
Die Geisteswissenschaften als selbstverständliches Element moderner Kultur

Zur Einführung in die aktuelle Debatte

Jörg-Dieter Gauger, Günther Rüter

Bildung und Wissenschaft

Am Anfang der Wissenschaft stehen Staunen und Neugier¹. Sie gehören zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen. Staunen weckt Fragen, Neugier treibt sie weiter; eine zunächst gelöste Frage evoziert neue Fragen, oder alte Fragen werden neu beantwortet. Manche Fragen bleiben, auch wenn das Angebot an Antworten wächst. Das Ziel ist Wissen, letzter Zweck des Wissens ist Wahrheit; mit seiner Akkumulation verbinden sich ethische – das *telos* des „guten Lebens“² – wie pragmatische Zwecke, negative wie positive. Daher ist Wissen nicht ethisch neutral: Es bedarf der Reflexion auf seine Folgen: Die von Jürgen Mittelstraß³ eingeführte Unterscheidung zwischen „Verfügungs-“ und „Orientierungswissen“ bildet daher ein zentrales Element des Nachdenkens über die Wissenschaft, von der Martin Heidegger einmal gesagt hat, dass sie selbst nicht denke, weil sie sich darauf beschränke, zu analysieren, zu erklären, zu berechnen. Wissen bedarf überdies der Weitergabe, der Vermittlung an zukünftige Generationen, also deren Bildung. Daher bilden Wissenschaft und Bildung eine originäre Einheit.

Einheit der Vernunft

Im Rhythmus von Wissenssteigerung und Vermittlung lebt Wissenschaft bis heute, auch wenn der Begriff der „Wissenschaft“ selbst jüngerem Datums ist. Die griechische Naturforschung begriff sich noch als Teil der Philosophie, die die Einheit der Wissenschaft unter das Leitmotiv „Weisheit“ stellte; bekanntlich hängen Weisheit und Wissen etymologisch zusammen. Die Einheit der Wissenschaft beherrschte das Denken bis in die Neuzeit. Auch andere Disziplinen entsprangen der Philosophie, der Umgang mit Geschichte, mit Literatur, mit Musik, mit bildender Kunst ebenso wie die Beschäftigung mit dem Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. Zu allem hat schon die Antike Theorien entwickelt. Die Geschichtsschreibung beginnt mit Herodot, die analytische Politikwissenschaft mit Thukydides, die normative mit Aristoteles, die Erziehungswissenschaft mit der Sophistik, Literaturkritik, kritische Edition, gelehrte Kommentierung mit den Alexandrinern. Dass wir auf den „Schultern von Riesen“ stehen, wusste Newton und dass alle Philosophie nur „Fußnoten zu Platon“ sei, unterstellte nicht ohne Bescheidenheit der britische Mathematiker und Philosoph Arthur North Whitehead, Weggefährte von Bertrand Russell, mit dem er sein bekanntestes Werk „Principia mathematica“ schrieb.

Heute präsentiert sich diese ursprüngliche Einheit der Wissenschaft vor allem institutionell, am Ort der Universität, in der sich die Einheit von Forschung und Lehre realisiert. Der Name ist noch Programm für die unterstellte *universitas litterarum*. Sie spiegelt die Realität freilich nur noch gebrochen wider⁴. Darin kommt ein Emanzipationsprozess zum Ausdruck: Die Emanzipation von Leitwissenschaften, wie sie zunächst die Philosophie und dann die Theologie, sekundiert von der Philosophie, darstellten. Hegels oder Schellings Naturphilosophie waren der letzte,

heute zumeist nur noch als kurios belächelte Versuch einer philosophischen Synthese mit theologischem Einschlag. Es entwickelten sich im 19. Jahrhundert die heute geläufigen akademischen Disziplinen. Philosophie und Theologie werden zu „Fächern“ neben anderen; sie alle nehmen die Form sich immer weiter ausfächernder und spezialisierender „Wissenschaft“ an, wobei „Wissenschaft“ bzw. „Wissenschaftlichkeit“ bedeutet, Wissen durch Rationalität zu gewinnen und zu vermehren. Dies gilt für das Wissen über die Natur ebenso wie über den Menschen, soweit er nicht Naturwesen ist. Die Geltung zuvor unhinterfragter Traditionen, Heiliger Schriften oder sonstiger Autoritäten wird selbst zum Gegenstand wissenschaftlichen Fragens.

Diese Pluralisierung und Differenzierung, also die Auflösung der Einheit der Wissenschaft als Ausdruck der Einheit der Vernunft, führte wiederum zu wissenschaftstheoretischen Anstrengungen, die Besonderheit der Wissenschaftsformen und damit ihre unterschiedlichen Deutungspotentiale und -formen zu klären. Dabei kam und kommt der Unterscheidung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften eine zentrale Bedeutung zu.

Die Geisteswissenschaften – Entstehung und Gegenstand

Die Geisteswissenschaften entstanden im 19. Jahrhundert. Sie sind damit „jünger“ als die Naturwissenschaften⁵. Denn sie sind die Antwort auf deren Entstehung im 17. Jahrhundert; Galilei, Descartes und Newton waren ihre Gründungsväter, ohne sie ist ihre Institutionalisierung im 18. und 19. Jahrhundert kaum vorstellbar⁶. Der Begriff „Geisteswissenschaft“ taucht wohl erstmals 1849 auf, als Übersetzung Jacob Schiels von John Stuart Mills „moral sciences“⁷. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird ihr Wissenschaftsprofil zum Gegenstand philosophischer Refle-

xion. Maßgeblichen Anteil hatte daran Wilhelm Diltheys „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (1883) (s. Dokumentation). Er versuchte die methodenscharfe Trennung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften durchzuführen und wies den Geisteswissenschaften die Aufgabe zu, die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit nachzuerleben, zu begreifen, zu verstehen⁸, zu deuten⁹, um damit Zweck-, Wertbeurteilungs- und Sinnfragen zu verbinden. Der Begriff der „Kulturwissenschaften“, den man heute gerne an die Stelle von „Geisteswissenschaften“ setzt und von dem viele sich eine höhere Akzeptanz versprechen¹⁰, taucht schon bei Heinrich Rickert 1899 auf¹¹ (s. Dokumentation). Im kommunistisch beherrschten Osten Deutschlands wurde nach 1945 der Begriff der Human- und Gesellschaftswissenschaften eingeführt. Im Englischen heißen sie human studies oder humanities¹². Auch der alte Begriff Humaniora findet da und dort noch Verwendung; alle Begriffsbestimmungen verweisen gleichermaßen auf ihren Gegenstand¹³.

Dabei werden unter Geisteswissenschaften jene Disziplinen verstanden, die üblicherweise in den philosophischen Fakultäten repräsentiert sind oder vor der Errichtung von Fachbereichen dort beheimatet waren. Einzubeziehen sind aber auch die Theologie und Teile der sozialwissenschaftlichen und die juristischen Fächer, jedenfalls soweit ihre historischen Dimensionen betroffen sind, wie z. B. die Rechtsgeschichte. Natürlich kann man darüber streiten, ob diese Einteilung wissenschaftstheoretisch haltbar ist¹⁴, aber für sie sprechen bis heute gute Argumente, die für die politische Debatte ausreichen, um die es uns im Folgenden geht.

Gegenstand der Geisteswissenschaften ist der Mensch nicht als natürliches, sondern als geistiges Wesen¹⁵. „Geist“ als denkende, handelnde und wertende anthropologische Grundgegebenheit und die von ihm hervor-

gebrachte „Kultur“, also das, was Dilthey „Objektivationen des Geistes“ genannt hat oder Jürgen Mittelstraß „die kulturelle Form der Welt“¹⁶. Sie tragen dazu bei, das eigene Menschsein zu verstehen, zu entfalten und zu gestalten, wobei ihre Objektwelt nie zu einem Ende kommen kann.

Damit erbringen die Geisteswissenschaften ihre besondere Leistung als historische Wissenschaften, als Text-, als Wert- und Geltungswissenschaften: Unter diesen drei Erscheinungsformen sind sie Kulturwissenschaften, weil Kultur immer auf Tradition, Geltung und Wert beruht. Sie bilden die Realität auf das Individuelle, auf das Besondere hin ab. Damit erschließen sie vier unverzichtbare anthropologische Dimensionen, die zugleich für jede Persönlichkeitsbildung elementar sind:

Der Mensch

1. *als historisches und als politisches Wesen*, das der historischen Dimension im Sinne des Verständnis-, Gestaltungs- und Entfaltungsansatzes bedarf;
2. *als sittliches Wesen*, dessen Können immer dichter der ethischen Reflexion unterliegen muss, weil Risiken und ihre möglichen Folgen wachsen;
3. *als sprachlich-ästhetisches Wesen*, das durch Sprache, Literatur, Kunst über symbolische Wege des Weltzugangs verfügt. Sie weisen über die Wissenschaft hinaus, bedürfen aber ihrer Heranführung, Entschlüsselung und Bewertung;
4. *als sinnsuchend-religiöses Wesen*, das auf die berühmten religiös inspirierten Fragen Kants (was kann ich wissen, was soll ich tun, was darf ich hoffen, was ist der Mensch?) Antworten sucht. Diese Fragen lassen sich nicht verdrängen. „Der menschliche Intellekt wird nicht ablassen, Fragen zu stellen, welche die Naturwissenschaft für illegitim oder unbeantwortbar erklärt

hat ... Naturwissenschaftliches und technologisches Denken ist kumulativ ... Was stellt im Gegensatz hierzu einen Fortschritt gegenüber Platon oder Dante dar? ... Die Fragen, die Platon oder Kant behandelt haben, sind heute ebenso relevant wie sie es am Anfang waren. Nur die Gewissheit altert ...¹⁷

In modernen Gesellschaften nimmt das Traditions- und Erfahrungswissen immer weiter ab. An ihre Stelle tritt ein zunehmender Bedarf an Reflexions- und Orientierungswissen. Die Geisteswissenschaften vollziehen diese Reflexion, die ja letztlich eine Selbstreflexion¹⁸ in Wissenschaftsform ist. Sie sind daher ein Ort, „an dem moderne Gesellschaften sich ein Wissen von sich selbst in Wissenschaftsform verschaffen“¹⁹; dies geschieht durch Rationalität und Argumentation im pluralen Diskurs. Diese Selbstreflexion muss die notwendige Universalität des Wissens als Ausdruck der Einheit des Geistes, die „unteilbare Rationalität“²⁰ wie auch die jeweiligen Deutungspotentiale und deren Grenzen in den Blick bringen.

Das Wissen, das die Geisteswissenschaften hervorbringen, ist theoriegeformtes oder theoriegeleitetes Wissen²¹. Ihre Subjektivität unterscheidet sie vom „Objektivität“ versprechenden Experiment der Naturwissenschaften. Ihr zentrales Medium ist die Sprache; gemeint ist hier Sprache als Ausdrucksform, auch Relikte, Artefakte oder Formen symbolischen und ästhetischen Zugangs zur Welt „sprechen“.

In diesem Sinne „bewahren, erweitern und vermitteln sie je von neuem das Wissen über die eigene Sprache, Geschichte, Literatur und Kunst, über die Bedingungen und Möglichkeiten des Zusammenlebens und Zusammenwirkens von Menschen in einer Gesellschaft (Recht, Ökonomie, Soziologie), über die Selbstvergewisserung und die Beantwortung der Sinn- und Identitätsfrage der Menschen (Philosophie, Theologie, Psychologie). Sie sind damit

Grundlage für das Verständnis der Welt, in der wir leben: Für die Erkenntnis von Problemen und Herausforderungen im Zusammenleben der Menschen und deren fortschreitende Gestaltung, Veränderung oder Bewahrung; für das Verstehen von anderen Menschen und Völkern wie auch seiner selbst; für die Vermittlung von Wissen, Reflexion und daraus hervorgehender Urteilskraft in die nachfolgende heranwachsende Generation und in die Kommunikationsprozesse der Gesellschaft¹²².

Ein kurzer Rückblick

Ein kurzer Rückblick auf die deutsche Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte zeigt, dass die Geisteswissenschaften in Deutschland noch bis Mitte der 60er Jahre unbestrittenen Weltruf genossen und auch ihre Bedeutung nicht infrage stand. Dies gilt auch zum Teil für die DDR; obwohl sie dort als Herrschafts- und Legitimationswissenschaften des SED-Regimes missbraucht wurden, fanden sie aber dennoch wie beispielsweise die ostdeutsche Germanistik durch einzelne Repräsentanten und Themenfelder wie die Weimarer Klassik oder die Brechtforschung internationale Beachtung.

Die eingangs skizzierte philosophische Reflexion galt ihrer Besonderheit, nicht ihrer Existenz. In der Philologie, der Archäologie und der Philosophie, den Bibelwissenschaften, aber auch in den so genannten kleinen Fächern wie der Indologie, war Deutschland weltweit führend bzw. wissenschaftsbegründend. Der vormalige Bundeskanzler Helmut Kohl hat einmal eine Veranstaltung des Deutschen Hochschulverbandes mit der Bemerkung eröffnet, bei seinem Besuch in Indien sei ihm deswegen ein positives Deutschland-Bild begegnet, weil die Erinnerung daran vorhanden gewesen sei, dass in Deutschland die moderne Indologie

begründet wurde. Derartige historisch-kulturelle Leistungen tragen offenbar langfristig mehr zum Ruf Deutschlands in Indien oder anderen Orts bei als eine florierende Ökonomie. Die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland und damit auch die Attraktivität als Forschungsstandort hing und hängt bis heute keineswegs nur davon ab, was in den Naturwissenschaften geleistet wurde. Bekanntlich orientierten sich die heutigen amerikanischen Spitzenuniversitäten am deutschen Vorbild.

