

# Nachhaltige Wissensprozesse

## Von der klassischen Idee der Universität zur vorsorgenden Wissenschaft

*In memoriam Günter Altner (1936-2011)*

Noch jenseits der Universität behalten wissenschaftliche Lernprozesse etwas von ihrer universitären Ursprungsform. Sie alle leben von der Anregungs- und Produktivkraft eines diskursiven Streites, der die promissory note des überraschenden Argumentes mit sich führt.

Jürgen Habermas 1987, S. 96

In den öffentlichen Diskussionen über global-ökologische Probleme wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust oder Ressourcenknappheit wird seit Jahren von der Wissenschaft verlangt, sie solle sich diesen Problemen zuwenden und Lösungsvorschläge für Gesellschaft und Politik ausarbeiten. Verdichtet werden solche Forderungen in der Zielvorstellung einer *transdisziplinären Nachhaltigkeitsforschung*, die komplexe Gesellschafts/Natur-Interaktionen zum zentralen Thema macht. Zugleich wird über die dramatischen Folgen diskutiert, die mit der weltweiten Verbreitung der Computertechnologie und des Internets für Gesellschaft und Wissenschaft verbunden sind. Gefordert wird, die Wissenschaft müsse sich den Herausforderungen der „Informationsgesellschaft“ stellen und technische und organisatorische Innovationen vorantreiben.

Im vorliegenden Beitrag geht es weniger um das, was die Wissenschaft *soll*, sondern um das, was sie *kann*. Dabei wird nicht über die Wissenschaft im allgemeinen gesprochen, sondern über die Universität als privilegierter Ort disziplinärer Forschung und fachbezogener Lehre (vgl. Becker 2005). Dieser Ort wird in erster Linie unter einer historischen Perspektive betrachtet. Leitende Fragestellung ist: *Wie können sich die Universitäten unter den Bedingungen der „Informationsgesellschaft“ verändern, um nachhaltige Entwicklungen zu befördern, und dabei zugleich ihren Eigensinn und ihre systemische Eigenfunktion zu stärken?*

## Vorsorgepraktiken und nachhaltige Entwicklungen

Das System unserer Gesellschaft ist nichts anderes als eine riesige Versicherung, und zwar eine Versicherung gegen die Schwäche, gegen das Unglück, gegen die Unwissenheit.

Baron de Beauverger (1868)<sup>1</sup>

Vor 25 Jahren erschien eine Studie des französischen Philosophen François Ewald, in der aufgezeigt wird, wie im Verlaufe des 19. Jahrhunderts in Frankreich eine Politik staatlicher Vorsorge mit versicherungsmathematischen Risikokalkulationen verbunden wurde. Im Kontext der sich entwickelnden kapitalistischen Industriegesellschaft entstand damals die technisch-administrative Utopie einer Versicherungsgesellschaft und es wurde versucht, den Staat als *Vorsorgestaat* („*l'état providence*“) umzuformen (Ewald 1986). Wird heute eine Gesellschaft als *vorsorgend* beschrieben, dann richtet sich der Blick zwar ebenso wie schon im 19. Jahrhundert auf „Praktiken der Vorsorge“, also auf den individuellen und kollektiven Umgang mit *zukünftigen* Gefahren, Bedrohungen und Notfällen. Doch anders als im 19. Jahrhundert, wo es in erster Linie um gesundheitliche Gefährdungen des menschlichen Arbeitsvermögens durch kapitalistische Bedingungen von Arbeit und Produktion ging, beunruhigen inzwischen globale *sozial-ökologische Probleme* (wie Klimawandel, Rückgang der Artenvielfalt, Bodendegradation und Desertifikation) und die Versorgung einer wachsenden Weltbevölkerung mit Wasser, Nahrung und Energie die Öffentlichkeit. Sie verweisen auf misslingende Regulationen „gesellschaftlicher Naturverhältnisse“ (Becker, Hummel & Jahn 2011).

Zusammen mit den latenten Nebenfolgen der wissenschaftlich-technischen Modernisierung, der weltweiten Vernetzung der Ökonomie und der explosionsartigen Steigerung verfügbarer Informationen sind diese sozial-ökologischen Probleme dynamische Momente eines umfassenden *Krisenzusammenhangs*. Unklar ist allerdings, ob und wie (post) moderne Gesellschaften sich auf die daraus hervorgehenden neuartigen Gefährdungen einstellen können. Stellen wir zunächst die Zweifel zurück, ob das Modell der funktionalen Differenzierung, mit dem moderne Gesellschaften beschrieben werden, noch angemessen ist, um die durch Internet und Computer vorangetriebenen gesellschaftlichen Veränderungen angemessen zu erfassen.<sup>2</sup> Dann spricht vieles dafür, dass sich derzeit einzelne ausdifferenzierte Funktionssysteme (Wirtschaft, Recht, Politik, Wissenschaft,

<sup>1</sup> Zitiert nach Ewald 1993: 13.

