

Stream“; „Community Engagement“). Was sind die Schwerpunktsetzungen und Ansatzpunkte in diesen verschiedenen Ausformungen der „Third Mission“?

- Analysen und Bewertungen zur Anwendung und Umsetzung: Was sind gute Erfahrungen? Gibt es „Erfolgsrezepte“? Welche treibenden Kräfte und welche Widerstände gibt es in der Umsetzung?
- Was ist die Bedeutung der „Third Mission“ speziell für Regionen und Städte im Rahmen des (Standort)-Wettbewerbs? Welche unterschiedlichen Lösungen gibt es (keine „One-for-All“-Lösung)? Wie stellt sich das Verhältnis zwischen den Bedürfnissen der Region und den Reaktionen der Hochschulen dar?
- Metafrage: (Wie) können durch die „Third Mission“ die verschiedenen Arten von Widersprüchen innerhalb des Hochschulwesens sowie zwischen den Hochschulen und ihren Umgebungen, etwa zwischen Grundlagen- und angewandter Forschung, oder zwischen inkrementeller und radikaler Innovation, behandelt bzw. aufgelöst werden?

## 2.1. Konzeptionelle Fragen

Grundsätzlich kann man an die Analyse dieser Diskurse unterschiedlich herangehen. Ein weiter gefasster Zugang versucht, sich an die Diskurse von den verschiedenen Disziplinen bzw. Forschungsfeldern her offen anzunähern.<sup>2</sup> Ein engerer Zugang geht bereits von einer Modellvorstellung von Formen der Umsetzung der „Third Mission“ aufgrund von Synthetisierungen in der Literatur aus. Hier kann von den unterschiedlichen theoretisch-konzeptionellen Ansätzen zur Innovation und Nutzung des Wissens ausgehend („Mode 2“, „Triple Helix“, regionale Innovationssysteme, „Community Engagement“) die „Third Mission“ operationalisiert werden. In weiteren Schritten können dann die Politikimplikationen abgeleitet und Beispiele (Indikatoren) gegeben werden (vgl. Abbildung 1).

<sup>2</sup> Am Diskurs unter verschiedenen Gesichtspunkten beteiligte Disziplinen sind:

- Hochschulforschung und Governance von Hochschulsystemen;
- Hochschulforschung, Innovationsforschung und allgemeine historische Entwicklung der Universität;
- Innovationsforschung, Innovationssysteme, „Triple Helix“;
- Regionalpolitik, Regionalentwicklung, regionales oder lokales Innovationssystem, lernende oder innovative Region, Cluster;
- Wissensökonomie und -gesellschaft, (neue) Wissensproduktion, Transdisziplinarität.

Ein wichtiger Kontext all dieser Konzepte ist die Globalisierung, die gleichzeitig das Gewicht auf die regionalen Kontexte legt, die stärker und direkter miteinander in Wettbewerb treten.

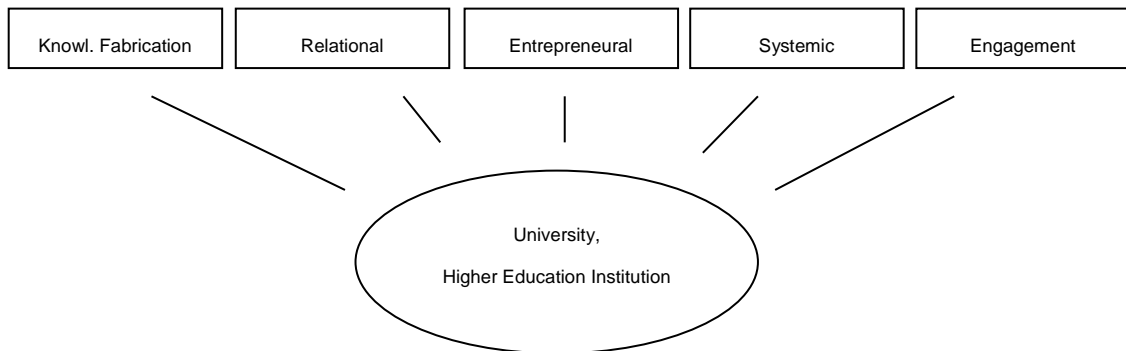
**Abbildung 1: Modellvorstellungen für „Third Mission“**

<b>Ansatz</b>	<b>„Third Mission“ konzeptualisiert als</b>	<b>(Politik)-Implikationen</b>	<b>Empirische Beispiele (Indikatoren)</b>
„Mode 2“	Universitäten als Ko-Produzentinnen kontextbezogener Problemlösungen, transdisziplinäre und angewandte Forschung;	Teilnahme von AnwenderInnen an Forschung, Forschungsschwerpunkte;	Beratungen, „Think Tanks“ an Universitäten, Disziplinen übergreifende PhD-Programme (z.B. Energie), EU-Rahmen-Programme;
„Triple Helix“	Kommerzialisierung von Wissen („Spin-Offs“, Patente, Lizenzen), Wissenstransfer zur Wirtschaft;	„Intellectual Property Rights“ (IPR), wirtschaftliche und soziale Relevanz werden bei universitären Tätigkeiten und Forschung hervorgehoben;	Cambridge U.S. & U.K., STEP & LINK Programme in GB;
Regionale Innovationssysteme	Universitäten als Interaktionspartnerinnen/ Wissensquelle innovativer Firmen;	Förderung von „University-Industry-Partnerships“;	Umfassende empirische Evidenz (weltweit);
„Community Engagement“	Die (soziale) Rolle von Universitäten in der Gesellschaft;	Institutionalisierung von gesellschaftlichen/sozialen Programmen, Universitätslehrplan am gesellschaftlichen Bedarf ausrichten (bestimmte Berufsfelder), Verantwortung gegenüber BürgerInnen, lokales Gesundheits- und Ausbildungswesen;	Organisation regionaler Lernnetzwerke für KMUs (Univerität Brighton); lokale gemeinschaftl. Partnerschaften (Südafrika); Programme für Benachteiligte (z.B.: Obdachlose, Minderheiten) (Australien);

Quelle: Trippl/Sinozic (2011), Präsentation Workshop der MA 27 vom 24. November 2011.

Die Hochschulen können in diesen Beziehungen unterschiedliche regionale Rollen einnehmen. Uyarra (2010) arbeitet aufgrund eines Reviews ein Spektrum an Rollen heraus, die einerseits die Universitäten (oder Teile von Universitäten) einnehmen können, bzw. die andererseits die Politik (bzw. andere SpielerInnen) den Universitäten zuschreiben oder „geben“ können. Diese Rollen sind auch mit unterschiedlichen Innovationskonzepten verknüpft, die eine zunehmend „stärkere“ Involvierung der Universitäten im Innovationsgeschehen annehmen; auch ein zunehmender Institutionalierungsgrad der „Third Mission“ kann hier unterstellt werden. Die Autorin geht davon aus, dass es in der Realität unterschiedliche Konfigurationen gibt, und dass auch in der Politik auf spezifische Rollen (einzeln oder in Kombination) fokussiert wird, zwischen denen Konflikte bestehen (können).

**Abbildung 2: Mögliche Rollen der Universitäten im Innovationsgeschehen**



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Uyarra 2010.

Ein wichtiger Aspekt ist die Unterscheidung zwischen den mehr analytischen Zugängen (z.B. „Mode 2“, „Triple Helix“) und den stärker politisch-normativen Zugängen (v.a. OECD, „Regional Role of Universities“ sowie „Community Engagement“), in letzteren wird die „Third Mission“ zwar aus systematischen Gründen abgeleitet, aber klar als „Policy“ postuliert (die unterschiedlichen Konzepte von Innovationssystemen sind nicht so klar zuzuordnen, diese liegen je nach Spielart zwischen den analytischen und den normativen Zugängen). Aus dieser Unterscheidung resultieren (schwerpunktmäßig) unterschiedliche Fragestellungen:

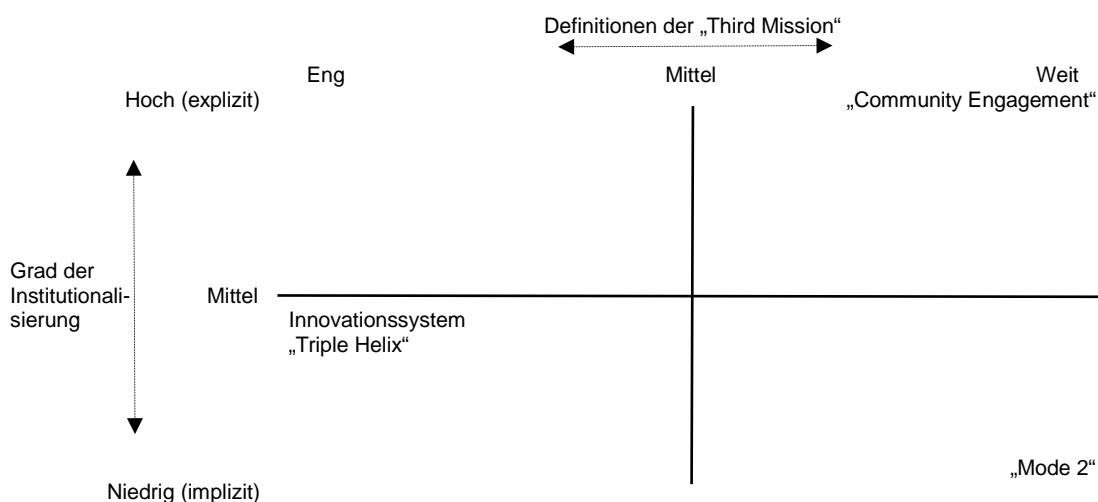
- Vom analytischen Zugang ergibt sich die (funktionale) Frage nach den Wirkungen, die die Hochschulen in den Innovationsvorgängen außerhalb (in Wirtschaft und Gesellschaft) haben (bzw. umgekehrt die Frage nach den Effekten von „External Knowledge“ bzw. nach dem „Science Technology Innovation“-Mode (STI-Mode) im Innovationssystem). Ausgangspunkt ist die „Fabrication Role“, von der ausgehend es emergente Prozesse in Richtung der anderen, weitergehenden Rollen geben kann, die dann auch institutionalisiert bzw. Gegenstand der Politik werden können.
- Vom normativ-politischen Zugang her ergeben sich Fragen zum Verhältnis der „Third Mission“ zu den anderen Funktionen, zur Institutionalisierung der „Third Mission“ und zum Beeinflussungspotential der äußeren Mächte (Politik, Unternehmen, etc.) auf die Hochschulen. Die Wirksamkeit steht hier nicht unbedingt im Mittelpunkt bzw. ist umstritten.
- Im Bereich der Innovationssysteme kann man auch unterschiedliche Akzentuierungen zwischen den Ansätzen nationaler, regionaler und lokaler Innovationssysteme (NIS, RIS, LIS) sehen, die für kleine Länder wie Österreich bzw. gerade für unseren Fall Wien eventuell nicht unbedeutend sind: So wird Wien ein ganz unterschiedlicher Stellenwert zukommen bzw. auch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, je nachdem ob man vom Konzept nationaler Innovationssysteme ausgeht (die eine gewisse Integration im nationalen Rahmen annehmen und beispielsweise auch den Aspekt von Disparitäten berücksichtigen), oder die regionale Wettbewerbsfähigkeit im

Rahmen der Standortwettbewerbe in der Globalisierung betont, eventuell auch im Rahmen größerer Regionen, die nationale Grenzen überspannen (z.B. CENTROPE). Auf der Ebene der Hochschulen ist hier die Frage der nationalen und regionalen Rolle der internationalisierten Forschungsuniversitäten angesprochen, die auch den nationalen Rahmen weit übersteigen (z.B. ETH Zürich).<sup>3</sup>

Um diese unterschiedlichen Zugänge und Konzeptualisierungen für die Analyse fruchtbar zu machen und diese nicht voreilig einzuebnen und in einen Topf zu werfen, wird von den zwei Seiten her vorgegangen, von den Diskursen in der Hochschulforschung und -politik einerseits und der Innovationsforschung und -politik andererseits.

Generell können die Diskurse in einem zwei-dimensionalen Raum angesetzt werden, in dem die „Third Mission“ (1) nach enger/weiter Sicht und (2) nach dem Grad der Institutionalisierung im Hochschulsystem (implizit/explicit oder niedrig/hoch oder funktional/deliberativ) aufgeschlüsselt wird. Diese zwei Dimensionen könnten ev. auch lose den beiden unterschiedlichen Perspektiven der Innovationsforschung/-politik bzw. der Hochschulforschung/-politik zugeordnet werden.

**Abbildung 3: Heuristische Darstellung von Dimensionalität der „Third Mission“, enge-weite Fassung und Institutionalisierungsgrad**



Quelle: Eigene Darstellung.

<sup>3</sup> Dieser Aspekt ist im ersten Workshop mit den StakeholderInnen aufgetaucht, etwa mit dem Hinweis auf mögliche Provinzialität und „Lock-In“-Effekte bei zu starker Fokussierung auf die Region, oder im Zusammenhang mit der Frage der Bundes- vs. Landeskompetenz, die ja auch die regionalen und überregionalen Funktionen betrifft.

Es erfolgt eine Herleitung der Diskurse von den unterschiedlichen Ausgangspunkten und insbesondere eine Akzentuierung von Hochschulforschung einerseits und Innovations- bzw. Regionalforschung andererseits.

## **2.2. Beitrag zur Innovation aus der Sicht der Hochschulforschung und Hochschulpolitik**

Der Bezug der Hochschulen zum gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Innovationsgeschehen kann aus der analytischen Perspektive der Hochschulforschung und aus der normativen Perspektive der Hochschulpolitik betrachtet werden. Die Hauptaspekte dieser Diskurse werden im Folgenden herausgearbeitet.

### **2.2.1. Hochschulforschung**

In der Hochschulforschung können die folgenden Aspekte und Problembereiche herausgearbeitet werden, die eng mit der Frage der Ausdifferenzierung und Wahrnehmung der „Third Mission“ zusammenhängen:

- (a) Die Diskussion um Funktionen der Universität: Lehre, Forschung, „Third Mission“;
- (b) Differenzierung im Hochschulsektor im Zuge der Hochschulexpansion;
- (c) Die Frage der Governance-Modelle für Hochschulen;
- (d) Die Diskussion um Evidenz-Basierung von Politik und Praxis;
- (e) Die Institutionalisierung der „Third Mission“.

Diese Aspekte werfen jeweils zentrale Fragen des Verständnisses und der Umsetzungsmöglichkeiten der „Third Mission“ auf, die im Folgenden behandelt werden.

#### *(a) Die Diskussion um Funktionen der Hochschulen*

Diese hängt mit der gesellschaftlichen Verortung der Universität im langfristigen historischen Prozess zusammen, die bis heute in verschiedenen Formen nachwirkt. Die Wurzeln der Universität liegen in der Theologie und dann in den alten Professionen (Medizin und Juristerei), und damit ursprünglich in der *Lehre* für diese Professionen. Später erfolgten die Ausdifferenzierung der Philosophie und noch später die Kooptation der neu und zunächst ab der Aufklärung außerhalb der Universität entstehenden Naturwissenschaften. Wichtig ist der Sonderfall Deutschlands und der Humboldt-Universität im 19. Jahrhundert, wo die Entwicklung der Wissenschaft und die Aufklärung direkt an der Universität stattgefunden hat und somit die Forschungsfunktion erst Jahrhunderte nach ihrer Entstehung in der Universität institutionell etabliert wurde („Einheit von Lehre und Forschung“ (ELF)).<sup>4</sup> Dann erfolgte die

<sup>4</sup> Schimank (2009) formuliert das folgendermaßen:

„Als Professor definiert man den eigenen Wert über die knapper zugeschriebene persönliche Eigenschaft, versteht sich also in erster Linie als Forscher und erst nachrangig als Lehrender. Diese Selbstdefinition hat lange Zeit dafür gesorgt, dass Professoren sich um die Qualität ihrer Lehre nicht gekümmert haben. Das ist die Interessenlage, für die Humboldts Formel von der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ einen bis heute extrem wirkmächtigen Euphemismus geliefert hat. Diese Lebenslüge der Professorenschaft bedurfte freilich einer Unterstützung durch das Gegenüber: die Studierenden und deren Eltern. Und diese Unterstützung war so lange gegeben, wie in der Studierendenschaft die Abkömmlinge des Bildungsbürgertums den Ton angaben.“

„Transplantation“ der Humboldt-Universität in die neu entstehenden USA,<sup>5</sup> wo dann im 20. Jahrhundert die Forschung in Form der sich ausdifferenzierenden „Graduate Schools“ die führende Rolle übernommen hat („First Academic Revolution“).<sup>6</sup> Die Einheit von Forschung und Lehre wurde in den „Graduate Schools“ wirklich etabliert: „[...] the unique fusion of teaching and research, which was developed in the graduate schools of U.S. universities, provided what has been widely acknowledged as the world’s best training for careers in science.” (Atkinson/Blanpied 2007, S. 10)

---

(Schimank 2009, S. 2) „Überspitzt formuliert: Je weniger didaktisch bemüht eine Vorlesung war, je weniger daher ein Student ohne großes eigenes Bemühen verstand, desto mehr fühlte er sich in der Wissenschaft; und dieses Gefühl war das eigentliche universitäre Bildungserlebnis.“ (ebd., S. 3) „Der seit über hundert Jahren schwelende Konflikt ist nicht mit Formelkompromissen aus der Welt zu schaffen.“ (ebd., S. 4)

<sup>5</sup> Die ersten „Research Universities“ sind heute noch klingende Namen, nur die Clark University hat eine andere Entwicklung genommen:

„Despite the precedent established by the Morrill Act, the first US universities whose faculties were expected to engage in research as well as teaching were created only in the aftermath of the Civil War. These universities were established on the German model. This expanded role of US colleges initially occurred when those institutions, established during the colonial period, began to transform themselves into research universities. For example, in the early 1870s Harvard created the Jefferson Physical Laboratory, the first American university facility devoted exclusively to research and teaching in a scientific discipline. However, newer universities founded after the Civil War soon took over the lead from the old line Eastern seaboard institutions in initiating the tradition of research universities in the United States. Johns Hopkins University, founded in 1876, was the first American university to be established from the outset as a research university; during its first two decades, it produced more Ph.D. degrees than Harvard and Yale combined. Johns Hopkins was followed by Clark University (1889), Stanford University (1891) and the University of Chicago (1892). By the turn of the century, several state universities had established their credentials as leading research institutions, including the universities of California, Michigan, Wisconsin, Minnesota and Illinois.“ (Atkinson/Blanpied 2007, S. 5)

<sup>6</sup> Die Grundsteine für diese Revolution wurden nach dem Zweiten Weltkrieg noch unter Präsident Roosevelt gelegt, mit dem Hintergrund, wie die Kriegsforschung in die Friedenzeit übergeführt werden sollte. Damals waren offensichtlich starke politische Entscheidungen wichtiger als ökonomische Modelle.

„Prior to World War II, as previously noted, the US government provided virtually no support for research in universities, the exceptions being occasional contracts from federal agencies. Thus, SEF’s (‘Science the Endless Frontier’ SEF or the Bush report; Erg.d.Verf.) most original and far-reaching proposition was that the government had not only the authority but, indeed, the obligation to support research, particularly basic research, in universities. In the pre-war era, US industry had relied heavily on basic research conducted in Europe as a basis for its applied research and development. But since the European research system had been devastated during the war, Bush and his associates recognized that henceforth the United States would have to rely on its own resources to produce the basic research required by industry. According to a metaphor favored by Bush, university basic research results should maintain and replenish the pool of knowledge on which industry could draw. The Bush report went on to argue that U.S. industry lacked the economic incentive either to perform or support the bulk of the basic research it would require in the post-war era. The results of basic research are widely disseminated by means of scientific publications and presentations at professional society meetings. Thus they are non-proprietary in character; following Bush’s metaphor, anyone can drink from the pool of knowledge. Thus, with some exceptions, any industrial firm which devoted significant resources to the conduct of basic research would be unlikely to recoup its investment. In contrast, the federal government had an incentive to support basic research as a public good. [...] By arguing for the primacy of basic research, SEF suggested that universities, as the principal sites for the conduct of basic research and the exclusive sites for graduate and post-graduate education, literally defined whatever national research system could be said to exist in the United States. Prior to World War II, the nation’s research universities were usually thought of as being on the periphery of the US scientific enterprise. The Bush report argued, by implication, that they should constitute its core. [...] all government support for basic research ought to be channeled through a new agency. The report referred to this new agency as the National Research Foundation (später etabliert als NSF: National Science Foundation; Erg.d.Verf.)“ (Atkinson/Blanpied 2007, S. 5)

Die Universität ist also erst sehr spät in ihrer Entwicklung zu dem Ort geworden, wo die moderne Wissenschaft institutionalisiert ist. Die Wissensproduktion für die industrielle Entwicklung hat lange Zeit wesentlich außerhalb der Universitäten stattgefunden. Erst seit den 1950er Jahren ist der wissenschaftlich-technische Fortschritt als wesentliche Triebkraft politisch wirksam geworden, aber die Universitäten sind auch in diesem Prozess zunächst wesentlich über ihre Lehrfunktion („Produktion von technisch-naturwissenschaftlichen Fachkräften“) angesprochen worden. Die Forschung wurde weithin außerhalb der Universitäten entwickelt, teilweise in eigenen Forschungseinrichtungen (Akademien der Wissenschaften, die große französische Forschungsorganisation C.N.R.S., „Big Science“-Organisationen), teilweise in den neu im Zusammenhang mit der industriellen Praxis entstehenden technischen Hochschulen, die sich aus Einrichtungen der Berufsbildung heraus entwickelten und also ebenfalls zunächst die Lehre als ihre erste Funktion herausbildeten.

Diese langfristige Entwicklung hat heute noch ihre Spuren im Universitätssystem wie auch in den damit verbundenen politischen Auseinandersetzungen hinterlassen. Es wird v.a. davon ausgegangen, dass die Funktionen in unterschiedlichen Universitätstypen unterschiedlich ausgestaltet sind, wobei v.a. das deutsche Humboldt-ELF-Modell und das differenzierte U.S.-amerikanische Modell als kontrastierende Typen beschrieben werden. Ein klassisches soziologisches Monumentalwerk über die „Amerikanische Universität“ (Parsons/Platt 1990) unterscheidet vier Funktionen, Allgemeinbildung im „Undergraduate-(Bachelor)“-Bereich, Berufsbildung in den „Professional Schools“, Forschung in den „Graduate Schools“ und allgemein-gesellschaftliches Engagement als pauschale Aufgabe der Herausbildung von „Intellektuellen“.

Die heutige Relevanz dieser Unterscheidungen zeigt sich v.a. im Bologna-Prozess, wo in der dreistufigen Gliederung angeblich das U.S.-amerikanische Modell abgebildet wird bzw. werden soll, was jedoch nicht bzw. nur sehr teilweise der Fall ist, wenn man diese Ergebnisse der Hochschulforschung heranzieht. In Europa ist erstens die allgemeinbildende Funktion den Universitäten vorgelagert (Matura, Abitur, etc.), und zweitens wird im Prinzip der „ELF“ die Ausdifferenzierung der Forschung abgelehnt. Eine spezielle Situation besteht im anglophonen Bereich, wo mit der Tradition der „A-Levels“ bereits in der Sekundarbildung eine hohe Spezialisierung erzielt wurde und die Universitäten die gestufte Struktur bereits etabliert hatten. Die Ausdifferenzierung der Universitäten nach der Forschungsfunktion ist aber z.B. in England erst in jüngerer Zeit mit dem „Research Assessment“ vorangetrieben worden, nachdem informelle Differenzierungen im Hochschulwesen bereits bestanden haben.

Im traditionellen europäischen Modell sollen möglichst alle Studierenden Zugang auch zur besten Forschung haben, und innerhalb der Forschung werden institutionell keine Unterschiede gemacht. Damit erfolgt auch keine den „Graduate Schools“ vergleichbare Schwerpunktsetzung auf Spitzenforschung, wo die ausgewählten „Graduate Students“ von

heute die SpitzenforscherInnen von morgen sein sollen, und auch keine Ausdifferenzierung von „Professional Schools“. Beim Diskurs um die „Third Mission“ ist es sehr wesentlich, wie die beiden traditionellen Funktionen institutionalisiert sind und wie die „dritte“ im Verhältnis dazu konzeptualisiert wird.

**Fragen** zu den Funktionen der Universität:

- Was bedeutet der Grad der Differenzierung bzw. Nicht-Differenzierung der beiden traditionellen Funktionen von Forschung und Lehre für die Differenzierung der „Third Mission“? Inwieweit ist in diesen Diskursen die Differenzierung von Forschung und Lehre bereits vorausgesetzt?
- Inwieweit treten in einer prozessorientierten Sicht Probleme und Spannungsverhältnisse bei einer simultanen Ausdifferenzierung der verschiedenen Funktionen auf? Im Zuge des Bologna-Prozesses wird weithin an der Ausdifferenzierung von „Graduate Schools“ gearbeitet, inwieweit bindet dies Ressourcen, die für die Ausdifferenzierung der „Third Mission“ fehlen? Inwieweit setzt die Ausdifferenzierung der richtig verstandenen „Third Mission“ das Vorhandensein von Spitzenforschung voraus?

*(b) Differenzierung im Hochschulsektor im Zuge der Hochschulexpansion*

Ein universeller Befund besteht darin, dass v.a. seit dem 20. Jahrhundert die Hochschulsysteme in starkem Wachstum begriffen sind. Ein weithin geteiltes, aber oft nur unvollständig oder verzerrt rezipiertes Theorem besteht darin, diese Expansion als „Massifizierung“ darzustellen, wobei eine Entwicklung von Elite- (15%) zu Massen- (30-50%) zu universeller (über 50%) Hochschulbeteiligung stilisiert wird. Diese Entwicklung wird jedoch in der Hochschulforschung nicht als sukzessive Bewegung einheitlicher Institutionen gesehen, sondern gleichzeitig als Differenzierung, d.h. die Elite-Institutionen verfestigen sich, die Massen- wie auch die universellen Institutionen wachsen jeweils dazu. Auch hier wird das U.S.-System als Paradigma herangezogen, mit den globalen Forschungsuniversitäten als Elite-Institutionen, den „State Universities“ und den „Undergraduate Colleges“ als Massen-Institutionen und den „Community Colleges“ als universellen Institutionen.

Bezogen auf die Funktionsdifferenzierung erfüllen – stilisiert dargestellt – die Forschungsuniversitäten alle Funktionen von der Allgemeinbildung bis zur Forschung; die Massen-Hochschulen erfüllen teilweise nur die Funktion der Allgemeinbildung, teilweise die professionelle Ausbildung, aber nur bedingt die Forschungsfunktion: Die „Community Colleges“, die ursprünglich auf den Zugang in die weiteren Hochschulstudien konzipiert waren, sind weithin zu terminalen berufsbildenden Einrichtungen geworden. Im Vergleich dazu ist es klar, dass aus der Sicht einer europäischen oder österreichischen undifferenzierten „Massenuniversität“ bei all ihren Nachteilen die Perspektive der



Differenzierung mit Blick auf ein amerikanisches „Undergraduate College“ oder auch eine wenig ausgestattete „State University“ mehr oder weniger eine „Horror-Vorstellung“ darstellt, während der Verweis auf die globalen Forschungsuniversitäten wiederum je nach Temperament mehr oder weniger wütende Ohnmachtsgefühle auslöst. Die stilisierte Beschreibung einer derartigen Institution fällt folgendermaßen aus:

„[...] the great research universities. These are genuinely international institutions, educating students from around the world, contributing to the international research literature, interacting with firms and governments from many countries, and employing on their faculties internationally recognized intellectual leaders from around the world.“  
(Lester 2007, S. 20)<sup>7</sup>

Auch in Europa wird in Richtung der Etablierung derartiger Institutionen gearbeitet, wie man z.B. an den Kriterien der britischen „Research Assessment Exercise“ sehen kann:<sup>8</sup>

„5\* (five star) Quality that equates to attainable levels of international excellence in more than half of the research activity submitted and attainable levels of national excellence in the remainder.“ (Day 2004, S. 7)

„Cambridge has the highest proportion of outstanding research in the UK. The university submitted 2,040 staff, 71% of whose work was deemed to be world-leading or internationally excellent, compared with 70% of 2,246 Oxford staff's research. Both universities submitted work in 48 disciplines.“<sup>9</sup>

Neben diesem paradigmatischen Fall der Differenzierung des U.S.-Systems gibt es in den Universitätssystemen Europas und anderswo eine große Vielfalt an Differenzierungsformen, die historisch gewachsen sind, und meistens zwischen den „alten“ Universitäten (die teilweise Jahrhunderte alt sind, und durch Gründungswellen im Zuge der Aufklärung, und der späteren Industrialisierung ergänzt wurden), und anderen Formen von Hochschulen, v.a. technischen oder wirtschaftlichen Hochschulen oder Akademien, künstlerischen Hochschulen, Anstalten der LehrerInnenbildung, unterscheiden. Diese Formen sind v.a. im 19. Jahrhundert mit der Ausbreitung der Industrie und des Kapitalismus entstanden. Eine weitere Welle der Gründung von nicht-universitären Hochschulen hat in den 1960er und 1970er Jahren stattgefunden mit den Fachhochschulen oder den „Polytechnics“. In manchen Ländern, darunter Österreich, Finnland, Schweiz, hat dies erst später in den 1990er Jahren

<sup>7</sup> Der Autor weiß wovon er spricht, seine Institution ist das M.I.T.

<sup>8</sup> So hat sich bereits ein Netzwerk von europäischen Forschungsuniversitäten gebildet, „League of European Research Universities“ (LERU) mit gegenwärtig 21 Mitgliedern (Universiteit van Amsterdam, Universitat de Barcelona, University of Cambridge, University of Edinburgh, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Université de Genève, Universität Heidelberg, Helsingin yliopisto (University of Helsinki), Universiteit Leiden, KU Leuven, Imperial College London, University College London, Lunds universitet, Università degli Studi di Milano, Ludwig-Maximilians-Universität München, University of Oxford, Université Pierre et Marie Curie, Université Paris-Sud 11, Université de Strasbourg, Universiteit Utrecht, Universität Zürich), Österreich ist nicht vertreten (siehe <http://www.leru.org/index.php/public/about-leru/members/map/>).

<sup>9</sup> Siehe <http://www.guardian.co.uk/education/2008/dec/18/rae-results-cambridge>.

stattgefunden. Diese Differenzierung in Universitäten und nicht-universitäre Hochschulen ist in den 1980er und 1990er Jahren auf der Ebene der Hochschulforschung und -politik stark diskutiert worden (vgl. OECD 1991), wobei v.a. die Problem- und Anwendungsorientierung, also eine Thematik des Diskurses um die „Third Mission“, einen Fokus darstellte.

Teichler (2008) zeigt in einem Rückblick, dass in Europa im Zusammenhang mit der ersten Welle der Expansion in den 1960er und 1970er Jahren die institutionelle Differenzierung in unterschiedliche Sektoren gegenüber der funktionalen Differenzierung von Einzelinstitutionen im Vordergrund stand.<sup>10</sup> Österreich hat diese institutionelle Differenzierung zunächst nicht mitgemacht, und dann später in den 1990er Jahren in sehr zurückhaltender Form mit den FHs begonnen.<sup>11</sup> Bereits in den späten 1970er und 1980er Jahren hat sich diese Form der Differenzierung als nicht sehr stabil erwiesen (U.K. ist zu einem „Unified System“ zurückgegangen und hat dann die Unterscheidung nach Forschungs- und Lehrinstitutionen begonnen. Mit Bologna wurden die beiden Sektoren meistens ähnlich eingeordnet; damit wurden Tendenzen von „Academic Drift“ verstärkt) und die informelle Unterscheidung von Institutionen nach ihrer Reputation hat an Raum gewonnen. In den 1990er Jahren hat dann die internationale Verflechtung und der internationale Wettbewerb zugenommen, so dass die Universitäten zunehmend im Weltmaßstab verglichen werden, und der Bedarf an „Weltklasse“-Universitäten begonnen hat (die dem oben skizzierten Modell der „Great Research Universities“ entsprechen).<sup>12</sup> In dieser Periode wurde in Österreich erst die institutionelle Differenzierung vollzogen, die das Potential der FHs gleich mehrfach von Anfang an beschränkte.

Mit der institutionellen Differenzierung wurde teilweise in Anlehnung an die „Mode 1/2“-Konzeption die Unterscheidung zwischen disziplinentorientierter, von den praktischen Problemen abgetrennter, und problemorientierter, der Praxis zugewandter, Forschung gemacht und tendenziell die letztere den nicht-universitären Hochschulen zugeordnet. In Österreich wurde die Errichtung des FH-Sektors stark auf dieser Argumentation aufgebaut.

<sup>10</sup> Zunächst wird klargestellt, dass Europa die funktionale Differenzierung verweigert hat.

„Trow (1970, 1974) interpreted diversity in functional sectors, not institutional sectors: elite, mass, and universal higher education. In looking at the European scene, Trow (1979) later pointed out that politics in Europe did not accept the logic of expansion and diversification, but counteracted deliberately and in a targeted manner that – according to his view – was functionally detrimental.“ (Teichler 2008, S. 359)

Weiter wird gezeigt, dass als „funktionales Äquivalent“ die Differenzierung nach institutionellen Sektoren („Polytechnics“, Fachhochschulen, etc.) vorgenommen wurde.

„The popularity of this two-type model was primarily clearly based on the assumption that expansion of higher education could be accommodated with moderate changes for the universities through the establishment of another sector with different curricular thrusts, an intake of new student groups and lower unit costs per student and graduate. This might be viewed as the European interpretation of Trow's distinction between ‚elite‘ and ‚mass‘ higher education. It implied that the key carrier of a ‚mission‘ – in order to employ the currently popular religious jargon – is the institutional type and not, as in the U.S., the individual higher education institution.“ (Teichler 2008, S. 360)

<sup>11</sup> Im Vergleich zu den beiden Ländern, die etwa gleichzeitig mit Österreich den FH-Sektor etabliert haben, beträgt der Anteil der FHs an allen Studierenden im Jahr 2010/11 nach etwa 15 Jahren Entwicklung in Österreich 20%, in der Schweiz 60% und in Finnland etwa 80% (vgl. Lassnigg 2011).

<sup>12</sup> Dies hat in Österreich den Niederschlag in der bekannten Website [www.weltklasse-uni.at](http://www.weltklasse-uni.at) gefunden.

Gleichzeitig wurde jedoch die Frage nach den Bedingungen der Wahrnehmung der verschiedenen Funktionen von Lehre und Forschung bzw. nach den Aktivitäten der „Third Mission“ vernachlässigt, und der Sektor wurde einseitig auf der Funktion der Lehre aufgebaut. Im internationalen Vergleich ist das österreichische Modell der FH ein Unikat, indem es mit dem „Akkreditierungsmodell“ von Null aufgebaut wurde, im Unterschied zu den anderen Modellen, die im Wesentlichen auf der Aufwertung bestehender Institutionen aufgebaut wurden und damit viel schneller gewachsen sind. Ein Paradox beim österreichischen Modell besteht darin, dass es aufgrund der Namensgebung mit dem deutschen Modell verwechselt wird, mit dem es nichts zu tun hat, dass aber das britische Modell der „Polytechnics“, das tatsächlich Pate gestanden ist, etwa in der gleichen Zeitperiode abgeschafft und in ein einheitliches Universitätsmodell eingebunden wurde, als es in Österreich aufgebaut wurde. Die Differenzierung im Vereinigten Königreich wurde dann im Zuge der „Research Assessment Exercises“ (RAE) auf eine Unterscheidung von Forschungsuniversitäten und Lehruniversitäten umgestellt.

**Fragen** zur Differenzierung des Hochschulsektors und den Funktionen der Universität:

- Im Hinblick auf die „Third Mission“ und deren Bezug zum Innovationssystem stellt sich bei der Differenzierung in universitäre und nicht-universitäre Hochschulen v.a. die Frage, inwieweit diese Struktur de facto weniger dem „Mode 1/2“ entspricht, sondern eher das traditionelle lineare Modell mit seiner Teilung in Grundlagenforschung an den klassischen Universitäten und angewandter Forschung sowie industrieller Entwicklung an den nicht-universitären Hochschulen unterstützt und damit auch den nicht-linearen Vorstellungen interaktiver Innovationssysteme eigentlich widerspricht (was auch in der jüngsten Namensgebung von „Universities of Applied Science“ zum Ausdruck kommt).<sup>13</sup> Entgegen den Vorstellungen der Differenzierung besteht in diesen Strukturen überdies eine starke Tendenz in Richtung von „Academic Drift“, nämlich den traditionellen Universitäten ähnlicher zu werden, obwohl sie diese natürlich nicht erreichen können und insbesondere nicht in der Lage sind, ausreichende Potentiale für Grundlagenforschung zu entwickeln.<sup>14</sup>
- Im Zusammenhang mit diesen Formen der Differenzierung stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis sie zu den Diskursen um die „Third Mission“ stehen. Inwieweit bezieht sich die „Third Mission“ v.a. auf die (Forschungs)-Universitäten und die regionale oder lokale Nutzbarmachung der Grundlagenforschung. Macht es Sinn, diesen Diskurs auf die nicht-universitären Hochschulen anzuwenden, oder handelt es sich bei diesen nicht vielmehr um eine Art funktionales Äquivalent zu dieser Funktion, indem durch diese Art der Differenzierung die Universitäten von ihren Leistungen für die umgebende Gesellschaft sozusagen abgeschottet werden?

<sup>13</sup> Vgl. zu dieser Unterscheidung v.a. die Ausführungen zum „Mode 2“-Modell in Abschnitt 2.3.3.

<sup>14</sup> Vgl. zur Differenzierung der Hochschulsysteme die Ausführungen in Abschnitt 2.2.1.b.

*(c) Die Frage der Governance-Modelle für Hochschulen*

Wenn es um die politische Umsetzung der „Third Mission“ geht, besteht die Aufgabe darin, die Hochschulen zur Wahrnehmung dieser Funktion zu bewegen. Die Möglichkeiten dazu hängen eng mit der Gestaltung des Governance-Systems der Hochschulen zusammen. Hier hat in der Hochschulforschung ursprünglich das Dreieck zwischen staatlich-bürokratischer Lenkung, Marktsteuerung und Leitung durch die akademische Oligarchie (Clark 1983) eine zentrale Rolle gespielt.

In den letzten Jahren hat sich die Aufmerksamkeit in Richtung der „New Public Management“-Modelle verschoben, die eine Mischung aus Markt und Management darstellen, wobei die akademische Oligarchie mittels der Stärkung von Marktelementen dazu bewegt werden soll, stärker nach Grundsätzen des Managements zu agieren. Die staatlich-bürokratische Lenkung hat stark an Einfluss verloren, das neue Schlagwort ist „Autonomie“ und es gibt eine breite Forschung zu den tatsächlichen Wirkungen der neuen Mechanismen. Ein einflussreiches Modell, das auch in den Diskursen um die „Third Mission“ von wesentlicher Bedeutung ist, ist die „Entrepreneurial University“, die unternehmerische Universität, die sich am Markt bewegt, und über ihren Beitrag zu Wirtschaft und Gesellschaft auch Geld verdient. Aus kritischer Sicht wird diese Entwicklung mit dem Begriff des „Academic Capitalism“ belegt, der impliziert, dass mit dieser Bewegung in Richtung des Marktes und des Managements ein Teil der ursprünglichen ureigensten öffentlichen Funktionen der Universität, nämlich die öffentliche Zugänglichkeit des gewonnenen Wissens über die wissenschaftliche Publikation der Ergebnisse, wie auch teilweise die akademische Lehre und das „Critical Thinking“, geopfert wird.

In den politischen Perspektiven wird hier ein starker Unterschied zwischen den Marktbeziehungen mit den Unternehmen, wie auch mit den Studierenden einerseits, und einer politisch-demokratischen Wahrnehmung des öffentlichen Gutes, auch im Sinne der entwickelnden und unterstützenden Einbindung in die Region, andererseits, gemacht. Verschiedene Aspekte der „Third Mission“ werden hier also getrennt und unterschiedlich bewertet. Die Diskussion um neue Formen von Governance der Universitäten, die in der Innovationsforschung unter der Hauptfrage der Förderung von v.a. wirtschaftlich-technischer Innovation im Unternehmenssektor eher affirmativ gesehen wird, wirft aus der Sicht der Hochschulforschung viele Fragen auf.

**Fragen** zu den Governance-Modellen:

- Wenn die Feststellung der Tendenz in Richtung der neuen „unternehmerischen“ Formen von Governance zwar unbestritten ist, so ist die Frage nach den Wirkungen und der Wirksamkeit dieser Veränderungen ziemlich offen.
- Eine Nebenfolge dieser neuen Governance-Methoden wird darin gesehen, dass die Verwirklichung politischer Zielsetzungen vom Zentrum her nur noch mittels indirekter

Steuerungsmethoden möglich ist. Die Erwartung ist, dass dies gegenüber den traditionellen bürokratischen Methoden besser funktionieren soll, dies ist jedoch empirisch nicht unbedingt gedeckt.

*(d) Die Diskussion um „Evidenz-Basierung“ von Politik und Praxis*

Diese Diskussion betrifft nicht so sehr den Bereich der wirtschaftlich-technischen Innovation, sondern in gewisser Anlehnung an die Entwicklung der professionellen Praktiken der Medizin, neben der Politik auch die weiteren gesellschaftlichen Bereiche, wie z.B. Erziehung oder Soziales (im Sinne der Selbstanwendung ist hier auch das vorliegende Projekt anzusiedeln). Auch für diese Bereiche soll die Universität Evidenzen liefern, die eine forschungsbasierte Verbesserung der jeweiligen Praktiken durch entsprechende Innovationen ermöglichen. Die Diskussionen setzen auf beiden Seiten an, einerseits sollen die betroffenen Bereiche die vorhandenen Evidenzen nützen und gezielt zu entwickeln versuchen, andererseits sollen die Hochschulen ebenfalls zur Verbesserung der Evidenz-Basis für die verschiedenen Bereiche beitragen und diese Evidenzen auch entsprechend einbringen.

Hier schließt sich der Kreis zu den anderen Themen, indem in etwas veränderter Form die Fragen der Funktionsdifferenzierung, der organisatorischen Differenzierung und der Governance-Formen wieder auftauchen. Der Unterschied zur wirtschaftlich-technischen Innovation im Unternehmenssektor besteht darin, dass hier im Anwendungsbereich nicht marktbasierende Einheiten und Prozesse dominieren, sondern öffentlich finanzierte und legitimierte Institutionen, die von Non-Profit-Kriterien geleitet sind. Innovationen in diesen Bereichen sind in anderer Form mit der wirtschaftlichen Logik verbunden, oft stehen die unmittelbar sichtbaren Kosten im Vordergrund und Erträge sind schwer zu erfassen und werden in anderen indirekteren Formen lukriert als von den marktbasierenden Unternehmen. Die Politik ist überhaupt ein Meta-Bereich, der auf allen Ebenen, von der supranationalen bis zur lokalen Ebene, in alle anderen Bereiche hineinwirkt.