Die Weltgeltung der deutschen Wissenschaft und der Ruf der deutschen Universität auch im Ausland beruhte wesentlich darauf, was in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen geleistet wurde. Dafür standen, um nur die Altertumswissenschaft als die Leitwissenschaft des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zu würdigen, klangvolle Namen wie Theodor Mommsen, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, Eduard Meyer, Eduard Norden, Werner Jäger oder Wolfgang Schadewaldt. Deutschland war führend in allen klassisch-philologischen Fächern. Hier reichte nur noch Oxford heran. Deutschland war beispielgebend in den historischen Disziplinen, aber auch der Ruf der deutschen Philosophie ist bis heute, zumindest im Ausland, ungebrochen. Das gilt auch für die deutsche Theologie. Ohne sie wäre moderne Theologie nicht möglich gewesen. Der Russische Präsident Wladimir Putin bezeichnete 2001 vor dem Deutschen Bundestag Deutschland als „ein bedeutendes Zentrum der europäischen und der Weltkultur“²³.

Die akademische Elite vieler Länder studierte in Deutschland. Die Einheit der Wissensformen wurde nicht in Frage gestellt. Die höchste Nobelpreisdichte an den deutschen Universitäten fällt in die Epoche der Blüte der deutschen Geisteswissenschaften. Dies gilt auch noch für die kurze Phase der Weimarer Republik. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden sie ideologisch missbraucht und der besten

Köpfe beraubt. Die Vertreibung deutscher Wissenschaftler begünstigte ihren Aufschwung im anglo-amerikanischen Raum. Da sich der Faschismus und der Nationalsozialismus sehr stark an antiken Vorbildern orientierten, entwickelte sich die Beschäftigung mit nationalen Mythen zum zentralen, ideologisch geprägten Arbeitsfeld der Geisteswissenschaften. Nach 1945 hatten sie im Westen eine kathartische, aber auch ebenfalls unbestrittene Funktion. Die Rückbesinnung auf Werte, auf Klassik, die Aufklärung und die Erziehung gegen Totalitarismen und für die Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform, all das fiel ihnen zu. Nach 1968 wurden sie noch einmal Leitwissenschaften, mit einem Schwerpunkt in Soziologie, politischer Wissenschaft und Philosophie, die wiederum großen Einfluss auf die philologischen Fächer und die Pädagogik ausübten. Mit der Bildungsplanung, der Erweiterung und Modernisierung der Bildungseinrichtungen seit Beginn der 60er Jahre und dann noch einmal nach 1970 und 1990 im Zuge der Wiedervereinigung wuchsen die Anzahl der Lehrstühle und parallel dazu die Studentenzahlen.

Zur aktuellen Debatte

Die Debatte über Sinn und Zweck der Geisteswissenschaften ist keine neue Debatte, wie auch die Dokumentation zeigt. In den 60er Jahren begann sie erneut, zu einer öffentlichen Angelegenheit zu werden, als Joachim A. Ritter nach den Aufgaben der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft (1961) fragte und Helmut Schelsky unter dem Titel „Einsamkeit und Freiheit“ (1962) aus den Ursprüngen der deutschen Universität Grundsätze für eine Reform ableitete und zugleich für die Einheit der Wissenschaften eintrat. 1990/91 legten u. a. Wolfgang Frühwald und Jürgen Mittelstraß die im Auftrag des Bundesministe-

riums für Forschung und Technologie verfasste Denkschrift „Geisteswissenschaften heute“ vor²⁴, die sich als Antwort auf deren „Legitimationskrise“ der 80er Jahre verstand²⁵. Odo Marquard knüpfte in seiner Apologie der Geisteswissenschaften 1985 vor allem bei Ritters Studie an²⁶. Obwohl diese Publikationen Beachtung unter ihren Lesern fanden, blieben sie doch Insider-Debatten. Die gegenwärtige Debatte, die um 2000 eingesetzt und sich zu einem anschwellenden Chor verdichtet hat, ist dagegen breiter angelegt und erreicht die wissenschaftsinteressierte Öffentlichkeit. Sie spielt sich ganz wesentlich in den Feuilletons ab und fordert auch die Politik zur Stellungnahme heraus. Im März 2001 startete die „WELT“ unter der provokanten Frage: „Wozu noch Geisteswissenschaften?“ eine Serie²⁷, in der sich prominente Geisteswissenschaftler für ihre Disziplinen einsetzten. Im Januar 2004 folgte die „Süddeutsche Zeitung“, im April 2004 startete die „ZEIT“ ein vergleichbares Unterfangen. Im Sommer diesen Jahres hat sich der „SPIEGEL“ angeschlossen. Seitdem vergeht kein Jahr mit Tagungen über Sinn, Zweck und Perspektiven der Geisteswissenschaften²⁸. Die Debatte wird von einer florierenden, vielfältigen Buchproduktion angeregt. Schon 2002 führte auch die Konrad-Adenauer-Stiftung Fachkonferenzen zur Zukunft der Geisteswissenschaften durch und legte eine eigene Publikation dazu vor²⁹. Diese intensive Auseinandersetzung vermochte es zwar, die Problemstellung der Geisteswissenschaften öffentlich bekannt zu machen³⁰, aber sie schwächte sie zugleich, weil sie eine „Krise“ der Geisteswissenschaften beschwor, die – wenn überhaupt – so pauschal sicher nicht besteht³¹. Jürgen Kocka hält sie sogar gänzlich für „eingeredet“³². Eine Umfrage der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) 2002 unter etwa 300 Professoren geisteswissenschaftlicher Disziplinen zeigt allerdings eine zutiefst verunsicherte, zunehmend auch resignierte Hochschullehrerzunft. In diesem

Sinne konstatierte Ottfried Höffe noch 2006 zumindest einen Verlust des „Ansehens“³³, Jochen Hörisch meint 2007, sie würden „systematisch gekränkt“³⁴. Der gegenwärtige Zustand der Geisteswissenschaften wird als Bedeutungs- und Akzeptanzkrise empfunden.

Neuerdings wird versucht, diesem Trend auch politisch gegenzusteuern. Der Wissenschaftsrat widmete sich im Januar 2006 den Geisteswissenschaften³⁵, und das 2007 regierungsamtlich ausgerufene „Jahr der Geisteswissenschaften“³⁶ kann ja auch nur den ermutigenden Sinn haben, diesen Tendenzen entgegenzuwirken. Leider konnte eine Initiative der CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag 2005 zur Lage der Geisteswissenschaften in Deutschland wegen der vorgezogenen Neuwahlen nicht mehr realisiert werden. Die Fraktionen der Großen Koalition griffen aber diese Initiative zu Beginn dieses Jahres unter dem Diktum: „Die Geisteswissenschaften stärken“ wieder auf. Andere Fraktionen schlossen sich dem mit eigenen Anträgen an (s. den Beitrag von Wolf D. Gruner). Es wäre zu wünschen, dabei würde auch endlich mehr Transparenz über die Vergabepraxis öffentlicher Drittmittel hergestellt.

Nun stellen Krisen-Debatten über Sinn und Zukunft der Geisteswissenschaften und damit des Hochschulstandorts Deutschland nichts Neues dar; vielmehr werden „zyklisch wiederkehrende Legitimationskrisen“ diagnostiziert. Nur scheint sich die Qualität geändert zu haben.

Als Kaiser Wilhelm II. nach 1890 das humanistische Gymnasium seiner Monopolstellung beraubte, sahen schon damals Universitätsvertreter den Zusammenbruch der Wissenschaft und damit den Untergang des Abendlandes kommen; sie haben sich geirrt. Edmund Husserl diagnostizierte wohl auch vor dem Hintergrund des Einflusses von Nationalsozialismus und Faschismus in Europa 1936 „Die Krisis der europäischen Wissenschaften“ und unterstellte den

„Verlust ihrer Lebensbedeutsamkeit“. Diese Frage lässt sich heute auch wieder stellen: Reicht positivistische Selbstbeschränkung aus? Wenn aktuell von „Krise“ die Rede ist, ist sicher nicht die äußere Lage allein gemeint. Denn betrachtet man die Anzahl der Lehrstühle und ihre personelle Ausstattung, so ist die Situation in den Geisteswissenschaften auch quantitativ betrachtet keineswegs als schlecht zu bezeichnen³⁷. Dennoch warnt der Althistoriker Hans-Joachim Gehrke, neuer Präsident des Deutschen Archäologischen Instituts, zu Recht vor kurzfristiger Eventpolitik, um die Lage der Geisteswissenschaften zu verbessern: „Was wir Geisteswissenschaftler brauchen, sind nicht ein paar bunte Raketen, sondern eine langfristig wärmende Flamme“³⁸. Die Hochschulpolitik und gesellschaftliche Kräfte reagieren mit positiven Anstrengungen auf die öffentliche Debatte um die Geisteswissenschaften: So entstehen neue Zentren (etwa Regionalstudien in Berlin, in Gießen das Zentrum „Östliches Europa“ oder das „Geistes- und Sozialwissenschaftliche Zentrum“ an der Universität Halle-Wittenberg). Für die Förderung der „kleinen“ Fächer hat sich der Wissenschaftsrat 2007 besonders stark gemacht, und die Hochschulrektorenkonferenz verlangt eine „Art Exzellenzinitiative für die Orchideen“³⁹. Die Gerda Henkel Stiftung vergab erstmals 2006 einen mit 100.000 Euro dotierten Preis für die Geisteswissenschaften und hat die Mittel für die Historischen Geisteswissenschaften 2007 um eine Million auf sieben Millionen aufgestockt. Hervorzuheben ist auch, dass die VW-Stiftung, der Stifterverband, die Thyssen- und Zeitstiftung sich zur Initiative „Pro Geisteswissenschaften“ zusammengeschlossen haben. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) legt ein besonderes Förderprogramm auf; das BMBF hat im September 2007 drei geisteswissenschaftlich internationale Forschungskollegs ausgewählt.

Die deutsche Forschung ist im internationalen Vergleich immer noch Spitze. Wir haben in den Geisteswissenschaften derzeit 20.000 Beamte und Mitarbeiter, 2500 Dissertationen werden jährlich verfasst. Die Zahl der Habilitationen inkl. die der Frauen steigt von Jahr zu Jahr. Allerdings ist die Nachwuchsförderung trotz aller Programme zu wenig abgesichert⁴⁰. Die Perspektivlosigkeit vieler junger Habilitanten ist erschütternd. Sie stehen allzu oft beruflich und damit auch persönlich vor dem Scheitern. Staat und Gesellschaft stellen sich ein schlechtes Zeugnis aus, wenn die beruflichen Perspektiven dieser Nachwuchseliten nicht kurzfristig verbessert werden. Ebenfalls ein Desiderat sind die von KMK und Wissenschaftsrat vereinbarte „rote Liste“ und die von der Hochschulrektorenkonferenz 2007 angedachte „Clearing-Stelle“ über den aktuellen Status kleiner Fächer. Und auch wenn es die Geisteswissenschaften bei der Einwerbung von Drittmitteln nicht leicht haben, von vornherein erfolglos sind entsprechende Anträge nicht. Nur gilt dabei zu bedenken, dass die geisteswissenschaftlichen Fächer hier dem Wettbewerb mit den Natur- und Ingenieurwissenschaften nicht standhalten können und dass dort übliche Forschungsformen nicht so ohne weiteres auf die Geisteswissenschaften übertragen werden können: Wie misst (neudeutsch: evaluiert) man „Qualität“ in den Geisteswissenschaften⁴¹? Und die These, dass kollektive Forschung („Cluster“) zu besseren Ergebnissen als Individualforschung führt, ist eine unbewiesene Unterstellung⁴². Zudem sind die Rahmenbedingungen von Fach zu Fach sehr unterschiedlich. Dass in der zweiten Runde der „Exzellenzinitiative“ die Geisteswissenschaften eine angemessene Berücksichtigung finden⁴³, nachdem sie in der ersten Runde durchgefallen sind⁴⁴, zeichnet sich nicht einmal ansatzweise ab.

Eindrucksvoll bleiben auch die Studentenzahlen. Etwa ein Viertel der deutschen Studenten studieren heute Geis-

teswissenschaften, und die Nachfrage ist ungebrochen: Zwischen 1990 und 2003 stieg die Zahl um fast 50 Prozent. Auch fühlen sich die Studenten, keineswegs „fehlgeleitet“⁴⁵, so dass es eine Illusion wäre, mit Hinweis auf den Arbeitsmarkt Studiengänge „umzulenken“, zumal ja auch in den naturwissenschaftlich-technischen Bereichen Einstellungspolitik nach Konjunktur betrieben worden ist und weiter betrieben werden wird. Man denke nur an das wechselvolle Schicksal der Informatik. Die Studenten wissen sehr wohl, was sie erwartet und dass der Berufseinstieg nicht leicht fallen wird. Sie wissen, dass sie – sieht man einmal von den Lehramtskandidaten ab – nicht für eine konkrete berufliche Verwendung ausgebildet worden sind. Hier unterscheiden sie sich von vielen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Absolventen, aber schon lange nicht mehr von allen.

Die Studierenden wissen auch sehr wohl, dass sie weiterhin ausbildungsfern arbeiten werden. Aber sie wissen auch, dass sie am Arbeitsmarkt keineswegs chancenlos sind, weil sie sich durch geistige Flexibilität und Problembewusstsein auszeichnen und mit Sprache umgehen können. Bildung durch Wissenschaft, Neugier, Freude am Fach, zu dem man Neigung und Begabung besitzt, das sind immer noch außerordentlich starke Motive, sich gerade in den Geisteswissenschaften bewähren zu wollen⁴⁶. Sicher: man kann Berufe der geisteswissenschaftlichen Absolventen nicht antizipieren. Der öffentliche Dienst bietet derzeit immer weniger Berufschancen. Aber es lassen sich durchaus eine Reihe von Berufsfeldern für Geisteswissenschaftler nennen, zumal auch bei schwierigerem Berufseinstieg immer noch der Grundsatz gilt, dass ein Studium generell das beste Mittel gegen Arbeitslosigkeit darstellt⁴⁷. Dabei trägt die Ausbildung von Geisteswissenschaftlern als Generalisten dazu bei, während des Studiums wichtige Kernkompetenzen zu erwerben⁴⁸. „Wer Philosophie studiert, lernt das klare Denken und das

richtige Fragen. Wer sich in Geschichte vertieft, weiß für den Rest seines Lebens, wie man Fakten sammelt und verarbeitet. Er lernt die Welt zu verstehen, in der er lebt. Wer sich dem Literaturstudium widmet, erfährt viel über das Zusammenleben der Menschen gestern und heute und die *conditio humana*, die ihm kein Genom-Guru vermitteln kann“. Das Internet, das allerdings in den Schulen noch intensiver eingesetzt werden könnte, ist nicht mehr als eine technische Lehr- und Lernhilfe. „Erst wer die Datenspreu vom Weizen zu unterscheiden lernt, kann im Netz mit geistigem Gewinn manövrieren“⁴⁹.

