in den Mittelpunkt, sondern fokussiert mit einer macht- und konflikttheoretischen Ausrichtung die Verteilung materieller und symbolischer Ressourcen, die als Ergebnis vergangener und als Voraussetzung zukünftiger Auseinandersetzungen verstanden werden. Im Unterschied zu einem strukturalistischen Ansatz der Diskursanalyse liegt der Schwerpunkt außerdem nicht auf langfristig stabilen Strukturen und Mustern, sondern auf kleinteiligeren Transformationen des geisteswissenschaftlichen Bildungsdiskurses, die mit dem Zusammenspiel von Feld- und Diskursstrukturen sowie Akteuren erklärt werden.

Neben der Verbindung von Interdiskursanalyse und der Klassentheorie Bourdieus bei Link sowie der Erweiterung der Distinktionstheorie mit einer strukturalistisch informierten Diskursanalyse bei Diaz-Bone lassen sich weitere diskursanalytische Ausgangspunkte für eine Kombination mit feldanalytischen Perspektiven erkennen. So gehen die Studien von Angermüller (2004, 2007) und Maeße (2010, 2013) von einem linguistisch informierten äußerungstheoretischen Ansatz

der Diskursanalyse aus. Grundsätzlich ist damit die Aufmerksamkeit auf die Heterogenität symbolischer Produkte gelenkt; es wird argumentiert, dass Texte keine Sinncontainer sind, sondern ihr Sinn erst im Zusammenspiel mit dem Leser entsteht. Je nach Kontext, in dem Texte gelesen werden, können die in ihnen enthaltenen symbolischen Formen also unterschiedliche Sinneffekte orchestrieren. Vor dem Hintergrund der auch in der vorliegenden Studie gestellten Frage nach dem Zusammenhang von Texten und Kontexten erscheinen Texte dann als „Text-Kontext-Hybride“ (Angermüller 2007: 237), die bei ihren Lesern vielgestaltige Wissensbestände mobilisieren und einem weiter gefassten Produktionszusammenhang zugerechnet werden. Dieser Produktions- und Rezeptionszusammenhang wird bei Angermüller sowie bei Maeße feldanalytisch gefasst. Noch grundsätzlicher als Diaz-Bone kritisiert Angermüller (2007: 24-25) dabei das Homologiepostulat der Feldtheorie. In seiner Untersuchung des intellektuellen Feldes in Frankreich nimmt er nicht nur eine diskursanalytische Ergänzung der Feldanalyse vor, sondern gibt dieser auch eine wissenssoziologische Wendung, durch die nicht nur institutionelle, sondern dezidiert auch symbolische Kontexte intellektueller Praxis erfasst werden können (Angermüller 2007: 45; zum Zusammenhang von sozioinstitutionellen und symbolischen Kontexten und symbolischer Theorieproduktion vgl. Angermüller 2004). Auch Maeße führt diskursive Äußerungen nicht auf eine bestehende Struktur objektiver Positionen zurück; Texte erscheinen bei ihm also gerade nicht lediglich als Ausdruck einer Feldposition. Seine Analyse des Bologna-Prozesses fokussiert im Gegenteil, wie ein Handlungsfeld hochschulpolitischer Positionen von einzelnen Äußerungen ausgehend überhaupt erst diskursiv konstituiert wird (Maeße 2010: 26; in ähnlicher Weise kann gezeigt werden, wie diskursive Praktiken legitimes wirtschaftswissenschaftliches Wissen in heterogenen Feldern der Ökonomie produzieren, vgl. Maeße 2013; 2014). Das diskursiv konstituierte Feld wird hier vornehmlich über die symbolische Ebene politischen Handelns erfasst. Die vorliegende Arbeit schließt an diese Studien an, indem auch sie einen wissenssoziologischen Ausbau der Feldanalyse vornimmt und für Akteure potentiell verfügbare Wissensbestände als symbolische Dimension des geisteswissenschaftlichen Feldes berücksichtigt. Dabei wird jedoch versucht, der materiellen Feldstruktur – auf die orthodoxe Feldanalysen in der Regel den Fokus legen – einen gleichberechtigten Platz in der analytischen Architektur einzuräumen und so die strukturierende Wirkung sowohl symbolischer als auch materieller Strukturen zu erfassen. Darüber hinaus wird der besonders von Maeße beleuchtete konstitutive Charakter diskursiver Praktiken aufgenommen, wenn das Verhältnis von Diskurs und Feld bewusst wechselseitig konzipiert wird: So erscheint das Feld nicht nur als Ermöglichungskontext, von dem Diskurse mehr oder weniger autonom sein können, sondern auch als Struktur, die potentiell von diskursiven Praktiken strukturierbar ist.

