

Potsdamer Arbeitsstelle
Kleine Fächer

Abschlussbericht des Projekts Kartierung der sog. Kleinen Fächer

mit den Statements der Internationalen Tagung
Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA
vom 2. Dezember 2011

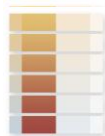
Universität Potsdam
vorgelegt im März 2012

**von Katrin Berwanger, Beatrix Hoffmann und Judith Stein
unter der Projektleitung von Norbert P. Franz**



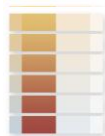
HRK Hochschulrektorenkonferenz
Die Stimme der Hochschulen



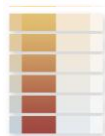


Inhalt

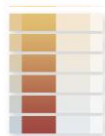
Zusammenfassung der Projektergebnisse	8
Einleitung.....	20
I. PROJEKTAUFTRAG UND UNTERSUCHUNGSMETHODEN	23
1. Aufbau und Daten der Kartierung	23
2. Arbeitsdefinition des Begriffs ‚Kleines Fach‘	24
3. Kartierung. Methodik und Ziele der Datenerhebung	26
3.1. Professuren.....	26
3.2. Studienangebote	26
3.3. Standortmerkmale.....	27
3.4. Universitäten	27
4. Vertiefende Untersuchungen zur Studien- und Forschungssituation	28
4.1. Wandel der Fachprofile im Bachelor- und Masterstudium	28
4.2. Forschungssituation im Strukturwandel der Universitäten.....	29
4.3. Interviews	29
4.4. Workshops und Internationale Abschlusstagung	31
II. ERGEBNISSE	32
1. Studium	32
1.1. Neue Studienstrukturen und Strukturgenese.....	32
1.1.1. Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge	32
1.1.2. Umsetzung der Strukturvorgaben an den Universitäten und Instituten	33
1.1.3. Allgemeiner Aufbau der Studienstufen (Typologie des Kartierungsprojekts).....	34
1.1.3.1. Mono- und Kombi-Abschlüsse	34
1.1.3.2. Ein-Fach-Studiengänge, Verbund-Studiengänge und ergänzende Studienbereiche	36
1.1.3.3. Modul-Ebene.....	40
1.1.3.4. Tabellarische Übersichten	41
1.2. Ein-Fach-Studiengänge oder Studiengangbeteiligungen. Tendenzen	41
1.3. Thematische Tendenzen allgemein und in den Fachgruppen	45
1.4. Verbund-Studiengänge. Wissenschaftsimmanente und hochschulpolitische Kontexte	45
1.4.1. Hochschulreform und Bologna-Prozess	46
1.4.2. Wissenschaftsimmanente Fachentwicklungen	48
1.4.3. Rolle der Entscheidungsebenen: Fach/Institute, Fakultäten, Rektorate, Hochschulpolitische Institutionen (Landesregierungen, KMK, HRK, BMBF).....	48
1.5. Fächerkulturen in den Verbund-Studiengängen zwischen Kontinuität und Wandel	49
1.5.1. Kontinuität	49
1.5.2. Reduktion des Fachstudiums	50
1.5.3. Inhaltliche Neuausrichtung des Fachstudiums	51
1.5.4. Fortsetzung und Intensivierung interdisziplinärer Lehrkooperationen	52
1.5.5. Neue fachübergreifende Lehrereinheiten.....	52



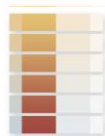
1.5.6	Neue Rolle des Lehramts beim Trend zum Verbund-Studiengang?	53
1.6	Verbund-Studiengänge: Chancen und Problemfelder	55
1.6.1	Chancen und Vorteile	55
1.6.1.1	Bessere Ausrichtung auf Studierende	55
1.6.1.2	Stärkung der Fächerstandorte	56
1.6.1.3	Modernisierung der Lehre	56
1.6.2	Problemfelder und Nachteile	57
1.6.2.1	Erschwerte Ausbildung des Fachnachwuchses und Verwässerung der Fachprofile	57
1.6.2.2	Verlust des eigenen Studiengangs und der Sichtbarkeit als Studienfach	58
1.6.2.3	Isolierung von traditionell gewachsenen Fächerkooperationen	59
1.6.2.4	Gefährdung bundesweit unikatler Studienfächer	59
1.7	Die Sprachen der kleinen Fächer	59
1.7.1	Systematisierung der Sprachen	60
1.7.1.1	Alte Sprachen / Schriftsprachen	60
1.7.1.2	Moderne europäische und außereuropäische Sprachen	61
1.7.1.3	Typische und untypische Schulsprachen	63
1.7.1.4	Nachbar-, Minderheiten- oder Regionalsprachen	64
1.7.1.5	Indigene Sprachen	65
1.7.2	Spezifika des Spracherwerbs in den kleinen Fächern	65
1.7.2.1	Sachbezogene Aspekte	65
1.7.2.2	Personale Aspekte	68
1.7.3	Praxis in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen: Integration des Spracherwerbs und aktuelle Entwicklungstendenzen	71
1.7.3.1	Sprach- oder Kulturstudien	71
1.7.3.2	Wahl oder Pflicht	72
1.7.3.3	Einheit vs. Trennung von Spracherwerb und Fachstudium	74
1.7.3.4	Auslandssemester	75
1.7.3.5	BA/MA/PhD: Studienabschluss und Sprachkompetenz	76
1.8	<i>Employability</i> und Entwicklung der Fachprofile	81
1.8.1	Vorgaben und allgemeine Umsetzungstendenzen	81
1.8.2	Umsetzung der <i>employability</i> in den Geistes- und Kulturwissenschaften	82
1.8.2.1	Module für Praktika zur Berufsfelderkundung	83
1.8.2.2	Module für angewandtes Fachwissen	83
1.8.2.3	Modulimporte aus anderen Fächern	84
1.8.2.4	Verlagerung von Schwerpunkten auf berufsrelevante Inhalte	84
1.8.2.5	Betonung der modernen Fremdsprachen	85
1.8.2.6	Neue anwendungsorientierte Studiengänge	85
1.8.3	Unschärfe des Begriffs „Employability“	85
1.9	Problemlösungen	86
2.	Forschung und Strukturwandel der Hochschulen	88
2.1	Bildung interdisziplinärer Zentren	88
2.1.1	Merkmale universitärer Zentren	89
2.1.1.1	Existenzform	89
2.1.1.2	Gründungsinitiative	90
2.1.1.3	Finanzierungsmodell	91
2.1.1.4	Funktion	91
2.1.1.5	Inhalte	92
2.1.2	Typologie	92



2.1.2.1	Institute oder institutsähnliche Einrichtungen	93
2.1.2.2	Plattformen	93
2.1.3	Beispiele	94
2.1.4	Argumente für und wider Zentrenbildung und Fächerkonzentration	95
2.2	Profilbildung der Universitäten	96
2.2.1	Einbindung der kleinen Fächer in die Profilbildung	98
2.2.1.1	Kleine Fächer in den Profilschwerpunkten	98
2.2.1.2	Mitwirkung an Projekten der Exzellenzinitiativen auf Bundes- und Landesebene	100
2.2.1.3	Bundesweit seltene Fächer mit überlokaler Ausstrahlung	101
2.3	Nachwuchssituation in den kleinen Fächern	101
2.3.1	Zukunft kleiner Fächer und Angebot qualifizierter Nachwuchswissenschaftler	102
2.3.2	Besondere Aspekte der Nachwuchssituation bei sehr kleinen Fächern	103
2.3.2	Neue Wege der Nachwuchsförderung: Beispiel Juniorprofessur	104
2.3.3	Rolle der Graduiertenschulen und Exzellenzcluster	106
2.3.4	Gegenwärtige berufliche Situation des Nachwuchses	108
2.4	Internationalisierungsgrad kleiner Fächer	110
2.4.1	Bedeutung und Ausrichtung internationaler Kooperationen	111
2.4.1.1	Ziele und Etablierung internationaler Kooperationen	112
2.4.1.2	Formen internationaler Kooperationen	114
2.4.1.3	Problemfelder im Kontext internationaler Kooperationen	115
2.4.2	Der Beitrag kleiner Fächer zur Internationalisierung ihrer Heimatuniversitäten	116
2.5	Neue Formen der Ressourcenzuteilung als Instrumente der Hochschulsteuerung	118
2.5.1	Indikatorgestützte Erfassung von Forschungsleistungen aus Sicht kleiner Fächer	118
2.5.2	Problemfelder der indikatorgestützten Erfassung von Forschungsleistungen aus Sicht kleiner Fächer	120
2.5.2.1	Drittmittelinwerbung als Leistungsindikator	120
2.5.2.2	Publikationsleistungen als Leistungsparameter	122
2.6	Kleine Fächer im Strukturwandel der Universitäten	123
2.6.1	Kleine Fächer im lokalen Hochschulstrukturwandel	124
2.6.1.1	Institutionelle Zusammenfassung geowissenschaftlicher Fächer	127
2.6.1.2	Institutionelle Zusammenfassung archäologischer und altertumswissenschaftlicher Fächer	130
2.6.1.3	Institutionelle Zusammenfassung von Fächern mit regionalspezifischen Expertisen	132
2.6.1.4	Trends struktureller Konzentrationen unter Beteiligung kleiner Fächer	132
2.6.2	Kleine Fächer im überregionalen Hochschulstrukturwandel	133
2.7	Forschungsförderung der kleinen Fächer	135
2.7.1	Forschungsförderung aus der Sicht kleiner Fächer	136
2.7.2	Problematische Aspekte im Kontext der Förderprogramme und Förderformate	137
2.7.3	Zur Gutachterwahl in kleinen Fächern	139
2.7.4	Kleine Fächer in Forschungsförderprogrammen	139
2.7.4.1	Förderung durch die DFG	140
2.7.4.2	Förderung durch große private Stiftungen	141
2.7.4.3	Förderung durch weitere staatliche Drittmittelgeber	141
2.7.4.4	Förderung durch kleinere private und staatliche Drittmittelgeber	141
2.7.5	Förderung im Rahmen der Exzellenzinitiative	143
2.7.5.1	Beteiligung kleiner Fächer an der Exzellenzinitiative	143
2.7.5.2	Anschlussfähigkeit kleiner Fächer in der Exzellenzinitiative	144
2.7.5.3	Geisteswissenschaftliche Fächer in der Exzellenzinitiative	144
2.7.5.4	Naturwissenschaftliche Fächer in der Exzellenzinitiative	144



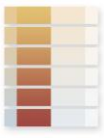
2.8	Kooperationen kleiner Fächer mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen	146
2.8.1	Kooperationsfelder	148
2.8.1.1	Forschung.....	148
2.8.1.1.1	Bi- und multi-laterale Kooperationen	148
2.8.1.1.2	Große Verbundkooperationen.....	149
2.8.1.2	Gemeinsame Professuren	150
2.8.1.3	Gemeinsame Nachwuchsausbildung	151
2.8.2	Kooperationspartner.....	152
2.8.2.1	Einrichtungen des Bundes, der Länder und Gemeinden.....	152
2.8.2.2	Forschungszentren der Helmholtz-Gemeinschaft	154
2.8.2.3	Einrichtungen der Wissenschaftsgemeinschaft G.W. Leibniz (WGL)	155
2.8.2.4	Max-Planck-Institute	156
2.8.2.5	Fraunhofer-Institute.....	156
2.9	Besondere Arbeitsgrundlagen der kleinen Fächer. Museen, Sammlungen und Datenbanken	157
3.	Kleine Fächer in den Zielvereinbarungen zwischen Ländern und Hochschulen	160
4.	Potenziale der kleinen Fächer	164
5.	Handlungsoptionen für die kleinen Fächer (Akteure: Fächer, Fachverbände, Hochschulen, Länder)....	165
 III. KLEINE FÄCHER IN DEUTSCHLAND, EUROPA UND IN DEN USA.		
DISKUSSIONSBEITRÄGE ZUR INTERNATIONALEN ABSCHLUSSTAGUNG		170
Panel 1: „Kleine Fächer in nationalen Universitäts- und Forschungslandschaften“		174
	Ägyptologie als kleines Fach am Beispiel von Oxford (John Baines)	174
	Zwischen Rom und Bologna. Mittellatein und Neulatein in Deutschland (Michele C. Ferrari).....	182
	Anthropologie an britischen Universitäten – Unterschiede in den Inhalten und Strukturen im Vergleich mit deutschen Universitäten (Holger Schutkowski)	186
	Vorderasiatische Archäologie als akademisches Fach: Ein Vergleich der deutschen und U.S.-amerikanischen Realitäten (Reinhard Bernbeck)	191
Panel 2: „Kleine Fächer in interdisziplinären Lehr- und Forschungsverbänden“		199
	Thesen (Ravi Ahuja).....	199
	Statement (Philip van der Eijk).....	201
	Zur Situation der “Kleinen Fächer”, speziell der Semitistik, an der Universität Oslo (Lutz Edzard)	202
	Viertausend Jahre Sprachgeschichte an einer modernen Universität: Die Semitistik im Leidener Kontext (Holger Gzella).....	205
	Kleine Fächer in interdisziplinären Forschungsverbänden: der Afrikaschwerpunkt der Universität Bayreuth (Dymitr Ibrizimow)	209
Panel 3: „Beitrag der kleinen Fächer in einer international sich vernetzenden Wissenschaftslandschaft“		213
	Statement (Eveline Dürr)	213
	Statement (Hans-Joachim Gehrke)	216
	Statement (Anneli Sarhimaa)	220
	All Humanities great and small... Ein jegliches nach seiner Art... Eine gemeinsame Zukunft für die Geisteswissenschaften? (Irene Zwiep)	224
	Die Mongolistik als Fachdisziplin in Deutschland (Veronika Veit).....	228



IV. ANHANG	232
1. Professurenentwicklung auf Bundesebene	232
1.1 Professurenentwicklung von Fächern mit deutlichem Zuwachs	233
1.2 Professurenentwicklung von Fächern mit deutlichem Abbau	233
1.3 Professurenentwicklung der Fächer nach Fachgruppen	233
1.4 Tendenzen nach Stichjahren	238
1.4.1 Fächer mit gleichbleibend wachsender Entwicklungstendenz der Professuren seit 1997	238
1.4.2 Fächer mit gleichbleibend fallender Entwicklungstendenz der Professuren seit 1997	238
1.4.3 Fächer mit gleichbleibender Professurenzahl seit 1997	239
2. Fächer und Standortzahlen	239
2.1 Fächer mit derzeit deutschlandweit nur einem Standort	239
2.2 Fächer mit derzeit 2 bis 5 Standorten	240
2.3 Fächer mit dem stärksten Abbau an Standorten seit 1997	245
2.4 Fächer mit stärkstem Zuwachs an Standorten seit 1997	245
3. Entwicklung der kleinen Fächer und Professuren in den Bundesländern	246
3.1 Entwicklung der Professurenzahlen aller kleiner Fächer auf Bundeslandebene	246
3.2 Vollständig gestrichene Fächer auf Bundeslandebene	247
3.2 Trends beim Abbau von Fächern in den Bundesländern	249
3.3 Trends beim Ausbau von Fächern in den Bundesländern	250
3.4 Entwicklung von Professuren zu Regionalkompetenzen in den Bundesländern	252
3.4.1 Osteuropa, Mittelosteuropa, Südosteuropa	252
3.4.2 Ostasien	253
3.4.3 Südasien	254
3.4.4 Südostasien	254
3.4.5 Naher und Mittlerer Osten	255
3.4.6 Afrika	256
3.4.7 Lateinamerika	256
4. Studium	258
4.1 Entwicklung der Standortzahlen mit eigenen Fachstudiengängen	258
4.1.1 Alte Sprachen und Kulturen	258
4.1.2 Außereuropäische Sprach- und Literaturwissenschaften	259
4.1.3 Europäische Sprach- und Literaturwissenschaften	260
4.1.4 Geschichtswissenschaften	261
4.1.5 Archäologien	261
4.1.6 Sozial- und Kulturwissenschaften	262
4.1.7 Kleine Naturwissenschaften	262
4.2 Entwicklung der Studienangebote. Fachstudiengänge und Studiengangbeteiligungen (Kartengrafiken)	263
4.2.1 Alte Sprachen und Kulturen. Trend zum Verbund-Studiengang	264
4.2.2 Außereuropäische Sprach- und Literaturwissenschaften. Trend zu regionalwissenschaftlichen Studiengängen	272
4.2.4 Naturwissenschaften: Mineralogie (vom Studiengangprofil zum Vertiefungsfach) und Bioinformatik (vom Vertiefungsfach zum Studiengangprofil)	283



Quellen und Literatur	285
Impressum.....	298



Zusammenfassung der Projektergebnisse

Ziel und Aufgabe des Projekts

Das Ziel des Projekts „Kartierung der sog. Kleinen Fächer“ bestand darin, für die hochschulpolitische Planung und Diskussion eine breite empirische Grundlage zum Bestand und zur Lehr- und Forschungssituation der kleinen Fächer zu schaffen. Mit zwei Expertenworkshops und einer Internationalen Abschlusstagung wurde die Absicht verfolgt, die Lage und Potenziale der kleinen Fächer sowohl in das fach- und hochschulpolitische Bewusstsein als auch in eine breitere interessierte Öffentlichkeit zu tragen. Ein weiteres Ziel der Kartierung war es, einen Überblick über die Vielfalt der kleinen Fächer als einem besonderen und wertvollen Merkmal der deutschen Universitätslandschaft zu schaffen. Die Untersuchungen der Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer erfolgten im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz, die sich dem Thema der kleinen Fächer bereits seit 2006 in ihren Brennpunkten¹ widmet und 2007 Empfehlungen zu den kleinen Fächern veröffentlicht hat.² Ermöglicht und finanziert wurde das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Die Ausgangshypothesen des Projekts waren folgende: Vor dem Hintergrund des Strukturwandels an den Hochschulen seit den 1990er Jahren und des Bologna-Prozesses stehen die kleinen Universitätsfächer aufgrund ihrer engen strukturellen und personellen Ressourcen im Vergleich zu den großen und sog. „Massenfächern“ vor besonderen Herausforderungen und Belastungen. In den hochschulpolitischen Diskussionen in der Mitte des vergangenen Jahrzehnts herrschte die Meinung vor, dass die regional zerstreuten Standorte der kleinen Fächer und die vereinzelt Professuren an den Universitäten im damals zu verzeichnenden Stellenabbau häufiger als andere Fächer Professurenstreichungen erfahren und daher langfristig im Bestand bedroht sind. Von der parallel verlaufenden Studienstrukturreform, die von den Fächerstandorten ein hohes Maß an Personal- und Lehrkapazitäten forderte, wurde eine weitere Gefährdung für den Erhalt der Fächervielfalt angenommen.

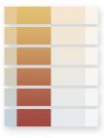
Die Untersuchungen des Kartierungsprojekts in der Laufzeit vom März 2009 bis Februar 2012 basierten auf zwei großen Auftragsbereichen:

- a. den quantitativen Erhebungen der Kartierung von Professuren, Studienangeboten und Ausstattungsmerkmalen.
- b. den qualitativ vertiefenden Untersuchungen zur Studien- und Forschungssituation der kleinen Fächer mittels leitfadengestützter Interviews und zweier Expertenworkshops. Da die Mehrzahl der untersuchten Fächer zu den Geistes- und Kulturwissenschaften zählen, lag hier auch der Schwerpunkt der Untersuchungen.

Aus den Untersuchungen sind folgende wesentliche Ergebnisse hervorgegangen:

¹ www.hrk.de/de/brennpunkte/brennpunkte.php.

² http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Kleine_Faecher.pdf.



1. Professurenentwicklung seit 1997

Die Auswertungen der diachronen Entwicklung der Professurenzahlen kommen zu folgenden Ergebnissen:

Die Entwicklung der Professuren der für die Kartierung ausgewählten kleinen Fächer ist im Untersuchungszeitraum von 1997 bis heute weitgehend gleich geblieben. Für einzelne Fachgruppen und Fächer konnten jedoch signifikante Entwicklungstrends in Richtung Abbau oder Wachstum festgestellt werden.

In der Gruppe der kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften erleben insbesondere die Fächer der Alten Sprachen und Kulturen seit 1997 einen anhaltenden Abbau. Überdurchschnittlich betroffen sind hier z.B. die Fächer Indogermanistik und Semitistik.

In den anderen Fachgruppen der kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften gibt es unterschiedliche Dynamiken: In den Geschichtswissenschaften nimmt das Fach Außer-europäische Geschichte um 30% zu, während die Fächer Wissenschaftsgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie Osteuropäische Geschichte im Abbau sind.

Drei der vier untersuchten religionswissenschaftlichen Fächer (Islamwissenschaft, Judaistik, Religionswissenschaft) erleben einen Ausbau, während für das vorislamisch-historisch ausgerichtete Fach Christlicher Orient der Bestand des bundesweit letzten Lehrstuhls in Halle unsicher ist.

In den kleinen Sprach- und Literaturwissenschaften haben die Fächer Indologie und Slavistik die meisten Professuren verloren.

Ein starker Ausbau ist für die Fächer Gender Studies und Gerontologie zu beobachten, während unter den kleinen Sozialwissenschaften die Sexualwissenschaft nur noch an zwei Standorten besteht.

Bei den kleinen naturwissenschaftlichen Fächern erleben die traditionellen geowissenschaftlichen Fächer Paläontologie, Mineralogie und Kristallographie einen signifikanten Rückgang, während die Zahl der Professuren und Standorte in den neueren geowissenschaftlichen Fächern Geochemie und Geophysik seit 1997 nahezu konstant geblieben ist. Im selben Zeitraum sind wiederum angesichts der steigenden Bedeutung der Lebenswissenschaften sowie der neuen digitalen Medien die Fächer Bioinformatik, Biophysik und Medieninformatik besonders stark gewachsen.

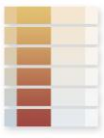
2. Kleine Fächer im Bachelor- und Masterstudium

Tendenzen in den neuen Studienstufen

Im Magistersystem war im Unterschied zum Diplom-Studium der Kombi-Abschluss das Regelmodell und die Studiengang-Ebene war durch die Optionen Haupt- und Nebensstudiengang gegliedert. D. h. die Studierenden konnten wählen, mit welcher Gewichtung sie die angebotenen Fächer kombinieren, um den Abschluss Magister Artium zu erlangen (Bsp.: als Hauptfach wird Geschichte, als Nebenfach Slavistik gewählt). Im alten Studiensystem waren die kleinen Fächer insbesondere als Nebenfächer zu großen Disziplinen nachgefragt.

Für die Integration der kleinen Fächer in die Studienstufen Bachelor und Master zeigt sich folgende Tendenz: Wegen der knappen Lehrkapazitäten bestehen die kleinen Fächer im Bachelor häufig entweder nur als Nebensstudiengang weiter oder sie beteiligen sich an Verbund-Studiengängen bzw. an den Studiengängen anderer Fächer.

Im Master gibt es zwei Tendenzen: eigene Mono-Master oder Studiengangbeteiligungen.



Der Trend zum Verbund-Studiengang

Durch die neuen Studienstufen ist in das Spektrum der Studiengänge an den Universitäten eine große Dynamik geraten. Die vor der Studienreform in den Magisterstudiengängen noch vorherrschende Einheit von wissenschaftlichem Fach = Studiengang befindet sich in Auflösung zugunsten neuer Studienstrukturen interdisziplinärer Formate. Bundesweit setzen sich neue regional- und kulturwissenschaftliche Verbundprofile zu Großthemen wie etwa *Antike/Klassische Kulturen, Nahoststudien, Südasiens- und Ostasiensstudien* durch.

Dieser Wandel hat sowohl wissenschaftsimmanente als auch hochschulpolitische Ursachen und geht von verschiedenen Entscheidungsebenen in der Hochschulpolitik und an den Universitäten aus.

a. Kontexte:

Wissenschaftsimmanente Dynamik: Fächer, die bereits in der Forschung interdisziplinär zusammenarbeiten, schaffen in der Studienreform für diese bewährten Kooperationen durch Verbund-Studiengänge nun auch einen institutionellen Rahmen (z.B. die Archäologien, die Altertumswissenschaften, die regionalwissenschaftlichen Verbünde aus Philologien, Geschichts- und Sozialwissenschaften, Geowissenschaften).

Der Strukturwandel der Hochschulen und der Bologna-Prozess: Fusionierungen von Instituten und Lehrstühlen sowie Zentrenbildungen in der seit den 1990er Jahren laufenden Strukturreform der Hochschulen schaffen neue Nachbarschaften von kleinen Fächern und können neue Lehrverbünde begünstigen.

In der Praxis der Zielvereinbarungen und Einzelverträge zwischen Bundesländern und Hochschulen kommt den Studierendenzahlen als Indikator für die leistungsbezogene Ressourcenzuteilung im Lehrbereich eine wichtige Rolle zu. Fachlich breiter ausgerichtete, interdisziplinäre Verbund-Studiengänge werden vielerorts als Möglichkeit angesehen, um die Studierendenzahlen im Vergleich zu den Angeboten enger spezialisierender, monodisziplinärer Studiengänge zu steigern.

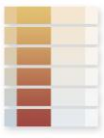
Die im Kontext des Bologna-Prozesses geltenden Akkreditierungsrichtlinien zur Studierbarkeit und Personalausstattung von Lehrinrichtungen machen die knappen Lehrkapazitäten der kleinen Fächer sichtbar. Die Verbund-Studiengänge entstehen oftmals als „Notgeburten“, um die kleinen Fächer in die neuen Studienstufen zu integrieren.

b. Entscheidungsebenen:

Folgende Entscheidungsebenen und ihre jeweiligen Steuerungsinstrumente (hier in einer Auswahl) wirken auf die Entwicklung von Verbund-Studiengängen und die lokalen Verbundprofile ein:

- Bund und Bundesländer mit den nationalen Strukturvorgaben für die neuen Studienstufen.
- Hochschulleitungen und Dekanate der Fakultäten mit den lokalen Strukturvorgaben für die neuen Studienstufen
- Institute, Lehrstühle, Professuren mit der inhaltlich-curricularen Umsetzung der Studienreform.

Die bundesweiten Strukturvorgaben des Hochschulrahmengesetzes und der Kultusministerkonferenz enthalten zwar keine Richtlinien in der Frage, wie hoch die Lehrkapazität und die Studierendenzahlen von Fächern sein müssen, damit ein eigener Fachstu-



diengang eingerichtet werden kann. Die Akkreditierungskriterien zur Studierbarkeit eines Curriculum in der Regelstudienzeit verlangen jedoch von den Hochschul- und Dekanatsleitungen im Falle der strukturell kleinen Fächer, dass sie Lösungen zur Einhaltung dieser Kriterien finden. Der Verbund-Studiengang ist ein solches Lösungsmodell, das sich für die Geistes- und Kulturwissenschaften bundesweit durchgesetzt hat. Die Auswahl der kooperierenden Fächer in einem Verbund-Studiengang wurde ortsweise entweder mehr von Seiten der Leitungsebenen in den Rektoraten und Dekanaten oder mehr von Seiten der Fachvertreter in den Instituten gesteuert. Die Entscheidung über die jeweilige curriculare Vertretung der Einzelfächer in den Verbänden fiel in den meisten Fächern in den Kooperationsverhandlungen der Professuren und Institute.

Tendenzen bei den Verbund-Studiengängen

Fächer und Fachgruppen

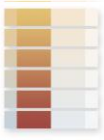
Bisher in Deutschland unikale eigene Studiengänge wie die der Fächer Albanologie, Austronesistik, Mongolistik und Rumänistik gibt es in den Bachelor- und Masterstudiengängen nicht mehr. Diese Fächer werden 2011 nur in neuen interdisziplinären Verbund-Studiengängen oder Studiengängen anderer Fächer angeboten.

Die Fachgruppe Alte Sprachen und Kulturen hat insgesamt im Vergleich zum Magisterstudium 50% weniger Standorte mit eigenen Fachstudiengängen. Einzelne altphilologische Fächer sind besonders von dieser Entwicklung betroffen, wie z.B. die Byzantinistik (2011: zwei Standorte mit Bachelor-Nebenfachstudiengängen von ursprünglich fünf Magister-Standorten 1999) oder die Indogermanistik (2011: sieben Standorte mit eigenen Bachelor oder Master von vormals 19 Magister-Standorten im Jahr 1999).

In der Gruppe der außereuropäischen Sprach- und Literaturwissenschaften ist es zu einem Rückgang der Standorte mit eigenen Studiengängen im Bachelor und/oder Master von rund einem Drittel gekommen. Fächer wie die Arabistik, Indologie, Japanologie und Sinologie haben 2011 deutlich weniger Standorte mit eigenen philologischen Studiengängen als noch im Jahr 1999. Hier zeichnet sich ein deutlicher Trend einer Entphilologisierung zugunsten einer stärker regionalwissenschaftlichen Einbindung in Nahost-, Süd- oder Ostasien-Verbünde ab.

Bei den europäischen Sprach- und Literaturwissenschaften zeigt sich insbesondere für das Fach Skandinavistik ein größerer Rückgang an Standorten mit eigenen Studiengängen. Insgesamt steht diese Fachgruppe aber im Unterschied zu den außereuropäischen Sprachen und Kulturen bezüglich der Anzahl von Standorten mit eigenen Studiengängen weitgehend in Kontinuität zum Magisterstudium.

In den kleinen Geschichtswissenschaften zeigt sich der Trend zur Beteiligung an den Studiengängen der Mutterdisziplin Geschichte. Im Jahr 1999 noch eigenständige Masterfächer wie die Osteuropäische Geschichte oder die Alte Geschichte bestehen 2011 in der Lehre vorwiegend nur noch als Teildisziplinen der Geschichte. In den Religionswissenschaften erfährt das Fach Religionswissenschaft als interdisziplinäres Dach dieser Fachgruppe einen Ausbau von 11 auf 14 Standorte mit eigenen Studiengängen. Die Judaistik behauptet sich in der Reform als eigenes Studienfach, während die Islamwissenschaft 2011 nur noch an sieben Standorten einen eigenen Studiengang aufweist. An den anderen Standorten ist das Fach in Verbünde zur Region des Nahen und Mittleren Ostens oder mit der Arabistik/Orientalistik eingegangen.



Eine gegenläufige Tendenz ist wiederum für die Fächer Gender Studies, Bio- und Medieninformatik festzustellen. Im Jahr 1999 waren diese Fächer nur an sehr wenigen oder noch an gar keinen Universitäten mit eigenen Studiengängen vertreten. 2011 haben sie sich aus ihren früheren Einbindungen als Teilgebiete der Sozialwissenschaften bzw. Informatik vielerorts emanzipiert und bieten nun eigene Bachelor- und Masterstudiengänge an.

In den kleinen Naturwissenschaften zeigen sich u.a. folgende Entwicklungstendenzen: Die früheren Diplomfächer Mineralogie und Paläontologie sind 2011 nahezu vollständig als nunmehr Teildisziplinen in das interdisziplinäre Fach Geowissenschaften eingegangen.

Themen der Verbund-Studiengänge

Die neuen Verbund-Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften entstehen im Wesentlichen durch die Entwicklung größerer Themenbereiche, unter die sich die Lehrinhalte der kooperierenden Fächer zusammenfassen lassen.

Als thematische Schwerpunkte in den Verbund-Studiengängen werden vor allem Epochen, Regionen oder interdisziplinäre Lehr- und Forschungsgebiete (Allgemeine Sprachwissenschaft, Kulturwissenschaft etc.) gewählt.

Die mit Abstand größte Gruppe mit einer historisch-epochalen Ausrichtung bilden die altertumswissenschaftlichen Verbund-Studiengänge. Dies korrespondiert auch mit dem allgemeinen Trend in den Althilologien und Archäologien zu mehr Verbund-Studiengängen. Die zwei zentralen regionalen und kulturellen Themenfelder, denen sich die Altertumswissenschaften widmen, sind die griechisch-römische Antike bzw. das klassische Altertum und der Alte Orient.

Bisher nur vereinzelt wird als epochaler Schwerpunkt das Mittelalter- und/oder die Renaissance angeboten.

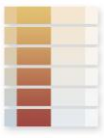
Die größte Zahl von Verbund-Studiengängen zu interdisziplinären Lehr- und Forschungsgebieten betreffen archäologische oder kulturwissenschaftliche Themen mit den entsprechenden Studiengangbezeichnungen „Archäologien“ oder „Kulturwissenschaft“.

Die am häufigsten gewählten regionalen Schwerpunkte sind der Nahe und Mittlere Osten, Europa als gesamter Kontinent (z.B. Europa-Studien), Ost- und Ostmitteleuropa sowie Asien als gesamter Kontinent und Ost- oder Südasiens.

Entwicklung der Fachkulturen. Chancen und Problemfelder der Verbund-Studiengänge

In den Erhebungen der Studiengänge und in den Interviews mit Fachvertretern zeigten sich hinsichtlich der Integration der Fachinhalte in die Verbund-Studiengänge vier Tendenzen:

- Das eigene Fach ist in den Verbund-Studiengängen noch mit seinen inhaltlichen Schwerpunkten vertreten und kann weitgehend in Kontinuität zum Magisterhauptstudiengang angeboten werden.
- Es ist zu einer qualitativen Reduktion des Fachstudiums gekommen. Die Fachinhalte in den Verbund-Studiengängen werden weniger vertiefend, sondern mehr in generalistischer Breite gelehrt.



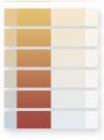
- Das Fachstudium wurde in relevantem Maße inhaltlich neu auf den interdisziplinären Verbund hin ausgerichtet. Am häufigsten beobachtet werden kann ein Wandel von einem textphilologischen zu einem breiteren interdisziplinären historischen und kulturwissenschaftlichen Profil oder von historischen Fachperspektiven zu einer stärkeren epochenübergreifenden Ausrichtung auf Gegenwartsfragen. Im Falle der außereuropäischen Sprachen und Kulturen finden z.B. große regionale Erweiterungen der Studieninhalte statt, wenn etwa die Regionen Asien und Naher Osten, Nord- und Lateinamerika oder gar ganze Kontinente wie Afrika und Asien nun in einem Verbund zusammengeführt werden, wo zuvor noch nach regionalen Sprachgruppen und Nationalkulturen differenziert in jeweils eigenen Studiengängen gelehrt wurde.
- In den neuzeitlichen Sprach- und Literaturwissenschaften ist der Trend zur breiteren kulturwissenschaftlichen und gegenwartsbezogeneren Lehre eher als dynamische Erweiterung der Fachprofile zu vollziehen als in den altphilologischen und historisch-philologischen Disziplinen, in denen die originalsprachliche Textlektüre und die Quellenedition bisher einen wesentlichen Kern der Fachprofile bilden.

Chancen der Verbund-Studiengänge

- *Bessere Ausrichtung auf Studierendeninteressen:* Die breite generalistische Ausrichtung der Lehre in den neuen Verbund-Studiengängen kommt nach Ansicht der Fachvertreter den Interessen der Studierenden entgegen und kann daher die Nachfrage erhöhen. Anstelle einer engen Spezialisierung auf ein Fach gleich zu Beginn des Studiums durchlaufen die Studierenden in den ersten Semestern eine Orientierungsphase, in der sie erfahren können, wohin ihre Neigungen und Fähigkeiten gehen.
- *Erhalt der Fächerbestände:* In den Einführungsmodulen haben die kleinen Fächer die Chance, für mehr Außenwirkung zu sorgen und sich bekannt zu machen. Ebenso lassen sich über die modularisierten ergänzenden Studienbereiche und Schlüsselkompetenzen besser fachfremde Studierende ansprechen. Das hat für die Fächer und ihre Einrichtungen einen bestandsfördernden Vorteil. Viele kleine Fächer wie die Ägyptologie, Byzantinistik oder Indologie und Tibetologie haben außerhalb der Universitäten kein bekanntes bzw. klares Profil. In den breiter angelegten Verbänden können sie von mehr Studierenden schneller und besser kennengelernt werden.
- *Modernisierungsschub für die Lehre:* Verbund-Studiengänge können dazu beitragen, dass überkommene wissenschaftsideologische Traditionen und enge Fachgrenzen zugunsten innovativer Lehrprofile überwunden werden. Wenn es zwischen zwei Fächern immer schon fachliche Überschneidungen gab, wie beispielsweise bei der Arabistik und der Islamwissenschaft, wird die neue Kooperation als geradezu ideale neue Lehrplattform bewertet.

Problemfelder beim Trend zum Verbund-Studiengang

- *Erschwerte Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Verwässerung der Fachprofile:* In seinen Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland von 2006 beschreibt der Wissenschaftsrat den Zusammenschluss in Verbänden in den Bachelorstudiengängen als eine ge-



eignete Option zur Entlastung der knappen Lehrkapazitäten der kleinen Fächer. Eine Kontinuität dieser Disziplinen setzt jedoch die Möglichkeit zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses voraus. Hierzu sind laut Wissenschaftsrat „eigenständige fachspezifische Studiengänge“ im Rahmen der „Master- bzw. Doktorandenphase“ notwendig. Um aber solche eigenständigen Fachstudiengänge entwickeln zu können, müssen die Fächer bereits im Bachelorstudium „in die Lage versetzt werden, die Grundaufträge ihres Faches zu vermitteln“.

- Ob die Vermittlung der „Grundaufträge“ in Verbänden allerdings noch als gesichert gelten kann, stellen viele der interviewten Professoren aus den kleinen Fächern in Frage. Um sowohl fachinteressierte als auch fachferne Studierende gemeinsam zu unterrichten, ist in der Lehre eine generalistische Breite notwendig. Die wenigen Lehrkapazitäten werden somit einseitig für die Lehre in der Breite gebunden, so dass der Nachwuchs mit wissenschaftlichen Berufszielen zu wenig fachspezialisierende Lehre angeboten bekommt und Qualitätsminderungen bei der Ausbildung von Fachkompetenzen zu erwarten sind.
- *Schwache Masternachfrage*: Da die eigenen Fachmaster vielerorts schwach nachgefragt sind, fällt, so wird befürchtet, an den betroffenen Standorten langfristig die Nachwuchsausbildung weg. Mit dem Rückgang dieser wichtigen Funktion universitärer Lehre müssen langfristig auch die Professurenstellen als gefährdet gelten.
- *Verlust des eigenen Studiengangs und der Sichtbarkeit als Studienfach*: Ebenfalls bedrohlich für den längerfristigen Bestand der kleinen Fächer ist der Rückgang ihrer eigenen Fachstudiengänge. Dadurch sind sie im Studienangebot der Universitäten nicht mehr sichtbar, weshalb ein Nachfragerückgang befürchtet wird. In der Hochschul- und Studienstrukturereform hat jedoch gerade die akademische Lehre an Bedeutung gewonnen. Die strukturell sichtbare Präsenz der Fächer in der Lehre ist für sie zu einem wichtigen Rückgrat für die Profil- und Identitätsbildung innerhalb der universitären Fächerlandschaft geworden.
- *Isolierung von traditionell gewachsenen Fächeraffinitäten*: In den Verbund-Studiengängen, die als Mono-Abschluss angeboten werden, gibt es meistens ein festes Set von Fächern. Eine freie Kombinationsmöglichkeit mit weiteren Fächern aus dem Angebot der Fakultät oder Universität ist nicht überall mehr gegeben. Hierdurch kann es in der Lehre zur Isolierung von gewachsenen Fachallianzen kommen. Ein Indologe verwies z.B. auf den Wegfall der früheren „Standardkombination“ Religionswissenschaft/Indologie durch die Mono-Bachelor-Struktur an seinem Standort.

Die Fremdsprachen kleiner Fächer in den neuen Studienstufen

Bei den Sprachen kleiner Fächer handelt es sich in Bezug auf Größe und Verbreitung um eine in sich sehr heterogene Gruppe von Sprachen. Einerseits lassen sich ‚lebende‘ Sprachen von ‚toten‘ Sprachen bzw. älteren Sprachstufen unterscheiden, zum anderen ist der europäische vom außereuropäischen Sprachraum abzugrenzen. Bezogen auf den europäischen Raum handelt es sich um Sprachen meist mittlerer bis kleiner Größe (außer Russisch), oft auch gerade um Regional- und Minderheitensprachen (Dänisch, Friesisch, Niederländisch, Sorbisch), die als sehr kleine Sprachen einzustufen sind. Be-



zogen auf einen außereuropäischen Rahmen kann es dagegen auch um sehr große Sprachen mit mehreren Millionen Sprechern (z.B. Indonesisch, Swahili) oder – wie im Falle der chinesischen Sprache – mit über einer Milliarde von Sprechern gehen.

Merkmale der Sprachen kleiner Fächer (Auswahl):

Die überwiegende Mehrzahl der Sprachen kleiner Fächer wie Ägyptisch oder Ungarisch sind keine Schulsprachen, sie müssen als sogenannte Nullsprachen im Rahmen des Studiums grundlegend neu gelernt werden. Lernanfänger beginnen dann nicht nur ohne jegliches Vorwissen in Bezug auf die Sprache, sondern auch auf Kultur, Geschichte und Literatur. Dies ist deshalb als besondere Herausforderung zu betrachten, weil einerseits mit der vergleichsweise geringeren Vertrautheit mit dem Gegenstand ein gewisses persönliches Risiko verbunden ist, und andererseits natürlich ein größerer Einsatz an Zeit und Mühe aufgewendet werden muss, wenn nicht – anders als etwa im Anglistik- oder Romanistikstudium – bereits auf Vorwissen aufgebaut werden kann.

Es bleibt in der Regel auch nicht dabei, dass *eine einzige* neue Sprache gelernt wird. Das Studium geisteswissenschaftlicher kleiner Fächer ist häufig besonders sprachlernintensiv. So müssen zum Beispiel Studierende der Orientalistik Arabisch, Türkisch und / oder Persisch lernen, zusätzlich zu weiteren modernen europäischen Fremdsprachen; das Kontingent an Fremdsprachen-Unterrichtseinheiten in kleinen Fächern ist also üblicherweise außergewöhnlich hoch.

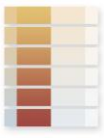
Diese Merkmale bringen es auch mit sich, dass die Studierendennachfrage im Vergleich zu den großen Fächern deutlich geringer ist. Trotz der mancherorts dreistelligen Zahlen in der Sinologie, Russistik oder Latinistik liegt diese Nachfrage noch weit unter der für Fächer wie Germanistik oder Anglistik. Das überdurchschnittliche Anforderungsniveau und das persönliche Erfolgsrisiko gehen an einigen Standorten auch mit einer hohen Abbrecherquote einher.

Problemfelder in den neuen Studienstufen:

Für Nichtschulsprachen, die an den Universitäten ‚von Null auf‘ gelernt werden, ist also traditionell ein hohes Maß an Selbststudium erforderlich. Dieses zeitintensive Lernen lässt sich nicht adäquat in die Strukturvorgabe von 30 Leistungspunkten je Semester einfügen. Deshalb gerät der Spracherwerb in Konkurrenz zur Beschäftigung mit den wissenschaftlichen Fachinhalten. Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird dadurch schwieriger.

In Fachkreisen herrscht sowohl von linguistisch-fachsprachlicher als auch von fachdidaktischer Seite Einigkeit darüber, dass es der Ausbildungsqualität besonders zuträglich ist, wenn die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte und der Fremdspracherwerb möglichst eng aneinander gekoppelt sind. Nur so gelingt es, ein möglichst hohes fachsprachliches Niveau sicherzustellen.

In der Praxis zeichnet sich demgegenüber allerdings gerade ein entgegengesetzter Trend ab: Fachstudium und Spracherwerb werden nicht etwa stärker zusammengeführt, sondern zunehmend voneinander entkoppelt. Ursache ist einerseits der Umstand, dass es die sprachlichen Voraussetzungen und Vorkenntnisse von Studienanfängern erfordert, dass im Studium sehr viel mehr Grundlagenarbeit in der allgemeinen Sprachausbildung nachgeholt werden muss. Wenn eine vertiefte Sprachkompetenz immer öfter erst in höheren Semestern entwickelt wird, muss im Fachstudium mehr mit Übersetzungen gearbeitet werden. Andererseits wird diese Entkopplung aber auch



durch die Verlagerung der Studienziele auf die Berufsbefähigung und somit auf das zügige Erreichen einer kommunikativen Sprachkompetenz bedingt. Zeitaufwändige Lektüren eines anspruchsvollen Textkanons der jeweiligen Nationalkulturen lassen sich immer schwieriger integrieren.

Employability und Fachprofile

Die bundesweite Vorgabe, auf der Bachelor-Stufe „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ zu vermitteln, hat insbesondere in den Lehrangeboten der kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften zu signifikanten inhaltlichen Änderungen der Curricula geführt. Häufig wurde dazu der Anteil des Fachstudiums in den Curricula reduziert und kreditierbare berufsrelevante Module in die Studienverläufe integriert (z.B. Module für Praktika zur Berufsfelderkundung oder Module für angewandtes Fachwissen).

In archäologischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern kann wegen der Kürze der Bachelor-Stufe auch der gängigerweise hohe Anteil an Praktika gegenüber dem Magister- oder Diplomstudium abnehmen.

Einzelne Fächer haben sich in ihren inhaltlichen Schwerpunkten zur Stärkung der Anwendungskompetenz neu ausgerichtet, z.B. durch die gezielte Neuausrichtung auf die kommunikative Sprechkompetenz in den modernen Fremdsprachen bei gleichzeitigen Reduktionen in der Lehre schwieriger kanonischer Texte und historischer Sprachstufen oder wie im Fach Indologie mit einer Neuausrichtung weg vom historisch-philologischen Profil des Sanskritstudiums hin zu einem regionalwissenschaftlichen Profil im Verbund mit den Südasiastudien.

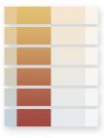
Die Interviews mit den Professoren zeigen, dass der Begriff „Employability“ in seiner auf europäischer Ebene verwendeten Bedeutung, im Sinne von komplexen kognitiven Kompetenzen für eine flexible Beschäftigungsfähigkeit, nicht hinreichend erläutert wurde, ebenso wie der deutsche Begriff der „berufsfeldbezogenen Qualifikationen“ noch mit viel Unklarheit behaftet ist.

Problemlösungen

Konzentration und Zentrenbildung

Der knappen Lehrkapazität und der niedrigen Studierendennachfrage bei den kleinen Fächern begegnen die Hochschulpolitik und Hochschulleitungen vielerorts mit der Bildung interdisziplinärer lokaler und regionaler wissenschaftlicher Zentren, wie z.B. die hessischen geisteswissenschaftlichen Zentren für die Nah- und Mittelost-Studien, Osteuropa-Studien und Ostasien-Studien. Solche Konzentrationen können kleine Fächer in größere, hochschulintern gewichtigere institutionelle Kontexte stellen und sie somit in Lehre und Forschung stärken.

Die Experten auf dem Workshop Lehre am 17.02.2011 äußerten daher die Notwendigkeit einer verstärkten Koordination zwischen Bund, Ländern und Hochschulen bei der Auswahl geeigneter Standorte und Fächer für Konzentrationen. Angesichts ihrer wissenschaftsstrukturellen und internationalen Bedeutung wird die zu einseitige Abhängigkeit der kleinen Fächer von den lokalen Entscheidungsträgern an den Universitäten, die sich der überregionalen und nationalen Folgen des lokalen Abbaus von Fächern nicht immer bewusst sind, als nicht adäquat empfunden.



Fächerimmanente Kooperationen

Für andere Lösungswege als die Konzentration sprechen u.a. folgende Argumente: Fächerstandorte zu außereuropäischen Sprachen und Kulturen sind heute schon wenig breit gestreut und dienen an ihren Standorten dazu, globalere als nur westlich-europäische Perspektiven ins Bewusstsein zu bringen. Einzelprofessuren können in ihrem jeweiligen lokalen Kontext gut vernetzt sein und für sinnvolle interdisziplinäre Ergänzungen der Lehr- und Forschungsaufgaben des Standorts sorgen.

Durch die Konzentrationen sind Großinstitute und Zentren mit derzeit noch bis zu zehn Professuren und einem breiten Fächerspektrum entstanden. Die nach den Fusionen also zunächst noch personell und inhaltlich starken neuen Einheiten überstehen jedoch selten die nächste Sparwelle. In Zeiten der neuen Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und Fächern finden mancherorts bereits aktuell Reduktionen von Fachgebieten mit geringerer Studierendennachfrage statt. Dieser Trend dürfte angesichts der angespannten Finanzlage der Länder fortbestehen.

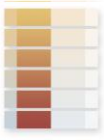
Vor diesem Hintergrund entstehen aus den Fächern selbst Kooperationskonzepte zur Lösung der Kapazitätsfrage mit potentieller Pilotwirkung. z.B. das interuniversitäre Lehrnetzwerk PONS im Fach Klassische Archäologie. Hier werden in einem standortübergreifenden gemeinsamen Studienprogramm die Lehrangebote der einzelnen Professuren zusammengeführt und die nationale Mobilität der Studierenden gefördert.

Internationale Studiengänge

Dem Problem der erschwerten Sprachausbildung in den verkürzten Studiengängen wird mit internationalen Lehrkooperationen begegnet. Entwickelt werden vierjährige Bachelor-Programme mit integrierten Auslandssemestern wie z.B. der B.A. Orientalwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, der B.A. Interdisziplinäre Russlandstudien an der Universität Potsdam und der B.A. Afrikanische Sprachen und Kulturen sprachenintensiviert an der Universität Hamburg.

Lehrforschungsprojekte zur Berufsbefähigung:

Waren im Magistersystem die Studiengänge noch vor allem auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ausgerichtet, wird eine solche für den Fachbestand nachhaltige Lehre durch den Fokus auf eine noch mit vielen Unklarheiten behaftete „Employability“ in den neuen Studiengängen schwieriger. Darauf reagieren Fachvertreter mit neuen Konzepten von Lehrforschungsprojekten. Hier lernen die Studierenden an weiterhin fachlichen Inhalten praktische Anwendungen mit dem Ziel einer breiteren Berufsbefähigung. Beispiele: Projektmodule in der Ethnologie, die mit einer medial veröffentlichen Leistung (Artikel, Feldstudie, Ausstellung, Film) abgeschlossen werden; Archäologische und altphilologische Praxismodule, die in Kooperation mit Museen und anderen Kultureinrichtungen absolviert werden.



Forschungssituation der Kleinen Fächer im Kontext von Verbundforschung, Profilbildung sowie Internationalisierung der Forschung

Kontext: Lokale Verbund-Forschung und universitäre Profilbildung

Die meisten der interviewten Professorinnen und Professoren sind mit dem Thema Profilbildung als Wettbewerbsstrategie vertraut. Dabei unterscheiden die Befragten selbst zwischen zwei Arten von Profilbildung:

Die lokale Profilbildung der eigenen Professur auf inneruniversitärer Ebene. Hierbei zeigen die kleinen Fächer vielerorts eine hohe Motivation, sich an den lokalen strategischen Prozessen zu beteiligen. Dies geschieht vorwiegend über Kooperationen in lokalen Forschungsverbänden. Dazu zählen universitäre Profilschwerpunkte, bund- oder länderfinanzierte Exzellenzcluster, wissenschaftliche Zentren, Graduiertenschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen.

Die innerfachliche Profilbildung in Fach- oder fachnahen Projekten auf überlokaler und internationaler Ebene. Dies erfolgt in den Geistes- und Kulturwissenschaften insbesondere über Kontakte, Absprachen und Verträge zwischen Wissenschaftlern und Instituten.

Bei der innerfachlichen Profilbildung entsteht die Motivation zur Kooperation am ehesten aus den Kernthemen der Fächer selbst heraus.

Die Beiträge zu den lokalen Verbundprojekten sind in der Regel stärker interdisziplinär ausgerichtet und entwickeln sich eher aus den Randgebieten der Fächer bzw. durch starke Anpassung an die Verbundthemen.

Die Parallelität der Beteiligung an universitären und innerfachlichen Profilbildungsprozessen birgt für die kleinen Fächer viele Chancen, aber auch Gefahren.

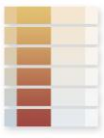
Die Untersuchungen zeigen, dass viele Standorte der kleinen Fächer sehr intensiv lokal kooperieren und in den profilbildenden Forschungsverbänden breit vernetzt sind. Hierdurch können sie innerhalb der Universität Präsenz zeigen und mehr Akzeptanz durch große Fächer und die Leitungsebenen erlangen. Einige Universitätsstandorte bauen ihre Profilschwerpunkte auch gezielt auf ihren lokal jeweils besonderen Ressourcen an kleinen Fächern auf (Beispiel: Universität Bamberg: Profilsbereich Geistes- und Kulturwissenschaften mit Fokus auf Archäologie und Kulturgutsicherung).

Angesichts der knappen personellen Kapazitäten betonen viele der befragten Professoren aber auch, dass das heute stärker geforderte lokale Engagement in Verbundprojekten dazu führt, dass ein schwieriger Spagat zwischen den Transferleistungen für die lokalen Forschungsthemen und den innerfachlichen Beiträgen für das „Kerngeschäft“ der Fächer geleistet werden muss. Wenn sie sich zu sehr lokal verausgaben, gefährden sie ihr Ansehen in der internationalen Fachcommunity.

Internationalisierung

Die kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften sind bereits in ihren Fachgegenständen international breit ausgerichtet. Allein 63 von den 95 untersuchten kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften haben ihren Fachgegenstand ganz oder teilweise im Ausland und pflegen naturgemäß und notwendigerweise bi- und vielfach multinationale Kontakte in die Fachcommunity.

Im Rahmen der Studie zur Internationalisierung der deutschen Forschungslandschaft konnte eine zunehmende „institutionelle Internationalisierung“ von Forschungsinitiati-



ven festgestellt werden, dies geschieht überwiegend im Kontext der bundesweit entstehenden Zentren für Regionalstudien und deren strategische Ausrichtung.

Potenziale

An den Universitäten garantiert die Vielfalt an kleinen Fächern die für eine fruchtbare Interdisziplinarität notwendige Diversität an Disziplinen. Im Strukturwandel der Universitäten und im Bologna-Prozess erweisen sich die kleinen Fächer als sehr flexibel in der Anpassung an neue notwendige interdisziplinäre kooperative Formen.

Kleine Fächer tragen wesentlich zum Aufbrechen der immer noch vorherrschenden westlichen und eurozentrischen Kulturparadigmata an den Universitäten bei. Eines der wichtigsten Innovationspotenziale, das die kleinen Geisteswissenschaften den Hochschulen daher bieten können, ist ihre hohe internationale Kompetenz, insbesondere zu den außereuropäischen Sprachen und Kulturkreisen. Zu ihren Lehr- und Forschungsgebieten gehören gerade die Länder und Regionen des derzeit im Umbruch befindlichen Nahen und Mittleren Ostens sowie die Schwellenländer wie z.B. die rohstoffreichen Länder Russland und Sudan oder die neuen Industrieländer Indien und China.

Dank ihrer guten internationalen Vernetzungen und vielfältigen globalen Kooperationen sind die kleinen Fächer häufig Türöffner in die Hochschulstrukturen der internationalen Partner.

Handlungsfelder

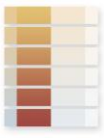
Gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Beirat und den Teilnehmern der Expertenworkshops wurden ausgehend von den Untersuchungsergebnissen des Kartierungsprojekts mehrere Handlungsoptionen entwickelt und den Akteuren in der Wissenschaft und Politik zugeordnet.

Die vorgeschlagenen Handlungsoptionen umfassen die Felder Internationalisierung, Sichtbarkeit, Qualitätssicherung, Regelstudienzeit und Durchlässigkeit der Studienstufen sowie Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienangebote.

Der hohe Internationalisierungsgrad der kleinen Fächer in der Forschung findet noch keine weitreichende Entsprechung in internationalen Studiengängen, hierzu könnten auch die vorhandenen EU-Förderprogramme noch stärker genutzt werden. Fächer und Hochschulen schöpfen auf ihren Internetseiten die Möglichkeiten der Sichtbarmachung der Lehr- und Forschungsleistungen kleiner Fächer noch nicht wirksam aus. Die Fachverbände lassen bisher die Politik und Hochschulleitungen bei der Prüfung und Entwicklung von Evaluationskriterien zur Qualitätsmessung noch alleine, könnten jedoch nach Analyse bestehender Leistungsindikatoren wertvolle fachspezifische Impulse in die Prozesse der Qualitätssicherung einbringen.

Sprachlernintensive Fächer, in denen mehrere alte oder moderne Nichtschulsprachen Voraussetzungen für das Fachstudium sind, brauchen ähnlich wie in den Magisterstudiengängen die Möglichkeit, dass die Regelstudienzeit für individuelle Studienfälle flexibel um ein bis zwei Semester erweitert werden. Dem langfristigen Problem der schwachen Masternachfrage sollte mit *fast track*-Studienverläufen Bachelor plus Promotion für herausragende Studierende begegnet werden.

Zum Schutz kleiner geisteswissenschaftlicher Studienfächer ist es angesichts ihrer knappen Lehrveranstaltungen nötig, dass in Überblickslehrveranstaltungen stufenübergreifend Bachelor- und Masterstudierende gemeinsam unterrichtet werden können.



Einleitung

Die Vielzahl und Vielfalt der sog. kleinen Fächer gehört zu den Besonderheiten der deutschen Universitätslandschaft. Die kleinen Fächer forschen und lehren zu europäischen und außereuropäischen Kulturen oder sind unverzichtbare Spezialgebiete naturwissenschaftlicher Fächer. Zum Gegenstand hochschulpolitischer Diskussionen wurden die kleinen Fächer vor dem Hintergrund der Hochschulentwicklung in Deutschland seit den 1960er Jahren. Aufgekommen ist der Begriff „Kleines Fach“ vor rund vier Jahrzehnten, und zwar zunächst in Abgrenzung von den sog. „Massenfächern“, die zu ihrer Größe erst im Kontext stark ansteigender Studierendenzahlen kamen. Die Studierendenzahlen sind infolge dieser Entwicklung zu einem zentralen Faktor für die Finanzierung der Hochschulen geworden. Für die proportional zu den großen Fächern weniger stark nachgefragten kleinen Fächer bedeutet diese veränderte Lage einen permanenten Legitimationsdruck. Der Deutsche Hochschulverband reagierte hierauf bereits in den Jahren 1974/75 mit einer ersten Kartierung der kleinen Fächer.¹

Seit den 1990er Jahren ist die Diskussion über die Situation und Zukunft der kleinen Fächer von neuem entfacht. Die neue Wettbewerbssituation der Hochschulen und der Bologna-Prozess sind zu neuen potentiell bedrohlichen Herausforderungen für die kleinen Fächer geworden. Vor sechs Jahren häuften sich öffentliche Meldungen zum Abbau der kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften.² 2006 nahmen auch der Wissenschaftsrat und 2007 die Hochschulrektorenkonferenz zur Situation der Geisteswissenschaften und zu den kleinen Fächern Stellung.³

Seit 2007 entsteht im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz und finanziert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine neue Kartierung, um für die hochschulpolitische und öffentliche Diskussion breite empirische Grundlagen zu schaffen. Dazu erhebt die Arbeitsstelle Kleine Fächer an der Universität Potsdam die Professuren der kleinen Fächer von 1987 bis heute und seit 2009 auch die Studienangebote der kleinen Fächer.

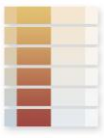
Die Datenerhebungen des Projekts zeigen die diachrone Entwicklung der Professurenzahlen und Standorte der kleinen Fächer: Welche Fächer wachsen und welche Fächer befinden sich im Abbau? Die Ergebnisse machen auch die Dynamik der Studienstrukturen im Kontext der Bologna-Reform sichtbar: Welche Fächer behaupten sich mit eigenen Studiengängen, welche verändern ihre Studienangebote und inhaltlichen Profile grundlegend, um in den neuen interdisziplinären Studiengängen eine Zukunft zu haben?

¹ Die Kleinen Fächer. Eine vom Hochschulverband im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft erarbeitete Struktur- und Funktionsanalyse über die Lage an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom Präsidium des Hochschulverbandes, 2 Bde., Bonn 1974/1975.

² Grimm, Reinhold R. (2005): Abbau schadet der ganzen Universität. Über die Situation der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften in Deutschland, <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2005/07-2005.pdf>, S. 368ff. (Zugriff am 24.11.2011);

http://www.welt.de/welt_print/article1124338/Zweifel_am_Aderlass_der_Geisteswissenschaften.html

³ Vgl. Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland; Empfehlungen der Projektgruppe Kleine Fächer bei der Hochschulrektorenkonferenz (2007).



Der Abschlussbericht gliedert sich in vier Hauptteile:

- Der Teil I führt ein in den Projektauftrag und die Untersuchungsmethoden.
- Der Teil II enthält die ausführlichen Ergebnisberichte zu den Untersuchungen der Lehr- und Forschungssituation kleiner Fächer.
- Im Teil III werden die Diskussionsbeiträge der Teilnehmer/innen an der Internationalen Abschlussstagung „Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA“ veröffentlicht.
- Der Teil IV stellt als Anhang in Tabellen und grafischen Übersichten die quantitativen Ergebnisse der Kartierung dar.

Im Teil I finden sich detaillierte Angaben zu den in der Kartierung erhobenen Daten zu den Professuren, Standortmerkmalen und Studienangeboten der kleinen Fächer. Der Begriff „Kleines Fach“ wird in der Arbeitsdefinition des Projekts näher erläutert. Im Weiteren sind die zentralen Fragestellungen der quantitativen und qualitativen Erhebungen aufgeführt sowie die Methoden der Untersuchungen erläutert.

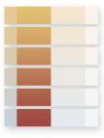
Der Ergebnisbericht zum Thema „Studium“ in Teil II hat folgende Schwerpunkte: die Genese der neuen Studienstrukturen der kleinen Fächer und die verantwortlichen Entscheidungsebenen in Wissenschaft und Hochschulpolitik; die neuen Verbund-Studiengänge und ihre Konsequenzen für die strukturellen und inhaltlichen Studienprofile der kleinen Fächer, die Integration von Nichtschulsprachen in die neuen Studienstufen sowie den Umgang der kleinen Fächer mit der Strukturvorgabe der *employability*.

Das Untersuchungsfeld „Forschung und Strukturwandel der Hochschulen“ (Teil II, Kapitel 2.1-2.9) konzentriert sich zunächst auf die Prozesse der Bildung interdisziplinärer Zentren und der Profilbildung an Hochschulen und in den Ländern. Weitere Fragestellungen der Untersuchungen sind die Situation der wissenschaftlichen Nachwuchsausbildung, der Internationalisierungsgrad der kleinen Fächer sowie die spezifische Lage der kleinen Fächer in der Forschungsförderung und in der Ressourcenzuteilung. Ebenfalls berücksichtigt werden die Rolle der Kooperationen mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen sowie die besonderen Forschungsinfrastrukturen der kleinen Fächer an ihren Standorten.

Das Kapitel 3 des II. Teils widmet sich der Frage, inwiefern das Instrument der Zielvereinbarungen zwischen Ländern und Hochschulen die spezifischen Lehr- und Forschungsleistungen der kleinen Fächer erfassen kann.

Ausgehend von den Ergebnissen der eigenen Recherche als auch von den Beiratssitzungen sowie der Diskussionen auf den Expertenworkshops wurden die spezifischen Potenziale der kleinen Fächer für die lokale und bundesweite Universitätslandschaft herausgearbeitet. Auf Beschluss der Beiratssitzung im Mai 2011 sind ebenfalls vor dem Hintergrund der Recherchen und der Fachgespräche mit dem Beirat und den Experten konkrete Handlungsfelder definiert und den verschiedenen Entscheidungsträgern in Wissenschaft und Politik zugeordnet worden. Die zusammengestellten Potenziale und Handlungsfelder bilden den Abschluss des Teils II (Kap. 4. und 5.).

Die Statements und Ergebnisse der Internationalen Abschlusskonferenz, die am 2. Dezember 2011 im Berliner Kunstgewerbemuseum stattgefunden hat, bilden den Inhalt des III. Teils. Die Einleitung enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Pa-



neldiskussionen. Die Diskussionsgäste waren Professor/innen der kleinen Fächer aus verschiedenen europäischen Ländern bzw. Fachvertreter/innen deutscher Universitäten mit internationalen Lehr- und Forschungsbiographien. Die Statements der Diskussionsgäste sind hier jeweils unter den Panelthemen, zu denen auf der Tagung gesprochen wurde – „Kleine Fächer in unterschiedlichen nationalen Kontexten“, „Kleine Fächer in interdisziplinären Lehr- und Forschungsverbänden“ und „Beitrag der kleinen Fächer in einer international sich vernetzenden Wissenschaftslandschaft“ – veröffentlicht.

Der Anhang (Teil IV) umfasst quantitative Erhebungsergebnisse zur Entwicklung der Professuren auf Bundes- und Landesebene sowie der Standortzahlen. Gezeigt werden die Entwicklungen von Fächern und Fachgruppen wie auch die Trends bei den Professuren zu den Großregionen Osteuropa, Ostasien, Südasien, Naher und Mittlerer Osten, Afrika und Lateinamerika aufgrund der besonderen regionenspezifischen Kompetenzen der kleinen Fächer. Um die Tendenzen der Fächer in der Studienreform im Trend zum Verbund-Studiengang aufzuzeigen, konzentriert sich das Kapitel zum Studium auf die Entwicklung der Standorte mit eigenen Fachstudiengängen und Studiengangbeteiligungen im Vergleich zur Situation im Magister- und Diplomstudium.

Parallel zu diesem Abschlussbericht veröffentlicht die Hochschulrektorenkonferenz im April 2012 die Broschüre „Kleine Fächer an den deutschen Universitäten. Interdisziplinär und international“, in der die Untersuchungsergebnisse in einer für die breitere Fachöffentlichkeit geeigneteren kürzeren Form aufgearbeitet und mit Bildmaterialien versehen sind. In dieser Broschüre sind auch die Eröffnungsreden der Internationalen Abschlusstagung vom 02.12.2012 von Prof. Dr. Klaus Dicke (HRK) und Dr. Dietrich Nelle (BMBF) sowie das Impulsreferat von Prof. Dr. Hans Ulrich Gumbrecht (Stanford University) enthalten.



I. Projektauftrag und Untersuchungsmethoden

1. Aufbau und Daten der Kartierung

Das Projekt „Kartierung der sog. Kleinen Fächer“ verbindet zwei Aufgabenbereiche: 1. den Aufbau einer Online-Datenbank zu den Professuren, Studienangeboten und Standortmerkmalen der kleinen Fächer; 2. vertiefende Untersuchungen zur Situation dieser Fächergruppe in Lehre und Forschung.

Die Datenbank bildet den Auftragsschwerpunkt und hat zwei Untersuchungsziele: das Schaffen eines Überblicks über den Bestand an Professuren in Gesamtdeutschland und in den einzelnen Bundesländern auf Deutschlandkarten nach dem Vorbild der ersten Kartierung des Deutschen Hochschulverbandes und die diachrone Darstellung der Entwicklung von Professuren und Standorten kleiner Universitätsfächer.

Das seit März 2009 laufende Projekt setzt die im Jahr 2007 begonnene erste Erhebungsphase fort. Die Datensammlung von Juli 2007 bis Februar 2008 erforderte zunächst die Entwicklung einer Arbeitsdefinition des Begriffs „Kleines Fach“, eine Auswahl der zu untersuchenden Fächer und Universitäten sowie den Aufbau einer Systematik der lokal oftmals unterschiedlich benannten Fächer.¹

Um die längerfristige Kontinuität der Fächer in Forschung und Nachwuchsausbildung zu erfassen, gelten als bestandsrelevante Daten nur die im lokalen Strukturplan enthaltenen Professorenstellen. Für die diachrone Darstellung wurden als drei Zeitscheiben die Jahre 1987, 1997 und 2007 gewählt. Die Studierendenzahlen werden nicht berücksichtigt, weil sowohl die Erhebungen der Universitäten als auch die des Statistischen Bundesamts eigenen fachsystematischen Kriterien folgen, die mit der Fächersystematik des Kartierungsprojekts nicht übereinstimmend sind.

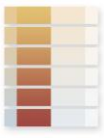
Die Ergebnisse der ersten Kartierungsphase waren der erste Schritt zu einer Bestandsaufnahme der kleinen Fächer in Deutschland für den Zeitraum von 1987 bis 2007. Veröffentlicht wurden die Ergebnisse zunächst in der Reihe *Beiträge zur Hochschulpolitik* der Hochschulrektorenkonferenz als Print- und pdf-Publikation.²

Das von März 2009 bis Februar 2012 laufende Fortsetzungsprojekt hat den Auftrag, die Kartierungsergebnisse nun auch als Online-Datenbank zu einer öffentlich zugänglichen Recherche- und Informationsplattform auszubauen.³ Die Professurenerhebung wird für den Zeitraum nach 2007 weitergeführt und um folgende Daten zu ergänzen: die neuen Studienangebote der kleinen Fächer infolge der Bologna-Reform und forschungsrelevante Ausstattungsmerkmale (Bibliotheken, Universitätssammlungen, Labore etc.) sowie regionale wie auch internationale Forschungskooperationen.

¹ Vgl. zur Problematik der Festlegung einer Fachsystematik vor dem Hintergrund der Dynamik von Fächern im Hochschulbereich das Kapitel 4 „Datenerhebung, Quellenkritik und Probleme“ zur ersten Kartierung in der HRK-Publikation von 2008, S. 19f. http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr4-2008_KleineFaecher.pdf.

² http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr4-2008_KleineFaecher.pdf.

³ Die Ergebnisse sind abrufbar unter: <http://www.kleinefaecher.de/kartierung/>



2. Arbeitsdefinition des Begriffs ‚Kleines Fach‘

Jeder Versuch, den Begriff ‚kleines Fach‘ zu definieren, stößt angesichts der starken Dynamik der Wissenschaftslandschaft an viele Grenzen. Laufend emanzipieren sich Spezialisierungen aus großen Fächern zu eigenständigen Fachgebieten. So galt etwa in der ersten Kartierung des Hochschulverbandes von 1974/75 die Informatik noch als kleines Fach.¹ Neue Fächer setzen sich an den Universitäten als eigene Lehr- und Forschungseinheiten durch, wie z.B. das Fach Physik im 20. Jahrhundert², die Gender Studies seit den 1980er Jahren oder das sich aktuell etablierende interdisziplinäre Fach Archäometrie. Andere zuvor eigenständige Fächer werden wiederum zu Teilgebieten neuer interdisziplinärer Facheinheiten. So entwickeln sich die in der Lehre zuvor selbständigen Fächer Paläontologie und Mineralogie in den vergangenen Jahrzehnten zu Teildisziplinen der interdisziplinären Geowissenschaften oder anderer naturwissenschaftlicher Fächer.

Der für das Kartierungsprojekt verwendete Begriff „kleines Fach“ bezieht sich jedoch nicht nur auf diese natürliche wissenschaftsimmanente Dynamik, sondern auch auf jene Begriffsbedeutung, die erst im Kontext der hochschulpolitischen Diskussionen der 1960er Jahre entstanden ist. Damals wurde der Begriff „kleines Fach“ verwendet, um eine Abgrenzung von denjenigen Fächern vorzunehmen, die im Zuge des starken Studierendenanstiegs jener Zeit zu sog. Massenfächern wurden.³

Die Nachkriegsreformen der Universitäten sowie der ab Mitte der 1950er Jahre beginnende und seither anhaltende Anstieg der Studierendenzahlen⁴ haben zu einer Unterscheidung von großen und kleinen wissenschaftlichen Disziplinen geführt, die vor allem vor dem Hintergrund dieser hochschulpolitischen Einflussfaktoren zu verstehen ist.

Das Merkmal der „Kleinheit“ bei diesem universitätsgeschichtlich also recht jungen Begriff stand somit nicht für den aktuellen Umfang und die Relevanz der wissenschaftlichen Inhalte dieser Fächer. Daher ist dieser Begriff auch nicht identisch mit der umgangssprachlichen Bezeichnung „Orchideenfach“. Die im Vergleich mit der Orchideenpflanze häufig verbundenen Assoziationen des Exotisch-Seltenen, aber Verzichtbaren, erweisen sich als kaum geeignet, diese Fächergruppe in ihrer weiterhin wichtigen Bedeutung für die Vielfalt der Forschungs- und Studienlandschaft an den Universitäten zu begreifen.

Die seit den 1960er Jahren entstehenden Unterschiede zwischen den kleinen und großen Fächern sind in erster Linie proportionaler Art. Sie betreffen zunächst die im Vergleich zu den sog. Massenfächern stark divergierenden Studierendenzahlen, seit den 1970er Jahren auch den strukturellen Bestand in der Fläche, als beim Ausbau der Universitäten und bei der Gründung neuer Universitätsstandorte vorrangig die großen, stärker nachgefragten Fächer neue Professuren und Institute erhielten.

Zum Zwecke der Kartierung konnten gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Projektbeirat⁵ mehrere Kriterien definiert werden, nach denen sich die kleinen Fächer an den deutschen Universitäten von der Gesamtheit der Fächer differenzieren lassen.

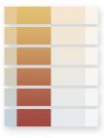
¹ Vgl. ebd., S. 7; vgl. Hochschulverband, Die Kleinen Fächer I, Bonn 1974, S. 22.

² Ruolff (2008), S. 36

³ Vgl. Grimm (2003/2004), S. 2.

⁴ Vgl. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009*, KMK 2010, S. 151.

⁵ Zu den Mitgliedern des Projektbeirats siehe unter <http://www.kleinefaecher.de/html/beirat.html>, Vorsitz hatte in der 2. Projektphase Prof. Dr. Axel Horstmann.



Um zu bestimmen, ab wann vorhandene Abteilungen oder Professuren eigenständige kleine Fächer sind, müssen diese sowohl nach „oben“, d. h. zu den großen, gegebenenfalls im Rahmen eines Institutes übergeordneten Fächern, als auch nach „unten“, d. h. zu den einzelnen Teildisziplinen und Forschungsgegenständen, klar abzugrenzen sein. Als zentrales Kriterium für das Vorhandensein eines Faches gilt dabei, dass es sich eindeutig von anderen absetzt, um seinen wissenschaftlichen Nachwuchs selbständig ausbilden zu können.¹ Nur Fächer haben nämlich eine „spezifische Karrierestruktur“ und eine „institutionalisierte Ausbildung“.² Um überhaupt als „Fach“ in die Kartierung einzugehen, sollten daher die Fächer an mindestens einem Standort in den alten Magister- oder Diplomstudiengängen selbständig angeboten worden sein.

Die Spezifizierung eines wissenschaftlichen Themengebiets als Fach liegt also in der Rückkopplung von Forschung und Lehre, die es ermöglicht, dass der derzeitige Forschungsstand eines Faches in der Lehre wiedergegeben wird und die Lehrenden die Möglichkeit haben, über eigene Forschung den Nachwuchs des Faches auszubilden.³ Wo diese Einheit nicht mehr gewährleistet ist, sei es durch den Wegfall des Forschungsauftrags (etwa durch Streichung einer Professur) oder durch Befristung der Stellen, ist das Fach in Gefahr zu verschwinden. Deshalb werden für die Kartierung auch nur strukturell weitgehend sichere Professuren (also keine befristeten Stellen) erhoben. Weitere Kriterien, die auf ein eigenes Fachprofil hinweisen, sind das Vorhandensein von eigenen Fachmedien und Fachgesellschaften.

Der aktuellen Auswahl an Fächern im Kartierungsprojekt liegen zwei quantitative Setzungen zugrunde. Als im proportionalen Sinne zu den großen Fächern „klein“ gelten solche Fächer, bei denen mindestens eines der beiden folgenden quantitativen Kriterien zutrifft:

- Bezogen auf die Zahl der Strukturstellen auf der Professorenebene: Das Fach hat an seinen jeweiligen Universitätsstandorten höchstens 3 Professuren. Diese Höchstzahl sollte an nicht mehr als zwei Standorten überschritten werden.

Oder:

- Bezogen auf die Zahl der Standorte: Das Fach ist ohne Begrenzung der Zahl der Professuren an nur relativ wenigen (ca. 10%) der deutschen Universitäten vorhanden.⁴

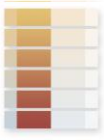
¹ Vgl. Die Zukunft der Kleinen Fächer. Potenziale – Herausforderungen – Perspektiven. Empfehlung der HRK-Projektgruppe „Kleine Fächer“. Zur Kenntnis genommen vom 103. Senat der HRK vom 13.2.2007, S. 7.

² Vgl. Defila, Rico / Di Giulio, Antonietta, 1998, S. 111-137, S. 112.

³ Durch die kognitive Rückkopplung von Forschung und Lehre wird das Wissen für das Schrifttum des wissenschaftlichen Unterrichts so strukturiert, dass es auch gelehrt werden kann. Vgl. Krohn, Küppers (1989), S. 97. „Lehre ist der Ort, in dem die Bereitschaft zur Weltwahrnehmung nach Maßgabe der Kategorien und Wertvorstellungen einer Wissenschaft erzeugt wird.“ Ebd., S. 96.

⁴ Zur ausführlichen Arbeitsdefinition siehe auch:

http://www.kleinefaecher.de/pdf/PDF_Definition_PotsdamerArbeitsstelle.pdf



3. Kartierung. Methodik und Ziele der Datenerhebung

Für die Kartierung wurden Daten zu den Professuren, Studienangeboten und forschungsrelevanten Merkmalen der Standorte bis zum Stichtag am 01.10.2011 erhoben. Als Datenquellen wurden zunächst die Internetseiten der Fächer und der Universitäten ausgewertet und telefonisch oder per E-Mail mit Fachvertretern, Studienberatern und Universitätsverwaltungen überprüft. Abschließend erhielten die Institute und Lehrstühle die gesammelten Daten zu ihren Standorten als Online-Formular zur Überprüfung. Der Rücklauf der Antworten lag bei rund 32 %, von 1.506 der verschickten Online-Formulare wurden 438 ausgefüllt und zurückgeschickt, 48 Professoren antworteten per Mail oder Telefonanruf. Darüber hinaus enthält die Online-Datenbank ein Feedback-Formular, über das Korrekturen, Ergänzungen und Kommentare an das Kartierungsprojekt geschickt werden können.

3.1. Professuren

Folgende Professurenarten werden in der zweiten Erhebungsphase ab 2009 berücksichtigt:

- C4/W3- Professuren
- C3/W2-Professuren
- W1-Professuren, sofern sie langfristige Strukturstellen sind.
- Stiftungsprofessuren mit Verstetigung im Stellenplan
- Professuren, die gemeinsam mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen berufen wurden (sog. Sektoral-Professuren).

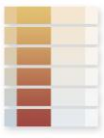
Zu den einzelnen Professuren werden folgende Daten gesammelt:

- Laufzeiten der Strukturstellen mit Erhebungsbeginn im Sommersemester 1987
- Name, Vorname der Professorinnen und Professoren
- Laufzeit der Stelleninhabung der einzelnen Professoren
- Entwicklung der Denominationen und Besoldungsstufe

3.2 Studienangebote

Die Studienangebote der kleinen Fächer werden seit März 2009 erhoben. Das Ziel ist hier, möglichst umfassend das Studienangebot der kleinen Fächer in den neuen modularisierten Studienstufen zu dokumentieren.

Die kleinen Fächer verfügen heute über weniger eigene Studiengänge, zugleich sind sie über das modulare System auf variable und vielfältige Weise in Verbund-Studiengänge, in Studiengänge größerer Fächer oder in die ergänzenden Studienbereiche der Universitäten eingegangen. Aus diesem Grund können nicht nur die eigenständigen Fachstudiengänge der kleinen Fächer erhoben werden, sondern musste auch die Modul-Ebene der neuen Studiengänge betrachtet werden, um die heutigen Möglichkeiten der kleinen Fächer in ihren Lehrangeboten möglichst vollständig abzubilden.



Erhoben wurden bis zum Stichtag am 01.10.2011:

- alle Bachelor- und Master-Studiengänge der kleinen Fächer (unterschieden in Mono- und Kombi-Abschlüsse, Haupt- und Nebenstudiengänge)
- Strukturierte Promotionsprogramme, sofern vorhanden
- Lehrbeteiligungen an Verbund-Studiengängen, an Studiengängen anderer Fächer und an ergänzenden Studienbereichen (hier wird jeweils unterschieden, ob die Fächer mit eigenen, in der Studienordnung ausgewiesenen Schwerpunkten/Vertiefungen oder Spezialisierungen/ oder nur mit Fachmodulen oder Modulbeteiligungen vertreten sind).
- Gelehrte Fremd- und Fachsprachen
- Akkreditierungen mit Agentur und Laufzeit, Akkreditierungsart und -stand (Programm/Systemakkreditierung, Erst-/Reakkreditierung).

Ausgehend von den Studiengangerhebungen an insgesamt 81 Universitäten wurde im Projekt eine eigene Typologie der Studienangebote entwickelt und eine Übersicht über den Aufbau der neuen Studienstufen erstellt (s. unten Ergebnisse, Kap.1.1.3 „Allgemeiner Aufbau der Studienstufen“).

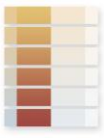
3.3 Standortmerkmale

Zu den Standorten der Fächer wurden folgende Daten erhoben:

- die lokale strukturelle Zuordnung und ihre Entwicklung (Universität, Fakultät/Fachbereich, Institut, andere frühere strukturelle Zuordnungen und lokale Fachbezeichnungen, Webadresse, Adresse)
- forschungsrelevante Ausstattung der Standorte (Fachbibliotheken, Mediatheken, Archive, Sammlungen, Datenbanken, Museen, Labore, Forschungsanlagen etc.)
- Kooperationen und Beteiligung an lokalen Verbundzentren und außeruniversitären Forschungseinrichtungen (z.B. Institute der Leibniz-Gemeinschaft oder der Max-Planck-Gesellschaft oder Forschungsmuseen) sowie an nationalen und internationalen Langzeitforschungsprojekten.

3.4 Universitäten

Untersucht wurde der Bestand kleiner Fächer ausschließlich an staatlichen Volluniversitäten, um möglichst vergleichbares Datenmaterial zu erheben und den längerfristigen Bestand der Fächer an den Universitäten als den primären Stätten der wissenschaftlichen Nachwuchsausbildung einschätzen zu können. Nicht berücksichtigt wurden daher Fachhochschulen. Private Universitäten, pädagogische Hochschulen, und Kunst-, Musik- und Sporthochschulen sowie die kirchlichen bzw. theologischen Hochschulen wurden deshalb nicht einbezogen, weil die kleinen Fächer an diesen Hochschularten unter anderen strukturellen Bedingungen und Wettbewerbssituationen als an den staatlichen Volluniversitäten bestehen. Ähnliches gilt für die kleinen medizinischen, rechtswissenschaftlichen und theologischen Fächer, deren Bestand innerhalb ihrer Mutterdisziplinen besonders auch von den jeweils spezifischen fachimmanenten Entwicklungen und ausbildungsrelevanten Strukturen abhängt.



4. Vertiefende Untersuchungen zur Studien- und Forschungssituation

Nach den großen Hochschulreformen der Nachkriegszeit prägen seit Beginn der 1990er Jahre zwei neue große Umstrukturierungsprozesse die Entwicklung kleiner und großer Fächer in Lehre und Forschung. Die Strukturreform der Hochschulen hat zum Ziel, die Hochschulorganisation zu modernisieren und national wie auch international wettbewerbsfähig zu machen. Dies geschieht u.a. über die Stärkung der Autonomie der Hochschulen und die Leistungsanreize durch neue Steuerungsinstrumente, wie z.B. die Praxis der Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und Hochschulen sowie zwischen Hochschulleitungen und den untergeordneten Entscheidungsebenen in den Fakultäten und Instituten.¹

In der Lehre findet im sog. Bologna-Prozess die Reform der Studiengänge zu einem europaweit zweistufigen Studiensystem statt.

Das Ziel der zweiten Phase des Kartierungsprojekts besteht darin, die quantitativen Erhebungen für die Online-Datenbank mit qualitativen Untersuchungen zur Situation der kleinen Fächer in Lehre und Forschung vor dem Hintergrund dieser aktuellen Umstrukturierungsprozesse zu vertiefen.

Dazu wurden folgende exemplarische Fragestellungen behandelt:

4.1 Wandel der Fachprofile im Bachelor- und Masterstudium

Für die kleinen Fächer bedeutet angesichts ihrer knappen Lehrkapazitäten die überaus zeit- und personalintensive Umstellung auf das zweistufige modularisierte Studiensystem eine besonders große Herausforderung, wenn nicht gar mancherorts eine Existenzgefährdung.²

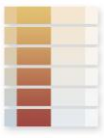
Der Verbund-Studiengang als Lösungsweg zum Erhalt von kleinen Fächern mit wenigen Lehrkapazitäten kann als eine der besonders tiefgreifenden strukturellen Konsequenzen für die kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften gelten. Für die kleinen Naturwissenschaften war dagegen die Integration in interdisziplinäre Großfächer wie die Geowissenschaften oder Materialwissenschaften oder in andere Naturwissenschaften bereits vor 1999 stärker verbreitet, wenn nicht sogar die Regel.

Vor diesem Hintergrund legen die vertiefenden Untersuchungen einen besonderen Fokus auf folgende Themenbereiche:

- Konsequenzen des Rückgangs der eigenen Studiengänge und der neuen Lehrverbünde für die Fächerkulturen.
- Tendenzen bei der Integration des Fremdsprachenerwerbs in die neuen Curricula.
- Einfluss der Akkreditierungsprozesse auf die Inhalte der Curricula.
- Zukunft der wissenschaftlichen Nachwuchsausbildung in der veränderten Lehrsituation.
- Problemlösungen und Beispielstudiengänge.

¹ Vgl. *Das Bildungswesen* (2010), S. 153.

² Vgl. auch: Hochschulrektorenkonferenz (2007), S. 14; Wissenschaftsrat (2006b), S. 70ff. Hierzu auch Winter (2009), *Das neue Studieren*, S. 57.



4.2 Forschungssituation im Strukturwandel der Universitäten

Die seit den 1990er Jahren wachsende Ausrichtung der Hochschulen auf den interuniversitären Wettbewerb auf nationaler und internationaler Ebene erfordert von den Hochschulen Profilbereiche in Forschung und Lehre zu definieren. Dies geschieht bevorzugt über neue interdisziplinäre Großthemen (z. B. „Religion und Politik“ an der Universität Münster) oder die Wahl von traditionellen Fächergruppen (z. B. Geistes- und Kulturwissenschaften an der Universität Bamberg) sowie die Fokussierung auf außereuropäische Großregionen (z.B. „Afrika“ an der Universität Bayreuth). Institutionell umgesetzt werden die Profilschwerpunkte auf unterschiedliche Art und Weise. Diese können z.B. Clusterbereiche in der Exzellenzinitiative und eigens gegründete wissenschaftliche Zentren sein.

Die Einbindung der individuellen Forschungsaktivitäten in die Profilbildung der Universitäten bedeutet für die Fächer und ihre Kulturen, dass sie sich auch für Fragestellungen öffnen, die sich nicht ausschließlich aus ihren engeren fachimmanenten Forschungsinteressen heraus ergeben. Hinzu kommt die zunehmende Bedeutung der Höhe eingeworbener Drittmittel als ein wichtiger Parameter für die Zuteilung von Ausstattungsmitteln an den Lehrstühlen und bei der Einwerbung weiterer Drittmittelprojekte.

Die kleinen Fächer, die an ihren Standorten mehrheitlich nur über eine einzige Professur und selten über drei und mehr Professuren verfügen (s. Anhang Kap. 2), müssen einen Spagat zwischen der eigenen Fachkultur und dem Verbund-Engagement leisten. Für die Erbringung von Forschungsleistung und die Aufrechterhaltung der persönlichen Reputation im eigenen Fach sowie der Nachwuchsausbildung bedeutet dies eine besondere Herausforderung.

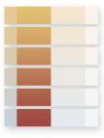
Die vertiefenden Untersuchungen gingen daher folgenden Fragestellungen nach:

- die Entwicklung von Fächerkulturen und der Nachwuchsausbildung im Kontext von Profilbildung und Verbund-Forschung,
- die Forschungsk Kooperationen in interdisziplinären Zentren,
- der Stand der Internationalisierung der kleinen Fächer,
- die Adäquatheit von Parametern zur Leistungsevaluation für die kleinen Fächer.

4.3 Interviews

Um einen exemplarischen und detaillierteren Einblick in die Situation kleiner Fächer aus der Perspektive der Professorenschaft und der Studierenden zu erhalten, wurden über einen Zeitraum von sieben Monaten (April bis Oktober 2010) insgesamt 71 leitfadengestützte Interviews mit Fachvertretern der Professorenebene per Telefon und *face to face* geführt. Sie wurden repräsentativ aus 35 Fächern ausgewählt, von denen 31 Fächer den Geistes- und Kulturwissenschaften angehören, drei den Naturwissenschaften und ein Fach den Ingenieurwissenschaften.

Ursprünglich vorgesehen waren auch mehrere Interviews mit Studierenden in Verbund-Studiengängen. Insgesamt gestaltete es sich aber als sehr schwierig, Studierende zu finden, die zu einem Interview bereit waren. In der Mehrzahl der Kontaktaufnahmen sahen sich studentische Vertreter nicht auskunftsfähig oder lösten ihre Zusage, sich entsprechend zu informieren, nicht ein. Der Grund dafür lag u.a. darin, dass es an Standorten mit Verbund-Studiengängen oftmals gar keine an die Einzelfächer ange-



bundenen Studierendenvertretungen mehr gibt. Die neue Institution der „Studiengangsprecher“ oder „Vertrauensstudenten“ ist in Lehrverbänden noch selten etabliert. Gleichzeitig löst sich die alte Struktur der Fachschaften auf.

Der Auswahl der Fächer für die Interviews wurden sowohl quantitative als auch inhaltliche Kriterien zugrunde gelegt. Ziel war es, in den Interviews ein möglichst breites Fächerspektrum zu repräsentieren. Ausgangspunkt war zunächst die Festlegung einer Maximalanzahl von fünf Interviews pro Fach. Die Perspektiven eines Faches, auch in Zukunft zu überleben, sind in starkem Maße abhängig von der Anzahl der Standorte, an denen es derzeit vertreten ist. Da diese zwischen nur einem¹ und maximal 52² Standorten schwankt, wurden in Abhängigkeit davon drei Gruppen gebildet, aus denen jeweils Fächer für die Interviews ausgewählt wurden:

1. Gruppe: Fächer mit 1 bis 5 aktiven Standorten
2. Gruppe: Fächer mit 6 bis 15 aktiven Standorten
3. Gruppe: Fächer mit 16 bis 52 aktiven Standorten.

Da die Fächer aus der ersten Gruppe mit nur einem bis maximal fünf Standorten am stärksten in ihrer Existenz gefährdet sind, stammt gut die Hälfte der im Rahmen unserer Interviews befragten Fächer aus dieser Gruppe.³ Von den übrigen Fächern stammen zehn aus der zweiten und sieben aus der dritten Gruppe.

Die überwiegende Mehrheit der kleinen Fächer gehört den Geisteswissenschaften an, daher sind diese in den Interviews besonders stark vertreten. Aus den Ingenieur- und Naturwissenschaften wurden Vertreter der Schiffstechnik, der Anthropologie, Kristallographie und Paläontologie berücksichtigt. Der Auswahl aus den geisteswissenschaftlichen Fächern wurden neun Fachgruppen zugrunde gelegt, die mindestens durch ein Fach in den Interviews vertreten waren. Es handelt sich dabei um: Alte Kulturen und Sprachen,⁴ Archäologien,⁵ Medienwissenschaften,⁶ Regionale Kunstgeschichte,⁷ Regionalwissenschaften,⁸ Religionswissenschaften,⁹ Sozial- und Kulturwissenschaften,¹⁰ Sprach- und Literaturwissenschaften,¹¹ sowie um Tanz- und Theaterwissenschaften.¹²

Übersicht Interviews mit Vertretern geisteswissenschaftlicher Fächer:

¹ U.a. Christlicher Orient, Albanologie, Kanadistik, Thaiistik und Vietnamistik

² Alte Geschichte.

³ Albanologie, Altamerikanistik, Baltistik, Bibliothekswissenschaften, Christlicher Orient, Indische Kunstgeschichte, Kanadistik, Kaukasiologie, Keltologie, Koptologie, Mittelalterliche Archäologie, Mongolistik, Papyrologie, Provinzialrömische Archäologie, Schiffstechnik, Semitistik, Tanzwissenschaft, Tibetologie.

⁴ Ägyptologie, Altamerikanistik, Altorientalistik, Byzantinistik, Gräzistik, Indogermanistik, Keltologie, Koptologie, Papyrologie und Semitistik.

⁵ Mittelalter Archäologie, Provinzialrömische Archäologie sowie Ur- und Frühgeschichte.

⁶ Bibliothekswissenschaft.

⁷ Indische Kunstgeschichte.

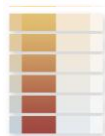
⁸ Kanadistik, Kaukasiologie.

⁹ Christlicher Orient, Religionswissenschaft.

¹⁰ Ethnologie.

¹¹ Afrikanistik, Arabistik, Baltistik, Indologie, Iranistik, Japanologie, Sinologie und Tibetologie.

¹² Tanzwissenschaft.



Geisteswissenschaftliches Fach	Anzahl der Interviews	Geisteswissenschaftliches Fach	Anzahl der Interviews
Afrikanistik	4	Japanologie	4
Ägyptologie	3	Kanadistik	1
Albanologie	1	Kaukasiologie	1
Altamerikanistik	2	Keltologie	1
Altorientalistik	1	Koptologie	2
Arabistik	4	Mittelalter Archäologie	3
Baltistik	1	Mongolistik	1
Bibliothekswissenschaft	1	Papyrologie	3
Byzantinistik	4	Provinzialrömische Archäologie	3
Christlicher Orient	1	Religionswissenschaft	3
Ethnologie	3	Semitistik	1
Gräzistik	1	Sinologie	1
Indische Kunstgeschichte	1	Tanzwissenschaft	1
Indogermanistik	1	Tibetologie	1
Indologie	2	Ur- und Frühgeschichte	5
Iranistik	1		

Übersicht Interviews mit Vertretern natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fächer

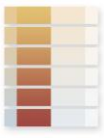
Natur- und Ingenieurwissenschaftliche Fächer	Anzahl
(biologische) Anthropologie	2
Kristallographie	2
Paläontologie	4
Schiffstechnik	1

4.4 Workshops und Internationale Abschlusstagung

Im Februar und April 2011 fanden an der Universität Potsdam zwei Workshops zur aktuellen Situation der kleinen Fächer in Lehre und Forschung statt. Ziel der Workshops war die Diskussion der bisherigen Arbeitsergebnisse des Kartierungsprojekts in einer Runde von Professoren kleiner Fächer, Hochschulforschern, Vertretern der Wissenschaftsorganisationen wie der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz, des Wissenschaftsrats und Akkreditierungsrats sowie der Studierenden und Doktoranden. Zur Vorbereitung der Workshops fanden von Oktober 2010 bis Mitte Januar 2011 vorläufige Auswertungen der Kartierungsdaten und der Interviewantworten statt, die den Teilnehmern als Zwischenberichte vorlagen. Die Diskussionsergebnisse wurden anschließend zusammengefasst und ausgewertet.¹

Den Abschluss des Projekts bildete die Internationale Tagung „Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA“ am 2. Dezember 2011 im Berliner Kunstgewerbemuseum. Ziel der Tagung war es, gemeinsam mit ausländischen Fachvertretern und deutschen Wissenschaftlern mit internationaler Forschungslaufbahn die Situation der kleinen Fächer in unterschiedlichen nationalen Universitäts- und Forschungslandschaften zu betrachten. Ebenso werden die Konsequenzen aus der Bildung von interdisziplinären Zentren und der Beitrag der kleinen Fächer in der sich international zunehmend vernetzenden Wissenschaftswelt diskutiert. Die Statements der Tagungsteilnehmer sind im Teil III dieses Abschlussberichts veröffentlicht.

¹ Zu den Programmen, Teilnehmern und Ergebnissen der Workshopdiskussionen siehe auf der Projektwebseite unter: <http://www.kleinefaecher.de/html/phase2.html>



II. Ergebnisse

1. Studium

1.1 Neue Studienstrukturen und Strukturgenese

Für eine differenzierte Beschreibung und Bewertung der neuen Studienstrukturen der kleinen Fächer an deutschen Universitäten auf der Bachelor- und Masterstufe soll zunächst die Genese und der Aufbau dieser Strukturen betrachtet werden. Hierzu sind die nationalen und lokalen Steuerungsebenen und ihre jeweiligen Vorgaben für die neuen Studienstrukturen zu unterscheiden.

1.1.1 Strukturvorgaben für die Bachelor- und Masterstudiengänge

Bereits im Jahr 1997 haben sich die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz für die Modularisierung von Studiengängen und die schrittweise Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) ausgesprochen.¹ In den drei Jahre später beschlossenen Rahmenvorgaben der KMK werden diese beiden – hier bereits als Akkreditierungsvoraussetzung geltenden – Strukturkomponenten näher definiert und Standards konkretisiert. Grundsätzlich sollen beide Komponenten miteinander verknüpft werden.

Weitere Bestimmungen zur Studienstruktur legen die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus dem Jahr 2003 fest, die wiederum an die Novellen des Hochschulrahmengesetzes von 1998 und 1999 anschließen.² Diese KMK-Vorgaben beziehen bereits die in der Bologna-Erklärung von 1999 beschlossene Einführung gestufter Studienabschlüsse mit ein.

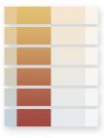
Der Bachelor gilt nun im gestuften Studiensystem als Regelabschluss des Hochschulstudiums. Der Masterabschluss ist als „weiterer berufsqualifizierender Abschluss“ anzubieten. Die Regelstudienzeit für einen Bachelorabschluss beträgt mindestens drei und höchstens vier Jahre, für einen Masterabschluss mindestens ein und höchstens zwei Jahre.³ Konsekutive Studiengänge auf beiden Stufen dürfen höchstens fünf Jahre umfassen und erfordern den Nachweis von insgesamt 300 ECTS-Punkten. Die zeitlichen Rahmen für die einzelnen Studienstufen bei konsekutiven Studiengängen sind variabel, sofern der Gesamtrahmen von fünf Jahren Regelstudienzeit eingehalten wird. Möglich sind Verläufe von 3 + 2 oder 4 + 1 Jahren oder 7 Semester + 3 Semester.

Die Studierbarkeit der Lehrangebote im Rahmen dieser Richtwerte für die Regelstudienzeit und die Arbeitsbelastung sind in der Akkreditierung zu prüfen.

¹ Vgl. Vorbemerkung zu den *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004). Ziel dieser Beschlüsse waren die Modernisierung und effizientere Gestaltung des deutschen Studiensystems sowie die Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden (ebda.).

² *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008) [mit der Anmerkung „Dieser Beschluss ersetzt den KMK-Beschluss *Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen* vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001]

³ Rahmenvorgaben zur Dauer der Bachelor- und Masterstudiengänge enthält bereits die 4. HRG-Novelle von 1998.



1.1.2 Umsetzung der Strukturvorgaben an den Universitäten und Instituten

Zum Umgang mit den sog. kleinen Universitätsfächern in der Studienstrukturreform und zur Integration von Fremdsprachen in die neuen Studiengänge finden sich in den nationalen Rahmenvorgaben keine besonderen Richtlinien.¹ Allerdings sind „starre Festlegungen, die eine flexible Gestaltung des Lehrangebots verhindern, zu vermeiden“.²

Die Vorgaben zur Einführung gestufter Studiengänge und des Leistungspunktesystems sowie zur Modularisierung der Lehre haben mittlerweile alle untersuchten Universitäten in ihr Studiensystem implementiert. Der Richtumfang für die Arbeitsbelastung je Semester in Höhe von 30 Leistungspunkten und für einen konsekutiven Studienverlauf in Höhe von 300 Leistungspunkten wurde ebenfalls umgesetzt.

Die größte Übereinstimmung zeigt sich in der Wahl der Regelstudienzeit und der zeitlichen Verläufe konsekutiver Studiengänge. Die überwiegende Mehrheit der Universitäten hat sich für einen sechssemestrigen Bachelor und einen konsekutiven viersemestrigen Master entschieden, obwohl laut der nationalen Rahmenvorgaben auch die Varianten 8 + 2 Semester oder 7 + 3 Semester möglich gewesen wären.³

Eine Reihe der vorzufindenden Komponenten der neuen Bachelor- und Masterstudiengängen, die insbesondere die personalarmen kleinen Fächer betreffen, wurden in den nationalen Rahmenvorgaben jedoch nicht festgelegt und unterliegen allein der Steuerung und Gestaltung durch die Universitäten, Fakultäten und Fächer.⁴ Dazu gehört z.B. auf Institutsebene die enge Spezifizierung von Modulthemen, die einseitig Lehrkapazitäten binden und die Lehre des Fachs in der Breite behindern kann. Regelungen zum Verbot der Durchlässigkeit des Lehrangebots zwischen den beiden Studienstufen, sodass z.B. Seminare und Vorlesungen nicht für Bachelor- und Masterstudierende gemeinsam angeboten werden können, was aber angesichts der knappen Lehrkapazitäten der kleinen Fächer günstig wäre, wurden von den lokalen Leitungsebenen, in einigen Fällen auch durch einzelne Akkreditierungsagenturen getroffen.

Die meisten Unterschiede in den lokalen Lehrstrukturen bestehen bei den allgemeinen universitätsweiten Studien- und Prüfungsordnungen für beide Studienstufen. Die Erhebungen der Studienangebote kleiner Fächer auf der Bachelor- und Masterstufe an deutschen Universitäten ergaben sehr schnell, dass an jeder Universität und teilweise sogar selbst noch auf der Ebene einzelner Institute und Lehrstühle jeweils eigene Lehrstrukturen und Terminologien für die Prüfungs- und Studienordnungen entwickelt wurden. Die gleiche Begriffswahl an verschiedenen Universitäten oder Instituten innerhalb einer Universität kann jeweils völlig andere Studienoptionen meinen, wie z.B. im Folgenden der sehr variable Gebrauch des Begriffs „Kernfach“ zeigen wird.

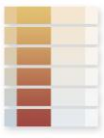
Um die erhobenen Studienangebote der kleinen Fächer auch qualitativ bewerten zu können, ist ausgehend von den lokal sehr heterogenen Lehrstrukturen eine Klassifizierung notwendig. Zur Entwicklung von Ordnungsmerkmalen, nach denen die Studien-

¹ Vgl. Empfehlungen des WR und der Projektgruppe bei der HRK.

² *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004).

³ http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe_2010_11_final.pdf, S. 14 (Zugriff am 07.09.2011)

⁴ Vgl. *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004).



angebote klassifiziert werden können, wurde anhand der vorliegenden empirischen Daten eine projekteigene Systematik und Terminologie der Studienvarianten und Studiengangstypen entwickelt. Die im Folgenden vorgestellte Systematik und Typologie wurde auf alle gesammelten Studienangebote der kleinen Fächer in der Kartierung angewendet und hat sich bis auf wenige Ausnahmen für die Klassifikation der Studienangebote als geeignet erwiesen.

1.1.3 Allgemeiner Aufbau der Studienstufen (Typologie des Kartierungsprojekts)

Der Aufbau der neuen Studienstufen im Bachelor und Master kann an allen untersuchten Universitäten in drei Ebenen unterschieden werden: die Abschluss-Ebene, die Studiengang-Ebene und die Modul-Ebene.

Die *Abschluss-Ebene* bestimmt das Abschlussziel des Studiums: Bachelor oder Master. Zum Abschlussziel führt das erfolgreiche Absolvieren von Studiengängen. Je nach Universität müssen die Studiengänge mit Modulen aus ergänzenden Studienbereichen kombiniert werden. Die Voraussetzungen für das Erreichen der Abschlussziele werden in der Regel in universitätsweiten allgemeinen Prüfungs- und Studienordnungen für den Bachelor und Master festgelegt.

Zur *Studiengang-Ebene* gehören die *Studiengänge* und die *ergänzenden Studienbereiche*. Studiengänge und Studienbereiche sind alle Studienangebote, für die besondere Studienordnungen gelten. Bestehen allgemeine fakultäts- oder universitätsweite Studien- und Prüfungsordnungen, gibt es für die einzelnen Studienfächer und Studienbereiche in der Regel jeweils zusätzliche spezifische Bestimmungen.

Der Aufbau von *Studiengängen* folgt in der Regel einer festen Struktur von inhaltlich konsekutiven Pflicht- und Wahlpflichtmodulen.

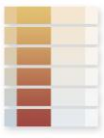
Ergänzende Studienbereiche sind Studienangebote, die zusätzlich zu den Studiengängen belegt werden können oder müssen. In ihnen ist das Wahlprinzip vorherrschend. In der Regel wird hier nicht zwingend konsekutiv studiert, weder in inhaltlicher noch in formaler Hinsicht.

Module sind Lehreinheiten unterhalb der Ebene der Studiengänge und der ergänzenden Studienbereiche. In den Modulen werden Teilgebiete von Disziplinen oder interdisziplinäre Querschnittsthemen verteilt auf mehrere verschiedene Lehrformate (Vorlesung, Seminar, Übung, Praktikum u.a.) studiert, die mit einer Modulprüfung abzuschließen sind.

1.1.3.1 Mono- und Kombi-Abschlüsse

Auf der Ebene der Abschlüsse Bachelor und Master gibt es im Wesentlichen zwei Varianten, mit denen ein Abschluss erreicht werden kann, das sind die Mono- und Kombi-Abschlüsse.

Die Variante des Mono-Abschlusses wird für diese Untersuchung in der Klassifizierung der Studienangebote kleiner Fächer *Mono-Bachelor* bzw. *Mono-Master* genannt. Das Abschlussziel Bachelor oder Master wird mit dem Absolvieren eines einzigen Studien-



gangs erreicht.¹ (Bsp. B.A. „Orientwissenschaft“, M.A. „Keltologie“, beide an der Philipps-Universität Marburg)

Die Variante des Kombi-Abschlusses hat in der Klassifizierung die Bezeichnung *Kombi-Bachelor* bzw. *Kombi-Master*. Für die Abschlüsse Bachelor und Master müssen zwei oder mehrere Studiengänge verschiedener Disziplinen kombiniert werden. Kombi-Bachelor und Kombi-Master gibt es überwiegend bei den Geistes- und Kulturwissenschaften, in den Naturwissenschaften ist dieses Modell selten und vor allem in den Lehramtsstudiengängen vertreten.

Ähnlich wie bei den früheren Magisterabschlüssen der Geistes- und Kulturwissenschaften gibt es bei der Variante des Kombi-Abschlusses im neuen Studiensystem drei Formen, Studiengänge verschiedener Disziplinen zu kombinieren:

1. *Die Kombination von zwei gleichwertigen Studiengängen*: Studiert werden zwei Studiengänge, die im Umfang der Leistungspunkte gleichwertig oder annähernd gleichwertig sind. Die Bachelor- bzw. Masterarbeit wird in einem der beiden Studiengänge geschrieben, der in der Regel den inhaltlichen Titel des Abschlusses bestimmt.²

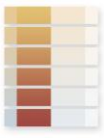
2. *Die Kombination von Hauptstudiengang³ + Nebensstudiengang⁴*: Studiert werden zwei Studiengänge, von denen der Hauptstudiengang mehr Leistungspunkte umfasst als der Nebensstudiengang. Die Bachelor- bzw. Masterarbeit wird im Hauptstudiengang geschrieben.

¹ Als lokale Bezeichnungen für das Mono-Modell wurden bei der Erhebung gefunden: „Monobachelor“, „Monomaster“, „Ein-Fach-Bachelor“, „Ein-Fach-Master“, „Kernfach-Bachelor“. Die Bezeichnung „Kernfach“ für die Mono-Abschluss-Variante ist allerdings selten und bezeichnet eine Studienstruktur, bei der zum Erreichen des Abschlussziels Bachelor oder Master das sog. „Kernfach“ um einen kleineren fachübergreifenden Wahlbereich und Schlüsselkompetenzen ergänzt wird (Bsp.: An der Humboldt-Universität zu Berlin gibt es sowohl im Mono-Bachelor als auch im Kombi-Bachelor sog. Kernfächer. Im Mono-Bachelor werden die sog. Kernfächer mit einem kleinen Beifach in Höhe von 20 Leistungspunkten ergänzt, im Kombi-Bachelor wird ein Kernfach in Höhe von 90 Leistungspunkten mit einem Zweitfach in Höhe von 60 Leistungspunkten studiert). Der Begriff „Kernfach“ wird jedoch an der Mehrheit der untersuchten Universitäten nur bei der Kombi-Variante verwendet und ist dort mit einem Hauptfach vergleichbar, das mit einem Nebenfach kombiniert werden muss (s. auch unten, Anmerkung 15).

² Dieses Modell heißt an den meisten Universitäten entweder „Zwei-Fach“-Bachelor bzw. -Master oder „Zwei-Fächer“-Bachelor bzw. -Master. Die TU Darmstadt nennt dieses Modell auch „Joint Bachelor of Arts“. An wenigen Universitäten steht der Begriffszusatz „Zwei-Fach“ oder „Zwei-Fächer“ allerdings auch für Kombinationsformen nach dem Muster „Hauptstudiengang + Nebensstudiengang“. (Bsp.: An der Universität Rostock wird der dort sog. „2-Fach-Bachelor“ mit einem Erstfach [120 LP] und einem Zweitfach [60 LP] studiert.

³ An 15 Universitäten nennt man ein Hauptfach, das mit einem Nebenfach kombiniert werden muss, „Kernfach“. Nach Auskunft telefonisch befragter Rektorats- und Dekanatsreferenten wollte man sich mit dem Begriff „Kernfach“ sichtbar vom alten Magistersystem und seiner Hauptfach-/Nebenfachstruktur absetzen. Die Begriffswahl könnte aber auch auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 zurückgehen. Vgl.: Kultusministerkonferenz (2000). Zitat: „Das Bachelor-/Bakkalaureusstudium wird demnach als wissenschaftlich basiertes grundständiges Studium definiert, das sich in der Regel auf ein Kernfach konzentriert, daneben jedoch die Möglichkeit der Verbindung bzw. Kombination mit anderen Fächern ermöglicht.“ (darin: Anlage 1: Darstellung der neuen Studiengänge/Bestandsaufnahme Strukturelle und inhaltliche Vorgaben).

⁴ Studiengänge ohne Option einer Abschlussarbeit tragen je Universität die Bezeichnungen „Nebenfach“, „Beifach“, „Begleitfach“, „Ergänzungsfach“, „Kombifach“, „Minor“, „Zweitfach“, „Modulangebot“ oder „Modulpaket“ u.a.m.



3. *Die Kombination von Hauptstudiengang + zwei Nebenstudiengängen:* Studiert werden drei Studiengänge: ein Hauptstudiengang mit dem größten Umfang an Leistungspunkten und zwei weitere Nebenstudiengänge mit jeweils geringerem Umfang an Leistungspunkten. Die Bachelor- bzw. Masterarbeit wird im Hauptstudiengang geschrieben. Dieses im Magistersystem verbreitete Drei-Fächer-Modell ist allerdings heute nur noch selten anzutreffen (z.B. an der FU Berlin).¹

Je nach Universität müssen für beide Abschlussmodelle zusätzliche Module aus ergänzenden Studienbereichen gewählt werden. Das können fachübergreifende Wahlbereiche² oder Module aus dem Angebot berufsrelevanter Schlüsselqualifikationen sein. Solche ergänzenden Studienbereiche gibt es vor allem für die Bachelor- und an einigen Universitäten auch für die Masterstufe.

Im Magistersystem war im Unterschied zum Diplom-Studium der Kombi-Abschluss das Regelmodell und die Studiengang-Ebene war durch die Optionen Haupt- und Nebenstudiengang gegliedert. D. h. die Studierenden konnten wählen, mit welcher Gewichtung sie die zur Kombination angebotenen Fächer studieren und kombinieren wollten, um den Abschluss Magister Artium zu erlangen (Bsp.: Als Hauptfach wird Slavistik, als Nebenfächer Indogermanistik oder Osteuropäische Geschichte gewählt). Im Diplom-Studium bestanden interne Nebenfächer als Teil einer festen konsekutiven curricularen Struktur in den regulären Mono-Abschluss-Studiengängen und nicht als eigenständige Teilstudiengänge eines Kombi-Abschlusses. Kombi-Strukturen gab es bei den naturwissenschaftlichen Fächern nur in den Lehramtsstudiengängen.

1.1.3.2 Ein-Fach-Studiengänge, Verbund-Studiengänge und ergänzende Studienbereiche

Kleine wie große Fächer waren im Magistersystem in der Regel mit eigenen Teilstudiengängen als Haupt- und Nebenfächer vertreten. Das ist heute anders. In den neuen Studiengängen gibt es heute bundesweit zahlreiche Mono-Abschlüsse, die im Magister selten waren. Die Mehrheit der Mono-Abschlüsse, in denen die kleinen Fächer studiert werden können, sind jedoch keine eigenen Studiengänge, sondern Verbund-Studiengänge.

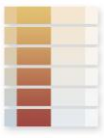
Insgesamt sind bei den kleinen Fächern auf der Bachelor-Stufe eigene Fachstudiengänge mit Mono-Abschluss sehr selten zu finden. Ausnahmen bilden z.B. neue regionalwissenschaftliche Studiengänge wie der B.A. „Modernes China“ oder der B.A. „Indologie/Südasiens“ an der Universität Würzburg.

Auf der Master-Stufe hingegen sind im Wintersemester 2011 Mono-Abschlüsse unter den eigenen Studiengängen der kleinen Fächer, zumeist als forschungsorientierte Master, bereits an 34 Universitäten anzutreffen.

Im Kombi-Modell gibt es zwar weiterhin die Optionen von Haupt- und Nebenstudiengängen. Diese sind jedoch nicht mehr nur die Studiengänge von Einzelfächern, sondern können auch die aus mehreren Fächern bestehenden Verbund-Studiengänge sein. Es

¹ Bsp.: Universität des Saarlandes, 2. Nebenfach wurde im Magister frei nach einem Bausteinprinzip aus LV verschiedener Fächer zusammengesetzt, heute fortgesetzt im Master.

² An einigen Universitäten (z.B. Marburg und Leipzig) restrukturiert sich derzeit dieser Wahlbereich. Module eines einzigen Fachs können analog eines Nebenfachs studiert werden. Aus dem Mono-Abschluss entsteht so faktisch wieder ein Kombi-Abschluss mit Haupt- und Nebenstudiengängen.



existieren also heute sowohl für die Mono- als auch für die Kombi-Abschlüsse zwei Studiengangstypen: *Ein-Fach-Studiengänge* und *Verbund-Studiengänge*.

a. Ein-Fach-Studiengänge

Das Studium besteht hauptsächlich aus dem Fachgebiet, das dem Studiengang den Namen gibt, und kann in studienganginternen Wahlpflichtbereichen um andere Fachgebiete ergänzt werden. In den kleinen Geistes- und Kulturwissenschaften wird in diesem Studiengangtyp das namengebende Fach meistens ausschließlich oder zumindest überwiegend studiert. Bei den Natur- und Ingenieurwissenschaften wird in der Regel das namengebende Fach als zentrale Disziplin studiert, die um mehrere Module aus anderen Disziplinen im Grundlagen-, Vertiefungs- und Wahlbereich ergänzt wird.

b. Verbund-Studiengänge

Mehrere Fächer bieten unter dem Dach eines gemeinsamen multi- oder interdisziplinären Studiengangs eigene Module oder einzelne Lehrveranstaltungen an. Bei den Geistes- und Kulturwissenschaften handelt es sich überwiegend um die multi- und interdisziplinären Neuschöpfungen der Studienreform im „Bologna-Prozess“. Beispiele hierfür sind die neu geschaffenen Studiengänge mit Bezeichnungen wie „Orientwissenschaft“, „Asienwissenschaften“, „Alttertumswissenschaften“, „Regionalstudien Afrika/Asien“, „Russlandstudien“). Vereinzelt gab es bereits vor der Studienreform interdisziplinär angelegte Diplom-Studiengänge wie z.B. der Studiengang „Regionalwissenschaft Japan“ an der Rheinischen Wilhelms-Universität Bonn oder die Studiengänge „Kulturwissenschaften“ an der Europa-Universität Viadrina, „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ an der Universität Hildesheim oder „Historisch orientierte Kulturwissenschaften“ an der Universität des Saarlandes. Bei den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind Verbund-Studiengänge kein derartiges Novum wie in den Geistes- und Kulturwissenschaften. So gab es die multidisziplinären Studiengänge der Geowissenschaften oder Materialwissenschaften schon mehrere Jahre vor der Studienreform.

Typen der neuen Verbund-Studiengänge

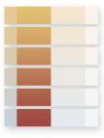
Bei den Verbund-Studiengängen der Geistes- und Kulturwissenschaften können folgende drei Typen unterschieden werden:

Verbundstudiengänge mit Fächer-Schwerpunkten

Dieser Studiengangtyp stellt eine Art Plattform dar, auf der zwei oder mehrere Fächer mit jeweils eigenen Schwerpunktprogrammen integriert sind. In der Mehrheit der Fälle kann nur ein fachlicher Schwerpunkt gewählt werden.¹ Die Schwerpunkte der einzelnen Fächer können von einem multi- oder interdisziplinären Einführungsbereich und einem studienganginternen Wahlpflichtbereich umrahmt werden (z. B. B.A. „Alttertumswissenschaften“ an der FU Berlin oder B.A. „Orientwissenschaft“ an der Philipps-Universität in Marburg). Je nach Studiengang heißen solche Schwerpunkte auch „Studienrichtung“, „Spezialisierung“, „Profilbereich“, „Vertiefungsrichtung“ sowie „Vertiefungsmodule“ oder „Kernfach“.

Die Schwerpunkte sind in den Studienordnungen fest verankert und umfassen in der Regel ein von den anderen beteiligten Disziplinen und von den interdisziplinären Bereichen klar abgrenzbares strukturiertes Paket von Modulen und Lehrveranstaltungen der Einzelfächer. Bei Verbund-Studiengängen im Mono-Bachelor oder –Master können

¹ Einzelne Verbund-Studiengänge ermöglichen zwei Schwerpunktdisziplinen zur Wahl. Z.B. B.A. „Kunst und Kulturgeschichte“ an der Universität Augsburg.



solche Schwerpunkte durchaus in Umfang und Qualität den eigenständigen Hauptfachstudiengängen der kleinen Fächer im Magisterstudium entsprechen.

Verbund-Studiengänge mit Fachmodulen der Einzeldisziplinen

In diesem Verbundtyp bestimmen fachübergreifende Querschnittsthemen das Lehrgebiet des Studiengangs. Fachübergreifend studiert werden z. B. Sprachen, Wissensgebiete von Epochen oder Regionen. Die beteiligten Einzelfächer sind mit eigenen Fachmodulen und eigenen Lehrveranstaltungen wie auch an interdisziplinären Querschnittmodulen vertreten. Das Profil der Fächer bleibt in den Modulhandbüchern sichtbar (z. B.: B.A. „Asienwissenschaften“/Rheinische Wilhelms-Universität Bonn). In dieser Art von Verbund-Studiengängen können die Fächer je nach Angebot ebenfalls wie Schwerpunkte studiert werden, diese Möglichkeit ist jedoch in den Studienordnungen nicht curricular festgelegt. Somit lassen sich diese ersten beiden Verbundformen nicht in allen Fällen klar voneinander abgrenzen.

Verbund-Studiengänge ohne eigene Profile der Einzelfächer

Gegenstand dieses Studiengangtyps sind fachübergreifende Querschnittgebiete, zu denen im gesamten Curriculum ausschließlich in interdisziplinären Modulen gelehrt wird. Die Lehrenden aus den Einzelfächern und von den z.T. neu geschaffenen Querschnittprofessuren tragen ihrerseits interdisziplinäre Lehrveranstaltungen bei. (z. B. B.A. „Kulturwissenschaften“, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder, und Leuphana Universität Lüneburg oder B.A./M.A. „Kulturwissenschaft“ an der Universität Koblenz-Landau).