Worin besteht daher der aktuelle Diskussionsbedarf über die Geisteswissenschaften und wie ist er zu erklären?

Der Paradigmenwechsel

Hinter der Debatte um die Geisteswissenschaften verbirgt sich ein tiefgreifender Paradigmenwechsel, der in den 80er Jahren einsetzt und der bewusst macht, warum in keiner Epoche der deutschen Geistesgeschichte so deutlich und öffentlich mit dem Begriff der „Krise“ operiert wird. Er verleiht der wachsenden Sorge Ausdruck, dass die anhaltende wissenschaftspolitische und öffentliche Bevorzugung der Natur- und Ingenieurwissenschaften die Stellung der Geisteswissenschaften weiter beschädigt und sie noch mehr an Beachtung in Politik, Medien und Gesellschaft verlieren. Möglicherweise spielt dabei auch eine Rolle, dass sich die Geisteswissenschaften bei der vielfach eingeforderten Leistung, angesichts einer sich rapide wandelnden Gesellschaft den Bedarf nach Sinn und Orientierung zu erfüllen, einer öffentlichen Erwartungshaltung gegenübersehen, der sie sich nicht gewachsen fühlen oder die sie überfordern muss⁵⁰.

Wo liegen die Ursachen für diesen diagnostizierten Paradigmenwechsel?

Dafür lässt sich zunächst ein ganzes Bündel äußerlicher Veränderungen benennen. Dem rapiden Ausbau des Bildungswesens zu Beginn der 70er Jahre lagen vier Gedankengänge zugrunde, die ein Jahrzehnt zuvor entwickelt wurden; im Einzelnen waren dies:

- die Erhöhung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands (Picht, 1963),
- der Abbau sozialer Zugangsbarrieren zu den Gymnasien und Hochschulen (Dahrendorf, 1965),
- die damit verbundene Vorstellung, man habe die „Begabungsreserven“ nicht angemessen ausgeschöpft und
- die von erziehungswissenschaftlicher Seite (Roth, 1969) aus verbreitete und politisch überdehnte Idee des „dynamischen Begabungsbegriffs“, die zu der Vorstellung führte, man könne durch entsprechende Rahmenbedingungen immer mehr junge Menschen immer höher „begaben“⁵¹.

Es leuchtet unmittelbar ein, dass die Erhöhung der Abiturientenzahlen 1966 von ca. 6 Prozent eines Altersjahrgangs auf über 43 Prozent inkl. der Fachhochschulreife 2005/06 mit der Tendenz, diesen hohen Anteil noch zu steigern, Konsequenzen nach sich zieht. Dieser Aufwuchs war und ist nur zu meistern, wenn dafür entsprechende finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden⁵². Das ist seit 1976 aber nicht mehr in hinreichendem Maße der Fall. Daher wird versucht, dort einzusparen, wo der Staat glaubt, dies am ehesten vertreten zu können, und das waren und sind die Geisteswissenschaften. Sie trifft das „Halali, das in vielen Bundesländern auf Stellen, Mittel und akademische Institutionen geblasen wird“, wie es Wolfgang Frühwald formulierte⁵³, am heftigsten. Der vormalige niedersächsische Staatssekretär Weert Börner soll es schon 1988 einmal wie folgt ausgedrückt haben: Sie müssten gegenwärtig „nur einen kleinen Teil dessen, was sie in der Hochkonjunktur

hinzugewonnen haben, wieder abgeben“⁵⁴. Rein statistisch betrachtet erscheint diese Argumentation nachvollziehbar. Denn tatsächlich ist die Anzahl der Professoren in den geisteswissenschaftlichen Fächern von 1954 bis 1984 nahezu um das Siebenfache angewachsen. Dieser exorbitante Anstieg bleibt jedoch weit hinter der allgemeinen Ausweitung der entsprechenden Planstellen an den Universitäten zurück. Zudem erfolgte ein erheblicher Abbau des akademischen Mittelbaus. Hier gingen die Planstellen fast um die Hälfte zurück⁵⁵.

Der Zuwachs an Studierenden korreliert in den Geisteswissenschaften schon ab Mitte der 70er Jahre mit einem spürbaren Personalabbau. Eine Folge dieser Entwicklung zeigt sich vor allem in der Verschlechterung der Betreuungsrelation, der gewachsenen Lehrbelastung und der sich weiter verknappenden Zeit geisteswissenschaftlicher Forschung. „Sieht man Personal und Ausgaben im Zusammenhang, lässt sich die Situation in den 80er Jahren dahingehend zusammenfassen, dass die Geisteswissenschaften mit einem Zehntel des wissenschaftlichen Personals ein Fünftel der Studierenden versorgen und dafür nur etwa ein Zehntel der Kosten des Hochschulbetriebs beanspruchen“⁵⁶. Dieser Befund aus den 80er Jahren hat sich noch weiter verschärft, d. h. die Lage hat sich weiter zugespitzt: Zwischen 1995 und 2005 wurden hier 11,6 Prozent der Professoren eingespart!

Einen Höhepunkt in der Debatte setzte zweifellos der Hamburger Wissenschaftssenator Jörg Dräger, der 2004 an der dortigen Universität von den bisherigen 155 Professorenstellen in den Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften bis 2012 die Hälfte ersatzlos streichen wollte. Nun sind Stelleneinsparungen in Zeiten knapper Kassen nicht verwerflich, und sicher wurde auch nicht zu knapp habilitiert. Das Problem besteht daher eher in der offensichtlichen und von Universitätsrektoren ja auch zugegebenen Tendenz, weiter zu Ungunsten der Geisteswissenschaften umzuwid-

men und in die „Lebenswissenschaften“ zu investieren. Das trägt zum Gefühl der Geringschätzung der Geisteswissenschaften seitens des Staates ebenso bei wie die Tatsache, dass sie im Rahmen der „Exzellenzinitiative“ keine nennenswerte Rolle spielen, weil, so die Kritiker, das „Förderformat“ nicht geeignet sei⁵⁷. Tatsächlich hatten die geisteswissenschaftlichen Disziplinen keine Chance. Zum Teil lag das an ihnen selbst, weil sie es gewohnt sind, weniger vernetzt zu arbeiten als etwa die Naturwissenschaften. Bedenkenswert ist aber auch, dass die Geisteswissenschaften nach ihrem ureigenen Selbstverständnis stets „zweifelnde“ Wissenschaften sind und sie deshalb dazu neigen, ihre Ergebnisse viel stärker als die Naturwissenschaften in Frage zu stellen. Schließlich sind ihre Ergebnisse weder durch Experimente noch durch empirische Untersuchungen gestützt.

Die zweite Konsequenz besteht darin, dass das Abitur und das Studium ihren selektiven Charakter und hohen Leistungsstandard verloren haben. Sie sind zum Massenphänomen geworden. Das Gymnasium hat die Hauptschule als ursprüngliche „Regelschule“, zumindest quantitativ betrachtet, abgelöst und damit das gegliederte Bildungssystem in Frage gestellt. Mit dem steigenden Erwerb der Hochschulreife und der bildungspolitischen Forderung, diese bereits hohe Zahl von etwa 40 Prozent (davon ca. 70 Prozent mit allgemeiner Hochschulreife) noch weiter zu erhöhen, sinkt notwendig das öffentliche und politische Ansehen akademischer Einrichtungen, zumal dann, wenn es sich um eher „brotlose“ Künste zu handeln scheint. Damit hängt auch zusammen, dass der Professorenberuf, nicht zuletzt auch durch eine sehr großzügige „Überführungspolitik“ aus dem Mittelbau und anderen Hochschulformen in den 70er Jahren, seine vorherige Exklusivität eingebüßt hat. Das neue W-Besoldungssystem hat die bestehenden Nivellierungstendenzen noch weiter verstärkt.

Die dritte Konsequenz besteht darin, dass die politisch bis heute gewünschte rapide Ausweitung des Hochschulzugangs mit einem deutlichen Verlust an qualitätvoller Vorbildung erkaufte wurde. Nun ist es sicher richtig, dass eine zu frühe Auslese das gesellschaftliche Bildungsniveau senkt und manchem Talent den Weg zu einer wissenschaftlichen oder beruflichen Karriere versperrt. Wer eine breite Bildung fordert und eine allzu frühe Selektion ablehnt, weil sie der Gesellschaft schadet, der muss dafür freilich auch die Strukturen schaffen, d. h. Personal und Fördermittel bereitstellen. Die Wissenschaft jedenfalls kann in der Schule entstandene Wissens- und Bildungsdefizite nicht auffangen. Die Natur- und Geisteswissenschaften leiden heute gleichermaßen darunter, dass sie die früheren Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Studium nachholen müssen, wenn sie überhaupt ihrem Anspruch treu bleiben wollen. In den Geisteswissenschaften gravierend sind Defizite in den Sprachen, nicht nur in den alten, was die Übersetzungs- und damit Lektürefähigkeit angeht. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist eine Kernkompetenz für alle Fächer. Sie ist das zentrale Bindeglied zwischen den Geistes- und Naturwissenschaften, jedenfalls in Deutschland; sie ist der Schlüssel zum kommunikativen und kognitiven Weltverständnis. Deshalb hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung auch die Sprache in den Mittelpunkt des Jahres der Geisteswissenschaften gerückt.

Die Entscheidung, immer mehr Studierende zuzulassen, ist politisch nachvollziehbar. Sie hat aber zur Folge, dass das Niveau der Studierenden und damit das Studienniveau im Durchschnitt gesunken ist und weiter absinkt. Davon sind die Geisteswissenschaften mehr als die Naturwissenschaften betroffen, da sie immer noch Buchwissenschaften und damit Lesewissenschaften sind⁵⁸, die sich eben nicht auf Lehrbuchwissen reduzieren lassen. Will man dennoch ein gewisses Niveau aufrechterhalten, so werden die hohen Ab-

brecherzahlen zum Argument gegen sie. Dass aber die Abbrecherquoten von Geisteswissenschaftlern, die überall zu hoch sind, aber in einzelnen Fächern sogar zwischen 75 (Anglistik) bzw. 90 Prozent (Philosophie) betragen und damit im Vergleich zu den Natur-, Verwaltungs- und Ingenieurwissenschaften mehr als doppelt so hoch sind, auch mit der mangelnden Vorbildung zu tun haben und nicht nur einer vielleicht zu liberalen Studienorganisation geschuldet sind, ist Bildungspolitikern oft nur schwer zu vermitteln.

Schließlich eine letzte Konsequenz: Der Rückgang des Lehrestudiums⁵⁹ bzw. dessen fachwissenschaftliche Reduktion zugunsten seiner Pädagogisierung geht zu Lasten zahlreicher geisteswissenschaftlicher Disziplinen, die über Jahrzehnte aus dieser qualifizierten und anspruchsvollen fachlichen Ausbildung ihre Legitimation beziehen konnten.

Die hier skizzierten Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen für die geisteswissenschaftlichen Fächer, die ihr Renommee beeinträchtigen, lassen sich wiederum auf eine tiefere Ebene zurückführen, die eine Begründung dafür liefern können. Denn die Frage nach der Zukunft der Geisteswissenschaften ist angemessen nur zu beantworten vor dem Hintergrund der aktuellen, zumeist sehr flachen, technizistisch dominierten bildungs-, nicht nur hochschulpolitischen Debatte. Sie verdeutlicht die Verarmung der gesellschaftlichen wie politischen Diskussion ebenso wie sie den Sinn, die Leistung und die Bedeutung der Geisteswissenschaften für den kulturellen Standard und die Bedürfnisse unserer Gesellschaft verkennt oder gar missachtet. Denn diese Debatte ist eine primär ökonomische, die, schon an der Sprache ablesbar⁶⁰, auch ihre Steuerungsinstrumente nur mehr noch an ökonomischen Maßstäben orientiert⁶¹. Da geht es um „Produkte“ und „Kunden“ oder um die „Marktfähigkeit“ der Wissenschaft. Von hier ist der Schritt zu einer dem Markt

angepassten Steuerung der Universitäten nicht mehr weit. Der Zwang zur Drittmittelfinanzierung, der auch die Kultur im weiteren Sinne des Wortes immer mehr auf den „Markt“ verweist, oder die Übertragung naturwissenschaftlich inspirierter Forschungsmethoden auf die im wesentlichen individuell arbeitenden Geisteswissenschaften⁶², machen dies nur zu deutlich. Dahinter verbirgt sich die Aufgabe der traditionellen Universitätsidee. Diese skizzierte Entwicklung, die nur mehr nach marktfähigen Produkten fragt, geht naturgemäß zu Lasten der Geisteswissenschaften. Ihnen wird die „Nützlichkeit“ abgesprochen oder umgekehrt verlangt, sie sollten sie nun endlich nachweisen. 2002 forderte der damalige Berliner Bildungsstaatssekretär Peer Pasternak ganz offen einen „Relevanznachweis“⁶³. Insofern steckt nicht nur die Konzentration auf den Hightech-Standort Deutschland im internationalen Wettbewerb dahinter, dahinter verbirgt sich auch ein grundlegender mentaler Paradigmenwechsel, der immer mehr Lebensbereiche unserer Gesellschaft erfasst, nämlich die Ökonomisierung aller Lebensbezüge, die Kenntnis von „Kultur“ höchstens noch als interkulturelle Managementfähigkeit würdigt.