Mit dem Hinweis auf die Vielschichtigkeit und Heterogenität symbolischer Produkte wenden sich sowohl Angermüller (2007: 99-102) als auch Maeße (2010: 28-29) gegen eine wissenssoziologische Hermeneutik, die von intersubjektiv gültigen, vom Forscher zu rekonstruierenden Wissensbeständen ausgeht (vgl. aber Keller 2008: 222). Die Verbindung einer wissenssoziologisch informierten Diskursanalyse und einer praxeologischen Feldanalyse erfolgt beispielsweise in Schmidt-Wellenburgs (2013a) Studie über die Etablierung der Managementberatung, in der auch ein genereller analytischer Rahmen für die Erforschung sozialen Wandels aus feldtheoretischer Perspektive entwickelt wird (für eine theoretisch und methodologisch weniger elaborierte Verbindung von Wissenssoziologischer Diskursanalyse und Feldanalyse vgl. Geden 2006; siehe dazu auch Jäger 2007). Schmidt-Wellenburg greift allerdings gerade nicht auf einen am Subjekt orientierten Verstehensbegriff zurück, der einer traditionellen Wissenssoziologie zuzurechnen wäre. Stattdessen schließt er an eine neo-strukturelle, praxistheoretisch geredete Hermeneutik an, die Verstehen als überindividuellen sozialen Prozess erfasst, indem sie symbolische Produkte zu anderen Elementen derselben Klasse in Relation setzt (Schmidt-Wellenburg 2013a: 21-22). Während seine Diskursanalyse Ereignisse zunächst dekonstruiert, um dann die dahinter stehenden Prozesse und Strukturen als Mechanismen der Generierung von Ereignissen zu rekonstruieren, erlaubt ihm die Kombination mit feldanalytischen Perspektiven die Berücksichtigung der Machtwirkung des Praxisfeldes im Diskurs. So kann ein dreifacher Schließungsprozess in den Blick geraten: die Schließung eines Feldes als einer eigenlogischen sozialen Sphäre, die Schließung seiner diskursiven Praxis als Entstehung einer eigenen Institutionalisierungspraxis sowie die kognitive Schließung der Phänomenkonstitution in der diskursiven Praxis (Schmidt-Wellenburg 2013a: 20; vgl. 2013b). Die vorliegende Studie schließt mit einer Verknüpfung von Wissenssoziologischer Diskursanalyse und Feldanalyse an diese Untersuchung an. Sie zeigt eine Operationalisierung der inhaltlichen Formierung der Phänomene des Diskurses auf (vgl. dazu Schmidt-Wellenburg 2013a: 353-357) und sucht ebenfalls die Frage nach dem Verhältnis von Diskursen und Feldern als ihren materiellen und symbolischen Kontexten zu beantworten.

Ungeachtet der jeweiligen diskursanalytischen Positionen und feldanalytischen Schwerpunktsetzungen sind im zweiten Forschungsstrang erstens die relative Autonomie diskursiver Praktiken von ihrem Kontext sowie zweitens die materielle und symbolische Kontextualisierung diskursiver Praktiken zentrale Fragestellungen. Die vorliegende Arbeit leistet zu diesem Forschungskontext zwei allgemeine Beiträge: Zum einen trägt sie zum Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse bei, in dem „die Überlegungen Pierre Bourdieus [...] bislang eher randständig erscheinen“ (Keller 2007: 36). Sie unterstreicht, wie diskursanalytische Perspek-

tiven um gesellschaftliche und historische Kontexte erweitert werden können, indem Felder als sowohl materielle wie auch symbolische Diskurskontexte systematisch in die Analyse einbezogen werden. Mit der forschungspraktischen Umsetzung dieser Erweiterung geht die Studie über programmatische Formulierungen hinaus und zeigt Möglichkeiten einer konkreten Operationalisierung für die empirische Forschung auf. Zum anderen wird argumentiert, warum die Notwendigkeit besteht, von Bourdieu ausgehende Feldanalysen diskursanalytisch zu erweitern. Die Operationalisierung im Rahmen der hier vorliegenden empirischen Untersuchung soll aufzeigen, wie dies produktiv geschehen kann. Trotz der hier dargestellten Arbeiten stellen diskursanalytische Ergänzungen weiterhin ein Desiderat im Bereich feldanalytischer Forschung dar (vgl. Bernhard/Schmidt-Wellenburg 2012; Brake et al. 2013). Sie empfehlen sich insbesondere für den Untersuchungsgegenstand der Sozial- und Geisteswissenschaften, weil auf diese Weise eine Sensibilität für die in diesen Disziplinengruppen zentrale textbasierte symbolische Produktion gewährleistet wird.