<sup>2</sup> Neben den Debatten über „Postmoderne“, „Informationsgesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“ beginnen Spekulationen über die „nächste Gesellschaft“, die nicht durch funktionale Differenzierungen charakterisiert wird, aber auch nicht als segmentär differenziert, wie die alten Stammesgesellschaften. Die „nächste Gesellschaft“ bestehe nicht aus „segmentär geordneten homogenen Einheiten“, meint Dirk Baecker (2007), sondern aus heterogenen Einheiten, die ökologisch geordnet seien. Unter einer ökologischen Ordnung versteht er dabei Muster von Nachbarschaftsverhältnissen zwischen heterogenen Einheiten, „denen es an jedem prästabilierten Zusammenhang, an jeder übergreifenden Ordnung, an jedem Gesamtsinn fehlt“ (Baecker 2007: 9 f.).

Erziehung, Religion) so verändern, dass sie gemäß ihrer jeweiligen Möglichkeiten und Einschränkungen auf die aus ihrer Umwelt stammenden Gefährdungen reagieren und sie intern zu verarbeiten versuchen (vgl. Luhmann 1986). Das so entstehende breite Spektrum funktionspezifischer Vorsorgepraktiken ist sicherlich eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Gesellschaften ihre Reproduktions- und Evolutionsfähigkeit langfristig sichern können. Doch hinreichend ist dies keineswegs, denn es fehlt eine überzeugende und die Akteure motivierende Veränderungsperspektive – und ohne die wissen die Akteure nicht, was sie gesellschaftlich sind und was sie aus sich machen können.

Seit der Rio-Konferenz über *Environment and Development* von 1992 wird international über *nachhaltige Entwicklung* diskutiert und in diesem schillernden Konzept die gesuchte Veränderungsperspektive vermutet. Das Konzept umfasst ökologische, ökonomische, rechtliche und politische Vorsorgepraktiken, bewertet sie normativ und beschreibt sie als dynamische Momente eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses. Zu einer derartigen Beschreibung gehört auch, dass der Charakter der Krise erkannt, ihre Dynamik verstanden und die daraus hervorgehenden gegenwärtigen und zukünftigen Gefährdungen analysiert werden. Dadurch bekommen Wissenschaft und Forschung eine herausgehobene Bedeutung, sie werden mit neuen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, die in dem traditionellen System der Disziplinen und akademischen Fächer nicht angemessen aufgenommen werden können (vgl. Becker & Jahn 2006; WBGU 2011).

Daraus wird von vielen kritischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Schluss gezogen, eine *Wissensrevolution* sei nötig, um das erforderlich Orientierungs-, Transformations- und Systemwissen erzeugen zu können. Andere sind der Auffassung, diese Revolution habe längst begonnen, die Gesellschaft gehe in eine *Wissensgesellschaft* über und die Wissenschaft orientiere sich immer stärker an einem neuen transdisziplinären Forschungstyp, wie er von Gibbons et al. (1994) als *mode-2* beschrieben wird. Wenn Wissenschaft versucht, Auswege aus der Krise aufzuzeigen, also Transformationswissen erzeugt, wird sie zudem mit den Erfahrungen der Akteure und mit institutionellem Wissen konfrontiert, deren Verhältnis zum wissenschaftlichen Wissen unklar ist und in transdisziplinären Forschungsprozessen geklärt werden muss (vgl. Bergmann et al. 2010). Mehr und mehr setzt sich die Einsicht durch, das für eine nachhaltige Entwicklung nötige Wissen könne von der Wissenschaft nur dann hervorgebracht werden, wenn sie sich organisatorisch und kognitiv grundlegend verändert. Ob man diese Veränderung als ‚Wissensrevolution‘ bezeichnen soll, das ist Geschmacksache.

Soll sich bei diesen notwendigen Veränderungen die Wissenschaft am Konzept der Nachhaltigkeit oder an dem der Vorsorge orientieren? Hinter dieser Frage verbirgt sich mehr als ein akademischer Streit um Worte. Der altväterliche Begriff der *Vorsorge* hat den großen Vorteil anschaulich zu sein, er ist lebensweltlich verankert und er lässt sich leicht philosophisch überhöhen. ‚Vorsorge‘ gehört zu einem semantischen Feld, in dessen Zentrum der auf existenzielle Aktivitäten bezogen Begriff der *Sorge* steht.<sup>3</sup> Das histori-

---

<sup>3</sup> Um dieses Zentrum ordnen sich Begriffe für vielfältige lebensweltliche Aktivitäten – wie: besorgen, versorgen, entsorgen, vorsorgen, nachsorgen und die entsprechenden Substantivierungen wie Vorsorge und Versorgung.