2000 hat die Alfred Herrhausen Gesellschaft eine Schrift vorgelegt, die unter dem verheißungsvollen Titel: „Wie viel Bildung brauchen wir?“ und dem dann schon wieder weniger Erwartungen weckenden Untertitel: „Humankapital in Deutschland und seine Erträge“ diesem Denkstil prägnanten Ausdruck verleiht⁶⁴: „Die Volkswirtschaft würde profitieren, wenn mit demselben Geld, mit dem viele Germanisten für ein Leben mit hohem Arbeitslosenrisiko und geringen Einkünften ausgebildet werden, Juristen unterrichtet würden.“ Man mag zwar bezweifeln, dass noch mehr Juristen angesichts der bereits heute bestehenden Juristenschwemme das Leben in Deutschland wirklich erleichtern, zugleich der deutschen Volkswirtschaft aufhelfen und damit zur Humankapital-Rendite beitragen wer-

den, aber im Kontext dieser Schrift wird sichtbar, worauf die Autoren hinaus wollen. Das Interesse am Studium, heißt es, dürfte eigentlich nur davon bestimmt sein, ein gutes Einkommen zu erzielen. Aber genau das, beklagen sie, sei nicht der Fall. Die jungen Deutschen entscheiden sich falsch, weil sie sich nicht rendite-bewusst verhielten: „Das Interesse am Studienfach oder an der Wissenschaft, die eigene Neigung oder Begabung oder das Streben nach persönlicher Entfaltung finden hingegen 90 Prozent der Studienanfänger wichtig. Ein Studium, dessen Ertragsaussichten die Investition nicht rechtfertigt, unterbleibt besser.“ Daher nimmt es auch nicht wunder, dass die Autoren den großen bildungspolitischen Anstrengungen der 60er und 70er Jahre attestieren, dass dort zwar alles Mögliche betrieben worden sei. Aber die Steigerung des Humankapitals, also nutzbringender Bildung, die sich irgendwie kapitalisieren und sich zugleich volkswirtschaftlich rechnen ließe, sei durch die ganzen Reformen nur in geringem Maße erreicht worden. Die Autoren rechnen daher offenbar nur in Grenzen damit, dass Bildung und Wissenschaft wirtschaftlichen Nutzen erbringen, weil dort Überflüssiges, nicht Rechenbar-Nützlich betriebene werde. In der Konsequenz dieses Denkansatzes liegt die Schlussfolgerung, dass dann etwa der Germanistik – und natürlich der Romanistik und der Geschichte, der Philosophie oder der Theologie – eigentlich nur mehr eine Nischenexistenz zugebilligt werden dürfte.

Daher ist es nicht überraschend, dass die Naturwissenschaften heute die Leitfunktion übernommen haben, und zwar im öffentlichen wie auch im politischen Bewusstsein. Sie schicken sich an, zum Maßstab der Wissenschaftlichkeit und der Wissenschaften schlechthin zu werden. Ihr Anspruch findet vielfach eine pressewirksame Unterstützung. Niemand kann bestreiten, dass eine Wissenschaft, die „Produkte“ verheißt, umsetzbar und verkaufbar, im

Rahmen der üblichen Standortdebatte immer einen Vorteil haben wird, zumal abzusehen ist, dass wir auf Dauer nicht mehr mit den traditionellen Produkten unserer Industrieländer überleben werden und auf Innovationen angewiesen sind. Einfache Güter fertigen Inder, Chinesen oder Osteuropäer billiger und à la longue genauso gut. Wir benötigen daher neue absatzfähige und wettbewerbsfähige Produkte, die auf dem höchsten technischen Niveau gefertigt werden. Die Dienstleistungsgesellschaft ist eine Chimäre ohne die Grundlage einer wettbewerbsfähigen Produktionsgesellschaft. Und daher geht es eben, wenn es um Wissenschaft geht, um Nano- und Biotechnik usw. Zudem bedienen sie in geschickter Eigenpropaganda Hoffnungen auf Heilung, auf Gesundheit, auf „Wellness“ und finden dabei auch in der Presse ein positives Echo, zumal die Erfüllung dieser Hoffnungen der menschlichen Sehnsucht nach einem glücklichen und gesunden Leben entspricht. Dabei bleibt es oft zunächst zweitrangig, ob sie in absehbarer Zukunft zu erfüllen sein werden.

In einem derart geprägten geistigen Klima erscheinen insbesondere die historisch-philologisch orientierten Geisteswissenschaften nicht als „konkurrenzfähig“, sie geraten in Legitimationszwänge. Die einzigen Geisteswissenschaften, die in diesem Sinne zumindest teilweise „konkurrenzfähig“ bleiben, sind Philosophie und Theologie. Die Philosophie versucht durch Wissenschaftstheorie, Anschluss an die Naturwissenschaften zu halten, darüber hinaus interessiert höchstens noch ihr Beitrag zur „Ethik“ angesichts einer rasanten biowissenschaftlichen Entwicklung⁶⁵. Wobei auch hier die Frage zu stellen wäre, inwieweit dieses Interesse gesellschaftlich und politisch wirklich ernst gemeint ist und nicht oft nur Alibifunktion erfüllt. Ethikbeiräte, welcher Art auch immer und wo immer angesiedelt (in Ministerien, Fraktionen oder im Bundeskanzleramt), lassen sich leicht durch ihre Zusammensetzung im Sinne eines gewünschten

politischen Ziels steuern. Dennoch erfüllen sie eine wichtige gesellschaftliche Funktion, da dort geäußerte Minderheitsmeinungen häufig eine öffentliche Debatte anstoßen. Ethische Fragen haben auch bei der Beurteilung naturwissenschaftlicher Techniken und Problemstellungen immer einen subjektiven Einschlag: „Objektive“ Ethik gibt es nicht⁶⁶; Politik und Gesellschaft profitieren davon, auch wenn sie es im Einzelfall nicht schätzen.

Die inneruniversitäre Lage hat sich diesem Paradigmenwechsel angepasst; es setzt sich immer mehr die auch politisch forcierte Tendenz durch, angesichts von gedeckelten Globalhaushalten und dadurch mitverursachter inneruniversitärer Verteilungskämpfe politischen Vorgaben zu folgen⁶⁷. Die Geisteswissenschaften werden von innen her zurückgedrängt und als finanzieller „Steinbruch“ benutzt⁶⁸. Dahinter stehen sicher nur teilweise Überzeugungen, sondern häufig auch vermeintliche Überlebens-, Bestandsicherungsstrategien oder Sachzwänge, vielleicht auch der Glaube, man könne sich auf diese Weise besonderes Profil verschaffen.

Noch problematischer wird die Situation dann, wenn die Grenzen des eigenen Deutungspotentials überschritten werden. Was Ernst Haeckel Ende des 19. Jahrhunderts zur Lösung der „Welträtsel“ anbot, scheint heute nur in anderer Dimension wiederzukehren: die Lösung der Lebensrätsel eben durch die „Lebenswissenschaften“. Als die Frankfurter Allgemeine Zeitung im April 2001⁶⁹ ein ganzes Feuilleton mit einer Reihe simpler Buchstabenkombinationen füllte und die „Entzifferung“ des menschlichen Genoms als die Jahrhundertrevolution feierte, glaubten viele euphorisch, ein neues „Kapitel im Buch des Lebens“ sei aufgeschlagen worden: Der Schleier von Sais schien weggerissen, die alte philosophische Frage: was ist der Mensch? gelöst, der „Bauplan“ enthüllt. Umso größer war die Verwunderung, als nur wenig später bekannt wurde, dass die

Zahl menschlicher Gene sich kaum von der der Fruchtfliege oder ähnlichem Kleingetier unterschied⁷⁰, dem man freilich bislang weder Sprache, Musik, Kunst, Kultur, Geschichte noch Philosophie, geschweige denn Theologie zuschreiben konnte, von der Reflexion darüber ganz zu schweigen⁷¹. In anderer Form wiederholte sich das Szenario 2003/2004 in einer viel beachteten Feuilletondebatte⁷²: Ist der „Geist“, vulgo das Gehirn, Produkt chemischer Prozesse, der „freie Wille“ und damit „verantwortlich“ zu sein, eine Chimäre? Eine Fragestellung, die schon bei Martin Luther im Streit mit Erasmus freilich mit tieferer Begründung („de servo arbitrio“) debattiert wurde. La Mettries „L’homme machine“ feiert fröhliche Urständ. Seit Aristoteles müsste man freilich wissen, was eine *metabasis eis allo genos* bedeutet.

Haeckel erhob allerdings noch einen universell-philosophischen Anspruch und suchte die wenn auch naturwissenschaftlich dominierte Synthese mit den Geisteswissenschaften. Vice versa war die Frage nach den spezifischen Leistungen beider Wissenschaftsbereiche eine der zentralen des damaligen philosophischen, vor allem neukantianischen Denkens. Im Vergleich zu den damaligen Reflexionsleistungen ist die aktuelle wissenschaftliche wie wissenschaftspolitische Diskussion deutlich verarmt.

Der hier skizzierte Prozess, die Ökonomisierung aller Lebensbereiche, die Reduktion von Wissenschaft auf „Nützliches“ und die damit automatisch verbundene Abwertung der Geisteswissenschaften hat noch tiefer liegende Ursachen. Nun kann man sie bei den Geisteswissenschaften selber suchen⁷³. Versäumnisse wie eine abgehobene Sprache, eine Theorielastigkeit, eine Atomisierung der Fächer und Fragestellungen, schlechte Lehre usw. beschreiben vielfach angemerkte Defizite⁷⁴. Verweisen lässt sich auf einen Mangel an Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Integrationsbereitschaft, einen Mangel an Medienbewusstsein und

Öffentlichkeitsarbeit. Und all das mag sicher richtig sein. Wir leben nun einmal in einer Mediengesellschaft, die öffentliche Präsenz verlangt. Daher müssen sich auch die Geisteswissenschaften solcher Formen bedienen⁷⁵. Der Rückzug in den „Elfenbeinturm“, in die Riegelstellung gekränkter Distanzierung, wäre daher der falsche Weg⁷⁶.

Aber liegt hierin wirklich das Grundproblem? Denn das würde nicht erklären, warum noch vor 40 Jahren niemandem eingefallen wäre, einen Theologen wie Karl Barth oder einen Germanisten wie Benno von Wiese nach dem Sinn ihrer Tätigkeit zu fragen; er hätte sich als Banause entlarvt. Es muss also eine Entwicklung eingetreten sein, die eine solche Frage als geradezu geboten erscheinen lässt, ohne dass sich daraus ein Problem für den Fragenden ergibt. Daher liegt unseres Erachtens eine sinnvolle Erklärung nur darin, sie mit dem Verschwinden, dem Verdrängen, der Demontage des traditionellen historisch-ästhetisch-literarischen (deutschen) Bildungsbegriffs in Verbindung zu bringen.

Bildung und Geisteswissenschaften

Die Geisteswissenschaften trafen über Jahrzehnte auf eine Bildungselite als ihr „Publikum“, das man heute gemeinhin und eher geringschätzig als „bildungsbürgerlich“ apostrophiert, deren kollektive und individuelle Bildungsvorstellungen und -bedürfnisse sich in ihnen repräsentierten. Auch wenn man nicht davon ausgehen kann, dass die akademische Produktion außerhalb dieser Eliten wirklich zur Kenntnis genommen wurde, so half ihr der Nimbus, dass das, was dort produziert wird, ein unverzichtbares Bildungsgut sei und ein gebildeter Mensch sich darum zu bemühen habe. Dies förderte auch den Ruf derer, die das personifizierten, nämlich die „Gelehrten“. Insofern ist das Verschwinden klassisch orientierter Bildungsvorstellungen⁷⁷ sicher ein

maßgeblicher Grund dafür, dass die Geisteswissenschaften heute in die Defensive geraten sind. Ihnen ist der Resonanzboden, ein entsprechendes gesellschaftliches und politisches Ambiente, abhanden gekommen. Mit dem Verschwinden der historisch, literarisch und ästhetisch, mithin „klassisch“ und „ganzheitlich“ orientierten Bildungsidee⁷⁸ hängt sicher auch zusammen, dass sich die kulturelle und kultivierende Wirkung der Universität immer weiter auflöst zugunsten einer höheren Berufsausbildung.

Dieser Prozess beginnt bereits in der Schule⁷⁹. Die schulpolitische Diskussion geht – dem skizzierten Paradigmenwechsel entsprechend – der hochschulpolitischen parallel: Denken in Quantitäten, Strukturen, Formalabschlüssen. Hans Maier hat die Entwicklung wie folgt skizziert: „Die Schulen gerieten unter den Druck gesellschaftspolitischer Forderungen; sie wurden überwiegend danach beurteilt, welchen Beitrag sie für die berufliche und soziale Entfaltung, für den Aufstieg, das Lebenseinkommen leisten konnten – die pädagogische Perspektive trat demgegenüber zurück“⁸⁰. Es ging nicht mehr um Geist, Kultur, Bildung, sondern um Aufstieg und Karriere. Es wäre der Mühe wert, der Frage näher nachzugehen, warum die auf die Bildungsinhalte zielenden Reformen der frühen 70er Jahre bezogen auf Schule und Hochschule diesen Effekt hatten. Schließlich waren sie ja mit dem Ziel angetreten, „Emanzipation“ durch Bildung zu erreichen. Allerdings wurde „Emanzipation“ rein gegenwartsbezogen verstanden, als Befreiung von und Überwindung der „herrschenden“ Verhältnisse. Beides führte in Kombination mit der aus den USA importierten Curriculum-Forschung dazu, Bildungsinhalte an „Gegenwartsbezug“ und „Lebensweltlichkeit“ zu orientieren, was logischerweise zur Folge hatte, dass der historischen Dimension im weitesten Sinne, nicht nur in der Geschichte, sondern auch bei Literatur, Kunst, Musik usf. nur noch dann Bedeutung zugesprochen wurde, wenn sie eben diese

Bezüge nachweisen konnten. Zwar ist der damalige ideologische „linke“ Impetus gescheitert, aber das Denkschema schlägt bis heute durch. Und das hat sich bis in die Universitäten unserer Tage fortgesetzt, nur unter anderen Vorzeichen. Denn die Frage nach der „gesellschaftlichen Relevanz“ von Wissenschaft und damit die Unterscheidung von „guter“ („emanzipativ-links“) und „schlechter“ („affirmativ, bürgerlich“ usf.) Wissenschaft spielte in der Studentenrevolte seit Mitte der 60er Jahre eine maßgebliche Rolle. Sie traf aber gerade nicht die Geltung der Geisteswissenschaften, soweit sie sich als „kritisch“ vermitteln konnten. Sie avancierten damals sogar zu Leitwissenschaften⁸¹, was weder ihrem Selbstverständnis noch ihrem Anspruch gerecht wurde. Heute heißt das Vorzeichen „wirtschaftlicher Nutzen“, und damit ist die Frage nach der „Relevanz“ sehr viel leichter zu beantworten: „Gesellschaftliche Wertschätzung wird an die Wertschöpfung gekoppelt“⁸².