Damit ist bereits dritte Forschungskontext angesprochen, zu dem die vorliegende Studie einen Beitrag leistet. Er ist auf dem Gebiet der Wissenschaftssoziologie anzusiedeln, die sich bisher vor allem auf die Natur- und Technikwissenschaften konzentriert. Durch ihren natur- und technikwissenschaftlichen Bias lässt die Wissenschaftssoziologie mit den Sozial- und Geisteswissenschaften jedoch einen wichtigen Teil ihres Gegenstandsbereichs unberücksichtigt. Hier liegt nicht nur eine womöglich nicht ausreichend reflektierte Einschränkung ihres Untersuchungsbereichs vor; die Perspektivenverengung erweist sich insbesondere als problematisch und produziert stark verzerrte Ergebnisse, wenn Befunde aus der Erforschung der Natur- und Technikwissenschaften ohne Weiteres auf Sozial- und Geisteswissenschaften übertragen werden. Der nachfolgend beschriebene Forschungsstand stellt daher auch auf die Besonderheiten der Sozial- und Geisteswissenschaften ab, die in der Wissenschaftssoziologie reflektiert werden sollten.

Dabei geht es nicht darum, durch eine Dichotomisierung zwischen Natur- und Technik- auf der einen und Sozial- und Geisteswissenschaften auf der anderen Seite auf die von Snow (2010[1959]) so populär vertretene These zweier Wissenschaftskulturen zurückzufallen (zu disziplinären Unterschieden zwischen Sozial- und Geisteswissenschaften siehe daher Krebs et al. 2005). Zumindest für den Forschungsstand ist eine vorläufige schematische Gegenüberstellung dennoch legitim. Hierfür lassen sich ein programmatisches und ein pragmatisches Argument anführen: Erstens wird in programmatischer Weise für eine überfällige Perspektivenverengung der Wissenschaftssoziologie argumentiert. Dazu soll zunächst lediglich der Teil ihres Gegenstandsbereiches umrissen werden, den die wissenschaftssoziologische Forschung bisher weitgehend ignoriert hat. Dieses Vorhaben macht eine Differenzierung zwischen Sozial- und Geisteswissenschaften vorerst

nicht notwendig. Sie ist für den wissenschaftssoziologischen Forschungsstand zweitens aus pragmatischen Gründen auch überhaupt nicht durchführbar, weil die quantitativ recht überschaubare wissenschaftssoziologische Forschung zu den Sozial- und Geisteswissenschaften bisher nicht systematisch zwischen den beiden Disziplinengruppen unterscheidet. Genau zu einer solchen Differenzierung kann die vorliegende Arbeit durch ihren Fokus auf die Geisteswissenschaften ebenfalls beitragen.

Der im Folgenden darzustellende Forschungsstand lässt sich aufteilen in Arbeiten, die die Genese der Sozial- und Geisteswissenschaften behandeln und dabei einen besonderen Fokus auf historisch gewachsene Selbstverständnisse der Disziplinengruppen und ihre gesellschaftliche Einbettung legen, in Arbeiten, die Folgen der neuen Hochschulgovernance für die Sozial- und Geisteswissenschaften thematisieren, sowie in Arbeiten, die Spezifika der symbolischen Produktion untersuchen, wobei insbesondere eine eigene sozial- und geisteswissenschaftliche Publikationskultur identifiziert werden kann.

Soziologische Studien zu den Besonderheiten der symbolischen Produktion in den Sozial- und Geisteswissenschaften fokussieren nur in Ausnahmefällen alltägliche, nicht-textbasierte Praktiken der Wissensproduktion in Seminaren, in Archiven oder auf Konferenzen (siehe aber die Arbeiten in Camic et al. 2011; insbesondere Abbott 2011; Grafton 2011; Gross/Fleming 2011). Im Mittelpunkt steht dagegen in der Regel die textuelle Ebene, die hinsichtlich der symbolischen Produktion eine Doppelfunktion einnimmt. Zum einen (re-)produzieren Forscher in ihren Texten Wissen über ihren jeweiligen Forschungsgegenstand. Bereits Price (1970: 6) weist vor diesem Hintergrund auf fundamentale Differenzen zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften hin, die er besonders in „different social apparatuses of information pooling and exchange“ sieht. Die Kumulation und der Austausch wissenschaftlichen Wissens seien, so Price weiter, in den Geisteswissenschaften weniger auf ein schnelles Wachstum des Wissens, weniger auf seine objektive und intersubjektive Sicherheit und stärker auf seine individuelle Produktion ausgelegt.

Zum anderen gehen Studien zur textbasierten Produktion symbolischer Güter in den Sozial- und Geisteswissenschaften von der Prämisse aus, dass Forscher nicht nur Wissen über den jeweiligen Forschungsgegenstand (re-)produzieren, sondern in Texten auch Abgrenzungen vornehmen und Zugehörigkeiten zuschreiben, indem sie „in einem Spiel von Zitaten und Referenzen ihren Platz gegenüber ihren Peers definieren und auf diese Bezug nehmen.“ (Angermüller 2012: 708; vgl. 2007; 2011) Vor allem diskursanalytisch informierte Arbeiten machen deutlich, dass solche askriptiven textbasierten Praktiken in den Sozial- und Geisteswissenschaften (disziplinen-)spezifische Charakteristika aufweisen. Sie zeigen

sich, wenn auf eine besondere Weise Interaktionsverhältnisse mit dem Leser eröffnet (Fløttum et al. 2006), Zitationen eingesetzt (Archambault/Vignola Gagné 2004: 23-25; Hyland 2006: 25-26; vgl. auch Garfield 1979), Argumente entfaltet und präsentiert (Hyland 2004), die Argumentationen anderer kritisch bewertet (Giannoni 2006; Hyland/Diani 2009) oder anhand von kanonisierenden Fachgeschichten disziplinäre Grenzen konstruiert (Fuller 1991) werden.