Die Frage ist hier, wie die Hochschulen dazu durch die Produktion und Verbreitung von „Evidenzen“ bestmöglich beitragen können, und was es braucht, damit diese Evidenzen auch genutzt werden (können). Bis zu einem gewissen Grad geht es um ähnliche Probleme, wie in der wirtschaftlichen Innovation, obwohl jedoch in vielen Bereichen mehr oder weniger die unmittelbare Dynamik fehlt, die vom Profitmotiv im Wettbewerb und im Zusammenhang mit den technischen Entwicklungen ausgehen. Das Modell der „unternehmerischen Hochschule“, mit dem verstärkten Anreiz durch ihre Aktivitäten Einkommen zu erzielen, wird auch hier von der Angebotsseite her als Lösung angeboten. Die Mechanismen, die die Nachfrage generieren sollen, die im Unternehmensbereich trotz der vorhandenen Imperative noch komplex genug sind, sind in diesen marktferneren Bereichen noch schwerer zu fassen – wenn aber die Nachfrage fehlt, hilft selbst das beste UnternehmerInnen-tum wenig.

Im Zusammenhang mit den Konzepten der Wissensgesellschaft wurde von Seiten der OECD der Nutzung von Forschung und Entwicklung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. dem Bildungs- oder Gesundheitswesen) große Aufmerksamkeit zugewendet. In anderen Bereichen, wie z.B. der Arbeitsmarktpolitik, der Sozialpolitik oder in der Psychologie als Disziplin, gibt es langjährige wissenschaftliche Auseinandersetzungen um die Entwicklung und Verwendung von Evidenzen für Politik und Praxis. Dabei spielen Fragen nach der Art und Qualität der erforderlichen Evidenzen und der Methoden ihrer Produktion sowie Fragen der wissenschaftlichen Arbeitsteilung und Differenzierung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung eine wichtige Rolle. Einerseits lässt sich in den genannten Bereichen zeigen, dass die Grundlagenforschung sachlich an Gewicht gewinnt, andererseits sind auch Konflikte entlang der verschiedenen Differenzierungslinien nachzuweisen (eine paradigmatische Auseinandersetzung gibt es in der Psychologie, wo es handfeste Diskussionen um die wissenschaftlichen Bewertungskriterien entlang der Trennung von disziplinärer akademischer Grundlagenforschung einerseits und verschiedener Formen von praxisorientierter Forschung andererseits gibt). Aus diesen Diskursen ergeben sich für die „Third Mission“ der Hochschulen mehrere Fragen.

**Fragen** zur Evidenz-Basierung:

- Was sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bereichen der technisch-wirtschaftlichen Innovation im Unternehmensbereich und den Non-Profit-Bereichen in Politik und Gesellschaft?
- Inwieweit zeigen sich in den Non-Profit-Bereichen Probleme des linearen Modells der Innovation?

*(e) Die Institutionalisierung der „Third Mission“*

Die Hochschulforschung befasst sich v.a. mit der Entwicklung der Strukturen und den inneren Prozessen im Hochschulsystem, die Leistungen nach außen für die Gesellschaft werden v.a. über die (Aus-)Bildung der Studierenden und die Produktion von Forschungsergebnissen gesehen. Traditionell wurde die Verbindung der Wissensproduktion mit der Lehre v.a. über die Berufsform der Professionen modelliert, denen einerseits eine spezifische Form der Expertise und andererseits ein spezifischer gesellschaftlicher Status zugeschrieben wird. Ein wichtiger Teil der Bildung besteht auch in der Produktion der WissenschaftlerInnen und damit auch der personellen Selbst-Reproduktion.

Ein Spezifikum der professionellen Entwicklung besteht darin, dass vor allem die öffentlichen Bereiche in dieser Form organisiert wurden und die wesentlichen Bereiche der privaten Wirtschaft, sowohl die technischen als auch die wirtschaftlichen Funktionen (IngenieurInnen und Kaufleute, später ManagerInnen), erst spät von den Universitäten wahrgenommen wurden und trotz der Versuche in dieser Richtung nie den Grad der Professionalisierung erzielt haben, den die alten Professionen innehatten (zuerst Theologie, dann Recht und

Medizin, dann die ForscherInnen der universitären Disziplinen). Ihre Ausbildung erfolgte in eigenen Institutionen und parallel zu ihrer graduellen und sukzessiven Eingliederung in das Hochschulwesen v.a. im 20. Jahrhundert begann das Modell der klassischen Professionen zu erodieren (1960er Jahre: „The Professionalisation of Everyone“).

Eine neue direkt verwertbare wirtschaftliche Rolle des Wissens, die über die allgemeine „aufklärende“ Funktion des Wissenszuwachses hinausgeht, wird zunächst über den Bedarf an technischen und wissenschaftlichen Qualifikationen ab den späten 1950er Jahren, und verstärkt seit den 1980er Jahren direkt als Verwertung des Wissens in Innovationsprozessen thematisiert. Dieser Aspekt wird aber in der Hochschulforschung eher implizit mitgedacht als explizit thematisiert. Immer noch ist der „Professionalismus“ ein wichtiges Thema, ohne dass seine Veränderung wirklich geklärt wäre. Wie die Wissenschaft universalistisch gesehen wird, so werden auch die Leistungen der Hochschulen im Sinne der Entwicklung der Wissenschaften universalistisch gesehen, die Rolle der Hochschulen für ihre lokale und regionale Umgebung taucht erst sehr spät als Thema überhaupt auf, eher noch wird ihre Rolle als „Mobilitätsdrehscheibe“ für die Studierenden wahrgenommen. Auch in der Forschung im Konzept des „Academic Capitalism“, die die wirtschaftlichen Leistungen der Hochschulen im Vergleich zu den traditionellen Funktionen am stärksten in den Fokus nimmt, wird nicht besonders auf die lokale Einbindung geachtet.

Clark (2001) hat das Konzept der „Entrepreneurial University“ aus empirischen Fallanalysen entwickelt,<sup>15</sup> hier ist die Anbindung an die Konzepte und Ergebnisse der Hochschulforschung näher zu betrachten. Ein paradigmatischer Sprung ist hier aufgetreten, als zunehmend klar wurde, dass die neuen, innovativen Wirtschaftsbereiche (zunächst Informations- und Kommunikationstechnik – IKT, dann Biotechnologie) sich stark in den Regionen rund um starke Forschungsuniversitäten entwickelt haben (Stanford oder Massachusetts). Hier setzt dann die regionale Innovationsforschung an, die die Hochschulen als einen Teil des regionalen Innovationssystems und damit auch der lokalen und regionalen Wirtschaft betrachtet. Aber hier wird die innovative Wissensproduktion stark als Ergebnis eines interaktiven Prozesses der verschiedenen AkteurInnen mit Schwerpunkt im unternehmerischen Geschehen gesehen und die Stellung der „externen“ Wissensproduktion im formalen Wissenschaftssystem, in dem die Hochschulen angesiedelt sind, wird eher vorsichtig eingeschätzt.

Die Thematisierung der „Third Mission“ erfolgt vor allem von der Betrachtung dieser Beziehungen im innovativen Geschehen her und nicht aus der Dynamik des Hochschulwesens. An dieser Schnittstelle besteht eine Art von „blindem Fleck“ gerade in der Beziehung zwischen dem Hochschulsystem und dem Innovationsgeschehen dergestalt, dass die Innovationsprozesse in der Hochschulforschung peripher sind und die Hochschulen

---

<sup>15</sup> Aber: „It is important to distinguish between an observed trend, its inevitability, and its normative validity.“ (Olsen 2005, S. 26)

in der Innovationsforschung auch insofern eine etwas periphere Stellung haben, als sie nur unter sehr spezifischen Perspektiven analysiert werden. Wenn man aber die „Third Mission“ unter der Perspektive ihrer (verstärkten) Institutionalisierung betrachten will, so müssen die Ergebnisse der Hochschulforschung als essentieller Hintergrund dafür berücksichtigt und einbezogen werden. Etzkowitz (2004) begründet die „Third Mission“ in einer „zweiten akademischen Revolution“<sup>16</sup>, in der die wirtschaftliche Entwicklungsfunktion zur Forschung und Lehre dazu kommt, er setzt den Beginn dieser Revolution bereits mit der Gründung der „Land Grant“-Universitäten in den USA an, mit einer verstärkten Dynamik im 20. Jahrhundert. Als Entwicklung in die Zukunft wird eine „dritte akademische Revolution“ prognostiziert, die mit der Veränderung des innovativen Wissens zusammenhängt.

**Fragen** zur Institutionalisierung der „Third Mission“, aus den Diskursen zur Hochschulforschung:

- Inwieweit ist eine Funktionsdifferenzierung der Universitäten und die Entwicklung einer starken akademischen Forschung der Ausdifferenzierung und Wahrnehmung der „Third Mission“ vorausgesetzt?
- Inwieweit erfordert die (weitere) Expansion der Studierendenzahlen eine

<sup>16</sup> Etzkowitz (2004) setzt den Beginn dieser Revolution mit den berühmten „Land-Grant-Universities“ fest. „The first quasi-research universities in the United States were the land grant colleges created by the Morrill Act of 1862, whereby lands belonging to the US government were transferred to the states on condition that proceeds from their sale of land was to be used to establish colleges (and later universities) to teach practical science, primarily in agriculture and the mechanical sciences. Faculty members at these institutions were also expected to conduct research in their areas of specialty (primarily in agriculture) and to create outreach programs to disseminate the results of their investigations to farmers in their respective states.“ (Atkinson/Blanpied 2007, S. 4)

Geiger und Sá (2008) zeigen in ihrer Studie über die Rückwirkungen der ökonomischen Funktionen auf die U.S.-Universitäten, dass diese „zweite Revolution“ auch in ihrem Heimatland bei Weitem nicht abgeschlossen ist. Obwohl der Prozess auf empirisch-praktischer Ebene weit fortgeschritten ist, ist er auf ideologisch-politischer Ebene stark umstritten. Auf der einen Seite wird ein faktischer Konsens auf politischer und auch Universitäts(leitungs)ebene festgestellt, dass diese Aktivitäten gemacht werden sollen und auch gemacht werden.

„[...] since 2000 a consensus on the enhancement of university interactions with industry has encompassed federal science agencies, state governments, donors, corporations, and virtually every university. University involvement with economic relevance is the reality of the twenty-first century, yet it remains widely resisted or misunderstood.“ (Geiger/Sá 2008, S. 5).

Auf der anderen Seite ist es stark umstritten, ob diese Aktivitäten tatsächlich in den Rang einer „Third Mission“ gehoben werden sollen.

„Substantial doubts nevertheless remain about elevating it (economic relevance; Erg.d.Verf.) to the status of an explicit university mission. Within universities, economic relevance is far from enjoying consensus support. The largest task of universities is the education of young people, and in the popular mind this function overshadows all others. Next largest is the advancement of knowledge, whether through scientific research or critical interpretation. Both these roles presuppose objective scholar-teachers and disinterested institutions. Universities are expected to be honest brokers in the pursuit and dissemination of knowledge – and rightly so. Universities are above all concentrations of experts in myriad fields whose reputations and careers are based upon rigorously evaluated contributions to knowledge and understanding. All these activities are generally distanced from the shadow of commercial interest and assumed to contribute to the public good. The American university today harbors a latent antagonism between its intrinsic commitment to learning and its purported embrace of economic relevance, an ideological tension combined with practical coexistence.“ (Geiger/Sá 2008, S. 4)



Differenzierung im Hochschulwesen entlang der Funktionsdifferenzierung?

- Inwieweit wird die Differenzierung der Hochschulsysteme entlang des linearen Modells der Anwendung von Wissen früher oder später zu einem Innovationshemmnis?
- Wie wirken die neuen Governance-Modelle mit der Funktionsdifferenzierung zusammen?
- Inwieweit fördert das Modell der Evidenz-Basierung von Politik und Praxis die Funktionsdifferenzierung und die Ausdifferenzierung der „Third Mission“ in den weiteren gesellschaftlichen Bereichen (soziale Innovation)?
- Inwieweit hemmt oder fördert die Wahrnehmung der „Third Mission“ im Sinne des „Academic Capitalism“ die Wahrnehmung der traditionellen Grundfunktionen der akademischen Forschung und Lehre?

### 2.2.2. Hochschulpolitik

Die Hochschulpolitik wird in diesem Abschnitt aus der Sicht der politischen Institutionen (OECD und der EU) wie auch aus der Sicht der Forschung im Hinblick auf den Zusammenhang der Hochschulen mit der Innovation und der „Third Mission“ diskutiert.<sup>17</sup>

Hier bestehen in zentralen Dokumenten einige Diskrepanzen und Widersprüche zwischen verschiedenen Ebenen und AkteurInnen:

- Obwohl die OECD eine Vorreiterin im Hinblick auf die regionale Rolle der Hochschulen war und ist, wird diese Frage im Review zur Hochschulpolitik der Länder wenig behandelt, aber dann in den Schlussfolgerungen zur Innovation zumindest indirekt stark betont (OECD 2008a).
- Im Rahmen der EU gibt es die Entwicklungen zum Forschungsraum und zum Hochschulraum, die jedoch im Wesentlichen getrennt verfolgt werden und nur wenige Querverbindungen aufweisen (die Verbindung wird v.a. über die Lehre und die AbsolventInnen hergestellt) (siehe EU-MinisterInnen 2010, EU-KOM 2001).
- Im Unterschied dazu wird in der Programmatik der „European University Association“ (EUA) neben Lehre und Forschung (in dieser Reihenfolge) auch „Knowledge Transfer“ als dritte Aufgabe der Universitäten angesprochen (EUA 2006).
- Es gibt jedoch andererseits aus den Diskursen in der Forschung ziemlich klare Hinweise dafür, dass die europäischen Universitäten eher dem Humboldt-Modell anhängen und die „zweite akademische Revolution“, wie auch den „Akademischen Kapitalismus“, zumindest in der Programmatik ablehnen.

<sup>17</sup> Ein umfassendes und vertieft argumentiertes Plädoyer für die „Third Role“ findet sich bei Chatterton/Paul/Goddard 2000.

- Die neue OECD-Innovationsstrategie betont sehr stark die interaktiven Seiten der Innovationssysteme und sieht die Rolle der Universitäten als Knoten in diesen Systemen, es werden jedoch keine expliziten Vorschläge zur Hochschulpolitik gemacht.

Die – teilweise durch empirische Hinweise untermauert – von manchen AutorInnen in der Hochschulforschung postulierten und teilweise gepredigten Entwicklungen in Richtung der „unternehmerischen Universität“ (Clark 2001) und der (zunehmenden) Wahrnehmung der „Third Mission“ (Etzkowitz 2004) spiegeln sich bestenfalls nur ansatzweise in der Politik. Auch in der Forschung gibt es unterschiedliche Standpunkte und Ergebnisse, die vielfachen Zweifel sowohl an der Realisierung der „unternehmerischen Universität“ (z.B. eine umfassende Analyse der Entwicklung in Australien; Marginson/Considine 2000) als auch an der empirischen Verbreitung der „zweiten akademischen Revolution“ ausdrücken. Wenn man die „erste akademische Revolution“ im Sinne ihrer Erfinder (Jencks/Riesman 1968) wörtlich nimmt, so bestand diese in der Macht-Übernahme der „Graduate Schools“ und damit der Forschung über die Lehre im USA-Hochschulsystem, also gewissermaßen auch in der Umkehrung der Reihenfolge der beiden traditionellen Funktionen von Forschung und Lehre. Gerade dies ist jedoch in Europa nicht so geschehen, und dies entspricht auch nicht dem Humboldt-Modell, das zumindest eine Gleichwertigkeit postuliert. Die Forschungen zum „Academic Capitalism“ ergeben ansatzweise, dass durch die unternehmerische Aktivität nicht die Forschung, sondern v.a. die Lehre leidet (Ressourcen und Rationalisierung), überspitzt könnte man sagen, dass diese dadurch an die dritte und letzte Stelle der grundlegenden Aufgaben rücken könnte.

In den österreichischen und auch deutschen hochschulpolitischen Diskursen und Auseinandersetzungen wird mit einer Entgegensetzung des Humboldt-Modells der „Einheit von Lehre und Forschung“ (ELF) gegenüber dem U.S.-Modell der Differenzierung von Elite-, Massen- und universellen Universitäten (EMU) eine Unterscheidung ins Spiel gebracht, die politisch eine zentrale Rolle spielt. Da das Konzept der „Third Mission“ einen weiteren Schritt der *Differenzierung* von grundlegenden Aufgabenstellungen behauptet, steht es in einem konzeptuellen Gegensatz zum integrativen Konzept der „ELF“, das ja die institutionelle und praktisch-performative *Einheit* der beiden Aufgabenstellungen betont. Durch die gemeinsamen Aktivitäten sollen die Lehrenden in Personalunion mit ihrer Rolle als ForscherInnen den Studierenden diese Einheit vermitteln und die Studierenden sollen durch ihre Partizipation an diesen kollektiven Prozessen teilhaben und auch einen gewissen Beitrag zur Forschung leisten.<sup>18</sup> Historisch repräsentiert das Humboldt-Modell den Schritt, dass die (sich lange Zeit außerhalb der Universitäten und des klassischen Bildungsideals entwickelnde moderne Forschung) in die Universitäten integriert wurde, während dann im U.S.-Modell das zunächst importierte Humboldt-Modell im Zuge der „ersten akademischen Revolution“ zunächst in Form der „Undergraduate Two-Years-Colleges“ und „Four-Years-

---

<sup>18</sup> Dieses Ideal kann beispielsweise dadurch veranschaulicht werden, dass AkademikerInnen ihre Bücher in Form von Vorlesungen entwickelten und weiterentwickelten, diese dann überarbeiteten und in die publizierte Form brachten (z.B. Aron 1985).

Colleges“ und der „Graduate Schools“ bzw. „Professional Schools“, institutionell ausdifferenziert und dann durch die Machtübernahme der „Graduate Schools“ strukturiert wurde; aktuell (möglicherweise) gefolgt von der sich im Gange befindlichen „zweiten akademischen Revolution“, die die „Third Mission“ und das akademische UnternehmerInnen-tum in den Elite-Universitäten etablieren soll.<sup>19</sup>

Es gibt nun verschiedene Sichtweisen zum Humboldt-Modell. Die Verteidigung setzt auf die Beschwörung der Tradition und nutzt alle Formen „konservativer Rhetorik“ (Hirschman 1991), um die Grundideen der traditionellen Universität zu verteidigen. Eine erste Form der Kritik sieht dieses Prinzip als empirisch und konzeptionell mit der Massenuniversität unverträglich und als Verteidigung von Privilegien (z.B. Schimank 2009, vgl. oben Fußnote 4).

Olsen (2005) geht auch von der Unterscheidung des Humboldt-Modells und der U.S.-Universität aus, erweitert die Analyse aber auf vier unterschiedliche idealtypische „Visionen“ der Universität, die aus zwei Dimensionen aufgebaut sind: Konsens-Konflikt und interne-externe Faktoren als Treiber.<sup>20</sup> Diese vier Visionen und ihre organisierenden Prinzipien sind (1) die selbststeuernde Gemeinschaft von Gelehrten mit konstitutiven Regeln (altes Ideal), (2) die Instrument für staatliche politische Programme mit Anweisung und Hierarchie (Staatenbildung 19. Jahrhundert), (3) die repräsentative Demokratie mit Verhandeln und Mehrheiten (1960er-1970er Jahre), (4) Dienstleistungsunternehmen in kompetitiven Märkten mit Marktpreisen und kompetitiver Selektion (1980er Jahre usw.; siehe Abbildung 4).

<sup>19</sup> Eine gute Veranschaulichung der Widersprüche und Probleme zwischen den öffentlichen Funktionen und den privaten Interessen im Zusammenhang mit dieser zweiten akademischen Revolution beschreibt Dertouzos, der Leiter des M.I.T. Informatik Instituts, zu den Zeiten der Entwicklung des Internets, die Auseinandersetzungen am Ende der 1970er Jahre zwischen den U.S.-Sicherheitsbehörden und der „Academia“ um die Veröffentlichungsrechte am Beispiel der Entwicklung der öffentlichen Sicherheits- bzw. Verschlüsselungscodes. Die „National Security Agency“ (NSA) „bot großzügig Forschungsmittel an, aber nur wenn wir als Gegenleistung etliche Einschränkungen akzeptierte; beispielsweise sollte die NSA das Recht haben, alle unsere beabsichtigten Publikationen vorab zu überprüfen und sie nach ihrem Belieben unter Verschluss halten. Für eine Universität, die sich natürlich dem freien Austausch von Ideen verschrieben hat, käme dies einer intellektuellen Enthauptung gleich. [...] Wir waren jedoch überzeugt, unsere Ergebnisse veröffentlichen zu müssen [...] Wir boten an, die Entwürfe unserer MIT-Publikationen an die NSA zu schicken, während wir sie gleichzeitig mit der Bitte um Anmerkungen und Kritik an unsere engsten Kollegen schickten. Aber wir würden nicht um die Erlaubnis der Regierung, unsere Arbeiten zu veröffentlichen.“ (Dertouzos 1999, S. 326-327)

Wenn man diese strikte Orientierung am öffentlichen Gut an einer wirtschaftsorientierten U.S.-Forschungsuniversität zur Kenntnis nimmt, kann man den tatsächlich revolutionären Charakter des akademischen UnternehmerInnen-tums verstehen, das eben darin besteht, die Forschungsergebnisse zu „kommerzialisieren“.

<sup>20</sup> Vgl. als alternative Typologisierung die OECD-Szenarien (OECD 2006): (1) Open Networking, (2) Serving Local Communities, (3) New Public Management, (4) Higher Education Inc. Van der Wende (2009) baut alternative Entwicklungsstrategien auf den Dimensionen National/Europäisch und Kooperation/Wettbewerb auf und bekommt vier Typen.

	Kooperation	Wettbewerb
National		
Europäisch		

**Abbildung 4: Olsens Typologie von Visionen der Universität**

<p><i>Autonomy:</i> <i>Conflict:</i></p>	<p>University operations and dynamics are governed by internal factors</p>	<p>University operations and dynamics are governed by environmental factors</p>
<p>Actors have <i>shared</i> norms and objectives</p>	<p><i>The University is a self-governing community of scholars</i></p> <p><u>Constitutive logic:</u> Free inquiry, truth finding, rationality and expertise.</p> <p><u>Criteria of assessment:</u> Scientific quality.</p> <p><u>Reasons for autonomy:</u> Constitutive principle of the University as an institution: authority to the best qualified.</p> <p><u>Change:</u> Driven by the internal dynamics of science. Slow reinterpretation of institutional identity. Rapid and radical change only with performance crises.</p>	<p><i>The University is an instrument for national political agendas</i></p> <p><u>Constitutive logic:</u> Administrative: Implementing predetermined political objectives.</p> <p><u>Criteria of assessment:</u> Effective and efficient achievement of national purposes.</p> <p><u>Reasons for autonomy:</u> Delegated and based on relative efficiency.</p> <p><u>Change:</u> Political decisions, priorities, designs as a function of elections, coalition formation and breakdowns and changing political leadership.</p>
<p>Actors have <i>conflicting</i> norms and objectives</p>	<p><i>The University is a representative democracy</i></p> <p><u>Constitutive logic:</u> Interest representation, elections, bargaining and majority decisions.</p> <p><u>Criteria of assessment:</u> Who gets what: Accommodating internal interests.</p> <p><u>Reasons for autonomy:</u> Mixed (work-place democracy, functional competence, <i>realpolitik</i>).</p> <p><u>Change:</u> Depends on bargaining and conflict resolution and changes in power, interests, and alliances.</p>	<p><i>The University is a service enterprise embedded in competitive markets</i></p> <p><u>Constitutive logic:</u> Community service. Part of a system of market exchange and price systems.</p> <p><u>Criteria of assessment:</u> Meeting community demands. Economy, efficiency, flexibility, survival.</p> <p><u>Reasons for autonomy:</u> Responsiveness to “stakeholders” and external exigencies, survival.</p> <p><u>Change:</u> Competitive selection or rational learning. Entrepreneurship and adapting to changing circumstances and sovereign customers.</p>

Quelle: Olsen 2005, S. 9.

Olsen präsentiert in diesem Text auch eine historische Skizze, die zeigt, dass es eine gewisse Abfolge schwerpunktmäßig von den selbststeuernden Gemeinschaften der Gelehrten zu den Dienstleistungsunternehmen (1) zu (4) gibt, dass es aber auch starke Überschneidungen zwischen zwei oder mehreren Visionen immer gegeben hat. Diese

werden daher nicht als diskrete Modelle, sondern als Facetten realer Modelle gesehen, die in unterschiedlichen Kombinationen und Gewichtungen vorkommen. Das Humboldt-Modell wäre eine Kombination von (1) und (2), während die unternehmerische Universität tendenziell eine Verabsolutierung von (4) darstellt. Hier wird keine Abfolge konstruiert, die mit begründeter Notwendigkeit abläuft, sondern es wird eher eine Vielfalt an unterschiedlichen Gewichtungen angenommen, die im Zeitverlauf bestimmten Ansprüchen und Krisen ausgesetzt sind und sich verändern. Für Europa wird konstatiert, dass das Humboldt-Modell eine starke Verbreitung hat, und dass die EU-Politik stark die Vision (4) forciert, ohne jedoch die anderen Aspekte genügend zu würdigen. Insbesondere der Aspekt der Demokratisierung wird fast völlig übersehen, wie auch die Charta.<sup>21</sup>

„The Commission observes a trend away from the Humboldt model and towards greater differentiation and specialized institutions concentrating on core specific competences [...] In Europe there are some 3800 higher education institutions and some 300 of these have a significant research capacity [...] The Commission accepts that the link between research and teaching continues to define the ethos of the university, but the link has not to be identical in all universities, for all programs or for all levels [...] Managing a modern university is also a complex business and universities should be open to professionals from outside the purely academic tradition, provided that confidence in the university's management remains strong [...] The Commission, finally, sees itself as surrounded by ignorance and a lack of commitment. The creation of a European Research Area, attempts to create an ‚internal market‘ in research, better coordination between members states and development of a European research policy, have been hampered by insufficient participation by the member states [...] Public opinion perceives scientific ventures and technological progress as a threat – an ‚irrational climate‘ and a fear ‚which has some parallels in the transition from the Middle Ages to the Renaissance‘ [...] The Commission invites a general debate on the universities but remains within

<sup>21</sup> 1988, zur 900 Jahrfeier der Universität von Bologna, haben über 400 RektorInnen aus Europa die „Magna Charta Universitatum“ unterzeichnet, die die Prinzipien einer (europäischen) Universität darlegen.

„The charter laid out the principles seen to define ‚the university‘. It celebrated the humanitarian values of university traditions and aimed at strengthening the bonds among European universities. The Rectors pledged loyalty to ideals such as the University's moral and intellectual autonomy from all political authority and economic power; teaching and research in universities as inseparable, and cooperation across political and cultural borders. The spirit was one of confidence. The University had proven its ability to adapt to changing circumstances and it was assumed that it will be able to do so also in the future. An appeal was made to European governments to follow up the principles formulated in the Charter in their policy making.“ (Olsen 2005, S. 18)

„While the reforms during the 1960s and 1970s were inspired by models of political democracy, the normative climate, the reform rhetoric and the standards of assessment have more recently been dominated by the ideologies of neoliberal economics and business, in higher education as well as in the public sector in general. The conception of the University as a competitive enterprise, open towards society and protected against the state is newer and more contested on the European continent and in the Scandinavian countries than in Anglo-American countries, even if the criticism of the enterprise-ideology has long roots also in the United States.“ (Olsen 2005, S. 16)

an instrumental economic-technological framework. Consistent with the neo-liberal reform ethos, the University is an enterprise in competitive markets. This vision is also seen to coincide with the vision of the University as an implementer of market-oriented economic policies.” (Olsen 2005, S. 21-22)

Die Gegenposition in der europäischen „Academia“ wird folgendermaßen zusammengefasst:

„As distinct from the Commission’s view, the Humboldtian model was seen as still valid. The pledge to the University as a universal, united and autonomous institution, whose identity and integrity should be protected against external groups, was strong. Research and teaching should be linked and individual freedom defended. Support was given to a public service model and it was argued against making higher education solely market driven, because the market logic does not apply easily to education. The commission was also attacked for giving too little attention to education as a cultural good with a contribution to social cohesion. One conclusion was that today there is no ready-made model likely to address all current challenges. The Humboldtian model needs rethinking and adaptation to new circumstances and a possible renaissance for the European University requires that Europe finds its way forward on the basis of its own strengths. Europe should learn from, but not copy the United States.<sup>22</sup> The solution is to be found in a diversity of models, reflecting the diversity of European cultures and perspectives. Diversity is an asset and imposing a single model will threaten the diversity. There are also several roles for universities. The Commission had not considered what should happen to the losers - whether full systems, individual universities or individual academics; yet competition creates losers, as well as winners, and it would be a

<sup>22</sup> Es muss betont werden, dass auch im U.S.-System Krisenstimmung herrscht und dieses System v.a. auch bereits während der 1980er Jahre und 1990er Jahre von großen Problemen im Zuge einer starken Reduktion öffentlicher Mittel heimgesucht war. Die Gewinnung zusätzlicher Mittel durch den Auftritt der unternehmerischen Universität auf dem Markt war insofern nicht nur eine positive Attitüde, sondern v.a. getrieben von Notwendigkeiten. Smelser beschreibt die Stimmung zu Anfang 2012 zum U.S.-Universitätssystem:

„As I have been covering the recent literature on higher education, reading the press, and conversing with colleagues and friends, I get a picture of urgency and crisis. We are being starved by the public and the politicians; tenure is disappearing with the proletarianization of the academic labor force; the idea of the university is being eroded by the forces of the market and corporatization; and we are being threatened by the spectacular growth of on-line, for-profit organizations of questionable quality.” (Smelser 2012, S. 2)

Die Entwicklung in den 1980er Jahren und 1990er Jahren wird wie folgt beschrieben:

„In hard times you stop cutting the grass, but you don’t cut the faculty. Summarizing the patterns of cuts in the 1980s and 1990s, with many periods of budgetary adversity, Altbach cites the reluctance to alter drastically programs or priorities but instead, support staff were eliminated and maintenance was deferred. A hiring freeze was put into place, salaries were frozen, and part-time teachers replaced full-time faculty. Libraries were unable to buy books, and journal collections were cut. Yet only a handful of colleges or universities violated the tenure of senior faculty. Departments were seldom eliminated, even where enrollments were low. Administrators tried to ‚protect the faculty‘, even at the expense of rational planning or institutional development. A few of the weakest private colleges merged or closed. Virtually no public institutions were closed, even where campus closures or mergers would have been in the best interests of the statewide system.” (Smelser 2012, S. 10)

serious mistake to focus on the brilliant few and forget the rest. One should not aspire for a hierarchy of excellence but a system of excellence in diversity, and there is a need for a massive effort to raise the level of universities' missions in training and research across Europe." (Olsen 2005, S. 23-24)

In dieser Sicht muss jedes System seine Konfiguration finden, wobei die Entwicklungsperspektive, ähnlich wie bei Clark (2001), v.a. auf der Seite der Universitäten selbst gesehen wird, in der Stärke ihrer institutionellen Identität und Autonomie. Vier Dilemmas werden hervorgehoben, mit denen die Universitäten dabei konfrontiert sind:

- (a) „the search for unity of purpose and the proliferation of identities and accounts,
- (b) the desire for unity of action and for protecting individual freedom,
- (c) the need to secure adequate resources without being seduced or being abandoned, and
- (d) the desire to embrace self-renewal as well as continuity." (Olsen 2005, S. 30)

Das Dilemma (c) betrifft die Frage der Akquisition externer Ressourcen, die in den USA insofern eine viel längere Geschichte hat als in Europa, als in den 1960er Jahren riesige staatliche Programme der Forschungsförderung aufgelegt wurden, was bereits damals die Frage der Wahrung der Integrität der Universitäten aufgeworfen hat. Dertouzos (1999) beschreibt diese Entwicklung anschaulich am Beispiel des Internets, das mit öffentlichen Projektmitteln maßgeblich von drei Forschungsuniversitäten (M.I.T., Stanford und Carnegie-Mellon) entwickelt wurde (Vgl. Fußnote 19). So betrachtet bekommt das öffentlich-private Verhältnis im Vergleich zu Europa eine andere Konnotation, indem hier eine Supermacht mit sehr großen Mitteln konzentriert eine vergleichsweise kleine Zahl an Institutionen massiv gefördert hat (wohingegen in Europa vergleichsweise kleine Staaten sehr dezentralisierte Universitätssysteme mehr oder weniger voll finanzieren und die europäischen Mittel einen vergleichsweise kleinen Zusatz leisten). Die heutige unternehmerische Universität, die ihre Mittel verstärkt über private Märkte gewinnt, muss als „zweite Runde“ vor dem Hintergrund der früheren öffentlich geförderten „ersten Runde“ gesehen werden, die den Aufbau von entsprechenden Kapazitäten ermöglichte.<sup>23</sup>

Diese Darstellungen zeigen, dass es im Bereich der Hochschulpolitik und ihrer Erforschung neben den in der Politik teilweise dominierenden Konzepten, die eine funktional begründete

---

<sup>23</sup> Atkinson/Blanpied (2007, S. 15) setzen 1975 als Wendepunkt zur „zweiten Runde“ an, wo die private Finanzierung an Raum zu gewinnen begann:

„The profile of total national support for R&D, including support for research in universities, has changed significantly since 1975. During that year, the federal government accounted for approximately 45 percent of total national R&D expenditures, while industry accounted for approximately 42 percent. In 1979 and 1980, federal and industrial contributions were equal. By 2000, federal contributions had declined to approximately 24 percent of the total, with industry contributing close to 70 percent. By 2004 the federal percentage contribution had risen somewhat while that of industry had declined. Whether this is a short-term aberration or a long-term trend remains to be seen. Federal and industrial financial contributions to research in U.S. universities have continued to rise since 1975. Indeed, since then the academic sector has outpaced the industrial and government research sectors in terms of growth in research support.”

Im Sinne der Systematisierung von Uyarra (2010) würde Institutionalisierung bei den Rollen der Hochschulen bedeuten, dass ein Übergang von der „Fabrikation“ zu den weitergehenden Formen stattfindet, die durch die Begriffe

- „Relational-Entrepreneurial“,
- „Systemic“ und
- „Engaged“

umschrieben sind. In diesen weitergehenden Formen entstehen schrittweise immer stärkere Verbindungen der Universitäten mit den Nutzungen und NutzerInnen des von ihnen fabrizierten Wissens. Weiters stellt sich die Frage nach den Politikinstrumenten und Politikprozessen, die diese Institutionalisierung voranbringen (sollen). Die Begriffe „Relational“ und „Systemic“ sind v.a. mit der Innovationsforschung verbunden. Aus der Perspektive der Hochschulforschung ist v.a. der Begriff „Entrepreneurial“ durch das Konzept der „Entrepreneurial University“ von Clark (2001) besetzt bzw. in etwas anderer Ausprägung in der „Triple Helix“ Version von Etzkowitz (2004). Grundsätzlich wird dieser Begriff als „Theoretisierung“ einer emergenten evolutionär-empirischen Entwicklung gefasst, die „vor sich geht“. Auch das Konzept „Engagement“ wird durch praktisch-politisch orientierte ForscherInnengruppen im Umkreis der Hochschulforschung vorangetrieben, es repräsentiert auch eine praktisch-politische Bewegung im Hochschulsektor, in der sich Institutionen engagieren und Verbände und Netzwerke gebildet wurden. Diese beiden Konzepte werden im Folgenden etwas näher diskutiert.

(a) Die „Entrepreneurial University“

Dieses einflussreiche „Masterkonzept“ der „Entrepreneurial University“ ist als ursprünglich von Fallstudien aus verschiedenen Ländern gewonnenes „Design“-Konzept zu verstehen, bei dem fünf ziemlich allgemeine „Design“-Faktoren herausdestilliert wurden: Finanzierung, Steuerung, externe Vernetzung, akademische Werte und UnternehmerInnentum. Diese sind in ein allgemeines Umsetzungskonzept eingebunden, das v.a. auf die Aktivität der Hochschulen selbst und auf Diversität setzt, die Politik wird als ermöglichend gesehen und eher nach ihrer „negativen“ Seite thematisiert, was sie nicht tun soll und was sie nicht erreicht. Im Prinzip solle sie den Hochschulen ihre unternehmerischen Aktivitäten entwickeln lassen und ausdrücklich keine uniformen Prinzipien darüber stülpen. Autonomie und Dezentralisierung steht im Vordergrund. Eine Möglichkeit der Strukturierung der Ansätze sind die „Design“-Faktoren.

(1) Ein Kernelement des Clark'schen Konzepts ist die *diversifizierte Finanzierung*, die auf der Generierung von zusätzlichen Mitteln zur staatlichen Basisfinanzierung durch die Universitäten selbst beruht. Das Stichwort ist „Third Stream“, womit die Mittel bezeichnet werden, die nicht für Lehre und (akademische) Forschung vorgesehen sind (in der Fassung von Clark (2001) wird hier von der Grundfinanzierung für die Lehre und den staatlichen



Fonds für die Forschung gesprochen). Im U.K. werden unter diesem Titel auch zusätzliche Mittel gewidmet.

(2) Ein zweites Element ist die Kombination von akademischer Kollegialität und Management, mit anderen Worten die Entwicklung von *Governance* durch „NPM“-Elemente, wobei die Verbindung mit den akademischen Strukturen im Zentrum steht. Hier gibt es viele Initiativen und eine breite politische und wissenschaftliche Diskussion, die durch viel „Advocacy“ wie auch durch viele (auch grundsätzliche) Konflikte und offene Fragen hinsichtlich der Wirksamkeit gekennzeichnet ist. Im Hinblick auf die regionale Einbindung ist relativ klar, dass – unabhängig von der sonstigen Wirksamkeit – durch Maßnahmen der Autonomisierung im Prinzip eine bessere Möglichkeit des Zusammenwirkens und der regionalen Einflussnahme gegeben ist.

(3) Vernetzung und „Boundary Spanning“ wird „*Developmental Periphery*“ genannt, dies kann man in anderer Begrifflichkeit als Einbindung in das Innovationssystem sehen, von der mit Sicherheit unternehmerische Impulse ausgehen. Dieser Aspekt wird sowohl im akademischen Kapitalismus als auch im „Triple Helix“-Konzept stark betont, und als wesentlicher Einflussfaktor gesehen. An dieser Schnittstelle gibt es sehr viele Formen der Institutionalisierung, die auch gefördert werden (können): personellen Transfer zu Lehr- oder Forschungszwecken, Wissens-Transfer Einrichtungen, Umgebungen wie „Science-Parks“ oder Ähnliches, Partnerschaften mit Unternehmen, „Spin-Offs“, etc. Eine Frage ist die systemische Wirksamkeit, und der nötige Umfang dieser Maßnahmen.

(4) Der nächste Faktor betrifft das „*Academic Heartland*“, also den ureigensten Kernbereich der akademischen Tätigkeiten in der Universität, auf dessen Entwicklung der Fokus liegen soll. Dies ist ein wichtiger Aspekt in den Diskursen um die „Third Mission“, der v.a. aus kritischer Sicht angesprochen wird, nämlich dass die – meistens eher diffus definierten und schwierig zu operationalisierenden – traditionellen Kernfunktionen der Universität durch die Betonung der neuen zusätzlichen Funktionen gefährdet seien. Dabei wird meistens vom „kritischen Denken“ gesprochen, oder von den „demokratischen Aufgaben“ der Republik der AkademikerInnen. Rhoades und Slaughter (2004) sprechen als Gegenstrategie von „Republicizing“. Olsen (2005)<sup>24</sup> unterscheidet zwischen der Universität als eine Institution

---

<sup>24</sup> Olsen sieht die Lösung von Problemen in diesem Bereich, indem die akademischen Praktiken auf die eigenen Probleme angewandt werden, und die genuinen Arbeitsprozesse als Ausgangspunkt für Lösungen genommen werden können oder sollen. „Historically, universities have survived by turning institutional confusion and crisis into reexamination, search, innovation and rejuvenation. There is no guarantee it will happen again. Developments will, as before, depend upon many factors the University can not control. What the University can do is to critically re-examine its self-understanding as an academic institution: its purposes, core values and principles, its organization and governance systems, its resources and friends, and its social obligations. A possible starting point is to focus upon the University's work processes (and not solely its processes of governance) and its participation in a global intellectual competition among ideas (and not solely its role in economic competition). A key question is: What are the organized settings that attract highly qualified people and encourage academic excellence and free inquiry and also make the University take seriously its social and cultural responsibilities in a democratic society?“ (Olsen 2005, S. 39)

oder als ein Instrument, wobei die traditionellen Funktionen in der Fassung der Institution angesiedelt sind, die wirtschaftlichen Beiträge in der instrumentellen Fassung. Dieser Aspekt wird bei der Institutionalisierung der „Third Mission“ v.a. insofern wichtig sein, als er bei der Überwindung von Widerständen zentrale Probleme und Konflikte betrifft.

(5) Schließlich bezieht sich die Umsetzung der „unternehmerischen Kultur“ auf eine *Neuorientierung aller AkteurlInnen* innerhalb der Universität, wobei Clark v.a. auf die Handlungs- und Gestaltungspotentiale der Universität und die Eigeninitiative ihrer Angehörigen abstellt. Diese Institution sei kein Spielball von Kräften oder Mächten, sondern in der Lage, ihre Position zu gestalten. Hier sind v.a. die Motivationen sowie bürokratischen Hindernisse und potentiellen Anreize angesprochen, die die Praktiken in eine unternehmerische Richtung lenken sollen.

Diese Elemente sind bereits sehr breit angelegt und es ist fraglich, inwieweit sie auf der abstrakten Ebene weiter differenziert oder ergänzt werden sollen. Teilweise werden in der Diskussion auch Faktoren von Etzkowitz (2004) herangezogen, um weiter zu differenzieren („Group Research“ anstelle von Individuen, kommerzialisierbare Forschung beim „Heartland“, intellektuelles Eigentum beim „Boundary Spanning“, Firmen innerhalb der Universität beim UnternehmerInnenentum).