Heute fehlen schon die schulpolitischen Rahmenbedingungen, die das frühere Renommee und die Akzeptanz der Geisteswissenschaften „von unten her“ entscheidend abgestützt haben; dazu zählen

- das weitestgehende Verschwinden des humanistischen Gymnasiums, dessen Absolventen, mögen sie nun Naturwissenschaftler oder Geisteswissenschaftler geworden sein, noch über einen gemeinsamen Bildungsfundus verfügten,
- das Zurückdrängen der historischen Kenntnisse, die Beschäftigung statt mit Literatur mit Gebrauchs-Texten, aus denen Epochen wie Antike und Mittelalter immer mehr verschwinden und Zeitleisten nicht mehr ausgeprägt werden, all das begünstigt den Substanzverlust der Geisteswissenschaften. Dazu trägt sicher auch der Sachverhalt bei, dass sich die Fremdsprachenbeherrschung im wesentlichen auf banale Kommunikation beschränkt und

Absolventen nicht mehr in der Lage sind, Texte zu übersetzen, geschweige denn über Nacherzählung hinaus interpretieren zu können, wobei sich die immer geringer werdenden muttersprachlichen Fähigkeiten schon der Kleinkinder „nach oben“ fortsetzen⁸³. Die kulturelle Bildung im engeren Sinne fristet ein Schattendasein, die religiöse (christliche) Bildung scheint grundlegende Wissensbestände aufgeben zu haben. Die Studierfähigkeit, v.a. bezogen auf ein geisteswissenschaftliches Studium, wird sich sicher weiter verschlechtern, wenn mit der Fächerwahl zum Abitur die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts sowohl in Englisch und Französisch als auch in Latein an den Gymnasien weiter zurückgeht. Dabei ist das heutige Latinum schon lange kein Nachweis mehr dafür, dass Absolventen auch nur in der Lage wären, einen leichten Caesar-Text mit Lexikon zu übersetzen. Ob die Absicht, bereits an den Grundschulen mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen, den auszumachenden Defiziten entgegenwirken kann, bleibt abzuwarten.

Der Trend zu gymnasialer Schulbildung und damit zum Studium als Regelfall der Bildungskarriere wird sich nicht aufhalten lassen, ja er dürfte sogar notwendig sein. So wichtig und schlüssig es daher ist, dass der Staat mehr in Bildung investiert⁸⁴ und auch Kinder und Jugendliche aus „bildungsfernen“ Schichten zu höheren Ausbildungsformen führt, nicht minder wichtig ist, dass die Steigerung der Formalabschlüsse nicht durch eine weitere Senkung der Anforderungen erkauft, sondern wieder ein höheres Ausbildungsniveau erreicht wird. Dazu kann auch die Ganztagschule bei entsprechender Ausstattung und mit einem pädagogischen, nicht nur betreuenden Konzept einen Beitrag leisten. Dies gilt umso mehr, wenn die naturwissenschaftliche und ökonomische Grundbildung, wie dies jetzt auch die CDU in ihrem Grundsatzprogramm-

wurf 2007 fordert, verstärkt werden soll. Dagegen ist sicher nichts einzuwenden, nur darf das nicht, wie zu befürchten ist, auf Kosten der geisteswissenschaftlichen Fächer und der kulturellen Bildung gehen, zu denen sich die Union im Übrigen auch bekennt.

Alle Versuche, den traditionellen, „humanistischen“, an der Antike und Klassik ausgerichteten, Bildungsbegriff zu revitalisieren⁸⁵, dürften allerdings zum Scheitern verurteilt sein, auch wenn sich seit einigen Jahren hier und da wieder ein gesteigertes Interesse daran in der öffentlichen Debatte erkennen lässt, weil man Verluste erkennt, etwa für die Zukunft der Kultureinrichtungen dieses Landes⁸⁶. Das wird schon deswegen nicht gelingen, weil sich Bildung in einer pluralen Gesellschaft als individueller Prozess darstellt und konsensfähige Maßstäbe weitgehend weggefallen sind. Aber wir können bei der Schul„bildung“ ansetzen, wenn wir uns gesamtgesellschaftlich darauf verständigen würden, dafür wieder mehr „kanonisches“ Wissen einzufordern und auf eine angemessene Balance der Fächer mit entsprechenden innerfachlichen Leistungsmaßstäben hinzuarbeiten. Die Schule muss auch weiterhin als eine allgemeinbildende und kulturelle Einrichtung verstanden werden⁸⁷, nicht nur als Institution zur Behebung familiärer und gesellschaftlicher Defizite. Es bedarf daher einer bildungspolitischen Konzeption, die zu einem Klima beiträgt, das Bildung an sich als Wert für die Persönlichkeitsentwicklung und daher jenseits der gegenwärtigen Nützlichkeits- und Ökonomisierungskultur begreift. Das käme den Geisteswissenschaften, aber auch der Hochschule insgesamt zugute.

Aber auch wenn der Bildungsverlust und die geistige Ökonomisierung unserer Gesellschaft beklagt werden, der Relevanzfrage der Geisteswissenschaften wird man nicht gänzlich ausweichen können. Zu ihrer Beantwortung gehört vordringlich, dass man jenseits der eingangs zitierten Feststellung von Aristoteles⁸⁸ und daher ihres Eigenwerts

die *Unverzichtbarkeit* der Geisteswissenschaften für die Gesellschaft oder besser noch ihre *Selbstverständlichkeit* herausstellt. Da die Autoren dieses Bandes dies tun, können wir uns auf einige wenige Bemerkungen beschränken.

Wirtschaft und Kultur

Für die Stabilität und die Zukunft unserer Gesellschaft ist es entscheidend, dass die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen stimmen und „Wohlstand für alle“ garantieren. Nur so ist langfristig eine breite Zustimmung für unsere demokratische Gesellschaftsordnung zu sichern. Nicht minder entscheidend bleibt aber der Hinweis darauf, dass eine Gesellschaft ihre geistige Stabilität und ihr kulturelles Selbstverständnis nicht „vom Brot allein“ bezieht. Der 11. September 2001 hat eindrücklich ins Gedächtnis gerufen, wie fragil die modernen, hochkomplexen Gesellschaften der westlichen Welt sind. Die aktuelle Debatte in Deutschland um eine „Leitkultur“ verweist darauf, wie wichtig auch oder gerade in der säkularisierten Gesellschaft die „Selbstverständigung über ihre Grundlagen und gemeinsamen Orientierungen“ ist. „Dabei spielen Geschichte, historische Erfahrungen, Sprache, Traditionen, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen eine unverzichtbare Rolle“⁸⁹. Die Bedeutung wirtschaftlicher Erfolge will niemand bestreiten, unbestreitbar ist aber auch, dass eine Gesellschaft auf geistige Ressourcen angewiesen ist, die ihre innere Stabilität auch dann stützen, wenn wirtschaftliche Erfolge einmal einbrechen. So selbstverständlich es ist, dass die freie Entfaltung der Marktkräfte zu den wesentlichen Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Erfolgs gehört, so bestreitbar ist, dass Kultur und Wissenschaft über den Markt allein zu regeln sind. Vielmehr ist ihre Existenz auch der Tatsache zu verdanken, dass es sich um eine gesamtgesellschaftlich not-

wendige Ressource handelt. Daher bedarf es einer grundlegenden Reflexion über ihre Unverzichtbarkeit. Dafür reichen „Dialog“ und „Kompensation“ nicht aus.

Zwei eindimensionale Begründungsformen

Gefordert wird immer wieder der verstärkte Dialog zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Dies geschieht sehr häufig in der Absicht, die Geisteswissenschaften am Erfolg der Naturwissenschaften partizipieren zu lassen⁹⁰. Die Debatte geht zurück auf den von Charles P. Snow gehaltenen Vortrag „Zwei Kulturen“ (1959; deutsch 1967) (s. Dokumentation). Wobei das, was Snow vorträgt, häufig sehr vergrößert und reduziert dargestellt wird. Denn Snow hat ausdrücklich bedauert, dass die Aufspaltung in zwei Pole von Wissenschaft ein Verlust für uns alle sei. Er huldigte noch dem Ideal einer einheitlichen Wissenschaft und Wissenschaftskultur und beurteilte die Spaltung in zwei Kulturen als bedenkliches Phänomen. „Es ist gefährlich, zwei Kulturen zu haben, die sich nicht miteinander verständigen können oder wollen. In einer Zeit, in der die Naturwissenschaften über unser Schicksal entscheiden, ist das in seinem sehr präzisen Sinn lebensgefährlich“⁹¹.

Zu würdigen ist sicher ganz im Geiste von Snow das Bemühen, den Graben zwischen den „beiden Kulturen“ zu überbrücken. Karl Popper unterschied bekanntlich „drei Welten“, die Welt der physikalischen Gegenstände (Natur), die Welt der Bewusstseinszustände und die Welt der objektiven Gedankenzustände, also der Diltheyschen „Objektivierungen“. Es leuchtet unmittelbar ein, dass es in der „Welt zwei“ Überschneidungen gibt, weil sich die subjektiven Bewusstseinsinhalte durch Begegnung (also durch Bildung) mit „Welt eins“ und „Welt drei“ verändern, erweitern, vertiefen, wobei das „Bewusstsein“ selbst wiederum Gegen-

stand interdisziplinären Fragens wird. Wir denken an die Debatte zwischen Neurobiologen und Philosophen über Freiheit und Willen⁹². Hingegen beschreiben „Welt eins“ und „Welt drei“ getrennte Gegenstandsbereiche. Daher sind die Naturwissenschaften einerseits essentieller Bestandteil unserer Kultur, zumal sie ihr physisches Überleben sichern. Deshalb ist auch das Verstehen naturwissenschaftlicher Zusammenhänge gerade nicht die „andere“ Bildung, sondern vielmehr als Bestandteil schulischer und allgemeiner Bildung unumgänglich⁹³, wobei mehr auf Schnittmengen in den Fragestellungen geachtet und damit auf eine engere Verzahnung hingewirkt werden könnte, um die Möglichkeiten einer interdisziplinären Betrachtungsweise zu verdeutlichen⁹⁴. Aber der Bereich der „kulturellen Objektivationen“ ist eben nicht das Erkenntnisfeld der Naturwissenschaften und ihrer Anwendungsfelder. Auch wird der Dialog zwischen ihnen und den Geisteswissenschaften von Disziplin zu Disziplin in nur sehr unterschiedlicher Weise gelingen. Natürlich arbeitet die Archäologie etwa mit naturwissenschaftlichen Methoden, was sie selbst aber zur Naturwissenschaft beitragen kann, dürfte nur von geringem Nutzen sein. Denn das, was mit dem Dialog üblicherweise vordergründig verbunden wird, nämlich Legitimationsvehikel für ethische Problemstellungen zu sein, das können höchstens Philosophie oder Theologie leisten⁹⁵. Aber damit ist den eigentlich historisch-kulturellen Fächern nicht gedient. Das heißt, dieser Dialog führt nur in Grenzen weiter, auch wenn er im Einzelfall nicht nur erwünscht, sondern auch notwendig sein mag.

Die Geisteswissenschaften als „Entspannungswissenschaften“?

Eine andere Begründung für die Zukunft der Geisteswissenschaften hat der Gießener Philosoph Odo Marquard 1985⁹⁶ in einem Vortrag vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz entworfen (s. Dokumentation). Er vertrat hier die These, je moderner die Welt werde, desto „unvermeidlicher“ werden die Geisteswissenschaften. Sie spielten als erzählende Wissenschaften eine Kompensationsrolle, indem sie „Geschichten erzählen“: Sensibilisierungsgeschichten (wobei hier nicht ganz klar ist, woran Marquard denkt), Bewahrungsgeschichten, die sich der Modernisierung entgegenstellen, etwa durch die Entwicklung des Sinnes für die Natur, den Erhalt der Landschaft und den Artenschutz oder für die diversen konservierenden Maßnahmen über Archive, Museen, Denkmal und so fort. Und sie erzählen schließlich Orientierungsgeschichten zugunsten des Sinnbedarfs, etwa über die Tradition des Christentums, den Humanismus, die Aufklärung. Dieser zweifellos gut gemeinte Ansatz birgt freilich Probleme in sich. Natürlich dürfen die Geisteswissenschaften auch erzählen und zwar in unterschiedlichen Ansätzen, unterschiedlicher Deutung, das macht ja gerade ihren Charme aus. Aber sie müssen und sollen natürlich auch Kritik üben. Sie sind berufen, unzeitgemäß, auch gegenwärtlich zu agieren.

Odo Marquards Kompensationsthese könnte zu der Schlussfolgerung verleiten, dass man am Tag die harten Herausforderungen zu lösen habe, um dann am Abend in die Welt der Erzählung, in die Kultur hinein zu flüchten: Die Geisteswissenschaften als „Entspannungswissenschaften“?, wie Jürgen Mittelstraß befürchtete⁹⁷? Ein solches Missverständnis liegt jedenfalls nahe⁹⁸. Die Frage ist nur, ob hierin wirklich die zentrale Aufgabe der Geisteswissenschaft zu sehen ist oder nicht viel mehr die des Kulturbetriebs.

Sich auf einen eher resignativen Kompensationsansatz für Zivilisationsschäden zurückzuziehen, wäre daher ebenso falsch wie nur auf die Forderung nach mehr Dialog zu setzen. Dennoch ist nicht zu verkennen, dass Marquards These wesentlich zur Erweiterung und Belebung der öffentlichen Debatte beigetragen hat.

Menschenbild und Geisteswissenschaften

Wir benötigen eine Konzentration auf die spezifische Deutungskompetenz der Geisteswissenschaften, welche die Grenzen naturwissenschaftlicher Begriffsbildung und Erkenntnismöglichkeiten wieder schärfer in den Blick nimmt und zugleich die Defizite und Gefahren verdeutlicht, die ihre Missachtung mit sich bringt. Der Berliner Wissenschaftshistoriker Hartmut Böhme hat einmal über eine „Art Generalstreik“ der Geisteswissenschaftler sinniert. Dieser hätte zur Folge, dass „mit einem Schlag die kommunikativ-symbolische Reproduktion der Gesellschaft kollabieren“ würde⁹⁹. Dieses Gedankenexperiment ließe seine fatalen gesellschaftlichen Konsequenzen schnell sichtbar werden.