Die Verbundformen in den Naturwissenschaften knüpfen an die bereits interdisziplinär angelegten Diplom-Studiengänge an. Die Diplomstudiengänge hatten eine feste modulähnliche Struktur im Pflicht- und Wahlbereich, in die große und kleine Fächer integriert waren. So gab es in den Diplomstudiengängen der Geophysik neben Lehrveranstaltungen zum Fachgebiet in der Regel einen Pflichtanteil in mathematisch-physikalischer Grundausbildung und je nach Angebot Wahl(pflicht)veranstaltungen in der Mineralogie/Kristallographie, Anorganischen Chemie und anderen Fächern. Die curriculare Verteilung der Einzelfächer konnte je Universität variieren. Entsprechende Rahmenordnungen für die Diplomstudiengänge sollten jedoch die Anerkennung von Studienleistungen im Vordiplom beim Wechsel der Universität sicherstellen.¹

c. Ergänzende Studienbereiche

Je nach Universität führt nicht allein das Absolvieren von Studiengängen, sondern nur die Kombination von Studiengängen mit Modulen aus ergänzenden Studienbereichen zu den Abschlüssen Bachelor und Master. Am häufigsten sind sog. „Wahlbereiche“ und zentral verwaltete Bereiche für die allgemeinen Schlüsselkompetenzen.

Wahlbereiche

Ergänzende Wahlbereiche sind fächerübergreifende fakultätsweite oder auch universitäre Pools von Modulen, die zusätzlich zu den Studiengängen studiert werden können oder müssen, um den Abschluss auf der Bachelor-Stufe oder der Master-Stufe zu erreichen. Diese Wahlbereiche bietet an den meisten Universitäten, an denen sie eingerichtet wurden, die Möglichkeit zu einem *Studium generale*, das den wissenschaftlichen

¹ Vgl. <http://www.dgg-online.de/studium.php?PHPSESSID=35e031a616e3d62a1bbbde176770b09b>, Zugriff am 22.07.2010.



Horizont der Absolventen erweitern soll.¹ Für einige Fachgebiete wiederum bieten diese Wahlbereiche die einzige Möglichkeit, für den Erwerb notwendiger Sprach- und Fachkenntnisse die im Vergleich zum früheren Magistersystem zeitlich verkürzten Studienangebote des Bachelor zu erweitern. In diesem Falle wählen die Studierenden aus den Wahlbereichen zusätzliche Module oder Lehrveranstaltungen aus ihrem zentralen Studienfach.

Berufsrelevante Schlüsselkompetenzen

Im Zuge der Studienstrukturreform wurden aus Anlass der durch die KMK-Vorgaben geforderten Vermittlung „berufsfeldbezogener Qualifikationen“² in die neuen Abschlüsse entsprechende Module integriert. Als Schlüsselkompetenzen gelten z.B. Fremdsprachen, EDV-Kenntnisse, Rhetorik, Projektmanagement und Publikationsfertigkeiten wie auch Fertigkeiten des Selbstmanagement wie Zeitplanung und Lernstrategien. An den Universitäten finden sich für diese Programme unterschiedliche Bezeichnungen wie „Schlüsselkompetenzen“ oder „-qualifikationen“, „Allgemeine Berufsvorbereitung“, „Allgemeine Studien“, „Berufsorientierung“ u.v.a.m. Je nach Universität und Studienfach müssen diese Lehrangebote zusätzlich zum gewählten Studiengang, „additiv“, absolviert werden, oder sie werden als fester Bestandteil der Curricula „integrativ“ vermittelt.

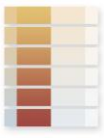
Drei der häufigsten Modelle, mit denen die Studierenden berufsrelevante Qualifikationen erwerben können, sind folgende:

- Freie Wahl aus einem universitätsweiten Studienprogramm, das einen Pool von Lehrveranstaltungen aus dem allgemeinen Studienangebot der Einzelfächer und/oder spezifische Module zur gezielten Vermittlung besonderer Kompetenzen wie in Rhetorik, Präsentation oder Projektmanagement bereithält. (Bsp.: „Studium Plus“ an der Universität Potsdam, „Zentrum für Schlüsselkompetenzen“ an der Leibniz-Universität Hannover)
- Durch die Studienordnungen geregelte Wahl von Lehrangeboten zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen aus einem vorgeschriebenen fakultätsweiten oder universitären Modulkanon
- Erwerb der Schlüsselkompetenzen als verpflichtender, integrativer Teil des Fachstudiums.

Unterschiedlich ist auch der Umfang an Leistungspunkten, der in diesen ergänzenden Studienbereichen zu erwerben ist. Während die allgemeine Studienordnung der Uni-

¹ An einigen der 15 Universitäten, die den Begriff „Kernfach“ für das Hauptfach verwenden, werden statt der Nebenfächer „Wahl“- oder „Ergänzungsbereiche“ zur Kombination angeboten. In Jena entspricht der „Ergänzungsbereich“ mit einem Umfang von 60 Leistungspunkten faktisch einem Nebenfach. In Leipzig war zunächst das Prinzip des „Studium generale“ vorgesehen, d.h. es sollten aus den Fächern jeweils nur einzelne Module gewählt werden. Aufgrund der Nachfrage seitens der Studierenden ist es jedoch dort mittlerweile auch möglich, mehrere Module eines Fachs als „Wahlfach“ analog zu einem Nebenfach zu studieren.

² Vgl. Kultusministerkonferenz (2003): „In einem System mit gestuften Studienabschlüssen ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. Er hat ein gegenüber dem Diplom- und Masterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss. Als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, müssen die Bachelorstudiengänge wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermitteln.“



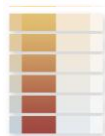
versität Potsdam für die „Schlüsselkompetenzen“ 30 Leistungspunkte vorsieht, müssen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Bereich der „außerfachlichen Allgemeinen Schlüsselqualifikationen“ nur 10 Leistungspunkte erworben werden, weitere 10 Leistungspunkte können innerhalb des Fachstudiums vergeben werden.

1.1.3.3 Modul-Ebene

Um die Variabilität des Studienangebots der kleinen Fächer in den neuen Studiengängen quantitativ und qualitativ erfassen zu können, wurde die Beteiligung der kleinen Fächer auch unterhalb der Ebene der Studiengänge und Studienbereiche erhoben.

Die kleinen Fächer sind auf der Modul-Ebene mit folgenden Studienangeboten vertreten:

1. Als *Schwerpunktprogramme* in Verbund-Studiengängen oder in den Haupt- und Nebensstudiengängen großer Disziplinen (letzteres betrifft vor allem die kleinen geschichtswissenschaftlichen und archäologischen Fächer). Von Schwerpunktprogrammen ist hier dann die Rede, wenn die Einzelfächer mit einem eigenen, namentlich identifizierbaren Paket von Modulen und Lehrveranstaltungen in die Verbund-Studiengänge oder die Studiengänge anderer Fächer integriert sind. Die Möglichkeiten der Schwerpunktwahl müssen auch aus den Studienordnungen hervorgehen.
2. Als einzelne *Fachmodule*. Dazu gehören:
 - a. *Grundlagenmodule* (meistens Pflichtmodule) in Verbund-Studiengängen oder Studiengängen anderer Fächer.
 - b. *Wahlpflichtmodule* in Verbund-Studiengängen oder in Studiengängen anderer Fächer.
 - c. Wahlpflichtmodule in den fakultären oder universitären Wahlbereichen sowie aus dem Angebot der Schlüsselkompetenzen.
3. *Modulbeteiligungen* mit facheigenen oder interdisziplinären Lehrveranstaltungen.



1.1.3.4 Tabellarische Übersichten

Tabelle 1: Allgemeiner Studienaufbau

Studienebenen	Studienmodelle		
Abschluss-Ebene	Mono-Bachelor Mono-Master	Kombi-Bachelor Kombi-Master	
Studiengang-Ebene	Ein-Fach-Studiengänge/ Verbund-Studiengänge z.T. mit ergänzenden Studien- bereichen	Hauptstudiengänge <i>als</i> Ein-Fach-Studiengänge oder Verbund-Studiengänge	Nebenstudiengänge <i>als</i> Ein-Fach-Studiengänge oder Verbund-Studiengänge
		z.T. mit ergänzenden Studienbereichen	
Modul-Ebene	Schwerpunktprogramme Fachmodule Modulbeteiligungen	Schwerpunktprogramme Fachmodule Modulbeteiligungen	

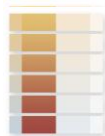
Tabelle 2: Abschluss-Ebene

Abschluss-Ebene	
Mono-Bachelor/Mono-Master Studium eines Studiengangs	Kombi-Bachelor/Kombi-Master Drei Varianten der Studiengangkombination: <ul style="list-style-type: none"> ▪ zwei gleichwertige Studiengänge ▪ Hauptstudiengang + Nebenstudiengang ▪ Hauptstudiengang + 2 Nebenstudiengänge

1.2 Ein-Fach-Studiengänge oder Studiengangbeteiligungen. Tendenzen

Im Magistersystem war im Unterschied zum Diplom-Studium der Kombi-Abschluss das Regelmodell und die Studiengang-Ebene war durch die Optionen Haupt- und Nebenstudiengang gegliedert. D. h. die Studierenden konnten wählen, mit welcher Gewichtung sie die angebotenen Fächer kombinieren, um den Abschluss Magister Artium zu erlangen (Bsp.: als Hauptfach wird Geschichte, als Nebenfach Slavistik gewählt). Im alten Studiensystem waren die kleinen Fächer insbesondere als Nebenfächer zu großen Disziplinen nachgefragt.

Im neuen Studiensystem besteht der Kombi-Abschluss weiterhin. Die Mehrzahl der insgesamt 78 untersuchten Universitäten bietet im Wintersemester 2011/2012 Universitäten für geistes- und kulturwissenschaftliche Fächer Kombi-Abschlüsse an. Die Kombi-Abschlüsse finden sich dabei überwiegend auf der Bachelorstufe an insgesamt

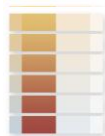


54 Universitäten. Auf der Masterstufe überwiegen die Monoabschlüsse, Kombi-Abschlüsse im Master gibt es bisher an 21 Universitäten.

Die für die kleinen Fächer günstigere Kombinationsstruktur „Haupt- und Nebensstudiengang“, da sie gerne als Ergänzung zu großen Fächern gewählt werden, besteht auf der Bachelorstufe an 40 und damit an den meisten der 78 untersuchten Universitäten weiter. Die Kombi-Variante mit zwei gleichwertigen Hauptstudiengängen (2-Fächer-Modell) ist heute auf der Bachelorstufe an 20 Universitäten anzutreffen. An sechs Universitäten gibt es bei den Kombi-Abschlüssen sowohl das 2-Fächer-Modell als auch das Modell Haupt- und Nebensstudiengang.

Universitäten mit Kombi-Bachelor:

Universitäten mit Haupt- und Nebensstudiengängen im Bachelor	Universitäten mit zwei gleichwertigen Bachelorfächern
<ul style="list-style-type: none"> (1) Augsburg (2) Bamberg (3) Bayreuth (4) Berlin, FU (5) Berlin, HU (6) Bielefeld (7) Bonn (8) Braunschweig (9) Bremen (10) Düsseldorf (11) Erfurt (12) Frankfurt am Main (13) Freiburg (14) Hamburg (15) Hannover (16) Hildesheim (17) Jena (18) Karlsruhe (19) Kassel (20) Konstanz (21) Leipzig (22) Magdeburg (23) Mainz (24) Mannheim (25) München, LMU (26) Potsdam (27) Regensburg (28) Rostock (29) Saarbrücken (30) Siegen (31) Stuttgart, Univ. (32) Trier (33) Tübingen (34) Würzburg 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Aachen (2) Bochum (3) Darmstadt (4) Dresden (5) Duisburg-Essen (6) Erlangen-Nürnberg (7) Göttingen (8) Greifswald (9) Kiel (10) Köln (11) Münster (12) Paderborn (13) Vechta (14) Wuppertal
	<p data-bbox="810 1227 1359 1330">Universitäten mit beiden Optionen (Haupt- und Nebensstudiengang oder zwei Hauptstudiengänge)</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) Eichstätt-Ingolstadt (2) Gießen (3) Halle (4) Heidelberg (5) Oldenburg (6) Osnabrück



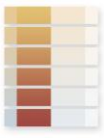
Universitäten mit Kombi-Master:

Universitäten mit zwei gleichwertigen Masterfächern	Universitäten mit Haupt- und Nebenstudiengängen im Master
(1) Aachen (2) Bochum (3) Duisburg-Essen (4) Eichstätt-Ingolstadt (5) Greifswald (6) Köln (7) Potsdam (8) Würzburg	(1) Erlangen-Nürnberg (2) Gießen (3) Göttingen (4) Halle-Wittenberg (5) Heidelberg (6) Jena (7) Kiel (8) Konstanz (9) Mannheim (10) Marburg (11) München (12) Saarbrücken (13) Trier

Der Rückgang an eigenen Ein-Fach-Studiengängen der kleinen Fächer erfordert für die Beschreibung der neuen Studienangebote die grundlegende Unterscheidung in eigene Ein-Fach-Studiengänge und Studiengangbeteiligungen. Eigene Ein-Fach-Studiengänge oder Studiengangbeteiligungen gibt es sowohl als Mono- als auch als Kombi-Abschlüsse. Bei den Studiengangbeteiligungen gibt es zwei Möglichkeiten: Beteiligungen an multi- oder interdisziplinären Verbund-Studiengängen oder an Ein-Fach-Studiengängen anderer Fächer. Die Beteiligung geschieht auf der Modul-Ebene entweder als eigenes Schwerpunktprogramm oder mit eigenen Fachmodulen oder mit Einzellehrveranstaltungen (= Modulbeteiligungen).

Studienangebote der kleinen Fächer in den neuen Bachelor- und Masterstufen:

	Eigene Ein-Fach-Studiengänge	Studiengangbeteiligungen
Abschluss-Ebene	Mono-Bachelor/Mono-Master Kombi-Bachelor/Kombi-Master	Mono-Bachelor/Mono-Master Kombi-Bachelor/Kombi-Master
Studiengang-Ebene	Ein-Fach-Studiengänge	Verbund-Studiengänge Ein-Fach-Studiengänge anderer Fächer
Modul-Ebene		Schwerpunktprogramme Fachmodule Modulbeteiligungen



Bisher in Deutschland unikale eigene Studiengänge wie die der Fächer Albanologie, Austronesistik, Mongolistik und Rumänistik gibt es in den Bachelor- und Masterstudiengängen nicht mehr. Diese Fächer werden 2011 nur in neuen interdisziplinären Verbund-Studiengängen oder Studiengängen anderer Fächer angeboten.

Die Fachgruppe Alte Sprachen und Kulturen hat insgesamt im Vergleich zum Magisterstudium 50% weniger Standorte mit eigenen Fachstudiengängen. Einzelne altphilologische Fächer sind besonders von dieser Entwicklung betroffen, wie z.B. die Byzantinistik (2011: zwei Standorte mit Bachelor-Nebenfachstudiengängen von ursprünglich fünf Magister-Standorten 1999) oder die Indogermanistik (2011: sieben Standorte mit eigenen Bachelor- oder Master von vormals 18 Magister-Standorten im Jahr 1999).

In der Gruppe der außereuropäischen Sprach- und Literaturwissenschaften ist es zu einem Rückgang der Standorte mit eigenen Studiengängen im Bachelor und/oder Master von rund einem Drittel gekommen. Fächer wie die Arabistik, Indologie, Japanologie und Sinologie haben 2011 weniger Standorte mit eigenen philologischen Studiengängen als noch im Jahr 1999. Hier zeichnet sich auch der Trend einer Entphilologisierung und Aufgabe eigener Fachstudiengänge zugunsten einer stärker regionalwissenschaftlichen Einbindung in Nahost-, Süd- oder Ostasien-Verbünde ab.

Bei den europäischen Sprach- und Literaturwissenschaften zeigt sich insbesondere für das Fach Skandinavistik ein größerer Rückgang an Standorten mit eigenen Studiengängen. Insgesamt steht diese Fachgruppe aber im Unterschied zu den außereuropäischen Sprachen und Kulturen bezüglich der Anzahl von Standorten mit eigenen Studiengängen weitgehend in Kontinuität zum Magisterstudium.

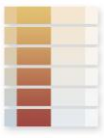
In den kleinen Geschichtswissenschaften zeigt sich ein Trend zur Beteiligung an den Studiengängen der Mutterdisziplin Geschichte. Im Jahr 1999 noch eigenständige Masterfächer wie die Osteuropäische Geschichte oder die Technikgeschichte bestehen 2011 in der Lehre vorwiegend nur noch als Teildisziplinen der Geschichte.

In den Religionswissenschaften erfährt das Fach Religionswissenschaft als interdisziplinäres Dach dieser Fachgruppe einen Ausbau von 11 auf 14 Standorte mit eigenen Studiengängen. Die Judaistik behauptet sich in der Reform als eigenes Studienfach (2011: 7 Standorte; 1999: 8 Standorte), während die Islamwissenschaft 2011 nur noch an sieben Standorten einen eigenen Studiengang (1999 noch 19 Standorte) aufweist. An den anderen Standorten ist das Fach in Verbünde zur Region des Nahen und Mittleren Ostens oder mit der Arabistik/Orientalistik eingegangen.

Eine gegenläufige Tendenz ist wiederum für die Fächer Gender Studies, Bio- und Medieninformatik festzustellen. Im Jahr 1999 waren diese Fächer nur an sehr wenigen oder noch an gar keinen Universitäten mit eigenen Studiengängen vertreten. 2011 haben sie sich aus ihren früheren Einbindungen als Teilgebiete der Sozialwissenschaften bzw. Informatik vielerorts emanzipiert und bieten nun eigene Bachelor- und Masterstudiengänge an.

In den kleinen Naturwissenschaften zeigen sich u.a. folgende Entwicklungstendenzen: Die früheren Diplomfächer Mineralogie und Paläontologie sind 2011 nahezu vollständig als nunmehr Teildisziplinen in das interdisziplinäre Fach Geowissenschaften eingegangen.

Eine Auswahl an statistischen Übersichten befindet sich im Anhang (Teil IV) zu diesem Vorbericht.



1.3 Thematische Tendenzen allgemein und in den Fachgruppen

Die neuen Verbund-Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften entstehen im Wesentlichen durch die Entwicklung größerer Themenbereiche, unter die sich die Lehrinhalte der kooperierenden Fächer zusammenfassen lassen.

Als thematische Schwerpunkte in den Verbund-Studiengängen werden vor allem Epochen, Regionen oder interdisziplinäre Lehr- und Forschungsgebiete gewählt.

Die mit Abstand größte Gruppe mit zeitlich-epochaler Ausrichtung bilden die altertumswissenschaftlichen Verbund-Studiengänge. Die zwei größten regionalen und kulturellen Themenfelder innerhalb der Altertumswissenschaft sind in den neuen Verbund-Studiengängen die griechisch-römische Antike bzw. das klassische Altertum und der Alte Orient.¹ Nur vereinzelt gibt es als epochalen Schwerpunkt Mittelalter- und/oder Renaissance-Studien.

Die meisten Verbund-Studiengänge zu interdisziplinär ausgerichteten Lehr- und Forschungsgebiete finden sich für die Archäologien und die Kulturwissenschaften.

Die am häufigsten gewählten regionalen Schwerpunkte betreffen die Regionen des Nahen und Mittleren Ostens, Europa als gesamter Kontinent und darin insbesondere die Region Ost- und Ostmitteleuropa sowie Asien als gesamter Kontinent und darin der Fokus auf Ost- oder Südasien.

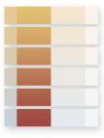
1.4 Verbund-Studiengänge. Wissenschaftsimmanente und hochschulpolitische Kontexte

Vereinzelte Formen von Lehrverbänden eigenständiger kleiner Fächer hat es in den Geistes- und Kulturwissenschaften bereits vor 1999 gegeben. Es handelte sich in der Regel um Verbände von Fächern mit gemeinsamen Fachsprachen, regionalen Schwerpunkten bzw. gemeinsamen disziplinären Gegenständen und Methoden. So fanden sich im Magistersystem gemeinsame Studiengänge der Arabistik mit der Islamwissenschaft und der Byzantinistik mit der Neogräzistik. Die Fächer Film- und Theaterwissenschaften kooperierten mit den Medienwissenschaften, die Journalistik mit der Kommunikationswissenschaft. Über affine Fachbeziehungen hinaus gingen bereits vereinzelt interdisziplinäre kulturwissenschaftliche und regionalwissenschaftliche Studiengänge.²

Unter den heutigen Bachelor- und Masterstudiengängen ist im Vergleich zur bundesweiten Fächerstruktur des Magistersystems, in der weitgehend noch die Gleichung ‚Fach = Studiengang‘ galt, eine Vielzahl neuer Verbund-Studiengänge vorzufinden. Demgegenüber ist nach dem Auslaufen der Magisterabschlüsse ein Rückgang von eigenen Studiengängen der kleinen Fächer zu verzeichnen. Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Der Bologna-Prozess ist hierbei offenbar nur einer von mehreren Faktoren, die zur bundesweiten und breiten Etablierung von Verbund-Studiengängen

¹ Zu den Kulturen des Alten Orients gehören u.a. die Sumerer, Babylonier, Assyrer, Hethiter, Hurriter, Urartäer, Elamer, „Geographisch umfasst das Gebiet der „Keilschriftkultur“ praktisch das gesamte Vorderasien von Anatolien und Syrien über den heutigen Irak bis nach Iran und in die Region des Persischen Golfs.“ (http://www.badw.de/aktuell/akademie_aktuell/2003/heft2/10_frantz.pdf, S. 38, Zugriff am 03.11.2011)

² So bestand an der Universität Mannheim ein Diplomstudiengang „Philologie mit wirtschaftswissenschaftlicher Qualifikation“ mit den Kernfächern Anglistik, Romanistik oder Slavistik und den Sachfächern Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre.



und damit längerfristigen Veränderungen in der Fächerstruktur an den Universitäten geführt haben.

Begünstigt wurde das verstärkte Auftreten von neuen Verbund-Studiengängen sowohl durch fachexterne und hochschulpolitische Kontexte als auch von fachinternen Motivationen zu mehr interdisziplinärer Lehre. Die fachexternen Kontexte sind die großen Strukturreformen der letzten beiden Jahrzehnte, d.h. die seit den 1990er Jahren laufende Hochschulreform und der ab 1999 einsetzende Bologna-Prozess. Veränderungen von Lehre und Forschung in Richtung einer verstärkten Interdisziplinarität können jedoch auch vorrangig fachintern durch die gegebenen Forschungsfragen und veränderte Lehrnachfrage motiviert sein und im Dienste des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschrittes stehen.

Die unterschiedlichen Kontexte der strukturellen und inhaltlichen Veränderungen der Studiengänge weisen auf verschiedene Steuerungs- und Verantwortungsebenen an den Universitäten und in der Politik hin.

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews, der Studiengangerhebungen und der Workshops machen deutlich, dass selten nur eine Verantwortungsebene hinter der Entscheidung für Verbundlösungen bei gleichzeitigem Abbau eigenständiger Fachstudiengänge steht.

Mit Blick auf die gewachsene Hochschulautonomie fällt den Entscheidungsebenen der Rektorate und Dekanate sowie der Institute und Professuren ein größeres Gewicht bei der Einrichtung und Entwicklung neuer Studiengänge zu.

Inwiefern mittlerweile die Praxis der Zielvereinbarungen und Einzelverträge zwischen Bundesländern und Hochschulen Einfluss auf die lokalen Studienstrukturen nimmt, bedarf noch einer vertieften Untersuchung. Die Studierendenzahlen spielen als lehrbezogene Leistungsgröße eine wichtige Rolle bei der Ressourcenzuteilung,¹ so dass vermutet werden kann, dass die vergleichsweise schwache Nachfrage nach den kleinen Fächern auch Veränderungen im Studiengangangebot nach sich ziehen kann.

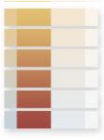
1.4.1 Hochschulreform und Bologna-Prozess

Seit den 1990er Jahren stehen die Hochschulen angesichts sinkender Finanzressourcen in einem wachsenden interuniversitären Wettbewerb und sind von den öffentlichen Geldgebern aufgefordert Profilbereiche in Lehre und Forschung zu definieren. Die Folgen sind vielerorts umfassende Strukturreformen an den Universitäten. Es kam zu Fusionierungen von Hochschulen², von ehemals selbständigen Instituten und Lehrstühlen zu neuen Großinstituten oder zur Neustrukturierung von Fakultäten.

Von Seiten der Universitäts- oder Fakultätsleitungen können diese neuen Strukturen auch mit dem Ziel beschlossen werden, zukünftig interdisziplinäre Studienangebote zu entwickeln. Eine weitere Strukturmaßnahme, die Verbundlösungen begünstigt, ist die Einrichtung von interdisziplinären wissenschaftlichen Zentren. Diese Zentren können sowohl, wie z.B. in Hessen, von der Landespolitik initiiert werden als auch hochschul-

¹ Vgl. Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen..., HIS, 2005, S. 20; Carsten König: verhandelte Hochschulsteuerung, 2006, S. 46 (Zielvereinbarungen führt zum Streit über Fächerstruktur und Studiengänge)

² Z.B. der Universitäten Duisburg und Essen



tern in *top down*-Prozessen ausgehend von den Leitungsebenen oder in *bottom up*-Prozessen in Eigeninitiative der Fächer und Professuren entstehen.

Im Kontext der hochschulinternen Hierarchie-Ebenen kann man sich die Entscheidung für Verbund-Studiengänge wohl am ehesten als Ergebnis eines Handlungskontinuums von *top down*- oder *bottom up*-Steuerungen vorstellen.

Betrachtet man die Rolle des Bologna-Prozesses bei der Entstehung von Verbund-Studiengängen wird zunächst deutlich, dass die Strukturvorgaben des Bundes in der Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1999 und der Kultusministerkonferenz von 2003 in der Frage, Verbundlösungen oder Fachstudiengänge keine Richtlinien enthalten. Wohl aber kann angenommen werden, dass die Akkreditierungskriterien bezüglich der „Studierbarkeit“ von Studiengängen und der Ausstattung der anbietenden Institute eine gewisse Rolle spielen. Gilt etwa aus Sicht der lokalen Entscheidungsträger die Lehrkapazität eines kleinen Fachs als zu klein, um für einen eigenen Fachstudiengang diese Akkreditierungsanforderungen zu erfüllen, liegen Verbundlösungen nahe.

Inwiefern nun die nationalen Akkreditierungskriterien im Bologna-Prozess für den Abbau von eigenen Studiengängen der kleinen Fächer tatsächlich verantwortlich gemacht werden können, ist unter den Fachvertretern selbst umstritten und stellt weiterhin ein Forschungsdesiderat dar.

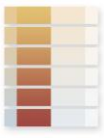
Einige der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf dem von der Arbeitsstelle Kleine Fächer im Februar 2011 veranstalteten Workshop zur Studiensituation der kleinen Fächer in der Lehre sehen es als erforderlich an, bezüglich der Rolle des Bologna-Prozesses und seiner Anforderungen an die Studienstruktur zwischen „Problemursache“ und „Problemsichtbarmachung“ zu differenzieren.

Die Maßgabe der Studierbarkeit hat in Verbindung mit der Einführung des europäischen Kreditpunktesystems (ECTS) und der Modularisierung der Curricula vielerorts zwar dazu geführt, dass kleine Fächer keine eigenen Studiengänge mehr anbieten können, zugleich machen diese Strukturvorgaben jedoch auch die Schwächen der alten Magisterstudiengänge sichtbar.

Die qualitativ als höher eingeschätzten Magisterabschlüsse basierten in vielen Fällen auf einer sehr langen Studiendauer. Das gilt insbesondere für die sprachlernintensiven Fächer, die den Erwerb mehrerer Nichtschulsprachen als integralen Bestandteil des Studiums erfordern. Einerseits waren die Studierenden eigentlich unterfordert, was die zeitliche Beanspruchung innerhalb der einzelnen Fachsemester angeht. Wegen der geringen Lehrkapazitäten gab es nämlich nicht überall ausreichend Angebote, um so viele Lehrveranstaltungen belegen zu können, dass die Regelstudienzeit einzuhalten war. Andererseits erforderten das knappe Lehrangebot und die umfangreichen Prüfungsstoffe, insbesondere wegen der Sprachen, ein sehr hohes Maß an Selbststudium.

Das notwendige Selbststudium lässt sich heute im Rahmen der in Pflichtleistungspunkten pro Studiengang und Semester berechneten Workloads nicht mehr in gleicher Weise integrieren. Das Überziehen der Regelstudienzeit um mehrere Semester erscheint vielen heutigen Studierenden wegen des Pflichtumfangs an Leistungspunkten pro Semester als nicht mehr praktikabel. Viele von ihnen nehmen den Erwerb von i.d.R. 30 Pflichtleistungspunkten pro Semester sehr wörtlich.¹

¹ Vgl. Wissenschaftsrat, 2011, „Trend zu kürzeren Studienzeiten...“, 2011, Lisa Becker, „Im Eiltempo zum Bachelor“, FAZ, 08.09.2011.



Die Einhaltung der Studienzeit wird zudem von den Hochschulleitungen aufgrund bestehender Zielvereinbarungen mit den Ländern und der Evaluationsparameter in der leistungsorientierten Mittelzuteilung strenger kontrolliert.

1.4.2 Wissenschaftsimmanente Fachentwicklungen

Neben hochschulpolitischen Einflussfaktoren spielen auch interne Fachentwicklungen beim beobachteten Rückgang monodisziplinärer Studiengänge eine wichtige Rolle. So ist die Verschiebung der Fachinhalte in den Sprach- und Literaturwissenschaften von vormals historisch-philologischen Schwerpunkten zu einer stärkeren kultur- und regionalwissenschaftlichen sowie einer mehr gegenwartsbezogenen Ausrichtung nicht nur ein Ergebnis der Bologna-Reform und dem neuen Fokus auf der *employability*. Diese Entwicklung geht auch von den Fächern selbst aus und markiert einen internen Trend der Fächer vor dem Hintergrund veränderter und stärker interdisziplinärer Fragestellungen in Forschung und Lehre.

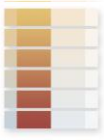
Die Beteiligungen der Philologien an regional- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen wie der Japanologie an den Ostasienwissenschaften, der Indologie an den Südasiastudien und der Slavistik an den Osteuropa-Studien haben bereits eine längere Tradition und sind auch im Kontext einiger bereits in der Nachkriegszeit gegründeten regionalwissenschaftlichen Einrichtungen zu sehen.¹ So dürfte also eine Reihe der Verbund-Studiengänge nicht nur „Notgeburten“ zum Erhalt der kleinen Fächer sein, sondern auch Ergebnisse einer bewussten Vertiefung und Institutionalisierung bereits vorhandener interdisziplinärer Vernetzungen mehrerer Fächer in nunmehr gemeinsamen Studiengängen.

1.4.3 Rolle der Entscheidungsebenen: Fach/Institute, Fakultäten, Rektorate, Hochschulpolitische Institutionen (Landesregierungen, KMK, HRK, BMBF)

Die hochschulpolitischen Institutionen des Bundes und der Länder sowie ihre zentralen Strukturvorgaben spielen bei der Entscheidung Verbundlösungen oder Fachstudiengänge also keine unmittelbare Rolle. Über die Akkreditierungskriterien zur Studierbarkeit und der Personalausstattung wird diese Entscheidung insofern mittelbar gesteuert, als die Hochschul- und mancherorts die Fakultätsleitungen für die Einhaltung der hochschulpolitischen Vorgaben mit Rücksicht auf die knappen Ressourcen der kleinen Fächer lokale Lösungen finden müssen.

Die Befragung der Fachvertreter zeigte, dass die Lehrkapazität und die personelle Ausstattung für die lokalen Leitungsebenen bei der Frage, ob eigene Studiengänge oder Verbund-Studiengänge entwickelt werden, wesentliche Kriterien waren. Dabei kamen allerdings die universitären Leitungsebenen je Hochschule zu unterschiedlichen quantitativen Normwerten für die Lehrkapazität, mit der ein eigener Studiengang noch als studierbar eingeschätzt wurde. Während an einer Universität mindestens zwei Professuren als Voraussetzung für die Einrichtung eigener Studiengänge vorgegeben waren, galt wiederum an anderen Universitäten die Ausstattung mit nur einer Professur, wie sie für die Mehrheit der kleinen Fächer typisch ist, noch nicht als Ausschlusskriterium. Lokale Unterschiede gibt es auch bei der Genehmigung von Lehraufträgen zur flexiblen und attraktiven Erweiterung des Lehrangebots in den Pflichtteilen der Curricula. Fällt

¹ Das Osteuropa-Institut der Freien Universität wurde 1951, die Fakultät für Ostasienwissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum 1965, das Südasiastudien-Institut an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg 1961 gegründet.



die Möglichkeit eines solchen flexiblen Einsatzes von externen Lehrkräften weg, erschwert dies mangels Kapazitäten an festen Strukturstellen für die Lehre auch die Einrichtung eines eigenen Fachstudiengangs

Ein weiteres mögliches Entscheidungskriterium für oder gegen eigene Studiengänge waren die Auslastungs- und Absolventenzahlen der Magister- oder Diplomstudiengänge. Auch dieses Kriterium wurde dort, wo es Anwendung fand, von den universitären Leitungsebenen auf der Grundlage von lokal jeweils unterschiedlichen Normwerten eingesetzt.

1.5 Fächerkulturen in den Verbund-Studiengängen zwischen Kontinuität und Wandel

In den Interviews mit Fachvertretern zeigten sich hinsichtlich des Umgangs mit den Fachkulturen in den Verbund-Studiengängen folgende vier Tendenzen:

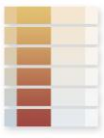
- Das eigene Fach ist in den Verbund-Studiengängen noch mit seinen inhaltlichen Schwerpunkten vertreten.
- Es ist zu einer qualitativen Reduktion des Fachstudiums gekommen.
- Das Fachstudium wurde in relevantem inhaltlichem Maß auf den interdisziplinären Verbund hin neu ausgerichtet.
- Dabei wurde in einigen Fächer an bereits im Magister- bzw. Diplomsystem bestehende interdisziplinären Lehrkooperationen angeknüpft, die in den neuen Verbund-Studiengängen noch intensiviert werden können.

1.5.1 Kontinuität

Von einem Erhalt der inhaltlichen Schwerpunkte ihres Fachs in den Verbund-Studiengängen sprachen vor allem Vertreter interdisziplinärer Mono-Bachelor, in denen die kleinen Fächer als eigene Schwerpunktprogramme angeboten werden. Ergänzt werden diese Studienschwerpunkte in der Regel um eine fachübergreifende Studieneingangsphase, zu der die beteiligten Fächer entweder gemeinsame interdisziplinäre Vorlesungen zu methodischen oder thematischen Querschnittfragen anbieten oder in einer Ringvorlesung Gelegenheit haben, sich allen Studierenden des Verbund-Bachelors vorzustellen.

Beispiele für Verbund-Studiengänge mit Erhalt der inhaltlichen Spezifika:

- Im Mono-Bachelor „Orientwissenschaft“ am Centrum für Nah- und Mitteloststudien der Philipps-Universität Marburg sind heute jeweils mit eigenen Schwerpunktprogrammen die früheren Magisterfächer Altorientalistik, Ägyptologie (auslaufend) und Semitistik vertreten. Die Fächer Arabistik, Iranistik und Islamwissenschaft (bis 2006 in Gießen) wurden im Zuge der Gründung des Zentrums in Marburg erst eingerichtet und in den Mono-Bachelor integriert. Der Studiengang „Orientwissenschaft“ umfasst einen einführenden fachübergreifenden Pflichtbereich zur Region Vorderasien sowie jeweils einen Wahlpflichtbereich zu den Fächerschwerpunkten und zu Modulen aus anderen Fächern des Studiengangs und der Universität.
- Im Mono-Bachelor „Historische Sprach-, Text- und Kulturwissenschaften“, ebenfalls an der Philipps-Universität Marburg, sind die früheren Magisterfächer Indo-



germanistik, Indologie, Keltologie mit der Latinistik, Gräzistik, Altorientalistik, Semitistik und Ägyptologie nun in einen Studiengang als eigene Schwerpunkte eingegangen. Zu Beginn des Studiums stellen sich alle Fächer in Form einer Ringvorlesung vor und werden dann in den jeweiligen Schwerpunktprogrammen vertiefend studiert.

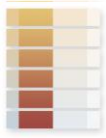
- Im Mono-Bachelor „Alttertumswissenschaften“ an der FU Berlin können die früheren Magisterfächer Ägyptologie, Altorientalistik, Klassische, Prähistorische und Vorderasiatische Archäologie als eigene „Profilbereiche“ studiert werden. In einem „Integrativen Bereich“ werden fachübergreifende Grundkenntnisse der Alttertumswissenschaften vermittelt.
- Am Zwei-Fach-Bachelor „Kunst und Kulturgeschichte“ an der Universität Augsburg sind die Disziplinen Klassische Archäologie, Kunstgeschichte/Bildwissenschaft, Musikwissenschaft, Europäische Ethnologie/Volkskunde, Bayerische und Schwäbische Landesgeschichte und Didaktik der Geschichte beteiligt. Der interdisziplinäre Verbund-Studiengang umfasst als Hauptfach 90 Leistungspunkte, davon werden 50 Leistungspunkte in einem der gewählten Schwerpunktfächer absolviert. Die interdisziplinären Module sind methodisch auf den Erwerb von Schlüsseltheorien, wissenschaftlicher Kompetenzen (z.B. Feldforschung) und Vermittlungstechniken ausgerichtet.

1.5.2 Reduktion des Fachstudiums

Wenn kein eigenes Schwerpunktprogramm für die beteiligten Fächer vorgesehen war, existieren manche frühere Magisterfächer in den Verbund-Studiengängen nur als Fachmodule oder sogar nur noch mit Modulbeteiligungen in Einzellehrveranstaltungen, also in deutlich reduziertem Umfang. Diese starke quantitative Reduktion führt ebenfalls zur qualitativen Minderung der vermittelten Fachkompetenz.

Qualitative Reduktionen betreffen überwiegend die Fächer mit alten oder selteneren modernen Sprachen. Um größere Studierendengruppen in den Verbänden anzusprechen, muss in den gemeinsamen Seminaren auf die Voraussetzung von Sprachkenntnissen verzichtet werden. Für philologische Fächer wie beispielsweise die Gräzistik, die klassische Indologie oder die Tibetologie bedeutet der Verzicht auf die Fachsprache einen klaren Profilverlust, weil somit die Arbeit mit historischen Originaltexten als bisherigem Kern des Fachstudiums nicht mehr möglich ist.

Als weitere Ursache für qualitative Einschnitte wird angegeben, dass die Fachinhalte in den Verbund-Studiengängen weniger vertiefend, sondern mehr in generalistischer Breite gelehrt werden. Das führt letztlich zur Verwässerung der Fachkompetenz der Absolventen. Das Bachelor-Studium bietet somit, so das Urteil zweier Alttertumswissenschaftler über ihre Verbund-Studiengänge, allenfalls ein „Studium generale“ oder ein „Schnupperstudium“.



Beispiel:

An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster wird als Kombi-Bachelor, der dort aus zwei gleichwertigen Studiengängen besteht, der Verbund-Studiengang „Antike Kulturen Ägyptens und Vorderasiens“ angeboten. Hierin sind heute die früheren Magisterfächer Ägyptologie, Altorientalische Philologie, Koptologie und Vorderasiatische Philologie zwar als Studienschwerpunkte vertreten. Allerdings hat sich der Umfang des Fachstudiums gegenüber dem Magisterstudium stark reduziert, weil jedes Fach nicht mehr zu 100% einen eigenen Studiengang ausfüllt, sondern nur noch zu 25% im Verbund-Studiengang vertreten ist.

1.5.3 Inhaltliche Neuausrichtung des Fachstudiums

Die Integration eines Fachs in einen neuen Verbund-Studiengang kann auch eine signifikante thematische, methodische oder regionale Neuausrichtung zur Folge haben. Das kann als positiv bewertete dynamische Weiterentwicklung des bisherigen Fachprofils erfolgen oder als eine Veränderung angesehen werden, die das Fachprofil gefährden oder sogar längerfristig völlig auflösen lassen.

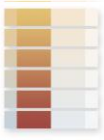
Am häufigsten beobachtet werden kann ein Wandel von textphilologischem zu einem breiteren interdisziplinären historischen und kulturwissenschaftlichen Profil oder von historischen Fachperspektiven zu einer stärkeren epochenübergreifenden Ausrichtung auf Gegenwartsfragen. Im Falle der außereuropäischen Sprachen und Kulturen finden z.B. große regionale Erweiterungen der Studieninhalte statt, wenn etwa die Regionen Asien und Naher Osten, Nord- und Lateinamerika oder gar ganze Kontinente wie Afrika und Asien in einem Verbund zusammengeführt werden, während davor noch zu den regionalen Sprachgruppen und Nationalkulturen differenziert in eigenen Studiengängen gelehrt wurde.

In den neuzeitlichen Sprach- und Literaturwissenschaften ist der Trend zur breiteren kulturwissenschaftlichen und gegenwartsbezogenen Lehre eher als dynamische Erweiterung der Fachprofile zu vollziehen als in den altphilologischen und historisch-philologischen Disziplinen, in denen die originalsprachliche Textlektüre und die Quellenedition einen wesentlichen Bestandteil der Fachprofile bilden.

Erweiterungen in der regionalen Ausrichtung können bei gleichzeitiger Fokussierung der Lehre und der Curricula auf interdisziplinäre Querschnittsthemen und Methoden als sinnvolle Erweiterung von Fachprofilen gelten. Der Vertiefung in regionalen Kompetenzen und somit der Ausbildung von Regionen-Experten werden dadurch jedoch Grenzen gesetzt.

Beispiel:

- Der Mono-Bachelor „Regionalstudien Asien/Afrika“ an der Humboldt-Universität zu Berlin gliedert sich inhaltlich nicht nach den Studienregionen Afrika, Ostasien, Südasien, Südostasien und Zentralasien, wie es noch bei den Studiengängen im Magister der Fall war und heute weiterhin auf der Masterstufe praktiziert wird, sondern nach den fachübergreifenden methodischen Querschnittsbereichen „Sprache/Kommunikation“, „Kultur/Identität“ und „Gesell-



schaft/Transformation“. Eine regionale Schwerpunktsetzung mit Vermerk auf dem Abschlusszeugnis ist jedoch möglich. Voraussetzungen dafür sind das Absolvieren einer umfassenden Sprachausbildung in Höhe von 40 Leistungspunkten und von Modulen zur Schwerpunktregion in Höhe von weiteren 40 Leistungspunkten einschließlich der Bachelorarbeit.

- Das Fach Indologie verlagert in einigen seiner neuen Studiengänge den traditionellen Schwerpunkt von der Lektüre altindischer Texte auf das moderne Hindi bzw. auf regionalwissenschaftliche Südasiastudien oder auf die religionswissenschaftliche Buddhismuskunde. An der Universität Mainz wird das Fach heute mit einem Bachelor-Nebenfach im Umfang von 60 Leistungspunkten angeboten. Davon umfasst das Hindi-Studium allein 30 Leistungspunkte, während die Sanskrit-Module mit nur noch 20 Leistungspunkten angelegt sind.

1.5.4 Fortsetzung und Intensivierung interdisziplinärer Lehrkooperationen

Einige der neuen Verbund-Studiengänge knüpfen an eine bereits im Magister bzw. im Diplom praktizierte interdisziplinäre Forschungsk Kooperation an und tragen teilweise sogar zu einer Intensivierung der Interdisziplinarität bei.

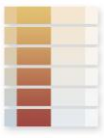
So ist das Fach Altamerikanistik an der FU Berlin Teil des 1970 gegründeten und von Beginn an in der Forschung interdisziplinär angelegten Lateinamerika-Instituts, heute wird hier auch im Bachelor „Sozial- und Kulturanthropologie“ interdisziplinär zu den Querschnittsthemen „Sozialstruktur und Wirtschaft“, „Kosmologien und lokales Wissen“, „Ethnographien und Kultur, Medien und Globalisierung“ gelehrt.

1.5.5 Neue fachübergreifende Lehreinheiten

Die Neukonzeption von Verbund-Studiengängen wurde auch dazu genutzt, fachübergreifende Lehreinheiten zur Förderung der allgemeinen wissenschaftlichen Kompetenz der Studierenden zu entwickeln.

Sog. „Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten“, in denen allgemeine Methoden von der Recherche bis zum wissenschaftlichen Schreiben geübt werden, gab es bereits im Magisterstudium, dort aber vor allem als studentische Tutorate oder andere nur fakultative Lehrformate. Die Verbünde helfen hierbei die Lehrkapazitäten zu bündeln und die Einführungen auch als obligatorische und kreditierbare Lehreinheiten in die Curricula zu integrieren.

Vielerorts wurden auch in Verbund-Studiengängen mit hohen Anforderungen im Spracherwerb wie die Afrikanistik, Arabistik, Indogermanistik u. a. Lehrveranstaltungen mit dem Titeln wie „Grammatische Grundkategorien“ neu eingerichtet, die dazu dienen sollen, einen bestimmten Umfang von Grundwissen in sprachenbasierten Studiengängen sicherzustellen. Diese Einführungsformate sind notwendig geworden, weil das Niveau der Abiturienten sehr heterogen ist und grammatische Grundkenntnisse nicht bei allen Studierenden vorausgesetzt werden können.



1.5.6 Neue Rolle des Lehramts beim Trend zum Verbund-Studiengang?¹

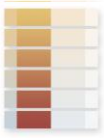
Unter den kleinen Fächern der Geisteswissenschaften gibt es nur sehr wenige ‚typische‘ Schulfächer. Als ‚typische‘ Schulfächer werden von der Potsdamer Arbeitsstelle diejenigen kleinen Schulfächer untersucht, die bundesweit in allen Bundesländern an jeweils mindestens einer staatlichen Landesuniversität als Lehramtsfach angeboten werden. Dazu gehören Griechisch, Latein und Russisch als eigenständige Schulfächer sowie innerhalb des Fachs Geschichte das Teilgebiet der Alten Geschichte. Zu den ‚untypischen‘ kleinen Schulsprachen wie Polnisch, Niederländisch, Japanisch, Chinesisch, Türkisch sowie Dänisch, Sorbisch und Tschechisch gibt es dagegen nur an wenigen oder einzelnen Universitäten Lehramtsstudiengänge.

Durch die Bologna-Reform hat sich das bisherige Nebeneinander von Fachwissenschaft und ausbildungsorientierter Fachdidaktik verändert. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse des Kartierungsprojekts legen die Vermutung nahe, dass der Lehramtsausbildung gegenüber der fachwissenschaftlichen Lehre zukünftig ein größerer fachpolitischer Stellenwert zuerkannt werden dürfte. An den Standorten, in denen die fachwissenschaftliche Lehre nach der Studienreform ausschließlich im Verbund mit anderen Fächern angeboten wird, bilden die Lehrämter für Latein, Griechisch und Russisch die einzigen noch eigenständigen, somit sichtbaren Lehrstrukturen und, so kann angenommen werden, auch eine gewisse Garantie für den längerfristigen Bestand der Fachprofessuren. Es sind dann nämlich nur noch die eigenen Lehramtsstudiengänge, mittels derer die Fächer ihren sichtbaren und von den anderen Disziplinen klar abgrenzbaren Platz in der universitären Fächerstruktur behalten. Der eigene Lehramtsstudiengang dürfte für die fachwissenschaftliche Kontinuität am Standort auch insofern eine längerfristige Basis schaffen, als die Kultusministerien für das Lehramt eine solide fachwissenschaftliche Ausbildung und für das Lehramt an Gymnasien zusätzliche Inhaltsbereiche fordern, die sich durch „einen höheren Spezialisierungs-, Komplexitäts- und Abstraktionsgrad sowie eine stärkere Forschungsorientierung auszeichnen“.² Diese bildungspolitischen Anforderungen könnten auch als ein besonderes Potenzial begriffen werden, die das Lehramt für die Fachwissenschaft schafft. Bei zunehmendem Abbau der fachwissenschaftlichen Studiengänge könnten sich hier vielleicht auch neue Impulse für eine bessere und engagiertere Verzahnung und Abstimmung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehre ergeben.

Unter den kleinen Fächern ist die fachpolitische Rolle der Lehrerausbildung je nach Fachkultur sehr verschieden. Für die Altphilologien Latein und Griechisch hat das Lehramt eine grundlegend andere Bedeutung als für das neuphilologische Fach Russisch. Dies liegt vor allem an der sehr unterschiedlichen Arbeitsmarktsituation für die Lehramts- und Fachabsolventen in diesen Fächern. Russisch wird an den allgemeinbildenden Schulen überwiegend nur als Wahlpflichtfach oder in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften angeboten. Die Beschäftigungschancen im Schulbereich sind somit im Fach Russisch deutlich geringer als in den Fächern Latein und Griechisch, zumal diese in den

¹ Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine Überarbeitung des Beitrags „Impulse für die Germanistik“ von Katrin Berwanger für die *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, der im Frühjahr 2012 erscheint.

² Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010), S. 3-4, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 08.02.2012).



letzten Jahren einen regelrechten Aufschwung erfahren haben.¹ Dafür eröffnen sich für die Absolventen eines Russisch- oder Slavistikstudiums durch die Qualifizierung in einer oder mehrerer moderner slavischer Sprachen außerhalb des Lehrerberufs und der wissenschaftlichen Laufbahn breite Berufsfelder und internationale Beschäftigungschancen.

Aus fachpolitischer Sicht verwundert es daher nicht, dass in der Slavistik das Lehramt Russisch nur einer von mehreren Pfeilern der universitären Lehre darstellt. Für die Slavistik ist das Lehramt insofern von besonderer Bedeutung, als über die Lehre des Russischen an den allgemeinbildenden Schulen neue Studienanfänger mit Russisch-Vorkenntnissen gewonnen werden können. Im innerfachlichen Wettbewerb der deutschen Slavistik-Standorte kann ein Lehramtsstudiengang Russisch überdies die Rolle eines Alleinstellungsmerkmals gegenüber anderen Standorten ohne Lehramt spielen.

Völlig anders sieht die Situation in den Fächern Latinistik und Gräzistik aus. Hier gilt das Lehramt Latein oder Griechisch als das Kerngeschäft in der universitären Lehre schlechthin. Ohne Lehramt hätten diese Fächer nach Ansicht der Fachvertreter kaum eine Überlebenschance.² In der anhaltend hohen Nachfrage auf dem schulischen Arbeitsmarkt nach Lehrern für Latein und Griechisch sehen die Universitätsprofessoren langfristig eine große Chance. Einen wichtigen Bestandsschutz durch das Lehramt sehen auch die Althistoriker, deren Fach im Lehramt Geschichte für die Sekundarstufe II bisher ein fester Bestandteil ist.

Bereits im alten Studiensystem galten die fachwissenschaftlichen Magisterstudiengänge gegenüber dem Lehramt als nachrangig. Belegt wurden sie nur von sehr wenigen Studierenden. Diese kamen entweder aus dem Ausland, weshalb für sie der deutsche Staatsexamensabschluss nicht in Frage kam, oder es waren deutsche Studierende, die ausschließlich an einer altertumswissenschaftlichen Spezialisierung interessiert waren und die alten Sprachen in Ergänzung zu anderen historischen Fächern wie etwa der Alten Geschichte, der Byzantinistik oder der Klassischen Archäologie wählten.

Bei der Entwicklung der neuen Studienformate in der Bologna-Reform hatte für die Fachvertreter das Lehramt Latein oder Griechisch somit einen klaren Vorrang vor den fachwissenschaftlichen Studiengängen. Für die Lehre in der Fachwissenschaft füllten die Latinisten und Gräzisten das neue zweistufige Bachelor-Master-System schließlich auch auf andere Weise aus als diejenigen kleinen Geisteswissenschaften, die mehrheitlich keine Schulfächer sind. Während das Gros der kleinen Geisteswissenschaften zur Sicherung der wissenschaftlichen Nachwuchsausbildung die Entwicklung eigener Fachmaster angestrebt hat und dafür auf der Bachelorstufe eher bereit war, Lehrverbände mit anderen Fächern zu akzeptieren, gingen die Latinisten und Gräzisten an mehr als der Hälfte ihrer Standorte den umgekehrten Weg: Für die Bachelorstufe ent-

¹ Vgl. die Pressemitteilung des Altphilologenverbandes vom 03.11.2009: „Das Lehramt für Klassische Sprachen [...] gilt für absehbare Zeit als krisensichere Berufswahl.“

(http://www.altphilologenverband.de/index.php?option=com_content&view=article&id=47:schuelerzahlen-latein-2009&catid=4:presse&Itemid=2, Zugriff am 04.01.2012).

² So besteht für die Lehre in der Latinistik an der Universität Düsseldorf nach Abschaffung des Lehramts nur noch ein Verbund-Bachelor „Antike Kultur“ und dieser auch nur als Ergänzungsfach im Kombi-Abschluss. An der Universität Augsburg wurde mit der Abschaffung des Lehramts Latein auch der Lehrstuhl für Lateinische Philologie gestrichen. Gleiches gilt für die früheren Standorte der Gräzistik an den Universitäten Potsdam und Saarbrücken: nach Abbau des Lehramts Griechisch wurden hier auch die Fachprofessuren für Griechisch nicht neubesetzt.



wickelten sie flächendeckend eigene Fachstudiengänge, in denen modulweise Fachstudierende und Lehramtsanwärter gemeinsam unterrichtet werden können. Diese gegenseitigen inhaltlichen Abstimmungen gelten als unproblematisch, weil der schulische Lektürekanon auch in der fachwissenschaftlichen Ausbildung Anwendung findet. Auf der Masterstufe wiederum wird bei zu geringer Lehrkapazität vielerorts auf einen eigenen latinistischen oder gräzistischen Fachstudiengang verzichtet und ein Verbund-Studiengang mit anderen, in der Regel althistorischen oder altphilologischen Fächern entwickelt.

Inwiefern ein Standort ohne Fachmaster überhaupt noch als Forschungsstätte und für neu zu berufende Wissenschaftler attraktiv ist, wird unter den Fachvertretern kontrovers bewertet. Multidisziplinäre Verbund-Master können hier eine Lösung sein, vor allem dann, wenn sie so angelegt sind, dass sie den Studierenden erlauben, Studienschwerpunkte in der Fachwissenschaft zu setzen. In solchen Verbund-Formaten können die Fächer noch mit ihren Kerninhalten integriert werden, was eine wichtige Voraussetzung dafür ist, den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden.

Eine solche eher positive Einschätzung zu den neuen Verbund-Studiengängen wird auch von Fachvertretern aus anderen kleinen geisteswissenschaftlichen Fächern geteilt. An großen und von internationalen Studierenden stärker nachgefragten Universitäten sehen die Fachvertreter das Fehlen eines eigenen Masterstudiengangs jedoch als Nachteil an. Hier wird ein Nachfragerückgang gerade von Studierenden aus dem Ausland befürchtet. An diesen Standorten wäre es auch denkbar, dass sich das Lehramt zu einem wichtigen Rückgrat der Fächerkulturen entwickelt und dadurch die inhaltliche Kooperation zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik intensiver wird.

1.6 Verbund-Studiengänge: Chancen und Problemfelder

Das neue strukturelle Umfeld der Verbund-Studiengänge bringt in die Fächerkulturen Dynamik. Die Veränderungen können sowohl Chancen als auch längerfristige Nachteile für die kleinen Fächer mit sich bringen.

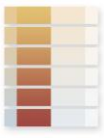
Als Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Interviews und des Workshops zum Thema „Lehre“ am 17.02.2011 werden im Folgenden in einer Übersicht die Chancen und Vorteile sowie die Problemfelder und Nachteile der Verbund-Studiengänge aufgelistet.

1.6.1 Chancen und Vorteile

1.6.1.1 Bessere Ausrichtung auf Studierende

Die breite generalistische Ausrichtung der Lehre in den neuen Verbund-Studiengängen kommt nach Ansicht der Fachvertreter den Interessen der Studierenden entgegen. Anstelle einer engen Spezialisierung auf ein Fach gleich zu Beginn des Studiums, durchlaufen die Studierenden in den ersten Semestern erst eine Orientierungsphase, in der sie erfahren können, wohin ihre Neigungen und Fähigkeiten gehen. Ob sie sich etwa in einem altertumswissenschaftlichen Bachelor mehr von archäologischen Fragestellungen oder vom Lernen altorientalischer Sprachen und Keilschriften angesprochen fühlen. Somit wird die für den weiteren Ausbildungs- und Berufsfindungsprozess folgenreiche Festlegung auf ein spezielles Fachgebiet in das 2. Studienjahr verschoben.

Erfolgt die Lehre ohne enge Begrenzung auf ein einziges Fach im Verlauf des Verbund-Studiengangs, sondern in Ausrichtung auf interdisziplinäre Querschnittsthemen wie



etwa „Sprachen“ oder „Kulturgeschichte“, kann dies die Nachfrage steigern. Diese Neuausrichtung der Lehre vermeidet die Einengung der Ausbildung durch eine Spezialisierung auf einzelne traditionelle Fachgebiete und qualifiziert für breitere Berufsfelder.

Dass die Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Fertigkeiten wie das akademische Schreiben, Interviewtechniken und Informationsrecherche nicht mehr unkoordiniert den Einzelprofessuren überlassen ist, sondern in den Verbund-Studiengängen in gemeinsamer Absprache regelmäßig und als feste curriculare Bestandteile stattfindet, gilt ebenfalls als Positivum.

Die Vielfalt der neuen Verbund-Studiengänge erhöht überdies bundesweit die Wahlmöglichkeiten, in denen traditionelle Fächer interdisziplinär studiert werden können.

1.6.1.2 Stärkung der Fächerstandorte

Als vorteilhaft schätzen einige Fachvertreter auch die neuen Lehrformate der einführenden Ringvorlesungen der Verbund-Studiengänge oder die ergänzenden Studienbereiche der Universitäten ein. In Ringvorlesungen als Einführungsmodule haben die kleinen Fächer die Chance, für Außenwirkung zu sorgen und sich bekannt zu machen. Ebenso lassen sich über die ergänzenden Studienbereiche besser fachfremde Studierende ansprechen. Das hat für die Fächer und ihre Einrichtungen einen gewissen bestandsfördernden Vorteil. Viele kleine Fächer wie die Ägyptologie, Byzantinistik oder Indologie und Tibetologie haben außerhalb der Universitäten kein bekanntes bzw. klares Profil. In den breiter angelegten Verbänden können sie von mehr Studierenden schneller und besser kennengelernt werden.

Die Wissenschaftler kleiner geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer sind angesichts der wenigen Stellen an ihren Instituten meistens auch Generalisten, denn sie müssen mit nur einer von wenigen Professuren lokal und bundesweit ihre oftmals mehrere Epochen, Sprachen und methodische Disziplinen umfassenden Fächer vertreten. Verbund-Studiengänge entsprechen diesen auf Generalismus und Spezialisierung gleichermaßen ausgerichteten Eigenschaften kleiner Fächer, die in den neuen Studienstrukturen vorteilhaft genutzt werden können.

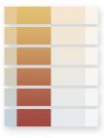
1.6.1.3 Modernisierung der Lehre

Verbund-Studiengänge können dazu beitragen, dass wissenschaftsideologische Traditionen und enge Fachgrenzen zugunsten innovativer Lehrprofile überwunden werden.

Wenn es zwischen zwei Fächern immer schon fachliche Überschneidungen gab, wie beispielsweise bei der Arabistik und der Islamwissenschaft, wird die neue Kooperation als geradezu ideale neue Lehrplattform bewertet.

Die breitere Einbettung im Verbund mit affinen Nachbarfächern führt zu neuen Fragestellungen in erweiterten regionalen, religiösen und epochenübergreifenden Kontexten.

In Verbund-Studiengängen müssen neben den fachinteressierten auch fachferne Studierende unterrichtet werden. Das erfordert für die Entwicklung neuer Lehrprofile eine veränderte Sicht auf das eigene Fach aus der Perspektive fachfremder Rezipienten. Dies kann zu einer breiter verständlichen und eingängigeren Vermittlung der Fachinhalte beitragen.



1.6.2 Problemfelder und Nachteile

Die kritischen Stellungnahmen betreffen die langfristige Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Verwässerung der Fachprofile und den Verlust der Sichtbarkeit der Fächer in den Studienganglisten der Universitäten sowie die Auflösung tradierter Fächerkooperationen durch neue Verbund-Integrationen. Unter besonderen Druck sind kleine Fächer mit bundesweit nur ein bis drei Standorten geraten, wenn sie heute an keiner Universität mehr eigene Studiengänge aufweisen.

1.6.2.1 Erschwerte Ausbildung des Fachnachwuchses und Verwässerung der Fachprofile

In seinen Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland von 2006 beschreibt der Wissenschaftsrat den Zusammenschluss in Verbänden durch die Wahl von größeren Themenbereichen in den Bachelorstudiengängen als eine geeignete Option zur Entlastung der knappen Lehrkapazitäten der kleinen Fächer. Die Kontinuität dieser Disziplinen setzt jedoch die weiterhin bestehende Möglichkeit zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses voraus. Hierzu sind laut Wissenschaftsrat „eigenständige fachspezifische Studiengänge“ im Rahmen der „Master- bzw. Doktorandenphase“ notwendig. Um aber solche eigenständigen Fachstudiengänge entwickeln zu können, müssen die Fächer bereits im Bachelorstudium „in die Lage versetzt werden, die Grundaufträge ihres Faches zu vermitteln“.¹

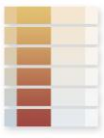
Ob die Vermittlung der „Grundaufträge“ in den Verbänden noch als gesichert gelten kann, stellen allerdings einige Vertreter der kleinen Fächer in Frage. Um sowohl fachinteressierte als auch fachferne Studierende gemeinsam zu unterrichten, ist in der Lehre eine generalistische Breite notwendig. Die wenigen Lehrkapazitäten werden somit einseitig für die Lehre in der Breite gebunden, infolgedessen der Nachwuchs mit wissenschaftlichen Berufszielen zu wenig fachspezialisierende Lehre angeboten bekommt und Qualitätsminderungen bei der Ausbildung von Fachkompetenzen zu erwarten sind.

In den Verbänden kann keine durchgängige zielgerichtete Förderung mehr stattfinden und die Vertiefung der Fachkompetenz verzögert sich in die höheren Semester, u.U. kann sie erst in den Master- oder sogar erst in den Promotionsstudiengängen stattfinden. Da die eigenen Fachmaster jedoch vielerorts schwach nachgefragt sind, schwindet die Perspektive der eigenen Nachwuchsausbildung. Mit dem Wegfall dieser wichtigen Funktion universitärer Lehre ist langfristig auch die Nachbesetzung der frei werdenden Professuren gefährdet.

Als besonders erschwerend für die Nachwuchsausbildung gelten folgende neue Faktoren in der Lehre, die durch die Verbund-Studiengänge entstanden sind:

- *Bei philologischen Fächern: die Marginalisierung der Sprachkompetenzen im Kontext der starken Heterogenität der Studierenden.* In den Veranstaltungen aus den Wahlpflichtbereichen einiger Verbund-Studiengänge sitzen heute fortgeschrittene Fachstudierende neben fachfremden Studierenden, oftmals noch aus unterschiedlichen Jahrgängen. Sprachliche Zugangsvoraussetzungen müssen wegfallen. Wenn überwiegend nur noch mit Übersetzungen gelehrt werden

¹ <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7068-06.pdf> (S. 71f.; Zugriff am 01.11.2011)



kann, findet keine Arbeit an Originaltexten mehr statt, die davor jedoch den Schwerpunkt des Fachstudiums bildete.

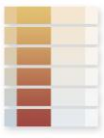
- Ein ähnliches Problem ergibt sich durch *die ergänzenden Studienbereiche* und *die neuen multidisziplinären Nebenstudiengänge*. Diese Angebote enthalten in der Regel Wahl- oder Wahlpflichtmodule verschiedener Fächer der Fakultät oder der gesamten Universität und sind nicht konsekutiv aufgebaut. Im Magistersystem hatten die kleinen Fächer dagegen ein eigenes konsekutives Nebenfachstudium. In den Lehrveranstaltungen saßen Fachstudenten des Haupt- und Nebenfachs.
- *Eine „exemplarische“ oder „generalistische“ Interdisziplinarität*. Finden die interdisziplinären Lehrveranstaltungen im Bachelor ohne methodische Vertiefung in den Einzelfächern statt, beschränkt sich das vermittelte Wissen nur noch auf exemplarische Fragestellungen und letztlich auf eine oberflächliche Allgemeinbildung.
- *Zu große regionale und kulturgeschichtliche Themengebiete*: Werden in einigen Studiengängen zu außereuropäischen Kulturen allzu große Regionen oder gar mehrere Kontinente zusammengefasst (z.B. „Nordamerika-Studien“, „Asien- und Afrika-Studien“), besteht das Risiko, dass die Lehre die Einzelregionen nur noch überblicksmäßig behandeln kann und die Studierenden keine vertiefte regionale Kompetenz mehr erwerben.

Neben der Verwässerung der Fachprofile wird auch von einer drohenden Unschärfe der Fachkulturen in der Fläche gesprochen. Diese Unschärfe entsteht dadurch, dass an den einzelnen Standorten in den Verbund-Studiengängen jeweils unterschiedliche Verschiebungen hinsichtlich der gewählten Breite oder Spezialisierung in der Lehre stattfinden. Die Vergleichbarkeit der lokalen Lehrangebote der Fächer nimmt angesichts der Vielfalt der Verbünde und Verbund-Strukturen ab, die Mobilität zwischen den Standorten wird schwieriger.

1.6.2.2 Verlust des eigenen Studiengangs und der Sichtbarkeit als Studienfach

Ebenfalls relevant für den längerfristigen Bestand der kleinen Fächer ist der Rückgang ihrer eigenen Fachstudiengänge. In der Hochschul- und Studienstrukturreform hat die akademische Lehre auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Zielvereinbarungen an Bedeutung gewonnen. Die strukturelle Präsenz und Qualität der Fächer in der Lehre ist zum Rückgrat für die Profil- und Identitätsbildung in der universitären Fächerlandschaft geworden.

Der Verlust des eigenen Studiengangs führt sowohl zum Verschwinden der Fächer aus den Studienganglisten der Universitäten als auch zum Verlust eines in der Lehre klar abgrenzbaren Profils in der lokalen und überregionalen Fächerstruktur. Das Fehlen der Fächer in den lokalen Studiengangangeboten hat zur Folge, dass immer weniger Studierende die kleinen traditionellen Fächer überhaupt kennen lernen. Schwindende Bekanntheit geht auch, so wird befürchtet, mit einer sinkenden Nachfrage nach einem profilierteren Fachstudium einher.



1.6.2.3 Isolierung von traditionell gewachsenen Fächerkooperationen

In den Verbund-Studiengängen, die als Mono-Abschluss angeboten werden, gibt es meistens ein festes Set von Fächern. Im Unterschied zum Haupt- und Nebenfachstudium im Magister kann es durch die Mono-Abschlüsse weniger Flexibilität bei der Fächerkombination geben. Eine freie Kombinationsmöglichkeit mit weiteren Fächern aus dem Angebot der Fakultät oder Universität wäre aber für die Nachfrage der kleinen Fächer vorteilhaft. Wurde etwa im Magisterstudium ein Fach als Nebensstudiengang zu einem anderen Fach rege nachgefragt, ist diese begehrte Fachkombination heute nicht mehr möglich, wenn interessierte Studierende außerhalb des Verbundes nicht mehr angesprochen werden können. Ein interviewter Professor für Indologie bedauert so den Wegfall der früheren „Standardkombination“ Religionswissenschaft/Indologie durch das Mono-Bachelor-System an seinem Standort. Studierende der Allgemeinen Sprachwissenschaft werden mancherorts von kleinen fremdsprachlichen Fächern als ihren traditionellen Kombinationsfächern isoliert, wenn diese heute nur noch in Verbund-Studiengängen angeboten sind.

1.6.2.4 Gefährdung bundesweit unikalier Studienfächer

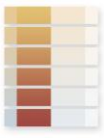
Fächer wie die Albanologie (LMU München), die Kanadistik (Universität Augsburg) und die Mongolistik (Universität Bonn) führten im Magistersystem eigene Fachstudiengänge, die bundesweit unikal waren. Beide Fächer werden heute in Verbund-Studiengängen studiert und sind als eigene Studiengangbezeichnungen nicht mehr vorhanden. Das Fach Albanologie, das im Magister einen regionalwissenschaftlichen Schwerpunkt hatte, ist heute in einen historisch-sprachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang integriert und mit seinem vormals regionalwissenschaftlichen Profil nicht mehr erkennbar.

1.7 Die Sprachen der kleinen Fächer

Viele Sprachen der kleinen Fächer gehören zu denen mit den weltweit größten Sprecherzahlen, wie etwa das Chinesische oder das Arabische.¹ Die Marginalstellung von im deutschen Bildungssystem seltener als etwa Englisch oder Spanisch unterrichteten Sprachen darf nicht über die tatsächliche und häufig im Wachsen begriffene Bedeutung dieser Sprachen in Politik, Wirtschaft, Tourismus oder Kultur hinwegtäuschen, eine Bedeutung, die in einer zunehmend globalisierten Welt auch veränderbar und in ihrer Entwicklung nicht immer im Einzelnen vorausberechenbar ist. Der Erhalt eines vielfältigen Sprachlernangebots erscheint schon deshalb geboten, weil der Stellenwert von Sprachen auch im vereinten Europa keineswegs abnehmen, sondern im Gegenteil noch steigen wird.² Der Fremdspracherwerb in kleinen Fächern ermöglicht dabei die Herausbildung eines besonderen Expertentums, das sich gerade durch seine Seltenheit

¹ So werden auf der Liste der Sprachen mit den global größten Sprecherzahlen auf den ersten zehn Plätzen bereits sieben Plätze mit Sprachen kleiner Fächer an deutschen Universitäten besetzt (Chinesisch, Arabisch, Hindi, Bengali, Portugiesisch, Russisch, Japanisch), vgl. Table 3 http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=size (Webpräsenz des *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, letzter Zugriff am 13.09.2011).

² Vgl. Nelde, „Eine neue Sprachpolitik“, S. 26. Der Autor argumentiert, dass als Ausgleichsbewegung zur fortschreitenden wirtschaftlichen und politischen Integration die sprachlich-kulturelle Eigenart der Mitgliedsländer als eines der wenigen verbleibenden Unterscheidungs- und damit Identitätsmerkmale tendenziell starke Beharrungskräfte entwickelt.



als äußerst wertvoll erweisen kann – insbesondere dort, wo die üblichen und auf breiter Ebene verfügbaren Verkehrssprachen wie das Englische an ihre Grenzen stoßen.

Im Verhältnis zum Sprachlernangebot in anderen Fächern lässt sich also feststellen, dass die kleinen, und eben nicht die großen Fächer dafür verantwortlich sind, dass es bis jetzt an deutschen Universitäten ein so vielfältiges und ausdifferenziertes Angebot zum Fremdsprachenlernen gibt.

1.7.1 Systematisierung der Sprachen

Um einen ersten Überblick zu ermöglichen, welche Sprachen im Studium von kleinen Fächern besonders relevant sind, werden im Folgenden die im Rahmen der Kartierung berücksichtigten Sprachen nach systematischen Gesichtspunkten gruppiert. Dabei ist zu beachten, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen zum einen fließend sein können, und dass zum anderen einige Sprachen auch mehr als einer einzigen Kategorie gleichzeitig angehören und deshalb mehrmalig erscheinen. Dies betrifft beispielsweise Latein als ‚alte Sprache‘ und ‚typische Schulsprache‘, Polnisch als ‚moderne europäische Sprache‘ und ‚untypische Schulsprache‘ und ‚Nachbarsprache‘.

1.7.1.1 Alte Sprachen / Schriftsprachen

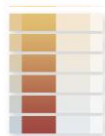
Das Studium alter Sprachen bzw. Schriftsprachen – auch ‚tote‘ Sprachen genannt – findet so gut wie ausschließlich im Rahmen des Studiums kleiner Fächer statt.¹ Diese Fächer weisen in kulturgeschichtlicher Hinsicht ein besonderes Profil auf: nämlich einerseits das außerordentliche Alter ihrer geschichtlichen Überlieferung aufgrund von Schriftzeugnissen und andererseits den Umstand, dass sie im Alltagsleben inzwischen nicht mehr gesprochen werden.² Dieser Abstand zwischen Schriftsprachen und ‚Neu-philologien‘ drückt sich üblicherweise auch in einer Trennung der organisatorischen Zugehörigkeit auf der Ebene von Fachbereichen oder Instituten aus: Die modernen Philologien werden meist zusammengefasst und die alten Sprachen finden sich eher im Bereich der Altertumswissenschaften angesiedelt.³

Während die ‚prominenten‘ Vertreter der alten Sprachen – Latein und Altgriechisch – zugleich Schulsprachen sind, Studierende deshalb oft bereits sprachliche Vorkenntnisse mitbringen, treffen diese Bedingungen auf die große Gruppe der weiteren alten Sprachen nicht zu. Sprachen wie Ägyptisch, Mittelägyptisch, Hieratisch, Akkadisch oder Sanskrit müssen erworben werden, wenn man Schriftzeugnisse früherer Kulturen im Original verstehen will. Beim Studium alter Kulturen wird die Kulturüberlieferung zu einem wesentlichen Teil überhaupt nur über ihre sprachlichen Träger greifbar. Gemeinsam ist dieser Gruppe der ‚toten‘ Sprachen in Abgrenzung zu ‚lebenden‘ Sprachen die herausragende Rolle der Schrift als einer *conditio sine qua non*: der Schwerpunkt der Sprachausbildung liegt dementsprechend auf der passiven oder der Lese- bzw. Verstehenskompetenz, und die Dimension der aktiven (besonders der mündlichen)

¹ Hebräisch als eine der großen Traditionssprachen bildet hierbei aufgrund seiner Rolle in der Theologenausbildung einen Sonderfall.

² Vgl. Lüdtkke, „Tote Sprachen“, S. 1678.

³ Vgl. z.B. die Fachbereichsaufteilung innerhalb der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen: <http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/philosophische-fakultaet/fachbereiche.html> (letzter Zugriff: 20.09.2011).



Sprachbeherrschung spielt demgegenüber keine oder eine nur sehr unwesentliche Rolle.¹

Alte Sprachen / Schriftsprachen	
Fach	gelehrte Sprachen (WS 2011)
Ägyptologie	Ägyptisch, Demotisch, Hieratisch, Koptisch
Altorientalistik	Akkadisch, Aramäisch, Hethitisch, Sumerisch
Byzantinistik	Byzantinistisches Griechisch, Griechisch, Latein
Christlicher Orient	Ge'ez, Griechisch, Hebräisch, Koptisch
Gräzistik	Griechisch
Indogermanistik	Gotisch, Griechisch, Hethitisch, Latein, Luwisch, Lydisch, Lykisch, Palaisch, Sanskrit
Indologie	Pali, Prakrit, Vedisch, Sanskrit
Judaistik	Aramäisch, Hebräisch
Kaukasiologie	Altgeorgisch, Griechisch
Koptologie	Ägyptisch, Koptisch
Latinistik	Latein
Mittellatein	Latein
Papyrologie	Griechisch, Latein
Religionswissenschaft	Griechisch, Hebräisch, Latein
Semitistik	Akkadisch, Aramäisch, Ge'ez, Hebräisch
Südasiestudien	Pali, Prakrit, Sanskrit
Turkologie	Osmanisch

1.7.1.2 Moderne europäische und außereuropäische Sprachen

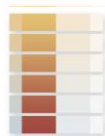
Kleine Fächer liefern den Rahmen, um eine Vielzahl von kleineren modernen europäischen Sprachen und die kleinen und großen modernen außereuropäischen Sprachen zu erlernen. Hier kommt im Gegensatz zu den alten Sprachen das *marketplace*-Prinzip stärker zum Tragen, d.h. dass das passive und insbesondere das aktive Beherrschen dieser Fremdsprachen die Absolventen neben der Teilhabe am intellektuellen Diskurs dazu befähigt, sich in ökonomischen Zusammenhängen, in gesellschaftlicher und politischer Begegnung in der jeweiligen Landessprache zu verständigen.² Das Beherrschen einer modernen Fremdsprache kann dann ganz konkret als beruflicher Motor dienen und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen, insbesondere in Berufsfeldern im grenzüberschreitenden Verkehr und im Kontakt mit internationalen Arbeitgebern und Unternehmen.³

Die Europäische Kommission hat zwar zum Leitziel erklärt, dass jeder EU-Bürger neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen der europäischen Gemeinschaft erlernen soll, und damit den politischen Wunsch nach Mehrsprachigkeit in Europa dokumentiert. Faktisch zeigt es sich jedoch, dass durch die Dominanz des Englischen kleinere europäische sowie die außereuropäischen Sprachen nur in wenige Sprachlernbiographien auch tatsächlich eingehen. Dabei ist in einigen Fächern zu erwarten, wie gerade das Beispiel des Arabischen zeigt, dass die Nachfrage ansteigen wird, was durch die

¹ Zum Funktionswandel des Lateinischen als Schulfach vgl. die Ausführungen Manfred Fuhrmanns (Fuhrmann, „Die alten Sprachen“, S. 4).

² Vgl. Klippel, „Fremdsprachen“, S. 99.

³ Vgl. Nelde, „Eine neue Sprachpolitik“, S. 29.



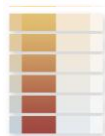
engen Wirtschaftsbeziehungen Deutschlands mit arabischen Ländern oder das stärkere Interesse an Fragen des politischen Islams bedingt sein mag.¹

Aus den Interviews mit Fachvertretern wird deutlich, dass sich Strukturveränderungen wie die Zentrenbildung (wie beispielsweise das Centrum für Nah- und Mitteloststudien in Marburg – CNMS²) im Hinblick auf die Sprachausbildung in Fächern wie Arabistik auch oft als Chance erwiesen hat, durch die Bündelung von Kräften und Ressourcen ein sehr breites Sprachausbildungsangebot aufrechtzuerhalten oder es sogar noch zu erweitern. Die Zentrenbildung kann also aus der Sicht der Sprachausbildung in kleinen Fächern durchaus als zukunftsfördernde Maßnahme gelten.

Moderne europäische Sprachen	
Fach	gelehrte Sprachen (WS 2011)
Albanologie	Albanisch
Baltistik	Estnisch, Lettisch, Litauisch
Dänisch	Dänisch
Finnougristik-Uralistik	Estnisch, Finnisch, Ungarisch, uralische Sprachen
Indogermanistik	Albanisch, Bretonisch, Bulgarisch, Irisch, Katalanisch, Kroatisch/Serbisch, Lettisch, Litauisch, Neugriechisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schottisch-Gälisch, Slowakisch, Slovenisch, Sorbisch, Tschechisch, Ukrainisch, Weißrussisch
Islamwissenschaft	Arabisch, Persisch, Türkisch, Urdu
Jiddistik	Jiddisch
Judaistik	Hebräisch, Jiddisch, Ladino
Kaukasiologie	Russisch, Türkisch
Keltologie	Bretonisch, Irisch, Kymrisch, Schottisch-Gälisch
Lateinamerikanistik	Portugiesisch
Lusitanistik	Portugiesisch
Neogräzistik	Neugriechisch
Niederlandistik	Niederländisch
Osteuropastudien	Polnisch, Russisch, Ukrainisch
Rumänistik	Rumänisch
Skandinavistik	Dänisch, Finnisch, Isländisch, Norwegisch, Schwedisch
Slavistik	Bulgarisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Polnisch, Russisch, Slowakisch, Slovenisch, Tschechisch, Ukrainisch, Weißrussisch
Sorabistik	Niedersorbisch, Obersorbisch
Südosteuropastudien	Albanisch, Bulgarisch, Kroatisch/Serbisch, Neugriechisch, Rumänisch, Türkisch, Ungarisch
Translatologie	Arabisch, Chinesisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch
Turkologie	Türkisch

¹ Vgl. Lahmar, „Arabisch“, S. 509f.

² <http://www.uni-marburg.de/cnms>



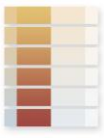
Moderne außereuropäische Sprachen	
Fach	gelehrte Sprachen (Auswahl, WS 2011)
Afrikanistik	Amharisch, Bambara, Ewe, Fula, Hausa, Northern Sotho, Nubisch, Swahili
Arabistik	Arabisch
Christlicher Orient	Arabisch, Armenisch, Georgisch, Syrisch
Indogermanistik	Armenisch, Hindi, Kurdisch, Urdu
Indologie	Bengalisch, Hindi, Singhalesisch, Tibetisch, Urdu
Iranistik	Kurdisch, Persisch, Tadschikisch
Islamwissenschaft	Arabisch, Kurdisch, Persisch, Urdu
Japanologie	Japanisch
Kaukasiologie	Armenisch, Aserbaidshanisch, Georgisch, Kasachisch, Kirgisisch, Ossetisch, Uzbekisch
Koreanistik	Hanmun, Koreanisch
Mongolistik	Mongolisch
Ostasienwissenschaft	Chinesisch, Japanisch
Religionswissenschaft	Arabisch, Hebräisch, Urdu
Sinologie	Chinesisch
Südasiestudien	Bengalisch, Hindi, Singhalesisch, Tamil, Tibetisch, Urdu
Südostasienwissenschaften	Indonesisch, Malaiisch, Mon, Thai, Vietnamesisch
Thaistik / Vietnamistik	Thai, Vietnamesisch
Tibetologie	Tibetisch

1.7.1.3 Typische und untypische Schulsprachen

Kleine Fächer decken einen geringen Teil der *typischen* Schulsprachen (Latein, Altgriechisch, und Russisch) sowie den Hauptteil der *untypischen* Schulsprachen ab. Als typische oder ‚klassische‘ Schulsprachen sollen diejenigen Sprachen verstanden werden, die in allen Bundesländern Deutschlands als anerkanntes Schul- und Abiturfach zu finden sind. Unter untypischen Schulsprachen sind demgegenüber diejenigen Sprachen zu verstehen, für die es nur ein seltenes Unterrichtsangebot in der Sekundarstufe an Gymnasien gibt – so ist zum Beispiel Schwedisch als Unterrichtsfach mit entsprechenden Rahmenplänen nur in Mecklenburg-Vorpommern etabliert.

Wo derartige Angebote für das Lernen *untypischer* Schulsprachen bestehen, handelt es sich zudem oft ‚nur‘ um fakultativ zu besuchende Arbeitsgemeinschaften, Wahl- oder Zusatzfächer. Auch in der universitären Lehrerbildung für diese Sprachen ist das Angebot dementsprechend schmal. So kann beispielsweise Chinesisch für das Lehramt nur an den Universitäten in Köln und Göttingen oder Türkisch für das Lehramt nur an den Universitäten in Duisburg-Essen und Hamburg studiert werden.

Typische Schulsprachen	
Fach	gelehrte Sprachen, WS 2011
Gräzistik	Griechisch
Latinistik	Latein
Slavistik	Russisch



Untypische Schulsprachen	
Fach	gelehrte Sprachen, WS 2011
Dänisch	Dänisch
Japanologie	Japanisch
Lusitanistik	Portugiesisch
Sinologie	Chinesisch
Slavistik	Polnisch, Tschechisch
Skandinavistik	Dänisch, Norwegisch, Schwedisch
Turkologie	Türkisch

1.7.1.4 Nachbar-, Minderheiten- oder Regionalsprachen

Nachbarsprachen (wie Polnisch oder Niederländisch), Regionalsprachen (Friesisch) und Sprachen von Minderheiten in Deutschland (wie Dänisch, Sorbisch), die auch rechtlich besonders geschützt und gefördert werden, können ebenfalls über das Studium eines kleinen Faches erworben werden.

Die Studienangebote finden sich entsprechend vorzugsweise im grenznahen Bereich. So gibt es ausschließlich in Leipzig eine Sorabistik-Professur,¹ Frisistik kann als selbständiges Fach nur in Kiel studiert werden.² Dänisch kann zwar an insgesamt zwölf Standorten in Deutschland studiert werden, dies allerdings nur im Rahmen des Faches Nordische Philologie bzw. Skandinavistik. Nur in Schleswig-Holstein, dem einzigen Bundesland, in dem bedingt durch die Minderheitensituation Dänisch auch Schulfach ist, bietet sich an den Universitäten Flensburg und Kiel die Möglichkeit, Dänisch als eigenes Fach zu wählen und in diesem Fach auch eine Lehramtsausbildung zu verfolgen.³ In Flensburg gibt es zudem ein eigenes Institut für dänische Sprache und Literatur. Auch in der Forschung wird der besonderen Situation der Zweisprachigkeit im Grenzgebiet stärker Rechnung getragen, mit Untersuchungen zum Spracherwerb, zum bilingualen Schulunterricht (mit Dänisch als Zweitsprache) oder zur Diglossie-Problematik. Ein Sprachangebot für Niederländisch besteht – abgesehen von Berlin – für Universitäten im Nordwesten Deutschlands (Münster, Duisburg-Essen, Köln, Mainz, Oldenburg). Polnisch wird in der Regel an den meisten slavistischen Instituten in Deutschland als Studium angeboten, jedoch beschränkt sich das Angebot für Lehramtsstudierende auf Universitäten in Anrainerbundesländern (Dresden, Leipzig, Potsdam, Greifswald).⁴ Insgesamt ist jedoch das Angebot, in Deutschland ein reines Polonistikstudium (Polnisch im Haupt- oder Nebenfach) zu absolvieren, im Vergleich etwa zum Französischen bescheiden.⁵ In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle wird Pol-

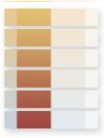
¹ Das *Sorbische Institut Bautzen* erforscht zwar ebenso diesen Bereich, bietet allerdings als außeruniversitäre Forschungseinrichtung keine eigenen Studiengänge an, wenn auch die Lehre in Leipzig unterstützt wird.

² Ein zweiter Standort, die Frisistik-Professur an der Universität Flensburg, wurde 1996 gestrichen, Frisistik kann hier nur noch im Rahmen eines B.A. Vermittlungswissenschaften Germanistik als Schwerpunkt studiert werden.

³ In Kiel tritt z.B. der BA Dänisch *neben* den BA Skandinavistik.

⁴ Die Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder hat zwar ein starkes deutsch-polnisches Profil, bietet allerdings keine Lehramtsausbildung an.

⁵ Vgl. Grucza/Martyniuk, „Polnisch“, S. 552. Aktuell kann Polonistik als Fach auf der Bachelorstufe nur an 7, auf der Master-Stufe nur an 5 Universitäten studiert werden.



nisch im Rahmen der Slavistik studiert, entweder als „zweite Slavine“ (nach Russisch), mitunter gibt es hier aber die Option einer Schwerpunktsetzung auf Polnisch. Zunehmend ist Polnisch außerdem eingebunden in Verbundstudiengänge des Modells *Ost-Mitteleuropastudien*.

Nachbar-, Minderheiten- oder Regionalsprachen	
Fach	gelehrte Sprachen (WS 2011)
Dänisch	Dänisch
Frisistik	Friesisch
Niederlandistik	Niederländisch
Niederlande-Studien	Niederländisch
Osteuropa-Studien	Polnisch
Slavistik	Polnisch, Sorbisch, Tschechisch

1.7.1.5 Indigene Sprachen

Das Erlernen der Sprachen indigener Bevölkerungen (wie einiger indianischer Sprachen) wird zumeist nicht als Selbstzweck verfolgt, sondern ist im Kontext ethnologischer oder kulturwissenschaftlicher Studien zu sehen. Da die Bedürfnisse nach entsprechender Sprachausbildung oft auf kurzfristige Einzelprojekte und Einsatzfälle bezogen sind, hat das Sprachangebot hier ein besonders flexibles zu sein bzw. ist auch den Studierenden ein hohes Maß an Eigeninitiative und Selbstlernkursen zuzumuten.

Deutschlandweit bieten die beiden Standorte Berlin (Freie Universität) und Bonn (Rheinische Friedrich-Wilhelm-Universität) etwa im Rahmen des Faches Altamerikanistik das größte Spektrum an Möglichkeiten, indigene Sprachen zu erlernen.¹

Indigene Sprachen	
Beispiel: Altamerikanistik	Aymara, Aztekisch, Chol, Hopi, K'iche, Mapuche, Maya, Navaho, Quechua

1.7.2 Spezifika des Spracherwerbs in den kleinen Fächern

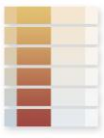
Bei einer Betrachtung der Spezifika von Sprachen kleiner Fächer erscheint es sinnvoll, sachbezogene und personale Aspekte voneinander zu unterscheiden. Dabei sollen zunächst Fragen behandelt werden, die sich aus der Beschaffenheit des Gegenstandes Fremdsprache selbst ergeben, wie Größe und Verbreitung sowie Bedeutung in einer globalen Perspektive. Mit personalen Aspekten sollen diejenigen Besonderheiten zur Sprache kommen, die sich mit den beteiligten Akteuren verbinden, also mit den Lernern und Lehrern dieser Fremdsprachen. Dazu gehört die Frage nach der Position der Sprachen in der Sprachlernbiographie, der Faktor der individuellen Mehrsprachigkeit oder das Problem eines – gefühlten oder tatsächlichen – hohen Schwierigkeitsgrades.

1.7.2.1 Sachbezogene Aspekte

a) Größe und Verbreitung

Bei Sprachen kleiner Fächer handelt es sich in Bezug auf Größe und Verbreitung um eine in sich sehr heterogene Gruppe von Sprachen, die sich in ihrer Verteilung sowohl in historischer als auch in räumlicher Hinsicht erheblich voneinander absetzen. Einer-

¹ Vgl. dazu die Abfragemöglichkeiten der Sprachangebote auf der Projektwebseite: <http://www.kleinefaecher.de/kartierung/?sk=sprache#otop>.



seits lassen sich ‚lebende‘ Sprachen von ‚toten‘ Sprachen bzw. älteren Sprachstufen unterscheiden,¹ zum anderen lässt sich der europäische vom außereuropäischen Sprachraum abgrenzen. Ohne Berücksichtigung der reinen Schriftsprachen handelt es sich bezogen auf den europäischen Raum um Sprachen meist mittlerer bis kleiner Größe,² oft auch gerade um Regional- und Minderheitensprachen, die als sehr kleine Sprachen einzustufen sind.³ Bezogen auf einen außereuropäischen Rahmen kann es dagegen auch um sehr große Sprachen mit mehreren Hundertmillionen oder – wie im Falle der chinesischen Sprache – mit über einer Milliarde von Sprechern gehen.

Somit erweist sich – bei einem Blick auf die Anzahl der Muttersprachler – die Verbreitung der Sprachen kleiner Fächer als sehr beträchtlich. Diesem quantitativen Gewicht steht jedoch in qualitativer Hinsicht ein ganz entgegengesetzter Befund gegenüber: Während das Chinesische im Hinblick auf seine Sprecherzahlen das Englische um das Dreifache übertrifft, kann es mit dem Englischen als Fremdsprache – als der inzwischen geographisch am weitesten verbreiteten und weltweit am häufigsten gelehrteten Zweit- bzw. Fremdsprache – nicht im geringsten konkurrieren.⁴ Chinesisch ist bis heute fast ausschließlich eine *Muttersprache* geblieben, weltweit beherrschen nur einige tausend Menschen nichtchinesischer Abstammung und außerhalb Chinas und Taiwans Chinesisch auf höherem Niveau.⁵ Sprachen kleiner Fächer zählen *nicht* zu den internationalen Verkehrssprachen,⁶ d.h. sie sind auch *nicht* immer diejenigen Sprachen, welche die Diskurse der (auch einheimischen) Eliten – in Wissenschaft, Wirtschaft etc. – tragen. Diese Sprachen haben also einen relativ geringen internationalen Verkehrswert, was ihr Erlernen möglicherweise für viele zunächst weniger attraktiv erscheinen lässt. Dementsprechend sind in Deutschland auch, wenn es um sprachpolitische Veränderungen geht, die Reformanstrengungen zumindest auf den unteren Bildungstufen im Allgemeinen auf den Englischunterricht gerichtet, weil damit immer noch die höchsten *Gewinn*-Erwartungen hinsichtlich eines verrechenbaren Nutzens im Studium und im Beruf verbunden sind.⁷ Erst die Universität bietet in der Regel die Mittel und ist der geeignete Ort für eine weitere wünschenswerte und nötige Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Diversifizierung, auch und gerade im Hinblick auf Fremdsprachenkompetenzen.

Abgesehen von einer ohnehin überflüssig erscheinenden Konkurrenz mit dem Englischen auf dem Weltmarkt der Sprachen, ist aber nicht zu unterschätzen, dass die Sprachen kleiner Fächer der entscheidende Schlüssel zu den Kulturen dieser Fächer sind,

¹ Diese Unterscheidung ist insofern bewusst vereinfachend, als natürlich auch das Studium ‚lebender‘ Sprachen eine Beschäftigung mit älteren Sprachstufen mit sich bringen kann. So gibt es beispielsweise im Bereich des Arabischen drei wesentliche sprachliche Elemente: das Klassische Arabisch als Schriftsprache und Sprache des Korans, das moderne Hocharabisch als Kommunikationssprache der Gegenwart und regional unterschiedliche Dialekte des Arabischen, wie etwa der ägyptische Dialekt.

² Vgl. Heitmann, „Chancen ‚kleiner‘ Nationalliteraturen“, S. 123f.

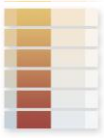
³ So hat das Sorbische Schätzungen zufolge nur ca. 20 000 aktive Sprecher, vgl. Elle, „Sorbisch“, S. 568.

⁴ Vgl. Jeske, „Europäische Mehrsprachigkeit“, S. 180f.

⁵ Vgl. Kupfer, „Chinesisch“, S. 513f.

⁶ Eine gewisse Ausnahme bildet hier zum einen das Portugiesische, dessen Verkehrswert aufgrund seiner weltweiten Verbreitung auf vier Kontinenten vergleichsweise hoch liegt (Vgl. Scotti-Rosin, „Portugiesisch“, S. 554). Zum „Aschenputtel-Dasein“ des Portugiesischen vgl. Blumberg, „Die ignorierte Weltsprache“, S. 83. Zum anderen muss auch das Türkische davon ausgenommen werden, dessen Verkehrswert als Herkunfts-/Einwanderersprache speziell in Deutschland im Wachsen begriffen ist (vgl. İleri, „Türkisch“, S. 577).

⁷ Vgl. Gnutzmann, „Englisch als globale *lingua franca*“, S. 23.



nicht zuletzt auch zu ihren Märkten, und welchen Vorteil es bietet, in den Sprachen der Ausgangs- und Zielmärkte kommunizieren zu können. So neigt insbesondere die westliche Wirtschaftswelt dazu, die Schlüsselfunktion zum Beispiel der chinesischen Sprache für das Verständnis der chinesischen Gesellschaft und Kultur systematisch zu unterschätzen, bei gleichzeitiger Überschätzung der Rolle der Weltsprache Englisch in China.¹ Wer über einen oberflächlichen Kontakt hinaus zu einem vertiefenden Verständnis kommen will, das immer auch die historische Dimension erfassen muss, um interkulturell handlungsfähig zu werden, kann dies nicht erreichen, ohne sich auch mit der jeweiligen Sprache zu befassen.

b) Bedeutung und Verkehrswert

Ein wichtiges Merkmal der (modernen) Sprachen kleiner Fächer, das zugleich eine entscheidende Differenz zu ‚großen Weltsprachen‘ markiert, liegt also in dem Umstand, dass sie als Muttersprache von großer, als Fremdsprache aus globaler Sicht jedoch nur von eher geringer Bedeutung sind. Ihr internationaler Stellenwert und auch Verkehrswert ist also als niedrig zu erachten. Daraus ergibt sich auch eine abweichende Motivation, mit der an das Lernen dieser Sprachen – wenn es dennoch stattfindet – herangetreten wird: Die Sprachen kleiner Fächer werden nämlich in der Regel nicht vorrangig mit dem Ziel gelernt, internationale Kommunikationsfähigkeit herzustellen. Diese Aufgabe wird aufgrund seiner größeren Dispersion bereits von der Verkehrssprache Englisch übernommen, der deshalb faktisch bereits die Rolle einer neuen *lingua franca* zukommt. Diese Sprachen haben andere Bildungsaufträge als typische Schulsprachen.² Der Wert dieser Sprachen liegt in der Perspektive der Lernenden vor allem darin, dass sie die *eigenen* Sprachen ihrer Sprecher und Sprachgemeinschaften sind und damit Zugänge und Einblicke in deren Identität(en) erlauben.³ Häufig kann dies insbesondere im Umgang mit Gegenständen beobachtet werden, zu denen ein sehr großer kultureller Abstand besteht:

„Auf Grund der ungewohnten japanischen Lebensverhältnisse und der ostasiatischen Werte und Normen können Europäer fast keinen japanischen Satz sagen, ohne über die enge Beziehung zwischen Sprache und Kultur reflektieren zu müssen. Hier liegt auch ein wesentlicher Bildungswert des Japanischen für junge Menschen: Die Sprache sensibilisiert in besonderer Weise für die Schwierigkeiten der interkulturellen Kommunikation. Japanisch-Unterricht muss immer auch auf interkulturelle Handlungsfähigkeit vorbereiten.“⁴

Der Anspruch des Sprachenstudiums in kleinen Fächern zielt also über die kommunikative Funktion hinaus in eine andere Richtung: hier geht es eher darum, „daß man sich eine andere [...] Sprache wirklich als einen Kulturgegenstand zu eigen macht, daß man eine fremde Sprache als einen Bildungsgegenstand erwirbt.“⁵ Das Lernziel dieses Fremdsprachenunterrichts ist dann auch das „Kennenlernen der anderen Struktur der fremden Sprache, das Lesen bedeutender Texte und die Anfreundung mit der Kultur

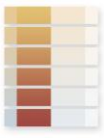
¹ Vgl. Kupfer, „Chinesisch“, S. 514.

² Vgl. Jeske, „Europäische Mehrsprachigkeit“, S. 183. Die Autorin bezieht dies hier auf einen Abstand zwischen ‚alten Sprachen‘ und modernen Fremdsprachen im schulischen Fremdsprachenunterricht; die Unterscheidung scheint aber durchaus auch auf das Verhältnis von Sprachen kleiner Fächer zu denjenigen von Massenfächern übertragbar zu sein.

³ Vgl. Stickel, „Eigene und fremde Sprachen“, S. 16.

⁴ Holzer, „Japanisch“, S. 543.

⁵ Trabant, *Was ist Sprache?*, S. 204.



der Länder, in denen diese Sprache gesprochen wird.“¹ Besonders deutlich wird dies auch am Beispiel der alten Sprachen Latein und Griechisch: praktischen Zwecken enttoben, bieten sie – und boten sie als die beiden wichtigsten Schulfächer jahrhundertlang – einen Zugang in erster Linie zu Sinngehalten, zu den geschichtlich fundierten Werten und Idealen der europäischen Kultur.² Sprachen kleiner Fächer werden also als „Kultursprachen“ vermittelt und erlernt, d.h. als Kulturgut, das selber Kulturgüter transportiert.³

Eine Konsequenz aus dieser nicht dominant kommunikativ orientierten Ausrichtung beim Sprachenlernen kann sein, dass die praktischen Lernziele häufig dem Konzept der „rezeptiven Mehrsprachigkeit“⁴ folgen, d.h. dass nicht die üblichen vier Fertigkeiten, sondern nur das Rezipieren (Hören und Lesen) gelernt werden müssen.

1.7.2.2 Personale Aspekte

a) Ausgangslage: Vorwissen, Motivation und Einstellung

Eine besondere Herausforderung, vor die sich Studierende kleiner Fächer gestellt sehen, liegt in dem Umstand, dass ihnen die Sprachen, die im Verlauf des Studiums gelernt werden müssen, zuvor in der Schule üblicherweise nicht begegnet sind. Für den Fall, dass es sich aber dennoch um Schulsprachen handelt, wie beispielsweise bei Russisch oder Latein, gilt in der Regel, dass diese Sprachen nicht als erste Sprache gelernt wurden – dies bleibt eindeutig dem Englischen vorbehalten,⁵ sondern dass sie in der Reihenfolge erst an zweiter oder dritter Stelle folgen, und dass die Kenntnisse damit entsprechend weniger fundiert sind.

Die überwiegende Mehrzahl der Sprachen kleiner Fächer wie Ägyptisch oder Ungarisch sind hingegen keine Schulsprachen, sie müssen als sogenannte Nullsprachen im Rahmen des Studiums grundlegend neu gelernt werden. Lernanfänger beginnen dann nicht nur ohne jegliches Vorwissen in Bezug auf die Sprache, sondern auch auf Kultur, Geschichte und Literatur. Dies ist deshalb als besondere Belastung zu betrachten, weil einerseits mit der vergleichsweise geringeren Vertrautheit mit dem Gegenstand zu Beginn des Studiums ein gewisses persönliches Risiko verbunden ist, und andererseits natürlich ein größerer Einsatz an Zeit und Mühe aufgewendet werden muss, wenn nicht – anders als zum Beispiel im Anglistik- oder Romanistikstudium – bereits auf Vorwissen aufgebaut werden kann. Der höhere Grad an Fremdheit zieht immer auch einen höheren Lernaufwand nach sich.

Es bleibt in der Regel auch nicht dabei, dass *eine einzige* neue Sprache gelernt wird. Das Studium geisteswissenschaftlicher kleiner Fächer ist häufig besonders sprachlernintensiv. So müssen zum Beispiel Studierende der Orientalistik von Anfang an Arabisch, Türkisch und / oder Persisch lernen, zusätzlich zu weiteren modernen europäischen Fremdsprachen; das Kontingent an Fremdsprachen-Unterrichtseinheiten in kleinen Fächern ist also üblicherweise außergewöhnlich hoch.

Kleine Fächer werden häufig – weil ihre Wahl anders als bei ‚Massenfächern‘ gerade nicht naheliegt und deshalb einer besonderen Motivationslage entspringt – auf der

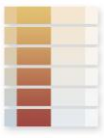
¹ Ebd.

² Vgl. Fuhrmann, „Die alten Sprachen“, S. 5.

³ Vgl. Weinrich, „Deutsch in Linguafranca“, S. 7.

⁴ Raasch, „Mehrsprachigkeit“, S. 155.

⁵ Vgl. Jeske, „Europäische Mehrsprachigkeit“, S. 181.



Grundlage einer besonderen Affinität zum Gegenstand studiert, und das heißt auch oft mit einem entsprechenden sprachbiographischen Hintergrund. Anders als in den Massenfächern gibt es unter Studierenden der kleinen Fächer einen überproportional hohen Anteil an Muttersprachlern bzw. Bilingualen, d.h. Kinder aus Mischehen oder Migrantenfamilien.¹ Insofern ist der Adressatenkreis, an den sich das Sprachangebot richtet, im Hinblick auf Vorwissen und Leistungsgefälle äußerst heterogen und damit die Ausgangslage für den Sprachunterricht sehr uneinheitlich und schwierig.

b) Individuelle Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist – abgesehen vom unmittelbar pragmatisch-instrumentellen Nutzen, den Sprachkompetenzen natürlich immer aus der *marketplace*-Perspektive haben – auch als ein wichtiger Wert mit Eigengewicht zu betrachten. Und zwar dies nicht nur aus einer übergeordneten gesellschaftlichen Perspektive, sondern durchaus auch im Hinblick auf das Individuum und seine Persönlichkeitsentwicklung. So bietet Sprache einen eigenen, indirekten und alternativen Zugang zu fremder Kultur, erweitert den kulturellen Besitz, die Identifikationsmöglichkeiten und Urteilsschematismen des Individuums und trägt dazu bei, seine Ego- und Ethnozentrik abzubauen;² ein Umstand, der auch im Sinne einer allgemein wachsenden kulturwissenschaftlichen Bildungsorientierung zu berücksichtigen ist.

Vor allem aber zeitigt Sprachenlernen auf der Ebene des Individuums positive kognitive Effekte, die dem immer auch mit dem Studium verbundenen höher geordneten Ziel dienen, die intellektuellen Fähigkeiten des Einzelnen zu schulen und zu schärfen. Mit der Erfahrung der Relativität der eigenen Sprachwelt stellt sich die Einsicht in die Relativität der eigenen Denkwelt ein.³

Mit jeder neuen Sprache, die ein Individuum erwirbt, erhöht sich sein prozedurales und deklaratives sowie sein (didaktisches) Wissen über das Lernen von Sprachen,⁴ was sich sowohl retroaktiv als auch proaktiv positiv auswirken kann.⁵ Das heißt, jedes Sprachenlernen kann einerseits aus Gründen der Ökonomie, der Motivation und der Effizienz auf vorgängiges Sprachenlernen aufbauen und ist andererseits wiederum schon ein Vorauslernen im Hinblick auf andere zu lernende Sprachen. Der Mehrsprachige ist außerdem aufgrund seiner Relativierungsleistung tendenziell eher „auf Sprachenausgleich bedacht und somit kooperationsbereiter in der Kommunikation mit Anderssprachigen.“⁶ Sprachenlernen kann also auch, wie sich mit Jürgen Trabant zusammenfassen lässt, als Mittel oder Werkzeug gesehen werden, mit dem derartige ‚Meta‘-Ziele erreicht werden: durch eine positive Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die sich in einer entsprechenden Stellung der Sprachausbildung ausdrücken würde, gilt es, das allgemeine Bewusstsein dafür zu stärken, „daß Sprachenlernen eine wunderbare Erfahrung kultureller Alterität und ein geistiges Abenteuer ist und daß es auch gar nicht

¹ Vgl. Lahmar, „Arabisch“, S. 508; Brandt, „Dänisch“, S. 519. An französischen Universitäten, z.B. der Universität Lyon 2, wird diesem Umstand in der Studienpraxis bereits Rechnung getragen, wenn im Arabischstudium unterschiedliche Curricula für „francophone“ und „arabophone“ Studierende im Angebot sind, vgl. <http://www.univ-lyon2.fr/lyceen/domaine-des-arts-des-lettres-et-des-langues-427826.kjsp?RH=WWW801Lyc%E9en> (letzter Zugriff am 25.10.2011).

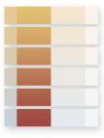
² Vgl. Jeske, „Europäische Mehrsprachigkeit“, S. 187.

³ Vgl. Ehlich, „Europa der Sprachen“, S. 50; Raasch, „Was man für die Ausbildung“, S. 40.

⁴ Vgl. Meißner, „Altsprachlicher Unterricht“, S. 153.

⁵ Vgl. Raasch, „Was man für die Ausbildung“, S. 42.

⁶ Jeske, „Europäische Mehrsprachigkeit“, S. 187.



schlecht ist für den menschlichen Geist und für das Training geistiger Produktivität, eine oder besser noch: mehrere andere Sprachen zu können.“¹

c) Schwierigkeitsgrad

Das Lernen vergleichsweise ‚exotischer‘ Sprachen im Rahmen des Studiums eines kleinen Faches ist im Allgemeinen mit etwas mehr Schwierigkeiten behaftet, die sowohl äußere als auch innere Ursachen haben. Bedingt durch die ‚Kleinheit‘ des Faches erweisen sich die infrastrukturellen Rahmenbedingungen (Ausstattung oder Verfügbarkeit von Lehrmaterialien, Lehrkapazitäten u.ä.) tendenziell als wesentlich ungünstiger als in ‚Massenfächern‘. Während es für Französisch- oder Englischlerner ein breites und kaum noch überschaubares Angebot beispielsweise an Grammatiklehrbüchern gibt, ist die Auswahl für einen Studierenden, der etwa Albanisch lernen muss, sehr viel bescheidener, sei es, weil überhaupt keine oder nur wenige Lehrbücher existieren, sei es, weil es keine Übersetzungen gibt oder weil beides über den deutschen Buchmarkt oder Bibliotheksbereich schwerer zugänglich ist. Wo Lehrmaterial existiert, befindet es sich nicht selten auf einem veralteten didaktischen und inhaltlichen Stand.² Es ist also davon auszugehen, dass für diese Sprachstudien – um die aus der schlechteren Infrastruktur resultierenden Nachteile auszugleichen – mehr Zeit, Mühe und Geld aufgewendet werden müssen.

Auch dem sogenannten ungesteuerten Spracherwerb stehen in einigen Fällen Hindernisse im Wege, die sich kaum beseitigen lassen, wie im Falle des Sorbischen, wo sich dies im Grunde nur über das Eingehen einer Mischehe oder durch Integration in eine sorbische Familie erreichen lässt³ – Handlungsmaßnahmen, die kaum standardisierbar sein dürften. Auch ein wünschenswerter Auslandsaufenthalt ist in der Regel mit größeren Umständen verbunden, zumindest wenn es sich um den außereuropäischen Bereich handelt, der ja im Wesentlichen von kleinen Fächern abgedeckt wird, wie zum Beispiel Korea, Japan oder Indien.

Auch wenn es für den Vergleich der Schwierigkeit von Sprachen kaum objektive Gradmesser gibt, lässt sich doch mit aller gebotenen Vorsicht davon ausgehen, dass viele Sprachen, die in kleinen Fächern gelernt werden müssen, im Ruf stehen, außerordentlich schwer erlernbar zu sein oder tatsächlich einen relativ hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen.⁴ Nicht zuletzt resultiert dies aus der größeren Fremdheit, wenn Sprachen aus anderen als der indoeuropäischen Sprachfamilie stammen, wie das Ungarische, und sich so kaum Assoziationen bilden lassen, oder wenn Sprachen unvertraute Schriftsysteme wie im Arabischen oder Chinesischen haben oder vielleicht in phonetischer Hinsicht für Deutsche überaus schwer beherrschbar sind, wie das Dänische.⁵

¹ Trabant, *Was ist Sprache?*, S. 153.

² Vgl. Schubert, „Chinesisch“, S. 516; İleri, „Türkisch“, S. 580.

³ Vgl. Geske/Schulze, „Das Sorbische“, S. 156.

⁴ Davon sind einige wenige, für Deutsche leicht zu lernende Sprachen wie z.B. Schwedisch auszunehmen. Vgl. Hein, „Schwedisch“, S. 561.

⁵ Vgl. Brandt, „Dänisch“, S. 517.



1.7.3 Praxis in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen: Integration des Spracherwerbs und aktuelle Entwicklungstendenzen

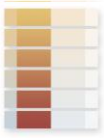
1.7.3.1 Sprach- oder Kulturstudien

Grundsätzlich ist zu unterscheiden, ob die Fremdsprache – wie in den Philologien oder auch im Dolmetscher- und Übersetzerstudium – der eigentliche Gegenstand des Studiums ist oder ob sie – wie in den Regional- oder Religionswissenschaften – nur Teilgegenstand ist bzw. auch „nur“ als Instrument und Hilfsmittel verstanden werden kann.¹ Vor dem Hintergrund des *cultural turn* in den Geisteswissenschaften oder auch in der Antizipation von neuen Bedürfnislagen des Arbeitsmarktes ist im Zuge der Studienreform eine Vielzahl von neuen Studiengängen entstanden, zum Teil mit eher kulturwissenschaftlicher Orientierung, zum Teil als interdisziplinäre oder sogar interfakultäre Fächerkombinationen mit starkem Anwendungsbezug, welche die bisher stark vertretenen philologisch ausgerichteten Fächer zum Teil ergänzt, zum Teil aber auch abgelöst und ersetzt haben. So tritt beispielsweise das Sprachstudium des Arabischen heute in einer ausgesprochen großen Vielfalt von Studiengangkontexten auf. Die wesentlichen disziplinären Pfeiler sind dabei, vereinfacht dargestellt, erstens die Religionswissenschaft (Islamwissenschaft), zweitens die Regionalwissenschaft (Orientstudien) und drittens die Philologie (Arabistik), wobei hier wiederum die Sprachwissenschaft dominiert.

Es versteht sich von selbst, dass im Rahmen von Kultur – oder Regionalstudien im Vergleich zu den Sprach- und Literaturwissenschaften angesichts einer anders gerichteten Schwerpunktsetzung bei der Sprachausbildung Einschränkungen gemacht werden können oder sogar auch müssen. Hinzu kommt aber auch, dass bei vielen Studierenden dieser neuen interdisziplinären Studiengänge das Interesse zunehmend stärker auf Sachfragen oder auf übergeordnete Fragestellungen oder solche tagespolitischer Art wie Konfliktforschung gerichtet ist oder anders gesagt: dass das Interesse an Linguistik oder Sprache als solcher immer weiter abnimmt. Das Studienangebot reagiert in vielen Fällen auf derartige Trends. So gab es sogar – inzwischen allerdings wieder zurückgenommene – Versuche, ein ‚sprachenloses‘ Studium beispielsweise des Faches *Christlicher Orient* oder *Afrikanistik* einzuführen, eine Entwicklung, die aufzeigt, dass das umfangreiche Sprachlernpensum in kleinen Fächern der Erzielung hoher Studierendenzahlen im Wege steht.²

¹ Daneben ist selbstverständlich nicht zu vergessen, dass es an deutschen Universitäten ein breites Sprachlernangebot für Hörer aller Fakultäten gibt, das von den Sprachzentren verantwortet wird und auch zahlreiche Sprachen kleiner Fächer vorsieht, selbst wenn ein ganzes Fachstudium nicht möglich sein sollte. So gibt es beispielsweise am Sprachenzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder ein Angebot für Schwedisch, obwohl Skandinavistik als solches nicht als Studiengang studierbar ist. Da es sich hier um rein sprachpraktische Angebote handelt, ohne Bindung an einen Fachstandort oder ein Fachstudium, konnten sie bei der Kartierung kleiner Fächer nicht berücksichtigt werden.

² Dies betraf einen BA *Christlicher Orient* in Halle sowie einen BA *Afrikanistik* in Leipzig.



1.7.3.2 Wahl oder Pflicht

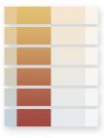
a) Fremdsprachenunterricht als obligatorischer Teil von Studiengängen

Angesichts der Vielzahl der zu lernenden Sprachen und ihres oft hohen Schwierigkeitsgrades und der Forderungen des neuen Bachelor-Master-Systems, das Curriculum zeitlich deutlich zu straffen, setzt sich in den meisten Studienordnungen im Hinblick auf die Freiwilligkeit von Sprachangeboten eine Mischform durch: Um sicherzustellen, dass zumindest diejenigen Sprachen beherrscht werden, die zum Kern des Faches zählen, wird in vielen Studiengängen dieser Sprachunterricht als ein fester, unverhandelbarer Bestandteil in das Curriculum aufgenommen, während andere verwandte Sprachen oder frühere Sprachstufen (nur) im Rahmen des Wahl(pflicht)bereiches studiert werden können oder müssen. So ist beispielsweise für das Indologiestudium in Marburg das Erlernen von Sanskrit obligatorisch, während hingegen Gujarati oder Nepali, die ebenfalls regelmäßig angeboten werden, nur als fakultative Sprachen gelten.

Aufgrund der zunehmenden Vernachlässigung von Fremdsprachenvermittlung in den Schulen – mit Ausnahme des Englischen –, bringen viele Studienanfänger in Fächern, in denen zumindest die Möglichkeit einer schulischen Vorbildung bestehen müsste (wie Russisch, Latein, Griechisch u.ä.), nach den Erfahrungen der Fachvertreter nicht mehr die gleichen Vorkenntnisse aus ihrer Schulbildung mit wie noch vor etwa zehn Jahren. Diese pessimistische Diagnose bezieht sich sowohl auf Anzahl und Diversität der beherrschten Sprachen, die insgesamt abgenommen haben, als auch auf das Leistungsniveau derjenigen Sprachen, die dann tatsächlich noch in der Schule erlernt wurden, wie Englisch oder Französisch. Allgemein ist – wie viele Fachvertreter in den Interviews ausführen – eine deutlich gesunkene Textkompetenz bei Studienanfängern zu beobachten. Statt auf Voraussetzungen aufbauen zu können, muss die Hochschule auf die teilweise dramatischen Defizite reagieren und diese Voraussetzungen selbst erst noch durch eigenen Grundlagenunterricht schaffen. Es gibt Erfahrungen, wonach eine anfänglich geplante und praktizierte Verringerung der Stundenzahl für den Sprachunterricht wieder rückgängig gemacht werden musste, weil die Absolventen sonst nicht mehr wettbewerbsfähig gewesen wären. Ganz allgemein lässt sich also feststellen, dass in den neu geschaffenen Studiengängen der relative Anteil des Sprachunterrichts am Gesamtstudienvolumen vergleichsweise hoch und eher gestiegen als gesunken ist.¹ Die absolute Stundenzahl muss allerdings – bedingt durch die „Verdichtung des Studiums“ in den Bachelor- und Masterstudiengängen – nicht zugleich ebenso angestiegen sein. Da parallel dazu allerdings aufgrund geringerer Vorbildung der Studienanfänger die Sprachausbildung auf einem niedrigeren Niveau ansetzen muss, kann sich durchaus der paradoxe Effekt einstellen, dass sich am Ende trotz einer Erhöhung der Nettostundenzahl Sprachunterricht kein höheres Sprachniveau oder sogar noch nicht mal das bisherige Niveau erreichen lässt.

Aber nicht nur unter quantitativen Gesichtspunkten, auch im Hinblick auf nicht quantifizierbare Aspekte, von denen der Erfolg eines Sprachkurses immer auch abhängig ist, machen sich Veränderungen bemerkbar. Wurde beispielsweise Koptisch an der Universität Münster früher über ein Jahr hinweg unterrichtet (Koptisch I und II), wird der gleiche Stoff nun in nur einem einzigen Semester gelehrt. Mag der Umfang des Wissenstransfers dabei zwar in etwa der gleiche geblieben sein, so ist doch davon auszu-

¹ Dieser Grundtenor ergibt sich aus der qualitativen Auswertung der Interviews mit Fachvertretern, und zwar über alle Unterschiede in Ausstattungsmerkmalen und Kapazitäten hinweg.



gehen, dass die Intensität (durch Mangel an Vertiefung, Wiederholung und Trainingseffekte) und damit die Effizienz des Lernens durch eine derartige ‚Stauchung‘ des Stoffes leiden.

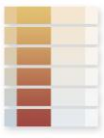
Hinzu kommt, dass durch die Notwendigkeit, mehr und elementarere Sprachkurse anzubieten, häufig eine Schiefelage im Verhältnis von Semesterwochenstunden und Leistungspunkten entsteht, d.h. dass für eine hohe Stundenzahl nur relativ wenige Leistungspunkte erreicht werden können, dass Sprachunterricht also recht schlecht ‚vergütet‘ wird. Der problematische Effekt dabei ist, dass Sprachkurse so auch aus der pragmatischen Sicht Studierender in ihrem Wert herabgesetzt erscheinen. Für die Zukunft ist deshalb auch aus der Sicht der Expertenrunde in diesem Punkt eine Veränderung unbedingt wünschenswert. Da eine höhere Kreditierung der Sprachkurse nicht zu Lasten des Fachstudiums gehen darf, muss es die Möglichkeit geben, die Regelstudienzeit für sprachlernintensive Fächer zu verlängern. Zur Verbesserung und Sicherung einer qualitativ hohen Sprachausbildung sollten alle für das Fachstudium notwendigen Sprachkenntnisse auch voll kreditierbar sein, ohne dass für eine entsprechend längere Studiendauer mit Sanktionen oder Nachteilen gerechnet werden müsste.

b) Fremdsprachenunterricht im Wahl(pflicht)bereich von Studiengängen

Grundsätzlich sind hier zu Beginn zwei Problemlagen zu unterscheiden: a) Eine Anfangsdifferenz zwischen Anspruchsniveau des Studiums und tatsächlichem Leistungsniveau der Studierenden muss ausgeglichen werden. Zu diesem Zweck können einzelne Teile der Sprachausbildung in den fakultativen Bereich aus- oder vorgelagert sein, beispielsweise Propädeutika-Kurse. So steht Baltistik-Studierenden mit ungenügenden Vorkenntnissen in Greifswald ein Angebot studienvorbereitender Sprachkurse zur Verfügung, das aber – da diese Kurse nicht anrechenbar sind – erfahrungsgemäß kaum in Anspruch genommen wird. Eine andere praktikable Möglichkeit Anfangsdefizite aufzufangen ist das Angebot von – als solchen natürlich fakultativ zu besuchenden – Tutorien.