sche Paradigma ist immer noch der fürsorgliche Hausvater oder die schwäbische Hausfrau, die in ihrem gegenwärtigen Handeln und Unterlassen ihre Zukunft und die ihrer Kinder und Enkel zu sichern versuchen. „Spare in der Zeit, so hast Du in der Not“ ist eine Maxime traditionellen bürgerlichen Handelns. So stützen sich die alten Tugenden des Vorsorgens und der Sparsamkeit gegenseitig. Konsumverzicht in der Gegenwart zugunsten der Anlage von Vorräten, die Rücklage des Ersparten, das Einzahlen in Versicherungen, der Erhalt des Erbes für eine unsichere Zukunft sind individuelle und kollektive Praktiken der Vorsorge. Es ist daher sicherlich kein Zufall, dass der Philosoph Martin Heidegger die Sorge zur zentralen Kategorie seiner Daseinsanalytik erklärt hat. Sie bezeichnet nach seinem Verständnis das „Sein des Daseins“ als selbstbezogene Grundstruktur, die sich auf vergangene Lebensbedingungen und spätere Lebensmöglichkeiten bezieht (vgl. Heidegger 1927, S. 180 ff.). Auch im ökologischen Krisendiskurs wird immer wieder auf Heideggers Daseinsanalytik, seine radikale Philosophie der Endlichkeit und die damit verbundene Rationalitäts- und Technikkritik zurückgegriffen (vgl. Schönherr 1989).

Der vor 300 Jahren in der Forstwirtschaft entstandene Begriff der *Nachhaltigkeit* (vgl. Grober 2010) ist zwar abstrakter als der lebensweltliche Begriff der Vorsorge, er bezieht sich aber durchgängig auf *gesellschaftliche Prozesse* und lässt sich nicht (wie Vorsorge) auf individuelles Handeln eingrenzen. Bei nachhaltiger Entwicklung geht es um reproduktive Prozesse, die ihre natürlichen und kulturellen Ressourcen ständig erhalten und erneuern. Es ist daher relativ problemlos möglich, Gesellschaften danach zu beurteilen, ob sie bestimmten Kriterien der Nachhaltigkeit genügen oder nicht. Insofern ist Nachhaltigkeit ein kritischer Begriff. Die Differenz und der begriffliche Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeit und Vorsorge wird deutlich, wenn man beide Begriffe auf Gefährdungen durch die globale sozial-ökologische Krise bezieht. Wie lässt sich in einer Gesellschaft diese Krise als Gefährdung nachhaltiger Entwicklung begreifen? Lassen sich die Gefährdungen als kalkulierbare Risiken antizipieren, auf die mit individuellen und institutionellen Praktiken der Vorsorge reagiert werden kann? Die Fragen kennzeichnen zwei Betrachtungsweisen der Krise – und beide Fragen zielen auf ein *Wissen* zur Krisenbewältigung. Im einen Fall geht es um System- und Prozesswissen, um die Bedingungen und Möglichkeiten nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung; im anderen Fall zielt die Frage auf Orientierungs- und Handlungswissen für gegenwärtige lebensweltliche und kommunikative Aktivitäten, die sich mit zukunftsgerichteten Gefühlen der Sorge verbinden. Beides gehört zusammen. Eine auf sozial-ökologische Krisenphänomene bezogene Wissenschaft hat die Spannung zwischen nachhaltigen Systemprozessen und lebensweltlichen Vorsorgepraktiken aufzunehmen und zu verarbeiten.

Um das Spannungsverhältnis nicht voreilig aufzulösen sollte der Begriff *Vorsorge* auf lebensweltliche Praktiken eingegrenzt und nicht zur Charakterisierung einer Gesellschaft als System gebraucht werden. Denn überlebensfähige Gesellschaften sind in einem gewissen Sinn immer schon *vorsorgend*. Wären sie es nicht, dann könnten sie die Versorgung der Bevölkerung mit Nahrung, Wasser und Energie nicht garantieren. Gesundheit, Arbeitsplätze, Einkommen und Sicherheit wären gefährdet, soziale Strukturen und normative Ordnungen würden zerfallen, die Gesellschaft sich desintegrieren und es könnte zum

Kollaps kommen (vgl. Diamond 2005). In Gesellschaften, die ihre Bevölkerung nicht angemessen versorgen, verlaufen Entwicklungsprozesse nicht-nachhaltig. Sie verlassen den Korridor der Nachhaltigkeit, durchbrechen die „planetarischen Leitplanken“ (WBGU 2011, S. 34 f.) und sind langfristig nicht fortsetzbar. Die Frage, wie sich feststellen lässt, ob gesellschaftliche Prozesse nachhaltig oder nicht-nachhaltig sind und ob deren Verlauf durch veränderte Vorsorgepraktiken noch korrigiert werden kann, verweist direkt auf das zentrale Thema der Forschungen über nachhaltige Entwicklungen.

## Krisen und Umbrüche

Als allgemeine Einsicht zum Verhältnis Wissenschaft und Universität sollten wir der Geschichte der wissenschaftlichen Akademien entnehmen, daß die Universität keineswegs notwendig die institutionelle Form der Wissenschaft zu sein hat.