Denn die Rahmenbedingungen, unter denen wir leben, sind nur in Grenzen naturwissenschaftlich-technisch gestaltet: Religiöse, kulturelle und geistesgeschichtliche Grundlagen, Rechtsverhältnisse bis zu unserem verfassungsrechtlichen Ordnungsrahmen, diese Vielzahl an normativen Stützen und Wegweisern, die sich allesamt nur aus der Tradition heraus verstehen und begründen lassen, würden über kurz oder lang verloren gehen. Die Folge wären geistige Verwüstung und Chaos. Wollte man menschliches Leben auf den naturwissenschaftlichen Zugriff reduzieren, so ergäbe sich ein biologistisches, deterministisches und rein innerweltlich-traditionsloses Menschenbild¹⁰⁰. Es würde sinnlos über Menschenwürde zu diskutieren und sie

zum Leitbild einer Verfassung zu machen, wenn man den Menschen nur als biologisches Wesen versteht. Der Rasewahn der Nationalsozialisten und die von ihnen betriebene biologistische Selektion hat gezeigt, wohin das führen kann. Bildung, Erziehung und Recht wären sinnlos, wenn der Mensch ein deterministisches, von biochemischen Prozessen bestimmtes Wesen wäre.

Ein solches reduziertes Menschenbild muss ergänzt werden um ein Verständnis vom Menschen, wie es in der religiösen, philosophischen und kulturellen Tradition zum Ausdruck kommt. Ohne diese Grundlagen wäre das menschliche Zusammenleben schlicht unmöglich¹⁰¹. Die Kultur des Abendlandes und der Dialog mit anderen Kulturen setzen Wertvorstellungen voraus, die sich gerade nicht naturwissenschaftlich, sondern nur im Abstand dazu und im Bewusstsein ihrer Abständigkeit formulieren lassen. Denn die Frage, was unsere Gesellschaft zusammenhält oder zusammenhalten soll, setzt jenes „Bildungswissen“ voraus, das als „kulturelles Gedächtnis“ und Traditionsbezug sowohl Kommunikation und damit Gemeinsamkeit wie auch individuelle Entfaltung erst ermöglicht. Als tiefer greifendes Bindemittel eröffnet es einen Fundus gemeinsamer Wertüberzeugungen und ethischer Optionen. So bedürfen z. B. die Prinzipien von Menschenbildern immer wieder der Vermittlung zur Realität, die nur aus der Universalität des Wissens heraus gelingen kann. Die geschichtlich gewachsenen politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Architektur-Prinzipien unseres Gemeinwesens, nämlich die Prinzipien der politischen Freiheit, der Demokratie, der Rechtsstaatlichkeit und der Sozialen Marktwirtschaft hätten sich ohne Geisteswissenschaften nicht entwickeln können und müssten ohne sie verloren gehen. Demokratiewissenschaften können deshalb nur die Geisteswissenschaften sein! Denn nur sie können diese Prinzipien begründen und so vermitteln, dass sie zum Maßstab des gesellschaftlichen

Urteilens und Handelns werden. Das gilt auch für die moralische Beurteilung der beiden diktatorischen Unrechtssysteme in Deutschland nach 1933, den Nationalsozialismus und die SED-Diktatur.

Nicht minder groß sind die Herausforderungen der Zukunft: Bürgergesellschaft, Eigenverantwortung, Demokratie, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Integration und Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen, Geschichtspolitik und Kritik an Geschichtsbildern¹⁰², Erinnerungskultur, Bedeutung der Kultur für die Zukunft unserer Gesellschaft angesichts steigender Dekultivierung. Fragen wie: Was ist der „Westen“? Was ist Europa? Was ist Europa als Kulturgemeinschaft? Was ist nationale versus europäische Identität? Wie können wir gemeinsam aus unserer Geschichte lernen? All das sind Problemstellungen, die ohne den geisteswissenschaftlichen Diskurs und den Pluralismus der Antworten, die damit verbunden sind, nicht sinnvoll behandelt werden können.

Bei näherer Betrachtung lassen sich also ohne weiteres evidente Themen definieren, die zukunftsweisend für Staat und Gesellschaft sind und ohne die Hilfe der Geisteswissenschaften nicht seriös bearbeitet werden können. Die Frage ist nur, inwieweit sich Politik und Öffentlichkeit dessen bewusst sind.

Dabei sollte man sich vor zwei Missverständnissen hüten. Das erste Missverständnis besteht darin, die Relevanz der Geisteswissenschaften primär durch mehr Popularisierung fördern zu können. Das vorhandene öffentliche Interesse an geisteswissenschaftlichen Themen spräche für einen solchen Schritt. So nimmt z. B. die Archivierung und Musealisierung der Vergangenheit immer größere Dimensionen an. Die Beschäftigung mit historischen Ereignissen scheint ungebrochen, zumal die Nachfrage durch eine Eventkultur wie etwa bei der Trojaausstellung oder populäre Wissenschaftssendungen wie Terra X gesteigert wird. Hermann Lübke¹⁰³ hat daher

sicher Recht mit der Beobachtung, dass der Mensch dem tiefgreifenden und raschen Wandel aller Lebensverhältnisse die Rückbesinnung auf Kleinräumlichkeit (Heimat, Region) und auf eine „einfachere“ Vergangenheit entgegensetzt, um sich im Wandel noch seiner selbst vergewissern und eine Ortsbestimmung vornehmen zu können, die diese rapiden Veränderungsprozesse aushalten lässt. Zu denken ist aber auch an die Nachfrage nach Philosophie als Form der Lebenskunst oder an das jüngste, die Bestsellerlisten der Sachbücher anführende Jesusbuch des Papstes Benedikt XVI. All das baut auf fundierten wissenschaftlichen Kenntnissen auf. Schon Kataloge von Ausstellungen lassen sich ohne Geisteswissenschaften nicht realisieren, gleiches gilt für zeitgeschichtliche Dokumentarfilme, die ebenfalls historische Kompetenz voraussetzen. Überall ist Wissenschaft, vornehmlich die Geisteswissenschaft, die unersetzliche Grundlage. Die große Adenauer-Monographie von Hans Peter Schwarz etwa fußt auf einer Fülle von Detailforschungen; das gilt für alle Synthesen dieser Art, ohne die noch so gut didaktisch und medial gestaltete und vermarktete Kulturevents nicht auskommen können. Auch der Papst stellt sich als Autor der wissenschaftlichen Kritik, und die fällt höchst unterschiedlich aus¹⁰⁴. Die Mehrzahl der Doktorarbeiten entzieht sich sicher einem öffentlichen Interesse, ihre sehr speziellen Themen treffen außerhalb der Fachwelt sogar auf Spott. Aber dabei wird übersehen, dass solche wissenschaftlichen Arbeiten die Beherrschung des Handwerks belegen sollen. Nicht anders ist dies übrigens in den Naturwissenschaften. Nur scheint breite Unkenntnis und die Unzugänglichkeit der Materie ihnen mehr Respekt zu verschaffen und sie vor öffentlicher Schelte zu schützen¹⁰⁵.

Unverzichtbare Aufgabe der Wissenschaft bleibt die kritische Auseinandersetzung mit den Populärproduktionen; auch wenn diese zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Geisteswissenschaften beitragen, bedürfen sie der ständi-

gen wissenschaftlichen Begleitung. Deutlich wird dies täglich in den Rezensionen von Wissenschaftlern in Zeitschriften und Feuilletons, die sich kritisch mit Büchern, Ausstellungen oder Aufführungen aller Art auseinandersetzen, die wissenschaftlichem Anspruch nicht genügen. Mit ihrer Kritik tragen sie dazu bei, die „Kunst der Popularisierung“ weiterzuentwickeln.

Das zweite Missverständnis besteht in der Vorstellung: die Geisteswissenschaften müssten „Orientierungswissen“ für die Gesellschaft bereitstellen oder gar die große zeitdiagnostische Wegweisung liefern. Orientierung, was immer man darunter verstehen mag, gewinnt unsere Gesellschaft nur indirekt über die Wissenschaft. Wer nach ethischer Orientierung sucht, greift eher zu den Büchern von Peter Hahne oder Ulrich Wickert als zu Nicolai Hartmann oder Walter Schulz. Geschichte vermittelt eher Guido Knopp als Jürgen Koselleck, und Fernsehtalkrunden belehren eher über Erziehungsprobleme als erziehungswissenschaftliche Abhandlungen. Aber auch hier gilt das eben Gesagte. Fundament, Folie und Kritik stellt die Wissenschaft. Und was die großen Theorien angeht, so sind die letzten im Umkreis von „68“ gescheitert. Horkheimer und Adorno sind sicher nach wie vor lesenswert, aber nicht mehr gefragt. Dass die Geisteswissenschaften sich hingegen zeitdiagnostisch enthalten, ist eine böswillige Unterstellung: Was tun denn Norbert Bolz oder Udo di Fabio, Ulrich Beck oder Paul Nolte, um nur einige Namen zu nennen, anderes, als sich den gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit zu stellen? Aber dies geschieht vor dem Hintergrund seriöser wissenschaftlicher Ausbildung, Betätigung und Form¹⁰⁶.

Fassen wir zusammen: Die Geisteswissenschaften sind unverzichtbarer und daher selbstverständlicher Teil unserer modernen Kultur. Wie sähe eine moderne (notabene!) Gesellschaft ohne sie aus? Die Anerkennung dieser Selbstverständlichkeit hindert natürlich nicht, politische Debatten

über Fächerkonzentration, Studienorganisation, Berufsvorbereitung etc. zu führen. Es mag sogar sein, dass konsekutive Studiengänge für diejenigen Studierenden hilfreich sind, die auf Lenkung und klare Vorgaben angewiesen sind. Aber all das sind Sekundärdebatten. Sie dürfen den Blick nicht darauf verstellen, dass es auch in Zukunft auf dreierlei ankommt, und da sind die Geisteswissenschaften gefordert: Zum ersten die Qualität der Ausbildung zu sichern: Sie tun sich keinen Gefallen, wenn sie zu „Billigfächern“ werden. Eine großzügige Notengebung, sei sie nun der Praxis in den Naturwissenschaften geschuldet oder dem Ziel, den Berufseinstieg zu erleichtern, mit Durchschnittsbewertungen zwischen 1,5 und 2,0 in den verschiedenen Fächern, hilft der Akzeptanz der Geisteswissenschaften nicht, im Gegenteil. Auch beim Bachelor muss sich ein akzeptables Wissenschaftsniveau halten lassen; die Abbrecherquoten statistisch zu senken, bleibt eine wichtige Aufgabe, aber sie kann nicht das alleinige Ziel sein¹⁰⁷.

Zum zweiten gilt es, mehr die Einheit des Bildungswesens in den Blick zu nehmen. 1972 haben sich Historiker wie Thomas Nipperdey oder Politikwissenschaftler wie Hans Maier vehement gegen die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftskunde gestemmt und sie zu Fall gebracht. Wo bleibt heute der Aufschrei der Zunft gegen den Verfall der historischen und politischen Bildung an den Schulen? Oder wo blieb der Einspruch der Germanisten gegen die Rechtschreibreform? Oder der akademischen Theologie gegen die „Bibel in gerechter Sprache“?

Vor allem aber werden die Geisteswissenschaften sich drittens dagegen zu wehren haben, dass die Universität weiter zur höheren Berufsschule mutiert¹⁰⁸. Sie stehen für einen Bildungsbegriff, der mehr umfasst, der „Bildung durch Wissenschaft“ verteidigt¹⁰⁹. Denn die Geisteswissenschaften sind nun einmal primär „Bildungswissenschaften“¹¹⁰, die Gedächtnis, Orientierung, Ethik und Kritik miteinander zu

verbinden versuchen: Nur ein umfassender Bildungsbegriff vermag dies zu erreichen. Dass der zweite Hauptsatz der Thermodynamik, den Snow gegen Shakespeare ins Feld führte, zur Allgemeinbildung gehört, mag ja sein, eine vergleichbare Bildungswirkung wird man sich von ihm nicht versprechen können, weil er die eigene Existenz nicht trifft.

Von der Aktualität Humboldts

Humboldt ist heute wieder unmittelbar aktuell. Denn es steht erneut der Streit zwischen „Bildungs-, Wissenschaftsprinzip und Ausbildungsorientierung“ auf der Agenda, es geht um einen „erneuerten Humanismus“, wie es Julian Nida-Rümelin genannt hat¹¹¹ (s. Dokumentation). Es geht also um Bildung als kulturelle Teilhabe, um Urteilskraft, den „geordneten Gedankenkreis“ (Johann Friedrich Herbart), die Fähigkeit zum Selbstdenken und zum Transfer, zur begründenden Argumentation und zum eigenen Standpunkt. Bildung signalisiert das sittliche Subjekt, Tugenden, Charakter, Selbstachtung. „Der Gebildete ist einer, der besser und interessanter über die Welt und sich selbst zu reden versteht als diejenigen, die immer nur Wortfetzen und Gedankensplitter wiederholen, die ihnen vor langer Zeit einmal zugestoßen sind“¹¹². Der „Gebildete“ ist frei und mündig, weil er über die Fähigkeit zur Distanz verfügt. Bildung ist somit Voraussetzung für Freiheit und ihren Vollzug¹¹³. Die „Zukunft unserer Bildung“ liegt daher in der „Bildung der Persönlichkeit“¹¹⁴. Diesem Anspruch müssen die Schule, die Wissenschaft und damit die Universität wieder gerecht werden.

