

Kritik und Transfer – ein ambivalentes Verhältnis

Thesenpapier für die Tagung der Gesellschaft für Wissenschaftsforschung

Critical Thinking

Wissenschaft – Kritik – Kollegialität

Michael Hölscher

Kontext:

In den letzten Jahren wird Wissenstransfer, oder breiter verstanden die sogenannte „Dritte Mission“ der Wissenschaft, insbesondere an den Universitäten immer stärker betont (Berghaeuser & Hoelscher 2020; Henke et al. 2016). Die beiden klassischen Aufgaben Forschung und Lehre sollen verstärkt um die Aspekte Wissens- und Ideentransfer, Weiterbildung und gesellschaftliches Engagement ergänzt werden. Diese Forderung wird einerseits von der Wissenschaftspolitik und der Wirtschaft von außen an das Wissenschaftssystem herangetragen, etwa durch entsprechende Förderprogramme wie die „Innovative Hochschule“. Andererseits wird diese Entwicklung auch innerhalb der Wissenschaft von vielen Seiten positiv gesehen, etwa, wenn es um die Entwicklung hin zu einer „transformativen Wissenschaft“ und die Einführung neuer Formate wie der Reallabore (Gerhard & Marquardt 2017; Wissenschaftliche Dienste 2018) geht. In diesem Sinne fordert Uwe Schneidewind (2016) sogar, die „dritte Mission zur ersten zu machen“. Auf der organisationalen Ebene schlägt sich dies etwa in der Einrichtung von Prorektoren / Vizepräsidentinnen für Innovation und Transfer nieder. Neben die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft in der Wissensgesellschaft ist damit die Vergesellschaftung der Wissenschaft getreten (siehe z.B. Weingart 1983; Straßheim & Kettunen 2014), und dies erscheint mir mittlerweile unhintergebar.

These:

Meine Hypothese lautet nun, dass das Verhältnis dieser neuen Transferorientierung zum „Critical Thinking“ der Wissenschaft mindestens ambivalent, wenn nicht sogar selbst kritisch zu sehen ist. Dies möchte ich im Folgenden kurz (ausschnitthaft) begründen und dann gerne mit den Teilnehmenden der Tagung diskutieren.

Begründung:

- a) Auf der einen Seite können eine verstärkte Transferorientierung und die Dritte Mission dazu beitragen, dass wir unsere im wissenschaftlichen Diskurs geschulten Instrumente der Kritik bzw. der Kritikfähigkeit auch in andere gesellschaftliche Teilbereiche übertragen. Diese Kritik kann mindestens drei Formen annehmen:
1. Wir können im Sinne eines „Besserwissens“ neues Wissen aus der Forschung in die Gesellschaft tragen, um hier falsche Annahmen oder sogar falsches Bewusstsein zu ändern (Wissenstransfer) und so zu einer „Aufklärung“ der Gesellschaft beitragen.
 2. Indem wir nicht nur unser Wissen vermitteln, sondern auch die Art und Weise, wie wir es produzieren, überprüfen und letztendlich für (vorläufig) gültig anerkennen (Mertons „organized scepticism“, 1985), können wir Bürgerinnen und Bürger schulen, selbst in diesem Sinne wissenschaftlich zu denken, indem sie Aussagen nicht unhinterfragt für wahr erachten.

Bestimmte Ansätze der Citizen Science sehen hierin mindestens einen Mehrwert, wenn nicht gar den Hauptanlass für diese Form der Forschung. Auch die Vermittlung von „data literacy“, also ein besseres Verständnis der Interpretation von Daten und ihrer Reichweite/Aussagekraft gehört in diese Rubrik.

3. Durch gezielte Einflussnahme auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse können wir, ganz im Sinne der transformativen Wissenschaft, aber auch der schon älteren „Aktionsforschung“, direkt in gesellschaftliche Teilbereiche eingreifen und diese bewusst mitgestalten. Dies kann offensichtlichere Formen einnehmen, aber auch durch Nudging etc. geschehen.¹

In dieser Perspektive würde die Gesellschaft an unserer Kritikfähigkeit partizipieren und davon profitieren. Idealerweise können hierdurch (soziale) Innovationen angeschoben werden. Forschende und Studierende können gleichzeitig in diesen drei Kontexten ihre eigene Kritikfähigkeit entwickeln, schulen, ausbauen, indem sie ihre Wissenschaft an der Praxis erproben und evtl. kritische Rückfragen in die Wissenschaft zurücktragen.