Helmut Schelsky 1963, S. 29

An Studien, Memoranden, Programmen, Forderungen und Vorschlägen für eine nachhaltige Entwicklung herrscht kein Mangel. Die Gesellschaft reagiert auf globale Umweltprobleme und regionale Entwicklungsblockaden mit technischen, ökologischen, ökonomischen, politischen, rechtlichen Konzepten und Maßnahmebündeln. Neuerdings wird in Deutschland eine „große Transformation“ projiziert, bei der Wissenschaft und Forschung, Bildung und Wertewandel eine zentrale Rolle spielen sollen (vgl. WBGU 2011). Allenthalben wird auch von den Universitäten gefordert, sich auf die „neuen gesellschaftlichen Herausforderungen“ einzustellen, sich im Horizont der Nachhaltigkeit neu zu denken und zu erfinden (vgl. StudierendenInitiative 2012; Schneidewind 2009; Altner & Bultmann 2008; Gruppe 2004). Selten wird allerdings gefragt, unter welchen Voraussetzungen derartige Umorientierungen und Transformationen überhaupt möglich sind und was sie für Universität und Wissenschaft inhaltlich und organisatorisch bedeuten.

Zugleich wird seit Jahren intensiv über die *Krise der Universität* diskutiert und Reformen von Lehre und Studium, Forschung und Personalstruktur gefordert. Allerdings besteht wenig diagnostische Einigkeit über die vielschichtigen krisenhaften Entwicklungen – und dementsprechend divergieren die Reformvorschläge. Genannt werden immer wieder: Unterfinanzierung, Überfüllung, Verwandlung in eine heterogene Multiversität ohne innere Einheit, wissenschaftsfremde ökonomische Anforderungen, Profilierungs- und Exzellenzwahn, Aufspaltung in Eliteuniversitäten und Massenhochschulen, Niveauverlust und die Verschulung von Lehre und Studium (vgl. Münch 2007; Stölting & Schimank 2001). Kann eine derart krisengeschüttelte und reformbedürftige Institution überhaupt in die Lage versetzt werden, die ihr zugesprochene Rolle in der „großen Transformation“ zu übernehmen? Viele glauben, in der Krise würden sich die Chancen verbessern, dass die Universitäten die großen gesellschaftlichen Herausforderungen annehmen –

besonders dann, wenn dafür viel Geld ausgegeben wird.<sup>4</sup> Ein genauerer Blick auf die Universität und die darin verlaufenden Wissensprozesse kann klären, ob es sich dabei um eine realistische Hoffnung oder um eine der vielen politischen Illusionen handelt.

### **Die Universität – ein duales System von Erziehung und Wissenschaft?**

Die vielfältigen Beziehungen der Menschen zur Natur sowie die zwischen den Geschlechtern, Generationen und sozialen Gruppen werden in jeder Gesellschaft kulturell produziert und symbolisch repräsentiert. Alle Gesellschaften müssen daher in der Lage sein, bestimmte kulturelle Praktiken und Symbolisierungen hervorzubringen, zu reproduzieren und an neue Generationen weiterzugeben. Im Zentrum dieser Prozesse kultureller Reproduktion und Symbolisierung sowie der damit verknüpften Formen individueller Sozialisation stehen die Weitergabe und der Erwerb jenes gesellschaftlichen Wissens, das praktische Erfahrungen und Weltdeutungen verdichtet und ordnet.

In archaischen Gesellschaften vollzogen sich Bildung, Wissenserwerb und Sozialisation weitgehend innerhalb lebensweltlicher Erfahrungs- und Praxisformen: In der Familie, in der bäuerlichen und handwerklichen Arbeit, bei der Jagd und beim Fischfang, im Krieg und bei der Seefahrt, im Handel und auf den Märkten erwarben die Menschen das nötige lebensweltliche Wissen, dort wurden sie erzogen und in ihre Kultur einsozialisiert. Doch bereits im frühen Mittelalter machte das kumulative Wachstum des Wissens spezialisierte Institutionen nötig, in denen dieses Wissen archiviert, rational geordnet und gelehrt werden konnte. Aus systemtheoretischer Sicht bilden Schulen und Universitäten die Organisationsebene eines eigenen Funktionssystems für Erziehung (vgl. Luhmann 2002). Dadurch wurde es historisch möglich, die Erziehung sozialisierter Persönlichkeiten aus dem Netz des Alltagslebens zu lösen. Nicht mehr die gelebten Erfahrungen sollen die Menschen bilden, sondern gelehrtes Wissen über Natur und Kultur. Die Schulen konzentrierten sich vornehmlich auf die pädagogische Reproduktion, alters- und standesgemäße Verteilung sowie die ideologische Kontrolle des gesellschaftlichen Wissens. In diesem Prozess bildete sich die europäische Universität zunächst als eine besondere Form der höheren Schule heraus, als eine Korporation von Gelehrten, welche das für relevant gehaltene gesellschaftliche Wissen klassifizierten und in eine lehrbare Form brachten. Historisch entwickelte sich die Universität im Kontext verschiedener System/ Umwelt-Beziehungen, die in einer „Sequenz von Abhängigkeiten“ durchlaufen wurden: Die Kirche (insbesondere der Papst und die Bischöfe), die politischen Gewalten (Kaiser, König, Landesfürsten, Städte) nahmen Einfluss und vergaben zugleich Privilegien – z. B. Verleihung öffentlich anerkannter Titel und Grade (vgl. Stichweh 2009, S. 39).

