



Egon Becker

Nachhaltige Wissensprozesse. Bleibt die Universität ein privilegierter Ort der Wissenschaft?

Vortrag im Rahmen der ISOE-Lectures am 29.10.2012 in der Goethe-Universität Frankfurt ¹

Vorbemerkungen

Mit einer Vorlesung über *Politik an der Universität* habe ich mich im Januar 2000 von den Studierenden und von meinen Kolleginnen und Kollegen verabschiedet. Es war nicht nur das formale Ende meiner Lehrtätigkeit an der Frankfurter Universität, es war auch ein Abschied von der Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Dreißig Jahre lang beschäftigten mich die Reform- und Restorationsprozesse, die Krisen und ungenutzten Möglichkeiten unserer Hochschulen im Allgemeinen und die der Frankfurter Universität im Besonderen. Ich war immer beobachtender Teilnehmer und teilnehmender Beobachter. Seit 12 Jahren beobachte ich das Geschehen an diesem privilegierten Ort der Wissenschaft nur noch von außen.

Privilegiert ist die Universität schon deshalb, weil sie allein das Recht hat, die begehrten Doktor- und Professorentitel zu vergeben. Zudem ist ihr Kernbereich der Forschung und der Lehre grundgesetzlich geschützt. Artikel 5, Abs. 3 des Grundgesetzes legt bekanntlich fest: „*Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.*“ Die Universitäten bilden nicht nur Experten für Wirtschaft, Verwaltung oder Erziehung aus, sondern auch den Nachwuchs für die Wissenschaft insgesamt. Ihren Absolventen können sie einen gehobenen sozialen Status versprechen, und Karrierewege innerhalb und außerhalb der Wissenschaft öffnen.

Die Frage, ob die Universität ein privilegierter Ort der Wissenschaft *bleibt*, ist indirekt auch eine Frage nach der *Zukunft der außeruniversitären Forschung* und deren gegenwärtigem und zukünftigem Verhältnis zur Universität. Die großen Forschungsinstitute der Max-Planck-Gesellschaft, der Leibniz- und Helmholtz-Gemeinschaft sowie der Fraunhofer-Gesellschaft versuchen seit Jahren an dem universitären Privilegiensystem zu partizipieren. Dafür verlangen die Universitäten – aus meiner Sicht: zu Recht – oft einen ziemlich hohen Preis. Kleine Einrichtungen (wie beispielsweise das ISOE) können sich nur durch eine fair geregelte Kooperation an der universitären Lehre und an der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beteiligen, denn die Preise der großen forschungspolitischen Player können sie nicht zahlen.

Veränderungsdruck und die großen staatlichen Reformvorhaben

Im vergangenen Jahrzehnt hat sich an den deutschen Hochschulen durch den Bolognaprozess und die Exzellenzinitiative viel verändert.

Dazu möchte ich hier lediglich zwei Anmerkungen machen:

¹ Der Vortrag basiert auf meinem Aufsatz „*Nachhaltige Wissensprozesse. Von der klassischen Idee der Universität zur vorsorgenden Wissenschaft*“. In: Heike Egner/Martin Schmid (Hg.): *Jenseits traditioneller Wissenschaft. Zur Rolle der Wissenschaft in einer vorsorgenden Gesellschaft*. München (oekom) 2012, S. 29-48.

Erstens: Durch die Einführung von europaweit anerkannten Bachelor- und Master-Studiengängen zielt der Bolognaprozess auf die Struktur von *Lehre und Studium*; die Exzellenzinitiative prämiert dagegen *universitäre Forschungen*, die in einem aufwendigen Antrags- und Begutachtungsverfahren als international sichtbare Spitzenleistungen anerkannt werden. Beide Reformvorhaben sind so angelegt, als ob Lehre und Forschung unabhängig voneinander verändert werden könnten. Übersehen wird dabei zumeist, dass sich deren *Verhältnis* durch die beiden großen staatlichen Eingriffe radikal verändert – und mit ihm auch der *Kern* dessen, was seit dem 19. Jahrhundert eine moderne *Universität* charakterisiert.

Zweitens: Die Notwendigkeit einer Universitätsreform wird seit Jahren vornehmlich *ökonomisch* begründet: Man glaubt offensichtlich, der Verweis auf den internationalen Wettbewerb und auf die gesellschaftliche und ökonomische Nützlichkeit der Universität sowie ihre Funktionalität für außerwissenschaftliche Zwecke sei Begründung genug: Wer so denkt, der kann dann auch problemlos die Universität als *Dienstleistungsunternehmen* definieren, sie mit betriebswirtschaftlichem Vokabular beschreiben und nach Managementprinzipien reorganisieren.

Neue Anforderungen an Universität und Wissenschaft

Im Folgenden werde ich zwei Aspekte der Universitätsentwicklung, die scheinbar wenig oder gar nichts mit dem Bolognaprozess und der Exzellenzinitiative zu tun haben, etwas genauer betrachten. Ich halte diese Aspekte langfristig für bedeutsamer als jene beiden tief greifenden Strukturreformen:

a) In den öffentlichen Diskussionen über global-ökologische Probleme wie Klimawandel oder Biodiversitätsverlust wird seit Jahren von der Wissenschaft verlangt, sie solle sich diesen Problemen zuwenden und Lösungsvorschläge für Gesellschaft und Politik ausarbeiten. Solche Forderungen verdichten sich in der Zielvorstellung einer *transdisziplinären Nachhaltigkeitsforschung*, einer Forschung, die allerdings seriös nur zu betreiben ist, wenn komplexe Gesellschafts/Natur-Interaktionen zum zentralen Thema werden, wenn also *gesellschaftliche Naturverhältnisse* untersucht werden (Becker/Hummel/Jahn 2011). Wollen die Universitäten eine solche Forschung ernsthaft betreiben, dann müssen sie allerdings eine neue Kultur fachübergreifender Zusammenarbeit entwickeln. Anders noch als vor zehn Jahren gibt es dafür inzwischen einige erfreuliche Ansätze.