- b) Auf der anderen Seite kann die verstärkte Transferorientierung dazu führen, dass wir unsere Kritikfähigkeit mäßigen, abstellen oder korrumpieren. Auch hier kann es verschiedene Gründe oder Formen geben:
 1. Wissenschaftsexterne Partnerinnen und Partner in der transdisziplinären Forschung reagieren z.B. oft irritiert, wenn man sie, wie in der Wissenschaft gewohnt, mehr oder weniger deutlich kritisiert. Z.B. aus Gründen der Höflichkeit, aber auch, um die Kooperationsbereitschaft nicht zu sehr zu strapazieren, können wir deshalb davon absehen, (berechtigte) Kritik (zu offen) zu äußern.
 2. In der Auseinandersetzung mit der Praxis, insbesondere bei gestaltenden Eingriffen, treten neben wissenschaftliche Argumente aber auch immer stärker außerwissenschaftliche Argumente. Gibbons, Nowotny und andere (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2003) sehen in Zeiten von „Mode 2-knowledge“ die Notwendigkeit, dass sich wissenschaftliches Wissen auch in sozialen Kontexten bewähren muss, sozial robust sein soll. Aus Sicht der Systemtheorie können hierdurch andere als nur die wissenschaftliche Logik Einzug halten in die Entscheidung, ob das wissenschaftliche Wissen angemessen ist oder nicht. Eine Kritik der Praxis mag dann aus Sicht der Wissenschaft gerechtfertigt sein, aus politischer oder wirtschaftlicher Perspektive hingegen nicht. In Transferprozessen muss sich der Wissenschaftler/die Wissenschaftlerin dann entscheiden, ob bzw. wie sehr er/sie auf seiner/ihrer wissenschaftlichen Position beharren will. Gerade neue Technologien oder Techniken, wie das oben schon angesprochene Nudging, müssen dabei kritisch gesehen werden.
 3. Solche Entwicklungen können auf die Wissenschaft selbst zurückwirken. Wenn Transfererfolge auch für die wissenschaftliche Reputation immer wichtiger werden, kann es sein, dass schon im Forschungsbereich bewusst auf kritische Positionen verzichtet wird, um TransferpartnerINNEN nicht zu verlieren. Häufig unterbleibt eine kritische Reflexion im Transfer auch, weil schlicht die Zeitplanung eine solche nicht zulässt (es müssen „Ergebnisse her“, wie der Heidelberger Fall der Brustkrebsdiagnostik eindrucksvoll gezeigt hat). Last but

¹ Diese positiven Beispiele können durchaus selbst ambivalent gesehen werden, etwa im Sinne einer Technokratie. Wieviel wissenschaftliche Kontrolle wollen wir, wieviel (unbewusste) Manipulation, welche Risiken drohen auch beim kritisch gemeinten Transfer von Wissen (etwa Nudging für ein umweltbewussteres Verhalten oder in der Corona-Pandemie)?

not least kann es passieren, dass Forschungsergebnisse bewusst der innerwissenschaftlichen kritischen Kontrolle entzogen werden, weil z.B. Gelder oder Patente locken. Dieses Vorenthalten kann dabei durch die Forschenden selbst geschehen, durch Vorgaben der Forschungseinrichtung (es gibt eine rechtliche Verpflichtung, möglicherweise patentierbare Ergebnisse zunächst der Hochschule anzubieten, bevor man sie veröffentlicht) oder durch die PraxispartnerINNEN.

Im Extremfall wird diese Logik sogar als innerwissenschaftlich angemessen angesehen, wenn als Aufgabe der Wissenschaft nicht mehr primär die Suche nach der „Wahrheit“, sondern ein Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung postuliert wird.²

In dieser Perspektive ist die wissenschaftliche Kritikfähigkeit durch den verstärkten Außenkontakt teilweise bedroht. Im ersten Fall bleibt sie erhalten, wird aber nicht mehr geäußert, weil hierdurch immer stärker nicht-wissenschaftliche Logiken und Argumente unser Handeln im Wissenschaftssystem beeinflussen, evtl. sogar dominieren. Im zweiten Fall wird die wissenschaftliche durch Kritik aus anderen Perspektiven (z.B. zivilgesellschaftlich, ökonomisch, politisch) ergänzt und verliert damit ihre Vorrangstellung. Im dritten Fall wird die Legitimation der wissenschaftlichen Kritik insgesamt in Frage gestellt.

Was tun?