Eine rezente Analyse der regionalen Wirkungen von Hochschulen in den nordischen Ländern geht davon aus, dass die unternehmerische Universität auch gewisse materielle und kontextuelle Voraussetzungen für ihr Funktionieren hat:

„The requisite for creating an entrepreneurial university is a critical mass of research with commercial potential. The main factors in creating an entrepreneurial university are internal culture and external environment, especially the industrial environment. It is possible to influence change in both of these factors through initiating measures to encourage entrepreneurship and regional development. Entrepreneurial universities play different roles in various triple-helix constellations, which can be guided to a greater extent by one of the three institutional spheres. In a university-pulled triplehelix model, entrepreneurial universities take the lead in regional innovation. In a government-pulled model, entrepreneurial universities assist the development of existing industries and creation of new industries at the request of government. In an industry-pulled model, such universities typically cooperate with industry in product and process innovation.” (Lindqvist et al. 2012a, S. 15)

(b) *„Community Engagement“*

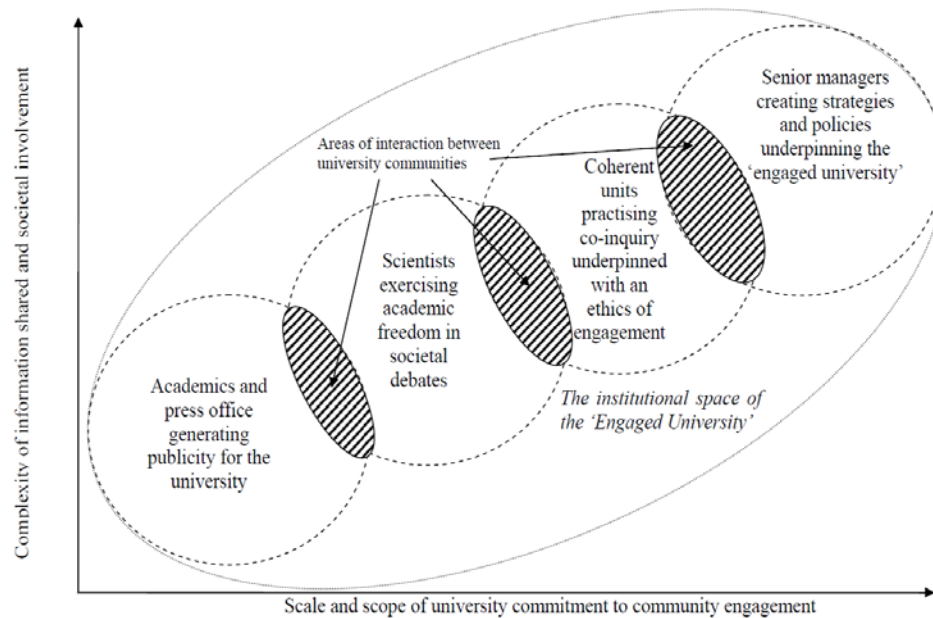
Die Ausprägung des „Engagements“ betrifft die am stärksten ausgeprägte Form der Verbindung von Hochschulen mit ihrer Umgebung. Hier geht es auch um soziale und gesellschaftliche Aspekte. Diese Form wird eher auf einer praktischen Ebene behandelt und

es gibt mittlerweile viele Ansätze, in denen „Community Engagement“ oder auch „Civic Engagement“ entwickelt und vorangetrieben wird.

Ein Beispiel für den Zugang einer speziellen Universität zum „Community Engagement“ ist die Newcastle University, die einen umfassenden Bericht zu diesem Thema veröffentlichte, der den Zweck verfolgt, „Newcastle upon Tyne“ zu einer „World-Class Engaged University“ zu machen. Dieser Bericht wurde auch im Rahmen von mehreren größeren Forschungsvorhaben gefördert (ESRC-Project „Universities Engagement with Socially Excluded Communities“; Regional Impacts of Higher Education Initiative; HE Funding Councils in the U.K.; Research Councils U.K. „Territorial Governance“-Programm). Neben einer konzeptionellen Aufarbeitung und einer historischen Skizze zur Entwicklung universitären Engagements enthält dieser Bericht eine umfassende und vielfältige weltweite Übersicht über Beispiele und Netzwerke in diesem Bereich und skizziert die Fragen und Probleme, die sich stellen, wenn eine einzelne Universität versucht, sich zu einer anspruchsvollen engagierten Universität zu entwickeln (Newcastle University 2009).

**Abbildung 5: Schematisierung von Aspekten des „Community Engagements“ in einer Universität**

Figure 2 The overlapping communities of interest within a world-class engaged university



Quelle: Newcastle University 2009, S. 110.

Ein Netzwerk britischer Universitäten hat einen pragmatischen Ansatz entwickelt, der Instrumente und Beispiele für verschiedene Formen von „Community Engagement“ gibt.<sup>25</sup>

„Higher Education Community Engagement Model. The Higher Education Community Engagement Model was created in 2003 by several Russell Group universities, in collaboration with the Corporate Citizenship Company. It is based on the London Benchmarking Model which is used by many large companies to measure their contributions to the community, but has been adapted for use by any Higher Education Institution. The model was piloted in 2004, underwent a large scale evaluation and was opened up for use by any HEI in 2006.“<sup>26</sup>

„The aim of the model is to capture community activities which are conducted over and above the University’s core purposes of teaching and research. ‚Community‘ is here defined in its broadest sense – i.e. any contribution which would be broadly accepted by society as charitable.“<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Siehe HE Community Engagement Hub unter <http://www2.warwick.ac.uk/about/community/communityhub/>. Beispiele für „Community Engagement“ siehe <http://www2.warwick.ac.uk/about/community/communityhub/links/>.

<sup>26</sup> Siehe HE Community Engagement Hub unter <http://www2.warwick.ac.uk/about/community/communityhub/>.

<sup>27</sup> Siehe HE Community Engagement Hub unter <http://www2.warwick.ac.uk/about/community/communityhub/>.

Die Entwicklungen in Großbritannien sind durchaus widersprüchlich, da eine Änderung in der öffentlichen Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen die weit verbreiteten Zentren für Erwachsenenbildung an den Universitäten in große Schwierigkeiten gebracht hat, die teilweise schließen mussten.<sup>28</sup>

In den USA, Australien und Canada gibt es vielfältige Aktivitäten zur Entwicklung von „Community Engagement“ oder „Civic Engagement“, die in verschiedensten Publikationsorganen berichtet und diskutiert werden (vgl. Sandman/Thornton/Jaeger 2009, Hall 2009, Bowen 2010). Ein globales Netzwerk von Universitäten aller Kontinente entwickelt sich auf Initiative der Tufts University auf Basis der „Talloires Declaration On the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education“<sup>29</sup> (vgl. Abbildung 6). Universitäten von neun europäischen Ländern sind Mitglieder, Österreich ist nicht dabei. Meist geht es um freiwilliges Engagement, wobei oft auch die erzieherische Funktion gegenüber den Studierenden eine wichtige Rolle spielt, und der „Community“-Bezug auch in den Forschungsaktivitäten zentral ist. In Australien gibt es eine politisch gesetzte Verpflichtung der Hochschulen, sich in ihren Communities zu engagieren, und damit verbunden gibt es auch Berichterstattung und Evaluierung (Stella/Baird 2008, Sunderland/Muirhead/Parsons/Holtom 2004).

Andere Aktivitäten setzen stärker bei den Regionen an. Ein internationales Projekt, das „PASCAL Universities Regional Engagement“-Projekt (PURE), beschäftigt sich mit konkreter Entwicklungsarbeit in verschiedenen Regionen weltweit.

„The PURE project concerns the Higher Education system of regions (including both universities and the HE component of VET) and its engagement with those regions. It developed from an OECD thematic review project [...] supporting the contribution of HEIs to regional development, which embraced 14 regions across 12 countries. The study was based on regional self-evaluations and international peer reviews. [...] The final synthesis report, Higher Education and Regions – Globally Competitive, Locally Engaged, was published in 2007 [...] The study provided guidance in policy and practice for higher education institutions and regional and national governments and assisted with capacity-building in each country/region. That study concluded that the potential of higher education institutions to contribute to the economic, social and cultural development of their regions was not being fully realised. The report analysed

<sup>28</sup> Ein Beispiel: „Sussex to close Community Engagement programmes. The University of Sussex has been urged to rethink a decision to close most of its lifelong learning department. From July, all loss-making courses at the university’s Centre for Community Engagement (CCE) will be axed. Summer school activities, sign language classes and deaf studies will continue at the centre, but evening classes and other part-time adult education courses will end. The closure puts at risk the jobs of the centre’s 12 academic staff, three administrators and 127 associate tutors unless they can be relocated within the university. Sussex has blamed changes to higher education funding for the closure, saying it is not feasible to subsidise the centre’s £350,000 annual loss using fees from full-time students. But the centre’s supporters have urged the university to reconsider the decision and 1,500 people have signed an online petition against the cuts.“ (Grove 2012, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=418817>).

<sup>29</sup> Siehe <http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/downloads/TalloiresDeclaration2005.pdf>.

barriers to improvement, suggesting that universities should adopt a wide agenda of regional development - economic, social and cultural. It recommended greater autonomy and better incentives for institutions and their staff to engage with small and medium-sized business, and a more supportive environment for university-enterprise co-operation including regulatory and tax environment.”<sup>30</sup>

In diesem Ansatz geht es um Entwicklungsaktivitäten, die von den Projekt-ExpertInnen begleitet werden, und in denen sich auch die beteiligten Regionen gegenseitig reviewen und damit voneinander lernen.

Wesentlich an diesen Aktivitäten ist, dass es sich um Aufgaben in der zivilgesellschaftlichen Verantwortung handelt, die ja in der Geschichte der österreichischen Universitäten bekanntlich nicht so tief verankert sind (vgl. Bauer 2012; auch von den deutschen Universitäten ist nur die private Jacobs Universität in Bremen Mitglied im TALLOIRES-Netzwerk). Dabei handelt es sich um eine gegenläufige Bewegung zum gegenwärtig eher vorherrschenden Ansturm auf die „Intellectual Property Rights“.

---

<sup>30</sup> Siehe <http://pure.pascalobservatory.org/projects/current/pure>.

**Abbildung 6: Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education**



## THE TALLOIRES DECLARATION

On the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education

September 17, 2005

In this century of change, we note with optimism that access to university education is increasing, that one-half of the students enrolled in institutions of higher education live in developing nations, and that the number of university students worldwide is expected to double between 2000 and 2025. The potential for social participation by students young and old, now and in the years to come, is massive. The extent to which this potential can be realized will depend on universities worldwide mobilizing students, faculty, staff and citizens in programs of mutual benefit.

We are dedicated to strengthening the civic role and social responsibility of our institutions. We pledge to promote shared and universal human values, and the engagement by our institutions within our communities and with our global neighbors. We urge the one hundred million university students, and the many millions of faculty, staff, alumni and members of governing bodies throughout the world to join us in these initiatives.

We believe that higher education institutions exist to serve and strengthen the society of which they are part. Through the learning, values and commitment of faculty, staff and students, our institutions create social capital, preparing students to contribute positively to local, national and global communities. Universities have the responsibility to foster in faculty, staff and students a sense of social responsibility and a commitment to the social good, which, we believe, is central to the success of a democratic and just society.

Some of our universities and colleges are older than the nations in which they are located; others are young and emerging; but all bear a special obligation to contribute to the public good, through educating students, expanding access to education, and the creation and timely application of new knowledge. Our institutions recognize that we do not exist in isolation from society, nor from the communities in which we are located. Instead, we carry a unique obligation to listen, understand and contribute to social transformation and development. Higher education must extend itself for the good of society to embrace communities near and far. In doing so, we will promote our core missions of teaching, research and service.

The university should use the processes of education and research to respond to, serve and strengthen its communities for local and global citizenship. The university has a responsibility to participate actively in the democratic process and to empower those who are less privileged. Our institutions must strive to build a culture of reflection and action by faculty, staff and students that infuses all learning and inquiry.

Therefore, we agree to:

- Expand civic engagement and social responsibility programs in an ethical manner, through teaching, research and public service.
- Embed public responsibility through personal example and the policies and practices of our higher education institutions.
- Create institutional frameworks for the encouragement, reward and recognition of good practice in social service by students, faculty, staff and their community partners.
- Ensure that the standards of excellence, critical debate, scholarly research and peer judgment are applied as rigorously to community engagement as they are to other forms of university endeavor.
- Foster partnerships between universities and communities to enhance economic opportunity, empower individuals and groups, increase mutual understanding and strengthen the relevance, reach and responsiveness of university education and research.
- Raise awareness within government, business, media, charitable, not-for-profit and international organizations about contributions of higher education to social advancement and wellbeing. Specifically, establish partnerships with government to strengthen policies that support higher education's civic and socially responsible efforts. Collaborate with other sectors in order to magnify impacts and sustain social and economic gains for our communities.
- Establish partnerships with primary and secondary schools, and other institutions of further and higher education, so that education for active citizenship becomes an integral part of learning at all levels of society and stages of life.
- Document and disseminate examples of university work that benefit communities and the lives of their members.
- Support and encourage international, regional and national academic associations in their efforts to strengthen university civic engagement efforts and create scholarly recognition of service and action in teaching and research.
- Speak out on issues of civic importance in our communities.
- Establish a steering committee and international networks of higher education institutions to inform and support all their efforts to carry out this Declaration.

We commit ourselves to the civic engagement of our institutions and to that end we establish the Talloires Network, with an open electronic space for the exchange of ideas and understandings and for fostering collective action.

We invite others to join in this Declaration and to collaborate in our civic work.

Quelle: <http://www.tufts.edu/talloiresnetwork/downloads/TalloiresDeclaration2005.pdf>.

Konvergenz in Richtung des U.S.-Modells sehen, auch viel breitere Sichtweisen gibt, die diese Trends hinterfragen. Dennoch bestehen die Fragen, erstens wie die Expansion der Studierenden und die Erweiterung des Aufgabenspektrums in einem Hochschulsystem verarbeitet wird, und zweitens inwiefern es notwendig und möglich ist, Entwicklungen in Richtung der „Great Research Universities“ („Weltklasseuniversitäten“) ins Auge zu fassen, bzw. wenn dies nicht möglich ist oder nicht geschieht, was daraus für die „Third Mission“ resultiert.

Insgesamt ergibt sich auf der Ebene der Hochschulpolitik ein ambivalentes Bild. Erstens scheint der wirtschaftliche und gesellschaftliche Beitrag der Universitäten wie auch die dafür aufgewendeten Mittel und die damit verbundenen Aktivitäten generell v.a. seit den 1990er Jahren de facto überall deutlich zugenommen zu haben und die entsprechenden Aufgabenstellungen werden auf pragmatischer Ebene auch weithin akzeptiert. Wenn es aber zur expliziten Formulierung dieser Aktivitäten als explizite zusätzliche Grundaufgabe (eben der „Third Mission“) kommt, bestehen weithin starke Reservationen und es gibt gleichzeitig verschiedene Gruppierungen von VerfechterInnen dieser Konzeption. Es stellt sich die Frage, ob es einen Unterschied macht bzw. wenn ja welchen, wenn diese Aufgabenstellung explizit etabliert wird. Werden die Bedingungen dafür dadurch besser? Wie wirkt sich dies auf die Ausgestaltung dieser Aufgabenstellung aus? Wie wirkt sich dies auf die anderen Aufgaben aus? Bestehen Zusammenhänge zur öffentlichen Verantwortung und Finanzierung für die Hochschulen, wenn diese stärkere produktive Beiträge leisten und selbst verstärkt Geld verdienen?

### **2.2.3. Ansätze und Beispiele der Institutionalisierung der „Third Mission“ aus der Perspektive der Hochschulpolitik**

In diesem Abschnitt wird versucht, vorhandene Beispiele zu systematisieren und wesentliche Aspekte darzustellen. Der Fokus liegt in diesem Abschnitt auf der Seite der Hochschulen und der Hochschulpolitik. Dies kann unter zwei Gesichtspunkten geschehen: Erstens durch Nennung von Beispielen, die sich explizit auf die Hochschulen beziehen und darauf, wie diese sich in institutionalisierter Form in das regionale Innovationsgeschehen einbringen können; zweitens durch Nennung von Beispielen aus dem Innovationsgeschehen, die speziell unter dem Gesichtspunkt der Institutionalisierung der „Third Mission“ auf der Seite der Hochschulen ausgewertet werden.

Ein wichtiger Fokus besteht hier darin, dass dabei die Umfeldbedingungen auf der Seite der Hochschulen berücksichtigt werden müssen, also wie die Institutionalisierung der „Third Mission“ in die breiteren Praktiken des Hochschulwesens und der Hochschulpolitik eingebettet sind bzw. werden können.



#### 2.2.4. Beispiele für Politikinstrumente zur Förderung der „Third Mission“

In diesem Abschnitt werden einige Politikinstrumente zur Förderung der „Third Mission“ näher betrachtet. Zur Illustration wird dabei stark auf Originalmaterialien recurriert. Vier Ansätze werden beschrieben und diskutiert:

- (a) Die Komplexität gesetzlicher/regulatorischer Vorgaben am Beispiel der längerfristigen Wissenschafts- und Innovationspolitik mit Fokus auf die Rolle der Universitäten in Finnland;
- (b) Der vor allem in den anglophonen Ländern verbreitete Ansatz zum Benchmarking von Institutionen hinsichtlich ihres „Community Engagement“;
- (c) Die Finanzierungsansätze der „Third Mission“: „Third Stream“ als Teil der Grundfinanzierung;
- (d) Die lokalen Innovationssysteme: „Beyond Technology Transfer“;
- (e) Die Zusammenhänge zwischen „Entrepreneurship“, Wissen und Region.

##### *(a) Gesetzliche/regulatorische Vorgaben: Finnland*

Finnland wird in den Diskursen als Beispiel für die gesetzliche und regulatorische Implementierung der „Third Mission“ genannt. Gleichzeitig wird Finnland oft als Beispiel für Österreich als erfolgreiches innovatives Land mit einer starken Strategie zitiert. Tatsächlich gibt es gewisse Ähnlichkeiten, indem aus einer Position der „Rückständigkeit“ in einer anscheinend kurzen Periode eine Position der FührerInnenschaft erreicht werden konnte. Österreich hat sich dieses Ziel jetzt auch gesetzt und eine nähere Betrachtung der Entwicklung in Finnland in Bezug auf die „Third Mission“, die diese etwas in die Gesamtentwicklung einbettet, erscheint interessant.

##### *i) Wissenschafts-, Technologie- und Innovationspolitik*

Finnland wird als führend gesehen, was die frühzeitige und längerfristige Entwicklung der Innovationspolitik betrifft (Boschma/Sotarauta 2005). Ausgangspunkt war eine relative Rückständigkeit: Bereits in den 1960er Jahren, mehr noch in den 1970er und 1980er Jahren, wollte man weg von der Einseitigkeit (v.a. Holz) sowie wirtschaftliches und technologisches Upgrading. Anfang der 1980er Jahre wurden Schritte in Richtung Technologiepolitik gesetzt: „TEKES“, die National Technology Agency, wurde gegründet, Technologietransfer und Kommerzialisierung von Forschungsergebnissen wurden forciert, lokale Technologiezentren „largely based on local activity“ (Oulu 1984, S. 13) wurden aufgebaut. In den 1990er Jahren befand sich Finnland an der Spitze der Entwicklung der damals entstehenden Innovationspolitik, es wurde eine Umorientierung von „Picking Winners“ und direkten Interventionen mit individuellen Unternehmen als Zielobjekte zu „Enabling Policies“ (indirekten Maßnahmen zur Beeinflussung von Firmenverhalten) eingeleitet, die Entwicklung eines nationalen Innovationssystems (NIS: Qualifizierung-Wissenschaft-Firmen-Kommerzialisierung) und „Cluster-Related Policies“ durch die volle nationale, regionale, und lokale Anwendung des Porter'schen Clusteransatzes wurde begonnen (1993 „National

Industrial Strategy“). Gleichzeitig trat Finnland im Nachhang zum Zusammenbruch der Sowjetunion in die schwerste Krise seit Jahrzehnten ein. Die Politik bestand aus abgestimmten Maßnahmen, die auch längerfristig konsistent waren („no master plan to restructure the Finnish economy and industry; rather, an array of policy measures were working to the same end over an extended period of time“; Boschma/Sotarauta 2005, S. 14). Um 2000 begann eine neue Phase als Reaktion auf zu viel Fokus auf Technologie und zu wenig auf soziale und organisatorische Innovationen. Trotz aller Fortschritte bestanden auch Probleme. So waren einige Indikatoren nicht so gut (BIP/capita, Beschäftigungsquote, Alterung, „Dependency Rate“), insbesondere wird auch eine schwache Anziehung von auswärtigen Talenten festgestellt: Immigration nur 1,7% (Schweden ~10%), auswärtige Studierende 6% (Schweden ~15%). Als wesentliche Punkte der Entwicklung werden festgestellt: Konsistente Langzeit-Politik mit 1960er Bildungsreform, 1970er und 1980er Forschungspolitik, 1980er Technologiepolitik; 1990er breitere Innovationspolitik, die auf „Enabling“ und „Strong Competition“ ausgerichtet war: „[...] these new policy directions strengthened and reconfirmed policies already developed in the 1980s [...] science, technology and innovation policies [...] establishing connectivity between research, education and business organisations.“ (Boschma/Sotarauta 2005, S. 16)

Die *Rolle der Universitäten und der Wissenschaft* hat sich mehrmals gewandelt (Lemola 2001, Lemola 2003, Asplund 2003): In der ersten Phase ab den 1960er Jahren erfolgte eine Konzentration auf die Wissenschaft und die Universitäten (Alestalo 1993),<sup>31</sup> mit einer Erneuerung der Universitäten ab den 1950er Jahren angesichts des stärkeren Bewusstseins ihrer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung, der Regionalisierung, und der steigenden Geburtenraten sowie der Reform koordinierender Gremien (1961 sechs „Research Councils“ für Medizin, Geistes-, Natur-, Land-/Forstwirtschafts-, Sozialwissenschaften und Technologie, die zunächst zusammengefasst und später zur neuen „Academy of Finland“ umgewandelt wurden; 1963 „Science Policy Council“, der bis 1987 für wissenschaftspolitische Strategien zuständig war und dann in den „Science and Technology Policy Council“ umgewandelt wurde; später „Research and Innovation Council“).

In den 1970er Jahren war eine Verdoppelung der F&E-Ausgaben vorgesehen, die jedoch u.a. an der Ölkrise scheiterte. Ein erstes Wissenschaftsförderungsprogramm war von der – heute weitgehend vergessenen – damaligen kritischen Sicht der späten 1960er Jahre beeinflusst („Brooks-Report“, OECD 1971)<sup>32</sup> und auf eine breite Entwicklung der

<sup>31</sup> In Finnland gibt es nur eine alte traditionelle Universität (urspr. Turku Academy gegr. 1640, im 19. Jahrhundert nach Helsinki transferiert); zu Beginn des 20. Jahrhundert (1910-20) wurden finnische und schwedische technische und wirtschaftliche Universitäten in Helsinki und die Universität Turku neu gegründet, 1959 Oulu, und dann erst in den 1960er Jahren weitere sieben Universitäten auch unter Gesichtspunkten der Regionalisierung, dann noch später ab den 1970er Jahren weitere Gründungen auf 17 in den frühen 1980er Jahren, bis um 2000 insgesamt zwanzig Universitäten bestehen. Zwischen 1965 und 1970 war die stärkste Expansionsphase mit einer Ausgabensteigerung von 181%, gefolgt von einer Steigerung von 44% bis 1975.

<sup>32</sup> „OECD 1970 – Bringing in human and social considerations on technology policy: This report, under the title the Brooks report, introduced a broader social and ecological perspective to science and technology policy. It also gave strong emphasis to the need to involve citizens in assessing the consequences of developing and using

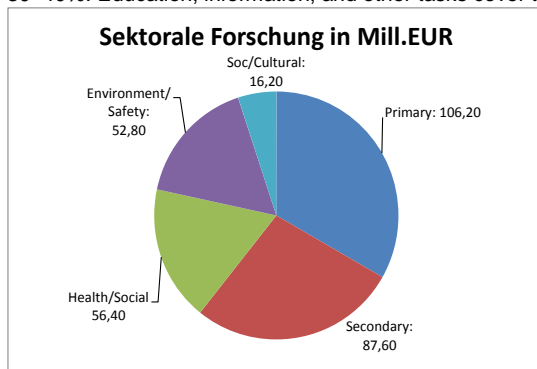
universitären Forschung mit Schwerpunkten in sozialen Fragen und Umweltfragen orientiert. Bis in die frühen 1970er Jahre lag das Schwergewicht zunächst auf der Grundlagenforschung. Ab der Mitte der 1960er Jahre wurden aber auch bereits Anstrengungen in Richtung industrieller F&E verstärkt, 1967 wurde „SITRA“ (der Fonds für F&E) gegründet und 1968 das „Ministry of Trade and Industry“ (später „Ministry of Employment and the Economy“).

Parallel zur Expansion der Universitäten entstand – wie in vielen anderen Ländern – eine *dualistische Struktur von Wissenschaftsförderung einerseits und Technologieförderung andererseits*, letztere wurde auch von angewandten staatlichen Forschungsinstituten (v.a. „VTT National Research Institute“)<sup>33</sup> unterstützt.<sup>34</sup> Auch in jüngerer Zeit werden noch diese beiden unterschiedlichen Säulen festgestellt, obwohl es ein „Unified Innovation System“ gibt: „in practice it is possible to consider two distinctive pillars, one based around universities and the other around a wide range of public/private intermediaries supporting near market activities“ (OECD 2005, S. 87). Die Expansion der Universitäten fand in Form der Gründung neuer Universitäten in den Regionen statt (mit einer entsprechenden Verringerung des Gewichts der Metropole Helsinki), die auch hinsichtlich der Disziplinen und Studien von vorneherein stark auf die Bedürfnisse und Schwerpunkte der jeweiligen Regionen

---

new technologies. The new focus reflected a combination of growth satiation and dissatisfaction with the social consequences of technical change. Therefore it was also assumed that room should be given for wider concerns and the uncritical optimism was challenged.” (Lundvall/Borrás 2005, S. 5)

- <sup>33</sup> Die Forschung in diesen Instituten ist stark auf traditionelle Sektoren konzentriert: „Currently there are 18 public research organizations (PROs) under eight ministries. They have been established on a sectoral basis and, besides research, they have other sector- and organization-specific functions [...] However, the nature and the extent of these other duties differ considerably across PROs. [...] research covers some 30–40% of the volume of activities in large and medium-sized PROs. Directly serving the relevant administrative sector covers another 30–40%. Education, information, and other tasks cover the rest.” (MoE/MoEE 2009a, S. 79)



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von MoE und MOEE 2009a, S. 29.

- <sup>34</sup> „The main organization was comprised of four hierarchical levels. The Science Policy Council, chaired by the prime minister, became a new high-level political body for the formulation of science and technology policy guidelines. The Ministry of Education had special new coordinating tasks in science, and the Ministry of Trade and Industry in technology. Both of the ministries established new separate units for handling these new tasks. The third level was represented by new ‚national financing agencies‘, the new Academy of Finland for science, and for technology the new financing instruments of the Ministry of Trade and Industry along with the new organization Sitra. The fourth level comprised the universities, government research institutes, and companies, most of which experienced many kinds of organizational and functional changes in the early 1970s.” (Lemola 2001, S. 20)

zugeschnitten waren. Der Fokus lag in dieser Phase auf der quantitativen Ausweitung der Lehre, die Qualität der universitären Forschung wurde vernachlässigt. Insbesondere die Grundlagenforschung war trotz der Schwerpunktbildung de facto gegenüber kurzfristigen regionalen und lokalen angewandten Bedürfnissen ins Hintertreffen geraten, wie ein Bericht der Academy of Finland 1988 und bereits 1986 auch ein OECD-Review feststellte (Alestalo 1993, S. 39). In der Krise der 1990er Jahre verstärkte sich teilweise die Kritik an den Universitäten und an deren Dezentralisierung<sup>35</sup> und eine Tendenz zur Zentralisierung setzte ein. Gleichzeitig begann bereits in den 1980er Jahren eine Umschichtung der Mittel zu den technologischen Investitionen.

Am Übergang zu den 1980er Jahren fand insgesamt im OECD-Raum eine *Umorientierung von der traditionellen Wissenschaftspolitik zur Technologiepolitik und industriellen Innovation* statt, die Kooperation zwischen Universitäten und Unternehmen wurde nun forciert. „A belief in rational policymaking came back, but science with social objectives was replaced by technology with competitiveness of industry as the main guideline. [...] A national consensus on the necessity for technological development and its basic objectives was reached between politicians, industrialists and trade unions.“ (Lemola 2001, S. 23-24) Ein „Technology Committee“ formulierte 1980 breit abgestützte politische Vorschläge, 1983 wurde das „TEKES“ (National Technology Agency) als zentrale Stelle für die Technologiepolitik gegründet. In dieser Phase trat die Technologiepolitik in den Vordergrund mit dem Aufbau von Strukturen für internationale Kooperation (Finnland hat sich lange vor dem Beitritt in die EU-Programme eingeklinkt) sowie für Technologietransfer, Diffusion und Kommerzialisierung. Die dualistische Struktur von Universitäten einerseits und Forschungszentren andererseits wurde tendenziell in multilateralen Kooperationen aufgelöst und 1987 wurde der „Science Policy Council“ in den „Science and Technology Policy Council“ transformiert.

Bereits in den 1980er Jahren, vor der Krise der 1990er Jahre, zeigte sich eine sehr innovative und erfolgreiche wirtschaftliche Entwicklung (Steigerung der Hochtechnologie-Exporte, steigender „Value-Added“ in den traditionellen Exporten, steigende U.S.-Patente, „Japan des Nordens“). Auf diesem Hintergrund wurden in den 1990er Jahren die Ideen des nationalen Innovationssystems und dann der „Knowledge-Based Economy“ adoptiert und eine neue Innovationspolitik kreiert, die auf der Verbindung von F&E, Bildung, Wettbewerbsbedingungen, IPR, nationalen und internationalen Kooperationsnetzwerken und Technologietransfer und -nutzung beruht. Ab 1996 wurde dann tatsächlich die F&E-Quote rasch auf ein Spitzenniveau angehoben (Steigerung der Investitionen um 25% zwischen 1997 und 1999) und: „The significance of basic research for the functioning of the innovation

<sup>35</sup> Die Evaluierung der neuen Innovationsstrategie unterstreicht das:

„In Finland, science and technology as well as particularly education policies have had a strong regional dimension. From the late 1950s to the 1970s the higher education system was built to support regional development; as a consequence of this and subsequent developments, higher education is now dispersed to over one hundred geographical locations, many of which try to be fairly comprehensive across and within disciplines despite their modest size.“ (MoE/MoEE 2009a, S. 29)

system returned to the agenda of science and technology policy.” (Lemola 2001, S. 32). In den Jahren 2008-2010 wurde eine neue Innovationstrategie entwickelt (Viljamaa 2010, Government Finland 2009, MoE/MOEE 2009a, MoE/MOEE 2009b). Ein wesentliches Element ist *die Verbindung der Grundlagenforschung zu den Innovationsaktivitäten*, ähnlich der österreichischen Kompetenzzentren.

„The Strategic Centres for Science, Technology and Innovation (SHOKs) established in Finland are new public-private partnerships intended to strengthen innovation processes. Their main goal is to renew industry clusters and to create radical innovations. In the strategic centres, companies and research units work in close cooperation, carrying out research that has been jointly defined in the strategic research agenda of each centre. The research aims to meet the needs of Finnish industry and society within a five- to ten-year period [...] The main part of the funding of SHOKs comes from TEKES and the Academy of Finland. The SHOK initiative has been emphasized as integrating several innovative elements in terms of its thematic focus, the function of platforms for participants from universities, research institutions, the business community, and other stakeholders, and finally for its clear strategic ambition to strengthen the links between research and innovation.” (Lindqvist et al. 2012a, S. 28)<sup>36</sup>

Die internationale Evaluierung der neuen Innovationsstrategie nimmt eine radikale Position in Richtung der verstärkten Internationalisierung und Positionierung an der globalen Innovationsfront ein. Im Prinzip sollen nur Maßnahmen zur Innovationsstrategie zählen, die in dieser Richtung wirken.

„Innovation policy should mostly be concerned with the coming up with, and employment of, truly novel ideas (new-to-the-world and radical/disruptive innovations) with considerable societal significance.“ (MoE/MoEE 2009b, S. 10)

---

<sup>36</sup> Diese Zentren werden in der Evaluierung ziemlich kritisch gesehen:

„The panel is cautiously optimistic about the national Strategic Centres for Science, Technology and Innovations (SHOKs) but suggests limiting public resources devoted to them [...] In the panel's view SHOKs are mostly about incrementally renewing larger incumbent companies in traditional industries.“ (MoE/MoEE 2009a, S. 10)

Abbildung 7 zeigt die Komplexität der Beziehungen im finnischen Innovationssystem. Demnach sind die Universitäten gemeinsam mit „TEKES“ und dem „Ministry of Employment and the Economy“ (MoEE) die zentralen Stellen, weniger Bedeutung kommt den öffentlichen Forschungsinstituten zu und auch die „Polytechnics“ liegen eher am Rand.

Abbildung 7: Netzwerk der finnischen AkteurlInnen im Innovationssystem

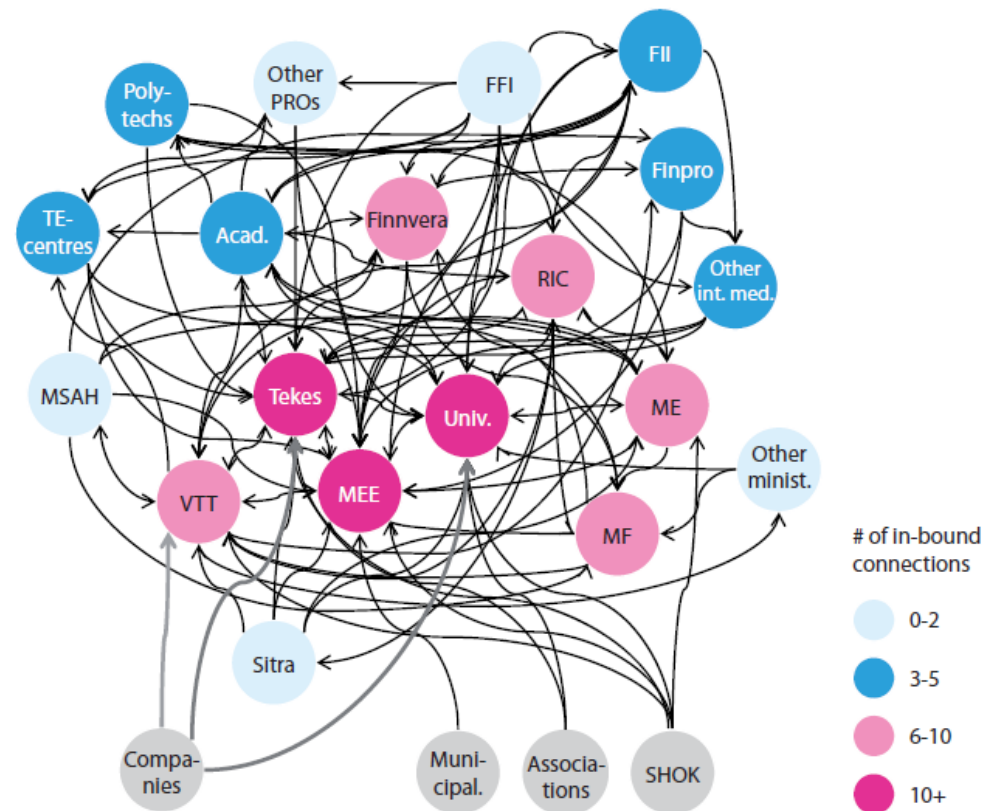
**Exhibit 22: The complexity of the Finnish innovation system.**

Importance of various public actors as evaluated by other actors within the system.

From the point of view of the other actors in the system, the universities and Tekes, the Finnish Funding Agency for Technology and Innovation, are the core public institutions of the Finnish innovation system.

Note: A connecting link is established if the relevance is 3.5 or higher (on a scale of 1 to 4). Grey circle actors have only out-bound links. A dark grey line indicates a threshold of 3.0 (only for companies). A light grey line indicates a threshold of 3.0 (only for large innovative companies). Abbreviations: **Acad.**, The Academy of Finland, **FFI**, The Foundation for Finnish Inventions, **FII**, Finnish Industry Investment, **ME**, Ministry of Education, **MEE**, Ministry of Employment and the Economy, **MF**, Ministry of Finance, **MSAH**, Ministry of Social Affairs and Health, **Other int. med.**, other intermediaries besides TE-Centres, **Other minst.**, all other ministries besides ME, MEE, MF, and MSAH, **Other PROs**, Public Research Organisations (sectoral research) besides VTT, and **RIC**, The Research and Innovation Council.

Source: Kotiranta et al. (2009).



Quelle: MoE/MoEE 2009a, S. 35.

Im ursprünglichen Vorschlag für die neue finnische Innovationsstrategie sind „Weltklasseuniversitäten“ als einer von zehn Punkten enthalten.

„7) Finnish research and higher education system will be developed into an internationally competitive development environment for expertise and innovations. [...]

World-class universities

- Enhancing the research capacity of universities and research institutions.
- Establishing considerably larger and more modern higher education entities in terms of size, management, the ability to change, resources, and administration.
- Inducing closer cooperation between universities and research institutions.
- Supporting interaction between universities, trade and industry, and other parts of society.” (MoE/MoEE 2009a, S. 21-22)

Der Kommentar der EvaluatorenInnen lautet:

„The most pressing challenge is to increase the quality of research in Finland; an adequate unit size is a prerequisite for this. Higher quality will in itself promote better industry–science links, which will materialize when universities have something businesses desire.“ (MoE/MoEE 2009a, S. 22)

## ii) Hochschulen

Die langfristige Entwicklung des finnischen Hochschulwesens hat sich bis in die 1990er Jahre als universitäres „Unitary System“ abgespielt, mit der Expansion der Universitäten durch Regionalisierung ab den 1960er Jahren. Ab den 1990er Jahren erfolgte die Errichtung des „Binary Systems“ durch die „Polytechnics“ (Ammattikorkeakoulou-AMK), die Universitäten haben parallel weiter expandiert. Rinne (2004) unterscheidet vier Perioden der Entwicklung (vgl. Abbildung 8). In der letzten Periode ab den 1990er Jahren beschreibt er – auf dem Hintergrund einer generellen Konvergenz in Richtung des globalen Kapitalismus – das System als voll in der Phase der „Entrepreneurial University“ angelangt.

„Finland seems to have become a more tightly grafted part of the global post-industrial society and economy than ever before. It is therefore no wonder that the higher education policy of the country is no longer very national nor very Nordic, but more and more EU- and OECD-like. Universities have become not only an integral part of the evaluative state but also of the Evaluative Globe. In Finland, the change to the old Nordic higher education policy has been exceptionally rapid and profound. In the past twenty, or perhaps even ten years the old principles and mechanisms have totally collapsed, or should we say turned around. The new principles of entrepreneurialism, managerialism, competition, funding by results, continuous assessment, top unit policy, contracting and fighting for International external funding have totally changed the old landscape. The ‚enterprise university‘ has almost totally occupied the field of higher



learning.” (Rinne 2004, S. 127-128)

„[...] Finnish higher education has become the most rationalistically and regularly evaluated and steered higher education system in the world, although there still is some shame about publishing all the ranking lists in public.“ (Rinne 2004, S. 116-117)

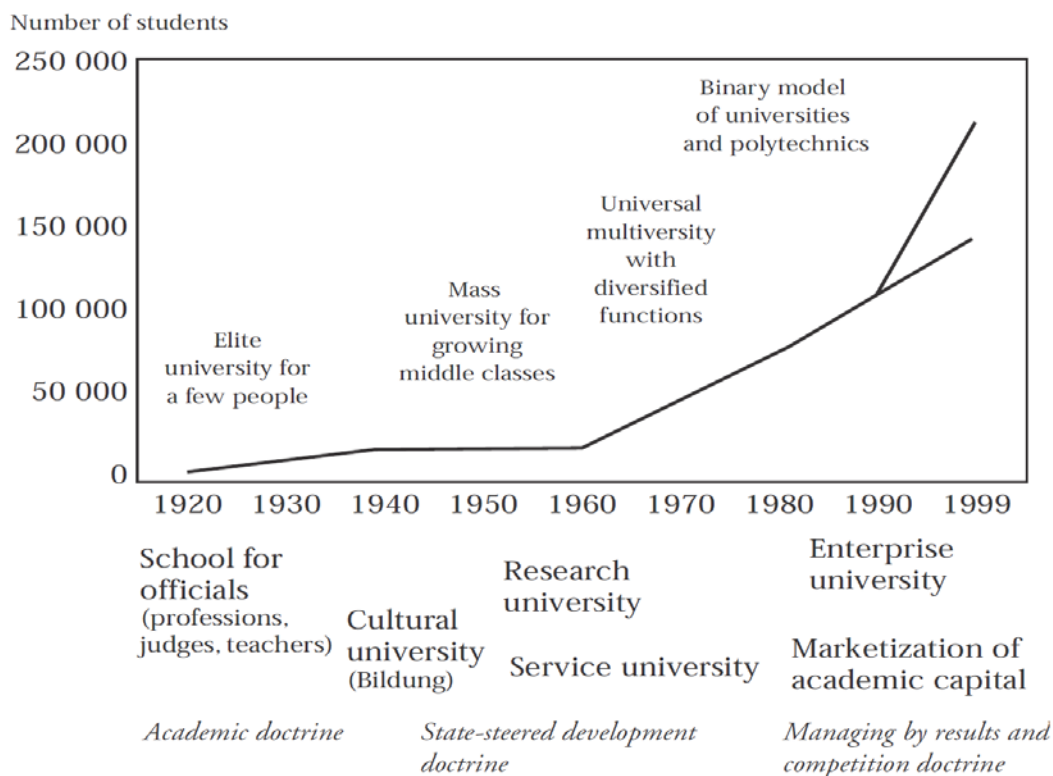
In den 1980er Jahren wurde die Autonomie wesentlich erhöht, die Managementstrukturen wurden gestärkt (Macht der Vize-RektorInnen und DekanInnen) und es wurden bis zu einem Drittel externe Mitglieder in den Entscheidungsgremien zugelassen. Graduell wurde zu einer „Lump-Sum“-Finanzierung durch Leistungsvereinbarungen übergegangen (1994 wurden alle Einheiten umgestellt), wo die Zahl der Abschlüsse eine zentrale Rolle spielt. Laufendes Berichtswesen, Evaluierung und Daten/Indikatoren (Abschlüsse, Lehrstunden, Drittmittel und Publikationen) sind zentrale Elemente, die graduell in den 1980er Jahren umgesetzt wurden (Evaluierung von Wissenschaftsbereichen, statistisches Informationssystem „KOTA“, Wissenschaftsindikatoren, Evaluierungsversuche in Teilbereichen bis hin zur Evaluierung von Institutionen, Auswahl von „Top“-Einheiten, „Centers of Excellence“ bekommen zusätzliche Mittel, „Graduate Schools“, Gesamtevaluierung der Forschung, „Finnish Higher Education Evaluation Council“ (FINHEEC), schließlich 3-Jahres-Leistungsvereinbarungen).<sup>37</sup> Diese Entwicklungen wurden durch die Hochschulreform 2009-2010 verstärkt, die Universitäten sind nun „Corporations under Public Law“ und der BeamtInnenstatus wurde abgeschafft (die Beschäftigten wurden in privatrechtliche Kontrakte überführt).