Für eine weitere Besonderheit symbolischer Praktiken in den Sozial- und Geisteswissenschaften sorgt, dass die Produktion von Reflexionswissen über wechselseitige Beziehungen der Wissensproduzenten untereinander sowie über Disziplinen und subdisziplinäre Gruppen, Schulen oder Lager besonders voraussetzungsvoll ist: Eine Reihe von Studien (z.B. Abbott 2001: 3-33; Hornbostel 2008: 60; Angermüller 2010a: 13; vgl. Gläser 2006) weist auf den geringen Grad paradigmatischer Schließung in den Sozial- und Geisteswissenschaften und die vielfältig differenzierte tribale Struktur hin, die sich beispielsweise in *Invisible Colleges* (Crane 1972), wissenschaftlichen Gemeinschaften (Hagstrom 1965; Mulkey 1977) oder Schulen (Geison/Holmes 1993; Stichweh 1999b) niederschlagen kann. Die vorliegende Untersuchung macht deutlich, wie über symbolische Praktiken geisteswissenschaftliche Bildungsbegriffe diskursiv konstruiert werden und welche Bedeutung dies für die Konstitution geisteswissenschaftlicher Selbstverständnisse hat. Damit wird ein Beitrag zur Erforschung textbasierter symbolischer Produktion in den Geisteswissenschaften geleistet, der insbesondere auf die historische Kontingenz der rekonstruierten Zuschreibungen aufmerksam macht.

Ihre materiale Form erhalten textbasierte Praktiken symbolischer Produktion durch wissenschaftliche Publikationen. Auch hierzu lässt sich eine ganze Reihe sozial- und geisteswissenschaftlicher Besonderheiten identifizieren, die die Disziplinengruppe von den Natur- und Technikwissenschaften unterscheidet. Fünf dieser Besonderheiten sollen im Folgenden skizziert werden, wobei teilweise auf den bibliometrischen Forschungsstand zu spezifischen Publikationskulturen aufgebaut werden kann: Trotz eines überproportionalen Anstiegs der Zahl veröffentlichter Artikel seit den 1950er Jahren auch in den Geisteswissenschaften (Weingart et al. 1991: 283-290; vgl. aber Hornbostel et al. 2009: 19) sind Monographien für die Disziplinengruppe weiterhin die bedeutendste Publikationsform. In den Natur- und Technikwissenschaften kommt diese Rolle ganz eindeutig Zeitschriftenartikeln zu (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005: 22-25; Moed 2005: 133-134; Schuh 2009: 6-8). Zweitens sind in den Geisteswissenschaften Einzelautorenschaften noch immer üblich (Hornbostel et al. 2009: 18), obwohl sich auch hier, und noch stärker in den Sozialwissenschaften, ein Trend zu Ko-Autorenschaften abzeichnet, die sich in den Natur- und Technikwissenschaften bereits durchgesetzt haben (Schuh 2009: 8). Drittens schlägt sich die bereits erwähnte ge-

ringere paradigmatische Schließung der Sozial- und Geisteswissenschaften institutionell darin nieder, dass das Renommee von Publikationsorten über eine größere Anzahl von Zeitschriften und Verlagen verteilt und insgesamt nur unzureichend mit Impact-Faktoren zu erfassen ist (Weingart et al. 1991: 290-297; Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005: 27, 32; Hornbostel 2008: 60; Schuh 2009: 8-10). Die geringe Schließung der Publikationslandschaft durch sogenannte core journals begründet sich auch damit, dass die Publikationskultur besonders in geisteswissenschaftlichen Fächern viertens noch stark national geprägt ist. Dies wird durch die Bedeutung der Nationalsprache als Publikationssprache sowie durch die nationalen Besonderheiten im Prestige von Publikationsorten illustriert (Weingart et al. 1991: 301-310; Archambault/Vignola Gagné 2004: 16-23; Deutsche Forschungsgemeinschaft 2005: 30-31; Hicks 2005: 484-489; Moed 2005: 132-135; Behrens et al. 2010: 31-46). Fünftens unterscheiden sich die Sozial- und Geisteswissenschaften auch durch eine längere Haltbarkeit des produzierten Wissens von Natur- und Technikwissenschaften, so dass die zitierten Artikel im Schnitt älter sind. Der Grund dafür liegt auch darin, dass Referenzen üblicherweise nicht nur auf vorherige Forschungen, sondern auch auf den Untersuchungsgegenstand selbst verweisen (Moed 2005: 95-97; Hornbostel et al. 2009: 28). Die spezifischen Formen textbasierter symbolischer Produktion in den Sozial- und Geisteswissenschaften dürften aufgrund einer geringeren Standardisierung der produzierten Texte eine insgesamt gewichtigere Rolle für die wissenschaftssoziologische Forschung einnehmen. Ein Beitrag zu einer Wissenschaftssoziologie der Sozial- und Geisteswissenschaften sollte für diese Besonderheiten sensibel sein, weswegen sich qualitative diskursanalytische Ansätze wie der hier verfolgte als Forschungsperspektive anbieten.