Die verstärkte Transferorientierung birgt also für die Kritikfähigkeit der Wissenschaft sowohl Chancen als auch Risiken. Es ist dabei, glaube ich, unstrittig, dass die Wissenschaft weder ihre Kritikfähigkeit aufgeben, noch auf einen Beitrag für die gesellschaftliche Entwicklung verzichten will oder kann. Aktuell kann man aber an manchen Stellen den Eindruck haben, dass es ein Ungleichgewicht in Richtung des letzteren gibt, wenn etwa in vielen Ländern der Erde Gelder für die Geistes- und Sozialwissenschaften dramatisch gekürzt werden.

Eine Lösung habe ich leider nicht parat. Ich würde deshalb gerne mit Ihnen nicht nur über die These selbst, sondern auch gerne über mögliche Auswege diskutieren. Ein paar Vorschläge im Folgenden:

- Wir sollten im Studium eine solide Grundlage in wissenschaftlichem Denken legen, evtl. sogar Wissenschaftstheorie als verpflichtend einführen. Dies würde evtl. zu einer gewissen Demut führen: Als WissenschaftlerINNEN wissen wir, das Wissen immer vorläufig ist, oft kontextabhängig, und dass viele Kontroversen auch innerhalb der Wissenschaft zumindest kurz bis mittelfristig auf der Grundlage nichtwissenschaftlicher Kriterien entschieden werden (z.B. Kuhn 1962; Collins & Pinch 1999).
- Es braucht eine kritische Reflexion des eigenen Tuns im Transfer (Hölscher 2021): Bewusstsein für mögliche Probleme; Orientierung am Merton'schen Ethos, vor allem „disinterestedness“; Wiss. Nachwuchs nicht davon abhängig machen; Studierende in der Kritik ermuntern (und hier kann die Anwendung in der Praxis, richtig gemacht, doch helfen); etc. Einen hilfreichen Ansatz sehe ich hier im Konzept des „Honest Brokers“ von Roger Pielke (2007).
- Evtl. kann auch eine Arbeitsteilung in der Wissenschaft helfen: Nicht alle müssen / sollten Transfer machen! Die Rückbindung an die Scientific Community ist dann für

² Dass ein sinnvoller Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung von Seiten der Wissenschaft vor allem dann zu erwarten ist, wenn höchste Maßstäbe an die Wissenschaftlichkeit angelegt werden, wird dabei manchmal vergessen.

transferorientierte Forschung immer wieder ein Korrektiv. Können hierbei evtl. sogar Think Tanks und Do Tanks als Puffer zwischen Wissenschaft und Anwendung helfen?

Sie sehen an den vielen Klammern im Text, dass meine Argumente noch am Anfang sind und an vielen Stellen evtl. noch Einschränkungen nötig sind. Gerade deshalb würde ich mich freuen, wenn Sie mit Ihrer Kritik in der folgenden Diskussion nicht hinterm Berg halten.

Literatur

Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management*, 26(1), 57-76. doi:10.1007/s11233-019-09030-3

Collins, H., & Pinch, T. (1999). *Der Golem der Forschung. Wie unsere Wissenschaft die Natur erfindet*. Berlin: Berlin Verlag.

Gerhard, U., & Marquardt, E. (2017). Reallabore als innovatives Forschungsformat zur Untersuchung nachhaltiger Stadtentwicklung - eine kritische Reflexion. *Berichte. Geographie und Landeskunde*, 91(1), 97-111.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.

Henke, J., Pasternack, P., & Schmid, S. (2016). *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg.

Hölscher, M. (2021): A question of integrity': Academic values torn between organizational affiliation, national competitiveness and the global academic community. In: H. van't Land, A. Corcoran & D. Iancu (Hg.): *The Promise of Higher Education. Essays in Honour of 70 Years of IAU*. Palgrave, McMillan/Springer Nature (OPEN ACCESS). (https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-67245-4_22.pdf).

Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Merton, R. K. (1985). *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41, 179-194.

Pielke, R. A. (2007). *The honest broker: making sense of science in policy and politics* (1. publ. ed.). Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

Schneidewind, U. (2016). Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? *die Hochschule*, 1/2016, 14-22.

Straßheim, H., & Kettunen, P. (2014). When does evidence-based policy turn into policy-based evidence? Configurations, contexts and mechanisms. *Evidence & Policy* 10(2), 259-277.

Weingart, P. (1983). Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 12(3), 225-241. doi:10.1515/zfsoz-1983-0303

Wissenschaftliche Dienste. (2018). Reallabore, Living Labs und Citizen Science-Projekte in Europa. Dokumentation (WD 8 - 3000 - 020/18). Retrieved from Berlin: Deutscher Bundestag.