b) Zugleich wird öffentlich über die dramatischen Folgen diskutiert, die mit der weltweiten Verbreitung der Computertechnologie und des Internets für Gesellschaft und Wissenschaft verbunden sind. Gefordert wird, die Universitäten müssten sich den Herausforderungen der „*Informationsgesellschaft*“ stellen, technische und organisatorische Innovationen vorantreiben und sich zu *aktiven Knoten in den neuen Netzwerken des Wissens* entwickeln. Solche Netzwerke gibt es zwar schon lange, sie verändern sich aber derzeit dramatisch durch immer leistungsfähigere Computer, durch riesige Datenspeicher und dicht geknüpfte Kommunikationsnetze.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf diese beiden Aspekte. Ich werde allerdings weniger über das sprechen, was die Universität *soll*, sondern über das, was sie *kann*. Leitende Fragestellung ist dabei:

Wie können Universitäten unter den Bedingungen der „Informationsgesellschaft“ sich so verändern, dass sie nachhaltige Entwicklungen befördern, und dabei zugleich ihren Eigensinn und ihre systemische Funktionen gegen den Ökonomisierungsdruck und die Exzellenzillusionen stärken?

Diese Frage werde ich in drei Schritten diskutieren:

- (1) Zunächst geht es um die *Idee der Nachhaltigkeit*,
- (2) danach um Krisen und Brüche der *Universitätsentwicklung*,
- (3) und schließlich plädiere ich für eine Neufassung der klassischen *Idee der Universität* im Horizont der Nachhaltigkeit.

TEIL I: Nachhaltige Entwicklung – Metamorphosen einer alten Idee

Menschen haben schon immer versucht, für kommende Notzeiten und zu erwartende Bedrohungen *vorzusorgen*. Sie haben Vorräte gespeichert, Saatgut aufbewahrt, Bäume gepflanzt, Dämme und Deiche gebaut, Kinder als Altersvorsorge gezeugt – und heute bauen sie auf die Rente und schließen Versicherungen ab. Die kulturelle Entwicklung ist eng verknüpft mit der Entwicklung von derartigen „Praktiken der Vorsorge“. Sie sollen regeln, wie individuell und kollektiv *zukünftigen* Gefahren, Bedrohungen und Notfällen begegnet werden kann. Wie Individuen und Kollektive sich auf die Zukunft einstellen und welchen Praktiken sie dabei vertrauen hängt sowohl von ihren Erfahrungen in der Vergangenheit ab, als auch von Vorstellungen und Bildern ihrer Zukunft. Und hier ändert sich derzeit einiges dramatisch: Was sollen diejenigen machen, deren gegenwärtige Erfahrung besagt, dass ihre Zukunft durch gesellschaftliche Entwicklungen in der Vergangenheit so eingeschränkt ist, dass ihnen kaum noch Handlungsalternativen verbleiben?

Sozial-ökologische Krisen

Die Idee der Nachhaltigkeit ist in tradierten Praktiken der Vorsorge kulturell tief verwurzelt und dadurch eng mit Gefühlen und existenziellen Bedürfnissen der Menschen verbunden. Wenn diese Idee heute in modernisierter Fassung weltweit als gesellschaftliche Leitvorstellung propagiert wird, dann ist dies sicherlich mehr als eine Mode. Vielmehr zeigt sich darin eine *gesellschaftliche Reaktion* auf globale, regionale und lokale *sozial-ökologische Probleme* wie Klimawandel, Ressourcenvergeudung, Rückgang der Artenvielfalt, Bodendegradation und Wüstenbildung – aber auch auf wachsende Staatsschulden und Arbeitslosigkeit. Hinzu kommt die Sorge, wie die wachsende Weltbevölkerung ausreichend mit Wasser, Nahrung und Energie versorgt werden kann.

Diese *großen Zukunftsprobleme* geistern wie eine Heerschar apokalyptischer Reiter durch die Medien. Sie werden von Politik und Wissenschaft zum Thema gemacht, und sie lösen bei vielen Menschen diffuse *Zukunftsängste* aus: Das Gefühl breitet sich aus, dass es so wie bisher nicht mehr lange weitergehen kann.

Nachhaltige Entwicklungen als Veränderungsperspektive

Dass sich auch entwickelte kapitalistische Gesellschaften verändern müssen, ist ernsthaft nicht zu bestreiten. Doch nach der historischen Blamage der abstrakten Zukunftsversprechen sozialistischer und kommunistischer Geschichtsphilosophien fehlen überzeugende gesellschaftliche Veränderungsperspektiven. Ohne solche Perspektiven können die Menschen aber keine soziale Identität ausbilden, sie wissen nicht, was sie gesellschaftlich sind, was sie aus sich machen können – und wie sich ihr individuelles Handeln auf gesellschaftliche Prozesse auswirkt. Denn sollen Menschen motiviert werden, die nötigen Veränderungen aktiv zu tragen, dann brauchen sie überzeugende Veränderungsperspektiven.

Wissenschaft und nachhaltige Entwicklung

Seit der Rio-Konferenz über *Environment and Development* von 1992 wird international intensiv über *nachhaltige Entwicklung* diskutiert und in diesem schillernden Konzept die gesuchte Veränderungsperspektive vermutet. Dem Konzept wird zumindest von großen Teilen der Politik und von vielen Intellektuellen zugetraut, die technischen, organisatorischen, ökonomischen oder politischen Lösungen für die großen Zukunftsprobleme strategisch zu bündeln und mit dem heterogenen Wissen der Experten zielorientiert zu kombinieren. Dies setzt aber voraus, den Charakter der Krisen zu erkennen, deren Dynamik zu verstehen und die daraus hervorgehenden gegenwärtigen und zukünftigen Gefährdungen zu antizipieren. Es wird also ein spezifisches *Systemwissen* benötigt: Der analytische Blick soll sich auf die Dynamik der Gesellschaft richten, deren vielfältige Beziehungen zur äußeren und zur inneren Natur mit eingeschlossen. Damit wird aber jene traditionelle Denkweise obsolet, nach der *Gesellschaft* in Abgrenzung zur *Natur* bestimmt wird.