Es ist recht gleichgültig, wie man die Gesellschaft der Zukunft bezeichnet: Wissensgesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft, Informationsgesellschaft. Neben der Frage ökonomischer Relevanz steht gleichrangig die Frage auf

der Agenda, was „eine entgleisende Modernisierung der Gesellschaft“ eigentlich noch verhindern kann¹¹⁵. Wie steht es um ihren kulturellen Standard und ihre moralischen Ressourcen? ¹¹⁶ Joseph Ratzinger hat darauf hingewiesen, dass ein „erneuertes ethisches Bewusstsein nicht als Produkt wissenschaftlicher Debatten zustande kommt“, zumal die „grundlegende Veränderung des Menschen- und Weltbildes, die sich aus den wachsenden wissenschaftlichen Erkenntnissen ergeben hat, wesentlich am Zerschneiden alter moralischer Gewissheiten beteiligt ist“. Aber genau daraus ergebe sich eine „Verantwortung der Wissenschaft um den Menschen als Menschen“, um „voreilige Schlussfolgerungen und Scheingewissheiten darüber, was der Mensch sei, woher er komme und wozu er existiere, kritisch zu durchleuchten ...“¹¹⁷ Bei der Beantwortung dieser Fragen werden wir auf die bereits skizzierten Bildungsprobleme zurückverwiesen. Nur durch ihre Überwindung lässt sich eine fundamentale Antithese zu jenem skizzierten Großtrend unserer Gesellschaft formulieren, den man mit Ökonomisierung und Instrumentalisierung aller Lebensverhältnisse umschreiben kann. Sie haben längst auch die Bildung erfasst, was letztlich dazu führt, dass Bildungsdebatten in unserem Lande keine Bildungsdebatten, sondern Standortdebatten geworden sind. Der Bildungsbegriff verweist auf die Schule, die ihren Bildungsauftrag neu definieren muss. Er steht aber auch in enger Verbindung zur Aufgabe der Universität, die sich nicht auf das Feld der Berufsbildung zurückdrängen lassen darf. Berufsbildung erfolgt mit dem Ziel, anwendungsbezogenes Wissen zu erwerben. Bildung dient keinem Zweck; es sei denn der Vervollkommnung des Menschen. Gerade die Geisteswissenschaften sollten es als ihre ureigene Aufgabe verstehen, einen Bildungsbegriff zu entwickeln, zu pflegen und zu propagieren, der die grundlegenden Einsichten Humboldts mit modernen Realitäten verknüpft, ohne de-

ren Kern aufzugeben, nämlich „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“¹¹⁸.

Anmerkungen

¹ Vgl. Aristoteles *Metaph.* 980a: „Alle Menschen verlangen nach Wissen von Natur aus“; 983g: Das Staunen (*thaumazein*) führt zum „Gefühl des Nichtwissens“.

² Vgl. A. W. Müller, *Die Universität als Thema der Ethik*, in: *Die neue Ordnung* 93/1999, 84ff.

³ Vgl. nur J. Mittelstraß, *Wissenschaft als Lebensform* (Frankfurt/M. 1982) 19f. u. a.m.

⁴ Vgl. auch K. Stierle, „Naht das Ende des universitären Studiums?“, *FAZ* vom 20. Februar 2002.

⁵ O. Marquard, *Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften*, in: *Ders., Apologie des Zufälligen* (Stuttgart 1986) 98–116.

⁶ Vgl. H.-R. Patapievici, „Licht aus dem Westen“, *FAZ* vom 5. März 2002.

⁷ Vgl. E. Rothacker, *Logik und Systematik der Geisteswissenschaften* (Bonn 1948) 6.

⁸ Vgl. auch M. Seel, „Weltverstrickt. Das Verstehen verstehen. Über den Sinn der Geisteswissenschaften“, *ZEIT* vom 22. April 2004.

⁹ Zu Geisteswissenschaften als „Deutungswissenschaften“ s. J. Jessen, „Der Lieblingsfeind. Macher und Deuter im Streit“, *ZEIT* vom 25. Januar 2007.

¹⁰ Vgl. B. Fabian, *Die Geisteswissenschaften nach ihrer ‚Krise‘*, in: *Ders. (Hg.), Zukunftsaspekte der Geisteswissenschaften* (Hildesheim u. a. 1996) 11ff.; U. J. Wenzel, „Ausgleichen oder hinterherlaufen. Antwort auf die Frage: Was sollen die Geisteswissenschaften?“, *NZZ* vom 1. November 2003.

¹¹ H. Rickert, *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft* (Vortrag 1899), abgedruckt in: M. Riedel (Hg.), *19. Jahrhundert. Positivismus, Historismus, Hermeneutik. Geschichte der Philosophie Bd. 7* (Stuttgart 1994) 332–355.

¹² Zum Vergleich mit den USA s. B. Giesen, „Atlantischer Hochdruck“, *SZ* vom 14. Januar 2004; Interview mit R. Forst, „Es lebe der Eigensinn“, *ZEIT* vom 25. Januar 2007.

¹³ Zu Begriff und historischer Entwicklung s. M. Landmann, *Theologische Realencyclopädie Bd. 12* (1984) 259–273s.v.; s. weiter W.

Prinz/P. Weingart (Hg.), *Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten* (Frankfurt 1990); F. Keisinger u. a. (Hg.), *Warum wir Geisteswissenschaften brauchen. Eine Essaysammlung* (o.J., o.O.); trefflich der Aufsatz von D. Teichert, *Zwischen Vorurteilen und Mißverständnissen. Zur Situation der Geisteswissenschaften*, in: K. Kempster/P. Meusburger, *Bildung und Wissensgesellschaft* (Berlin u. a. 2006) 127ff.

¹⁴ S. die Bedenken bei H. Schnädelbach, *Einstein trifft Schiller. Erinnerungen an eine zukunftsfähige Wissenschaft*; www.aww.uni-hamburg.de/einstein_vortrag_schnaedelbach.pdf – (Manuskript).

¹⁵ Die Frage, was „Geist“ sei, können wir hier ausklammern.

¹⁶ J. Mittelstraß, „Die kulturelle Form der Welt. Thesen zur transdisziplinären Aufgabe der Geisteswissenschaften“, *NZZ* vom 12. Mai 2001.

¹⁷ G. Steiner, *Grammatik der Schöpfung* (München/Wien 2001) 258 und 344; vgl. auch O. Höffe, „Herkunftsbewusstsein, Verblüffungsresistenz und Aufklärung. Über den Nutzen der Geisteswissenschaften“, *NZZ* vom 25. November 2002.

¹⁸ Zum Begriff s. auch J. Mittelstraß, *Geistes- und Sozialwissenschaften im System der Wissenschaft*, in: Ders., *Leonardo-Welt* (Frankfurt/M. 1992) 284.

¹⁹ So W. Frühwald/H. R. Jauß/R. Koselleck/J. Mittelstraß/B. Steinwachs, *Geisteswissenschaften heute* (Denkschrift) (Frankfurt/M. 1991) 39; 2. Auflage 1996. Zur Kritik H. J. Meyer, *Gedanken zur Situation der Geisteswissenschaften*. Institut für Totalitarismusforschung an der TU Dresden. Vorträge 3 (Dresden 1994).

²⁰ J. Mittelstraß, *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften*. Oldenburger Universitätsreden 27 (Oldenburg 1989) 10.

²¹ Vgl. auch P. J. Brenner, *Geist und Wirklichkeit*, in: H. Reinalter (Hg.), *Die Geisteswissenschaften im Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne* (Wien 1998) 167ff.

²² E. W. Böckenförde, *Die Bedeutung der Geisteswissenschaften im politischen Leben*, in: F. Keisinger/S. Seischab, *Wozu Geisteswissenschaften? Argumente für eine überfällige Debatte* (New York/Frankfurt 2003) 48.

²³ Wortprotokoll vom 25. September 2001, 6.

²⁴ S. Anm. 19.

²⁵ Der Begriff auch bei M. Fuhrmann, *Wozu noch Geisteswissenschaften*, *FdW* 1/2001, 7ff.

²⁶ J. Ritter, Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft, in: Ders., Subjektivität. Sechs Aufsätze (Frankfurt 1974); O. Marquard (Anm. 5).

²⁷ In der Einführung dazu bezog sich M. Kamann, „Uns fehlen ‚die großen Erzählungen‘ ausdrücklich auf eine vorangegangene Tagung der Konrad-Adenauer-Stiftung (WELT vom 12. März 2001).

²⁸ S. die Berichte in der FAZ über entsprechende Tagungen vom 30. Oktober 2003 (J. Kaube, „Er weht wirklich, wo er will“), vom 9. Dezember 2002 (J. Kaube, „Uns braucht jeder“) und vom 31. Oktober 2003 (G. Falke, „Blauäugig“).

²⁹ J.-D. Gauger (Hg.), Bildung, Kultur, Wissenschaft. Eine veräumte Grundsatzdebatte (St. Augustin 2002).

³⁰ Vgl. H. Schmoll, „Zur Rolle der Geisteswissenschaften“, FAZ vom 1. September 2001; M. Kamann, „Uns fehlen die ‚großen Erzählungen‘. Die Krise der Geisteswissenschaften bedroht den Kern der Gesellschaft, ihr kulturelles Gedächtnis“, WELT vom 12. März 2001; G. Figal, „Die Aufgabe der Weltdeutung“, WELT vom 13. März 2001.

³¹ Vgl. nur W. Schieder, „Lob des Außendienstes“, FAZ vom 4. Januar 2006: „Wenn heute, nicht nur in Deutschland, vom Zustand der Geisteswissenschaften die Rede ist, fällt unweigerlich das Stichwort der ‚Krise‘“.

³² J. Kocka, „Eingebildete Kranke“, Tagesspiegel vom 9. Dezember 2005.

³³ O. Höffe, „Vom Nutzen des Nutzlosen“, FAZ vom 9. Januar 2006.

³⁴ J. Hörisch, „Geister, die man ruft“, FR vom 10. Februar 2007.

³⁵ Dazu J. Kaube, „Befreiungsschlag“, FAZ vom 28. Januar 2006.

³⁶ Vgl. dazu die Überlegungen von H. U. Gumbrecht, „Der Luxus des freien Denkens“, FAS vom 7. Januar 2007.

³⁷ S. auch die aktuelle Übersicht im duzMagazin 12/2006, 8ff.

³⁸ Lt. duzMagazin 12/2006.

³⁹ Vgl. N. Kraft, Die Rosinen dürfen nicht vertrocknen, in: duzMagazin 5/2007, 11; R. Grimm, Warum wir die „Kleinen“ brauchen, ebd. 14–15; A. Burchard, Orchideen-Alarm, Tagesspiegel online vom 12. Februar 2007.

⁴⁰ Vgl. auch F. Mauelshagen, „Hat die Universität als Ort guter Forschung und Lehre eine Zukunft?“, NZZ vom 30. April 2007.

⁴¹ Vgl. E.-M. Schnurr, „Die Qual mit der Qualität“, Handelsblatt vom 10. Januar 2007.

⁴² S. auch kritisch J. Nida-Rümelin, „Selbstkolonisierung“, FR vom 17. November 2006.

⁴³ Vgl. T. Schultz, „Gewichtig. Geisteswissenschaften holen beim zweiten Elite-Rennen auf“, SZ vom 15. Januar 2007.

⁴⁴ Dazu die Kritik von D. Borchmeyer, „Unsere Universität ist tot“, SZ vom 21. Oktober 2006; Antwort von P. Strohschneider, „Die Universität lebt“, SZ vom 30. Oktober 2006.

⁴⁵ Daher ist der Spiegel-Geschichte (50/2006): „Am Leben vorbei“ zu widersprechen.

⁴⁶ Vgl. BMBF (Hg.), Das Studium der Geisteswissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht (Bonn 2001) 15ff.

⁴⁷ Vgl. auch S. Astheimer, „Die Generation Studium kommt an“, FAZ vom 24. Februar 2007 (Beruf und Chance).

⁴⁸ Vgl. auch H. Koopmann, Zur Krise der Geisteswissenschaften, in: B. Malinowski (Hg.), Im Gespräch: Probleme und Perspektiven der Geisteswissenschaften. Augsburgsburger Schriftenreihe 72 (München 2006) 119.

⁴⁹ J. Joffe, „Zuviel Ausschuss. Die Geisteswissenschaften versagen in Lehre und Ausbildung“, ZEIT vom 14. Dezember 2000.

⁵⁰ Vgl. P. Weingart u. a., Die sog. Geisteswissenschaften: Außenansichten. Die Entwicklung der Geisteswissenschaften in der BRD. 1954–1987 (Frankfurt/M. 1991) 17.

⁵¹ H. Roth, Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (4. Aufl. Stuttgart 1969) 19–39; damit wurde damals der Streit um den Einfluss von Genetik und Milieu/Umwelt auf „Begabung“ zugunsten letzterer entschieden; profunde Kritik daran bei D. Neumann, Begabung und Lernen. Vortrag auf einer Tagung des Arbeitskreises Gesamtschule e.V. (über die Homepage des AKG): „Für eine ‚tabula-rasa‘-Anthropologie, die behauptet, dass im wesentlichen Milieu, Erfahrung und Lernprozesse über Begabungsstrukturen entscheiden, stehen keine wissenschaftlichen Beweismittel zur Verfügung.“

⁵² G. Rütter, „Soziale Balance nötig“, in: Erziehung und Wissenschaft, 11/2006, 21.

⁵³ Zitiert nach S. Orth, Geisteswissenschaften in Not. Herder-Korrespondenz 55/2001, 325.

⁵⁴ Philosophie als Kompensation? Streitblatt Februar 1999; www.

streitblatt.de/streitblatt/sb0/kompensation.html; der Text stammt aus Kritik & Krise 1/1989, 17ff.

⁵⁵ P. Weingart (Anm. 50) 144.

⁵⁶ Ebd. 145.

⁵⁷ S. P. Strohschneider, WELT vom 12. Januar 2007; vgl. auch A. Burchard, „Wo die Elite gedeiht“, Tagesspiegel vom 6. Oktober 2006.

⁵⁸ „Der Umgang mit Büchern steht im Zentrum geisteswissenschaftlichen Arbeitens“ (P. J. Brenner, Anm. 21). Das ändert sich auch nicht im Zeitalter des Internets. Denn auch der digitalisierte Text ist ein Text.