---

<sup>37</sup> Die Universitätsreformen waren ähnlich gestaltet wie in Österreich. Sie wurden zweistufig angelegt, und es wurden die Veränderungen graduell eingeführt, zuerst versuchsweise in Teilbereichen, dann „Mainstreaming“. Die Gesetzgebung ist teilweise auf Entwicklungsgesetzen für bestimmte Perioden aufgebaut. In den 1990er Jahren wurde eine automatische Inflationsabgeltung etabliert, die dann in der Krise abgeschafft wurde. Ein wichtiger Schritt war 1992 ein Einfrieren der Mittel. Für die erste Reformperiode wird festgestellt:  
 „What has disappeared from the university level is not state control, but normative legislation. It is possible to say that control in the new form of evaluation and funding by results is even stronger than in the old system of more centralized steering and detailed legislation.“ (Rinne 2004, S. 112)

**Abbildung 8: Stilisierte langfristige Entwicklung des Hochschulwesens in Finnland**

**Figure 3.1 The formation of higher education in Finland during 1920-2000 and historical change in the forms and status of the university institution**



Source: Williams, 1978; Wittrock, 1985; Flexner, 1930; Clark, 1983; Slaughter and Leslie, 1997; Ritzer, 1993, 1999; Rinne, 1999, 2002; Antikainen, Rinne and Koski, 2000.

Quelle: Rinne 2004, S. 99.

Neben der verstärkten Markt- und Managementorientierung betont Rinne (2004), dass auch die regionale Einbindung der Universitäten bedeutend verstärkt wurde.<sup>38</sup> Zwischen 1991 und 1999 wurde die „Effizienz“ bedeutend gesteigert, die Zahl der Studierenden pro Lehrperson stieg von 15 auf über 20, die Zahl der vergebenen Doktorate verdoppelte sich von 600 auf 1.200, die Ausgaben per Abschluss reduzierten sich in den Krisenjahren 1991-1994 um 20% und der Anteil der staatlichen Basisfinanzierung, der in den 1980er Jahren bereits von fast 100% auf 80% gesunken war, ging zwischen 1991 und 1999 noch um weitere 20 Prozentpunkte auf ca. 60% zurück (private Finanzierung macht zu diesem Zeitpunkt etwas

<sup>38</sup> In seinen Worten:

„The consequences of the new legislation together with the new funding mechanisms have meant a strong transition towards managerialism and marketization in the field of Finnish higher education. University-regional connections have also become much closer than before.“ (Rinne 2004, S. 118)

weniger als 20% aus, öffentliche Zusatzmittel v.a. für Forschung von der „Academy of Finland“ bzw. „TEKES“ etwas mehr als 20%).<sup>39</sup> Bis 2007 ist die staatliche Basisfinanzierung weiter auf 44% zurückgegangen, die zusätzlichen (kompetitiven) öffentlichen Mittel betragen etwa weitere 40% (der Rest verteilt sich auf private Firmen 7%, private Stiftungen 2% und internationale Mittel 9%). Die OECD stellt einen ähnlichen Mechanismus fest wie bei den österreichischen FHs, wo es durch die studienplatzorientierte Finanzierung zu einer Verengung des Spielraums für Forschungsmittel kommt.

„In response to the crisis of the early 1990s public funding of university research gradually shifted from block allocations to a competitive mode of funding for basic and applied research. [...] Significantly, most of this funding is based on marginal cost, with core funding linked to teaching via graduate output numbers, leaving universities little headroom to invest in translational research facilities and knowledge transfer supporting engagement with the regional and national innovation systems.” (OECD 2005, S. 87-89)

Die Aufgaben der Universitäten enthalten seit 2004 explizit die Verpflichtung zu Leistungen für die umgebende Gesellschaft<sup>40</sup> (in den Diskursen wird gleichbedeutend von „Third Mission“, „Third Task“ und „Third Role“ gesprochen, die offiziellen Gesetzesformulierungen enthalten diesen Begriff aber nicht). An den „Polytechnics“ wurde diese Aufgabe ebenfalls ausgedehnt (heute: „conduct applied R&D which supports regional development and offer adult education“).<sup>41</sup> Im aktuellen Gesetz für die Universitäten ist die „Mission“ wie folgt formuliert: Lehre und Forschung sind nach wie vor die wesentlichen Aufgaben, denen ein

<sup>39</sup> Ein neuer Überblick betont besonders die starke Entwicklung der Unternehmensfinanzierung in den 1990er Jahren. „In recent years, companies' R&D spending has developed favourably in many sectors in Finland, such as the electronics, mechanical, metal and chemical industries, and the service sector. Finland had the highest private sector R&D expenditure in 2008 compared with all countries in Europe (2.56 per cent of GDP).“ (Lindqvist et al. 2012a, S. 28)

<sup>40</sup> Aufgaben der Universitäten und „Polytechnics“:  
 „According to the University Act (1997) universities have four main tasks: to promote free research, to promote scientific and artistic education, to provide higher education based on research and to educate students to serve their country and humanity. The so-called third task, the obligation to serve the surrounding society, was added to the legislation in 2004. Polytechnics are professionally oriented higher education institutions (HEIs). According to the Polytechnics Act (2003), polytechnics provide professional education, support professional development, conduct applied R&D which supports regional development and offer adult education. The main aim of the polytechnic degree programs is to provide professional competence.“ (MoE/MoEE 2009b, S. 243)  
 Der OECD-Territorial Review sieht die Implementation der „Third Mission“ sehr optimistisch:  
 „The 2004 University Act embodies this task as follows: ‚Universities should, as part of their operation, interact with surrounding society and promote the positive impacts of research activities.‘ In parallel, the Ministry of Education requires polytechnics to co-operate with universities in this area, thus engaging these other higher education institutions in regional development. Both universities and polytechnics are to update their ‚third task‘, i.e., regional development, strategies by September 2005.“ (OECD 2005, S. 92-93)

<sup>41</sup> An den „Polytechnics“ (heute University of Applied Science) wurde R&D und Innovation erst in einem zweiten Schritt nach zehn Jahren als Aufgabe definiert:  
 „Regulations made it possible for universities of applied science to practise research and development, but it was not until 2003 that R&D and innovation formally became part of their duties. According to Finnish law, they should have a regional function related to labour life, regional development and creative activities. The ambition is to broaden their role outside education. Universities of applied science should have close connections to labour life, their education fields should support regional labour markets' needs and they should be able to provide applied research and lifelong learning to their students.“ (Lindqvist et al. 2012a, S. 27)

Abschnitt (Chapter 2. Research and Teaching) gewidmet ist, Einheit von Lehre und Forschung und nationale und ethische Ziele sind als „Missions“ genannt. Eine mit den anderen „Missions“ gleichbedeutende „Third Mission“ gibt es nicht, diese Aufgaben müssen aber „prozedural“, in Erfüllung der spezifizierten Missions, ebenfalls erfüllt werden, Lifelong Learning und internationale Standards sind ebenfalls zu erfüllen.

„Section 2: Mission

1. The mission of the universities is to promote free research and academic and artistic education, to provide higher education based on research, and to educate students to serve their country and humanity. In carrying out their mission, the universities must promote lifelong learning, interact with the surrounding society and promote the impact of research findings and artistic activities on society.

2. The universities must arrange their activities so as to assure a high international standard in research, education and teaching in conformity with ethical principles and good scientific practices.”<sup>42</sup>

Als wichtiges Dokument für die Implementierung der „Third Mission“ wird ein Bericht des „Science und Technology Policy Councils“ von 2003 genannt.<sup>43</sup> Dieser Bericht spiegelt aber ziemlich deutlich die Ambivalenzen wider, die mit diesem Thema verbunden sind, indem die „Third Mission“ unter diesem Namen im Text sehr stark gemacht wird, aber sowohl in der Zusammenfassung als auch in den Empfehlungen nur allgemein eine Ergänzung der Ziele um den Aspekt der Nutzung der Forschungsergebnisse gefordert wird. Eine zum gleichen Zeitpunkt zu diesem Thema durchgeführte internationale Evaluierung der Universität Turku bringt diese Ambivalenzen sehr stark zu Ausdruck. Bereits einleitend wird seitens der EvaluatorInnen festgestellt,

„[...] we are not convinced that, following the initial review, the University of Turku has fully debated and come to an agreed position on the issues surrounding external engagement. Indeed ‚ambivalence‘ towards the third role still remains a key characteristic of the University.” (Goddard et al. 2003, S. 8)

Die wesentliche allgemeine Grundbotschaft dieses Berichtes besteht darin, dass die volle Implementation der „Third Mission“ einen Übergang von den traditionellen akademischen

<sup>42</sup> Eine inoffizielle Übersetzung des Gesetzes von 2009: <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>. Für eine Übersicht siehe Turunen (2009).

<sup>43</sup> Die Formulierung lautet:

„The burning question in today’s debate is how to include the duty to promote the utilization of new knowledge in the Universities Act as the university’s third mission. The question arises from both the growing expectations directed at universities by the users and from the legislative issues involved in efforts to reconcile the university’s administrative culture, business and research ethics. The need to address these questions is tangible, because the change taking place in universities’ mission and funding structures is systemic, shaking up the institution to its core.” (STPC 2003, S. 20)

Prozeduren zum Management erfordert. Dies wird sehr offensiv in starken Worten in den Empfehlungen ausgedrückt.

„In terms of its structures Turku University remains a quintessentially traditional Humboldtian and under-managed university. If the university is going to take on board the mission of external engagement, stronger leadership and better resource management throughout the University (financial, people, space) is needed.“ (Goddard et al. 2003, S. 27)

### iii) Regionalpolitik

Finnland hat eine langfristig stark entwickelte Regionalpolitik (vgl. OECD 2005), die eine redistributive Komponente des ausgewogenen Angebots an öffentlichen Leistungen und auch des Erhalts der Besiedlung peripherer Regionen hat (koordinierend zuständig ist das Innenministerium). Es gibt Zielkonflikte zwischen der Förderung peripherer Regionen einerseits (traditionelle Regionalpolitik) und der Förderung der regionalen Wettbewerbsfähigkeit im globalen Maßstab andererseits, die die Metropolen oder zentralen Regionen betrifft, die zunehmend mit anderen Metropolen konkurrieren (Jauhiainen 2009). Es wird festgestellt, dass das „Regional Center Programme“ (RCP)<sup>44</sup> zur Förderung der kleinen und mittleren Städte unkoordiniert neben dem „Policy Package for Major Urban Areas“ steht. Die Strategie besteht grundsätzlich darin, die horizontale Kooperation auf allen Ebenen (national, regional und lokal) sowie generell die Koordination zwischen regionalen und sektoralen Politiken zu verbessern. Die starken Regionen sollen auch die Entwicklung der weniger starken fördern („Key Players in Regional Development“), die Evaluierung der neuen Innovationsstrategie betont zur Verstärkung der globalen Wettbewerbsfähigkeit die Förderung der Metropolen (MoE/MoEE 2009a, S. 70-77).

Da die Regionalpolitik auf Ausgleich ausgerichtet war, waren die Metropolen davon ausgenommen. Im Zuge der globalen Wettbewerbspolitik stellt sich aber auch die Frage von

---

<sup>44</sup> Beschreibung des RCP:

„The principal objective of the Regional Centre Programme (2000-2006) is to ensure balanced territorial development by establishing cities of different sizes as strong regional or local centres, with the aim of boosting the competitiveness of the regions concerned. The programme also specifically stresses the development of sub-regional co-operation by bringing together in a joint network, municipalities, universities, research units and enterprises. On the basis of an agreement between municipalities, responsibility for the programme lies with the urban centres or the joint regional organisation of the municipalities, such as regional business development companies. The assumption is that urban regions are considered as functional entities for the development of which the core city and the surrounding municipalities must cooperate closely. The 34 cities that qualified for the RCP belong to the different categories identified in the typology of the Urban Network Study with the exception of urban regions in Uusimaa, which originally were excluded from the programme. They represent a total of 264 municipalities, i.e., 3/5 of total Finnish municipalities and 63% of total population. Ministry of the Interior funding for the programme amounted to EUR 10 million per year in 2001-2003, whilst the total expense amounts to EUR 20 million per year (2004-2006). In terms of policy actions, the main emphasis of the RCP is on competence and development driven by technology innovation within the functional regional centre area [...]“ (OECD 2005, S. 78)

deren Position. Im Bereich der Helsinki Region ist ein spezieller Ansatzpunkt die Verbindung mit der Umgebung, „Governance of Greater Helsinki“. Hier gibt es vielfältige Ansatzpunkte, die die Umgebung von 14 „Municipalities“ betreffen (vgl. OECD 2005, S. 80-86; offensichtlich stellen sich diese Fragen auch bei Wien und seiner Umgebung). Etwa seit 2000 gibt es verschiedene „bottom-up“ Ansätze, die von den Regionen selbst ausgehen, seit 2005 wird mit einem „Policy Package for Major Urban Areas“ experimentiert. Dabei wird auf das Zusammenspiel der verschiedenen Programme und die Vernetzung der Regionen gesetzt.

„Programmes such as the RCP, the CoE and the Urban Policy Programmes in Uusimaa have also helped to increase co-operation between different levels of government, universities and the private sector. The active and leading participation of non governmental partners such as universities, research centres and the business community might even be quoted as a best practice amongst OECD countries. [...] sustaining regional competitiveness is the main objective of an urban policy based on innovation and drawing in particular on the research and knowledge potential of universities.“ (OECD 2005, S. 84)

Neben dem „RCP“ gibt es ein zweites Programm der regionalen Entwicklung, das auf alle Regionen anwendbar ist, „Centers of Expertise“ (CoE), dieses betrifft speziell die regionale Innovationspolitik.

„The CoE programme represents one of the main tools of Finnish regional innovation policy. The objective is to increase co-operation between universities and enterprises, develop top-level expertise, attract investments and talents to the region and improve regions' ability to raise R&D funding. The programme is implemented by local development companies based on the Triple Helix model, i.e., partnership between i) universities and related institutions (research institutes); ii) the local business community (companies and science parks); and iii) public authorities (municipalities, regional councils, national government). The responsibility for the management of the Centres of Expertise is often assumed by the local science and technology park company.“ (OECD 2005, S. 77)<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Weitere Beschreibung des CoE-Programms:

„The CoE programme administered by the Ministry of the Interior functions efficiently as a programme crossing administrative boundaries. It is based on competition so that only the best local programmes have been awarded the centre of expertise status. These also have to compete for basic state funds annually. In 2003, the ministry's basic funds for the programme amounted to EUR 8 million and EUR 9.5 million in 2004. These funds are matching grants, as local actors, mainly cities, are also required to invest in the programme an equal amount of funding (so called 50/50 principle). In 2003, the total funding of the CoE projects was of EUR 40 million including various sources such as the EU (European Social Fund), private companies and national innovation organisations. The CoE, aiming to develop and consolidate international top-level knowledge within firms in particular by fostering connections with academia and research (see following section), is widely considered as a success story (Ministry of the Interior, 2003). A 2003 mid-term evaluation of the programme reported that modest public funding has successfully mobilised private resources in most cities involved. In 1998 and 2002, the national government decided to extend it to new regions so that by

„The most explicit regional element in national innovation policy is the Centres of Expertise sponsored by the Ministry of the Interior. These focus on key industries in many different sectors including culture, media and digital content [...], where there is a certain degree of regional specialization in the private sector and research competence in universities and polytechnics. Successive rounds of centres have been designated following national competitions. There are now 18 different regional centres across the country. The centres are expected to network nationally as well as regionally so as to develop their core competence in a networked fashion, thus creating a mutually supportive framework across the country. Besides these ‚regional clusters of competence‘, four centres have been specifically created with a national vocation and comprise networked sub-centres. Three of these centres are relevant to the industrial development of more rural or peripheral regions (food, wood products, and tourism). While investments in the centres has been small relative to other strands of innovation support, the Ministry of the Interior considers that this EUR 20 million has levered in EUR 330 million of total project funding.“ (OECD 2005, S. 90-92)

Mit der neuen Innovationsstrategie 2008-2009 sollte der bisher enge technologische Fokus auf gesellschaftliche Probleme erweitert werden und gegenüber der starken „Push-Orientierung“ sollten die NutzerInnen und deren Bedürfnisse stärker berücksichtigt werden. Als wesentliche Schwerpunkte wurden die Globalisierung, die Nachhaltigkeit, die neuen Technologien über ICT hinaus und die Alterung hervorgehoben.

Seit den 1990er Jahren besteht eine zentrale Orientierung darin, die Regionalpolitik mit der Innovationspolitik zu verbinden (Regional Development Acts 1994, 2003).<sup>46</sup> Dies wird auch systematisch durch die Verbindung und Vernetzung der verschiedenen Strukturen versucht, z.B. durch die Regionalisierung des „TEKES“ und seine organisatorische Verbindung mit den regionalen Zentren der wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Entwicklung („Employment and Economic Development Centres“, „TE-Centres“). Zehn Ministerien wurden verpflichtet, ihre regionalen Entwicklungspläne zu definieren, das „Ministry of Education“ hat dies als erstes 2004 getan (siehe Abbildung 9; siehe Ministry of Education 2004).

Diese Strategie, die 2013 evaluiert werden soll, enthält eher allgemeine Aussagen und keine objektivierten Ziele oder Benchmarks. Wichtige Themen sind Abstimmungen zwischen Universitäten und „Polytechnics“, wobei immer stark auf den Status-Quo rekurriert wird, Stärkung der Erwachsenenbildung auch für „Degree Studies“, im Bereich der Forschung ist auch die Bündelung von Kräften und die verstärkte Kooperation mit den regionalen

---

the end of 2006, there should be around 22 Centres of Expertise operating in 45 branches. The programme, that initially targeted large urban areas, is thus progressively being extended to medium-sized city regions in coherence with the national objective to ensure a polycentric urban structure.“ (OECD 2005, S. 77-78)

<sup>46</sup> Im Bereich der F&E ist die Konzentration auch in Finnland sehr stark (80% der F&E-Investitionen werden in vier Regionen v.a. um Helsinki verwendet), und elf von 20 Regionen leiden an Bevölkerungsreduktion (OECD 2005, S. 13, 16).

AkteurInnen ein wichtiges Thema, teilweise wird auch betont, dass über die eigene Region hinaus agiert werden soll (z.B. Universitäten für den nationalen Raum, und auch die überregionale Bedeutung der Hochschulen in Helsinki wird betont). Für den europäischen Hochschul- und Forschungsraum wird v.a. auf „angrenzende Regionen“ verwiesen, gemeint sind vermutlich v.a. die Baltischen Staaten.

**Abbildung 9: Hochschulen und Forschung in der regionalen Strategie für das Bildungswesen**

<p><b>Higher education</b>                  Vision: „A regionally comprehensive higher education system of an international standard works in interaction with society at large and constitutes a strong influence on regional development.“                  Strategic policy lines:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• regional impact, development of R&amp;D and adult education</li> <li>• universities' and polytechnics' complementary knowledge, emphasis on the strengths of the regions</li> <li>• cooperation and division of work, universities' and polytechnics' joint regional strategies, universities' more national</li> <li>• Cooperation and structural development, creation of sufficiently large and diversified higher education units</li> <li>• polytechnic, large units, regional service networks; universities' enhance network, develop regional centres</li> <li>• response to educational needs of regions, use of universities' and polytechnics' knowledge and service reserves, further development of their adult education supply; diversified adult education supply at polytechnics</li> <li>• educational and cultural self-development, open university education as a track leading to degree studies</li> <li>• higher education institutions cooperating and networking with other players in their regions</li> <li>• intensified cooperation between HEIs in Helsinki Metropolitan Area, knowledge utilised more widely in the country</li> <li>• Surveys and assessments of regional impact of HEIs, promoting RISs, identifying problems in innovation chain</li> </ul> <p><b>Research and development</b>                  Vision: „Research and development is of a high quality in the different regions and its results are utilised in a versatile and effective way to strengthen the vitality and welfare of the regions. The regional innovation environments are based on university research and polytechnic R&amp;D, which is geared to working life and regional development.“                  Strategic policy lines:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• R&amp;D in HEIs based on their own strengths and on varied local, national and international networking</li> <li>• Academy of Finland supports high standard research with long-term funding based on quality</li> <li>• infrastructures and support services developed, quality R&amp;D results available in different parts of the country</li> <li>• utilisation of research findings, knowledge of universities and polytechnics accessible in different regions</li> <li>• strengthen regional research cooperation between universities and polytechnics</li> <li>• strengthen universities and polytechnics' cooperation with other players in the region</li> <li>• strengthen HEIs contribution to CoE, RCPs, science parks and technology centres</li> <li>• enhanced operations of large, versatile research environments, knowledge utilised outside their own regions</li> </ul> <p><b>Finland as part of the European education and research area</b>                  Vision: „Finland will constitute a respected participant and influence both in European education and research policy and in European cooperation, developing competitive European knowledge and the EU Northern Dimension.“                  Strategic policy lines</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• strengthened application of new knowledge and regions' prerequisites by cross-border networking</li> <li>• regional education, research and innovation capitalise on EU Structural Funds and international cooperation</li> <li>• cooperation with adjacent areas promote cross-border knowledge transfer which supports regional development</li> </ul>
--

Quelle: Ministry of Education 2004, S. 12-19, gekürzt zu Stichworten.

Eine rezente Studie über die regionalen Effekte von Hochschulen in den nordischen Ländern (Lindqvist et al. 2012a, 2012b) beschreibt eine Reihe von Fallstudien, die aber meistens in mehr oder weniger peripheren Regionen liegen. Eine Ausnahme ist Stockholm („Royal Institute of Technology“ in Stockholm KTH; vgl. Lindqvist 2012b, S. 45-52). Es gibt einen breiten Überblick über Wirkungen, aber wenig greifbare Ergebnisse. Insgesamt kommt diese Studie zu dem Schluss, dass die Hochschulen, entgegen der verbreiteten Rhetorik, in den



nordischen Ländern wenig Vorstellungen und Strategien für die Entwicklung ihrer Regionen haben.

„Apart from the direct effects of the various roles, it is argued that HEIs also have an indirect effect on regional image and attractiveness. For HEIs to support regional development, three mechanisms have been identified;

- integrating regional development into university strategies,
- taking active part in regional partnerships and
- developing internal cultures, attitudes and incentives.

From a policy perspective, the potential of various regional and national initiatives to support increased HEI participation in regional development are identified, including the formation of regional partnerships, stimulating cluster development through multi sector policy initiatives, clarifying the expectations of different types of HEIs and developing a Nordic system for HEI quality assessment and ranking.” (Lindqvist et al.2012a, S. 10)

Aber:

„Even if regional development and collaboration is mentioned in various strategy documents, there are few specific strategies for regional development in HEIs today.” (Lindqvist et al.2012a, S. 10)

Die internationale Evaluierung der finnischen Innovationsstrategie betont einerseits die stärkere Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen und andererseits bei den Universitäten die Stärkung der internationalen Exzellenz der Grundlagenforschung, die auch hinsichtlich der Nutzung gewissermaßen als „Selbstläuferin“ gesehen wird und keiner explizit abgegrenzten „Third Mission“ bedarf.

„Universities have a comparative advantage in their basic research that is driven by a quest for fundamental knowledge that may well be user-inspired. Universities should focus on high quality, internationally excellent, long-term research that is not necessarily conducted with any practical end in mind. Given their specialized capabilities and institutional constraints, the question is, how can universities best contribute to the formation of an organizational ecology that generates sustained demand and user driven innovation?” (MoE/MoEE 2009b, S. 78)

„In general, we argue that the best way to guarantee a high relevance of research for society is to motivate universities to strive for world-class research and avoid top-down policy making in setting the research agendas and ISL priorities. Excellence and relevance do not contradict. Rather, for frontier countries, excellence in academic research is often a precondition for relevance. Knowledge dissemination is not a separate third activity of universities. It is something that happens in close cooperation with education and research. ISLs should materialize because universities have something that firms want. World-class research and excellently trained students are the

best way to attract the firms that truly operate at the world technology frontier.“  
(MoE/MoEE 2009b, S. 85)

Angesichts der vielfältigen Konstellationen und Rollen, die die Universitäten einnehmen können, scheint dies eine etwas einseitige Sicht zu sein. Hinsichtlich der implizit wahrzunehmenden „Third Mission“ wird eine umfassende interaktive Sicht gegenüber der starken Fokussierung auf das Standard-Modell des Technologietransfers eingenommen.

„Our approach is that for university research, the ‚demand and user orientation‘ should rather mean more efficient and rapid exploitation of the generated knowledge, better connecting universities with firms‘ innovative activities, through stronger networking arrangements, collaborative funding of research programs and the like, fully respecting the division of labor between academia and commerce. This is different from a perspective that seeks to bring universities more fully into the market as a producer of pure applied research and/or a supplier of innovation services.“ (MoE/MoEE 2009b, S. 242-243)<sup>47</sup>

#### iv) Zusammenfassende Kernaussagen

Da Finnland in den österreichischen Diskursen so häufig als „Heldengeschichte“ der Innovationspolitik fungiert, und da es in der Literatur auch immer wieder als Beispiel für die erfolgreiche nationale Umsetzung der „Third Mission“ auftaucht, wurde versucht, die Entwicklung der drei Stränge von Wissenschafts-Technologie-Innovations-Politik, Universitäts-Hochschul-Politik und Regionalpolitik etwas ausführlicher zu analysieren. Die folgenden Punkte erscheinen im Zusammenspiel der drei Stränge bemerkenswert:

- Es zeigt sich, ausgehend von einer starken wirtschaftlichen Rückständigkeit in den 1950er Jahren, eine langfristige, breit aufgestellte und konsequente Politik, die auch jeweils frühzeitig innovative Politikimpulse aus dem transnationalen Raum aufgenommen hat. Schwerpunkte werden festgestellt in den 1950er Jahren bei der Universitätspolitik, in den 1960er Jahren bei der Schul- und Bildungspolitik, in den 1970-80er Jahren bei der Forschungs- und Technologie-Politik, und in den 1990er Jahren bei der nationalen Adaption von Innovations- und Clusterpolitik. Dieses langfristig angelegte Zusammenspiel von Bildungs-, Forschungs-, und Innovationspolitik wird als wesentliches Element des Erfolges gesehen.
- Die stark ausgeprägte auf den regionalen Ausgleich angelegte nationale Regionalpolitik war bis zu einem gewissen Grad mit Aspekten der anderen Stränge verbunden, die

---

<sup>47</sup> Die Studie von Newcastle University (2009, S. 23) stellt den Begriff „knowledge exchange“ in den Vordergrund. „In this review, this is also reflected in an ongoing preference for the term ‚knowledge exchange‘ over either ‚technology transfer‘ or ‚knowledge transfer‘ which are each in their own way a reductionist description of a larger process which is embedded within a cross-organisational community. This is obviously not possible where a policy or institution includes the word Transfer in the title, or a quotation is made which talks about technology or knowledge transfer.“

ebenso als nationale Anliegen vorangetrieben wurden. Die regionale Ausbreitung der Universitäten war ein wichtiges Element. Später ist mit der Globalisierung die Frage der Entwicklung der Metropol-Region um Helsinki dazugekommen, wo die Entwicklung des „Greater Helsinki“ zu einem global bedeutenden Zentrum ein wichtiges Anliegen darstellt.

- Ab den 1950er Jahren und in den 1960er Jahren wurden in einer ersten Welle die Universitäten in der Form der Gründung neuer Universitäten in den Regionen ausgebaut (es gibt nur eine alte traditionsbeladene Universität, Helsinki; Turku wurde 1920 wieder gegründet), so dass die Universitäts- und Wissenschaftslandschaft wesentlich durch neue Einheiten geprägt ist. In den 1960er Jahren wurde auch eine breit und kritisch angelegte Wissenschafts- und Forschungspolitik institutionalisiert („Research Councils“ nach Fachbereichen; es gab bereits in den früheren 1970er Jahren strategische Pläne für eine starke Ausweitung der Forschungsquote, die an den Folgen der Ölkrise gescheitert ist).
- In den 1980er Jahren ist ein starker nationaler Konsensus für die Forcierung und Verbindung von Wissenschafts- und Technologiepolitik entstanden, es wurde die Technologiepolitik institutionalisiert („TEKES“; regionale Zentren), und auch in der Wissenschaftspolitik wurde eine starke Technologie-Orientierung gefördert. So sind zwei Säulen der Forschungs- und Technologiepolitik aufgebaut worden. Es wurde begonnen, die Universitätsautonomie stark auszubauen.
- In den frühen 1990er Jahren fand ein Übergang zur Innovationspolitik als „Enabling Policy“ statt, die gegenüber der vorigen technologieorientierten Phase breiter auf die Entwicklung des Innovationssystems ausgerichtet wurde. Auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene wurde auf die Entwicklung des Cluster-Ansatzes fokussiert. Es wurden die „Polytechnics“ zunächst nur für die professionelle Ausbildung mit regionaler Orientierung gegründet und es wurde zu einer „Lump-Sum“-Finanzierung der Universitäten auf Basis der Studierenden-Zahlen übergegangen. Die „Entrepreneurial University“ wurde forciert („most rationalistically and regularly evaluated and steered higher education system in the world“) und es wurden Anstrengungen zur Verbindung von Regional- und Innovationspolitik gesetzt.
- In den 2000er Jahren wurde die Pflicht zur gesellschaftlichen Anwendung für die Universitäten gesetzlich festgeschrieben, wobei starke Ambivalenzen in der Akzeptanz und Wahrnehmung dieser Aufgabe erkennbar sind. Für die „Polytechnics“ wurde auch eine angewandte F&E-Funktion institutionalisiert, aber ihre Rolle im Innovationssystem wird sehr begrenzt gesehen. An den Universitäten wurde die Akquisition von kompetitiven Mitteln sehr stark hochgefahren (der Anteil der Basisfinanzierung reduzierte sich schrittweise von 100% in den 1980er Jahren auf ca. 40%, bei starker Ausweitung der kompetitiven öffentlichen Mittel auf 40%).
- Die Qualität und Ausweitung der Grundlagenforschung stellte immer wieder einen wichtigen Entwicklungspunkt dar. Dies ist auch aktuell ein wichtiges Anliegen, das durch

ernsthafte und operative Schritte in Richtung „Weltklasse-Universitäten“ unterstrichen wird (Helsinki University will unter die ersten 50; Aufbau der Aalto Universität als „Mergerin“ nach dem Modell der Stiftungsuniversitäten mit riesigen Investitionen).

- Von Anfang an bildeten starke und institutionalisierte politisch-professionelle Organisationen („Councils“, „Agencies“) mit evaluativen, entwickelnden und umsetzenden Funktionen, die von starkem und hochrangigem politischen „Commitment“ getragen waren bzw. sind, eine zentrale Rolle in der finnischen Politik. Die Universitäten waren in diese Politik wechselhaft eingebunden, hinsichtlich der Wahrnehmung der „Third Mission“ und ihrer Umsetzung durch regulatorische Grundlagen ergibt sich jedoch ein ambivalentes Bild. Insbesondere werden immer wieder Schwächen in der Grundlagenforschung festgestellt und den „Polytechnics“ wird eine schwache Funktion im Innovationssystem zugesprochen (obwohl sie viel größeres Gewicht haben als die österreichischen FHs).
- Die rezenten Ansätze zur Entwicklung einer neuen Innovationsstrategie für Finnland lassen die enormen Herausforderungen erkennen, die selbst für ein als führend angesehenes Land bestehen, wenn es an der Weltspitze bleiben will. Für Wien relevant erscheinen jedenfalls die Probleme und Anstrengungen rund um die Entwicklung von „Greater Helsinki“, sowohl wie sich die umliegenden Regionen verhalten als auch was die Entwicklungsstrategien der Universitäten betrifft.

*(b) Benchmarking von Institutionen: USA, Australien, England*

Vor allem in den USA, aber auch in Australien und Großbritannien, gibt es eine Bewegung für „Community Engagement“ von Hochschulen, die vor nunmehr ca. zwei Jahrzehnten, in den 1990er Jahren – vielleicht auch als Reaktion auf die Neoliberale Wende – begonnen und sich nach der Jahrtausendwende deutlich verstärkt hat:

„[...] the academic literature on engagement is predominantly American [...] The prevalence of American research and activity in this area is undoubtedly the result of significant investments made by major philanthropic organizations (e.g. Carnegie, Kellogg) to support engagement which have been subsequently supported by numerous policy/research centres and national networks with similar interests. There are examples of similar movements being established in Australia and the United Kingdom. In Canada, while several universities have histories and examples of engagement, engagement in higher education has not been championed at a significant public or national level.“ (York University’s President’s Task Force Report on Community Engagement 2010, S. 36)<sup>48</sup>

Ein geraffter Überblick über die langfristigen Entwicklungen von verschiedenen Formen des Engagements von Universitäten findet sich in Newcastle University (2009, S. 15-28).

---

<sup>48</sup> Es handelt sich um die York University in Toronto, Canada, die drittgrößte kanadische Universität.

i) USA: „Carnegie Community Engagement Classification“

U.S.-Hochschul-Institutionen können sich in der „Carnegie Community Engagement Classification“ als Marktsignal klassifizieren lassen, wobei „Community“ in einem weiten Sinn, nicht nur auf die lokale Umgebung hin, definiert wird.

„Community Engagement describes the collaboration between institutions of higher education and their larger communities (local, regional/state, national, global) for the mutually beneficial exchange of knowledge and resources in a context of partnership and reciprocity.“<sup>49</sup>

Auf der publizierten Liste finden sich neben vielen „State Universities“ auch bereits bekannte Namen wie Cornell, Stony Brook, Loyola oder die berühmte Clark University. Die Klassifikation ist dazu gedacht, zur Weiterentwicklung und Erneuerung der einflussreichen „Carnegie-Classification“ beizutragen.<sup>50</sup> Die Klassifikation wurde in einem längeren professionellen Prozess, insbesondere mit VertreterInnen von Institutionen und ExpertInnen, von „Community Engagement“ entwickelt und enthält zwei Komponenten (vgl. Driscoll 2009):<sup>51</sup>

- Indikatoren für den Grad der Institutionalisierung;

„Foundational Indicators contained the ‚Institutional Identity and Culture‘ and ‚Institutional Commitment‘ sections of the framework. Documenting these areas stimulated intense reflection by the task force created to pursue the classification and subsequently helped reinforce several elements of our university’s focus on community engagement. We could respond that NC State’s [North Carolina State University; Erg.d.Verf.] mission and vision statements did indeed include community engagement as a priority and that we recognized such engagement with campus-wide awards and celebrations. Our supporting evidence included quotes from publications and speeches by the chancellor, as well as information

<sup>49</sup> Für Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching siehe [http://classifications.carnegiefoundation.org/descriptions/community\\_engagement.php](http://classifications.carnegiefoundation.org/descriptions/community_engagement.php); Beschreibung:

„The classification for Community Engagement is an elective classification, meaning it is based on voluntary participation by institutions. Whereas the Foundation’s all-inclusive classifications involve secondary analysis of existing national data sources available for all institutions, elective classifications involve additional data collection and documentation, with substantial effort invested by participating institutions. Elective classifications enable the Foundation’s classification system to recognize important aspects of institutional mission and action that are not represented in the national data. Because of their voluntary nature, elective classifications do not represent a comprehensive national assessment: an institution’s absence from the Community Engagement classification should not be interpreted as reflecting a judgment about the institution’s commitment to its community.“ (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)

<sup>50</sup> Da es von der historischen Entwicklung her keine gesetzliche Strukturierung der etwa 4.000 Institutionen des Hochschulwesens gibt, wird diese Struktur durch beschreibende Klassifikationen aufgebaut. Die „Carnegie Classification“ hat sich hier als dominierendes Element durchgesetzt (Vgl. McCormick 2005).

<sup>51</sup> Vgl. auch Zuiches et al. (2008): Dieser Beitrag beschreibt näher das Assessment-Verfahren, welche Dimensionen und Fragen es gibt, und wie eine Institution diese beantwortet hat; vgl. auch O’Meara/Jaeger 2006.

about budget allocations, fund-raising successes, and sponsored projects. Our organizational structures also promote and support community engagement. In addition to the Office of Extension, Engagement and Economic Development (EE&ED), NC State has three organizations that facilitate such activities both on and off campus: 1) an Academy of Outstanding Faculty Engaged in Extension, which provides recognition for remarkable achievements; 2) a University Standing Committee on Extension and Engagement, consisting of faculty, staff, and students, which provides advice and counsel on all aspects of the EE&ED Office's programs; and 3) an Extension Operations Council, which includes leaders from all 10 colleges and about a dozen other units at NC State. The council aims to optimize communication among, and coordination and implementation of, EE&ED programs across the campus, including those in academic programs, student affairs, and research." (Zuiches et al. 2008, S. 42)

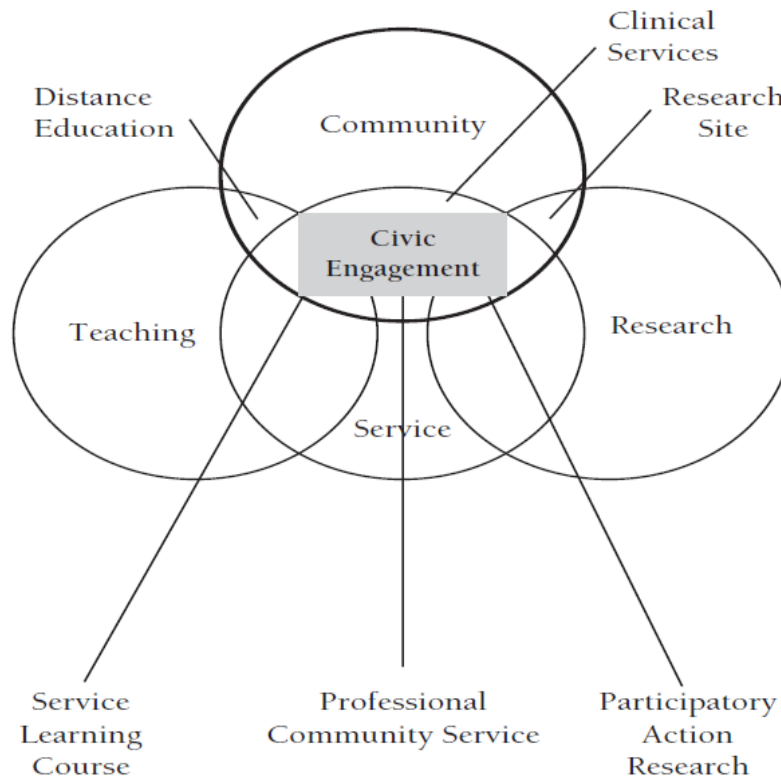
- Daten, Beschreibungen und Beispiele für die Berücksichtigung von zwei Themenbereichen, „Curriculum Engagement“ („Service Learning“)<sup>52</sup> sowie „Outreach“ und Partnerschaft.

---

<sup>52</sup> Dies wird näher beschrieben in Bringle/Hatcher 2009.

Abbildung 10: Schematisierung des „Civic Engagement“

Figure 4.1. Engagement of Faculty Work in and with the Community



Source: Bringle, Games, and Malloy (1999).

Quelle: Bringle/Hatcher 2009, S. 39.

Die geforderten Beschreibungen sind so angelegt, dass ihre Darstellung Kommunikationsprozesse in den einreichenden Institutionen und den betroffenen „Communities“ auslösen und damit auch zur Verbesserung der Praktiken beitragen soll.

„Institutions that are able to document either or both of the categories of community engagement after demonstrating the foundational indicators are clearly deeply engaged with community.“ (Driscoll 2009, S. 8).

Anfang 2006 wurde die erste Einreichrunde eröffnet und versuchsweise eine Klassifizierung durchgeführt. Von 145 reagierenden Institutionen wurden 107 auf Basis einer ausreichenden Diversität („institutional size, institutional type, program emphasis, and location“) ausgewählt; 89 davon haben im Herbst die volle Dokumentation eingereicht, die anderen 18 konnten die Informationen nicht erbringen oder wollten ihre Praktiken weiterentwickeln. Letztlich wurden 76 Institutionen (ca. 70%) als engagiert klassifiziert. Die meisten Institutionen (62) haben beide Themen ausgewählt und es wurden unterschiedliche Vorstellungen zu „Community

Engagement“ dargestellt, z.B. „Civic Engagement“. Der Klassifizierungsprozess wurde in Zusammenarbeit mit einem „National Advisory“-Panel durchgeführt.

Es gab vielfach direkte Reaktionen auf diesen ersten Klassifikationsprozess. In manchen Staaten (z.B. Kentucky) gab es bereits Verantwortlichkeit für „Community Engagement“. In manchen Institutionen, die auf diese Dimension Wert legten, war die Anerkennung wichtig, diese nützten die Klassifizierung rasch in ihren Ankündigungs- und Werbematerialien. Für andere Institutionen nützte dieser Prozess als Feedback für das Erkennen von Stärken und Schwächen bzw. von neuen Dimensionen des „Community Engagement“. „The self-assessment or selfstudy intent of the classification framework prompted many institutions to expand or initiate tracking and assessment systems and strategies.“ (Driscoll 2009, S. 9)

Die Beurteilung des „Community Engagement“ war in dieser Phase noch v.a. „inputorientiert“ auf die Beschreibung von Programmen ausgerichtet, „Student Learning Outcomes“ wurden nur vereinzelt berichtet. „Community engagement requires extensive resources, especially faculty time commitments, so it is imperative to assess well to articulate clarity of direction for these efforts and to ensure that this work is effectively achieving its intentions.“ (Driscoll 2009, S. 10) Besondere Probleme werden darin gesehen, dass „Community Engagement“ zwar als Priorität gesehen wird, und dass auch die Personalentwicklung Angebote zur Verfügung stellt, dass aber keine Anreize in Bezug auf das berufliche Fortkommen oder die Karriere (Promotion, Tenure oder Hiring) gesetzt werden.