Bei der Suche nach neuem Systemwissen erlangen Wissenschaft und Forschung eine herausgehobene Bedeutung. Sie werden mit neuen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, die nur in stark reduzierter Form in das traditionelle System der Disziplinen und akademischen Fächer passen. Aus diesem Befund werden von vielen kritischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern weitreichende Schlüsse gezogen: Um die für die gesellschaftliche Transformation erforderlichen Kenntnisse zu erzeugen sei eine *Wissensrevolution* nötig. Andere hingegen sind der Auffassung, diese Revolution habe längst begonnen, die kapitalistische Gesellschaft gehe in eine Informations- oder *Wissensgesellschaft* über.

Wenn Wissenschaft versucht, Auswege aus der Krise aufzuzeigen, also *Transformationswissen* erzeugen will, dann stößt sie zudem auf das Erfahrungswissen unterschiedlicher Akteursgruppen in der Alltagswelt und auf das spezialisierte Fachwissen von Experten: Konsumenten und Manager, Bürgerinitiativen und Bauern sind betroffen und wollen auch mitreden, wenn es um ihre Angelegenheiten geht – und sie wissen oft viel. Das Verhältnis dieses Erfahrungswissens zum wissenschaftlichen Wissen ist aber unklar und umstritten. Es muss in transdisziplinären Forschungsprozessen geklärt werden. Nur dann ist eine problembezogene Integration heterogener Wissensformen möglich.

Sicher scheint mir allerdings, dass die im Bolognaprozess und durch die Exzellenzinitiative vorangetriebenen Reformen, die Universitäten zwar heftig durchrütteln und tiefgreifend verändern, sie aber wohl kaum in intellektuelle Zentren verwandeln, in denen die *Große Transformation* der Gesellschaft in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung vorgedacht, entworfen und analysiert wird – wie das kürzlich der *Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen* (WBGU 2011) einforderte.

Doch solche intellektuellen Zentren werden gebraucht. Erfüllen die Universitäten diese Aufgabe nur ungenügend, dann muss dafür eine andere Organisationsform gefunden werden. Es scheint so, als bliebe nur die Möglichkeit, Zentren außerhalb der Universitäten zu etablieren – beispielsweise in den Forschungseinrichtungen der Max-Planck- und Helmholtz-Gesellschaft oder in denen der Leibniz-Gemeinschaft. Diese formulieren derzeit einen derartigen Anspruch mit Nachdruck. Für die Universitäten wäre das allerdings eine fatale Entwicklung, da die Gefahr besteht, dass sie ihren Status als privilegierte Orte der Wissenschaft verlieren.

Wann ist eine gesellschaftliche Entwicklung nachhaltig?

Wenn gleich der Name erst viel später auftaucht, so ist doch die Idee der Nachhaltigkeit uralt. Sie findet sich bereits bei Aristoteles, der die Versorgung eines autarken Haushalts (des *oikos*) mit Gütern und Dienstleistungen als ein natürliches Gleichgewicht von Geben und Nehmen konzipierte. Bedarfsdeckung und Gerechtigkeit beim Tausch waren für ihn die prägenden Prinzipien.

Die neuzeitliche *Idee der Nachhaltigkeit* wird in der Regel nicht auf den griechischen *oikos* und die aristotelischen Gerechtigkeitsprinzipien zurückgeführt. Ihren Ursprung vermuten die meisten Kenner des Nachhaltigkeitsdiskurses in der sächsischen Holz- und Forstwirtschaft. Dort prägte der Oberberghauptmann Carl von Carlowitz 1713 im Denkrahmenelemente kameralistischer Gleichgewichtsvorstellungen die Idee einer dauerhaft ertragssichernden, d.h. (wie er sich ausdrückte) „nachhaltenden Bewirtschaftung“ der fürstlichen Wälder. Die Idee war getauft, sie hatte jetzt einen Namen. Ursprünglich war damit gemeint, dass einem Forstbestand nur so viel Holz entnommen werden soll, wie entweder auf natürliche Weise nachwächst oder durch Aufforstung wieder hinzukommt.

Im 19. Jahrhundert gehörte diese Idee zu den normativen Grundlagen kritischen Denkens. Hierzu nur ein Beispiel:

„Selbst eine ganze Gesellschaft, eine Nation, ja alle gleichzeitigen Gesellschaften zusammengenommen, sind nicht Eigentümer der Erde. Sie sind nur ihre Besitzer, ihre Nutznießer, und haben sie als *boni patres familias* [als gute Familienväter also] den nachfolgenden Generationen verbessert zu hinterlassen.“

Dieser Gedanke findet sich im 3. Band des *Kapital* von Karl Marx auf der Seite 784 – also ziemlich weit hinten. Man kann die Marxsche Kapitalismuskritik auch als Analyse der Nicht-Nachhaltigkeit des kapitalistischen Reproduktionsprozesses lesen.

Die gängige historische Lokalisierung bindet den Kern der Nachhaltigkeits-Idee an das *Forst-Paradigma* und an einen *Ökologischen Code* vom ausgeglichenen Haushalt der Natur. Mit diesem Code wird aber nicht nur über die Forstwirtschaft gesprochen, sondern inzwischen auch über Landwirtschaft, Flussregulierungen, Wasserversorgung, aber auch über Lebensformen, kulturelle Muster, Finanzpolitik, Welthandel – und nicht zuletzt auch über Wissenschaft, Bildung und Wertewandel. Doch: Sind derartige Übertragungen überhaupt möglich, ohne begriffliche Diffusität und intellektuelle Verwirrung zu stiften?

Die forstwirtschaftliche Idee der Nachhaltigkeit wurde zunächst auf ein breites Spektrum bewirtschafteter Ressourcen ausgedehnt und dann beispielsweise ressourcenökonomisch gefasst. Eine begriffliche Verschärfung brachte das Konzept eines *Naturkapitals*. Wenn es um Wissenschaft geht, bieten sich die Konzepte eines *Humankapitals* oder das eines *symbolischen Kapitals* an, mit denen die *geistigen Ressourcen* einer Gesellschaft erfasst und Ideen für deren nachhaltige Nutzung entwickelt werden sollen. Das Paradigma bleibt dann allerdings weiterhin das des nachhaltig genutzten Waldes.