Als symbolische Praktiken artikulieren sozial- und geisteswissenschaftliche Texte außerdem distinkte Verständnisse der Qualität von Forschungsleistungen. Vor allem Lamont (2009: 159-201) hat darauf hingewiesen, dass Kriterien wie „Klarheit“ oder „Originalität“ in den Sozial- und Geisteswissenschaften eine besondere Bedeutung haben. Darüber hinaus bestehen auch unterhalb der Ebene von Disziplinengruppen Differenzen zwischen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern. Sie betreffen beispielsweise epistemologische Konzepte, die sich entlang der Dichotomie von quantitativen und qualitativen, erklärenden und verstehenden sowie positivistischen und hermeneutischen Forschungslogiken ansiedeln (vgl. Guetzkow et al. 2004; Herbert 2009; siehe auch Lack/Markschies 2008). Auch wenn die vorliegende Untersuchung aufgrund ihrer breiteren Anlage nicht den Detailgrad der hier angeführten Studien erreichen kann, wird erst in einer historischen Perspektive deutlich, dass Qualitätskriterien und epistemologische Konzepte nicht nur synchron, sondern auch diachron variieren. Diesen Umstand greift die Arbeit

insbesondere auf, indem der historische Wandel geisteswissenschaftlicher Wissenschaftsverständnisse nachgezeichnet wird. In einer Studie zur Rezeption von Derrida in den USA und Frankreich macht Lamont (1987) außerdem darauf aufmerksam, dass die Legitimität wissenschaftlicher Produkte nicht nur zwischen disziplinären Grenzen, sondern auch zwischen Ländergrenzen differiert. In einer umfassenden Theorie intellektuellen Wandels zeichnet Collins (2000) die Entwicklung philosophischen Denkens sowohl diachron als auch synchron nach. Er zeigt, dass der Erfolg intellektueller Netzwerke in der Philosophie zwar nicht vollkommen auf ihren sozialen Kontext reduziert, aber doch mit lokalen und weiter ausgreifenden, strukturellen Opportunitäten in Verbindung gebracht werden kann. Wie Lamont verweist auch Collins auf die kulturellen, sozialen und institutionellen Bedingungen, von denen der einem kulturellen Gut zugeschriebene Wert abhängt (zur länderspezifischen Entwicklung ökonomischer Professionen und Disziplinen vgl. Fourcade 2009). Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt auch diese Faktoren durch eine programmatische Einbettung des Bildungsdiskurses in einen Kontext, der sowohl über symbolische als auch über materielle Faktoren erfasst wird (zur Operationalisierung vgl. Kapitel 2.1).

Bis hierhin wurde anhand des wissenschaftssoziologischen Forschungsstandes gezeigt, dass in den Sozial- und Geisteswissenschaften spezifische Verständnisse wissenschaftlicher Qualität, distinkte Formen textbasierter symbolischer Praktiken und eigene Publikationsmuster nachweisbar sind. Diese Charakteristika mögen ein Grund dafür sein, dass die Instrumente, mit denen die für das Modell einer unternehmerischen Universität (Clark 1998; Münch 2011) relevanten Zahlen und Messwerte erhoben werden, für die Sozial- und Geisteswissenschaften nicht immer angemessen erscheinen. Vor diesem Hintergrund unterscheidet sich die Disziplinengruppe von den Natur- und Technikwissenschaften darin, dass sie in geringerem Maße für die Anforderungen einer neuen Hochschulgovernance geeignet scheint (für einen allgemeinen Überblick über die Governancelogik vgl. Power 1997; Braun/Merrien 1999; Schimank 2005; Kehm/Lanzendorf 2006; Schimank/Lange 2007; einen dezidierten Fokus auf die Folgen für geisteswissenschaftliche Forschung legen z.B. Meier/Schimank 2004; Kehm/Leišytė 2010). Zahlreiche Studien zeigen, dass an den Naturwissenschaften entwickelte bibliometrische Methoden aufgrund der oben genannten Besonderheiten nicht ohne Weiteres auf die Sozial- und Geisteswissenschaften anwendbar sind (bspw. Nederhof et al. 1989; Finkenstaedt 1990b; Archambault/Vignola Gagné 2004; Nederhof 2006; siehe auch Hicks/Potter 1991). Elektronische Archive wie Google Scholar stellen ebenfalls digitale Mess- und Zähltechniken für die interne sowie für die politisch-administrative Steuerung bereit und ermöglichen das *Regieren im digitalen Panopticon* (Angermüller 2010c) auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Effizienz solcher elektronischer Informationsquellen