Davon abzugrenzen ist b) der Umstand, dass sich ehemals integrale Teile der Sprachausbildung nach der Studienreform in auffälliger Weise immer öfter in den Wahl(pflicht)bereich von Studiengängen ‚abgedrängt‘ finden, d.h. dass Sprachen, die früher verpflichtend und intensiv gelernt wurden, heute zum Teil oder ganz auf freiwilliger Basis zu erlernen sind. Dies betrifft beispielsweise das Sprachangebot für indianische Sprachen im Fach Altamerikanistik der Universität Bonn. Abgesehen von einem Grundlagenmodul „Indianische Sprachen“ im Umfang von 10 LP erfolgt ein weitergehender Spracherwerb nur noch auf fakultativer Basis. Im MA-Curriculum sind indianische Sprachen von vornherein gar nicht integriert, so dass also im Grunde keine Perspektive für eine spätere sprachliche Spezialisierung oder eine Schwerpunktsetzung auf Sprachen besteht. Da außerdem mit den Sprachkursen im BA-Studium keine Studienpunkte erworben werden können, sehen die Studierenden auch in dieser Hinsicht kaum Anreize, sich intensiver mit den Sprachen zu befassen und nehmen das durchaus vorhandene und breit ausgefächerte Angebot in der Folge nicht angemessen wahr. Im Widerspruch zu dem Umstand, dass die Universität Bonn das Angebot indigener Sprachen als einen besonderen Schwerpunkt herausstellt,¹ ist deshalb festzuhalten, wie der betreffende Fachvertreter ausführt, dass das Erlernen indianischer Sprachen „nicht

¹ Vgl. <http://www.iae.uni-bonn.de/studium> (letzter Zugriff: 20.09.2011).



mehr ausreichend im Studium verankert ist“ und dass dies als „Marginalisierung indischer Sprachen“ zu bewerten ist.

Die ‚Auslagerung‘ der Sprachausbildung in den fakultativen Bereich betrifft insbesondere Fälle, in denen ein Fach als Nebenfach oder kleines Begleitfach angeboten wird. So stellt ein Arabist fest:

„Es gibt eben die Möglichkeit, dass man, wenn man dieses Fach als kleineren Baustein zusätzlich zu einem anderen Hauptfach studiert, eben nur eine einzige Sprache wählt, und dann kann man auch so einen Bachelor *Islamischer Orient* sein eigen nennen, ohne jemals Arabisch gelernt zu haben. [Das ist etwas paradox], weil man ja eigentlich alles, was mit Islam zu tun hat, nicht wirklich tun kann ohne arabische Quellen. Allerdings müssen wir damit leben, denn das ist organisatorisch nicht anders machbar, man muss da auch realistisch bleiben.“

Der Vorteil einer ‚Auslagerung‘ der Fremdsprachenausbildung in die ‚ergänzenden Studien‘ oder in das *studium generale* ist in einer vergleichsweise größeren Flexibilität zu sehen, mit der unterschiedliche Voraussetzungen und Vorkenntnisse der Studierenden einerseits und andererseits spezifische Bedürfnisse von Haupt- und Nebenfachstudierenden individuell ausbalanciert werden können. Der Nachteil einer solchen Entwicklung liegt sicherlich darin, dass sich mit der Betonung der Freiwilligkeit *de facto* eine Verringerung des Sprachenlernens einstellt. Von der Auslagerung von „Sprachstudien“ in den Randbereich der Freiwilligkeit geht das problematische Signal eines geringeren Stellenwertes (gegenüber den Teilen des ‚Kerngeschäfts‘) und von vermeintlicher Verzichtbarkeit aus. In Zeiten, in denen effektives Zeitmanagement im Studium von allen Studierenden gefragt ist, ist dies fatal.

1.7.3.3 Einheit vs. Trennung von Spracherwerb und Fachstudium

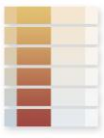
In Fachkreisen herrscht sowohl von linguistisch-fachsprachlicher¹ als auch von fachdidaktischer Seite² Einigkeit darüber, dass es der Ausbildungsqualität besonders zuträglich ist, wenn die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte und der Fremdspracherwerb möglichst eng aneinander gekoppelt sind. Nur so gelingt es, ein möglichst hohes fachsprachliches Niveau sicherzustellen.

In der Praxis zeichnet sich demgegenüber allerdings gerade ein entgegengesetzter Trend ab: Fachstudium und Spracherwerb werden nicht etwa stärker zusammengeführt, sondern zunehmend voneinander entkoppelt. Ursache ist einerseits der Umstand, dass die sprachlichen Voraussetzungen und Vorkenntnisse von Studienanfängern – beispielsweise in den Fächern Latinistik oder Gräzistik – im Vergleich zu der Situation vor etwa zehn Jahren schlechter geworden sind, so dass im Studium sehr viel mehr Grundlagenarbeit in der Sprachausbildung nachgeholt werden muss.³ Wenn die Sprache immer öfter erst im Studium erlernt wird, muss im Fachstudium unterdessen viel mit Übersetzungen gearbeitet werden. Zum zweiten wird diese Entkopplung aber

¹ Vgl. Meyer, „Hochschulpolitische Kontexte“, S. 35.

² Vgl. Vogel, „Wie kommen Fach und Sprache zusammen?“, S. 194ff.

³ Dabei waren bereits 2001 die Auswirkungen eines starken rückläufigen Trends im altsprachlichen Bereich und des parallel dazu verlaufenden Aufstiegs von Gymnasialformen zu bemerken, die den modernen Schulsprachen und den Naturwissenschaften den Vorrang einräumen: das Griechische wurde nur noch von einer verschwindend kleinen Minderheit der Gymnasiasten erlernt, das Lateinische beherrschten noch etwa ein Drittel oder Viertel; vgl. Fuhrmann, „Die alten Sprachen“, S. 4f.



auch von dem gestiegenen Zeit- und Effizienzdruck der Bachelor- und Masterstruktur begünstigt. So führt ein Altorientalist aus:

„Früher war es so, dass man das Fachwissen im Wesentlichen vermittelt hat über Lektüre-Kurse. Es gab eine Einführung in die Sprache und dann hat man anhand von Texten das große Feld aufgerollt. Jetzt habe ich zwei Module eingerichtet, wo das Wissen über Religion, Literatur, Gesellschaft, Geschichte kompakt vermittelt wird, und zwar nicht über Lektüre, sondern über Sekundärliteratur. Dadurch haben die Studierenden natürlich ein größeres Allgemeinwissen, aber sie lesen weniger Texte. Der Preis der effizienteren Struktur ist die Verringerung der Vielfalt.“

Dazu gehört u.a. drittens auch eine strukturelle Veränderung der Klientel, und zwar im Hinblick auf ihre Zusammensetzung. Durch die für kleine Fächer typische Bündelung von ehemaligen Einzelfächern zu interdisziplinären Verbänden auf der Ebene von Bachelorstudiengängen setzt sich das Publikum in den Veranstaltungen zunehmend heterogener zusammen. Sowohl die sprachlichen Voraussetzungen, als auch die Interessen und Bedürfnisse der Einzelnen in Bezug auf Sprachunterricht weichen stärker voneinander ab als früher. Wenn vorgesehen ist, dass Veranstaltungen beispielsweise in den Tibetstudien zusätzlich auch von Studierenden der Sinologie und der Mongolistik besucht werden, muss dies die Möglichkeit zu fremdsprachlichem Fachunterricht oder Studium der Originalquellen von vornherein erheblich einschränken. So berichtet ein Professor für Christlichen Orient:

„Im Magister waren wir flexibler. Jetzt müssen wir im Wintersemester immer dieselbe Veranstaltung zu bestimmten Modulen anbieten, was Lehrkapazität bindet. Früher waren wir in der Verteilung der Kapazität freier und konnten uns besser nach der Nachfrage richten und mehr Sprachen anbieten. [...] Die Studenten waren, was die Sprachen betrifft, aktiver, ihnen fehlten dafür aber die Überblicksveranstaltungen.“

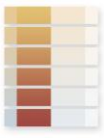
Die zu beobachtende Entwicklung zur Trennung von Fachstudium und Spracherwerb verdankt sich also keineswegs in erster Linie sachbedingten Einsichten und Überzeugungen, sondern lässt sich überwiegend zurückführen auf die Anpassung an neue strukturelle Umstände und Zwänge.

1.7.3.4 Auslandssemester

Das Erlernen einer Fremdsprache in Schule und Hochschule ist – im Gegensatz zum ungesteuerten Erwerb einer Zweitsprache im Alltag – gekennzeichnet durch die sogenannte Monitorfunktion, d.h. dass die Sprachproduktion einer starken Kontrolle unterliegt, was ungünstige Auswirkungen unter anderem auf den Redefluss hat. Mit Monitorwissen allein ist die normale kommunikative Verwendung der zweitsprachlichen Mittel nicht möglich, zusätzlich muss immer noch automatisiertes, unbewusstes Sprachwissen (*acquired knowledge of the second language*) hinzutreten.¹ Dieses *second language*-Wissen kann bekanntlich in besonders effektiver Weise im Rahmen eines Auslandssemesters erworben werden, so dass der studienintegrierte Auslandsaufenthalt oder der internationale Projektaustausch zumal für Studierende, die mit dem Erlernen einer Nullsprache beginnen, als besonders wünschenswert erscheinen.² Erfah-

¹ Vgl. Dietrich, „Zweitsprache - Fremdsprache“, S. 313.

² Vgl. auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Unterstützung von Internationalisierungsstrategien in den *area studies*: WR, *Empfehlungen*, S. 44ff.



rungsgemäß ist bei vielen Studierenden das Auslandssemester zeitlich an das Ende ihres Bachelor-Studiums oder in die Phase zwischen Abschluss des Bachelor- und Beginn des Master-Studiums gelagert.

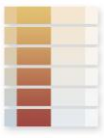
Auch vor dem Hintergrund, dass bei der Sprachausbildung im Rahmen des Fachstudiums zunehmend Einschränkungen hingenommen werden müssen, erscheint einigen Fachvertretern das Auslandssemester als ‚Rettingsanker‘, als Mittel, um derartige Defizite aufzufangen, und deshalb umso nötiger, unverzichtbarer und ratsamer. Allerdings ist auch ein Auslandssemester wiederum als fakultativer Studienteil zu betrachten, ein Verzicht darauf wird in der Regel nicht sanktioniert, es kann also nicht als Standard sichergestellt werden. Deshalb ist bei der Einrichtung von neuen Bachelorstudiengängen mit modernen Fremdsprachen zunehmend auch die Tendenz zu beobachten, dabei ein verpflichtendes integriertes Auslandssemester vorzusehen, die Studiengänge also zu internationalisieren – um den Preis allerdings, dass sich die Studiendauer in der Regel um ein bis zwei Semester verlängert.¹ und dass sich daraus möglicherweise Folgeprobleme (mangelnde Kombinierbarkeit mit Nebenfächern im Kombibachelor u.a.) ergeben. Neben dieser Möglichkeit wäre es aus Sicht der Expertenrunde ebenso möglich, verstärkt über die Integration inhaltlich flexibel konzipierter Mobilitätssemester nachzudenken, welche die Aufnahme eines Auslandsstudiums erleichtern und auf diese Weise befördern könnte.

1.7.3.5 BA/MA/PhD: Studienabschluss und Sprachkompetenz

Der Wechsel vom Bachelor- zum Masterstudium markiert – aus der Perspektive der Sprachausbildung – eine sensible Schwelle. Nicht nur findet in dieser Phase häufig das eventuell geplante Auslandssemester statt, auch muss im Master-Studium dann gegebenenfalls das Lernen von Sprachen oder Sprachstufen noch nachgeholt werden, für das zuvor entweder die Zeit nicht ausgereicht oder aber auch gar keine Notwendigkeit bestanden hatte. So kann es durchaus vorkommen, dass aus dem ehemals fakultativen Angebot nun doch noch nachträglich ein obligatorisches wird. Besonders beim Übergang von einem breit angelegten Verbundbachelor in einen spezialisierten Fachmaster können vormals entbehrliche Sprachkenntnisse plötzlich in den Rang essentieller Schlüsselkompetenzen kommen. Zuvor noch freiwillig gestellte Sprachabschlüsse, wie zum Beispiel das Latinum oder Graecum, werden so nicht selten zu einer Vorbedingung für den nächsthöheren Abschluss. Derartige Sprachstudien müssen dann in der Masterphase betrieben werden, im Widerspruch zum grundsätzlichen Entwurf des Masters als einer Studienphase, in der die Grundlagenausbildung mehr oder weniger abgeschlossen sein sollte und bereits eine größere Forschungsnähe hergestellt werden kann. Beispielsweise wird für den B.A.-Verbundstudiengang *Antike Welt*² an der Universität Trier der Besuch von – nicht kreditierbaren – Altgriechisch-Kursen zwar empfohlen, nicht aber vorgeschrieben. Wer dann allerdings beabsichtigt, in das konsekuti-

¹ Vgl. z.B. den internationalen vierjährigen BA-Studiengang *Orientwissenschaft* mit integriertem Auslandsjahr an der Philipps-Universität Marburg (<http://www.uni-marburg.de/cnms/studium/studiengaenge/ba-ow/studienverlauf/aufbau/ausland> - letzter Zugriff am 20.10.2011).

² Vgl. http://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZAT/Antike_Welt_Curriculum.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2011).



ve Masterstudium der *Papyrologie*¹ einzusteigen, muss zwingend bis zu seinem Master-Abschluss das Graecum nachweisen. Auf diese Weise kann zwar durchaus der oben dargelegte Negativeffekt von Freiwilligkeit, nämlich die mangelnde Teilnahme und Akzeptanz des Angebots, ausgeschaltet werden, allerdings um den Preis, dass die Sprache als ein versteckter zusätzlicher Posten im Studienvolumen angelegt ist und so für Studierende möglicherweise vor allem zu einer lästigen Zusatzbelastung wird. ‚Versteckt‘, weil es lange Zeit an der Oberfläche als etwas Freiwilliges erscheint, sich in Wirklichkeit am Ende aber als verpflichtend herausstellt, und ‚zusätzlich‘, weil diese *de facto* verpflichtend zu besuchenden Sprachkurse nicht anrechenbar sind und außerhalb des Punktekontos bleiben.

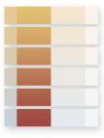
Da das Lernen vieler der betroffenen Sprachen ungleich aufwändiger ist, da die Studierendenzahlen kontinuierlich steigen und es deshalb durchaus auch einen Bedarf ‚marktgängiger‘ Studienprofile auf der Abschlussstufe des Bachelor gibt, wird wo möglich auf seltene alte und moderne Sprachen im Curriculum verzichtet. Allerdings können damit bis zum Bachelor-Abschluss selten Sprachkompetenzen in tatsächlich zufriedenstellendem Umfang erreicht werden, insbesondere im Bereich aktiver Sprachkenntnisse. Erst mit dem Master und einem wünschenswerten Auslandsaufenthalt erreichen die Absolventen dann im Allgemeinen ein für einen Spezialisten angemessenes Sprachniveau. In Einzelfällen genügt allerdings selbst das Erreichen der Masterstufe noch nicht. So stellt sich beispielsweise die Situation der Koptologie in Göttingen folgendermaßen dar: Während im Magister noch alle fünf Sprachstufen des Ägyptischen gelernt wurden, hat sich heute demgegenüber im neuen System der Fachanteil der Sprachen mit Abschluss des Masters verringert. Das Fachstudium ist damit sogar in die PhD-Phase ausgelagert worden. Eine Verkürzung des Studiums wurde in Wirklichkeit nicht erreicht, wenn man darauf abzielt, einsatzfähige Ägyptologen auszubilden.

Die Expertenrunde regt grundsätzlich an, zur besonderen Förderung von forschungsorientierten Studierenden die Einführung von *fast-track*-Modellen für sehr sprachintensive Fächer zu erwägen. Dieses Modell sieht statt einer dreijährigen eine vierjährige Bachelorphase vor, in der die notwendigen Sprachkenntnisse erworben werden könnten, und die dann allerdings unter Ausparung der Masterstufe direkt in die Promotionsphase mündet. Auf diese Weise könnte nicht zuletzt auch dem Problem der zu geringen Auslastung der Masterprogramme begegnet werden.

Fazit

Obwohl Sprachen kleiner Fächer nicht die Funktionen einer internationalen Verkehrssprache wie des Englischen erfüllen können oder sollen – nicht zuletzt, weil dies gar nicht nötig ist, sind sie ein wertvoller und unersetzlicher Ausbildungsbestandteil innerhalb des Studiums eines kleinen Faches, sie haben andere spezifische Bildungsaufträge und prägen damit entscheidend das Expertenprofil der Absolventen. Das aktive und passive Beherrschen einer oder üblicherweise auch mehrerer seltener Sprachen kann ein Alleinstellungsmerkmal auf dem Arbeitsmarkt sein, so dass Absolventen kleiner Fächer zu gefragten Fachleuten werden. Da diese Sprachen Muttersprachen bzw. ‚echte‘ Fremdsprachen sind, und nicht in erster Linie Verkehrssprachen, kommt ihnen auch von daher ihre besondere Bedeutung zu, als Zugang zu fremden, kleinen oder antiken

¹ Vgl. http://www.uni-trier.de/fileadmin/studium/studium/Downloads/Pruefungsordnungen/neu/Master/Papyrologie/FPO_Papyro_MA-HF-NF_VerkFassg_Staatsanz_23-02-09.pdf (letzter Zugriff: 27.09.2011).



Kulturen, in funktionaler Sicht werden sie vermittelt und erlernt als ‚Kultursprachen‘, nicht als *lingua franca*. Weil Sprachen im Kontext kleiner Fächer besonders als Träger kultureller Werte und Schlüssel zum ethnischen Selbstverständnis anderer Völker und Kulturen begriffen werden, besteht ein wichtiger Lernerfolg und Profilerfolg der Absolventen deshalb in der Herstellung (inter)kultureller Handlungskompetenz. Nicht zuletzt spielt hierbei auf der individuell-personalen Ebene auch das Ideal der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die intellektuelle Entwicklung des Einzelnen eine Rolle.

Aufgrund besonderer Ausgangsvoraussetzungen bringt das Studium dieser Sprachen für alle Seiten auch gewisse Herausforderungen mit sich. In der Regel kann bei den Lernern ein Vorwissen nicht im üblichen Umfang vorausgesetzt werden, es sei denn, es handelt sich um Studierende mit einem bilingualen Sprachhintergrund. Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien ist tendenziell bescheidener bzw. ist der Zugang dazu eher erschwert. Die Sprachen weisen zudem häufig spezifische Lernprobleme für Deutschsprachige auf, die aus der geringen Vertrautheit bzw. dem hohen Grad an Fremdheit (Sprache, Kultur, Geschichte, Literatur) resultieren. Als Folge ergibt sich ein insgesamt höherer Lernaufwand für die Lerner und eine schwierigere Ausgangssituation für die Lehrer.

In der Studienpraxis stellt sich eine Vielzahl von Schwierigkeiten ein. Das Ziel, ein qualitativ hohes Sprachniveau zu erreichen, konkurriert mit situativen Zwängen und Ansprüchen, die sich aus der Umstellung des Studiums auf das Bachelor/Master-System ergeben haben: die größte Herausforderung besteht im Umgang mit einem geringeren Zeitkontingent und Einschränkungen bei den Lehrkapazitäten. Angesichts der zeitlichen Problematik wäre zu erwägen, zukünftig die Bachelorphase für sprachlernintensive Fächer etwas zu verlängern und den Übergang in einen Master oder den Direkteinstieg in einen Promotionsstudiengang möglichst flexibel zu gestalten. Die zu geringen Lehrkapazitäten bilden einen Mangel, dem durch Konzentration von Fachprofessuren (z.B. in Zentren) oder aber alternativ durch die stärkere Förderung interuniversitärer oder internationaler Lehrnetzwerke begegnet werden könnte.

Nach der Neustrukturierung des Studiensystems im Zuge der Bologna-Reform ist im Hinblick auf die Sprachausbildung in kleinen Fächern auch eine Reihe von Entwicklungen zu beobachten, die Anlass zur Sorge bieten. In einigen Fällen, besonders den alttumswissenschaftlichen Fächern, musste die Anzahl der gelernten Sprachen herabgesetzt werden. In anderen Fällen mussten zwar bei Erhalt der ursprünglichen Vielfalt dennoch Studienteile, die dem Spracherwerb dienen, trotz einer grundsätzlich gestiegenen Bedürftigkeit der Lerner häufig teilreduziert, zumindest aber häufig gedrängt oder ‚gestaucht‘ werden. Symptomatisch für eine voranschreitende Reduktion der Sprachausbildung ‚auf dem kalten Wege‘ erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass sich mehr oder weniger große Teile davon zunehmend in den fakultativen Bereich oder in spätere Studienabschnitte wie die Master- oder PhD-Phase ‚abgedrängt‘ finden. Die genuine Expertise und das besondere sprachliche Profil, das die bisherigen Magister-Absolventen kleiner Fächer auszeichnet, kann auf den unteren Abschlussstufen der neuen Studiengänge aufgrund der engen Zeitvorgaben und der Tendenz zur Auslagerung der Sprachen in den Bereich der Freiwilligkeit nicht mehr erreicht werden.

Wenn Sprachkurse nicht oder – gemessen am vergleichsweise hohen Lernaufwand – zu niedrig kreditiert werden, sinkt der Anreiz, sie zu erlernen. Eine weitere ungünstige Tendenz – und zugleich auch Symptom für die Auswirkungen der verschlechterten Bedingungen – zeichnet sich darin ab, dass Fachstudium und Fremdsprachenerwerb aus



unterrichtspraktischen Gründen zunehmend voneinander entkoppelt werden müssen, d.h. dass im Fachstudium häufig mit Übersetzungen statt mit Originalen gearbeitet werden muss, dass also die Sprachkompetenzen im Studium nicht früh genug und somit auch nicht optimal fruchtbar gemacht werden können.

Abschließend ist festzuhalten, dass das hohe Potential der Absolventen kleiner Fächer sich ganz wesentlich ihrem einzigartigen sprachlichen Ausbildungsprofil verdankt – ein Potential, das trotz und gerade wegen schwieriger Ausgangsbedingungen und struktureller Schwierigkeiten in der Studienpraxis ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Förderung verdient.

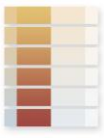
1.7.4 Studiengangbeispiele

Universität Hamburg. B.A. „Afrikanische Sprachen und Kulturen“ (a) „im Vergleich“ (3-jährig); (b) – „sprachintensiviert“ (4-jährig),

An der Universität Hamburg kann das Fach Afrikanistik mit mehreren Studienoptionen studiert werden, entweder als 3-jähriger Studiengang (B.A. „Afrikanische Sprachen und Kulturen – im Vergleich“) oder als 4-jähriger Studiengang (B.A. „Afrikanische Sprachen und Kulturen – sprachintensiviert“) studiert werden. Im ersten Studienjahr sind die Module „Sprachenvielfalt in Afrika“ und „Manuskriptkulturen“ für alle Studierenden obligatorisch. Im 2. Studienjahr (3-jähriger BA) bzw. im 3. Studienjahr (4-jähriger BA) haben die Studierenden die Wahl zwischen drei Methodenprofilen: (i) „Sprachdokumentation und Analyse“, (ii) „Sprache im Kontext“ und (iii) „Manuskriptkulturen“ [Äthiopistik]. Bezüglich der Sprachausbildung gilt, dass im 3-jährigen BA das Erlernen einer einzigen afrikanischen Sprache vorgeschrieben ist (Hausa, Swahili oder Amharisch; 36 LP), im 4-jährigen BA dagegen zwei dieser genannten Sprachen (erste Sprache 36 LP; zweite Sprache 16 LP). Beim 4-jährigen BA ist darüber hinaus im 7. Semester ein Studienaufenthalt in Afrika südlich der Sahara obligatorisch. Die interviewten Fachvertreter merkten zudem an, dass Studierende, die sich für den 4-jährigen Bachelor entscheiden, in ihrem Auslandssemester auch eine weitere afrikanische Sprache erlernen können. Wird *Afrikanische Sprachen und Kulturen im Vergleich* als Nebenfach gewählt, beträgt der Sprachanteil 16 LP.

Hinzu kommt die Möglichkeit, *Äthiopistik* oder *Afrikanische Sprachwissenschaft* als Nebenfach zum Hauptfach *Afrikanische Sprachen und Kulturen* zu studieren. Der Sprachanteil beträgt hierbei 26 LP. Die im Nebenfach erlernten Sprachen dürfen dann nicht mit dem im Hauptfach gewählten Sprachprofil übereinstimmen (<http://www.aai.uni-hamburg.de/BAMA/NFAethiopistik.pdf> und <http://www.aai.uni-hamburg.de/BAMA/NFAfrikSprachwissenschaft.pdf>)

In den afrikabezogenen Masterstudiengängen „Ethiopian Studies“, „Documentation and Analysis of African Languages“ sowie „African Languages in Context“ beträgt der Sprachlernanteil 10 LP.



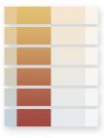
Philipps-Universität Marburg. B.A. „Orientwissenschaft“, Fächer Altorientalistik, Arabistik, Iranistik, Semitistik u. a.

Als ein Beispiel mit einem relativ hohen Sprachanteil kann der Bachelor-Studiengang „Orientwissenschaft“ an der Universität in Marburg angeführt werden. Das Studium des Bachelor *Orientwissenschaft* gliedert sich in der aktuellen Struktur in vier Bereiche: einem *Pflichtbereich Fachübergreifende Qualifikationen*, einem *Wahlpflichtbereich I* (Sprachmodule) sowie einem *Wahlpflichtbereich II* (Fachmodule), in dem Module in einem bestimmten Umfang, der je nach gewähltem Schwerpunkt variiert, ausgewählt werden können. Der Spracherwerb ist in den einzelnen Schwerpunkten unterschiedlich strukturiert: So belegt man im Schwerpunkt Altorientalistik Module zum Akkadischen und Sumerischen bzw. Hethitischen, in der Iranistik zum Persischen, in der Politik und Wirtschaft des Nahen und des Mittleren Ostens Module zum Arabischen oder Persischen. In allen anderen Schwerpunkten werden Module zum Arabischen belegt. Hinzu kommen in der Semitistik Module zu einer zweiten semitischen Sprache und in der Islamwissenschaft zu einer zweiten „Islamsprache“ (darunter Türkisch). Außerdem sind in jedem Schwerpunkt weitere fachspezifische Module vorgeschrieben. Zusätzliche Module können innerhalb des *Wahlpflichtbereichs II* nach Interesse belegt werden. Durch diese Struktur ist ein hoher Umfang des Spracherwerbs gewährleistet.

Darüber hinaus wird seit dem 01.10.2011 ein vierjähriger Bachelor-Studiengang „Orientwissenschaft“ angeboten. Diese Entwicklung wird von der Initiative „Bachelor Plus Programm“ des DAAD unterstützt. Damit soll ein integriertes Auslandsstudienjahr ermöglicht werden, das wiederum eine Vertiefung der Sprachausbildung fördert (vgl. <http://www.uni-marburg.de/cnms/studium/studiengaenge/baorientwissenschaft-int>).

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. B.A. „Asienwissenschaften“, Fächer Japanologie, Tibetologie, Indologie, Religionswissenschaft Islamwissenschaft, Mongolistik, Asiatische und Islamische Kunstgeschichte u. a.

Das Bachelor-Studium *Asienwissenschaft* an der Universität Bonn beinhaltet das Erlernen mindestens einer der folgenden asiatischen Sprachen, die ab dem ersten Semester zu belegen sind: Arabisch, Chinesisch, Hindi, Indonesisch, Japanisch, Koreanisch, Kurdisch, Mongolisch, Persisch, Sanskrit, Tibetisch, Türkisch, Vietnamesisch und Urdu. Ab dem zweiten Studienjahr kann auch eine zweite asiatische Sprache gewählt werden. Die zweite Sprache muss dann gewählt werden, wenn ein Master im Bereich Übersetzen angestrebt wird. Ebenfalls erst ab dem zweiten Studienjahr findet eine Vermittlung vertiefter Kenntnisse zu einzelnen Ländern, Regionen und Problemfeldern Asiens statt. Es wird somit deutlich, dass der Einstieg in eine nachfolgende Spezialisierung durch die Wahl und das Erlernen der Erstsprache und nicht durch die Wahl eines der beteiligten Fächer geebnet wird. Dadurch können die Studierenden die gewählten Sprachen zwar auf gutem Niveau erlernen, die Einzelfächer des Studiengangs lernen sie aber erst im späteren Verlauf des Studiums kennen. Wenn jedoch der Spracherwerb in klassischem Tibetisch oder in Sanskrit erst ab dem 3. Semester erfolgt, senkt dies die sprachlichen Vorkenntnisse für das Masterprogramm. (vgl. <http://www.ioa.uni-bonn.de/studium>).



Westfälische Wilhelms-Universität Münster. B.A./M.A. „Antike Kulturen“, Fächer Frühchristliche Archäologie, Byzantinistik u. a.

Der Bachelor- und Masterstudiengang *Antike Kulturen* vermittelt wissenschaftliche Grundlagen und Fachkenntnisse in den Bereichen Alte Geschichte, Klassische Philologie, Klassische Archäologie, Frühchristliche Archäologie, Byzantinistik und Lateinische Philologie des Mittelalters und der Neuzeit. Eine wesentliche Säule dieser Fächer ist das Beherrschen des Lateinischen, um ein Quellenstudium zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Sprachmodule in dieses Studium nicht integriert sind. Lateinkenntnisse im Umfang des Latinums sind Voraussetzung oder müssen spätestens bis zum Ende des ersten Studienjahres erworben werden (vgl. http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2009/ausgabe11/bach_antikekulturen_gesamt.pdf).

Philipps-Universität Marburg. B.A. „Historische Sprach-, Text- und Kulturwissenschaften“, Fächer Indogermanistik, Indologie, Keltologie u. a.

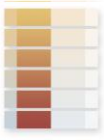
Ein anderes Bild bietet sich an der Universität Marburg in dem Studiengang *Historische Sprach-, Text- und Kulturwissenschaften*. Dies mag u. a. daran liegen, dass der Studiengang insbesondere die intensive Beschäftigung mit Fremdsprachen und die Auseinandersetzung mit den Sprachen überwiegend auf der Basis schriftlicher Materialien in das Zentrum stellt. Schwerpunktbereiche bilden die Fächer Vergleichende Sprachwissenschaft, Keltologie, Gräzistik, Latinistik, Indologie und Tibetologie, Altorientalistik, Semitistik sowie (mittlerweile allerdings auslaufend) die Ägyptologie. Die Sprachausbildung erfolgt im jeweils gewählten Schwerpunktbereich. Als zusätzliche Möglichkeit Sprachen zu studieren, gibt es das Modul „Fremdsprachen“ (18 LP). Hierüber kann eine weitere Wissenschaftssprache erlernt werden, das Modul kann aber auch zum Erwerb des Latinums oder Graecums oder zur Vertiefung des Schwerpunkts dienen. Darüber hinaus können weitere Module im Gesamtumfang von 42 LP nach individuellem Interesse belegt werden. Hier kann relativ frei aus dem Modulangebot des eigenen Schwerpunkts, anderer Schwerpunkte und kooperierender Bachelor-Studiengänge gewählt werden (vgl. <http://www.uni-marburg.de/studium/studgang/ki/ki10histstk-b.pdf>).

1.8 Employability und Entwicklung der Fachprofile

1.8.1 Vorgaben und allgemeine Umsetzungstendenzen

Laut der Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz von 2003 für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sollen auf der Bachelorstufe „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ vermittelt werden, auf der Masterstufe soll zwischen einem „anwendungsorientierten“ und „forschungsorientierten“ Profil der Studiengänge unterschieden werden.¹

¹ „[Der Bachelor] hat ein gegenüber dem Diplom- und Magisterabschluss eigenständiges berufsqualifizierendes Profil, das durch die innerhalb der vorgegebenen Regelstudienzeit zu vermittelnden Inhalte deutlich werden muss.“ [...] In Bachelorstudiengängen werden wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen entsprechend dem Profil der Hochschule und



Im neuen gestuften Studiensystem sind die Vorgaben zur „Berufsqualifizierung“ an den Universitäten auf zweierlei Arten umgesetzt worden:

- a. als *Ergänzung zum Fachstudium* durch universitäre oder fakultätsinterne Studienbereiche für überfachliche Schlüsselkompetenzen oder
- b. als in den Curricula der Fachstudiengänge *integrierte Module* mit berufsqualifizierenden Inhalten.¹

Die Untersuchungen der Arbeitsstelle Kleine Fächer legen den Fokus auf die in die Studiengänge *integrierten Angebote zur Berufsqualifizierung*. Ausgangsüberlegung war, dass sich bei einer Orientierung der Lehre auf Berufsfelder und Berufsqualifizierung die Inhalte des Fachstudiums und somit auch die Fachprofile verändern.

1.8.2 Umsetzung der *employability* in den Geistes- und Kulturwissenschaften

Die Interviews mit den Fachvertretern kleiner Fächer zeigen, dass in den meisten der exemplarisch betrachteten Studienangebote diese hochschulpolitische Vorgabe als Ausbildungsziel zu inhaltlichen Veränderungen der Curricula geführt hat. Dies gilt insbesondere für die kleinen Fächer aus den Geistes- und Kulturwissenschaften. Offenbar wurde mit diesen inhaltlichen Änderungen auf einen bereits länger währenden Prozess in den Fächerkulturen reagiert. Angesichts steigender Studierendenzahlen befinden sich die Berufsbilder dieser Fächer bereits seit den 1960er Jahren im Wandel. Aufgabe dieser Fächer in der Lehre konnte daher schon seit längerem nicht mehr nur sein, zukünftige Fachwissenschaftler und Lehrer auszubilden, sondern für die Studierenden auch vielfältigere Berufsfelder außerhalb der Universitäten, Forschungsinstitutionen und Schulen im Blick zu haben.²

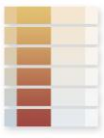
Folgende Tendenzen bei den inhaltlichen Veränderungen in den Fachcurricula werden deutlich:

- In die Curricula sind kreditierbare berufsrelevante Studieneinheiten integriert. Das sind z.B. Praxismodule für fachnahe und außerfachliche Berufsfelder zur Berufsfelderkundung sowie Lehreinheiten für überfachliche Kompetenzen wie z.B. Präsentations- oder Moderationstechniken.
- Es findet eine Neuausrichtung der inhaltlichen Fachschwerpunkte auf neue als berufsrelevanter eingeschätzte Inhalte statt (z.B. im Fach Slavistik: auf die im Magisterstudium noch fest verankerten Lehreinheiten zum Altkirchenslavischen und historischen Sprachgeschichte wird etwa zugunsten von Modulen zur epochenübergreifenden Kulturgeschichte der slavischen Nationen verzichtet, um Länderexperten mit breiterem Kulturwissen auszubilden).

des Studiengangs vermittelt. Damit wird insgesamt eine breite wissenschaftliche Qualifizierung in Bachelorstudiengängen sichergestellt.“ Kultusministerkonferenz (2003).

¹ Vgl. auch Winter (2009), S. 16.

² Vgl. Cordes/ Wannemacher (2009): S. 9f.: „War das Studium der Geisteswissenschaften zuvor weitgehend auf die Ausbildung von Lehrern und Wissenschaftlern ausgerichtet, erfolgte nun eine stärkere Öffnung für andere Berufsfelder wie Medien und Journalismus, Unternehmensberatung, Werbung und Marketing, Personalwesen, öffentliche Verwaltung oder Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.“



- Vorhandene berufsqualifizierende Inhalte (z.B. die modernen Fremdsprachen Japanisch oder Arabisch, die Feldforschungspraxis in der Ethnologie) werden gestärkt.
- Es entstehen neue anwendungsbezogene Studiengangprofile (z.B. M.A. „Gender Studies - Interdisziplinäre Forschung und Anwendung“ an der Universität Bielefeld, B.A. „Kreatives Schreiben“, M.A. „Kulturvermittlung“ an der Universität Hildesheim).

1.8.2.1 Module für Praktika zur Berufsfelderkundung

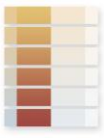
Praktika zur Berufsfelderkundung, die für den Studienabschluss anrechenbar sind, stellen in den meisten Fächern ein Novum dar. Im Magisterstudium waren Praktika in der Regel freiwillig und Privatsache der Studierenden. Die studienbegleitende Erkundung möglicher Berufsfelder lag in der Verantwortung der Studierenden selbst. Dreizehn der Interviewten geben nach eigenen Aussagen in den Curricula ihrer Fächer den Studierenden die Möglichkeit, berufspraktische Erfahrungen in Form einer anrechenbaren Studieneinheit zu erwerben. Darunter fallen neun Bachelor-Studiengänge und vier Master-Studiengänge. In der Regel finden sich diese Praktikumsmodule in den studien-ganginternen Wahlpflichtbereichen, d. h. die Studierenden können sich selbst entscheiden, ob sie außeruniversitär ein Praktikum absolvieren wollen oder weitere Lehrveranstaltungen an der Universität besuchen. Nach Aussagen der Interviewpartner wird jedoch die Praktikumsoption von den Studierenden sehr intensiv genutzt. Aussagen darüber, ob und wie diese für das Studium anrechenbaren Praktika akademisch betreut werden, wurden in den Interviews nicht gemacht. Eine Fachvertreterin der Afrikanistin wies allerdings auf den hohen Aufwand einer sinnvollen akademischen Begleitung außeruniversitärer Praktika hin.

1.8.2.2 Module für angewandtes Fachwissen

Ebenso wie die fachfremden Praktika waren auch die fachnahen und zumeist forschungsorientierten Praxisangebote im Magisterstudium vielerorts fakultativ oder studienbegleitend im Angebot. Heute sind Praxismodule für das fachnahe Berufsfeld auch als anrechenbare Studieneinheiten integriert. Dies gilt sowohl für Bachelor- als auch in Masterstudiengänge. In vielen Fällen werten die Fachvertreter diese neue institutionalisierte Integration in die Curricula als deutliche Verbesserung gegenüber dem Magisterstudium.

In der Hamburger Afrikanistik werden heute im Bachelor fachrelevante Fertigkeiten wie Interviewtechniken, (Website-)Präsentationen; Lernmittelerstellung, Transkription von Sprachaufnahmen, erlernt und geübt. In den Masterstudiengängen wird je nach Thematik auf Feldforschungstechniken sowie die Nutzung vielfältiger elektronischer Hilfsmittel (u.a. Exmaralda, Toolbox, Praat, antconc) großen Wert gelegt.

Anrechenbare Module zur Feldforschung gibt es auch in Bachelor-Studiengängen der Ethnologie und der Kaukasiologie. Im B.A. „Vergleichende Kultur- und Religionswissenschaft“ an der Universität Marburg ist ein Lehrforschungsprojekt zum forschenden Lernen als Modul integriert. Eingeübt wird selbstständiges Forschen von der Forschungsplanung über die Recherche bis zur Ergebnispräsentation. Zugleich werden Fertigkeiten zur öffentlichkeitswirksamen Präsentation der Ergebnisse (z.B. in Form



von Ausstellung, Feldstudie, Film, Hörfunkbeitrag oder Internetseite) eingeübt und Kontakte mit außeruniversitären Einrichtungen aufgebaut.

Einige ethnologische und archäologische forschungsorientierte Studiengänge enthalten heute Module für Forschungspraktika in Museen. In der Paläontologie und in den archäologischen Fächern sind in einigen neuen Studiengängen Grabungs- bzw. Feldpraktika besser institutionalisiert. In der Ägyptologie an der Universität in Münster gibt es heute im Master Praxismodule für die Bereiche Museum, Publikation und archäologische Grabung. Die Byzantinistik hat dort in ihrem Masterprogramm festgelegt, Berufsfelder aufzuzeigen und Praxislehreinheiten zur Übung von Ausstellungsprojekten und anderen Berufsanwendungen anzubieten.

1.8.2.3 Modulimporte aus anderen Fächern

Die internen Wahlpflichtbereiche der neuen Studiengänge werden wie oben beschrieben dazu genutzt, berufsqualifizierende Praktika anrechenbar zu integrieren. Darüber hinaus können sie auch philologischen oder kulturwissenschaftlichen Fächern dazu dienen, aus anderen berufsorientierteren Fachbereichen wie der Betriebswirtschaftslehre, der Soziologie oder der Informatik Module zu importieren.

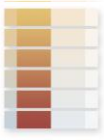
1.8.2.4 Verlagerung von Schwerpunkten auf berufsrelevante Inhalte

Auffällig waren auch die wiederholten Aussagen der Interviewten zu inhaltlichen Schwerpunktverlagerungen im Interesse der besseren Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen. Bei den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern zeigt sich eine Verschiebung von historischen auf mehr gegenwartsbezogene und interdisziplinäre Lehrinhalte. Die naturwissenschaftlichen kleinen Fächer richten sich ebenfalls mehr auf interdisziplinäre, hier aber konkret auf anwendungsbezogene Inhalte aus, die sich aus dem Interesse der Industrie ergeben.

„Die klassische Paläontologie, eine ‚Paläontologie pour la Paläontologie‘, wird kaum noch gelehrt. Der Schwerpunkt liegt auf der Interdisziplinarität, damit die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, im Küsten- und Umweltschutz oder in der Ölindustrie, erfolgreich sind.“ (Paläontologe)

Im Studiengang der Bibliothekswissenschaften an der HU Berlin liegt heute der Schwerpunkt auf den Digitalen Bibliotheken. Die Ägyptologie an der FU Berlin ist heute stärker archäologisch und kulturwissenschaftlich ausgerichtet. Die Bonner Religionswissenschaft behandelt heute in der Lehre außer der Religionsgeschichte auch verstärkt gesellschaftliche Fragen der Religion. Am Lateinamerika-Institut der FU Berlin widmet man sich als Konsequenz einer internen Verbleibstudie, aus der hervorging, dass viele Absolventen im Medienbereich arbeiten, besonders der Entwicklung der Softskills der Studierenden. Heute, so die Fachvertreterin, sei es leichter, solche Lehrveranstaltungen in die Struktur zu integrieren.

Der Masterstudiengang der Anthropologie an der Universität in Mainz widmet sich neben dem klassischen Bereich der physischen Anthropologie auch der interdisziplinären molekulargenetischen und demografischen Anthropologie als neuem Schwerpunkt in der Lehre.



1.8.2.5 Betonung der modernen Fremdsprachen

An Standorten der Arabistik, der Japanologie und der Religionswissenschaft wiesen die Fachvertreter ausdrücklich auf die Rolle der Sprachenausbildung für die Berufsbefähigung hin. An manchen Standorten wurde sogar das Fachstudium reduziert, um die Sprachausbildung zu stärken.

Studienganginterne Wahlpflichtmodule, die auch für Sprachkurse im Ausland anrechenbar sind, werden als Mittel zur Stärkung der Sprachkompetenz genannt.

Auch die Prüfungsanforderungen für die Fremdsprachen sind heute höher angelegt. Nur passive Lesekompetenz reicht in den Sprach- und Literaturwissenschaften mit modernen Fremdsprachen heute längst nicht mehr aus. Verlangt werden beim Studienabschluss, wie es davor schon für das Lehramt üblich war, aktive mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen. Damit institutionalisieren einige neue Studiengänge die bereits seit den 1990er Jahren bestehenden Tendenzen in der Sprachausbildung.

1.8.2.6 Neue anwendungsorientierte Studiengänge

Die neuen anwendungsbezogenen Studiengangprofile sind in der Regel interdisziplinär. An der Universität in Halle wurde der Bachelor-Studiengang „Nahoststudien“, ein Verbund der Fächer Arabistik, Islamwissenschaft, Judaistik und Christlicher Orient, eingerichtet. Dieser Studiengang besteht zusätzlich zu den eigenen Studiengängen der kooperierenden Einzelfächer und ist stärker anwendungsbezogen.

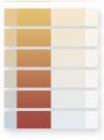
Die Paläontologie an der Universität Bonn ist sowohl im interdisziplinären Master „Geowissenschaften“ vertreten, der für den Einsatz in der Rohstoffindustrie ausbildet, als auch im Master „Organismic Biology, Evolutionary Biology and Palaeobiology“. Dieser ist zwar stärker forschungsorientiert, vermittelt aber auch ein breites Überblickswissen, so dass auch diese Absolventen für die Industrie interessant sein können.

1.8.3 Unschärfe des Begriffs „Employability“

Aus den wertenden Aussagen der Interviews wird deutlich, dass der deutsche hochschulpolitische Begriff der „berufsfeldbezogenen Qualifikationen“, oft auch verkürzt zu „Berufsqualifizierung“, von den Fachvertretern häufig so interpretiert wird, dass von ihnen verlangt werde, Studierende für konkrete Berufsfelder mit kurzfristigen spezialisierten Kenntnissen auszubilden. Die von vielen Fachvertretern angenommene Vorgabe, sie müssten sich den kurzfristigen Anforderungen der Arbeitgeber anpassen, entspricht allerdings nicht dem auf europäischer Ebene gebräuchlichen Begriff der „Employability“ und den unter diesem Begriff verfolgten Zielen.

Der Begriff der „Employability“, der auch in der Bologna-Erklärung von 1999 verwendet wird,¹ entstand vor dem Hintergrund mittlerweile gängiger Interpretationen der

¹ Laut der von den Ländern Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland unterzeichneten Sorbonne-Erklärung von 1998 verpflichten sich die Unterzeichner, die Vermittelbarkeit der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt zu fördern. In der Bologna-Erklärung in deutscher Sprache wird an diesen Passus angeknüpft, hier wird nun von der Förderung der „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung“ in der Hochschullehre gesprochen, während die englische Version den Begriff „Employability“ verwendet. Vgl. Teichler (2008), S. 68-79.



postindustriellen Gesellschaft als einer „Wissensgesellschaft“. In dieser „Wissensgesellschaft“ werden von den Arbeitnehmern zunehmend höhere berufliche Qualifikationen erwartet und dies nicht nur als kurzfristig gültige Fachkenntnisse spezialisierter Berufsbereiche, sondern auch als allgemeine komplexe kognitive und soziale Kompetenzen. Der Begriff „Employability“ steht in einem weiterreichenden Sinne für eine „zukunftsorientierte Beschäftigungsfähigkeit“, so dass eine flexible Anpassung an veränderte Arbeitsanforderungen bewältigt werden kann.¹

Es scheint fast so, als ob in Deutschland von Seiten der Hochschulpolitik und der Hochschulverwaltungen diese weitergehende Dimension des Begriffs „Employability“ und die herausragende Rolle, die hierbei gerade die Universitätsausbildung spielen kann, gegenüber den Fachvertretern als den lokalen Akteuren der Reform nicht ausreichend verständlich gemacht wurden.²

1.9 Problemlösungen

Konzentration und Zentrenbildung

Der knappen Lehrkapazität und der niedrigen Studierendennachfrage bei den kleinen Fächern begegnen die Hochschulpolitik und Hochschulleitungen vielerorts mit der Bildung interdisziplinärer lokaler und regionaler wissenschaftlicher Zentren, wie z.B. die hessischen geisteswissenschaftlichen Zentren für die Nah- und Mittelost-Studien, Osteuropa-Studien und Ostasien-Studien. Solche Konzentrationen können kleine Fächer in größere, hochschulintern gewichtigere institutionelle Kontexte stellen und sie somit in Lehre und Forschung stärken.

Die Experten auf dem Workshop Lehre am 17.02.2011 äußerten daher die Notwendigkeit einer verstärkten Koordination zwischen Bund, Ländern und Hochschulen bei der Auswahl geeigneter Standorte und Fächer für Konzentrationen. Angesichts ihrer wis-

¹ „Der Arbeitnehmer muss die Fähigkeit haben, sich einer sich rasch verändernden Arbeitswelt anzupassen, sie aber auch kreativ zu gestalten. Diese Fähigkeit bezeichnet der Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“ oder – besser noch – „zukunftsorientierte Beschäftigungsfähigkeit“. Auch dies hat wieder tief greifende Folgen für die Lehrpläne der Hochschulen, denn neben den spezifischen Qualifikationen, mit denen den kurzfristigen Anforderungen des Arbeitsmarktes auf einem bestimmten Gebiet begegnet wird, oder den Kompetenzen, die für Leben und Arbeit in der Wissensgesellschaft nicht wirklich von Nutzen sind, müssen Kompetenzen mit konkretem Bezug zur Beschäftigungsfähigkeit entwickelt werden.“ Europäische Kommission (2002), S. 23.

² Im Bericht der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2002 wird auch darauf hingewiesen, dass die Ausbildung von „vermittlungsfähigen Fachkräften“ nicht der Heranbildung von aktiven und kritischen Bürgern oder dem Ideal akademischer Unabhängigkeit als bisher anerkannter und zentraler Aufgabe der Universitäten widersprechen muss. Vielmehr gäbe es eine „bemerkenswerte Übereinstimmung“ zwischen den Kompetenzen, die als wesentliche Aspekte der Beschäftigungsfähigkeit gelten und jenen, die mit dem akademischen Ideal des „kritisch denkenden“ Staatsbürgers verbunden werden. Der Bericht der EU-Kommission kommt an dieser Stelle zu dem Schluss, dass es in nicht unerheblichem Maße zur Ausbildung der geforderten kognitiven Kompetenzen beitrage, wenn die Studierenden – auch bereits in den Undergraduate-Studiengängen – mit der Forschung vertraut gemacht werden. Eine reduzierte Ausbildung in einem nur kurzfristigen beruflichen Spezialwissen des Arbeitsumfeldes reiche keinesfalls aus, um die heute erforderten komplexen Kompetenzen zu vermitteln. Vgl. ebda., S. 29. Vielmehr seien es gerade die Kernkompetenzen, die bei einer Tätigkeit in der Forschung verlangt werden („kritisches Denkvermögen, hypothetisch-deduktive Argumentationsweise, kooperative Fähigkeiten, Problemlösung, Projektmanagement, Informationsverarbeitung, Lese- und Schreibfähigkeiten“), eine gute Voraussetzung für die Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt darstellen. Vgl. ebd., S. 49.



senschaftsstrukturellen und internationalen Bedeutung wird die zu einseitige Abhängigkeit der kleinen Fächer von den lokalen Entscheidungsträgern an den Universitäten, die sich der überregionalen und nationalen Folgen des lokalen Abbaus von Fächern nicht immer bewusst sind, als inadäquat befunden.

Fächerimmanente Kooperationen

Für andere Lösungswege als die Konzentration sprechen u.a. folgende Argumente: Fächerstandorte zu außereuropäischen Sprachen und Kulturen sind heute schon wenig breit gestreut und dienen an ihren Standorten dazu, globalere als nur westlich-europäische Perspektiven ins Bewusstsein zu bringen. Einzelprofessuren können in ihrem jeweiligen lokalen Kontext gut vernetzt sein und für sinnvolle interdisziplinäre Ergänzungen der Lehr- und Forschungsaufgaben des Standorts sorgen.

Durch die Konzentrationen sind Großinstitute und Zentren mit derzeit noch bis zu zehn Professuren und einem breiten Fächerspektrum entstanden. Die nach den Fusionen also zunächst noch personell und inhaltlich starken neuen Einheiten überstehen jedoch selten die nächste Sparwelle. In Zeiten der neuen Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und Fächern finden mancherorts bereits aktuell Reduktionen von Fachgebieten mit geringerer Studierendennachfrage statt. Dieser Trend dürfte angesichts der angespannten Finanzlage der Länder fortbestehen.

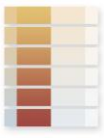
Vor diesem Hintergrund entstehen aus den Fächern selbst Kooperationskonzepte zur Lösung der Kapazitätsfrage mit potentieller Pilotwirkung. z.B. das interuniversitäre Lehrnetzwerk PONS im Fach Klassische Archäologie. Hier werden in einem standortübergreifenden gemeinsamen Studienprogramm die Lehrangebote der einzelnen Professuren zusammengeführt und die nationale Mobilität der Studierenden gefördert.

Internationale Studiengänge:

Dem Problem der erschwerten Sprachausbildung in den verkürzten Studiengängen wird mit internationalen Lehrkooperationen begegnet. Entwickelt werden vierjährige Bachelor-Programme mit integrierten Auslandssemestern wie z.B. der B.A. Orientalwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, der B.A. Interdisziplinäre Russlandstudien an der Universität Potsdam und der B.A. Afrikanische Sprachen und Kulturen sprachenintensiviert an der Universität Hamburg.

Lehrforschungsprojekte zur Berufsbefähigung:

Waren im Magistersystem die Studiengänge noch vor allem auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ausgerichtet, wird eine solche für den Fachbestand nachhaltige Lehre durch den Fokus auf eine noch mit vielen Unklarheiten behaftete *employability* in den neuen Studiengängen schwieriger. Darauf reagieren Fachvertreter mit neuen Konzepten von Lehrforschungsprojekten. Hier lernen die Studierenden an weiterhin fachlichen Inhalten praktische Anwendungen mit dem Ziel einer breiteren Berufsbefähigung. Beispiele: Projektmodule in der Ethnologie, die mit einer medial veröffentlichen Leistung (Artikel, Feldstudie, Ausstellung, Film) abgeschlossen werden; archäologische und altphilologische Praxismodule, die in Kooperation mit Museen und anderen Kultureinrichtungen absolviert werden.



2. Forschung und Strukturwandel der Hochschulen

2.1 Bildung interdisziplinärer Zentren

Seit dem Beginn der 1990er Jahre entwickelten sich an den deutschen Universitäten interdisziplinäre Verbünde mit der Bezeichnung „wissenschaftliche Zentren“. An der Gründung dieser neuen Zentren haben auch die kleinen Fächer einen wichtigen Anteil.

Obwohl die Hintergründe für diese Entwicklung divers sind, dürften es jedoch überwiegend ökonomische Ursachen gewesen sein,¹ die eine Reihe von wissenschaftspolitischen und wissenschaftsstrategischen Überlegungen auslösten, in deren Folge zahlreiche wissenschaftliche Zentren entstanden sind. Zur strukturellen und fachlichen Stärkung der kleinen Fächer, die regional zerstreut und strukturell klein sind und daher oftmals nicht in die profilstrategische Überlegungen der Universitäten passen, empfahl z.B. im Jahr 2006 der Wissenschaftsrat den Ausbau der *area studies* durch die Gründung von interdisziplinären Zentren bzw. durch die Bildung von Profilschwerpunkten.²

Insgesamt führte die Entwicklung dazu, dass nicht nur zahlenmäßig sehr viele, sondern ihrem Charakter nach auch sehr unterschiedliche Zentren entstanden. Um zu erkennen, in welcher Hinsicht die Gründung von Zentren der Bestandssicherung kleiner Fächer dienlich sein kann, ist es notwendig, das Spektrum der Zentren zu ordnen und die Zentren zu klassifizieren. Der Wissenschaftsrat (2006a:18-20) hat hier eine erste Unterscheidung auf der Grundlage der jeweiligen universitären Organisationsform vorgenommen und differenziert zwischen:

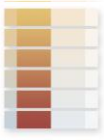
- Zentralinstituten
- virtuellen interdisziplinären Zentren
- Forschungsverbänden.

Danach findet in den Zentralinstituten „eine großflächige Bündelung und Zentralisierung wissenschaftlicher Aktivitäten verschiedener methodischer Ausrichtung mit Bezug auf eine Region statt“ (Wissenschaftsrat 2006a:19). Sie bilden „inhaltlich und organisatorisch das Dach für verschiedene beteiligte Einrichtungen und Abteilungen und unterstehen zumeist unmittelbar der Hochschulleitung, während die am Zentralinstitut beteiligten Hochschullehrer weiterhin ihren Fakultäten zugehörig“ sind (Wissenschaftsrat 2006a:19). Dieser „Organisationsrahmen schafft die institutionellen Voraussetzungen für interdisziplinäre Forschung und Kooperation“ (Wissenschaftsrat 2006a:19).

Virtuelle interdisziplinäre Zentren hingegen beruhen häufig auf den „Forschungsinitiativen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus verschiedenen Disziplinen“ in Form von „lockeren Zusammenschlüsse[n]“, die zumeist keine eigene Infrastruktur aufweisen (Wissenschaftsrat 2006a:19). Für diese virtuellen Zentren werden nur wenige räumliche und finanzielle Ressourcen benötigt, so dass sie sich zwar zu einem „Instrument der inneruniversitären Flexibilisierung entwickelt“ haben, dem jedoch nach Ansicht des Wissenschaftsrats keine Dauerhaftigkeit beschieden sein wird (Wissenschaftsrat 2006a:20).

¹ So stellte der Wissenschaftsrat 2006 fest, dass virtuelle Zentren, wie sie an vielen Universitäten als lose Verbünde mehrerer Wissenschaftler verschiedener Disziplinen bestehen, als eine Reaktion auf angespannte Haushaltslagen der Universitäten zu deuten sind (2006a:19).

² Vgl. Empfehlungen zu den Regionalstudien (*area studies*) in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen (2006a:27ff.).



Die Forschungsverbünde hingegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Existenz der Bearbeitung eines spezifischen Projektes verdanken und über Drittmittel finanziert werden. Die wichtigsten Formen waren zum Zeitpunkt der Abfassung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Sonderforschungsbereiche (SFB) und die Graduiertenkollegs (Wissenschaftsrat 2006a:20).¹

2.1.1 Merkmale universitärer Zentren

Auf der Grundlage dieser Klassifikation des Wissenschaftsrates wird ein Spektrum universitärer Zentren erkennbar, dessen Pole auf der einen Seite die Zentralinstitute und auf der anderen Seite die virtuellen Zentren bilden, während die Forschungsverbünde ihrer Organisationsform nach eine Zwischenlage einnehmen. Angesichts der derzeit bestehenden universitären Zentren erweist sich die vom Wissenschaftsrat eingeführte Differenzierung für einen ersten Überblick als nützlich. Jedoch erscheint aufgrund des unterschiedlichen Charakters der Zentren eine weitere Differenzierung als sinnvoll. Diese Unterscheidung sollte sich an den weiteren Eigenschaften orientieren, die den Charakter der Zentren prägen. Folgende fünf² Merkmale treten dabei besonders hervor:

- Existenzform
- Gründungsinitiative
- Finanzierungsmodell
- Funktion
- Inhalt

2.1.1.1 Existenzform

Die neuen Zentren weisen im Wesentlichen zwei Existenzformen auf: Sie bestehen entweder nur virtuell oder physisch. Als dritte Form gibt es Hybride zwischen virtuellen und physischen Zentren. Aus der Existenzform ergeben sich wichtige Konsequenzen für die infrastrukturelle Ausstattung und für die Bestandperspektiven der Zentren.

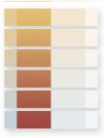
a. virtuelle Zentren

Wie in der Klassifizierung des Wissenschaftsrats bereits beschrieben, handelt es sich um lose Verbünde von Wissenschaftlern, die sich auf der Grundlage gemeinsamer Forschungsthemen zusammenfinden. Die Existenz virtueller Zentren ist vor allem vom Engagement ihrer Mitglieder abhängig, weshalb ihr Bestand nicht auf eine vorab definierte Dauer hin angelegt ist. Die Existenz realisiert sich über gemeinsame Aktivitäten ihrer Mitglieder, z.B. über Forschungsprojekte, Tagungen oder über eine Medienpräsenz, etwa als Publikation oder Internetauftritt.

Virtuelle Zentren benötigen wenige materielle bzw. finanzielle Ressourcen, sie verfügen weder über einen eigenen Haushalt, noch über eigene Stellen oder Räumlichkeiten. Die Infrastruktur ist minimal ausgebildet und dient vor allem zur Koordination der Kommunikation und Organisation zwischen den Mitgliedern.

¹ Im Rahmen der Exzellenzinitiative der Bundes und der Länder entstanden, sind hier als weitere Form die Exzellenzcluster zu erwähnen.

² Die Rechtsform ist ein weiteres Merkmal, durch das sich Zentren voneinander unterscheiden. Dieses Merkmal wird hier jedoch nicht weiter in Betracht gezogen.



b. physisch-reale Zentren

Diese Zentren sind Verbünde von Wissenschaftlern, die zur interdisziplinären Erforschung eines umfassenden wissenschaftlichen Themas gegründet wurden. Ihre Existenz verdanken sie zumeist einer Entscheidung von Seiten der Universitätsleitung oder der Landespolitik, aus deren Mittel diese Zentren auch vollständig oder zu wesentlichen Teilen finanziert werden. Gelegentlich geht die Zentrengründung aber auch auf die Initiative einzelner Wissenschaftler oder auf ein wechselseitiges Engagement zwischen Leitungsebene und Wissenschaftlern zurück.

Die Existenz dieser Zentren ist auf Dauer angelegt und realisiert sich an einem physischen Ort mit eigenen Räumlichkeiten. Zudem weisen physisch-reale Zentren eine Infrastruktur bestehend z.B. aus Personalstellen für wissenschaftliche Mitarbeiter, Koordinatoren oder Hilfskräfte auf.

c. hybride Zentren

Hybride Zentren verdanken ihre Existenz entweder dem Engagement einzelner Wissenschaftler oder dem höherer Leitungsebenen innerhalb der Universität (Fakultäts- oder Universitätsleitung), um Aufgaben in der Forschung und/oder Lehre zu übernehmen. Die Existenz dieser hybriden Zentren realisiert sich an einem konkreten Ort, zumeist in Gestalt eines Raumes, der als Koordinationsstelle oder Sekretariat fungiert. Hybride Zentren verfügen nur über eine minimale Infrastruktur, haben daher eine geringe Stellenausstattung (meist nur eine Koordinationsstelle und evtl. studentische Hilfskräfte) und werden entweder vollständig oder zumindest teilweise aus dem Haushalt der Universität finanziert. Daher ist ihr Bestand nur mittelfristig gesichert.

2.1.1.2 Gründungsinitiative

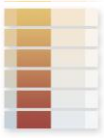
Hinsichtlich der Entstehungsform lassen sich drei Typen unterscheiden, die wiederum Konsequenzen für die Finanzierung und damit die Bestandsperspektive der Zentren haben:

a. top down

Die Gründung erfolgt auf Beschluss einer höheren Leitungsebene, das heißt, entweder durch die Universität oder das zuständige Ministerium. Mit dieser Gründungsform geht einher, dass die Finanzierung ganz oder zu großen Teilen von Seiten des Gründungsinitiators (Universität oder Land) aus dessen Haushalt übernommen wird und daher längerfristig gesichert ist.

b. bottom up

Die Gründung erfolgt auf Initiative einzelner Wissenschaftler, die für die Finanzierung des Zentrums verantwortlich sind und diese organisieren. Von Seiten übergeordneter Leitungsebenen werden dabei meist keine oder nur sehr geringe Haushaltsmittel bereitgestellt, so dass die Finanzierung vorrangig über die Einwerbung von Drittmitteln erfolgt. Dies hat für die Existenz der *bottom-up* gegründeten Zentren zur Folge, dass sie grundsätzlich nur temporär gesichert werden kann und bei Ausbleiben der Finanzierung akut gefährdet ist.



c. wechselseitig

Die Gründung erfolgt auf wechselseitige Initiative, die gemeinsam von einzelnen Wissenschaftlern und übergeordneten Leitungsebenen der Universität getragen wird. Dies hat für die Finanzierung und damit für die Bestandsperspektive solcher Zentren zur Konsequenz, dass sie nicht nur über Drittmittel, sondern zu einem relevanten Anteil auch aus Haushaltsmitteln finanziert werden können und damit eine mittel- bis langfristige Bestandsperspektive haben.

2.1.1.3 Finanzierungsmodell

Hinsichtlich ihrer Finanzierung, die unmittelbaren Einfluss auf die Bestandsperspektive der Zentren haben, existieren drei Modelle:

a. Haushalt

Die Finanzierung des Zentrums erfolgt aus dem Haushalt der Universität oder des Landes. Die Verwaltung der Mittel liegt dabei entweder bei der Universitätsleitung oder auch bei dem Zentrum selbst. Dieses Finanzierungsmodell bietet eine langfristige Bestandsperspektive.

b. Drittmittel

Die Gelder werden von den Mitgliedern des Zentrums eingeworben. Dies hat zur Folge, dass die Existenz des Zentrums unmittelbar von der Laufzeit bzw. vom Erfolg der Drittmittelakquise abhängig ist. Die Mittel werden vom Zentrum selbst verwaltet.

c. Mischfinanzierung

Die Mittel stammen sowohl aus dem Haushalt der Universität oder des Landes als auch aus Drittmitteln. Die Mittel werden vom Zentrum selbst verwaltet. Diese Finanzierungsform bietet eine mittel- bis langfristige Bestandsperspektive.

2.1.1.4 Funktion

Hinsichtlich ihrer Funktion im universitären Lehr- und Forschungsbetrieb lassen sich drei Typen von Zentren unterscheiden:

a. Lehr- und Forschungszentren

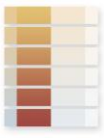
Diese Zentren wurden gegründet, um ein bestimmtes Themenfeld in der Lehre und Forschung zu fördern. Sie existieren daher entweder physisch-real oder in hybrider Form und haben eine mittel- bis langfristige Bestandsperspektive.

b. Lehrzentren

Diese Zentren wurden infolge der Einführung des zweistufigen Studiensystems eingerichtet, um die Koordination von Verbund-Studiengängen zu übernehmen. Forschung findet dort nicht planmäßig statt. Sie haben zumeist eine hybride Existenzform und mittelfristige Bestandsperspektiven.

c. Forschungszentren

Eine dritte Form der Zentren sind solche, die ausschließlich zum Zweck der Forschung gegründet wurden. Diese Zentren sind in allen drei Existenzformen (virtu-



ell, physisch-real und hybrid) vertreten und haben undefinierte, mittel- oder langfristige Bestandsperspektiven.

2.1.1.5 Inhalte

Die derzeit existierenden Zentren können auch auf der Basis der zu bearbeitenden wissenschaftlichen Inhalte unterschieden werden. Folgende drei¹ inhaltliche Ausrichtungen sind am häufigsten vertreten:

a) Region/Länder

Die Vertreter verschiedener Disziplinen forschen und lehren mit dem Schwerpunkt auf eine bestimmte Region, zum Beispiel den Nahen und Mittleren Osten, Osteuropa, Lateinamerika, Afrika oder Ostasien, oder ein ausgewähltes Land, z.B. China, Indien oder Kanada. Der epochale Fokus liegt in den Regionalstudien überwiegend auf der Neuzeit bis zum 21. Jahrhundert. Frühere Epochen bilden seltener einen Schwerpunkt.

(Beispiele: „Zentrum Östliches Europa“/Universität Gießen, „Zentrum für Moderne Indien-Studien“, Universität Göttingen).

b) Wissenschaftliches Querschnittsthema

Im Zentrum der gemeinsamen wissenschaftlichen Fragestellung steht ein breit angelegtes Querschnittsthema. Die geisteswissenschaftlichen Fächer widmen sich dabei vorrangig regionalwissenschaftlicher, sozialer und ästhetischer Problemstellungen wie Religion, Visualität/Bildlichkeit, Literaturforschung oder Migration/Diaspora. Die naturwissenschaftlichen Fächer wählen interdisziplinäre Querschnittsthemen wie u.a. Klima, Biodiversität und Energieressourcen.

(Beispiele: „Centrum für Religionswissenschaftliche Studien“/Universität Bochum; „Zentrum für Transkulturelle Narratologie“/Universität Bonn; Exzellenzzentrum „KlimaCampus“/Universität Hamburg).

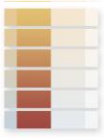
c) Epoche

Zentrale Epochen der Menschheitsgeschichte werden unter unterschiedlichen disziplinären Perspektiven untersucht. Hier dominieren Zentren zur griechisch-römischen Antike oder zum Mittelalter und somit westlich-europäische Forschungsansätze. Seltener sind Zentren zum Alten Orient.

2.1.2 Typologie

Auf der Grundlage der hier beschriebenen Merkmale eröffnet sich eine weitere Möglichkeit zur Differenzierung des Zentrenspektrums. Für zwei Zentrentypen erscheint daher eine Modifikation der vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Bezeichnungen als sinnvoll. Es handelt sich zum einen um die als „Zentralinstitute“ bezeichneten Zentren, für die hier eine Bezeichnung als „Institut/institutsähnliche Einrichtung“ vorgeschlagen wird; zum anderen um die als „virtuell“ bezeichneten Zentren, für die hier der Begriff „Plattformen“ gewählt wird.

¹ Möglicherweise stellen Zentren, deren Forschung innerhalb einer bestimmten Fachgruppe, z.B. der Medienwissenschaft, der Kulturwissenschaft oder der Literaturwissenschaft, stattfindet, einen vierten Typus dar.



Im Folgenden werden diese beiden Typen unter Berücksichtigung der oben genannten Merkmale näher beschrieben. Da sie die Pole des Spektrums der Zentren bilden, wird darauf verzichtet, die vom Wissenschaftsrat als „Forschungsverbünde“ bezeichnete Gruppe, also etwa die Sonderforschungsbereiche, näher zu betrachten.

2.1.2.1 Institute oder institutsähnliche Einrichtungen

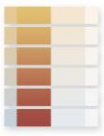
Es handelt sich um Zentren, die parallel zu bereits an der Universität bestehenden Struktureinheiten (Fakultäten, Fachbereiche, Institute, Seminare) als neue Einheiten gebildet werden. Sie sind nicht nur als universitäre Zentralinstitute konzipiert, sondern bestehen z.B. auch als Einheit innerhalb von Fakultätsverbänden, weshalb die Verwendung des weitergefassten Begriffes „institutsähnlich“ sinnvoll erscheint. Als Institut oder institutsähnliche Einrichtung haben sie immer eine real-physische Existenzform, sie sind auf Dauer angelegt und ihre Finanzierung erfolgt entweder aus Haushaltsmitteln oder als Mischfinanzierung. Ihre Funktion nehmen diese Zentren sowohl in der Lehre als auch in der Forschung wahr. Hinsichtlich der Gründungsinitiative und ihrer inhaltlichen Ausrichtung sind sie jeweils in Form aller drei Typen vertreten:

- Gründungsinitiative: *top down*, *bottom up* und wechselseitig
- Inhalt: Thema, Region, Epoche

	Institute oder institutsähnliche Einrichtungen					
Inhalt	Themen, Epochen, Räume					
Bestandsperspektive	dauerhaft					
Finanzierungsmodell	Haushalt			Mischfinanzierung		
Existenzform	real			real		
Funktion	Lehre und Forschung			Lehre und Forschung		
Gründungsinitiative	<i>top down</i>	<i>bottom up</i>	wechselseitig	<i>top down</i>	<i>bottom up</i>	wechselseitig

2.1.2.2 Plattformen

Diese Zentren werden quer zu bestehenden Struktureinheiten (Fakultäten, Fachbereiche, Institute, Seminare) gebildet und entstehen immer „*bottom up*“ auf Initiative einzelner Wissenschaftler. Sie stellen eine Reaktion auf kurzfristige Interessenslagen dar, die sowohl in der Bearbeitung bestimmter wissenschaftlicher Fragestellungen als auch in der Stärkung von Fächern oder der Sicherung von Lehrangeboten bestehen. Aufgrund ihrer realen, virtuellen und hybriden Existenzform, aufgrund der vielfältigen Anlässe und Ziele sowie der hohen Flexibilität, mit der auf kurz- und mittelfristige Bedürfnisse in Forschung und Lehre durch die Gründung eines Zentrums reagiert wird, erscheint der Begriff „Plattform“ zur Bezeichnung dieses Typs besser geeignet, als die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagene Bezeichnung „virtuelle Zentren“.



Diese Plattformen werden entweder durch eine Mischfinanzierung oder über Drittmittel getragen, wobei ihre Bestandsperspektive vorab nicht definiert ist. Hinsichtlich ihrer Funktion und ihrer inhaltlichen Ausrichtung sind sie jeweils in Form aller drei Typen vertreten:

- Funktion: nur Forschung, nur Lehre sowie Forschung und Lehre
- Inhalte: Thema, Region, Epoche.

	Plattformen				
Inhalt	Themen, Epochen, Räume				
Bestandsperspektive	unbestimmt (vorab nicht definiert)				
Finanzierungsmodell	Drittmittel			Mischfinanzierung	
Existenzform	virtuell	real	hybrid	real	hybrid
Gründungsinitiative	<i>bottom up</i>	<i>bottom up</i>	<i>bottom up</i>	<i>bottom up</i>	<i>bottom up</i>
Funktion: Lehre	-	x	x	x	x
Funktion: Forschung	x	x	x	x	x
Funktion: Lehre & Forschung	-	-	x	x	x

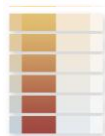
2.1.3 Beispiele

Im Folgenden werden die Zentren-Typen anhand von zwei Beispielen erläutert. Der Klassifizierung des „Centrum für Nah- und Mitteloststudien“ liegen detaillierte Informationen zugrunde, die im Rahmen einer Stellungnahme des Wissenschaftsrates aus dem Jahr 2010 zusammengetragen wurden.

Philipps-Universität Marburg: Centrum für Nah- und Mittelost-Studien (CNMS)

Das „Centrum für Nah- und Mittelost-Studien“ (CNMS) wurde im Jahr 2006 im Rahmen einer Zielvereinbarung zwischen der Philipps-Universität Marburg und dem Land Hessen gegründet, beide Partner finanzieren das Zentrum gemeinsam. Daher hat es eine dauerhafte Bestandsperspektive. Das Zentrum verfügt über eigene Räumlichkeiten und eine komplexe Infrastruktur mit eigenen Stellen und einer eigenen Bibliothek.

Am CNMS sind insgesamt sieben Professuren angesiedelt, die sich sowohl der Lehre als auch der Forschung widmen. Sie gehören verschiedenen Disziplinen an, die sich auf der Grundlage unterschiedlicher wissenschaftlicher Gegenstände, Themen, Methoden und Epochen alle auf den Kulturraum Naher und Mittlerer Osten und dessen Erforschung konzentrieren.



Institut/institutsähnliche Einrichtung	Centrum für Nah- und Mitteloststudien
Gründungsinitiative	<i>top down</i>
Inhalt	Räume
Bestandsperspektive	dauerhaft
Finanzierungsmodell	Haushalt
Existenzform	real
Funktion	Lehre und Forschung

Eberhard-Karls-Universität Tübingen: Institut für die Kulturen des Alten Orients (IANES)

Das „Institut für die Kulturen des Alten Orients“ (IANES) wurde auf Initiative der Vertreter dreier Fächer und Institute gegründet: Ägyptologie, Alter Orient und Vorderasiatische Archäologie.¹ Ziele der Zentrengründung waren die Stärkung der drei Fächer im Gefüge der Universität und die Intensivierung des wissenschaftlichen Austausches, um aktuellen Fragestellungen der Fächer nachgehen zu können. Das neu gegründete Institut konzentriert seine Forschung und Lehre auf eine bestimmte Epoche und betrachtet mit dem Orient (hier bezogen auf den Raum von Ägypten bis zum Zweistromland) einen bestimmten Kulturraum. Als Institut innerhalb der Fakultät existiert es real, hat eine eigene Infrastruktur, wird aus dem Haushalt der Universität finanziert und ist auf Dauer angelegt.

Institut/institutsähnliche Einrichtung	Institut für die Kulturen des Alten Orients (IANES)
Gründungsinitiative	<i>bottom up</i>
Inhalt	Epoche & Raum
Bestandsperspektive	dauerhaft
Finanzierungsmodell	Haushalt
Existenzform	real
Funktion	Lehre und Forschung

2.1.4 Argumente für und wider Zentrenbildung und Fächerkonzentration

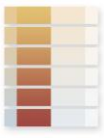
Die Frage nach den Chancen von Zentrenbildungen und Fächerkonzentrationen einerseits und der Bedeutung von Breitenstreuung durch Einzelprofessuren wurde in den Interviews und auf den Expertenworkshops des Projekts kontrovers diskutiert.

Argumente für Fächerkonzentrationen

Die Vereinzelung der kleinen Fächer ist nachteilig. Vereinzelte Professuren können den Studierenden nur ein einseitiges Lehrangebot bieten und hängen zu stark von der Figur des Professors ab. Bei jeder Emeritierung ist eine völlige Neuorientierung nötig.

Konzentrationen können kleine Fächer in größere institutionelle Kontexte stellen und dadurch stärken. Konzentrationen sind daher ein Mittel, um die Fächer langfristig zu erhalten. Einzelprofessuren sind zu isoliert und könnten bei unkoordiniertem Abbau an mehreren Standorten landes- oder bundesweit zum Verlust des gesamten Fachs führen. Auch hierbei wurde auf die Notwendigkeit einer politischen Steuerung und von positiven Anreizen zu strukturellen Veränderungen hingewiesen.

¹ Vgl. <http://www.ufg.uni-tuebingen.de/index.php?id=658> (Zugriff am 8.3. 2011).



Es sollte jedoch nicht geschehen, dass es in einem Bundesland oder bundesweit zum Wegfall aller Standorte eines Fachs kommt, ohne dass zuvor die Möglichkeit einer hochschulpolitisch koordinierten Konzentration auf Landes- und Bundesebene ausgelotet wurde.

Argumente gegen Fächerkonzentrationen

Einzelprofessuren können in ihrem jeweiligen lokalen Kontext gut vernetzt sein und für sinnvolle interdisziplinäre Ergänzungen der Lehr- und Forschungsaufgaben des Standorts sorgen. Fächerstandorte zu außereuropäischen Sprachen und Kulturen sind heute schon wenig breit gestreut und dienen an ihren Standorten dazu, globalere als nur westlich-europäische Perspektiven ins Bewusstsein zu bringen.

Junge Studienanfänger verbleiben nach jüngsten Sozialerhebungen mehrheitlich an dem Ort, wo sie die Hochschulreife erlangt haben,¹ was für einen Erhalt der Präsenz und der Vielfalt in der Fläche spricht. Jedoch entspricht diese Immobilität nicht dem späteren Berufsalltag, weshalb Mobilität auch von „Normal“-Studierenden, und nicht nur von forschungsorientierten Studierenden früh gelernt werden muss.

Konzentrationen widersprechen der Rolle der kleinen Fächer als „Bildungsfächer“ für Studierende, die an der Universität auch eine breitere und individuellere Bildung der eigenen Persönlichkeit anstreben. Freie und vielfältige Kombinationen von Fächern sind attraktiv. Konzentrationen und Mono-Bachelor an Zentren führen dagegen zur Ausdünnung von Angeboten an den Fakultäten.

2.2 Profilbildung der Universitäten

Bereits 1985 empfahl der Wissenschaftsrat eine Steigerung des institutionellen Wettbewerbs unter den Universitäten angesichts des zu jener Zeit in Deutschland noch vorherrschenden individuellen Wettbewerbs um Reputation von Wissenschaftlern und Fächerstandorten in der *scientific community*.² Gleichzeitig wurde die flächenmäßige Finanzierung von Volluniversitäten zunehmend fragwürdiger. Um die öffentlichen Mittel zielorientierter einsetzen zu können, erwarten die Hochschulpolitik und die öffentlichen Geldgeber von den Universitäten, dass sie eine sogenannte „Profilbildung“³ leisten und zu einer Diversifizierung der Hochschullandschaft beitragen.⁴

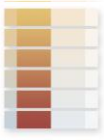
Die Wettbewerbssituation verlangt von den Universitätsleitungen und der Hochschulpolitik zugleich die strategische Planung und Initiierung profilierter wissenschaftlicher

¹ *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, 2009, Hauptbericht, S. 61f.: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf (Zugriff am 05.04.2011)

² Wissenschaftsrat (1985).

³ Vgl. Meier/Schimank (2002). Die Autoren zeigen hier auf, inwiefern der Begriff Profilbildung in der Reformdiskussion vage bleibt. Sie diskutieren verschiedene Szenarien dieses hochschulpolitischen Instruments: einerseits die Pflege von „Makroprofilen“ durch die „kommunikative Herausstreichung“ vorhandener Stärken oder durch die Nachahmung und Kopie erfolgreicher Profile Anderer (was jedoch auch wenig nachhaltige ‚Profilmoden‘ sein können); andererseits die Pflege einer „dezentral regulierten“ „patchwork-Identität“ ausgehend von „Mikroprofilen“ innerhalb der Universität, was eine „Konkurrenzintensivierung“ bei gleichzeitiger „Risikostreuung“ ermöglichen könnte.

⁴ Vgl. auch Wissenschaftsrat (2000a), S. 5: „Die Wissenschaftseinrichtungen müssen sich stärker profilieren. [...] Faktische Tätigkeit und Leistung der Wissenschaftseinrichtungen sollten künftig erheblich stärker als bisher Grundlage der Ressourcenzuweisung sein.“ Vgl. auch Meier/Schimank (2002), S. 82. „Diversifizierung könnte demnach den zielorientierteren Einsatz von Ressourcen ermöglichen, z.B. durch Abbau von Doppelkapazitäten.“



Lehr- und Forschungsleistungen am Standort. Die Konzentration von Stärken in Exzellenzprojekten und anderen interdisziplinären Verbänden, wie z.B. wissenschaftlichen Zentren zu interdisziplinären kultur- bzw. naturwissenschaftlichen Querschnittsthemen, gilt heute offenbar als besonders erfolgversprechend für die Profilbildung auf Universitäts- oder Fakultätsebene, aber auch auf Landes- und Bundesebene.

Das begründet womöglich die Vielzahl von neu entstehenden Forschungs- und Lehrbereichen an Universitäten, die im Namen die Wörter „Exzellenz“¹ oder „Zentrum“ führen.

An den neu entstehenden interdisziplinären Lehr- und Forschungsverbänden sind auch die kleinen Fächer rege beteiligt. Einige Verbände dürften auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Hochschulentwicklung in Berlin hin auch gezielt für kleine Fächer gegründet worden sein.²

Die Fächer sehen sich deshalb vielerorts vor die Aufgabe gestellt, sich in Lehre und Forschung an den inhaltlichen Profilen interdisziplinärer Verbände zu orientieren. Die Befragung der Fachvertreter ging von der Hypothese aus, dass die zunehmende Bedeutung der universitären Profilbildung auch Einfluss nimmt auf die Forschungsinhalte und die Prozesse der Generierung von Forschungsthemen, mithin auf die Fächerkulturen.

Angenommen wurde auch, dass die strategischen Schwerpunktsetzungen infolge der Profilbildung den Fächerkanon universitärer Standorte langfristig verändern werden. So kann etwa, auch in großzügiger Interpretation der Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 2000³, der Bestand von Fächern und ganzer Fächergruppen in Frage gestellt sein, wenn diese aus profilstrategischer Sicht nicht mehr als leistungseffizient eingestuft werden.

Eine für die kleinen Fächer potentiell bestandsgefährdende Entwicklung, die auch der Wissenschaftsrat vorhersah.⁴ Zur Stärkung der kleinen Fächer empfahl der Wissenschaftsrat bereits im Jahr 2000⁵ und noch einmal im Jahr 2006⁶, interdisziplinäre Lehr- und Forschungszentren zu gründen.

Weitere Ausgangsüberlegungen unserer Interviews waren daher: Welche Rolle spielen vor dem Hintergrund der lokalen Fächerkonzentrationen die für die kleinen Fächer typischen Einzelforscher noch, wenn sie nun nur noch oder überwiegend an ihrem Beitrag zu lokalen kollektiven Lehr- und Forschungsleistungen gemessen werden? Welches Ansehen und welche Aufmerksamkeit genießt ein Fachvertreter auf lokaler Uni-

¹ Dabei ist der Begriff „Exzellenz“ nicht überall an die gleichnamigen Förderinitiativen des Bundes oder der Länder gebunden, sondern kann sehr frei eingesetzt werden.

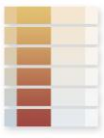
² Vgl. auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Strukturentwicklung der Hochschulen in Berlin von 2000, in denen die Einrichtung von Zentren für kleine Fächer als Weg zu einer besseren Bündelung ihrer Forschungskompetenzen genannt wird. Wissenschaftsrat (2000b), S. 64-68.

³ Wissenschaftsrat (2000a), S. 5. „Profilbildung und Konzentration auf leistungsstarke Bereiche kann und muß auch bedeuten, daß leistungsschwache Einrichtungen oder Teile von Einrichtungen geschlossen werden.“

⁴ Wissenschaftsrat (2010), S. 14: „Eher selten im Mittelpunkt strategischer Überlegungen und Aktivitäten der Universitäten stehend, sind sie besonders von Einspar- und Umstrukturierungsmaßnahmen bedroht.“

⁵ Wissenschaftsrat: Stellungnahme zur Strukturplanung der Hochschulen in Berlin.

⁶ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Regionalstudien (area studies) in den Hochschulen und außer-universitären Forschungseinrichtungen.



versitätsebene, wenn er zwar einen hervorragenden Ruf in der internationalen Fachcommunity innehat, womöglich auch viele Drittmittel einwirbt, aber in der lokalen interdisziplinären Verbundforschung wenig Präsenz zeigt?

2.2.1 Einbindung der kleinen Fächer in die Profilbildung

Die Interviews und Standorterhebungen zeigen folgende Rollen der kleinen Fächer in der Profilbildung:

- Mitwirkung an den Profilschwerpunkten der Universitäten.
- Beteiligung an Projekten der Exzellenzinitiativen auf Bundes- und Landesebene.
- Beteiligung an anderen universitären oder regionalen wissenschaftlichen Verbundprojekten.
- Beitrag zur Internationalisierung des Universitätsstandorts.
- Einwerbung vieler Drittmittelprojekte (z.T. auch mit vielen Nachwuchsstellen).
- Bundesweit unikale Fächer mit überlokaler Ausstrahlung.
- Steuerung einer guten Medienpräsenz von Forschungsleistungen und somit auch der Universität.

2.2.1.1 Kleine Fächer in den Profilschwerpunkten

Die Interviews zeigen, dass kleine Fächer eine offenbar wichtige Rolle bei der Generierung, Implementierung bzw. Gestaltung von Profilschwerpunkten an Universitäten und Fakultäten übernehmen können.

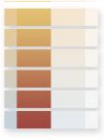
Beispiele:

- An der Universität Bayreuth bildet bereits seit ihrer Gründung der interdisziplinäre Afrika-Schwerpunkt eines der zentralen Profilfelder.¹ Auf dieses Profil können auch Berufungsverfahren ausgerichtet werden. Im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes entstand die Internationale Graduiertenschule für Afrika-Studien (BIGSAS). An dem universitären Profilfeld sind von den kleinen Fächern die Professuren der Afrikanistischen Fächer, der Geschichte Afrikas, der Arabistik, der Ethnologie, der Islamwissenschaft, der Religionswissenschaft, der Komparatistik und der Meteorologie beteiligt. Seit 1981 besteht an der Universität das ILEWA-Haus mit den Schwerpunkten Afrikanische Alltagskultur, Kunst, Medien und Musik sowie Sammlungen afrikanischer Gegenwartskunst und von Tonaufnahmen zeitgenössischer afrikanischer Musik.² Zum Profilschwerpunkt Afrika-Studien gehört auch das „Zentrum für Naturrisiken und Entwicklung Bayreuth“, das sich als „Netzwerk für sozialwissenschaftlich orientierte Risiko- und Katastrophenforschung in Entwicklungsländern“ versteht.³ Die Fachvertreter der Afrikanistik gaben im Interview an, dass durch dieses Uni-Profil das Fach einen besonderen Status und gegenüber den großen Fächern einen „ganz anderen Rang“ habe. Im Bayreuther Lehr- und Forschungskontext könne sogar, so der Professor für Afrikanische Literaturen, die Sprache Swahili „Seite an Seite“ mit Englisch stehen.

¹ <http://www.uni-bayreuth.de/universitaet/profilfelder/index.html>.

² <http://www.iwalewa.uni-bayreuth.de/de/index.html>.

³ http://zeneb.uni-bayreuth.de/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6.



- Ebenfalls einen „Afrika“-Schwerpunkt führt die Philosophische Fakultät der Universität zu Köln unter ihren elf Lehr- und Forschungszentren. Kultur- und Naturwissenschaftler kooperieren in Köln bereits seit den 1960er Jahren mit Bezug auf „Afrika“. Am „Cologne African Studies Center“ sind neben Geographen und Historikern folgende kleine Fächer beteiligt: Afrikanistik, Ägyptologie, Klassische Archäologie, Ur- und Frühgeschichte (mit eigener „Forschungsstelle Afrika“) und Meteorologie.¹

Gleich drei Universitäten, an denen Fachvertreter kleiner Fächer interviewt wurden, führen einen Forschungsschwerpunkt „Religion“.

- An der Universität Erfurt ist „Religion“ neben „Bildung“ eine Säule des Universitätsprofils.² Beteiligt sind an diesem Schwerpunkt u.a. die kleinen Fächer Religionswissenschaft, Judaistik und Islamwissenschaft. Die Erfurter Religionswissenschaft bildet mit ihren fünf Professuren bundesweit das größte Institut. Weitere kleine Fächer, wie die Slavistik oder Geschichte Westasiens, nehmen an dem Profil über verschiedene interdisziplinäre Forschergruppen und Graduiertenschulen teil.
- „Religionswissenschaft“ ist einer der sechs Profildbereiche der Ruhr-Universität Bochum, für den als „Research Department“ das interdisziplinäre „Centrum für Religionswissenschaftliche Studien“ (CERES) eingerichtet wurde.³ Die „tragenden Wissenschaftler“ dieses Zentrums kommen aus folgenden kleinen Fächern: Alte Geschichte, Indologie/Tibetologie (zurzeit als Vertretungsprofessur), Islamwissenschaft, Judaistik, Klassische Philologie, Koreanistik, Religionswissenschaft und Sinologie.
- Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster nennt auf ihrer Homepage das Exzellenzcluster „Religion und Politik in den Kulturen der Vormoderne und Moderne“ als ersten unter insgesamt neun Forschungsschwerpunkten der Universität.⁴ An diesem Cluster sind Vertreter aus vierzehn kleinen Fächern beteiligt (Alte Geschichte, Altorientalistik und Vorderasiatische Altertumskunde, Arabistik, Außereuropäische Geschichte, Byzantinistik, Buchwissenschaft, Ethnologie, Islamwissenschaft, Judaistik, Klassische und Frühchristliche Archäologie, Gräzistik, Latinistik und Sinologie). Zehn der 29 Hauptantragsteller des Clusters sind Professoren aus kleinen Fächern. Darüber hinaus werden in Münster die religionsbezogenen Forschungsprojekte noch am „Centrum für Religiöse Studien“ (CRS) gebündelt.⁵

Die Eberhard-Karls-Universität Tübingen weist in ihrem Forschungsprofil auf eine Reihe von interdisziplinären Querschnittsthemen hin, für die mehrere kleine Fächer eine tragende Rolle einnehmen.⁶ So verwies der Vertreter der Ur- und Frühgeschichte im Interview auf den Profildbereich „Archäologie und Urgeschichte“. Als weitere Profildbereiche, an denen kleine Fächer beteiligt sind, werden auf der Homepage der Universität genannt: „Asien-Orient-Forschung“ (Ethnologie, Indologie, Orient- und Islamwissen-

¹ <http://casc.phil-fak.uni-koeln.de/7962.html>.

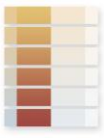
² <http://www.uni-erfurt.de/forschung/profil/>.

³ <http://www.ruhr-uni-bochum.de/forschung/profil/schwerpunkte/religionswissenschaft/index.html>.

⁴ <http://www.uni-muenster.de/forschung/profil/schwerpunkt/index.html>.

⁵ <http://www.uni-muenster.de/CRS/index.html>.

⁶ <http://www.uni-tuebingen.de/forschung/forschungsschwerpunkte.html#c3011>.



schaft), „Sprachforschung“ (Allgemeine Sprachwissenschaft, Computerlinguistik und Einzelphilologien), „Geo- und Umweltforschung“ (Geophysik, Geochemie, Umweltmineralogie) und „Astro- und Elementarteilchenphysik“ (Astronomie und Astrophysik).

Die Otto-Friedrich Universität Bamberg hat laut ihrer Homepage ein „ausgeprägtes geistes- und kulturwissenschaftliches Profil“.¹

Das Fach „Schiffstechnik“ an der Technische Universität Hamburg-Harburg ist am universitären Forschungsschwerpunkt „Maritime Systeme“ beteiligt.

Die Ur- und Frühgeschichte an der Philipps-Universität Marburg wirkt am interdisziplinären Forschungsverbund „Geoarchäologie“ mit. Dieser Verbund wurde als besonderer profilbildender Schwerpunkt in die Zielvereinbarung der Marburger Universität mit dem Landesministerium aufgenommen.²

Orient-Schwerpunkte mit Beteiligung mehrerer kleiner Fächer bestehen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und an der Philipps-Universität Marburg. Im Jahr 2006 wurden an der Philipps-Universität Marburg die orientwissenschaftlichen Fächer Hessens konzentriert und zu einem interdisziplinären Zentrum ausgebaut und um mehrere Professuren erweitert. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bestehen mehrere Fächer und Institutionen mit Orientbezug. Vor diesem Hintergrund entstand in den 1990er Jahren das Hallenser „Orientwissenschaftliche Zentrum“ als lokaler Verbund der Institutionen zur Orientforschung. In den vergangenen Jahren kam es zu einer Umbenennung in „Zentrum für interdisziplinäre Regionalstudien. Vorderer Orient, Afrika, Asien“, weil mittlerweile insbesondere ein regionalwissenschaftliches Profil angestrebt werden soll.³

2.2.1.2 Mitwirkung an Projekten der Exzellenzinitiativen auf Bundes- und Landesebene

- Afrikanistik: Bayreuth International Graduate School of African Studies (BIGSAS)
- Ägyptologie: Exzellenzcluster TOPOI (Freie Universität Berlin)
- Byzantinistik: Exzellenzcluster Religion und Politik (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)
- Ethnologie: Exzellenzcluster Herausbildung normativer Ordnungen (Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Tanzwissenschaft: Exzellenzcluster „Languages of Emotion“ (Freie Universität Berlin)
- Ur- und Frühgeschichte: Exzellenzcluster TOPOI (Freie Universität Berlin).

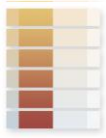
Im Rahmen von Landesexzellenzinitiativen⁴, die parallel zur Bundesinitiative bestehen, wirken Afrikanisten und Semitisten an profilbildenden Verbundprojekten mit.

¹ <http://www.uni-bamberg.de/profilundleitbild>.

² <http://www.uni-marburg.de/studium/studgang/interfac/geoarchaeologie> (Zugriff am 11.02.2011).

³ Fachvertreter der beteiligten Fächer sehen diese Neuprofilierung des vormals Orientwissenschaftlichen Zentrums auch vor dem Hintergrund der Empfehlungen des Wissenschaftsrats zu den Regionalstudien von 2006.

⁴ Beispiele: Landesexzellenzinitiative Sachsen (seit 2007, gefördert werden derzeit fünf Cluster) <http://www.forschung.sachsen.de/2829.html>; Landesexzellenzinitiative Hamburg (seit 2009, gefördert werden Cluster und Graduiertenschulen), <http://www.uni-hamburg.de/Forschung/lexi.html>; Landes-Offensive zur Entwicklung Wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz Hessen (seit 2008, gefördert wer-



2.2.1.3 Bundesweit seltene Fächer mit überlokaler Ausstrahlung

Fünf der Befragten vertreten Fächer, für die es an deutschen Universitäten nur eine oder zwei Professuren gibt:

- Albanologie/Ludwig-Maximilians-Universität München (einzige Universitätsprofessur in Deutschland, bis 2009 einziger regionalwissenschaftlicher Studiengang „Albanologie“ in Europa, nach Auslaufen des eigenen Magisterstudiengangs zurzeit kein eigenständiger Studiengang mehr)
- Baltistik/Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (einzige Universitätsprofessur und einziger Studiengang in Deutschland)
- Christlicher Orient/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (einzige Universitätsprofessur und einziger Studiengang in Deutschland)
- Kanadistik/Universität Augsburg (einzige Universitätsprofessur in Deutschland)
- Mongolistik/Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (zurzeit einzige Universitätsprofessur in Deutschland, die jedoch vorläufig auf fünf Jahre bis 2015 befristet ist)
- Tanzwissenschaft/Freie Universität Berlin (1. Universitätsprofessur in Deutschland seit 2003; 2. Universitätsprofessur entstand 2008 an der Justus-Liebig-Universität Gießen, an beiden Standorten einzige universitäre Studiengänge in Deutschland¹).

2.3 Nachwuchssituation in den kleinen Fächern

Der strukturelle Umbau der deutschen Universitätslandschaft brachte für den wissenschaftlichen Nachwuchs zum einen den Abbau von wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen, den sogenannten Mittelbaustellen, und zum anderen im Rahmen der 5. Novelle des deutschen Hochschulrahmengesetzes 2002 die Einführung der Juniorprofessur mit sich.² Da der Umfang der neu eingerichteten Juniorprofessuren denjenigen der abgebauten Mittelbaustellen bei weitem unterschreitet,³ bedeutete dies angesichts der Einführung der neuen verwaltungs- und betreuungsintensiven Studiengänge einen deutlichen Anstieg des Arbeitsaufwandes bei gleichzeitig sinkender Personalstärke.

In Anbetracht der veränderten Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses stellt sich die Frage, welche Konsequenzen diese Entwicklung für die kleinen Fächer hat. Eine These war, dass diese Veränderungen in den kleinen Fächern zu einer kritischen Situation in der Nachwuchsausbildung und schließlich zu einem Mangel an gut qualifizierten Nachwuchswissenschaftlern führen.

den Zentren, Schwerpunkte und Verbundprojekte)

http://www.hessen.de/irj/HMWK_Internet?uid=fa560c0b-ed11-9311-1010-43bf5aa60dfa .

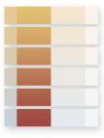
¹ Für die Tanzwissenschaft gibt es auch an Kunsthochschulen Studiengänge, z.B. an der Hochschule für Musik und Tanz in Köln.

² Hochschulrahmengesetz §47 und §48.

³ Bis 2009 waren von den zugesagten 6.000 Juniorprofessuren erst 994 eingerichtet

http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/06/PD11_241_213,templateld=renderPrint.psmf).

Im Gegenzug sank aber die Anzahl der Dozent/innen und Assistent/innen an deutschen Hochschulen von 1997 bis 2008 von 14.843 auf 4.862 (Statistisches Jahrbuch 1999:391; 2009: 154).



2.3.1 Zukunft kleiner Fächer und Angebot qualifizierter Nachwuchswissenschaftler

Für kleine Fächer ist die Frage des Nachwuchses zugleich auch eine Frage nach ihrer Zukunft. Diese schätzen Fachvertreter sehr unterschiedlich ein. Wahrnehmung und Bewertung sind dabei abhängig von der gegenwärtigen Situation des jeweiligen Faches, aber auch von den individuellen Bewertungskriterien und Perspektiven der einzelnen Fachvertreter. Zum Teil divergieren die Einschätzungen von Vertretern innerhalb ein und desselben Faches, wie etwa den Ethnologen und Arabisten.

Einen breiten Konsens findet die Einschätzung, dass das Angebot an qualifiziertem Nachwuchs von den beruflichen Perspektiven, die sich jungen Wissenschaftlern bieten, bestimmt ist. Diese Perspektiven sind einerseits von der längerfristigen Entwicklung der Fächer (Abbau oder Ausbau von Standorten und Professuren) abhängig und andererseits von den Möglichkeiten, außerhalb des universitären Raumes wissenschaftlich oder wissenschaftsnah tätig sein zu können. Deutlich wird dies am Beispiel der Religionswissenschaften und der archäologischen Fächer, deren Nachwuchssituation von jeweils mehreren Fachvertretern übereinstimmend als gut eingeschätzt wurde.¹

Die Religionswissenschaft gehört dabei zu jenen Fächern, die seit 1997 ausgebaut wurden. Es wurden sowohl neue Standorte² eröffnet als auch neue Professuren geschaffen. Der Aufschwung des Faches ist unter anderem auf ein gestiegenes Interesse der Gesellschaft an religiösen Themen zurückzuführen.³ Auch die archäologischen Fächer erfreuen sich einer starken öffentlichen Aufmerksamkeit, doch führte diese nicht zu einem Ausbau der Fächer, sondern sogar zu einem Abbau seit 1997.⁴ Dafür bieten sich Archäologen auch außerhalb von Universitäten und staatlichen Forschungseinrichtungen gute Möglichkeiten, wissenschaftlich bzw. wissenschaftsnah zu arbeiten. Dazu gehört der Museums- und Denkmalschutzbereich, aber auch der Praxisbereich der Ausgrabungen im Rahmen von Baumaßnahmen. Ein Beispiel der Verbindung dieser beiden Bereiche auf hoher akademischer Ebene ist die Professur für Ur- und Frühgeschichte an der Universität Bremen, die die Stellen des Landesarchäologen und des Leiters der Abteilung Ur- und Frühgeschichte des Focke Museums miteinander verknüpft. Solche beruflichen Perspektiven ermöglichen dem bereits qualifizierten Nachwuchs durch die Nähe zu fachbezogenen aktuellen Diskursen das Verbleiben im Fach, auch wenn eine akademische Anstellung nicht durchgängig gegeben ist, sodass Brüche in der Qualifizierungsbiographie nicht sofort zu deren Ende führen.

Fachvertreter der Anthropologie und der Kristallographie schätzen jeweils übereinstimmend die Nachwuchssituation in ihren Fächern als kritisch ein. Beides sind Fächer, die seit 1997 einem starken und kontinuierlichen Abbau von Standorten und Professuren

¹ Zwar gehen die „Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologie und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen“, die der Wissenschaftsrat im Januar 2010 veröffentlichte, von einem Mangel an akademisch ausgebildeten Fachkräften im Bereich der Religionswissenschaften aus, jedoch bezieht sich dies nicht auf Fachkräfte für den Bereich der Lehre und Forschung an Universitäten, sondern auf Fachkräfte im außeruniversitären Bereich, wie z.B. der politischen Beratung (vgl. Wissenschaftsrat, 2010, S. 89).

² Die Universität Erfurt steht hier mit fünf Professuren an prominenter Stelle. „Religion“ ist neben „Bildung“ einer der beiden Profilbereiche der Universität.

³ Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien (2010, S. 9).

⁴ Siehe Anhang, Übersicht zur Entwicklung der Professuren und Standorte.



ren unterlagen.¹ Die ungünstigen bzw. unsicheren beruflichen Perspektiven in diesen Fächern führen seit längerem zur Abwanderung des Nachwuchses, entweder in andere Fachgebiete,² was insbesondere die Kristallographie betrifft, oder in das Ausland. Letzteres führt zum sogenannten *brain drain*,³ der endgültigen Abwanderung aus dem deutschen Hochschulsystem, da kaum auf eine Verbesserung der Arbeitsmarktlage in diesen Fächern zu hoffen ist.

In den ingenieurwissenschaftlichen kleinen Fächern, wie der Schiffstechnik, besteht trotz oder auch gerade wegen der guten beruflichen Perspektiven für Absolventen ein Mangel an wissenschaftlichen Nachwuchskräften. Dies ist auf die starke Anziehungskraft des außeruniversitären Arbeitsmarktes, insbesondere der Industrie, zurückzuführen. Hier locken die im Gegensatz zum Universitätseinkommen weit attraktiveren Gehälter. Durch die Einführung der W-Besoldung im Jahr 2002 wurde diese Problematik nach Ansicht befragter Fachvertreter noch verstärkt.

Unabhängig von der Entwicklung einzelner Fächer und deren beruflicher Perspektive gibt es in kleinen Fächern besonders dann Mangel an geeignetem Nachwuchs, wenn es sich um Spezialgebiete des Faches handelt. Hier haben auch solche Fächer gelegentlich Schwierigkeiten bei der Besetzung freier Stellen, die grundsätzlich ein ausreichendes und gut qualifiziertes Angebot an Nachwuchswissenschaftlern haben.⁴ Beispiele dafür sind die Fächer Byzantinistik mit einem Mangel an Byzanzphilologen und die Ethnologie mit einem Mangel an Regionalspezialisten für Lateinamerika und Ozeanien.

2.3.2 Besondere Aspekte der Nachwuchssituation bei sehr kleinen Fächern

Eines der Merkmale der kleinen Fächer ist ihre knappe strukturelle Ausstattung. Die überwiegende Mehrheit der Standorte kleiner Fächer ist mit nur einer Professur ausgestattet. Zudem gibt es Fächer, die deutschlandweit mit nur sehr wenigen oder nur einer Professur⁵ vertreten sind. In diesen Fächern ist besonders die Heranbildung von habilitiertem bzw. berufungsfähigem Nachwuchs problematisch: wird zu früh oder zu viel ausgebildet, besteht die Gefahr, dass dieser Nachwuchs keinerlei Chance hat, je auf eine Professur zu gelangen und damit auf eine berufliche Sackgasse zusteuert. Wird jedoch zu spät oder wenig Nachwuchs ausgebildet oder ein Lehrstuhl unerwartet früh frei, dann droht die Gefahr, dass geeignete Nachfolgekandidaten fehlen. Hier bietet die Orientierung auf das Ausland, sowohl für Nachwuchskandidaten, die in Deutschland kaum auf eine berufliche Perspektive hoffen können, als auch für das Fach selbst eine Lösung. Dies zeigen Beispiele wie das Fach Christlicher Orient, für das es derzeit in Deutschland kaum geeigneten und berufungsfähigen Nachwuchs mit einer fachspezifischen *venia legendi* gibt. Ebenso erfolgte kürzlich die Besetzung der Professur im Fach Kaukasiologie an der Universität Jena mit einem internationalen Bewerber. Durch die Einbeziehung internationaler Bewerber in ihre Nachwuchspolitik kön-

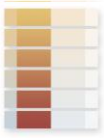
¹ Vgl. Übersichten zur Entwicklung der Professuren und Standorte im Anhang.

² Junge Nachwuchswissenschaftler wechseln aus diesem Fach zum Beispiel in die Materialwissenschaft.

³ Diese Situation wurde von der Anthropologie beklagt, aber auch von dem sehr kleinen Fach Tanzwissenschaft, das deutschlandweit nur über zwei Standorte mit je einer Professur verfügt.

⁴ Für die Juniorprofessur „Religionsgeschichte der Spätantike“ an der Universität Erfurt gelang es längere Zeit nicht, einen geeigneten Kandidaten zu berufen.

⁵ Deutschlandweit mit nur einer Professur vertreten sind insgesamt elf Fächer: Albanologie, Christlicher Orient, Dänisch, Frisistik, Kanadistik, Kaukasiologie, Mongolistik, Niederlandestudien, Rumänistik, Sorabistik und Südosteuropa-Studien.



nen die zumeist stark international vernetzten kleinen Fächer jedoch auch ihre Internationalität innerhalb ihrer Universität und nach außen sichtbar machen.

2.3.2 Neue Wege der Nachwuchsförderung: Beispiel Juniorprofessur

Im Zuge des strukturellen Umbaus der Universitäten erwies sich eine Veränderung der Situation junger Nachwuchswissenschaftler als unumgänglich, um Deutschland auf dem Gebiet der Wissenschaft international wettbewerbsfähig zu halten. Ein Anliegen war es dabei, ihnen einen rascheren Zugang zu selbständigem Arbeiten zu ermöglichen.¹ Mit diesem Ziel wurde 2002 die Juniorprofessur als neuer Karriereweg eingeführt.² Bis Oktober 2011 wurden in der Kartierung knapp 100 Juniorprofessuren in den kleinen Fächern erhoben.³

An vielen Fachstandorten sind Juniorprofessuren aus ursprünglich strukturell verankerten Stellen hervorgegangen. Soweit in Bezug auf die kleinen Fächer Informationen darüber vorliegen, waren dies seltener Assistenturen, sondern zumeist Professuren, die in eine Juniorprofessur mit gleicher oder sehr ähnlicher Denomination umgewandelt wurden.⁴ Vor dem Hintergrund der massiven finanziellen Einsparungen, die in den vergangenen 15 Jahren im Hochschulsektor vorgenommen wurden, erscheinen diese Stellenumwandlungen zunächst als Kompromisslösungen, um die strukturelle Ausstattung des Fachstandortes so gut wie möglich zu erhalten. Gelegentlich ist heute sogar die Juniorprofessur die einzige noch existierende Fachvertretung am Standort, so z.B. im Fach Kristallographie an der TU Dresden.

Auch wenn die Entscheidung für die Einrichtung einer Juniorprofessur zuweilen auf Kosten einer bestehenden C4- oder C3-Universitätsprofessur gefallen ist, setzen kleine Fächer dieses neue Stellenformat gezielt zukunftsorientiert ein. Etwa um die Nachbesetzung einer zu einem späteren Zeitpunkt erst frei werdenden Professur mit einem Wunschkandidaten sicher zu stellen, z.B. im Fach Landesgeschichte der TU Chemnitz. Dort trat der vormalige Inhaber der Juniorprofessur zunächst die Professurvertretung an und wurde dann auf die frei gewordene Universitätsprofessur berufen. Auch für die Umsetzung strategischer Ziele werden Juniorprofessuren eingesetzt, etwa als erste Stufe auf dem Weg der Etablierung eines neuen Fachgebiets. Durch eine spätere Umwandlung der Juniorprofessur in eine Universitätsprofessur kann das Fach nachhaltig an der Universität verankert werden. Diesen Weg ist zum Beispiel das Historische Seminar an der Universität Freiburg gegangen, um dort das kleine Fach „Außereuropäische Geschichte“ zu etablieren.

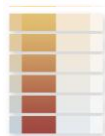
Darüber hinaus nutzen kleine Fächer auch die Einrichtung von Juniorprofessuren, um innovative Forschungsrichtungen zu etablieren oder zu fördern. Mit Hilfe einer spezifischen Denomination kann das Forschungsprofil der Professur schärfer zugeschnitten und auf neue Themen- und Forschungsbereiche des Faches ausgerichtet werden. Ne-

¹ Vgl. Bundesbericht Nachwuchsförderung (2008, S. 22).

² BMBF: Juniorprofessur (<http://www.bmbf.de/de/820.php>, Zugriff 6.10.2011)

³ Mit etwa 10% liegt damit der prozentuale Anteil der Juniorprofessuren in den kleinen Fächern leicht über dem prozentualen Anteil der Kleine-Fächer-Professuren an allen Universitätsprofessuren in Deutschland.

⁴ Zum Beispiel in der Skandinavistik an der Humboldt-Universität Berlin, dort wurde die Universitätsprofessur für Mediävistik in eine Juniorprofessur für Skandinavische Mediävistik umgewandelt. Weitere Beispiele sind im Fach Ur- und Frühgeschichte an der Universität Hamburg zu finden und in der Klassischen Archäologie an der Universität Tübingen.



ben der Schärfung des standortspezifischen Fachprofils erhöhen solche speziellen Denominationen die Anschlussfähigkeit des Fachstandortes an die Verbundforschung, da sie flexibler auf den Bedarf ausgerichtet werden können, wie die Beispiele innovativer Juniorprofessuren zeigen:

Fach	Denomination Juniorprofessur	Universität
Alte Geschichte	Kulturgeschichte der Antike	Mainz
Buchwissenschaft	Buchwissenschaft unter bes. Berücksichtigung der Buchwirtschaft	Erlangen/Nürnberg
Ethnologie	Ethnosozioogie	Bayreuth
Ethnologie	Ethnologie und populäre Kultur Afrikas. ¹	Mainz
Geochemie	Umweltgeochemie	Bayreuth
Islamwissenschaft	Islam in Süd- und Südostasien	FU Berlin
Judaistik	Geschichte des deutschen und europäischen Judentums	Frankfurt am Main
Klassische Archäologie	Archäologie der phönizischen Diaspora	Bochum
Ostasienwissenschaft	Kultur Ostasiens	Bochum
Sinologie	Contemporary Chinese Studies. ²	Würzburg
Ur- und Frühgeschichte	Informationsverarbeitung und Geoarchäologie	Bamberg
Ur- und Frühgeschichte	Paläogenetik	Tübingen

Tab.: Übersicht Denominationen von Juniorprofessuren in den kleinen Fächern

Juniorprofessuren werden laut einer umfassenden, nicht nur auf kleine Fächer beschränkten Umfrage aus dem Jahr 2007 von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als positiv bewertet.³ Die Juniorprofessur habe sich als Karriereweg bewährt und die Nachwuchswissenschaftler/innen würden diesen wieder wählen.⁴ Als nachteilig hingegen wurde die Befristung der Juniorprofessur auf maximal sechs Jahre bewertet. Bisher sind Juniorprofessuren in den kleinen wie auch in allen anderen Fächern nur gelegentlich⁵ mit einer *tenure-track*-Option ausgestattet worden. *Tenure-track*-Optionen, die Aussicht einer Umwandlung der Juniorprofessur in eine strukturell verankerte und somit dauerhafte Professur, bietet den jeweiligen Stelleninhabern eine wesentlich günstigere Zukunftsperspektive. Hier besteht Handlungsbedarf, der jedoch weniger von den einzelnen Fächern zu erfüllen ist, als vielmehr von den zuständigen Fakultäts- oder den Universitätsleitungen.

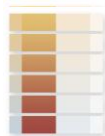
¹ Diese Juniorprofessur mit *tenure track* wurde 2011 in eine Universitätsprofessur umgewandelt.

² Diese Juniorprofessur mit *tenure track* wurde 2007 in eine W2 Professur umgewandelt.

³ Vgl. Federkeil und Buch (2007) (<http://www.bmbf.de/de/2913.php> Zugriff am 6.10.2011)

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Z.B. an der Humboldt-Universität Berlin (Skandinavistik), Universität Köln (Japanologie), Universität Hamburg (Japanologie), Universität Oldenburg (Slavistik) und Universität Bayreuth (Geochemie).



2.3.3 Rolle der Graduiertenschulen und Exzellenzcluster

Eine weitere Maßnahme des Bundes und der Länder, um die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses zu verbessern, ist die Exzellenzinitiative.¹ Im Rahmen der beiden Hauptförderlinien, den Graduiertenschulen und den Clustern, erhielten im Frühjahr 2009 mehr als 3.700² Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit der Qualifikation.

Die Strukturierung der Promotionsphase und die finanzielle Absicherung der Doktoranden innerhalb der Graduiertenschulen stellt eine wichtige Basis dar, um hochqualifizierten Nachwuchs auszubilden. Auch in der *Postdoc*-Phase werden Nachwuchswissenschaftler in den Graduiertenschulen gefördert, vor allem aber finden sie in den Clustern die Möglichkeit, sich weiter zu qualifizieren. Die Exzellenzinitiative unterstützt damit in großem Maßstab die Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs, jedoch unter Vernachlässigung des Lehrbereiches. Bei regulären Mittelbaustellen gehört die Beteiligung an Forschung *und* Lehre zu den Arbeitsaufgaben des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Wie durch die Einführung der Juniorprofessuren profitiert der wissenschaftliche Nachwuchs in den kleinen Fächern auch von der Exzellenzinitiative. Dies gilt besonders für die geisteswissenschaftlichen kleinen Fächer. An allen geisteswissenschaftlichen Programmen der Exzellenzinitiative, den neun Graduiertenschulen³ und den sieben Clustern, sind kleine Fächer beteiligt. An den naturwissenschaftlichen Programmen sind vor allem die Biophysik und die geowissenschaftlichen Fächer an insgesamt acht Graduiertenschulen und sechs Clustern beteiligt.

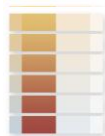
Übersicht: Kleine geisteswissenschaftliche Fächer, die durch Principle Investigator an Clustern und Graduiertenschulen der Exzellenzinitiative beteiligt sind:

	Programm	Fächer	Universität
Cluster	Cultural Foundations of Integration	Alte Geschichte, Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft, Slavistik	Universität Konstanz
	Cognition for Technical Systems	Gender Studies	TU München, LMU München
	Multimodal Computing and Interaction	Computerlinguistik	Universität des Saarlandes
	Languages of Emotion	Arabistik, Filmwissenschaft, Japanologie, Religionswissenschaft, Tanzwissenschaft	FU Berlin
	Topoi. The Formation and Transformation of Space and Knowledge in Ancient Civilizations	Ägyptologie, Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft, Alte Geschichte, Altorientalistik, Bau- und Stadtbaugeschichte / Historische Bau-	FU Berlin HU Berlin

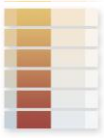
¹ Bericht Exzellenzinitiative (2008, S. 6).

² Davon sind mehr als drei Viertel Promovierende und ein Viertel Postdocs (<http://www.forschungsinform.de/iq/agora/ExIn/ExIn.asp> Zugriff am 6.10.2011).

³ Darüber hinaus sind kleine geisteswissenschaftliche Fächer auch an zwei Graduiertenschulen sowie drei Clustern beteiligt, die nicht explizit geisteswissenschaftlich ausgerichtet sind.



	Programm	Fächer	Universität
		forschung, Byzantinistik, Klassische Archäologie, Technikgeschichte, Ur- und Frühgeschichte, Wissenschaftsgeschichte	
	The Formation of Normative Orders	Alte Geschichte, Ethnologie, Wissenschaftsgeschichte	J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt a. Main
	Integrated Climate System Analysis and Prediction	Journalismus	Universität Hamburg
	Asia and Europe in a Global Context: Shifting Asymmetries in Cultural Flows	Altorientalistik, Aussereuropäische Geschichte, Indologie, Islamwissenschaften, Ostasiatische Kunstgeschichte, Sinologie, Südasiastudien	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
	Religion and Politics in Pre-Modern and Modern Cultures	Alte Geschichte, Arabistik, Außereuropäische Geschichte, Ethnologie, Islamwissenschaft, Landes- und Regionalgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte	Universität Münster
Graduiertenschule	Graduate School of North American Studies	Außereuropäische Geschichte	FU Berlin
	Graduiertenschule: Berlin School of Mind and Brain	Allgemeine Sprachwissenschaft	HU Berlin
	Ruhr University Research School	Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft, Computerlinguistik, Filmwissenschaft, Gender Studies, Geschichte der Medizin, Historische Hilfswissenschaften, Islamwissenschaft, Latinistik, Klassische Archäologie, Osteuropäische Geschichte, Sinologie, Sprachlehrforschung, Theaterwissenschaft, Ur- und Frühgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte	Ruhr-Universität Bochum
	International Graduate Centre for the Study of Culture	Computerlinguistik, Klassische Archäologie, Landes- und Regionalgeschichte, Osteuropäische Geschichte, Slavistik, Theaterwissenschaft, Turkologie	Justus-Liebig-Universität Gießen
	Bayreuth International Graduate School of African Studies (BIGSAS)	Afrikanistik, Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft, Arabistik, Außereuropäische Geschichte, Ethnologie, Religionswissenschaft	Universität Bayreuth
	Friedrich Schlegel Graduate School of Literary Studies	Allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft, Arabistik, Gräzistik, Japanologie, Latinistik, Niederlandistik, Tanzwissenschaft, Theaterwissenschaft	FU Berlin
	Muslim Cultures and Societies: Unity and Diversity	Alte Geschichte, Arabistik, Außereuropäische Geschichte, Ethnologie, Gen-	FU Berlin, HU Berlin

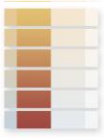


	Programm	Fächer	Universität
		der Studies, Iranistik, Islamwissenschaft, Semitistik, Tibetologie, Turkologie	
	Berlin Graduate School of Social Sciences	Gender Studies	HU Berlin
	Bielefeld Graduate School in History and Sociology	Alte Geschichte, Außereuropäische Geschichte, Ethnologie, Genderstudies, Osteuropäische Geschichte, Wissenschaftsgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte	Universität Bielefeld
	Bremen International Graduate School of Social Sciences	Gender Studies	Universität Bremen
	Graduate School for Integrated Studies of Human Development in Landscapes	Alte Geschichte, Gräzistik, Klassische Archäologie, Landes- und Regionalgeschichte, Ur- und Frühgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

2.3.4 Gegenwärtige berufliche Situation des Nachwuchses

Im Wesentlichen zwei Aspekte bestimmen derzeit die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Neben dem gestiegenen zeitlichen Aufwand für Aufgaben in den Bereichen der Lehre und der Administration und damit einhergehend der Reduzierung des zeitlichen Freiraumes für die eigene fachliche Qualifikation ist dies der Faktor der zunehmenden Unsicherheit des Beschäftigungsverhältnisses. Dies entsteht durch den Umstand, dass die Anstellungen nur auf wenige Jahre befristet sind und vom Umfang häufig deutlich weniger umfassen als eine volle Stelle. Diese Praxis wird von manchen Fachvertretern genutzt, um einerseits möglichst vielen Nachwuchswissenschaftlern zumindest zeitweilig einen regulären Arbeitsvertrag an der Universität zu bieten. Andererseits wird es aber auch genutzt, um das angestiegene Aufgabenpensum auf möglichst viele Mitarbeiter zu verteilen, von denen trotz der Teilzeitstelle dann ein höherer zeitlicher Arbeitseinsatz erwartet wird als es der Vertrag vorsieht. Hier sahen die Teilnehmer der Workshop-Diskussion die Fachvertreter in der Pflicht, junge Nachwuchswissenschaftler trotz der angespannten Stellensituation nicht in prekäre Arbeitsverhältnisse mit unverhältnismäßig hohem Umfang an Verwaltungsaufgaben zu bringen.