Bei der Übertragung dieses Paradigmas auf andere Bereiche (Ökonomie, Ökologie, Kultur) wird das Ressourcenkonzept immer weiter ausgedehnt. Beibehalten wird der von Gleichgewichtsvorstellungen geprägte technisch-ökonomische Denkrahmenelemente selbst dann, wenn über Kultur gesprochen wird. Auch in dem Meadows -Report von 1972 über die *Grenzen des Wachstums* ändert sich daran nichts: Gesucht wird auch dort nach einem globalen Gleichgewichtszustand *nachhaltiger Ressourcennutzung*.

Erst durch die Prägung des Begriffs einer *nachhaltigen Entwicklung* im Brundtlandt-Report von 1987 wird dieser Denkraum verlassen. Mit einer inzwischen fast klassischen und wieder und wieder zitierten Definition wird gesagt²:

„Unter nachhaltiger Entwicklung verstehen wir eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen.“

Mit dieser Definition werden die beiden Momente des historischen Nachhaltigkeitsverständnisses, nämlich *Bewahren* und *Erneuern*, zu einem Begriff zusammengezogen, der auch die gesellschaftlichen Reaktionen auf die neuen global-ökologischen Bedrohungen umfasst. Nachhaltige Entwicklung ist nach diesem Verständnis ein gesellschaftlicher *Prozess*, der keineswegs in einem Gleichgewichtszustand zum Stillstand kommt sondern auf langfristige Fortsetzbarkeit angelegt ist. Allgemeiner kann man definieren:

Bei *nachhaltiger Entwicklung* geht es um langfristig fortsetzbare Prozesse, die ihre natürlichen Ressourcen und kulturellen Voraussetzungen sowohl reproduzieren als auch erneuern.

Für die weitere Diskussion aktueller Fragen ist eine Unterscheidung wichtig, denn im derzeitigen Nachhaltigkeitsdiskurs werden zwei begriffliche Fassungen immer wieder vermengt:

- Das am Paradigma der Forstwirtschaft abgelesene Nachhaltigkeitsverständnis bezieht sich auf *Zustände* eines erwünschten (Fließ)Gleichgewichts zwischen Nutzung und Erneuerung von Ressourcen. Die Zukunft ist gewissermaßen geschlossen, sie gilt als technisch-organisatorisch erreichbar.
- Das aus der Entwicklungspolitik hervorgegangene Nachhaltigkeitsverständnis bezieht sich durchgängig auf gesellschaftliche und natürliche *Prozesse* und auf eine offene Zukunft.

In der *Sozialen Ökologie* haben wir uns eindeutig auf ein *prozessorientiertes Nachhaltigkeitsverständnis* festgelegt und untersuchen in vielen Bereichen nicht-nachhaltige Prozesse. Paradigma kann dann allerdings nicht mehr die Forstwirtschaft sein, sondern die *Evolution* vielfältiger natürlicher und kultureller Lebensformen, sowie der Erhalt von Evolutions- und Anpassungsfähigkeit. Dieses Verständnis schließt Prozesse mit Brüchen und Übergängen, die Emergenz neuer Ordnungsmuster sowie eine prozessuale Selbstorganisation ein. Die Abkehr vom Wald-Paradigma bedeutet allerdings einen Verlust an Anschaulichkeit, denn die Bindung an ein Evolutionskonzept ist ohne begriffliche Abstraktionen nicht möglich.

TEIL II: Krisen und Umbrüche in der Universitätsentwicklung

An Studien, Memoranden, Programmen, Forderungen und Vorschlägen für eine nachhaltige Entwicklung herrscht wirklich kein Mangel. Die Gesellschaft reagiert inzwischen auf globale Umweltprobleme und regionale Entwicklungsblockaden mit technischen, ökologischen, ökonomischen, politischen und juristischen Konzepten und Maßnahmebündeln. Neuerdings wird in Deutschland eine *Große Transformation* zu einer nachhaltigen Gesellschaft projiziert, bei der Wissenschaft und Forschung, Bildung und Wertewandel eine zentrale Rolle spielen sollen (WBGU 2011). Allenthalben wird auch von den Universitäten gefordert, sie sollten sich aktiv

² In der ersten deutschen Übersetzung von 1987 wird das englische *sustainable* noch mit *dauerhaft* übersetzt. Damals kursierten noch andere Übersetzungsvorschläge, beispielsweise *zukunftsfähig*.

auf die „neuen gesellschaftlichen Herausforderungen“ einstellen, sich im Rahmen der Nachhaltigkeitsidee neu denken und neu erfinden. 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 wieder einmal 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. Dementsprechend divergieren die Reformvorschläge. Genannt werden in der immer umfangreicher werdenden Krisenliteratur: 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.

Kann sich eine derart krisengeschüttelte und offensichtlich immer noch stark reformbedürftige Institution überhaupt in die Lage versetzen, die ihr zugesprochene Rolle in der *Großen Transformation* zu übernehmen? Viele glauben, in der Krise würden sich die Chancen verbessern, den Reformen eine neue Richtung zu geben. Ob es sich dabei um eine realistische Hoffnung oder um eine der vielen politischen Illusionen handelt, kann vielleicht der Blick mit einer theoretischen Brille auf die Universität und die darin verlaufenden Lern- und Wissensprozesse klären.

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.

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 wie Schulen und Universitäten nötig, in denen dieses Wissen archiviert, rational geordnet und gelehrt werden konnte.

Schulen und Universitäten bilden die Organisationsebene eines eigenen *Funktionssystems für Erziehung*. Dadurch wurde es historisch möglich, die Erziehung der nachwachsenden Generationen 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 wahr und relevant gehaltene gesellschaftliche Wissen klassifizierten, tradierten und in eine lehrbare Form brachten.