---

<sup>4</sup> Mit dem 8. Forschungsrahmenprogramm will die EU-Kommission in der Haushaltsperiode 2014 bis 2020 insgesamt rund 80 Milliarden Euro an Fördermitteln für Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen ausgeben. Davon sollen 31,7 Milliarden Euro in interdisziplinäre Forschungen für sechs große „gesellschaftliche Herausforderungen“ fließen: Gesundheit, Ernährung, Energie, Klimaschutz, Verkehr und Sicherheit (vgl. Holdinghausen 2011).

Parallel dazu differenzierte sich in der frühen Neuzeit ein eigenes Funktionssystem für Wissenschaft aus – mit Akademien und gelehrten Gesellschaften, Bibliotheken und Sammlungen, Gelehrten und Autoren, Kontroversen und Kanonisierungen. Die Erfindung des Buchdrucks machte es möglich, den Wissensprozess mittels anerkannter *Texte* in Fluss zu halten und deren Lektüre, Imitation, Explikation und Kommentierung als wichtigste Aufgabe der Gelehrten zu definieren (vgl. Stichweh 1991, S. 285 ff.). Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts intensivierten sich die Interaktionen zwischen der Universität und dem sich ausdifferenzierenden und dynamisierenden Wissenschaftssystem.

„Die Verwissenschaftlichung aller Lehrthemen der Universität mediatisiert jetzt die beiden anderen Kontexte der Kontrolle der Universität durch Kirche und Staat. Immer seither erscheint uns die Verknüpfung von Erziehung und Wissenschaft in der Universität gleichsam als unauflöslich“ (Stichweh 2009, S. 40).

Die parallel verlaufenden Ausdifferenzierungen von Erziehung und Wissenschaft und deren Verknüpfung in der Universität zeigen Veränderungen im *gesellschaftlichen Wissensprozess* an. Dieser Prozess war Jahrhunderte lang durch das *Tradieren* scheinbar gesicherter und kanonisierter Wissensbestände bestimmt. Gegen Ende des 18. Jahrhundert setzte sich immer mehr die Vorstellung durch, die Wissenschaft habe das vorhandene Wissen kritisch zu überprüfen und durch Forschung zu erweitern und zu erneuern. Wissenschaft wurde schließlich mehr und mehr mit Forschung gleichgesetzt. Die Universität verwandelte sich in eine „Organisationsgemeinschaft von Forschung und Lehre“ (Luhmann 1997, S. 784 f.), in der Elemente des Erziehungssystems (Lehre und Studium, Vorlesung und Seminararbeit, Persönlichkeitsbildung und Statuszuweisung) auf unterschiedlichen Organisationsebenen (Interaktion, Organisation, Gesellschaft) mit Elementen der Forschung (Texthermeneutik, Beobachtung, Experiment, Mathematisierung, Publikation) verknüpft sind. Durch diese Verknüpfung gewinnt die Universität ihre korporative Identität und erfüllt ihre gesellschaftliche Funktion.

Die aus dem späten 18. Jahrhundert stammende duale Funktionsbestimmung der Universität gilt im Prinzip auch heute noch. Doch mit der Erfindung und weltweiten Ausbreitung vernetzter Computer, der Telekommunikation und des Internets ändert sich derzeit der gesellschaftliche Wissensprozess radikal. Damit gerät der Kernbereich der Universität, in dem für wahr gehaltenes Wissen erzeugt und weitergegeben wird, unter massiven Veränderungsdruck. Die Erfindung des Buchdrucks ermöglichte es in der frühen Neuzeit, dass sich der universitäre Wissensprozess als *Textarbeit* reorganisierte und sich dabei zugleich an Wahrheitskriterien orientierte. Das Internet greift das aus dieser Zeit stammende Privileg der Universität an, zu definieren, was als *wahres Wissen* gelten soll. Vielleicht verbirgt sich darin die tiefste Krise der Universität im 21. Jahrhundert.

„Die Krise, mit der sich die Universitäten derzeit konfrontiert sehen, kann in ihrer Bedeutung kaum überschätzt werden, weil sie Ausdruck eines tiefen kulturellen Umbruchs ist: Der Ablösung unserer Schriftkultur durch eine Multi-Media-Kultur“ (Rauch 2000, S. 26).