basiert jedoch auch auf der Bereitstellung und Nutzung von open access-Publikationen, die sich in den Sozial- und besonders in den Geisteswissenschaften auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau befinden (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2008: 39-52). Neben Publikations- und Zitationsindizes greift die neue Hochschulgovernance zur Ermittlung von Forschungsleistungen zweitens auf Drittmittelkennziffern zurück. Abgesehen von der generellen Kritik an dieser Evaluationspraktik (Münch 2007, 2008b) zeigt sich, dass der Einsatz von Drittmitteln als Performanzindikator nicht über Disziplinengrenzen hinweg erfolgen kann, sondern, wenn überhaupt, nur unterhalb eines von disziplinspezifischen Produktionsbedingungen bestimmten Schwellenwertes sinnvoll ist (Jansen et al. 2007). Wie gezeigt wurde, sind die Bedingungen wissenschaftlicher Produktion bereits zwischen Disziplinengruppen so unterschiedlich, dass Performanzvergleiche sinnvollerweise nur innerhalb homogener Forschungsfelder durchführbar sind (Wanner et al. 1981; Wissenschaftsrat 2010b: 28-29). Diese Besonderheiten gilt es zu berücksichtigen, wenn die vorliegende Arbeit den materiellen Kontext der Geisteswissenschaften kartiert (vgl. Kapitel 2.1).

Trotz der Klagen über den Verlust oder den Beharrungen auf einer geisteswissenschaftlichen Identität in einer unternehmerisch geprägten Universität, die aus den Sozial- und vor allem aus den Geisteswissenschaften zu vernehmen sind (vgl. nur Keisinger/Seischab 2003; Arnswald 2005b; Liessmann 2006; Malinowski 2006; Schubert 2007; Gauger/Rüther 2007, 2008b; Gülzow 2008; Reinalter 2011; für den angloamerikanischen Kontext siehe auch Readings 1999; Collini 1999, 2012; Donoghue 2008), bleibt jedoch festzuhalten, dass die der neuen Hochschulgovernance zugeschriebenen Probleme nicht zwingend so dramatisch scheinen, wie es der Krisendiskurs suggeriert. Eine existenzbedrohende Verdrängung der Geisteswissenschaften von den Fördertöpfen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ist beispielsweise nicht auszumachen (vgl. Münch 2008a; 2009a: 171-172; Hamann 2009: 173-186).

Dass sich die Sozial- und Geisteswissenschaften von den Natur- und Technikwissenschaften dennoch durch eine energische Abwehr neuer Governancemodelle und -praktiken unterscheiden, kann zunächst ganz grundsätzlich mit ihrem reflexiven Potential erklärt werden (vgl. Beiner 2009: 104-117), das auch die einleitend erwähnten permanenten Selbstbeobachtungen der Geisteswissenschaften fundiert und ihre generelle Tendenz begründet, den eigenen Zustand sowie die Bedingungen der eigenen Praxis zu reflektieren. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass sich aktuelle Vorbehalte gegen eine neue Hochschulgovernance in einen breiteren geisteswissenschaftlichen Krisendiskurs einbetten, der beispielsweise auch die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz der Disziplinengruppe umfasst (Böhler/Maasen 2011; Kaldewey 2013). Wissenschaftssoziologische Studien, die

sich mit der spezifischen historischen Entwicklung der Sozial- und Geisteswissenschaften befassen, machen vor diesem Hintergrund auf die diachrone Konstanz solcher Krisendiagnosen aufmerksam und bieten ihr historisch konstituiertes Selbstverständnis als einen Erklärungsansatz an. Damit rückt der dritte Schwerpunkt des wissenschaftssoziologischen Forschungsstands in den Fokus.

An dem bei Schelsky beschriebenen historischen Wandel der Idee der deutschen Universität wird beispielsweise deutlich, welche Fallhöhe die in Preußen im Sinne von *Einsamkeit und Freiheit* (1971) vollzogene Universitätsgründung für die in den 1960er und 1970er Jahren aktuelle Gestalt der Universität schafft. Aus einer Analyse der der preußischen Reform zugrundeliegenden Bildungs- und Wissenschaftsverständnisse (vgl. dazu Ben-David 1971: 108-123) werden „Kriterien zur Beurteilung der gegenwärtigen Krisen“ abgeleitet, auch wenn Schelsky (1971: 9) einer zunächst anvisierten „Rückkehr zu den Anfängen“ in der zweiten Auflage von 1971 „kaum noch eine Chance der Verwirklichung“ einräumt. Doch gerade die Differenz zwischen den Idealen der Universitätsreform und den vor diesem Hintergrund beschriebenen Problemen der Universität im Zeitraum der Bildungsexpansion ermöglicht der vorliegenden Studie nicht nur einen Anschluss an den von Schelsky detailliert rekonstruierten Reformkontext. Sie gewährt auch eine Einsicht in die Rezeption der preußischen Reform und ihrer für das geisteswissenschaftliche Selbstverständnis konstitutiven Begriffe und Konzepte in einer Phase, die hier als dritter Kristallisationspunkt erfasst ist (vgl. Kapitel 5). Aus einem ganz ähnlichen Grund sind auch die teilweise soziologisch informierten Beiträge in Eigen et al. (1988) relevant; sie unternehmen zu Beginn des vierten Kristallisationspunktes (vgl. Kapitel 6) Standortbestimmungen, die sich in der Regel von klassisch-traditionellen Orientierungen ableiten.