Parallel dazu entstand in der frühen Neuzeit ein eigenes *Funktionssystem für Wissenschaft* mit Akademien und gelehrten Gesellschaften, Bibliotheken und Sammlungen, Gelehrten und Autoren, Kontroversen und Kanonisierungen. Die Erfindung des Buchdrucks machte es möglich, den

Wissensprozess vermittelt anerkannter *Texte* in Fluss zu halten und deren Lektüre, Imitation, Explikation und Kommentierung als wichtigste Aufgabe der Gelehrten zu definieren. Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts intensivierten sich die Interaktionen zwischen der Universität und dem sich ausdifferenzierenden und dynamisierenden Wissenschaftssystem.

Die parallel verlaufenden Ausdifferenzierungen von Erziehung und Wissenschaft konvergierten in der Universität, wo sie miteinander verbunden werden. Dies zeigt eine Veränderung des *gesellschaftlichen Wissensprozesses* an.

Der gesellschaftliche Wissensprozess war Jahrhunderte lang durch das *Tradieren* scheinbar gesicherter und kanonisierter Wissensbestände bestimmt. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts 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), in der Elemente des Erziehungssystems (Lehre und Studium, Vorlesung und Seminararbeit, Persönlichkeitsbildung und Statuszuweisung) auf unterschiedlichen Organisationsebenen mit Elementen der Forschung verknüpft sind, also mit Textermeneutik, Beobachtung, Experiment, Mathematisierung, Publikation.

Erst durch diese Verknüpfung gewinnt die Universität ihre korporative Identität und erfüllt ihre gesellschaftliche Funktion. Indem sie das anerkannte Wissen tradiert und bewahrt, und es zugleich durch Forschung prüft und erneuert, sorgt sie für die Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Wissensprozesse.

Von der Schriftkultur zur Multi-Media-Kultur

Die aus dem späten 18. Jahrhundert stammende duale Funktionsbestimmung der europäischen 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. Dieser Umbruch erfasst auch die Universität. Ihr Kernbereich, in dem für *wahr gehaltenes Wissen* gesucht, erzeugt, tradiert und weitergegeben wird, gerät unter massiven Veränderungsdruck: Die Universität wird durch das Internet mit Wissensformen konfrontiert, deren Wahrheitsgehalt sie kaum noch überprüfen kann.

Die Erfindung des Buchdrucks ermöglichte es in der frühen Neuzeit, dass sich die universitären Lern- und Wissensprozesse als *Textarbeit* reorganisierten und sich dabei zugleich an neuen Wahrheitskriterien orientierten. 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. Sie ist „Ausdruck eines tiefen kulturellen Umbruchs: Der Ablösung unserer Schriftkultur durch eine Multi-Media-Kultur.“ (Rauch 2000: 26). Jürgen Habermas diagnostizierte vor einigen Jahren einen neuen „Strukturwandel der Öffentlichkeit“, der mit diesem Umbruch verbunden ist. Er sieht darin auch eine Veränderung der öffentlichen Bedeutung von Intellektuellen, die ihre klassische Rolle verlieren, „mit avantgardistischem Spürsinn für Relevanz“, die Aufmerksamkeit des Publikums auf Themen zu lenken, über die sie sich aufregen (Habermas 2006).

Es ist noch nicht ausgemacht, ob die Universitäten in der Lage sind, die unüberschaubare Fülle der multi-medial zirkulierenden Informationen nach Wahrheits- und Relevanzkriterien 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, müssen sie in ihrem eigenen Terrain „die bestmöglichen Verfahren zur Qualitätssicherung,

zur Selbstevaluierung und zur Erhaltung wissenschaftlicher Standards bieten.“ (Rauch 2000: 29). Nur so können sie Forschung und Lehre auf hohem Niveau betreiben. Gelingt ihnen das nicht, dann wird ihre Bedeutung im gesellschaftlichen Wissensprozess weiter schwinden.

Insofern verweisen Promotionskandale wie der Fall des Freiherrn zu Guttenberg auf einen kulturellen Umbruch durch die neue Multi-Media-Kultur, der auch durch die Universitäten verläuft. Plagiate werden inzwischen anscheinend leichter durch Netz-Recherchen erkannt als in förmlichen akademischen Begutachtungsverfahren.

Gesellschaftliche Funktionen und Eigensinn der Universität

In der Hochschulforschung konkurrieren seit Jahrzehnten recht unterschiedliche Auffassungen darüber, was die gesellschaftlichen Funktionen und Leistungen der Universität seien und ob sich so etwas wie eine dominante *Funktion* identifizieren lasse. Diese Kontroversen sind Folgen jenes systemtheoretischen Modernisierungsdogmas, nach dem Organisationen sich im Modernisierungsprozess auf jeweils eines der großen Funktionssysteme spezialisieren.

Die Universität fügt sich allerdings diesem Dogma nicht. Deren *Spezifika* ergeben sich durch die ‚Kopplung‘ zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem auf der gesellschaftlichen Ebene. Ob es sich dabei um starke oder lose, strukturelle oder kommunikative Kopplungen handelt, ist in der einschlägigen Literatur umstritten.

Ich habe 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.

In seinem Festvortrag zur Sechshundert-Jahr-Feier der Universität Heidelberg nimmt Jürgen Habermas (1987) 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: 73)

Universitäre Lernprozesse sind eingelassen in öffentliche Kommunikationsgemeinschaften und in Netzwerke kooperativer Suche nach Erkenntnis. Gerade dadurch werden sie zum aktiven Moment im *gesellschaftlichen Wissensprozess*. Idealerweise können moderne Universitäten durch ihre Verwurzelung in der akademischen und außerakademischen Lebenswelt auch zentrale Aufgaben der intellektuellen Aufklärung und der kulturellen Selbstverständigung übernehmen. Gerade deshalb sind sie auf kritische und motivierte Studentinnen und Studenten angewiesen, für die Wissenschaft in Lehre und Studium öffentlich und reflexiv wird. Gerade diese Aufgabe ist derzeit besonders gefährdet!