Auch die Beschreibung der Interaktionen mit den „Communities“ wird als Problembereich gesehen. Bei den Fragen nach den Einflussmöglichkeiten gab es eine sehr breite Spanne an Antworten, von Strategien bis zu minimalen, formalen und punktuellen Kontakten. Die Fragen nach der Reziprozität und dem Feedback in Partnerschaften wurden meistens vage und allgemein beantwortet. „These levels of involvement with community clearly demand new understandings, new skills, and even a new way of conceptualizing community, and typically with little advance preparation for faculty or administrators. This is another area in which tradition may be blocking progress, as institutions of higher education shed the long-standing ivory tower image and, sometimes, reality.“ (Driscoll 2009, S. 11)

Für den Prozess 2008 lagen die Unterlagen langfristig bereit, dass dennoch fast die Hälfte der 160 Neu-ApplikantInnen kurz vor der Deadline ihre Bewerbung mit der Begründung „lack of readiness for qualifying for the classification“ zurückzogen, deutet auf eine gewisse Strenge und Selektivität der Benchmarks hin. Die nächste Assessment-Runde wird 2013 beginnen und 2015 abgeschlossen sein.



ii) Australien: „Australian Universities Community Engagement Alliance Inc.“

Auch in Australien gibt es eine entwickelte Diskussion über das Benchmarking von „Community Engagement“ der öffentlichen Universitäten. Die Entwicklungen und Diskussionen werden stark in Zusammenarbeit einer internationalen Gruppe von ExpertInnen durchgeführt. Winter, Wiseman und Muirhead (2006) haben eine erste Überblicksstudie über den Stand des „Community Engagement“ der Universitäten in Australien durchgeführt, von Le Clus (2011) gibt es einen neuen internationalen Literaturreview (Langworthy/Garlick 2008, Langworthy 2009a, Langworthy 2009b). In Australien war ein Universitäten-Verband („AUCEA“)<sup>53</sup> federführend und die Definitionen sind starker inhaltlich-politisch fokussiert. Es geht um die Verbindung der Hochschulen mit den „Community“-Interessen und um das „öffentliche Gut“. Winter et al. (2006) definieren das Konzept über die drei Elemente:

- Contributing to Community Social and Economic Infrastructure,
- Supporting Equity and Diversity within Higher Education und
- Education for Democratic Citizenship.

Der Begriff der „Community“ bezieht sich praktisch direkt auf die soziale und praktische Einbindung der Universität in ihre Umgebung, obwohl er auch in der Rhetorik weiter definiert wird, national oder auf thematische „Communities“. In Australien wurde auch versucht, eine Verknüpfung zur Finanzierung herzustellen (Stichwort „Third Stream“), vermutlich hat dieser Verband als Lobbying-Institution fungiert. Dies war aber zumindest in einem ersten Schritt nicht erfolgreich: „[...] the Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) discussion paper titled An Indicator Framework for Higher Education Performance Funding (2009) neglected to include the measurement of university community engagement in their proposed suite of performance measures for universities.“ (Le Clus 2011, S. 7) Eine Evaluierung des australischen Hochschulsystems 2008 („Bradley-Report“) hatte andere Prioritäten v.a. in den beiden ersten „Missions“ betont, Probleme in der Lehre und zu wenig Mittel für Forschung, aber auch systematisch zuungunsten einer „Third Stream“-Finanzierung argumentiert. Der Bericht stellt unmissverständlich fest:

„Funding for community engagement. A separate stream of funding should not be provided for community engagement or ‚third stream‘ activities given that these activities are an integral part of an institution’s teaching and research activities. The funding recommended in this report for support of teaching and research should be sufficient to sustain these activities without a separate stream of funding.“ (Commonwealth of Australia 2008, S. xxviii)

<sup>53</sup> The Australian Universities Community Engagement Alliance Inc. (AUCEA): <http://www.aucea.org.au/>; neuerdings „Engagement Australia“; diesem Verband gehören 30 der 37 öffentlichen Universitäten an.

2005 wurde die Entwicklung von Benchmarks in einer Pilot-Untersuchung in Form eines „bottom-up“ Prozesses begonnen, der auch die vorhandenen Instrumente („Talloires Network Inventory Tool for Higher Education Civic Engagement“ und „Carnegie Framework for Elective Classification“, „Community Engagement Foundation Indicators“) berücksichtigt, viele Punkte wurden von den Instrumenten der „U.S. Campus Community Partnerships for Health“ (CCPH) adaptiert. Im Entwicklungsprozess waren auch von Beginn an Spitzenuniversitäten beteiligt (Commonwealth of Australia 2008).<sup>54</sup>

„For the AUCEA, community engagement by universities is underpinned by two factors. First, that some portion of academic goals is best achieved through collaborative knowledge-based relationships with the local and regional community in which they are located. Second, universities as publicly funded, autonomous, and geographically distributed institutions of learning and knowledge, have a responsibility through the creation of human capital and the research and innovation they carry out to ethically contribute to the ‚public good‘ big issues of the world that resonate in their local and regional communities.“ (Langworthy/Garlick 2008, S. 17)

Es wurde eine große Zahl an Indikatoren (ca. 150) versuchsweise getestet, mit dem Ziel, zehn auszuwählen. Drei Erhebungselemente wurden entwickelt: ein Fragebogen an die Institution, ein „Partner Perceptions Survey“ und ein „Good Practice“-Template. Abbildung 11 und Abbildung 12 geben einen Überblick über die Ziele, Strategien und Operationalisierungen des „Community Engagements“ in diesem Pilot-Prozess.

Ca. 90 Partner-Organisationen von neun Universitäten haben den Pilot-„Partner Perceptions Survey“ bearbeitet. Wesentliche Themen sind:

- 1) Accessing the University;
- 2) Working in Partnership and Providing Assistance to the Community/Region;
- 3) Student Learning and Research
- 4) Benefits of Regional Partnerships with the University (Langworthy 2009b, S. 2).

Es sollten drei Impacts genannt werden, die Antworten wurden nach den folgenden Aspekten klassifiziert, die auch die geäußerten Interessen der PartnerInnen spiegeln:

- Student Connections and Employment;
- Access to University Resources and Expertise;
- Knowledge, Information and Innovation;
- Business Development and Improvement;

---

<sup>54</sup> Von Anfang an beteiligt sind die Universitäten Charles Darwin, Curtin, Edith Cowan, Macquarie, Monash, Newcastle, QUT, RMIT, Sunshine Coast, Swinburne, Western Sydney, Wollongong Universities, University of South Australia. Die Beteiligung am Pilot-Verfahren stieg dann auf 28 Universitäten. Insgesamt gibt es 37 öffentliche und zwei private Universitäten und ca. 150 andere AnbieterInnen von Hochschulbildung.

- Regional Development;
- Research Partnerships and Research Outcomes;
- Positive Capacity and Approach to Partnering;
- Collaborative Development of Curriculum;
- Establishing and Maintaining Networks;
- Profile and Promotion;
- Independent Advice and Evaluation.

Es ist geplant, diese in sechs Benchmarks zu übersetzen:

- Partner Perceptions of Accessing the University;
- Partner Perceptions of Regional Community Assistance;
- Partner Perceptions of Student Learning and Research;
- Partner Perceptions of Regional Community Partnership;
- Overall Partner Satisfaction;
- Number of Partner Responses.

Um die Spezifizierung des Begriffs „Community Engagement“ gibt es nähere Diskussionen, wobei v.a. auf die Wechselseitigkeit der Beziehungen mit den „Communities“ und die Abgrenzung von „einseitigen“ Services Wert gelegt wird.

„Whilst ‚community engagement‘ has been broadly used to describe relationships between a university and any of its communities, community engagement is now better defined as a two-way relationship leading to productive partnerships that yield mutually beneficial outcomes (e.g. Wallis, 2006). It is thus much more than community participation, community consultation, community service and community development – activities which Sunderland et al. (2004) claim have sometimes been rebadged as community engagement. The Community-Campus Partnerships for Health (2006) have defined community engagement as the application of institutional resources to address and solve challenges facing communities through collaboration with these communities.“ (Wallis 2006, S. 2; vgl. auch Webber/Jones 2010)

**Abbildung 11: Ziele und Strategien von „Community Engagement“ in Australien**

<p><b>1 To facilitate and encourage informed dialogue and partnership activities between the university and its community on issues of local and global importance</b></p> <p>1.1 The university executive, staff and students are strongly linked to and engaged in regular and mutual dialogue with the community and community leaders on agreed priority issues</p> <p>1.2 University planning documents articulate the university's commitment to community engagement</p> <p>1.3 <i>The university supports capacity building for engagement by its staff, students and community members</i></p> <p><b>2. To ensure university governance, management and administration processes support effective community engagement</b></p> <p>2.1 <i>Demonstrated community connection to the University's governance</i></p> <p>2.2 The university policy and processes support effective community engagement and institutional capacity to work with diverse communities</p> <p>2.3 The university effectively resources an identified engagement strategy that resources and supports all faculty, staff, students and wider community, and documents progress/outcomes</p> <p>2.4 Effective mechanisms to capture and record engagement activities</p> <p>2.5 The institution has executive leadership and co-ordinating infrastructure or dedicated community engagement team established within the university</p> <p><b>3 To ensure the university is accessible, outward reaching and responsive to its communities</b></p> <p>3.1 <i>Community access to university resources i.e. facilities, grounds, services, education and training facilities and provision of community education</i></p> <p>3.2 <i>Engagement opportunities and activities are effectively communicated</i></p> <p>3.3 <i>Community contact and relationship management</i></p> <p><b>4 To increase the social, environmental and economic value of research to the university's community partners</b></p> <p>4.1 <i>Ensure communities are engaged as part of national and international research</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> drawing on community expertise and knowledge</li><li><input type="checkbox"/> developing formal partnerships</li><li><input type="checkbox"/> sharing information</li><li><input type="checkbox"/> encouraging active participation of community members</li><li><input type="checkbox"/> acknowledging community contribution</li></ul> <p>4.2 <i>Ensure that innovation, research and consultancy has relevance to and impact upon the community</i></p> <p><b>5 To design and deliver high quality learning and teaching that responds to community needs and fulfills the university's stated graduate attributes.</b></p> <p>5.1 Ensuring that skills for active citizenship are integral to high quality teaching and learning</p> <p>5.2 <i>Building in course elements to all programs that enhance student skills in achieving beneficial outcomes for students in the community</i></p> <p>5.3 Pursue learning pathways with other educational providers to ensure the best community outcomes</p>
---

Anmerkung: Die kursiv gesetzten Items sind für Benchmarks zu den jeweiligen PartnerInnen vorgesehen.

Quelle: Langworthy 2009a, Appendix A; Langworthy/Garlick 2008, S. 20-21.

**Abbildung 12: Dimensionen des „Community Engagement“-Benchmarking in Australien**

<p><b>1. Institutional Information</b>                  1.2 University leadership and organisational support for Community Engagement</p> <p><b>2. University Support for Engaged Dialogue and Partnership</b>                  2.1 Mission/Vision                  2.2 Strategic and derivative plans                  2.3 Articulated Graduate Attributes                  2.4 Staff Development                  2.5 Staff Incentives                  2.6 Promotion Guidelines                  2.7 Student awareness of Community Engagement                  2.8 Student involvement in Community Engagement                  2.9 Student incentives and rewards</p> <p><b>3. University Governance Management and Administrative Support for Engagement</b>                  3.1 Council and committee community representation                  3.2 Induction processes for community representatives on standing committees                  3.3: Community Partner Incentives                  3.4 University Community Engagement as a criterion in academic staff recruitment                  3.5 Community Engagement as a criterion in staff review, tenure and promotion                  3.6 Community Engagement as a criterion in course accreditation and review                  3.7 Engagement as a criterion in reward and recognition                  3.8 Effective resourcing of identified engagement strategies                  3.9 Staffing in relation to Community Engagement                  3.10 Community Engagement budget (\$A)                  3.11 Mechanisms to capture and record engagement activities</p> <p><b>4. University as Accessible, Outward Reaching and Responsive</b>                  4.1: Key constituencies, groups and themes of engagement                  4.2 Community use of facilities                  4.3 Communication of engagement opportunities and activities</p> <p><b>5. Research</b>                  5.2 Publication of research outcomes on website newsletters and the media</p> <p><b>6. Learning and Teaching</b>                  (z.B. Community representatives on course advisory committees; number of courses that contain a perspective on indigenous, and or international communities or culture; courses providing experiential learning; numbers of students participating in experiential learning as a proportion of all learning; formal agreements with other educational providers relating to facilitating learning pathways)</p>
---

Quelle: Langworthy 2009a, 42ff.

iii) Großbritannien: „National Co-ordinating Centre for Public Engagement“

Auch in Großbritannien gibt es vielfältige Ansätze zur Entwicklung von Benchmarking des „Community Engagement“, die in weitem Maße auch von den Finanzierungsinstitutionen für das Hochschulsystem gefördert wurden (v.a. HEFCE<sup>55</sup>, „Higher Education Funding Council for England“; siehe Hart et al. o.J.). Wichtig ist es hier festzustellen, dass die wirtschaftlichen und sozialen Aspekte in diesen Ansätzen nicht getrennt sind, sondern verbunden werden. Die Dimensionen in diesem Ansatz sind:

- Public Access to Facilities;
- Public Access to Knowledge;

<sup>55</sup> Siehe <http://www.hefce.ac.uk/>.

- Student Engagement;
- Faculty Engagement;
- Widening Participation;
- Encouraging Economic Regeneration and Enterprise in Social Engagement;
- Institutional Relationship and Partnership Building (Hart et al. o.J., S. 14).

Auch hier gibt es eine starke Verbindung der „Third Mission“ zu Diskussionen über eine Grundfinanzierung (vgl. den entsprechenden Abschnitt).

**Abbildung 13: Dimensionen des „Community Engagement“ („External Mission“)**



Quelle: Hart et al., o.J., S. 15.

iv) „Community Engagement“ in der Forschung: „Translational Research“

Es gibt auch eine entwickelte Diskussion darüber, wie „Community Engagement“ in der Forschung und insbesondere in der Bewertung der Forschung berücksichtigt werden kann. Ein Begriff ist „Translational Research“ (TR), das als Verbindung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung verstanden wird.

„Translational research sidesteps the familiar but false divide between basic and applied research by integrating the best of both basic and applied research and placing an equal emphasis on internal and external validity. Translational research and engagement are deeply linked: researchers must be engaged in their communities if they are to understand which research issues are the most pressing and of most immediate concern. [...] In the US, the movement toward translational research is rapidly growing. Many funding agencies have begun directing research dollars toward this focus. They see translational research as an antidote to the problems in past research where research results, however rigorously produced, did not find their way beyond peer-reviewed journals and had little impact on the problems that the funding agencies sought to ameliorate.” (Silka 2008, S. 29)<sup>56</sup>

Wichtige Elemente von TR sind die Zusammenarbeit von Disziplinen (Interdisziplinarität) und eine andere Direktionalität der Forschung alternativ zum „linearen Modell“. „In translational research, data collection is not begun without considering the prospects for application. The research process becomes iterative.” (Silka 2008, S. 30) „Community Engagement“ wird durch TR in die Kernfunktion der Forschung integriert. Der Gesundheitsbereich ist in den USA ein Pionier-Bereich für „Community Engaged Research“. Es gibt hier beispielsweise Vorschläge, wie diese Art von Forschung in den Peer-Review-Prozessen berücksichtigt werden kann (vgl. z.B. Ahmed/Palermo 2010).

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die vorhandenen Konzepte zum Benchmarking der „Third Mission“ systematisch darzustellen. Aber es sollte illustriert werden, dass es hier eine Fülle an Vorarbeiten gibt. An denen könnte angeknüpft werden, wenn dieser Aufgabe nahegetreten wird. Die dargestellten Ansätze und Beispiele sollen überdies demonstrieren, dass es sich bei den Konzepten des „Community Engagement“ keineswegs um weltabgewandte Illusionen einiger utopischer Intellektueller handelt, sondern dass in vielen Teilen der Welt von ernstzunehmenden AkteurlInnen ernsthaft daran gearbeitet wird, diese Ansätze zu realisieren – in die österreichischen Diskurse (wie auch z.B. in die nordischen) scheint dies bisher noch nicht so sehr vorgedrungen zu sein.

### (c) Finanzierungsansätze der „Third Mission“: „Third Stream“

Im Folgenden werden verschiedene Finanzierungsansätze und -debatten skizziert, die sich zwischen dem Ansatz einer Finanzierung der „Third Mission“ im Rahmen der öffentlichen Basisfinanzierung in anglophonen Ländern und der Förderung durch private Stiftungen in Deutschland bewegen.

<sup>56</sup> Hier werden viele Beispiele von TR an der University of Massachusetts Lowell präsentiert, z.B. bei Gesundheits- oder Flüchtlingsproblemen. Als weitere PionierInnen werden genannt: David Watson, University of Brighton, U.K. und Debbie Bell, Simon Fraser University, Canada. In Österreich beschäftigt sich die Gruppe um Spiel mit TR (vgl. Spiel/Salmivalli/Smith 2011).

i) Finanzierungsansätze und -debatten über „Third Stream“ als Teil der Basisfinanzierung: Großbritannien und Australien

Seit Längerem, und verstärkt seit Mitte der 2000er Jahren, gibt es – vor allem in anglophonen Ländern – Diskussionen um eine gezielte öffentliche Finanzierung von Aktivitäten im Rahmen der „Third Mission“ der Universitäten. Der Begriff „Third Stream“ wird dafür verwendet. Obwohl es Überschneidungen und teilweise Verwechslungen mit dem Begriff der „Drittmittel“ gibt,<sup>57</sup> handelt es sich beim „Third Stream“ um etwas grundlegend anderes. Bei Drittmitteln („Third-Party-Funds“) geht es um zusätzliche Einnahmen von Dritten für spezifizierte Leistungen (Projekte, etc.), also um Mittel zusätzlich zur regulären Finanzierung, egal wofür diese Mittel eingeworben oder verwendet werden (diese können für die traditionellen Missionen der Grundlagenforschung oder der Lehre, wie auch für angewandte Forschung oder Erwachsenenbildung, oder auch für Aktivitäten im Bereich der „Third Mission“ verwendet werden). In der Diskussion um den „Third Stream“ geht es dagegen um einen Zusatz zur Grundfinanzierung für Aufgaben im Rahmen von Aktivitäten der „Third Mission“. Grundsätzlich wird die Problematik im U.K. folgendermaßen aufgebaut:

„[...] government departments have long been encouraging universities to strengthen their links with society and improve their direct contribution to the economy, beyond their traditional involvement in vocational education. The promotion and development of these links are broadly known as ‚Third Leg‘ or ‚Third Stream‘ activities, to be added to the two streams of teaching and research. Since 1999, HEFCE and DTI have allocated Third Stream resources to universities through discrete calls for tenders under a number of different schemes set up to support seed funding and entrepreneurial activities. These include the Higher Education Innovation Fund (HEIF), the Higher Education Reachout to Business and the Community (HEROBC) initiative, and the University Challenge and Science Enterprise Challenge schemes. This bidding-based resource allocation prevents institutions from managing such funding sources on a long-term, strategic basis. Therefore, different stakeholders are now investigating the possibility to develop permanent Third Stream funding mechanisms, thus reducing dependence on bidding and its associated uncertainty and inefficiencies. The objective is to provide a platform of core funding to help universities develop organisations and practices to promote the transfer of knowledge and skills and implement strategic approaches to their relations with business and society.“ (Molas-Gallart et al. 2002, S. 5)

In einer neueren Evaluierung dieser Mittel wird der „Third Stream“ ganz explizit in den Diskurs über Innovationssysteme gestellt, mit dem Ziel, die Verknüpfungen der Universitäten mit den anderen Elementen zu verbessern.

<sup>57</sup> Vgl. z.B. <http://www.jobs.ac.uk/careers-advice/managing-your-career/1323/third-stream-activities-broaden-your-career-horizons/>.



„Within the innovation system, third stream policy operates at the interface between the knowledge base, sources of new knowledge, networks and collaborative arrangements and firms' ability to absorb knowledge, technology and other expertise. It may be seen as an attempt to address institutional failure reflected in the inability of the innovation system to adapt to changed patterns of behaviour and rules or norms affecting interagent transactions which arise from broad underlying technological and other changes in the innovation system. Seen from this perspective, third stream policies are designed to develop linkages and promote networking and other activities to allow the co-evolution of activities and processes in HEIs and external organisations in the public, private and voluntary sectors, and in wider society.“ (PACEC 2009, S. 1)

Wallis (2006, S. 4-6) und Holland (2005) beschreiben v.a. in den USA deutliche Steigerungen der Mittel für „Third Stream“-Aktivitäten um die Jahrtausendwende. Beispiele sind:

- „National Review Board and Clearing House for the Scholarship of Engagement“<sup>58</sup> und „Campus Compact“<sup>59</sup> fördern Aktivitäten des „Community Engagement“;
- Unterstützung für „Community Engagement“ durch wichtige Verbände wie „National Association for State Universities and Land Grant Colleges“ (NASULGC) und „American Association of State Colleges and Universities“ (AASCU);
- „Many institutions, including major research universities, have revised promotion and tenure guidelines to ensure recognition for community-based research and learning.“ (Wallis 2006, S. 5)
- „Refereed articles derived from community-based scholarship have appeared in more than 60 diverse academic journals across the disciplines.“ (Wallis 2006, S. 5)
- „National awards for faculty achievement in engagement have been in place for more than five years.“ (Wallis 2006, S. 5)
- Die Carnegie Klassifikation für „Community Engagement“ hat eine Verschiebung im Zugang zu den Forschungsmitteln bewirkt. „In 2000, some 80% of research funding went to only 100 of the 4000 universities and colleges in the US. Now after the Carnegie system of supporting engaged scholarship has been introduced, over 2,500 institutions received research funding from the Federal Government.“ (Wallis 2006, S. 5)

Im Unterschied zu Australien wurde im U.K. eine „Third Stream“ Finanzierung über verschiedene Institutionen ab 1999 etabliert. 2005/06 sollte das im Jahr 90 Millionen Pfund ausmachen.<sup>60</sup> Die Größenordnungen im Vergleich zu den öffentlichen Forschungsausgaben

<sup>58</sup> Siehe [http://www.scholarshipofengagement.org/about/about\\_us.html](http://www.scholarshipofengagement.org/about/about_us.html).

<sup>59</sup> Siehe <http://www.compact.org/about/history-mission-vision/>.

<sup>60</sup> Im „Lambert-Report“ (2003, S. 43) wird das folgendermaßen zusammengefasst:

„GOVERNMENT SUPPORT FOR KNOWLEDGE TRANSFER ACTIVITIES

3.43 The Government introduced a specific stream of funding to support knowledge transfer in the university sector in England in 1999. Third stream funding has also been introduced in Wales, Scotland and Northern

liegen bei 90 Millionen zu 1,8 Milliarden Pfund (ca. 5% für „Third Stream“ in Relation zu „Second Stream“), die Industrie unterstützte eine von namhaften ExpertInnen und dem Lambert-Review geforderte Aufstockung auf 150 Millionen Pfund, was annähernd erreicht wurde.

„Many universities claim that even at £90m per annum by 2005-06 in England, third stream funding will still be small in comparison to the £1bn research funding provided by the Higher Education Funding Council for England and an estimated £800m provided by the Research Councils to English universities in 2003-04. They argue that more third stream funding will increase the flow of ideas from the science base into business and the wider community. There is a strong consensus on this issue among both research-intensive and less research-intensive universities.“ (Lambert-Review 2003, S. 44)

„The Review supports the Government’s current approach of setting broad guidelines for third stream funding and leaving it to universities themselves to decide their third stream priorities. Some activities may be best organised at a national level – for example there is a need to provide training for business liaison professionals.“ (Lambert-Review 2003, S. 45)

Die Vergabemechanismen („Bidding Rounds“) sollten vereinfacht werden, und zwei alternative Zugänge wurden diskutiert: (1) Mehrjährige Business-Pläne mit Meilensteinen, bei Erreichung im ersten Jahr voller Betrag weiter, sonst Monitoring; (2) eine formelgebundene Zuweisung, die zu berechnen wäre.

2005 wurde – von HEFCE beauftragt – eine Studie über Erfahrungen und Möglichkeiten der Finanzierung von „Third Stream“-Aktivitäten durchgeführt, die einen klaren Vorschlag präsentierte (Hatakenaka 2005). Der Kernpunkt besteht darin, einen prozentuellen Aufschlag auf die Kernfinanzierung für Aktivitäten der „Third Mission“ zu gewähren, der langfristig auslaufen soll, wenn diese Aktivitäten voll internalisiert sind. Diese Finanzierung sollte nicht

---

Ireland. This funding has been administered by the Funding Councils through numerous separate initiatives. In England, these have included the Higher Education Reach Out to Business and the Community Fund, the Higher Education Active Community Fund, University Challenge Funds, Science Enterprise Challenge and HEIF.

3.44 The Government has announced that it will consolidate HEIF as a permanent third stream of funding for universities, with public investment in England rising to £90m per year by 2005-06.

3.45 Third stream funding has enabled universities to build up their capacity to:

- Engage in networking and other outreach events with businesses, including SMEs.
- Market their research and teaching to business.
- Establish business liaison and technology transfer offices to provide advice and to negotiate consultancy, contract and collaborative research and licence agreements.
- Establish spinout companies.
- Provide entrepreneurship training for science and engineering graduates.
- Provide work placements for students in industry.

3.46 The Government’s commitment to funding third stream activity has generated culture change and increased capacity within the universities to engage in knowledge transfer activities. The Review received many comments on the scale and scope of third stream funding, on the method of allocation, and on the need for certainty about future third stream funding levels.“ (Lambert-Review 2003, S. 43)

an spezifische Leistungen gebunden sein,<sup>61</sup> aber die Aktivitäten wären zu beobachten und zu evaluieren. Der wesentliche Gedanke besteht darin, einen Kulturwandel herbeizuführen, in dem die Wahrnehmung der „Third Mission“ zu einem integrierten Bestandteil der Aktivitäten und auch der Lehre und Forschung wird.

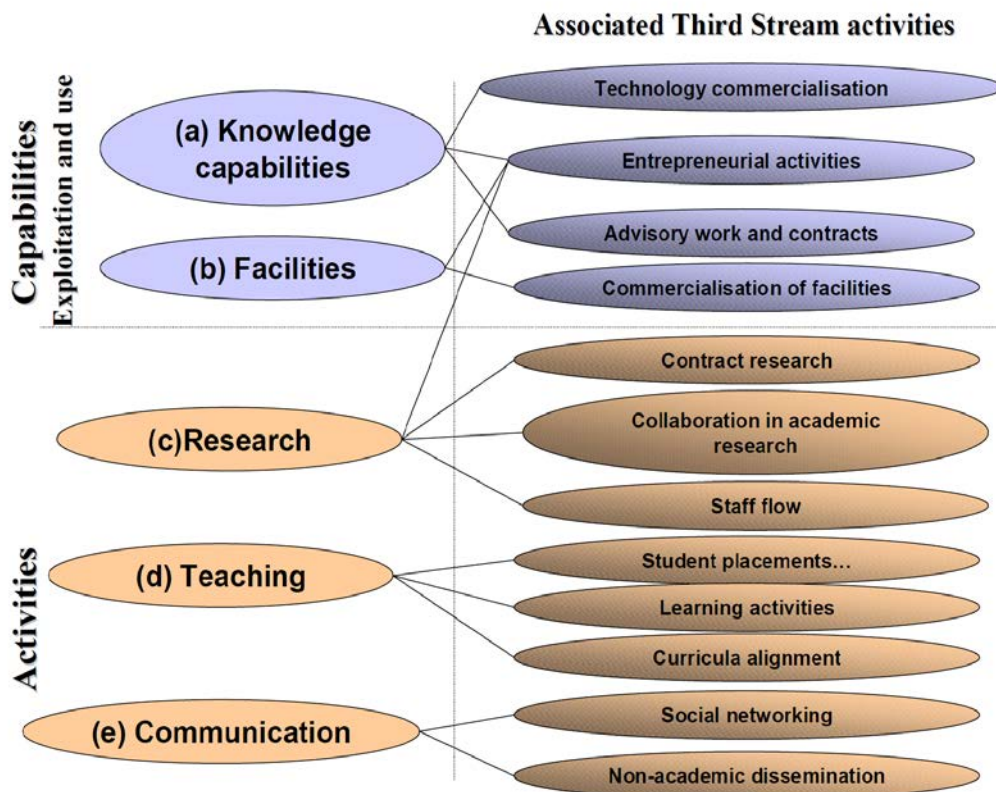
„The most important consequence of integrating third stream values is that many third stream activities would then be naturally embedded into the activities of teaching and research, and become natural extensions of them. For universities that are concerned about economic and social impact (such as MIT), neither the institution nor its academics consider it good enough for their research results to be academically valued; they care that their research has an impact on the society. Similarly for teaching, institutions that embrace the goal of social and economic impact automatically include questions of relevance in their reviews of teaching – and other third stream activities can also provide a critical feedback for teaching.” (Hatakenaka 2005, S. 3)

---

<sup>61</sup> Dabei sollte darauf geachtet werden, dass nicht-kommerzielle Einkünfte noch zusätzlich öffentlich gefördert werden.

Abbildung 14: Operationalisierung der „Third Stream“ Aktivitäten durch „Science and Technology Policy Research“ (SPRU)

Figure 1 Conceptual framework for analysing Third Stream activities



Quelle: Molas-Gallart et al. 2002, S. 21.

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Diskussion ist eine Definition und Abgrenzung der Aktivitäten, die dadurch finanziert werden sollen. Dies wurde verschiedentlich versucht, und einige Ansätze wurden im vorigen Abschnitt skizziert. Eine vielzitierte und einflussreiche Analyse wurde in Großbritannien von SPRU (Molas-Gallart et al. 2002) durchgeführt. Die Definition ist vielschichtig, es wird eine Abgrenzung vom „First Stream“ und „Second Stream“ vorgenommen, wobei darunter „First Teaching“ und „Second Research“ verstanden wird. Es werden aus der Literatur explizite Analogien von „Third Stream“ zu den Begriffen „Third Mission“, und „Mode 2“ herangezogen, gleichzeitig besteht eine Tendenz zu einer Definition als „Restkategorie“: Alles was nicht eindeutig „First Stream“ oder „Second Stream“ ist, wobei im anglophonen Diskurs die Abgrenzung dieser beiden Kategorien intuitiv klarer und einleuchtender zu sein scheint, als in den Ländern mit ausgeprägter Humboldt-Tradition der Einheit von Lehre und Forschung (ELF). Die Forschung bedeutet in ersteren anerkannte akademische Publikationen (und ist z.B. auch abgegrenzt von „Intellektuellen“-Aktivitäten), während in letzteren „Forschung“ viel weiter gefasst ist und gewissermaßen als Restkategorie zur Lehre verstanden wird (die Zeit, die nicht gelehrt wird, wird als Forschung

verstanden, Lesen, Nachdenken, Diskutieren, etc.).<sup>62</sup> Aber es werden Interdependenzen zwischen dem „Third Stream“ mit dem „Second Stream“ festgestellt.

„A direct relationship between research performance and the application of research results has been established in the literature (Hicks et al. 2000). Therefore, the capacity of organisations to engage with non-academic users is dependent, among many other factors, on their capacity to generate new knowledge of potential interest to users. In other words, we should expect performance on Third and Second stream not to be independent from each other.“ (Molas-Gallart et al. 2002, S. 9).

„Ormerod argues that there can be strong complementarity between research, teaching and consultancy; integrating these activities can create a virtuous circle of social engagement, new research ideas, and opportunities for developing new teaching programmes (Ormerod, 1996). The key issue is to find the balance among these different goals and to explore what new mechanisms are available for balancing traditional concerns with emerging opportunities.“ (ebd., S. 7)

„Universities contribute to social and economic development through a wide range of activities that fall outside the direct commercialisation of university research results. It is necessary to take a holistic approach to the assessment of Third Stream activities, aiming at considering the total contribution of universities to society rather than relying only on narrow indicators of commercialisation.“ (ebd., S. 7)

Die Schätzungen der Evaluierung ergeben ziemlich bedeutende Effekte der „Third Stream“-Interventionen von einem Faktor zwischen 4,9 und 7,1 an direkt erfassten monetären Mitteln. Da von vielen nicht erfassten Effekten ausgegangen wird, ist die fünffache Summe eine Untergrenze der erzielten zusätzlichen Einkommen.<sup>63</sup> Sowohl die beteiligten AkademikerInnen als auch die Firmen sehen deutliche positive Effekte aus diesen Mitteln.

<sup>62</sup> Die teilweise höhnischen und teilweise satirischen Bemerkungen zur Forschung in der einflussreichen „Theorie der Unbildung“ (Liessmann 2008, Fünfte Auflage) sind in dieser Hinsicht sehr bezeichnend, indem Forschung teilweise mehr oder weniger direkt mit Denken identifiziert wird. „Den Geisteswissenschaften wurde es zum Verhängnis, daß sie ohne großen materiellen Aufwand betrieben werden können. Wenn die Eintreibung von Drittmitteln zum Qualitätskriterium einer Wissenschaft wird, wird der zum Versager, der solche Mittel gar nicht benötigt, weil ein Kopf zum Denken genügt.“ (ebd., S. 125) Das paradigmatische Anti-Beispiel „Kant“, der „im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb keine Chance gehabt hätte“, er war immobil, durch Hausberufung Professor geworden und publizierte nichts, aber ... „in seinem Kopf wuchs die Kritik der reinen Vernunft.“ „[...] wer würde es in unserem Zeitalter [...] wagen, jahrelanges konsequentes und vor allem auch singuläres Nachdenken als Forschungsleistung zu qualifizieren.“ (ebd., S. 89) Also lassen wir die vielen unerkannten Immanuels lange genug weiterdenken. Schon Musil hat sich über jene „Denker“ lustig gemacht, die, ohne selbst eine Ahnung von Forschung zu haben, jede Erkenntnis, wenn sie einmal von anderen durch Forschung gemacht wurde, als selbstverständlich auf ihre Fahnen heften.

<sup>63</sup> „Gross knowledge exchange income was £10.3 billion over the period 2001-07 (in 2003 prices). Assuming the lower end of the additionality estimates of 28%, an injection of £592 million by HEFCE through its third stream funding programmes over the period 2001-07 has generated £2.9 billion in gross additional knowledge exchange income over this period, either directly or indirectly. This equates to a gross additional impact factor of 4.9. Assuming the upper end of the additionality estimates of 41%, the same injection suggests that £4.2 billion in gross additional knowledge exchange income over the period can be attributed, either directly or indirectly, to

ii) Deutschland: „Mission Gesellschaft“

In Deutschland wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft<sup>64</sup>, einer Organisation, die von Unternehmen und Wirtschaftsorganisationen getragen wird, gemeinsam mit der Stiftung Mercator<sup>65</sup> eine Initiative „Mehr als Forschung und Lehre! Hochschulen in der Gesellschaft“ gestartet, in deren Zug auf Basis einer zweistufigen Ausschreibung Projekte zum gesellschaftlichen Engagement gefördert werden. In der ersten Phase wurden zehn Projekte ausgewählt und jeweils mit 10.000 Euro prämiert, aus denen dann in der zweiten Stufe sechs ausgewählt wurden, die für zwei Jahre mit bis zu 250.000 Euro gefördert werden sollen.<sup>66</sup> In der Ausschreibung wurde das gesellschaftliche Engagement durch die folgenden Themen bestimmt:

- „Die Zusammenarbeit mit lokalen Unternehmen in Aus- und Weiterbildung,
- Initiativen für mehr Bildungsbeteiligung von gesellschaftlichen Gruppen, die bislang noch keinen Zugang zu akademischer Bildung haben,
- Integration gesellschaftlicher Projekte in Studium und Lehre,
- Partnerschaften mit anderen Bildungsinstitutionen,
- kulturelle Angebote für eine Stadt und eine Region sowie
- neue Formate zum Dialog mit der Öffentlichkeit.“ (Ausschreibungstext Stiftung Mercator und Stifterverband 2010, S. 1)

Die inhaltliche Ausrichtung und Definition des gesellschaftlichen Engagements wurde explizit entsprechend der „Carnegie“-Klassifikation angelegt. „Community Engagement describes the collaboration between institutions of higher education and their larger communities (local, regional/state, national, global) for the mutual beneficial exchange of knowledge and resources in a context of partnership and reciprocity.“ (Ausschreibungstext Stiftung Mercator und Stifterverband 2010, S. 3) Wie in einer begleitenden Studie klar ausgedrückt wird, ist das Verständnis von „Community Engagement“ ganz klar von einem Verständnis freiwilliger zusätzlicher Aktivität im Sinne von „Community Services“ geprägt: „Gemeint ist damit der freiwillige Beitrag von Institutionen, soziale und gesellschaftliche, ökologische und wirtschaftliche Entwicklungen nachhaltig zu befördern und mitzugestalten; dabei geht das Engagement seinem Selbstverständnis nach über die bloße Erfüllung gesetzlich vorgeschriebener Aufgaben deutlich hinaus.“ (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010, S. 8)

---

HEFCE third stream funding programmes. This equates to a gross additional impact factor of 7.1.“ (PACEC 2009, S. 14)

<sup>64</sup> Siehe [http://www.stifterverband.info/ueber\\_den\\_stifterverband/index.html](http://www.stifterverband.info/ueber_den_stifterverband/index.html).

<sup>65</sup> Siehe <http://www.stiftung-mercator.de/die-stiftung.html>.

<sup>66</sup> Siehe zur Information: [http://stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschulen\\_im\\_wettbewerb/mehr\\_als\\_forschung\\_und\\_lehre/index.html](http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/mehr_als_forschung_und_lehre/index.html)).

Fast 80 Hochschulen haben auf diese Ausschreibung reagiert, Projekte entwickelt und eingereicht, und 2010 wurden auf einer öffentlichen Konferenz die zehn in einem Begutachtungsverfahren prämierten Projekte präsentiert und sechs davon ausgewählt, die für zwei Jahre mit jeweils 190.000 Euro gefördert werden:<sup>67</sup>

- Universität Augsburg: „Bildung durch Verantwortung“,
- Fachhochschule Dortmund: „Hochschule vor Ort in der Dortmunder Nordstadt“,
- Universität Duisburg-Essen: „Engagement durch Lehre und Forschung für die Region“ (Regio-ELF),
- Universität Kassel: „Praktisch Freiwillig“,
- Hochschule München (federführend) in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität, der Technischen Universität München und der Universität der Bundeswehr: „Akademie für Social Entrepreneurship“,
- Zeppelin Universität Friedrichshafen: „University Social Responsibility“ – Die Zukunft der Zivilgesellschaft durch ein „Social Venture and Research Team“.

Bei vier der ausgewählten Projekte geht es darum, dass vor allem Studierende mit verschiedenen gesellschaftlichen Zielgruppen in Kontakt kommen, bestimmte Probleme bearbeiten und in das Studium zurücktragen. Es geht um eine Mischung von freiwilligem Engagement und Ansätzen partizipativer Forschung. Die „Social Entrepreneurship“-Akademie soll die Aktivitäten der vier großen Münchner Hochschulen in diesem Bereich bündeln, Projekte entwickeln und Ausbildungen für gemischte Zielgruppen von innerhalb und außerhalb der Hochschulen entwickeln, um „den Ansatz des Social Entrepreneurship für möglichst viele Zielgruppen zugänglich zu machen und Wege aufzeigen, durch unternehmerisches Handeln nachhaltig gesellschaftlichen Nutzen zu stiften.“ (Projektbeschreibung). Das Projekt „University Social Responsibility“ ist ein Ansatz, um Probleme in der Region zu identifizieren, indem Hochschulangehörige mit verschiedenen VertreterInnen der Region eine Art Radar für Zukunftsprobleme entwickeln.

Die beiden Institutionen haben auch eine Studie beauftragt, die sich mit dem zivilgesellschaftlichen Engagement der Universitäten beschäftigt, und versucht, einen internationalen und nationalen Überblick zur Thematik zu geben (Berthold/Meyer-

<sup>67</sup> Vgl. Kurzbeschreibungen der prämierten Konzepte:

[http://stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschulen\\_im\\_wettbewerb/mehr\\_als\\_forschung\\_und\\_lehre/mehr\\_als\\_forschung\\_und\\_lehre\\_kurzbeschreibungen\\_gewinner.pdf](http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/mehr_als_forschung_und_lehre/mehr_als_forschung_und_lehre_kurzbeschreibungen_gewinner.pdf). Die vier nicht ausgewählten Finalistinnen waren: die Technische Universität Dresden: „Wissen schafft Brücken – Bildung verbindet Menschen“ (Ein Koordinations- und Beratungsbüro für das gesellschaftliche Engagement der TU soll einen Methoden- und Werkzeugkoffer für dialogorientierte Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse erarbeiten); die Fachhochschule Münster: „Kompetenzzentrum Humanitäre Hilfe: Bündeln. Leiten. Helfen“ (Die FH will ein interdisziplinäres Kompetenzzentrum für humanitäre Hilfe im In- und Ausland auf- und ausbauen); die Hochschule Neubrandenburg: „Die engagierte Hochschule“ (Im Projekt wird sich die Hochschule in den regionalen Brennpunkten einsetzen und Netzwerke in der Umgebung aufbauen); die Universität Regensburg: „Kultur-Spielräume“ (Mit Hilfe einer Koordinationsstelle, einer Internetpräsenz und eines „Kulturmobil“ will die Hochschule Kultur in ihrer Region unterstützen und befördern).

Guckel/Rohe 2010). Die deutsche Situation wird vergleichsweise unentwickelt eingeschätzt, bei gleichzeitigem hochschulpolitischem Gegenwind:

„Profilschärfe und strategisch-institutionelle Bedeutung, jenseits von meist unverbundenen Einzelprojekten einzelner Fachbereiche, gewinnt die ‚Mission Gesellschaft‘ hierzulande jedoch erst an sehr wenigen Hochschulen. Das mag kaum verwundern angesichts mangelnder Finanzierungs- und Förderformate: Aktivitäten im Bereich des gesellschaftlichen Engagements spielen keine Rolle bei der leistungsorientierten Mittelvergabe, die wettbewerblichen Anreizsysteme – vor allem in der Forschungsförderung –, die quantitativen Kennzahlen, die Rankingkriterien und die damit verbundenen Reputationsmechanismen setzen Hochschulen unter einen einseitigen, forschungsorientierten Performancedruck, der gesellschaftlichem Engagement und gemeinnützigen Aktivitäten von Hochschulen wenig Raum lässt.“ (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010, S. 4)

„Was immer man an einschlägigen Aktivitäten an deutschen Hochschulen bisher beobachten kann [...], so ist gesellschaftliches Engagement hierzulande quantitativ noch geringer ausgeprägt als in anderen Ländern [...] Hierzulande gibt es weder eine Tradition noch ein allgemein geteiltes Verständnis eines zivilgesellschaftlichen Auftrags der Hochschulen jenseits von Forschung und Lehre.“ (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010, S. 8-9)

Dabei wird auch direkt auf die Exzellenzinitiative Bezug genommen und betont, dass die Universitäten über die Spitzenforschung hinaus auch für weitere Aktivitäten belohnt werden sollen. Als Beispiele von Universitäten, die „Community Engagement“ in ihrer Strategie verankert haben, werden die Berliner Humboldt-Universität und die Universität Leipzig genannt, die Finanzierung dieser Aktivitäten erfolgt über Stiftungen. Weitere „Good Practice“-Beispiele sind die Universitäten Potsdam und Duisburg-Essen, erstere hat vielfältige Aktivitäten für das Lernen in der Praxis im Bereich von „MINT“-Studien (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) und letztere ein entwickeltes Zentrum für „Service Learning und Community Service“. Es wurden Konferenzen zur Entwicklung dieser Aktivitäten veranstaltet, und einige Formen von typischen Aktivitäten haben sich herausgebildet:

- „ServiceLearning Zentren“: Kombination aus Studium und ehrenamtlichem Engagement (Netzwerk aus sechs Hochschulen<sup>68</sup>; Beispiel „Do it! – Service Learning für Studierende“ mit Unterstützung der Bosch-Stiftung: Studierende engagieren sich in einer sozialen Einrichtung ihrer Kommune und bekommen dafür ECTS-Punkte angerechnet<sup>69</sup>;
- MINT-Initiative im Sinne von „Widening Participation“; unterschiedliche MINT-Projekte, z.B. die „Mach MINT“-Projekte: „MINT Role Models“, „Girls in MINT“, Cybermentor werden von Firmen, Hochschulen und dem Staat unterstützt. Zielgruppen: SchülerInnen

<sup>68</sup> Siehe <http://www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html>.