Noch nicht ausgemacht ist, ob die Universitäten in der Lage sind, die unüberschaubare Fülle der multi-medial zirkulierenden Informationen nach Wahrheits- und Relevanzkri-

terien zu bewerten, das ‚wahre Wissen‘ gewissermaßen aus der Informationsflut herauszufiltern und zu zertifizieren. Um ihre traditionelle Rolle auch in der Multi-Media-Kultur weiter spielen zu können, muss sie in ihrem eigenen Terrain Gütestandards definieren, um Forschung und Lehre auf hohem Niveau betreiben zu können.<sup>5</sup> Gelingt ihr das nicht, dann wird ihre Bedeutung im gesellschaftlichen Wissensprozess weiter schwinden.

### **Eigenfunktionen und Eigensinn der Universität**

In der Hochschulforschung konkurrieren seit Jahrzehnten recht unterschiedliche Auffassungen darüber, was die ‚gesellschaftlichen Funktionen‘ der Universität seien und ob sich so etwas wie eine dominante *Eigenfunktion* identifizieren lasse. Die daraus hervorgehenden Kontroversen hängen offensichtlich damit zusammen, dass sich in der Universität das Erziehungs- und das Wissenschaftssystem überlagern. Innerhalb der systemfunktionalistischen Soziologie finden sich drei Auffassungen über den Zusammenhang dieser heterogenen Funktionsbereiche: Die ‚Eigenfunktion‘ wird von den einen über das *Erziehungssystem* bestimmt, zum Beispiel als Selektion funktionaler Eliten, Statuszuweisung, kulturelle Reproduktion sozialer Ungleichheit oder Habitusbildung (vgl. Bourdieu 1984). Aus dieser Perspektive erfolgt die Produktion des wissenschaftlichen Wissens in einem Nexus von Wissen und Macht und ist ständig dadurch gefährdet, dass anerkannte Wahrheiten in Ideologie umschlagen können. Für andere ist die Universität ein Teil des *Wissenschaftssystems* und deren gesellschaftliche Funktion besteht in der durch Wahrheit gesteuerten Erkenntnisproduktion. Ausbildungsaufgaben werden entsprechend als systematisch nachgeordnete Leistungen für externe Abnehmer angesehen (vgl. Klüver 1983, S. 32; Klüver 1988). Beide Positionen sind Konsequenzen jenes systemtheoretischen Modernisierungsdogmas, nach dem Organisationen sich im Modernisierungsprozess auf jeweils eines der großen gesellschaftlichen Funktionssysteme spezialisieren.

„Industrieunternehmen und Banken auf die Wirtschaft, Kirchen auf das Religionssystem, Schulen auf das Erziehungssystem, politische Parteien und Interessenvertretungen auf das politische System“ (Luhmann 1987, S. 205).

Die Universität fügt sich allerdings diesem Dogma nicht. Weicht man das Modernisierungsdogma auf, dann kann man die *Spezifika* der neuzeitlichen Universität in der ‚Kopplung‘ zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem auf der gesellschaftlichen Ebene sehen.<sup>6</sup> Damit wird aber die Bestimmung einer ‚Eigenfunktion‘ der Universität zu einem schwierigen theoretischen Problem. Analysen der verschiedenen Kopplungsmechanismen auf den Ebenen der universitären Interaktionen, der Organisation von Lehre und For-

<sup>5</sup> „Das ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine zukunftsverträgliche Universität: Sie muss die bestmöglichen Verfahren zur Qualitätssicherung, zur Selbstevaluierung und zur Erhaltung wissenschaftlicher Standards bieten“ (Rauch 2000, S. 29). Insofern verweisen Promotionsskandale wie der Fall des Freiherrn zu Guttenberg auf die Krise der Universität im kulturellen Umbruch. Plagiate werden inzwischen anscheinend leichter durch Netz-Recherchen erkannt als in förmlichen akademischen Begutachtungsverfahren.

<sup>6</sup> Ob es sich dabei um starke oder lose, strukturelle oder kommunikative Kopplungen handelt ist in der einschlägigen Literatur umstritten.

schung sowie der Beziehungen zu anderen Funktionssystemen der Gesellschaft werden zum Schlüssel für ein Verständnis der Veränderungsmöglichkeiten der Universität (vgl. Becker & Wehling 1993). Diese Veränderungen werden von der Notwendigkeit begrenzt, die Spezifika der Universität zu erhalten (oder vielleicht sogar zu stärken) und sie nicht durch andere hegemoniale Systemimperative (z. B. die der Wirtschaft) zu ersetzen.<sup>7</sup>