Nur aus einer distanzierten Beobachterperspektive erscheint die *Universität als System*. Aus dieser Perspektive ist sie der institutionelle Ort einer nach Fächern und Disziplinen gegliederten modernen Wissenschaft, die sich durch Forschung erneuert und durch fortschreitende diszipli-

näre Differenzierung und innerfachliche Spezialisierung weiter entwickelt. Beschreibt man dagegen die *Universität als Lebenswelt*, dann rücken die Verbindungen zwischen wissenschaftlichen Diskursen und gesellschaftlichen Krisen und Problemen stärker ins Blickfeld. 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 Erneuerungspotential, ihre systemische Doppelfunktion und ihr lebensweltlicher Eigensinn erhalten und gestärkt werden. Andernfalls verlieren sie ihre (relative) Autonomie und ihre Bedeutung im gesellschaftlichen Wissensprozess schwindet weiter.

Eines scheint mir unabdingbar: Wenn die Universität weiterhin als Garant für die Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Wissensprozesse fungieren will, dann spielen darin die Studierenden *die* zentrale Rolle. Deren Intelligenz, Neugier, Kreativität, Sensibilität, Motivation und Lernfähigkeit sind die Voraussetzungen dafür, dass sich der Wissensprozess von Generation zu Generation auf hohem Niveau fortsetzen kann. Es wäre die größte Dummheit, dieses wichtigste Potential einer Universität auf dem Altar der Forschungsexzellenz zu opfern. Und es reicht bestimmt nicht aus, in Graduiertenkollegs und Exzellenzclustern für eine handverlesene Gruppe von Studierenden so etwas wie "Bildung durch Interdisziplinarität und Wissenschaftskritik" anzubieten, wie das ab und zu gefordert und auch praktiziert wird.

Wie war es möglich, dass die europäische Universität sich über einen Zeitraum von über 800 Jahren als Institution erhalten konnte? Darüber finden sich in der einschlägigen Literatur viele Erklärungsversuche. Es muss offensichtlich eine hochentwickelte Anpassungsfähigkeit an sich verändernde äußere Bedingungen zusammen mit einem ausgeprägten inneren Erneuerungspotential geben, wodurch sich die systemischen Funktionen und der lebensweltliche Eigensinn der Universität immer wieder stabilisieren können. Ich vermute, dass ihre historisch variablen Formen der Anpassungsfähigkeit und ihre Erneuerungspotentiale mit zwei Tatsachen zusammenhängen: Ersten, dass das wissenschaftliche Wissen in der Universität nicht privatisiert ist; und zweitens, dass in der Universität unterschiedliche Generationen aufeinander treffen, die ihr Verhältnis in Lehre und Forschung kommunikativ regulieren. Öffentlichkeit des wissenschaftlichen Wissens und die Existenz von Studentinnen und Studenten als zukünftige Träger des Wissens konstituieren das Erneuerungspotential der Universität.

TEIL III: Neuorientierung der Universität im Kontext der Nachhaltigkeit

Wie ist es möglich, dass sich Forschung und Lehre inhaltlich an der Leitidee der *Nachhaltigkeit* orientieren? Die *Idee einer nachhaltigen Wissenschaft* liefert zwar allgemeine Gesichtspunkte für nötige und wünschenswerte Veränderungen der Universität. Doch solange Reformen nicht deren gesellschaftliche Funktionen und Eigensinn stärken, bleiben sie lediglich äußerliche Zumutungen. Besonders in Deutschland sollte sich zudem jedes Reformkonzept kritisch in ein Verhältnis zur Tradition 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 definiert.

An diese Idee wurde immer wieder angeknüpft oder sich von ihr abgegrenzt: Auf das klassische Ideenarchiv wird bei uns sowohl zurückgegriffen, um konservativen Widerstand gegen notwendige Veränderungen ideologisch zu legitimieren. Die klassischen Ideen lassen sich aber auch radikaldemokratisch re-formulieren um tiefgreifende Reformen zu begründen. Erinnern möchte

ich hier nur an die berühmte und einflussreiche Denkschrift des SDS von 1965 *Hochschule in der Demokratie*. Und auch in dem Memorandum der Gruppe 2004 *Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit* wird eine derartige Neufassung versucht.

Humboldts Erbe

Aus der europäischen Geschichte sind die Universitäten nicht mehr wegzudenken. Die aus den mittelalterlichen Hochschulen hervorgegangene neuzeitliche Universität ist eine kulturelle Erfindung des alten Europas. Der Berliner Politologe Ekkehart Krippendorff konstatierte vor einigen Jahren:

Die Universität ist „die einzige kulturelle Institution, die hervorgebracht zu haben Europa welt-kulturgeschichtlich stolz sein kann. Alle anderen Institutionen wurden im Zuge der europäischen Welteroberung seit dem 16. Jahrhundert ‚mit Feuer und Schwert‘ den unterworfenen Kulturen aufgezwungen – Kirche und Militär, Staat und Eigentumsordnungen, Rechtssysteme und Verwaltungswesen – die Universität allein hatte Vorbildcharakter und wurde sozusagen freiwillig übernommen.“ (Krippendorff 1996: 431)

In Humboldts Reformkonzept war Wissenschaftsfreiheit Ordinarienprivileg und deren *Lehrstuhl* die organisatorische Grundeinheit von Lehre, Studium und Forschung. Im Zentrum stand ein neues Verständnis von Wissenschaft: Die Universität sollte nicht länger vom Tradieren anerkannten Wissens und vom Kommentieren kanonischer Texte geprägt sein, sondern von deren Kritik und Erneuerung durch eigenständige Forschung. Wie bei der einige Jahre zuvor formulierten Idee der Nachhaltigkeit ging es jetzt auch hier um *Bewahren* und *Erneuern*. Bewahren des als *wahr* anerkannten Wissens, Erneuern durch Kritik und Forschung „Forschende Lehre und lehrende Forschung“ sollte die akademische Lebensform bestimmen und sich in „Einsamkeit und Freiheit“ vollziehen.