Die Konstanz geisteswissenschaftlicher Krisendiagnosen wird auch in Ringers mentalitätsgeschichtlicher Studie über den *Niedergang der deutschen Mandarine* (1987) deutlich. Sie beschreibt einen für das Verständnis der Entwicklung der Sozial- und Geisteswissenschaften zentralen historischen Abschnitt, der zwischen der von Schelsky beschriebenen konstitutiven Phase und der Expansion in den 1960er und 1970er Jahren liegt. Unter Rückgriff auf feld- und kapitaltheoretische Aspekte der Theorie Bourdieus (siehe dazu Ringer 1990) macht Ringers Arbeit die Krisen- und Verfallsrhetorik vornehmlich sozial- und geisteswissenschaftlicher Professoren als fehlende Passung habitueller Wahrnehmungsstrukturen mit einem sich verändernden Kontext verständlich. Das hier deutlich werdende Grundmuster ist vielen geisteswissenschaftlichen Selbstbeobachtungen auch heute noch zu Eigen. Ringer (1987: 9) kann außerdem zeigen, dass die „Schlüssel-elemente der Ideologie der deutschen Gelehrten [...] um das Ideal der ‚Bildung‘

zentriert“ sind (vgl. Ringer 1979; 1989; siehe auch Hamann 2011a). Auch aus diesem Grund kann die vorliegende Arbeit in wesentlichen Punkten an Ringers Analysen anschließen.

Das enge Bündnis mit dem Obrigkeitsstaat, das deutsche Gelehrte angesichts des Aufkommens „der Maschine und ,der Massen“ (Ringer 1987: 47) eingehen, macht darüber hinaus auf die besondere Verbindung aufmerksam, in der die Geisteswissenschaften mit ihrem nationalstaatlichen Kontext stehen (Gengnagel/Hamann 2014; vgl. auch die soziologisch informierten Studien zur Geschichtswissenschaft und zur Germanistik von Berger 1997; Bontempelli 2004; den US-Kontext behandeln Shumway 1998; Lewei Li 2001). Das Wechselverhältnis zwischen Geisteswissenschaften und Nationalstaat wird besonders prominent auch von Lepenies behandelt. Er adressiert es zum einen aus der Perspektive der verspäteten deutschen Nation (Plessner 1959; vgl. Habermas 1971b), die ihre fehlende politische Einigkeit über die Idee einer Kulturnation kompensiert und dabei wesentlich auf die identitäts- und sinnstiftende Funktion der Geisteswissenschaften angewiesen ist (Lepenies 2006). Zum anderen zeigt Lepenies (1985) aus Perspektive der Sozialwissenschaften, welche Rolle politische Motive und der Anspruch auf eine gesellschaftliche Führungsposition bei der Etablierung der Disziplinengruppe als dritter Kultur zwischen Natur- und Geisteswissenschaften haben (die Entstehung der Sozialwissenschaften um die Wende zum 19. Jahrhundert beschreibt Reill 1998; Fleck 2007 untersucht ihre transatlantische Weiterentwicklung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts). Auf die nationale Prägung sozial- und vor allem geisteswissenschaftlicher Fächer wurde bereits vor dem Hintergrund ihrer Publikationskulturen hingewiesen. Die nun angeführten Studien deuten an, wo die historischen Wurzeln dieser nationalen Ausrichtung liegen. An diese Untersuchungen knüpft die vorliegende Arbeit an, indem der Bildungsdiskurs nicht nur in seinem geisteswissenschaftlichen Kontext, sondern auch im breiteren gesellschaftlichen Kontext situiert wird. So kann gezeigt werden, dass der Nationalstaat auch für den Bildungsdiskurs einen wichtigen institutionellen und ideologischen Rahmen darstellt.