Wir haben hier die *Universität als System* aus einer distanzierenden Beobachterperspektive betrachtet und dadurch von jener Ebene abstrahiert, auf der die Mitglieder der Universität in ihrem Alltag oder in einem spezifischen Sinnhorizont ihrer „Lebenswelt“ handeln, ihre Realität konstruieren – und vielleicht sogar ein korporatives Selbstverständnis entwickeln. Der Kopplung von Erziehungs- und Wissenschaftssystem auf der gesellschaftlichen Ebene entspricht auf der Ebene des universitären Alltags eine Verschränkung von pädagogisch-didaktischen Interaktionen mit Forschungshandeln. Jürgen Habermas (1987) nimmt aus einer Teilnehmerperspektive diese Verschränkung genauer ins Visier und entdeckt so, wie verschiedene gesellschaftliche Funktionen gebündelt und zugleich in der Lebenswelt verwurzelt bleiben. Genau darin besteht nach seiner Überzeugung der ‚Eigensinn‘ der Universität, der nicht in den von ihr erfüllten gesellschaftlichen Funktionen aufgeht:

„Die Funktionen, die die Universität für die Gesellschaft erfüllt, müssen gleichsam von Innen mit den Zielsetzungen, Motiven und Handlungen ihrer arbeitsteilig kooperierenden Mitglieder (über ein Geflecht von Intentionen) vereinigt bleiben“ (Habermas 1987, S. 73).

Lebensweltliche Zusammenhänge sollen kulturelle Reproduktion, Sozialisation von Personen, soziale Integration und praktische Beziehungen zur Natur garantieren. Sie bleiben auch in der Universität miteinander verbunden und weisen über die systemischen Funktionen von Erziehung und Wissenschaft hinaus. Universitäre Lernprozesse sind eingelassen in öffentliche Kommunikationsgemeinschaften, in Netzwerke kooperativer Wahrheitssuche. Gerade dadurch werden sie zum aktiven Moment im *gesellschaftlichen Wissensprozesses*. Idealerweise können moderne Universitäten durch ihre Verwurzelung in der akademischen und außerakademischen Lebenswelt auch zentrale Aufgaben der intellektuellen Aufklärung und der kulturellen Selbstverständigung übernehmen (vgl. Parsons & Platt 1973). Gerade deshalb sind sie auf kritische und motivierte Studierende angewiesen, für die Wissenschaft in Lehre und Studium öffentlich und reflexiv wird.

Nur aus einer distanzierten Beobachterperspektive erscheint die *Universität als System*. Aus dieser Perspektive ist sie der institutionelle Ort einer nach Fächern und Disziplinen differenzierten modernen Wissenschaft, die sich durch Forschung erneuert und durch fortschreitende disziplinäre Differenzierung weiter entwickelt. Beschreibt man dagegen die *Universität als Lebenswelt*, dann rücken die Verbindungen zwischen wissenschaftlichen Diskursen und gesellschaftlichen Krisen und Problemen stärker ins Blickfeld.

---

<sup>7</sup> Bisher hatten einzelne Funktionssysteme Anforderungen an die Universität formuliert, doch für sozial-ökologische Krisen und Probleme ist nicht ein einzelnes Funktionssystem zuständig, sondern öffentlichkeitsvermittelt stellt die Gesellschaft insgesamt Anforderungen – für die dann wiederum keine Disziplin zuständig ist.

Es spricht daher vieles dafür, die Universität aus beiden Perspektiven zu betrachten, und sie auch theoretisch als System *und* Lebenswelt zu beschreiben.

Sollen sich unsere Universitäten tatsächlich in intellektuelle Zentren verwandeln, in denen die „große Transformation“ vorgedacht, entworfen und analysiert wird, dann müssen ihre Anpassungsfähigkeit, ihr Erneuerungspotenzial, ihre systemische Doppelfunktion und ihr lebensweltlicher Eigensinn erhalten und gestärkt werden. Andernfalls verlieren sie ihre (relative) Autonomie und ihre Bedeutung im gesellschaftlichen Wissensprozess schwindet. Für eine Neubestimmung der Universität im Horizont der Nachhaltigkeit verweisen die hier nur grob skizzierten Sichtweisen, die zugleich kontroverse theoretische Positionen markieren, auf verschiedene Möglichkeiten einer Umorientierung: Veränderung der Kopplung von Erziehungs- und Wissenschaftssystem, dichte Interaktionen mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, disziplinäre Umorientierungen, Neubildung von Disziplinen und interdisziplinären Verbänden, lebensweltliche Verwurzelung akademischer Diskurse und öffentliche Argumentation in gesellschaftlichen Streitfragen.