Zur Nachwuchssituation befragt kennzeichneten Fachvertreter im Rahmen von Interviews den zunehmenden Mangel an Mitarbeiterstellen als ernsthaftes Problem für die zukünftige Ausbildung von Nachwuchs und warnten vor dem Verlust der Attraktivität des Wissenschaftlerberufes. Eine langfristig angespannte Stellensituation in den kleinen Fächern droht die Ausbildung von höher qualifiziertem Nachwuchs ernsthaft zu gefährden. Denn der Mangel an beruflichen Perspektiven im Universitätsbereich führt einerseits dazu, dass über die Promotion hinaus keine weitere Qualifikation mehr angestrebt wird und dass andererseits der Nachwuchs entweder in den internationalen wissenschaftlichen Arbeitsmarkt oder in andere berufliche Felder abwandert, zum Beispiel in die Wirtschaft.



Angesichts der unsicheren beruflichen Perspektive auf dem langen Karriereweg in die Wissenschaft bietet die Einbindung in die Lehre und in administrative Aufgaben trotz des hohen Zeitaufwandes nach Ansicht von Nachwuchswissenschaftlern auch Vorteile. Sie erwerben dadurch jenseits des Fachgebietes Kenntnisse und Fähigkeiten und erhöhen somit die eigene Attraktivität sowohl für den akademischen als auch für den außerakademischen Arbeitsmarkt.¹

Neben der Situation der an den Universitäten angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter besteht jedoch in Bezug auf die gegenwärtige berufliche Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses ein weiteres Problemfeld, das einer dringenden Veränderung bedarf. Es handelt sich um die unbezahlten Lehraufträge. Fachvertreter und Universitätsleitungen versuchen so, das gestiegene Arbeitspensum durch eine Verlagerung der Lehre auf nicht oder geringfügig bezahlte Lehrkräfte zu bewältigen.²

Zusammenfassung und Ausblick

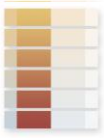
Die Nachwuchssituation in den kleinen Fächern hat sich durch die strukturellen Umwandlungsprozesse an den deutschen Hochschulen in den vergangenen Jahren stark verändert. Sie ist geprägt von einem gewachsenen Arbeitspensum im Bereich der Lehre und Administration und durch einen starken Abbau von strukturellen Qualifizierungsstellen, dem sogenannten Mittelbau. Dieser Veränderungen führen an machen Standorten zu prekären Arbeitsverhältnissen, die es nachdrücklich zu vermeiden gilt. Neben dem Erhalt bestehender und der Schaffung neuer Mittelbaustellen ist es wichtig, dem wissenschaftlichen Nachwuchs auch außerhalb der Universitäten berufliche Perspektiven zu eröffnen. Als eine solche Möglichkeit gilt aus Sicht des akademischen Nachwuchses die Einarbeitung in administrative Aufgaben.

Zur zukünftigen Situation des Nachwuchses befragt erwarten Vertreter derjenigen kleinen Fächer, in denen derzeit ein ausreichendes Angebot an gut qualifiziertem wissenschaftlichem Nachwuchs besteht, dass dieses auch in der Zukunft erhalten bleibt. Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs wird hingegen z. B. von der Kristallographie erwartet, die zu den Fächern gehört, die auch derzeit kaum ausreichend viele Nachwuchswissenschaftler haben. Im Gegensatz dazu erwarten die Fächer Anthropologie und Ethnologie aufgrund der steigenden Anzahl drittmittelfinanzierter Stellen, dass sich künftig die Nachwuchssituation wieder deutlich verbessern wird.

Die neuen Maßnahmen zur Unterstützung und Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, wie die Einrichtung von Juniorprofessuren und die Schaffung von Qualifizierungsstellen im Rahmen von Graduiertenschulen und Clustern werden von einzelnen Standorten kleiner Fächer innovativ und zukunftsorientiert genutzt. Durch innovative Professuren und die Beteiligung an interdisziplinären Lehr- und Forschungverbänden liegt hier für kleine Fächer eine wichtige Chance, die eigenen Potenziale auszu-schöpfen und ihre inneruniversitäre Position zu stärken.

¹ Vertreter des wissenschaftlichen Nachwuchses auf dem Workshop „Forschung“ der Arbeitsstelle Kleine Fächer.

² Laut einer Umfrage Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gab es im Jahr 2006 an den Berliner Universitäten und Fachhochschulen rund 4.000 Lehrbeauftragte. An den Universitäten stellten sie rund 10% des Lehrangebotes und arbeiteten entweder für eine Bezahlung von selten mehr als 30,00 Euro pro Unterrichtsstunde oder häufiger auch ohne jegliche Bezahlung (Schlosser 2006, S. 2f).



2.4 Internationalisierungsgrad kleiner Fächer

Die Internationalisierung der Wissenschaft, das heißt die Vernetzung und Kooperation mit ausländischen Partnern sowie die Sichtbarmachung der Forschung und deren Ergebnisse durch eine Erhöhung ihrer internationalen Rezeption und Reputation, gehört zu den zentralen Strategien deutscher Universitäten, um sich im gemeinsamen Wettbewerb zu profilieren.¹ und in der globalisierten Wissenschaftslandschaft zu positionieren. Untersuchungen zur Internationalisierung der deutschen Forschung² zeigen, dass diese in den vergangenen zwanzig Jahren stark zugenommen hat, wobei für die Zukunft weitere Steigerungen zu erwarten sind.

Wissenschaftspolitisch wird diese Entwicklung vor allem durch die Bereitstellung finanzieller Mittel unterstützt. An herausragender Position stehen hier der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Alexander von Humboldt-Stiftung und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die mit ihren Förderprogrammen die Internationalisierung der deutschen Wissenschaftslandschaft fördern.³

Da die Internationalisierung deutscher Universitäten nicht nur eine der Kernstrategien zur Erhaltung ihrer globalen Wettbewerbsfähigkeit ist, sondern auch zu einem Motor ihrer Reformierung wurde,⁴ erstreckte sich die Untersuchung der Forschungssituation kleiner Fächer auch auf diesen Aspekt. In Anbetracht der vielfach außerhalb Deutschlands liegenden Forschungsgegenstände und des damit einhergehenden internationalen Forschungsbezuges war die These, dass die kleinen Fächer im Vergleich zu den großen in sehr viel stärkerem Maße international vernetzt und internationalisiert sind und daher in Bezug auf ihr universitäres Umfeld ein hohes Internationalisierungspotenzial besitzen.

Die Untersuchung beruht auf der Auswertung der Datenbank der Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer, des Workshops zur Forschungssituation in den kleinen Fächern und von Interviews mit ausgewählten Fachvertretern. In diesen Interviews wurde nach der Rolle internationaler Forschungsk Kooperationen für die Projektentwicklung am jeweiligen Standort gefragt. Trotz des Fokus auf die Forschungsk Kooperationen, die eine

¹ Die Universitäten in Bayreuth (http://www.uni-bayreuth.de/universitaet/leitbild/leitbild_text/index.html) und in Erlangen/Nürnberg (<http://www.uni-erlangen.de/universitaet/leitbild.shtml>) bezeichnen sich in ihrem Leitbild explizit als „international operierende“ und „international ausgerichtete“ Universitäten. Die Universitäten Bonn (<http://www3.uni-bonn.de/die-universitaet/leitbild>) und Hamburg (<http://www.uni-hamburg.de/UHH/leitbild1.html>) haben die Förderung und Weiterentwicklung der Internationalisierung an prominenter Stelle in ihr Leitbild aufgenommen und die Freie Universität Berlin hat ihr Zukunftskonzept im Rahmen der Exzellenzinitiative als das einer „Internationalen Netzwerkiniversität“ entworfen (http://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/media/fu_netzwerkbroschuere_12_07_de.pdf).

² Vgl. Edler (2007), Behrens (2010).

³ Vgl. Edler (2007, S. 167ff). Die Intensität der Unterstützung dieser drei Förderer differiert in Abhängigkeit von den Empfängern: aus dem Ausland nach Deutschland kommende Wissenschaftler profitieren stärker vom DAAD und von der Alexander von Humboldt-Stiftung und deutsche Wissenschaftler, die international forschen profitieren an erster Stelle von Programmen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

⁴Vgl. Berchem (2008, S. 22).



wichtige Dimension der Internationalität darstellen¹, erlauben die Antworten weiteren Aufschluss über die Internationalisierung kleiner Fächer.

2.4.1 Bedeutung und Ausrichtung internationaler Kooperationen

Auf der Grundlage einer überwiegend positiven Haltung gegenüber internationalen Kooperationen sind die in den Interviews repräsentierten Fächer drei verschiedenen Gruppen zuordbar. Diese Klassifizierung kann analog auch auf die nicht befragten kleinen Fächer übertragen werden:

- 1) Fächer, deren Fachgegenstand im Ausland verankert ist. Hier handelt es sich um fremdsprachliche Philologien, Literatur- und Kulturwissenschaften sowie um die Regionalwissenschaften und die Ethnologie.
- 2) Fächer, die aufgrund des Charakters ihres Gegenstandes auf multi-nationale Kooperationen angewiesen sind. Hier handelt es sich um die Naturwissenschaften, Fächer, deren deutsche *scientific community* sehr klein ist und um Fächer, deren Gegenstand international verstreut ist, so dass dessen umfassende Bearbeitung eine multi-nationale Zusammenarbeit erfordert.
- 3) Fächer mit starkem Anwendungsbezug wie etwa die Ingenieurwissenschaften, die, um unliebsame Konkurrenz auf dem internationalen Markt fernzuhalten, nur ein geringes Interesse an internationalen Forschungsk Kooperationen haben.

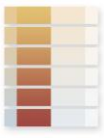
Für die meisten der in den Interviews erfassten kleinen Fächer stellen internationale Kooperationen eine unabdingbare Voraussetzung für die Forschung dar. Dies gilt besonders für diejenigen Fächer, deren Gegenstand außerhalb Deutschlands liegt. Dazu gehören die fremdsprachlichen Philologien, die Sprach- und Literaturwissenschaften und die regionalwissenschaftlichen Fächer, aber auch die Alten Sprachen und Kulturen und ein Teil der archäologischen Fächer. Bi-nationale Kooperationen mit Wissenschaftlern in den Ländern, mit denen der Forschungsgegenstand genuin verknüpft ist, stehen hier im Vordergrund. Häufig erleichtert oder ermöglicht gar eine Kooperation mit einheimischen Wissenschaftlern erst den Zugang zum Forschungsgegenstand. Einige Zielländer, z. B. Ägypten, knüpfen die Genehmigung für Forschungen, vor allem im archäologischen Bereich, an die Kooperation mit einheimischen Wissenschaftlern.²

Bei nahezu allen, das heißt bei elf³ von zwölf Fächern, die nur über einen einzigen Standort in Deutschland verfügen und an dem auch nur eine einzelne Professur vorhanden ist, liegt der Forschungsgegenstand entweder ausschließlich, mindestens aber teilweise außerhalb Deutschlands. Für diese Fächer sind *bi*-nationale Kooperationen mit den jeweiligen Zielländern für die wissenschaftliche Arbeit konstituierend und für den Bestand des Faches überlebenswichtig. Dies betrifft sowohl die Forschung als auch die Lehre und ebenso das Angebot von wissenschaftlichem Nachwuchs, der nicht selten zumindest zu einem Teil aus den Zielländern kommt. Fächer wie Albanologie, Kau-

¹ Weitere Dimensionen sind Forschungs-, Lehr- und Vortragsaufenthalte von deutschen Wissenschaftlern im Ausland und von Gastwissenschaftlern in Deutschland, in internationaler Kooperation veranstaltete Tagungen oder realisierte Publikationen.

² Vgl. Behrens et. al. (2010: IV, S. 17).

³ Das sind die Fächer Albanologie, Christlicher Orient, Dänisch, Frisistik, Kanadistik, Kaukasiologie, Mongolistik, Niederlande-Studien, Rumänistik, Thaiistik und Vietnamistik (siehe auch im Anhang).



kasiologie oder Mongolistik könnten zum Beispiel derzeit ohne personelle Unterstützung aus den Zielländern oder auch Drittländern an ihrer deutschen Heimatuniversität nicht überleben.

Bi-nationale Forschungs Kooperationen mit einem Drittland ergeben sich auch dann für regional-, sprach- und kulturwissenschaftliche kleine Fächer, wenn politische oder wissenschaftsstrukturelle Umstände dazu führen, dass Kooperationen mit dem Zielland - zumeist aus politischen Gründen - nicht möglich sind, was zum Beispiel auf die Tibetologie zutrifft.

Neben *bi*-nationalen Kooperationen werden auch zunehmend *multi*-nationale Forschungsprojekte etabliert. Sie sind für solche kleinen geisteswissenschaftlichen Fächer von großer Bedeutung, deren Forschungsgegenstand sich über mehrere Länder erstreckt. Dazu gehören großräumig verbreitete kulturelle Phänomene wie Sprachen oder Religionen, aber auch kulturhistorische Quellen wie archäologische Fundstätten, Objektsammlungen oder Fragmente von Forschungsobjekten¹, die sich auf dem Territorium verschiedener Länder befinden. Ein Beispiel dafür sind *multi*-national kooperierende Forschungsprojekte der Papyrologie, deren fragmentierter Forschungsgegenstand sich heute in zahlreichen Bibliotheken und Museen verstreut über viele Länder befindet.

Ähnlich wie für große naturwissenschaftliche Fächer² sind internationale Forschungs Kooperationen auch für die Forschung der kleinen naturwissenschaftlichen Fächer von hoher Bedeutung. Sie werden sowohl als *bi*- wie auch als *multi*-nationale Kooperationen etabliert, wobei sich die Auswahl der Länder entweder nach der Verortung des Forschungsgegenstandes richtet³ oder nach der Zugehörigkeit der jeweiligen Kooperationspartner, die zum Beispiel aufgrund ihrer besonderen Expertise ausgewählt werden. Fachspezifische Schwerpunktländer in Bezug auf die Forschungs Kooperationen sind anhand der vorliegenden Datenbasis für die kleinen naturwissenschaftlichen Fächer nicht erkennbar. Die umfassendere Studie von Edler et. al. (2007) zur Internationalisierung der deutschen Wissenschaft konnte in Bezug auf große Fächer herausarbeiten, dass die USA, gefolgt von Frankreich und Großbritannien die wichtigsten Länder sind, aus denen naturwissenschaftliche Kooperationspartner kommen.⁴ Es ist anzunehmen, dass auch in Bezug auf die kleinen Fächer ähnliche Präferenzen bestehen.

2.4.1.1 Ziele und Etablierung internationaler Kooperationen

Die konkreten Beweggründe, sich international zu vernetzen und dabei auch Forschungs Kooperationen zu etablieren, sind sehr vielfältig. Die Untersuchung von Behrens et. al. (2010: 22ff) benennt vor allem Gründe, die auf eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Forschung zielen, wie Austausch von Ideen, Aufbau eines internationalen Forschernetzwerkes, Beteiligung an hochrangigen Publikationen und Zugang zu wichtigen Forschungsquellen.

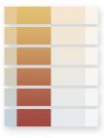
Bei Fächern, deren Gegenstand einen starken Auslandsbezug hat, existiert ein intrinsisches Interesse an internationalen Kooperationen, da sie eine Voraussetzung für die

¹ Hier sind vor allem Papyrusfragmente gemeint, die aufgrund ihrer Entdeckungsgeschichte und aufgrund der Sammelpolitik westlicher Museen heute über viele Länder verteilt sind.

² Vgl. Edler et. al. 2007, S. 81, 107.

³ Zum Beispiel in der Paläontologie oder Mineralogie.

⁴ Edler 2007, S. 97.



Forschung in diesen Fächern darstellen. Dies ist vor allem in den Regionalwissenschaften und in der Ethnologie der Fall, aber auch in den Fremdphilologien. Ein weiterer wichtiger Grund für die Etablierung internationaler Kontakte und Forschungs Kooperationen ist die Erhöhung der Bewilligungschancen für beantragte Fördermittel. Hier greift erfolgreich die wissenschaftspolitische Strategie, mit Hilfe der Drittmittelförderung den Internationalisierungsprozess der deutschen Forschung gezielt voranzubringen.¹

Ein Motiv, sich für internationale Kooperationen zu engagieren, ist auch die Erhöhung der internationalen Sichtbarkeit des Faches und der Heimatuniversität, wie aus Interviews mit Fachvertretern hervorgeht. Explizit persönliche Gründe hingegen, wie das Voranbringen der eigenen Karriere oder ein höheres Einkommen, deren Bedeutung aus größeren Untersuchungen zur Internationalisierung der deutschen Wissenschaft bekannt sind,² hatten aus Sicht befragter Fachvertreter kleiner Fächer keinen Einfluss auf ihr internationales Engagement.³

Die Kontaktaufnahme mit potenziellen internationalen Kooperationspartnern erfolgt zumeist durch Eigeninitiative der Wissenschaftler und auf der Ebene persönlicher Beziehungen. Dies ist zwar kein Spezifikum kleiner Fächer, wird jedoch von deren besonderer struktureller Situation verstärkt. Einige der Fächer sind auch im internationalen Maßstab noch so klein, dass sich die auf diesem Feld tätigen Wissenschaftler weltweit kennen. Unter Geisteswissenschaftlern wird die internationale Vernetzung zunächst als „Sache des individuellen Handelns des Forschenden“⁴ gesehen und ist auf den hohen Individualisierungsgrad der geisteswissenschaftlichen Forschung zurückzuführen. So entstehen zunächst Kontakte und später auch Kooperationen vorrangig auf der persönlichen Ebene. Um diese zu etablieren, werden Konferenzen und Besuche bei anderen Institutionen genutzt, die häufig in der Phase der Kooperationsvorbereitung von den Wissenschaftlern selbst finanziert werden.⁵ Neben dieser Kontaktaufnahme auf der persönlichen Ebene profitieren Vertreter mancher Fächer auch von einer Förderung der Kooperationsvorhaben durch das jeweilige Zielland. Ein Beispiel dafür ist die Förderung durch die japanische Regierung, die die Anbahnung von Kooperationen mit deutschen Universitäten unterstützt, weil sie ein starkes Interesse an wissenschaftlichen Kooperationen mit Deutschland hat. Dies mag einer der Gründe dafür sein, dass viele Fachstandorte der Japanologie eine große Anzahl von japanischen Universitäten zu ihren Kooperationspartnern zählen.⁶

Ein von den kleinen Fächern bisher noch selten gewählter Weg, internationale Kooperationen anzubahnen und die eigene Internationalisierung zu erhöhen, ist die Präsenz

¹ Vgl. Behrens et. al (2010, S. 17). Die DFG benennt die Stärkung der Internationalisierung als einen der Eckpunkte ihrer Förderstrategien (<http://www.dfg.de/foerderung/>). Daher hat sie auf europäischer Ebene etliche Programme bi- und auch multilateral aufgelegt, die auf eine wissenschaftliche Forschung im internationalen Raum zielen

(http://www.dfg.de/foerderung/internationale_kooperation/index.html).

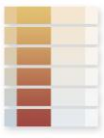
² Vgl. Edler 2007, S. 109ff.

³ In der Untersuchung von Edler et.al. wird dies als Hauptbeweggrund für die Etablierung internationaler Kooperationen angegeben (2007: S. 109).

⁴ Behrens et. al. (2010, S. 15, 30).

⁵ Vgl. Behrens et. al. (2010, S. 18).

⁶ Siehe unten Übersicht zu Universitäts-Kooperationen des Faches.



vor Ort durch die Einrichtung und das Betreiben eigener Forschungsinstitutionen.¹ Im Rahmen der Studie zur Internationalisierung der deutschen Forschungslandschaft konnte jedoch eine zunehmende „institutionelle Internationalisierung“ von Forschungseinrichtungen festgestellt werden,² an der sich die Universitäten in deutlich höherem Umfang beteiligen als außeruniversitäre Institutionen. Kleine Fächer, besonders die Archäologien, sind hier durch die Dependancen des Deutschen Archäologischen Instituts (DAI) vertreten. Einzelne Fachstandorte, die zumeist aber einen größeren institutionellen Rahmen haben, wie das Centrum für Nah- und Mittelost-Studien (CNMS) an der Universität Marburg und das Lateinamerika-Institut mit dem Forschungszentrum Brasilien an der Freien Universität Berlin sind bereits auf einer institutionellen Ebene in Kooperation mit anderen deutschen Institutionen im Ausland vertreten. Das CNMS betreibt in Kairo – gekoppelt an die dortige Außenstelle des DAAD – ein Büro (CNMS Cairo-Office).³ Das Forschungszentrum Brasilien ist im Verbindungsbüro in São Paulo vertreten, welches die Freie Universität Berlin 2010 mit dem Ziel gegründet hat, den wissenschaftlichen Kontakt zu brasilianischen Universitäten zu fördern und in einen Austausch mit ihnen zu treten.⁴ Dies ist eine der Maßnahmen der Freien Universität Berlin, um ihr Zukunftskonzept einer „Internationalen Netzwerkuniversität“ umzusetzen, mit dem sie in der Exzellenzinitiative erfolgreich war.

2.4.1.2 Formen internationaler Kooperationen

Kleine Fächer nutzen eine breite Vielfalt internationaler Kooperationsformen, wobei eine der am häufigsten genutzten Formen der gegenseitige Austausch ist, d.h. das Aussenden und die Aufnahme von Gastwissenschaftlern, Gastlektoren und Stipendiaten im Rahmen von Vortragsbesuchen und Forschungsaufenthalten. Besonders längere Gastaufenthalte zielen auf die gemeinsame Entwicklung neuer Themen und Fragestellungen sowie auf die gemeinsame Beantragung und Durchführung von Tagungs-, Publikations- und Forschungsprojekten. Im Rahmen solcher internationalen Kooperationen werden gemeinsame Grundlagen geschaffen, beispielsweise in Form von Datenbanken, die von den beteiligten Partnern für künftige Forschungen genutzt werden.⁵

Aus Sicht der kleinen Fächer sind Gastaufenthalte internationaler Wissenschaftler eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung neuer Themen und Fragestellungen an ihren Standorten und geben Impulse für die Entwicklung neuer Projekte. Längere Gastaufenthalte erweisen sich darüber hinaus als besonders wirkungsvoll, um die internationale Vernetzung weiter zu intensivieren und erweitern, dies gilt in besonderem Maße auch für Gastlektoren in den fremdphilologischen Fächern. Aufgrund ihrer Einbeziehung in die Lehre bieten sie Studierenden und jungen Nachwuchswissenschaftlern die Möglichkeit, frühzeitig ein eigenes Netzwerk internationaler Kontakte aufzubauen und somit die Internationalisierung ihres Faches zu erweitern.

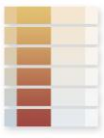
¹Im Rahmen der Interviews wurde lediglich eines erwähnt: das Point Sud, Forschungszentrum für lokales Wissen in Bamako, Mali, dessen Direktor Mamadou Diawara Professor für Ethnologie an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt am Main ist.

² Vgl. Edler et. al. (2007, S. 71).

³ <http://www.uni-marburg.de/cnms/arabistik/internationales/kairo>

⁴ <http://www.lai.fu-berlin.de/brasil/home/index.html>

⁵ So zum Beispiel die Beteiligung der Heidelberger Papyrologie an der Erstellung eines umfassenden Verzeichnisses bekannter Papyri durch die Erstellung des Heidelberger Gesamtverzeichnis der Griechischen Papyrusurkunden Ägyptens (<http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~gv0/>).



Die genannten Kooperationsformen sind weitgehend unabhängig vom Forschungsgegenstand und somit grundsätzlich für alle kleinen Fächer praktikabel. Anders ist dies bei Kooperationen, die nur mit einem im Zielland ansässigen Wissenschaftler realisiert werden können. Solche wissenschaftlichen Kooperationen stellen besonders für paläontologische oder archäologische Forschungen eine vom Gastgeberland formulierte wissenschaftspolitische Voraussetzung dar. Einerseits stellen die Gastgeberländer damit sicher, dass im Zuge der Forschungen nicht gegen nationale Interessen verstoßen wird, und zugleich erhalten dortige Wissenschaftler die Möglichkeit zum Austausch mit internationalen Kollegen, die ihnen sonst eventuell verwehrt bliebe. Auf der anderen Seite aber bergen diese nicht immer auf freiwilliger Basis etablierten Kooperationen auch großes Konfliktpotenzial.

Eine besondere Form der internationalen Kooperation stellen die Forschungsprojekte dar, die durch die Europäische Union gefördert werden. Für diese Kooperationen ist meist eine *multi*-nationale Beteiligung erforderlich, da die Förderprogramme auch auf die europäische Integration zielen. Kleine Fächer scheinen sich jedoch kaum zu beteiligen, in den Interviews wurde mehrfach auf das höchst zeitaufwändige Antragsverfahren verwiesen, das im ungünstigen Verhältnis zu den Erfolgchancen steht. Eine Ausnahme stellen hier die beiden an der Berliner Humboldt-Universität beheimateten Fächer Bibliotheks- und Informationswissenschaften dar. Derzeit werden mehrere ihrer Projekte aus EU-Fördermitteln finanziert, und sie haben auch in der Vergangenheit bereits mehrfach Mittel aus den EU-Forschungsrahmen-programmen akquirieren können. Die beiden Fächer profitieren dabei von speziell auf die Bibliotheks- und Informationswissenschaften zugeschnittenen Förderlinien wie „eContent“ und „eContentplus“.

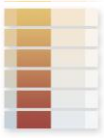
2.4.1.3 Problemfelder im Kontext internationaler Kooperationen

Problematische Aspekte der internationalen Kooperation ergeben sich vor allem aus Sicht solcher kleinen Fächer, deren Forschung vorrangig anwendungsorientiert ist. Sie sind auf die Innovations- und Marktfähigkeit ihrer Forschungsergebnisse angewiesen. Die Angst, dass wirtschaftlich relevante Forschungsergebnisse von einem Kooperationspartner schneller ökonomisch verwertet werden könnten, führt in diesen Fächern dazu, dass nur ein geringes Interesse an internationalen Forschungsk Kooperationen besteht.¹ Diese Aussage deckt sich mit den Ergebnissen der Studie zur Internationalisierung der deutschen Forschungs- und Wissenschaftslandschaft, die ebenfalls für anwendungsorientierte Fächer eine „geringere Neigung zu internationalen Kooperationen“ feststellte.²

Aus Kapazitätsgründen bedeutet für viele kleine Fächer die Entscheidung für ein Engagement in einem lokalen Forschungsverbund zugleich eine Entscheidung gegen eine internationale Forschungsk Kooperation. Lokale Forschungsverbünde bieten kleinen Fächern die Möglichkeit, sich rasch und effektiv innerhalb ihrer Universität zu vernetzen, was mit Rücksicht auf ihre Situation zuweilen dringend geboten ist, um die eigene inneruniversitäre Position zu schützen und stärken. Jedoch kann dieses Engagement in lokalen Forschungsverbänden dann nicht nur zu Lasten von internationalen Kooperationen, sondern auch auf Kosten der Forschung in den Kernbereichen des Faches gehen, so dass – zugespitzt formuliert – die Beteiligung an lokalen Forschungsverbänden das

¹ Dies trifft aus der Gruppe der kleinen ingenieurwissenschaftlichen Fächer besonders auf die Schiffstechnik zu.

² Edler (2007, S. 87).



internationale Ansehen sowie den Anschluss an die aktuelle Forschung des eigenen Faches gefährden kann.

2.4.2 Der Beitrag kleiner Fächer zur Internationalisierung ihrer Heimatuniversitäten

Kleine Fächer leisten aufgrund ihrer internationalen Kompetenz und Vernetzung einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung ihrer Heimatuniversitäten, dessen Bedeutung noch immer nicht von allen Universitäten in ausreichendem Maße zur Kenntnis genommen wurde.

Erste Ansätze sind dort zu beobachten, wo unter Einbeziehung aller oder eines Teiles der kleinen Fächer mit internationalem Fokus die Internationalisierung zu einem Merkmal des universitären Profils gewählt wurde.

Ein Beispiel dafür ist die Freie Universität Berlin, die unter Einbeziehung ihrer regionalwissenschaftlichen Fächer ihr Profil zu einer „Internationalen Netzwerkuniversität“ entwickeln will. Mit diesem Ziel werden die Internationalisierungsaktivitäten an der Universität stark gefördert. Eine Maßnahme ist die Einrichtung von internationalen Verbindungsbüros mit dem Ziel, die internationale Vernetzung der Universität und ihrer Wissenschaftler zu unterstützen.¹ Solche Verbindungsbüros gibt es derzeit in Brüssel, Moskau, Kairo, Neu Delhi, Peking, New York und São Paulo. Die Schwerpunkte der Büros unterscheiden sich je nach Standort, doch werden insbesondere die regionalspezifischen kleinen Fächer in die Arbeit einbezogen, wie das Beispiel des Forschungszentrums Brasilien zeigt, das auch im Verbindungsbüro in São Paulo vertreten ist.²

An der Freien Universität können zudem die auf Lateinamerika und auf Osteuropa bezogenen regionalspezifischen kleinen Fächer ihr Internationalisierungspotenzial durch die Konzentration in interdisziplinären Zentralinstituten, dem Lateinamerika-Institut und dem Osteuropa-Institut, in besonderem Maße entfalten.

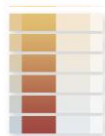
Ein weiteres Beispiel für die Einbindung kleiner Fächer mit regionalwissenschaftlicher Kompetenz ist die Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Diese hat das im Rahmen der Hessischen Zentrenbildung entstandene „Interdisziplinäre Zentrum für Ostasienstudien“ (IZO) als Teil der Internationalisierungsstrategie in die eigene Profilbildung eingebunden. Die an diesem Zentrum konzentrierten Fächer Japanologie³, Koreanistik, Sinologie und Südostasienwissenschaften tragen somit zur Internationalisierung der Universität bei. Dieser Prozess wird durch die Einbindung von auf die Region fokussierter Professuren anderer Disziplinen in das Zentrum, wie der Wirtschaft und Rechtswissenschaft, noch intensiviert.

Einen weiteren Beitrag kleiner Fächer zur Internationalisierung ihrer Universitäten stellt die Etablierung von internationalen Studienprogrammen dar. Dadurch wird nicht nur die Mobilität der Studierenden erhöht und ihnen die Möglichkeit gegeben, eigene internationale Netzwerke zu schaffen und das internationale Bildungs- und Wissenschaftssystem kennenzulernen, sondern es führt auch zu einer Intensivierung der internationalen Kontakte zwischen den beteiligten Wissenschaftlern und Professoren. Beispiele für internationale Studiengänge sind der bi-nationale Master „Baltische Re-

¹ Vgl. Verbindungsbüros (<http://www.fu-berlin.de/sites/inu/cic/branches/index.html>).

² <http://www.lai.fu-berlin.de/brasil/home/index.html>

³ Zu den beiden auf China und Japan bezogenen Fächern gehören auch Professuren für Jura und Wirtschaft (http://www.izo.uni-frankfurt.de/Ueber_uns/index.html).



gionalstudien / Baltijos regiono studijos“ an der Universität Greifwald zusammen mit der Universität in Vilnius/Litauen, und der deutsch-georgische Master „Managing International Enterprises“, angeboten von der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Jena, unter Einbeziehung des Faches Kaukasiologie.

Eine besondere Form des internationalen Studiums wurde am Fachbereich Asien-Orient-Wissenschaften für den Bachelorstudiengang „Japanologie“ entwickelt. Hier findet ein Teil der Ausbildung direkt in Japan statt, am „Zentrum für japanische Sprache der Universität Tübingen in Kyôto“ an der Dôshisha-Universität.

Fächer mit Fachgegenständen im europäischen und/oder außereuropäischen Ausland:

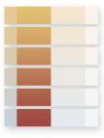
Afrikanistik	Iranistik	Ostasienwissenschaft
Ägyptologie	Islamische Kunstgeschichte	Osteuropäische Geschichte
Albanologie	Islamwissenschaft	Osteuropastudien
Altamerikanistik	Japanologie	Papyrologie
Altorientalistik	Judaistik	Religionswissenschaft
Arabistik	Kanadistik	Rumänistik
Außereuropäische Geschichte	Kaukasiologie	Semitistik
Austronesistik	Keltologie	Sinologie
Baltistik	Klassische Archäologie	Skandinavistik/Nordistik
Byzantinistik	Koptologie	Slavistik
Christlicher Orient	Koreanistik	Sorabistik
Dänisch	Lateinamerikanistik	Südasiestudien
Ethnologie	Latinistik	Südostasienwissenschaften
Europäische Ethnologie/Volkskunde	Lusitanistik	Südosteuropastudien
Finnougristik-Uralistik	Mongolistik	Thaiistik-Vietnamistik
Gräzistik	Neogräzistik	Tibetologie
Indische Kunstgeschichte	Niederlandistik	Turkologie
Indologie	Ostasiatische Kunstgeschichte	Vorderasiatische Archäologie

Fächer mit globalen Fachgegenständen:

- Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft
- Allgemeine Sprachwissenschaft
- Buchwissenschaft
- Filmwissenschaft
- Tanz- und Theaterwissenschaft
- Translatologie.

Ausblick und Zusammenfassung

Kleine Fächer sind in hohem Maße internationalisiert. Bedingt durch die Verortung ihres Gegenstandes und aufgrund ihrer strukturellen Begrenzungen vor Ort richten sie sich in hohem Maße auf die internationale *scientific community* aus. Die internationale Orientierung kleiner Fächer zeigt sich sowohl in der Forschung als auch in der Lehre. Es bestehen zahlreiche *bi-* und *multi-*nationale Forschungsk Kooperationen, diese werden im Rahmen eines gegenseitigen Austauschs von Wissenschaftlern und Studierenden



realisiert, aber auch im Rahmen von gemeinsamen Forschungs-, Tagungs- und Publikationsprojekten.

Gegenüber ihrem akademischen Umfeld besitzen kleine Fächer ein hohes Internationalisierungspotenzial. Von der Internationalität der kleinen Fächer, welche sie einerseits ihrer starken Ausrichtung auf den internationalen Wissenschaftsraum und der Vernetzung mit ihm verdanken und andererseits ihrer fachspezifischen internationalen Kompetenz, wurde von den Experten des Workshops zur Forschungssituation der kleinen Fächer als einem „weichen Kapital“ gesprochen. Dieses gilt es aus der Perspektive der kleinen Fächer zukünftig weit stärker zu nutzen, um ihre Position innerhalb der Universitäten nachhaltig zu festigen. Zugleich stärken die kleinen Fächer durch den Austausch zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen die Kreativität und Innovationskraft ihres universitären Umfeldes und geben ihm damit neue Impulse.

Seitens der Universitäten ist es dringend erforderlich, dieses Potenzial angemessen zu nutzen. Als positive Beispiele sind hier die Freie Universität Berlin und die J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt am Main zu nennen, die das Internationalisierungspotenzial der kleinen Fächer gezielt für den Ausbau ihrer Internationalität und die Schärfung des eigenen Profils einsetzen.

In diesem Zusammenhang ist es als besonders problematisch zu bewerten, dass in einigen der fremdphilologischen und literaturwissenschaftlichen Fächer, wie der Indologie, der Skandinavistik und der Slavistik seit 1997 Professuren und Standorte abgebaut wurden und somit Potenziale der Internationalisierung in Gefahr sind.

2.5 Neue Formen der Ressourcenzuteilung als Instrumente der Hochschulsteuerung

2.5.1 Indikatorgestützte Erfassung von Forschungsleistungen aus Sicht kleiner Fächer

Die strukturelle Neuordnung der Hochschulen erfolgte auf der Basis neuer Steuerungsstrategien und -instrumente, diese implizieren den Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung der Hochschulen und dessen Beschränkung auf eine Funktion als Richtliniengeber. Damit wird ein Wandel hin zu einem aktivierenden Staat mit einem Selbstverständnis als Dienstleister vollzogen¹, der für die Hochschulen eine starke Ausweitung ihrer Autonomie bedeutet. Nunmehr erfolgt die Steuerung nicht mehr durch eine Kontrolle der Einhaltung kleinteiliger Vorschriften, sondern durch die Überprüfung von vorgelegten Ergebnissen, die im Rahmen großer Handlungsspielräume erlangt wurden. Dieser Steuerungswandel erstreckt sich auf den Bereich der Ressourcenzuteilung und -verwaltung. Dort erfolgte die Ablösung der kameralistischen Finanzierung, einer an viele einzelne Haushaltstitel gebundenen Ressourcenausstattung mit hoher Regeldichte, durch eine *output*-orientierte Mittelzuweisung in Form von Globalhaushalten. Diese räumen den Hochschulen eine Eigenverantwortung und mehr Entscheidungsfreiheit bei der Verwendung der Mittel ein. Die so gewonnene Autonomie ermöglicht den Hochschulen einen effizienten Wandel ihrer Strukturen und damit einhergehend auch die Herausbildung von Profilen und deren Schärfung.

Das *output*-orientierte Finanzierungsmodell setzt für eine Freigabe von Mitteln das Erbringen zuvor festgelegter Leistungen durch den Empfänger voraus. Diese werden zuvor zwischen den beteiligten Partnern vereinbart, was im hochschulpolitischen

¹ Vgl. Pasternack 2003, S. 137f.



Bereich seit 1997 zunehmend flächendeckend in vertraglicher Form erfolgt.¹ In den Vertragswerken werden zwischen Staat und Hochschulen strategische und konkrete Ziele formuliert, deren Realisierung in der Eigenverantwortung der Hochschulen liegt; dafür erhalten sie auf dieser Grundlage eine längerfristige Finanzierungssicherheit.² Die Überprüfung der Leistungen erfolgt im Rahmen von Rechenschaftslegungen³ und von Controllingmaßnahmen, die sich an zuvor definierten Leistungszielen und -merkmalen orientieren. Da die Verträge zwischen Staat und Hochschule eine leistungsabhängige Mittelzuweisung für einen Teil des Gesamtbudgets vorsehen, hat die Nichterfüllung von Leistungszielen eine Kürzung des Budgets zur Folge. Der Umfang der leistungsabhängig gewährten Mittel schwankt von Bundesland zu Bundesland zwischen zwei und fünfzehn Prozent des Gesamtbudgets.⁴

Da die Erfüllung der Hochschulverträge das Engagement aller Universitätsmitglieder erfordert, werden auch universitätsintern auf den unteren Strukturebenen Leistungsanreize gesetzt. Diese sollen ebenfalls durch eine leistungsorientierte Mittelzuweisung realisiert werden, was eine detaillierte Erfassung von Leistungen innerhalb bestimmter Zielfelder, darunter der Forschung, voraussetzt. Je nach Standort variieren die Indikatoren oder Parameter, nach denen die Leistungsdaten erfasst werden. Die Erfassung erfolgt entweder auf der Ebene einzelner Mitarbeiter oder auch ganzer Struktureinheiten, wie Abteilungen, Instituten oder Fakultäten bzw. Fachbereichen, in jedem Fall aber universitätsweit nach dem gleichen Merkmalkatalog. Dies stellt sich insbesondere für kleine Fächer angesichts ihrer besonderen strukturellen und fachlichen Situation als problematisch dar. Im Rahmen von einheitlichen Erfassungssystemen bleiben diese Besonderheiten unberücksichtigt und führen zu einer verzerrten Abbildung der Forschungsleistungen kleiner Fächer.

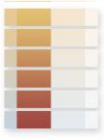
Dies kann dazu führen, dass kleine Fächer innerhalb ihrer Universitäten unter starken Legitimationsdruck geraten, da sie scheinbar zu geringe Forschungsleistungen erbringen. In der Folge könnten ihnen verstärkt dringend benötigte Finanzmittel oder andere Ressourcen vorenthalten werden. Für kleine Fächer stellt damit die Einführung der neuen hochschulpolitischen Steuerungsinstrumente und die damit einhergehende leistungsorientierte Mittelzuweisung eine potenzielle Gefährdung ihrer Existenz dar, wenn es nicht gelingt, Systeme einer indikatorgestützten Leistungserfassung zu etablieren, die die Besonderheiten kleiner Fächer berücksichtigen.

¹ Zur Berücksichtigung der Spezifika kleiner Fächer in den Zielvereinbarungen zwischen Ländern und Hochschulen vergleiche auch unten Kap. II. 2.8. Die ersten Verträge wurden 1997 in Baden Württemberg, Berlin und Niedersachsen abgeschlossen, als letztes Land wurden in Bayern 2005 die ersten Verträge abgeschlossen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im Einzelfall sehr unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden. Dazu gehören Begriffe wie Hochschulvertrag, Zielvereinbarung, Hochschulpakt und Innovationsbündnis (vgl. dazu Karsten et. al. 2003).

² Vgl. Nickel (2007, S. 128), vgl. auch TU Rechenschaftsbericht 2001-2003 (2004, S. 9).

³ Das Berichtswesen ist nach einer Untersuchung von Nickel (2007) noch relativ schwach entwickelt, Vorreiter sind hier wieder die Berliner Hochschulen, deren Leistungsberichte im Internet einsehbar sind.

⁴ Vgl. dazu Karsten et. al. 2003 (<http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm> , letzter Zugriff am 3.11.2011)



2.5.2 Problemfelder der indikatorgestützten Erfassung von Forschungsleistungen aus Sicht kleiner Fächer

Besonders stark variieren Anzahl, Zusammenstellung und Gewichtung der konkreten Leistungsindikatoren zwischen den einzelnen Universitäten. Die Freie Universität Berlin definiert für die Leistungserfassung insgesamt fünf Zielfelder,¹ eines davon die Forschung. Für dieses Zielfeld sind insgesamt fünf Indikatoren definiert: Einwerbung von Drittmitteln, Anzahl von Publikationen, relativer Zitationswert, Preise/Auszeichnungen und Anzahl von angemeldeten Patenten.² Für die Universitäten in Kiel, Lübeck und Flensburg wurden hingegen nur drei Zielfelder³ definiert, für jedes wurden zwei Indikatoren festgelegt. Für das Zielfeld Forschung sind dies die Höhe der eingeworbenen Drittmittel pro Professur und die Anzahl von Promotionen pro Professur.⁴

Am Beispiel der Parameter „Drittmittelinwerbung“ und „Publikationstätigkeit“ werden im Folgenden kritische Aspekte der Leistungserfassung an den Universitäten aus Sicht der kleinen Fächer erläutert. Als sogenannte harte Kriterien⁵ gelten sie in den Natur- und Lebenswissenschaften als „klassische Form der Abbildung von Qualitätsurteilen der *scientific community*“ (Braungart 2008, S. 106) und sind daher im wissenschaftlichen Bereich weithin als wichtigste Parameter der forschungsbezogenen Leistungserfassung anerkannt. Die Grundlegung dieser beiden Parameter für eine Bewertung der Forschungsleistungen in den Geisteswissenschaften, zu denen die meisten der kleinen Fächer gehören, offenbart jedoch deren Grenzen in Bezug auf eine adäquate Leistungsabbildung. Weder kann die Spezifik der einzelnen Fächer dargestellt werden, noch werden die Besonderheiten der Fachkulturen berücksichtigt, zum Beispiel, dass geisteswissenschaftliche Fächer ihre Forschung überwiegend ohne Einsatz kostenintensiver Geräte und umfangreicher personeller Ressourcen realisieren können, also *per se* ein geringes Drittmittelaufkommen haben. In Bezug auf die *impact*-Messung wird insbesondere bei kleinen Fächern vernachlässigt, dass zwischen der Größe der *scientific community* und der Zitierhäufigkeit von Publikationen ein unmittelbarer Zusammenhang besteht, zudem sind gerade kleine Fächer nicht immer in den analysierten Indizes vertreten.⁶

2.5.2.1 Drittmittelinwerbung als Leistungsindikator

Die Höhe eingeworbener Drittmittel gilt als wichtigster Parameter zur Bewertung von Forschungsleistungen. Aufgrund seines quantitativen Charakters scheint dieser Parameter eine gute interfachliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Dies sowie die Bedeutung von Drittmitteln für die Deckung des forschungsbezogenen Finanzbedarfs führen dazu, dass die Einwerbung von Fördergeldern an vielen Universitäten gegen-

¹ Diese sind: Lehre, Forschung, Gleichstellung, Nachwuchsförderung und Internationalisierung.

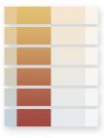
² Vgl. Michaelis (2010, S. 42).

³ Diese sind: Lehre, Forschung und Gleichstellung. Die Nachwuchsförderung gehört hier in das Zielfeld Forschung.

⁴ Vgl. http://www.schleswig-holstein.de/Wissenschaft/DE/Hochschulstrukturreform/ZielvereinbarungenHochschulvertrag/zielvereinbarungenHochschulvertrag_node.html (letzter Zugriff 3.11.2011).

⁵ Vgl. Braungart (2008, S. 102).

⁶ Vor diesem Hintergrund plädiert Donovan (2008, S. 93) im Hinblick auf die Bewertung der Geisteswissenschaften für einen kontextbezogenen Ansatz, der auch Bewertungen von ‚Endnutzern‘ einbezieht. Sie nennt u.a. Auftritte in den Medien und in der Öffentlichkeit sowie die Erarbeitung von Ausstellungen als weitere Parameter der Leistungserfassung.



über anderen Leistungsparametern das größte Gewicht hat.¹ Fachvertreter von kleinen Fächern mit einem hohen Drittmittelaufkommen, wie z.B. die Anthropologie und die Paläontologie, die zu den Naturwissenschaften gehören, bewerten diesen Leistungsparameter überwiegend positiv, kritisch wird er hingegen von Fächern mit einem geringen Drittmittelaufkommen gesehen. Dazu gehören vor allem geisteswissenschaftliche kleine Fächer, an deren Beispiel die problematischen Aspekte dieses Leistungsindikators sichtbar werden, da die Umkehrung der diesem Indikator zugrunde liegenden Gleichung „hohes Drittmittelaufkommen = intensive und vielfältige Forschungsaktivitäten“ für sie nicht zutrifft. Niedrige Drittmittelaufkommen in geisteswissenschaftlichen Fächern sind nicht zwingend auf geringere Forschungsaktivitäten zurückzuführen, sondern vielmehr auf weniger kostenintensives Arbeiten. Forschung in den Geisteswissenschaften benötigt in der Regel weit weniger finanzielle Mittel als z.B. die personal- und geräteintensiven Fächer der Lebenswissenschaften. Fächer, die sich hauptsächlich der Erforschung von Texten widmen, benötigen über Personalmittel hinaus kaum weitere Gelder, sondern vor allem Zeit für die Forschung. Dies zeigt, dass eine Fokussierung auf den Umfang eingeworbener Drittmittel als des aussagekräftigsten Indikators zu Unschärfen und Ungleichgewichten in der Abbildung von Forschungsleistungen führt.

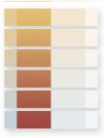
Diese entstehen auch dort, wo nur die von bestimmten Förderern – wie der DFG – eingeworbenen Forschungsmittel berücksichtigt werden. Das hohe Drittmittelaufkommen von ingenieurwissenschaftlichen Fächern, wie der Schiffstechnik, die einen großen Teil ihrer Forschungsmittel von der Industrie und auch vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit² erhalten, wird im Rahmen solcher Regelungen nicht gewürdigt.

Auch in Bezug auf die Anrechnungsmodi wurden in den Interviews Problemfelder aus der Sicht kleiner Fächer aufgezeigt. Werden die Drittmittel nicht nach der Höhe der ausgegebenen Gelder bewertet, sondern nach dem Umfang der eingeworbenen Mittel, führt auch dies zu Ungleichgewichten in der Leistungsdarstellung. Das trifft vor allem dann zu, wenn zwar kontinuierlich drittmittelgeförderte Forschung stattfindet, aber nicht jährlich ein neuer Antrag gestellt werden kann. Besonders sehr kleine Fächer sind davon betroffen, da sie weder die personellen Kapazitäten haben, um Anträge auszuarbeiten, noch um im Falle eines Erfolgs die Forschung realisieren zu können. An Standorten, wo die leistungsorientierten Mittel einen Teil des regulären Haushaltsbudgets darstellen, kommt es aufgrund dieser Regelung von einem zum anderen Jahr zu erheblichen Schwankungen des Etats, die langfristige Planungen unmöglich machen.

Schließlich entsteht für kleine Fächer ein Ungleichgewicht in Bezug auf die Leistungserfassung auch für solche Forschungen, die ohne externe Finanzierung durchgeführt werden. Dies betrifft vor allem auch solche Grundlagenforschungen, die jenseits des Mainstream betrieben werden und für die aus diesem Grund seltener eine Förderung eingeworben werden kann.

¹ Vgl. Zielvereinbarungssystem Schleswig Holstein S. 2. In diesem System hat die Einwerbung von Drittmitteln ein Gewicht von 40% bei der Bewertung der Forschungsleistungen.

² Im Rahmen der Förderlinie „Innovativer Schiffbau sichert wettbewerbsfähige Arbeitsplätze“ (http://www.verwaltungsvorschriften-im-internet.de/bsvvwbund_08032005_KoorMW2270032.htm, Zugriff 8.02.2011).



2.5.2.2 Publikationsleistungen als Leistungsparameter

Als *output*-Indikator wissenschaftlicher Arbeit gehören an vielen Universitäten auch die Publikationen zu den Leistungsparametern. Aus den Interviews ging hervor, dass die derzeitige Praxis der Erfassung des Publikationsaufkommens nicht die spezifische Situation kleiner Fächer berücksichtigt und daher nicht geeignet ist, deren Forschungsleistungen adäquat abzubilden.

Vor allem sind es die Modi, nach denen die Publikationsleistungen erfasst werden, die zu Verzerrungen in der Leistungsdarstellung führen, indem zum Beispiel nur Aufsätze, nicht aber Monographien berücksichtigt werden. Bei geisteswissenschaftlichen Fächern, in denen auch heute noch Monographien ein anerkanntes und wichtiges Publikationsformat sind, wird damit ein wichtiger Teil ihrer Forschungsleistungen nicht berücksichtigt. Dasselbe trifft auch auf andere Publikationsformate zu, wie z.B. Wörterbücher und Editionen antiker Texte oder deren Übersetzungen, die einen wichtigen Teil der Grundlagenforschung bilden.

Wenn größere Publikationsformate als erbrachte Leistung anerkannt werden, entstehen Unschärfen bei der Leistungsdarstellung auch dann, wenn sie nur einmalig für ein Kalenderjahr angerechnet werden. Ein solcher Anrechnungsmodus spiegelt nicht die erbrachte Forschungsleistung adäquat wider, denn größere Publikationsformate, wie Monographien, Texteditionen und auch Wörterbücher sind oft das Ergebnis mehrjähriger Arbeit.

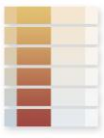
Im Hinblick auf eine zukünftig umfassendere Anwendung bibliometrischer Verfahren auf die Erfassung von Forschungsleistungen, wobei der *output* (Anzahl der Publikationen) mit dem *impact* (Anzahl der Zitationen) kombiniert wird,¹ drohen ebenfalls Asymmetrien bei der Leistungsdarstellung. Im Vergleich zu großen Fächern, etwa aus den Naturwissenschaften oder den Lebenswissenschaften, haben sie nur eine sehr kleine *scientific community*, ein Umstand, der zum Beispiel der Anzahl von Zitationen natürliche Grenzen setzt. Zudem existiert nur eine kleine Anzahl von *peer-reviewed* Publikationsformaten, der Grundlage bibliometrischer Verfahren, die kleinen Fächern als Publikationsforum offen stehen. Diese Begrenzung der Publikationsmöglichkeiten führt letztlich zu einem geringen anrechnungsfähigen *output*.² Eine Erweiterung des Angebots der *peer-reviewed* Publikationsformen scheidet für kleine Fächer ebenfalls aus, da vielfach nicht ausreichend viele *peers* zur Verfügung stehen.

Zusammenfassung und Ausblick

Im Verlauf der Interviews mit Fachvertretern und der Diskussionen auf dem Workshop Forschung wurde deutlich, dass in Bezug auf die adäquate Erfassung von Forschungsleistungen in den kleinen Fächern großer Handlungsbedarf besteht. Die derzeitigen Erfassungssysteme und zugrunde gelegten Parameter berücksichtigen kaum die fach- und lokalspezifischen Besonderheiten kleiner Fächer, was vielfach zu einer asymmetri-

¹ Das *output*-Ergebnis bezieht sich dabei zumeist nur auf solche Publikationen, die nach Durchlaufen eines *peer-review*-Verfahrens in bestimmten Zeitschriften erschienen sind, wobei in der Regel keine Monographien, Buchkapitel und andere Publikationsformate berücksichtigt werden. Das *impact*-Ergebnis wiederum bezieht sich auf die Zitierhäufigkeit von Texten und berücksichtigt dabei in der Regel nur Texte und Zitate ausgewählter Publikationen, zumeist Zeitschriften, selten auch anderer Publikationsformate.

² Vgl. dazu auch Braungart (2008, S. 102) und Donovan (2008, S. 89).



schen Abbildung ihrer Forschungsleistungen führt. Donovan¹ hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass scientometrische Verfahren zur Messung von Forschungsleistungen verschiedener Fächer diese erst dann gerecht behandeln, wenn die Leistungen von Fächern untereinander und somit „*Gleiches mit Gleichem*“ verglichen wird.

Aus Sicht der kleinen Fächer ist es notwendig, fachspezifische Leistungskataloge zu entwickeln, die sowohl innerhalb des Faches als auch innerhalb der einzelnen Universitäten die Vergleichbarkeit erbrachter Forschungsleistungen sicherstellen. Diese Kataloge sollten neben den dominanten Indikatoren Drittmittelinwerbung und Publikationstätigkeit auch andere Forschungsleistungen erfassen, wie die Vorbereitung von und Beteiligung an Konferenzen oder die Betreuung von Stipendiaten und ausländischen Gastwissenschaftlern, wobei hier nicht nur von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung Geförderte berücksichtigt werden sollten, sondern auch diejenigen anderer Förderer. Gerade für Wissenschaftler kleiner Fächer gibt es disziplinabhängig weitere Stipendiengeber, die innerhalb des Faches hohes Prestige genießen und daher bevorzugt in Anspruch genommen werden. Des Weiteren gilt es, Leistungsparameter zu identifizieren, die standortspezifische Besonderheiten berücksichtigen, wie etwa die Betreuung von universitären Sammlungsbeständen und deren Veröffentlichung im Rahmen von Ausstellungen. Die Erfassung von Standortmerkmalen im Rahmen der Kartierung kleiner Fächer hat gezeigt, dass an vielen Standorten forschungsrelevante Sammlungen vorhanden sind. Dazu gehören sowohl archäologische, ethnographische und geologische Studiensammlungen, als auch Sammlungen von Texten, Bildern und Tondokumenten. Diese Sammlungen stellen ein wichtiges Forschungspotenzial kleiner Fächer dar, zugleich erfordern sie jedoch einen hohen Betreuungs- und Bearbeitungsaufwand.

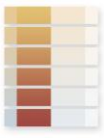
Darüber hinaus sollten in die Leistungserfassung auch Parameter einbezogen werden, die Forschungsk Kooperationen innerhalb der Universität auf nationaler und auf internationaler Ebene sowie Auslandsaufenthalte im Forschungskontext berücksichtigen. Besonders auf dem Gebiet der Internationalisierung liegt eine der besonderen Stärken kleiner Fächer, die eine Abbildung ihrer Forschungsleistungen unbedingt erfassen sollte, um sie im universitären Kontext deutlicher sichtbar zu machen. Bisher werden Leistungen im Bereich der Internationalisierung nur an wenigen Universitäten, zum Beispiel der Freien Universität Berlin berücksichtigt, deren Profilbildung entsprechend ihres Zukunftskonzeptes „Internationale Netzwerkuniversität“ auf eine hohe Internationalisierung ausgerichtet ist.

Angesichts der realen Benachteiligungen müssen kleine Fächer an ihren jeweiligen Standorten spezifische Strategien entwickeln, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen und um sich für eine adäquate Anerkennung ihrer Forschungsleistungen einzusetzen.

2.6 Kleine Fächer im Strukturwandel der Universitäten

Zu Beginn der 1990er Jahre befand sich die deutsche Hochschullandschaft in einer Situation, die strukturelle Reformen unbedingt erforderlich machte. Diese Situation war im Wesentlichen von zwei Faktoren verursacht: zum einen von der Wiedervereinigung, aus der die Notwendigkeit eines Um- und Aufbaus des Hochschulsystems in den neuen Bundesländern folgte. Zum anderen von den seit Mitte der 1980er Jahre immer höher steigenden Kosten für Wissenschaft und Forschung bei gleichzeitig sich verknappenden

¹ Donovan (2008, S. 88).



finanziellen Ressourcen. Daraus folgte für die Universitäten die Notwendigkeit, ihre Effizienz durch Reduktion der Kosten und Erhöhung des Outputs zu steigern, indem neue Steuerungsinstrumente und –methoden, die vorwiegend von den Konzepten des New Public Management, einem *output*-orientierten Steuerungssystem, getragen sind. Das Ziel war es, durch eine Ausschöpfung vorhandener Ressourcen und Kapazitäten die Universitäten leistungsfähiger zu machen und gleichzeitig ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit zu steigern.¹

Erreicht werden sollte dies durch einen umfassenden strukturellen Umbau der Universitäten. Voraussetzung dafür war ein Wandel der Steuerungspolitik des Staates, der die Hochschulen mit einer größeren Autonomie ausstattete, indem er sich aus der Verantwortung für kleinteilige Einzelentscheidungen zurückzog und eine *output*-orientierte Führungsstrategie entwickelte. Die Ausdehnung der Autonomie gab den Universitäten weitreichende Gestaltungsfreiheit bei der Umsetzung struktureller Reformmaßnahmen, die mit dem Staat im Rahmen von Verträgen² vereinbart wurden.

2.6.1 Kleine Fächer im lokalen Hochschulstrukturwandel

Der Druck, die Kosten für die Universitäten zu senken, führte dazu, dass der strukturelle Umbau von starken ökonomischen Zwängen geprägt war und zum Teil immer noch ist,³ wobei das größte Einsparpotenzial bei den Personalkosten gesehen wurde, das durch den Abbau von Stellen ausgeschöpft werden kann.⁴ Da auch die Professuren von diesem Stellenabbau betroffen waren, wurde dies für kleine Fächer aufgrund der sie kennzeichnenden schwachen strukturellen Ausstattung zu einer akuten Existenzbedrohung.

Diese Entwicklung zu beobachten und dabei die besondere Situation der kleinen Fächer sichtbar zu machen war eines der Ziele, welche das Projekt der Kartierung kleiner Fächer verfolgte. Die Auswertung der während des Projektes erstellten Datenbank ergab, dass die Anzahl der Professuren im Zeitraum von 1997 bis 2007, der Phase der stärksten strukturellen Veränderungen, zwar nur um 1,3% (26 Professuren)⁵ sank, da jedoch dieser Abbau nicht gleichmäßig erfolgte, stieg bei einigen Fächern die Anzahl Professuren, während sie in anderen Fächern dafür deutlich stärker reduziert wurden. Zuwachs an Professuren verzeichneten besonders die Fächer Biophysik und Bioinfor-

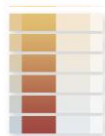
¹ Vgl. Nickel (2007, S. 8).

² Je nach Bundesland werden für diese Vertragswerke unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, wie etwa Hochschulvertrag und Zielvereinbarung (vgl. König et. al. 2010)

³ In der zweiten Jahreshälfte 2011 stand die Philosophische Fakultät der Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn verstärkt im Fokus der hochschulpolitisch interessierten Öffentlichkeit (vgl. FAZ vom 1.12.2011, radio96acht Bonn), weil ihr für das Haushaltsjahr 2012 ein Sparziel von 1,5 Millionen Euro auferlegt worden war, welches hauptsächlich durch den Abbau und die Nichtbesetzung von Personalstellen erreicht werden soll (vorgesehen ist die Streichung von 39 Stellen bei einem Ansatz von 50.000 Euro pro Stelle). Diese Maßnahme steht im Kontext der Einsparungen, welche die gesamte Universität zu erbringen hat: es handelt sich um ein Einsparvolumen im Gegenwert von insgesamt 150 Stellen (<http://www3.uni-bonn.de/einrichtungen/rektorat/hintergrund/sparmassnahmen-in-der-philosophischen-fakultaet>).

⁴ Durch den Qualitätspakt, den das Land Nordrhein-Westfalen 1999 mit seinen Universitäten schloss, wurden landesweit insgesamt 2.000 Personalstellen abgebaut, davon 158 an der Universität Bonn (<http://www3.uni-bonn.de/einrichtungen/rektorat/hintergrund/sparmassnahmen-in-der-philosophischen-fakultaet>).

⁵ Diese Zahl bezieht sich auf den Stand der Datenbank zum Stichtag 1.10.2011, diese wies für 1997 insgesamt 1.958 Professuren aus und für 2007 insgesamt 1.932.



matik, die vom Aufschwung der Lebenswissenschaften profitieren, ebenso wuchsen die Fächer Gender Studies und Medieninformatik. Einen überproportional starken Abbau mussten hingegen die Fächer Kristallographie, Mineralogie, Paläontologie, Slavistik und Christlicher Orient hinnehmen.

Fach	Professurenanzahl 1997	Professurenanzahl 2007
Bioinformatik	6	34
Gender Studies	29,5	50
Medieninformatik	7	24
Biophysik	26,5	36,5
Religionswissenschaften	20	25,5
Außereuropäische Geschichte	23	27
Kunstpädagogik	30	38

Fächer mit Zuwachs an Professuren

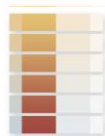
Fach	Professurenanzahl 1997	Professurenanzahl 2007
Paläontologie	59	37
Kristallographie	42	23,5
Mineralogie	77,5	61,5
Wissenschaftsgeschichte	28	19
Slavistik	93	80
Wirtschafts- und Sozialgeschichte	45	40
Indogermanistik	21	16

Fächer mit Abbau von Professuren

Einsparpotenziale lagen aus Sicht der Universitäten auch in einer inneren Neuordnung und einer Zusammenfassung von kleinteiligen Lehr- und Forschungseinheiten wie Seminaren, Abteilungen und Instituten zu größeren strukturellen Einheiten wie Fakultäten und Departments. Die Universität Tübingen nahm 2010 eine Neuordnung ihrer Fakultäten vor, in deren Ergebnis sie die Anzahl der Fakultäten verringerte. So wurden z. B. die drei philosophischen Fakultäten zu einer zusammengefasst. Die Ludwig-Maximilian-Universität München fasste inhaltlich und/oder methodisch verwandte Institute unterhalb der Fakultätsebene zu Departments zusammen.¹

Die größere Autonomie, welche die Universitäten im Zuge der Strukturreform erlangten, erstreckt sich auch auf Verwaltungsebenen unterhalb der Universitätsleitung, so dass Fakultäten und Fachbereiche weitreichende Entscheidungsfreiheiten z. B. im Umgang mit den ihnen zugewiesenen Ressourcen haben. Für kleine Fächer kann die Eingliederung in solche großen universitären Struktureinheiten zu einer schwierigen Situation in Bezug auf die Wahrung ihrer Interessen führen, insbesondere bei der Verteilung von Ressourcen. In ungünstigen Fällen kann dies für kleine Fächer zu existenzbedrohenden Entscheidungen führen. Zum Beispiel, wenn frei werdende Professuren von Fächern, die nicht in die universitäre Profilbildung einbezogen sind, zugunsten von profilbildenden Fächern oder Maßnahmen umgewidmet werden. Das Fach Christlicher Orient an der Universität Halle-Wittenberg sah sich mit einer solchen Problematik konfrontiert, als die Fakultät beschloss, die künftig frei werdende Professur in den univer-

¹ Z.B. wurden die Institute für Geophysik, für Paläontologie, für Mineralogie, für Kristallographie zum Department für Geo- und Umweltwissenschaften der Fakultät für Geowissenschaften zusammengefasst (<http://www.geo.uni-muenchen.de/depearthenv/index.html>).



sitären Stellenpool einzustellen, der für die zeitnahe Einrichtung innovativer Professuren vorgesehen war.

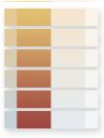
Universität	Jahr	alt	neu
Berlin ¹ , TU	2001	14 Fachbereiche	8 Fakultäten
Universität Bonn	2004/05	einzelne kleine Institute	Zusammenfassung mehrerer Fächer zu großen Instituten
München, LMU	2002	einzelne Institute	Zusammenfassung jeweils mehrerer disziplinär verwandter Institute zu Departments unterhalb der Fakultätsebene
Siegen	2011	12 Fachbereiche	4 Fakultäten
Tübingen	2010	14 Fakultäten	7 Fakultäten, mit insgesamt 12 Fachbereichen

Tab.: Universitäten, an denen neue Struktureinheiten eingeführt wurden

Dennoch bieten der strukturelle Umbau der Universitäten und die Fächerbündelung zu größeren Lehr- und Forschungseinheiten kleinen Fächern auch Vorteile. Diese ergeben sich besonders dann, wenn es sich um den Zusammenschluss inhaltlich und/oder methodisch verwandter Fächer handelt. Durch die Ausnutzung synergetischer Effekte entstehen zum Beispiel bei der Einrichtung von Studiengängen Vorteile, indem Verbundstudiengänge angeboten werden können und die Administration im Umfeld der Lehre effizienter gestaltet werden kann. Im Bereich der Forschung begünstigen institutionelle Zusammenschlüsse fachübergreifende Kooperationen und bereiten damit innovativen Forschungsvorhaben den Weg. Sind kleine Fächer in größere institutionelle Einheiten eingebunden, können sie zudem ihre inneruniversitäre Position durch eine bessere Vernetzung stärken. Diese Entwicklung ist besonders am Beispiel der geowissenschaftlichen, archäologisch-altertumswissenschaftlichen und regionalspezifischen Fächer zu beobachten.

Universität	Struktureinheit	integrierte Fächer
Bonn	Institut für Orient- und Asienwissenschaften	Indologie Islamische Kunstgeschichte Islamwissenschaft Japanologie Mongolistik Ostasiatische Kunstgeschichte Religionswissenschaft Sinologie Semitistik Südostasienwissenschaft Tibetologie Translatologie
Hamburg	Asien-Afrika-Institut	Afrikanistik Austronesistik

¹ Rechenschaftsbericht 2001-2003 (2004, S. 19).



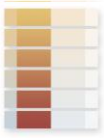
Universität	Struktureinheit	integrierte Fächer
		Indologie Iranistik Islamwissenschaft Japanologie Koreanistik Sinologie Thaiistik/Vietnamistik Tibetologie Turkologie
Marburg	Centrum Nah- und Mittelost-Studien	Ägyptologie Altorientalistik Arabistik Iranistik Islamwissenschaft Politik des Nahen und Mittleren Ostens Semitistik Wirtschaft des Nahen und Mittleren Ostens
Tübingen	Institut für die Kulturen des Alten Orients (IANES)	Ägyptologie Altorientalistik Vorderasiatische Archäologie

Tab.: Beispiele: Zusammenschluss inhaltlich/methodisch verwandter Fächer zu größeren Struktureinheiten

2.6.1.1 Institutionelle Zusammenfassung geowissenschaftlicher Fächer

Heute existieren an nahezu allen Universitäten, an denen unterschiedliche geowissenschaftliche Fächer vertreten sind (wie Geochemie, Geophysik, Kristallographie, Mineralogie oder Paläontologie) größere Struktureinheiten wie interdisziplinäre Institute oder Fachbereiche, Fakultäten bzw. Zentren, unter deren Dach diese Fächer zusammengefasst sind. Zu einem großen Teil wurden diese Struktureinheiten erst in den vergangenen zehn Jahren eingerichtet, so wie das Steinmann-Institut für Geologie an der Universität Bonn oder das Institut für Geowissenschaften an der Universität Heidelberg, die beide im Jahr 2007 eingerichtet wurden. Ziel der Zusammenfassung dieser Fächer war zum einen eine effizientere Nutzung vorhandener Ressourcen, und spiegelt damit den strukturellen Umbauprozess der deutschen Universitätslandschaft wider. Zugleich geht diese institutionelle Verknüpfung geowissenschaftlicher Fächer aber auch mit disziplinären Entwicklungen einher: die Phase der Ausdifferenzierung scheint in diesen Fächern an einen Punkt gelangt zu sein, an dem die Forschung aufgrund der Komplexität ihres Gegenstandes auf die Zusammenarbeit der unterschiedlichen geowissenschaftlichen Disziplinen angewiesen ist, um neues Wissen zu generieren und neue Fragestellungen zu entwickeln.

Diese Tendenz der disziplinären Konvergenz spiegelt sich nicht nur in den institutionellen Entwicklungen wider, sondern auch im Angebot der neuen Studiengänge, die



überwiegend als geowissenschaftliche Verbundstudiengänge angelegt sind.¹ Ebenso ist diese Entwicklung am Beispiel der Exzellenzinitiative zu beobachten, in deren Rahmen derzeit vier geowissenschaftliche Programme, drei Cluster und zwei Graduiertenschulen gefördert werden, die jeweils mehrere geowissenschaftliche Fächer, darunter auch die Geochemie, Geophysik, Kristallographie, Mineralogie und Paläontologie, einbeziehen.

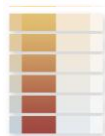
	Programm	Fächer	Universität
Cluster	The Future Ocean	Geophysik Kristallographie, Meereskunde Mineralogie, Paläontologie,	Christian-Albrechts-Universität Kiel
	The Ocean in the Earth System	Geochemie, Geophysik, Kristallographie Meereskunde Paläontologie,	Universität Bremen
	Integrated Climate System Analysis and Prediction	Geophysik, Meereskunde, Paläontologie	Universität Hamburg
Graduiertenschule	Aachen Institute for Advanced Study in Computational Engineering Science	Geophysik	RWTH Aachen
	Ruhr University Research School	Kristallographie, Paläontologie	Ruhr-Universität Bochum

Tab.: Kleine geowissenschaftliche Fächer in Clustern und Graduiertenschulen

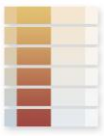
Neben den Vorteilen, die sich den geowissenschaftlichen kleinen Fächern durch eine eng verzahnte interdisziplinäre Forschung bietet, drohen ihnen durch den institutionellen Zusammenschluss auch Gefahren. Nach außen hin droht ihnen perspektivisch der Verlust ihrer Sichtbarkeit, die sie als Fach mit einer spezifischen Identität erkennbar werden lässt. Dies kann bei anstehenden Neubesetzungen von Professuren negative Konsequenzen haben, wenn nicht mehr klar zwischen den bisherigen geowissenschaftlichen Disziplinen unterschieden wird. Es besteht dann die Gefahr, dass frei werdende Professuren nicht wieder mit der vorherigen Denomination, sondern innerhalb der Struktureinheit mit einer anderen disziplinären Ausrichtung besetzt werden. Dies zeigt die Umwidmung einer der Professuren für Paläontologie an der Universität Göttingen, die vorgenommen wurde, nachdem das Fach in die Abteilung Geobiologie eingegliedert worden war. Die Professur wurde mit der Denomination für Organische Geochemie neu ausgeschrieben.

Daher könnte die konvergierende Entwicklung der geowissenschaftlichen Disziplinen langfristig dazu führen, dass die heute noch eigenständig existierenden kleinen geowissenschaftlichen Fächer ihr eigenes disziplinäres Profil einbüßen und ganz in den Geowissenschaften aufgehen.

¹ Die Ausnahme bildet hier der Master „Geologische Wissenschaften“ (LMU München), der Master „Quartärforschung und Geoarchäologie“ (Universität Köln), der Bachelor „Geologie/Mineralogie“ (Freiberg) und der Bachelor „Geologische Wissenschaften“ (FU Berlin).



Ort	Fächer	Struktureinheit 2011
Berlin, FU	Geochemie Geophysik Mineralogie Paläontologie	Institut für Geologische Wissenschaften
Berlin, TU	Geophysik Mineralogie	Institut für Angewandte Geowissenschaften
Bonn	Geochemie Geophysik Kristallographie Mineralogie Paläontologie	Steinmann-Institut für Geologie, Mineralogie und Paläontologie
Erlangen-Nürnberg	Geochemie Paläontologie Mineralogie	Geozentrum Nordbayern (begründet im Zuge der Fusion mit geowissenschaftlichen Fächern der Universität Würzburg)
Frankfurt am Main	Geochemie Geophysik Kristallographie Mineralogie Paläontologie	Institut für Geowissenschaften
Göttingen	Geochemie Kristallographie Mineralogie Paläontologie	Geowissenschaftliches Zentrum
Hamburg	Geophysik Kristallographie Meteorologie Mineralogie Meereskunde Paläontologie	Fachbereich Geowissenschaften
Heidelberg	Geochemie Kristallographie Mineralogie Paläontologie	Institut für Geowissenschaften
Jena	Geochemie Geophysik Mineralogie	Institut für Geowissenschaften
Kiel	Geochemie Geophysik Kristallographie Meteorologie Mineralogie Paläontologie	Institut für Geowissenschaften
Mainz	Geophysik Kristallographie Mineralogie Paläontologie	Institut für Geowissenschaften
München, LMU	Geochemie Geophysik Kristallographie	Fakultät für Geowissenschaften, Department für Geo- und Umweltwissenschaften; zugleich beteiligt am Münchner GeoZentrum



Ort	Fächer	Struktureinheit 2011
	Mineralogie Paläontologie	
Tübingen	Geochemie Geophysik Mineralogie Paläontologie	Fachbereich Geowissenschaften

Tab. 3: Übersicht der Universitäten mit größeren geowissenschaftlichen Lehr- und Forschungseinheiten

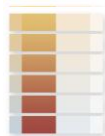
2.6.1.2 Institutionelle Zusammenfassung archäologischer und altertumswissenschaftlicher Fächer

Bei altertumswissenschaftlichen und insbesondere bei archäologischen Fächern ist seit etwa zehn Jahren ebenfalls eine verstärkte Tendenz zur institutionellen Konzentration, das heißt zur Zusammenfassung mehrerer archäologischer Disziplinen zu einer Struktureinheit, zu beobachten. Diese Neugründungen erfolgten sowohl *bottom up* als auch *top down*. Anders als bei den geowissenschaftlichen Fächern gehen diese Zusammenschlüsse weniger mit einer disziplinären Entwicklung einher, sondern beruhen auf strategischen Überlegungen entweder der Fächer selbst, oder aber sie dienen ökonomischen und profilbildenden Zielen der Universitäten.¹

Strategische Zusammenschlüsse werden von den beteiligten Fächern zum Beispiel dazu genutzt, die eigene Position in der Universität zu stärken oder ein gemeinsames Lehrangebot zu entwickeln. An der Universität in Freiburg ging aus einem im Jahr 2003 gegründeten Lehrverbund von archäologischen und altertumswissenschaftlichen Fächern im Jahr 2008 das Institut für Archäologische Wissenschaften (IAW) hervor.² Fachvertreter schätzen an diesen Zusammenschlüssen besonders die Möglichkeiten einer kreativen interdisziplinären Kooperation, die sich aus den institutionellen Zusammenschlüssen von inhaltlich und/oder methodisch verwandten Fächern ergeben, wie es die Archäologien und die Altertumswissenschaften sind. Nachteile drohen den beteiligten Fächern jedoch dann, wenn künftig neuerliche Einsparmaßnahmen im Bereich der universitären Personalhaushalte vorgenommen werden sollen. Ähnlich wie bei den geowissenschaftlichen Fächern droht auch hier den institutionell gebündelten Fächern ein Verlust ihrer Sichtbarkeit. Unter einem gemeinsamen institutionellen Dach werden die vereinten Fächer nicht mehr in ihrer disziplinären Vielfalt wahrgenommen, sondern lediglich als „Archäologien“ oder als „Altertumswissenschaften“. Die Reduzierung von Professuren an einem scheinbar gut ausgestatteten Institut, dessen differenziertes Fächerspektrum von außen nicht mehr wahrgenommen wird, ist leichter durchzusetzen als die Streichung eines einzelnen und deutlich sichtbaren Faches. Jede Streichung einer Professur in einem solchen Fächerverbund kann jedoch zugleich das Aus für den Standort eines ganzen Faches bedeuten.

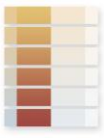
¹ An der Universität Bonn wurden angesichts der bestehenden Sparauflagen für das Jahr 2012 in der Philosophischen Fakultät Überlegungen angestellt, die archäologische Professur der Abteilung für Altamerikanistik und Ethnologie dort auszugliedern und den anderen archäologischen Fächern zuzuordnen, d.h. die Professur in das Institut für Kunstgeschichte und Archäologie einzugliedern.

² Heute gehören zum IAW die Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie, die Mittelalter-Archäologie, die Vorderasiatische, Klassische, Christliche und Provinzialrömische Archäologie. Hinzu kommen die Byzantinische Kunstgeschichte und die Altorientalische Philologie (<http://www.iaw.uni-freiburg.de/institut>, Zugriff am 7.10.2011).



Ort	Fächer	Struktureinheit 2011
Bamberg	Archäologie des Mittelalters Provinzialrömische Archäologie Ur- und Frühgeschichte	Institut für Archäologie, Denkmalkunde und Kunstgeschichte, Ur- und Frühgeschichtliche Archäologie
Bochum	Klassische Archäologie Ur- und Frühgeschichte	Institut für Archäologische Wissenschaften
Bonn	Ägyptologie Christliche Archäologie Klassische Archäologie Ur- und Frühgeschichte	Institut für Kunstgeschichte und Archäologie
Frankfurt am Main	Klassische Archäologie Provinzialrömische Archäologie	Institut für Archäologische Wissenschaften
Freiburg	Altorientalische Philologie Christliche Archäologie Klassische Archäologie Archäologie des Mittelalters Provinzialrömische Archäologie Ur- und Frühgeschichte Vorderasiatische Archäologie	Institut für Archäologische Wissenschaften (IAW)
Halle-Wittenberg	Klassische Archäologie Archäologie des Mittelalters Ur- und Frühgeschichte	Institut für Kunstgeschichte und Archäologien Europas
Hamburg	Klassische Archäologie Ur- und Frühgeschichte	Archäologisches Institut
Heidelberg	Ägyptologie Alte Geschichte Christliche Archäologie Klassische Archäologie Papyrologie Ur- und Frühgeschichte	Zentrum für Altertumswissenschaften
Saarbrücken	Alte Geschichte Klassische Archäologie Ur- und Frühgeschichte	Fachrichtung Altertumswissenschaften
Tübingen	Ägyptologie Klassische Archäologie Archäologie des Mittelalters Ur- und Frühgeschichte Vorderasiatische Archäologie	Fachbereich Altertums- und Kunstwissenschaften mit verschiedenen Instituten
Würzburg	Ägyptologie Altorientalistik Klassische Archäologie Ur- und Frühgeschichte	Institut für Altertumswissenschaften

Tab. 4: Zugehörigkeiten archäologischer Fächer und archäologisch relevanter Fächer



2.6.1.3 Institutionelle Zusammenfassung von Fächern mit regionalspezifischen Expertisen

Bei Fächern mit regionalspezifischen Expertisen ist ebenfalls zu beobachten, dass sie verstärkt zu größeren Lehr- und Forschungseinheiten zusammengefasst werden. Diese Bündelung geht weniger von den beteiligten Fächern selbst aus als vielmehr von den Universitätsleitungen, die diese Maßnahmen mit dem Ziel der Profilbildung durchführen. In Hessen, wo die Bildung regionalwissenschaftlicher Zentren auf überregionaler Ebene erfolgte, wurde sie sogar von staatlicher Seite forciert.

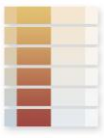
Zu beobachten ist, dass diese regionalspezifischen Lehr- und Forschungseinheiten Fächer so bündeln, dass große geographische Räume und Weltregionen in den Blick genommen werden. Sie stellen oft eine Erweiterung bereits bestehender Institute oder Abteilungen dar. Vielfach sind in diese neuen Struktureinheiten nicht nur Fächer mit einem regionalen Fokus, sondern auch systematische Disziplinen wie Geschichtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft oder Sozialwissenschaft integriert, um eine disziplinübergreifende Verknüpfung von Lehre und Forschung zu unterstützen und somit einengende fachgebundene Perspektiven aufzubrechen. Dies gilt als Voraussetzung, um die gesellschaftlichen Transformationsprozesse in den Zielregionen umfassend erforschen zu können. Die Erweiterung des disziplinären und regionalen Fokus, die eine Entwicklung transdisziplinärer Forschungsansätze und Fragestellungen fördert, wird jedoch aus Sicht der beteiligten kleinen Fächer nicht nur positiv bewertet. So kann die Konvergenz von disziplinären und regionalen Ausdifferenzierungen der beteiligten Fächer zu ihrer Generalisierung und zum Verlust von Spezialwissen führen. Das bedeutet zugleich, dass diese institutionellen Fächerkonzentrationen ähnlich wie bei den geowissenschaftlichen und den archäologisch-Altentumswissenschaftlichen Fächern einem latenten Identitätsverlust Vorschub leisten können.

Ausdrücklich positiv zu bewerten ist es jedoch im Hinblick auf die Situation kleiner Fächer, wenn diese regionalspezifischen Fächerkonzentrationen Teil der universitären Profilbildung sind. Sie stellen eine nachhaltige Integration der beteiligten Fächer in die universitären Strukturen dar und bieten ihnen zugleich die Möglichkeit, ihre Potenziale, zum Beispiel hinsichtlich der Internationalisierung ihres Umfeldes, besser zur Geltung zu bringen.

2.6.1.4 Trends struktureller Konzentrationen unter Beteiligung kleiner Fächer

Die Bündelung von Fächern zu größeren Struktureinheiten, die durch die Strukturformen an den Universitäten forciert wurden, lässt für die Zukunft weitere Trends der Fächerkonzentrationen erwarten.

Die Herausbildung solcher neuen Trends könnte zum Beispiel im Kontext der Erfüllung von *employability*-Anforderungen an die neuen Studiengänge erfolgen. Ansätze dazu sind zum Beispiel am „Institut für Archäologie, Denkmalkunde und Kunstgeschichte“ an der Universität Bamberg zu beobachten, das seit dem Jahr 2000 die sechs kleinen Fächer Bauforschung, Denkmalpflege, Mittelalterarchäologie, Provinzialrömische Archäologie, Restaurierungswissenschaften und Ur- und Frühgeschichte sowie die Kunstgeschichte als großes Fach unter einem institutionellen Dach vereinigt. Diese Fächerbündelung zielt auf die Verknüpfung von kulturwissenschaftlichen und praxisbezogenen



Aspekten in Forschung und Lehre unter Einbeziehung des lokalen Umfeldes, der UNESCO-Welterbe-Stätte Bamberg.¹

Die Einrichtung von interdisziplinären Instituten und Zentren unter einem bestimmten thematischen Fokus, der nicht oder nicht umfassend genug Gegenstand eines Faches ist, könnte sich zukünftig ebenfalls als neuer strukturpolitischer Trend an den Universitäten etablieren. Vorreiter ist hier die Ruhr-Universität Bochum, die im Rahmen ihres strukturellen Umbaus mittlerweile sechs Research-Departments² eingerichtet hat. Diese bündeln mit Fokus auf große thematische Komplexe, wie etwa die Religion,³ Forschungs- und Lehrkapazitäten quer zu den bestehenden systematischen Disziplinen.

Nachdem ein großer Teil der Umstrukturierung der Hochschulen unter dem Diktat der Ressourcenknappheit erfolgt, erhielten die Umbauprozesse seit 2006 durch die Exzellenzinitiative neue Impulse. Die Einrichtung von Forschungsclustern und Graduiertenschulen mit dem Ziel, die Bedingungen für die Forschung und die Ausbildung von Nachwuchs zu verbessern, sollte die Voraussetzungen für künftige Höchstleistungen in der Wissenschaft schaffen. Jedoch bergen gerade diese Maßnahmen für einzelne, nicht an den Programmen beteiligte kleine Fächer auch Gefahren, indem freiwerdende Professuren zeitweilig den Clustern zur Verfügung gestellt werden, so geschehen an der Universität in Hannover im Fach Meteorologie, das eine seiner Professuren dem Exzellenzcluster QUEST überließ, ohne selbst am Cluster beteiligt zu sein.⁴ An anderen Standorten wie der Freien Universität Berlin hingegen erweisen sich die im Rahmen der Exzellenzinitiative ergriffenen Strukturmaßnahmen jedoch als ausgesprochen positive Entwicklung im Hinblick auf die Stärkung der universitären Position kleiner Fächer. Mit der Gründung des *Center for Area Studies* im Jahr 2006 wurde dort eine „zentrale Schaltstelle für die breit gefächerten regional orientierten Forschungsaktivitäten“⁵ geschaffen, die vor allem die Forschung und Lehre kleiner Fächer unterstützt und fördert.

2.6.2 Kleine Fächer im überregionalen Hochschulstrukturwandel

Die strukturelle Konzentration von Fächern erfolgte im Verlauf des Umbaus der deutschen Hochschullandschaft nicht nur auf der lokalen Ebene einzelner Universitäten, sondern auch auf überregionaler Ebene und unter Einbeziehung mehrerer universitärer Standorte. Auch hier sind bei den bereits genannten Fächergruppen, den Geowissenschaften und den Fächern mit regionalspezifischen Expertisen, Konzentrationsprozesse zu beobachten. Zwar unterstützen überregionale Fächerbündelungen die Stärkung der einbezogenen Fächer dort, wo sie angesiedelt sind. Sie führen aber zugleich an anderen Universitäten zum Abbau von Standorten und insgesamt zumeist zur Reduzierung der Professurenzahlen in den betreffenden Fächern, wie das Beispiel des Geo-Zentrums Nordbayern zeigt. Dieses wurde an der Universität Erlangen/Nürnberg im Jahr 2007 gegründet und zielte auf eine überregionale Bündelung der geowissenschaftlichen Fächer. Dies bedeutete für die geowissenschaftlichen Fachstandorte an der Universität Würzburg, dass sie aufgegeben bzw. stark reduziert wurden: Beide Professu-

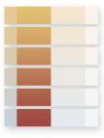
¹ Vgl. <http://www.uni-bamberg.de/iadk/> (letzter Zugriff 16.12.2011).

² Vgl. <http://www.rd.ruhr-uni-bochum.de/> (letzter Zugriff 1.11.2011).

³ CERES: Centrum für Religionswissenschaftliche Studien (<http://www.ceres.rub.de/>, letzter Zugriff am 1.11.2011).

⁴ Schriftliche Mitteilung Prof. Seckmeyer, 30.06.2011.

⁵ http://www.fu-berlin.de/sites/cas/ueber_uns/aufgaben_und_ziele/index.html (letzter Zugriff 1.11.2011).



ren der Paläontologie und die Professur für Geochemie wurden nach Erlangen/Nürnberg verlegt und die Standorte in Würzburg aufgegeben. Der Standort des Faches Mineralogie besteht noch in Würzburg, eine weitere Professur wurde nach Erlangen/Nürnberg verlegt. Die Fusion wurde so arrangiert, dass im Fach Paläontologie von den ursprünglich an den beiden beteiligten Universitäten existierenden fünf Professuren heute in Erlangen noch drei vorhanden sind.

Im Bundesland Hessen wurden seit 2006 drei geisteswissenschaftliche Zentren gegründet und aufgebaut,¹ die auf Landesebene regionalwissenschaftliche Lehre und Forschung an einem Standort bündeln. In diesem Kontext wurde an der Universität Marburg das Centrum für Nah- und Mittelost-Studien (CNMS) gegründet, an der Universität Frankfurt am Main das Interdisziplinäre Zentrum für Ostasienstudien (IZO) und an der Universität Gießen das Gießener Zentrum östliches Europa (GiZo). Diese Zentren sind jeweils interdisziplinär ausgerichtet und bieten damit den dort gebündelten Fächern die Vorteile einer lokal konzentrierten, überfachlichen Zusammenarbeit als Voraussetzungen für die Entwicklung innovativer Forschungsansätze und neuer Fragestellungen. Doch erfolgten auch diese Gründungen unter der Voraussetzung, dass entsprechende Fachstandorte an anderen hessischen Universitäten geschlossen wurden. Dies betraf auch bereits etablierte regionalwissenschaftliche Zentren, wie das Japan-Zentrum an der Universität Marburg, und zeigt, dass langfristig auch die Einrichtung größerer interdisziplinärer Struktureinheiten keine Bestandsgarantie für die beteiligten Fächer darstellt.

Neben den überregionalen Entscheidungen, die auf eine Konzentration von inhaltlich und/oder methodisch verwandten Fächern zielen, waren und sind kleine Fächer auf Landesebene auch von strukturpolitischen Maßnahmen betroffen, die konsequent auf einen Abbau von Standorten und Professuren zielen. Bundesländer wie Berlin, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern haben im Zuge des strukturellen Umbaus ihrer Hochschullandschaft eine Neuordnung durch die Fusion bestehender Fächerstandorte vorgenommen.

Dabei nahm das Land Berlin eine Vorreiterrolle ein, dessen strukturpolitische Entscheidungen zum Abbau zahlreicher Standorte und Professuren in den kleinen Fächern führte. Davon waren bisher die Fächer Bibliothekswissenschaft, Geschichte der Medizin, Iranistik, Koreanistik, Skandinavistik/Nordistik, Slavistik, Theaterwissenschaften und die Ur- und Frühgeschichte betroffen, die noch zu Beginn der 1990er Jahre jeweils an der Freien Universität und an der Humboldt-Universität beheimatet waren, heute aber jeweils nur noch an einem Standort vertreten sind.

Mit den Standortfusionen ging immer auch ein Abbau von Professuren einher. Das Fach Bibliothekswissenschaft verlor insgesamt sieben von zum Zeitpunkt der Fusion acht in Berlin vorhandenen Professuren.² Darüber hinaus wurden die Berliner Standorte anderer kleiner Fächer wie Computerlinguistik, die Translatologie und die Keltologie gänzlich abgebaut und sind heute an keiner der Universitäten mehr vertreten.³

¹ Vgl. Wissenschaftsrat 2010.

² Mittlerweile ist wieder eine neue Professur hinzugekommen.

³ Dies wird perspektivisch auch das Fach Kristallographie betreffen, dessen Standorte an der Humboldt-Universität und an der Technischen Universität bereits geschlossen wurden. An der Freien Universität existiert derzeit noch eine Professur, die jedoch nach der Emeritierung des jetzigen Stelleninhabers nicht wieder neu besetzt wird.



Fächer hingegen, die wie die Turkologie ihre beiden Berliner Standorte bewahren konnten, zeichnen sich durch eine unterschiedliche Spezialisierung aus, die auf eine gegenseitige Ergänzung zielt. Während sich der an der Humboldt-Universität aus der ehemaligen Zentralasienwissenschaft hervorgegangene Fachstandort auf den zentralasiatischen Raum konzentriert, widmet sich das Fach an der Freien Universität hingegen schwerpunktmäßig dem türkischen Raum.

Fazit und Ausblick

Der strukturelle Wandel der deutschen Hochschullandschaft führte aus der Sicht kleiner Fächer sowohl zu positiven als auch zu negativen Entwicklungen. Dies kommt vor allem im Kontext der Fächerbündelung zu neuen, interdisziplinären Lehr- und Forschungseinheiten zum Tragen. Vielfach ein Bestandteil der universitären Profilbildung binden sie kleine Fächer in diesen Prozess ein und eröffnen ihnen die Möglichkeit, ihre profilschärfenden Potenziale besser zur Geltung zu bringen. Gefahren drohen kleinen Fächern innerhalb größerer Fächerverbünde vor allem durch eine abnehmende Sichtbarkeit und durch den Verlust einer spezifischen Fachidentität. Künftiger Stellenabbau kann dann die Existenz von Fächern, die zu größeren Verbänden zusammengefasst wurden, gefährden.

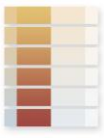
Die Autonomieerweiterung der Hochschulen erfordert für kleine Fächer im Hinblick auf die Ressourcenverteilung ein großes Engagement, ihre Interessen gegenüber personell stärker repräsentierten großen Fächern durchzusetzen. Hier könnte es sinnvoll sein, für die Ressourcenverteilung Praktiken zu entwickeln, die auf die Interessen schwächerer Fächer Rücksicht nehmen.

2.7 Forschungsförderung der kleinen Fächer

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde untersucht, ob und wie sich die Forschungssituation der kleinen Fächer im Strukturwandel der Hochschulen und im Bolognaprozess verändert hat. Es war davon auszugehen, dass auch kleine Fächer zunehmend auf Forschungsmittel Dritter¹ angewiesen sind, um weiterhin innovative und national wie international wettbewerbsfähige Forschung betreiben zu können. Angesichts einer zunehmenden Anzahl von Förderprogrammen, die entweder auf große Forschungsverbände zugeschnitten oder an die Erfüllung inhaltlicher Vorgaben gebunden sind, wurde die These formuliert, dass sich kleine Fächer mit ihren Themen in diesen Programmen nicht wiederfinden können oder dass sie bestimmte Formatvorgaben aufgrund ihrer strukturellen Besonderheit nicht erfüllen können. Infolgedessen ist zu befürchten, dass kleine Fächer dadurch weniger Mittel für die eigene Forschung akquirieren können.

Neben der Auswertung von Interviews mit ausgewählten Fachvertretern wurde dies anhand der Beteiligung kleiner Fächer an der Exzellenzinitiative untersucht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Ergebnisse lediglich auf Trends verweisen können, da nur exemplarische jedoch keine systematischen Erhebungen vorgenommen wurden.

¹ Als Dritte gelten hier Förderer und Fördermaßnahmen, die nicht über die reguläre Finanzierung der Universitäten aus Mitteln des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt werden.



2.7.1 Forschungsförderung aus der Sicht kleiner Fächer

Vertreter kleiner Fächer wurden um eine Einschätzung der Programme in Bezug auf ihre Möglichkeiten als Wissenschaftler gebeten, dort Forschungsmittel zu akquirieren. Die Antworten beziehen sich insgesamt auf eine breite Palette von Förderinstrumenten und -formaten unterschiedlichster Förderer, wie den Bundesministerien, der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), den Länderministerien, privaten Stiftungen und auch der Wirtschaft, die folgendermaßen unterschieden werden können:

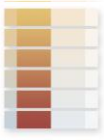
- Förderung ohne thematische Vorgaben durch die Fördereinrichtung, die auf einzelne Wissenschaftler und Forschergruppen ausgerichtet ist, wie zum Beispiel die Einzelförderung bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).
- Förderung innerhalb eines breiten thematischen Rahmens, der z.B. durch das Profil der Stiftung gegeben ist, wie zum Beispiel die Gerda-Henkel-Stiftung, die vorwiegend Forschungsvorhaben aus den Gebieten der Geschichte, der Kunstgeschichte oder der Archäologie unterstützt.
- Förderung im Rahmen von thematischen Schwerpunktprogrammen, wie z. B. „Forschung in Museen“ (Volkswagen-Stiftung), „Dokumentation bedrohter Sprachen“ (Volkswagen-Stiftung) und „Islam, moderner Nationalstaat und transnationale Bewegungen“ (Gerda-Henkel-Stiftung)
- Förderung im Rahmen vorgegebener Formate (z.B. interdisziplinäre Forschungsverbünde), dann zumeist ohne thematische Vorgaben, wie z.B. Kolleg-Forschergruppen (DFG), Sonderforschungsbereiche (DFG) oder Exzellenzcluster (Bund und Länder).

Die Bewertungen der Förderprogramme durch die einzelnen Fachvertreter sind sowohl von objektiven und fachbezogenen Aspekten beeinflusst als auch von subjektiven Eindrücken, wie Erfolg und Misserfolg bei der Drittmittelakquise. Diese hängen nicht nur von der Qualität der Anträge ab, sondern auch von solchen Faktoren wie der Vertretung des Fachs in den Gutachtergremien, der Auswahl von Gutachtern und damit zusammenhängend die Bewertung des Antrages durch Fachkollegen oder Fachfremde und der Bewilligungsquote innerhalb einer Förderlinie.

Die Mehrzahl der Interviewpartner bewertete die Förderprogramme im Hinblick auf die Themen und Forschungsmöglichkeiten des eigenen Faches als gut. Positiv wurden vor allem solche Programme bewertet, die thematisch eng auf die Inhalte oder auf einzelne Gegenstände von Fächern zugeschnitten sind. Ein solcher Zuschnitt mindert die Konkurrenz um die Fördermittel und erhöht somit die Chancen auf eine erfolgreiche Einwerbung. Kleine Fächer, wie die Bibliothekswissenschaft und Schiffstechnik können zum Beispiel auf fachspezifische Förderlinien bei der Europäischen Union (Bibliothekswissenschaft) bzw. beim Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Schiffstechnik)¹ und bei der DFG zugreifen.

Den geisteswissenschaftlichen Fächern bieten thematisch und/oder regional fokussierte Programme bei entsprechender fachlicher bzw. regionaler Kongruenz gute Möglichkeiten, Forschungsmittel zu akquirieren. Derzeit profitieren davon zum Beispiel beson-

¹ Es handelt sie hier um das Förderprogramm „Innovativer Schiffbau sichert wettbewerbsfähige Arbeitsplätze“



ders die Fächer Arabistik,¹ Islamwissenschaften und Tibetologie, deren Fokus auf weltpolitisch problematischen Regionen liegt, denn insbesondere Schwerpunktprogramme werden auch mit Rücksicht auf internationale Entwicklungen aufgelegt. Diese Förderpolitik kann in sehr kleinen Fächern sogar dazu führen, dass die bereitgestellten Mittel aufgrund des strukturell bedingten Mangels an geeigneten Wissenschaftlern nicht ausgeschöpft werden.² So können in sehr kleinen Fächern gelegentlich trotz ausreichend zur Verfügung stehender Mittel manche Ideen nicht in ein Forschungsprojekt umgesetzt werden.

Geisteswissenschaftliche Querschnittsfächer, wie z.B. die Religionswissenschaft, die anderen Fächern in thematischer und regionaler Hinsicht vielfältige Anschlussmöglichkeiten bieten, haben derzeit in großen disziplinübergreifenden Verbundprogrammen gute Forschungsmöglichkeiten.

Einige Fächer, die aufgrund der gesellschaftlichen oder politischen Relevanz ihres Fachgegenstandes bereits sehr gut auf Einzelprogramme zurückgreifen können, haben auch sehr gute Anschlussmöglichkeiten in Verbundprojekten. Derzeit sind dies besonders Fächer mit einem regionalen Schwerpunkt in Asien oder Afrika oder mit Bezug zum Islam.

Kleine Fächer, die sich an Verbundforschungsprojekten beteiligen, schätzen unabhängig vom finanziellen Aspekt, durch den ihre Forschung möglich wird, vor allem auch das kreative Umfeld. Dieses gibt Impulse, neue Forschungsthemen und -fragestellungen für ihr Fach zu generieren.

Mit Vertretern naturwissenschaftlicher Fächer wurden nur wenige Interviews geführt, diese Fächer waren daher in der Befragung unterrepräsentiert. Die wenigen Befragten bewerteten jedoch die Förderprogramme übereinstimmend als gut. In Abhängigkeit von den eigenen Forschungsschwerpunkten bieten sich ausreichende Möglichkeiten, Forschungsmittel zu akquirieren. Auch die Beteiligungschancen an großen Verbundprojekten wurden als gut bewertet. Dennoch wurde kritisch angemerkt, dass für Forschungsthemen, die außerhalb der aktuellen Trends liegen, kaum Fördermittel zur Verfügung stehen. Die Bearbeitung von weniger im Trend liegenden Forschungsthemen, in den geowissenschaftlichen Fächern Paläontologie und Mineralogie zum Beispiel solche, die in ökonomischer Hinsicht nur von marginaler Relevanz sind und nicht auf die Bodenerkundung und den Rohstoffabbau zielen, führt dann zu erheblichen Schwierigkeiten bei der Fördermittelakquise.

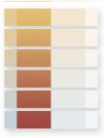
2.7.2 Problematische Aspekte im Kontext der Förderprogramme und Förderformate

Trotz der positiven Bewertung von Förderprogrammen wurde auch auf kritische Aspekte im Umfeld der Forschungsförderung hingewiesen. Es handelt sich dabei einerseits um thematische Vorgaben und strukturelle Implikationen einzelner Förderformate, andererseits um die Gutachterausswahl.

Nach Einschätzung einzelner Fachvertreter wirken thematisch eng ausgerichtete Förderprogramme einschränkend auf die freie Wahl wissenschaftlicher Themen und be-

¹ So bietet zum Beispiel die Gerda-Henkel-Stiftung für Forschungsvorhaben in der Arabistik als Basisprogramm die Förderlinie „Historische Islamwissenschaft“ und als Sonderprogramm das Thema „Islam, moderner Nationalstaat und transnationale Bewegungen“ an. Ebenso kann die Arabistik auch vom Afrika-Schwerpunkt profitieren, den sowohl die DFG als auch die VW-Stiftung derzeit unterstützen.

² Interview Fachvertreter Ägyptologie.



hindern somit die Freiheit der Forschung. Sie stellen letztlich eine Form der Forschungslenkung dar, die auf zwei Ebenen wirkt: direkt durch die Politik der Mittelvergabe und indirekt durch eine Selbstkontrolle der Wissenschaftler, die die Entwicklung ihrer Fragestellungen an den thematischen Vorgaben der Förderprogramme ausrichten und dabei andere Themen ausklammern. Mit dieser Förderpolitik kann zwar die Forschung zu dringlichen Fragen vorgebracht werden, sie führt aber zugleich zur Vernachlässigung anderer fachlicher Gebiete. Von Themen, die außerhalb der Programmvorgaben liegen, wird somit das Forschungsinteresse abgezogen, weil sie in Bezug auf die Einwerbung von Fördermitteln weniger erfolgversprechend sind. Vor diesem Hintergrund sehen einige Fachvertreter die inhaltlichen Vorgaben von Förderprogrammen als für die Forschung in ihrem Fach hinderlich oder lehnen sie, wie in einem Fall geäußert, sogar als forschungsfeindlich ab.

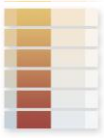
Kritisch wird auch die starke Gegenwartorientierung der thematisch ausgerichteten Förderformate gesehen. Die einseitige Konzentration auf die Gegenwart führt dazu, dass Forschungsfragen mit historischen Dimensionen nur schwer in diese Programme passen und somit seltener bearbeitet werden können. Vertreter von Fächern, die aufgrund gesellschaftlicher oder politischer Interessen im Fokus der Förderung stehen (z.B. Arabistik und Islamwissenschaften), weisen darauf hin, dass die Ausblendung der historischen Dimension ihrer Fächer und die damit einhergehende Engführung der Forschungsthemen das Verständnis von Prozessen der Gegenwart erschwert und langfristig unmöglich macht.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Herstellung einer thematischen Anschlussfähigkeit von Fächern, deren Gegenstand nicht im Fokus der Verbundforschung liegt. Sie erfordert zumeist eine starke inhaltliche Entfernung von den Kernthemen des jeweiligen Faches. Vor diesem Hintergrund zeigen einige Vertreter kleiner Fächer nur geringes Interesse, sich an Verbundforschung zu beteiligen. In diesem Kontext wird auch verständlich, dass nur knapp die Hälfte der geistes- und kulturwissenschaftlichen kleinen Fächer an den Programmen der Exzellenzinitiative beteiligt ist. Allerdings droht perspektivisch gerade durch die Nichtbeteiligung solcher kleinen Fächer an aktuellen Verbundforschungsprogrammen eine Fortschreibung ihrer Ausgrenzung, da im Umfeld großer Forschungsvorhaben zugleich auch neue Themen und Fragestellungen definiert werden, die wiederum in die Formulierung neuer Förderprogramme einfließen.

Auch unter finanziellen Gesichtspunkten sehen Vertreter kleiner Fächer Anlass zur Kritik an großen Verbundforschungsprojekten. Angesichts der großen Summen, die für diese Programme bereitgestellt werden müssen ist zu befürchten, dass sie einen zu großen Anteil der insgesamt zur Verfügung stehenden Fördermittel binden. Es sei daher anzunehmen, dass kleine und mittlere Forschungsvorhaben, wie sie die kleinen Fächer vielfach anstreben, zukünftig weniger stark gefördert werden. Erst kürzlich verabschiedete zum Beispiel die Gerda-Henkel-Stiftung einen Grundsatzbeschluss zur Veränderung der Förderpolitik. Danach werden nunmehr kleinere Vorhaben wie Tagungen und einzelne Reise- und Sachbeihilfen nicht mehr gefördert.¹

Schließlich wurde das niedrige Innovationspotenzial problematisiert, welches auf große Verbünde hin angelegte thematische Förderprogramme und -formate nach Ansicht einzelner Fachvertreter haben. Da solche Programme an ein breites Fächer- und Wis-

¹ Vgl. Gerda-Henkel-Stiftung (http://www.gerda-henkel-stiftung.de/content.php?nav_id=366&language=de), letzter Aufruf 22.12.2011.



senschaftlerspektrum gerichtet sind und eine interdisziplinäre, methodisch und fachlich vielseitige Annäherung an das gestellte Thema anstrebt wird, setzt bereits die Auswahl solcher Themen einen Forschungsvorlauf voraus. Somit können für thematisch orientierte Programme, die auf die Förderung der Verbundforschung zielen, grundsätzlich keine vollständig innovativen Forschungsthemen ausgegeben werden. Eine wirklich innovative Forschung ist damit im Rahmen solcher Förderprogramme und -formate letztlich nicht möglich.

2.7.3 Zur Gutachterwahl in kleinen Fächern

Gutachter haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung über eine Forschungsförderung. Im Sinne der Antragsteller und des Erfolgs ihres Förderantrages ist die Frage der Gutachterwahl daher von großer Bedeutung. Im Idealfall kommen sie aus demselben oder einem nah verwandten Fachgebiet, für das ein Förderantrag gestellt wird. Die Auswahl und Verpflichtung von Gutachtern mit der entsprechenden fachlichen Expertise kann sich jedoch angesichts der strukturellen Besonderheit kleiner Fächer oft als problematisch erweisen. Besonders deutlich wird dies bei Fächern mit deutschlandweit nur einer oder sehr wenigen Professuren,¹ in denen Mangel an geeigneten Gutachtern herrscht. Somit werden Forschungsanträge vielfach von Fachfremden begutachtet, denen möglicherweise das Verständnis für methodische oder thematische Besonderheiten des antragstellenden Faches fehlt. In ähnlicher Weise besteht diese Problematik in Bezug auf die DFG, wenn ein Fach nicht dem adäquaten Fachkollegium, aus dem die Gutachter gewählt werden, zugeordnet ist.²

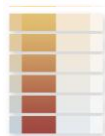
Die geringe Anzahl der zur Verfügung stehenden Gutachter in einem Fach führt auch dazu, dass die eingereichten Projektanträge jeweils gegenseitig von den Fachkollegen begutachtet werden. Dabei können unerwünschte Konkurrenzsituationen entstehen, z. B. wenn bei einem Förderer gleichzeitig Anträge von mehreren Vertretern desselben Faches vorliegen. In solchen Fällen sei – so einige der befragten Fachvertreter – nicht auszuschließen, dass die Eigeninteressen eines begutachtenden Fachkollegen Einfluss auf sein Urteil haben, was wiederum die Förderentscheidung beeinflusse.

2.7.4 Kleine Fächer in Forschungsförderprogrammen

Die Beteiligung an den Forschungsförderprogrammen der befragten Fachvertreter zeigt, dass nahezu alle von mindestens einem, häufig aber von mehreren Drittmittelgebern gefördert werden oder in der jüngeren Vergangenheit eine Förderung erhalten haben. Überwiegend handelt es sich dabei um eine Förderung durch die DFG. Als zweitwichtigste Förderer wurden private Stiftungen, wie die Volkswagen-Stiftung, die Fritz-Thyssen-Stiftung und die Gerda-Henkel-Stiftung genannt. Auch von einer Vielzahl anderer staatlicher Förderer, kleinerer privater Stiftungen und internationaler Geldgeber akquirieren kleine Fächer Forschungsmittel. Insbesondere sehr kleine Stiftungen und internationale Geldgeber fördern nur ein einziges Fach oder enges Fachgebiet oder sie konzentrieren sich auf die Unterstützung eines bestimmten Standortes.

¹ Eine Übersicht über Fächer mit ein bis fünf Standorten, die zumeist auch nur mit einer Professur ausgestattet sind, findet sich im Anhang.

² Dies ist eine Problematik, die insbesondere von Vertretern der Anthropologie angesprochen wurde. Das Fach wird von der DFG dem Fachkollegium Alte Kulturen zugeordnet, zu dem auch die Ur- und Frühgeschichte gehört. Die Vertreter fühlen sich jedoch der Biologie weit näher.



2.7.4.1 Förderung durch die DFG

Als häufigster Drittmittelgeber für Forschungsvorhaben der kleinen Fächer wurde die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) genannt.¹ Dies entspricht ihrer Position als wichtigstem Wissenschaftsförderer in Deutschland mit einem Gesamtfördervolumen von 2,2 Milliarden Euro im Jahr 2009.²

Die Interviews ergaben, dass die überwiegende Mehrzahl der von der DFG geförderten Forschungsvorhaben im Rahmen der Einzelförderung finanziert wurden, hauptsächlich als Sachbeihilfe, aber auch durch das Heisenbergprogramm. Alle der in den Interviews repräsentierten Fachgruppen³ profitieren von diesem Förderinstrument der DFG, so dass sich keinerlei fachspezifische Präferenzen abzeichnen.

Zudem sind kleine Fächer zahlreich an koordinierten Programmen der DFG, und da besonders an Sonderforschungsbereichen (SFB) beteiligt. Die Beteiligung quer durch alle Fachgruppen unter Beteiligung vieler verschiedener Fächer zeigt, dass dies ein Förderinstrument ist, das sehr gut auf die Bedürfnisse der Forschung kleiner Fächer zugeschnitten ist.

Sonderforschungsbereich	Fach	Universität
640: Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel - Macht und ihre Repräsentation in der afrikanischen Moderne	Afrikanistik	Berlin, HU
584: Das Politische als Kommunikationsraum in der Geschichte".	Alte Geschichte	Bielefeld
619: Ritualdynamik	Alte Geschichte	Heidelberg
991: Die Struktur von Repräsentationen in Sprache, Kognition und Wissenschaft	Allgemeine Sprachwissenschaft	Düsseldorf
584: Das Politische als Kommunikationsraum in der Geschichte".	Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft	Bielefeld
586: Differenz und Integration	Altorientalistik	Leipzig
700: Governance in Räumen begrenzter Staatlichkeit	Außereuropäische Geschichte	Berlin, FU
804: Transzendenz und Gemeinsinn	Bauforschung	TU Dresden

Tab.: Beispiele von Sonderforschungsbereichen, an denen kleine Fächer beteiligt sind

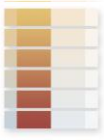
¹ Insgesamt von ¾ der Befragten genannt.

² Vgl.

http://www.dfg.de/dfg_profil/evaluation_statistik/statistik/herkunft_verwendung_mittel/index.jsp

(letzter Zugriff am 23.12.2011).

³ Dies sind entsprechend der Klassifizierung der Arbeitsstelle Kleine Fächer: Alte Kulturen und Sprachen, Archäologien, Ingenieurwissenschaften, Medienwissenschaften, Naturwissenschaften, Regionale Kunstgeschichte, Regionalwissenschaften, Religionswissenschaften, Sozial- und Kulturwissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften.



2.7.4.2 Förderung durch große private Stiftungen

Von privaten Stiftungen wie der Volkswagen-Stiftung, der Fritz-Thyssen-Stiftung und der Gerda-Henkel-Stiftung werden Projekte kleiner Fächer entweder durch Programme gefördert, die auf die Förderung bestimmter Fächer¹ oder Fachgebiete zielen, oder durch thematisch ausgerichtete Förderlinien und Schwerpunktprogramme. Dazu zählt zum Beispiel das Schwerpunktprogramm der Volkswagen-Stiftung „Dokumentation bedrohter Sprachen“, das regional bezogene Fächer wie die Afrikanistik, die Ethnologie und die Altamerikanistik unterstützt, zu deren Fachgegenstand auch die Erforschung indigener Sprachen zählt. Ein weiteres Schwerpunktprogramm der Volkswagen-Stiftung, das die museums- und sammlungsbezogene Forschung unterstützt, ist für all jene Fächer ein wichtiges Förderinstrument, zu deren Forschungsgrundlagen auch Objektsammlungen zählen. Dass die kleinen Fächer hier ein großes Forschungspotenzial aufweisen, zeigt die Erfassung der Ausstattung von Standorten kleiner Fächer, die über eine Vielzahl von kulturhistorischen und naturhistorischen Sammlungen verfügen.²

2.7.4.3 Förderung durch weitere staatliche Drittmittelgeber

Neben der bereits genannten DFG akquirieren kleine Fächer auch von anderen staatlichen Förderern erfolgreich Forschungsmittel. Dazu zählen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Auswärtige Amt und das Bundesministerium für Wirtschaft, Zusammenarbeit und Entwicklung. Durch die von Bund und Ländern getragene Exzellenzinitiative finanzieren kleine Fächer ihre Forschung ebenso wie durch einzelne Fördermaßnahmen der Landesministerien für Wissenschaft und Forschung. Dazu gehören beispielsweise das Land Hessen, welches die Semitistik-Forschung unterstützt, und das Land Sachsen-Anhalt, welches ein interdisziplinäres Forschungsprojekt der Mittelalter-Archäologie an der Universität in Halle fördert.

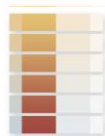
2.7.4.4 Förderung durch kleinere private und staatliche Drittmittelgeber

Viele der kleinen Fächer profitieren jedoch nicht nur von den großen staatlichen und privaten Förderern, sondern auch von kleineren privaten und staatlichen Förderereinrichtungen. Einige dieser Geldgeber fördern die Forschung zu bestimmten Themen oder Regionen, andere unterstützen die Forschung an einem bestimmten Ort, meist eine Universität oder bestimmte Region. Ein Beispiel ist die Leucorea-Stiftung, welche die Forschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unterstützt, von der – wenn auch nicht ausschließlich – die kleinen Fächer profitieren.

Archäologische Fächer mit regionalen Bezügen innerhalb Deutschlands wie die Mittelalterarchäologie, die Ur- und Frühgeschichte und die Provinzialrömische Archäologie, aber auch Fächer wie die Landes- und Regionalgeschichte profitieren auch von Angeboten solcher Geldgeber, die einen regionalen Bezug der Forschung zur Bedingung machen. Dazu gehören zum Beispiel die Hessische Schlösserverwaltung und die Ober-

¹ Zum Beispiel die Gerda-Henkel-Stiftung, die im Rahmen ihres Basisprogramms überwiegend die Forschung in den Geschichtswissenschaften, in der Kunstgeschichte und Islamwissenschaft und in den Archäologien fördert. Die Sonderprogramme richten sich entweder auf eine bestimmte Region (derzeit Zentralasien) oder auf thematische Schwerpunkte (derzeit: Islam, moderner Nationalstaat und transnationale Bewegungen).

² Siehe dazu im Anhang die Übersicht zu den Ausstattungsmerkmalen der Standorte.



frankenstiftung, die Ausgrabungen und historische Forschungen in ihrer Zielregion fördern.

Für sehr kleine Fächer sind Stiftungen, die sich nur auf die Unterstützung eines Faches oder einer sehr kleinen Fachgruppe konzentrieren, eine sehr wichtige Quelle der Forschungsförderung. Der Fokus der Geldgeber auf eine kleine Zielgruppe vermindert die Konkurrenz um die Forschungsmittel erheblich und erleichtert so den Zugang.

Beispiele für solche Förderer sind:

Förderer	Fachgruppe	Förderung	Universität
Deutsch-Äthiopische Stiftung	Afrikanistik	Förderung von Studierenden der Universität Hamburg und von jungen afrikanischen Wissenschaftlern, die sich der Erforschung des ostafrikanischen Kulturerbes widmen	Hamburg
Verein zur Pflege und Förderung der Orientalwissenschaften e.V.	Arabistik/ Orientwissenschaften	Finanzierung wiss. Veranstaltungen mit Bezug zur arabischen und islamischen Welt, Druckkostenzuschüsse, Literaturbeschaffung, intern. Wissenschaftlertausch	Leipzig
Gertrud-und-Alexander-Böhlig-Stiftung	Byzantinistik, Christlicher Orient	Förderpreise für hervorragende Arbeiten zu christlich-orientalischen Philologien oder auf dem Gebiet der Byzantinistik	Halle
Stiftung für Kanada-Studien	Kanadistik	Förderung von Kanada-Studien in deutschsprachigen Ländern insbesondere durch Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.	Trier
Heidelberger Förderpreis	Klassische Philologie	Preis für die beste Nachwuchsarbeit auf den Gebieten der Griechischen und Lateinischen Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft.	Heidelberg
Brigitte-und-Martin-Krause-Stiftung	Koptologie	Koptologische und manichäische Forschungen an der Universität Münster unter der zusätzlichen Maßgabe, dass dort eine eigene Professur für Koptologie besteht.	Münster
Klaus-Tschira-Stiftung	Medieninformatik	Forschungsvorhaben der angewandten Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (hier: Graduiertenkolleg "Advances in Digital Media", Uni Bremen)	Bremen
Schroubek-Fonds östliches Europa	Judaistik, Slavistik, Osteuropäische Geschichte, Osteuropastudien	Forschungsvorhaben zur Erweiterung des Wissens über die Völker/Kulturen des östl. Europa und über die kulturellen Beziehungen zwischen deren Heimatregionen und dem deutschen Sprachraum	München (LMU)
E. Schürmann-Stiftung	Metallurgie	Förderpreis für wiss. Abschlussarbeiten in der Metallurgie, Werkstoffwissenschaft und Anwendungstechnik metallischer Werkstoffe	Clausthal



2.7.5 Förderung im Rahmen der Exzellenzinitiative

Die Exzellenzinitiative ist das größte Forschungsförderungsprogramm, das in Deutschland seit Gründung der Bundesrepublik aufgelegt wurde. Die Besonderheit der Exzellenzinitiative liegt darin, dass sie mit dem Ziel, die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wissenschaft, insbesondere auch der Universitäten zu stärken, auf große interdisziplinäre Verbundprojekte hin angelegt ist. Diese sollen einerseits verschiedenste Disziplinen in der Forschung zusammenführen, um innovativen Forschungsansätzen und -fragestellungen den Weg zu bereiten, und darüber hinaus sollen dadurch verschiedene Institutionen, neben den Universitäten auch außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, enger miteinander kooperieren und dauerhaft miteinander verknüpft werden. Angesichts der besonderen Situation kleiner Fächer, ihrer geringen strukturellen Ausstattung, aber auch aufgrund ihrer hochspezialisierten thematischen Ausrichtung stellte sich im Blick auf die kleinen Fächer die Frage, inwieweit sie sich an der Exzellenzinitiative beteiligt haben. Dies sollte neben den bereits erwähnten Interviews weiteren Aufschluss darüber geben, inwieweit Förderformate großer Verbundprojekte für kleine Fächer geeignet sind, sich darin einzubringen. Da die Exzellenzinitiative für die Universitäten ein wichtiges Instrument der Profilbildung ist, ist die Beteiligung kleiner Fächer zugleich ein Gradmesser für deren Einbindung in die universitären Profilbildungsprozesse.

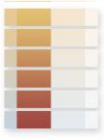
Die nachfolgenden Angaben beziehen sich auf die Beteiligung kleiner Fächer an der 1. und 2. Runde der Exzellenzinitiative (2005 und 2006) und berücksichtigen nur die Gruppe der *Principle Investigator* (PI). Als PI eines kleinen Faches gelten dabei nur diejenigen, die zum Stichtag der Erhebung¹ als Vertreter eines kleinen Faches in der Datenbank der Arbeitsstelle Kleine Fächer erfasst waren. Erhebungen zu den einzelnen Projekten und Mitarbeitern sowie zu deren disziplinärer Zugehörigkeit konnten nicht vorgenommen werden, weil dafür das geeignete Datenmaterial nicht zur Verfügung stand. Die Datenerhebung erfolgte überwiegend durch die Recherche im Internet, eine vorgeschaltete Umfrage bei den an der Exzellenzinitiative Beteiligten hatte die Erstellung einer auswertungsfähigen Datenbasis nicht zugelassen.