Die inzwischen als klassisch geltende Idee der Universität basiert einerseits auf der problematischen Vorstellung von *Bildung durch Wissenschaft*, sowie andererseits auf dem Postulat von Wissenschaftsfreiheit und akademischer Autonomie. Humboldt hat diese Idee in seinen berühmten *Einheitsformeln* zusammengefasst: Einheit der Wissenschaft als oberstes Prinzip; Einheit von Forschung und Lehre, Einheit von Wissenschaft und Bildung, Einheit von Lehrenden und Lernenden als Prinzipien einer akademischen Lebensform.

Dieses Konzept lebt von der Überzeugung des philosophischen Idealismus, dass in der philosophischen Reflexion die Welt in ihrer bunten Vielfalt zum Bewusstsein ihrer Einheit kommen könne. Damit sei auch die Einheit des gesellschaftlichen Wissens öffentlich darstellbar und könne in Bildungswissen transformiert werden. Wissenschaft ohne eine solche philosophische Reflexion sei entweder bloßes Berufswissen von *Brotgelehrten* oder unbegriffener Lernstoff – nicht jedoch Bildungswissen. Humboldt griff die frühneuzeitliche politische Idee einer *Autonomie* des gelehrten Denkens auf, dessen Unabhängigkeit von Kaiser und Papst, sowie politischer Freiheit innerhalb der *universitas*. Deren Kernstück war die politisch und rechtlich zu garantierende *Lehrfreiheit* der Professoren. Humboldt fügte dem die *Lernfreiheit* der Studenten hinzu und postulierte, dass sämtliche akademische Aktivitäten sich auf die *Einheit der Wissenschaft* beziehen müssen.

Die Humboldt'schen Einheitspostulate als Ideologie akademischer Mandarine

Mit der immer stärker werdenden Aufspaltung der Wissenschaft in einzelne Disziplinen und heterogene Fachkulturen, dem Aufstieg der mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächer innerhalb und außerhalb der Universitäten löste sich bereits im 19. Jahrhundert die Idee einer *Einheit der Wissenschaft* aus ihrem philosophischen Begründungszusammenhang. Da die Einheitsidee aber außerhalb der philosophischen Reflexion nicht zu begründen war, verwandelt sie sich zur Fiktion, zur Lebenslüge der Universität, und die Humboldt'schen Einheitspostulate degenerierten zur Ideologie *akademischer Mandarine* (Ringer 1983). Auch heute wird vielerorts noch so getan, als ließe sich die längst verlorene innere Einheit der Universität in der funktional überlasteten Rolle des Professors realisieren, der für sich sowohl Wissenschaftsfreiheit reklamiert als auch die Einheit von Forschung und Lehre als Person verkörpern soll.

Es klingt zwar verlockend, die einstmals in der philosophischen Reflexion begründete Einheit der Wissenschaft jetzt durch die Idee der Nachhaltigkeit neu begründen zu wollen; doch dies würde vermutlich zu einer neuen Ideologie führen³. Sinnvoller erscheint es mir, die ideologisierten Einheitsformeln durch *Differenzbestimmungen* zu ersetzen: Lehre und Forschung, Lehren und Lernen, Wissen und Bildung kennzeichnen eng aufeinander bezogene Strukturelemente der Universität, zwischen denen funktionale Unterschiede und Spannungsverhältnisse bestehen und die sowohl aus lebensweltlicher als auch aus systemischer Perspektive zu betrachten sind.

Versuch einer Neufassung der klassischen Idee der Universität

Moderne Wissenschaft vollzieht sich in einer heterogenen Vielfalt ausdifferenzierter Disziplinen, Fachkulturen, Theorien und Praxisbezügen. Differenz und Vielfalt anzuerkennen und problematische Einheitsideologien zurückzuweisen ermöglicht einen Perspektivenwechsel: Der Blick kann sich dann beispielsweise auf die *Beziehungen* zwischen den Bestandteilen einer hochgradig fragmentierten Wissenschaft richten – und dann die Bedingungen und Grenzen von *Interdisziplinarität* ausloten; die Differenz und die *Beziehungen* zwischen innerwissenschaftlichen Fragen und außerwissenschaftlichen gesellschaftlichen Problemen können betrachtet werden – um dann die Möglichkeiten von *Transdisziplinarität* in Forschung und Lehre zu klären; die organisatorischen und kognitiven *Beziehungen* zwischen den Strukturelementen des Erziehungs- und des Wissenschaftssystems können analysiert werden, um dann neue Formen des Lehrens, Lernens und Forschens zu entwerfen.

Die Humboldtsche Universität war als *Forschungsuniversität* entworfen. Die Forschung sollte sich nicht länger nur in den Akademien und in den privaten Gelehrtenstuben vollziehen, sondern in der Universität als gemeinsames Projekt von Lehrenden und Lernenden öffentlich werden. In diesem Projekt wird die Wissenschaft von der Notwendigkeit und Attraktivität der Lehre lebendig gehalten. Diese Idee sollten wir nicht aufgeben, denn nur so kann die Universität die Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Wissensprozesse generationenübergreifend sichern. In ihrem Kernbereich ist die Idee der Nachhaltigkeit mit der Idee der Universität innig verbunden. Beide Ideen können sich wechselseitig ergänzen und stützen. Es wäre lohnend diesen Zusammenhang

³ Trotz scheinbar unversöhnlicher Gegensätze gibt es m.E. eine heimliche Konvergenz zwischen dem ökonomischen Nützlichkeitsdenken und den Vorstellungen einer Universität, die sich an Prinzipien der Nachhaltigkeit orientiert. Beiden ist gemeinsam, dass sie *Transdisziplinarität* befördern wollen. Und beiden ist entgegen zu halten, dass sie damit den *Eigensinn* der Universität verfehlen können, nämlich wahres Wissen zu erzeugen. Ein Ausweg kann sein, in den als gesellschaftliche Herausforderung aufgegriffenen Problemen genuine wissenschaftliche Fragestellungen zu identifizieren und sie *interdisziplinär* zu bearbeiten (Jahn 2008).

einmal historisch und systematisch genauer zu untersuchen. Er wird meines Erachtens bis jetzt sowohl von der Hochschul- und Wissenschaftsforschung als auch von der Nachhaltigkeitsforschung übersehen.