### **Gleichzeitigkeit des Gleichzeitigen**

Die Universität ist eine alte Institution. Einzelne europäische Universitäten (z. B. die Universität Bologna) existieren kontinuierlich seit fast tausend Jahren. Seitdem werden sie immer wieder einmal reformiert – mal mit der Kirche, mal gegen sie, mal mit dem Staat, mal gegen ihn, mal mit der Wirtschaft, aber selten gegen sie. Die Reformen richten sich auf erkannte Organisationsmängel, auf Auswahlverfahren für Studierende und Lehrende, auf die Beziehungen zu Politik, Wirtschaft und Kultur. Es gehört schon immer zum Selbstverständnis der Reformen, erkannte Mängel auch als Folgeprobleme früherer Reformen zu interpretieren. Dann geht es um Reform der Reformen, die Korrektur von Fehlentwicklungen oder unzureichende Erfüllung einmal gesetzter Ziele. Eine aktuelle Hochschulreform kann nur mühsam den Horizont vorangegangener Reformen überschreiten.

Wie war es möglich, dass die europäischen Universitäten sich über einen so langen Zeitraum als Institution erhalten haben? Autonomie und Reformresistenz reichen als Erklärung nicht aus, denn oft genug hat die Universität ihre Autonomie eingebüßt – und oft genug wurde sie mehr oder weniger erfolgreich reformiert. Es muss offensichtlich eine hochentwickelte Anpassungsfähigkeit an sich verändernde äußere Bedingungen zusammen mit einem ausgeprägten inneren Erneuerungspotenzial geben, wodurch sich die systemischen Funktionen und der lebensweltliche Eigensinn der Universität immer wieder stabilisieren. Die historisch variablen Formen der Anpassungsfähigkeit und der Erneuerungspotenziale bilden den Kontext für die Nachhaltigkeit universitärer Wissens- und Lernprozesse.

In den heutigen europäischen Universitäten finden sich Elemente früherer Entwicklungsphasen neben solchen, die schon auf zukünftige verweisen. Doch das Alte wird nicht etwa abgelöst, mit ihm wird nie vollständig gebrochen. Das Alte wird vielmehr durch Veränderungen der Außenbeziehungen sowie durch interne Restrukturierungen transformiert und in neue Formen integriert. Universitäten sind Orte der „Gleichzeitigkeit des

Ungleichzeitigen“, wie der Philosoph Ernst Bloch einmal sagte. Sie erscheinen als uralter Text, der wie ein Palimpsest immer wieder neu überschrieben wird. Bei den derzeitigen ideologischen Kämpfen geht es in erster Linie um das Leitbild der Humboldt'schen Universität sowie um die organisatorischen Überreste der Gruppenuniversität. Eine Seite behauptet, sowohl die Humboldt'sche Universität als auch die Gruppenuniversität seien gescheitert. Die Gegenseite verteidigt vehement die klassische Idee der deutschen Universität mit konservativen oder linksliberalen Argumenten. Die Gruppenuniversität wird nur noch dort verteidigt, wo die Idee einer demokratischen Wissenschaft noch lebendig ist.

## Neuorientierung der Universität im Horizont der Nachhaltigkeit

Es gibt eine Theorie der Universität, und diese Theorie ist eng mit einer Theorie der Wissenschaft verbunden. In gebotener Kürze: Universitäten sind Stätten der Bildung, und zwar der Bildung durch Wissenschaft.

Jürgen Mittelstraß 1982

Wie ist es möglich, dass sich Forschung und Lehre inhaltlich an der Leitidee der Nachhaltigkeit orientieren? Die *Idee einer nachhaltigen Wissenschaft* (vgl. StudierendenInitiative 2012; Schneidewind 2009) liefert zwar allgemeine Gesichtspunkte auch für nötige Veränderungen der Universität, doch solange Reformen nicht deren Eigenfunktionen und Eigensinn stärken, bleiben sie bloß äußerliche Zumutungen. Besonders in Deutschland sollte sich zudem jedes Reformkonzept kritisch in ein Verhältnis zur Tradition seiner Universitäten und Hochschulen setzen, insbesondere zur klassischen *Idee der Universität*, wie sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts in den Programmschriften von Humboldt, Fichte und Schleiermacher formuliert wurde. „Bildung durch Wissenschaft“ wurde damals gefordert und darüber der Eigensinn der Universität bestimmt. In der inzwischen fast zweihundertjährigen universitären Reformgeschichte wurde an diese Idee immer wieder angeknüpft oder sich von ihr abgegrenzt (vgl. Sieg & Korsch 2005): Auf das klassische Ideenarchiv wird bei uns sowohl zurück gegriffen, um konservativen Widerstand gegen notwendige Veränderungen ideologisch zu legitimieren; die klassischen Ideen lassen sich aber auch radikaldemokratisch reformulieren, um tiefgreifende Reformen zu begründen (vgl. Nitsch et al. 1965). Amerikanische Eliteuniversitäten versuchen dagegen, den Kern der Humboldt'schen Ideen den veränderten Bedingungen einer globalisierten, industrialisierten, verwissenschaftlichten und sich demokratisierenden Welt anzupassen. Obwohl es in Deutschland fast zum guten Ton gehört, die klassische Idee der Universität als antiquiert zu behandeln, sollte ein an Nachhaltigkeit orientiertes Reformkonzept sich dazu kritisch in Beziehung setzen.