2.7.5.1 Beteiligung kleiner Fächer an der Exzellenzinitiative

In der Tendenz ist zu erkennen, dass die kleinen Fächer an der Exzellenzinitiative anteilig in einem Umfang beteiligt sind, der auch in etwa ihrem Anteil an allen Universitätsprofessuren in Deutschland entspricht. Für die kleinen geisteswissenschaftlichen Fächer deutet sich angesichts des insgesamt niedrigeren Anteils geisteswissenschaftlicher Exzellenzprogramme hier eine Besonderheit an: sie sind sogar überproportional stark in der Exzellenzinitiative vertreten.

Insgesamt sind einzelne kleine Fächer an knapp der Hälfte der Exzellenzcluster und Graduiertenschulen beteiligt. In der zweiten Runde ist die Beteiligung an jeweils neunzehn Programmen gegenüber der 1. Runde gleich geblieben. Der prozentuale Anteil ist jedoch leicht gesunken, weil in der 2. Runde der Exzellenzinitiative eine etwas höhere Anzahl von Programmen gefördert wird als in der 1. Runde. Die Beteiligung kleiner Fächer an Graduiertenschulen liegt dabei etwas über der Beteiligung an den Clustern (52% in Graduiertenschulen gegenüber 48% in Clustern).

¹ Dies war der 31. März 2010.



Die Anzahl der beteiligten Fächer aus den jeweiligen Fachgruppen ist dabei sehr unterschiedlich. Die meisten der Fächer gehören zu den Geistes- und Kulturwissenschaften. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sie unter den kleinen Fächern die größte Gruppe darstellen. Mehr als die Hälfte dieser Fächer ist sogar mehrfach an der Exzellenzinitiative beteiligt, was auch für die naturwissenschaftlichen Fächer gilt. Hier sind mit Ausnahme des Faches Archäozoologie alle kleinen naturwissenschaftlichen Fächer mindestens an einem, zumeist aber an mehreren Programmen der Exzellenzinitiative beteiligt. Drei ingenieurwissenschaftliche kleine Fächer sind an insgesamt zwei Programmen der Exzellenzinitiative beteiligt, die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer sind hingegen nur mit der Arbeitswissenschaft in zwei Programmen vertreten.

2.7.5.2 Anschlussfähigkeit kleiner Fächer in der Exzellenzinitiative

Die Beteiligung einzelner Fächer an mehreren Programmen der Exzellenzinitiative ist Ausdruck eines überdurchschnittlich hohen Engagements der einzelnen Fachvertreter. Sie verweist aber auch auf eine gute thematische oder methodische Anschlussfähigkeit des jeweiligen Faches an die Verbundforschungsthemen. Diese Anschlussfähigkeit ist jedoch von weiteren Faktoren abhängig, wie etwa der personellen Ausstattung eines Fachstandortes. Denn, je intensiver im Fach geforscht werden kann, umso größer ist das thematische Spektrum der Forschung, das an der thematischen Peripherie ausreichende Interferenzbereiche zu anderen Fächern bietet. Die Fächerbeteiligung in der Exzellenzinitiative zeigt, dass drei Viertel der daran beteiligten kleinen Fächer über mehr als zehn Professuren in Deutschland verfügen. Das heißt, hier ist eine strukturelle Größe des Faches gegeben, die genügend Spielraum für die Beteiligung an Verbundforschungsprojekten bietet. Als einziges Fach verfügt nur die Tanzwissenschaft, die an einem Exzellenzprogramm beteiligt ist, deutschlandweit über sehr wenige, das heißt über nur zwei Professuren. Je kleiner also ein Fach ist und je weniger Professuren es deutschlandweit gibt, umso niedriger ist die Wahrscheinlichkeit einer Beteiligung an der Exzellenzinitiative.

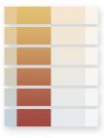
2.7.5.3 Geisteswissenschaftliche Fächer in der Exzellenzinitiative

Die Geschichtswissenschaften stellen unter den geistes- und kulturwissenschaftlichen kleinen Fächern die in den Programmen der Exzellenzinitiative am besten vertretene Fachgruppe dar. Neben der relativen strukturellen Größe dieser Fächer, die deutschlandweit alle über zehn und mehr Professuren verfügen, beruht deren hohe Beteiligung auch auf einer guten methodischen Anschlussfähigkeit an die großen geschichtswissenschaftlichen Disziplinen, die durch thematische und/oder regionale Interferenz zu anderen Fächern gestärkt wird.

Ebenso profitiert das Fach Gender Studies von einer hohen Anschlussfähigkeit, die es seinem Charakter als Querschnittsfach verdankt, das an bestehende Fächer und Disziplinen methodische und thematisch anknüpft. Es zählt ebenfalls zu den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern, die am häufigsten in Programmen der Exzellenzinitiative vertreten sind.

2.7.5.4 Naturwissenschaftliche Fächer in der Exzellenzinitiative

Die Beteiligung naturwissenschaftlicher Fächer an der Exzellenzinitiative lässt zwei Tendenzen erkennen. Die starke Beteiligung des Faches Biophysik, das von allen kleinen Fächern an den meisten Programmen der Exzellenzinitiative beteiligt ist, ent-



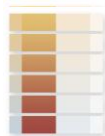
spricht dem starken strukturellen Wachstum des Faches seit 1997. Es besitzt somit ausreichend viele personelle Kapazitäten und thematische Potenziale, um sich an vielen verschiedenen Exzellenzprogrammen zu beteiligen. Die starke Einbindung der Biophysik in innovative Forschungsprogramme und der strukturelle Zuwachs des Faches verweisen auch auf die zunehmende Bedeutung der Biophysik und anderer Lebenswissenschaften in einer alternden Gesellschaft. Dasselbe gilt für das Fach Bioinformatik, das ebenfalls an mehreren Programmen der Exzellenzinitiative beteiligt ist.

Ein weiterer Schwerpunkt der Beteiligung an der Exzellenzinitiative ist bei geowissenschaftlichen Fächern zu beobachten. Hier sind sowohl Fächer, wie die Paläontologie und Kristallographie, die in den vergangenen Jahren stark abgebaut wurden an den Programmen der Exzellenzinitiative beteiligt als auch diejenigen, deren strukturelle Ausstattung seit 1997 weitgehend konstant blieb, wie die Geophysik und die Geochemie. Die häufige Beteiligung dieser Fächer ist auf ihre gute thematische und methodische Anschlussfähigkeit an geowissenschaftliche Verbundprogramme zurückzuführen. Diese sind in der Exzellenzinitiative mehrfach vertreten, was ähnlich den Lebenswissenschaften, auf gesellschaftliche Bedürfnisse zurückzuführen ist, die sich aus dem starken anthropogen verursachten Wandel der natürlichen Umwelt ergeben sowie aus den daraus folgenden wirtschaftlichen Interessen.

Fazit

Sowohl aus Gesprächen mit Fachvertretern als auch am Beispiel der Beteiligung kleiner Fächer an der Exzellenzinitiative wird erkennbar, dass kleine Fächer in der Forschung sehr gut positioniert sind. Sie sind an einer Vielzahl von Forschungsprogrammen beteiligt, dies gilt auch für große Verbundforschungsprojekte. Die bestehenden Förderprogramme wurden von der überwiegenden Mehrheit der befragten Fachvertreter im Hinblick auf ihre Bedürfnisse als gut bewertet. In Anbetracht der Zunahme von Programmen, die große Verbundprojekte fördern, gilt es jedoch darauf zu achten, dass weiterhin auch ausreichend viele Förderformate zur Verfügung stehen, die kleiner angelegte Forschungsprojekte unterstützen.

Am Beispiel der Exzellenzinitiative werden inhaltliche und strukturelle Herausforderungen, denen sich kleine Fächer in der Verbundforschung gegenübersehen, besonders deutlich. Kleine Fächer mit einer sehr schwachen strukturellen Ausstattung sind deutlich seltener an der Exzellenzinitiative beteiligt als personell besser ausgestattete Fächer. Diesen gelingt es weit besser, aufgrund eines breiteren disziplinären Forschungsspektrums thematische Interferenzbereiche zu eröffnen, die gute Anschlussmöglichkeiten an die Verbundforschung bieten. Fächer, die thematisch und methodisch kaum Schnittmengen zu anderen Fächern haben, sind daher nur selten oder gar nicht an der Exzellenzinitiative beteiligt. Im Gegenzug dazu sind Querschnittfächer, wie die Gender Studies und Fächer, wie die Geschichtswissenschaften, die auch gegenüber den großen Fächern viele methodische und inhaltliche Anschlussmöglichkeiten besitzen, in hohem Maße an der Exzellenzinitiative beteiligt.



2.8 Kooperationen kleiner Fächer mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen

An den Kooperationen zwischen außeruniversitären und universitären Partnern sind auch die kleinen Fächer in einem erheblichen Maße beteiligt. In diesen Kooperationen werden kleine Fächer strukturell gestärkt und ihre lokalen wissenschaftlichen Profile um aktuelle Forschungsbereiche erweitert.

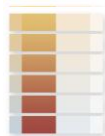
Die in der Datenbank der Arbeitsstelle Kleine Fächer erfassten außeruniversitären Kooperationen zeigen, dass die kleinen Fächer mit sehr verschiedenen außeruniversitären Forschungseinrichtungen zusammenarbeiten. Es handelt sich hier sowohl um Einrichtungen des Bundes, der Länder oder der Gemeinden als auch um Forschungsinstitute, die je nach ihrem wissenschaftspolitischen Ziel zu einer der vier großen und in Deutschland aktiven Wissenschaftsorganisationen gehören: der Helmholtz- und der Leibnitz-Gemeinschaft sowie der Max-Planck- und der Fraunhofer-Gesellschaft. Wenn auch deutlich seltener, so kooperieren vor allem die kleinen Naturwissenschaften auch mit forschenden Wirtschaftsunternehmen.

Im Vergleich der kleinen Fächer untereinander zeigt sich, dass einzelne sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Fächer aufgrund ihrer hohen Relevanz für die angewandte Forschung oder aufgrund ihrer breiten thematischen Anschlussfähigkeit (z.B. für interdisziplinäre Forschungsvorhaben) ein besonders hohes Kooperationspotenzial besitzen. Dazu gehören z.B. das Fach Meteorologie und die archäologischen Fächer, die jeweils mit einer Vielzahl verschiedener Partner Kooperationen in unterschiedlichen Formaten eingegangen sind (siehe Übersicht).

Zu den bevorzugten Kooperationspartnern des Faches Meteorologie zählen Institute der Helmholtz- und der Leibnitz-Gemeinschaft sowie der Max-Planck-Gesellschaft. Diese Tendenz in der Wahl der Kooperationspartner ist in ähnlicher Weise auch bei anderen naturwissenschaftlichen Fächern zu beobachten und darauf zurückzuführen, dass ein Großteil der naturwissenschaftlichen außeruniversitären Einrichtungen zu einer dieser drei Wissenschaftsorganisationen gehört.

Ausgewählte Kooperationen des Faches **Meteorologie**:

Kooperation	außeruniversitäre Kooperationspartner	Universität
Innovationsnetzwerk Klimaanpassung Brandenburg Berlin (INKA BB)	<ul style="list-style-type: none">- Leibniz-Zentrum f. Agrarlandschaftsforschung (ZALF)- Leibniz-Institut f. Agrartechnik Potsdam-Bornim e.V- Leibniz-Institut f. Gewässerökologie u. Binnenfischerei- DHI-Wasy GmbH- Landesbauernverband Brandenburg e.V.- Institut für angewandte Gewässerökologie GmbH- Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung	Humboldt-Universität zu Berlin
Nachwuchsausbildung	Helmholtz-Hochschul-Nachwuchsgruppe NATHAN	Freie Universität Berlin
diverse Forschungsvorhaben	<ul style="list-style-type: none">- DKR Institut f. Physik d. Atmosphäre, Oberpfaffenhofen- Institut für Klimafolgenforschung (PIK), Potsdam- Max-Planck-Institut für Meteorologie, Hamburg- Institut für Chemie/FZ Jülich- Institut für Dynamik der Geosphäre/ FZ Jülich- Institut für Troposphärenforschung, Leipzig- Deutscher Wetterdienst- Meteorologisches Observatorium, Lindenberg	Brandenburgische Technische Universität Cottbus

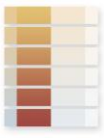


Kooperation	außeruniversitäre Kooperationspartner	Universität
Nachwuchsausbildung	International Max Planck Research School	J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt a.M.
Exzellenzcluster	Zentrum für Marine und Atmosphärische Wissenschaften (ZMAW)	Universität Hamburg
diverse Forschungsvorhaben	- Max-Planck-Institut für Meteorologie - Zentrum für Meeres- und Klimaforschung - GKSS Küstenforschungszentrum	Universität Hamburg
Geoverbund ABC/J	Institut für Energie und Klima / FZ Jülich	Universität Köln
Water - Earth System Science (WESS)	Helmholtz-Centre for Environmental Research, UFZ	Tübingen

Als geisteswissenschaftliche kleine Fächer kooperieren die Archäologien vorwiegend mit Einrichtungen, die sich der Erforschung und Vermittlung von kulturellem Erbe widmen. Dazu gehören insbesondere Einrichtungen des Bundes, der Länder und der Gemeinden, aber auch Institute der Leibniz-Gemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft.

Ausgewählte Kooperationen archäologischer Fächer

Kooperation	außeruniversitärer Kooperationspartner	Universität	Fach
Verbund archäologischer Institutionen KölnBonn (Varl)	- Kommission für Archäologie Außereuropäischer Kulturen (KAAK) - LVR Landesmuseum Bonn - Römisch-Germanisches Museum - Bodendenkmalpflege/Rheinland	Rheinische Fr.-W.- Universität Bonn	Christliche Archäologie
		Universität Köln	Provinzialrömische Archäologie
Wissenschafts-Campus Mainz: "Byzanz zwischen Orient und Okzident"	Römisch-Germanisches Zentralmuseum Mainz (WGL)	J. Gutenberg-Universität Mainz	Christliche Archäologie
Verbundprojekt "Das Berliner Skulpturennetzwerk – Kontextualisierung und Übersetzung antiker Plastik"	Antikensammlung, Staatliche Museen zu Berlin	Freie Universität Berlin	Klassische Archäologie
Research School RITaK „Rohstoffe, Innovation, Technik alter Kulturen“	Leibniz-Gemeinschaft (WGL)	Ruhr-Universität Bochum	Klassische Archäologie Ur- und Frühgeschichte
	Deutsches Archäologisches Institut	Frankfurt am Main	Klassische Archäologie



Kooperation	außeruniversitärer Kooperationspartner	Universität	Fach
		Universität Köln	
Corpus Vasorum Antiquorum	Bayrische Akademie der Wissenschaften	LMU München	Klassische Archäologie
	Antikensammlung und Glyptothek am Königsplatz	LMU München	Klassische Archäologie
	Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege Archäologische Staatssammlung München	LMU München	Provinzialrömische Archäologie
DFG-SPP: Frühe Monumentalität und soziale Differenzierung	Römisch-Germanische Kommission des Deutschen Archäologischen Instituts	Universität Hamburg	Ur- und Frühgeschichte
Vergleichende Archäologie römischer Alpen- und Donauländer	Bayrische Akademie der Wissenschaften	LMU München	Provinzialrömische Archäologie Ur- und Frühgeschichte
AlpiNet ¹	Museo Tridentino di Scienze, Trento	Eberhard Karls Universität Tübingen	Ur- und Frühgeschichte
	Senckenberg-Gesellschaft		
	Urgeschichtliches Museum Blaubeuren		
	Archäologische Staatssammlung München	LMU München	Vorderasiatische Archäologie

2.8.1 Kooperationsfelder

Die Kooperationen kleiner Fächer mit außeruniversitären Einrichtungen tragen dazu bei, dass die lokal- und fachspezifischen Ressourcen und Potenziale der beteiligten universitären und außeruniversitären Einrichtungen besser ausgenutzt werden.

Während gemeinsame Forschungsvorhaben Infrastrukturen und Wissensressourcen synergetisch verknüpfen, stellen die gemeinsamen Professuren eine enge Verbindung zwischen außeruniversitärer Forschungspraxis und der universitären Forschung und Lehre her. Dies stellt für kleine Fächer angesichts ihrer geringen personellen Ausstattung eine wichtige inhaltliche Bereicherung der Lehre dar.

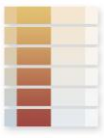
Die Kooperation auf dem Gebiet der Nachwuchsausbildung bietet hingegen kleinen Fächern mit einer schwachen Forschungsinfrastruktur die Möglichkeit, ihren Nachwuchs in einem exzellenten Forschungsumfeld auszubilden.

2.8.1.1 Forschung

2.8.1.1.1 Bi- und multi-laterale Kooperationen

Die mit Abstand häufigste Form ist die bi-laterale Forschungsk Kooperation zwischen einem universitären und einem außeruniversitären Partner, um ein konkretes Forschungsvorhaben oder Wissenstransferprojekt (z.B. im Rahmen von Publikationen, Ausstellungen, wissenschaftlichen Veranstaltungen) zu realisieren. In ähnlicher Weise

¹ AlpiNet ist ein von der EU gefördertes Netzwerk (Alpine Network for Archeological Science), an dem insgesamt 14 Institute, überwiegend mit Universitätsanbindung, beteiligt sind.



werden auch multi-laterale Forschungsk Kooperationen zwischen einem oder mehreren außeruniversitären sowie einem oder mehreren universitären Partnern etabliert.

Daneben gibt es auch multi-laterale Kooperationen, die nicht im Blick auf ein konkretes Forschungsvorhaben begründet wurden, sondern z.B. auf eine grundsätzliche Verbesserung der Forschungsbedingungen für die beteiligten Partner zielen, um deren Position innerhalb ihres fachlichen und/oder institutionellen Umfeldes zu stärken. Ein Beispiel dafür ist das „Münchner Zentrum für Wissenschafts- und Technikgeschichte“, welches aus dem Zusammenschluss des

- außeruniversitären Forschungsinstituts für Technik- und Wissenschaftsgeschichte am Deutschen Museum München mit den
- dem Institut für Geschichte der Naturwissenschaften der LMU München,
- dem Zentralinstitut für Geschichte der Technik der TU München und
- der Professur für Wissenschaftsgeschichte der Bundeswehruniversität München

hervorging.¹ Dieser Zusammenschluss ist ein Beispiel für strategische Maßnahmen kleiner Fächer, die eigene Position und die ihres Standortes strukturell zu sichern, indem sie ihre Forschungsbedingungen verbessern.

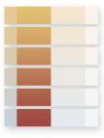
2.8.1.1.2 Große Verbundkooperationen

Neben den Kooperationen, welche auf der Ebene der jeweils beteiligten Partnerinstitute etabliert werden, sind kleine Fächer auch an komplexen Kooperationen in Gestalt von großen Forschungsverbänden, wie der „Jülich Aachen Research Alliance“ (JARA), dem „Geoverbund ABC/J“ und dem „Materialforschungsverbund Dresden“ beteiligt. Diese Verbände dienen dazu, lokale und/oder regionale Forschungsinfrastrukturen und -kompetenzen effizienter zu nutzen und große Themenkomplexe interdisziplinär zu bearbeiten. Ziel dieser Verbände ist es, durch den Abbau institutioneller Hindernisse zwischen universitären und außeruniversitären Einrichtungen eine engere Verflechtung in den Bereichen der Forschung und Lehre zu erlangen. Von diesen Kooperationen profitieren kleine Fächer in besonderem Maße, indem sie z.B. Zugang zu kostenintensiver Forschungsinfrastruktur erhalten und dadurch die Nachteile ihrer zumeist schwächeren eigenen Ausstattung ausgleichen können.

Die „Jülich Aachen Research Alliance“ (JARA) ist ein neuartiges Kooperationsmodell, das 2007 zwischen der RWTH Aachen und dem Forschungszentrum Jülich vereinbart wurde, um das „Nebeneinander von universitärer und außeruniversitärer Forschung und Lehre“² zu überwinden und ein hochleistungsfähiges Forschungsumfeld zu schaffen. An JARA-Energy und JARA-FIT, zwei der insgesamt vier Forschungsbereiche, in denen diese Kooperation gegenwärtig realisiert wird, sind insgesamt sechs kleine natur- und ingenieurwissenschaftliche Fächer beteiligt.

¹ Vgl. Münchner Zentrum für Wissenschafts- und Technikgeschichte (http://www.unimuenchen.de/einrichtungen/zuv/uebersicht/dez_i/hochschul/lmu/statute/00-statut-zwt.pdf, letzter Zugriff 15.2.2012)

² JARA Jülich-Aachen Research Alliance (<http://www.jara.org/?L=0&about=1>, letzter Zugriff am 15.2.2012).



Kleine Fächer in der „Jülich Aachen Research Alliance“ (JARA)

JARA-Forschungsbereich	Fächer
JARA-Energy (Nachhaltige Energie)	Angewandte Kernphysik
	Metallurgie
	Gießereitechnik
	Geophysik
	Kristallographie
JARA-FIT (Informationstechnologien der Zukunft)	Umformtechnik
	Kristallographie

Zu dem 2009 gegründeten „Geoverbund ABC/J“ gehören die RWTH Aachen (A), die Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (B) und die Universität Köln (C) sowie das Forschungszentrum Jülich (/J). Der Verbund vernetzt unter forschungsstrategischen Gesichtspunkten die wissenschaftlichen Kompetenzen und Ressourcen seiner Mitglieder, um deren programmatisch auf das Thema „System Erde-Mensch im Kontext des globalen Wandels“ gerichtete Forschung regional zu bündeln.¹

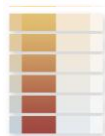
Kleine Fächer im „Geoverbund ABC/J“

Institution	Institut	Fach
Forschungszentrum Jülich	Institut für Bio- und Geowissenschaften	
	Institut für Energie und Klimaforschung	
RWTH Aachen	Fachgruppe für Geowissenschaften und Geographie	
Universität Bonn	Steinmann Institut für Geologie, Mineralogie und Paläontologie	Geochemie, Geophysik Kristallographie, Mineralogie, Paläontologie
	Meteorologisches Institut	Meteorologie
Universität Köln	Institut f. Geophysik u. Meteorologie	Geophysik, Meteorologie
	Institut für Kristallographie	Kristallographie
	Institut für Geologie und Mineralogie	Mineralogie
	Institut für Ur- und Frühgeschichte	Ur- und Frühgeschichte

2.8.1.2 Gemeinsame Professuren

Bei den von universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen gemeinsam getragenen Professuren handelt es sich zumeist um sogenannte Sektoral-Professuren (S-Professuren). Vorrangig sind es naturwissenschaftliche kleine Fächer, die von solchen Sektoral-Professuren profitieren können (siehe Übersicht). Dort, wo Sammlungen zu betreuen sind, wie etwa in der Paläontologie, kann die Professur an die Leitung dieser Sammlung gekoppelt sein, wie etwa der Lehrstuhl für Paläontologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, dessen Inhaber zugleich Direktor der Bayerischen Staatssammlung für Paläontologie und Geologie ist.

¹ Vgl. Geoverbund ABC/J (<http://www2.fz-juelich.de/icg/icg-4/index.php?index=988>, letzter Zugriff am 15.2.2012).



Professuren in Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen

Fach	Universität	Position
Astronomie/Astrophysik	Berlin, TU	S-Professur für Astrophysik und Direktor des MPI für Plasmaphysik
Astronomie/Astrophysik	Berlin, TU	S-Professur für Astrophysik und Abteilungsleiterin am DLR Institut für Planetenforschung
Bioinformatik	München, TU	Ordinarius für Bioinformatik und Direktor am Institut für Bioinformatik und Systembiologie/Helmholtz-Zentrum München
Paläontologie	München, LMU	Lehrstuhlinhaber und Direktor der Bayerische Staatssammlung für Paläontologie und Geologie
Geophysik	Berlin, TU	Professor für angewandte Geophysik und Direktor des Leibniz-Instituts für Angewandte Geophysik, Hannover
Islamwissenschaft	Berlin, FU	S-Professur für Islamwissenschaft und Direktorin des Zentrum moderner Orient/Berlin
Meereskunde	Bremen	Professor für Meeresgeologie und Abteilungsleiter im Senckenberg am Meer/Senckenberg Gesellschaft für Naturforscher
Meteorologie	Berlin, HU	S-Professur für Systematische Klimatologie und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Potsdam-Institut für Klimaforschung
Mineralogie	Berlin, FU	S-Professur für Geo-Biologie und Abteilungsleiterin an der Bundesanstalt für Materialforschung und -prüfung (BAM), Berlin
Mineralogie	Berlin, FU	S-Professur für Mineralogie und Petrologie und Abteilungsleiterin am Helmholtz-Zentrum Berlin

2.8.1.3 Gemeinsame Nachwuchsausbildung

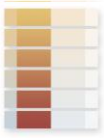
Als neues Feld der Kooperation mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen etablierte sich im Laufe des vergangenen Jahrzehnts die Nachwuchsausbildung. Hier engagieren sich besonders die Helmholtz- und Leibniz-Gemeinschaft sowie die Max-Planck-Gesellschaft. Letztere fördert seit 2000 Research-Schools¹, die in Kooperation mit einer Universität eine strukturierte Nachwuchsausbildung anbieten. In ähnlicher Weise finanziert auch die Leibniz-Gemeinschaft seit 2006 Graduiertenschulen, die eng an ein Universitätsinstitut gebunden sind.²

Die Helmholtz-Gemeinschaft hat mit der Einrichtung und Unterstützung von Helmholtz-Hochschul-Nachwuchsgruppen 2006 ein Förderformat etabliert, das auf bereits promovierte Wissenschaftler zielt. Ähnlich wie im Rahmen des von der DFG angebotenen Emmy-Noether-Programms³, können hier junge Nachwuchswissenschaftler in Kooperation mit einer Universität eine eigene Forschergruppe übernehmen.

¹ Vgl. Max-Planck-Gesellschaft, International Max Planck Research Schools (<http://www.mpg.de/de/imprs>, letzter Zugriff 2.3. 2012)

² Vgl. Leibniz Gemeinschaft, Leibniz Graduate Schools (<http://www.leibniz-gemeinschaft.de/?nid=grs1&nidap=&print=0>, letzter Zugriff 2.3.2012).

³ Vgl. DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft, Emmy-Noether-Programm (http://www.dfg.de/foerderung/Programme/einzelfoerderung/emmy_noether/, letzter Zugriff 2.3.2012).



Neben Kooperationsprogrammen zur Förderung des Nachwuchses, an denen neben anderen auch kleine Fächer beteiligt sind, wie etwa an der International-Max-Planck-Research-School „Werte und Wertewandel in Mittelalter und Neuzeit“ der Universität Göttingen (beteiligt ist hier das Fach Historische Hilfswissenschaften) gibt es auch solche, die explizit in Zusammenarbeit mit einem kleinen Fach eingerichtet wurden. Dazu gehört z.B. die Leibniz-Graduiertenschule „RITaK - Rohstoffe, Innovation und Technologie alter Kulturen“ an der Universität Bochum, die Nachwuchs im Fach Ur- und Frühgeschichte ausbildet.¹

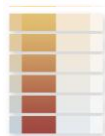
Graduiertenschule	Fächer	Universität
International Max Planck Research School (IMPRS) for Astronomy and Astrophysics	Astronomie/Astrophysik	Rheinische Fr.-W.-Universität Bonn
International Max Planck Research School (IMRS) "Werte und Wertewandel in Mittelalter und Neuzeit"	Historische Hilfswissenschaften	Georg-August-Universität Göttingen
International Max Planck Research School for Computational Biology and Scientific Computing	Bioinformatik	Freie Universität Berlin
International Max Planck Research School on the Social and Political Constitution of the Economy	Wirtschafts- und Sozialgeschichte	Universität Köln
Leibniz-Graduiertenschule für Molekulare Biophysik	Biophysik	Berlin, Charité
Leibniz-Graduiertenschule "Cultures of Knowledge in Central European Transnational Contexts"	Osteuropäische Geschichte	Justus-Liebig-Universität Gießen
Leibniz-Graduiertenschule „RITaK - Rohstoffe, Innovation und Technologie alter Kulturen"	Ur- und Frühgeschichte	Ruhr-Universität Bochum
Helmholtz-Hochschul-Nachwuchsgruppe NATHAN	Meteorologie	Freie Universität Berlin

2.8.2 Kooperationspartner

2.8.2.1 Einrichtungen des Bundes, der Länder und Gemeinden

Hinsichtlich der Wahl außeruniversitärer Kooperationspartner sind anhand der Datenbank fachgruppenspezifische Schwerpunkte zu beobachten. Deren Herausbildung ist darauf zurückzuführen, dass die außeruniversitäre geistes-, natur- und ingenieurwissenschaftliche Forschung überwiegend in jeweils fachspezifischen institutionellen Kontexten mit unterschiedlichen Aufgabenfeldern verankert ist. Ein Großteil der außeruniversitären geisteswissenschaftlichen Forschungseinrichtungen dient dem Erhalt und der Vermittlung von kulturellem Erbe. Dabei sind außeruniversitäre Institutionen besonders auf das breite Spektrum der fachlichen Expertisen angewiesen, die geisteswissenschaftliche kleine Fächer bieten, so dass ein Schwerpunkt ihrer Kooperationen auf der Zusammenarbeit mit Museen, Archiven, wissenschaftlichen Akademien, Kulturstiftungen und -vereinen liegt.

¹ Vgl. Leibniz Graduiertenschule „Rohstoffe, Innovation und Technologie alter Kulturen (RITaK)“ (www.ritak-leibniz.de/, letzter Zugriff 2.3.2012).



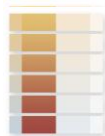
Kooperationen finden hier zumeist im Rahmen von Ausstellungen, Editionen, Publikationen, Konservierungsvorhaben und im Rahmen von Forschungsprojekten, die auf den Transfer von Wissen in eine breite Öffentlichkeit zielen. An diesen Kooperationen sind insbesondere die Fächer der alten Kulturen und Sprachen und der Archäologien beteiligt und Fächer, die regional-, sprach- oder kulturwissenschaftlich ausgerichtet sind.

Hervorzuheben ist hier als Beispiel das großangelegte Akademievorhaben „Altägyptisches Wörterbuch“, das seit 1999 in Zusammenarbeit von mehreren nationalen Wissenschaftlichen Akademien, darunter der Berlin-Brandenburgischen und der Sächsischen, und mehreren Standorten der Ägyptologie, darunter dem an der Freien Universität Berlin und an der Universität Leipzig, realisiert wird.¹

Auswahl: Kooperationen kleiner Fächer mit Einrichtungen des Bundes und der Länder

Institution	Universität	Fächer	Kooperationen
Ethnologisches Museum Berlin, Stiftung Preussischer Kulturbesitz	Freie Universität Berlin	Ethnologie, Altamerikanistik	Ausstellungen, Lehre
Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege	TU München	Restaurierungswissenschaft	
Deutsches Archäologisches Institut (DAI)	Universität Hamburg	Ur- und Frühgeschichte	
	Schiller-Universität Jena	Arabistik	
	Universität Köln	Klassische Archäologie Alte Geschichte	
	J. G. Universität Mainz	Anthropologie	
Sächsische Akademie der Wissenschaft	Universität Leipzig	Ägyptologie	Altägyptisches Wörterbuch
		Geschichte der Medizin	Wissenschaftsbeziehungen im 19. Jahrhundert zwischen Deutschland und Russland auf den Gebieten Chemie, Pharmazie und Medizin)
Mainzer Akademie der Wissenschaften und der Literatur	M.-L.-Universität Halle-Wittenberg	Indologie	Historiographie und Geisteskultur Kaschmirs

¹ Vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Altägyptisches Wörterbuch (<http://aaew.bbaw.de/dateien/informationen/einfuehrung.html>, letzter Zugriff 2.3.2012).



Institution	Universität	Fächer	Kooperationen
Akademie der Wissenschaften zu Göttingen	G. A. Universität Göttingen	Paläontologie	
	Universität Hamburg	Ägyptologie	Lexikographisch-grammatikalische Gesamtbearbeitung der Inschriften des Tempels von Edfu

2.8.2.2 Forschungszentren der Helmholtz-Gemeinschaft

Die Forschungszentren der Helmholtz-Gemeinschaft folgen einem Forschungsauftrag, der auf den Erhalt der Gesellschaft durch den Schutz ihrer natürlichen Basis und die Erfüllung ihrer Bedürfnisse zielt.¹ Vor diesem Hintergrund wächst die Bedeutung der Kooperation mit universitären Standorten, so dass u.a. mit der Exzellenzinitiative gezielt auf eine Überwindung der institutionellen Grenzen zwischen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen hingearbeitet wurde. Beispielhaft haben hier die Universität Karlsruhe und das Helmholtz-Forschungszentrum Karlsruhe einen innovativen und zukunftsweisenden Weg beschritten, indem sie sich zum Karlsruher Institut für Technologie (KIT) zusammengeschlossen haben.²

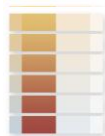
Weitere Kooperationen zwischen Helmholtz-Forschungszentren und kleinen naturwissenschaftlichen Fächern finden im Rahmen von einzelnen Forschungsprojekten statt. Hier finden nahezu alle naturwissenschaftlichen kleinen Fächer, wie die Bioinformatik, Astronomie/Astrophysik, Angewandte Kernphysik, die Meereskunde, die Meteorologie sowie die geowissenschaftlichen Fächer zahlreiche Anknüpfungspunkte und machen so deren Potenzial, sich auch außerhalb der Universität in die Spitzenforschung einbringen zu können, deutlich sichtbar.

Kooperationen kleiner Fächer mit Forschungszentren der Helmholtz-Gemeinschaft:

Zentrum	Fächer	Universitäten
Helmholtz-Zentrum Potsdam Deutsches GeoForschungs- Zentrum - GFZ	Geophysik	Universität Rostock, TU Braun- schweig
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt in der Helm- holtz-Gesellschaft	Astronomie/Astrophysik	Rheinische Fr.-W.- Universität Bonn
	Meteorologie	Brandenburgische TU Cottbus
Helmholtz-Zentrum für Ozean- forschung Kiel (GEOMAR)	Paläontologie, Mineralogie, Geophy- sik, Meteorologie, Meereskunde	C.-A.-Universität Kiel
Helmholtz-Zentrum Ber- lin/Hahn-Meitner-Institut Berlin	Kristallographie	C.-A.-Universität Kiel
Deutsches Krebsforschungs- zentrum	Bioinformatik	Universität Rostock

¹ Vgl. Helmholtz Gemeinschaft (http://www.helmholtz.de/ueber_uns/, letzter Zugriff 2.3.2012).

² Vgl. KIT Karlsruher Institut für Technologie, Geschichte (<http://www.kit.edu/kit/geschichte.php>, letzter Zugriff 2.3. 3012).



Zentrum	Fächer	Universitäten
Forschungszentrum Jülich	Angewandte Kernphysik	RWTH Aachen, Universität Köln
	Meteorologie	Brandenburgische TU Cottbus

2.8.2.3 Einrichtungen der Wissenschaftsgemeinschaft G.W. Leibniz (WGL)

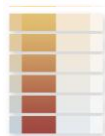
Anders als die Helmholtz-Gemeinschaft, deren Forschungszentren ausschließlich auf natur-, ingenieur- und lebenswissenschaftlichem Gebiet arbeiten, versteht sich die Leibniz-Gemeinschaft als Vereinigung von Forschungseinrichtungen, die eine breite thematische Vielfalt repräsentieren und auf eine engere Verbindung zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie den Natur-, Lebens- und Ingenieurwissenschaften zielen.¹

Ausgehend von einer starken Anwendungsorientierung sind Institutionen, die zur Leibniz-Gemeinschaft gehören, sowohl auf dem Gebiet der Grundlagenforschung aktiv als auch auf dem des Wissenstransfers in die Gesellschaft. Daher gehören zur Leibniz-Gemeinschaft nicht nur reine Forschungsinstitute, wie z.B. das Leibniz-Institut für Astrophysik oder Deutsches Primatenzentrum, sondern auch Museen, wie das Römisch-Germanische Zentralmuseum in Mainz und das Deutsche Schiffmuseum in Bremerhaven. Angesichts dieser thematischen Vielfalt bieten die zur Leibniz-Gemeinschaft gehörenden Institutionen vielen kleinen, sowohl natur- als auch geisteswissenschaftlichen Fächern Anknüpfungspunkte für Forschungs Kooperationen.

Kooperationen kleiner Fächer mit Forschungseinrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft

Forschungseinrichtung	Fächer	Universitäten
Deutsches Primatenzentrum (Leibniz-Institut für Primatenforschung)	Anthropologie	G.-A. Universität Göttingen
Leibniz-Institut für Astrophysik Potsdam	Astronomie/Astrophysik	Universität Potsdam
Leibniz-Institut für Pflanzen-Genetik und Nutzpflanzenforschung (IPK) Gatersleben	Bioinformatik	M.-L.-Universität Halle-Wittenberg
Leibniz-Institut für Angewandte Geophysik	Geophysik	Freie Universität Berlin
Potsdam Institut für Klimafolgenforschung (Leibniz-Gemeinschaft)	Meteorologie	BTU Cottbus
	Europäische Ethnologie	Humboldt-Universität zu Berlin
Römisch-Germanisches Zentralmuseum Mainz	Byzantinistik, Christliche Archäologie, Regional- und Landesgeschichte	J.-G.-Universität Mainz
Leibniz-Institut DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main	Computerlinguistik	TU Darmstadt
Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien (GIGA)	Lateinamerikanistik	Universität Hamburg
Herder-Institut Marburg	Osteuropäische Geschichte	J.-L.-Universität Giessen
Deutsches Museum München	Technikgeschichte, Wissenschaftsgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte	München: LMU und TU

¹ Vgl. Leibniz Gemeinschaft, Profil (<http://www.wgl.de/?nid=pro&nidap=&print=0>, letzter Zugriff 14.2.2012).



2.8.2.4 Max-Planck-Institute

Die Max-Planck-Gesellschaft vereint lebens-, geistes- und naturwissenschaftliche Forschungseinrichtungen des In- und Auslands, die vielfach zugleich einen interdisziplinären Ansatz verfolgen.¹ Dies bietet vor allem den naturwissenschaftlichen kleinen Fächern wie der Bioinformatik, der Astronomie/Astrophysik und der Meteorologie gute Anknüpfungspunkte für Kooperationen.

Kooperationen kleiner Fächer mit Instituten der Max-Planck-Gesellschaft:

Institut	Fächer	Universitäten
MPI für Gravitationsphysik (Albert-Einstein-Institut)	Astronomie/Astrophysik	Potsdam
MPI für Sonnensystemforschung	Astronomie/Astrophysik	Hamburg
	Geophysik	Braunschweig
MPI für Informatik	Bioinformatik	Hamburg
MPI für Molekulare Pflanzenphysiologie	Bioinformatik	Potsdam
MPI für Evolutionäre Anthropologie	Bioinformatik	Leipzig
MPI für Psychiatrie	Geschichte der Medizin	München
MPI für Meteorologie, Zentrum für Meeres- und Klimaforschung	Meteorologie	Cottbus
	Meteorologie	Hamburg
MPI für Wissenschaftsgeschichte	Wissenschaftsgeschichte	HU Berlin

2.8.2.5 Fraunhofer-Institute

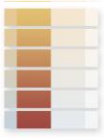
Die Fraunhofer-Gesellschaft vereint Institute, die explizit anwendungsorientiert forschen. Ziel dieser Forschungen ist die Entwicklung zukunftsfähiger Produkte und Verfahren.² Dementsprechend kommen die universitären Kooperationspartner vorrangig aus den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern, insgesamt sind es jedoch nur wenige kleine Fächer, die an Kooperationen mit Instituten der Fraunhofer-Gesellschaft beteiligt sind.

Kooperationen mit Fraunhofer-Instituten

Institut	Fächer	Universitäten
Fraunhofer Institut für Graphische Datenverarbeitung Rostock (Interactive Document Engineering, Maritime Graphics)	Medieninformatik	Rostock
Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik	Medieninformatik	Siegen
Fraunhofer-Institut für Naturwissenschaftlich-Technische Trendanalysen	Technikgeschichte	Aachen
Fraunhofer Institut für Biomedizin Technik	Biophysik	Berlin, Charité
Fraunhofer-Institut für Fertigungstechnik und Angewandte Materialforschung (IFAM)	Umformtechnik	Dresden
Fraunhofer-Institut für Werkstoff- und Stahltechnik (IWS)	Umformtechnik	Dresden

¹ Vgl. Max-Planck-Gesellschaft (<http://www.mpg.de/institute>, letzter Zugriff 14.2.2012).

² Vgl. Fraunhofer (<http://www.fraunhofer.de/de/ueber-fraunhofer.html>, letzter Zugriff 14.2.2012).



2.9 Besondere Arbeitsgrundlagen der kleinen Fächer. Museen, Sammlungen und Datenbanken

Kleine Fächer verfügen an ihren Standorten oftmals über wertvolle und einzigartige, auch in internationalen Forscherkreisen geschätzte Arbeitsgrundlagen. In den kleinen Geisteswissenschaften handelt es sich hier in der Regel um Ressourcen, die auch „Forschungsinformationsinfrastrukturen“¹ genannt werden. Dazu gehören beispielsweise die Sammlungen und Universitätsmuseen der archäologischen, ethnologischen und wissenschaftshistorischen Fächer und die Labore der Bauforschung und Phonetik sowie die Werkstätten der Theaterwissenschaft und Textilgestaltung. Gesammelt und archiviert werden vielfältige archäologische, historische und künstlerische materielle Objekte und Objektabgüsse (z.B. Münzen, Grabungsfunde, Skulpturen, Tontafeln, Kunst und Sachkultur, Requisiten etc.) sowie Medien aller Art (v.a. historische Druckschriften und Handschriften, Sprachdenkmäler, Papyri, Filme, Dias, Tonträger). Der Trend zur Digitalisierung von Forschungsgegenständen zeigt sich auch an den Instituten und Lehrstühlen der kleinen Fächer, an denen zahlreiche Datenbanken und Digitalisierungsprojekte vorzufinden sind.

Diese Forschungsstrukturen wurden neben den Professuren und Studiengängen ebenfalls erhoben, um zum einen die dauerhaft erforderliche forschungsbasierte Betreuung solcher Arbeitsgrundlagen aufzeigen zu können. Wenn Professuren an Standorten mit wertvollen historischen Sammlungen gestrichen werden, ist häufig die langfristige fachliche Pflege, wenn nicht sogar der komplette Erhalt dieser wissenschaftlichen Arbeitsgrundlagen in Gefahr, wie z.B. im Falle der Modellsammlung der AG Kristallographie an der Berliner Humboldt-Universität oder der Lehrsammlung der Geologie und Paläontologie an der RWTH Aachen, die in den letzten Jahren nach Abbau der Professuren aufgelöst wurden.² Zum anderen interessierte für die Erhebung das nachhaltige Engagement der Fachvertreter beim Aufbau neuer Sammlungsgebiete, Forschungswerkstätten und Datenbanken, um entstehende und zukünftige besondere Forschungspotenziale zu dokumentieren.

Die in der Kartierung gesammelten Arbeitsgrundlagen der Geistes- und Kulturwissenschaften sind als Excel-Dokument auf der Webseite des Kartierungsprojekts veröffentlicht.³ In der Online-Kartierung können diese Forschungsstrukturen auch jeweils zu jedem Fachstandort recherchiert werden.⁴

Unter den erhobenen Arbeitsgrundlagen können vier Forschungseinheiten unterschieden werden:

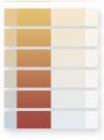
- *Universitätsmuseen* mit Sammlungen aus den Fachgebieten der kleinen Fächer. Dabei handelt es sich um ständige Einrichtungen, die i.d.R. auch öffentlich zugänglich sind und daher auch einem allgemeinen Bildungsauftrag folgen. Die Ausstellungen der Objekte richten sich daher nicht nur auf den Forschungs- und

¹ Wissenschaftsrat (2011a, S. 19).

² Vgl. die Datenbank zu den Universitätsmuseen im Helmholtz-Zentrum an der HU Berlin, <http://www.universitaetssammlungen.de/sammlung/394>

³ <http://www.kleinefaecher.de/html/arbeitsgrundlagen.html>

⁴ Vgl. z.B. den Eintrag für das Institut der Assyriologie an der Universität Heidelberg: <http://www.kleinefaecher.de/kartierung/?details=885#otop>



Studienzweck, sondern wenden auch unterhaltungsästhetische Darbietungsmittel an.¹

- *Sondersammlungen* der Einzelfächer. Diese Sammlungen materieller Objekte oder historischer wie gegenwärtiger medialer Kulturzeugnisse entstanden oder entstehen häufig vor dem Hintergrund besonderer Forschungsschwerpunkte von Fachstandorten und ihren Professuren. Einige dieser Sammlungen sind auch öffentlich, in der Regel dienen sie aber vor allem Lehr- und Forschungszwecken. Vielerorts handelt es sich auch um Lehrsammlungen (z.B. die Moulagensammlungen in der Medizingeschichte) oder um Nachlässe von herausragenden Hochschullehrern oder anderen Sammlerpersönlichkeiten.
- *Labore und Forschungseinrichtungen* sind insbesondere in anwendungsorientierten Fächern wie etwa der Filmwissenschaft, Phonetik oder Textilgestaltung unverzichtbar. Dazu gehören z.B. Medienlabore, Lehrwerkstätten oder Probebühnen.
- *Datenbanken*. Die Digitalisierung von Forschungsgegenständen hat bei den kleinen Fächern im Wesentlichen zwei Funktionen: den nachhaltigen und langfristigen Schutz und Erhalt von historischen Quellen und Objekten für die Forschungsöffentlichkeit einerseits und die Bereitstellung von Forschungswissen für die globale wissenschaftliche Vernetzung andererseits.²

Unter den hier exemplarisch untersuchten Geistes- und Kulturwissenschaften lassen sich bezüglich historischer Sammlungen und der Aktivität der Fachvertreter beim Aufbau neuer Forschungsbestände folgende fachgruppenspezifischen Unterscheidungen treffen: Zum einen die Sammelgebiete der Altertumswissenschaften und der Wissenschaftshistoriker, zum anderen die sowohl historischen als auch gegenwartsbezogenen Sammelgebiete aller anderen Geistes- und Kulturwissenschaften. Bei der Digitalisierung der Sammlungen zeigt sich, dass insbesondere solche Sammelgebiete, die bereits umfassend erforscht sind, häufiger in Datenbanken archiviert werden als neuere Sammlungen.

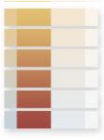
Der Großteil der vorhandenen Sammlungen widmet sich historischen materiellen Objekten und medialen Kulturzeugnissen und ist daher auch vor allem in den ägyptologischen, archäologischen, althistorischen und wissenschaftshistorischen Fachbereichen angesiedelt. Dabei handelt es sich überwiegend um universitätshistorisch ältere Dauerbestände wie Museen (z.B. Antikensammlungen) und ältere Lehrsammlungen, deren Umfang und Zusammensetzung sich vor allem durch neue Grabungsfunde oder bei Schenkungen bzw. Nachlassübernahmen oder den selteneren Neuerwerbungen verändern. Die häufig hohe ästhetische oder die Neugier weckende Attraktivität der Sammelobjekte (wie etwa von antikem Schmuck oder Moorleichen) nutzen die Fachgebiete auch für die Öffentlichkeitsarbeit ihrer Standorte. Diese Fachgruppen sind auch bei der Digitalisierung von den bereits in großen Teilen klassifizierten historischen Beständen am aktivsten, wie die Quellendatenbanken der Ägyptologen, die Papyri- und Münzdatenbanken der Althistoriker und die Bilddatenbanken der Klassischen Archäologen belegen. Auffällig wenige Datenbanken konnten zu den zahlreichen und z.T.

¹ Vgl. die Definition der Datenbank Universitätsmuseen und –sammlungen in Deutschland:

<http://www.universitaetssammlungen.de/index/formen>

² Siehe auch die Zusammenstellung dieser Arbeitsgrundlagen unter

<http://www.kleinefaecher.de/html/arbeitsgrundlagen.html>.



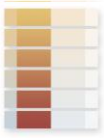
umfangreichen Sammlungen der Medizinhistoriker und Ur- und Frühhistoriker erhoben werden. Da sich die Professuren dieser Fächer derzeit im Abbau befinden, wäre hier eine baldige Digitalisierung dieser wertvollen Bestände geboten, damit diese Arbeitsgrundlagen für die Forschungsöffentlichkeit zumindest als digitale Archive erhalten werden. Gerade diese auch für eine außerwissenschaftliche Öffentlichkeit äußerst attraktiven Sammelgegenstände wie Skelette, alte Werkzeuge und Gebrauchsgegenstände oder medizinische Instrumente könnten bei nicht mehr geklärten Verantwortlichkeiten und unsachgemäßen Auflösungen in kaum mehr nachvollziehbare neue Besitzverhältnisse geraten und wären damit als öffentlich zugängliches Kulturerbe für immer verloren.

Die Fachgruppen, die auf dem Feld von sowohl historischen als auch gegenwartsbezogenen Sammlungen eine überdurchschnittliche Aktivität zeigen sind naturgemäß die Ethnologie und die europäische Volkskunde, aber auch die Religionswissenschaften, einzelne regionenbezogene Philologien wie die Afrikanistik und die Japanologie sowie die anwendungsorientierten Fächer Bauforschung/Baugeschichte, Textilgestaltung und Theaterwissenschaft, denen diese Sammlungen auch zu praxisbezogenen Lehrzwecken dienen. Sammelschwerpunkte sind in diesen Fächern historische Objekte (z.B. ethnographische Objekte, Kunstwerke, Siegel, Bauzeichnungen, Requisiten) und vielfältige Medien (Textformen wie zum „alltäglichen Erzählen“ in Hamburg, Ton- und Videoaufnahmen etwa von Opern, Filme und Drehbücher wie z.B. im Kölner „Dänischen Stummfilmarchiv“ etc.). Hierzu gehören auch verschiedene Zeugnisse der Gegenwartskultur (z.B. die Heidelberger Sammlung zu Hiroshima und Nagasaki, die Hamburger Dokumentation der bedrohten iranischen Sprache Gorani). Oftmals bestehen an den Instituten historische und weitgehend abgeschlossene Sammlungen (v.a. Nachlässe, Archive von Lehrstuhlvorgängern) und neuere Sammlungsgebiete nebeneinander. So betreut der Fachbereich Arabistik an der Universität Marburg sowohl zwei Nachlässe bekannter Nahostexperten als auch ein kontinuierlich erweitertes arabisches Spielfilmarchiv. Das Fach Religionswissenschaft an der Universität Bremen hat den Nachlass von Prof. Carsten Colpe in Obhut und baut zugleich das Relmedia-Archiv, ein Medienarchiv religionswissenschaftlich relevanter Video- und TV-Produktionen, auf.

Viele der in diesen auch gegenwartsbezogen sammelnden Fachgebieten sind bisher noch nicht digitalisiert, denn auch hier überwiegen die Datenbanken zu historischen Beständen. Mehrere Datenbanken wurden im Fach Indologie und in den Südasiastudien erstellt, wie die Paläographisch-interaktive Datenbank „Indoscript“ der Universität Halle-Wittenberg und der FU Berlin, die multimediale Datenbank zum Sanskrit-Schauspiel: Texte, Manuskripte und Aufführung klassischer indischer Dramen aus dem Würzburger Bhāsa Projekt, und in Heidelberg wurde die Virtuelle Fachbibliothek Südasiens "Savifa", ein Archiv von Ausschnitten aus indischen Zeitschriften und Zeitungen, und die Textdatenbank "salCORPORA", Korpus von Hindi-Texten aller Sprachstufen, entwickelt.

Universitätsübergreifende Datenbankprojekte sind z.B. die Digital Persian Archives zu historischen persischen Dokumenten, das Semitische Tonarchiv, eine digitale Archivierung von Tonaufnahmen semitischer Sprachen und Dialekte, oder das Hethitologie Portal Mainz.

Die kleinen Fächer bewahren an ihren Standorten wichtige historische und aktuelle Kulturgüter aus Europa und anderen Regionen der Welt. Sie tragen vielerorts, wenn auch bei weitem noch nicht flächendeckend, bereits zur Digitalisierung und Veröffent-



lichung dieser materiellen und medialen Kulturzeugnisse für die globale wissenschaftliche Kommunikation bei. Der Großteil der Sammelbestände gehört zum Kulturerbe anderer Staaten und stammt vielfach auch aus außereuropäischen Regionen, die heute zu den aufstrebenden Schwellenländern gehören, wie etwa China, Indien oder dem Sudan.¹ Angesichts der immer intensiver werdenden globalen Kommunikation dürfte auch die Aufmerksamkeit der Herkunftsländer für das an deutschen Universitäten vorhandene eigene Kulturerbe wachsen. Die Fachvertreter und Universitäten stehen dadurch in einer wachsenden Verantwortung, was die nachhaltige Pflege und den Besitz dieser Bestände betrifft. Andererseits können sich durch politische Transformationen in den Herkunftsländern der Sammlungen auch die wissenschaftlichen Beziehungen verändern und neue Forschungskontakte entwickeln, die durch eine Online-Bereitstellung der digitalisierten Sammlungen noch intensivierbarer wären. Die bessere elektronische Verfügbarkeit der Sammlungen, die vielerorts noch aussteht, würde überdies die Sichtbarkeit der Forschungsleistungen der Professuren kleiner Fächer stärken, und wäre auch aus diesem Grund eine wichtige Zukunftsaufgabe der Fächer.²

3. Kleine Fächer in den Zielvereinbarungen zwischen Ländern und Hochschulen

Zielvereinbarungen stellen auf Seiten der Politik für die Suche nach angemessenen Anreiz- und Steuerungsmöglichkeiten ein wichtiges Instrument dar, um unter Wahrung der Hochschulautonomie bei der strategischen Ziel- und Entscheidungsfindung der Hochschulleitungen mitzuwirken. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Operationalisierung der angestrebten Ziele in Form einer Einigung auf konkrete Kennzahlen, um das Erreichen der Zeile überprüfen zu können.³

Aus der Perspektive der kleinen Fächer ergibt sich dabei häufig das Problem, dass ihre Lehr- und Forschungserfolge oft nur unzureichend oder auch gar nicht sichtbar gemacht werden können und damit auch nicht in irgendeiner Weise angemessen ‚abrechenbar‘ sind. Die vorhandenen Kriterien und Parameter zur Ermittlung von Erfolg – also die Leistungs- und Belastungskriterien, wie sie im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe eingesetzt werden – erweisen sich zumeist als nicht adäquat, wenn es darum geht, die spezifischen Leistungen kleiner Fächer zu erfassen und abzubilden. Im Gegenteil entsteht in der bisherigen Praxis oftmals ein spezifisches Wahrnehmungsproblem: Kleine Fächer können in einer überwiegend auf quantitative Merkmale abstellenden Wachstums- oder Mengenlogik, der auch viele Zielvereinbarungen zumindest in Teilen folgen, auf Hochschulebene geradezu als Hemmnisse oder Störfaktoren erscheinen, weil sie tendenziell die ‚Bilanz verderben‘. Wegen ihres vergleichsweise geringen quantitativen Gewichts erscheinen sie in dieser Logik schnell als tendenziell ‚verzichtbarer‘ oder als weniger förderungsbedürftig als große oder expandierende Fächer.⁴

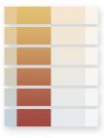
¹ Siehe die Liste der „Emerging and Developing Economies“ des Internationalen Währungsfonds:

<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/groups.htm#oem>

² Die Empfehlungen des Wissenschaftsrat von 2011 nennen auch eine Reihe von Digitalisierungsprojekten im Rahmen des *European Strategy Forum on Research Infrastructures (ESFRI)*, die auch eine bessere Vergleichbarkeit und Integration im Online-Zugang der Forschungsgrundlagen zum Ziel haben (Wissenschaftsrat 2011a, S. 126ff.).

³ Vgl. Jaeger, Michael [u.a.]: „Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung“, in: *Hochschul-Informationssystem (HIS) A 13* (2005), S. 1-63, S. 2.

⁴ So bekennt sich die Universität Erfurt dazu, anlässlich der Reorganisation des Studienangebotes einen „Prozess der Verlagerung von Ressourcen in profilbildende und nachfragestarke Bereiche eingeleitet“ zu



Problemfeld: Effizienzsteigerung der Lehre als Erfolgsziel

In vielen der Zielvereinbarungen ist ausdrücklich als wünschenswertes oder erforderliches Ziel eine „Effizienzsteigerung“ der Lehre anvisiert, die in der Verkürzung der Studienzeiten und Erhöhung der Absolventenquote gemessen wird.¹ In den gängigen Parametern zur Messung von Erfolg, wie der Auslastungsquote², der Erfolgsquote³ oder der Regelstudienzeitquote⁴, sind die Studierenden- oder Absolventenzahlen immer rückgebunden an für kleine Fächer besonders problematische Faktoren wie die Regelstudienzeit oder die Anzahl der Professuren und Mitarbeiter. Es handelt sich dabei um Strukturmerkmale, in denen die kleinen Fächer per definitionem (u.a. durch ihre geringe personelle Ausstattung) und aufgrund ihrer spezifischen Ausbildungsbedürfnisse (z.B. sprachlernintensive Studien) grundsätzlich nicht wettbewerbsfähig sind. Dass kleine Fächer etwa weniger Studierende und Absolventen aufweisen, ist nicht als Ausweis ihres Versagens zu betrachten, sondern dem Umstand geschuldet, dass sie sich mit Fächern im Wettbewerb messen lassen müssen, deren Existenz- und Entwicklungsbedingungen sie nicht teilen, und wodurch sie sehr leicht durch das Raster der Kriterien zur Leistungsermittlung fallen. Die ohnehin vorhandene grundsätzliche Schwierigkeit, zureichende Vergleichsparameter zur Wettbewerbssteuerung zu finden,⁵ erweist sich im Verhältnis von kleinen zu großen bzw. Massenfächern also als zusätzlich verschärft.

Bisherige Lösungswege: „Artenschutz“ als leistungsunabhängige Regelung und Einbindung in Profilschwerpunkte

Es stellt sich die Frage, wie dieser ungünstigen Ausgangslage am besten zu begegnen ist und welche Maßnahmen ergriffen werden könnten, um eine bessere „Berücksichtigung der Situation der kleinen Fächer bei der Mittelzuweisung an die Hochschulen“⁶ herbeizuführen. Es bedarf eines gezielten Ausgleichs der Nachteile von kleinen Fächern, wie sie aus den Berechnungsprinzipien der leistungsorientierten Mittelvergabe notwendig resultieren, der stärker als bisher im Rahmen von Zielvereinbarungen gesteuert werden könnte. Zu den griffigsten Maßnahmen zählt sicher die Aufnahme eines entsprechenden Passus in die Zielvereinbarungen, der den Bestandschutz eines oder mehrerer besonders gefährdeter kleiner Fächer explizit regelt.⁷ Allerdings ist die Nützlichkeit derartiger gänzlich leistungsunabhängiger Regelungen von Einzelfall zu

haben und diesen fortführen zu wollen. Vgl. die Ziel- und Leistungsvereinbarung für den Zeitraum 2008-2011 zwischen dem Thüringer Kultusministerium und der Universität Erfurt, S. 5 (http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/2010/TH_Uni_Erfurt_ZV2008.pdf).

¹ Vgl. ebd., S. 4.

² Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit im Verhältnis zur Zahl der Studienplätze

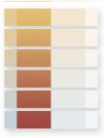
³ Zahl der Absolventen im Verhältnis zu Studierenden in der Jahrgangsstärke

⁴ Zahl der Absolventen in der Regelstudienzeit (+ 2 Semester) im Verhältnis zu Absolventen insgesamt

⁵ Vgl. Helmut Fangmann, 2006, S. 54-65, S. 58.

⁶ „Kleine Fächer“. Bericht des Hochschulausschusses an die Kultusministerkonferenz (Von der Kultusministerkonferenz am 15.05.2008 zustimmend zur Kenntnis genommen)“, S. 6.

⁷ Vgl. z.B. § 11 der Ziel- und Leistungsvereinbarung IV (2012-2013) zwischen der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, dem Universitätsklinikum Bonn und dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 35, in dem die kleinen Fächer als profilsbildendes Merkmal herausgestellt werden: „Auf jeden Fall erhalten bleiben sollen folgende [...] Fächer: Ägyptologie, Altamerikanistik, Archäologie, Islamwissenschaft, Keltologie, Klassische Philologie, Musikwissenschaft, Volkskunde. [...] Die ‚Kleinen Fächer‘ sollen durch entsprechende Studienstrukturmodelle (u. a. Zwei-Fach-Bachelor) wieder sichtbar gemacht werden“ (http://www3.uni-bonn.de/einrichtungen/rektorat/zlv_iv_endfassung-20120118.pdf)



Einzelfall zu erwägen, da sie sich nur bedingt als alleinige Maßnahmen oder gar als Patentrezepte eignen. Sonderregelungen dieser Art für kleine Fächer sollten allerdings schon dann gar nicht mehr unbedingt nötig sein, wenn der Leistungsmessungskatalog insgesamt den kleinen Fächern angemessener modifiziert bzw. um Kategorien erweitert wird, die die spezifischen Handlungsergebnisse dieser Fächer, ihre Defizite wie Stärken, besser erfassen. Neben ‚Artenschutzmaßnahmen‘ werden kleine Fächer also etwa auch dadurch besonders gefördert und geschützt, wenn sie in den profildbildenden Bereichen der Hochschulen liegen. Dazu gehören beispielsweise die mittlerweile bereits an mehreren Universitäten gegründeten Zentren für Regionalstudien, wie sie auch der Wissenschaftsrat im Jahr 2006 zur besseren Integration der kleinen Fächer in die Profilbildung empfohlen hatte.

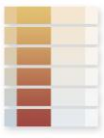
Problemfeld: Wenig differenzierte Fächercluster für die Wachstumsvorgaben

Gerade wenn Wachstumsziele erreicht werden sollen, wird in Zielvereinbarungen üblicherweise bereits eine Aufteilung in verschiedene Fächergruppen vorgenommen, da es z.B. nicht immer wünschenswert erscheint, dass alle Fächer gleichmäßig stark wachsen. Diese Clusterbildung erweist sich aus der Perspektive kleiner Fächer allerdings häufig als zu grob. So sind beispielsweise in den Zielvereinbarungen zwischen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und der Universität Kassel sieben Cluster vorgesehen, darunter Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften als eigene Fachgruppen.¹ Die kleinen (überwiegend geisteswissenschaftlichen) Fächer finden sich hier subsummiert unter der sehr weit gefassten Oberkategorie Geisteswissenschaften und bilden hier eine gemeinsame Gruppe mit ‚Massenfächern‘ wie etwa den großen Lehramtsfächern Germanistik oder Anglistik. Allerdings gelten, gerade wenn es um das Erreichen von quantitativen Zielen geht, für kleine Fächer naturgemäß andere Gesetzmäßigkeiten als für große oder Massenfächer. Auch wenn, wie aus der Aufstellung der genannten Zielvereinbarung hervorgeht, für die Geisteswissenschaften ein geringeres Wachstum vorgesehen ist als etwa für die Sozialwissenschaften, erscheint es dennoch fragwürdig, ob ein erhöhter Wachstumsdruck pauschal für alle Geisteswissenschaften auch für die kleinen Fächer wirklich im Bereich des Angemessenen und überhaupt Wünschenswerten liegt. Gerade im Hinblick auf Arbeitsmarktlage und Studienplatznachfrage kann für viele kleine Fächer ein künstlich erzeugtes Wachstum eher kontraproduktiv sein, wohingegen eine Erhöhung der Absolventenzahlen etwa der Anglistik sinnvoll sein kann. Die Clusterbildung für Fächergruppen nivelliert hier die vorhandenen Unterschiede in den Bedürfnislagen und Leistungskapazitäten der Einzelfächer zu stark, sie dürfte deshalb nicht auf einer zu groben Gliederungsebene ansetzen, sondern sollte möglichst noch tiefer reichen und feiner ausdifferenziert sein.

Mögliche Problemlösungen: Berücksichtigung der ‚weichen‘ Faktoren „Diversität“, „Internationalisierungsgrad“, „Kooperationsfähigkeit“ und „Interdisziplinarität“

Die spezifischen Stärken von kleinen Fächern, die bisher zu wenig sichtbar und damit schlecht ‚verbuchbar‘ sind, finden sich stärker in dem Bereich „weicher“, also nicht konkret messbarer Faktoren angesiedelt, die eine entsprechende Aufwertung erfahren müssten. So tragen kleine Fächer ganz wesentlich dazu bei, die *Diversität* der Fä-

¹ Vgl. Zielvereinbarung zwischen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und der Universität Kassel für den Zeitraum 2011 bis 2015, vom 15. Juni 2011, Anlage 1, S. 20 (http://www.hessen.de/irj/HMWK_Internet?cid=cfc17f51b4f7b9fa0d746c2c7944909).

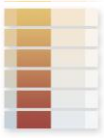


cherstruktur an einem Standort zu gewährleisten. Erst die Diversität von Disziplinen ermöglicht etwa in der Verbundforschung jene vielschichtige Interdisziplinarität, aus der, wie die Erfahrungen aus amerikanischen Eliteforschungseinrichtungen zeigen, weitreichende Wissensinnovationen hervorgehen können. Die Vielfalt an Fächern schafft zudem ein weitgefächertes Studienangebot und erhöht auch dadurch die Attraktivität eines Standortes. Durch Diversität geprägte Lehr- und Forschungsumfelder bringen somit nachhaltige Standortvorteile hervor, die oftmals aber erst in einer längerfristigen Perspektive deutlich werden. Der Faktor „Diversität“ wird zwar grundsätzlich auch geschätzt, findet sich praktisch aber häufig, gerade wenn eine konkrete Verringerung der staatlichen Finanzierung oder eine Ressourcenverknappung zu verhandeln ist, zugunsten von Konzentrationsprozessen (Schwerpunktbildung und Profilsetzung) ausgehebelt.¹ Das Schaffen oder Erhalten von Diversität wäre dabei ein Qualitätsmerkmal, dem insbesondere kleine Fächer in hervorragender Weise gerecht werden.

Ein weiterer Leistungsschwerpunkt kleiner Fächer besteht in ihrem hohen *Internationalisierungsgrad*. In diesem Bereich, der bereits eine wichtige Kategorie in gegenwärtigen Zielvereinbarungen bildet, lassen sich die Leistungspotenziale kleiner Fächer besonders gut aufzeigen. So werden ausländische Germanistik-Studierende beispielsweise aus slavischen Ländern erfahrungsgemäß dann stärker auf einen deutschen Universitätsstandort aufmerksam, wenn es dort das Fach Slavistik gibt und wenn an ihren Heimatuniversitäten bereits Partnerschaften mit den deutschen Slavisten am Zielort bestehen. Kleine Fächer können durch die Bereitstellung von Kommunikationskanälen, Netzwerken und institutionalisierten Fachkontakten (z.B. Erasmus-Verträge oder Institutspartnerschaften) also Wesentliches beitragen, wenn es darum geht, den Anteil ausländischer Studierender und Absolventen an deutschen Universitäten zu erhöhen. Zugleich wirken sie als Türöffner für deutsche Studierende und Vertreter anderer Fächer in ausländische Universitäten. Da der Gegenstandsbereich kleiner Fächer oft weltregionenbezogen ist und sie aufgrund ihrer nationalen Vereinzelungssituation traditionell stark international vernetzt sind, stellen sie somit wichtige Kontaktpartner zur Steigerung von Internationalität dar. Zudem sind es die kleinen Fächer, die überwiegend zu den außereuropäischen Sprachen und Kulturen lehren und forschen, weshalb zu ihren besonderen Verdiensten auch das Aufbrechen der immer noch weit verbreiteten westlichen bzw. eurozentrischen Kulturparadigmata in der Wissenschaft gehört. Diversität des Fächerangebots kann also auch hier als Erfolgsbedingung für Internationalisierungsbestrebungen gelten. Ähnliche ‚weiche Faktoren‘, in denen kleine Fächer oft als hervorragende Leistungsträger auftreten, wären beispielsweise *Kooperationsbereitschaft* und *Interdisziplinarität*, wie sie von vielen kleinen Fächern im Bologna-Prozess und im Strukturwandel der Universitäten erfolgreich bewiesen werden.

Wenn der Geist der Zielvereinbarungen noch stärker als bisher von dem Bewusstsein und einer Sensibilität auch für die steigende Bedeutung „weicher Faktoren“ getragen ist, also Bereiche akzentuiert, in denen kleine Fächer ihre spezifischen Stärken aufwei-

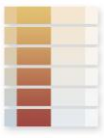
¹ Vgl. die Zielvereinbarung vom 27. Januar 2003 zwischen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und der Philipps-Universität Marburg, S. 6 (<http://www.uni-marburg.de/profil/strategie/ziel2003/zielvereinbarung>). Vgl. auch die Zielvereinbarung zwischen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und der Hochschule Darmstadt für den Zeitraum 2006 bis 2010, S. 4, die ausdrücklich „dem Themenfeld der Schwerpunktbildung eine übergeordnete hochschulpolitische Bedeutung“ zumisst (http://www.hmwk.hessen.de/irj/HMWK_Internet?cid=cfc17f51b4f7b9fa0d746c2c7944909).



sen und deshalb überdurchschnittlich leistungsfähig sind, sollte sich auch die Notwendigkeit eines jeglichen gesonderten ‚Artenschutzes‘ für diese Fächer erübrigen.

4. Potenziale der kleinen Fächer

- Durch ihre Vielfalt garantieren die kleinen Fächer die Flexibilität des wissenschaftlichen Systems für wechselnde und unerwartete geopolitische und technologische Anforderungen. So halten sie etwa Expertise vor, die es ermöglicht, auf neue politisch und wirtschaftlich relevante Konjunkturen zu reagieren, vgl. z.B. den Aufstieg der davor noch im Abbau befindlichen Islamwissenschaft nach dem 11. September 2001 oder die neue Rolle der Geowissenschaften als interdisziplinäres Dach für mehrere kleine Naturwissenschaften im Kontext aktueller Energie- und Umweltfragen sowie von natürlichen Großkatastrophen („Jahrhundertbeben“).
- Mit ihren internationalen Partnerschaften tragen die kleinen Fächer zur Internationalisierung ihrer Universitätsstandorte bei. Kleine Fächer können für ihre Standorte Türöffner in die Universitätsstrukturen der internationalen Partner sein. Dieses Potenzial wird bereits von einigen Auslandsämtern zu einer Ausweitung dieser Kontakte auf andere Fachbereiche genutzt.
- In der Gruppe der Geisteswissenschaften sind es die kleinen Fächer, die zu außereuropäischen, alten sowie kleineren europäischen Sprachen und Kulturen forschen und lehren. Zu ihren Lehr- und Forschungsgebieten gehören die Länder und Regionen der derzeit politisch und wirtschaftlich aufstrebenden Schwellenländer wie z.B. Brasilien, Indien oder Sudan. Die kleinen Fächer bringen somit in den wissenschaftlichen Diskurs wichtige globale soziokulturelle und historische Perspektiven ein. Zugleich bieten sie auch für eine interessierte Öffentlichkeit außerhalb der Universität ein globales und historisches Orientierungswissen.
- Im Unterschied zu den großen Fächern sind die kleinen Fächer angesichts ihrer knappen Ressourcen stärker von den laufenden Strukturreformen in der Hochschulorganisation und in der Lehre betroffen. Sie mussten ihre Studienangebote strukturell und inhaltlich umfassend verändern, um den neuen Studienvorgaben entsprechen zu können. Sie haben gelernt intensiv zu kooperieren. Eigene Wissenschafts- und Lehrtraditionen wurden einer grundlegenden Revision unterzogen und gegebenenfalls für den eigenen Bestandserhalt neu ausgerichtet. Wenn diese Art von Modernisierungsschub, wenn auch vielerorts unter Druck geschehen, Erfolge liefert, können diese Erfahrungen auch modellhaft für die gesamte Wissenschaftslandschaft genutzt werden.
- Die Kleinheit der Fächerstrukturen führt dazu, dass die wenigen Wissenschaftler ihr Fach auch in der Breite vertreten müssen. Dies fördert einen gewissen Generalismus in der Wahl von Forschungs- und Lehrthemen und somit auch Offenheit für Kooperationen in lokalen interdisziplinären Verbundprojekten.
- Die kleinen Fächer blicken aufgrund der jeweils vergleichsweise kleinen wissenschaftlichen Community noch auf viele Forschungsdesiderate. In der Regel sind die kleinen Fächer überdies keine Schulfächer an allgemeinbildenden Schulen. Das bedeutet für die Lehre, dass es zwar tendenziell weniger Lehrbücher und schulgestützte Fragestellungen gibt, dafür wird aber an den Universitäten in



überschaubarer Seminarsituation weniger repetitiv und mehr forschungsnah gelehrt und gelernt.

- Die kleinen Fächer sind überdurchschnittlich sprachlernintensiv: Absolventen weisen seltene, und deshalb u.U. gefragte sprachliche Kompetenzen auf.
- Die kleinen Fächer gewährleisten die Fächervielfalt an Universitäten und in Forschungsverbänden und ermöglichen somit differenziertere und vertiefendere Forschungsdesigns. Dies geschieht oftmals über unentbehrliche Transferleistungen für größere und andere kleine Fächer, z.B. das Fach Paläontologie innerhalb der Geowissenschaften oder das Fach Judaistik gegenüber den Fächern Religionswissenschaft, Geschichte, Sprach- und Literaturwissenschaft.
- Kleine Fächer leisten einen Beitrag zur Erhaltung gefährdeter (Klein-)Kulturen, z.B. Sorabistik und Frisistik.

5. Handlungsoptionen für die kleinen Fächer (Akteure: Fächer, Fachverbände, Hochschulen, Länder)

Anhand der Kartierungsergebnisse wurde in den Expertenworkshops und den Sitzungen des wissenschaftlichen Beirats konkreter Handlungsbedarf mit Blick auf die Kleinen Fächer identifiziert und den jeweils (vorrangig) zuständigen/verantwortlichen Akteuren in Wissenschaft und Politik zugeordnet. Die im Projekt erarbeiteten Handlungsoptionen wurden am 31.01.2012 auf der 4. Sitzung der gemeinsamen Arbeitsgruppe „Kleine Fächer“ von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Wissenschaftsrat vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse dieser Diskussion sind auch in die nachfolgend skizzierten Handlungsoptionen eingegangen. Sie verstehen sich nicht als die jeweils einzig möglichen Problemlösungen, sondern sollen weitere Überlegungen in dieser Richtung anstoßen. Auch sind sie nicht isoliert zu sehen, sondern jeweils im Zusammenspiel der unterschiedlichen Handlungsfelder, Maßnahmen und Akteure abzuwägen.*

HANDLUNGSFELD: Internationalisierung

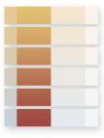
AKTEURE: Fächer

In der Forschung sind die kleinen Fächer in aller Regel auch international in hohem Maße vernetzt. Ihre Fachgegenstände betreffen zudem überwiegend das Ausland und erfordern oftmals eine Ausbildung in (mehreren) Fremdsprachen. Demgegenüber ist die Anzahl international angelegter Studiengänge in Deutschland noch vergleichsweise klein.

OPTIONEN:

Die kleinen Fächer in Deutschland müssen stärkere Anstrengungen zur Internationalisierung der Lehre unternehmen. Dazu bieten sich gezielte Kooperationen mit Universitäten im Ausland an. Auf diese Weise können nicht nur die zumeist knappen lokalen Lehrkapazitäten der kleinen Fächer verstärkt und erweitert werden; entsprechende Kooperationen tragen auch dazu bei, dass die Studierenden an den verschiedenen

*Herrn Prof. Dr. Axel Horstmann, Vorsitzender des Projektbeirats, sei hier für seine maßgebliche Beteiligung an der Ausformulierung dieser Handlungsfelder herzlichst gedankt.



Lehrstühlen im In- und Ausland ihre Fachgebiete in wesentlich größerer Breite kennenlernen können.

HANDLUNGSFELD: Sichtbarkeit

AKTEURE: Fächer und Hochschulen

Nach der Studienreform haben die kleinen Fächer als Studienfächer in den neuen Verbund-Studiengängen beträchtlich an Sichtbarkeit verloren. Dabei werden auf den Webseiten der betreffenden Lehrstühle oder Institute die Möglichkeiten einer detaillierteren Information über die Beteiligung der kleinen Fächer in den verschiedenen Verbund-Studiengängen bei weitem nicht ausgeschöpft. Zwar finden sich die einzelnen Lehrveranstaltungen der betreffenden Professuren aufgelistet; es fehlen jedoch zu meist Angaben darüber, in welchen Studiengängen sie angeboten werden. Beispielsweise sind bundesweit seltene und attraktive Sprachenangebote daher oftmals erst nach mühsamer Lektüre der einzelnen Studienordnungen zu entdecken.

OPTIONEN:

Interessierte Studierende aus dem In- und Ausland sollten über die Webseiten der kleinen Fächer und Hochschulen auch jeweils darüber informiert werden, an welchen Verbund-Studiengängen bzw. Studiengängen anderer Fächer die betreffenden Professuren mit welchen inhaltlichen Profilen beteiligt sind und welche Möglichkeiten bestehen, sich in einzelnen Fachgebieten zu spezialisieren. Auf diese Weise ließen sich auch die Studienangebote der kleinen Fächer interuniversitär und international erheblich besser vergleichen.

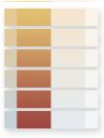
HANDLUNGSFELD: Qualitätssicherung

AKTEURE: Fachverbände und Fachgesellschaften

Die Fachverbände und Fachgesellschaften der kleinen Fächer sehen sich vor allem als Vertreter und Koordinatoren der Fachinteressen. Am Prozess der Qualitätssicherung wirken sie bislang jedoch (noch) nicht in maßgeblicher Weise mit.

OPTIONEN:

Neben den einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sind insbesondere die Fachverbände und Fachgesellschaften der kleinen Fächer aufgefordert, sich an der Sicherung und Verbesserung der Qualitätsstandards durch Entwicklung, Ausgestaltung und Durchsetzung geeigneter Indikatoren, Kriterien und Parameter der Qualitätsmessung in diesen Disziplinen zu beteiligen. Dazu sollten sie die bestehenden Instrumentarien und Verfahren auf ihre Eignung zur sachgerechten Bewertung der spezifischen Leistungen dieser Fächer prüfen und sowohl den Hochschulleitungen als auch den Forschungsförderern entsprechende Vorschläge unterbreiten.



HANDLUNGSFELD: Regelstudienzeit für sprachlernintensive kleine (geisteswissenschaftliche) Fächer

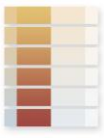
AKTEURE: Kultusministerkonferenz (KMK)
Bundesländer
Akkreditierungsrat
Hochschulen

Die derzeit geltenden Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz und des Hochschulrahmengesetzes legen eine Gesamtstudienzeit für ein konsekutives Bachelor- und Masterstudium von insgesamt fünf Jahren fest. Obwohl diese Strukturvorgaben für die neuen Studiengänge eine flexible Gestaltung von sechs, sieben oder acht Semester für den Bachelor zulassen, hat sich die Mehrheit der Hochschul- und Fakultätsleitungen für sechssemestrige Bachelor-Studiengänge entschieden. Insbesondere denjenigen kleinen Fächern, deren Studium den Erwerb mehrerer alter und/oder moderner Sprachen erfordert (wie z.B. Ägyptologie, Altorientalistik, Altamerikanistik, Christlicher Orient, Finnougristik, Indogermanistik, Keltologie oder Semitistik, Slavistik und Skandinavistik), bereitet eine rigide gehandhabte Studienzeitregelung gravierende Probleme bei der Sicherstellung einer auch hinsichtlich der notwendigen Sprachkenntnisse qualifizierten wissenschaftlichen Ausbildung.

OPTIONEN:

Für Fächer mit hohem spezifischem Sprachlernbedarf, wie die oben genannten, bedarf es einer flexiblen Erweiterung der Regelstudienzeit auf 4+2 Jahre, gegebenenfalls in Form einer Festlegung von Ausnahmefällen. In den betreffenden Studien- bzw. Prüfungsordnungen des früheren Magisterstudiums gab es für solche Fächer Ausnahmeregelungen beispielsweise an den Universitäten Bayreuth, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Marburg, Münster und Tübingen. In die Bachelor-Studiengänge wurden solche Regelungen jedoch nur an wenigen Universitäten wie z.B. Hamburg und Erfurt übernommen. Im Interesse einer qualifizierten und international wettbewerbsfähigen Nachwuchsausbildung sollten entsprechende Flexibilisierungen in allen Fächern ermöglicht werden, in denen die neuen Studienzeitregelungen angesichts überdurchschnittlich hoher Sprachlernintensität nur um den Preis einer Absenkung des Ausbildungsniveaus durchzusetzen sind.

Eine weitere wichtige Option bietet in diesem Zusammenhang die Etablierung von *fast track*-Studienverläufen. So erscheinen für viele kleine Fächer achtsemestrige Bachelor-Studiengänge, möglichst mit integrierten Auslandsemestern, sinnvoller. Bislang dürfen auf vierjährige Bachelor-Studiengänge nach den Vorgaben der Länder konsekutiv jedoch nur einjährige Master-Studiengänge folgen. Für eine forschungsorientierte Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind diese aber im Allgemeinen zu kurz. Angesichts dessen und der insgesamt vergleichsweise schwachen Nachfrage nach fachwissenschaftlich ausgerichteten Master-Studiengängen in den Geisteswissenschaften steht daher mittel- bis langfristig ein Abbau vieler dieser Studienangebote zu befürchten. Als Lösung bieten sich daher anstelle der bisherigen Regelkonsekutivität von Bachelor+Master+Promotion *fast track*-Studienverläufe an, die herausragenden Studierenden einen unmittelbaren Wechsel von (möglichst) vierjährigen Bachelor-



Studiengängen in die Promotionsphase erlauben. Hierzu müssten gegebenenfalls Promotionsordnungen geändert werden. An einzelnen Universitäten bestehen solche *fast track*-Optionen bereits. So werden beispielsweise an der Universität Bonn in der „International Graduate School - Oriental and Asian Studies“ des Instituts für Orient- und Asienwissenschaften auch herausragende Bachelor-Absolventen angenommen.

HANDLUNGSFELD: Gestaltung des Lehrangebots im Blick auf Studienstufen

AKTEURE: Akkreditierungsrat
Hochschulleitungen

Akkreditierungsagenturen und Hochschulleitungen legen vielerorts fest, dass im Fachstudium auf der Bachelor- und Masterstufe jeweils unterschiedliche Vorlesungen und Seminare angeboten werden müssen. Das damit einhergehende Verbot einer Mehrfachnutzung („Polyvalenz“) von Lehrveranstaltungen auf beiden Studienstufen führt in vielen kleinen Fächern aufgrund ihrer knappen Lehrkapazitäten zu gravierenden Angebotsengpässen und lässt sich dann insoweit auch kaum sinnvoll befolgen.

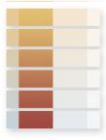
OPTIONEN:

Insbesondere für das Format der in den Geisteswissenschaften gängigen Übersichtsveranstaltungen, wie etwa zu Epochen, Theorien oder Gattungen, spielt es jedoch im Studienverlauf zumeist keine Rolle, auf welcher Stufe Veranstaltungen dieser Art besucht werden. Angesichts dessen sollte namentlich den kleinen Fächern in den Geisteswissenschaften bei der Gestaltung des Lehrangebots dort, wo es sich der Sache nach anbietet, „Polyvalenz“ von Lehrveranstaltungen und damit zugleich prinzipiell größere Durchlässigkeit zwischen den Studienstufen ermöglicht werden.

HANDLUNGSFELD: Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienangebote

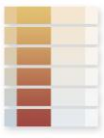
AKTEURE: Hochschulleitungen
Fächer
Akkreditierungsrat

Aus der Studienreform sind an den Hochschulen sehr heterogene Studienstrukturen und ebenso unterschiedliche Bezeichnungen hervorgegangen. Beispielsweise gibt es für ein und dasselbe Fach an einigen Hochschulen Kombinationsabschlüsse mit zwei gleichwertigen Teilstudiengängen auf Bachelor- und Master-Ebene, an anderen Hochschulen finden sich auf der Bachelorstufe Kombinationsabschlüsse mit Haupt- und Nebenfach und auf der Masterstufe Mono-Studiengänge. Die flächendeckende Einführung neuer Verbund-Studiengänge hat überdies dazu geführt, dass die kleinen Fächer je nach lokalem wissenschaftlichem Umfeld in den unterschiedlichsten interdisziplinären Lehrverbänden vertreten sind, wobei deren Bezeichnungen ebenso wie die der Beteiligungsformen (als Schwerpunkt oder Modulpaket) von den Fächern ebenfalls lokal unterschiedlich festgelegt werden. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten, die Lehrangebote der Fächer über Universitätsgrenzen hinweg schlüssig zu vergleichen, beeinträchtigen nicht zuletzt die nationale und vor allem auch die internationale Studienmobilität.



OPTIONEN:

Es bedarf einer wesentlich besseren strukturellen und begrifflichen Abstimmung sowohl auf Fächer- als auch auf Hochschulebene, um hier mehr Transparenz zu erreichen und Studieninteressierten einen schnelleren und besseren (vergleichenden) Überblick über die verschiedenen Lehrangebote zu ermöglichen. Eine – bislang noch ausstehende – Übersicht über die Verteilung von kleinen Fächern in Europa wäre dabei hilfreich und könnte auch die Entwicklung europaweiter Studienprogramme nachhaltig befördern.



III. Kleine Fächer in Deutschland, Europa und in den USA. Diskussionsbeiträge zur Internationalen Abschlussstagung

Einleitung

Am 2. Dezember 2011 veranstaltete die Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer aus Anlass des Projektabschlusses „Kartierung der sog. Kleinen Fächer“ eine Internationale Tagung in Berlin, die unter den Titel „Kleine Fächer in Deutschland, Europa und den USA“ gestellt war. Der Einladung ins Kunstgewerbemuseum der Staatlichen Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz waren viele Teilnehmer und Gäste aus dem In- und Ausland gefolgt, darunter vor allem Vertreter kleiner Fächer und Verantwortliche aus der Hochschulpolitik, aber auch eine an der Situation der kleinen Hochschulfächer rege interessierte Öffentlichkeit.¹

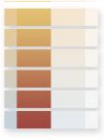
Folgenden übergreifenden Themen der Tagung wurde in drei thematischen Einzelpanels jeweils näher nachgegangen:

1. die Situation der kleinen Fächer in unterschiedlichen nationalen Universitäts- und Forschungslandschaften,
2. die Konsequenzen aus dem Trend zur Bildung von Lehr- und Forschungszentren sowie
3. der Beitrag der kleinen Fächer in einer global zunehmend vernetzten Wissenschaftswelt.

Der Inhalt dieses Kapitels versammelt die von den eingeladenen Referenten im Rahmen der drei Panels vorgetragenen Statements. Bei den Referenten handelte es sich zum einen um deutsche Wissenschaftler, die jetzt im Ausland lehren und forschen, und zum anderen um nicht-deutsche Fachvertreter, die in Deutschland oder im Ausland einen Lehrstuhl eines kleinen Fachs innehaben. Eingeladen, ihre Sicht auf die Lehr- und Forschungssituation kleiner Fächer im In- und Ausland darzulegen, waren Vertreter ganz unterschiedlicher kleiner Fächer, das verbindende Moment bestand jedoch bei allen darin, dass sie auf eine internationale Wissenschaftlerbiographie zurückblicken und damit zwei oder sogar mehrere Wissenschaftssysteme aus eigener Anschauung kennen und vergleichend bewerten können.

Der Titel des ersten Panels, das von Barbara Göbel (Direktorin des Ibero-Amerikanisches Instituts, Berlin) moderiert wurde, lautete: „Kleine Fächer in nationalen Universitäts- und Forschungslandschaften“. Hier sollte geklärt werden, ob die Fächer ein internationales Profil haben und ob es eine internationale Identität als Lehrfach gibt. Wie sind die kleinen Fächer in den jeweiligen nationalen Universitätslandschaften heute organisiert, und was hat sich in diachroner Perspektive geändert? Welche nationalen Besonderheiten gibt es hinsichtlich der Entwicklung der kleinen Fächer (z.B. aufgrund unterschiedlicher nationaler hochschulpolitischer Strategien oder unterschiedlicher Wissenschafts-, Geistes- und Kulturgeschichte)? Und in welchen gegenwärtigen Hochschulprozessen stehen die kleinen Fächer, welche Zukunftsperspektiven haben sie? **John Baines** (Professor für Ägyptologie, University of Oxford) eröffnete das Panel mit einem Beitrag, in dem er die Ägyptologie in Großbritannien in ihrem weite-

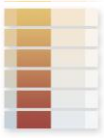
¹ Die Redebeiträge von Prof. Klaus Dicke (HRK), Dr. Dietrich Nelle (BMBF) und Prof. Hans Ulrich Gumbrecht (Stanford University) sind in der HRK-Broschüre „Kleine Fächer an den deutschen Universitäten. Interdisziplinär und international“, April 2012, veröffentlicht.



ren Kontext etwas näher vorstellte, und zwar gerade auch mit Hilfe eines Vergleichs zu anderen Ländern wie Deutschland, Frankreich oder Ägypten selbst. In England ist das alte Ägypten Teil des Lehrplans in den allgemeinbildenden Schulen, weshalb die Nachfrage von Seiten der Studierenden an den Universitäten recht gut ist. Ausgehend von dem Begriff „Zwergwissenschaft“ führte Baines den Beweis, dass nach Umfang des Gegenstandes, Material und Anspruch an den Ägyptologen keineswegs von Zwergenhaftigkeit gesprochen werden kann. In seinem Beitrag über das Mittelalter und Neulaterin in Deutschland zeigte **Michele C. Ferrari** (Professor, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) auf, welchen konkreten Schwierigkeiten dieses Fach im Kontext der Bologna-Reform begegnet ist, Schwierigkeiten, die sich v.a. im Bereich der Studierenden-Mobilität und der Frage der Nachwuchssicherung manifestieren. Gleichwohl zog er eine verhalten positive Bilanz, unter der Voraussetzung allerdings, dass die diagnostizierten Gefahren im Auge behalten werden. **Holger Schutkowski** (Professor für Bioarchäologie, Bournemouth University) stellte in seinen Betrachtungen das kleine Fach Anthropologie in den Mittelpunkt, ein Fach, das sich in Großbritannien – im Vergleich zu Deutschland – u.a. wegen seiner Integration in den allgemeinbildenden Schulunterricht und wegen der zahlreichen Skelettfunde im Land einer großen Popularität erfreut, und hier auch international bereits besser aufgestellt ist. **Reinhard Bernbeck** (Professor, Freie Universität Berlin/State University of New York at Binghamton) unternahm schließlich am Beispiel der Vorderasiatischen Archäologie einen Vergleich der deutschen mit den US-amerikanischen Realitäten. Diese Konstellation erweist sich insofern als besonders interessant, als man sich – wie beim Übergang von dem einen in das andere Wissenschaftssystem festzustellen ist – vor die paradoxe Situation und die daraus resultierenden Schwierigkeiten gestellt sieht, dass für die Vorderasiatische Archäologie in den Vereinigten Staaten gar kein fachliches Äquivalent existiert und zudem das Fach Archäologie dort ganz anders konzeptualisiert ist, was sich insbesondere und in spezifischer Weise auf das Abschlussprofil, d.h. die Kompetenzen und Wissensgebiete der Absolventen, auswirkt. Bernbeck betonte auch die Ausrichtung der amerikanischen Universitätslehre auf die Vermittlung eines methodischen generativen Wissens, das es erlaubt, sich schnell fremde Fachgebiete anzueignen, während in Deutschland ein Schwerpunkt auf der Vermittlung detaillierter Sachkompetenz liegt.

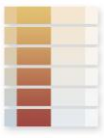
Der Titel des zweiten von Friederike Fless (Präsidentin des Deutschen Archäologischen Instituts) moderierten Panels lautete: „Kleine Fächer in interdisziplinären Lehr- und Forschungsverbänden“. Hier ging es darum, der Frage nachzugehen, wie sich die Zentrenbildung an Universitätsstandorten auf die Fachidentitäten auswirkt und welche nationalen Besonderheiten es in Bezug auf die Zentrenbildung gibt. Außerdem sollte erwogen werden, inwiefern die Zentrenbildung eine Schwächung oder eine Stärkung der kleinen Fächer bedeuten kann. Welche Rolle spielen außeruniversitäre wissenschaftliche und fachnahe Einrichtungen? Welche Rolle nehmen mittlerweile die von der Lehre getrennten Einrichtungen für „Advanced Studies“ ein?

Ravi Ahuja (Professor für Geschichte Indiens, Georg-August-Universität Göttingen) problematisierte in seinen Thesen einen Entwurf, der alle kleinen Fächer auf einen Nenner bringen will. Dabei zeigte er auch auf, inwiefern schon in der Kategorisierung und Klassifizierung von Fachgegenständen und Fachidentitäten feste Denkgewohnheiten in Anwendung treten, die sich durchaus als deutsche Eigentümlichkeit begreifen lassen und die – sofern man sie nicht bereits an dieser Stelle hinterfragt – den Blick auf alternative Fachentwürfe und -vorstellungen verstellen können. Er warnte zugleich vor

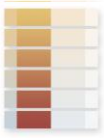


den Folgen für den globalen wissenschaftlichen Dialog in Deutschland, wenn hier die „Regionalwissenschaft“ als eigenständige Disziplin aufgemacht wird, während es international üblich ist, dass regionalspezifische Forschung durch Wissenschaftler geleistet wird, die von der Ausbildung her Historiker, Soziologen oder Literaturwissenschaftler sind und sich regional spezialisiert haben. In seinem Statement plädierte **Philip van der Eijk** (Träger einer Alexander von Humboldt-Professur, Humboldt-Universität zu Berlin) vor dem Hintergrund seiner trinationalen Erfahrung im Wissenschaftssystem ausdrücklich für die Zentrenbildung und benennt dabei einige der wichtigsten Erfolgsbedingungen: u.a. müssen die Methodiken und spezialisierten Sprachkompetenzen der Einzeldisziplinen erhalten bleiben und die Zentren dürfen nicht zu groß und zu heterogen sein. **Lutz Edzard** (Professor, Universität Oslo) gewährte mit seinem Beitrag am Beispiel des Faches Semitistik einen Einblick in das norwegische Universitätssystem und zeigte, mit welchen Bedingungen im Hinblick auf Ausstattung, strukturelle Einbindung u.ä. kleine Fächer hier zu rechnen haben. Nicht zuletzt aus dem Vergleich mit der deutschen Situation lassen sich für ihn einige Schlussfolgerungen auf Chancen und Risiken für kleine Fächer ableiten. In Ergänzung dazu beleuchtete anschließend **Holger Gzella** (Universität Leiden) die Entwicklung des Faches Semitistik in den Niederlanden etwas näher. Dabei erweist sich die Situation in Leiden insofern als außergewöhnlich als hier – entgegen einem weitgreifenden Trend in den Niederlanden, Regionalstudien zuungunsten der Linguistik zu favorisieren – die Semitistik hier in ein Zentrum mit sprachwissenschaftlichem Schwerpunkt eingebettet ist und außerordentlich von der hier herrschenden „Sprachenvielfalt“, die zudem Profilvermerkmal der Universität ist, profitieren kann. Die Zentrenbildung erweist sich in diesem Fall also als Chance, nicht zuletzt um gegenwärtigen Negativentwicklungen und –trends im niederländischen Wissenschaftssystem zu begegnen. Zum Abschluss des Panels kam mit **Dymitr Ibrizimow** (Professor für Afrikanistik, Universität Bayreuth) ein weiterer Vertreter eines kleinen profildbildenden Faches zu Wort. Er berichtete über die besonderen Existenzbedingungen an seiner Universität, an der es einen Afrikaschwerpunkt gibt. Er zeigte auf, mit welchen Mitteln in Bayreuth ein anregendes und förderliches Umfeld geschaffen wurde, um im Rahmen der Afrikanistik ein erfolgreiches multidisziplinäres Zusammenarbeiten zu ermöglichen. Dabei wurden insbesondere auch einige wichtige Erfolgsbedingungen für Forschungsverbünde reflektiert, wie sie sich vor dem Hintergrund der Bayreuther Erfahrungen abzeichnen.

Der Titel des dritten Panels, das von Ria de Bleser (Vizepräsidentin für Internationale Angelegenheiten, Universität Potsdam) moderiert wurde, war: „Beitrag der kleinen Fächer in einer sich international vernetzenden Wissenschaftsgemeinschaft“. Eines der wichtigsten Ziele dieses Panels bestand darin zu klären, welche Rolle die kleinen Fächer mit ihrer guten internationalen Vernetzung für globalere als nur rein deutsche oder europäische Perspektiven in der Wissenschaftslandschaft spielen. Außerdem sollte die Bedeutung der Internationalisierung der kleinen Fächer in globaler Perspektive erörtert werden, z.B. im Hinblick auf die Forschermobilität und die Interkulturalität in Wissensgesellschaften. Nicht zuletzt sollten auch die multiplen Fachidentitäten der Vertreter kleiner Fächer thematisiert werden. **Eveline Dürr** (Professorin, Ludwig-Maximilians-Universität München) stellte in ihrem Beitrag am Beispiel des Faches Ethnologie das außerordentliche Potenzial heraus, das kleine Fächer im Zusammenhang mit der Internationalisierung der Wissenschaftsgemeinschaft aufweisen. Durch langfristige und nachhaltige Kontakte auf der lokalen Ebene, wie sie gerade aus der Anwendung der ethnologischen Methode resultieren, verfügen kleine Fächer über wert-



volle Wissensbestände, die äußerst relevant für das Verständnis verschiedener Wissenschaftsstrukturen sind und die deshalb auch im Kontext allgemeiner und umfassender hochschulpolitischer Entscheidungen sehr fruchtbringend genutzt werden könnten. **Hans-Joachim Gehrke** (Professor em. für Alte Geschichte, Universität Freiburg/DAI) widmete sich den archäologischen Wissenschaften, die er unter das Stichwort „außenorientierte Disziplinen“ fasst. Ausgehend von einer Würdigung der Leistungen dieser kleinen Fächer, die z.B. in ihrer „Türöffnerfunktion“ im Sinne einer stärkeren Globalisierung bzw. Universalisierung des Wissenschaftssystems bestehen, machte er auch Ansprüche und Veränderungsbedarf deutlich, Herausforderungen, denen sich kleine Fächer stellen sollten. **Anneli Sarhimaa** (Universität Mainz), Professorin für *Northern European and Baltic languages and cultures*, berichtete in ihrem Beitrag von den Schwierigkeiten, denen sich kleine Fächer im universitären Alltag ausgesetzt sehen. So war es hier – ein oft geteiltes Schicksal kleiner Fächer auch an anderen Standorten – nicht möglich, im Zuge der Umgestaltung des Studiensystems einen eigenen Fachmaster für Baltistik einzurichten. Stattdessen sehen sich kleine Fächer in die Schwerpunktbereiche der Verbundstudiengänge abgedrängt und müssten so – zumindest in der Lehre – ein Einbüßen ihrer Sichtbarkeit als eigenständiges Fach hinnehmen. **Irene Zwiép** (Professorin für Hebräische, Aramäische und Jüdische Studien, Universität Amsterdam) näherte sich in ihrem Statement dem Aspekt der multiplen Fachidentitäten, einem häufig anzutreffenden „Syndrom“ bei Vertretern kleiner Fächer. Sie zeigte auf, inwiefern es in einer im Zeichen von Wettbewerb und Konkurrenzdruck sich verändernden Universitätslandschaft sowohl einer Selbstreflexion des Einzelnen wie auch einer strukturellen Neuorientierung in den Geisteswissenschaften (oder – im niederländischen Kontext – in den *Humanities*) als solchen bedarf. Zwiép plädierte ferner dafür, anstelle der international in der Wissenschaftspolitik verbreiteten Losung von „Masse und Fokussierung“ „Diversität“ und „Relevanz“ als neue Leitbegriffe gelten zu lassen. Abschließend berichtete **Veronika Veit** (Professorin, Rheinische Friedrich Wilhelms-Universität Bonn) vom letzten Stand der Schließungspläne für die Mongolistik an der Universität Bonn, nicht ohne dafür einerseits die Relevanz und Bedeutung des Faches herauszustellen und andererseits die wichtigsten Etappen in der Geschichte des Standortes noch einmal zu skizzieren.



Panel 1: „Kleine Fächer in nationalen Universitäts- und Forschungslandschaften“

Ägyptologie als kleines Fach am Beispiel von Oxford (John Baines)¹

Einleitung

In Deutschland hat man früher die Ägyptologie und vergleichbare Studien (um das Wort Fach einen Augenblick zu vermeiden) im besten Fall als Orchideenfächer bezeichnet oder auch — und dies speziell im Hinblick auf die Ägyptologie und nicht besonders positiv konnotiert — als Zwergwissenschaft.² Zwar gibt es bedeutende Fächer, wie zum Beispiel die Turkologie, die an Universitäten und anderen Institutionen noch schwächer vertreten sind, jedoch hat auch die Ägyptologie sehr geringe Zahlen an unbefristeten Stellen und an Studierenden vorzuweisen. Zwei Fragen drängen sich bei dieser Gelegenheit auf: Ist auch das Material, das den Ägyptologen zur Verfügung steht, von winzigem Ausmaß, und ist ihre Behandlung des Materials ‚zwerghaft‘? Um diese Fragen zu beantworten, müsste man natürlich die Leistungen des Faches darstellen, was im gegebenen Rahmen nicht möglich ist. In diesem kleinen Aufsatz möchte ich stattdessen die Ägyptologie in Großbritannien in ihrem weiteren Kontext vorstellen. Zunächst erscheint es aber sinnvoll, kurz auf die Institutionalisierung des Faches in anderen wichtigen Ländern und die Stellung der Ägyptologie unter den Geisteswissenschaften einzugehen.

Historisch gesehen sind die Kernländer der Ägyptologie Frankreich und Deutschland (genauer gesagt Preußen), hier sind in den 1820er und 1840er Jahren die ersten Lehrstühle gegründet worden. Auch die Feldforschung wurde von Anfang an in diesen Ländern gefördert, während die Briten, mehr oder weniger stereotyp, als Amateure arbeiteten, wenn auch nicht gänzlich ohne Erfolg. Die Zahl der Lehrstühle in Deutschland hat mit der Zeit zugenommen: Trotz einiger Verluste in den letzten Jahren kommen sie noch auf etwa fünfzehn; zusätzliche Stellen gibt es im Deutschen Archäologischen Institut in Kairo. In Frankreich sind es nicht so sehr die Universitäten als vielmehr der *Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)*, der die Forschung vorantrieb und -treibt. Der *CNRS* wurde unter Sarkozy umgewandelt und die Forscher wurden stärker in die Universitäten integriert, aber ihre Zahl ist dennoch nicht unbedeutend: um die dreißig in Frankreich bzw. in französischen Einrichtungen im Ausland. In Deutschland und Frankreich sind auch die Museen sehr wichtige Institutionen für die Ägyptologie, jedoch mit relativ wenigen Ägyptologen (mit Ausnahme des Louvre). Außerdem existieren in Frankreich weitere spezielle Institutionen für die Forschung, besonders das *Collège de France* und die *École Pratique des Hautes Études*.

Im Vergleich zu diesen beiden Ländern kam die Ägyptologie relativ spät nach England und Wales (Schottland und Irland haben immer noch keine Stellen). Die ersten Stellen wurden um 1900 gegründet, am University College London und den Universitäten Liverpool und Oxford, Cambridge kam später hinzu. Heute ist das Fach mit festen Stellen an sieben Universitäten vertreten: Birmingham, Cambridge, Durham, Liverpool, Oxford, University College London, Swansea. Hinzu kommen sieben Museen, die Stellen vorzuweisen haben — etliche im Britischen Museum in London — mit insgesamt

¹ John Baines, Professor für Ägyptologie, University of Oxford.

² Hans-Josef Trümpener (1981), *Die Existenzbedingungen einer Zwergwissenschaft. Eine Darstellung des Zusammenhangs von wissenschaftlichem Wandel und der Institutionalisierungsform einer Disziplin am Beispiel der Ägyptologie*, Bielefeld: B.K. Verlag. Ich möchte hier Martina Minas-Nerpel sehr dafür danken, dass sie meinen Text durchgesehen und große Teile davon ins Deutsche übersetzt hat.



mehr als einem Drittel der angestellten Ägyptologen im Land. In anderen englischsprachigen Ländern ist die Rolle der Ägyptologie an Universitäten nicht besonders stark, obgleich Nordamerika sehr bedeutende Museen besitzt und seit Ende des 19. Jahrhunderts eine grundlegende Rolle in der Feldforschung spielt.

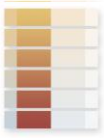
Mittlerweile ist die Ägyptologie auf allen Kontinenten vertreten, an Universitäten, Forschungseinrichtungen und Museen. Ägypten selbst ist für das Fach unentbehrlich, und die größte Zahl der Ägyptologen befindet sich auch dort vor Ort, allerdings ist der Beitrag Ägyptens in Forschung und Veröffentlichungen noch immer nicht sehr gewichtig. Eine Schwierigkeit besteht hier darin, dass die Ägyptologie im Allgemeinen dreisprachig ist, in alphabetischer Reihenfolge: Deutsch, Englisch, Französisch. Umgekehrt beherrschen sehr wenige nicht-ägyptische Ägyptologen die arabische Schriftsprache, in der inzwischen etliche tausend ägyptologische Publikationen erschienen sind.

Noch ein weiterer Punkt sollte einführend hier genannt werden: Der Umstand, dass die Ägyptologie — oder vielmehr das alte Ägypten — in der heutigen Zeit so großes populäres Interesse erweckt, verschafft dem Fach eine etwas ungewöhnliche Stellung. Dies wird durch die Existenz vieler lokaler Gesellschaften und Freundeskreise des alten Ägypten und natürlich nicht zuletzt durch die große Anzahl der kulturinteressierten Touristen bezeugt, die Museen mit ägyptischen Sammlungen besuchen und Ägypten bereisen. Populäres Interesse von Erwachsenen unterscheidet sich natürlich von akademischen Studien, und beide Gebiete überschneiden sich kaum, vielleicht einmal davon abgesehen, dass Erwachsene Kinder im schulpflichtigen Alter beeinflussen können, die sich dann für ein Studium der Ägyptologie an einer Universität entscheiden. Trotz alledem ist dieses generelle Interesse als Unterstützung des Faches in der Gesellschaft sehr wichtig.

Was ist Ägyptologie und wo befindet sie sich unter anderen Wissenschaften?

Ich würde die Ägyptologie grob wie folgt definieren: Sie ist das Studium des alten Ägypten aus fast allen möglichen Blickwinkeln und mit geeigneten Methoden, vom Neolithikum bis zur Spätantike, d.h. ungefähr von 5000 v.Chr. bis 400 n.Chr., also für mehr als fünftausend Jahre; oder mit Einbezug des christlich-koptischen Ägypten auch bis zum 9. oder 10. Jahrhundert. Themenbereiche wie das Nachleben des alten Ägypten und seine Resonanz in der Ägyptomanie von der Renaissance bis zur Moderne werden oft auch einbezogen, obgleich die meisten Ägyptologen ziemlich wenig von dem kulturellen oder insbesondere fachlichen Hintergrund dieser Epochen wissen. Als Fach hat die Ägyptologie einen archäologischen Charakter oder bildet einen Teil der Archäologie, und zwar in dem Sinne, dass das Studium auf materiellen Hinterlassenschaften basiert und dass keine kontinuierliche Tradition zwischen dem alten Ägypten und der modernen Welt besteht. Vom Gesichtspunkt der Materie oder der angewandten Methoden her ist jedoch nur ein Teil der Ägyptologie archäologisch. Die Archäologie selbst ist als Fach sehr breit und nutzt Disziplinen, die von den physischen und biologischen Naturwissenschaften über Soziologie bis zur Kunstgeschichte reichen. Für die Ägyptologie kommen traditionelle Geschichtswissenschaft, Philologie, Linguistik und Literaturwissenschaft hinzu. Eine solche Vielfalt kann nicht von einer einzelnen Person bewältigt werden. Ebenso wenig ist es in einem kleineren Maßstab möglich, alle Sparten der Ägyptologie in einer einzelnen Institution anzubieten.

Man kann aber ägyptische Archäologie als eigenen Forschungsbereich vertreten. Das ist auch für die Archäologie im Allgemeinen von Nutzen, weil die altägyptische Hochkultur einen spezifischen Beitrag im Hinblick auf die Vielfalt der Gesellschaften sowie



grundlegende Erkenntnisse zur Archäologie Nordost-Afrikas und des antiken Mittelmeerraumes beisteuern kann. Während es für die Archäologie bezeichnend ist, dass sie sich ihrem Material vom Ausgangspunkt der materiellen Kultur her nähert, sollte sie gleichwohl auch Gesellschaften studieren, die von der Schrift in unterschiedlichem Ausmaß durchdrungen waren. Als Gesellschaftstyp mit beschränktem Schriftgebrauch und verschiedenen, visuell hochwertigen Schriftformen und -anwendungen stellt das alte Ägypten einen fast einzigartigen Fall dar.

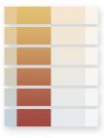
Dieser letzte Punkt ist auch für die Stellung der Ägyptologie innerhalb der Geistes- oder Sozialwissenschaften wichtig. Die Methoden der Archäologie sind im Prinzip komparatistisch. Dies gilt, wie ich meine, ebenso für die Ägyptologie. Der allerengste Vergleich ist mit der Assyriologie zu ziehen, welche die gleichzeitigen Gesellschaften des Zweistromlandes studiert; Vergleiche mit entlegeneren Gesellschaften sind auch sehr wertvoll.

Wie fast alle Fächer hat die Ägyptologie die Tendenz, sich in Unterdisziplinen aufzugliedern. Dies kann man besonders für die spätesten Epochen beobachten, in denen drei primär linguistische Sparten existieren, die allzu oft als fast selbstständig betrachtet werden: die Demotistik, das Studium der spätesten Form der ägyptischen Kursivschrift und Sprache (ca. 650 v.Chr. – 300 n.Chr.); hieroglyphische Inschriften der Tempel griechisch-römischer Zeit, die meistens die klassische ägyptische Sprache notieren, aber mit sehr vielen neuen Zeichen und Zeichenwerten; und die Koptologie, das Studium des christlichen Ägypten, dessen Sprache, in einem erweiterten griechischen Alphabet geschrieben, die letzte Phase des Ägyptischen bildet.

Ägyptologie und „Area studies“

Ein archäologisches Fach wie die Ägyptologie kann auch anders positiv definiert werden. Sie ist nicht eine Disziplin — zwerge- oder normalwüchsig —, sondern ein Bereich der Geistes- oder Sozialwissenschaften, den man innerhalb von „Area studies“ ansiedeln kann (normalerweise wird dieser Begriff überwiegend für die moderne Welt angewandt), und zwar in zweifacher Hinsicht. Um Ägyptologie zu beherrschen, sollte man erstens auch andere einschlägige Disziplinen beherrschen, wie z.B. die Linguistik, ohne die einer ganzen Generation von Studierenden das mehr oder weniger unsinnige Übersetzen altägyptischer Texte nahegebracht wurde, immer abhängig von willkürlichen Theorien. Zweitens sollte die Ägyptologie auch Erkenntnisse beisteuern, die anderen Fächern nützlich sein können. Ägyptologen haben die Pflicht, Ergebnisse ihres Faches anderen Wissenschaften zu kommunizieren und interdisziplinäre Gespräche zu fördern. Um dies möglichst wirkungsvoll zu leisten, sollten sie die methodischen Forderungen der anderen Disziplinen beherrschen, was natürlich nicht immer einfach ist.

Dieser zweite Punkt hat eine weitere, institutionelle Konsequenz im englischsprachigen Raum zur Folge, die bisher noch nicht allzu deutlich wurde, aber weitreichende Folgen haben könnte: In London und in Cambridge ist die Ägyptologie, die früher ein sehr kleines Institut oder Fach war, nun innerhalb der allgemeinen Archäologie angesiedelt. Bisher geht das gut, aber man weiß nicht, ob diese Fakultäten besonders die ägyptische Sprache noch so weiter treiben können, wie man es sich wünschen würde. Eine andere Möglichkeit ist, dass Ägyptologen nicht mehr als solche angestellt werden, sondern zum Beispiel als Archäologen oder Kunsthistoriker; das ist so schon an einer englischen Universität und bereits mehrfach in den Vereinigten Staaten geschehen. Akademisch finde ich diese Lösung zwar gut, aber wenn man die Zukunft des Faches im Auge hat, so sind darin durchaus auch Gefahren zu erblicken, wenn z.B. der Nachfolger



auf einem Lehrstuhl für (wie es dann genannt werden könnte) „Archaische Hochkulturen“ ein Spezialist der Maya und nicht der alten Ägypter wäre. An sich wäre das zwar zu begrüßen (das Studium der Maya wächst sehr dynamisch), aber es würde eben auch eine Gefährdung für die Kontinuität der Ägyptologie darstellen.

Wie gestaltet man die Ägyptologie für die Lehre?

Das bisher Gesagte impliziert, dass Ägyptologie im akademischen Bereich nicht isoliert unterrichtet werden sollte. Ich wende mich nun der Frage zu, wie das Fach unter praktischen Gesichtspunkten gelehrt wird. Die Unterrichtsstrukturen variieren deutlich innerhalb Großbritanniens. In den meisten Universitäten gibt es eine modulare Struktur, in deren Rahmen Studierende der Ägyptologie eine stimmige Auswahl von Modulen des eigenen Faches sowie einer Reihe von möglichen Nachbardisziplinen bestehen müssen. Obwohl dieser Ansatz ein anderer ist als derjenige, der den Bologna-Richtlinien unterliegt (die in Großbritannien nicht formal eingeführt wurden), so haben doch beide Herangehensweisen vieles gemeinsam. Cambridge, Oxford und das University College London folgen diesem Format nicht, sondern haben komplexe, vordefinierte Kursstrukturen (mit vielen Optionen), die nahezu undurchdringbaren Regularien unterliegen.

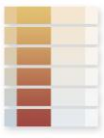
Die letzten zwanzig Jahre haben in Großbritannien große Änderungen in der Ägyptologie gebracht, die vielleicht nur auf einem Zufall beruhen: Das 1988 eingeführte landesweite Curriculum für Grundschulen beinhaltet ein Segment zum alten Ägypten. Seit den 1990er Jahren ist möglicherweise deshalb die Anzahl von Studierenden in der Ägyptologie stark angestiegen. Einige Universitäten nehmen nun jährlich eine große Anzahl von Studierenden auf, die Ägyptologie im Rahmen der Alten Geschichte und Archäologie studieren, und in geringerem Maße solche mit Ägyptologie im Einzelhauptfach.

Der Anstieg der Studentenzahlen ist an meiner Universität, Oxford, auf die ich mich für weitere Details konzentriere, begrenzt. In Oxford gibt es einen BA (3 Jahre, 30% der Studierenden), einen Master of Studies (ein einjähriger forschungsorientierter Abschluss für solche, die schon einen entsprechenden BA erworben haben) und einen Master of Philosophy (ein zweijähriger Master-Studiengang, entweder für eine weiterführende Spezialisierung oder als ein Umwandlungskurs für diejenigen, die zuvor einen fachfremden BA erworben haben, 25%). Relativ viele Studierende schreiben Doktorarbeiten, vielleicht etwa 30%. Zusätzlich belegen einige Studierende einen BA-Studiengang in klassisch-antiken Fächern, zusammen mit der Ägyptologie, während Dozenten der Ägyptologie Kurse für Archäologen und Kunsthistoriker anbieten (etwa 15% des Unterrichts). Die gesamte Anzahl von Studierenden beträgt etwa 35, so dass jede der genannten Gruppen recht klein ist.

Der BA

Das Ziel des BA-Studienganges ist es, weitgefächerte Kompetenz zu vermitteln. Dies kann sich zum einen auf die Ausbildung des Denkens und Schreibens für eine Karriere in nicht-spezialisierten Arbeitsbereichen beziehen — ein Konzept, das meiner Meinung nach in den traditionellen Vorgaben deutscher Universitäten wenig Priorität hat —, zum anderen als Basis dienen für anschließende Graduiertenstudien im Fach.

Die große Mehrheit der Studierenden macht nach dem BA nicht mit Ägyptologie weiter. Das ist auch gut so, und zwar aus zwei Gründen: zum einen weil die Welt nicht so viele Ägyptologen braucht, zum anderen weil wir glauben, dass die Ausbildung wäh-

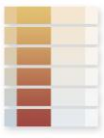


rend des BA-Studiums einen allgemeinen Wert besitzt und dazu beiträgt, einen Pool von gut ausgebildeten Menschen für die gesamte Gesellschaft zu schaffen. Die intellektuellen Vorteile des BA-Studienganges sind sicher für solche, die das Fach verlassen, und andere, die damit weitermachen wollen, ganz ähnliche. Diese Vorteile bestehen besonders im Kennenlernen vielfältiger Methoden, im Formulieren von Synthesen auf der Grundlage von fragmentarischen Belegen und im Heranziehen von Primärquellen nahezu vom Beginn des Studiums an. Jemand, der später Jurist werden will, hat alt-ägyptische Rechtsurkunden schon im zweiten Studienjahr im Original gelesen. Ein weiterer wichtiger Vorteil liegt in der großen Fremdartigkeit der Gesellschaft und ihrer zu analysierenden Werten, die ein Bewusstsein dafür, was nun universal und was außergewöhnlich in Zeit und Raum ist, stimulieren können.

Diese Punkte beziehen sich auf die Forderung des BA-Studienganges, dass Studierende drei Phasen der altägyptischen Sprachen erlernen und sich der Literatur, Geschichte, Kunstgeschichte, verschiedenen soziologischen Aspekten, Artefakten im Museum sowie zwei Spezialgebieten ihrer Wahl widmen sollen. Zusätzlich müssen sie für ihr zweites und drittes Jahr ein zweites Fach belegen, entweder eine andere Sprache und Kultur der Region oder eine Kombination aus Archäologie und Ethnologie. Der BA kann sehr anspruchsvoll sein, da er so spezialisiert ist. Die Studierenden werden daher genau ausgewählt: Vergleicht man es mit anderen Universitäten, so wird die altägyptische Sprache etwa doppelt so schnell unterrichtet, während die Vielfalt der Herangehensweisen es erfordert, dass die Studierenden sich selbst klar machen müssen, wie sie Kohärenz in ihren Arbeiten herstellen. Besonderen Wert legen wir auf die Ausbildung des unabhängigen Urteilsvermögens über das ganze Studium hinweg und versuchen, die Studierenden bereits im BA-Studiengang an die Forschung heranzuführen.

Die Art und Weise, wie Ägyptologie unterrichtet wird, hat sich zwar nur graduell, aber dennoch merklich verändert. Während vor einer Generation die Philologie den Kern des Faches bildete, so ist das Feld als ein Ganzes viel diversifizierter geworden und wird auch stärker im Sinne der materiellen Hinterlassenschaften wahrgenommen — und somit als Archäologie. Ich sehe darin einen großen Gewinn, auch für das Verständnis von antiken Texten, also für die Philologie. Die Mehrheit der Texte, die wir unterrichten, ist im engen Sinne der Fiktionalität nicht literarisch, wobei das Lesen antiker Dokumente einen Hauptbestandteil des BA-Studiums ausmacht. Ein Testament ist besser verständlich, wenn man es in seinem Originalkontext betrachtet — z.B. welchen Zweck erfüllte es innerhalb der Familie? —, das Gleiche gilt für Verwaltungsunterlagen, die als wertvolle Opfergaben in einem Begräbnis der Elite benutzt wurden und ästhetischen Wert besitzen können, welchen primären Zweck auch immer sie erfüllt haben mögen. Seit langem versuchen wir, ein zahlenmäßiges Anschwellen moderner Editionen möglichst einzudämmen, da viele dieser Editionen, die aus praktischen Gründen vor dem Zeitalter des Photokopierens und Scannens hergestellt wurden, den Effekt haben, das Material in „klassische Texte“ zu verwandeln — wobei die Zeichen von links nach rechts gelesen werden entgegen der üblichen antiken Praxis —, statt es als Artefakt zu sehen, das einem spezifischen Kontext entstammt.