⁵⁹ Man muss sich klarmachen, dass etwa 80 % der Studierenden in den meisten alten philosophischen Fakultäten in den Lehrerberuf wollten. Diese Legitimationsgrundlage ist heute z.T. weggebrochen, obwohl wir dringend mehr Lehrer brauchen! Vgl. auch F. Seibt, Von der Macht des Geistes und der Ohnmacht der Geisteswissenschaftler, Merkur 56/2002, 350.

⁶⁰ Erinnerung sei auch nur an das böse, aber bezeichnende Wort „Verschrottung“ bezogen auf den wissenschaftlichen Nachwuchs, dazu die prägnante Kritik von F. W. Graf, „Zur ‚Verschrottung‘ freigestellt? Edelgard Bulmahns ‚Jahrhundertreform‘“, Universitas 670/2002.

⁶¹ Vgl. auch H. Schiedermaier, „Theorie und Deutung sind nicht mehr gefragt“, WELT vom 16. März 2001.

⁶² Vgl. auch P. Frankenberg, Die Rolle der Geisteswissenschaften zwischen Spezialisierung und Interdisziplinarität, in: U. Arnsward (Hg.), Die Zukunft der Geisteswissenschaften (Heidelberg 2005) 87–89.

⁶³ Vgl. J. Kaube, „Uns braucht jeder“ (Anm. 28); R. Grötter, „Relevanznachweisfalle“, FR vom 24. Dezember 2002.

⁶⁴ Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog (Hg.), Wieviel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge (Frankfurt am Main 2002) Zitate S. 44–46.

⁶⁵ Vgl. F. Vollhardt, „Diese Zumutung sollten wir zurückweisen“, WELT vom 20. April 2001.

⁶⁶ Vgl. den Bericht über eine entsprechende Tagung von W. Bartens, „Im Netzwerk der Hoffnungen“, SZ vom 12. Mai 2007: „Am Ende blieb der Eindruck, dass sich jeder seine passende Gebrauchsethik

zurechtlegen kann, wenn er nur den richtigen Experten konsultiert.“

⁶⁷ Vgl. auch H. Schmoll, „Was tun die Geisteswissenschaftler?“, FAZ vom 13. November 2006.

⁶⁸ Formulierung von O. Höffe, „Tübingen, Deutschland und die Geisteswissenschaften“, FAZ vom 7. November 2001.

⁶⁹ S. FAZ vom 13. Februar 2001.

⁷⁰ Vgl. B. Hobom, „Die erstaunliche Ähnlichkeit des Menschen mit dem Wurm“, FAZ vom 13. Februar 2001.

⁷¹ Vgl. dazu die prägnante Antwort des Chicagoer Pathologen F. Gonzales-Crussi, „Vom Lauf wissenschaftlicher Narretei“, WELT vom 15. Juni 2002; E.-L. Winacker, „Niemand will den Menschen die Utopien nehmen“, FAZ vom 15. Dezember 2002.

⁷² Die Serie lief in der FAZ vom 11. November 2003 bis 17. April 2004.

⁷³ Vgl. auch die Anregungen von H. J. Meyer (Anm. 19).

⁷⁴ Vgl. auch M. Spiewak, „Rettet euch selbst, sonst tut es keiner“, ZEIT vom 22. April 2004.

⁷⁵ Vgl. die Hinweise für eine „effektive Öffentlichkeitsarbeit“, in: *duzMagazin* 12/2006.

⁷⁶ Gegenteiliger Ansicht ist H. U. Gumbrecht, „Warum die Germanistik in den Elfenbeinturm zurückkehren sollte“, FAZ vom 1. Oktober 2001; vgl. jetzt Ders., „Der Luxus des freien Denkens“, FAS vom 7. Januar 2007.

⁷⁷ Zum Begriff s. auch W. Frühwald, *Als die Weisheit zur Sprache wurde. Anmerkungen zur historischen und aktuellen Bildungsdiskussion. Vortrag bei der 153. Zusammenkunft des Bremer Tabak-Collegiums am 6. Juni 2002 in den Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale.*

⁷⁸ Vgl. M. Fuhrmann, *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002 und Fuhrmann (Anm. 25); s. auch H.-G. Gadamer, *Das Erbe Europas* (Frankfurt/M. 1989); H. Maier, „Kampf der Gleichmacherei“, WELT vom 15. Dezember 2001; zu den Folgen W. Sofsky, „Abfahrt in die Umnachtung“, NZZ vom 25. Februar 2002: „... ein eklatanter Mangel an historischem Weitblick, an sozialer Courage, politischer Urteilskraft, an Sensibilität und Argumentationsfähigkeit ... Zurückbleiben wird eine Gesellschaft stammelnder Analphabeten, die zwar elektronische Geräte bedienen und

hin und wieder ein Patent anmelden können, jedoch weder wissen, woher sie kommen, noch wer sie sind“.

⁷⁹ Vgl. auch W. Frühwald, Athen aus Alexandrien zurückerobern. Bildung im Informationszeitalter. Forschung & Lehre 5/1998, 228ff.; Ders., „Dicke große Zeigefinger“, SZ vom 23. Februar 2002; B. Spinnen, „Kopfnoten für alle“, SZ vom 28. Februar 2002; J. Kraus, Spaßpädagogik (2. Aufl. München 2000).

⁸⁰ Hans Maier, „Kampf der Gleichmacherei“, WELT vom 15. Dezember 2001.

⁸¹ Kritisch dazu K. Adam, „Viele Kärner, kaum Könige“, WELT vom 14. Dezember 2006.

⁸² S. Orth (Anm. 53).

⁸³ S. den Bericht von H. Schmoll, „Germanistikstudenten mit Grammatiklücken. Test an bayerischen Universitäten: Zwei Drittel wissen weniger als Fünft- und Sechstklässler“, FAZ vom 17. April 2007.

⁸⁴ Hier liegen wir unter dem OECD-Durchschnitt; und die Mittel für den Hochschulpakt mit Blick auf die Studentenströme ab 2014 dürften zu gering veranschlagt sein, s. H. Schmoll, „Professoren fordern mehr Geld“, FAZ vom 12. Juni 2007.

⁸⁵ Vgl. auch H. Zedelmaier, Schule soll bilden – was aber heißt Bildung? Universitas 717/2006, 289ff.

⁸⁶ Vgl. die Ergebnisse des jüngsten Jugend-Kulturbarometers, dazu U. Strauch, „Zwischen Eminem und Picasso, General-Anzeiger Bonn vom 6. Juli 2006; J. Kallmeyer, „Theater, Konzert? Viele junge Niedersachsen müssen passen“, Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 8. Juli 2006.

⁸⁷ S. auch J.-D. Gauger, Der kulturelle, allgemeinbildende und berufsbefähigende Auftrag der Schule, in: K. Wolff (Hg.), Ohne Bildung keine Zukunft (Frankfurt/M. 2001) 103–120.

⁸⁸ S. Anm. 1.

⁸⁹ N. Lammert, Gewissheiten und Zweifel, in: Ders.(Hg.), Verfassung. Patriotismus. Leitkultur. Was unsere Gesellschaft zusammenhält (Hamburg 2006) 144.

⁹⁰ Vgl. auch O. Höffe, „Wider die Überschätzung der Gegenwart. Die Naturwissenschaften sind auf den Dialog mit den Geisteswissenschaften angewiesen“, WELT vom 6. Januar 2003.

⁹¹ Späterer Nachtrag Snows zu seiner Rede, zitiert nach K. Adam, „Der Sinn ergibt sich nicht von selbst“, WELT vom 30. März 2001.

Dass man im übrigen schon im Mittelalter von den „zwei Kulturen“ gesprochen habe, darauf macht A. von Müller, „Selige Apathie“, ZEIT vom 22. April 2004, aufmerksam.

⁹² S. Anm. 72.

⁹³ Vgl. auch E.-L. Winacker, „Die Wolke und der Kern“, SZ vom 9. März 2002.

⁹⁴ S. dazu etwa die Überlegungen bei J.-D. Gauger (Hg.), *Bildung der Persönlichkeit* (Freiburg 2006) 419f.

⁹⁵ Vgl. auch E. Döring, „Eine Form des Irrsinns. Wird die einstige Magd der Theologie zur Sklavin der Naturwissenschaft?“, RhM vom 3. Oktober 2002.

⁹⁶ O. Marquard (Anm. 5).

⁹⁷ J. Mittelstraß (Anm. 20) 13.

⁹⁸ Vgl. auch A. Morkel, *Die Universität muss sich wehren* (Darmstadt 2000); Marquard hat sich gegen seine Kritiker allerdings nicht sehr überzeugend gewehrt, s. Ders., *Philosophie des Stattdessen. Studien* (Stuttgart 2000) 32f.

⁹⁹ H. Böhme, „Der Mensch als technisch-kulturelles Projekt“, NZZ vom 6. Juli 2002; s. auch H. Welzer, „Schluss mit nutzlos!“, ZEIT vom 25. Januar 2007.

¹⁰⁰ Vgl. auch Morkel (Anm. 98) 149ff.

¹⁰¹ Vgl. G. Hummel (Hg.), *Der Beitrag der Wissenschaften zum gegenwärtigen und zukünftigen Menschenbild. Symposium der Gemeinschaft der Fakultätentage in Frankfurt/M., 12./13. Oktober 1990* (Bonn 1991).

¹⁰² Vgl. W. Reinhard, „Geschichte als Delegitimation“, FAZ vom 26. November 2001.

¹⁰³ Vgl. nur H. Lübke, *Das Recht, anders zu bleiben. Zur Philosophie des Regionalismus*, in: G. Kaltenbruner (Hg.), *Lob des Kleinstaates*, Herderbücherei Initiative 32 (Freiburg 1977) 38–50.

¹⁰⁴ Vgl. nur K. H. Ohlig, „Wie man in die Bibel hineinruft“, FAZ vom 7. Mai 2007; A. Posener, „Teuflische Theologen“, WamS vom 22. April 2007; *Leserbriefe in der FAZ* vom 19. Mai 2007.

¹⁰⁵ Vgl. auch P. Strohschneider, „Das ist ein strukturelles Problem“, *duzMagazin* 02/2007.

¹⁰⁶ Vgl. auch Th. Stammen/E. Matthes, *Zeitdiagnose und praktisch-philosophische Reflexion. Augsburgere Unversitätsreden* 49 (Augsburg 2002).

¹⁰⁷ Vgl. auch die Bemerkungen von Joffe (Anm. 49).

¹⁰⁸ Vgl. auch J. Mittelstraß, „Universität und Universalität“, FAZ vom 13. Januar 2004; K. Reichert, „Prosperos Widerstandsnester“, nach dem Bericht der FR vom 19. Juli 2003; A. Morkel, *Regnum, sacerdotium, studium: die Aufgabe der Universität*, in: Deutscher Hochschulverband (Hg.), *Glanzlichter der Wissenschaft. Ein Almanach* (Bonn 2000) 143–152. Das hat auch die Wertekommission der CDU in ihrem Papier zur „Aktualität des christlichen Menschenbildes“ (2001) wie folgt präzisiert: „Die Hochschulen haben nicht nur einen Ausbildungs-, sie haben einen Bildungsauftrag: Das Verhältnis der studierenden Generation und künftigen Eliten zum Gemeinwesen, zur Deutung von Vergangenheit und Gegenwart und ihre Einstellung zur Zukunft wird wesentlich von Klima und Angebot an den und durch das Selbstverständnis der Hochschulen geprägt. Die aktuelle Tendenz, die historische Dimension auch hier auszublenden und die Geistes- und Kulturwissenschaften auch materiell zurückzustellen, bringt nicht nur negative Folgen für die Lehrerbildung und das Lehrerbild mit sich. Auch eine wie immer zu definierende ‚Wissengesellschaft‘ bedarf des historischen Gedächtnisses, bedarf über die ökonomische Verwertbarkeit hinausgehender Orientierungs- und Identitätspotentiale und ist schließlich angewiesen auf einen Fundus gemeinsamer Wertüberzeugungen ... Daher repräsentieren die Geisteswissenschaften, Philosophie und Theologie nicht nur den kulturellen Standard der Gesellschaft. Sie sind gleichberechtigte Dialogpartner, wenn es die sozialen und ethischen Folgen moderner Naturwissenschaft zu bedenken gilt. Sie sind schließlich unvermeidlich, wenn es um Leitbilder, Modelle, Normativität, Geltung, Begründung und Sinn geht.“

¹⁰⁹ Vgl. E. Arens/J. Mittelstraß/H. Peukert/M. Rieß, *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung* (Luzern 2003).

¹¹⁰ Vgl. auch die Überlegungen von M. Fuhrmann (Anm. 25).

¹¹¹ Vgl. J. Nida-Rümelin, „Auf dem Irrweg. Universität zwischen Humboldt und McKinsey“, erstmals SZ vom 3. Mai 2005; Ders., *Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel* (hg. von E. Özmen) (München 2006) bes. 28–35; höchst lesenswert auch der Beitrag von B. Erche, „Zweckgebundene Wissenschaft“, NZZ vom 30. August 2002 und der Beitrag von G. Seibt, „Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität“, SZ vom 21. Juni 2007.

¹¹² P. Bieri, *Wie wäre es gebildet zu sein?* Rede am 4. November

2005 in der PH Bern: www.phbern.ch/fileadmin/Bilder_und_Dokumente/01_PHBern/PDF/051104_Festrede_P._Bieri.pdf, S. 5.

¹¹³ Vgl. auch die Überlegungen bei J. Mittelstraß, *Wissenschaft* (Anm. 3) 103–109.

¹¹⁴ Vgl. dazu auch Gauger (Anm. 94); in diesem Kontext sei auf die treffliche Streitschrift von K. Ließmann, *Theorie der Unbildung* (Wien 2006) verwiesen.

¹¹⁵ Vgl. J. Habermas, *Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates*, in: J. Habermas/J. Ratzinger, *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion* (Freiburg 2005) 26.

¹¹⁶ Vgl. auch W. Bergsdorf, *Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit: Die Informationsgesellschaft und ihr wachsender Ethikbedarf*. Eichstätter Universitätsreden 106 (Wolznach 2001).

¹¹⁷ J. Ratzinger, *Was die Welt zusammenhält*, in: Dies., (Anm. 115) 41.

¹¹⁸ Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), zitiert nach der Ausgabe von A. von Gleichen-Rußwurm (Berlin o.J.) 25.