<sup>69</sup> Siehe z.B. [http://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/career-service/downloads/pdfs\\_ss2011/Do\\_it.pdf](http://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/career-service/downloads/pdfs_ss2011/Do_it.pdf).



ab der achten Klasse, deren Eltern und LehrerInnen, Studierende der MINT-Fächer sowie Schulen und Hochschulen<sup>70</sup>;

- „Studieren ohne Abitur“<sup>71</sup>.

Aus der Analyse der verschiedenen Länderbeispiele kann folgende allgemeine Schlussfolgerung gezogen werden: „Ohne ausdrückliche politische Unterstützung ist die Umsetzung dieser Aktivitäten schwierig. Politik kann sich durch legislative Initiativen, finanzielle Förderung oder eine intensive öffentliche Debatte einbringen.“ (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010, S. 14) Angesichts der Einschätzung der deutschen Situation, die sich von der österreichischen nicht so weit unterscheiden dürfte, werden folgende Instrumente für die Strategie-Entwicklung des „Community Engagements“ innerhalb der Hochschulen als nötig angesehen:

- Notwendige politische Unterstützung und Rahmenbedingungen betreffend Regulation, Sanktionierung, Finanzierung, Einbau in Leistungsmessung, Output-Orientierung etc.;
- Gemischter „top-down“-„bottom-up“-Ansatz;
- Institutionsweite Debatte zur Klärung des gemeinsamen Verständnisses;
- Überprüfung der leitenden Dokumente;
- Einrichtung einer Organisationseinheit, die die Kommunikation nach innen und außen vorantreibt;
- Sicherstellung der „Kommunikation zwischen Zentrale und Dezentrale, zwischen Hochschulleitung und den Fakultäten, zwischen Verwaltung und Wissenschaft“ (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010, S. 15);
- Orientierung an konkreten gesellschaftlichen Problemen.

*(d) Lokale Innovationssysteme: „Beyond Technology Transfer“*

Ein spezifischer Forschungsstrang hat sich in den 2000er Jahren mit der Rolle von Universitäten in „lokalen Innovationssystemen“ befasst, die die unmittelbare Umgebung betreffen und kleinräumiger sind als die regionalen Innovationssysteme. Dabei wurde von Problemen des „Standard-Modells“ der Rolle von Universitäten im Innovationsprozess, dem Technologie-Transfer-Modell ausgegangen.

„The technology transfer model starts with discoveries by university researchers in their laboratories, and proceeds to disclosure by the inventors, patenting by the university or the inventor, and ultimately licensing of the technology, frequently to startup or early stage technology-based enterprises founded by the inventors themselves. The overall economic significance of this model, as well as its promise in particular situations, has

<sup>70</sup> Vgl. <http://www.mintzukunftschaften.de/index.php?id=279>.

<sup>71</sup> Vgl. <http://www.studium-ratgeber.de/studieren-ohne-abitur.php>.

often been exaggerated. Part of the problem is the failure to recognize that the best-known success stories are atypical.” (Lester 2007, S. 13-14)<sup>72</sup>

Die starke aktuelle europäische und auch österreichische Aufmerksamkeit auf gerade diese Instrumente scheint also etwas übertrieben zu sein. Als ein wichtiger positiver Breiten-Effekt wird die Förderung des unternehmerischen Denkens gesehen. Die ökonomischen Wirkungen der Universitäten werden auf eher traditionellen Pfaden des Wissenstransfers generiert:<sup>73</sup>

- Publikationen in der offenen Literatur;
- Beratung durch universitäre WissenschaftlerInnen bei der Anwendung etablierten Wissens;
- Kollaboration von universitären WissenschaftlerInnen mit Firmen bei der Anwendung neuen Wissens;
- Rekrutierung von Studierenden der führenden WissenschaftlerInnen eines Feldes.<sup>74</sup>

Darüber hinaus wird die entscheidende Bedeutung der Universitäten für die lokalen Innovationssysteme aufgrund dieser Forschungen in weichen Faktoren gesehen: „as creators, receptors, and interpreters of innovation and ideas; as sources of human capital; and as key components of social infrastructure and social capital“ (Lester 2007, S. 14).

In den Analysen des Projektes<sup>75</sup> wurde herausgearbeitet, dass die Rolle der Universitäten in den lokalen Innovationssystemen sehr vielfältig ist, und auch von der Art der Innovationen

<sup>72</sup> Diese Ausnahmen waren Cisco, Google und Yahoo sowie die Lizenzen auf genetische Verbindungen, Taxol oder Warfarin. Zu Beginn der 2000er Jahre betragen in den USA die Ausgründungen von Unternehmen aus Universitäten 2-3% aller Gründungen; universitäre Patente machen ca. 2% aller Patente aus; das universitäre Einkommen aus Lizenzen liegt bei 4% des gesamten Forschungsbudgets, selbst dieses Einkommen resultiert aus einer Handvoll wertvoller Patente: „The vast majority of university patents yield no royalty income at all.“ (Lester 2007, S. 13) ForscherInnen des MIT, die selbst Patente halten, haben geschätzt, dass bei ihren Arbeiten die Patente etwa 7% des gesamten effektiven Wissenstransfers ausmachen.

<sup>73</sup> Auch die Analysen von Geiger und Sá (2008) ergeben ein vergleichsweise geringes Gewicht des Standard-Modells des Technologie Transfers. Sie unterscheiden „two distinct tracks of innovation and how universities relate differently to each. One entails university patenting and licensing, and the small technology companies or spin-offs that attempt to commercialize most university intellectual property. These companies are particularly prized for purposes of economic development, and universities have steadily enlarged their efforts to assure their success in the face of unfavorable odds. However, the far larger track of innovation runs through the laboratories of established corporations, and their relationships with university research have been more contentious. Research is conducted quite differently across industries, and universities have generally not been flexible in adapting their policies accordingly. Most corporate labs have in fact deemphasized fundamental research and now look increasingly to external performers to complement internal R&D. Capitalizing on this opportunity, at least some universities have become more accommodative to research relationships with industry, and some corporations have established long-term partnerships with university units.“ (Geiger/Sá 2008, S. 5; vgl. auch ebd., Kapitel 2)

<sup>74</sup> „It is often said that the best form of technology transfer is the moving van that transports the Ph.D. from his or her university laboratory to a new job in industry.“ (Lester 2007, S. 14)

<sup>75</sup> Es wurden 23 lokale Einheiten untersucht (prosperierende und weniger erfolgreiche, in den USA und außerhalb), meistens konzentriert auf eine Industrie (reife und neue), und es wurde die Entwicklung über zwei bis drei Jahrzehnte analysiert; vgl. auch Lester/Piore 2004.

abhängt, wobei vier typische Arten unterschieden wurden: (1) „Indigenous Creation“, Schaffung einer neuen Industrie; (2) „Transplantation from Elsewhere“; (3) „Diversification into Technology-Related Industries“, Kerntechnologien einer niedergehenden Industrie werden für eine neue genutzt; (4) „Upgrading of Existing Industries“. In den untersuchten Regionen dominierte meistens eine dieser Arten, und die Rolle der Universitäten war davon abhängig.

Entscheidend waren immer die Fähigkeiten und Aktionen der Firmen, aber diese allein reichen nicht aus und externe Ressourcen waren ebenfalls nötig. Diese machen in ihrer Gesamtheit das lokale Innovationssystem aus:

- „behavior and performance of local supplier and customer firms,
- producers of complementary goods and services,
- financial intermediaries,
- local and regional education and training institutions,
- universities,
- other public research institutes and foundations,
- government agencies and programs concerned with innovation, promotional & regulatory,
- attitudes toward innovation and entrepreneurship,
- quality of local leadership.“ (Lester 2007, S. 19)

Das Verhältnis zwischen den firmeninternen und den firmenexternen Ressourcen ist auch ein zentrales Thema der neueren Forschungen im Paradigma der „Open Innovation“, wo der Grundgedanke darin besteht, dass immer um ein Vielfaches mehr an innovativem Wissen außerhalb der Firma liegt als innerhalb, und es daher darum geht, guten Zugang zu diesem externen Wissen zu finden. Die Abschließung des Wissens innerhalb der Firma wird daher nicht mehr als sinnvoll angesehen (Chesbrough/Vanhaverbeke/Wes 2006). In diesem Zusammenhang wird die Rolle der Universitäten und speziell der „Intellectual Property Rights“ (IPR) unterschiedlich diskutiert. Auf der einen Seite wird das Wissen appropriiert und ist nicht mehr als freies Gut verfügbar, auf der anderen Seite wird es durch die IPR katalogisiert und beschrieben und auf einem Markt zugänglich gemacht.

Die Positionen in dieser Frage sind gespalten. Die OECD-Innovationsstrategie nimmt eher Partei für die IPR-Politik,<sup>76</sup> während andere ForscherInnen eher auf die Probleme und Widersprüche für die Universitäten hinweisen. Mowery und Sampat (2006) haben in ihrem

---

<sup>76</sup> Obwohl auf die grundsätzliche Problematik hingewiesen wird: „As noted, there is still strong policy emphasis on making publicly funded research more commercially oriented [...] However, it has become clear that there are complex trade-offs between stronger public-sector IPRs and increasing knowledge transfer from the public sector to industry [...]“ (OECD 2010, S. 130)

Review über die Rolle der Universitäten in nationalen Innovationssystemen ein klar negatives Urteil über die Wirksamkeit der IPR durch eine Nachahmung des „U.S. Bayh-Dole Acts“ ausgesprochen,

„[...] the ‚emulation‘ of Bayh-Dole in other industrial economies overlooks the importance and effects on university-industry collaboration and technology transfer of the many other institutions that support these interactions and the commercialization of university technologies in the United States. In addition, these ‚emulation‘ initiatives are based on a misreading of the empirical evidence on the importance of intellectual property rights in facilitating the ‚transfer‘ and commercialization of university inventions, as well as a misreading of the evidence on the effects of the Bayh-Dole Act. (Mowery/Sampat, 2006, S. 21)<sup>77</sup>

Auch Florida (1999) hat für die USA auf dem Hintergrund von zwei Jahrzehnten Erfahrungen eher die negative Seite hervorgehoben, sieht die Politik der IPR als Gefahr für die Universität und plädiert für die offene Politik der freien Publikation.<sup>78</sup> Er bringt viele Belege dafür, dass

<sup>77</sup> Näher argumentiert wird dies folgendermaßen:

„The limited evidence on the Act's effects (both positive and negative) has not prevented a number of other OECD governments from pursuing policies that closely resemble the Bayh-Dole Act. Like the Bayh-Dole Act, these initiatives focus narrowly on the ‚deliverable‘ outputs of university research, and typically ignore the effects of patenting and licensing on the other, more economically important, channels through which universities contribute to innovation and economic growth. Moreover, such emulation is based on a misreading of the limited evidence concerning the effects of Bayh-Dole and on a misunderstanding of the factors that have encouraged the long-standing and relatively close relationship between U.S. universities and industrial innovation [...] Indeed, emulation of Bayh-Dole could be counterproductive in other industrial economies, precisely because of the importance of other channels for technology transfer and exploitation by industry.“ (Mowery/Sampat, 2006, S. 25-26)

<sup>78</sup> Generell sollen die Universitäten gegenüber einer Politik wachsam sein, die die Verbreitung von Wissen bremst. „If federal, state, and local policymakers really want to leverage universities to spawn economic growth, they must adopt a new view. They have to stop encouraging matches between university and industry for their own sake. Instead, they must focus on strengthening the university's ability to attract the smartest people from around the world—the true wellspring of the knowledge economy. By attracting these people and rapidly and widely disseminating the knowledge they create, universities will have a much greater effect on the nation's economy as well as regional growth. For their part, universities must become vigilant against government policies and industry agreements that limit or delay the intellectual property researchers can disclose. These requirements, which are mounting daily, may well discourage or even impede the advancement of knowledge, which retards the efficient pursuit of scientific progress, in turn slowing innovation in industry.“ (Florida 1999, S. 68)

Es geht wesentlich um die Anziehung von „Talent“ aus der ganzen Welt, für die auch die regionale Politik verantwortlich sein soll, und die Universitäten sollten Richtlinien entwickeln, die die Verbreitung des Wissens fördern (anstelle der offensiven Unterstützung der IPR-Politik). „[...] the economic effects of universities emanate in more subtle ways. Universities do not operate as simple engines of innovation. They are a crucial piece of the infrastructure of the knowledge economy, providing mechanisms for generating and harnessing talent. Once policymakers embrace this new view, they can begin to update or craft new policies that will improve the university's impact on the U.S. knowledge economy. We do not have to stop promoting university-industry research or transferring university breakthroughs to the private sector, but we must support the university's role in the broader creation of talent. [...] Regional policymakers have to reduce the pressure on universities to expand technology transfer efforts in order to bolster the area's economy. They can no longer slough off this responsibility to university presidents. They have to step up themselves and ensure that the infrastructure their region has to offer will be able to attract and retain top talent and be able to absorb academic research results for commercial gain. [...] Universities need to be more vigilant [...] One solution, which would

die U.S.-Politik<sup>79</sup> und die darauf aufbauende Praxis die Verbreitung des Wissens bremst, und dass insbesondere im spontanen Interesse der Unternehmen der Zurückhaltung eine endemische Tendenz innewohnt. „Individual firms have clear and rational incentives to impose disclosure restrictions on work they fund to ensure that their competitors do not get access. But as this kind of behavior multiplies, more and more scientific information of potential benefit to many facets of the economy is withheld from the public domain. This is a vexing problem that must be solved.“ (Florida 1999, S. 73) Hier sollen v.a. die Universitäten, und auch die regionale Politik, entgegenwirken.

In den lokalen Innovationssystemen werden den Universitäten neben ihren breiteren Rollen, die nicht speziell untersucht wurden (kulturelle und soziale Beiträge; vielfältige Beiträge durch den Verbleib der AbsolventInnen; wirtschaftliche Beiträge als ArbeitgeberInnen und als Konsumquelle), die folgenden vier Kategorien von Beiträgen zugesprochen:

- Bildung und Qualifizierung als Beitrag zum Humankapital in der Erst- und Weiterbildung, von „Undergraduate“ bis zu „Mid-Career“ und „Executive-Programmen“; v.a. wichtig bei Transplantation, und auch bei „Upgrading“;
- Beiträge zum Bestand an kodifiziertem Wissen durch Publikationen, Patente, Prototypen (Software, Hardware); v.a. wichtig bei Schaffung neuer Industrien;
- Beiträge zu lokalen Problemlösungen durch Unterstützung von Unternehmensgründungen, Auftragsforschung für Unternehmen, kooperative Projekte mit Unternehmen, Consulting und Lizenzen sowie Zugang zu Forschungseinrichtungen für Unternehmen; v.a. wichtig bei „Upgrading“, auch bei Transplantation;
- Gestaltung öffentlicher Räume für „Open-Ended Conversations“ über Pfade der industriellen Entwicklung sowie neue technologische und marktliche Möglichkeiten durch eine Vielfalt von Angeboten (Meetings und Konferenzen; Standards setzende Foren; Foren für potentielle InvestorInnen in verschiedenen Entwicklungsphasen; Business Plan Wettbewerbe; Kontaktprogramme mit Industrien; Alumni Netzwerke;

---

not involve government at all, is for universities to take the lead in establishing shared and enforceable guidelines limiting disclosure restrictions. In doing so, universities need to reconsider their more aggressive policies toward technology transfer and particularly regarding the ownership of intellectual property.“ (Florida 1999, S. 72-73)

<sup>79</sup> Vor allem drei Politik-Instrumente werden erwähnt: Steuererleichterungen für Unternehmen für Forschungsmittel an Universitäten, die Rechte der Universitäten auf Erkenntnissen, die mit öffentlichen Mitteln gewonnen wurden (der berühmte Bayh-Dole Act), und die Bindung von NSF-Forschungsmitteln an Projekte in Kooperation mit Firmen.

„Three specific policies hastened the move toward university-industry research centers. The Economic Recovery Tax Act of 1981 extended industrial R&D tax breaks to research supported at universities. The Patent and Trademark Act of 1980, otherwise known as the Bayh-Dole Act, permitted universities to take patents and other intellectual property rights on products created under federally funded research and to assign or license those rights to others, frequently industrial corporations. And NSF established several programs that tied federal support to industry participation, such as the Engineering Research Centers, and Science and Technology Centers. Collectively, these initiatives also encouraged universities to seek closer research ties to business by creating the perception that future competition for federal funds would require demonstrated links to industry.“ (Florida 1999, S. 69)

Kontaktgremien und Curriculum-Kommissionen). Diese vierte Rolle wird in weiteren Forschungen auch als interpretive gegenüber technisch-funktionalen Aspekten der Innovation herausgearbeitet (Lester/Piore 2004, Vela 2007). Diese Rolle ist bei drei der vier Typen regionaler Innovation wichtig, nicht erwähnt wird diese Rolle bei der Transplantation. Abbildung 15 und Abbildung 16 zeigen Anhaltspunkte für Gewichtungen dieser verschiedenen Rollen der Universitäten.

Abbildung 15 geht von der Perspektive von PatenthalterInnen am MIT aus, betrifft also den Querschnitt einer wirtschaftsorientierten, globalen Forschungsuniversität, nicht den regionalen Raum. Man sieht, dass die Beiträge zu Problemlösungen das größte Gewicht haben (Consulting ist überhaupt die größte einzelne Kategorie), Bildung/Qualifizierung und Beiträge zum kodifizierten Wissen machen je ein Viertel aus (mit Publikationen und Rekrutierung von AbsolventInnen als insgesamt zweit- und drittgrößte Kategorie, wobei hier die AbsolventInnen die „Graduates“ von Weltklasse-ForscherInnen sind). Schließlich macht die Schaffung von „öffentlichen Räumen“ etwas über 10% aus, ist also die kleinste Kategorie, aber in ihrem Gewicht deutlich größer als die Schaffung von kodifiziertem Wissen über Patente und Lizenzen bei Personen, die HalterInnen von solchen am MIT sind.

Abbildung 16 zeigt die unterschiedlichen Gewichtungen der universitären Rollen in den verschiedenen typischen industriellen Entwicklungspfaden. Die Transplantation neuer Industrien in eine Region sowie die Diversifikation bestehender Industrien zeigen die am wenigsten komplexen Rollen. Bei der Transplantation stehen v.a. Qualifikationsaufgaben und die Unterstützung der lokalen Zulieferer und Sub-KontraktorInnen im Vordergrund, bei der Diversifikation sind es Vernetzungen und diskursive Aufgaben. Beim „Upgrading“ sind die Rollen komplexer, es geht um Problemlösung, Qualifizierung und spezielle Funktionen der Förderung öffentlicher Räume (Analyse von globalen „Best Practices“, „Foresight“-Aktivitäten und NutzerInnen-AnbieterInnen-Foren). Wenn es um die Schaffung neuer Industrien geht, ist die Rolle am komplexesten. Hier geht es um bahnbrechende Forschung und aggressive IPR-Aktivitäten, aber auch um interpretative Rollen der Vernetzung und Identitätsbildung.

Aus dieser Gruppe von Forschungen ergibt sich eine Kritik am – auch gegenwärtig in Österreich teilweise stark forcierten – Standard-Modell des Technologie-Transfers, teilweise aus der Sicht der Innovationsprozesse, noch mehr aber aus der Sicht der Entwicklung der Universitäten und deren fundamentalen öffentlichen Aufgaben. Die rasche und freie Verbreitung des Wissens wird als vordringlich angesehen. Zwei Aspekte des Beitrages der Universitäten zur Innovation werden im regionalen und lokalen Rahmen besonders betont:

- Erstens die Schaffung öffentlicher Räume für den interpretativen Aspekt der Innovation;
- Zweitens die Schaffung von Anziehungspunkten für Talente im globalen Maßstab.

Der erste Aspekt wird durch eine Studie illustriert, wo mit Universitäten kooperierende Firmen nach ihren Interessen und Zielen für die Kooperation befragt wurden. Es werden

zwei Gruppen von Firmen identifiziert, eine erste Gruppe, in der direkte Problemlösungen im Vordergrund stehen, und eine zweite Gruppe, die folgendermaßen charakterisiert wird:

„[...] for other firms the most important goals of their interactions with the university were to participate in activities and exchanges that would enable them to become privy to the latest thinking in fields relevant to their business, and to have an influence on the future direction of related curricula at the university. Firms in the second category tended to be larger, and the universities with whom they collaborated tended to be those in the elite group. The more problemsolving-oriented collaborations were more likely to involve small and medium-sized firms and lower-ranked universities.” (Lester 2007, S. 21)

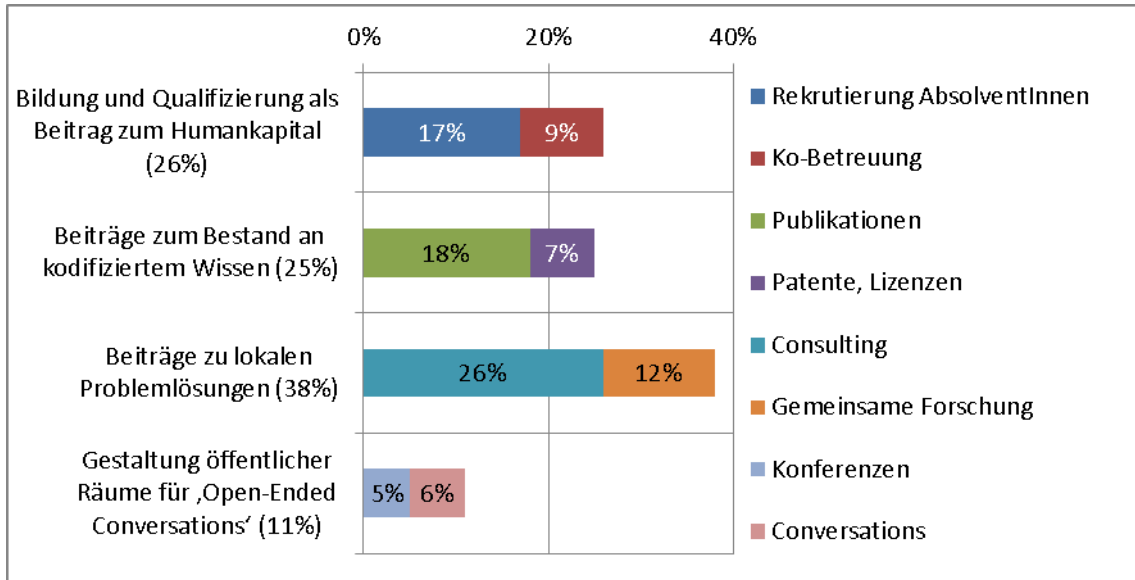
Der zweite Aspekt betrifft vielfältige Faktoren, die bei der Anziehung und Abstoßung von „Talent“ eine Rolle spielen. Eine ausreichend starke Universität ist dabei ein wichtiger Faktor, aber auch viele weitere Faktoren des kulturellen und professionellen Umfeldes spielen eine ebenso wichtige Rolle. Insbesondere wird betont, dass hier ein selbsttragendes System entwickelt werden muss, in dem Mobilität sowie Erneuerung des Bestandes an Talenten etwas Selbstverständliches sind. Der Aufbau bestimmter Kapazitäten, etwa in bestimmten Wirtschaftsbereichen oder mit bestimmten Firmen, ist in diesem Sinne in der Welt der Wissensökonomie immer als vorübergehend zu sehen. Es kommt darauf an, eine dynamische und vielfältige Wirtschaft zu entwickeln, in der die Talente auch vielfältige Chancen vorfinden. In den Worten von Florida werden diese Faktoren wie folgt charakterisiert:

„A key and all too frequently neglected role of the university in the knowledge economy is as a collector of talent – a growth pole that attracts eminent scientists and engineers, who attract energetic graduate students, who create spin-off companies, which encourages other companies to locate nearby. Still, the university is only one part of the system of attracting and keeping talent in an area. It is up to companies and other institutions in the region to put in place the opportunities and amenities required to make the region attractive to that talent in the long run. If the region does not have the opportunities or if it lacks the amenities, the talent will leave. [...] these talented people have many career options and [...] they can choose where they want to live and work. They want to work in progressive environments, frequent upscale shops and cafes, enjoy museums and fine arts and outdoor activities, send their children to superior schools, and run into people at all these places from other advanced research labs and cutting-edge companies in their neighborhoods. Researchers who do leave the university to start companies need quick access to venture capital, top management and marketing employees, fast and cheap Internet connections, and a pool of smart people from which to draw employees. They will not stick around the area if they can't find all these things. What's more, young graduates know they will probably change employers as many as three times in 10 years, and they

will not move to an area where they do not feel there are enough quality employers to provide these opportunities. [...] It is important to note that this cycle has to not only be triggered by regional action, but also sustained by it. Over time, any university or region must be constantly repopulated with new talent. More so than industrial economies, leading universities and labor markets for knowledge workers are distinguished by high degrees of ‚churning‘. What matters is the ability to replenish the talent stock. This is particularly true in advanced scientific and technical fields, where learned skills (such as engineering degrees) tend to depreciate rather quickly. Regions that want to leverage this talent, however, have to wake up and realize that they must make their areas attractive to this talent. In the industrial era, regions worked hard to attract factories that spewed out goods, paid taxes, and increased demand for other local businesses. Regional authorities built infrastructure and even offered financial inducements. But pressuring universities to develop more ties with local industry or expand technology transfer programs can have only a limited effect in the knowledge economy, because they fail to recognize what it takes to build a truly vibrant regional economy that can harness innovation and retain and attract the best talent the knowledge economy has to offer.” (Florida 1999, S. 71-72)

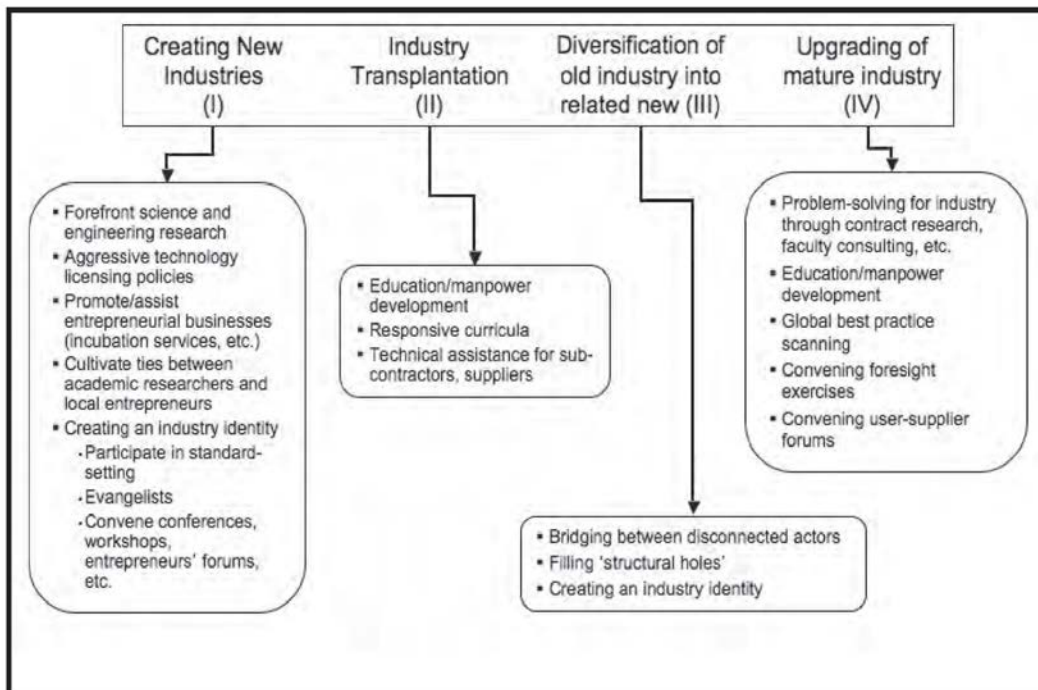


**Abbildung 15: Gewicht der verschiedenen Rollen der Universität im Innovationsgeschehen aus der Sicht von PatenthalterInnen des MIT zur Jahrtausendwende**



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Lester 2007, Figure 2.1, S. 25.

**Abbildung 16: Unterschiedliche Rollen der Universitäten bei unterschiedlichen Innovationstypen in lokalen Innovationssystemen**



**Figure 2.2** University roles in alternative innovation led local/regional growth pathways

Quelle: Lester 2007, S. 25.

*(e) „Entrepreneurship“, Wissen und die Region*

Ein Forschungsstrang, der von den Diskursen um Hochschul- und Innovationspolitik etwas abgelegen ist, beschäftigt sich mit der Entwicklung des UnternehmerInnentums und ist wesentlich mit dem Namen Audretsch verbunden (vgl. z.B. Audretsch 2007). Diese Forschung knüpft teilweise an Ideen von Florida und die Arbeiten über die lokalen Innovationssysteme von Lester und seinen KollegInnen an, nimmt aber eine andere theoretische Positionen ein. Es geht um erweiterte ökonomische Modelle des Verständnisses von UnternehmerInnentum, die an der Schumpeter'schen Unterscheidung von „Managed Economy“ und „Entrepreneurial Economy“ anknüpfen.<sup>80</sup> Im Hinblick auf das Verständnis von Innovation wird hier weniger auf die Technologie geschaut, die (implizit) immer stark mit dem großbetrieblichen „Managed“-Sektor verbunden war, sondern auf die Faktoren, die mit dem Wachstum des kleinbetrieblichen unternehmerischen Sektors verbunden waren, der ja bekanntlich einen großen Teil der Wirtschaft ausmacht. Eine wichtige Wendung hier besteht darin, eben diesen kleinbetrieblichen Sektor nicht als Relikt der Vergangenheit zu sehen, sondern auf die dynamischen zukunftsorientierten Elemente zu setzen. Diese gedankliche Welt hat auch in der neuen OECD-Innovationsstrategie ihren Niederschlag gefunden, indem verschiedenste Facetten von „Entrepreneurship“ und auch „Entrepreneurship Education“ eine Rolle spielen, auch in den EU-Grundkompetenzen wird das als eine von acht Kategorien herausgehoben.

In diesem Ansatz spielen sowohl die Universitäten als auch die Regionen eine wichtige Rolle, wobei hier andere Gesichtspunkte im Vordergrund stehen als in der „Mainstream“-Literatur. Eine zentrale Unterscheidung, die in spezieller Weise nutzbar gemacht und unterstrichen wird, ist die zwischen Wissen und Information (die bereits an die ökonomischen Interpretationen von „Tacit Knowledge“ von Arrow, oder auch „Sticky Knowledge“ von Hippel anknüpft).

„The claim that geographic location is important to the process linking knowledge spillovers to innovative activity in a world of e-mail, cell phones, fax machines, and cyberspace may seem surprising and even paradoxical. The resolution to the paradox posed by the localization of knowledge spillovers in an era where the telecommunications revolution has drastically reduced the cost of communication lies in a distinction between knowledge and information. Information, such as the price of gold on the New York Stock Exchange, or the value of the Yen in London, can be easily codified and has a singular meaning and interpretation. By contrast, knowledge is vague, difficult to codify, and often only serendipitously recognized [...] While the marginal cost of transmitting information across geographic space has been rendered invariant to

---

<sup>80</sup> Dieser Ansatz kann auch als alternative theoretische Sicht zu den teilweise einflussreichen deutschen Interpretationen des „Arbeitskraft-UnternehmerInnentums“ gesehen werden, das dazu neigt, von der „Managed Economy“ auszugehen, die gewissermaßen ihre Angestellten „outsourct“; vgl. z.B. die umfassenden Versuche zu einer Theorie von „Entrepreneurship“ (Verheul et al. 2001); Dieser Ansatz geht von ökonomischen Theorien aus und bezieht auch weitergehende soziale, psychologische und kulturelle Faktoren ein.

distance by the telecommunications revolution, the marginal cost of transmitting knowledge, and especially tacit knowledge, rises with distance.” (Audretsch/Grilo/Thurik 2012, S. 8)

Diese Unterscheidung unterstreicht den Unterschied zwischen den bereits angesprochenen Elementen und zugangweise der Interpretation der „Third Mission“ zwischen dem „Standard-Modell“ des Technologie-Transfers, wo die Information im Mittelpunkt steht und den interaktiven und systemischen Konzepten, wo es eben um den Wissens-Austausch, um „Knowledge-Exchange“, geht. Information, bzw. die Schaffung von Märkten für Information ist ein oder der Kernpunkt der IPR-Politik, während der Wissensaustausch in den wirtschaftlichen und sozialen Interaktionen zwischen den (unternehmerischen) Universitäten und den UnternehmerInnen in ihrer Umgebung liegt.

Audretsch und Philips (2005) schematisieren v.a. auf der Basis von Forschungen in den U.S.-Bundesstaaten (abseits der immer zitierten Flaggschiffe von Bay Area, Massachusetts und Austin, Texas sind die Beispiele von Indiana, Georgia, und Colorado State) die Rolle und Struktur der Universitäten in ihrem wirtschaftlichen Umfeld in der Begrifflichkeit von

- (1) Disziplinärem Kern (die traditionellen Disziplinen des Humboldt-Modells);
- (2) Angewandten Programmen (als Beispiele werden genannt: „business schools, informatics, health, education, bioengineering, and public policy“),
- (3) „Spillover“ Mechanismen (offices of technology, incubators, university-based research parks) und
- (4) „Absorptive Capacity“-Mechanismen (complementary research oriented large and small firms; non-profit organisations with a mandate to generate links between the regional economy and the university; entrepreneurial networks forming the basis for vibrant entrepreneurship capital).

Zwischen den Ebenen oder Schichten (2) und (3) liegt in diesem Konzept ein „Knowledge Filter“, der nicht automatisch überschritten wird: „[...] investments in knowledge were necessary but not sufficient for generating innovation and growth [...] the knowledge filter impeding the commercialization of investments in research and knowledge can be formidable.“ (Audretsch/Philips 2011, S. 13-14, vgl. auch Acs et al. 2004) Daher sind die Aktivitäten der „Third Mission“ notwendige Elemente der raschen und aktiven Nutzung von Information, wobei die Mechanismen der Ebene (4) „Absorptive Capacity“ entscheidend für die regionale Nutzung sind „regional absorptive capacity is the mechanism facilitating the localized appropriation of knowledge spillovers“ (ebd., S. 24).

Die Autoren schließen aus ihren Ergebnissen, dass im Sinne eines funktionierenden Multilevel-Governance-Systems die verschiedenen Ebenen kooperieren müssen und die regionale Politik sich darum bemühen muss, dass alle vier Ebenen, eine nach der anderen, funktionsfähig sind, und dass zusätzlich die Grenzen zwischen diesen Ebenen so

durchlässig wie möglich sind. Dies ist etwas, was auch in der U.K.-Third-Stream-Politik ein wichtiges Motiv<sup>81</sup> darstellt.

„Accessibility is another quality which is of great importance to business, again especially for small companies. Universities are complex and sometimes rather forbidding institutions. Companies need to be able to find their way on to the campus, and discover what relevant work is being done there. Ideally, they should find partners who share a sense of entrepreneurial excitement. In many ways, businesses and universities do not make easy bedfellows. They have different values and different missions. They work on different time-scales towards different objectives under different management systems. Building a culture that allows the two to come together in a creative fashion requires a considerable commitment from both sides, and an infrastructure that can sustain the relationship.” (Lambert Review 2003, S. 79).

Beim Verständnis der unternehmerischen Universität stehen weniger die Kommerzialisierungsinteressen im Vordergrund, als vielmehr die Durchlässigkeit zwischen den vier Ebenen und die Interessen, die „Spillovers“ zu generieren.<sup>82</sup> Für die regionale Politik stehen in diesem Konzept neben der Schaffung von ausreichenden Forschungskapazitäten v.a. auch die absorptiven Mechanismen im Vordergrund, diese ermöglichen die lokale Nutzung des geschaffenen Wissens. In der Globalisierung und der Ausbreitung der Wissensproduktion wird die Geschwindigkeit dieser Nutzung zu einem wichtigen Faktor.

Weitere wichtige Aspekte aus der Sicht dieses Ansatzes, die die regionale Rolle der Universitäten in den Innovationsprozessen betreffen, sind die Folgenden:

<sup>81</sup> Dieses Motiv durchzieht auch die österreichischen Diskussionen, aber nicht mit dem Ton der Überwindung der Grenzen zu den Universitäten, sondern mit der Suche nach Alternativen zu den Universitäten nach dem Motto „brauch ma net“. Beispiele dafür sind die damaligen Diskussionen um die Errichtung des FH-Sektors, aber auch z.B. die neueren Forschungen des IBW, die den Bedarf nach FacharbeiterInnen dem Bedarf nach AkademikerInnen entgegenstellen, vgl. z.B. die Diskussionen in Niederösterreich: „Salopp formuliert: Unsere Unternehmen brauchen nicht lauter Universitätsprofessoren, sondern Fachkräfte“ stellt die Präsidentin einer regionalen Wirtschaftskammer am 27.06.2011 per Presseaussendung fest (Siehe [http://portal.wko.at/wk/format\\_detail.wk?angid=1&stid=621737&dstid=7033&titel=Personen%2Cmit%2CLehrabschluss%2Cund%2Ctechnischer%2CAusbildung%2Cfehlen%2Cbesonders](http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=621737&dstid=7033&titel=Personen%2Cmit%2CLehrabschluss%2Cund%2Ctechnischer%2CAusbildung%2Cfehlen%2Cbesonders)).

<sup>82</sup> Vom individuellen Standpunkt werden hier vielfältige Konstellationen gesehen, die in der Logik von „Exit, Voice and Loyalty“ interpretiert werden, wobei auch die institutionellen vs. individuellen IPR eine Rolle spielen: „How can economic agents with a given endowment of new knowledge best appropriate the returns from that knowledge? If the scientist or engineer can pursue the new idea within the organizational structure of the firm developing the knowledge and appropriate roughly the expected value of that knowledge, he has no reason to leave the firm. On the other hand, if he places a greater value on his ideas than do the decision-making bureaucracy of the incumbent firm, he may choose to start a new firm to appropriate the value of his knowledge. In the metaphor provided by Albert O. Hirschman (1970), if voice proves to be ineffective within incumbent organizations, and loyalty is sufficiently weak, a knowledge worker may resort to exit the firm or university where the knowledge was created in order to form a new company.” (Audretsch/Grilo/Thurik 2012, S. 11)  
Als Beispiel für die Problematik wird angeführt, dass unter den bestehenden Regelungen ein/e MitarbeiterIn der Universität von Colorado einen eventuellen Nobelpreis nicht akzeptieren dürfte/könnte.

- Unterschiedliche Rollen der WissenschaftlerInnen bei Wissens- vs. Informationstransfer: Lokales Zusammenspiel ist bei Wissenstransfer viel wichtiger als bei Informationstransfer. „The importance of geographic proximity is clearly shaped by the role played by the scientist. The scientist is more likely to be located in the same region as the firm when the relationship involves the transfer of knowledge rather than of information. However, when the scientist is providing a service to the company that does not involve knowledge transfer, local proximity becomes much less important.” (Audretsch/Grilo/Thurik 2012, S. 9)
- Die Universitäten sind wichtiger für kleine als für große Unternehmen: „The findings of Acs, Audretsch, and Feldman (1994) suggest that the innovative output of all firms rises along with an increase in the amount of R&D inputs, both in private corporations as well as in university laboratories. However, R&D expenditures made by private companies play a particularly important role in providing knowledge inputs to the innovative activity of large firms, while expenditures on research made by universities serve as an especially key input for generating innovative activity in small enterprises.” (Audretsch/Grilo/Thurik 2012, S. 9)
- Die Rolle der Universität und das Gewicht des lokalen Wissenstransfers sind stark mit dem Lebenszyklus von Industrien verbunden. Im frühen Stadium des Lebenszyklus und auch im späten Stadium bei reifen Industrien ist der lokale Wissenstransfer von besonderem Gewicht, im frühen geht es um die rasche Übermittlung und Entwicklung des „Tacit Knowledge“ und im späten Stadium deshalb, weil Neuerungen dann oft mit einer Relokation verbunden sind und neue Technologien dann außerhalb der angestammter Gebiete entwickelt und verwendet werden (Audretsch/Grilo/Thurik 2012, S. 9).
- Ein wichtiger Aspekt ist die Gründungsdynamik und die damit verbundene Überlebenschance für kleine Firmen, und die Faktoren, die diese beeinflussen. Als beeinflussende Faktoren wird das Zusammenspiel von Technologie, Skalenökonomie und Nachfrage gesehen. „What emerges from the new evolutionary theories and empirical evidence on innovation as a competitive strategy deployed by SMEs is that markets are in motion, with many new firms entering the industry and many existing firms exiting. But is this motion horizontal, in that the bulk of firms exiting are comprised of firms that had entered relatively recently, or vertical, in that a significant share of the exiting firms had been established incumbents that were displaced by younger firms? In trying to shed some light on this question, Audretsch (1995) proposes two different models of the evolutionary process of industries over time. Some industries can be best characterized by the model of the conical revolving door, where new businesses are started, but there is also a high propensity to subsequently exit from the market. Other industries may be better characterized by the metaphor of the forest, where incumbent establishments are displaced by new entrants. Which view is more applicable apparently

depends on three major factors - the technological conditions, scale economies, and demand [...].” (Audretsch/Grilo/Thurik 2012, S. 12)

*(f) Zusammenfassung zu den Politikinstrumenten*

Die Analysen zeigen zunächst, dass die „Third Mission“ jedenfalls bereits viel mehr ist, als ein theoretisches Konzept, und dass in den verschiedensten Teilen der Welt in unterschiedlicher Weise und von verschiedenen Ansatzpunkten, aber ziemlich massiv, an ihrer Verwirklichung gearbeitet wird. Auch das Konzept des „Community Engagement“ ist bereits in vielen Teilen der Welt viel praktischer realisiert, als es teilweise in der Literatur erscheint. Es zeigen sich auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den anglophonen (gesellschaftliches Engagement) gegenüber den nordischen Ländern (wirtschaftliche Innovation).