Als ein archäologisches Fach fordert die Ägyptologie dazu auf, Sozialformen und ihren Wandel über einen langen Zeitraum hinweg zu interpretieren. Geschichtsbücher über das alte Ägypten sind deswegen oft problematisch, da sie bei einer „biographischen“ Betrachtungsweise der Zivilisation ansetzen und dort Gründe und Motivationen suchen, wo sie kaum gefunden werden können. Ich denke nicht, dass wir bisher eine zu-



friedenstellende Darstellung der altägyptischen Geschichte erhalten haben, nicht zuletzt, weil für lange Zeiträume „historische Fakten“ unverfügbar sind. Schwierigkeiten wie diese sind von Vorteil, weil sie Studierende herausfordern, gewohnte Methoden anzuzweifeln. Für nahezu das ganze Feld gilt: So wie das Editions Wesen überwunden werden muss, gilt dies auch für die Sekundärliteratur, oft mit dem Effekt, dass Studierende der Ägyptologie sich frühzeitig in ihrem Studium mit Forschungsaufsätzen und Primärpublikationen beschäftigen müssen als ihre Kommilitonen in vielen anderen Fächern. Bessere Lehrbücher werden jedoch immer weiter verbreitet, so dass dieses Charakteristikum, das wahrscheinlich für viele kleine Fächer typisch ist, bald verschwinden könnte.

Master und Doktorarbeiten

Es gibt zahlreiche Überschneidungen in den BA- und MA-Studiengängen, da die Studierenden beider Programme spezialisierte antike Texte lesen und oft besondere Fertigkeiten erwerben müssen. Deswegen kombinieren wir diese beiden Gruppen in vielen Kursen, was glücklicherweise von der Verwaltung gestattet wird, während wir weiterführendes und spezialisiertes Training für Elemente anbieten, die nicht vom Unterricht im BA-Studiengang abgedeckt werden. Ein signifikanter Bestandteil eines Master-Studiums ist die Abschlussarbeit, die eine erste Stufe zu Forschungsarbeiten darstellt, die zu einem Doktorat führen können. Ein Hauptanliegen des Master-Studienganges ist es, den Studierenden zu ermöglichen, eine Doktorarbeit in fünf Jahren — gerechnet seit Anfang des Masters — fertigzustellen, obwohl dieses Ziel tatsächlich nur relativ selten erreicht wird.

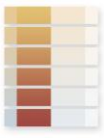
Zunehmend erwerben Studierende einen Master-Abschluss ohne die Absicht, Ägyptologie zu werden. Sie sind an dem Material interessiert und denken, dass sie für die Arbeitswelt mit einer Master-Qualifikation besser als nur mit einem BA ausgerüstet sein werden. Man kann diese Entwicklung im Allgemeinen beurteilen wie man will, aber für die Lehre ist sie bestimmt positiv.

Eine wichtige Vorgabe für Graduiertenarbeiten bezieht sich auf deren Länge. Master- und Doktorarbeiten haben strenge Wortbegrenzungen, die zwischen 15.000 und 100.000 Wörter für verschiedene Elemente variieren können, während die Richtlinien spezifizieren, dass eine Doktorarbeit ein „signifikanter und substantieller“ Beitrag sein soll. Dabei soll sie nicht ausführlicher sein als ein Text, den ein „fähiger und fleißiger Student“ in drei bis vier Jahren (nach dem Master) auch tatsächlich produzieren kann. Diese Regeln heben sich deutlich von den Gewohnheiten beispielsweise in Frankreich ab.

Doktoranden arbeiten — nach Absprache mit ihren Betreuern — in erster Linie über Themen ihrer eigenen Wahl. Diese traditionelle Art und Weise der Aufnahme in einen Bereich wird mehr und mehr in Frage gestellt, da die sehr wenigen Promotionsstipendien zunehmend an Großprojekte gebunden sind, darin letztendlich einem Model aus den Naturwissenschaften folgend. Ich habe schon drei Doktoranden, die in einem solchen Kontext arbeiten, da sie Dissertationen über Fundkategorien von den Ausgrabungen der versunkenen Stadt Herakleion schreiben.

Institutioneller Kontext und Forschung

Bis auf einige wenige Ausnahmen brauchen Studierende ein effektives Umfeld in einer Institution, um erfolgreich zu sein. Wir sind in Oxford so privilegiert, neben einer adäquaten Anzahl von akademischen Positionen auch über außergewöhnliche Ressourcen



zu verfügen: insbesondere die beinahe einzigartigen umfangreichen Bibliotheken, ein Forschungsinstitut (Griffith Institute), eine Museumssammlung (Ashmolean Museum) und die Unterstützung der Studierenden, vor allem durch das College-System.

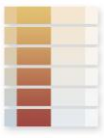
Ägyptologie gehört zur Fakultät der Orientalistik, nicht zur Archäologie. Dies ist für Großbritannien ein inzwischen einmaliger Kontext, obwohl es Parallelen in Nordamerika gibt. Wir haben drei unbefristete akademische Stellen, eine kleine Anzahl von Angestellten im Forschungsinstitut, das teilweise von einer Stiftung getragen wird, eine rotierende Postdoc-Stelle, eine Kuratorenstelle im Museum und eine Stelle für die Online Egyptological Bibliography, die bis jetzt durch Drittmittel getragen wird. Obwohl wir wie die meisten Akademiker denken, zu überlastet zu sein, ist dies doch eine großzügige Ausstattung in Relation zur Anzahl der Studierenden, im Prinzip gerechtfertigt durch einen starken Fokus auf der Forschung, die anteilige Unterstützung durch Stiftungen und die Sammlungen.

Diese Aspekte unserer Institutionalisierung sind überdies von allgemeinerer Gültigkeit. Bibliotheken sind grundlegend, auch wenn sie vielleicht in Zukunft nicht mehr so zentral sein werden. Derartige Einrichtungen, wie auch Museen und andere Sammlungen, sind außerordentlich wichtig für Fächer, die in materieller Kultur fundiert sind. Es wäre deshalb auch schwierig, Ägyptologie überall anzusiedeln. Man benötigt zudem eine angemessene Auswahl an verwandten Studienfächern, in unserem Fall z.B. die Allgemeine oder die Vorderasiatische Archäologie.

Das Bedürfnis nach Rechtfertigung eines Forschungs- und Lehrbereichs war kaum gegeben, als Universitäten noch exklusive Eliteeinrichtungen waren. Dies hat sich gewandelt, und zwar in eine ziemlich materialistische Richtung. Man erwartet nun, dass sich die unterschiedlichen Sektoren der Universitäten im Prinzip selbst finanzieren. Wir können froh sein, dass diese Regel noch nicht mit ganzer Strenge in die Praxis umgesetzt wird. Jedoch mussten wir in Anbetracht meiner in weniger als zwei Jahren bevorstehenden Emeritierung überzeugende Argumente für die Beibehaltung meines Lehrstuhls anführen. Eines dieser Argumente ist die Tatsache, dass eine außerordentlich hohe Anzahl von Leuten, die in Oxford studiert oder Zeit zur Forschung verbracht haben, weltweit Stellen in der Ägyptologie innehaben, was etwas mit den erwähnten Ressourcen zu tun haben muss.

Seit den 1990er Jahren wird in britischen Universitäten sehr viel Gewicht auf die Forschung gelegt. Vor fünf Jahren bekamen wir sogar eine zusätzliche unbefristete Stelle, um die Forschung zu stärken, und zwar in Vorbereitung für die nationale „Research Assessment Exercise“ von 2008.

Die Bewertung von Forschung wird aber zunehmend problematisch, wie auch andere Aspekte der landesweiten Politik. Die Regierung möchte „herausragende“ Institutionen fördern, aber nicht jeder kann auch tatsächlich herausragend sein! Kleine Fächer sind dem Risiko ausgesetzt, nicht mehr lebensfähig zu sein, wenn sie nicht in einer hinreichenden Anzahl von Institutionen beibehalten werden. Die Regierung möchte außerdem die finanziellen Mittel den Naturwissenschaften und der Mathematik zukommen lassen, mit dem Resultat, dass nun weniger als 2% der landesweiten Forschungsfinanzierung in die Geisteswissenschaften fließt. Es ist sehr schwierig, langwährende Forschungsprojekte zu unterstützen und zu realisieren. Die damit einhergehende mangelnde Unterstützung von Doktoranden hat dazu geführt, dass in jüngster Vergangenheit frei werdende Stellen mit Ausländern besetzt wurden: gut für Ägyptologen, doch



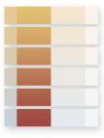
schlecht für britische Landsleute. Ich selbst und mein Kollege am Ashmolean Museum sind die einzigen britischen Ägyptologen in Oxford.

Der Betonung von Forschung steht aber auch das Vordringen von althergebrachtem Amateurwesen entgegen, das nur wenig Zeit für Forschung lässt. Beispielsweise Sekretärinnen fehlen uns völlig. Es muss darauf hingewiesen werden, dass Dinge, die in Deutschland für gegeben angesehen werden, in Großbritannien nicht existieren, wie z.B. Hiwis. (Wie hätte man Pyramiden ohne Hiwis bauen können?) Es ist deshalb schwierig, ein angemessenes Gleichgewicht zwischen Forschung und anderen Pflichten zu finden.

Schluss

Natürlich fühlen sich die kleinen Fächer oft bedroht, und das nicht grundlos, nicht zuletzt weil für sie der Unterschied zwischen Wohlstand und Armut ein so geringer ist. Während meiner eigenen Karriere ist die Ägyptologie an britischen Universitäten sehr gewachsen (und drei Deutsche haben unbefristete Stellen in Großbritannien). Im Gegensatz dazu ist sie in Deutschland im Maßstab ungefähr gleich geblieben, wenngleich die Zahl der Studierenden viel größer geworden ist. Die Erwartungen der Lehrenden und Studierenden haben sich auch verändert. Früher konnte man sich darauf verlassen, dass Studierende wenigstens eine Fremdsprache vor ihrer Ankunft an der Universität gut beherrschten, jetzt gilt dies nicht mehr. Doch auch wenn spezifische Kompetenzen verschwinden, sehe ich keine Verringerung in den Fähigkeiten der Studierenden. Natürlich gibt es nur ab und zu außerordentlich begabte, aber im Allgemeinen bleibt ihr Niveau sehr hoch. Darin haben wir vielleicht Glück, aber man bemerkt auch, dass sie sich für neue und verschiedene Probleme und Aspekte des Faches interessieren. Damit tragen sie Bedeutendes zur Entwicklung der Disziplin bei. Ich denke auch, dass der heutige Studiengang viel anspruchsvoller ist als derjenige, unter dem ich selbst in den 60er Jahren studiert habe.

Sollte man also für die kleinen Fächer optimistisch sein? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Doch eines ist klar: Wo sich Professoren kleiner Fächer nicht für diese einsetzen, da sie nur ihre eigenen Forschungen treiben, Studierende nicht fördern oder sich nicht in ihren Fakultäten engagieren, kann ein Fach gefährdet sein. Wenn man hört, dass ein kleines Fach irgendwo verschwunden ist, bekommt man oft den Eindruck, dass sich die Fachvertreter nicht genug in das allgemeine Leben ihrer Institution integriert und sich vielleicht mit auswärtigen Kollegen nicht ausreichend vernetzt hatten. Üblicherweise sind die Haltungen der Kollegen und der Verwaltung gegenüber den kleinen Fächern durchaus positiv, wenngleich gepaart mit etwas Neidgefühl. Kleine Fächer haben aber auch Pflichten.



Zwischen Rom und Bologna. Mittellatein und Neulatein in Deutschland (Michele C. Ferrari)¹

Das Wesen vieler kleiner Fächer in der deutschen akademischen Landschaft wird durch ein Paradoxon gekennzeichnet, das ihre Identität als Forschungs- und Lehrdisziplinen prägt: sie sind Kleine, die Großes vertreten, sonderbare Spezialistenfächer, die, oft in Deutschland entstanden, nicht selten ein Kulturerbe von Weltgeltung pflegen. Es sind Orchideen, die den Fächerverbund in jeder Fakultät zieren, aber keine Seerosen, die auf der Wasseroberfläche schwimmen. Sie weisen ganz im Gegenteil starke Wurzeln auf, auf denen aufgebaut werden kann.

Ein Beispiel hierfür ist die Lateinische Philologie des Mittelalters und der Neuzeit (kurz: Mittellatein und Neulatein), die sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts als universitäres Fach behauptet hat.² Sie widmet sich der lateinischen Sprache und Literatur im weitesten Sinne, d.h. über die *belles lettres* hinaus, wie sie seit Roms Niedergang in der Spätantike und – je nach Interessenlage – bis zum heutigen Tage gepflegt wurden, mit einem Schwerpunkt im Mittelalter (Mittellatein) und in der Frühen Neuzeit (Neulatein). Da die materiellen und kulturgeschichtlichen Umstände der Textüberlieferung Bestandteil des Faches sind, kommt ihr ebenfalls die in heutigen Zeiten besonders willkommene Rolle einer historisch ausgerichteten Medienwissenschaft zu.

Um das Fach richtig einzuschätzen, muss man sich die zentrale Rolle des Lateinischen als Sprachmedium in Europa vergegenwärtigen. Der Westen war bis ins 19. Jahrhundert nicht nur kulturell von der Latinität als formendem Erbe aus der Antike und dem Mittelalter geprägt, er äußerte sich auch in dieser Sprache, die in den Fachkreisen vor dem Englischen als einziges international anerkanntes Idiom galt.³ Es waren die Naturwissenschaften und die Medizin, die das Latein als Fachjargon zuletzt zwischen der Mitte des 19. Jahrhunderts und dem Ersten Weltkrieg aufgaben. Die meisten naturwissenschaftlichen Publikationen vor 1850 wurden auf Latein verfasst, darunter einflussreiche Meisterwerke wie Isaac Newtons *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687) oder Carl Friedrich Gaußens *Disquisitiones arithmeticae* (1801).

Man könnte berechtigterweise erwarten, dass die wissenschaftliche Aufarbeitung jenes Mediums, das die Sprache des gelehrten Europas bis tief in die Neuzeit war, ein zentrales Anliegen der historisch und philologisch ausgerichteten Fächer hätte werden können. Dass es anders kam und die Disziplin Mittellatein und Neulatein eine akademische Randerscheinung blieb, hängt mit vielen Faktoren zusammen, die an dieser Stelle nicht im Detail behandelt werden können. Mittellatein und Neulatein als an Universitäten vertretenes und entsprechend ausgestattetes Lehrfach entwickelte sich indes gut

¹ **Michele Ferrari**, Professor für Lateinische Philologie des Mittelalters und der Neuzeit, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

² Frank-Rutger Hausmann (2010), *Das Fach Mittellateinische Philologie an deutschen Universitäten von 1930 bis 1950*, Stuttgart: Hiersemann.

³ Es ist wohl kein Zufall, dass in den letzten Jahren, in denen sich Schule und Universität nach und nach von den humanistisch geprägten Traditionen entfernen, mehrere Studien zu einer besseren Kenntnis dieses prägenden Erbes beigetragen haben. Ich nenne nur: Manfred Fuhrmann (2001), *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln: DuMont; Wilfried Stroh (2007), *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*, Berlin: List; Jürgen Leonhardt (2009), *Latein. Geschichte einer Weltsprache*, München: Beck. Den Autoren ist die positive Bewertung des lateinischen Erbes gemeinsam. Erfrischend kritisch ist hingegen Françoise Waquet (1999), *Le latin ou l'empire d'un signe (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris : Michel.



aus bescheidenen Ursprüngen (Wagemutige bekamen zuerst um 1900 unbezahlte Privatdozenturen für die neue Fachrichtung). Dies gilt vor allem für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Rückbesinnung auf kulturelle Werte nach der Katastrophe des Nationalsozialismus bescherte den historisch-philologischen Disziplinen einen zweiten Frühling und kam auch dem Mittellatein und Neulatein zugute.

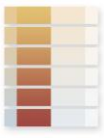
Es folgte eine bemerkenswerte akademische Blüte bis in die späten 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Nach der Gründung mehrerer Lehrstühle und Seminare in den 60er Jahren, etwa in Heidelberg, Erlangen, Köln und Marburg, festigte sich das Fach im Westen bis in die 70er Jahre hinein, nach 1989 auch in Ostdeutschland mit Halle (Neubesetzung) und Jena (Neugründung einer Professur).

In diesem Zeitraum expandierte das Mittellatein, es wurden Professuren und Lehrstühle geschaffen, und das Fach konnte sich als Ableger der Klassischen Philologie, der Geschichte oder der volkssprachlichen Philologien akademisch etablieren und integrieren. Die Ausstattung erlaubte, dem Nachwuchs eine Perspektive zu bieten. Die Bindung zu den Stammfächern, aus denen das Personal der letzten beiden Generationen rekrutiert wurde, blieb lange bestehen und prägte die Ausrichtung der Lehrstühle. Im Gegensatz zu anderen kleinen Fächern war der Prozess der Herausbildung eigener Fachkräfte langsam.

Auf dem Gebiet der Mittel- und Neulateinischen Philologie erlebte Deutschland nach 1945 eine Sonderentwicklung, die es mit wenigen anderen Ländern teilt. Eine ähnliche Stellung wie hierzulande erreichte das Mittellatein und Neulatein nur in Italien, wo allerdings traditionsgemäß das Mittellatein und das Neulatein getrennte Fachkreise bildeten, und erst seit ungefähr zwanzig Jahren in Spanien. In Frankreich, England und anderen europäischen Ländern sowie in Kanada und den USA ist das Fach als universitäre Disziplin nicht oder nur spärlich vertreten, etwa in Form von vereinzelt Lehrstühlen, die eine entsprechende Zusatzbezeichnung tragen, oder gar nur von Forschungsschwerpunkten einzelner Personen.

Es wäre jedoch falsch zu glauben, dass diese verhältnismäßige Isolation zu einer Abschottung des Faches geführt hätte. Das Gegenteil ist der Fall: das Mittellatein und Neulatein ist wohl auch aus der Not heraus bestens international vernetzt, was die Forschungsk Kooperationen angeht. So ist eine zentrale Institution, welche als Sammelbecken und Impulsgeberin für die Disziplin wirkt, die SISMEI (*Società internazionale per lo studio del medioevo latino*, d.h. Internationale Gesellschaft für die Studien über das lateinische Mittelalter), gar nicht in Deutschland beheimatet, sondern in Florenz. Sie zählt unter ihren Mitgliedern die meisten deutschen Mittellateiner. Dank der internationalen Zusammenarbeit trägt das Fach in schönster Weise seinem eigenen Betrachtungsobjekt Rechnung, nämlich der supranationalen Sprache Latein von der Spätantike über das Mittelalter bis in die Neuzeit hinein.

Weniger erfolgreich verlief bis jetzt indes die Vernetzung auf der Ebene der Lehre. Zwar sind Aufenthalte von Studierenden und Doktoranden, zumal aus Italien und neuerdings aus Spanien, bei deutschen Mittellateinern (und umgekehrt) eine schöne Tradition, die weit zurück in die Anfänge der Disziplin reicht, als etwa Ludwig Traube (1861-1907), der erste Lehrstuhlinhaber des Faches, in München Ausländer und na-



mentlich Amerikaner unterrichtete¹. Aber feste Kooperationen, etwa im Bereich der ERASMUS-Austauschprogramme sind noch selten, und es existieren zurzeit m.W. keine internationalen Graduiertenkollegs für Mittellateiner.

Auch der Austausch von Studierenden auf nationaler Ebene hält sich nach wie vor in Grenzen. Von der kooperativen Offenheit, welche das Fach international zur Schau trägt, ist innerhalb der Grenzen der Bundesrepublik wenig zu spüren, auch wenn eine seit vielen Jahren aktive sog. Arbeitsgemeinschaft dank regelmäßiger Treffen einen gewissen Austausch unter Fachvertretern ermöglicht.

Ist dieser Umstand der entgegen den ursprünglichen Zielen eingetretenen reduzierten Mobilität in Bologna-Zeiten zu verdanken? Nicht unbedingt, weil die kleine Anzahl von Studierenden und Doktoranden, auf die das Fach zählen konnte und kann, den Austauschverkehr naturgemäß schon immer einschränkte. Es kann aber kein Zweifel darüber bestehen, dass die in Deutschland in bunter Varietät umgesetzte Modularisierung der Studiengänge zu einer zusätzlichen Erstarrung geführt hat, denn die Gestaltung der Curricula ist zu unterschiedlich geraten, um einen Universitätswechsel zu ermöglichen.

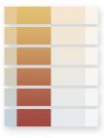
Bologna war allerdings nicht das Waterloo des Mittellateins und Neulateins. Wenn man die Anzahl von Stellen betrachtet, die von Fachleuten an deutschen und deutschsprachigen Universitäten besetzt werden, dann muss man feststellen, dass die zentrale Bedeutung der Disziplin für die europäisch ausgerichteten kulturwissenschaftlichen Studien in der Mediävistik und der Frühneuezeitforschung in den letzten zehn Jahren deutschlandweit anerkannt wurde. Das strafte jene Kassandren Lügen, welche den Untergang der Disziplin als obsoletes Überbleibsel aus einem überwundenen Zeitalter voreilig verkündet hatten.

Einer jüngeren Generation wurde die Möglichkeit gegeben, das Fach zu vertreten und für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu sorgen. Es gab Verluste, einige davon sehr schmerzlich, etwa in Heidelberg und Marburg, wo die Lehrstühle gestrichen wurden. Aber an den meisten Universitäten, an denen das Mittellatein und Neulatein vor 30 Jahren vertreten war, ist die Disziplin nach wie vor präsent, und es sind einige Stellen hinzugekommen. Die Bilanz fällt – freilich auf niedrigem Niveau – insgesamt positiver aus, als die permanent unter Rechtfertigungszwang gestellten Fachvertreter selbst zugeben möchten.

Der Preis, der dafür zu zahlen war, ist aber hoch und stellt eine bedrohliche Hypothek für die Zukunft dar. Aufgrund teilweise aberwitziger Kriterien für den Aufbau der neuen Studiengänge Bachelor und Master haben mehrere Hochschulen dem Mittellatein und Neulatein wie auch anderen Kleinen Disziplinen den Status eines vollberechtigten curricularen Faches verweigert. Dafür wurde es in größere, inter- und transdisziplinäre Studiengänge auf beiden Stufen mit einem Anteil sehr variablen Umfanges integriert.

Das Dilemma ist bekannt: soll ein Kleines Fach den Bachelor anbieten und in Kauf nehmen, dass eine Spezialisierung im Master durch geringe Fachanteile gefährdet wird? Oder soll die Grundausbildung aufgegeben und auf den Master gesetzt werden mit der Gefahr, keine geeigneten Studierenden dafür zu finden? Die Fachvertreter haben sich *nolentes volentes* der Herausforderung einer Neukonzeption der akademischen Ausbildung gestellt. Beim jetzigen Stand der Dinge (Ende 2011) und nach Aussa-

¹ Franz Boll (1909), „Biographische Einleitung“. In: Ludwig Traube, *Vorlesungen und Abhandlungen*, Bd. 1: *Zur Paläographie und Handschriftenkunde*. Herausgegeben von Paul Lehmann. Mit biographischer Einleitung von Franz Boll, München: Beck, S. IX-LXXIII, hier S. XXVIII.



ge der öffentlich zugänglichen Dokumente ist das Mittellatein und Neulatein in Deutschland schon auf der Bachelor-Stufe an größeren Studiengängen beteiligt (etwa in Bonn, Halle, Kiel, Köln und München). Berlin (FU), Erlangen, Freiburg, Göttingen und Jena bilden Baccalaurei in einem die Fachbezeichnung Mittellatein bzw. Mittellatein und Neulatein tragenden Studiengang aus.

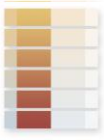
Auf der Masterstufe sind nur Erlangen und Münster vertreten, zu denen sich Freiburg gesellen soll.

Man muss aber hinzufügen, dass ein sinnvoller Vergleich der in Umfang und Struktur sehr unterschiedlichen Studiengänge schwierig ist, worauf die Potsdamer Arbeitsstelle mehrmals hingewiesen hat. Die Buntscheckigkeit der Curricula ist dabei kein Ausdruck erlebter akademischer Freiheit, sondern das Armutszeugnis für eine Reform, deren angebliche klare Zielsetzung nur unter Missachtung der Fachbelange umrissen werden konnte.

In der Integration des Faches in größere Lehrkontexte sahen manche Fakultäten eine Chance, kurzfristig die so schön genannte Visibilität und langfristig das Überleben der Disziplin zu sichern. Sie überboten sich damit in akademischem Pharisäertum. Denn in der universitären Landschaft ist ein Fach nicht visibel, wenn es sich in leuchtenden Farben in Broschüren und auf Homepages vorstellt, sondern nur dann, wenn es jene Fachkräfte ausreichend ausbilden kann, die kompetent auf ihrem Gebiet forschen und lehren können. Dafür braucht es solche Studiengänge, die den Lernenden genügend Zeit zur Entfaltung bieten.

Gerade in den Kleinen Fächern, in denen es auf den Einsatz des Einzelnen und auf das Gespräch mit den Lehrenden ankommt, bewirken Formalisierung und Verschulung das Gegenteil dessen, was angestrebt wurde. Unter der unbestritten verbesserten Pflege der Mittelmäßigen leidet die hochmotivierte Elite, aus der die Kleinen Fächer ihr Publikum rekrutieren.

Es ist nicht zu spät, um Korrekturen vorzunehmen, aber weder das Mittellatein noch andere Kleine können aus eigenen Kräften jenes Umdenken herbeiführen, das dem einzigartigen Gewebe von kleinen und großen Fächern, welches das akademische Deutschland den Geisteswissenschaften bis vor kurzem gekennzeichnet hat, eine Zukunft sichert.



Anthropologie an britischen Universitäten – Unterschiede in den Inhalten und Strukturen im Vergleich mit deutschen Universitäten (Holger Schutkowski)¹

Haben die Fächer ein internationales Profil, gibt es eine internationale Identität als Lehrfach?

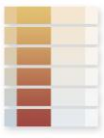
Biologische Anthropologie hat in Großbritannien ein ausgesprochen internationales Profil. Schon seit längerer Zeit ist die Zahl der ausländischen Fachvertreter nennenswert; sie rekrutieren sich sowohl aus den USA als auch aus Kontinentaleuropa. Eine Internationalisierung der Forschung ist offensichtlich, sowohl als Bestandteil forschungsstrategischer Überlegungen der Universitäten, z.B. als Reaktion auf Verfügbarkeit europäischer Förderungsmittel, als auch durch die Internationalisierung der Mitarbeiterbestände und der daraus resultierenden internationalen Kollaborationen. Die Biologische Anthropologie ist in den hochrangigen Fachzeitschriften prominent sowohl mit Beiträgen (z.B. *American Journal of Physical Anthropology*, *International Journal of Osteoarchaeology*, *International Journal of Palaeopathology*) als auch Mitgliedschaften in *editorial boards* vertreten. Forschung an (prä-)historischen menschlichen Skelettfunden ist sehr erfolgreich und hat internationale Verbreitung. Es gibt großes Interesse von Seiten der interessierten Öffentlichkeit, einschließlich regelmäßiger Medienpräsenz. Großbritannien gilt als international attraktiver Standort für *human osteoarchaeology/bioarchaeology* wegen der außergewöhnlichen Funddichte menschlichen Skelettmaterials, vorwiegend der mittelalterlichen, frühneuzeitlichen und neuzeitlichen Perioden, und ist insbesondere für nordamerikanische Forscher interessant.

Die *British Association for Biological Anthropology and Osteoarchaeology* (BABAO) ist die dynamische nationale Fachgesellschaft, die durch Mitglieder, Vorstand und wissenschaftliche Aktivität universitäre und berufspraktische Ausübung des Faches verbindet. Jährliche Tagungen erfreuen sich deutlicher internationaler Beteiligung. Seit mehreren Jahren gibt es ein *small grant scheme*, das allen Mitgliedern, d.h. auch den internationalen Kollegen offensteht. Daneben ist seit vielen Jahren als Schwesterorganisation die *Society for the Study of Human Biology* (SSHB) etabliert, allerdings numerisch kleiner und auch einem deutlich kleineren Feld verpflichtet.

Anthropologie (auch im weiten Sinne) ist an etwa gleich vielen Standorten vertreten wie in Deutschland (bzw. dem deutschsprachigen Raum).² und gilt daher als (potenziell) gefährdet, ganz sicher jedoch als sog. Kleines Fach. In der Biologischen Anthropologie hat die Untersuchung und Kontextualisierung menschlicher Skelettfunde der Vergangenheit weiteste Verbreitung in der Lehre. Dies wird gefördert durch die oft enge Einbindung des Faches in archäologische Institute (vergleichbar in Deutschland: Tübingen) und den offensichtlichen engen fachlichen Bezug, der sich hieraus ergibt. Der Bedarf an humanosteologisch ausgebildeten Universitätsabgängern ist nach wie vor groß, da es außerhalb der Hochschulen eine florierende kommerzielle Archäologie gibt. Die Lehre, vor allem auf *Master's Level*, trägt diesem Bedarf Rechnung und bietet regelhaft berufsorientierte Lehrinhalte an. Ausbildung in der Anwendung forensischer Skelettdi-

¹ Holger Schutkowski, Professor für Bioarchäologie, School of Applied Sciences, Bournemouth University.

² Webseite der Gesellschaft für Anthropologie (www.gfanet.de): Auflistung der Standorte mit anthropologischer oder humanbiologischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Allerdings ist diese Auflistung angesichts der ernüchternden Kleine-Fächer-Kartierung eher sehr optimistisch.



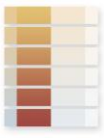
agnostik ist von zunehmender Bedeutung und großer Popularität, wobei Forensische Anthropologie sowohl aus der Humananatomie als auch der Osteologie heraus gelehrt wird. Sowohl die historisch orientierte wie auch die forensisch ausgelegte Anthropologie teilen weltweites Interesse und daher vergleichbare Lehrinhalte, wenngleich offensichtlich mit regional oder national variierenden Akzenten. Von erstaunlicher Aktivität beflügelt ist die Paläopathologie, deren weltweite fachliche Ausbreitung und Konsolidierung sowohl in der Archäologie als auch der Medizingeschichte Resonanz findet. Menschliche Stammesgeschichte ist ein weiterer, traditioneller Eckpfeiler anthropologischer Lehre, der an etwa einem Drittel der Universitäten mit anthropologischer Fachvertretung gelehrt (und erforscht) wird. Hier gibt es häufig enge Beziehungen in die Historische Umweltforschung und Quartärwissenschaften.

Das Angebot von Studiengängen ist so breit wie verwirrend, da Universitäten in Großbritannien gezwungen sind, mit immer neuen Angeboten, oft als sog. *joint honours degrees*, um Studenten zu konkurrieren. Die suggerierte Breite ist oft eher eine findige Auslotung von Strategien im Kampf um Studiengebühren als echte fachliche Neuerung. Allerdings verbindet alle Studiengänge das Angebot einer gut fundierten fachlichen Ausbildung, ungeachtet der jeweiligen etikettierten Spezialisierung. In immer stärkerem Maße sind britische Universitäten gehalten, die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Lehr- und Studienangebotes zu benennen, gefördert durch den Modus der Studienplatzvergabe und die reduzierte staatliche finanzielle Unterstützung der Hochschulen.

Im Vergleich dazu ist die (Biologische) Anthropologie in Deutschland weitaus weniger international prominent, was nicht nur ein Sprachproblem ist. Von einigen exzellenten Ausnahmen abgesehen ist die internationale Präsenz der deutschen Anthropologie gering, sowohl was die Publikationstätigkeit als auch die weitere fachliche Vertretung und damit Gestaltung angeht. Erst in jüngerer Zeit ist eine langsam zunehmende Beteiligung deutscher Kollegen an internationalen Tagungen zu verzeichnen (hier gilt es, kompetitive Förderungsmöglichkeiten bereitzustellen). Auf europäischer Ebene ist traditionell die Auxilologie/Humanbiologie gut vertreten. Die Fachgesellschaft (Gesellschaft für Anthropologie), die sich bewusst eines nationalen Titels enthalten hat, tagt alle zwei Jahre mit prominenter internationaler Besetzung der Hauptredner.

Die größeren, traditionellen Standorte an deutschen Hochschulen, die wenigen die noch verblieben sind, fühlen sich im Lehrangebot für Anthropologie nach wie vor der fachlichen Breite verpflichtet, eine Aufgabe, die mit zunehmendem Stellenabbau und Schrumpfung immer schwieriger aufrecht erhalten werden kann. Anthropologische Institute bzw. die unmittelbare Vertretung des Faches sind in den meisten Fällen zu Ein-Personen-Unternehmen geworden, deren fachliche Einbettung in die Hochschulstrukturen an der Seite der größeren biologischen Disziplinen wie Duldung erscheint. Die akademische Resilienz der Anthropologie an solchen Standorten ist allerdings häufig bemerkenswert. Die Stellenstreichungen der letzten Jahre an den Hochschulen haben das Fach und seine akademische Vertretung in der Lehre und Forschung unter den Schwellenwert kritischer Masse gebracht.¹

¹ Diese Aussage ist wertfrei und nicht qualitätsbezogen.



Wie sind die kleinen Fächer in den jeweiligen nationalen Universitätslandschaften heute organisiert, was hat sich in diachroner Perspektive verändert?

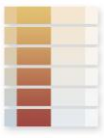
Derzeit ist Anthropologie im Sinne einer Kollektivanthropologie mit unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Bestandteile nach hochschuleigenen Angaben an 29 Universitäten in Großbritannien vertreten, die weitaus überwiegende Anzahl (23) davon in England. Biologische Anthropologie, in unterschiedlicher fachlicher und organisatorischer Einbettung, findet sich allerdings an nur 18 Standorten, und die Zahl der Universitäten, an denen Biologische Anthropologie mit einer breiteren Aufstellung des Faches vertreten ist, beläuft sich auf lediglich acht. In der letzten nationalen Forschungsevaluation (RAE 2008) haben 14 Universitäten spezifisch für das Fach Anthropologie eingereicht, davon die Hälfte für Biologische Anthropologie, allerdings davon wiederum nur zwei ausschließlich für diesen Bereich des Faches, während die anderen fünf sowohl für biologische als auch Sozialanthropologie (einschließlich medizinischer Anthropologie) nominiert haben. Mindestens neun weitere Universitäten haben Biologische Anthropologie als Bestandteil einer Vorlage für den Bereich Archäologie vorgenommen. Daneben sind, vor allem im Bereich forensischer Forschung, anthropologische Beiträge als Teil von Einreichungen zu Biologie oder *Life Sciences* erfolgt. Dies zeigt nicht nur die relative Breite, sondern auch die Heterogenität der fachlichen Repräsentation in UK.

Die Assoziierung mit Archäologieinstituten ist eine erfolgreiche Etablierungs- und Überlebensstrategie der Biologischen Anthropologie in Großbritannien. Die Nachfrage nach osteologischer Expertise im Bereich der naturwissenschaftlichen Archäologie und der Forensik haben in den letzten 10-20 Jahren einen nennenswerten Markt geschaffen, der erfolgreiche Studiengänge finanziert und den Arbeitsmarkt (inzwischen in der Forensik allerdings über die Sättigungsgrenze hinaus) versorgt.

Das *Royal Anthropological Institute*, die weltweit am längsten etablierte gelehrte Gesellschaft des Faches, hat in diesem Jahr mit einer Initiative begonnen, den einstigen umfassenden Anthropologiebegriff wieder zu beleben, um den Schwerpunkt der fachlichen Vertretung von der fast ausschließlichen Berücksichtigung der Sozial- und Kulturanthropologie hin zu einer besser balancierten, die biologische und forensische Anthropologie wieder explizit einschließenden Repräsentierung des Faches zu verschieben. Diese Initiative ist auf breiteste Zustimmung gestoßen. Es bleibt zu hoffen, dass sich hieraus eine integrierte Fachentwicklung ergibt, die der gegenwärtig beginnenden Renaissance des Faches zu Gute kommt. In den vergangenen zwölf Monaten sind an sechs Standorten Stellen für Anthropologen ausgeschrieben worden, sowohl für den Nachwuchs als auch für etablierte Wissenschaftler. Stellenbesetzungen sind vorwiegend im Bereich Paläoanthropologie oder Evolutionäre Anthropologie, aber auch in Bioarchaeology und Forensischer Anthropologie erfolgt.

Welche nationalen Besonderheiten gibt es hinsichtlich der Entwicklung der kleinen Fächer (z.B. aufgrund unterschiedlicher nationaler hochschulpolitischer Strategien oder unterschiedlicher Wissenschafts-, Geistes- und Kulturgeschichte)?

Das fachliche Äquivalent zur deutschen Anthropologie ist im englischsprachigen Raum die biologische oder physische Anthropologie, mit Überschneidungen in die Humanbiologie. Dies hat im Wesentlichen fachgeschichtliche Gründe, da Anthropologie als holistische Wissenschaft in der angelsächsischen Tradition fest, oder zumindest fester verankert ist als in Deutschland, wo schon früh die Trias der Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte zu Gunsten einer fachlichen Separierung und eigenständigen Profi-

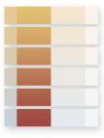


lierung aufgegeben wurde. Vor allem in Amerika ist dagegen der *Four-Field-Approach*¹ (*physical anthropology, social/cultural anthropology, archaeology, linguistics*) weit verbreitet als integraler Bestandteil vieler Universitätscurricula und dient im Rahmen der klassischen *liberal arts*-Tradition auch der universitären Breitenbildung. In Großbritannien gibt es Reminiszenzen dieser Entwicklung, indem an einigen Universitäten nach wie vor die fachliche Zusammengehörigkeit von im weitesten Sinne *biological* und *social anthropology* bewahrt und in funktionaler Wirksamkeit vertreten wird (zum Beispiel Oxford, Durham, Kent at Canterbury). An anderen Standorten wird, neben anderen Angeboten, die klassische Kombination von *archaeology* und *anthropology* gelehrt (z.B. Cambridge, Durham). *Anthropology* ist jedoch im Wesentlichen die inhaltliche Klammer für Sozial- und Kulturanthropologie, wobei medizinische, physiologische oder evolutionsbiologische Forschung explizite Bestandteile sind. Biologische Anthropologie im angelsächsischen Raum weist Gemeinsamkeiten mit der Anthropologie deutscher bzw. kontinentaler Prägung auf. Der Forschungs- und Lehrgegenstand ist der Mensch in seiner Variabilität in räumlicher und zeitlicher Ausbreitung. An vielen Standorten wird diese entwicklungsgeschichtliche Kontinuität in der fachlichen Vertretung deutlich, so dass die Biologie lebender und archäologischer Bevölkerungen gemeinsam integriert, oftmals um humanbiologische Aspekte erweitert und um die Stammesgeschichte ergänzt angeboten werden. Diese Kontinuität fehlt in der deutschen Wissenschaftslandschaft weitgehend, sowohl wegen der bereits erwähnten Auftrennung in Teildisziplinen, aber auch in der Folge durch Verselbständigung der Forschungsmethoden, der Inhalte und der Fachpolitik. Diese weitgehende Partikularisierung hat einen gewinnbringenden zwischenfachlichen Dialog nachhaltig gehemmt und tut es nach wie vor. Ernstzunehmende und theoretisch fundierte biokulturelle Ansätze bzw. *bioarchaeology* als die Integrierung der naturwissenschaftlichen mit den geistes- und sozialwissenschaftlichen Aspekten der Erforschung vergangener Bevölkerungen, kommen fast ausschließlich aus dem englischsprachigen Raum. Die Tendenz der deutschen Anthropologie in den vergangenen Jahrzehnten, sich an den jeweiligen Standorten zu spezialisieren und damit kompetitive Synergien zu vermeiden, hat das Auseinanderfallen der Disziplinen begünstigt. Der Primat fachlicher Breite, der bis heute in Lehrbüchern als Anspruch erhalten geblieben ist, hat nicht die gewünschte Überzeugungskraft für die Erhaltung der fachlichen Integrität gehabt. Die historisch entwickelte Nähe und partielle Überschneidung der Anthropologie mit der Humangenetik ist ein Sonderweg, der zwar an einigen Standorten das Überleben des Faches erleichtert, aber keine grundlegende Entspannung der Situation gebracht hat.

In welchen gegenwärtigen Hochschulprozessen stehen die kleinen Fächer in ihrem nationalen und globalen Kontext, welche Zukunftsperspektiven haben sie?

In Anbetracht der jüngsten Stellenausschreibungen und -besetzungen erscheint die Biologische Anthropologie für Universitäten in Großbritannien attraktiv genug, um auch dauerhafte Investitionen vorzunehmen und den gestiegenen Bedarf in Forschung und Lehre zu bedienen. Die wohl größte Unsicherheit für Fächer, die wie die Anthropologie in mehreren Wissenschaftstraditionen beheimatet sind, ist allerdings die fundamentale Änderung und Neuordnung der staatlichen Hochschulfinanzierung. Die dramatische Erhöhung der Studiengebühren (bis zu £9000) vom Herbst 2012 an stellt ein bislang noch schwer kalkulierbares Risiko in den Universitätsfinanzen dar. Künftig werden auch keine öffentlichen Mittel mehr für Studiengänge in den Geistes- und Sozial-

¹ Die Erhaltung dieser Besonderheit einer Anthropologie Boas'scher Prägung wurde wesentlich durch die Einheit des Forschungsgegenstandes im eigenen Land ermöglicht.



wissenschaften bereitgestellt, da die Prioritäten sich auf die Förderung natur- und ingenieurwissenschaftlicher Ausbildung verschoben haben. Bestrebungen, die Biologische Anthropologie in den angewandten Naturwissenschaften oder klinischen Disziplinen zu verankern, könnte eine Folge hiervon sein. Volluniversitäten mit einem traditionell breiten akademischen Angebot werden nach wie vor in der Lage sein, die Situation durch Gegenfinanzierungen auszugleichen. Biologische Anthropologie mit evolutionärer, medizinischer, bioarchäologischer oder forensischer Ausrichtung erscheint auf absehbare Zeit fachlich gesichert wegen ihrer Einbindung in nationale und internationale Forschungsagenden. Forschungsförderung und Anerkennung der Förderungswürdigkeit, aber auch die generelle Präsenz in der akademischen Landschaft wird jedoch zunehmend auch davon abhängen, wie erfolgreich sich die Anthropologie den beiden großen Themen der (nationalen) gesellschaftlichen Relevanz und dem Engagement mit der Öffentlichkeit stellt¹, die als politische Vorgabe die Auswirkung akademischer Forschung (*impact*) im Sinne von sozialem und wirtschaftlichem Nutzen evaluiert.

In Deutschland ist die Situation aus meiner Sicht weniger gut vorhersehbar. Eine Einbindung der Anthropologie in ein organismisches Fach ist nicht mehr ohne Weiteres eine Bestandsgarantie. Das ‚Modell Tübingen‘ hat erfolgreich den angelsächsischen Ansatz kopiert und könnte auf andere Standorte ausgeweitet werden. Ein entscheidender Faktor für die Fachentwicklung der letzten Jahre ist die Einrichtung des MPI für Evolutionäre Anthropologie in Leipzig. Das Institut ist zu einem internationalen Markt- und Meinungsführer geworden, es dominiert die Forschungsagenda und ist in vielen Bereichen der Anthropologie bahnbrechend und öffentlichkeitswirksam sichtbar. Ähnliches gilt für das MPI für Demographische Forschung in Rostock. Angesichts des ohnehin schon kritischen Bestandes der Anthropologie an deutschen Hochschulen ist nicht auszuschließen, dass dies den weiteren Abbau beschleunigt. Effektive Koalitionsstrategien der Anthropologie mit anderen Fächern und/oder eine Neuausrichtung der Forschungsaktivität, die sich an denen der Forschungsinstitute orientiert, werden helfen, den Bestand zu sichern.

¹ Vgl. Research Excellence Framework 2014 Working Methods (www.hefce.ac.uk/research/ref); Manifesto for Public Engagement (www.publicengagement.ac.uk)



Vorderasiatische Archäologie als akademisches Fach: Ein Vergleich der deutschen und U.S.-amerikanischen Realitäten (Reinhard Bernbeck)¹

Vorbemerkung

Der folgende Kurzbericht beruht auf Erfahrungen, die ich zunächst als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in den frühen 1990er Jahren an der Freien Universität Berlin, dann als Professor am *Bryn Mawr College* (Philadelphia) und der *State University of New York at Binghamton* sammeln konnte, bevor ich für fünf Jahre im Zuge der Exzellenz-Initiative an die Freie Universität Berlin zurückkam. In Deutschland ist mein Fach die Vorderasiatische Archäologie, ein Fach, das es an amerikanischen Universitäten so überhaupt nicht gibt. Dort lehre ich *Anthropology*, was einen sehr viel weiteren Rahmen setzt. Auch ist *Anthropology* kein „kleines“, sondern mindestens ein „mittelgroßes“ Fach. Werde ich in einem allgemeinen Universitätsrahmen nach meinem Fach gefragt, würde ich in den U.S.A. vielleicht neben „*anthropologist*“ auch „*archaeologist*“ antworten, nicht jedoch die regionale Spezialität „Naher Osten“ mit angeben. Die strukturellen Unterschiede zwischen den beiden Ländern im Fachverständnis sind also erheblich. Nach kurzen Bemerkungen zur Verankerung des Fachs in Deutschland und in den U.S.A. komme ich auf einen zweiten Aspekt, die Auswirkungen auf Studien- und Forschungsinhalte, zu sprechen. In einem abschließenden Teil wäge ich die jeweiligen Vor- und Nachteile gegeneinander ab.

Vorderasiatische Archäologie in Deutschland

Vorderasiatische Archäologie ist in Deutschland an insgesamt acht Universitäten mit Professuren verankert, wobei die Freie Universität Berlin die einzige ist, die im Moment, allerdings zeitlich begrenzt, zwei verbeamtete Professuren hat. Das Fach ist inhaltlich eng an ein zweites, die Altorientalistik mit den alten Sprachen, gebunden, zu denen hauptsächlich Akkadisch, Sumerisch und Hethitisch zu rechnen sind. Von den acht Institutionen, an denen die Vorderasiatische Archäologie gelehrt wird, haben alle außer zweien zudem eine Altorientalistik-Professur. Umgekehrt gibt es derzeit mit Frankfurt und Halle zwei Universitäten, wo nur die Vorderasiatische Archäologie, nicht aber die alten Sprachen Vorderasiens durch eine Professur vertreten sind.²

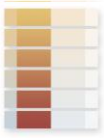
		Vorderasiatische Archäologie	
		vorhanden	keine Stelle
Altorientalistik	vorhanden	7 Universitäten	5 Univ.
	keine Stelle	2 Univ.	

Tabelle 1: Institutionelle Kopplung von altorientalischer Philologie und Archäologie

Strukturell ist auffällig, dass mehrere Professuren erst in den letzten 15 Jahren im Raum Südwest-Deutschland etabliert wurden, unter anderem in Tübingen, Freiburg und Mainz. Auf der anderen Seite wurden in den 1990er Jahren Professuren dieses Fachs an anderen Universitäten gestrichen, u.a. in Göttingen, Köln und Heidelberg. Die Dynamik ist damit ganz auf die westdeutschen Universitäten beschränkt, während in der früheren DDR die eine Professur in Halle gehalten, jedoch keine neue geschaffen

¹ Reinhard Bernbeck, Professor für Vorderasiatische Archäologie, Freie Universität Berlin, Institut für Vorderasiatische Archäologie; Department of Anthropology, State University of New York at Binghamton

² Alle Angaben zu Professuren nach dem Projekt *Kartierung der sog. Kleinen Fächer*.



wurde. Unterm Strich steht das Fach damit heute genauso gut oder schlecht da wie 1987. Die institutionelle Geschichte seit der Wiedervereinigung lässt sich trotzdem als sehr „dynamisch“ bezeichnen, was nicht unbedingt eine positive Sache ist. In guten Zeiten kann hie und da eine neue Professur etabliert werden, jedoch ist jede universitäre Mittelkürzung zu Zeiten einer Neubesetzung für solch ein Fach existenzbedrohlich, da die Begehrlichkeiten der größeren Fächer, wie bekannt, schnell zum „Aus“ für eine oft als Marginalie wahrgenommene Disziplin führen. Die in Tabelle 2 aufgelisteten Wandlungen scheinen jedoch auch zu indizieren, dass die starke Fluktuation derzeit rückgängig ist. Sucht man nach Gründen, so dürfte einer der wichtigsten ein Generationenwechsel der ProfessorInnen in den 1990er Jahren sein.

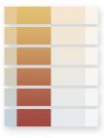
	1987	1997	2007	Heute
Göttingen	1	-	-	-
Saarbrücken	1	-	-	-
Heidelberg	1	1	-	-
Konstanz	-	1	-	-
München	1	1	1	1
Frankfurt	1	1	1	1
Münster	1	1	1	1
Halle	(1)	1	1	1
Berlin	2	2	2	2
Mainz	-	1	1	1
Tübingen	-	1	1	1
Freiburg	-	1	1	1
SUMME	9	11	9	9
Fluktuation	46 %	18%	0%	
	(+4, -2)	(-2)		

Tabelle 2: Professuren für Vorderasiatische Archäologie nach den Daten der Arbeitsstelle „kleine Fächer“

Die Situation in den U.S.A.

In den U.S.A. findet man Professuren für *Near Eastern Archaeology* in zwei Hauptzusammenhängen: seltener in *Near Eastern Studies*-Fachbereichen, die vor allem auf die Sprachen und Kulturen des modernen Vorderen Orients ausgerichtet sind (z.B. an der *Johns Hopkins University*, Baltimore, in Berkeley und an der *University of California*, Los Angeles), und öfter in *Anthropology Departments*.¹ Die enge Bindung der archäologi-

¹ Was die fachlich-institutionelle Anbindung betrifft, gibt es einige bemerkenswerte Ausnahmen. Zu nennen sind das *Oriental Institute* der *University of Chicago* (zur Geschichte der Institution und ihres Gründers s. Jeffrey Abt (2011), *American Egyptologist*, University of Chicago Press) und das *University Museum* der *University of Pennsylvania*, Philadelphia. Beide sind von Personal und Ausstattung her in der Lage, multidisziplinäre, langjährige Projekte aus eigenen Mitteln zu finanzieren. Das *University Mu-*



schen und philologischen Fächer, wie sie in Deutschland gegeben ist, fehlt daher weitgehend in den U.S.A. Die Fachrichtung *Anthropology* gibt es so in Deutschland m.W. gar nicht, obwohl sie ironischerweise von einem deutschen Emigranten, Franz Boas, überhaupt erst konzipiert und im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts aufgebaut wurde.¹ *Anthropology* umschließt vier kleine Fächer des deutschen Universitätswesens: Ethnologie (samt Volkskunde), physische Anthropologie, Linguistik und Archäologie. Anthropologie wurde von Boas als eine holistische Wissenschaft des Menschen konzipiert, die sehr stark im Kulturellen verankert ist, aber dennoch die physischen Ausgangsvoraussetzungen menschlicher Natur nicht außer Acht lässt.

„Vorderasiatische Archäologie“ ist mithin in solchen Zusammenhängen keine Disziplin, sondern eine regionale Spezialität innerhalb der Sub-Disziplin „Archäologie“. Die Art, wie man in den U.S.A. Archäologie konzeptualisiert, zeigt sich besonders deutlich in Stellenausschreibungen. Denn wenn dort auf historische Spezifität der zukünftigen StelleninhaberIn überhaupt Bezug genommen wird, dann mag dies etwa darin bestehen, dass man eine Position in „*Old World Archaeology*“ ausschreibt, was Asien, Europa und Afrika einschließt. Oder man bestimmt den historischen Rahmen einer Stellenbeschreibung durch die Suche nach KandidatInnen für die „*Archaeology of Complex [bzw. Simple] Societies*“, womit dem sozialevolutionären Verständnis des Faches implizit Ausdruck gegeben wird.

Fachbereiche dieser Art haben an normalen *Research Universities* in etwa 20 ProfessorInnen, wobei die jeweilige Gewichtung der vier Subdisziplinen stark schwanken kann. Manche Universitäten sind eher für ihre hervorragenden EthnologInnen bekannt, andere für ihre Archäologie usw. Da es jedoch in der Regel keine Stellenpläne an U.S.-Universitäten gibt, fluktuiert die Zusammensetzung solcher Departments stärker. Auch dort kann bei Pensionierungen die Krise anfangen, was seltener zu Lasten des gesamten Bereichs der *Anthropology* geht als dass vielmehr der Prozess zu einer Umverteilung zwischen den Subdisziplinen führt. Reizvoll in der Lehre ist die Zusammenarbeit mit KollegInnen aus anderen Subdisziplinen, da man hierdurch gezwungen wird, Standpunkte und Methoden, Theorien und Forschungsverfahren aus ansonsten eher entfernten Wissenschaftsfeldern in die eigene Gedankenwelt mit einzubeziehen. Andererseits hat die extreme paradigmatische Vielfalt in den letzten 20 Jahren auch mancherorts zu Fachbereichs-Spaltungen geführt.²

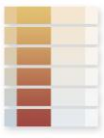
Fach- und Wissensverständnis im Vergleich

Vorderasiatische Archäologie in Deutschland ist traditionell geprägt von einer historischen Herangehensweise mit stark empirischen Zügen. Die Selbstdefinition der Institute auf ihren Websites verdeutlicht, dass der fachliche Rahmen weniger durch thematische Schwerpunktsetzungen - wie etwa Gender- oder Landschafts-Archäologie – als durch bestimmte Raum-Zeit-Interessen festgelegt ist. Konsequenterweise besteht die Lehre daher größtenteils aus der Vermittlung von Sachwissen unter Zusatz methodi-

seum wurde allerdings in den letzten 10 Jahren durch Missmanagement und falsch verstandenes Effektivitäts-Denken auf Universitäts-Führungsebene vieler seiner Ressourcen beraubt. Die in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg vorherrschende kunstgeschichtliche Ausrichtung ist in den Vereinigten Staaten nur an der *Columbia University* (derzeit Prof. Zainab Bahrani), *Harvard University* (derzeit Prof. Irene Winter) und in Berkeley (derzeit Prof. Marian Feldman) in größerem Maßstab vertreten.

¹ Stocking, George W., Jr. (Hrsg.) (1996), *Volkgeist as Method and Ethic. Essays on Boasian Ethnography and the German Anthropological Tradition*. Madison: University of Wisconsin Press; Lewis, Herbert (2008), „Franz Boas: Boon or Bane“. In: *Reviews in Anthropology* 37 (2-3): 169-200.

² Vgl. dazu Hannah Fearn (2008), „The Great Divide“. In: *Times Higher Education Chronicle* 20.11.2008.



scher und praktischer Fähigkeiten. Je nach den Schwerpunkten der FachvertreterInnen und Personal- sowie Bibliotheksressourcen fällt dann auch der raum-zeitliche Definitivrahmen institutionsbezogen unterschiedlich aus.

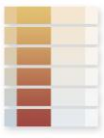
Der empirische Charakter bringt es im Übrigen mit sich, dass dem Fachwissen generell ein *kumulativer* Charakter unterschoben wird. In den durch die B.A.-Reform auf ein Minimum gekürzten Studienjahren kommt es also darauf an, sich ein möglichst umfassendes Bild der Entwicklung der materiellen Kultur des alten Vorderasiens zu verschaffen. Wissen kann nach diesem Paradigma in „Bestände“ gefasst werden. Die aus diesem Grundverständnis hervorgehenden Qualifikationsarbeiten lassen sich in zwei Arten einteilen. Erstens gibt es die Verarbeitung neu ergrabener Materials, wobei diesen Arbeiten meist ein deskriptiver Grundzug eigen ist: Einsortierung des Materials in ein Raum-Zeit-Raster. Die zweite Art solcher Abschlussarbeiten besteht aus einer Quellenzusammenstellung, die unter bestimmten, bislang nicht berücksichtigten Gesichtspunkten durchgeführt wird. Daraus sollen sich dann neue Interpretationen quasi von selbst ergeben.¹

Es verwundert nicht, wenn unter diesen Bedingungen auch das Studium auffällig praktisch orientiert ist. Theoretische Diskurse spielen eine vergleichsweise geringe Rolle in der Ausbildung. Diese meiner Ansicht nach problematische Situation führt im Zusammenhang mit der Einführung des B.A. zu den allbekannten Strukturproblemen in der Lehre. Zwar lassen sich Studiengänge in B.A. und Master dadurch bewerkstelligen, dass man mit der Altorientalistik zusammenarbeitet, doch führen beide Fächer eine prekäre Existenz, da von den wenigen Lehrstunden nun auch noch ein Teil in allgemeiner Lehre über das Fach hinaus geleistet werden muss. Und die Stellendynamik führt dazu, dass Bibliotheken bei Etablierung einer Professur Buchbestände anschaffen und Zeitschriften abonnieren, die bei potenzieller Abschaffung der Stelle als Fremdkörper in den Bibliotheken verbleiben.

Heutzutage lassen sich u.a. folgende Risikofaktoren ausmachen, die eine Zukunft der Vorderasiatischen Archäologie in Deutschland beeinträchtigen können:

- die Einführung des B.A. und des Master verflacht die Studieninhalte; dies liegt zum einen daran, dass nunmehr in den ersten 5 Studienjahren zwei Qualifikationsarbeiten geschrieben werden müssen, zum anderen an einer Umwidmung des B.A. in einen größeren disziplinären Rahmen (Alttertumswissenschaft, Archäologie, Orientalistik und anderes) mit der Verpflichtung, Lehre entsprechend umzugestalten;
- administrative Zwänge zu einer immer stärkeren Linearisierung der Lehre, um sie für Evaluationen und „Qualitätsmanagement“ zugänglicher zu machen; das Ergebnis dieser Tendenzen ist ein „Textbook“-Ansatz, wonach die das Fach definierenden historischen Abläufe in der Lehre anhand stark geraffter Darstellungen dessen, was man als „Basiswissen“ bezeichnen kann, auswendig gelernt werden sollen;
- die durch die weit verbreitete Akzeptanz der Akkreditierung verschärfte Korporatisierung der Universitäten, die letztlich auch ein kleines Fach, das keine großen Abschlusszahlen haben *sollte*, in das Hamsterrad „Wachstum der Studierenden-

¹ Letztere Art des Arbeitens habe ich an anderer Stelle als „Katalogismus“ kritisiert; Reinhard Bernbeck (2010), „Vorderasiatische Archäologie in sechs Schlagworten“. In: *Mitteilungen des Deutschen Archäologenverbandes* 41 (2): 50-68.



zahlen“ zwingt; jede Stabilität oder gar Senkung der Studierendenzahlen würde – gerade bei aufgrund der Marktorientierung erstrebten Zuwächsen anderer Fächer – zum Verlust der Legitimation und damit der Existenz des Faches führen;¹

- eine Epistemologie, die so sehr von Empirie gekennzeichnet ist, dass ein transdisziplinärer Diskurs quer zu den traditionell vorhandenen Altertumswissenschaften nur beschränkt möglich ist;
- die politisch dynamische Situation in den Ländern Westasiens, in denen traditionell Feldforschungen betrieben werden; spätestens seit der iranischen Revolution 1979 hat eine Phase der Postkolonialisierung in Westasien und Nordafrika eingesetzt, die im „arabischen Frühling“ 2011 ihren vorläufigen Höhepunkt fand, deren langfristige Folgen für die akademische Disziplin „Vorderasiatische Archäologie“ jedoch noch völlig unabsehbar sind.²

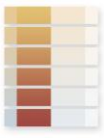
Was imaginieren die Studienpläne als Berufsziele für StudentInnen? Noch in den frühen 1990er Jahren schien es so, als sei eine sich selbst reproduzierende, kleine Gelehrten-Gemeinschaft der selbstverständliche disziplinäre Berufsrahmen. Nach B.A.-Einführung hingegen sind möglichst große Abschluss-Zahlen gefordert, so dass Institute sich um ein erweitertes Berufsbild Gedanken machen müssen. Dabei liegt es auf der Hand, an den Museumsbereich zu denken, jedoch allgemein auch an den Kulturbereich als potenzielle Interessenten für Personen mit einem abgeschlossenen Hochschulstudium in der Vorderasiatischen Archäologie.³

Verfolgt man den einmal eingeschlagenen Weg des B.A. als Studienabschluss mit Wachstumsdogma von seinem Ansatz her weiter, dann kann man nur zu dem Schluss kommen, dass der B.A., zumindest bei Berücksichtigung derzeitiger Berliner Universitätsverhältnisse, einerseits noch weniger fachspezifisch werden müsste, andererseits aber die Eigenart und Spezifität des Faches durch Fokussierung unbedingt aufrecht erhalten muss; und dies zu einem Zeitpunkt, wo Studienzeiten von der Politik aktiv reduziert werden. Die Folge dürfte längerfristig ein Zweiklassen-Studium sein, wobei die „nur“ im B.A. Studierenden letztlich als eine für den Facherhalt zwar notwendige, letztlich aber lästige Ausbildungsmasse abgetan werden, die deutlich unterschieden werden von denjenigen, die an die fachliche Spezialisierung herangeführt werden. Dies ist nicht der auch vor B.A.-Einführung schon existierende, in jeder Universität vorhan-

¹ s. dazu Frank Möbus (2008), „Lasciate ogni speranza.“ In: Klecha, Stephan und Wolfgang Krumbein (Hrsg.), *Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs*, Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 121-126.

² Siehe zur auf Deutschland bezogenen Situation auch: Reinhard Bernbeck (2004), „Vorderasiatische Altertumskunde im 21. Jahrhundert. Die Praxis und ihr institutioneller Hintergrund“. In: *Das Altertum* 39: 269-289; die Probleme des kolonialen Hintergrunds und der Dimension der politischen Ökonomie des Faches sind behandelt in Reinhard Bernbeck und Susan Pollock (2004), „The Political Economy of Archaeological Practice and the Production of Heritage in the Middle East“. In: Lynn Meskell and Robert Preucel (Hrsg.), *Companion to Social Archaeology*, Oxford: Blackwell, pp. 335-352.

³ Das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie hat einen eigens definierten Sektor der „Kultur- und Kreativ-Wirtschaft“ (<http://www.kultur-kreativ-wirtschaft.de/KuK/Navigation/initiative.html>), der speziell für wirtschaftliches Monitoring und Förderungsentscheidungen etabliert wurde. Berichte, in denen Archäologie eine Rolle spielen könnte, beschränken sich allerdings bislang fast ganz auf die Profit abwerfenden Museumsshops (z.B. Söndermann, Michael, Christoph Backes, Olaf Arndt und Daniel Brünink (2009), *Kultur- und Kreativwirtschaft: Ermittlung der gemeinsamen charakteristischen Definienselemente der heterogenen Teilbereiche der „Kulturwirtschaft“ zur Bestimmung ihrer Perspektiven aus volkswirtschaftlicher Sicht*, Köln: Prognos AG. Die Tendenz ist dabei eindeutig die möglichst weitgehende Kommodifizierung des Kultursektors.



dene Druck des forschenden Lernens, sondern es ist der Druck, genau das Forschen vom Lernen über Noten zu entkoppeln.

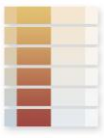
Wir sollten also StudentInnen ausbilden, die Grundsätze archäologischen Arbeitens beherrschen, die aber ebenso gut im postkolonialen Diskurs, in interkultureller Kommunikation und in der Museologie zuhause sind. Als Personen mit genereller Erfahrung im Bereich des Inter- und Transkulturellen sollten sie sich in der heutigen Welt der Globalisierung auch am Arbeitsmarkt zurechtfinden können. Das Problem ist, dass das kleine Fach damit potenziell den für die Lehre und Forschung notwendigen Nachwuchs soweit umorientiert, dass in der nächsten Generation ein radikaler Wandel des Selbstverständnisses erfolgen dürfte. Wie das Fach sich danach positioniert, ob es noch seine Einheitlichkeit bewahren kann, und wie diese gegebenenfalls aussieht, lässt sich nur sehr schwer abschätzen.

Die Situation in den U.S.A. ist in dieser Hinsicht deutlich anders, weil flexibler. Dazu muss bedacht werden, dass das Zusammenspiel zwischen Fachausrichtungen und universitären Strukturen zu einem Wissensbegriff geführt hat, der sich fundamental von dem in Deutschland gebräuchlichen unterscheidet. Da StudentInnen den großen Zusammenhang der Anthropologie zumindest im Ansatz in ihrem B.A.-Studium kennen sollen, kommen sie nicht umhin, sich mit einem weitgespannten Feld der Wissenschaft zu beschäftigen, von der stark naturwissenschaftlich beeinflussten physischen Anthropologie bis zur derzeit weitgehend auf Diskurs-Analysen fokussierenden Kulturanthropologie. Traditionell ist die Vermittlung von fachspezifischen „Stoffen“ daher sehr viel weniger auf faktisches Wissen ausgerichtet, welches in dieser Breite sinnvoll gar nicht mehr vermittelbar ist, sondern darauf, ein *generatives Wissen* zu lehren, mit dessen Hilfe StudentInnen sich in den Spezialbereichen der Anthropologie zurechtfinden sollen. Lehrbücher, die in den U.S.A. im Bereich der Archäologie sehr viel stärker zum Einsatz kommen als in Deutschland, sind dementsprechend methoden- und theorieorientiert. Konkrete, kulturhistorisch-archäologisch dokumentierte Gesellschaften werden in der Regel als „Fallbeispiele“ behandelt, womit ihnen die historische Partikularität und Einmaligkeit genommen wird. Nicht nur in der Lehre, sondern auch in Fachpublikationen hat Archäologie, einschließlich aller geographischen Spezialisierungen, dadurch einen in Deutschland oft als seicht und oberflächlich gebrandmarkten Charakter. Andererseits lässt sich der Unterschied auch so darstellen, dass zukünftige WissenschaftlerInnen dazu herangebildet werden, nicht allein neue objektive Wissensbestände anzuhäufen, sondern gerade qualitativ *anderes* als das traditionelle Fachwissen zu erzeugen. Was zählt in der Wissenschaftskarriere, sind Innovationen im Bereich des *Wie*, nicht des *Was* der Vergangenheitsinterpretation. Der gesamte wissenschaftliche Diskurs in den U.S.A. wird mithin getrieben von Neuerungen im Bereich der Theorie und Methode.¹

Auch institutionell ist die Lage für Personen mit Studienabschluss deutlich positiver zu veranschlagen. Denn auch kleine Colleges haben oftmals Stellen für Anthropologie, wobei dort das Fach mit Soziologie,² mit Kriminologie,¹ in Einzelfällen auch mit Philo-

¹ Die Folgen im Publikationswesen sind beträchtlich. Detaillierte Endpublikationen von Ausgrabungen werden in Deutschland hoch angesehen als dauerhafte Darstellung der Forschungsergebnisse, auf die noch Jahrzehnte später zurückgegriffen wird. In den U.S.A. werden diese Veröffentlichungen eher zur lästigen Pflicht, die in der Regel lange nach der als essentiell angesehenen Interpretationsarbeit geleistet werden muss.

² Um nur einige bekanntere Colleges zu nennen: Swathmore, Baruch, Albion and Bowdoin Colleges.



sophie oder Geschichte zusammengebracht wird. Die Möglichkeiten, an solchen Institutionen Forschung zu betreiben, sind allerdings im Vergleich mit *Research Universities* sehr eingeschränkt, in manchen Fällen ist aktive Forschung sogar unerwünscht. Tendenzen zur Erweiterung des Arbeitsfeldes für Anthropologie zeigen sich in der seit einigen Jahren deutlich verstärkten Diskussion um „angewandte Anthropologie“, die in den Bereichen Wirtschaft und Politik(-beratung) sowie im ethisch kompromittierten Bereich des Militärs verankert ist.² Geht man alleine von der, wie es im Bologna-Jargon der Hochschulpolitik heißt, „Employability“ aus,³ dann stehen die StudentInnen in den U.S.A., die einen Master oder PhD im Fach *Anthropology* mit einer Qualifikationsarbeit in Vorderasiatischer Archäologie haben, wesentlich besser da als ihre KollegInnen in Deutschland. Betrachtet man sich hingegen die Fähigkeit, ein Fach integral in seiner Tiefe als auch Breite in folgenden Generationen an der Hochschule zu vertreten und damit für die interne Reproduktion zu sorgen, dann ist dem deutschen System immer noch der Vorzug zu geben.

Natürlich wäre beste Lösung für das Fach der goldene Mittelweg zwischen extremer Empirie und theoriefixierter, detailschwacher anthropologischer Archäologie. Insgesamt bin ich der Meinung, dass man trotz vieler potenzieller Einwände der Zukunft der Archäologien in Deutschland, einschließlich der Vorderasiatischen Archäologie, moderat optimistisch entgegensehen kann. Gründe hierfür sind sowohl im direkten Tagesgeschäft als auch in längerfristigen Prozessen zu finden. Einer davon sind die Erfolge in der Exzellenz-Initiative und diverse schon vorher etablierte Graduierten-Kollegs, wobei allerdings die immer schärfere Konkurrenz-Situation schon jetzt zu übergroßen Belastungen und teilweise zu Missstimmung führt. Doch das mit den Exzellenz-Initiativen einhergehende Ende der Abgeschlossenheit, die die Altertumsfächer noch in den 1980er Jahren kennzeichnete, ist auf jeden Fall positiv zu bewerten. Das darf nun nicht so verstanden werden, dass kleine Fächer wie die Archäologien sich am besten zu einem Verbundfach „Archäologie“ zusammenschließen sollten. Denn strategisch kann eine damit potenziell einhergehende Stärkung der allgemeinen Interessenvertretung auch darin enden, dass Spezialgebiete wie eben die Vorderasiatische Archäologie als „Randgebiete“ der traditionell stärker repräsentierten Fächer Ur- und Frühgeschichte sowie Klassische Archäologie ganz abgeschafft werden.

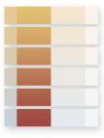
Ein weiterer, ebenso ambivalenter Grund für Optimismus bezüglich der weiteren Existenz des Faches sind die international zunehmenden Bau- und Großbau-Projekte, die – in Zusammenhang mit Antikengesetzgebungen, die Grabungen zwingend verlangen – eine Vielzahl an Notgrabungen verursachen, die noch lange nicht aufgearbeitet sind.⁴

¹ z.B. Eastern Michigan University, Longwood University und Le Moyne College.

² Vgl. dazu John Van Willigen (2002), *Applied Anthropology: An Introduction*, Greenwood Publishing Group; George Marcus (2008), „The End(s) of Ethnography: Social/Cultural Anthropology’s Signature Form of Producing Knowledge in Transition“. In: *Cultural Anthropology* 23 (1): 1-14; Bruce Knauft (2006), „Anthropology in the Middle“. In: *Anthropological Theory* 6(4): 407-430; David Price (2011), *Weaponizing Anthropology: Social Science in Service of the Military State*, Petrolia, Ca.: AK/CounterPunch Books.

³ Vgl. hierzu Claudia Wiepcke (2009), „Employability in the Bologna Process: an Area of Tension between Society, Businesses and Students“. In: *International Journal of Learning* 16 (4): 435-445.

⁴ Auch hier herrscht allerdings einseitige Fixierung auf zentrale antike Orte vor, an denen das Potenzial für spektakuläre Funde weit größer ist als an kleinen, deren historischer Stellenwert noch nicht adäquat wahrgenommen wird; vgl. Reinhard Bernbeck (2007), „Plädoyer für eine Marginalien-Archäologie. XXX. Deutscher Orientalistentag“. <http://webdoc.urz.uni-halle.de/dot2007/programm.php?ID=1092>. Zudem



Drittens ist langfristig jedoch entscheidender der Übergang von der Industriearbeit als dominanter gesellschaftlicher Arbeit zur „immateriellen Arbeit“, wozu primär der gesamte Kulturbereich gehört. Dieser von Antonio Negri, Michael Hardt und Paolo Virno diagnostizierte fundamentale Wandlungsprozess¹ darf natürlich nicht naiv als willkommene neue Einkommensquelle interpretiert werden, die StudentInnen eine sichere Existenz liefern wird. Denn die daraus entstehenden Arbeitsverhältnisse sind derzeit fast durchweg prekär, und es ist leider davon auszugehen, dass sich dies auch in absehbarer Zukunft nicht bessern wird.²

Ausblick

Betrachtet man allein die Vorderasiatische Archäologie als Fach, so benötigt diese für eine erfolgreiche Zukunft

- „Mut zur Lücke“ im Bereich kumulativen Wissens, mithin eine Teil-Entdisziplinierung und paradigmatische Umorientierung;
- eine Aufweichung der Fachgrenzen, ohne dass das Fach damit sein am Empirischen ausgerichtetes Profil bis zur Unkenntlichkeit verlieren darf;
- Initiative, altertumswissenschaftliche Theorien zu entwickeln, die einen intensiven Dialog quer zu den traditionellen Fächern fördern und die neo-kolonialen Beziehungen zwischen dem Westen und Westasien explizit mit einbeziehen;
- die Courage, sich der noch unaufgearbeiteten Geschichte der FachvertreterInnen und Institutionen kritisch zu stellen; die Jahre des Nationalsozialismus werden allmählich aufgearbeitet, jedoch fehlt weitestgehend ein Bewusstsein dafür, wie stark das Fach in Kolonialstrukturen eingebunden war und ist.

Am stärksten müssen die Energien aber darin gebündelt werden, gegen die Ökonomisierung des gesamten Universitätsbetriebs anzugehen. Ein kleines Fach kann auf diesem Felde allein nicht viel ausrichten, doch die strukturell verankerte Schwäche kann so angegangen werden, dass die Kollektive der kleinen Fächer, wie dies ein rezentes Buch zur Archäologie und Geschichte mit Rückgriff auf ein Wort Hellmuth von Moltkes thematisierte, „getrennt marschieren, vereint schlagen.“³

muss bedacht werden, dass die Großprojekte oftmals zu weitreichenden sozialen Problemen führen, in die die Archäologie dann involviert ist; vgl. hierzu Maggie Ronayne (2002), *The Ilisu Dam. Displacement of Communities and Destruction of Culture*. Published by Kurdish Human Rights Project.

¹ Michael Hardt und Antonio Negri (2004), *Multitude. War and Democracy in the Age of Empire*, New York: Penguin. Paolo Virno (2002), *Grammatica della moltitudine: per una analisi delle forme di vita contemporanee*, Rom: Derive Approdi.

² Stephan Klecha und Wolfgang Krumbein (Hrsg.) (2008), *Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs*, Wiesbaden: VS-Verlag.

³ Nils Müller-Scheeßel und Stefan Burmeister (2011), „Getrennt marschieren, vereint schlagen? Zur Zusammenarbeit von Archäologie und Geschichtswissenschaft“. In: Stefan Burmeister und Nils Müller-Scheeßel, (Hrsg.), *Fluchtpunkt Geschichte. Archäologie und Geschichtswissenschaften im Dialog*, Münster: Waxmann, pp. 9-22.



Panel 2: „Kleine Fächer in interdisziplinären Lehr- und Forschungsverbänden“

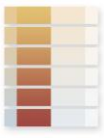
Thesen (Ravi Ahuja)¹

Eine einheitliche Problemlage der „kleinen Fächer“ existiert insofern nicht, als diese Kategorie sehr unterschiedliche wissenschaftliche Spezialisierungen auf einen Nenner zu bringen sucht. Während klassische Philologien einen Fall für weitgehend alleinstehende Spezialdisziplinen darstellen, trifft das etwa für die in meinem Zentrum vertretenen Fachrichtungen sowie auf die sogenannten „Regionalwissenschaften“ oder „Area Studies“ insgesamt nicht zu: Wir sind Historiker, Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler, allesamt also in „großen Fächern“ verortet, mit einer Regionalspezialisierung auf Südasien oder andere außereuropäische Weltgegenden.

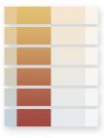
Wenn wir dennoch als Angehörige „kleiner Fächer“ begriffen werden (wie meine Einladung zu dieser Tagung belegt), so verweist das auf ein spezifisches Problem der Geistes- und Sozialwissenschaften in Deutschland, das in diesem Maße in Großbritannien oder den USA nicht existiert: Geschichte wird hier nach wie vor überwiegend als (west)europäische Geschichte begriffen; die Sozialwissenschaften sind nach wie vor eng auf die nordatlantische Region fokussiert. Wer über Regionen außerhalb dieses Spektrums arbeitet, macht, so eine immer noch weit verbreitete Meinung, „etwas ganz anderes“ (ist also etwa nicht wirklich ein Historiker, Soziologe oder Politikwissenschaftler, sondern ein „Indologe“ oder Angehöriger eines anderen „kleinen Fachs“). Diese randständige Existenz macht es wahrscheinlich, bei anstehenden Sparrunden von den Kolleg/innen der „Mutterdisziplin“ ganz oben auf die Streichliste gesetzt zu werden. In der Überwindung dieses deutschen Provinzialismus, in der „Normalisierung“ außereuropäischer Perspektiven in den Geistes- und Sozialwissenschaften und einer entsprechenden institutionellen und personellen Umstrukturierung der geistes- und sozialwissenschaftlichen „Mutterdisziplinen“ an deutschen Universitäten liegt die einzig grundlegende Lösung für die problematische Instabilität der Regionalstudien in Deutschland, die sich bisher immer wieder in akademisch irrationalen Konjunkturen und in der wiederholten Zerstörung wertvoller Forschungskapazitäten niedergeschlagen hat.

Die Einrichtung interdisziplinärer Zentren für Regionalstudien ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur „Normalisierung“ außereuropäischer Perspektiven und deren personeller Verankerung in den geistes- und sozialwissenschaftlichen „Mutterdisziplinen“, sie birgt jedoch auch Probleme. Interdisziplinäre Zentren für Regionalstudien wie das *Centre for Modern Indian Studies* in Göttingen schaffen eine „kritische Masse“ von WissenschaftlerInnen mit gleicher Regionalspezialisierung, die eine Universität zu einem anregenden und produktiven Arbeitszusammenhang für Südasienwissenschaftler oder andere Regionalspezialisten machen, eine Internationalisierung der WissenschaftlerInnen und der Studierendenschaft erleichtern und eine spezialisierte, qualitativ international wettbewerbsfähige Lehre, besonders in Bezug auf MA-Studierende und DoktorandInnen begünstigen kann. Diese „kritische Masse“ hat auch institutionelle Vorteile: Eine alleinstehende Professur, so zeigt die Erfahrung, ist strukturell prekärer als ein breiter aufgestelltes Zentrum oder Institut. Zugleich aber können Regionalzentren die „Mutterdisziplinen“ wie auch die Regionalspezialisten selbst praktisch von der

¹ Ravi Ahuja, Professor für Indische Geschichte, Direktor des Centre of Modern Indian Studies, Georg-August-Universität Göttingen.



Verantwortung entbinden, Regionalspezialisten in die Disziplinen auf alltäglicher Basis zu integrieren – dies sogar auch, wenn die einzelnen Professuren auf dem Wege einer Doppelmitgliedschaft sowohl ihrer Disziplin wie auch dem Zentrum für Regionalstudien zugeordnet sind. Wünschenswert ist deshalb eine Kombination: der Ausbau von interdisziplinären Instituten für Regionalstudien und die verstärkte Einrichtung von einzelnen Professuren, die ausschließlich den „Mutterdisziplinen“ zugeordnet sind, aber auf außereuropäische Regionen spezialisiert sind.



Statement (Philip van der Eijk)¹

Zentrenbildung kann positive und negative Effekte auf die Fachidentitäten haben, aber die positiven Wirkungen sind in ihrer Bedeutung den negativen Nebeneffekten bei Weitem überlegen. Zentrenbildung zwingt Fachleute zur Artikulierung und Begründung ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeiten und zur Planung ihrer Strategien. Das ist nicht nur eine Überlebensstrategie: es hilft, oft unbenutztes Potential zu entfalten und fördert Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen. Zentrenbildung – vorausgesetzt, dass sie genuin ist, und nicht nur eine Frage von *window dressing* – bündelt Kompetenzen und Ressourcen und bildet so kritische Masse, was auch für Nachwuchsförderung von großer Wichtigkeit ist. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass das Eigene einer Disziplin – z.B. spezialisierte Sprachkenntnisse oder Forschungsmethoden und -techniken – gewährleistet wird; Zentrenbildung kann dies aber auch leichter machen, weil größere kritische Masse größere Flexibilität in der Verwendung von Ressourcen mit sich bringen kann. Wichtige Bedingung ist da ein sympathisches Management; aber das gilt ja für alle Konstruktionen. Eine weitere wichtige Bedingung ist die richtige Größe: Zentren müssen ein gewisses Gleichgewicht haben, sie sollen nicht zu groß und heterogen werden.

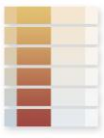
In Großbritannien, wo ich fünfzehn Jahre gearbeitet habe, gab es am Anfang der letzten Dekade an vielen Universitäten eine Entwicklung in die Richtung größerer Einheiten: *Departments* wurden zusammengefügt zu *Schools*. An vielen Universitäten wurde *Classics* (einschließlich Alter Geschichte) mit anderen Fachbereichen wie Geschichte, Archäologie, Philosophie oder Theologie in einer *School* zusammengebracht. Solche Prozesse sind im Anfang zwar unangenehm, haben aber langfristig die betroffenen Fächer bereichert, ihr Potenzial zu interdisziplinärer Zusammenarbeit vergrößert und letztendlich in manchen Fällen auch ihr Weiterexistieren gesichert.

Interdisziplinäre und interuniversitäre Zentren – z.B. das *Northern Centre for the History of Medicine*, das ich sechs Jahre geleitet habe – sind wichtig für die Gestaltung von relativ jungen bzw. sich ständig erneuernden Disziplinen (wie die Medizingeschichte, deren Blühen der Bündelung von geisteswissenschaftlichen mit medizinischen Kompetenzen zu verdanken ist). ‚Identität‘ ist da wichtig als Ziel, vor allem auch bei der Entwicklung langfristiger Forschungs- und Lehrressourcen (z.B. Bibliotheken), sollte aber in der Aufbauphase und Entwicklung nicht zu starr und exklusiv, sondern eher flexibel und pragmatisch aufgefasst werden.

Die außeruniversitären Einrichtungen spielen eine überaus wichtige Rolle als Kompetenzzentren und Kollaborationspartner. Die Entwicklung von Exzellenzclustern, z.B. das altertumswissenschaftliche TOPOI, in dem universitäre und außeruniversitäre Institute zusammenarbeiten, zeigt, was da an gegenseitiger Bereicherung möglich ist.

Research only-Einrichtungen haben ihren geschätzten Platz, vorausgesetzt, dass sie offen und kooperationsbereit sind und, wenn möglich, eine Möglichkeit zur Einbindung von *PhD-Studenten* in der Forschung bieten.

¹ Philip van der Eijk, Alexander von Humboldt Professorship in Classics and History of Science, Humboldt-Universität zu Berlin.



Zur Situation der „Kleinen Fächer“, speziell der Semitistik, an der Universität Oslo (Lutz Edzard)¹

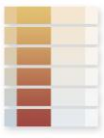
Bemerkung: Im Folgenden sind alle norwegischen Begriffe, mit Ausnahme des Institutsnamens, eingedeutscht, was bei der Ähnlichkeit des Norwegischen und Deutschen zu keinerlei Sinnentstellung führt.

Grundsätzlich ist positiv festzuhalten, dass das von mir vertretene Fach Semitistik an der Universität Oslo, wie auch an anderen skandinavischen Universitäten, nicht gefährdet und auch im Namen unbestritten ist. Mengentheoretisch wird der Begriff „Semitisch“ dabei administrativ als „Semitisch minus Arabisch“ aufgefasst, da es eine Reihe von Kollegen gibt, die spezifisch als „Arabisten“ eingestellt sind und ihren Schwerpunkt in der arabistischen Sprach- oder Literaturwissenschaft haben. Im Ergebnis obliegt dem Fach „Hebräisch / Semitisch“ – so der offizielle Titel des Fachs in Oslo – auf dem Bachelorniveau ein Unterrichtsschwerpunkt auf dem modernen Hebräisch, basierend auf einem vier-semesterigen Zyklus, innerhalb dessen das dritte Semester regelmäßig in Israel studiert wird. Dazu gruppieren sich auf dem Bachelorniveau Grundkurse im Akkadischen und Amharischen. Auf dem Masterniveau werden von mir Kurse in hebräischer Sprachgeschichte, im Jüdisch-Arabischen, in vergleichender Semitistik sowie in arabistisch-semitistischer Methodologie angeboten. Daneben biete ich auf dem Masterniveau auch zwei klassisch-arabische Lektürekurse an. Neben meiner Professorenstelle verfügen wir über einen Hebräischlektor, und die Zusammenarbeit mit den Arabisten, Sprachwissenschaftlern und auch Theologen funktioniert gut.

Unser übergeordnetes Institut trägt den Namen „*Institutt for kulturstudier og orientalske språk*“ (IKOS). „Kulturstudien“ bezieht sich dabei auf mittelalterliche und moderne Anthropologie (Volkskunde), Ideengeschichte und Museologie, welchen noch die vergleichende Religionswissenschaft beigeordnet ist. „Orientalische Sprachen“ umfasst alle traditionell mit dem Begriff „Orient“ assoziierten Disziplinen vom Nahen Osten über Südasien bis hin zur Sinologie und Japanologie. Strukturell ist das Fach Semitistik („Hebräisch / Semitisch“) zunächst in eine mit dem Nahen Osten assoziierte Unterabteilung des Instituts eingebunden (Arabistik, Semitistik / Hebraistik, Iranistik, Turkologie, sowie regional-, religions- und politikwissenschaftlich orientierte „Mitteloststudien“). Zusammen mit den beiden jeweils mit Süd- und Ostasien assoziierten Unterabteilungen bietet die Nahostunterabteilung ein „Asiatische und Afrikanische Studien“ genanntes Studienprogramm an. Das vor kurzem an unserem Institut initiierte „Zentrum für Islam und Mitteloststudien“ spielt im Moment noch keine größere Rolle, wird aber mittel- und langfristig sicher die Entwicklung der regionalwissenschaftlichen Studienrichtungen begünstigen.

Die beschriebene institutionelle Einbindung des Fachs erlaubt und fördert vielerlei Kooperation in Forschung und Lehre (die im Prinzip aber auch sonst denkbar wäre). Zunächst zur Lehre: Die Integration der kleinen Fächer trägt durchaus zur „Robustheit“ des einzelnen Fachs gegenüber „höheren Mächten“ bei. Dabei darf nicht übersehen werden, dass zwar der augenblickliche Status quo in der Stellensituation gut gehalten werden kann, die Argumentation für zusätzliche Stellen (und seien es nur mittelfristige Assistenzstellen) oder auch nur die Wiederbesetzung einer Stelle in solch großen Verbänden nicht immer leicht fällt. Das liegt daran, dass neue Stellen tendenziell ganzen

¹ Lutz Edzard, Professor für Semitistik, University of Oslo.



Unterabteilungen zugeschrieben werden, wobei es dann regionalwissenschaftlich ausgerichtete Fachrichtungen aufgrund ihrer höheren Studentenzahlen leichter haben, für zusätzliche Stellen oder Neubesetzungen zu argumentieren. Im internationalen Vergleich ist daran nichts Ungewöhnliches; im Gegenteil: die Situation in Deutschland, in der auch mit „kleinen Fächern“ verbundene Lehrstühle (noch) regelmäßig mit Mitteln für Lektoren, Assistenzstellen und wissenschaftliche Hilfskräfte ausgestattet sind, ist andernorts nicht selbstverständlich und muss stets mit der konkreten Nachfrage nach dem Lehrangebot und konkreten Forschungsprojekten gerechtfertigt werden. Ähnliches gilt für die Bewilligung von Doktorandenstellen, wobei die Bewilligung solcher Stellen gerne mit Argumenten wie „Zukunftsperspektive“, „fachliche Prioritätensetzung“, „fachliche Strategie“ usw. gerechtfertigt wird, mithin mit (Pseudo-)Argumenten, die die kleineren Fächer deutlich benachteiligen. Dabei sind Doktoranden in Oslo ausschließlich für die Anfertigung ihrer Doktorarbeit eingestellt und haben keinerlei Lehrverpflichtungen oder administrative Aufgaben, was wiederum Vor- und Nachteile für alle Beteiligten hat.

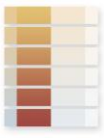
Was die Forschung angeht, so ist zunächst positiv festzuhalten, dass Dekanat und Institut alle Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Antrag hin mit Grundmitteln ausstatten, die den Besuch von Konferenzen und das Abhalten kleinerer Workshops ermöglichen, ebenso wie die Bezahlung von Druckkostenzuschüssen und dergleichen, und, wenn man Glück hat, auch (auf *ad-hoc*-Basis) die Bezahlung von Projektmitarbeitern (dies allerdings nur kurzfristig). Internationale Zusammenarbeit wird dabei ausdrücklich gefördert. So bestehen z.B. ausgezeichnete Verbindungen zwischen der Semitistikabteilung unseres Instituts und den entsprechenden Kollegen an der *University of Texas, Austin*.

Hingegen sind kleinere Fächer benachteiligt, wenn es um die Finanzierung größer angelegter Projekte geht. Der der Deutschen Forschungsgemeinschaft vergleichbare „Norwegische Forschungsrad“ bevorzugt ausdrücklich im wissenschaftlichen Verbund eingereichte Bewerbungen. Leichter haben es dabei „gutverständlich“ und eingängig formulierte Projekttitle à la „*Europe and Asia in a Global Perspective*“. Natürlich ließen und lassen sich solchen Projekten auch solide spezifische Einzelprojekte unterordnen. In der Praxis erweist sich jedoch, dass hier oftmals die persönliche Vernetzung und nicht die objektive fachliche Qualität ausschlaggebend ist, wenn es darum geht, in solch größer angelegten Projekten Anschluss zu finden. Generell gilt die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln, sei es aus staatlicher oder privater Hand, mittlerweile als regelrechtes Statussymbol.

Im Ansatz wird auch versucht, Forschungsmittel im bibliometrischen Proporz zu verteilen, d.h. die Publikationstätigkeit in den jeweiligen Vorjahren bei der Mittelverteilung zu berücksichtigen. Hierin besteht m.E. eine Chance für die „kleinen Fächer“, die ja unter größerem Erfolgsdruck stehen und sich somit profilieren können.

Positiv ist auch zu vermerken, dass die Einbindung der einzelnen Fächer in größere administrative Einheiten für die einzelnen Forscher unter dem Strich Entlastung bei Verwaltungsaufgaben bedeutet. Dies gilt für das rigoros durchstrukturierte Unterrichts- und Examenssystem ebenso wie für die Verwaltung von zugeteilten Forschungsmitteln.

Im Folgenden seien noch einige vergleichende Bemerkungen im Lichte meiner früheren Erfahrungen in Deutschland angefügt, wobei auch einige Anregungen aus dem Workshop am zweiten Dezember aufgenommen sind:



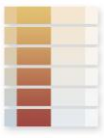
Im Falle der Semitistik ist eine inner- und außeruniversitäre Vernetzung insofern sinnvoll, als das Fach in all seinen Facetten von einem einzelnen Forscher kaum mehr abgedeckt werden kann. Deswegen ist ein enger Verbund von Assyriologen, Arabisten, Hebraisten und Äthiopisten zu begrüßen, mithin von Fächern, die allesamt mit semitischen Sprachen zu tun haben. Trotzdem ist der verbindende Begriff „Semitistik“ nach wie vor sinnvoll, zumal im Sinne einer sprachvergleichenden Perspektive. Andere vergleichbare übergreifende Fachbezeichnungen wie „Romanistik“, „Slawistik“ sind ja zu Recht völlig unumstritten, und dies wäre dem Fach Semitistik auch zu gönnen. Ein solcher fachlich begründeter Verbund käme sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden sehr entgegen.

Bei allem Bekenntnis zur Qualität sollten die kleinen Fächer nicht grundsätzlich bei dem Begriff „Quantität“ die Nase rümpfen, zumal wenn es darum geht, Studierende mit interessanten Lehrveranstaltungen anzuziehen. Es besteht in unseren Disziplinen durchaus noch Potential zu (und Bedarf an) Innovation des Lehrangebots, ohne opportunistisch oder „politisch korrekt“ sein zu müssen. An vielen kleinen Instituten war selbstherrliches Schalten und Walten von Professoren nicht unüblich, wobei Studierende zum Teil mit esoterisch-idiosynkratischen und unstrukturierten Lehrveranstaltungen regelrecht abgeschreckt wurden.

Als Problem der institutionellen Verbundbildung darf nicht verschwiegen werden, dass die kleinen Philologien Gefahr laufen, von manchen Kollegen nur als „ancilla“ der politikwissenschaftlich ausgerichteten Regionalwissenschaften wahrgenommen zu werden. In der Tat bilden Arabisten und Hebraisten neben ihrer ureigenen Klientel auch regional interessierte Politologen, Völkerrechtler, Ökonomen und andere sprachlich aus; dies sollte aber als zusätzlicher *Vorteil*, nicht als Nachteil der kleinen Fächer verbucht werden.

Der innerfakultäre wie auch inneruniversitäre Zusammenhalt bei den kleinen Fächern lässt zum Teil zu wünschen übrig. Das von Ministerialdirigent Dr. Nelle (BMBF) formulierte Problem „Fördere mich, aber bitte nicht meinen Kollegen!“ muss ernstgenommen werden. Dabei geht es nicht darum, einem gesunden fachlichen Wettbewerb entgegenzusteuern, sondern darum, beim fachlichen „peer review“, der Begutachtung von Anträgen und der Allokation von Stellen maximale Fairness walten zu lassen. In diesem Sinne sollten verkrustete Strukturen in Gutachtergremien und Evaluierungskommissionen tunlichst vermieden werden.

Last but not least: Bei der Definition von „kleinen Fächern“ sollte nicht bloß auf die absolute Zahl von Lehrenden und Studierenden abgestellt werden, sondern auf das genaue Verhältnis von Personal in Forschung und Lehre zum wissenschaftlichen Output und den geförderten Studierenden (facheigen und fachfremd). Wenn beim vielbeschworenen „benchmarking“ überall die gleichen Maßstäbe angelegt würden, hätten Fächer wie die Semitistik ein erhebliches Potential, ihren Marktwert in der wissenschaftlichen und sonstigen Öffentlichkeit zu verbessern.



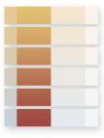
Viertausend Jahre Sprachgeschichte an einer modernen Universität: Die Semitistik im Leidener Kontext (Holger Gzella)¹

Die Rolle der Semitischen Sprachwissenschaft in den Niederlanden, wie sie sich im Laufe der letzten Jahrhunderte herauskristallisiert hat, spiegelt nicht nur eigene Fachtraditionen – etwa eine stark empirische Ausrichtung –, sondern auch übergreifende gesellschaftlich-kulturelle Unterschiede im Vergleich zu Deutschland. Dabei waren die Ausgangsbedingungen durchaus ähnlich: In der Frühen Neuzeit versuchte man zunächst, das Verständnis des hebräisch-aramäischen Bibeltextes und seiner Brechungen in den alten Übersetzungen durch ein gründliches Studium der relevanten Sprachen zu vertiefen, die genaue Bedeutung von Einzelwörtern und grammatischen Konstruktion schärfer zu fassen und so aus dem vielstimmigen Chor der Textzeugen die richtige Lesung herauszuhören.

Mit dem Entstehen der Historischen Linguistik im neunzehnten Jahrhundert erhielten aber schon ältere Tendenzen Auftrieb, die *philologia sacra* durch eine Emanzipation der semitischen Sprachen als geschichtlich-kulturelle Größen eigenen Rechts, deren Entstehung und Ausbreitung mittels „Stammbäumen“ auf rationaler Grundlage nachvollziehbar wurde, zu ersetzen. Ein beträchtlicher Materialzuwachs hat diese Entwicklung nachhaltig gefördert: Handschriften aus Klosterbibliotheken wurden in großer Zahl bekannt, Ausgräber brachten Inschriften ans Licht und gaben versunkenen Kulturen ihre Stimme zurück, und auch die wissenschaftliche Erforschung der modernen arabischen, aramäischen sowie äthiopischen Sprachen wurde langsam salonfähig. Zudem löste sich eine kulturanthropologisch und soziologisch ausgerichtete Islamwissenschaft immer weiter von der textzentrierten Arabischen Philologie. Während der letzten Jahre wurde die sehr diversifizierte Einbettung dieser Wissensgebiete jedoch hüber wie drüber wieder drastisch reduziert. Zahlreiche Lehrstühle für Semitische Philologie, für Arabistik und für Assyriologie sind verschwunden; „breite“ Studiengänge mit besserem Anschluss an benachbarte Fächer und zweckmäßigerer Vermittlung kanonischen Wissens, doch mit geringerem akademischen Tiefgang, werden in zunehmendem Maße angeboten; und die nicht-akademische Öffentlichkeit nimmt, wenn es nicht gerade um Qumranschriften und vatikanische Dunkelmänner geht, kaum mehr Kenntnis von den Forschungsgegenständen – obschon das Fach Außenstehenden viel Interessantes zu sagen hat (die Geschichte der Schrift, die Entstehung der Bibel und ihres unmittelbaren Umfeldes sowie die kulturellen Brücken zwischen dem Alten Orient und dem modernen Mittleren Osten gehören zu ihren Gegenständen) und vor noch gar nicht so langer Zeit Kaiser Wilhelm II. selber in der Keilschrift dilettierte.

Hier zeigt sich aber zugleich ein wichtiger Unterschied, der auch die gegenwärtige Lage prägt: Eine Semitistik im technischen Sinne, also die Wissenschaft von der systematisch-vergleichenden Erforschung der Bezüge zwischen den einzelnen semitischen Sprachen mit eigenen Lehrstühlen und Fachbereichen, ist in den Niederlanden höchstens ansatzweise entstanden. Die charakteristische Form „kleiner“ Geisteswissenschaften bilden dort seit jeher interdisziplinär angelegte Studiengänge des Typs „Sprachen und Kulturen“, begrenzt auf zusammenhängende Kulturgebiete wie den Nahen und Mittleren Osten oder auf in die Gegenwart reichende Kulturtraditionen wie das hebräisch-aramäische Schrifttum. Diese wurden gemäß den Bologna-Vorgaben schnell und

¹ Holger Gzella, Professor für Hebraistik und Aramäisch, University of Leiden.



reibungslos umgesetzt. Wegen der direkten Anbindung an die Bibelwissenschaft in einer bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts stark reformatorisch geprägten Universitätskultur gab und gibt es an den klassischen niederländischen Volluniversitäten für Hebräisch und Aramäisch immer noch eigene Lehrstühle (im Gegensatz zum heutigen deutschen Sprachraum) sowie Mittelbaustellen, deren Inhaber sich, je nach eigenen Interessen, auch der Erforschung anderer semitischer Sprachen oder den Jüdischen Studien zuwandten. Ferner haben (wie in der Schweiz) besonders Alttestamentler zu semitistischen Fragen beigetragen, teils auch Arabisten. Es besteht also eine enge Verbindung mit der Bibelwissenschaft einerseits sowie andererseits mit den Nah- und Mitteloststudien; in diesen Disziplinen „subsistiert“ die niederländische Semitistik, verfügt aber nicht über eine eigene Infrastruktur.

Die zentrale Besonderheit des Leidener Kontextes indes besteht in der strukturellen Einbettung des Lehrstuhls für Hebräisch und Aramäisch, neben anderen – oft ebenfalls „kleineren“ – Sprachwissenschaften, in das 2005 eröffnete *Leiden University Centre for Linguistics* (LUCL). Zusammen mit den übrigen, meist disziplinär organisierten großen Instituten (vor allem Geschichte, Kultur- und Literaturwissenschaften sowie Regionalstudien) bildet LUCL die Leidener Fakultät der Geisteswissenschaften. Der Aufbau dieser Fakultät gleicht einer zweidimensionalen Matrix: das wissenschaftliche Personal und die jeweilige Einzel- oder Verbundforschung sind formell bei den Instituten untergebracht, wo diese durch regelmäßige Seminare, Arbeitsgruppen, Tagungen sowie den relativ mühelosen Austausch auf persönlicher Ebene einen festen Rahmen erhält; die individuellen, im Normalfall interdisziplinär eingerichteten Bachelor- und Master-Studiengänge fallen dagegen unmittelbar unter die Verantwortung der Fakultät und werden deshalb durch Personal verschiedener Institute getragen. Als Bindeglied zwischen dem Forschungsprogramm der Institute und dem Studienangebot der Fakultät dienen die zweijährigen – statt der sonst in den Niederlanden üblichen einjährigen – *Research Master*-Studiengänge (wie *Linguistics*; *History*; *Art and Literature*; *Area Studies*), die das gesamte Forschungsspektrum der größeren Institute im Lehrangebot auf disziplinärer Grundlage sichtbar machen und einen möglichst bruchlosen Übergang zu strukturierten Promotionsstudiengängen bilden sollen. Ihr offener Aufbau ermöglicht eine große Durchlässigkeit zwischen einzelnen Fächern, doch im Bestreben um einen deutlichen disziplinären Fokus.

Die primäre Anbindung eines Wissenschaftlers hängt von den hauptsächlichen Forschungsinteressen ab; im begründeten Ausnahmefall ist Mitgliedschaft in zwei Instituten möglich. Wegen der sprach- und kultur- sowie regionalwissenschaftlichen Doppelnatur der Semitistik, die einmal das Studium einer historisch genau definierten Sprachfamilie betreibt, zum anderen aber oft auch die in keinem sonstigen Fach direkte verankerte Kultur- und Religionsgeschichte ihrer Sprecher (Phönizier, Aramäer, vorislamische Araber), gehört der Leidener Lehrstuhl jeweils zur Hälfte zu LUCL und zum *Leiden Institute of Area Studies* (LIAS). Anders als bei hebraistischen Lehrstühlen in Großbritannien (die Regius-Professuren für Hebräisch in Oxford und Cambridge) sowie in den USA (etwa die Hancock-Professur für Hebräisch in Harvard) besteht keine offizielle Verbindung zum Institut für Religionswissenschaften, das aus der ehemaligen, seit 2008 mit Geisteswissenschaften vereinten Theologischen Fakultät hervorgegangen ist.

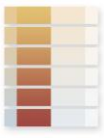
Vor allem die linguistische Einbettung erweist sich dabei als Glücksfall für die Semitistik: mit dem durch eine aggressive, aus deutscher Perspektive kaum nachvollziehbare Säkularisierung vorangetriebenen Profilwechsel von der Theologie zur Religionswissen-



schaft, dem Abbau der meisten theologischen Studiengänge und dem Verschwinden eigener theologischer Fakultäten erodiert in den Niederlanden der traditionelle Wurzelgrund der Semitistik in der Bibelwissenschaft; das zunehmend regionalwissenschaftliche Profil der Nahoststudien führt zugleich zu einem rein anwendungsorientierten Sprachbegriff, der das grundlegende Studium von Sprachen als Selbstzweck marginalisiert, sogar die Sprachpraxis zurückdrängt, und tendenziell eine auf Geschichte und Gesellschaft zugeschnittene Anhäufung von Wissen aus zweiter Hand ohne eigene disziplinäre Grundlage bewirkt. Außerdem bestimmen die im Moment „großen“ Fächer China- und Japan-Studien mit ihrem deutlichen Schwerpunkt auf der Moderne den Kurs der Regionalwissenschaften, während der Vordere Orient mit seinem für Langzeitperspektiven an sich fruchtbaren Spannungsfeld zwischen der philologisch-archäologischen Altorientalistik und den sozialwissenschaftlich geprägten Nahost- sowie Islamstudien dort keine eigene infrastrukturelle Basis besitzt und somit auf die Gesamtentwicklung nur einen geringen Einfluss ausüben kann.

Aufruhend auf der langen Tradition breiter philologischer und linguistischer Forschung in Leiden kann also auch die Semitistik zusammen mit anderen historischen, deskriptiven und theoretischen Teildisziplinen der Linguistik einen direkten Beitrag zum gemeinsamen Erkenntnisgegenstand „Sprache“ leisten. Im Unterschied zu den meisten anderen linguistischen Fachbereichen bildet in Leiden nicht eine gemeinsame Methode wie die Generative Grammatik, eine Sprachfamilie wie das Indogermanische oder ein Thema wie Sprache und Kognition das einigende Band, sondern die Vielfalt der Sprachen und der wissenschaftlichen Zugänge selbst. Davon profitieren alle Beteiligten. Inhaltlich bedeutet dies für die Semitistik einen wesentlich engeren Anschluss an gegenwärtige linguistische Fragen und Methoden, wodurch neuere Denkformen die im Fach seit jeher gängigen Beschreibungsmodelle der jüdischen und arabischen Nationalgrammatik einerseits sowie der griechisch-lateinischen Schulgrammatik des neunzehnten Jahrhunderts andererseits bereichern oder, wo sinnvoll, ersetzen können. Im Gegenzug kann das chronologisch und geographisch breitgefächerte semitische Material das Verständnis von Sprache überhaupt entscheidend bereichern. Gleiches gilt für andere philologisch grundierte Fächer: „Sprachenvielfalt“ als hermeneutische Mitte ermöglicht es, sowohl die Zwangsjacke eines zu spezifischen Verbundthemas als auch das formlose Gewand eines zu weit gefassten Oberbegriffes zu vermeiden. In diesem Sinne schließt das Interessegebiet von LUCL neben systematischen Zugängen zum Phänomen Sprache selbst jede wissenschaftlich und didaktisch darauf basierende Arbeit an originalsprachlichen Quellen mit ein. Berührungspunkte gibt es, neben der typologisch und theoretisch abgesicherten Verfeinerung grammatischer Beschreibungskategorien auf breiterer empirischer Grundlage, vor allem mit der inzwischen kulturwissenschaftlich übergreifend eingebetteten Historischen Linguistik, der geschichtlich orientierten Soziolinguistik und der textgerichteten Pragmatik.

Dank seiner vielschichtigen und in einem internationalen Resonanzraum anerkannten fachwissenschaftlichen Grundlage gehört der von LUCL getragene Themenkomplex „Sprachenvielfalt“ zu den profilbestimmenden Forschungsbereichen (*profileringsgebieden*) der Universität Leiden. Er wurde daher in der Vergangenheit vom Rektorat mit besonderen Mitteln zumeist für (in den Niederlanden sehr teure) Promotionsstellen ausgestattet, um gerade die Verzahnung von deskriptiver, historischer und theoretischer Sprachwissenschaft zu fördern. Inoffiziell betrachtet die Fakultät inzwischen auch die Alten Kulturen, die seit kurzem in einem weiteren institutsübergreifenden forschungsintensiven Master-Studiengang „*Classics and Ancient Near Eastern Civiliza-*

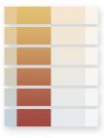


tions“ vereint sind, als profilbildend. Hier hat die Semitistik als Mittlerin zwischen dem Nahen Osten und der griechisch-römischen Welt ebenfalls eine integrierende Funktion.

Die neuen Kontexte setzen also das „Subsistieren“ des äußerst vielseitigen Faches Semitistik in verschiedenen disziplinären (Linguistik), zeitlichen (Alte Kulturen) oder regionalen (Naher und Mittlerer Osten) Zusammenhängen fort. Dabei ist freilich weniger von drei gleichberechtigten Schwerpunkten die Rede, sondern von konzentrischen Kreisen, mit der Linguistik als inhaltlichem Mittelpunkt, den Alten Kulturen als wenigstens im Prinzip philologisch-historisch, doch nicht eigentlich sprachwissenschaftlich orientierten Schwesterdisziplinen außerhalb des innersten Kreises und den Regionalwissenschaften in der weiteren Peripherie. Mit der geplanten Profilschärfung der Alten Kulturen dürfte allerdings eine Schwächung der historischen Langzeitperspektive von Alt und Modern einhergehen, die für die Semitistik wie für kaum ein anderes Fach bestimmend ist. Es kristallisiert sich langsam eine strukturelle Symmetrie zwischen Alten Kulturen und modernen Regionalwissenschaften heraus, wobei aber der Wert einer philologisch grundgelegten Sprachwissenschaft für jede Arbeit an fremdsprachlichen Quellen leicht aus dem Blick geraten kann.

Besonders in den Niederlanden steht die Semitistik deshalb, wie die anderen geisteswissenschaftlichen Fächer auch, vor erheblichen Herausforderungen: die ziemlich kleine Universitätslandschaft sowie die Monokultur in der Forschungsförderung (beides im Gegensatz zu Deutschland mit seinen sehr zahlreichen Universitäten auf Länderebene und einer Vielfalt von Stiftungen) begünstigen Konvergenz; die ausgesprochen pragmatische Wissenschaftskultur, die ökonomischen Nutzen – für Universitäten durch wachsende Studentenzahlen – seit jeher höher einschätzt als Verstehen und intellektuelle Durchbildung, bietet einen Nährboden für die immer stärker zunehmende, auch von der Regierung hemmungslos propagierte Anwendungsorientierung sowie für eine oberflächliche Vermarktung im Bereich wirtschaftsnaher „Topsektoren“ zu Lasten der Grundlagenforschung; der erhebliche Verwaltungsaufwand als Folge hoher Personalverantwortlichkeit der Ordinarien und ständiger Umstrukturierungen, die häufig in Kompromisslösungen enden, bindet die wertvollsten Kräfte. Dadurch werden die Grundlagen jeder ernstzunehmenden Wissenschaft – Freiheit, Kreativität, Risikobereitschaft und vor allem hoher intellektueller Anspruch – ausgehöhlt.

Für die Einzelpersonlichkeit, die doch Quelle und Mittelpunkt eines jeden wissenschaftlichen Fortschritts darstellt, bieten Zentren auf klassischer disziplinärer Grundlage, wenn sie denn mit strategischem Weitblick geführt werden, den „kleinen“ Fächern nicht nur wesentliche inhaltliche Anregungen. Sie können darüber hinaus die in den Niederlanden extrem einseitige Bevorzugung von konsensfähiger (und daher qualitativ oft mittelmäßiger) Verbundforschung an konjunkturabhängigen Modethemen zu einem gewissen Grad abfedern und es damit Wissensgebieten wie der Semitistik weiterhin ermöglichen, ihre vornehmste Aufgabe wahrzunehmen: als geistiger Sauerteig in der breiteren Universitätslandschaft zu wirken, die monodisziplinäre Beherrschung echter Fächer zu stärken und ein Gegengewicht zum grassierenden Kosten-Nutzen-Denken zu bilden.



Kleine Fächer in interdisziplinären Forschungsverbänden: der Afrikaschwerpunkt der Universität Bayreuth (Dymitr Ibrizimow)¹

Die Universität Bayreuth wurde 1975 gegründet, ursprünglich für 5000 bis 6000 Studierende, heute sind es 11400. Strukturell haben die Professorinnen und Professoren ihre individuellen Lehrstühle bzw. Professuren mit eigenen Budgets. Somit sind sie weitgehend autonom und tragen unmittelbare Verantwortung für ihre jeweilige Einheit, die im Falle der „kleinen Fächer“ in der Regel einer Disziplin bzw. Einzeldisziplin oder einem Teilfach entspricht. Die Lehrstühle und Professuren sind Mitglieder in einer der sechs Fakultäten der Universität, doppelte Mitgliedschaft einzelner Lehrstühle bzw. Professuren ist möglich. Darüber hinaus können sie Mitglieder in einem oder mehreren der fakultätsübergreifenden Schwerpunkte / Profildfelder der Universität Bayreuth werden.

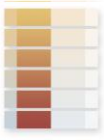
Der Strukturbeirat für die Universität Bayreuth hat bereits beim Aufbau vier wissenschaftliche Schwerpunkte festgelegt, einer davon war die „Afrikanologie“. Man hat damit eine besondere Form der multidisziplinären Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Afrikastudien² angestoßen. Mit dem 1981 aufgebauten Iwalewa Haus, das Afrikazentrum der Universität Bayreuth, ist es gelungen, Kunst in Afrika als Wissenschaftsdisziplin einzurichten und über das Programm „*artists in residence*“ afrikanische Künstler und Literaten einzubinden. Um die inneruniversitäre afrikabezogene Zusammenarbeit zu stärken ist 1990 das Institut für Afrikastudien (IAS) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bayreuth entstanden. Darin sind alle aktiven Universitätsangehörigen, die sich in ihrer Forschung und / oder Lehre mit Afrika beschäftigen, unter einem Dach vereint. Heute gehören dem IAS 63 Professoren und promovierte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus vier der sechs Fakultäten an.

Sechs der in der Potsdamer Studie untersuchten „kleinen Fächer“ sind im IAS vertreten: Afrikanistik, Arabistik, (Außereuropäische) Geschichte Afrikas, Ethnologie, Islamwissenschaft und Religionswissenschaft. Auch Dozenten weiterer 24 Fächer bzw. Teilfächer, Einzeldisziplinen oder Forschungsgegenstände sind Mitglieder im IAS, z.B. aus der Bevölkerungs- und Sozialgeographie, Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften (Recht in Afrika), Anglistik (Anglophone Literaturen), Entwicklungssoziologie, Politik Afrikas oder der einzigen Professur in Deutschland zu Literaturen in afrikanischen Sprachen.

Die langjährige konsequente Berufungspolitik der Universität Bayreuth im Bezug auf die Entwicklung des Afrikaschwerpunkts hat unterschiedliche Auswirkung auf die be-

¹ **Dymitr Ibrizimow**, Professor für Afrikanistik, Direktor der Bayreuth International Graduate School of African Studies (BIGSAS).

² Der Begriff „Afrikastudien“ ist viel zu umfassend, um ihn unter dem Begriff „Regionalstudien“ einzuordnen. Die Definition des Wissenschaftsrats in seinen Empfehlungen von 2007 (zitiert in der Potsdamer Studie *Die Kleinen Fächer an den deutschen Universitäten – eine Bestandsaufnahme*, S. XIII) beschreibt den Untersuchungsgegenstand der Regionalstudien als: „... zunächst geographische Räume und Regionen (verstanden als Regionen im globalen Maßstab), deren Menschen durch gemeinsame geographische Rahmenbedingungen, einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund und / oder durch eine Geschichte wechselseitiger Beziehungen verbunden sind.“ Während der Kontinent Afrika noch als geographischer Raum gelten könnte (nur einen Schritt von der „Erde“ als „geographischem Raum“ entfernt), ist weder ein gemeinsamer kultureller Hintergrund noch eine gemeinsame Geschichte wechselseitiger Beziehungen der Menschen in Afrika vorhanden.

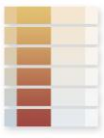


teiligten „kleinen Fächer“. Für alle Fächer bzw. Teilfächer, die sich ausschließlich mit Afrika beschäftigen, d.h. Afrikanistik, Ethnologie Afrikas oder Geschichte Afrikas, hat sie eine ausgesprochen stabilisierende Wirkung. Die anderen beteiligten kleinen Fächer zwingt sie – insbesondere in der Forschung – zu einer regionalen Fokussierung. Eine regionale Fokussierung wird auch von den entsprechenden „größeren“ Fächern, z.B. der Kulturgeographie, erwartet.

Alle Disziplinen und Teildisziplinen, die am Afrikaschwerpunkt beteiligt sind, werden in ihrer Schlüsselrolle für die Universität von der Hochschulleitung wahrgenommen und brauchen keine periodische Rechtfertigung ihrer Existenz.

Forschungsverbände werden an ihrer Effektivität gemessen. Aus der langjährigen Erfahrung im Bereich des Afrikaschwerpunktes in Bayreuth kann man folgende Aspekte hervorheben:

1. Die erste Voraussetzung für die Entstehung eines erfolgreichen Forschungsverbundes ist, dass die Universitätsleitung sich klar und langfristig zum Verbund bekennt und ihn finanziell und ideell dauerhaft unterstützt (in Bayreuth nunmehr seit 30 Jahren). Dieser Schritt ist eine notwendige „top-down“-Sicherung der Rahmenbedingungen für den Forschungsverbund.
2. Die zweite Voraussetzung sind der Wille und das Interesse der potentiell Beteiligten, miteinander ins Gespräch zu kommen, über die Grenzen der einzelnen Disziplinen hinweg zu denken, gemeinsam an wissenschaftlichen Fragestellungen und Lösungen zu arbeiten und zusammen neue Wege zu gehen. Dabei sind persönliche Abneigungen hemmend, persönliche Neutralität und noch besser Zuneigung äußerst motivierend und fruchtbar. Dieser Schritt ist die notwendige „bottom-up“-Sicherung einer dauerhaften Basis eines Forschungsverbundes.
3. Dabei sollte die Eigenständigkeit der einzelnen Fächer nicht in Frage gestellt werden, weder von den anderen Beteiligten noch von der Hochschulleitung. Zum Beispiel wäre in Bayreuth eine Entwicklung in Richtung von etwa „*African Studies*“ als übergreifende Gesamtdisziplin kontraproduktiv im Sinne der wissenschaftlichen Erkenntnisse. Dadurch, dass in Bayreuth die Professorinnen und Professoren an ihren Lehrstühlen und Professuren autonom sind, ist die Beteiligung der Fachvertreter an einem Forschungsverbund nicht zwingend. Sie haben ihre „Heimat“ in ihren Disziplinen, die in den Strukturen verankert sind. Ein Forschungsverbund eröffnet die Möglichkeit einer zweiten „Heimat“, in der man weniger isoliert und stärker gestalterisch agieren kann.
4. Die Leitung eines Forschungsverbundes sollte von Wissenschaftlern übernommen werden, die die Vielfalt der beteiligten Disziplinen im Blick haben und die Gleichberechtigung aller teilnehmenden Fächer respektieren. Dadurch kann erfolgreich gegenseitiges Auspielen der Disziplinen (der so genannte „Kannibalismus“) rechtzeitig aufgeklärt und ihm entgegengewirkt werden. Die Vertretung einzeldisziplinärer Interessen auf der Führungsebene wirkt sehr destruktiv und ist eine Gefahr für den Bestand des Gesamtverbunds.
5. Beteiligte, deren Forschungsinteressen ein Forschungsverbund nur zum Teil deckt, können sich zusätzlich an einem anderen Forschungsverbund beteiligen (bzw. ihn anregen), in welchem sie ihren weiteren Forschungsinteressen nachgehen. In Bayreuth wären konkrete Beispiele dafür die Beteiligung von Romanistinnen am Afrikaschwerpunkt mit Interessen wie „das Französische in Afrika“ und am neu entstandenen Amerika Forschungsverbund mit Themen wie „das Französische in Kanada“;



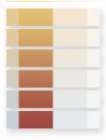
oder die parallele Beteiligung von Anglistinnen an den interdisziplinären Promotionsstrukturen BIGSAS.¹ mit Themen zu anglophonen Literaturen Afrikas und IPP.² zu englischer oder amerikanischer Literatur. Eine Beteiligung an mehreren Forschungsverbänden entspricht häufig der „Multiidentität“ der Forscherinnen und Forscher und wirkt dem Unmut wegen einer möglichen Forschungseinengung durch die Arbeit in nur einem Forschungsverbund erfolgreich entgegen.