In den Zusammenhang der wissenschaftssoziologischen Erforschung sozial- und geisteswissenschaftlicher Krisensituationen ordnet sich auch Bourdieus (1992a) soziohistorische Studie über das universitäre Feld in Frankreich ein. Am Ende der 1960er Jahre koinzidierten latente Krisen in einzelnen Feldern und breiten sich, ausgehend von den Disziplinen der philosophischen und humanwissenschaftlichen Fakultäten, als allgemeine Krise über das gesamte universitäre Feld aus. Die durch strukturelle Veränderungen des Feldes und insbesondere durch veränderte Reproduktionsmechanismen notwendig gemachten Abwehr- und Subversionsstrategien werden besonders für Sozial- und Geisteswissenschaftler analysiert. Auch hier stehen demnach die Effekte im Fokus, die ein veränderter Kontext auf

die Ökonomie der materiellen und symbolischen (Re-)Produktion in den Sozial- und Geisteswissenschaften hat (die von Bourdieu ebenfalls herausgearbeiteten Spezifika des geisteswissenschaftlichen Feldes werden in Kapitel 2.1 behandelt). Eine Reihe von Studien macht die Fruchtbarkeit des kapital- und feldtheoretischen Ansatzes für die Untersuchung von Mechanismen der materiellen und symbolischen (Re-)Produktion in historischen intellektuellen oder universitären Kontexten deutlich. Hierzu zählen Sapiros (2003) Beschreibung verschiedener Formen der Politisierung französischer Intellektueller im literarischen Feld in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Karabels (2006) historische Rekonstruktion der hochselektiven Reproduktionsmechanismen an US-amerikanischen Eliteuniversitäten, Guillorys (1993) Analyse der sozialen Funktion und institutionellen Praktiken der Kanonisierung literarischer Inhalte sowie Angermüllers Verbindung von wissenssoziologisch gewendeter Feldtheorie und äußerungstheoretischer Diskursanalyse zur Untersuchung des französischen intellektuellen Feldes *Nach dem Strukturalismus* (2007). Während Karabel und Guillory eher sozialstrukturelle, klassen- und kapitaltheoretische Aspekte der Bourdieuschen Theorie aufnehmen, erlauben die Arbeiten von Angermüller und Sapiro einen Einblick in die Besonderheiten intellektueller Produktion, die in den Sozial- und Geisteswissenschaften von hervorgehobener Bedeutung ist (Bourdieu 1992a: 133). Die vorliegende Studie schließt demnach nicht nur durch ihre historische Ausrichtung im methodologischen Sinne an Bourdieu an, sondern kann auch einen inhaltlichen Ausgangspunkt von seinen Analysen nehmen. Schließlich ist sie in ihrer grundsätzlichen feldanalytischen Ausrichtung ebenfalls an Bourdieu orientiert (vgl. Kapitel 2.1). Bevor diese theoretischen Prämissen und ihre Operationalisierung diskutiert und begründet werden, kann der Forschungsstand knapp resümiert und damit die Positionierung der Arbeit vorgenommen werden.

Der Forschungsstand hat erstens den aktuellen Stand der Historischen Soziologie skizziert, zweitens den Forschungsstrang zur Verknüpfung von Feld- und Diskursanalysen aufgezeigt sowie drittens mögliche Anknüpfungspunkte an eine Wissenschaftssoziologie der Sozial- und Geisteswissenschaften identifiziert. Hinsichtlich einer historisch informierten Soziologie ist nicht nur die empirische und methodologische Notwendigkeit einer solchen Orientierung verdeutlicht, sondern auch ein Forschungsbedarf für die diskursanalytische Berücksichtigung der kontextuellen Einbettung kultureller Inhalte ausgemacht worden. Von Bourdieu und Foucault ausgehend setzt die Arbeit auch in ihrer theoretischen Ausrichtung an aktuellen Trends und Desiderata der Historischen Soziologie an. Auf methodologischer und methodischer Ebene liefert diese Verknüpfung dann den Beitrag, den die Arbeit zu Fragen nach dem Wechselspiel zwischen Feldstrukturen und Diskursen leisten kann. Damit schließt sie an Studien an, die Feld- und Diskursanalysen kombinieren, um sowohl die relative Autonomie diskursiver Praktiken von

ihren Feldkontexten als auch die Einbettung von Diskursen in ihre Kontexte hervorzuheben. Zu diesem Forschungsstrang trägt die Arbeit bei, indem sie die Frage nach dem Verhältnis von Texten und Kontexten methodologisch formuliert und im Rahmen einer empirischen Analyse operationalisiert. Mit einer historisch informierten Feld- und Diskursanalyse der Geisteswissenschaften adressiert die vorliegende Untersuchung schließlich auch einen wissenschaftssoziologischen Forschungsbedarf. Sie knüpft dabei an Studien an, die sich in diesem Sinne nicht programmatisch verstehen, aber auf geisteswissenschaftliche Spezifika der textbasierten symbolischen Produktion, auf das besonderes Verhältnis der Disziplinengruppe zur neuen Hochschulgovernance sowie auf ihre historische Entwicklung, die jeweiligen Selbstverständnisse, Krisendiskurse und die Beziehung zum Nationalstaat aufmerksam machen. Diese Stränge will die Arbeit im Sinne einer historisch informierten Wissenschaftssoziologie der Geisteswissenschaften verknüpfen.