Die Etablierung der „Third Mission“ in gesetzlichen Vorgaben erscheint als schwieriges Unterfangen, das auch nicht unbedingt wirksam ist. Ebenso konnte die explizite Widmung von finanziellen Mitteln für den „Third Stream“ nur teilweise umgesetzt werden, mit sehr vielversprechenden Ergebnissen. „Community Engagement“ ist als Bewegung in den Universitäten zweifellos deutlich sichtbar, zu Wirkungen gibt es bisher keine breiteren belastbaren Ergebnisse.

Eine wichtige Frage ist die konzeptuelle Fassung der „Third Mission“. Teilweise wird der Schwerpunkt auf die wirtschaftlichen Aspekte gelegt, und auch diese werden unterschiedlich interpretiert. Es stehen sich generell zwei Fassungen gegenüber, eine „lineare“ nach dem Standard-Konzept des Technologie-Transfers und eine systemisch-interaktive nach dem Konzept des „Knowledge-Exchange“.

Der regionale Aspekt ist vielfach implizit enthalten. „Community Engagement“ bezieht sich unmittelbar auf die Region, wenn es auch breitere Kreise von nationalen und globalen Problemen einbezieht. Die wirtschaftlichen Konzepte zielen auf teilweise konfligierende Dimensionen. Einerseits sollen die distributiven Fragen zwischen Regionen durch die Verbesserung weniger wettbewerbsfähiger Regionen bearbeitet werden, andererseits sollen die starken Regionen weiter gestärkt werden, um im globalen Maßstab wettbewerbsfähiger zu werden. Unterschiedliche BeobachterInnen setzen hier unterschiedliche Schwerpunkte.

- Der Modus der Wissensproduktion (also der Forschungsprozess) ändert sich und wird in neuen Organisationsformen (etwa in Form von strategischen Allianzen mit AkteurInnen von außerhalb des Hochschulsystems) betrieben. Diese Allianzen sind von Beginn an auf Kommerzialisierungsmöglichkeiten und die Erwartung finanzieller Profite ausgerichtet.
- Die kommerzielle Verwertung von Wissen wird zu einem wichtigen Evaluationskriterium von Universitäten. Damit sind auch entsprechende Änderungen in den Entlohnungs- und Anreizstrukturen für individuelle Hochschulangehörige verbunden.
- Auch im Bereich der Ausbildung kommt es zu umfassenden Wandlungsprozessen. Die traditionellen Rollen von HochschullehrerInnen und Studierenden, die in Seminarräumen, Hörsälen oder Uni-Laboratorien interagieren, werden zum Teil in Frage gestellt. HochschullehrerInnen agieren zunehmend als „Coaches“ und regen Studierende dazu an, ihr Wissen in der „realen Welt“ zu testen (etwa durch Praktika in Firmen, die durch Hochschulangehörige organisiert werden).
- Um eine reibungslose Interaktion mit Regierungsstellen und der Wirtschaft zu gewährleisten, werden intermediäre Funktionen und Schnittstellenfunktionen (durch die Einrichtung von Technologietransferstellen, die Anstellung von hochqualifizierten Vertragsspezialisten, etc.) erweitert und gestärkt.
- Die Universitäten werden zunehmend mehr zu einem „Saatbeet“ für neue wissensintensive Firmen. Damit einher geht die Schaffung von Einrichtungen, die akademische Ausgründungen unterstützen sowie eine Änderung der Organisationskultur und Anreizsysteme, die Unternehmensgründungen durch Hochschulangehörige fördern.
- Die kognitive Rationalität wird durch eine ökonomische Rationalität ergänzt. Das findet seinen Ausdruck, sowohl in den internen Beziehungen der Universität (z.B. „Studierende als KundInnen“), als auch in den Beziehungen mit externen Organisationen.

Mittlerweile liegt eine nur mehr schwer zu überblickende Anzahl von Forschungsarbeiten zur unternehmerischen Universität vor. Ein informativer und aktueller Überblick über verschiedene empirische Untersuchungen sowie ein Versuch, verschiedene Einflussfaktoren auf den Entwicklungsprozess von Hochschulen hin zu einer unternehmerischen Universität zu identifizieren, finden sich in einer rezenten Arbeit von Guerrero und Urbano (2012).

#### *Spezifizierung von Aktivitäten im Rahmen der „Third Mission“*

Folgt man dem Konzept der unternehmerischen Universität, dann liegt die „Third Mission“ von Hochschulen hauptsächlich darin, dass sie ihr Wissen selbst aktiv kommerziell verwerten und ihre Forschungsergebnisse in ökonomische Entwicklung überleiten. Die wichtigsten Aktivitäten in diesem Zusammenhang umfassen insbesondere die Patentierung von Erfindungen, Lizensierungen, die Gründung akademischer „Spin-Offs“ und verschiedene Formen des Technologie- und Wissenstransfers an Unternehmen. Die unternehmerische Universität ist somit nicht nur für die Produktion, sondern explizit auch für den Transfer von

Wissen in die Wirtschaft und die Kommerzialisierung von universitären Entdeckungen und Erfindungen zuständig.

#### *Politikimplikationen und -beispiele*

Die wichtigsten Politikimplikationen, die sich aus dem Konzept der unternehmerischen Universität ergeben, umfassen zunächst die Regelung intellektueller Eigentumsrechte. Hier wird in der Literatur häufig auf das U.S.-amerikanische Beispiel des „Bayh-Dole Act“ aus dem Jahr 1980 verwiesen, der den Universitäten die Eigentumsrechte an Patenten und Lizenzen, die aus öffentlich finanzierter Forschung resultieren, zusprach. Mittlerweile haben viele Länder ähnliche gesetzliche Regelungen geschaffen. Weitere zentrale Politikimplikationen umfassen die Unterstützung von Technologietransferorganisationen (bzw. deren Errichtung) sowie staatlich initiierte Programme, die Interaktionen zwischen Universitäten und der Industrie fördern.

#### *Kritik*

Die Kritik am Konzept der unternehmerischen Universität ist vielfältig. Einige AutorInnen sehen eine mangelnde „Mikrofundierung“ des Ansatzes gegeben und verweisen in diesem Zusammenhang auf Studien, die eine geringe Bereitschaft von Hochschulangehörigen zur Kommerzialisierung von Wissen belegen (Goldstein 2010, Perkmann et al. 2011). Diese Untersuchungen zeigen aber auch, dass WissenschaftlerInnen „weicheren“ Formen der Zusammenarbeit mit Unternehmen (Forschungskooperationen, Auftragsforschung, informaler Wissensaustausch, etc.) durchaus aufgeschlossen gegenüberstehen. Auf Basis empirischer Evidenz wird auch daran gezweifelt, dass finanzielle Anreize ein vorherrschendes Motiv von ForscherInnen sind, Kontakte mit Unternehmen zu unterhalten (D’Este/Perkmann 2011, Lam 2011). Kooperationen mit der Wirtschaft werden vielmehr deshalb eingegangen, weil dies oft positive Auswirkungen auf die Forschung an den Hochschulen haben kann. Die Gewinnung neuer Ideen für zukünftige Forschungsprojekte oder das Austesten von universitärem Wissen in der Praxis, etc. können in diesem Zusammenhang als wesentliche Motive für die Zusammenarbeit mit Unternehmen genannt werden. Ein weiterer Kritikpunkt am Konzept der unternehmerischen Universität besteht darin, dass die Effekte, die aus den Aktivitäten der Hochschulen zur Nutzung intellektueller Eigentumsrechte (Patente und Lizenzen) resultieren, häufig hinter den Erwartungen zurückbleiben. Viele Hochschulen konnten bislang kaum in erwähnenswertem Ausmaß zusätzliches Einkommen oder finanzielle Gewinne aus ihrem diesbezüglichen Engagement erwirtschaften (Geuna/Nesta 2006, Weingart 2010, Breznitz/Feldman 2012b). Auch die Annahme von Etzkowitz et al. (2000), dass die unternehmerische Universität ein globales Phänomen mit einem isomorphen Entwicklungspfad darstellt, ist auf große Kritik gestoßen (siehe etwa Philpott et al. 2011).



### 2.3.1. Das Konzept der unternehmerischen Universität

Das Konzept der unternehmerischen Universität liegt in verschiedenen Versionen vor. Es lassen sich zwei Hauptansatzpunkte in der umfassenden Diskussion zu diesem Themenkomplex unterscheiden (Baumeler 2009). Ein Teil der Literatur betrachtet das Phänomen aus der Perspektive des Hochschulmanagements. Dazu gehört etwa Clarks Konzeption der unternehmerischen Universität (siehe Kapitel 2.2.3). Andere Ansätze dagegen fokussieren auf die Außenorientierung von Hochschulen und beschäftigen sich mit der Ökonomisierung von Wissen und seiner volks- bzw. regionalwirtschaftlichen Verwertung. Auf letztere wird im Folgenden eingegangen.

In der Regional- und Innovationsforschung wird in erster Linie auf die Arbeiten von Etzkowitz und seinen KollegInnen (Etzkowitz et al. 2000, Etzkowitz 2004) zur unternehmerischen Universität Bezug genommen. Einen wichtigen Ausgangspunkt stellt dabei das „Triple-Helix“-Konzept (Etzkowitz/Leydesdorff 2000) dar. Dieses basiert auf der Annahme zunehmender Interdependenzen zwischen den drei institutionellen Sphären Wirtschaft-Politik-Hochschulen. Etzkowitz und Leydesdorff (2000) zufolge entsteht eine Wissensinfrastruktur, in der sich die drei institutionellen Sphären überlappen. An den Schnittstellen bilden sich Hybridorganisationen heraus.

Im „Triple-Helix“-Model findet eine gegenseitige Beeinflussung zwischen Universitäten und einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft statt, weil sich die Distanz zwischen den institutionellen Sphären verringert hat. In diesem Kontext setzt sich an Universitäten ein unternehmerisches Paradigma durch. Die unternehmerische Universität ist laut Etzkowitz (2000, 2004) dadurch gekennzeichnet, dass sie zusätzlich zur Forschung und Ausbildung eine weitere Mission bzw. Funktion verfolgt. Es handelt sich dabei um die „Mission ökonomische Entwicklung“. Mit ihren unternehmerischen Aktivitäten verfolgen Universitäten explizit zwei Hauptziele. Zum einen wollen sie die regionale oder nationale Wirtschaftskraft stärken und zum anderen finanzielle Vorteile (Einkommen) für sich selbst erzielen. Im Mittelpunkt stehen in erster Linie Aktivitäten, die auf die Kommerzialisierung von wissenschaftlichem Wissen durch die Universität ausgerichtet sind. Dazu gehören vor allem die Patentierung von Erfindungen, die Auslizenzierung von Technologien und die Förderung von akademischen „Spin-Offs“.

Die Verfolgung einer derart definierten „Third Mission“ hat weitreichende Konsequenzen und Bedarf spezifischer Voraussetzungen. Sie transformiert die ersten beiden Missionen (also die Lehre und die Forschung) und geht einher mit bedeutsamen Änderungen der internen Organisation von Hochschulen sowie der Herausbildung von neuen Steuerungsmodi. Goldstein (2010) hat eine Reihe wesentlicher Aspekte in diesem Zusammenhang herausgearbeitet:

allein bzw. in Isolation lösen. Andere AkteurInnen – insbesondere Unternehmen und Regierungsstellen – sind ebenso gefordert. Welche Rolle Hochschulen im regionalen Innovationsgeschehen spielen können, hängt somit nicht nur von ihnen selbst ab. Die Nachfrage nach dem an den Hochschulen vorhandenen Wissen und die Fähigkeit der regionalen Wirtschaft und Gesellschaft, dieses auch effektiv zu nutzen (Absorptionskapazität), sind ebenso wichtig. Die Nachfrage ist unter anderem durch die regionale Branchenstruktur bestimmt. Neuere Forschungsansätze betonen, dass sich Wirtschaftssektoren stark in Bezug auf ihre Wissensbasen (Asheim/Gertler 2005) bzw. Lernmodi (Jensen et al. 2007) unterscheiden. In (vor allem traditionellen) Branchen mit einer *synthetischen Wissensbasis* beruhen Innovationen häufig auf einem „Doing-Using-Interacting“-Lernmodus (DUI-Modus). Erfahrungswissen, informelle Lernprozesse, die Anwendung bzw. Neukombination von existierendem Wissen und die Zusammenarbeit mit KundInnen und LieferantInnen im Innovationsprozess stehen im Vordergrund. Sektoren (insbesondere High-Tech-Industrien) mit einer *analytischen Wissensbasis* wenden dagegen den „Science-Technology-Innovation“-Lernmodus (STI-Modus) an. Dieser basiert auf der Schaffung und Nutzbarmachung von wissenschaftlichen und technologischen Wissen und Interaktionen mit Universitäten und anderen Forschungseinrichtungen. Mit anderen Worten: nicht alle Branchen haben den gleichen Bedarf an universitärem Wissen. Dies bedeutet aber nicht, dass Hochschulen gar keine Rolle für die Innovationsdynamik von Niedrigtechnologie-Sektoren und traditionellen Industrien spielen. Jüngere Forschungsergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass traditionelle Branchen im Zuge ihrer Innovationsprozesse immer mehr auch wissenschaftliches Wissen nachfragen und dafür auch ihre Absorptionskapazitäten stärken (Robertson/Smith 2008). Eine rezente Untersuchung des Wiener Nahrungsmittelsektors etwa hat ergeben, dass innovative Betriebe in diesem Industriezweig DUI- und STI-Modi miteinander kombinieren und zum Teil eng mit Wiener Universitäten während des Innovationsprozesses zusammenarbeiten, um neue Produkte zu generieren und Prozesstechnologien einzuführen (Tripl 2011).

#### *Spezifizierung von Aktivitäten im Rahmen der „Third Mission“*

Ähnlich wie im Konzept der unternehmerischen Universität stehen auch im RIS-Ansatz der Wissenstransfer und -austausch in die bzw. mit der Wirtschaft im Mittelpunkt. Die Aufgabe von Hochschulen wird darin gesehen, den in der Region niedergelassenen Unternehmen (sowohl kleineren wie auch größeren Betrieben bis hin zu ganzen Cluster-Systemen) Wissen bereitzustellen. In diesem Zusammenhang wird allerdings auch eine starke Kontextabhängigkeit der Rolle von Hochschulen betont, die je nach Regionstyp, vorhandenen RIS-Strukturen (wie etwa die Wissensbasis der Wirtschaft) und sozio-kulturellen Faktoren anders ausgestaltet sein kann. Die RIS-Theorie berücksichtigt eine Reihe verschiedenster Mechanismen, die zur regionalen Zirkulation von universitärem Wissen beitragen (Wissenstransfer durch die Mobilität hochqualifizierter Arbeitskräfte, Auftragsforschung, Lizenzvergaben, formale und informale Forschungsk Kooperationen, etc.). Im Unterschied zum Konzept der unternehmerischen Universität betont der RIS-Ansatz auch

Formen des Wissenstransfers (insbesondere informale Innovationsbeziehungen und „Wissens-Spillovers“), für die Universitäten und Fachhochschulen keine finanzielle Vergütung erhalten.

#### *Politikimplikationen und -beispiele*

Aus der Perspektive des RIS-Ansatzes sollten – allgemein betrachtet – Universitäten in ihrer Rolle als institutionelle Akteurinnen in regionalen Innovationssystemen gestärkt werden. Gleichzeitig wird auch die Notwendigkeit einer Verbesserung der Lern- und Absorptionskapazitäten anderer RIS-Subsysteme und die Schaffung innovationsförderlicher Kontextbedingungen betont. Bezogen auf Universitäten stehen neben der Weiterentwicklung institutioneller Arrangements vor allem spezifische Förderprogramme zur Steigerung der Interaktion zwischen Hochschulen und Klein- und Mittelbetrieben sowie die Integration von Universitäten in regionale Clusterentwicklungsinitiativen und Steuerungskomitees (Stichwort „Multi-Actor-Governance“) im Vordergrund. In welchem Ausmaß und in welcher Form bzw. Kombination solche Maßnahmen zum Einsatz kommen sollen, ist von Region zu Region unterschiedlich. Der RIS-Ansatz betont die Kontextabhängigkeit von regionalen Innovationsprozessen und die Notwendigkeit, situationsbezogene regionale Innovationspolitikansätze zu formulieren (Tödting/Tripl 2005).

#### *Kritik*

Die ProtagonistInnen des RIS-Ansatzes sehen sich immer wieder mit der Kritik konfrontiert, regionalen Innovationsprozessen und der regionalen Wissenszirkulation zu viel Bedeutung beizumessen und den Stellenwert außerregionaler Wissensbeziehungen für die Innovationsdynamik von Regionen zu vernachlässigen. Es wird argumentiert, dass in vielen Fällen innovationsrelevantes Wissen nicht ausschließlich in der Region vorhanden ist und insbesondere internationale Quellen häufig Wissen bereitstellen, das für radikale Innovationen bedeutsam ist. Neuere Forschungsansätze deuten darauf hin, dass vor allem spezifische Formen der Kombination von regionalen mit außerregionalen Wissensbeständen besonders innovationsförderlich sind (Bathelt et al. 2004, Tripl et al. 2009). Sowohl Universitäten wie auch Firmen sind nicht nur in regionale, sondern auch in nationale und internationale Wissensbeziehungen eingebunden. Unter welchen Umständen und in welchem Ausmaß Universitäten die „Third Mission“ gleichzeitig als regionale Mission erfüllen (also entsprechende Leistungen in der Region und nicht auf anderen räumlichen Maßstabsebenen erbringen), ist noch nicht hinreichend untersucht worden.

Sowohl das Konzept der unternehmerischen Universität wie auch der RIS-Ansatz nehmen eine enge technologisch-ökonomische Interpretation der „Third Mission“ vor. Diese Sichtweise verdeckt jedoch den Blick auf gesellschaftliche Beiträge und Aktivitäten, die Hochschulen zusätzlich zu Forschung und Lehre erbringen (Doberneck et al. 2010, Glass et al. 2011). Verschiedene AutorInnen haben daher für eine breitere Interpretation (Chatterton/Goddard 2000, Glasson 2003, Smith 2003, Breznitz/Feldman 2012a,

### 2.3.2. Das Konzept der regionalen Innovationssysteme

Aus der Perspektive des Innovationssystem-Ansatzes sind Innovationsprozesse durch ein hohes Ausmaß an Arbeitsteilung und Wissensaustausch zwischen verschiedenen AkteurInnen (wie etwa privaten Unternehmen, Hochschulen, Regierungsstellen, etc.) gekennzeichnet (siehe etwa Lundvall 1992). Regionale Innovation wird als kollektiver Lernprozess, der aus dem Zusammenspiel einer Vielzahl von Organisationen in regionalen Innovationssystemen (RIS) resultiert, betrachtet (Asheim/Gertler 2005). Ein RIS besteht aus drei Subsystemen. Das Subsystem der *Wissensgenerierung und Wissensdiffusion* setzt sich aus den in der Region vorhandenen Forschungs- und Ausbildungseinrichtungen sowie den Organisationen der Technologie- und Qualifikationsvermittlung zusammen. Das Subsystem der *Wissensanwendung und Wissensverwertung* umfasst die in der betrachteten Region ansässigen Betriebe. Das *regionale Politiksystem und seine Fördereinrichtungen* bilden das dritte Subsystem. Die genannten Subsysteme eines RIS sind in einen gemeinsamen, regionspezifischen sozioökonomischen und kulturellen Kontext eingebettet und im Idealfall durch eine intensive Interaktion und Zirkulation von Wissen, Humankapital und Ressourcen miteinander verknüpft. In Bezug auf den Wissensaustausch mit der Wirtschaft wird nicht nur vorrangig auf große Unternehmen fokussiert. Die Aufgabe von Hochschulen wird auch darin gesehen, Wissen an Klein- und Mittelbetriebe und an die in der Region vorhandenen Cluster zu transferieren (Uyarra 2010). Dazu kommt, dass der RIS-Ansatz nicht nur die Kommerzialisierung von Wissen durch die Universitäten betont, sondern ein viel breiteres Set an Mechanismen für den Wissenstransfer als wichtig erachtet. Dazu zählen etwa „Marktbeziehungen“ (Auftragsforschung, Consulting, etc.) und formale Netzwerke (wie etwa vertraglich geregelte F&E-Kooperationen). Im Unterschied zum Konzept der unternehmerischen Universität werden im RIS-Konzept schließlich auch Formen des Wissenstransfers berücksichtigt, für die Universitäten keine finanzielle Kompensation erhalten. Dazu zählen in erster Linie „Wissens-Spillovers“ und informale Kontakte (Tödting et al. 2006, Trippl et al. 2009).

Nach dem RIS-Ansatz sind Hochschulen nur ein – wenngleich ein ausgesprochen wichtiges – Element neben anderen. Ob regionalökonomische Effekte und Innovationsimpulse von ihnen ausgehen und welcher Art diese sind, hängt davon ab, wie das gesamte Innovationssystem konfiguriert ist, wie es um die Leistungsfähigkeit der anderen Subsysteme bestellt ist und wie die Verbindungen zwischen Hochschulen und anderen RIS-AkteurInnen ausgestaltet sind. Die RIS-Strukturen und -dynamiken in metropolitanen Regionen unterscheiden sich auf fundamentale Weise von jenen, die etwa in peripheren Regionen oder alten Industriegebieten vorzufinden sind. Dementsprechend kann auch die Rolle von Universitäten und Fachhochschulen je nach betrachtetem Regionstyp erheblich variieren (Tödting/Trippl 2005).

Besonders wichtig – und das gilt für alle RIS-Typen – ist der Transfer und Austausch von Wissen. Hochschulen können technologische oder ökonomische Herausforderungen nicht

Durch die Vernetzung dieser AkteurInnen – vor allem in Form von zeitlich beschränkten Forschungsteams – werden Kontexte kreiert, die an die Stelle der Disziplinen treten. Die Generierung von Wissen erfolgt in Anwendungskontexten und ist durch Transdisziplinarität gekennzeichnet. Problemstellungen sind nicht vorab festgelegt, sondern werden unter Einbezug von PraktikerInnen und NutzerInnen definiert. Die Wissensproduktion nach „Modus 2“ ist gesellschaftlich rechenschaftspflichtig und durch Reflexivität (in Bezug auf die gesellschaftlichen Konsequenzen von Forschung bzw. gesellschaftliche Anforderungen, Ansprüche und Erwartungen) gekennzeichnet. Es bilden sich neue Qualitätskriterien und Formen der Qualitätskontrolle heraus. Traditionelle, auf Disziplinen basierende, „Peer Review“-Systeme werden um ökonomische, politische, soziale und kulturelle Kriterien ergänzt. Damit wird es auch schwieriger festzulegen, was „gute Forschung“ und „gute Wissenschaft“ ist.

#### *Spezifizierung von Aktivitäten im Rahmen der „Third Mission“*

Die ProtagonistInnen des „Mode 2“-Konzeptes sprechen nicht explizit von einer dritten Funktion oder Mission von Hochschulen. Sie nehmen eine Makro-Perspektive ein und betrachten Transformationsprozesse des Wissenschaftssystems. Ihr Interesse liegt darin, Änderungen in der Wissensgenerierung, also im Forschungsprozess, zu analysieren. Die skizzierte neue Form der Wissensschaffung ist jedoch untrennbar mit einem stärkeren gesellschaftlichen Engagement der Hochschulen verbunden. Die Orientierung an Anwendungskontexten, die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Bedarfes und die Einbeziehung von potenziellen NutzerInnen bzw. AnwenderInnen bei der Auswahl von Forschungsthemen sind klare Indizien hierfür. Hochschulen werden zu Ko-ProduzentInnen von anwendungsorientiertem Wissen, das zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beiträgt. Die Ausrichtung der „Third Mission“ entspricht somit der gesellschaftlichen Mission von Hochschulen.

#### *Politikimplikationen und -beispiele*

Aus dem „Modus 2“-Konzept lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen für die Politik ableiten. Zu den wichtigsten zählen Förderprogramme, die inter- oder transdisziplinäre Problemstellungen formulieren oder auch die Steuerung von Forschungsprioritäten durch die Vergabe von Fördermitteln für Projekte, die soziale und ökonomische Herausforderungen berücksichtigen. Letzteres ist beispielsweise für die Rahmenprogramme der Europäischen Kommission typisch. Auch die Förderung der Einrichtung von interdisziplinären Doktoratsprogrammen (wie etwa in den Bereichen Energie, Umwelt, Klima, etc.) lässt sich anführen.

#### *Kritik*

Die These der Herausbildung eines neuen Modus der Wissensgenerierung ist umstritten. Vor allem die Annahme, dass die skizzierten Änderungen alle Gebiete der Wissenschaft erfassen, ist auf große Kritik gestoßen. Es wird argumentiert, dass der neue Modus der

Breznitz/Feldman 2012b) plädiert. Eine solche umfassendere Sichtweise wird vom Ansatz „Modus 2“ der Wissensgenerierung und vom Konzept der engagierten Universität eingenommen.

### 2.3.3. Das Konzept „Modus 2“ der Wissensgenerierung

Die Diskussion um die Rolle von Universitäten in der Gesellschaft im Allgemeinen und ihre „Third Mission“ im Besonderen steht zum Teil in Verbindung mit einer umfassenderen Debatte über tiefgreifende Transformationsprozesse des Wissenschaftssystems und seiner Einrichtungen. Ein spezifisches Augenmerk wird dabei auf die Herausbildung neuer Formen der Wissensproduktion gelegt. In den letzten Jahren wurden zur Erklärung dieses Phänomens verschiedene Konzeptionen (für eine vergleichende Diskussion dieser verschiedenen Ansätze siehe Hessels und van Lente 2008) vorgelegt. Dazu gehören unter anderem die Konzepte „Mode 2 of Knowledge Production“ (Gibbons et al. 1994, Nowotny et al. 2001), „Strategic Research/Strategic Science“ (Irvine/Martin 1984, Rip 2004), „Post-Normal Science“ (Funtowicz/Ravetz 1993) und „Post-Academic Science“ (Ziman 2000). Diese Ansätze haben gemeinsam, dass sie alle einen fundamentalen Wandel des Wissenschaftssystems, insbesondere in Bezug auf zwei Dimensionen, diagnostizieren. Erstens wird postuliert, dass zunehmend „relevantes“ Wissen generiert wird. Zweitens wird eine Neugestaltung der Beziehung zwischen Hochschulen und AkteurInnen außerhalb des Hochschul-Systems gesehen, die sich durch eine Zunahme an Interaktionen und Schnittstellen beschreiben lässt. Diese Ansätze bilden zum Teil einen Bezugsrahmen für die Literatur zur „Third Mission“ sowie Begründungen für deren Entstehung und Evolution. Sie ermöglichen aber auch eine Konzeptualisierung der „Third Mission“ selbst.

Der prominenteste Ansatz in diesem Zusammenhang ist das Konzept des „Mode 2 Knowledge Production“ (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001, 2003). Es wird davon ausgegangen, dass sich neben der traditionellen Form der Wissensproduktion (als „Mode 1“ bezeichnet) zunehmend ein neues Paradigma („Mode 2“) herausbildet. Wissensproduktion nach „Modus 1“ findet in erster Linie an Universitäten statt. Sie erfolgt als Suche nach grundlegenden (Natur-)Gesetzen und allgemeingültigen Erklärungsprinzipien und ist in wissenschaftlichen Disziplinen organisiert. Forschungsprobleme bzw. -fragen werden durch die Interessen der „Scientific Community“ bestimmt. Die Kriterien für die Qualität der Forschung werden aus den Disziplinen heraus festgelegt und über „Peer Reviews“ kontrolliert. Die Wissensgenerierung nach „Modus 1“ lässt sich somit als akademisch, disziplinär, homogen und autonom beschreiben und ist durch traditionelle Formen der Qualitätskontrolle geprägt. Die Wissensgenerierung nach „Modus 2“ hingegen ist anwendungsorientiert, transdisziplinär, heterogen, reflexiv, der Gesellschaft gegenüber rechenschaftspflichtig und unterliegt neuen Formen der Qualitätskontrolle. Im „Modus 2“ haben Universitäten nicht mehr das Monopol auf die Produktion von wissenschaftlichem Wissen, sondern bekommen Konkurrenz durch neue Stätten der Wissensgenerierung (wie etwa außeruniversitäre Forschungszentren, Regierungsbehörden, Industrielaboratorien etc.).

Die Herausbildung der engagierten Universität scheint untrennbar mit einer Änderung von Politikagenden in Verbindung zu stehen (siehe hierzu insbesondere Chatterton/Goddard 2000). Der früher dominierende Fokus auf nationale Herausforderungen und nutzenunabhängige Grundlagenforschung wurde in der jüngeren Vergangenheit teilweise durch eine stärkere Orientierung der Politik und der Universitäten an lokalen und regionalen Kontexten ersetzt. Als Schlüsselakteurin dieses Wandels wird vor allem die europäische Politik ebene mit ihren Förderprogrammen (insbesondere mit den Strukturfondsmaßnahmen für Ziel-1-Gebiete) gesehen, die einen stärkeren regionalen Fokus von Universitäten auf regionalökonomische Entwicklungsprozesse forciert haben.

Internationale empirische Untersuchungen – wie etwa die Studie „Higher Education and Regions“ der OECD (2007) – deuten auf eine geringe Anzahl von Fällen erfolgreichen Engagements hin. Dazu kommt, dass es sich bei diesen zumeist um kleinere „bottom-up“ Initiativen mit relativ kurzer Laufzeit handelte. Verschiedene empirische Arbeiten implizieren auch, dass Typen und Ausmaß des regionalen Engagements von Hochschulen vom Alter der Universität und ihrem Standort abhängen. Für jüngere Universitäten und solche mit Standort außerhalb von Großstädten hat regionales Engagement oft eine höhere Priorität als für bereits lange bestehende und in Metropolen angesiedelte Institutionen. Auch die Einbettung von Universitäten in kohärente regionale Innovations- und Entwicklungsstrategien stellt einen wichtigen Einflussfaktor auf deren Engagement dar (May/Perry 2006, Uyarra 2010).

#### *Spezifizierung von Aktivitäten im Rahmen der „Third Mission“*

Engagierte Universitäten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie lehr-, forschungs- und gemeinschaftsbezogene Aktivitäten integrieren, um einen Beitrag zur Lösung regionaler Probleme oder Herausforderungen – etwa in den Bereichen Soziales, Umwelt oder Verkehr – zu leisten. Im Mittelpunkt steht – wie oben bereits ausgeführt – weniger die Verfolgung einer zusätzlichen „Third Mission“ als vielmehr die Verschränkung aller universitärer Tätigkeiten im Rahmen der Mission „Regionalentwicklung“. Universitäten sind dazu angehalten, in diesem Zusammenhang auch regionsexterne Ressourcen und Wissensquellen zu erschließen und für die Region nutzbar zu machen.

#### *Politikimplikationen und -beispiele*

Eine wichtige Schlussfolgerung für die Politik besteht aus der Perspektive des Ansatzes zur engagierten Universität darin, die Institutionalisierung von sozialen und gesellschaftlichen Programmen und Aktivitäten an Hochschulen zu fördern. Konkrete Politikmaßnahmen umfassen beispielsweise die Integration von Universitäten in regionale Lernnetzwerke, Anreize zur Ausrichtung des Hochschullehrplanes am gesellschaftlichen Bedarf oder die Förderung von Beiträgen der Universitäten zum lokalen Gesundheitswesen. In der Literatur finden sich verschiedene Beispiele für Programme und Fördermaßnahmen, die darauf abzielen, gesellschaftliche und soziale Leistungen von Hochschulen voranzutreiben. Dazu

gehören etwa der „Higher Education Innovation Fund“ in Großbritannien und die Strukturprogramme der Europäischen Kommission.

### *Kritik*

Abgesehen von einigen wenigen anekdotischen Fallberichten liegt nur wenig systematische Evidenz über den Nutzen, die Mechanismen und Auswirkungen, die mit verschiedenen Formen von sozialen, ökonomischen, politischen und gesellschaftlichem Engagement verbunden sind, vor (May/Perry 2006). In der Literatur zur engagierten Universität wird auch nicht klar dargelegt, wie verschiedene universitäre Missionen integriert und effektiv koordiniert werden. Auch die Kapazitäten und Fähigkeiten von Hochschulen, sich in „Engaged Universities“ zu transformieren, werden stark bezweifelt. Universitäten, die eine solche Rolle übernehmen, stehen vor der Herausforderung, Lehre, Forschung und „Community Services“ durch Finanzierung, Personalentwicklung, Anreizsysteme und andere interne Mechanismen zu verknüpfen und sich auf allen Gebieten der Regionalentwicklung (Anhebung des Ausbildungsniveaus, technologische Entwicklung und Innovation, Kultur, etc.) zu engagieren (Chatterton/Goddard 2000). Gunasekara (2006) zufolge wird die Fähigkeit und Bereitschaft von Hochschulen, Aktivitäten und Missionen an den regionalen Bedarf anzupassen, überschätzt.

In vielen Ländern sind die Möglichkeiten für Universitäten, explizit eine regionale Mission zu verfolgen, stark eingeschränkt. Der Spielraum, den Hochschulen haben, wird nach wie vor stark auf der nationalen – und weniger auf der regionalen – Ebene geregelt. Das betrifft nicht nur die Bereitstellung öffentlicher finanzieller Ressourcen für die Hochschulen. Nationalstaatliche AkteurInnen nehmen auch Einfluss auf Studienprogramme, die Regelung von Anstellungsverhältnissen sowie die Gestaltung von Anreizsystemen, die gesellschaftliches Engagement fördern oder hemmen.

### **2.3.5. Empirische Untersuchungen**

Eine Kernfrage im Zusammenhang mit der „Third Mission“ besteht darin, welche empirisch beobachtbaren Auswirkungen diese auf die anderen Missionen, Aufgaben und Funktionen von Hochschulen hat. In der Regional- und Innovationsforschung wird dabei insbesondere auf einen Teilaspekt dieser Frage fokussiert, nämlich welche Implikationen Technologietransfer und Kommerzialisierung (im Folgenden als „akademisches UnternehmerInnentum“ bezeichnet) auf die universitäre Forschung haben. KritikerInnen warnen davor, dass das steigende Interesse am Kommerzialisierungspotenzial der Forschungsleistungen von Hochschulen unbeabsichtigte negative Folgen auf den langfristigen wissenschaftlichen Fortschritt haben kann. Verschiedene empirische Studien implizieren allerdings, dass diese Skepsis nur zum Teil berechtigt ist. Vor allem zwei Fragen wurden in den letzten Jahren untersucht: (1) Führt akademisches UnternehmerInnentum zu einem Rückgang der Quantität und Qualität von Publikationen oder zu Publikationsverzögerungen? Mit anderen Worten: Leidet die Produktion und Dissemination



Wissensgenerierung auf einen kleinen Bereich des Wissenschaftssystems beschränkt ist und die These nicht generalisiert werden sollte (Weingart 1997, Hessels/van Lente 2008). Forschung in Anwendungskontexten und Transdisziplinarität ist insbesondere in jenen Bereichen zu beobachten, die gleichzeitig von hoher Politikrelevanz sind (wie etwa Technikfolgenabschätzung, Forschung auf den Gebieten Umwelt, Gesundheit, Energie, Klima). Wichtig ist schließlich auch der Hinweis, dass die Thesen betreffend zunehmender Reflexivität und sozialer Rechenschaftspflicht und die Herausbildung zusätzlicher Qualitätskriterien empirisch noch nicht ausreichend erforscht sind, um von einer breiten Durchsetzung eines neuen Modus der Wissensgenerierung sprechen zu können (siehe etwa Hessels/van Lente 2008).

#### **2.3.4. Das Konzept der engagierten Universität**

Der Ansatz der „Engaged University“ schreibt Universitäten eine umfassende und adaptive Rolle für die Regionalentwicklung zu. Schlüsselemente dieses Konzeptes sind ein starker regionaler Fokus, der allen Hochschul-Missionen zu Grunde liegt und breit aufgestellte Entwicklungscoalitionen, in denen Universitäten mit staatlichen und nicht-staatlichen AkteurInnen zusammenarbeiten. Der Schwerpunkt liegt auf „regionalen Bedürfnissen“, an die sich Universitäten „anpassen“ sollen. Die Hochschulen beteiligen sich formal und informal als institutionelle Akteurinnen in regionalen Innovations- oder Steuerungsnetzwerken und leisten Beiträge zu sozialen, kulturellen oder umweltbezogenen Dimensionen der Regionalentwicklung. Die „Third Mission“ von Hochschulen ist dabei sehr spezifisch konzeptualisiert. Im Ansatz der engagierten Universität geht es weniger darum, dass Hochschulen eine separate regionale „Third Mission“ zusätzlich zu Forschung und Lehre übernehmen. Der regionale Fokus von Universitäten wird vielmehr in alle universitären Funktionen integriert. Die Hochschulen sind nach diesem Ansatz dazu angehalten, soziale Inklusion zu fördern, das Qualifikationsniveau der regionalen Bevölkerung anzuheben und Innovation durch Grundlagenforschung zu stimulieren (Uyarra 2010).

Die Verschränkung verschiedener universitärer Missionen im Rahmen des „Engaged University“-Ansatzes verlangt ein hohes Maß an Koordination zwischen verschiedenen politischen Steuerungsebenen und gut abgestimmte Anreizsysteme zwischen diesen. Universitäten werden nicht einfach als regional gebundene Organisationen betrachtet. Nach dem Ansatz der engagierten Universität werden sie als komplexe Organisationen begriffen, die in einen nationalen Politikkontext eingebettet sind, Prozesse auf verschiedenen Ebenen koordinieren und lehr-, forschungs- und gemeinschaftsbezogene Elemente regionalen Engagements integrieren. Arbo and Benneworth (2007) zufolge sollen Universitäten als integrative Netzwerkknoten in global-regional konstituierten Innovationssystemen agieren und Kapazitäten entwickeln, um externe Ressourcen und Einflüsse mit lokalen Bedürfnissen zu kombinieren.

gehören etwa der „Higher Education Innovation Fund“ in Großbritannien und die Strukturprogramme der Europäischen Kommission.

### *Kritik*

Abgesehen von einigen wenigen anekdotischen Fallberichten liegt nur wenig systematische Evidenz über den Nutzen, die Mechanismen und Auswirkungen, die mit verschiedenen Formen von sozialen, ökonomischen, politischen und gesellschaftlichem Engagement verbunden sind, vor (May/Perry 2006). In der Literatur zur engagierten Universität wird auch nicht klar dargelegt, wie verschiedene universitäre Missionen integriert und effektiv koordiniert werden. Auch die Kapazitäten und Fähigkeiten von Hochschulen, sich in „Engaged Universities“ zu transformieren, werden stark bezweifelt. Universitäten, die eine solche Rolle übernehmen, stehen vor der Herausforderung, Lehre, Forschung und „Community Services“ durch Finanzierung, Personalentwicklung, Anreizsysteme und andere interne Mechanismen zu verknüpfen und sich auf allen Gebieten der Regionalentwicklung (Anhebung des Ausbildungsniveaus, technologische Entwicklung und Innovation, Kultur, etc.) zu engagieren (Chatterton/Goddard 2000). Gunasekara (2006) zufolge wird die Fähigkeit und Bereitschaft von Hochschulen, Aktivitäten und Missionen an den regionalen Bedarf anzupassen, überschätzt.

In vielen Ländern sind die Möglichkeiten für Universitäten, explizit eine regionale Mission zu verfolgen, stark eingeschränkt. Der Spielraum, den Hochschulen haben, wird nach wie vor stark auf der nationalen – und weniger auf der regionalen – Ebene geregelt. Das betrifft nicht nur die Bereitstellung öffentlicher finanzieller Ressourcen für die Hochschulen. Nationalstaatliche AkteurInnen nehmen auch Einfluss auf Studienprogramme, die Regelung von Anstellungsverhältnissen sowie die Gestaltung von Anreizsystemen, die gesellschaftliches Engagement fördern oder hemmen.

### **2.3.5. Empirische Untersuchungen**

Eine Kernfrage im Zusammenhang mit der „Third Mission“ besteht darin, welche empirisch beobachtbaren Auswirkungen diese auf die anderen Missionen, Aufgaben und Funktionen von Hochschulen hat. In der Regional- und Innovationsforschung wird dabei insbesondere auf einen Teilaspekt dieser Frage fokussiert, nämlich welche Implikationen Technologietransfer und Kommerzialisierung (im Folgenden als „akademisches UnternehmerInnentum“ bezeichnet) auf die universitäre Forschung haben. KritikerInnen warnen davor, dass das steigende Interesse am Kommerzialisierungspotenzial der Forschungsleistungen von Hochschulen unbeabsichtigte negative Folgen auf den langfristigen wissenschaftlichen Fortschritt haben kann. Verschiedene empirische Studien implizieren allerdings, dass diese Skepsis nur zum Teil berechtigt ist. Vor allem zwei Fragen wurden in den letzten Jahren untersucht: (1) Führt akademisches UnternehmerInnentum zu einem Rückgang der Quantität und Qualität von Publikationen oder zu Publikationsverzögerungen? Mit anderen Worten: Leidet die Produktion und Dissemination

von wissenschaftlichem Wissen? (2) Gewinnt anwendungsorientierte Forschung auf Kosten der Grundlagenforschung an Gewicht? Die Auswertung einer Vielzahl von Studien zu diesen Themen (Larsen 2011, Perkmann et al. 2011) deutet darauf hin, dass akademisches UnternehmerInnentum und Publikationsaufkommen tendenziell in einer positiven Beziehung zueinander stehen. Warum und unter welchen Umständen diese positive Beziehung vorhanden ist, wird jedoch noch wenig verstanden. Es gibt allerdings auch Evidenz, die darauf hinweist, dass Publikationsverzögerungen und Restriktionen bei der Verbreitung öffentlicher Forschung eine Folge von akademischem UnternehmerInnentum sind (siehe auch Shibayama 2012). Die von Larsen (2011) vorgenommene Sichtung der empirisch orientierten Literatur bestätigt die Vermutung, dass angewandte Forschung zunehmend an Bedeutung gewinnt, nicht. Das könnte allerdings auch daran liegen, dass Grundlagenforschung und angewandte Forschung nicht immer leicht zu unterscheiden und zu messen sind. Einige empirische Untersuchungen liefern Hinweise darauf, dass akademisches UnternehmerInnentum dazu führen kann, dass zunehmend Forschung betrieben wird, die an kommerzieller Nutzung orientiert bzw. sogar explizit auf diese ausgerichtet ist (unabhängig davon, ob es sich dabei um Grundlagenforschung oder um angewandte Forschung handelt). In welchem Ausmaß dies geschieht und welche Auswirkungen dies auf den Fortschritt der Wissenschaft hat, ist jedoch – wie Larsen (2011) einräumt – noch zu wenig erforscht.