Eine moderne Fassung der klassischen Idee der Universität zwingt darüber nachzudenken, in welchen sozialen Formen sich die Beziehungen zwischen den verschiedenen Strukturelementen gestalten lassen und welche Probleme bearbeitet werden müssen, wenn man die Leitidee, einer *nachhaltigen Wissenschaft* für die Universität konkretisiert. Jürgen Habermas (1987: 73) vermutete vor 25 Jahren, dass die Universität kein Ganzes mehr bildet, „sobald das einigende Band ihres korporativen Bewusstseins zerfällt.“ Für ihn ist das, was seit Humboldt die „Idee der Universität“ genannt wird, das Projekt einer Verkörperung einer idealen Lebensform. Und er ist davon überzeugt,

„dass es die kommunikativen Formen wissenschaftlicher Argumentation sind, wodurch die universitären Lernprozesse in ihren verschiedenen Funktionen letztlich zusammengehalten werden.“ (95)

Auch das Programm einer *nachhaltigen Wissenschaft* braucht spezifische kommunikative Formen wissenschaftlicher Argumentation, die sich sowohl in der universitären Lebenswelt als auch in öffentlichen Diskursen praktizieren lassen. Dazu gehören: Orientierung an sozial-ökologischen Problemlagen, Inter- und Transdisziplinarität sowie fachübergreifende Kooperationen. Doch eine philosophisch begründbare Einheit der Wissenschaft kann dabei nicht mehr unterstellt werden. In diesem Wissenschaftsverständnis ist die Einheit lediglich eine regulative Idee, die ausdrückt, dass problemorientierte Inter- und Transdisziplinarität unter bestimmten Bedingungen gelingen kann – und unter anderen scheitert.

In der *Verbindung der Strukturelemente*, wie sie durch die klassischen Einheitsformeln markiert werden, ist das verborgen, was man den *Eigensinn der Universität* nennen kann: Das gesellschaftliche Wissen soll hier durch Forschung ständig erneuert und verbessert werden; es ist methodisch auf Wahrheit und Richtigkeit zu prüfen, auf gesellschaftliche Probleme zu beziehen und zugleich theoretisch zu ordnen und zu rahmen.

Für die universitäre Wissenschaft ist aber entscheidend, dass das Wissen in eine lehrbare Form gebracht und dass es im Verständnis- und Erfahrungshorizont der Studierenden Resonanzen erzeugt, denn sie müssen den gesellschaftlichen Wissensprozess in Fluss halten und weitertreiben. Um es nochmals und abschließend zu sagen: Das wichtigste Potential einer Universität sind die intellektuellen Fähigkeiten und Motivationen ihrer Studentinnen und Studenten. Ob die Universitäten dieses Potential aktivieren oder austrocknen lassen, daran wird sich entscheiden, ob sie privilegierte Orte der Wissenschaft bleiben – oder zu dem werden, was sich manche wünschen: angepasste Dienstleistungsunternehmen.

Literatur

- Becker, Egon/Diana Hummel/Thomas Jahn (2011): Gesellschaftliche Naturverhältnisse als Rahmenkonzept. In: Groß, Matthias (Hg.): Handbuch Umweltsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75–96
- Gibbons, Michael et al. (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage
- Egner, Heike/Martin Schmid (Hg.) (2012): *Jenseits traditioneller Wissenschaft. Zur Rolle der Wissenschaft in einer vorsorgenden Gesellschaft*. München: oekom
- Grober, Ulrich (2010): *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München: Antje Kunstmann
- Gruppe 2004 (2004): *Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Ein Memorandum*. Frankfurt: VAS
- Habermas, Jürgen (1987): Die Idee der Universität – Lernprozesse. In: *Eine Art Schadensabwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 71–99
- Habermas, Jürgen (2006): Ein avantgardistischer Spürsinn für Relevanzen. Was den Intellektuellen auszeichnet. Dankesrede bei der Entgegennahme des Bruno-Kreisky-Preises. Wien: Renner Institut
- Hauff, Volker (Hg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven
- Jahn, Thomas (2008): Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. In: Matthias Bergmann/Engelbert Schramm (Hg.): *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten*. Frankfurt am Main/New York: Campus, 21–37
- Kaube, Jürgen (Hg.) (2009): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Berlin: Wagenbach
- Krippendorf, Ekkehart (1996): Die Idee der Universität. *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 26/3: 431–439
- Müller, Rainer A. (1990): *Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule*. München: Georg D.W. Callwey
- Nitsch, Wolfgang et al. (1965): *Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zu Erbschaft und Reform der deutschen Universität*. Berlin/Neuwied: Luchterhand
- Rauch, Wolf (2000): Die Informationsgesellschaft und die Krise der Universität. In: Thomas A. Schröder (Hg.): *Auf dem Weg zur Informationskultur. Wa(hr)e Information?* Düsseldorf: Schriften der Universitäts- und Landesbibliothek, 25–30
- Ringer, Fritz K. (1983): *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890– 1933*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rohstock, Anne (2011): „Ein manchmal auch eine wenig verlogenes Pathos“. Humboldt als Argument in den Hochschulreformen der Bundesrepublik (1949–2009). In: Christoph Jammeh/Asta von Schröder (Hg.): *Einsamkeit und Freiheit. Zum Bildungsauftrag der Universität im 21. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink, 117–124
- Schneidewind, Uwe (2009): *Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis
- Stichweh, Rudolf (2009): *Autonomie der Universitäten in Europa und Nordamerika: Historische und systematische Überlegungen*. In: Jürgen Kaube (Hg.): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Berlin: Wagenbach, 38–49
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung *Globale Umweltveränderungen* (Hg.) (2011): *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation* (Hauptgutachten). Berlin
- WCED – World Commission on Environment and Development (1987): *Our Common Future* (The Brundtland-Report). Oxford: Oxford University Press