6. Fächerübergreifende Sonderforschungsbereiche (SFB), Graduiertenschulen usw. sind an sich in meinem Verständnis keine Forschungsverbände. Sie sind das Ergebnis der erfolgreichen Arbeit eines Forschungsverbands. In Bayreuth gab es im Rahmen des Afrikaschwerpunktes seit 1984 zwei SFBs (1984-1997 und 2000-2007), zwei Graduiertenkollegs (1990-1999 und 1995-2004), seit 2007 gibt es eine Graduiertenschule (BIGSAS) in der Exzellenzinitiative.
7. Neben dem Ansehen durch Erfolge spielen für den Forschungsverbund und insbesondere für die Hochschulleitung die eingeworbenen Drittmittel eine sehr wichtige Rolle. Gute Drittmittelstatistiken wirken oft ausgleichend gegenüber „niedrigen“ Studierendenzahlen.³
8. Die Erfolge eines Forschungsverbands regen an, die erzielten Forschungsergebnisse in neue Studiengänge einfließen zu lassen. Solche werden häufig von mehreren Fächern ausgerichtet, d.h. sie sind multidisziplinär mit Anspruch auf Interdisziplinarität. Solche Studiengänge wirken „profilbildend“ für die Universität. Insbesondere durch die Möglichkeit der Einrichtung gestufter Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Bayreuth seit 2001 ist verstärkt die multidisziplinäre Lehre über den planmäßigen Einsatz von Afrika-Modulen in BA- und MA-Studiengängen oder über den eigens entwickelten BA- und MA-Studiengang „Kultur und Gesellschaft Afrikas“ (mit Beteiligung der Ethnologie, Entwicklungssoziologie, Politik- und Geschichtswissenschaft und mit Wahlmodulen der Sprach-, Literatur-, Kunst-, Islam- und Religionswissenschaft) erfolgt. Damit wurde auch der interdisziplinäre Lehr- und Forschungsverbund Afrikaforschung unter Einschluss – zum Teil auch Federführung – der „kleinen Fächer“ über den Aufbau von BA- und MA-Studiengängen, Doktorandenprogrammen und ausgewählten inter- und multidisziplinären Forschungsprojekten gestärkt.
9. Durch einen erfolgreichen Forschungsverbund werden alle beteiligten Fächer positiv wahrgenommen, ihre Meinung wird auf verschiedenen Ebenen der universitären Struktur gefragt. Dabei müssten die Professorinnen und Professoren bereit sein, sich an der Mitgestaltung dieser Struktur zu beteiligen. Wenn zudem die Mitglieder des Verbands bzw. ihre Assistenten, Doktoranden und Studierende bereit sind, der breiteren Öffentlichkeit ihre Forschungsergebnisse zu präsentieren, steigt das Ver-

¹ Bayreuth International Graduate School of African Studies BIGSAS ist Teil der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder und wird seit 2007 gefördert. BIGSAS gehört zum Afrikaschwerpunkt der Universität Bayreuth.

² Das Internationale Promotionsprogramm (IPP) „Kulturbegegnungen – Cultural Encounters – Rencontres Culturelles. Interdisziplinäre Studien zu Sprache, Literatur und Medien“ entstand 2004 im Rahmen des Förderprogramms „Promotion an Hochschulen in Deutschland“ (PHD) des DAAD und der DFG. Daran sind die meisten Mitglieder der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät beteiligt, bei der Entstehung des IPP hat die ganze Fakultät als eine Art Forschungsverbund agiert.

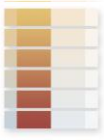
³ „Niedrig“ ist ein sehr relativer Begriff. Z.B. sind für die Afrikanistik dauerhafte jährliche Anfängerzahlen von 10 Studierenden „hoch“. Die Zahl ist sicherlich „niedrig“ im Vergleich zum Lehramt Deutsch.



ständnis für den Sinn der Arbeit der entsprechenden Fächer und ihre Anerkennung in der Bevölkerung.¹

Zusammenfassend: Ein von allen Seiten gewollter und dadurch erfolgreicher Forschungsverbund ist eine sehr gute Lösung zur Sicherung des Fortbestands der „kleinen Fächer“.

¹ Z.B. finden in Bayreuth regelmäßig Öffentlichkeitsaktivitäten im Iwalewa Haus statt sowie jährlich ein Afrika Filmfestival, ein Afrika Literaturfestival und ein Afrika-Karibik Festival.



Panel 3: „Beitrag der kleinen Fächer in einer international sich vernetzenden Wissenschaftslandschaft“

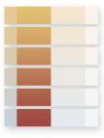
Statement (Eveline Dürr)¹

Die Kleinen Fächer leisten einen herausragenden Beitrag für die internationale Vernetzung der Wissenschaftslandschaft und tragen maßgeblich zur Pluralisierung von Perspektiven und zum Verständnis interkultureller Zusammenhänge bei. Am Beispiel der Ethnologie lässt sich dies besonders gut aufzeigen. Die Forschungsregionen dieses empirisch orientierten Faches liegen vorrangig in der nicht-eigenen Gesellschaft, häufig außerhalb Europas, weshalb Kontakte über die Grenzen Deutschlands hinweg per se gegeben und oft über viele Jahre oder gar Jahrzehnte hinweg wachsen und gepflegt werden. Die ethnologische Methode zeichnet sich durch langfristige und nachhaltige Beziehungen auf der lokalen Ebene aus und generiert die Daten u.a. durch teilnehmende Beobachtung, d.h. durch intensive und dichte Teilhabe an den Lebenswirklichkeiten vor Ort. Damit geht auch das Erlernen der offiziellen Amtssprachen sowie der lokalen, indigenen Sprachen einher. Durch den beständigen Kontakt zu spezifischen Personen und Gruppen besitzen Ethnolog/innen umfassendes Wissen über Abläufe, Strukturen und Sinnzusammenhänge in ihren Forschungsregionen und können aufgrund der Langzeitperspektive Prozesse des Wandels in profunder Weise erfassen und deuten. Dieses Wissen, das sich aus dem Partizipieren an konkreten Lebenskontexten speist und Perzeptionen von „unten“ versteht, geht weit über „Länderkunde“ hinaus und verfolgt übergreifende, theoretische Fragestellungen, häufig in kulturvergleichender Perspektive.

Durch Prozesse der Globalisierung und weltwirtschaftlichen Neuordnung gewinnen spezifische regionale Kenntnisse zunehmend an gesellschaftspolitischer Relevanz, insbesondere mit Blick auf Konfliktanalysen in Krisengebieten. Das Aufzeigen von Komplexität und das Verstehen von Zusammenhängen, Beziehungsstrukturen und Ordnungsmustern erfordert umfassendes regionen- und kulturbezogenes Wissen. Auch in unserer eigenen Gesellschaft wächst durch die erhöhte Mobilität und Migration der Bedarf an diesen Kenntnissen und an empirisch fundierten, auf ethnographischen Methoden basierenden Studien. Interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit, „Anderes“ und „Fremdes“ stets in Relation zum „Eigenen“ zu verstehen, werden immer stärker nachgefragt. Nicht zuletzt entwickeln sich daraus neue Berufsfelder für die Absolvent/innen der Ethnologie und anderer Kleiner Fächer, deren Wissen für die eigene Gesellschaft aufgrund aktueller globaler Dynamiken gewichtiger wird.

Die langfristigen internationalen Kontakte des Faches wirken auf mehrfache Weise in die deutsche Wissenschaftslandschaft zurück. Ethnolog/innen verfügen über informelle und formelle Netzwerke zu lokalen Schlüsselpersonen sowie zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sowohl an Bildungsinstitutionen vor Ort als auch an renommierten Universitäten außerhalb Deutschlands. Sie ebnen Wege für Studierende, Doktorand/innen und Gastwissenschaftler/innen aus nicht-westlichen Ländern in das deutsche Wissenschaftssystem, ebenso wie in die umgekehrte Richtung. Diese Vernetzungen und Austauschbeziehungen bereichern nicht nur die jeweiligen Fachdisziplinen und tragen substantiell zur Internationalisierung der Universitäten bei, sondern sie dienen auch dem Verständnis unterschiedlicher akademischer Gestaltungsweisen.

¹ **Eveline Dürr**, Professorin für Ethnologie, Ludwig-Maximilians-Universität München.



Aufgrund der Erfahrung mit mehreren Lehr- und Forschungstraditionen verfügen Ethnolog/innen über bedeutende Kompetenzen hinsichtlich des Funktionierens von Wissenschaft in nicht-deutschen Kontexten. Gerade diese Kenntnisse sind äußerst hilfreich, werden jedoch häufig übersehen oder gar nicht thematisiert – vielmehr wird immer noch zu oft von der Annahme ausgegangen, dass „Wissenschaft“ überall auf der Welt mehr oder weniger gleich praktiziert würde. Dies aber ist ein Trugschluss. „Forschermobilität“ bezieht sich eben nicht nur auf das Reisen von Universität A nach Universität B, sondern es beinhaltet immer auch eine kulturelle Übersetzungsleistung von einem akademischen System in ein anderes. Gerade diese Prozesse sind häufig mit Hürden versehen. Die Kleinen Fächer verfügen hier über herausragende und besonders wertvolle Kompetenzen und Wissensbestände, die für das Verständnis und für die praktische Handhabung verschiedener Wissenschaftsstrukturen zentral sind. Dies gilt auch für die Implementierung internationaler Abschlüsse in das deutsche Universitätsystem, wie es im Rahmen der Bologna-Reform durchexerziert wird. Auch dazu können die Kleinen Fächer aufgrund ihrer breiten Erfahrungen einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie bereits im Vorfeld auf die Stärken und Schwächen spezifischer Maßnahmen hinweisen und die praktische Umsetzung der Studienreform effektiver gestalten. Dieses Wissen ist darüber hinaus für die inneruniversitäre Zentrenbildung und Etablierung neuer Lehrverbände im Rahmen der Strukturreform der Hochschulen hilfreich.

Die sehr gute internationale Vernetzung der Kleinen Fächer, die in vielen Fällen auf persönlichen Kontakten der Forscher/innen basiert und in bi-lateralen Kooperationsverträgen institutionalisiert ist, trägt auch maßgeblich zur Zirkulation von Wissen bei. Das große Engagement der Kleinen Fächer in der universitären Verbundforschung ermöglicht es ihnen, innovative Perspektiven in den deutschen Wissenschaftsdiskurs einzubringen und dadurch sowohl den Forschungsgegenstand als auch die Produktion von Wissenschaft neu zu reflektieren und die dem deutschen System zu Grunde liegenden Prämissen zu hinterfragen. Damit gelingt eine fruchtbare Dezentrierung der Sichtweisen, die wiederum die Polyphonie im Wissenschaftsdiskus befördert. Diese Prozesse wirken sowohl in die Verbundforschung als auch in die Etablierung internationaler, strukturierter Studiengänge hinein, die sich durch regionen- und kulturspezifische Differenzierungen auszeichnen.

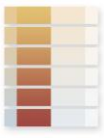
Ein weiterer Aspekt mit Blick auf internationale Vernetzung ist die unterschiedliche Rezeption und Relevanz der Kleinen Fächer in Deutschland und im Ausland. Dies betrifft die Ethnologie in besonderer Weise. Während in Deutschland stets Erklärungsbedarf herrscht und das Fach in der Öffentlichkeit als „exotisch“ wahrgenommen wird, ist dies beispielweise im angloamerikanischen Raum weitaus weniger der Fall. Dieser Umstand ist auch mit den jeweiligen Fachidentitäten verknüpft und manifestiert sich in diversen Fachbezeichnungen, die in der Übersetzung oft mehr Verwirrung auslösen als Klarheit stiften. So kann sich z.B. Ethnologie sowohl auf „*cultural anthropology*“ als auch auf „*social anthropology*“ beziehen oder beides gleichzeitig sein. Auch dies spiegelt die unterschiedlichen, länderspezifischen Wissenschaftstraditionen von Disziplinen wieder, die in historisch gewachsenen Wissenschaftskontexten zu verorten und nur bedingt kompatibel sind.

Wie aus der „Kartierung der Kleinen Fächer“ hervorgeht, hat die Ethnologie in den letzten Jahren einen geringen Stellenzuwachs zu verzeichnen (siehe Vorbericht des Projekts „Kartierung der sog. Kleinen Fächer“, 02.12.2011, S. 76). Zu erwähnen bleibt je-



doch, dass in den vergangenen Jahren mehrere Ethnolog/innen an nicht-ethnologischen Instituten auf Professuren berufen bzw. Professuren für Ethnologie an nicht-ethnologischen Instituten eingerichtet wurden. Diese Entwicklung ist sehr zu begrüßen und verweist auf das Potenzial eines Kleinen Faches, das sich durch seine speziellen, nachgefragten Kompetenzen auszeichnet und sich anschlussfähig für inter- und transdisziplinäre Kooperationen sowie für die Etablierung größerer Forschungsverbünde zeigt. Verbessert wird die Außenwirkung des Faches auch durch innovative Lehrprofile, die sich von Lehrforschungen über wissenschaftlich begleitete Praktika im Ausland bis zu studentischen Tandemforschungen erstrecken, wie sie etwa an der Universität Freiburg mit großem Erfolg entwickelt und praktiziert werden (<http://www.ethno.uni-freiburg.de>). Diese Lehrformen fördern interkulturelle Fähigkeiten, vermitteln Anwendungskompetenz und erweitern Berufsperspektiven. Ungeachtet dessen sind die Lehrkapazitäten nach wie vor knapp, und die Stellensituation der Kleinen Fächer ist prekär. Die Abwanderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ins Ausland kann keinen wünschenswerten Zustand darstellen (*brain drain*), auch wenn die Kontakte zu Deutschland dadurch nicht zwangsläufig abreißen (*brain circulation*).

Insgesamt zeichnen sich die Kleinen Fächer durch hohe Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und durch Wissen aus, das die Vielfalt der Perspektiven an Universitäten garantiert. Aufgrund ihres Erfahrungswerts, ihres Fachgegenstands und ihrer Methoden bergen sie ein großes Potenzial für die Internationalisierung der Wissenschaftsgemeinschaft.



Statement (Hans-Joachim Gehrke)¹

Bevor ich auf die zur Diskussion gestellten Leitfragen eingehe, stelle ich zwei grundsätzliche Bemerkungen voran, mit der ich Ihnen meine eigene Position verdeutlichen möchte. Zunächst müssen wir ja generell differenzieren zwischen „Kleinen Fächern“ (hinfort KF – und bitte denken Sie die Anführungszeichen immer mit, denn angesichts der von Ihnen beackerten Felder müsste man eher von großen Fächern sprechen) im allgemeinen und solchen Disziplinen unter ihnen, die einen markanten Bezug zu den Kulturen der Welt, also zur Globalität, haben und deren Vertreter deshalb auch häufig, ja in der Regel zum Zwecke ihrer Forschungen, also zur Verrichtung ihrer eigentlichen Arbeit, im Ausland tätig sind. Ich meine die archäologischen Wissenschaften, die Ethnologie usw. Diese sind unter den KF sehr stark repräsentiert, aber repräsentieren sie nicht komplett. Auf Grund meiner eigenen wissenschaftlichen Ausrichtung und meiner Erfahrungen als Präsident des Deutschen Archäologischen Instituts bezieht sich mein Statement aber primär auf die sozusagen außenorientierten Disziplinen.

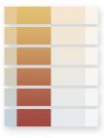
Ferner müssen wir uns gegenwärtig halten, dass auf sehr vielen der hier relevanten Gebiete und in den KF generell die deutsche bzw. deutschsprachige Wissenschaft schon seit dem 18. und insbesondere dem 19. Jahrhundert Pionierleistungen erbracht hat, in Entzifferungen, Grabungen, Corpusarbeit, Enzyklopädien und Lexika, aber auch in der theoretischen und methodologischen Fundierung. In vielen Ländern werden diese Leistungen als wesentliche Beiträge zur Formierung einer kulturellen oder nationalen Identität geschätzt (man denke an die Bedeutung von Alexander von Humboldt für Lateinamerika). Auf die Einschätzung wirkt sich zusätzlich positiv aus, dass Deutschland schon ziemlich lange keine Kolonialmacht mehr war, deren Forschungen man eher ein Eigeninteresse unterstellen kann. Ich sehe hierin ein bedeutendes und durchaus positiv besetztes Erbe, dessen man sich bewusst sein sollte und das es zu erwerben, zu besitzen und zu bewahren gilt.

Damit komme ich zu den Leitfragen, die aus meiner Sicht den Aspekt der Internationalität der KF sehr gut erschließen, so dass ich mich auf ihre Diskussion beschränken werde.

Grundsätzlich ist die globale Perspektive in der deutschen Wissenschaft – freundlich gesagt – ausbaufähig. Nach wie vor ist die deutsche Forschung, auch in ihrer konkreten Präsenz und wenn sie überhaupt eine internationale Perspektive hat, auf Europa orientiert und sehr stark den USA zugewandt. Und das gilt mittlerweile nahezu für das gesamte Fächerspektrum. Was auch hier fehlt, ist eine echte Interkulturalität. Gerade deswegen steckt in den KF ein riesiges Potential für eine genuine Globalisierung bzw. – um einmal einen traditionellen Begriff zu verwenden – eine veritable Universalisierung. Dies gilt umso mehr für solche Konstellationen, in denen die KF in weitere Forschungs- und Fächerverbünde integriert sind.

Sie sind für eine bessere internationale Positionierung ein geradezu idealer Türöffner und dazu auch besonders gut geeignet, dank der in ihnen generierten und bewahrten Kenntnisse der Länder und Menschen, Sprachen und Kulturen, und zwar in der Regel in den jeweiligen historischen Tiefendimensionen. Auf Grund der häufig vor Ort vorangehenden Forschungen verbinden sie dies mit einer großen und inneren Vertrautheit

¹ **Hans-Joachim Gehrke**, Professor für Alte Geschichte, vormaliger Präsident des Deutschen Archäologischen Instituts.



mit Land und Leuten auch in aktuellen Gegebenheiten und – was noch mehr zu Buche schlägt – in langfristigen Konstellationen persönlicher Zusammenarbeit. Die Vertreter der KF sind in diesem Rahmen erprobte Experten für verschiedenste Regionen der Erde und für den Umgang mit den dort lebenden Menschen, auch über die Wissenschaft hinaus. Dass es uns im Deutschen Archäologischen Institut jüngst gelang, eine Außenstelle in Peking einzurichten (die erste ihrer Art in China), lag im Wesentlichen an der intensiven, durch langjährige Präsenz fundierten Vertrautheit einer wichtigen Mitarbeiterin, Mayke Wagner, mit der dortigen Wissenschaft und Kultur.

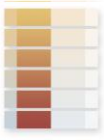
Zugleich kann Wissenschaft auf diesem Wege dank ihrer Expertise im öffentlichen und politischen Raum stärker wirken, ihre Erkenntnisse vermitteln, zum besseren Umgang mit Problemen anregen und damit auch mehr Beachtung finden – Sichtbarkeit erzielen, wie man heute gerne sagt. Ich darf in diesem Rahmen beispielhaft den Bayreuther Ethnologen Thomas Hüsken erwähnen, der seit geraumer Zeit die tribalen Strukturen in der Kyrenaika untersucht und nun in Zeiten des Umbruchs in Libyen auf ganz eigenem Niveau informieren und kommentieren kann.¹

Dies kann zu einer institutionalisierten, aber auf vertrauensvollen persönlichen Kontakten basierten Zusammenarbeit führen, die dann im Rahmen von Transformationspartnerschaften eine beträchtliche Wirkung entfalten kann. Ich denke hier an die Kooperation der Abteilung Kairo des Deutschen Archäologischen Instituts mit der Ägyptischen Antikenverwaltung, in die auch andere Einrichtungen (z.B. das Ägyptische Museum in Berlin) und andere Länder bzw. internationale Teams involviert sind. Sie erstrecken sich auch auf Maßnahmen der Weiterbildung und involvieren dank der komplexen Aufgaben und wissenschaftlich weit gespannten Ausrichtungen auch KF, die ansonsten gerade in unserem Lande ins Hintertreffen geraten, wie die Islamische Architekturgegeschichte oder die Papyrologie.

Damit bin ich bereits beim nächsten Punkt angelangt, nämlich der Frage, was die KF dabei leisten bzw. zu leisten haben und wie sie sich dabei möglicherweise verändern (müssen) – wenigstens teilweise. Entscheidend ist zunächst, dass sie diese Perspektive als eine echte Chance ansehen, und nicht lediglich als eine Bringschuld gegenüber dieser Gesellschaft (was sie freilich auch ist). Es geht um ein deutliches Spannungsverhältnis zwischen einer Öffnung im interdisziplinären Sinne bis hin zu öffentlichem Expertentum auf die gerade skizzierte Weise und der Wahrung der Standards in den fachlichen Grundlagen und den sprachlich-historischen Tiefendimensionen. Mir ist klar, dass dies ein ziemlicher Spagat ist, aber diesen Spagat sollten die KF riskieren. Viele der in ihnen Tätigen haben bereits unter Beweis gestellt, dass sie ihn beherrschen. Bei der Evaluierung der KF in Nordrhein-Westfalen haben wir diesen Aspekt besonders herausgestrichen, und ich weiß aus Gesprächen mit den fachpolitisch Verantwortlichen im dortigen Landtag und Ministerium, dass das besondere Beachtung gefunden hat.

Unabhängig von den öffentlich-politischen Implikationen hat diese doppelte Perspektive für die „Interkulturalität der Wissensgesellschaft“ eine ganz erhebliche Bedeutung. Der in diesem Rahmen zwingend notwendige Austausch erfolgt auf Augenhöhe, auf der Grundlage möglichst präziser Kenntnisse der jeweiligen Sprachen und Kulturen. Der Dialog der Kulturen bedient sich vieler Sprachen, er ist nicht lediglich eine Kom-

¹ (2011), „Politische Kultur und die Revolution in der Kyrenaika“. In: Fritz Edlinger (Hrsg.), *Libyen: Hintergründe, Analysen, Berichte*, Wien: Promedia.



munikation auf der Basis qualitativer Interviews in *basic English*. Insofern sind die KF dort am stärksten, wo sie ihre disziplinäre Expertise halten.

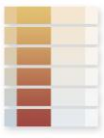
Zugleich haben sie eine enorme Komplexität zu bewältigen, was häufig schon in der Natur der Sache, also in ihrem Kerngeschäft liegt. Wir wissen ja, dass die KF eigentlich große Fächer sind. Mir fällt in diesem Zusammenhang das Dissertationsvorhaben von Patrick Wertmann ein, das eines Stipendiums der Gerda Henkel Stiftung gewürdigt wurde und in dem es um die Präsenz der Sogder entlang der Seidenstraße und im Reich der Mitte geht. Es setzt die Kenntnis verschiedener recht unterschiedlicher Quellsprachen voraus, aber auch mindestens Lesefertigkeiten in Weltsprachen wie dem Russischen und dem Chinesischen, von Englisch etc. ganz zu schweigen. Schon von solchen Grundvoraussetzungen her sind KF häufig für größere, auch interdisziplinäre Kooperationen bestens gerüstet.

Dies wird gerade angesichts der angesprochenen Interkulturalität zunehmend wichtiger. Es geht gerade hier um eine integrale Zusammenarbeit, die auf bestimmte Problem- und Themenfelder konzentriert ist, deren adäquate Behandlung auf die Kapazitäten und Beiträge unterschiedlicher Fächer zwingend angewiesen ist. Damit können und sollten Austauschprozesse weiter gefördert werden und in diesem Rahmen naturgemäß auch die ganz konkrete Mobilität, etwa durch Gastdozenturen oder eine gemeinsame und in den beteiligten Ländern und Instituten organisierte Nachwuchsförderung. Das jüngst verlängerte Schwerpunktprogramm Mongolei der Gerda Henkel Stiftung, das auch die Förderung mongolischer Doktoranden einschließt, ist dafür ein besonders plastisches Beispiel.

In diese Hinsicht gibt es in Deutschland ohnehin eine sehr erfreuliche Bündelung von Kompetenzen, weit über das genannte Exempel hinaus, und gerade in der Konzentration auf bestimmte Räume und kulturelle Ensembles. Das demonstriert nicht zuletzt der Erfolg gerade der KF auch im Rahmen der koordinierten Forschungsprogramme, selbst in den Dimensionen von Sonderforschungsbereichen und Exzellenzclustern – er war so groß, dass ich hier jetzt besser keine Beispiele nenne, weil sonst zu viele aufschreien, die ich vergessen habe. Im Übrigen kann man das auch als ein Zeichen dafür ansehen, dass sich die Exzellenzinitiative auch in diesem Bereich durchaus positiv ausgewirkt hat.

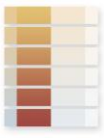
Damit komme ich zum letzten Punkt. Ich halte die in der Fragestellung angesprochenen „multiplen Fachidentitäten“ oder Verbünde wie „Ostasienwissenschaften“ oder auch überhaupt die *Area Studies* nicht per se für bedenklich. Entscheidend ist ja – und das ergibt sich auch aus meinen bisherigen Ausführungen –, das, was man kann, die Fähigkeit, die man braucht, um eine Sache angemessen wissenschaftlich behandeln und unterrichten zu können, kurzum: Expertise. Der Name einer Disziplin ist demgegenüber zweitrangig.

Nun weiß man traditionell, welche Expertise sich hinter Namen wie Sinologie, Indologie usw. verbirgt bzw. welche Fähigkeiten man dort zwecks interdisziplinärer Kooperation oder Aufklärung der Öffentlichkeit mit Fug und Recht erwarten kann. Bei einem Master in *Oriental Studies* oder einem Doktor der Südostasienwissenschaften müsste man dagegen erst noch einmal genauer hinschauen. Denn die hier exemplarisch genannten Gebiete sind ja ganz anders aufgestellt als die eben erwähnten Disziplinen. Sie sind (mehr als diese freilich auf andre Weise auch sind) Querschnittsbereiche, die sich nicht am Sprachlichen, sondern häufig am Kulturellen, genauer: am Kulturräumlichen und damit primär am Räumlichen orientieren. Das kann ja auch gute Gründe haben.



Allerdings zieht man damit wieder bestimmte Grenzen, die womöglich einer interkulturellen Thematik und Verflechtung nicht zuträglich sind. Wenn diese Fächerkomplexe oder Komplexfächer darüber hinaus – *sit venia verbo* – zu „Laberfächern“ verkommen, ist das ein schwerer Schlag auch für die kleinen Fächer, vor allem aber für unsere Fähigkeit, andere Kulturen zu verstehen und mit ihnen, aufbauend auf diesem vertieften Verständnis, in einen echten Dialog zu treten, kommunikativ und interaktiv.

Wenn aber in dem oben angesprochenen Sinne in und hinter den Regionalstudien die echte Expertise steckt, wie sie in vielen KF vorhanden ist, und wenn diese sich zur adäquaten wissenschaftlichen Behandlung von Sachverhalten bündeln, ist das sehr begrüßenswert. Aus meiner Sicht läge darin nicht zuletzt ein Gewinn für die KF. Ihre Stärke liegt ja gerade in ihrer jeweiligen Kompetenz, folglich in der Bewahrung ihrer fachlichen Identität, nicht zwingend dem Namen nach, aber unbedingt in der Substanz. Und gerade diese Kompetenz ist gefragt in den übergreifenden Kooperationen und Perspektiven und stärkt mithin die Position der KF auf dieser Ebene. Man muss genauer hinschauen, aber man merkt dann doch schnell, ob der Master in *Oriental Studies* mehr Fremdsprachen beherrscht als das Englische – und kann seine Schlüsse daraus ziehen. In „einer sich international vernetzenden Wissenschaftsgemeinschaft“ wird das Gewicht der KF entschieden wachsen, gerade wenn sie bewahren, was schon lange ihre Stärke ausmacht, substantiell, nicht nominell.



Statement (Anneli Sarhimaa)¹

Ich vertrete ein kleines Fach, das nah und fern sehr gut vernetzt ist, sowohl in der Lehre als auch in der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft, dort mit zahlreichen, aktiv benutzten interdisziplinären Verknüpfungspunkten. Dieses Fach hat im Laufe der Jahre sehr bewusst seine Kleinheit in eine Stärke umgewandelt und in den internationalen Arenen viel erreicht. An der heimischen Universität hat es jedoch ständig mit den Problemen der institutionellen Anerkennung und Unterstützung zu kämpfen, die allen kleinen Fächern nur zu gut bekannt sind. Im Folgenden werde ich den Beitrag meines Faches in der international vernetzten Wissenschaftsgemeinschaft diskutieren, jedoch mit speziellem Augenmerk auf die lokale Ebene, wo anscheinend jeder Fortschritt im internationalen Rahmen von einem „heimischen“ Rückschritt überschattet wird.

Ausstattung und Profil des Fachs

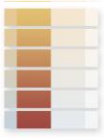
Das kleine Fach „Sprachen Nordeuropas und des Baltikums“ (abgekürzt: SNEB) besteht an der Universität Mainz seit 1995 und ist als „klein“ zu bewerten in Bezug auf seine Ausstattung, aber eher „mittelgroß“, wenn man die Studierendenzahlen betrachtet: Laut der letzten Erhebung im Jahr 2009 gab es rund 160 Studierende, 90% davon studierten es als Hauptfach. Es handelt sich bei den SNEB um ein Fach mit einer einzigen Querschnittsprofessur, die drei verschiedene Fachdisziplinen – Skandinavistik, Finno-Ugristik bzw. Ostseefennistik und Baltistik – zusammenbringt und die ich – eine Finnin – seit 2002 innehabe. Außer meiner Professur gibt es nur eine halbe Stelle für eine Lehrkraft für besondere Aufgaben, die von einer Lettin besetzt ist, und 5 bis 7 Lehrbeauftragte, die normalerweise Muttersprachler einer der skandinavischen, ostseefinnischen oder baltischen Sprachen sind. Damit hat das Fach bereits von personeller Seite her eine starke internationale Identität.

Den in Deutschland üblichen und eher traditionellen Fächerverteilungen gegenüber bietet der Lehrstuhl neue Perspektiven auf Sprachen, die im Ostseeraum gesprochen werden: zum einen das Sprach- und Kulturareal allgemein, zum anderen die gesellschaftsorientierte Linguistik mit dem Fokus auf Dialogismus der Sprache (bzw. des Sprachgebrauchs) und der nordeuropäischen Gesellschaft(en), in denen schon jeher, seit einiger Zeit aber vermehrt, verschiedene Sprachen – die Nationalsprache, internationale Verkehrssprachen sowie zahlreiche Minderheiten- und Immigrantensprachen – gesprochen werden.

Vorreiter und Opfer des Bologna-Prozesses

Wie auch das momentan auslaufende Magisterprogramm werden die SNEB-Schwerpunkte innerhalb des BA- und des MA-Linguistik zweisprachig (deutsch-englisch) studiert. Dies war eine bewusste Entscheidung, die es den Studierenden erleichtern soll, in einem der nordischen oder baltischen Länder ein Auslandssemester zu verbringen, wo gute Englischkenntnisse Voraussetzung für Universitätsstudien sind. Auch die gesellschaftliche Orientierung ist eine bewusste Wahl: Wenn die Studierenden während ihres Studiums einen Einblick in die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Sprache und Gesellschaft erhalten, qualifizieren sie sich sowohl für eine sprachwissenschaftliche akademische Karriere als auch für die Arbeit in verschiedenen Bereichen kultureller und politischer Kontakte sowie in den Bereichen Verlagswesen, Tou-

¹ **Anneli Sarhimaa**, Professorin für Nordeuropäische und Baltische Sprachen, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



asmus, Bildung und für sprachbezogene Tätigkeiten in den Institutionen der EU, um nur einige mögliche Tätigkeitsfelder zu nennen.

Die SNEB sind eines der unzähligen Opfer der gegenwärtigen Hochschulprozesse im Rahmen der BA-MA-Umstellung geworden. Das von uns konzipierte und sorgfältig geplante eigene MA-Programm wurde von der damaligen Hochschulleitung der Universität Mainz ohne jegliche Begründung abgelehnt und mit mir wurde über die Zukunft des Faches nicht einmal diskutiert. Wir wurden zusammen mit weiteren kleinen linguistischen Fächern als einer der Schwerpunkte in die Programme BA- und MA-Linguistik eingegliedert. Dies geschah trotz außergewöhnlich guter Ausbildungsergebnisse des Nordeuropa-Baltikum-Programms, welches ständig eine zunehmende Zahl von Studierenden, Absolventen und Doktoranden sowie ausgezeichnete wissenschaftliche Ergebnisse vorzuweisen hatte.

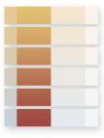
Stärken und Schwächen des Kleinen

Die Stärken eines kleinen Faches wie SNEB liegen einerseits in der regionalen Ausprägung, die es erlaubt, sich tiefgehend mit einer wichtigen Region Europas zu beschäftigen. Komplexe Zusammenhänge zwischen Sprache und Gesellschaft können so besser vermittelt werden. Die ausgeprägte Verankerung in einer Region kann zu einem regen Netzwerk innerhalb des internationalen Studierenden- und Forscheraustausches führen: z. B. nutzte nahezu jeder zweite SNEB-Studierende früher die Möglichkeit, ein oder zwei Semester im Ausland zu studieren – aus den neuen BA- und MA-Programmen gab es jedoch bisher keine einzige Bewerbung um einen Austauschplatz im Rahmen der 16 Erasmus-Abkommen meines Faches. Andererseits können die Vertreter eines kleinen Faches hochqualifizierte Experten in einer in der Wissenschaft weniger bekannten oder erforschten Teildisziplin mit einer fruchtbaren Kombination von tiefen allgemeinen theoretischen Kenntnissen sein und somit einen wichtigen Beitrag zur Methodenentwicklung oder gar Theoriebildung der betroffenen Disziplin leisten. International ist mein Lehrstuhl hoch angesehen und in der Forschungsspitze Europas zu finden: Ich und drei meiner Doktorandinnen – alle Absolventinnen des Nordeuropa-Baltikum-Programms – koordinieren von Mainz aus das internationale, interdisziplinäre Forschungsprojekt ELDIA, das von der Europäischen Union durch ihr 7. Forschungsrahmenprogramm mit 2,7 Million Euro finanziert wird.

Die negativen Seiten des Kleinseins jedoch sind gravierend. Wie oben bereits erwähnt hat mein Fach z.B. durch die umstrukturierende Fächerreform tiefe Einschnitte erfahren, obwohl ein eigenes Masterprogramm durchaus machbar gewesen wäre und es auch das Profil der Universität geschärft hätte. Das Fach und seine Vertreter wurden nur in äußerst geringem Maße in diese Entscheidungen eingebunden, eine Möglichkeit zur Einflussnahme auf gegenwärtige und zukünftige Hochschulpolitik ist für uns überhaupt nicht erkennbar.

Führende Rolle in der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft

Das schon erwähnte, von mir koordinierte internationale Forschungsprojekt ELDIA (*European Language Diversity for All*) ist ein interdisziplinäres Großprojekt, das den Begriff des individuellen und gesellschaftlichen Multilingualismus voranbringen, neu konzipieren und bewerten wird. Experten der angewandten Sprachwissenschaften und der Soziolinguistik, der Rechtswissenschaft, der Soziologie und Statistik an acht Universitäten in sechs europäischen Ländern arbeiten zusammen, um zu einem besseren Verstehen der Interaktion von lokalen, nationalen und internationalen (Verkehrs-)Sprachen im heutigen Europa beizutragen. Ziel des Projektes ist die Entwicklung einer systematischen und generalisierbaren Methode zur Beschreibung, Messung und Bewertung der



sich verschiebenden Kräfte zwischen europäischen Sprachen: EuLaViBar (*European Language Vitality Barometer*), ein Instrument, welches angemessen und einfach anzuwenden sein soll. Die Ergebnisse des Projekts werden jedoch übertragbar sein: sie werden einen Beitrag zur Erforschung des Multilingualismus und der Entwicklung der Sprachpolitik auch in anderen mehrsprachigen Kontexten sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas leisten.

Initiator der weiteren Internationalisierung forschungsbasierter Lehre

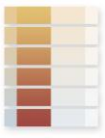
Zu weiteren gegenwärtigen Hochschulprozessen, an welchen die Sprachen Nordeuropas und des Baltikums aktiv beteiligt sind, zählt die von der EU sowie von europäischen Universitäten prinzipiell bevorzugte Einrichtung integrierter multinationaler Studiengänge mit starkem internationalen Charakter. Neben ELDIA koordiniert mein Lehrstuhl die Einrichtung eines integrierten internationalen Studiengangs, der als Europäischer Master akkreditiert werden soll. Das Curriculum konzentriert sich auf drei Kerngebiete, die schon in unseren oben geschilderten Studienprogrammen prägnant gewesen sind: 1) Nordische und baltische Sprachen und Kulturen; 2) Multilingualismus und kulturelle Diversität im Ostseeraum, mit Augenmerk auf dem Zusammenspiel der internationalen und nationalen Verkehrssprachen und Minoritätensprachen in modernen europäischen Gesellschaften; und 3) Sprachgebrauchsorientierte Linguistik. Insgesamt fünf Universitäten in verschiedenen europäischen Ländern sind am Programm beteiligt. Die hohe Qualität der Lehre wird dadurch garantiert, dass die Kurse aus bereits akkreditierten MA-Programmen an den beteiligten Universitäten stammen und in enger Verbindung zur internationalen Spitzenforschung sowie dem ELDIA-Projekt stehen werden.

Die Vorteile für zukünftige Absolventen des geplanten multinationalen Programms sind leicht erkennbar: Sie werden bereits während des Studiums international arbeiten und erhalten einen international anerkannten Abschluss. Als positive Effekte des Studiengangs erwarten wir, dass unser Profil durch eigene Angebote geschärft wird und dass das Programm zu einer höheren Sichtbarkeit bei potentiellen Studierenden führen wird. Natürlich hoffen wir zusätzlich, dass unsere Eigeninitiative im Bereich der Internationalisierung der Lehre auch unsere Stellung gegenüber der Universitätsleitung erhöht, und wir in Zukunft mehr Unterstützung und Anerkennung aufgrund unseres seit Beginn hohen Engagements und unserer Investitionen in die Qualität der Lehre erhalten werden.

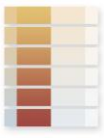
Zum Thema „Multiple Fachidentitäten der Vertreter kleiner Fächer“

Zur Rolle der multiplen Fachidentitäten der Vertreter der kleinen Fächer kann man zum Schluss konstatieren, dass dadurch, dass das Fach SNEB nicht rein linguistisch ausgerichtet ist, sondern sich auch an andere sozial- und geisteswissenschaftliche Nachbardisziplinen anlehnt (Kulturwissenschaften, Soziologie), prädestiniert ist für interdisziplinäre Forschung. Diese Erfahrung der fächerübergreifenden Positionierung ist in einem großen Forschungsprojekt wie ELDIA eine Bereicherung. Diese dem Fach inhärente Interdisziplinarität macht sich auch in der Vernetzung des Faches bemerkbar. So eröffnet sich einerseits ein größeres Spektrum an wissenschaftlicher Zusammenarbeit, andererseits garantiert die Spezialisierung des Faches einen intensiven Forschungskontakt mit den anderen Experten eines so stark profilierten Forschungsbereiches.

Uns als ein Fach, das in der eigenen Universitätslandschaft für eher bedeutungslos gehalten wird, hat die Koordination des EU-Projekts ein gesundes Selbstbewusstsein zurückgegeben: Wenn man in einer höchstinteressanten wissenschaftlichen Umgebung aktiv agiert, wirken die häuslichen Probleme weniger wichtig: Orchideenfächer können



auch ohne die Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Alma Mater leben, solange sie in der europäischen Forschungslandschaft sichtbar bleiben.



All Humanities great and small... Ein jegliches nach seiner Art... Eine gemeinsame Zukunft für die Geisteswissenschaften? (Irene Zwiép)¹

If there is such a thing as an academic Multiple Personality Disorder, I must be suffering from it. Depending on where (at home, at a conference abroad) and when (will this be a day of teaching or research?) I wake up, I am either a Hebrew scholar, a Judaistik-person or an intellectual historian. Unlike its medical counterpart, my professional Dissociative Identity seems to depend not so much on my own personal history, as on the history of the discipline.

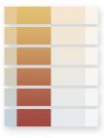
For internal political reasons that are better left unspecified, the position I am now holding began as a chair in 'Hebrew, Aramaic and Syriac languages and cultures from the first century AD', a label that associates my expertise with the longstanding Dutch tradition of oriental studies. Founded in 1968, when the State of Israel enjoyed unmatched popularity and Christianity began to dig up its Jewish roots, the chair was modeled upon the emerging German Judaistik, which focused on the traditional Jewish canon only. On sentimental grounds, the department was placed in the faculty of Language and Literature, which has inspired many UvA-colleagues to mistake me for a philologist. At the same time, my research into the Jewish Enlightenment and nineteenth-century cultural nationalism has involved me in a vast international network of Jewish (and other) intellectual historians. Were an author like Robert Louis Stevenson to summarize my scholarly Werdegang, I'm sure he would have a hard time deciding which part of my split personality will eventually gain the upper hand. Is it Jekyll the Historian, or Hide the Hebraist who will ultimately decide my academic reputation?

In a period of increasing academic specialization, having a broad disciplinary profile like the one I have just sketched above, can be a disadvantage. It has an air of dilettantism to it, of methodological and theoretical intuition, in short, of the kind of 'generalism' that may have befitted a nineteenth-century positivist but no longer satisfies the disciples of Bourdieu and Foucault. Much depends therefore on the individual scholar's talent for juggling the respective needs of his academic alter egos and creating an enriching interaction between the two. In Stevenson's novel, there was precious little chemistry between poor doomed Henry Jekyll and the evil Mr. Hide. By contrast, in the Humanities the interdisciplinary encounter has always been a central strategy, a cherished locus of creativity, debate, and scholarly innovation.

From this interdisciplinary perspective, the small disciplines are, by their very nature, of huge potential value to the Humanities as a whole. Whether or not this potential will be fully realized, depends on at least three conditions: on the readiness of individual scholars to let their work be guided by the curiosity that is needed to produce true interdisciplinary scholarship; on our ability to formulate a coherent and attractive conception of 'Humanities' as such, and to identify its role in the modern world; and finally, on stability and continuity, two rare commodities in present-day academia that are nevertheless crucial for developing solid, inspiring curricula. In the following few paragraphs, I would like to briefly elaborate on each of these vital — yet, judging by current practice, not quite self-evident — premises.

In good Marxist fashion, I shall begin by addressing the third issue, i.e. the substructure of academia, where life for the small disciplines has become increasingly perilous.

¹ Irene Zwiép, Professorin für Hebräische, Aramäische und Jüdische Studien, University of Amsterdam.



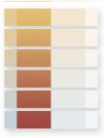
Their financial plight being an all too familiar theme by now, I will confine myself to recalling a few obvious parameters as they manifest themselves in Dutch higher education, the system with which I am most familiar.

In recent decades, developments in the Dutch Humanities have been instigated not only by new research questions, but also by acute fluctuations in ideology, allocation models and student interest. Whether we like it or not, in teaching-driven institutions like the Humanities faculties, the fate of research to a large extent lies in the hands of a yearly cohort of 18 year-olds. Within this disparate group trends tend to succeed each other rapidly. The universities, on the other hand, generally lack the flexibility to cope with these unpredictable local ‘paradigm shifts’. Hardly surprising, their coping mechanisms seldom favour the small disciplines, which can usually boast of a stable student number but are too small to be able to support themselves financially (in our faculty, the break-even point for a course is sixteen students, provided they all pass the final exam).

In a competitive environment where size matters more than anything, the survival of medieval history, Russian linguistics, Iron Age archaeology and German literature thus depends on two shaky factors: on their own ability to increase their clientele by forming the right alliances and, first and foremost, on the commitment of society to securing their continuation. And in this difficult day and age that is not, I must admit, the kind of commitment I would risk mortgaging my house on. We can no longer count on the Dutch tax-payer’s unconditional readiness to pay for the relative luxury of teaching Syriac grammar, or Czech literature, to a handful of students. In the neo-liberal paradigm, we have to prove we are worth our salt and take the issue of stability and continuity into our own—capable, if still somewhat untrained—hands.

It may be obvious that this is not something the smaller disciplines will successfully achieve by themselves. It can only be done within the wider context of the Humanities as such, and here we have reached my second point. Until we succeed in formulating a sound definition of what the Humanities are, what they should include and what not, what they do, how they do it, and how their collective efforts may contribute to society at large, the small disciplines are condemned to a life in the margins. Until we come up with a comprehensive Humanities agenda (one that will either expressly embrace or exclude Akkadian, Sanskrit, and Gaelic linguistics), they will lead a twilight existence. Tucked away in the remote corners of the faculty, they will quietly dwindle until the last staff member has retired, too deeply rooted in academic history to be closed straightway, yet too small and overburdened to properly feature on the cutting edge of academic discourse.

It is not, by the way, merely for the sake of their weakest links that the Humanities should hasten to articulate their profile and role in society; they are themselves underway to becoming a small player in the increasingly business- and profession-oriented university landscape. This is the inevitable conclusion when we look at recent developments world-wide. Witness, for example, the US, where the state universities are being forced to rethink themselves into technological ‘centers of excellence’. Or, closer to home, the UK, where the Humanities have been virtually erased from the education ministry’s budget. In the mercantile Netherlands, the government recently invented the inimitably Dutch slogan ‘knowledge leads to expertise, leads to: cash!’ (‘kennis, kunde, kassa’) and spends more than 90% of its research budget on science and technology. A simple appeal to tradition, civilization and the cultivation of critical



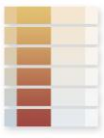
thinking no longer suffices to counter these trends. Competitive times call for a competitive Humanities mission statement. Here are a few elements I believe that should be included in that statement.

First of all, we should try and free ourselves from the ingrained competition (often bordering on mutual skepticism) that has become bon ton in the Humanities. If the Humanities have always cherished a broadly varied scope, this zeal for diversity has often gone at the cost of cohesion and a sense of common destination. Despite an overt commitment to interdisciplinarity, many Humanities faculties still resemble a plot of Schrebergärten, where the individual allotments, each in its own way efficient and productive, operate in relative isolation, and where the disappearance of the small corner where the exotic species grow often will go unnoticed. Instead, why not set up the Humanities as an English landscape garden, where the overall design exceeds the sum of individual ponds, trees, plants and flowers? Without denying our disciplinary roots, why not organize part of our work around the questions we share, drawing inspiration from our collective preoccupation with history and culture, text and image, theory and imagination, analysis and synthesis, interpretation and discussion – themes and methods that pertain to us all, regardless of size and number?

What is hard to realize in national teaching (the aversion to US-style Liberal Arts is deeply embedded in the Dutch academic DNA) apparently is easily achieved in an international research context. Perhaps this should not surprise us, since internationalization has been an intrinsic property of university life since the Middle Ages and the Geisteswissenschaften, despite their initial national orientation, have always been eminently cosmopolitan. Furthermore, if size is an important factor in national research, it becomes relative as soon as research is approached from a transnational angle. To begin with, what is a small discipline in one national context (e.g., Germanistik in the Netherlands) may become a leading discipline simply by crossing one border. Also, for want of immediate peers, scholars working in small departments have developed an extravertness that may be lacking among their more fortunate colleagues. This outgoing attitude has not only resulted in the required mass and focus but also, and no less importantly, in a supra-national ‘agora’ where new approaches may be tested regardless of national academic bias and tradition.

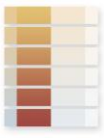
And this brings me to my first and final point: the fact that international networks are — in the best of all possible worlds, that is — ideal platforms for addressing ideal research questions. Questions that defy local paradigms and bureaucracy, that transcend the needs of a single discipline and can only be answered in a joint effort, where the relevance of a discipline always outweighs its volume.

One such theme on which the Humanities, in the Netherlands at least, have remained conspicuously silent until now, is globalization. This may be due to the fact that, in these post-postmodern times, Dutch university policy has fallen prey to centripetal powers. As a result, bureaucracy has identified the Dutch cultural heritage as the Humanities Research Priority Area par excellence, leaving it to the social sciences to explain the mechanisms that govern the globalization process. Illuminating though their approaches may be, globalization nevertheless cannot be properly understood without the full Humanities perspective. The historical prism, the ethical angle, the technical apparatus they have developed to tackle human expressions, the conceptual framework they employ to interpret cultural change – all these Humanities strategies should be mobilized for a better understanding of our new ‘small world’. Throughout the en-



terprise, the specific areas covered by the small disciplines will guarantee a broad scope to this collaborative project, besides helping to differentiate its assumptions and complement its conclusions from vital, if sometimes surprising, angles.

Thus, for their own sake as well as for that of the small disciplines, the Humanities should quickly get their act together and practice some serious ‘friendraising before fundraising’, as the president of the Dutch Royal Academy recently put it. To achieve this, Humanities scholars should open up to new research questions, be prepared to strike new, perhaps unexpected alliances, and be willing to develop a research agenda around issues that engage a global world. The precise dating of the Ugaritic Aqhat epic, the role of morphology in medieval Muslim jurisprudence, the use of parentheses in early modern Yiddish printing... these and other research topics should not necessarily become a thing of the past. They should not, however, forget to also become part of a future, inclusive and widely appealing Humanities narrative.



Die Mongolistik als Fachdisziplin in Deutschland (Veronika Veit)¹

Die Mongolistik ist als Teilbereich der Zentralasienwissenschaft nichtsdestoweniger ein eigenständiges Fach, in Deutschland einst mit einem eigenen Lehrstuhl an drei Universitäten vertreten: Berlin (Humboldt, 1954-1991) - heute: Halbe Stelle an der HU Berlin, Zentralasiatisches Seminar (Dr. Ines Stolpe). Leipzig (1950-1998) – heute: Mittelbaustelle Mongolistik am tibetologischen Seminar (Dr. Klaus Koppe). Bonn (1964-2003), 2003-2010 jedoch nur noch von einer apl. Professorin, nicht wieder besetzbare Mittelbaustelle (V. Veit, inzwischen i.R.), 2010-2011 befristete W2 Professur (B. Uyunbilig) – seither in der Abwicklung befindlich.

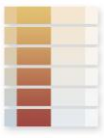
Das Fach hat sich von seinen Anfängen im 19. Jahrhundert an als international vernetzte Disziplin profiliert: Zum einen durch politisch-geographisch bedingte Interessen und Förderungen seitens Russlands, Deutschlands, Finnlands, Englands und Frankreichs, zum anderen durch die enge Verknüpfung des Faches selbst mit den benachbarten Gebieten der Mandschu-Tungusologie und Turkologie (Linguistik, Altaistik), der Sinologie (klassisch wie modern), den Islamwissenschaften, der Tibetologie und Indologie in den Bereichen Religion, Kultur- und Geschichtswissenschaften, Ethnologie, Geo- und Gesellschaftswissenschaften. Die Mongolistik leistet somit schon grundsätzlich einen nicht geringen forschungsrelevanten Beitrag zur international sich vernetzenden Wissenschaftsgemeinschaft – in der angewandten wie in der Grundlagenforschung.

Die Einrichtung der Lehrstühle in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg trugen in maßgeblicher Weise das Ihrige zur internationalen wie interdisziplinären Vernetzung der Mongolistik bei: So konzentrierten sich dieselben in Berlin und Leipzig naturgemäß auf die Länder des Ostblocks in Forschung, Lehre und Austausch von Studenten und Gelehrten. Das Seminar für Sprach- und Kulturwissenschaft Zentralasiens der Universität Bonn hingegen, aus ähnlich naheliegenden Gründen, ging andere Wege. Hier manifestierte sich die internationale Vernetzung durch die Gründung eines eigenen Forums, der „*Permanent International Altaistic Conference*“ (PIAC), initiiert durch den Bonner Ordinarius Walther Heißig. Seit ihrer Gründung im Jahre 1958 tagt sie jährlich an unterschiedlichen Orten (Generalsekretariat nunmehr: Professor Dr. Barbara Kellner-Heinkele, Freie Universität zu Berlin). Des Weiteren angesiedelt in Bonn war der von der DFG geförderte Sonderforschungsbereich „Zentralasien“, interdisziplinär und international, von 1969-1988. Bonn verfügt (noch!) über eine weltweit renommierte Bibliothek (umfangreiche, auch seltene, Sekundär- wie Originalliteratur, letztere auch in Form von Filmen und Xeroxkopien), neben wertvollen Sammlungen, die seit der Gründung des Seminars Gelehrte und Studenten aus aller Welt nach Bonn brachten. Die Bonner Mongolistik ist darüber hinaus auch Mitglied in der „*International Association of Mongol Studies*“ (IAMS) mit Sitz in Ulan Bator. Ehrenpräsident ist seit diesem Jahr der Bonner Mongolist Professor emer. Dr. Klaus Sagaster.

In folgende Projekte und Kooperationen war/ist die Bonner Mongolistik eingebunden, bez. ist sie die federführende Initiatorin gewesen: So gehen einmal:

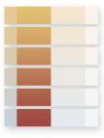
- die umfangreichen deutsch-mongolischen archäologischen Arbeiten, vor allem die Ausgrabungen in Karakorum, auf die Initiative des Zentralasiatischen Seminars Bonn zurück (2000-2005). Das Projekt wird fortgeführt, seit diesem Jahr gefördert durch die Gerda-Henkel-Stiftung, unter der Federführung der Abteilung

¹ Veronika Veit, em. Professorin für Mongolistik, Rheinische-Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.



für Vor- und frühgeschichtliche Archäologie der Universität Bonn (Prof. Dr. Jan Bemmann).

- Ebenfalls nicht zuletzt auf die Mitwirkung der Bonner Mongolistik geht die Gründung eines Instituts zur Erforschung der extensiven nomadischen Weidewirtschaft Zentralasiens in Ulan Bator hervor, welches im Anschluss an die UNESCO Seidenstraßenexpedition „*The Nomads' Route*“ im Jahre 1992 in der Mongolei stattgefunden hat (wissenschaftliche Koordinatorin: V. Veit), und welches seither unter Beteiligung deutscher Wissenschaftler mit Erfolg in Ulan Bator arbeitet.
- Restaurierung und Bearbeitung der Textfunde (frühes 17. Jahrhundert) aus Charbuchyn Balgas, Mongolische Republik (Dr. Elisabetta Chiodo, Bonn), ein deutscher Beitrag zum UNESCO-Jahr der Weltkultur.
- Maßgebliche Beteiligung des Seminars an der Ausstellung „Dschingis Khan und sein Erbe: Das Weltreich der Mongolen“, Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, Bonn Juni-September 2005.
- Kooperationsabkommen zwischen der Mongolistik in Bonn und der Abteilung für die Geschichte des Mittelalters der Karl-Franzens-Universität zu Graz (Gießauf, Veit).
- Mitarbeit am Workshop on Non-Han Empires in China (Ghent University 2011, gefördert von der Gerda-Henkel-Stiftung), „*Ethnicity and Sinicization Reconsidered*“ (Veit).
- Projekt „*The Archival Documents of the Mongolian Administration (17th-19th Centuries)*“, Dr. D. Bayarsaikhan/Dr. E. Munkh-Uchral, beide Staatsuniversität Ulan Bator, seit September 2010, gefördert von der Gerda-Henkel-Stiftung, Betreuung: V. Veit.
- Dreijähriges Akademie-Projekt „Ostmongolische Orale Literatur“ – Arbeitsstelle Abteilung für Mongolistik, Universität Bonn, gefördert von der DFG, Freunde und Förderer d. Akademie, Krupp-Stiftung (E. Chiodo, K. Sagaster).
- Internationales Tonband-Archiv (Sammlung Heißig), Akademie d. Wissenschaften, Düsseldorf.
- International Symposium „*The History of the Mongols during the Qing-Period in the Light of Manju-Mongol Archives*“ (Bonn University, September 2011, B. Uyunbilig/ V.Veit).
- Internationaler Kongress „Der Held und der Barde. Kontinuität und Veränderung in der mündlichen Literatur der Mongolen und ihrer Nachbarn/*The Hero and the Bard. Continuity and Transformation in the Oral Literature of the Mongols and their Neighbours*“, Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften und der Künste, Düsseldorf, Oktober 2011 (K. Sagaster).
- ein weiteres Projekt, die Digitalisierung von Archivmaterialien in Ulan Bator, kann wegen des drohenden Aus der Mongolistik in Bonn nicht in Angriff genommen werden.
- Ein kurzes Wort noch zur nicht zu vernachlässigenden „regionalen“ (d.h. vor Ort) Vernetzung der Mongolistik:



Nach der Umstellung auf BA/MA wurden die Fächer des alten Zentralasiatischen Seminars; Mongolistik und Tibetologie (letztere vertreten durch eine W3-Professur) zu einer Abteilung im Rahmen des Instituts für Orient- und Asienwissenschaften der Universität Bonn (IOA) zusammengefasst. Beide Fachbereiche sind somit sowohl im Bachelor „Ost- und Zentralasien“ wie auch im Master „Geschichte und Kultur der Region China, Mongolei und Tibet“ als integrale Bestandteile im IOA fest vernetzt.

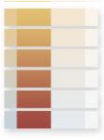
Die Folgen der erwähnten Umstellung – e.g. Verschulung, Einengung und Verkürzung – haben allerdings gerade in den Fächern der Orientalistik zu einem nicht unerheblichen Verlust des jeweiligen Fachprofils beigetragen, wie auch zu recht gravierenden Problemen im Zusammenhang mit der Studierbarkeit, ja, Wissenschaftlichkeit, eines solchen Faches in der angemessenen Bandbreite überhaupt. Selbst der neue „Master“ und die Promotion können die Defizite nur begrenzt auffangen.

Allerdings: Die Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten – wie die obigen Ausführungen gezeigt haben – ist ohne Zweifel auch die adäquate Vertretung und Ausstattung eines solch „Kleinen Faches“ wie der Mongolistik, damit es in Lehre und Forschung überhaupt sichtbar und vernetzbar bleibt, konsekutive Studiengänge und langfristige Vorhaben sinnvoll aufbauen und durchführen kann!

Der abschließende kurze Blick in die Zukunft möge zeigen, dass es keineswegs um eine „Glorifizierung der Vergangenheit“ der Fachdisziplin geht, sondern im Gegenteil um nicht unerhebliche zusätzliche und neue Aufgaben der Mongolistik – wenn sie ihre Expertise klug einzubringen vermag, vor allem aber, wenn man ihr dazu auch die Gelegenheit gibt!

Unter dem Titel „Mongolistik unter den Bedingungen der Globalisierung“ („Asien“ 72, Juli 1999, S. 151-162) bemerkt Udo Barkmann, Langzeitdozent des DAAD in Ulan Bator, unter anderem folgendes: „Der 1990 in der Mongolei eingeleitete politische Wandel bewirkte, dass die Mongolei heute als völlig souveräner Staat selbstbewusst in den internationalen Beziehungen auftritt, in zunehmendem Maße nicht zuletzt auch dank ihrer ebenso reichen wie teilweise seltenen Bodenschätze. Die Wahrnehmung der nationalen Interessen liegen im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung, wobei wirtschaftlich gesprochen sich eine ökonomische Region Nordostasien (Japan, Korea und einem zunehmend Asien-orientierten Russland), unter entscheidender mongolischer Beteiligung, abzeichnet – selbst Deutschland beginnt, auf diesen Zusammenhang aufmerksam zu werden! Strategisch gesprochen – mit Hinblick auf die Tatsache der beiden einzigen direkten Grenznachbarn der Mongolei, Russland und China – liegen die USA bereits weit vorn. Unter anderen haben Fächer wie die Sinologie und Japanologie diesen Schritt der intensiven Zuwendung zu den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten der Gegenwart längst mit Erfolg vollzogen. Darüber hinaus ist die Mongolische Republik seit geraumer Zeit bereits zum „Leading State“ der mongolischen Völkerschaften geworden, wie der große, inzwischen verstorbene, Social-Anthropologist, Owen Lattimore, es einst, viel belächelt, prophezeit hatte.“ Soweit Barkmann.

Chinggis Khan beflügelt nach wie vor das Bewusstsein des mongolischen Volkes wie das des mongolischen Staates – er gilt als der Eine der Nation, als Persönlichkeit der nationalen Identifikation, als Gründervater und Ahnenschutzherr – so an zahlreichen Symbolen abzulesen. In der Politik und der Wirtschaft aber spielen nunmehr zunehmend auch strategische wie ökonomische Partnerschaften und Bündnissysteme eine Rolle – und wer hier keine Expertise hat, bleibt außen vor!



Vergessen wir nicht: Drei Mal im Verlauf ihrer Geschichte traten die mongolischen Völkerschaften im weltpolitischen Geschehen in besonderem Maße in Erscheinung: Im 13. Jahrhundert, als sie unter Chinggis Khan und seinen Nachfolgern ein Weltreich gründeten, in welchem dank der Pax Mongolica zum ersten Mal die Annäherung Zentralasiens, des Fernen Ostens, an das Abendland ermöglicht wurde, im Austausch von Gesandten, von Gelehrten und Geistlichen, von Künstlern und Kaufleuten.

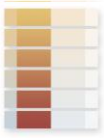
Im Jahre 1911, nach dem Sturz der mandschurischen Ch'ing Dynastie, als die Mongolen der alten Äußeren Mongolei der Ch'ing Verwaltung ihre Unabhängigkeit erklärten und ihren Wiedereintritt in die internationale Gemeinschaft durch die Bitte um Unterstützung dokumentierten.

Im Jahre 1990, als die Mongolische Volksrepublik anlässlich des Zerfalls der UdSSR sich eine neue Verfassung gab, aus dem Schatten der SU heraustrat, und als Mongolische Republik ihren eigenen Platz in der Staatengemeinschaft, als Demokratie, zu bestimmen unternahm.

Einen vierten Punkt ist man heute versucht, hinzuzufügen: Die bereits erwähnten, neu sich formierenden Partnerschaften und Bündnissysteme, mit teils historischen Wurzeln, teils völlig neuer Ausrichtung. Dabei steht die Ausblendung der Mongolei, ja, des mongolischen Großraums, im krassen Gegensatz zu dem hohen Ansehen, das die deutsche Mongolistik in der internationalen Fachwelt genießt – dies umso mehr, wenn man bedenkt, in welchem Maße die Forscher in Burjatien (Teil der RF), in der Inneren Mongolei (VR China) und der Mongolei selbst die Forschungsergebnisse der deutschen Mongolistik im Prozess der Findung ihrer nationalen Identität wie auch des Brücken schlagenden Gebens und Nehmens als wichtige Orientierung verstehen!

Einem solchen Fach also, das zudem in mehr als 50 Jahren exzellenter Forschung und Lehre, mit großartigen Sammlungen, beträchtlich zum Renommee der Universität Bonn beigetragen hat, das außerdem im gesamten deutsch-sprachigen Raum das Alleinstellungsmerkmal besitzt – einem solchen Fach also verordnet die Universität Bonn das Aus, durch den Dekan der Philosophischen Fakultät. Man kann nicht umhin als auf das berühmte Lessing-Wort in *Nathan der Weise*, leicht abgewandelt, zu verweisen – Tut nichts, die Mongolistik wird verbrannt!

International geehrt durch Honorarprofessuren (Heißig, Sagaster, Veit, Weiers), mit dem Orden des „Goldenen Polarsterns“ der mongolischen Republik für Verdienste um die Mongolistik (Heißig, Sagaster, Veit) – aber von der eigenen Alma Mater missachtet – bestätigt erneut: Der Prophet gilt im eigenen Lande nichts!



IV. Anhang

Der Anhang enthält eine Auswahl statistischer und qualitativer Auswertungen der Erhebungen zur Professurenentwicklung und der Entwicklung der Studienangebote vor und nach der Studienreform. Kernstück der Kartierung kleiner Fächer war die Erhebung der Fächerstandorte als Basiseinheit, auf die sich die in der Datenbank erfassten Angaben beziehen. Als Standort eines kleinen Faches gilt jede universitäre Lehr- und Forschungseinheiten, an der eine Professur mit einem Mindestanteil von 1/3 einer Planstelle angesiedelt ist¹ bzw. die aus einer oder mehreren Planstellen gebildet wird. Daher sind in den Tabellen auch Bruchzahlen (0,5, 0,33 oder 0,83) vorzufinden.

In der Datenbank der Arbeitsstelle Kleine Fächer waren am Stichtag der Erhebung² insgesamt aktive 1.306 Standorte kleiner Fächer an 78 deutschen Universitäten erfasst. Diese verteilten sich auf 118 kleine Fächer, die in der überwiegenden Mehrheit zu den Geistes- und Kulturwissenschaften gehören (97 Fächer), gefolgt von den Natur- und Ingenieurwissenschaften (19 Fächer) und zwei wirtschaftswissenschaftlichen Fächern.

1. Professurenentwicklung auf Bundesebene

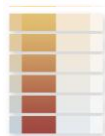
Die bundesweite Gesamtzahl der Professuren in den für die Kartierung ausgewählten Kleinen Fächern liegt 2011 bei rund 2.000. Nach einem leichten Rückgang im Jahr 2007 haben die Kleinen Fächer - ähnlich wie bei der Entwicklung der Zahlen aller Universitätsprofessuren in Deutschland - heute in etwa wieder das Niveau von 1997 erreicht (vgl. Uni-Barometer, Forschung & Lehre, 01.2011).

Entwicklung der Professurenzahlen aller Kleiner Fächer		
1997	2007	2011
2.030,83	1.999,33	2.023,83

Innerhalb der Fachgruppen und zwischen den Fächern ist es jedoch zu starken Verschiebungen gekommen. Während die historisch ausgerichteten Fächer (Altphilologien, Geschichtswissenschaften, einzelne Archäologien) und die traditionellen Naturwissenschaften (Mineralogie, Paläontologie, biologische Anthropologie u.a.) z.T. fast die Hälfte ihres Professorenbestands verloren haben, verzeichnen vor dem Hintergrund wissenschaftsimmanenter und sozial- bzw. geopolitischer Trends einzelne Fächer starke Zuwächse wie etwa die kleinen Fächer der Lebenswissenschaften, die Religionswissenschaften, die Außereuropäische Geschichte und die Medieninformatik.

¹ Die Führung von gedrittelten und halben Stellen als eigenen Fachstandort ist auf die Existenz von Doppel- und Mehrfachdenominationen zurückzuführen (z.B. das Fach Asiatische und islamische Kunstgeschichte an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, das zu je einem Drittel zur Ostasiatischen, Indischen und Islamischen Kunstgeschichte gezählt wird). Diese Zählung der Standorte hat zur Folge, dass deren Anzahl über der der Professuren liegt. Hier werden die real vorhandenen Stellenanteile zugrunde gelegt.

² Stichtag war der 01.10.2011.



1.1 Professurenentwicklung von Fächern mit deutlichem Zuwachs

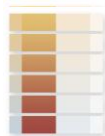
Fach	Professuren 1997	Professuren 2011	Zuwachs seit 1997
Bioinformatik	6	42	+36
Gender Studies	29,5	53,5	+24
Medieninformatik	7	26	+19
Biophysik	26,5	40	+13,5
Religionswissenschaften	20	27,5	+7,5
Außereuropäische Geschichte	23	30	+7

1.2 Professurenentwicklung von Fächern mit deutlichem Abbau

Fach	Professuren 1997	Professuren 2011	Abbau seit 1997
Kristallographie	41,5	22	-19,5
Mineralogie	79	59,5	-19,5
Paläontologie	60	43	-17
Slavistik	93	80	-13
Wissenschaftsgeschichte	27,5	15,5	-12
Wirtschafts- und Sozialgeschichte	45	36	-9
Indogermanistik	22	13,5	-8,5
Altorientalistik	21	16	-5

1.3 Professurenentwicklung der Fächer nach Fachgruppen

Fachgruppe: Alte Sprachen und Kulturen	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Ägyptologie	18	14,5	14,5
Altamerikanistik	6	4	4
Altorientalistik	21	16	16
Byzantinistik	8	7	7
Gräzistik	38,5	33,5	32,5
Indogermanistik	22	16	13,5
Keltologie	2,5	1,5	2
Koptologie	2	1,5	1,5
Latinistik	57	48,5	48,5
Mittellatein	13	12	11
Papyrologie	3	3	3
Semitistik	8,5	5	3,5
Gesamt	199,5	162,5	157

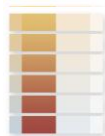


Fachgruppe: Angewandte Kunstwissenschaften/ Denkmalpflege	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Bauforschung/Baugeschichte	18	18,5	18,5
Denkmalpflege	6	7,5	8,5
Restaurierungswissenschaft	0	2	2
Textilgestaltung	7,5	9,5	8,5
Gesamt	31,5	37,5	37,5

Fachgruppe: Angewandte Sprachwissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Allgemeine Sprachwissenschaft	17,5	20,5	21,5
Computerlinguistik	24	28,5	31
Gebärdensprache	2	2	3
Klinische Linguistik	2	4	4
Neurolinguistik	1	2,5	2,5
Phonetik	14	12	12
Sprachlehrforschung	9	6	4
Sprechwissenschaft	4	4	3
Translatologie	18,5	18,5	22,5
Gesamt	92	98	103,5

Fachgruppe: Archäologien	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Christliche Archäologie	11	11	10
Klassische Archäologie	50	47	47
Mittelalterarchäologie	2,5	3,5	3,5
Provinzialrömische Archäologie	5	5	6
Ur- und Frühgeschichte	44	40	39,5
Vorderasiatische Archäologie	11	9	9
Gesamt	123,5	115,5	115

Fachgruppe: Außereuropäische Sprach- und Litera- turwissenschaften	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Afrikanistik	19	17,5	18,5
Arabistik	13,5	13	12
Austronesistik	3	2	2
Indologie	22,5	18	18
Iranistik	7,5	6,5	6,5
Japanologie	32,5	38	39
Koreanistik	4	2	5
Lateinamerikanistik	5,83	6,83	6,83
Mongolistik	1	1,5	0,5
Sinologie	41,5	35,5	38,5

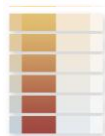


Fachgruppe: Außereuropäische Sprach- und Literaturwissenschaften	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Thaiistik	1	1	1
Tibetologie	3,5	5	5
Turkologie	12	13	13
Vietnamistik	1	1	1
Gesamt	167,83	160,83	166,83

Fachgruppe: Europäische Sprach- und Literaturwissenschaften	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Albanologie	1	1	1
Baltistik	2,33	1,33	1,33
Dänisch	1	1	1
Finnougristik-Uralistik	5,33	6,33	6,33
Frisistik	1	1	1
Jiddistik	2	2	2
Lusitanistik	7,5	9	9,5
Neogräzistik	4	3	3
Niederlandistik	8	9	9
Rumänistik	1	1	1
Skandinavistik/Nordistik	20,83	21,33	18,83
Slavistik	93	80	80
Sorabistik	1	1	1
Gesamt	148	137	135

Fachgruppe: Geschichtswissenschaften	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Alte Geschichte	79	75	76
Außereuropäische Geschichte	23	27	30
Geschichte der Medizin	32	25	26
Historische Hilfswissenschaften	14,5	10,5	10
Landes- und Regionalgeschichte	31,5	36	34,5
Osteuropäische Geschichte	40,5	38	34
Technikgeschichte	11,5	10,5	12,5
Wirtschafts- und Sozialgeschichte	45	39	36
Wissenschaftsgeschichte	27,5	18,5	15,5
Gesamt	304,5	279,5	274,5

Fachgruppe: Ingenieurwissenschaften	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Eisenbahnwesen	22	22	22
Gießereitechnik	8,5	8,5	7,5
Metallurgie	15	11	11



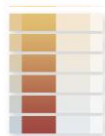
Fachgruppe: Ingenieurwissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Schiffstechnik	24	19	20
Umformtechnik	7,5	9,5	9,5
Gesamt	77	70	70

Fachgruppe: Literaturwissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Allgemeine und Vergleichende Literaturwissen- schaft	26,5	33	33

Fachgruppe: Medienwissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professuren 2011
Bibliothekswissenschaft	6	2	1,5
Buchwissenschaft	7	7	8
Filmwissenschaft	15	17	20
Informationswissenschaft	8	13	12,5
Journalistik	17	17	16
Gesamt	53	56	58

Fachgruppe: Naturwissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Angewandte Kernphysik	10	8	8
Anthropologie	16,5	12,5	12
Archäozoologie	1	1	2
Astronomie/Astrophysik	50	45	53
Bioinformatik	6	37	42
Biophysik	26,5	37,5	40
Geochemie	18,5	18,5	20,5
Geophysik	48,5	48	49
Kristallographie	41,5	30	22
Medieninformatik	7	24	26
Meereskunde	5	9	9
Meteorologie	53,5	48	49
Mineralogie	79	62	59,5
Paläontologie	60	43	43
Gesamt	423	423,5	435

Fachgruppe: Pädagogik der Künste	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Kunstpädagogik	30	38	38
Musikpädagogik	41	41	37,5
Gesamt	71	79	75,5



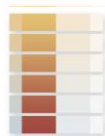
Fachgruppe: Philosophie	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Logik und Wissenschaftstheorie	13	17	16

Fachgruppe: Regionale Kunstgeschichte	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Indische Kunstgeschichte	2	2	1,33
Islamische Kunstgeschichte	1	2	2,33
Ostasiatische Kunstgeschichte	1	3	3,33
Gesamt	4	7	7

Fachgruppe: Regionalwissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Kanadistik	1	1	1
Kaukasiologie	1	1	1
Niederlande-Studien	1	1	1
Ostasienwissenschaft	5	7	7
Osteuropastudien	7,5	9,5	8
Südasiastudien	6,5	6	12
Südostasienwissenschaften	7	7	7
Südosteuropastudien	1	1	1
Gesamt	30	33,5	38

Fachgruppe: Religionswissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Christlicher Orient	4	2	1
Islamwissenschaft	28,5	30	32,5
Judaistik	10	15	15
Religionswissenschaft	20	25,5	27,5
Gesamt	62,5	72,5	76

Fachgruppe: Sozial- und Kulturwissenschaften	Professu- ren 1997	Professu- ren 2007	Professu- ren 2011
Ethnologie	46	48,5	50
Europäische Ethnologie/Volkskunde	36	34	35,5
Gender Studies	29,5	50	53,5
Gerontologie	7	9	12
Sexualwissenschaft	4	3	2
Gesamt	122,5	144,5	153



Fachgruppe: Theater- und Tanzwissenschaft	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Tanzwissenschaft	-	1	2
Theaterwissenschaft	22	24	26
Gesamt	22	25	28

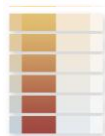
1.4 Tendenzen nach Stichjahren

1.4.1 Fächer mit gleichbleibend wachsender Entwicklungstendenz der Professuren seit 1997

Fach	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Allgemeine Sprachwissenschaft	17,5	20,5	21,5
Außereuropäische Geschichte	23	27	30
Bioinformatik	6	37	42
Biophysik	26,5	37,5	40
Computerlinguistik	24	28,5	31
Denkmalpflege	6	7,5	8,5
Ethnologie	46	48,5	50
Filmwissenschaft	15	17	20
Gender Studies	29,5	50	53,5
Gerontologie	7	9	12
Islamische Kunstgeschichte	1	2	2,33
Islamwissenschaft	28,5	30	32,5
Japanologie	32,5	38	39
Lusitanistik	8	9	9,5
Medieninformatik	7	24	26
Ostasiatische Kunstgeschichte	1	3	3,33
Religionswissenschaft	20	25,5	27,5
Tanzwissenschaft	-	1	2
Theaterwissenschaft	22	24	26

1.4.2 Fächer mit gleichbleibend fallender Entwicklungstendenz der Professuren seit 1997

Fach	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Anthropologie	16,5	12,5	12
Arabistik	13,5	13	12
Bibliothekswissenschaft	6	2	1,5
Christlicher Orient	4	2	1
Gräzistik	38,5	33,5	32,5
Historische Hilfswissenschaften	14,5	10,5	10



Fach	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Indogermanistik	22	16	13,5
Kristallographie	41,5	30	22
Mineralogie	79	62	59,5
Mittellatein	13	12	11
Osteuropäische Geschichte	40,5	38	34
Semitistik	8,5	5	3,5
Sexualwissenschaft	4	3	2
Sprachlehrforschung	9	6	4
Ur- und Frühgeschichte	44	40	39,5
Wirtschafts- und Sozialgeschichte	45	39	36
Wissenschaftsgeschichte	27,5	18,5	15,5

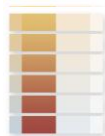
1.4.3 Fächer mit gleichbleibender Professurenzahl seit 1997

Fach	Professuren 1997	Professuren 2007	Professuren 2011
Albanologie	1	1	1
Dänisch	1	1	1
Eisenbahnwesen	22	22	22
Frisistik	1	1	1
Jiddistik	2	2	2
Kanadistik	1	1	1
Kaukasiologie	1	1	1
Niederlande-Studien	1	1	1
Papyrologie	3	3	3
Rumänistik	1	1	1
Sorabistik	1	1	1
Südostasienwissenschaften	7	7	7
Südosteuropastudien	1	1	1
Thaiistik	1	1	1
Vietnamistik	1	1	1

2. Fächer und Standortzahlen

2.1 Fächer mit derzeit deutschlandweit nur einem Standort

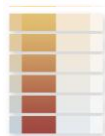
Fach	Standort	Anzahl der Profes- suren 2011
Albanologie	Ludwig-Maximilians-Universität München	1
Bibliothekswissenschaft	Humboldt-Universität Berlin	1,5
Christlicher Orient	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	1
Dänisch	Universität Flensburg	1



Fach	Standort	Anzahl der Professuren 2011
Frisistik	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	1
Kanadistik	Universität Augsburg	1
Kaukasiologie	Friedrich-Schiller-Universität Jena	1
Mongolistik	Ludwig-Maximilians-Universität München	0,5
Niederlande-Studien	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	1
Rumänistik	Friedrich-Schiller-Universität Jena	1
Sorabistik	Universität Leipzig	1
Thaistik	Universität Hamburg	1
Vietnamistik	Universität Hamburg	1

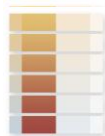
2.2 Fächer mit derzeit 2 bis 5 Standorten

Fächer mit 2 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professuren 2011	Gesamt-Anzahl der Professuren 2011
Archäozoologie	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	1	2
	Ludwig-Maximilian-Universität München	1	
Austronesistik	Universität Hamburg	1	2
	Universität Köln	1	
Baltistik	Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	1	1,33
	Johannes-Gutenberg-Universität Mainz	0,33	
Gebärdensprache	J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt am Main	1	3
	Universität Hamburg	2	
Indische Kunstgeschichte	Freie Universität Berlin	1	1,33
	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	0,33	
Jiddistik	Technische Universität Dortmund	1	2
	Universität Trier	1	
Keltologie	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	1	2
	Philipps-Universität Marburg	1	
Koptologie	Georg-August-Universität Göttingen	0,5	1,5
	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	1	
Ostasienwissenschaft	Ruhr-Universität Bochum	2	7



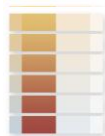
Fächer mit 2 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professoren 2011	Gesamt-Anzahl der Professoren 2011
	Universität Duisburg-Essen	5	
Restaurierungswissenschaft	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	1	2
	Technische Universität München	1	
Sexualwissenschaft	Freie Universität Berlin/Humboldt Universität zu Berlin - Universitätsklinikum Charité	1	2
	Universität Hamburg	1	
Sprachlehrforschung	Ruhr-Universität Bochum	2	4
	Universität Hamburg	2	
Südosteuropastudien	Friedrich-Schiller-Universität Jena	0,5	1
	Regensburg	0,5	
Tanzwissenschaft	Freie Universität Berlin		2
	Justus-Liebig-Universität Gießen		

Fächer mit 3 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professoren 2011	Gesamt-Anzahl der Professoren 2011
Altamerikanistik	Freie Universität Berlin	1	4
	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	2	
	Georg-August- Universität Göttingen	1	
Islamische Kunstgeschichte	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	1	2,33
	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	0,33	
	Ludwig-Maximilian-Universität München	1	
Klinische Linguistik	Universität Bielefeld	2	4
	Philipps-Universität Marburg	1	
	Universität Potsdam	1	
Neurolinguistik	Universität Koblenz-Landau	1	2,5
	Universität Konstanz	1	
	Universität Osnabrück	0,5	
Ostasiatische Kunstgeschichte	Freie Universität Berlin	1	3,33
	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	0,33	
	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	2	
Papyrologie	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	1	3



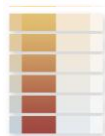
Fächer mit 3 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professoren 2011	Gesamt-Anzahl der Professoren 2011
	Universität Köln	1	
	Universität Trier	1	
Sprechwissenschaft	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	1	3
	Friedrich-Schiller-Universität Jena	1	
	Universität Koblenz-Landau	1	

Fächer mit 4 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professoren 2011	Gesamt-Anzahl der Professoren 2011
Meereskunde	Universität Bremen	1	9
	Universität Hamburg	3	
	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	4	
	Universität Rostock	1	
Mittelalterarchäologie	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	1	3,5
	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	0,5	
	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	1	
	Eberhardt-Karls-Universität Tübingen	1	
Neogräzistik	Freie Universität Berlin	1	3
	Universität Hamburg	0,5	
	Universität Leipzig	0,5	
	Ludwig-Maximilians-Universität München	1	
Schiffstechnik	Technische Universität Berlin	2	20
	Universität Duisburg-Essen	2	
	Technische Universität Hamburg-Harburg	10	
	Universität Rostock	6	
Semitistik	Freie Universität Berlin	1	3,5
	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	1	
	Friedrich-Schiller-Universität Jena	0,5	

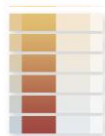


Fächer mit 4 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professuren 2011	Gesamt-Anzahl der Professuren 2011
	Philipps-Universität Marburg	1	
Südasiastudien	Humboldt-Universität Berlin	1	12
	Georg-August-Universität Göttingen	5	
	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	1	
	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	5	
Südostasienwissenschaften	Humboldt-Universität Berlin	2	7
	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	2	
	J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt am Main	1	
	Universität Passau	2	

Fächer mit 5 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professuren 2011	Gesamt-Anzahl der Professuren 2011
Buchwissenschaft	Fr.-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	2	8
	Universität Leipzig	1	
	Johannes-Gutenberg-Universität Mainz	3	
	Ludwig-Maximilian-Universität München	1	
	Westfälische Universität Münster	1	
Gerontologie	Technische Universität Dortmund	1	12
	Fr.-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	2	
	J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt am Main	2	
	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	1	
	Universität Vechta	6	
Gießereitechnik	RWTH Aachen	1	7,5
	Technische Universität Clausthal-Zellerfeld	1	
	Universität Duisburg-Essen	4	



Fächer mit 5 Standorten			
Fach	Standort	Anzahl der Professuren 2011	Gesamt-Anzahl der Professuren 2011
	Technische Universität Bergakademie Freiberg	1	
	Technische Universität München	0,5	
Koreanistik	Freie Universität Berlin	1	5
	Ruhr-Universität Bochum	1	
	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	1	
	Universität Hamburg	1	
	Eberhard-Karls-Universität Tübingen	1	
Niederlandistik	Freie Universität Berlin	2	9
	Universität Duisburg-Essen	1	
	Universität Köln	2	
	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	2	
	Karl-von Ossietzky-Universität Oldenburg	2	
Osteuropastudien	Freie Universität	3,5	8
	Ruhr-Universität Bochum	0,5	
	Universität Bremen	2	
	Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder	1	
	Ludwig-Maximilian-Universität München	1	
Provinzialrömische Archäologie	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	1	5
	J.-W.-Goethe-Universität Frankfurt am Main	1	
	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	1	
	Universität Köln	1	
	Ludwig-Maximilian-Universität München	1	
Tibetologie	Humboldt-Universität Berlin	1	5
	Rheinische Fr.-Wilhelms-Universität Bonn	1	
	Universität Hamburg	1	
	Universität Leipzig	1	
	Ludwig-Maximilian-Universität München	1	

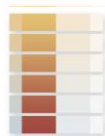


2.3 Fächer mit dem stärksten Abbau an Standorten seit 1997

Fach	Standorte 1997	Standorte 2011	Abbau an Standorten 1997-2011
Kristallographie	26	16	-10
Indogermanistik	23	14	-9
Paläontologie	27	20	-7
Wissenschaftsgeschichte	20	14	-6
Slavistik	36	31	-5
Anthropologie	11	7	-4
Historische Hilfswissenschaften	15	11	-4
Semitistik	8	4	-4

2.4 Fächer mit stärkstem Zuwachs an Standorten seit 1997

Fach	Standorte 1997	Standorte 2011	Zuwachs an Standorten 1997-2011
Bioinformatik	4	26	+22
Medieninformatik	6	19	+13
Gender Studies	15	22	+7
Biophysik	17	22	+5
Judaistik	6	10	+4
Religionswissenschaft	13	17	+4
Biophysik	17	21	+4

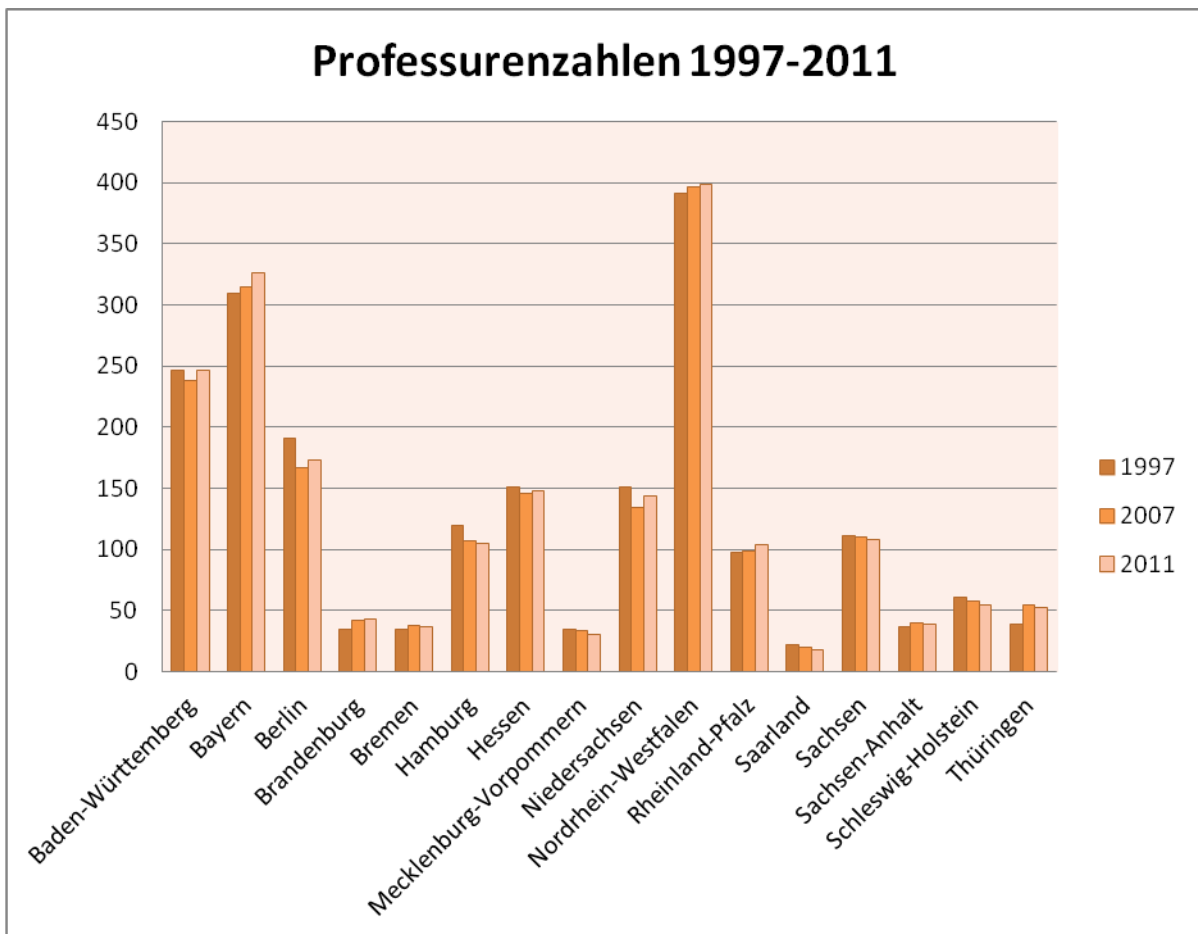
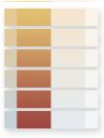


3. Entwicklung der kleinen Fächer und Professuren in den Bundesländern

3.1 Entwicklung der Professurenzahlen aller kleiner Fächer auf Bundeslandebene

Bundesland	01.10.1997	01.10.2007	01.10.2011	Veränderung seit 1997 in Zahlen	Anzahl der unter- suchten Landesuni- versitäten
Bayern	309,5	315	326	16,5	11
Thüringen	39	54,5	52	13	4
Brandenburg	35	42	43	8	3
Nordrhein-Westfalen	391	397	398,5	7,5	13
Rheinland-Pfalz	97,83	98,83	103,33	5,5	4
Bremen	34	38	37	3	1
Sachsen-Anhalt	37	40	39	2	2
Baden-Württemberg	246,5	238,5	246,5	0	9
Hessen	151,5	146	147,5	-4	5
Mecklenburg-Vorpommern	34	33	30	-4	2
Saarland	22	20	18	-4	1
Sachsen	111,5	110,5	107,5	-4	4
Schleswig-Holstein	60,5	57,5	54,5	-6	3
Niedersachsen	151	134,5	143,5	-7,5	10
Hamburg	120	107	104,5	-15,5	3
Berlin	190,5	167	173	-17,5	3
Gesamt	2030,83	1999,33	2023,83	-7	78

Tabelle: Entwicklung der Professurenzahlen in den Bundesländern



3.2. Vollständig gestrichene Fächer auf Bundeslandebene

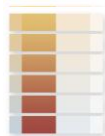
Bundesweit wurde seit 1997 keines der in der Kartierung untersuchten Fächer vollständig abgebaut.¹ Auf der Ebene der Bundesländer fand hingegen seit 1997 bei insgesamt 37 Fächern Professurenstreichungen mit der Folge statt, dass die betroffenen kleinen Fächer bis auf die wenigen Ausnahmen von Standorten, an denen sie durch außerplanmäßige Professuren derzeit noch weiter vertreten werden, nicht mehr in der universitären Fächerstruktur der Länder vorhanden sind.

Bei dreizehn der gestrichenen Fächer erfolgte der Abbau in zwei bis fünf Bundesländern:

Tabelle 2: Gestrichene Fächer in 2-5 Bundesländern: Sortierung nach Fachsystematik

Gestrichenes Fach	Anzahl der Bundesländer	Bundesländer
Anthropologie	5	Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Thüringen
Hist. Hilfswissenschaften	4	Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt
Kristallographie	4	Berlin, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein
Christlicher Orient	3	Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen

¹ An der Universität Bonn wurde zwar der einzige deutsche Lehrstuhl für Mongolistik im 2011 mit der Fortberufung des letzten Stelleninhabers, dem davor noch laut Ausschreibung eine mögliche Verstärkung der Professur in Aussicht gestellt wurde, gestrichen. Seit 1998 wird das Fach jedoch auch an der LMU München durch eine Professur mit der Denomination Sinologie einschließlich Mongolistik mit vertreten.



Gestrichenes Fach	Anzahl der Bundesländer	Bundesländer
Indogermanistik	3	Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen
Ägyptologie	2	Hamburg, Hessen
Angewandte Kernphysik	2	Hessen, Niedersachsen
Islamwissenschaft	2	Rheinland-Pfalz, Saarland
Sexualwissenschaft	2	Hessen, Schleswig-Holstein (heute: nur apl-Professur)
Wissenschaftsgeschichte	2	Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein

Die einzigen landesweiten Professuren im Fach Indologie werden 2012 in Berlin und 2013 in Schleswig-Holstein gestrichen sein.

In jeweils nur einem Bundesland wurden 24 Fächer abgebaut:

Tabelle 3: Gestrichene Fächer in je 1 Bundesland: Sortierung nach Fachsystematik

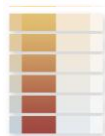
Gestrichenes Fach	Bundesland	Gestrichenes Fach	Bundesland
Altamerikanistik	Hamburg	Niederlandistik	Sachsen
Altorientalistik	Hamburg	Landes- und Regionalgeschichte	Sachsen-Anhalt
Austronesistik	Thüringen	Osteuropäische Geschichte	Saarland
Christliche Archäologie	Mecklenburg-Vorpommern	Paläontologie	Sachsen-Anhalt
Gender Studies	Thüringen	Phonetik	Hamburg
Ethnologie	Schleswig-Holstein	Sprechwissenschaft	Bayern
Informationswissenschaft ¹	Saarland	Sinologie	Schleswig-Holstein
Iranistik	Baden-Württemberg ²	Technikgeschichte	Hamburg
Japanologie	Niedersachsen	Translatologie	Berlin
Mongolistik	Nordrhein-Westfalen	Ur- und Frühgeschichte	Mecklenburg-Vorpommern
Neogräzistik/Neugriechisch	Rheinland-Pfalz	Vorderasiatische Archäologie	Niedersachsen
Mittellatein	Hessen	Wirtschafts- und Sozialgeschichte	Rheinland-Pfalz

Tabelle 4: Alle auf Bundeslandebene gestrichenen Fächer: Sortierung nach Bundesländern

Bundesland	Gestrichene Fächer
Baden-Württemberg	Christlicher Orient, Iranistik
Bayern	Christlicher Orient, Semitistik, Sprechwissenschaft
Berlin	Anthropologie, Kristallographie, Indologie (2012), Translatologie
Brandenburg	Anthropologie
Bremen	Anthropologie
Hamburg	Ägyptologie, Altamerikanistik, Altorientalistik, Phonetik, Technikgeschichte
Hessen	Ägyptologie, Angewandte Kernphysik, Anthropologie, Historische Hilfswissenschaften, Mittellatein, Sexualwissenschaft
Mecklenburg-Vorpommern	Indogermanistik, Christliche Archäologie, Ur- und Frühgeschichte
Niedersachsen	Angewandte Kernphysik, Historische Hilfswissenschaften, Japanologie, Vorderasiatische Archäologie
Nordrhein-Westfalen	Christlicher Orient, Mongolistik, Semitistik
Rheinland-Pfalz	Islamwissenschaft, Kristallographie, Neogräzistik, Semitistik, Wirtschafts- und Sozialgeschichte

¹ Professur wurde mit der Bildungswissenschaft zusammengelegt und trägt heute die Denomination „Bildungstechnologie und Wissensmanagement“.

² Die Stelle wurde umgewidmet in eine Professur für „Kulturkontakte und Konflikte zwischen Mittelasien und dem Vorderen Orient“.



Bundesland	Gestrichene Fächer
Saarland	Indogermanistik, Islamwissenschaft, Informationswissenschaft, Kristallographie, Osteuropäische Geschichte
Sachsen	Historische Hilfswissenschaften, Indogermanistik, Niederlandistik
Sachsen-Anhalt	Historische Hilfswissenschaften, Landes- und Regionalgeschichte, Paläontologie, Wissenschaftsgeschichte
Schleswig-Holstein	Ethnologie, Kristallographie, Sexualwissenschaft, Wissenschaftsgeschichte
Thüringen	Anthropologie, Austronesistik, Gender Studies

3.2 Trends beim Abbau von Fächern in den Bundesländern

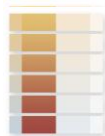
Um zeigen zu können, in welchen Bundesländern welche Fächer seit 1997 einen signifikanten Abbau oder Ausbau erlebt haben, wurden alle Fächer berücksichtigt, deren Professurenanzahl je Bundesland im Januar 2012 gegenüber dem Stand im Jahr 1997 um mehr als 25 % angestiegen oder gesunken ist. Sehr kleine Fächer, deren Bestand je Bundesland im Jahr 1997 nur zwischen ein bis drei Professuren lag, wurden in die Trendauswertung nur dann einbezogen, wenn die Veränderung bei mindestens 1,5 Stellen gelegen hat.

Von den kartierten Fächern befinden sich seit 1997 insgesamt 28 Fächer auf Bundeslandebene in einem signifikanten Abbau von über 25%. Bei dreizehn Fächern erfolgt der Abbau in zwei bis sechs Bundesländern, 15 Fächer wurden in jeweils nur einem Bundesland in der Anzahl der Professurenstellen signifikant reduziert.

Die Entwicklung zeigt die Tendenz zum Abbau der kleinen Geowissenschaften, der auf die Region Osteuropa ausgerichteten Fächer Slavistik (4 Bundesländer), Osteuropa-Geschichte und Osteuropa-Studien (je 1 Bundesland) sowie von altphilologischen und historischen oder archäologischen Fächern. Überdies zeigt sich bei einigen Fächern eine Kongruenz zwischen vollständiger Streichung und Abbautendenzen auf Bundeslandebene. Dazu zählen insbesondere die Kristallographie (Streichung und Abbau in jeweils vier Bundesländern), die Paläontologie (Streichung in 1 Bundesland, Abbau in 6 Bundesländern) und die Indogermanistik (Streichung und Abbau in jeweils drei Bundesländern).

Tabelle 5: Fächer mit Professurenabbau in 2 bis 6 Bundesländern: Sortierung nach Fachsystematik

Fach im Abbau	Anzahl der Bundesländer	Bundesländer
Paläontologie	6	Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein
Mineralogie	5	Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein
Slavistik	4	Brandenburg Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen
Kristallographie	4	Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen
Indogermanistik	3	Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen
Wirtschafts- und Sozialgeschichte	3	Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen
Astronomie/Astrophysik	2	Niedersachsen, Schleswig-Holstein
Europäische Ethnologie	2	Baden-Württemberg, Bayern
Geschichte der Medizin	2	Berlin, Hessen
Latinistik	2	Baden-Württemberg, Bayern



Fach im Abbau	Anzahl der Bundesländer	Bundesländer
Sprachlehrforschung	2	Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen
Ur- und Frühgeschichte	2	Berlin, Hessen

Tabelle 6: Fächer mit Professurenabbau in je 1 Bundesland: Sortierung nach Fachsystematik

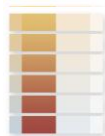
Fach im Abbau	Bundesland	Fach im Ausbau	Bundesland
Altamerikanistik	Berlin	Mittellatein	Baden-Württemberg
Altorientalistik	Nordrhein-Westfalen	Musikpädagogik	Hessen
Bibliothekswissenschaft	Berlin	Osteuropäische Geschichte	Nordrhein-Westfalen
Computerlinguistik	Rheinland-Pfalz	Osteuropastudien	Nordrhein-Westfalen
Gräzistik	Nordrhein-Westfalen	Schiffstechnik	Nordrhein-Westfalen
Indologie	Nordrhein-Westfalen	Skandinavistik/Nordistik	Nordrhein-Westfalen
Iranistik	Berlin	Vorderasiatische Archäologie	Baden-Württemberg

Tabelle 7: Fächer mit Professurenabbau auf Bundeslandebene: Sortierung nach Bundesländern

Bundesland	Fächer im Abbau
Baden-Württemberg	Europäische Ethnologie, Indogermanistik, Kristallographie, Latinistik, Mittellatein, Paläontologie, Vorderasiatische Archäologie
Bayern	Bibliothekswissenschaft, Europäische Ethnologie, Indogermanistik, Latinistik, Wissenschaftsgeschichte
Berlin	Altamerikanistik, Bibliothekswissenschaft, Geschichte der Medizin, Iranistik, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Ur- und Frühgeschichte
Brandenburg	Slavistik
Bremen	Paläontologie
Hamburg	Kristallographie, Mineralogie, Paläontologie, Sprachlehrforschung, Wissenschaftsgeschichte
Hessen	Geschichte der Medizin, Kristallographie, Mineralogie, Slavistik, Ur- und Frühgeschichte, Musikpädagogik
Mecklenburg-Vorpommern	Slavistik
Niedersachsen	Astronomie/Astrophysik, Mineralogie, Paläontologie
Nordrhein-Westfalen	Altorientalistik, Astronomie/Astrophysik, Gräzistik, Indogermanistik, Indologie, Kristallographie, Mineralogie, Osteuropäische Geschichte, Osteuropastudien, Schiffstechnik, Skandinavistik/Nordistik, Slavistik, Sprachlehrforschung, Wirtschafts- und Sozialgeschichte,
Rheinland-Pfalz	Computerlinguistik
Saarland	-
Sachsen	-
Sachsen-Anhalt	-
Schleswig-Holstein	Astronomie/Astrophysik, Kristallographie, Mineralogie
Thüringen	-

3.3 Trends beim Ausbau von Fächern in den Bundesländern

Insgesamt kann für 37 Fächer auf der Ebene einzelner Bundesländer ein signifikanter Anstieg der Professuren um 25% gegenüber 1997 festgestellt werden. Bei elf Fächern findet der Ausbau in zwei bis neun Bundesländern statt, in den anderen 26 Fächern vollzieht sich der deutliche Zuwachs nur in Einzelländern.



In der Tendenz zeigt sich ein regionaler Ausbau bei den Biowissenschaften, den Gender Studies, der Medieninformatik sowie im Kontext der interdisziplinär und methodisch ausgerichteten Verbundbildung in den Geisteswissenschaften bei den Fächern Allgemeine Sprachwissenschaft und Allgemeine Vergleichende Literaturwissenschaft.

Bundesweit im Abbau begriffene Fächer wie Anthropologie, Kristallographie und Paläontologie können zwar nicht auf Bundeslandebene, dafür aber durchaus auf Hochschulebene in den letzten zehn Jahren einen neuen Professurenzuwachs erfahren. Hier wäre eine mögliche Korrelation mit der Vertretung dieser Fächer an außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie den Max-Planck-Instituten oder Leibniz-Instituten¹, von denen die Wissenschaftler auf diesen neuen Professuren teilweise rekrutiert werden, noch näher zu untersuchen.

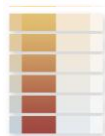
Tabelle 8: Fächer im Ausbau in 2 bis 9 Bundesländern: Sortierung nach Fachsystematik

Fach im Ausbau	Anzahl der Bundesländer	Bundesländer
Bioinformatik	9	Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen
Biophysik	6	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen
Gender Studies	5	Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen
Medieninformatik	4	Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen
Allgemeine Sprachwissenschaft	2	Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen
Allg. und Vergleichende Literaturwissenschaft	2	Brandenburg, Hessen
Außereuropäische Geschichte	2	Nordrhein-Westfalen, Thüringen
Islamwissenschaft	2	Bayern, Nordrhein-Westfalen
Japanologie	2	Bayern, Hessen
Religionswissenschaft	2	Baden-Württemberg, Thüringen
Translatologie	2	Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen

Tabelle 9: Fächer im Ausbau in je 1 Bundesland: Sortierung nach Fachsystematik

Fach im Ausbau	Bundesland	Fach im Ausbau	Bundesland
Alte Geschichte	Thüringen	Landes- und Regionalgeschichte	Schleswig-Holstein
Arbeitswissenschaft	Nordrhein-Westfalen	Meereskunde	Schleswig-Holstein
Computerlinguistik	Hessen	Niederlandistik	Nordrhein-Westfalen
Ethnologie	Sachsen-Anhalt	Ostasienwissenschaften	Nordrhein-Westfalen
Filmwissenschaft	Rheinland-Pfalz	Paläontologie	Hessen
Geophysik	Brandenburg	Sinologie	Bayern
Gerontologie	Niedersachsen	Südasiastudien (hier „Moderne Indienstudien“)	Niedersachsen
Iranistik	Bayern	Restaurierungswissenschaft	Bayern
Informationswissenschaft	Niedersachsen	Theaterwissenschaft	Bayern
Islam. Kunstgeschichte	Bayern	Turkologie	Nordrhein-Westfalen

¹ z.B.: Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie, Leipzig; Leibniz-Institut für Kristallzüchtung (IKZ) Berlin.



Fach im Ausbau	Bundesland	Fach im Ausbau	Bundesland
Judaistik (hier „Jüdische Studien“)	Brandenburg	Wissenschaftsgeschichte	Baden-Württemberg

Tabelle 10: Fächer im *Ausbau* auf Bundeslandebene: Sortierung nach Bundesländern:

Bundesland	Fächer im Ausbau
Baden-Württemberg	Allgemeine Sprachwissenschaft, Bioinformatik, Biophysik, Gender Studies, Medieninformatik, Religionswissenschaft
Bayern	Bioinformatik, Biophysik, Gender Studies, Iranistik, Islamische Kunstgeschichte, Islamwissenschaft, Japanologie, Medieninformatik, Restaurierungswissenschaft, Sinologie, Theaterwissenschaft
Berlin	Biophysik, Gender Studies
Brandenburg	Geophysik, Judaistik (hier „Jüdische Studien“)
Bremen	Gender Studies
Hamburg	Bioinformatik
Hessen	Bioinformatik, Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, Japanologie, Computerlinguistik, Paläontologie
Mecklenburg-Vorpommern	Bioinformatik
Niedersachsen	Gerontologie, Informationswissenschaft, Südasiastudien, Translatologie
Nordrhein-Westfalen	Allgemeine Sprachwissenschaft, Arbeitswissenschaft, Außereuropäische Geschichte, Bioinformatik, Biophysik, Gender Studies, Islamwissenschaft, Medieninformatik, Niederlandistik, Ostasienwissenschaft, Translatologie, Turkologie
Rheinland-Pfalz	Biophysik, Filmwissenschaft
Saarland	Bioinformatik
Sachsen	Biophysik, Medieninformatik
Sachsen-Anhalt	Bioinformatik, Ethnologie
Schleswig-Holstein	Landes- und Regionalgeschichte, Meereskunde
Thüringen	Alte Geschichte, Außereuropäische Geschichte, Bioinformatik, Religionswissenschaft

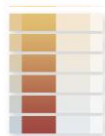
3.4 Entwicklung von Professuren zu Regionalkompetenzen in den Bundesländern

3.4.1 Osteuropa, Mittelosteuropa, Südosteuropa

Ausgewertete Fächer: Slavistik, Osteuropäische Geschichte, Osteuropastudien, Südosteuropastudien

Tabelle 1: Professurenentwicklung zu Osteuropa sortiert nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Professoren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Nordrhein-Westfalen	23	14	-9
Mecklenburg-Vorpommern	7	4	-3
Baden-Württemberg	16	14	-2
Sachsen	13	11	-2
Berlin	15,5	14	-1,5
Brandenburg	6,5	5,5	-1



Bundesland	Anzahl Professoren 1997	Anzahl Professoren Januar 2012	Differenz
Hamburg	7	6 ¹	-1
Hessen	8	7	-1
Niedersachsen	7	6	-1
Saarland	2	1 ²	-1
Sachsen-Anhalt	6	5	-1
Bremen	3	3	0
Schleswig-Holstein	3	3	0
Bayern	17,5	19	1,5
Thüringen	3,5	4,5	1
Rheinland-Pfalz	5	7	2
Gesamt	143	124	-19

3.4.2 Ostasien

Ausgewertete Fächer: Japanologie, Koreanistik, Ostasiatische Kunstgeschichte, Ostasienwissenschaft, Sinologie, Geschichte Ostasiens

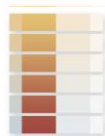
Tabelle 2: Professurenentwicklung zu Ostasien sortiert nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Professuren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Berlin	11	9	-2
Hamburg	7	6	-1
Schleswig-Holstein	1	-	-1
Thüringen	1	0	-1
Rheinland-Pfalz	5	5	0
Sachsen	3	3	0
Niedersachsen	3	4 ³	1
Sachsen-Anhalt	1	2	1
Baden-Württemberg	13	15	2
Hessen	5	7	2
Nordrhein-Westfalen	23	27,33	4,33
Bayern	12	16,5	4,5
Brandenburg	keine	keine	-
Bremen	keine	keine	-
Mecklenburg-Vorpommern	keine	keine	-
Saarland	keine	keine	-
Gesamt	85	94,83	+9,83

¹ Die zusätzlich vorhandene W1-Professur ist noch nicht im Stellenplan festgeschrieben.

² Die Slavistik-Professur in Saarbrücken soll nach Emeritierung des jetzigen Stelleninhabers gestrichen werden.

³ Das Fach Sinologie/Ostasienwissenschaft wird ab 2012 um zwei Professuren erweitert im Kontext des Aufbaus des „Centre for Modern East Asian Studies“.



3.4.3 Südasien

Ausgewertete Fächer: Indische Kunstgeschichte, Indologie, Südasiastudien, Geschichte Südasiens

Tabelle 3: Professurenentwicklung sortiert nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Professuren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Nordrhein-Westfalen	6	2,33	-3,67
Berlin	5	3 ¹	-2
Baden-Württemberg	9,5	8,5 ²	-1
Rheinland-Pfalz	1	1	0
Sachsen	1	1	0
Sachsen-Anhalt	2	2	0
Schleswig-Holstein	1	1 ³	0
Hamburg	3	3	0
Hessen	1	1	0
Bayern	1,5	3	1,5
Niedersachsen	1	6	5
Saarland	keine	keine	-
Mecklenburg-Vorpommern	keine	keine	-
Brandenburg	keine	keine	-
Bremen	keine	keine	-
Thüringen	keine	keine	-
Gesamt	32	31,83	-0,17

3.4.4 Südostasien

Ausgewertete Fächer: Austronesistik, Südasiastudien, Thaistik, Vietnamistik, Geschichte Südasiens

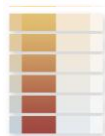
Tabelle 4: Professurenentwicklung sortiert nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Professuren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Berlin	3	2	-1
Bayern	2	2	0
Hamburg	3	3	0
Hessen	1	1	0
Nordrhein-Westfalen	1	2	1
Baden-Württemberg	keine	keine	-
Brandenburg	keine	keine	-

¹ Die Professur für Indologie an der FU Berlin wird 2012 gestrichen.

² Hinzu kommt eine derzeit noch befristete Professur für Buddhismus-Kunde im Heidelberger Exzellenzcluster „Asia and Europe in a Global Kontext“.

³ Standort wird mit Emeritierung des derzeitigen Stelleninhabers 2013 geschlossen.



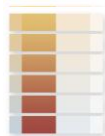
Bundesland	Anzahl Professuren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Bremen	keine	keine	-
Mecklenburg-Vorpommern	keine	keine	-
Niedersachsen	keine	keine	-
Rheinland-Pfalz	keine	keine	-
Saarland	keine	keine	-
Sachsen	keine	keine	-
Sachsen-Anhalt	keine	keine	-
Schleswig-Holstein	keine	keine	-
Thüringen	keine	keine	-
Gesamt	10	10	0

3.4.5 Naher und Mittlerer Osten

Ausgewertete Fächer: Arabistik, Islamische Kunstgeschichte, Iranistik, Islamwissenschaft, Semitistik, Außereuropäische Geschichte mit Schwerpunkt auf „Naher Osten“ oder „Westasien“

Tabelle 5: Professurenentwicklung zum Nahen und Mittleren Osten sortiert nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Professuren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Berlin	10	7	-3
Rheinland-Pfalz	3	1	-2
Baden-Württemberg	9	8	-1
Saarland	1	0	-1
Sachsen-Anhalt	2	2	0
Thüringen	2	2	0
Niedersachsen	3	3	0
Hamburg	4	4	0
Bayern	10	11	1
Hessen	3	4	1
Sachsen	3	4	1
Schleswig-Holstein	1	2	1
Nordrhein-Westfalen	8	9,33	1,33
Brandenburg	keine	keine	-
Bremen	keine	keine	-
Mecklenburg-Vorpommern	keine	keine	-
Gesamt	59	58,33	-0,67



3.4.6 Afrika

Ausgewertete Fächer: Afrikanistik, Geschichte Afrikas

Tabelle 6: Professurenentwicklung zu Afrika sortiert nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Professuren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Bayern	5	4	-1
Hamburg	4	4	0
Hessen	2	2	0
Niedersachsen	1	1	0
Nordrhein-Westfalen	3	3	0
Rheinland-Pfalz	1	1	0
Sachsen	3	3	0
Berlin	3	4	1
Baden-Württemberg	keine	keine	-
Brandenburg	keine	keine	-
Bremen	keine	keine	-
Mecklenburg-Vorpommern	keine	keine	-
Saarland	keine	keine	-
Sachsen-Anhalt	keine	keine	-
Schleswig-Holstein	keine	keine	-
Thüringen	keine	keine	-
Gesamt	22	22	0

3.4.7 Lateinamerika

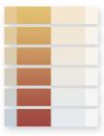
Ausgewertete Fächer: Altamerikanistik, Lateinamerikanistik, Lusitanistik mit Schwerpunkt Lateinamerika, Geschichte Lateinamerikas

Tabelle 7: Professurenentwicklung sortiert nach Bundesländern

Bundesland	Anzahl Professuren 1997	Anzahl Professuren Januar 2012	Differenz
Berlin	10	9 ¹	-1
Baden-Württemberg	1	1	0
Bayern	4	4	0
Bremen	1	1	0
Nordrhein-Westfalen	6	6	0
Hamburg	2,5	2,5 ²	0
Sachsen	1	1	0

¹ Berücksichtigt werden hier auch die Professuren für Soziologie, Politik, Geschichte und Ökonomie an der FU Berlin.

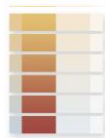
² Altamerikanistik wurde gestrichen, Lateinamerika-Studien neu eingerichtet.



Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer

Abschlussbericht zum Projekt „Fortsetzung der Kartierung der sog. Kleinen Fächer“, 2009-2012

Niedersachsen	0	1	1
Thüringen	0	1	1
Brandenburg	keine	keine	-
Hessen	keine	keine	-
Mecklenburg-Vorpommern	keine	keine	-
Rheinland-Pfalz	keine	keine	-
Saarland	keine	keine	-
Sachsen-Anhalt	keine	keine	-
Schleswig-Holstein	keine	keine	-
Gesamt	25,5	26,5	+1



4. Studium

4.1 Entwicklung der Standortzahlen mit eigenen Fachstudiengängen

Für die Untersuchung der Entwicklung der Studiengänge und Studienstandorte der kleinen Fächer wurden folgende Erhebungen vorgenommen:

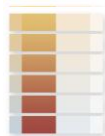
- alle Magister- und Diplomstudiengänge, die zum WS 1999 an den Standorten der kleinen Fächer angeboten wurden.
- alle eigenen Fachstudiengänge auf der Bachelor- und Masterstufe zum Stichtag am 01.10.2011
- alle Lehrbeteiligungen an Verbund-Studiengängen oder Studiengängen anderer Fächer, in denen die Möglichkeit der Schwerpunktwahl bzw. Vertiefungsoption in dem jeweiligen kleinen Fach möglich ist, zum Stichtag am 01.10.2011. Berücksichtigt wurden dabei nur solche Vertiefungsangebote, die in der Studienordnung explizit genannt werden und für die auch eigene Module einschließlich der Abschlussarbeit im Fach vorgesehen sind.
- alle Lehramtsstudiengänge der kleinen Fächer mit Schulsprachen.

Die Studiengangbeteiligungen mit eigenen Schwerpunkten der kleinen Fächer werden deshalb mitberücksichtigt, weil sie nach Auskunft der interviewten Fachvertreter bei nicht mehr vorhandenen eigenen Fachstudiengängen eine wichtige und auch effektive Alternative für die langfristige Nachwuchsförderung darstellen. Das gilt insbesondere u.a. für die Fachgruppen der kleinen Geschichtswissenschaften und Archäologien sowie die kleinen Naturwissenschaften, deren Absolventen mit einem Abschluss in „Geschichte“ oder „Archäologie“ oder Geowissenschaften breitere Berufsfelder offenstehen als bei engerer Fachausrichtung durch einen Studiengang zu einer einzelnen disziplinären Spezialisierung. An allen anderen Standorten werden die Fächer entweder in einzelnen Fachmodulen angeboten oder sind mit Einzellehrveranstaltungen an den Curricula von Verbund-Studiengängen oder Studiengängen anderer Fächer beteiligt.

Die Lehramtsstudiengänge für die Schulsprachen werden hier aufgeführt, weil bei Wegfall der eigenen Studiengänge in der Fachwissenschaft mit dem Lehramt die Disziplinen in der universitären Fächerstruktur noch sichtbar fortbestehen und ihre wissenschaftlichen Inhalte weiterführen können (vgl. oben Kap. 1.5.6 „Rolle des Lehramts im Trend zum Verbund-Studiengang“).

4.1.1 Alte Sprachen und Kulturen

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magister-Studiengängen, 1999	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Vertiefungsoption im Fach
Ägyptologie	15	10	4
Altamerikanistik	3	1	2
Altorientalistik	14	6	5
Byzantinistik	5	2	4
Indogermanistik	18	7	5



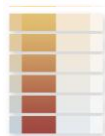
Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magister-Studiengängen, 1999	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Vertiefungsoption im Fach
Keltologie	2	2	0
Koptologie	2	1	1
Mittellatein	14	7	1
Papyrologie	2	1	0
Semitistik	6	2	1
GESAMT	81	39	23

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magister-Studiengängen, 1999	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen der Fachwissenschaft 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Vertiefungsoption im Fach	Anzahl Standorte Lehramtsstudiengänge, 2011
Gräzistik	32	21	9	25
Latinistik	36	28	5	34

4.1.2 Außereuropäische Sprach- und Literaturwissenschaften

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011	Anzahl Standorte Lehramtsstudiengänge, 2011
Afrikanistik	7	6	1	-
Arabistik	7	7	4	-
Austronesistik	3	0	2	-
Indologie	16	9	2	-
Iranistik	6	5	2	-
Japanologie	18	10	2	1
Koreanistik	4	4	1	-
Latein-amerikanistik	3	3	0	-
Mongolistik	1	0	1	-
Sinologie	19	15	1	2 ¹
Thaiistik/ Vietnamistik	1	0	1	-
Tibetologie	5	1	4	-

¹ Das Lehramt Chinesisch gibt es an den Universitäten Göttingen und Köln. In Köln wird derzeit auch der einzige Lehramtsstudiengang Japanisch an einer Universität angeboten.



Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011	Anzahl Standorte Lehramtsstudiengänge, 2011
Turkologie	8	6	3	2 ¹
GESAMT	98	67	24	5

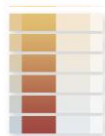
4.1.3 Europäische Sprach- und Literaturwissenschaften

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011	Anzahl Standorte Lehramtsstudiengänge, 2011
Albanologie	1	0	1	-
Baltistik	1	1	0	-
Dänisch	1	1	0	1
Finnougristik-Uralistik	6	5	0	-
Frisistik	2	1	1	1
Jiddistik	1	1	1	-
Lusitanistik	5	3	4	-
Neogräzistik	5	2	2	-
Niederlandistik	5	5	0	3
Rumänistik	1	0	1	-
Skandinavistik	13	10	1	2 ²
Slavistik	35	28	0	23 ³
Sorabistik	1	1	0	1
GESAMT	77	58	11	31

¹ Das Lehramt Türkisch wird an den Universitäten Duisburg-Essen und Hamburg unterrichtet.

² Dänisch an der Universität Kiel; Dänisch, Norwegisch und Schwedisch an der Universität Greifswald.

³ Russisch wird an 23 Universitäten als Schulfach angeboten, Polnisch an vier Universitäten (Dresden, Greifswald, Leipzig, Potsdam), Tschechisch an zwei Universitäten (Dresden, Leipzig), Sorbisch nur an der Universität Leipzig.



4.1.4 Geschichtswissenschaften

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magister/ Diplomstudiengängen 1999 (Haupt- oder Nebenfach)	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011
Alte Geschichte	31 ¹	6	19 ²
Außereuropäische Geschichte	9	1	4
Geschichte der Medizin	2 ³	0	- ⁴
Historische Hilfswissenschaften	12	1 ⁵	1 ⁶
Landes- und Regionalgeschichte	5	0	6
Osteuropäische Geschichte	20	3	15
Wissenschaftsgeschichte	10	6	2

4.1.5 Archäologien

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magister/ Diplomstudiengängen 1999 (Haupt- oder Nebenfach)	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011
Christliche Archäologie	11	3	6
Klassische Archäologie	29	20	4
Mittelalter-Archäologie	2	3	1
Provinzialrömische	5	2	3

¹ Hinzu kommen 24 Standorte, an denen das Fach Alte Geschichte innerhalb des Magisterstudiengangs Geschichte als Hauptfach studiert werden konnte, jedoch nicht als eigener Magisterstudiengang ausgewiesen war.

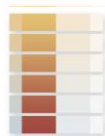
² Hinzu kommen 43 Standorte, an denen die Professuren des Fachs Alte Geschichte an der Ausbildung im Lehramt Geschichte beteiligt sind.

³ Das Fach Geschichte der Medizin war in Kiel ein eigenes Magisterhaupt- und Nebenfach, an der LMU München ein eigenes Magisternebenfach.

⁴ Das Fach ist mittlerweile Teilgebiet des medizinischen Approbationsfachs Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin.

⁵ Wahlfach im Kombi-Bachelor an der Universität Leipzig.

⁶ An der Universität Tübingen im Master Geschichtswissenschaften.



Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magister/ Diplomstudiengängen 1999 (Haupt- oder Nebenfach)	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011
Archäologie			
Ur- und Frühgeschichte	23	15	8
Vorderasiatische Archäologie	10	4	5

4.1.6 Sozial- und Kulturwissenschaften

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Magister/ Diplomstudiengängen 1999 (Haupt- oder Nebenfach)	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011
Ethnologie	20	15	1
Europäische Ethnologie	18	16	1
Gender Studies	3	7	5
Gerontologie	3	4	-

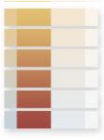
4.1.7 Kleine Naturwissenschaften

Fach	Anzahl Standorte mit eigenen Diplomstudiengängen 1999	Anzahl Standorte mit eigenen BA- und/oder MA-Studiengängen 2011	Anzahl Standorte mit <u>nur</u> Studiengangbeteiligungen, dafür mit Schwerpunktwahl im Fach 2011
Anthropologie	3 ¹	2	1
Bioinformatik	- ²	13	6
Geophysik	13	5	10
Meereskunde	2	3	1
Meteorologie	10	11	5
Mineralogie	23	1	8
Paläontologie	15 ³	0	9

¹ In Mainz gab es einen Magisterstudiengang „Anthropologie“.

² Eigene Diplomstudiengänge wurden erst nach 1999 eingeführt.

³ Das Fach Paläontologie wurde im Diplomstudium in der Regel gemeinsam mit der Geologie gelehrt.



4.2 Entwicklung der Studienangebote. Fachstudiengänge und Studiengangbeteiligungen (Kartengrafiken)

Folgende Grafiken zeigen die Entwicklung und Veränderung des Studienangebots anhand einer Auswahl von kleinen Fächern vor und nach der Bologna-Reform in Kartengrafiken. Dazu wurden im Vorfeld folgende Daten erhoben:







- Für das Studienangebot vor der Einführung des zweistufigen Systems: alle Standorte mit eigenen Magister- oder Diplomstudiengängen oder mit Studiengängen, die das jeweilige kleine Fach im Namen tragen (z.B. Geologie/Paläontologie, Byzantinistik/Neogräzistik, Arabistik/Islamwissenschaft) oder im Diplom-Abschlusstitel geführt wurden (z.B. konnte der Studiengang Geowissenschaften in Bremen mit dem Diplom Mineralogie abgeschlossen werden). Als Stichzeit wurde das Wintersemester 1999 gewählt.
- Für das Studienangebot nach der Umsetzung der Studienreform: alle Standorte, an denen das jeweilige Fach mit eigenen Bachelor- und/oder Master-Studiengängen oder nur mit Studiengangbeteiligungen /2012).

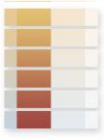
Gezeigt wird die Entwicklung in zwei Kartengrafiken:

Eine Deutschlandkarte mit den Standorten der Magister- und Diplom-Studiengängen, differenziert in eigene Studiengänge und Studiengänge mit dem Fach im Namen.

Eine Deutschlandkarte mit den Standorten der eigenen BA- und MA-Studiengänge und Studiengangbeteiligungen, differenziert in die beiden Stufen (dargestellt als geteilter Balken) und die über die beiden Stufen jeweils gegebenen Studienverläufe. Wenn die wie an der LMU München bisher nur Bachelor-Studiengänge bestehen, wurde der Masterverlauf nach Rücksprache mit den Fachvertretern vor Ort projiziert:

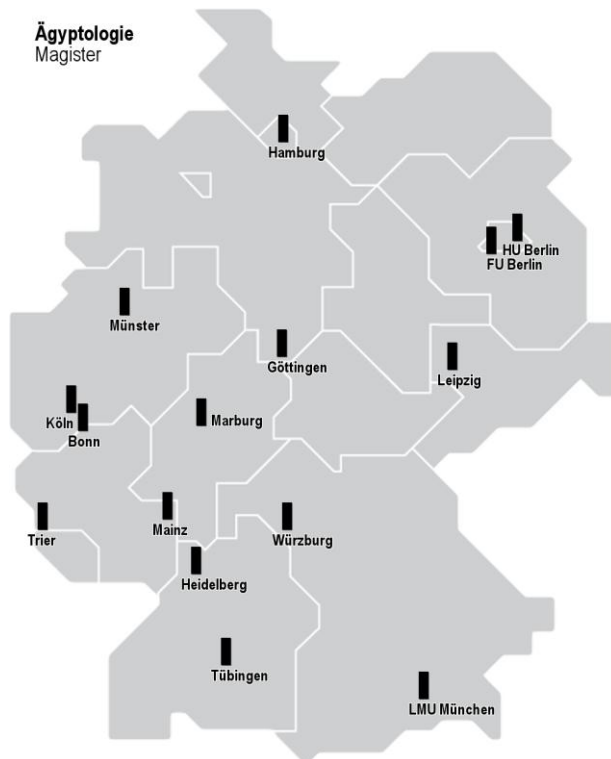
Legende der Grafiken

-  Eigene Magister- oder Diplom-Studiengänge (Hauptfach und/oder Nebenfach)
-  Magister- oder Diplom-Studiengänge mit Name des Fachs in der Studiengangbezeichnung oder im Abschluss-Titel
-  Konsekutiver Studienverlauf mit eigenen Bachelor- und Master-Studiengängen (oder erwartbare Einrichtung des eigenen Fachmaster im Jahr 2012)
-  Studiengangbeteiligung im Bachelor und eigenem Master-Studiengang
-  Eigener Bachelor-Studiengang und Studiengangbeteiligung im Master (oder unsicherer Bestand in der Masterstufe)
-  Studiengangbeteiligungen auf beiden Stufen



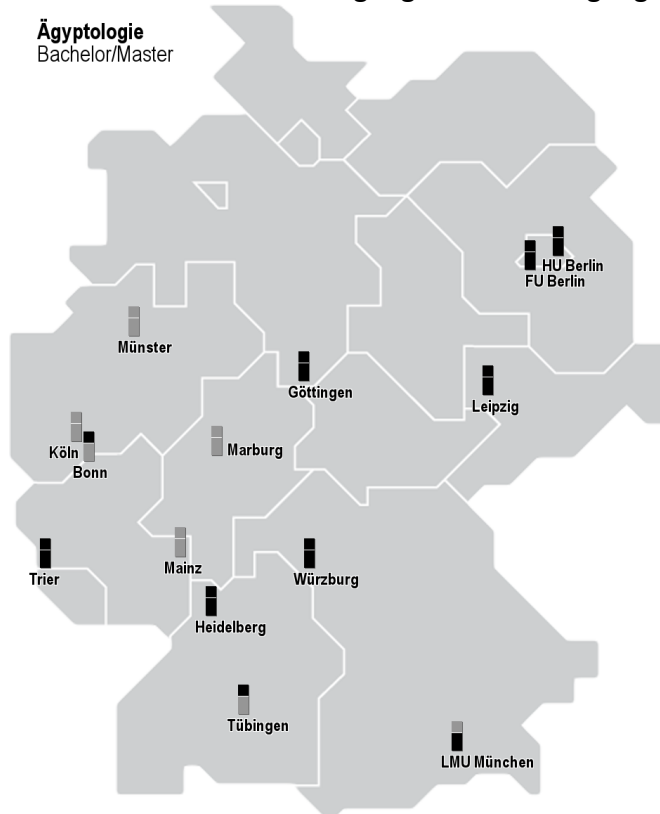
4.2.1 Alte Sprachen und Kulturen. Trend zum Verbund-Studiengang

Ägyptologie: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

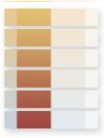


Das Fach Ägyptologie war an bundesdeutschen Universitäten im Magister-Studium an 14 Standorten mit einem eigenen Ein-Fachstudiengang „Ägyptologie“ im Haupt- und Nebenfach vertreten. An der Humboldt-Universität zu Berlin bestand das Fach unter der Bezeichnung „Archäologie und Kulturgeschichte Nordostafrikas“ mit einem eigenen Studiengang. An den Universitäten in Hamburg und in Marburg sind die ordentlichen Professuren gestrichen. Für den Hamburger Standort hatte dies zur Folge, dass dort kein neuer Studiengang mehr eingerichtet wurde. An der Philipps-Universität in Marburg können seit Wintersemester 2010 in die mit Unterstützung einer Honorarprofessur entwickelten Studienangebote der Ägyptologie keine neuen Studierenden mehr immatrikuliert werden.

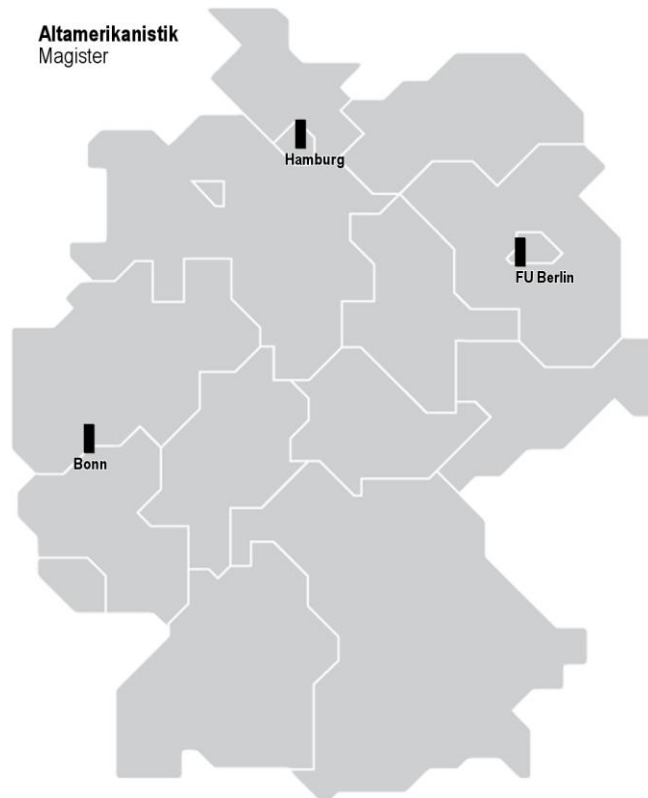
Standorte mit Fachstudiengängen u. Studiengangbeteiligungen 2011



Die Standorte an der Freien Universität Berlin und an der Universität Trier bieten nur einen Bachelor- Nebenstudiengang, auf den jedoch ein eigener Ein-Fach-Master „Ägyptologie“ folgt. Zwei der Verbund-Studiengänge führen die Zielregion Ägypten noch im Namen (B.A. „Ägypten und der Alte Orient“/ Mainz; B.A. „Antike Kulturen Ägyptens und Vorderasiens“/ Münster). In allen fünf Verbund-Studiengängen kann das Fach als ein Schwerpunkt gewählt werden. Allerdings ist nur einer dieser Verbund-Studiengänge ein Mono-Bachelor mit einem umfangreicheren Studium der Einzelfächer (B.A. „Archäologien“/Bonn). Vier Lehrverbünde werden als Studiengänge für einen Kombi-Bachelor angeboten und verfügen für die Einzelfächer somit über einen geringeren Umfang an Fachinhalten als die früheren eigenen Magisterhauptfächer.



Altamerikanistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

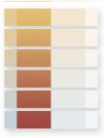


Im Magisterstudium konnte das Fach Altamerikanistik an drei Universitäten in einem eigenen Studiengang absolviert werden. In Hamburg hieß der Studiengang „Mesoamerikanistik“, der Lehrstuhl in Hamburg wurde 2007 gestrichen. In Bonn trug der Studiengang die Bezeichnung „Altamerikanistik und Ethnologie“.

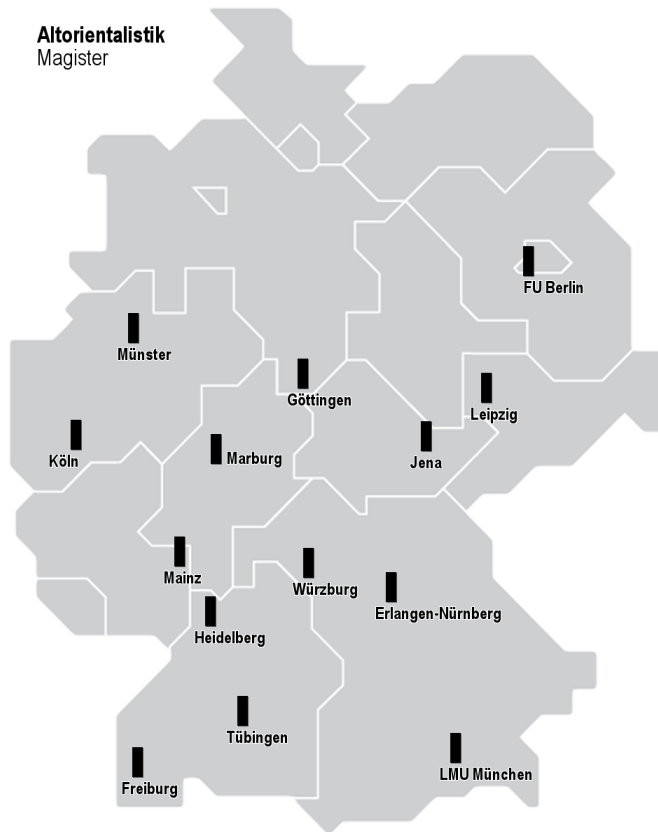
Standorte mit Fachstudiengängen u. Studiengangbeteiligungen 2011



Im Wintersemester 2011 ist das Fach mit einem eigenen Studiengang nur noch an der Universität Bonn angeboten, und zwar als Master „Altamerikanistik und Ethnologie“, im Bachelor ist das Fach als Schwerpunkt in dem Studiengang „Lateinamerika- und Altamerika-Studien“ wählbar. In Göttingen ist das Fach in einem Master-Modulpaket „Linguistische Anthropologie und Altamerikanistik“ angeboten. An der FU Berlin besteht auf der Bachelorstufe die Möglichkeit, im B.A. „Sozial- und Kulturanthropologie“ Fachmodule in der Altamerikanistik zu wählen, auf der Masterstufe ist das Fach als Vertiefungsoption in den regionalwissenschaftlichen Studiengang „Lateinamerikastudien“ integriert.

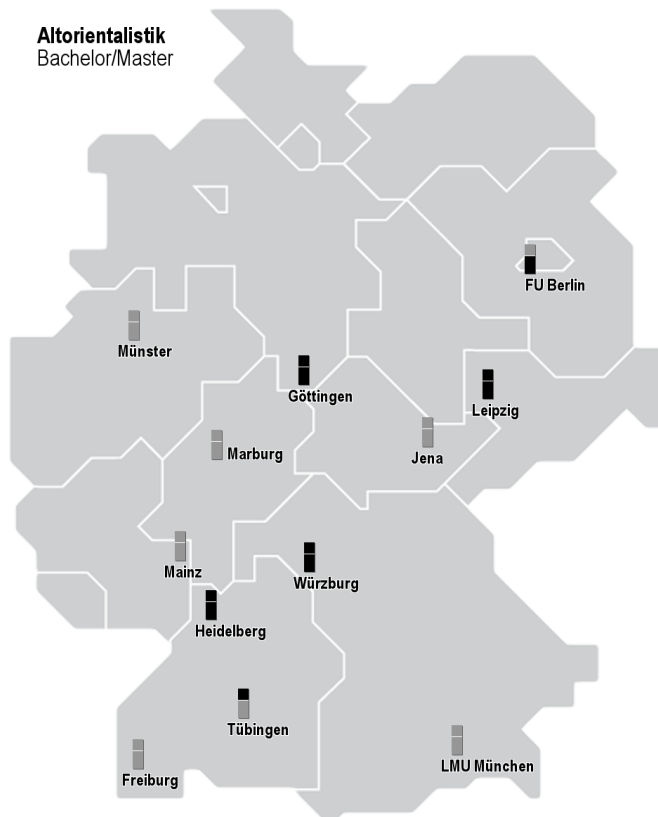


Altorientalistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

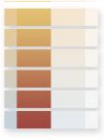


Einen Magister „Altorientalistik“ gab es 1999 an 11 Universitäten. An der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg hieß der Studiengang, „Assyriologie“, an der Ludwig-Maximilians-Universität München: „Assyriologie und Hethitologie“; an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg gab es im Studiengang Orientalistik das Teilprüfungsfach „Assyriologie“. Seit 1997 gestrichene Standorte: Hamburg, Erlangen-Nürnberg, Köln.

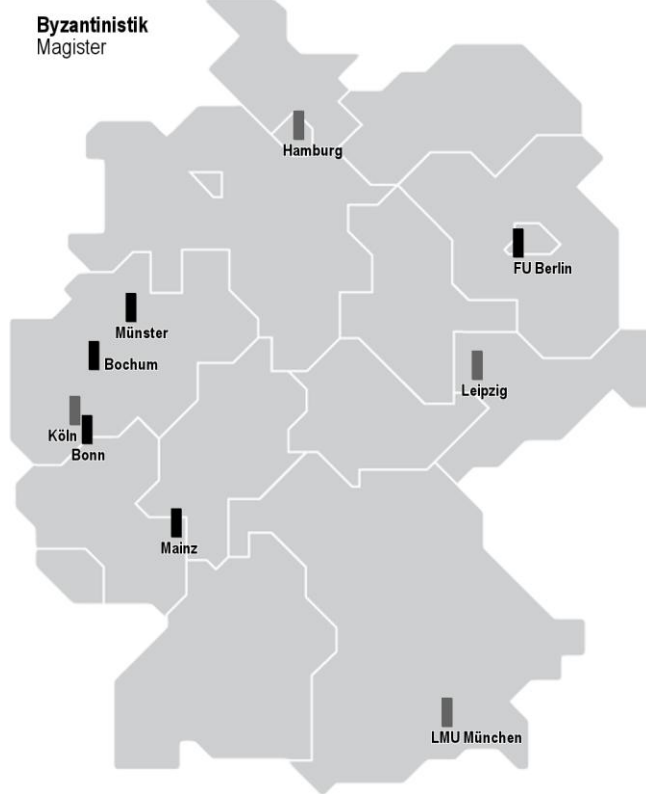
Standorte mit Fachstudiengängen und Studiengangbeteiligungen 2011



Mit eigenen Studiengängen ist die Altorientalistik im WS 2011 an sechs Universtäten vertreten. Schwerpunktsetzungen sind möglich an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im BA „Sprachen und Kulturen des Alten Vorderen Orients“, an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz im BA „Ägypten und der Alte Orient“ und MA „Ägypten und der Alte Orient“, an der Philipps-Universität Marburg: im BA „Orientwissenschaft“ und im MA: Antike und Orient“; an der LMU München: BA „Alter Orient“, der eigene Masterstudiengang ist hier noch in Vorbereitung; an der Westfälische Wilhelms-Universität Münster im BA „Antike Kulturen Ägyptens und Vorderasiens“, MA „Sprachen und Kulturen Ägyptens und Altvorderasiens“.

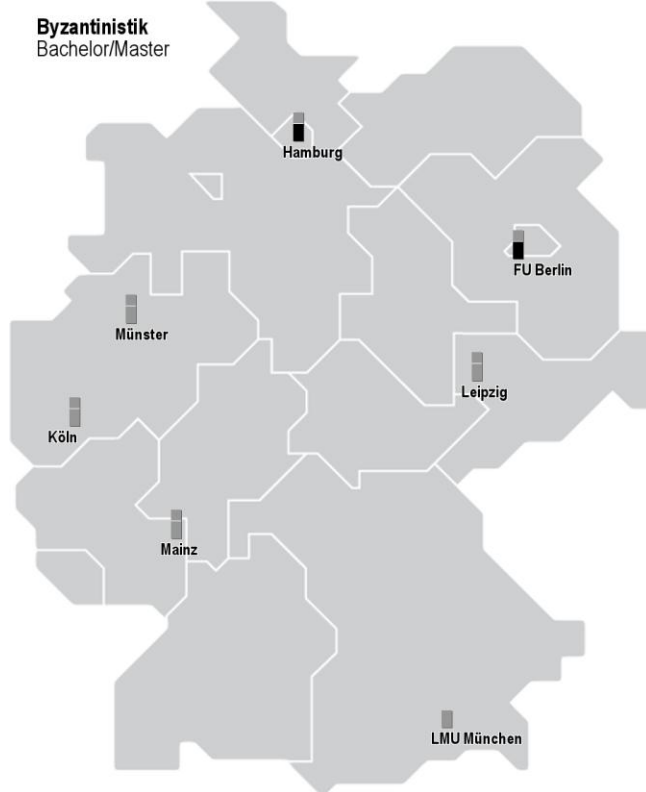


Byzantinistik: Standorte mit Magisterstudiengängen 1999

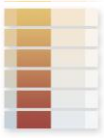


Das Fach Byzantinistik hatte im Magister-Studium im Haupt- und Nebenfach an fünf Standorten Ein-Fach-Studiengänge mit der Bezeichnung „Byzantinistik“. An vier Standorten (Hamburg, Köln, Leipzig, LMU München) wurde das Fach im Lehrverbund mit der Neogräzistik angeboten und war im Studiengangnamen sichtbar. An den Universitäten in Bochum und Bonn sind die Professuren gestrichen mit der Folge, dass keine neuen Studienangebote mehr bestehen oder eingerichtet werden.

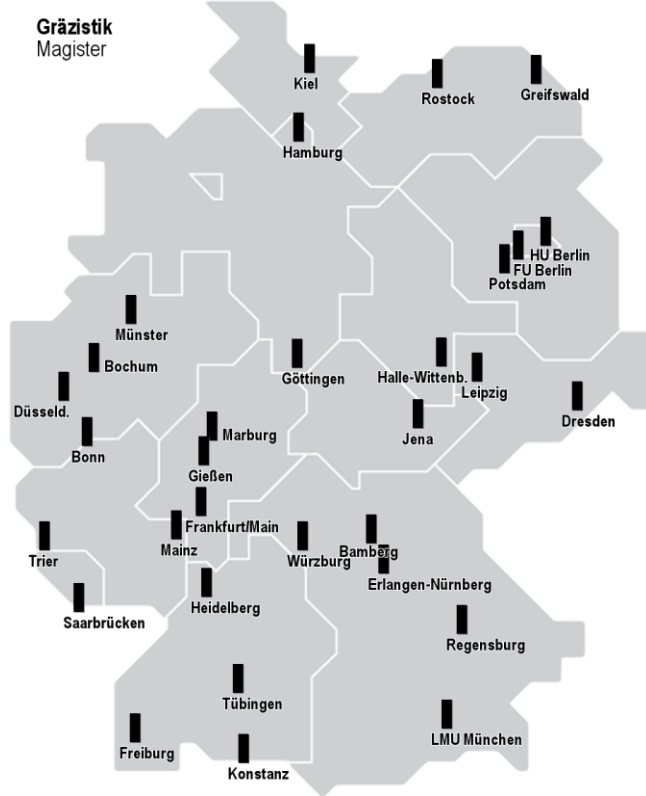
Standorte mit Fachstudiengängen und Studiengangbeteiligungen 2011



Im Bachelor-Studium bestehen heute noch an zwei Standorten Ein-Fach-Studiengänge mit dem Namen „Byzantinistik“ (FU Berlin, Universität Hamburg), beides sind Nebenstudiengänge. Eigene Hauptstudiengänge gibt es weder auf der Bachelor- noch auf der Masterstufe. An der Universität Hamburg ist die Byzantinistik wie im Magisterstudium noch namentlich im gemeinsamen Studiengang mit der Neogräzistik sichtbar (BA „Neogräzistik und Byzantinistik“). An der LMU München besteht weiterhin der Lehrverbund mit der Neogräzistik, der neue Studiengang heißt heute B.A. „Griechische Studien“. Ebenfalls als Lehrallianz „Byzantinistik/Neogräzistik“ ist das Fach an den Universitäten in Köln und Leipzig in Verbund-Studiengänge mehrerer Fächer eingegangen (B.A. „Antike Sprachen und Kulturen“/Köln; B.A. „Griechisch-Lateinische Philologie“/Leipzig). In Münster besteht neben der Integration in die altertumswissenschaftlichen Studiengänge „Antike Kulturen“ auf beiden Studienstufen im Master ein Verbund mit dem Fach Christliche Archäologie, in dem die Byzantinistik als Schwerpunkt gewählt werden kann.

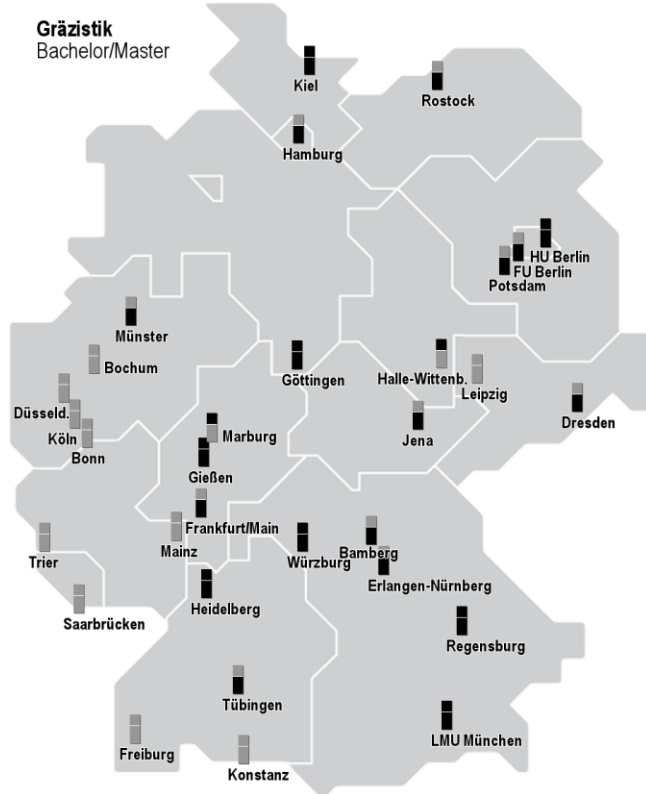


Gräzistik: Standorte mit Magister- und Lehramtsstudiengängen 1999

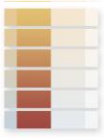


Im Magisterstudium war das Fach Gräzistik an 32 Universitäten mit einem eigenen Fachstudiengang und einem Lehramtsstudiengang angeboten. In Potsdam und Saarbrücken wurden die einzigen Vollprofessuren gestrichen und das Fach wird heute von Professuren für Klassische Philologie gemeinsam mit der Latinistik vertreten, die Lehrämter sind gestrichen.

Standorte mit Fachstudiengängen und Studiengangbeteiligungen 2011

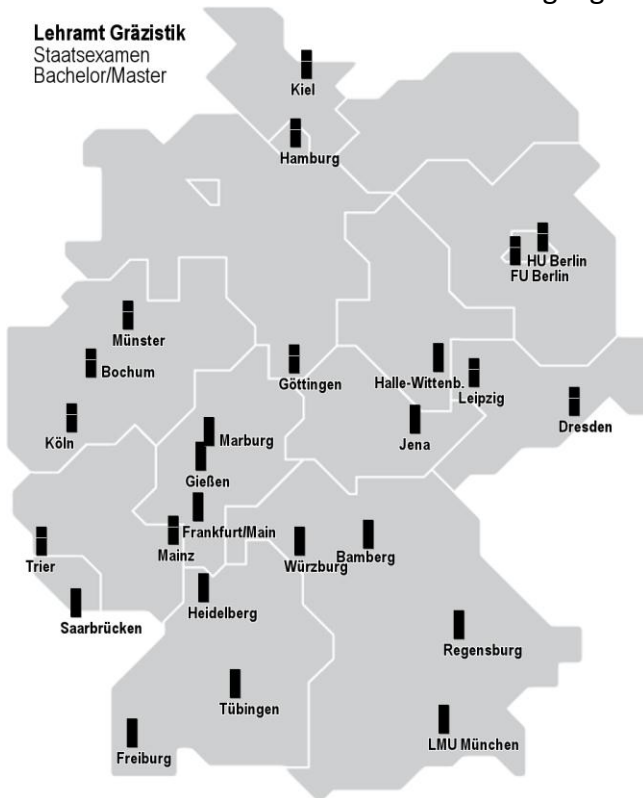


Für das fachwissenschaftliche Studium ist die Anzahl an Standorten mit eigenen Studiengängen deutlich zurückgegangen, die Gräzistik ist noch an sieben Universitäten neben dem Lehramt auf beiden Studienstufen mit fachwissenschaftlichen Profilen angeboten. An den anderen Standorten überwiegen Studienverläufe mit eigenen Bachelor-Studiengängen und Studiengangbeteiligungen auf der Masterstufe, vielerorts auch mit der traditionell ergänzenden Disziplin der Latinistik. An fünf Standorten, an denen es nur noch Studienbeteiligungen in Verbänden gibt, bestehen auch keine Lehramtsstudiengänge mehr (Bochum, Bonn, Düsseldorf, Konstanz, Saarbrücken).



Gräzistik: Standorte mit Lehramtsstudiengängen 2011

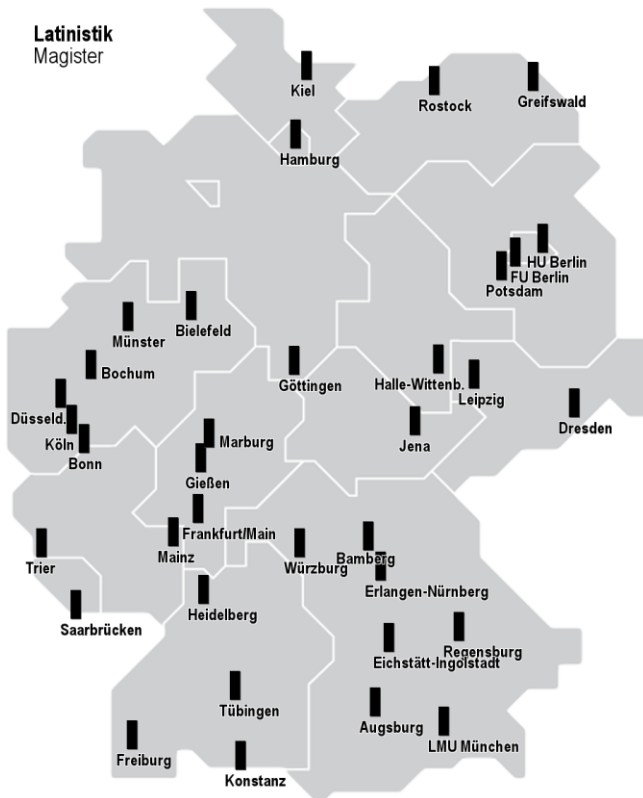
Lehramt Gräzistik
Staatsexamen
Bachelor/Master



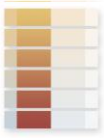
Lehramtsstudiengänge mit Staatsexamensabschluss oder den Abschlüssen B.Ed. und M.Ed. bestehen 2011 an 25 Standorten. Das Lehramt bildet somit eine weitgehende Kontinuität zum Studienangebot vor der Bologna-Reform.

Latinistik: Standorte mit Magisterstudiengängen 1999

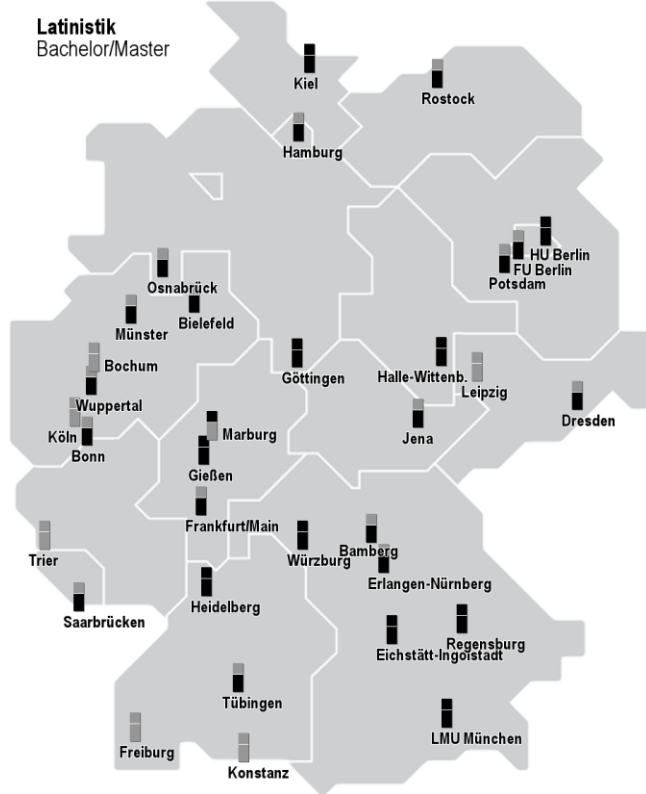
Latinistik
Magister



Das Fach Latinistik hatte 1999 insgesamt 36 Studienstandorte mit eigenen Magister- und Lehramtsstudiengängen. Gestrichen wurde kein Standort des als Schulsprache gut nachgefragten Fachs. Nach 1999 wurden an der Universität Wuppertal zwei Professuren neu eingerichtet. Die Professur in Augsburg ist seit 2011 gestrichen.

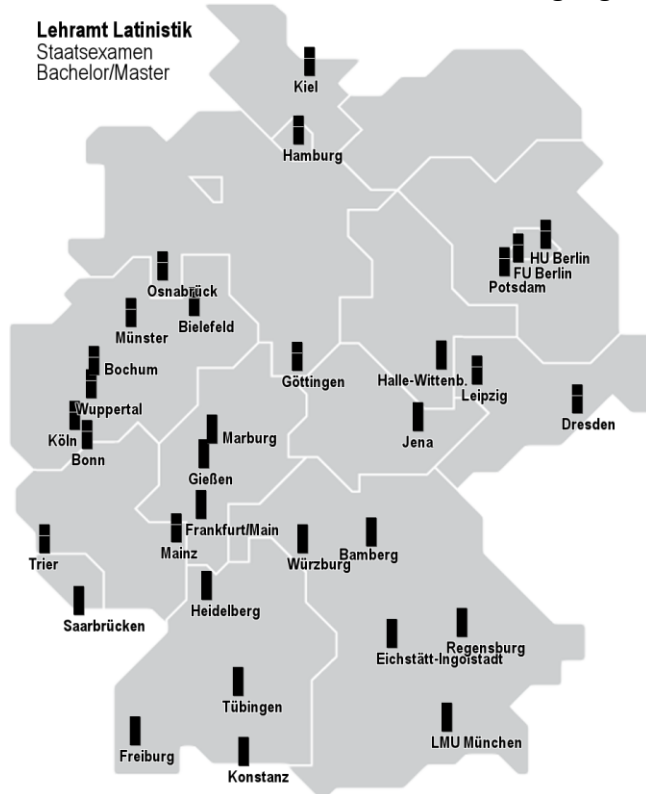


Latinistik: Standorte mit Fachstudiengängen und Studiengangbeteiligungen 2011

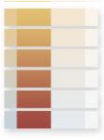


Wie im Fach Gräzistik zeigt sich im fachwissenschaftlichen Studienangebot eine Tendenz zur Integration in Verbund-Studiengänge, vielerorts auch mit der traditionell ergänzenden Disziplin der Gräzistik. Ein konsekutives Studium der Latinistik auf beiden Stufen ist 2011 an elf Universitäten möglich. Insgesamt gibt es 28 Standorte mit eigenen Fachstudiengängen auf der Bachelor- und Masterstufe.

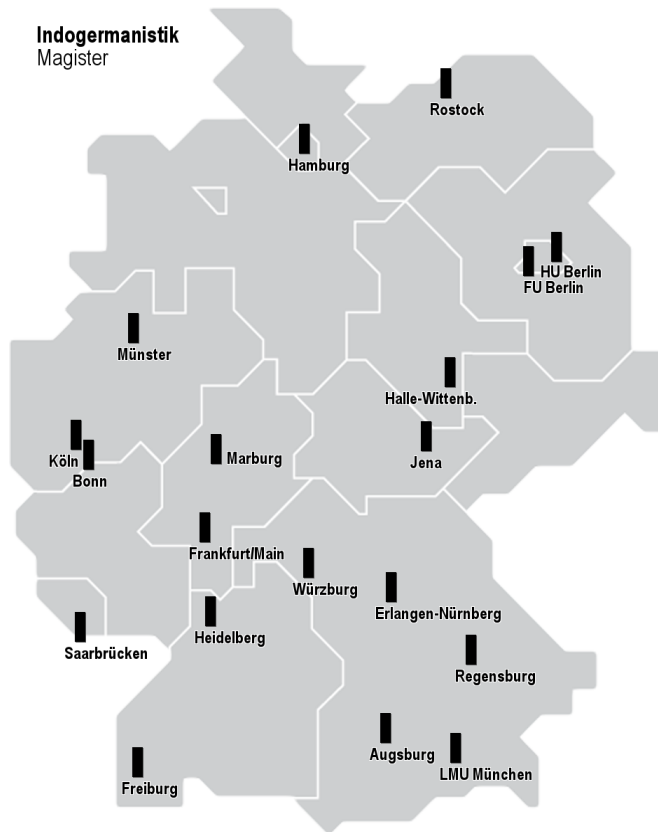
Latinistik: Standorte mit Lehramtsstudiengängen 2011



Lehramtsstudiengänge zum Schulfach Latein bestehen 2011 an 34 Universitäten je nach Bundesland mit Staatsexamensabschluss oder mit Bachelor- und Masterabschluss. An sechs Standorten kann das Fach zusätzlich zum Lehramt nicht mit eigenen fachwissenschaftlichen Studiengängen, sondern nur zusammen mit der Gräzistik oder in anderen altertumswissenschaftlichen Verbund-Studiengängen studiert werden.

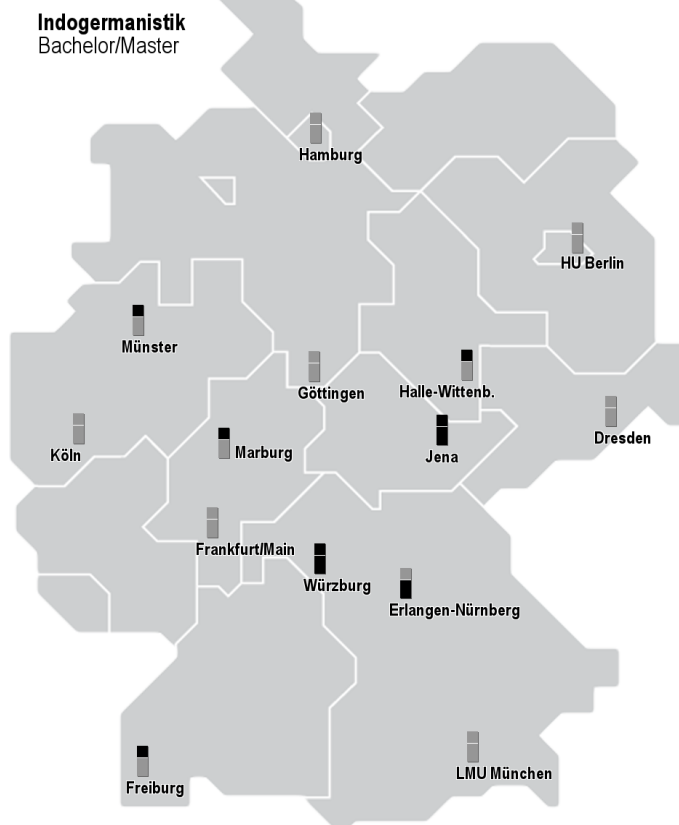


Indogermanistik: Standorte mit Magisterstudiengängen 1999

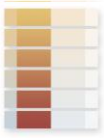


Im Magisterstudium war das Fach Indogermanistik mit eigenen Studiengängen an 19 Universitäten vertreten mit den Bezeichnungen: „Indogermanistik“, „Historisch-vergleichende Sprachwissenschaft“ oder „Vergleichende indogermanische Sprachwissenschaft“ u.a.

Standorte mit Fachstudiengängen und Studiengangbeteiligungen WS 2011

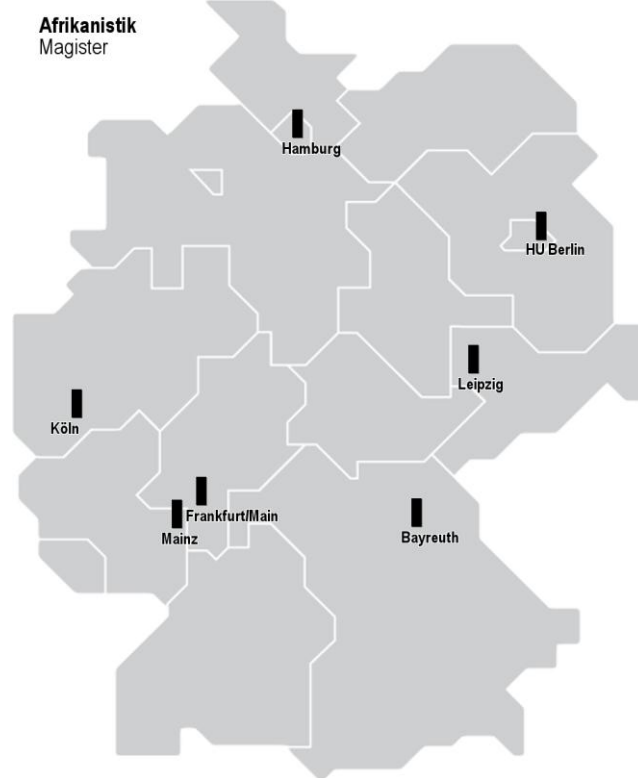


Im WS 2011 wird das Fach noch an sieben Universitäten mit eigenen Bachelor- und/oder Masterstudiengängen angeboten. An fünf Universitäten bestehen Schwerpunktprogramme in Verbund-Studiengängen: Humboldt-Universität zu Berlin: BA und MA „Historische Linguistik“, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main: BA und MA „Empirische Sprachwissenschaft“, Georg-August-Universität Göttingen: BA und MA „Allgemeine Sprachwissenschaft“, Universität zu Köln: BA und MA „Antike Sprachen und Kulturen“, MA „Linguistik“, Ludwig-Maximilians-Universität München: BA „Allgemeine und Indogermanische Sprachwissenschaft“.



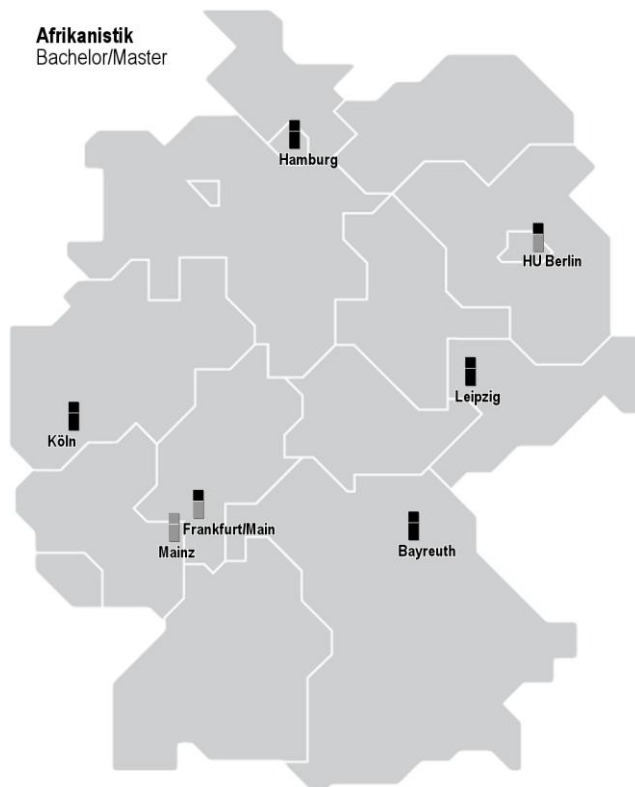
4.2.2 Außereuropäische Sprach- und Literaturwissenschaften. Trend zu regionalwissenschaftlichen Studiengängen

Afrikanistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

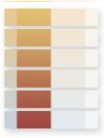


Einen Magister „Afrikanistik“ oder „Afrikanische Philologie“ gab es an sieben Universitäten. An der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main bestand ein Studiengang „Afrikanische Sprachwissenschaft“.

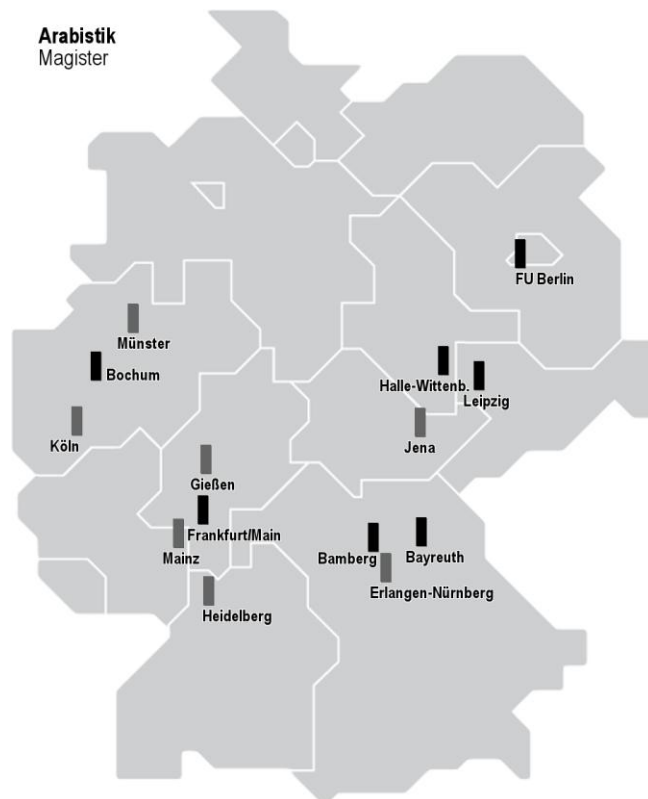
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen WS 2011



Im WS 2011 bestehen an sechs Standorten eigene Bachelor- und oder Masterstudiengänge. In den Bachelor-Verbund-Studiengängen an der Humboldt-Universität zu Berlin (BA „Regionalstudien Asien/Afrika“) und in Frankfurt/Main (BA „Empirische Sprachwissenschaft“) ist eine Schwerpunktwahl in der Afrikanistik möglich. An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist die Afrikanistik strukturell eng mit der Ethnologie verknüpft und kann ebenfalls als Schwerpunkt, jedoch statt als „Afrikanische Philologie“ nun unter der Bezeichnung „Afrika-Studien“ gewählt werden.

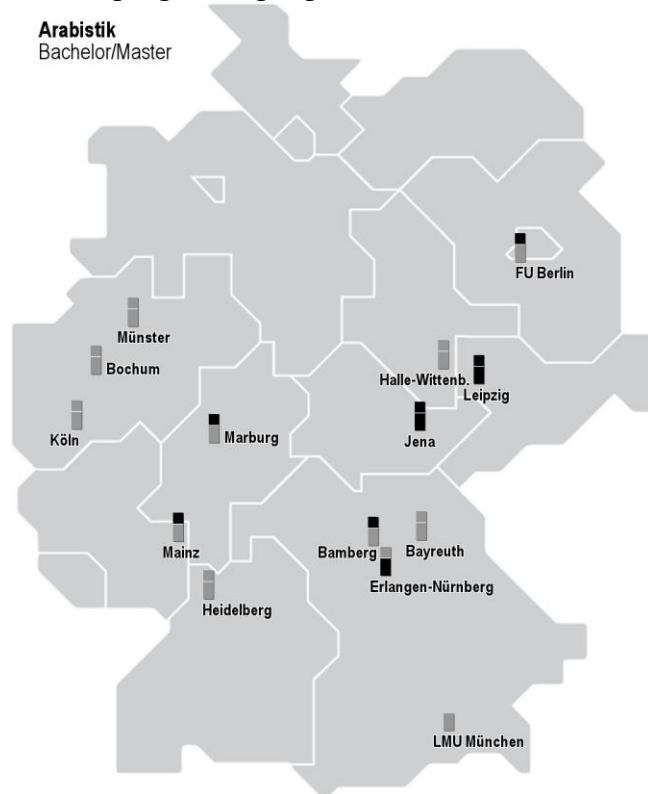


Arabistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

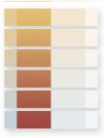


Ein Magisterstudiengang „Arabistik“ konnte 1999 an sieben Universitäten studiert werden. An der Universität Mainz gab es einen Studiengang Diplom-Übersetzer für Arabisch. In Münster hieß der Studiengang „Arabistik und Islamwissenschaft“. Als Lehrgebiet innerhalb von Studiengängen der „Orientalistik“ und „Islamwissenschaft“ war das Fach an fünf Universitäten vertreten.

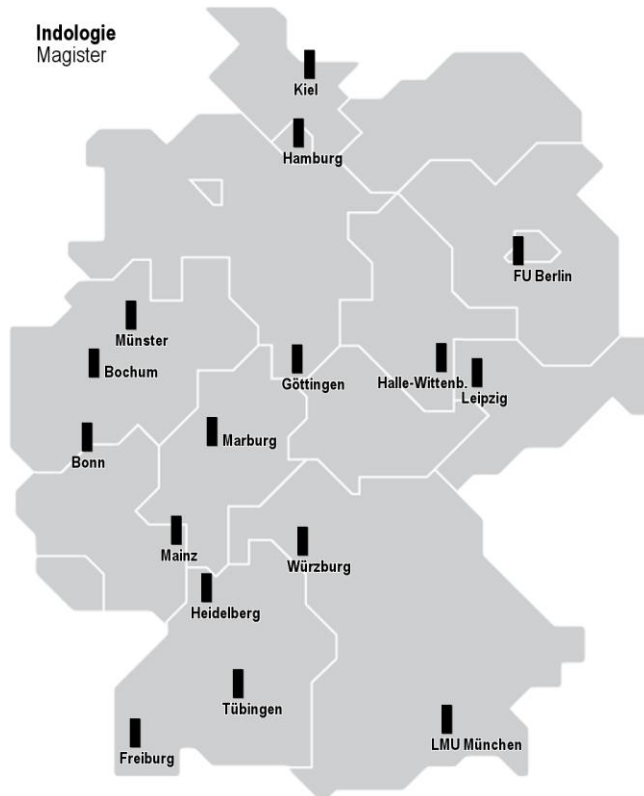
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen 2011



Im Bachelor- und Masterstudium wird das Fach Arabistik bundesweit überwiegend in gemeinsamen Studiengängen mit der Islamwissenschaft angeboten. Mit eigenen Fachstudiengängen im Bachelor und Master ist die Arabistik noch in Jena und Leipzig vertreten. An vier Universitäten gibt es eigene Fachmaster. In Mainz besteht überdies ein Master „Arabisch“ für Übersetzer. In Frankfurt/Main und Gießen wurden die Standorte der Arabistik und Islamwissenschaft im Zuge der hessischen Zentrenbildung an das Marburger Centrum für Nah- und Mitteloststudien verlegt.

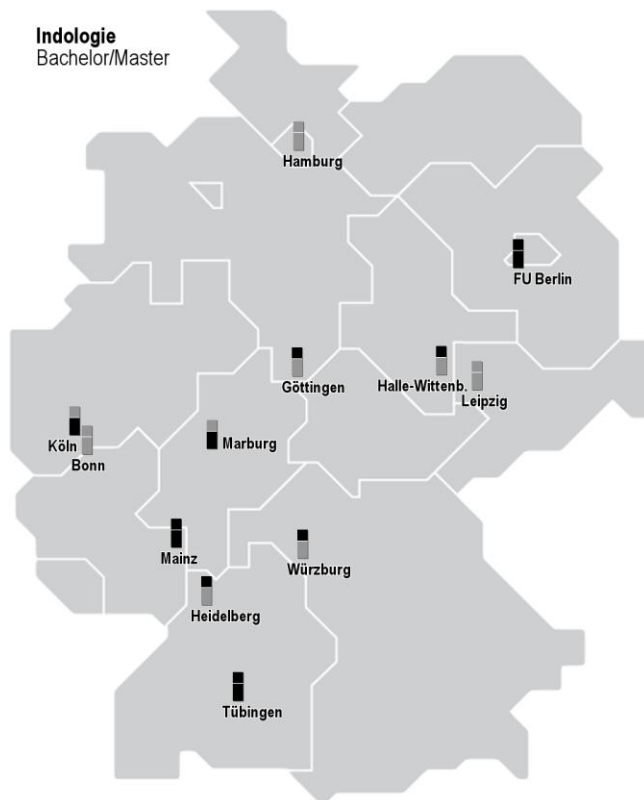


Indologie: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

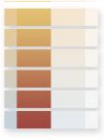


Für das Fach Indologie bestanden im Magister-Studium 16 Studiengänge im Haupt- und Nebenfach, davon dreizehn Ein-Fach-Studiengänge „Indologie“ bzw. an der FU Berlin der Magister „Indische Philologie“. An den Universitäten in Hamburg und Heidelberg gab es jeweils eigene Studiengänge für die Klassische und die Moderne Indologie. Einen Studiengang „Indologie und Tamilistik“ führte der Standort an der Universität zu Köln. Die Professuren an den Standorten in Freiburg, Kiel und Münster sind gestrichen, hier werden keine neuen Studiengänge etabliert. Ebenfalls gestrichen wird die Professur an der FU Berlin, der Bachelor-Nebenstudiengang „Indische Philologie“ läuft aus.

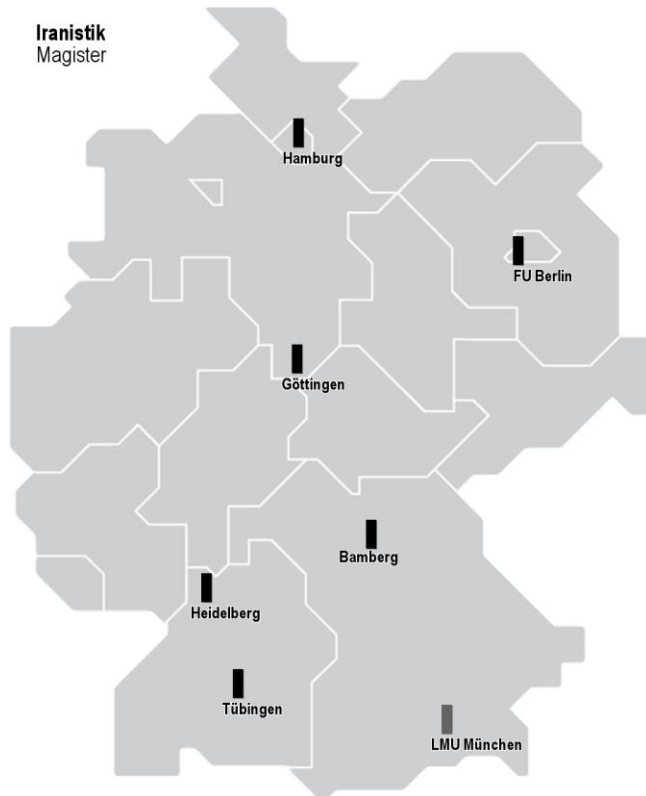
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen 2011



Mit der Bezeichnung „Indologie“ sind im Bachelor vier und im Master drei Ein-Fach-Studiengänge entstanden. In Würzburg heißt ein Bachelor- und Masterangebot des Fachs „Indologie/Südasienskunde“, als Bachelor-Nebenstudiengänge werden hier Indologie und Südasienskunde auch getrennt angeboten. Indologische Schwerpunkte gibt es in fünf Bachelor-Verbund-Studiengängen und in einem Master-Verbund-Studiengang. Die vielfältige Vertretung des Fachs in mehreren interdisziplinären Studiengängen zu Indien und Südasien an den Universitäten in Göttingen und Heidelberg liegt in der regionalwissenschaftlichen Profilierung begründet. In Göttingen wurde 2009 das zentrale universitäre Centre for Modern Indian Studies eröffnet, in Heidelberg besteht seit 1962 das interdisziplinäre Südasiens-Institut in Kooperation mit dem Exzellenzcluster „Asia and Europe in a Global Context“.

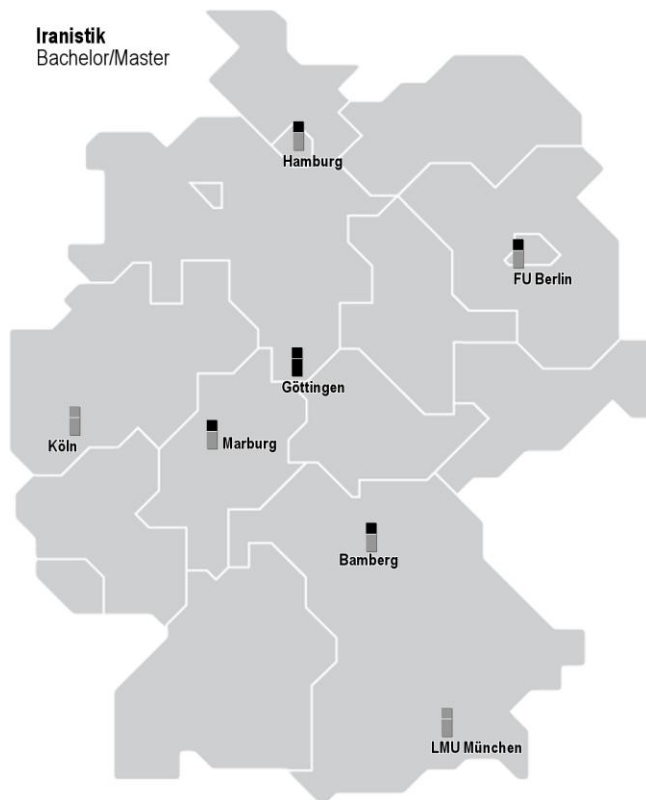


Iranistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999



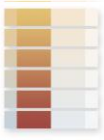
Im Magisterstudium war das Fach Iranistik an sieben Universitäten mit einem Fachstudiengang vertreten. An der LMU München gab es einen gemeinsamen Studiengang mit der Turkologie. An der Universität Göttingen konnte zwischen den Magisterstudiengängen „Altiranistik“ und „Neuiranistik“ gewählt werden. In Heidelberg bestand ein Magisternebenfach „Iranistik“.

Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen 2011

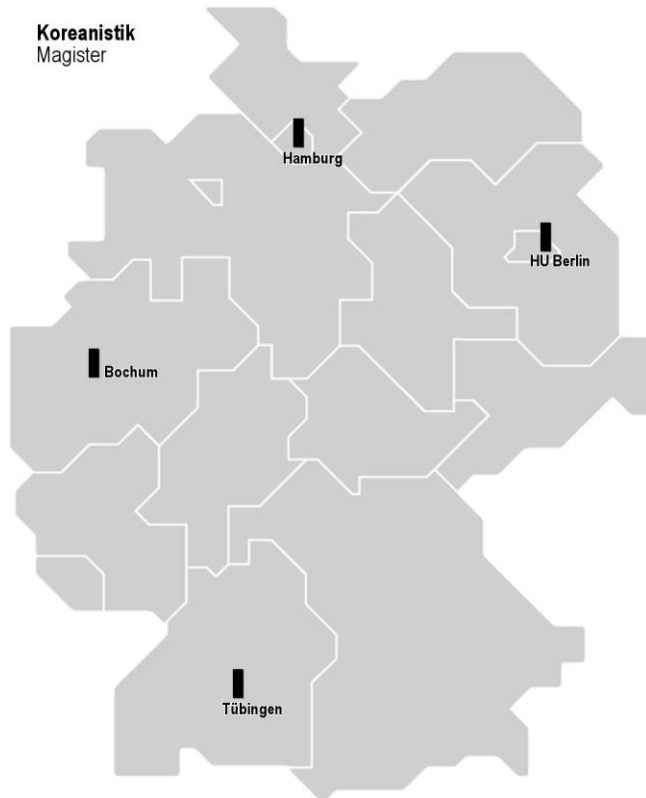


Nach der Studienreform wird das Fach Iranistik überwiegend in Verbund-Studiengängen mit den Nachbardisziplinen der Islamwissenschaft oder Arabistik angeboten. Die Universität Göttingen als ein wichtiges Zentrum der Iranistik bietet noch ein konsekutives Fachstudium. Im Master kann wie im Magister zwischen den Spezialisierungen Neu- und Altiranistik gewählt werden. In Hamburg, Berlin, Marburg und Bamberg gibt es eigene Masterstudiengänge. In Köln und an der LMU München besteht die Möglichkeit, das Fach als Schwerpunkt in Verbund-Studiengängen zur islamischen Welt (Köln) oder zu Nahost-Studien (LMU) zu wählen. In Heidelberg gibt es eine Honorarprofessur, das Fach kann im Studiengang der Islamwissenschaft studiert werden.

Mit Gründung des Centrums für Nah- und Mitteloststudien wurde an der Universität Marburg eine neue Iranistik-Professur eingerichtet. In Köln besteht seit den 1990er Jahren eine Professur.

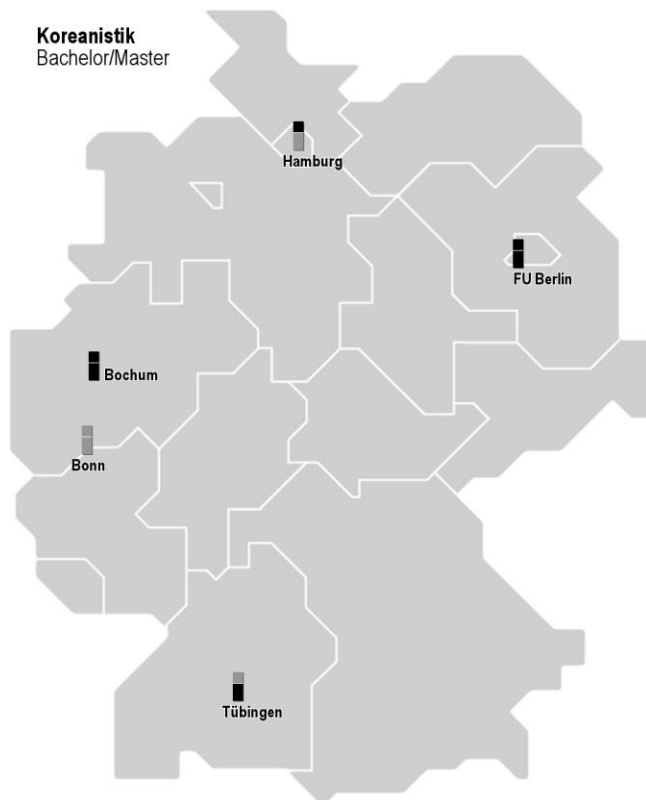


Koreanistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

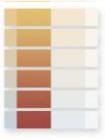


Eigene Magisterstudiengänge gab es im Fach Koreanistik an vier Universitäten.

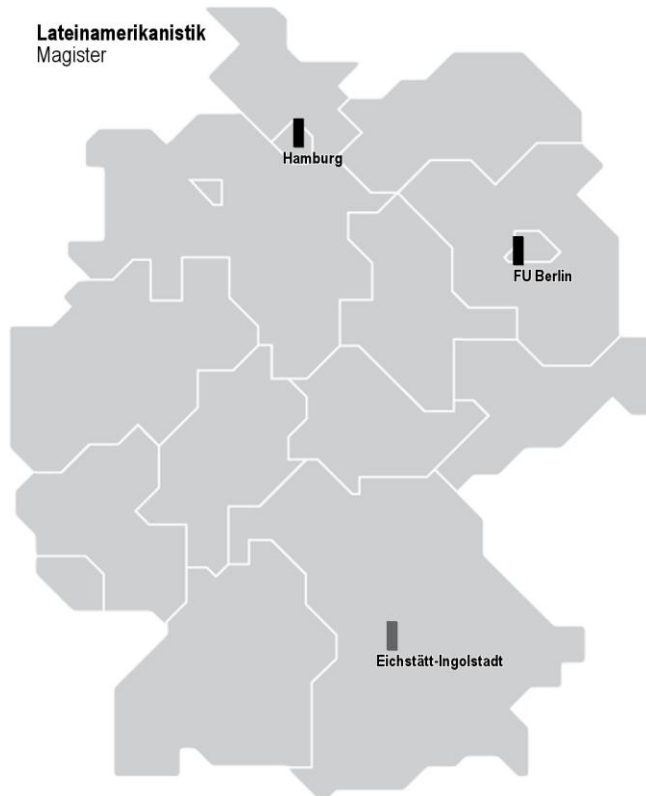
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen 2011



An den bisherigen Studienorten Hamburg, Bochum und Tübingen bestehen weiter eigene Fachstudiengänge. Ein konsekutives Studium ist an der FU Berlin und in Bochum möglich. Nach der Strukturreform der Berliner Universitäten gibt es das Fach Koreanistik mit eigener Professur mittlerweile an der FU Berlin. An der Universität Bonn wurde am Institut für Orient- und Asienwissenschaften ebenfalls nach 1999 eine neue Professur eingerichtet.

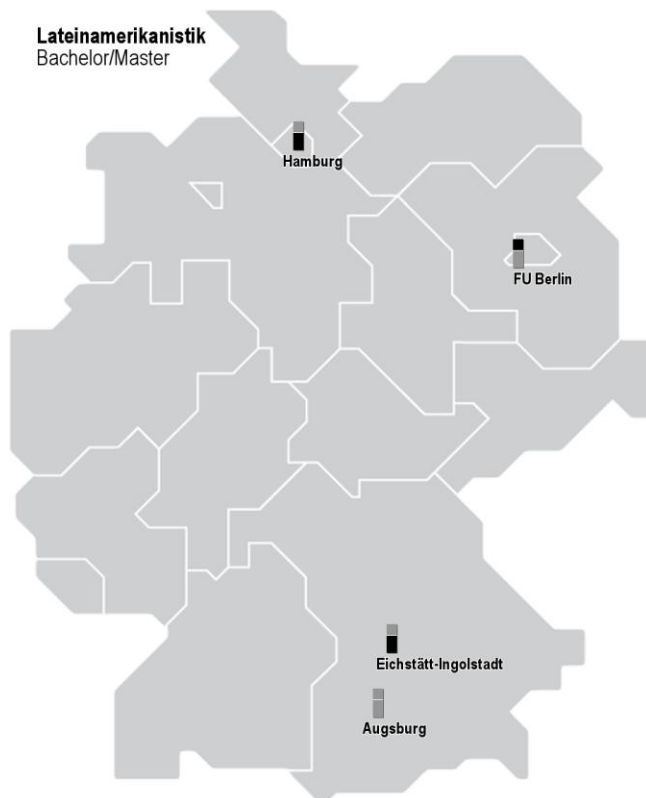


Lateinamerikanistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

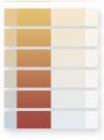


Mit eigenen Fachstudiengängen war das Fach Lateinamerikanistik 1999 in Berlin und in Hamburg (hier nur Nebenfach Lateinamerika-Studien) vertreten. An der Universität Augsburg war die Lateinamerikanistik ein Prüfungsfach innerhalb der Romanistik. An der Universität Eichstätt-Ingolstadt bestand ein Verbund mit der Hispanistik.

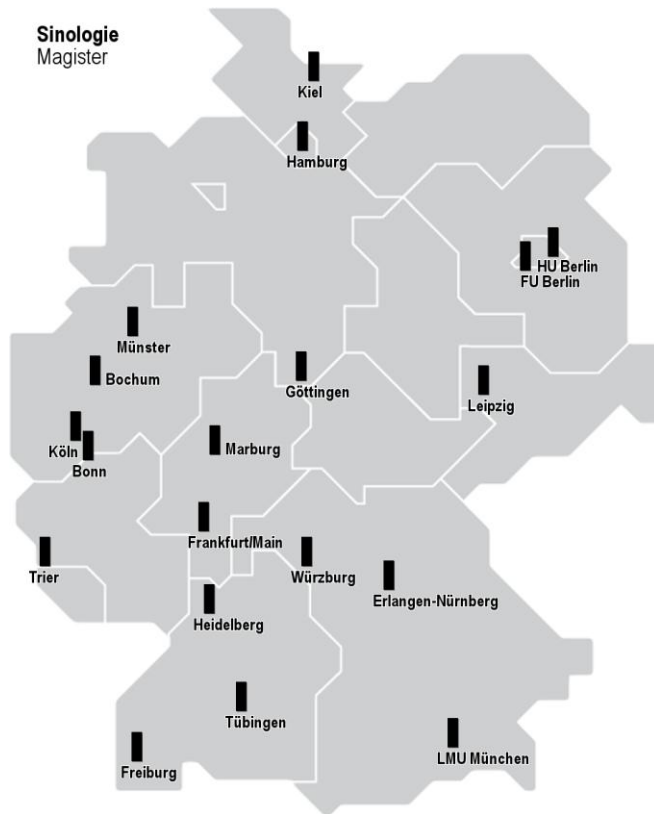
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen 2011



Das eigene Nebenfach Lateinamerika-Studien wird an der Universität Hamburg im Bachelor weiterhin angeboten. An der FU Berlin besteht im Bachelor eine Kooperation mit der Portugiesischen und Spanischen Philologie. Die Universität Eichstätt-Ingolstadt hat nach 1999 einen Monobachelor „Lateinamerika-Studien“ eingerichtet.

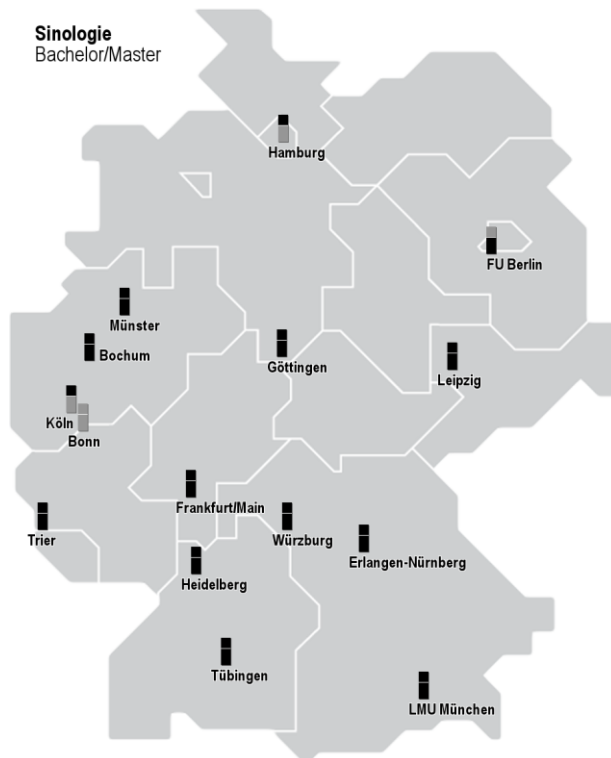


Sinologie: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

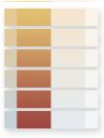


Ein Magisterstudium im Fach Sinologie war 1999 an 19 Universitäten möglich, an der Universität Köln auch differenziert in zwei Studiengänge „Sinologie/Modernes China“ und „Sinologie/Älteres China“) sowie in den Diplom-Studiengang „Regionalwissenschaften China“. An der Ruhr-Universität Bochum hieß der Studiengang „Sprache und Literatur Chinas“. Die Ludwig-Maximilians-Universität München bot auch einen Studiengang „Chinesische Kunst und Archäologie“ an. An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gab es das Angebot Chinesisch Übersetzen und Dolmetschen als Diplom-Studiengänge. Die Standorte in Kiel und Marburg wurden nach 1997 gestrichen. Die Marburger Sinologie wurde im Zuge der hessischen Zentrenbildung nach Frankfurt/Main in das neue Interdisziplinäre Zentrum für Ostasienstudien verlegt.

Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen WS 2011

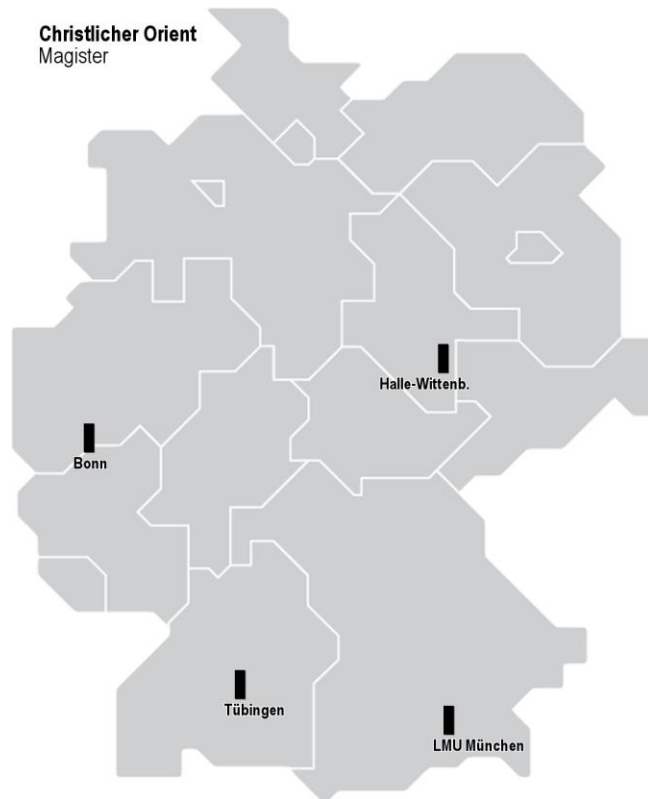


Im WS 2011 bieten fünfzehn Universitäten eigene Studiengänge der Sinologie an. In Bonn besteht im BA „Asienwissenschaften“ und im MA „Sprach- und Kulturwissenschaft Chinas, der Mongolei und Tibets“ die Möglichkeit der Schwerpunktwahl. An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz bestehen überdies die Studiengänge BA und MA „Sprache, Kultur, Translation mit Chinesisch“.



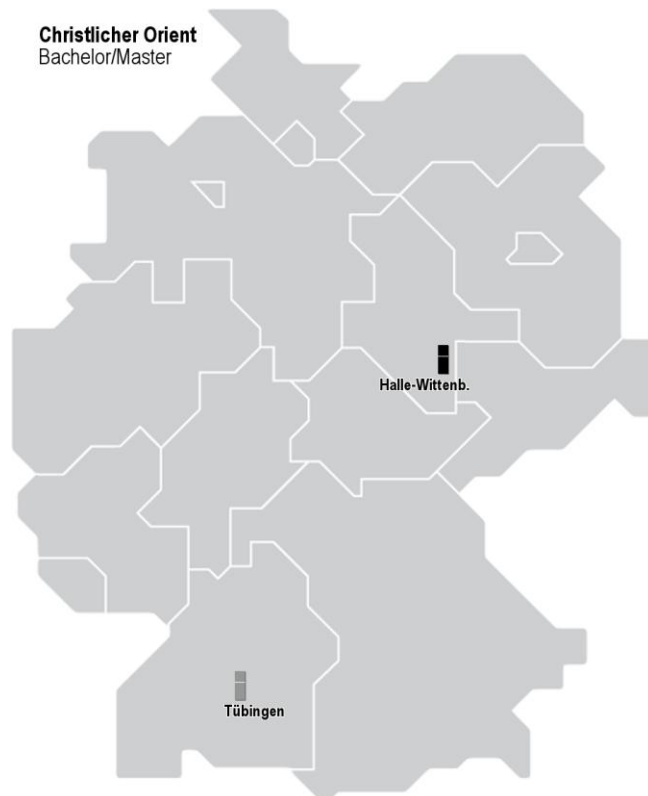
4.2.3 Religionswissenschaften

Christlicher Orient: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

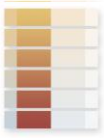


Magisterstudiengänge des Fachs Christlicher Orient wurden 1999 an den Universitäten Bonn, Halle-Wittenberg, Tübingen und an der LMU München angeboten. Die Professuren in Bonn, Tübingen und an der LMU München sind gestrichen.

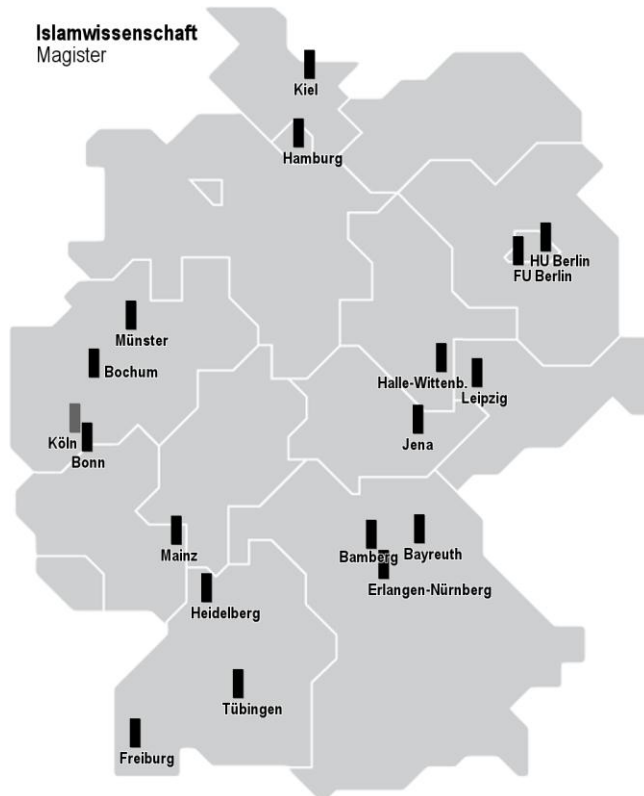
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen WS 2011



An der Universität Halle-Wittenberg besteht der letzte Standort mit eigenen Fachstudiengängen. Der Lehrstuhl ist jedoch zur Streichung vorgesehen. In Tübingen gibt es noch Lehrveranstaltungen des Fachs in den Bachelor- und Masterstudiengängen „Sprachen, Geschichte und Kulturen des Nahen Ostens“.

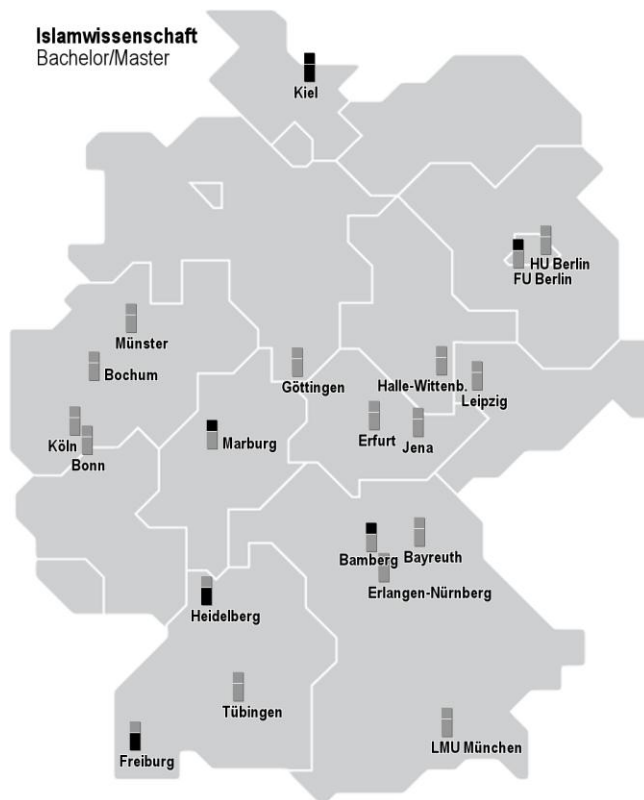


Islamwissenschaft: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

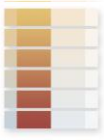


Das Fach Islamwissenschaft war mit eigenen Fachstudiengängen im Magistersystem an 18 Universitäten angeboten. In Köln war die Islamwissenschaft im Studiengang Orientalische Philologie als Schwerpunkt, in Gießen als Fachgebiet im Studiengang Orientalistik wählbar. Die Professuren der Standorte Saarbrücken und Würzburg wurden vor 1999 gestrichen, die Professur in Mainz besteht seit 2010 nicht mehr. Der Standort Gießen wurde 2006 nach Marburg in das Centrum für Nah- und Mitteloststudien verlegt.

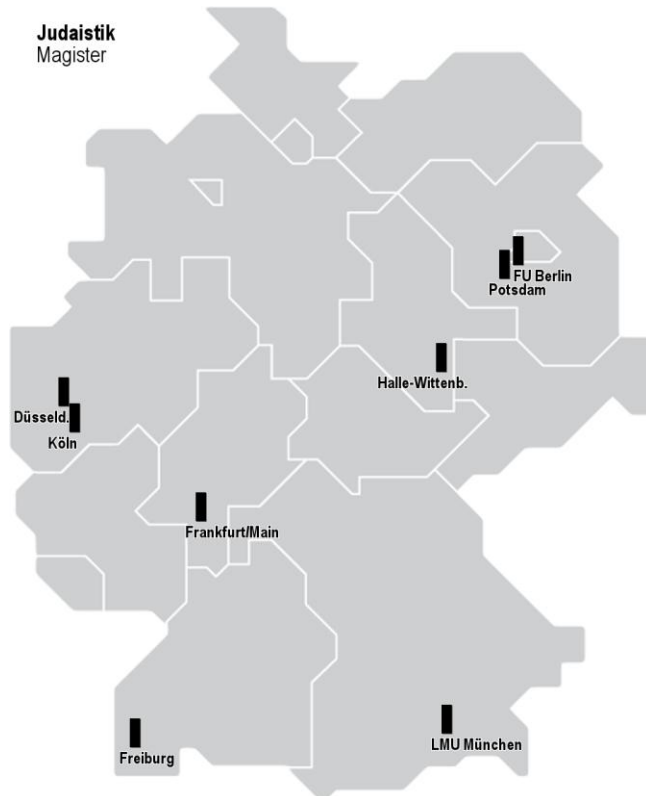
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen WS 2011



Bachelor- oder Masterstudiengängen mit der Bezeichnung „Islamwissenschaft“ gibt es 2011 nur noch an den vier Universitäten Bamberg, FU Berlin, Freiburg, Heidelberg und Marburg. Kooperationen „Arabistik/Islamwissenschaft“ oder „Orientalistik/Islamwissenschaft“ bestehen an den Universitäten Bayreuth (hier auch mit Ausrichtung auf Afrika), Bochum, Göttingen, Halle-Wittenberg, Jena und Münster. Breitere Verbünde mit Orient- bzw. nahostwissenschaftlichen Nachbardisziplinen ohne eigene Fachstudiengänge bieten die Universitäten HU Berlin, Bonn, Erlangen, Köln, LMU München und Tübingen. An der Universität Marburg ist das Fach als eigener Schwerpunkt in den Studiengängen der Religionswissenschaft wählbar.

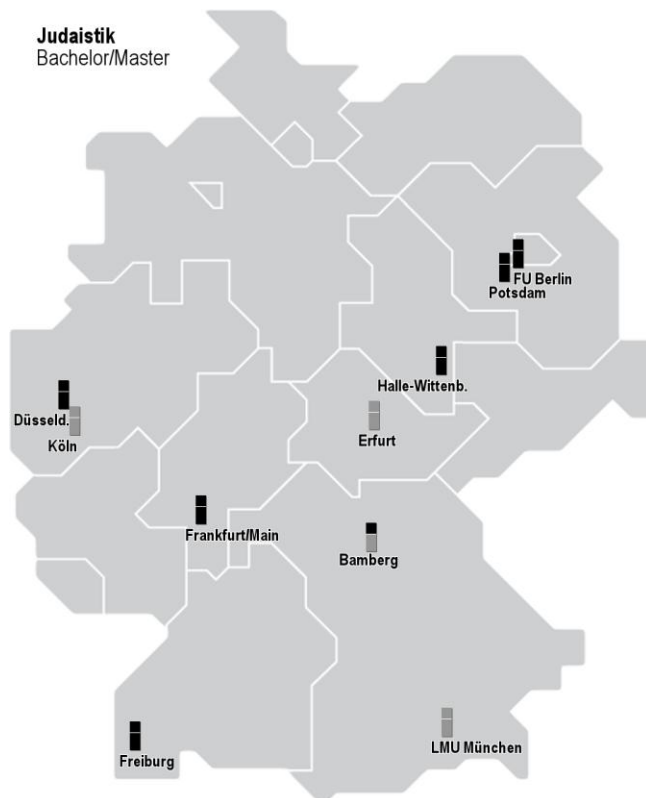


Judaistik: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

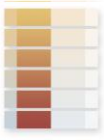


Das Fach Judaistik hatte an den untersuchten Universitäten im Magisterstudium acht Standorte. In Potsdam hieß der Studiengang „Jüdische Studien“.

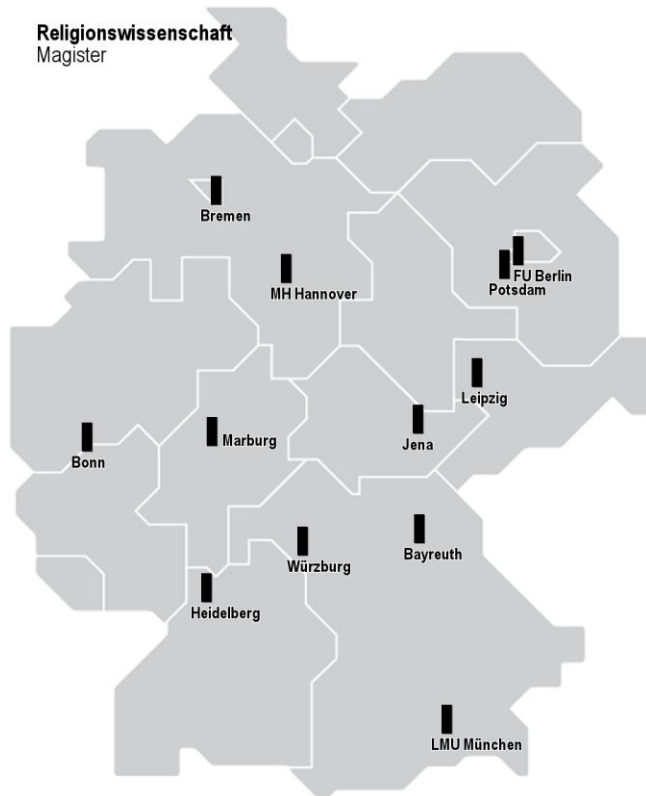
Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen WS 2011



Nach 1999 wurde an der Universität Bamberg eine neue Professur eingerichtet. Ein konsekutives Studium im Bachelor und Master ist 2011 an sechs Standorten möglich. In Köln ist das Fach in die Verbund-Studiengänge Antike Kulturen und Mittelalterstudien mit Fachmodulen, an der LMU München in den Verbund-Studiengang Naher und Mittlerer Osten mit eigenem Schwerpunkt „Judentum im Orient“ eingegangen.

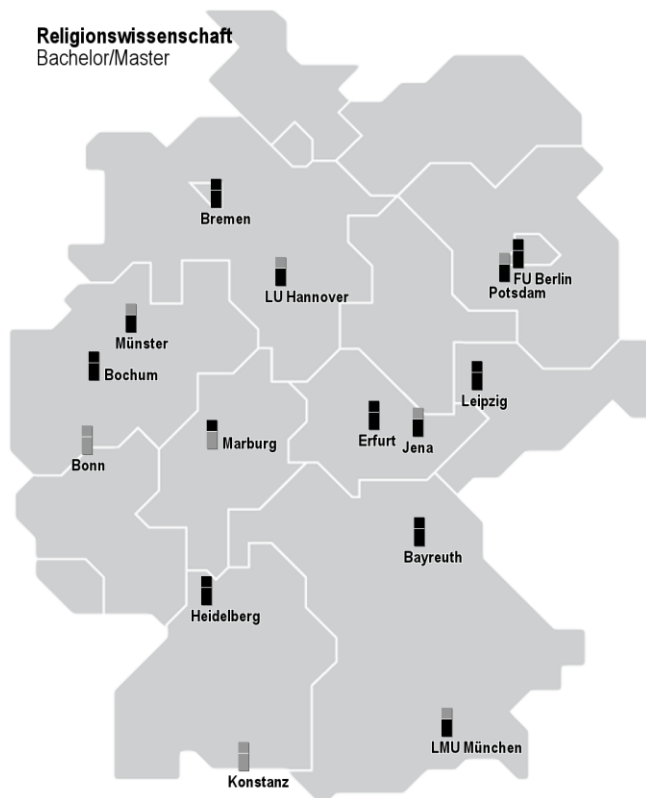


Religionswissenschaft: Standorte mit eigenen Magisterstudiengängen 1999

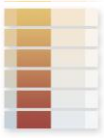


Im Magistersystem gab es an zwölf Universitäten Studiengänge der Religionswissenschaft. In Würzburg bestand ein Studiengang „Religionsgeschichte“. Die Professuren in Bochum, Erfurt, Konstanz und Tübingen wurden erst nach 1999 eingerichtet. In Münster gibt es erst seit 2002 eigene Studiengänge.

Standorte mit eigenen Studiengängen und/oder Studiengangbeteiligungen WS 2011

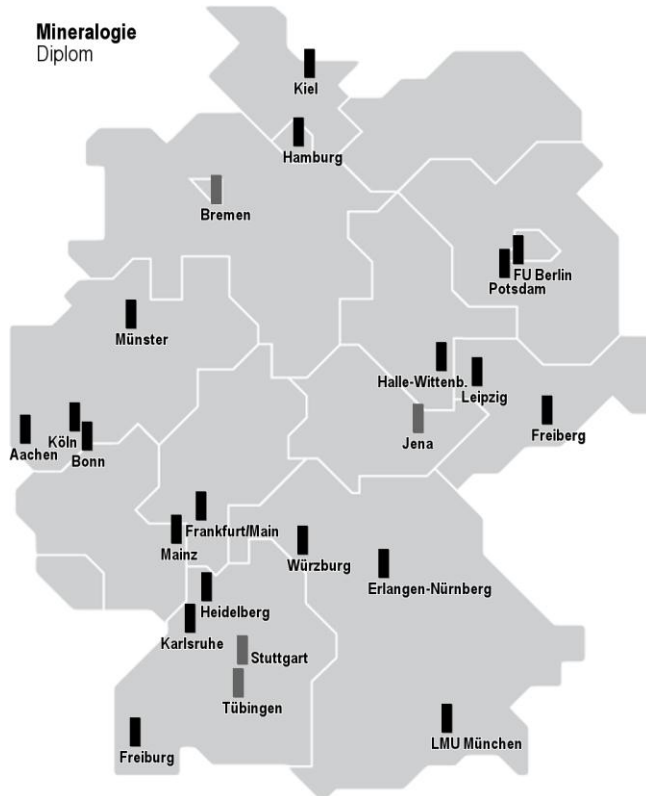


Sieben Universitäten bieten heute ein konsekutives Studium der Religionswissenschaft im Bachelor und Master an. In Bonn ist das Fach 2011 am Institut für Orient- und Asienwissenschaften angesiedelt und erbringt seine Lehre ausschließlich in Verbund-Studiengängen mit Möglichkeit der Schwerpunktwahl.



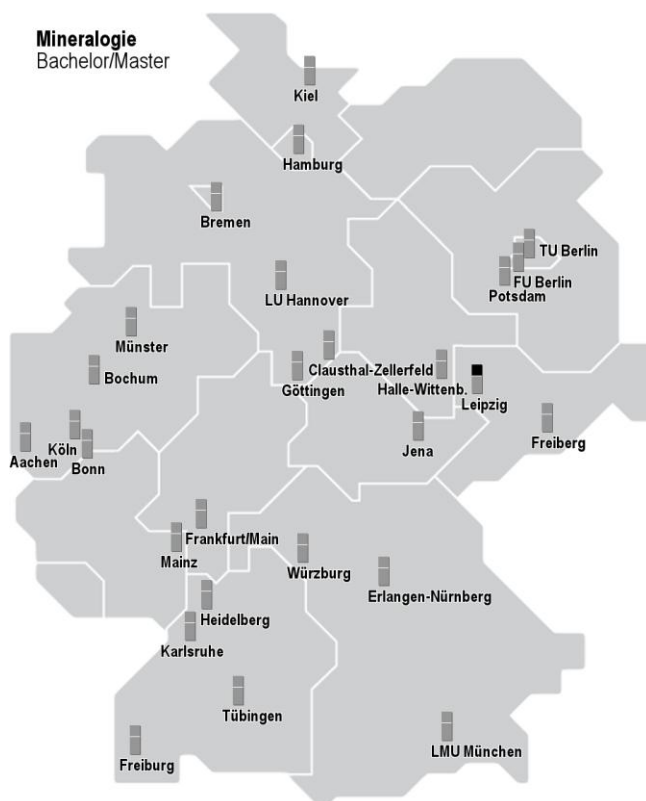
4.2.4 Naturwissenschaften: Mineralogie (vom Studiengangprofil zum Vertiefungsfach) und Bioinformatik (vom Vertiefungsfach zum Studiengangprofil)

Mineralogie: Standorte mit eigenen Diplom-Studiengängen 1999

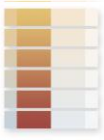


1999 bestanden 19 Diplom-Studiengänge der Mineralogie. An vier Standorten war das Fach als Spezialisierung innerhalb der Geowissenschaften wählbar.

Studiengangbeteiligungen im WS 2011

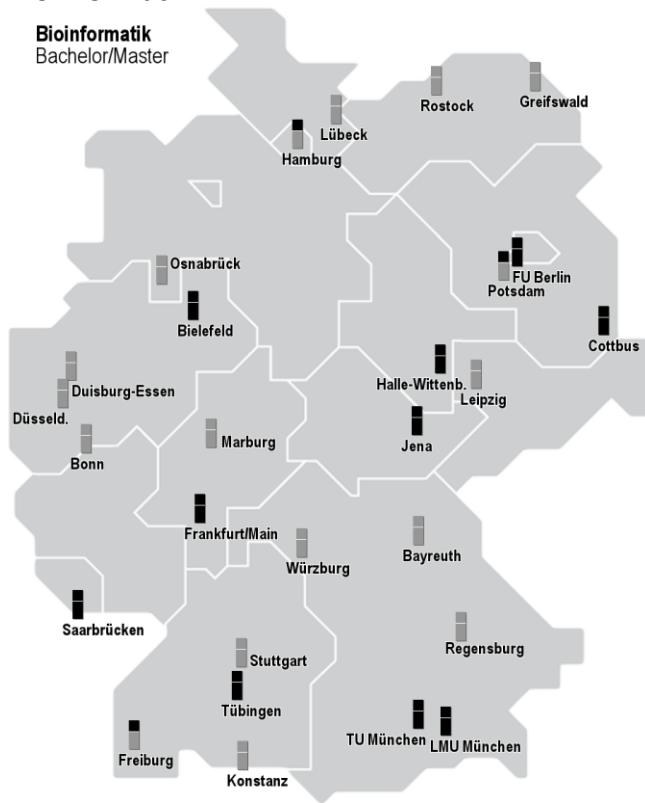


Im Bologna-Prozess hat sich die Mineralogie bundesweit zum Vertiefungsfach der Geowissenschaften ohne eigenes Studiengangprofil entwickelt. An der Universität Leipzig besteht ein Fachmaster „Mineralogie und Materialwissenschaft“. Nach 1999 wurde das Fach in Braunschweig, Gießen und Marburg geschlossen. An acht Standorten bestehen in den geowissenschaftlichen Verbänden Schwerpunkte der Mineralogie: Freie Universität Berlin, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main, Technische Universität Bergakademie Freiberg, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ludwig-Maximilians-Universität München, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Universität Potsdam.

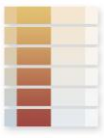


Bioinformatik

Bioinformatik
Bachelor/Master



Im Vergleichsjahr 1999 war das Fach Bioinformatik noch als neues Spezialgebiet weitgehend ohne eigene Studiengänge an den Fachbereichen der Informatik und Biologie angesiedelt. Zum Wintersemester 2011 wird das Fach mittlerweile an dreizehn Universitäten mit eigenen Studiengängen angeboten, davon an zehn Standorten als konsekutives Studium im Bachelor und Master.



Quellen und Literatur

Altphilologenverband

2009: Pressemitteilung vom 03.11.2009

(http://www.altphilologenverband.de/index.php?option=com_content&view=article&id=47:schuelerzahlen-latein-2009&catid=4:presse&Itemid=2, Zugriff 04.01.2012).

Behrens, Julia et. al.

2010: *Die internationale Positionierung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Eine empirische Untersuchung*, (HIS: Projektbericht), Hannover. <http://www.uni-goettingen.de/de/131259.html>.

Berchem, Theodor

2008: Der Auftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung. Vortrag zum Auftakt des Internationalen Tages an der Universität Augsburg am 18. Juni 2011. In: *Augsburger Universitätsreden 61*. (http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2011/1744/pdf/UR_61Berchem08.pdf).

Berwanger, Katrin

2012: Impulse für die Germanistik? Lehramt und wissenschaftliche Nachwuchsausbildung in den kleinen Geisteswissenschaften. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* [im Druck].

Blumberg, Mechthild

2003: Die ignorierte Weltsprache: zur Geschichte und Situation des Portugiesischen. In: Gugenberger, Eva/Mechthild Blumberg (Hgg.): *Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus*, Frankfurt am Main [u.a.], S. 83-95.

Brandenburg, Uwe/Gero Federkeil

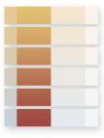
2007: *Wie misst man Internationalität und Internationalisierung von Hochschulen? Indikatoren- und Kennzahlbildung*. CHE - Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier Nr. 83.

Brandt, Dieter

2007: Dänisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 517-21.

Braungart, Georg

2008: Qualität und Qualitäten: Forschungsmessung in den Geisteswissenschaften? In: Lack, Elisabeth/Christoph Marksches (Hgg.), *What the hell is Quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften*, Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 99-111.



Bundesbesoldungsgesetz

2002: Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (Professorenbesoldungsreformgesetz - ProfBesReformG) vom 16. Februar 2002.

<http://www.bmbf.de/pubRD/profbesreformg.pdf>.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

2008: *Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (BuWiN).

http://www.buwin.de/fileadmin/kisswin/download/BUWIN_download.pdf

2010: „Juniorprofessur“. <http://www.bmbf.de/de/820.php>.

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit

o. J.: *Richtlinie des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit zum Förderprogramm „Innovativer Schiffbau sichert wettbewerbsfähige Arbeitsplätze“*.

http://www.verwaltungsvorschriften-im-internet.de/bsvwvbund_08032005_KoorMW2270032.htm.

Centrum für Nah- und Mittelost-Studien

o.J.: Studium in Kairo. (<http://www.uni-marburg.de/cnms/arabistik/internationales/kairo>, letzter Zugriff 16.12.2011).

Christmann, Gabriela B.

2009: Telefonische Experteninterviews - ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner, Alexander/ Beate Littig/Wolfgang Menz (Hgg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-222.

Cordes, Silke /Klaus Wannemacher

2009: *Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten. Organisation, Studienstrukturentwicklung und Ressourcenplanung an geisteswissenschaftlichen Fakultäten*, Hannover (HIS).

Defila, Rico/Antonietta Di Giulio

1998: Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*, Opladen (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 111-137.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

2011: *Liste der laufenden Graduiertenkollegs*

(<http://www.dfg.de/foerderung/programme/listen/index.jsp?id=GRK>, Zugriff 28.11.2011).

2012: *Emmy-Noether-Programm*

(http://www.dfg.de/foerderung/Programme/einzelfoerderung/emmy_noether/, letzter Zugriff 2.3.2012).

o.J.: *Förderung* (<http://www.dfg.de/foerderung/>, Zugriff 15.12.2011).

o. J.: *Evaluation und Statistik. Förderstatistik*.

http://www.dfg.de/dfg_profil/evaluation_statistik/foerderstatistik/index.html.



o. J.: *Herkunft und Verwendung der Mittel.*

http://www.dfg.de/dfg_profil/evaluation_statistik/foerderstatistik/foerderentscheidungen/herkunft_verwendung_mittel/index.jsp.

o.J.: *Internationale Kooperation*

(http://www.dfg.de/foerderung/internationale_kooperation/index.html, Zugriff 16.12.2011).

o. J.: *Systematik der Fachkollegien für die Amtsperiode nach der Wahl 2003.*

http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/allgemeine_formationen/struktur_fk_2003.pdf.

o. J.: *Systematik der Fachkollegien für die Amtsperiode nach der Wahl 2007.*

http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/allgemeine_formationen/systematik_fachkollegien.pdf.

Deutsche Forschungsgemeinschaft und Wissenschaftsrat

2008: *Bericht der gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die gemeinsame Wissenschaftskonferenz. Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und Wissenschaftsrat (WR)*, Bonn. http://www.wissenschaftsrat.de/texte/exini_GWK-Bericht-%5B1%5D.pdf.

Dietrich, Rainer

2004: Zweitsprache – Fremdsprache/Second Language – Foreign Language. In: Ammon, Ulrich et. al. (Hgg.): *An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Teilbd. 1: *Soziolinguistik*, Berlin/New York, 2. Aufl., S. 311-13.

Donovan, Claire

2008: Das zweiköpfige Lana zähmen: Die australische Suche nach den besten Evaluierungsmethoden für die Geisteswissenschaften. In: Lack, Elisabeth/Christoph Marksches (Hgg.), *What the hell is Quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften*, Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 74-98.

Edler, Jakob (Hg.)

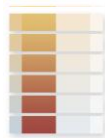
2007: *Internationalisierung der deutschen Forschungs- und Wissenschaftslandschaft. ISI-Schriftenreihe „Innovationspotenziale“*. Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung.

Ehlich, Konrad

2008: Europa der Sprachen – Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit? In: ders./Venz Schubert (Hgg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*, Tübingen, 2. Aufl., S. 33-57.

Elle, Ludwig

2007: Sorbisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 568-70.



EU-Kommission

2002: *Hochschulausbildung und Forschung für den Europäischen Forschungsraum: Die gegenwärtigen Trends und die Herausforderungen für die nächste Zukunft*, Luxemburg. http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/higher-education-researchfor-era_de.pdf.

Fangmann, Helmut

2006: Hochschulsteuerung in Nordrhein-Westfalen. Strukturen und Instrumente, Sachstand und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 28, 1, S. 54-65.

Federkeil, Gero/Florian Buch

2007: *Fünf Jahre Juniorprofessur – Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung*. CHE-Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier Nr. 90, Gütersloh.

Franz, Norbert P.

2012: Kleine Fächer. Manövriermasse. In: *Forschung & Lehre*, S. 34-36.

Freie Universität Berlin

2007: Zukunftskonzept im Rahmen der Exzellenzinitiative (http://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/media/fu_netzwerkbroschuere_12_07_de.pdf).

o.J.: Center for Area Studies, Aufgaben und Ziele des CAS.

http://www.fu-berlin.de/sites/cas/ueber_uns/aufgaben_und_ziele/index.html.

o.J.: Lateinamerika-Institut. Forschungszentrum Brasilien (<http://www.lai.fu-berlin.de/brasil/home/index.html>, Zugriff 16.12.2011).

o.J.: Verbindungsbüros (<http://www.fu-berlin.de/sites/inu/cic/branches/index.html>, Zugriff 22.10.2011).

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

o.J.: Vorsprung durch Vernetzung (<http://www.uni-erlangen.de/universitaet/leitbild.shtml>, Zugriff 29.11.2011).

Fuhrmann, Manfred

2001: Die alten Sprachen, Europas geistiges Fundament. In: *Akademie-Journal. Magazin der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften* 2, Themenschwerpunkt: *Sprachen in Europa*, S. 3-5.

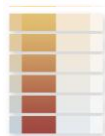
http://www.akademienunion.de/files/akademiejournal/2001-2/AKJ_2001-2.pdf.

Gemeinsame Kommission zur Exzellenzinitiative

2008: *Bericht der gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die gemeinsame Wissenschaftskonferenz*. Bonn, November 2008. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Bericht-Exzellenzinitiative.pdf>.

Geske, Anja/Jana Schulze

1997: Das Sorbische als Minderheitensprache. Probleme des Spracherwerbs. In: Erfurt, Jürgen/Angelika Redder (Hgg.), *Spracherwerb in Minderheitensituationen*, Oldenburg, S. 128-64.



Gnutzmann, Claus

2000: Englisch als globale *lingua franca*: Funktion und Entwicklung – Fragen des Lehrens und Lernens – Lernziel ‚Mehrsprachigkeit‘. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, S. 23-36.

Grün, Dieter/Heidemarie Hecht/Jürgen Rubelt/Boris Schmidt

2009: *Der wissenschaftliche „Mittelbau“ an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen. Campus der Zukunft. Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft*. http://www.tu-berlin.de/fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss_prekariat_09/Endbericht_Verdi_Studie_09.pdf.

Grimm, Reinhold R.

2003: *Zum Leistungsspektrum eines kleinen Faches*.

<http://www.fakultaetentag.de/presse/aft-presseerklaerung2003-04-KleineFaecher.pdf>.

2005: *Abbau schadet der ganzen Universität. Über die Situation der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften in Deutschland*.

<http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2005/07-2005.pdf>.

Gruza, Franciszek/Waldemar Martyniuk

2007: Polnisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 550-54.

Guzy, Lidia, et. al. (Hgg.)

2009: *Wohin mit uns? Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Zukunft*, Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Hein, Petra

2007: Schwedisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 560-62.

Heitmann, Annegret

2008: ‚Chancen‘ ‚kleiner‘ Nationalliteraturen“. In: Ehlich, Konrad/Venanz Schubert (Hgg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*, Tübingen, 2. Aufl., S. 123-43.

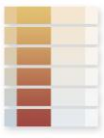
Hochschule Darmstadt und Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst

2006: Zielvereinbarung für den Zeitraum 2006 bis 2010

(http://www.hmwk.hessen.de/irj/HMWK_Internet?cid=cfc17f51b4f7b9fa0d746c2c7944909).

Hochschulrahmengesetz

1999: In der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist. §47 und §48. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>.



Hochschulrektorenkonferenz

2004: *Profilbildung an Hochschulen - Grundlage für Qualität und Exzellenz.*

http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/121_2067.php.

2007: *Die Zukunft der Kleinen Fächer. Potenziale – Herausforderungen – Perspektiven.*

Empfehlungen der HRK-Projektgruppe „Kleine Fächer“.

http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Kleine_Faecher.pdf.

2008: *Die kleinen Fächer an den deutschen Universitäten. Bestandsaufnahme und Kartierung*, Bonn. [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr4-](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr4-2008_KleineFaecher.pdf)

[2008_KleineFaecher.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr4-2008_KleineFaecher.pdf).

Hochschulverband (Präsidium)

1997/4/75: *Die Kleinen Fächer. Eine vom Hochschulverband im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft erarbeitete Struktur- und Funktionsanalyse über die Lage an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*, 2 Bde., Bonn.

Holzer, Regine

2007: Japanisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 542-44.

Hornborstel, Stefan/Michael Sondermann

2009: *Personalrekrutierung in der Exzellenzinitiative. Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung*, März 2009.

<http://www.forschungsinform.de/iq/agora/ExIn/ExIn.asp>.

İleri, Esin

2007: Türkisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl. S. 577-81.

Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ)

o. J.: *Monitoring der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder - Durchführung empirischer Arbeiten im Zeitraum von Juli 2007 bis Dezember 2010.*

http://www.forschungsinform.de/Projekte/Exzellenz/projekte_exzellenz_empirie.asp.

Isserstedt, Wolfgang et al.

2009: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem.*

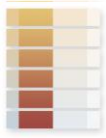
http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf.

Jaeger, Michael et al.

2005: Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. In: *Hochschul-Informationssystem (HIS) A 13*, S. 1-63.

Jeske, Claire Marie

2000: Europäische Mehrsprachigkeit – Möglichkeiten und Grenzen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, S. 179-90.



Jaeger, Michael et al.

2005: *Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*, Hannover: HIS.

Kaube, Jürgen

2011: Warum nicht eine TU Bonn? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 29.11.2011, Feuilleton. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/hochschulen-warum-nicht-eine-tu-bonn-11545618.html>.

Klippel, Friederike

2008: Fremdsprachen machen Schule. In: Ehlich, Konrad/Venanz Schubert (Hgg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*, Tübingen, 2. Aufl., S. 97-121.

König, Karsten

2006: Verhandelte Hochschulsteuerung. 10 Jahre Zielvereinbarungen zwischen den Bundesländern und ihren Hochschulen. In: König, Karsten (Hg.), *Verwandlung durch Verhandlung. Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (=die hochschule 2/2006), Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

2009: Hierarchie und Kooperation - Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule. In: Bogumil, Jörg/Rolf G. Heinze (Hgg.), *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Berlin: Sigma Verlag, S. 29-44.

König, Karsten et. al.

2003: *Zielvereinbarungen und Verträge zur externen Hochschulsteuerung in Deutschland, bundesweite Übersicht zu Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen*. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm>.

2010: *Vertragsförmige Vereinbarungen in der externen Hochschulsteuerung. Bundesweite Übersicht*, Institut für Hochschulforschung Wittenberg. www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag2010.htm.

Krohn, Wolfgang/Günter Küppers

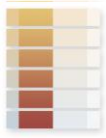
1989: *Die Selbstorganisation der Wissenschaft*, Frankfurt am Main.

Kupfer, Peter

2007: Chinesisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 513-17.

Lange, Josef

1997: Transparenz und Effizienz – veränderte Rahmenbedingungen für die Hochschulen. In: Josef Hollerith (Hg.), *Leistungsfähige Hochschulen – aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform*, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 1-14.



Lahmar, Hatem

2007: Arabisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 507-10.

Leszczensky, Michael/Tania Barthelmes (Hgg.)

2010: *Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Stand und Perspektiven*. Dokumentation der 5. Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29.-30. April 2010 in Hannover. HIS: Forum Hochschule 8/2011.

Lüdtke, Helmut

2001: 'Tote Sprachen.' In: Haspelmath, Martin et. al. (Hgg.): *International Handbook/Manuel international/Ein internationales Handbuch*, Teilbd. 2: *Sprachtypologie und sprachliche Universalien*, Berlin/New York, S. 1678-91.

Meier, Frank/Uwe Schimank

2002: Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem. Einige Vermutungen. In: *Die Hochschule*, 1, S. 82-91.

[http://www.hof.uni-](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/02_1/Meier_Schimank_Szenarien_der_Profilbildung.pdf)

[halle.de/journal/texte/02_1/Meier_Schimank_Szenarien_der_Profilbildung.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/02_1/Meier_Schimank_Szenarien_der_Profilbildung.pdf).

Meißner, Franz-Joseph

2007: Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 151-57.

Meyer, Hans Joachim

2000: Hochschulpolitische Kontexte für Sprachen im Beruf. In: Baumann, Klaus-Dieter/Hartwig Kalverkämper/Kerstin Steinberg-Rahal (Hgg.), *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*, Tübingen, S. 31-41.

Michaelis, Birgit (Red.)

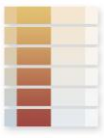
2010: *Freie Universität Berlin. Leistungsbericht für das Jahr 2009 gem. § 8 Hochschulvertrag*, Juli 2010.

Nelde, Peter Hans

2001: Eine neue Sprachpolitik für Europa? In: *Akademie-Journal. Magazin der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften* 2, Themenschwerpunkt: *Sprachen in Europa*, S. 25-30. http://www.akademienunion.de/files/akademiejournal/2001-2/AKJ_2001-2.pdf.

Nickel, Sigrun

2007: *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung*, München: Rainer Hampp Verlag.



o. A.

2008: Abschlussbericht des Evaluierungsverfahrens „Sprachen und Kulturen ausgewählter Epochen und Regionen“ in Nordrhein-Westfalen der Universitäten Bochum, Duisburg-Essen, Düsseldorf, zu Köln und Münster, September 2008.

o. A.

o.J.: Das Zielvereinbarungssystem in Schleswig-Holstein. <http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/693260/publicationFile/0901Zielvereinbarungssystem.pdf>.

Pasternack, Peer

2003: Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen. In: *Die Hochschule* 1, S. 136-159.

Philipps-Universität Marburg und Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst

2011: Zielvereinbarung für den Zeitraum 2011 bis 2015 (<http://www.uni-marburg.de/profil/strategie/ziel20003/zielvereinbarung>).

Präsidium der Freien Universität Berlin

2008: Internationale Netzwerkuniversität. Das Zukunftskonzept der Freien Universität Berlin in der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder im Überblick. (http://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/media/fu_netzwerkbroschuere_12_07_de.pdf, Zugriff 29.11. 2011).

Raasch, Albert

2000: Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (könnten). Fragen interessierter Studierender ... und einige Antworten aus persönlicher Perspektive. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, S. 146-58.

2001: Was man sich für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden wünschen könnte, nein: Was man fordern muss. In: Königs, Frank G. (Hg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern*, Tübingen, S. 39-57.

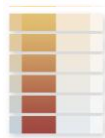
radio96acht Bonn

7.12.2011: Sparmaßnahmen an der Uni Bonn.

http://www.radio96acht.de/Themen/Campus/900/Sparmassnahmen_an_der_Uni_Bonn.html.

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn [Andreas Archut]

9.12. 2011: Sparmaßnahmen in der Philosophischen Fakultät. <http://www3.uni-bonn.de/einrichtungen/rektorat/hintergrund/sparmassnahmen-in-der-philosophischen-fakultaet>.



**Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Universitätsklinikum Bonn und
Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-
Westfalen**

2012: Ziel- und Leistungsvereinbarung IV (2012-2013) (http://www3.uni-bonn.de/einrichtungen/rektorat/zlv_iv_endfassung-20120118.pdf).

Ruolff, Michael

2008: *Hermann von Helmholtz*, Paderborn.

Schlosser, Irmtraud

2006: *Arbeits- und Lebenssituation von Lehrbeauftragten an Berliner Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage. Freie Universität Berlin, Institut für Soziologie und Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft*, Berlin. http://www.gew-berlin.de/documents_public/061130_Lehrbeauftragte_Dokumentation_Umfrage.pdf.

Schmidt, Christiane

2009: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 447-456.

Schröder, Thomas/Ilka Sehl (Hg.)

2010: *Internationalisierung von Hochschule. Ergebnisse eines deutsch-österreichischen Benchmarking-Verfahrens*. HIS: Forum Hochschule, 8/2010. (http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201008.pdf, Zugriff 22.11.2011).

Schuster-Šewc, Heinz

2001: Das Sorbische – eine slawische Sprache in Deutschland. In: *Akademie-Journal. Magazin der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften 2*, Themenschwerpunkt: *Sprachen in Europa*, S. 31-35. http://www.akademienunion.de/files/akademiejournal/2001-2/AKJ_2001-2.pdf.

Scotti-Rosin, Michael

2007: Portugiesisch. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel, 5. Aufl., S. 554-57.

Senat der Universität Gesamthochschule Kassel

2001: Konzept zur weiteren Internationalisierung der Universität Gesamthochschule Kassel (GhK). Entwicklungsstand, Aufgaben und weitere Schritte bis 2005. (<http://www.uni-kassel.de/uni/fileadmin/datas/uni/international/InterKonzept.pdf>, Zugriff 22.11.2011).

Simon, Dagmar et. al.

2010: Abgelehnte Exzellenz. In: Stefan Leibfried (Hg.), *Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven*, Frankfurt am Main: Campus, S. 161-197.



Sondermann, Michael et. al.

2008: *Die Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementierungsphase*. iFQ-Working Paper No. 5.

http://www.forschungsinform.de/Publikationen/Download/working_paper_5_2008.pdf.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

2000: *Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. § 19 HRG - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000*.

2003: *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008).

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.

2004: *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004).

2008a: *‘Kleine Fächer’*. Bericht des Hochschulausschusses an die Kultusministerkonferenz (Von der Kultusministerkonferenz am 15.05.2008 zustimmend zur Kenntnis genommen).

2008b: *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 18.09.2008).

2010a: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*, Bonn.

2010b: *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010),

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, Zugriff 08.02.2012).

Statistisches Bundesamt

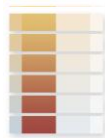
1999: *Statistisches Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Metzler-Poeschel.

2009: *Statistisches Jahrbuch 2009 für die Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

2010: *Statistisches Jahrbuch 2010 für die Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

2011: Pressemitteilung Nr.241 vom 29.06.2011, Zahl der Habilitationen 2010 wieder gesunken.

http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/06/PD11_241_213,templateId=renderPrint.psml.



Stickel, Gerhard

2008: Eigene und fremde Sprachen im vielsprachigen Europa. In: Ehlich, Konrad/Venanz Schubert (Hgg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*, Tübingen, 2. Aufl., S. 15-32.

Strohschneider, Peter

2008: Über *Voraussetzungen und Konzeption der Exzellenzinitiative*.

http://www.wissenschaftsrat.de/download/Exzellenzinitiative_Analyse/Tutzing.pdf.

Technische Universität Berlin

2004: *Rechenschaftsbericht 2001-2003 des Präsidenten der Technischen Universität Berlin, Teil I Entwicklungen*, April 2004. http://www.tu-berlin.de/uploads/media/RB_01-03_Teil1.pdf.

Teichler, Ulrich

2008: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 56,3, S. 68-79.

Trabant, Jürgen

2008: *Was ist Sprache?*, München.

Universität Erfurt/Freistaat Thüringen

2009: Ziel- und Leistungsvereinbarung für den Zeitraum 2008-2011 zwischen dem Thüringer Kultusministerium und der Universität Erfurt (http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/2010/TH_Uni_Erfurt_ZV2008.pdf).

Universität Hannover

2008: Entwicklungsplanung, 2013 beschlossen vom Senat der Leibniz Gesellschaft.

<http://www.uni-hanno-ver.de/imperia/md/content/webredaktion/universitaet/publikationen/ziele/entwicklungsplanung.pdf>.

Universität Kassel/Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst

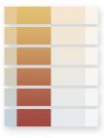
2011: Zielvereinbarung für den Zeitraum 2011 bis 2015

(http://www.hessen.de/irj/HMWK_Internet?cid=cfc17f51b4f7b9fa0d746c2c7944909)

.

Vogel, Thomas

2007: Wie kommen Fach und Sprache zusammen? Die Integration der Fremdsprachenausbildung in die Studiengänge: Überlegungen aus der Praxis. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 36, S. 185-99.



Weinrich, Harald

2001: Deutsch in Linguafrancaland. In: *Akademie-Journal. Magazin der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften 2*, Themenschwerpunkt: *Sprachen in Europa*, S. 7-9. http://www.akademienunion.de/files/akademiejournal/2001-2/AKJ_2001-2.pdf.

Winter, Martin

2009: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform. Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Wissenschaftsrat

2000a: *Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-00.pdf>.

2000b: *Stellungnahme zur Strukturplanung der Hochschulen in Berlin*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4560-00.pdf>.

2001: *Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*.

<http://userpage.fu-berlin.de/~jmoes/pide/Material/wr01.pdf>.

2006a: *Empfehlungen zu den Regionalstudien (area studies) in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen*.

<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7381-06.pdf>.

2006b: *Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7068-06.pdf>.

2010a: *Übergreifende Stellungnahme zu geisteswissenschaftlichen Zentren*.

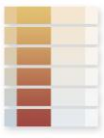
<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9864-10.pdf>.

2010b: *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologie und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen*.

2011a: *Empfehlungen zu Forschungsinfrastrukturen in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10465-11.pdf>

2011b: *Trend zu kürzeren Studienzeiten. Erste Auswertung zur Studiendauer in Bachelor- und Masterstudiengängen*.

http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm_3111.pdf.



Impressum

Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer

Projekt „Kartierung der sog. Kleinen Fächer“

Universität Potsdam

Am Neuen Palais 10, Haus 11

14469 Potsdam

Tel.: +49-331-977-4161 od. 4177 (Skr.)

Web: www.kleinefaecher.de

E-Mail: norbert.franz@uni-potsdam.de

Diese Publikation ist der **Abschlussbericht** zum Projekt "Fortsetzung der Kartierung der sog. Kleinen Fächer". Das Projekt wurde vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) gefördert und im Auftrag der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) durchgeführt. Die HRK hat die Arbeitsstelle Kleine Fächer an der *Universität Potsdam* mit dem Projekt beauftragt.

Projektleitung und verantwortlich an der Universität Potsdam

Prof. Dr. Norbert Franz

Verantwortlich bei der Hochschulrektorenkonferenz

Dr. Ulrich Meyer-Doerpinghaus

Projektkoordination an der Universität Potsdam

Dr. Katrin Berwanger

Redaktion

Dr. Katrin Berwanger, Judith Stein M.A.

Texte

Dr. Katrin Berwanger: Kap.: I, 1.1-1.6, 1.8-1.9; Kap. II, 2.1, 2.2, 2.9, 4, Kap. IV, 3,4

Dr. des. Beatrix Hoffmann: Kap.1, 1.1, Kap. II, 2.1, 2.3-2.8, Kap. IV, 1-2

Judith Stein M.A.: Kap. I, 1.7, 3, Kap. III, Einleitung

Recherche

Team Potsdamer Arbeitsstelle Kleine Fächer

Dr. Katrin Berwanger, Dr. des. Beatrix Hoffmann, Judith Stein M.A., Erika Sopko,

Katharina Isaak, Katharina Osowski

Universität Potsdam, März 2012