### **2.3.6. Die „Third Mission“ als regionale Mission?**

Eine weitere Frage, die in der Literatur zur „Third Mission“ diskutiert wird, betrifft die geographische Dimension der gesellschaftlichen und ökonomischen Leistungen von Hochschulen. Einige AutorInnen argumentieren in diesem Zusammenhang, dass Aktivitäten im Rahmen der „Third Mission“ nicht unbedingt in der Region stattfinden müssen. Eine zu starke Ausrichtung auf die Region kann die Exzellenz von Universitäten untergraben und damit letztlich indirekt einen negativen Effekt auf das regionale Innovationsgeschehen haben (Power/Malmberg 2008). Regionales Engagement wird – zumindest von einigen BeobachterInnen – als Widerspruch zur nationalen und internationalen Ausrichtung der Universitäten gesehen (Gunasekara 2006).

Teichler (2008, S. 366) zitiert und kritisiert im Zusammenhang mit der vertikalen Differenzierung im Hochschulsystem, „the assumption that the top has to be the global player league, while middle-ranking institutions should have a national focus and lower-ranking institutions a regional focus“ als der zunehmenden Verflechtung der Ebenen widersprechend. Analysen zur regionalen Reichweite der Aktivitäten in den USA zeigen, dass auch die globalen „Great Research Universities“ einen wesentlichen Fokus ihrer Aktivitäten de facto in ihrem lokalen Umfeld entfalten. „But even for these ‚global‘ universities, the economic impact of their activities is skewed toward their local communities.“

### 2.3. Die Rolle von Hochschulen aus der Perspektive der Regional- und Innovationsforschung

Anhaltende Globalisierungstendenzen und die allmähliche Herausbildung einer wissensbasierten Gesellschaft haben in den letzten zwei Dekaden die Rahmenbedingungen für die sozio-ökonomische Entwicklung von Regionen nachhaltig verändert und Innovation zur wichtigsten Wettbewerbsstrategie werden lassen. In vielen Ländern und Regionen sehen sich Hochschulen seit einigen Jahren in steigendem Ausmaß mit der Erwartung konfrontiert, einen Beitrag zur Entfaltung einer hohen Innovationsdynamik in der Wirtschaft zu leisten sowie soziale, kulturelle und politische Entwicklungsprozesse zu unterstützen (Göransson et al. 2009).

Aus der Perspektive der Regional- und Innovationsforschung tragen Hochschulen auf vielfältige Weise zur Entwicklung von Städten, Regionen und Ländern bei. Es lassen sich verschiedene Funktionen bzw. Outputs von Universitäten identifizieren, die eine Auswirkung auf die sozio-ökonomische Entwicklung von Regionen haben können (vgl. Goldstein et al. 1995, Smith/De Bernardy 2000, Drucker/Goldstein 2007). Dazu gehört zunächst einmal die *Generierung von neuem Wissen durch Forschung*. Hochschulen spielen darüber hinausgehend aber auch eine wichtige Rolle als *Wissensreservoirs*, indem sie sowohl selbst produziertes wie auch von anderen generiertes Wissen akkumulieren und in der Region verfügbar machen (Bibliotheken, Archive, Sammlungen, etc.). Durch die Aufnahme von innovationsrelevantem regionsexternen Wissen (etwa durch Kontakte mit anderen Forschungseinrichtungen oder auch durch die Sichtung der Fachliteratur) nehmen Hochschulen eine wichtige „*Antennenfunktion*“ wahr (Fritsch et al. 2007). Zu weiteren zentralen Aktivitäten von Hochschulen zählen die Bereitstellung hochqualifizierter Arbeitskräfte bzw. die Entwicklung von *Humankapital (Aus- und Weiterbildung)*, der *Transfer* von bestehendem Wissen in die Wirtschaft und Gesellschaft und auch die aktive *Kommerzialisierung* von universitärem Wissen (vor allem in Form von akademischen „Spin-Offs“, Patenten und Lizenzen) durch die Hochschulen selbst. Darüber hinaus können Universitäten eine *Leadership-Rolle* in der Region übernehmen (etwa in Form einer direkten Beteiligung in regionalen Steuerungskomitees) und *moralische Autorität* ausüben. Dazu kommt, dass manche Universitäten schon allein durch ihre Größe eine wichtige Rolle als *Arbeitgeber* in der Region spielen und auch durch das Volumen ihrer *Investitionen* in die physische Infrastruktur (Gebäude, Labors, Forschungsparks, etc.) wichtige „*Player*“ darstellen. Sie können das *Image und die Identität* von Regionen maßgeblich prägen, eine hohe internationale *Attraktionskraft* (auf multinationale Konzerne, Top-ForscherInnen und Studierende) begründen und eine spezifische *Standortdynamik* in Gang setzen. Dazu kommen schließlich noch verschiedene Formen des *sozialen und gesellschaftlichen Engagements* (siehe etwa Chatterton/Goddard 2000, Berthold et al. 2010, Breznitz/Feldman 2012a, Breznitz/Feldman 2012b).

Nicht alle der genannten Effekte, die Hochschulen potenziell in einer Region entfalten können, sind das Ergebnis beabsichtigter, strategischer Aktivitäten. Manche fallen unbeabsichtigt als Nebenprodukt der Präsenz und Aktivitäten von Hochschulen an. Hinzu kommt, dass auch nicht sämtliche oben aufgezählte Aktivitäten der „Third Mission“ bzw. regionalen Mission – die in diesem Bericht im Mittelpunkt steht – zuzurechnen sind. Mit anderen Worten: Die sozio-ökonomischen und gesellschaftlichen Wirkungen, welche von Hochschulen ausgehen können, sind nicht auf die „Third Mission“ beschränkt. Auch durch die Erfüllung ihrer traditionellen Missionen – also Forschung und Lehre (in ihren klassischen Formen) – nehmen Hochschulen Einfluss auf das Wachstum, die Innovationskraft und die gesellschaftliche Entwicklung von Regionen<sup>83</sup>. Im Folgenden wird das Augenmerk aber auf die „Third Mission“ bzw. regionale Mission gelegt.

In der Regional- und Innovationsforschung herrscht kein Konsens darüber, wie die „Third Mission“ von Hochschulen adäquat erfasst und abgegrenzt werden kann. Eine von der Mehrheit der WissenschaftlerInnen anerkannte oder gar allgemein gültige Definition liegt nicht vor. Auch wird der Begriff „Third Mission“ nicht von allen verwendet, um wirtschaftliche und gesellschaftliche Beiträge und Leistungen von Hochschulen zu beschreiben. Eine rezente Studie des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (Berthold et al. 2010) unterscheidet beispielsweise zwischen nicht weniger als sechs Konzepten („Civic Engagement“, „Community Outreach“, „Community Service“, „Service Learning“, „Social Entrepreneurship“ und „Widening Participation“), um das gesellschaftliche Engagement von Hochschulen abzugrenzen.

In diesem Kapitel werden vier theoretische Ansätze der Regional- und Innovationsforschung vorgestellt, die aus unterschiedlicher Perspektive die Rollen von Hochschulen und deren wirtschaftliche und gesellschaftliche Beiträge konzeptualisieren. Die Darstellung folgt einer grundlegenden Unterscheidung zwischen zwei Hauptausrichtungen der „Third Mission“ von Hochschulen, nämlich einer **(1) eng definierten ökonomisch-technologischen Mission** und einer **(2) breiter gefassten gesellschaftlichen Mission**. Im Zentrum der ökonomisch-technologischen Ausrichtung stehen vor allem Beiträge der Hochschulen zu technologischen Innovationen und der Transfer von universitärem Wissen in das Wirtschaftssystem. Diese Perspektive steht im Konzept der unternehmerischen Universität und im Ansatz der regionalen Innovationssysteme im Vordergrund. Im Gegensatz dazu berücksichtigt die gesellschaftliche Ausrichtung darüber hinausgehend auch kulturelle, soziale und gesellschaftliche Leistungen von Hochschulen. Eine solche Sichtweise findet sich in Literaturbeiträgen zum „Modus 2“ der Wissensgenerierung und zur engagierten Universität.

---

<sup>83</sup> Einige Untersuchungen kommen sogar zum Schluss, dass Hochschulen durch die Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften am meisten zur Regionalentwicklung beitragen. Hochqualifizierte AbsolventInnen, die nach Abschluss ihres Studiums in Unternehmen wechseln, werden als wichtigster Mechanismus für den Transfer von Wissen von Hochschulen in die Wirtschaft gesehen (siehe etwa Scharinger et al. 2002).

For other universities the economic impacts are even more heavily skewed to the local.” (Lester 2007, S. 21).<sup>84</sup>

## **2.4. Schlussfolgerungen zur Schnittstelle von Hochschul- und Innovationsforschung und nähere Forschungsfragen**

Aus den Analysen der Diskurse und Forschungen zur „Third Mission“ aus den Perspektiven von Hochschulforschung und -politik einerseits und Innovations- und Regionalforschung andererseits, kann man einige Schlussfolgerungen ziehen.

### **2.4.1. Die „Third Mission“ ist ein inter- und transdisziplinäres Phänomen**

Daraus resultiert eine große Diversität der Konzepte und Betrachtungsweisen, und die Schwierigkeit zu allgemeineren und geteilten Begriffen und Einschätzungen zu kommen.

Interdisziplinär bedeutet, dass die Problematik in der Forschung im engeren Sinne von den Perspektiven und Forschungsfragen einer bestimmten Disziplin nicht zureichend bearbeitet werden kann. Tatsächlich greifen unterschiedliche Disziplinen und Forschungsfelder diese Thematik auf, ein Stadium der Interdisziplinarität, wo bereits geteilte Konzeptualisierungen und „stilisierte Fakten“ sich durchgesetzt hätten, ist jedoch noch nicht erreicht. Es wurden Zugänge seitens der Hochschulforschung, die disziplinär stark von der Soziologie und Organisationsforschung geprägt ist, und seitens der Innovations- und Regionalforschung, die disziplinär stark an die Wirtschaftswissenschaften und teilweise die Sozial-Geographie angelehnt ist, analysiert. Indirekt, v.a. über das Konzept des „Mode 2“ der Wissensproduktion, wird auch die Wissenschaftsforschung berücksichtigt, die ebenfalls eng mit der Soziologie verbunden ist.

Transdisziplinär bedeutet, dass die Wissensproduktion in irgendeiner Weise gemeinsam von der Forschung im engeren Sinne und forschungsexternen AkteurInnen aus dem Feld der jeweiligen Praxis vorangebracht wird. Die involvierten AkteurInnen aus der Praxis sind im Falle der „Third Mission“ v.a. in den verschiedenen thematisch involvierten Bereichen von Politik (Regional-, Innovations-, Wissenschafts- und Hochschulpolitik) sowie in den leitenden und gestaltenden Funktionen der Hochschulen selbst (Verwaltung, Management, professionelle Organisationen und Funktionen, etc.) angesiedelt.

Es gibt zwei Arten von Wissensbeständen, die relevant sind, einerseits Ergebnisse der formalen akademischen Forschung (die einem Review unterzogen wurden), andererseits Dokumente und Materialien aus den verschiedenen Praxisfeldern (die einerseits als Materialien in Forschungsergebnisse eingehen, und andererseits in großer Zahl und Vielfalt in Form von Reflexionen, Beispielen, konzeptiven Dokumenten und Erklärungen usw.

---

<sup>84</sup> Als generalisierendes Beispiel führt er an: „The Association of University Technology Managers reported that 84% of the nearly 500 companies formed in 2001 based on university technology were located within the same state as the university source.“ (Lester 2007, S. 21).

verfügbar sind). Die letzteren konnten nur ansatzweise in bestimmten Bereichen berücksichtigt werden.

Der Stand der Forschung hat (noch) nicht ein Stadium der Systematisierung und Kodifizierung erreicht, von dem sich klare politische oder praktische Schlussfolgerungen ableiten ließen.

#### **2.4.2. Die „Third Mission“ ist ein Schnittstellenphänomen**

In mehrfacher Hinsicht ist die „Third Mission“ ein Schnittstellenphänomen, wobei unterschiedliche Dimensionen von Schnittstellen zu berücksichtigen sind:

- Sie liegt zwischen den gesellschaftlich ausdifferenzierten Subsystemen von Bildung/Erziehung mit den Hochschulen als Lehrinstitutionen, Wissenschaft mit den Hochschulen als Forschungsinstitutionen, sowie Innovation und Wirtschaft mit den Unternehmen als zentralen Institutionen und wird auch von den inneren Differenzierungen dieser Subsysteme geprägt (verschiedene Formen von Hochschulen; verschiedene Subbereiche der Wissenschaft wie Disziplingruppen oder Orientierungen; verschiedene Sektoren und Regionen von Innovation und Wirtschaft).
- Sie liegt außerdem an den Schnittstellen dieser genannten Subsysteme mit der Politik, die ebenfalls als in sich weiter differenziertes Subsystem gesehen werden kann. Hier bestehen Schnittstellen zwischen der „Mikropolitik“ in den Institutionen der verschiedenen Subsysteme und den Politiken oder Politikfeldern des ausdifferenzierten Politiksystems, wie auch zwischen den verschiedenen Bereichspolitiken selbst.
- Eine weitere Schnittstellendimension betrifft das Zusammenspiel der verschiedenen regionalen Aggregationsebenen, von der lokalen bis zur globalen, in den betroffenen Subsystemen wie auch in der Politik. Hier gibt es unterschiedlichste Konfigurationen dessen, wie die lokale bzw. regionale Ebene in die weiteren Aggregationen eingebunden ist.

Diese multiple Stellung des Phänomens der „Third Mission“ bedeutet, dass verschiedenste Interessen und Perspektiven zu erwarten sind, die sich aus den jeweiligen Kontexten ergeben, und dass aus dem diskursiven und materialen Zusammenspiel dieser Elemente bestimmte Selektionen resultieren, die auch von den Machtkonstellationen beeinflusst werden. Wichtige Faktoren in diesen Konstellationen sind z.B. die Ressourcen und (politischen) Dispositionsspielräume der Universitäten, die hochschul- und innovationspolitischen Zuständigkeiten, der Zugriff bzw. die Gestaltungsfreude der Regierung auf Wissenschafts- und Innovationspolitische Fragen, u.v.a.m.

Die angeführten betroffenen Schnittstellen können in einer realen Region in unterschiedlichsten Konfigurationen materialisiert sein. Daraus resultiert eine große Vielfalt an Ausformungen und Angriffspunkten für die „Third Mission“ und die Unwahrscheinlichkeit

von universalistischen Konzepten wie auch die Schwierigkeit von universellen Lösungskonzepten.

#### **2.4.3. Wechselspiel von analytischen und normativen Perspektiven (Sein und Sollen)**

Wenn es um die Definition und Kodifizierung der „Third Mission“ geht, so ist im skizzierten vielfältigen Raum von Betrachtungsweisen und Schnittstellen zu beobachten, dass prominente Konzepte so vorzugehen tendieren, dass aus bestimmten analytisch vorgefundenen Entwicklungstrends normative Erwartungen abgeleitet werden. Dies geschieht v.a. bei der unternehmerischen Universität in der Version von Etzkowitz (2004) und bei der engagierten Universität im Anschluss an die frühen OECD-Regionalstudien.

Bei diesem Übergang von der analytischen zur normativen Perspektive spielen v.a. bestimmte Konstellationen des Zusammenspiels von AkteurInnen, Entscheidungsstrukturen/Zuständigkeiten und Institutionalisierungen eine Rolle. Ob und in welcher Form die „Third Mission“ institutionalisiert wird, hängt von im weitesten Sinne politischen Entscheidungen ab. Folgende Konstellationen können beispielhaft angeführt werden:

- Hochschulen verfügen über große Ressourcen und hohe Autonomie, dann entscheiden sie selbst (bzw. ihre leitenden Organe) auf der mikropolitischen Ebene über die Wahrnehmung und Ausformung der „Third Mission“. Es ist eine große Vielfalt an Ausformungen (quantitativ und qualitativ) zu erwarten. Wenn äußere AkteurInnen diese beeinflussen wollen, so müssen sie entsprechende Instrumente erfinden und einsetzen, deren Wirksamkeit sich erst herausstellen muss.
- Eine Regierung trifft die Entscheidung, eine bestimmte Ausformung von „Third Mission“ umzusetzen und konzipiert die entsprechenden Instrumente dafür. Dann stellt sich die Frage, ob der ausreichende Zugriff gegeben ist und es ist eine eher gerichtete oder „Mainstream“-Version der Umsetzung oder zumindest der Diskurse zu erwarten.
- Wenn die analytisch herausgearbeiteten Triebkräfte für die Herausbildung der „Third Mission“ stark genug sind, so werden sich ihre Ausformungen auf der mikropolitischen Ebene durchsetzen, und normative Ansätze werden eher erfolgreich sein.

Aus diesem Punkt resultiert, dass der Faktor der normativen Entscheidungen im Zusammenspiel mit der Ausformung der Schnittstellen entsprechend berücksichtigt werden muss, wenn man wirksame politische Vorschläge entwickeln will. Die Ausgestaltung der „Third Mission“ hängt daher in hohem Maße von einem „voluntaristischen“ und „dezisionistischen“ Faktor ab, indem die EntscheidungsträgerInnen festlegen müssen, wo sie in diesem skizzierten Entscheidungsraum lokalisiert wird. Wenn derartige Entscheidungen nicht getroffen werden, steht es den AkteurInnen auf der Mikroebene frei, wie sie diese ausgestalten und es ist eine große Vielfalt zu erwarten. In dem Maße, in dem entsprechende Festlegungen getroffen werden, wird die Wahrnehmung der „Third Mission“ an eines (oder



mehrere) der dargestellten Modelle heranrücken. Die Initiative wird hier außerhalb der Hochschulen liegen müssen.

#### **2.4.4. Topologie von Politikansätzen**

Aus der Hochschulforschung ergeben sich auf der analytischen Dimension v.a. Informationen über den Hintergrund und die Bedingungen, mit denen bei Verwirklichungsversuchen der „Third Mission“ zu rechnen ist. Vor allem die folgenden Aspekte wurden herausgearbeitet:

- Verhältnis der beiden traditionellen Funktionen (Humboldt vs. „First Academic Revolution“);
- Differenzierung von Elite-, Massen- und universellen Hochschulinstitutionen und Expansion;
- Governance, Relation zwischen Staat, Oligarchie und Markt;
- Evidenz-basierte Praxis und Politik, Professionalität;
- Institutionalisierung der „Third Mission“, „Second Academic Revolution“;  
Dies sind Aspekte in der Veränderung der Hochschulsysteme, die in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen vor sich gehen, und den Hintergrund für politische Entwicklungen und Kontroversen abgeben.

Die wichtigsten normativen Konzepte für die Hochschulpolitik, die im Rahmen der Hochschulforschung kontrovers thematisiert werden, sind die unternehmerische Universität mit dem kritischen Gegenbild des „Academic Capitalism“. Hier geht es um den Konflikt zwischen öffentlichem Gut und privaten Geschäften, und es wird die „Engaged University“ als alternatives Konzept positioniert, wo es um die Etablierung und Institutionalisierung zivilgesellschaftlichen Engagements als Aufgabe und (Selbst)-Verpflichtung auf der Ebene der Hochschulen geht. Letzteres kann als politische Bewegung gesehen werden, die von Vorreiterinnen-Universitäten verfolgt wird, die um Verbreitung dieser Ideen kämpfen.

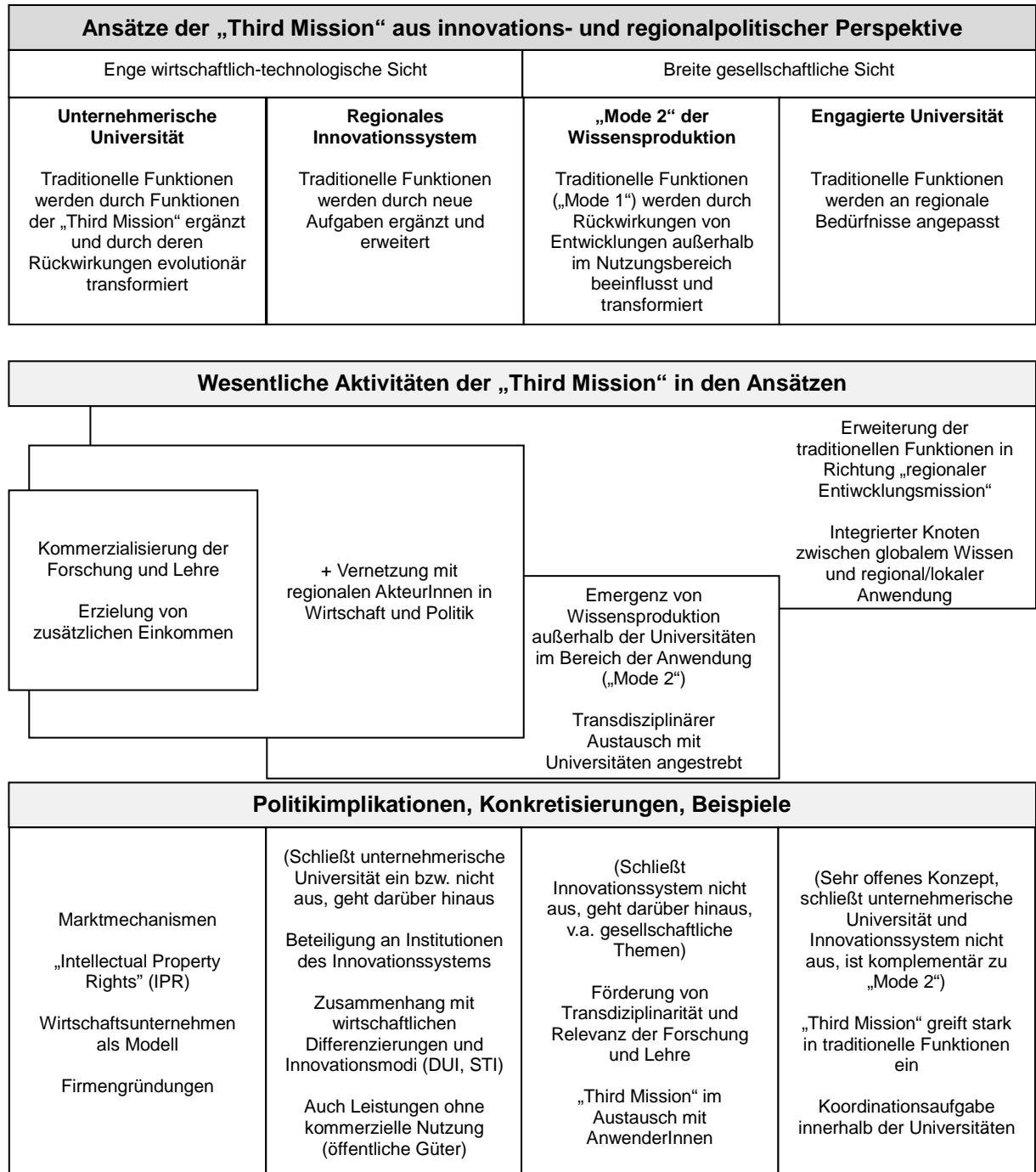
Es wurden fünf unterschiedliche Ansatzpunkte für politische Interventionen näher diskutiert, die versuchen, die „Third Mission“ zu fördern:

- Regulatorische Vorgaben;
- Benchmarking von Institutionen;
- Grundfinanzierung;
- Lokale Innovationssysteme;
- „Entrepreneurship“.

Von der Innovations- und Regionalforschung her gesehen wurden vier Konzepte der „Third Mission“ identifiziert, die in eine stilisierte vereinfachte Topologie aus den folgenden Faktoren gebracht werden können:

- Enge wirtschaftliche vs. breite gesellschaftliche Mission;
- Formen des Zusammenspiels zwischen den traditionellen Funktionen der Lehre und Forschung und der „Third Mission“;
- Umsetzungsfaktoren (vgl. Abbildung 17).

**Abbildung 17: Topologie der Ansätze für „Third Mission“**



Quelle: Eigene Darstellung.

#### **2.4.5. Entscheidungsfragen, Forschungsfragen, Kriterien für die Analyse**

Angesichts der diffusen und vielfältigen Forschungslage stellt sich die Frage, wie eine Anwendung oder Umsetzung der „Third Mission“ auf eine konkrete Region sinnvoll evidenzbasiert angegangen werden kann.

- Wie ist die „Third Mission“ identifizierbar?
- In welchen Varianten kann sie sinnvoll angegangen und gefördert werden?

Die Topologie kann als Gerüst für die empirischen Analysen herangezogen werden. Bei der Entwicklung von Umsetzungsvorschlägen müssen die Komplexitäten aus den Analysen berücksichtigt werden.

#### **2.5. Relevanz für Wien**

Die Bewertung der verschiedenen Arten von Regionen hat sich mit der Globalisierung wesentlich geändert. Die nationalen Grenzen wirken nicht mehr als Schutz vor dem Wettbewerb, daher sind die Regionen viel stärker dem Wettbewerb ausgesetzt. Die Produktionsfaktoren sind mobiler geworden, daher sind Industrien nicht mehr an den Ort gebunden und die Prosperität und Entwicklung hängt wesentlich von der Innovation ab.

Für die Regionalpolitik, die traditionell eine starke distributive Mission in Richtung eines Ausgleichs innerhalb der nationalen Grenzen hatte, ändern sich die Gewichtungen. Die Metropolen treten in stärkeren Wettbewerb mit anderen Metropolen, und bekommen eine Leitfunktion gegenüber den anderen Regionen. Am Beispiel Finnlands zeigt sich diese Veränderung sehr deutlich.

Diese Veränderung betrifft auch die Innovationssysteme und die Universitäten als wesentliche Knoten in diesen Systemen. Für die Wahrnehmung, Entwicklung und Förderung der „Third Mission“ bestehen Unterschiede zwischen den komplexen Agglomerationen und den viel übersichtlicheren kleineren dezentralen Regionen schon allein in der Zahl der AkteurInnen als auch in der Vielfältigkeit der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen. Diese Unterschiede spiegeln sich – intendiert oder unintendiert – auch in der Forschung. Dezentrale, weniger komplexe Regionen sind viel besser untersucht; auch sind bedeutende Universitätsstädte oft in kleineren Städten angesiedelt, wo sie qua Existenz einen bedeutenden Wirtschaftsfaktor darstellen und damit auch regional nicht nur wirtschaftlich sondern auch gesellschaftlich eine „kritische Masse“ erreichen. Damit sind sie auch in ihrer Region „automatisch“ ein politischer Faktor mit entsprechendem Einflusspotential auf die regionale oder lokale Politik, v.a. wenn es sich um die Weltklasse-Universitäten handelt. Bei amerikanischen Universitäten aus den vorderen Rängen (z.B. University of Southern California oder University of South Carolina; 40.000 Studierende, 20.000 Beschäftigte) wird geschätzt, dass sie durch ihre Tätigkeit im Jahr regionale wirtschaftliche Effekte von etwa vier Milliarden Dollar auslösen (es macht einen Unterschied, ob dies in Los Angeles oder in Columbia stattfindet).

Umgekehrt wird die Universität Wien, die in der globalen Landschaft eine geringe Rolle spielt und bis auf einzelne spezialisierte Bereiche unsichtbar ist, es in ihrem Umfeld schwerer haben, auch wenn sie als größte Universität 90.000 Studierende und 10.000 Beschäftigte hat. Auch der Verweis auf neun Nobelpreisträger spiegelt eher die tragische Tradition der Abstoßung und Vertreibung von Talenten, wenn der letzte vor vier Jahrzehnten 1974 errungen wurde (man könnte also bald das 40-jährige Jubiläum des letzten Nobelpreises feiern), und wenn überdies – mit einer Ausnahme – alle ihre Leistungen vorwiegend in anderen Ländern erbracht haben (sieben sind in anderen Ländern gestorben) – diese Leistungen für Österreich oder die Universität Wien zu reklamieren scheint schwerlich gerechtfertigt.

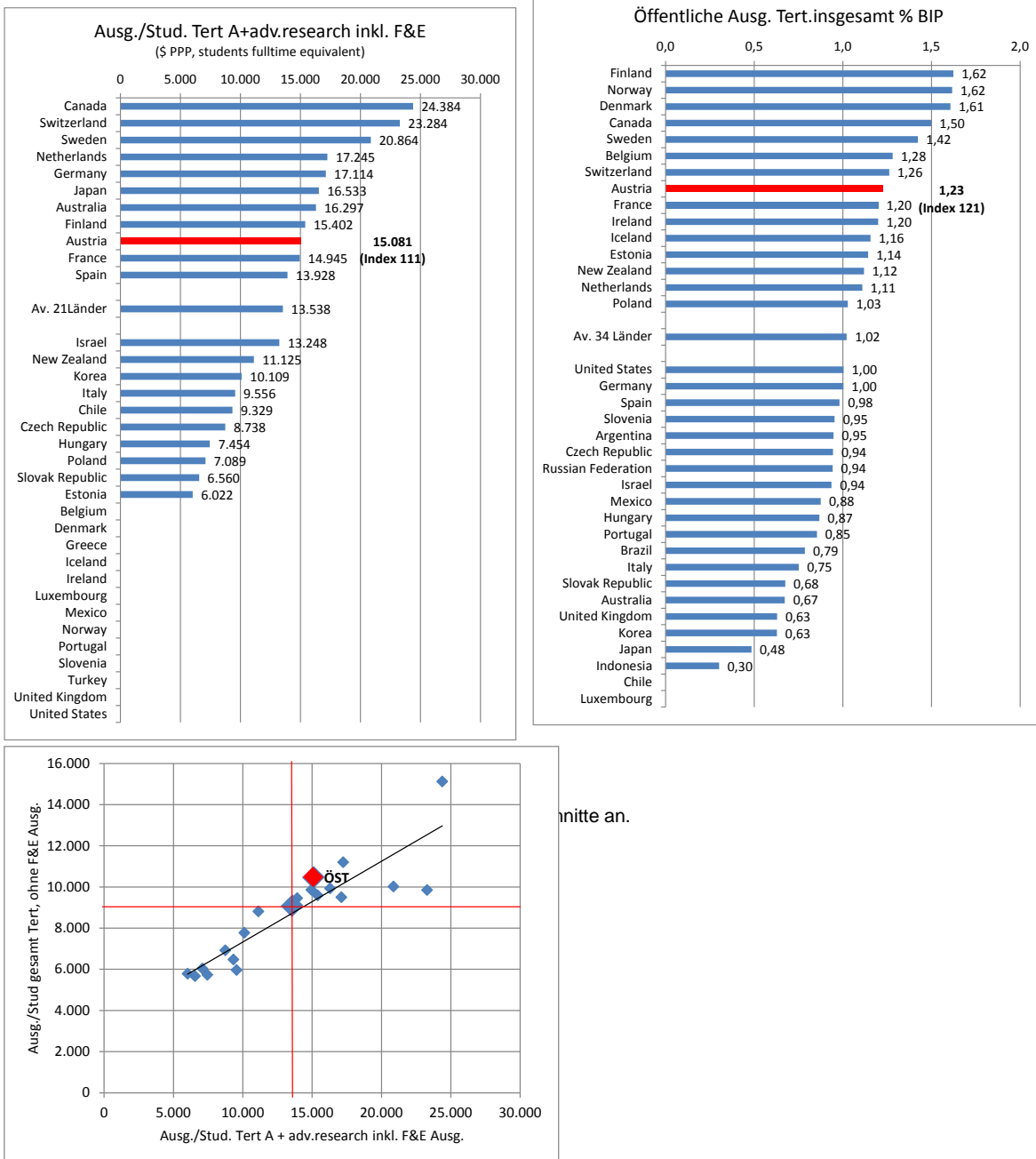
Grundsätzlich wird die Position der Metropolen im Wettbewerb günstig eingeschätzt. Die Studien zur „Entrepreneurship“ sehen in den Agglomerationen positive Wirkungen sowohl für die kleinen wie auch für die großen Betriebe.

„Population density and urbanization rate Evidence is mixed regarding the impact of population density, expressed through the urbanization rate, on the level of entrepreneurship. On the one hand, urban areas with high population density are able to support the growth of entrepreneurial activity because of market proximity and a business infrastructure [...] In addition, research centers and universities, often situated within urban areas, can offer an educated work force and access to innovational processes and/or products. Moreover, the establishment of businesses in a certain area is likely to attract other businesses because of the opportunities of cooperation, spillover effects and the ‚signaling effect‘ [...] High population density in urban regions may be an important reason for the existence of small business in urban areas and the startup of new businesses [...] On the other hand, population density and urbanization can lead to the pursuit of economies of scale, enabling firms to produce more (efficiently) for the customers that are abound. Moreover, thinly populated areas with many dispersed small villages often have many small retail stores, indicating that population density can have a negative effect on the level of business ownership [...]“ (Verheul et al. 2001, S. 15)

Von der Hochschulpolitik her besteht die spezielle Konstellation hinsichtlich der Zuständigkeit: Der größte Teil des österreichischen Universitätssystems ist in Wien situiert, dieses ist jedoch eine Bundesangelegenheit. Die angeschnittenen Fragen der Universitätspolitik betreffen Wien durch die Situierung der Universitäten zwar direkt, sind aber für die Stadt Wien sozusagen als Umgebung zu betrachten, da darauf nur bedingt Einflussmöglichkeiten bestehen. Mit der Reform 2002 hat sich diese Situation insofern geändert, als die Universitäten wesentlich autonomer, und dadurch auch zu handlungsfähigen AnsprechpartnerInnen geworden sind. Hiermit wird die Frage der

Drittmittel verstärkt, damit aber auch die Frage nach den Synergien bzw. Konflikten zwischen den Funktionen.<sup>85</sup>

**Abbildung 18: Öffentliche Ausgaben für Universitäten und Tertiäre Institutionen (2008)**



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnung aufgrund von „Education at a Glance“, OECD 2011.

<sup>85</sup> Schimank (2000, S. 106) arbeitet eine Fülle von Spannungsverhältnissen zwischen verschiedenen Leistungsaspekten der Universität heraus.

Eine weitere Frage ist das Problem der finanziellen Dotierung und der Folgewirkungen auf die Wahrnehmung der Funktionen. Hier gibt es teilweise widersprüchliche Signale, indem einerseits im nationalen Rahmen weithin von einer gravierenden Unterdotierung ausgegangen wird, während viele internationale Vergleichsdaten nicht so eindeutige Ergebnisse erbringen. Direkte Finanzvergleiche der Universitäten mit anderen Metropolen ergaben vor einigen Jahren gravierende Unterschiede<sup>86</sup> (Vgl. auch IHS-Forschungsbericht 2006). Andererseits sind die Vergleichsindikatoren auf nationaler Ebene nicht so ungünstig, wie die nationalen Diskussionen nahelegen würden. Abbildung 18 zeigt die OECD-Ausgabenindikatoren, bei denen Österreich über dem Durchschnitt liegt, bei den Ausgaben pro Studierenden um 10%, bei den Ausgaben in Relation zum BIP noch mehr (vor einigen Jahren waren diese Angaben noch etwas überschätzt, aber dies sollte mittlerweile korrigiert sein). Die wirksame Funktionserfüllung erfordert jedenfalls die dafür benötigten Mittel. Bei einer wirklich gravierenden Unterdotierung können die gegebenen Aufgaben nicht voll erfüllt werden. Wenn ausreichende Kapazitäten tatsächlich nicht vorhanden sind, müssen Abstriche bei der Aufgabenerfüllung gemacht werden, die Frage ist, wie und wo diese gemacht werden. Zusätzliche Aufgaben erfordern entsprechende Kapazitäten, d.h. es müssen noch mehr Abstriche gemacht werden, wenn keine entsprechende Aufstockung erfolgt. Im Falle einer Aufstockung ergibt sich die Frage, wie diese Mittel verwendet werden. In einer Situation tatsächlich gravierender Unterdotierung radikalisiert sich die Frage nach den Synergien vs. Konflikten in der Wahrnehmung der verschiedenen Funktionen: Wohin fließen zusätzliche Mittel, auch wenn sie gewidmet sind, wenn schon für die Wahrnehmung der Grundfunktionen viel zu wenig Mittel da sind? Im Falle starker Synergien ist das kein Problem, im Falle von Konflikten jedoch sehr wohl. Dann wird es sehr wichtig, die Konfliktkonstellation zu untersuchen, und die richtigen Prioritäten zu setzen. Stellt man diese Frage, so ist auch v.a. im Konfliktfall die Bedeutung der Differenzierung zwischen den Aufgaben klar: Je stärker die Aufgabenerfüllung differenziert ist, desto weniger sind widmungswidrige Querflüsse möglich (und je weniger muss im Zweifelsfall kontrolliert werden).

Im FH-Bereich hängen aufgrund der offenen Struktur die Zuständigkeit und das Engagement von politischen Entscheidungen ab, dieser Bereich wird aber in Wien wesentlich als ergänzend zu den Unis gesehen und ist daher eher klein. Hier wäre das Verhältnis zwischen den beiden Hochschulformen mit seinen Folgewirkungen auf die Wahrnehmung der „Third Mission“ zu untersuchen. Wie stellt sich dieses im Hinblick auf die Diskurse dar?

---

<sup>86</sup> Vor allem sind die Betreuungsrelationen von Universität und TU Wien sehr viel schlechter als z.B. in Zürich. Besonders ungünstig sind die Relationen in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in Naturwissenschaften und Mathematik. Die Ausgaben pro Studierenden machen in der Weltklasseuniversität ETH etwa das Vierfache der TU Wien aus, an der Universität Zürich das Doppelte der Universität Wien, bei den AbsolventInnen ebnet sich diese Unterschiede etwas ein, da die anderen Universitäten mehr Studierende zum Abschluss bringen. Bezieht man die Sachausgaben und Investitionen ein, so werden die Unterschiede noch bedeutend größer. Bei der Drittmittelerwerbungen sind die Wiener Universitäten den anderen jedoch gleichrangig gewesen.

Eine Besonderheit Wiens besteht auch darin, dass es im Unterschied zu anderen Metropolen kein „Greater Vienna“ gibt, d.h. dass wesentliche Teile des umgebenden Wirtschaftsraumes regional und politisch abgetrennt Niederösterreich zugeordnet sind. Die regionale Wahrnehmung der „Third Mission“ der Hochschulen in Wien müsste daher auch Niederösterreich einbinden.

Eine gewisse Vergleichbarkeit, wenn auch mit unterschiedlichen Größenordnungen, besteht mit Zürich, wo ebenfalls mit der ETH eine Bundeshochschule angesiedelt ist, aber auch eine große „eigene“ Universität besteht, die die Dienstleistungen klar in ihrem Leitbild verankert hat. Eine Analyse der regionalen Rolle der Universitäten ist verfügbar, die ein umfassendes Zugehen der Universitäten an ihre Region dokumentiert (Unger et al. 2008). Es gibt auch im Rahmen der OECD-Beschreibungen der regionalen Rolle der Hochschulen in Metropolen (z.B. Amsterdam, Berlin, Barcelona). Diese geben jedoch nur wenig greifbares Material zur Einschätzung der Wahrnehmung der „Third Mission“ ab. Viele verfügbare Analysen beziehen sich nicht auf Metropolen, sondern auf kleinere regionale Einheiten, die viel übersichtlichere Strukturen und eine größere Nähe der AkteurInnen untereinander haben, als dies in einer Metropole möglich ist (so beziehen sich die Analysen zu den lokalen Innovationssystemen von Lester und seinen KollegInnen, wie auch die Analysen zu den regionalen Wirkungen der nordischen Hochschulen von Lindqvist und ihren KollegInnen, und die Analysen zu den U.S.-Bundesstaaten von Audretsch und seinen KollegInnen mit wenigen Ausnahmen auf kleinere Agglomerationen). Um 2000 wurde versucht, den Begriff der „Metropolitan Innovation Systems“ einzuführen, dieser hat jedoch keine weitere Resonanz gefunden.<sup>87</sup>

Für die Politik in Metropolen gilt also noch mehr, was der finnische Evaluierungsbericht über die Innovationspolitik insgesamt feststellt: „Innovation policy remains an art rather than a science.“ (MoE/MoEE 2009a, S. 5)

---

<sup>87</sup> Eine Studie hat vor einigen Jahren Strukturen der Innovationssysteme von Stockholm, Wien und Barcelona verglichen, die Interaktionsbeziehungen wurden jedoch nur sehr abstrakt untersucht, mit dem Ergebnis, dass in Stockholm die Forschungsinstitutionen eine deutlich größere Rolle spielen als in Wien, Barcelona war zu diesem Zeitpunkt viel schwächer, und es haben dort die KMUs eine viel größere Rolle gespielt; Vgl. Diez 2002, Fischer et al. 2001.

#### **2.4.5. Entscheidungsfragen, Forschungsfragen, Kriterien für die Analyse**

Angesichts der diffusen und vielfältigen Forschungslage stellt sich die Frage, wie eine Anwendung oder Umsetzung der „Third Mission“ auf eine konkrete Region sinnvoll evidenzbasiert angegangen werden kann.

- Wie ist die „Third Mission“ identifizierbar?
- In welchen Varianten kann sie sinnvoll angegangen und gefördert werden?

Die Topologie kann als Gerüst für die empirischen Analysen herangezogen werden. Bei der Entwicklung von Umsetzungsvorschlägen müssen die Komplexitäten aus den Analysen berücksichtigt werden.

#### **2.5. Relevanz für Wien**

Die Bewertung der verschiedenen Arten von Regionen hat sich mit der Globalisierung wesentlich geändert. Die nationalen Grenzen wirken nicht mehr als Schutz vor dem Wettbewerb, daher sind die Regionen viel stärker dem Wettbewerb ausgesetzt. Die Produktionsfaktoren sind mobiler geworden, daher sind Industrien nicht mehr an den Ort gebunden und die Prosperität und Entwicklung hängt wesentlich von der Innovation ab.

Für die Regionalpolitik, die traditionell eine starke distributive Mission in Richtung eines Ausgleichs innerhalb der nationalen Grenzen hatte, ändern sich die Gewichtungen. Die Metropolen treten in stärkeren Wettbewerb mit anderen Metropolen, und bekommen eine Leitfunktion gegenüber den anderen Regionen. Am Beispiel Finnlands zeigt sich diese Veränderung sehr deutlich.

Diese Veränderung betrifft auch die Innovationssysteme und die Universitäten als wesentliche Knoten in diesen Systemen. Für die Wahrnehmung, Entwicklung und Förderung der „Third Mission“ bestehen Unterschiede zwischen den komplexen Agglomerationen und den viel übersichtlicheren kleineren dezentralen Regionen schon allein in der Zahl der AkteurInnen als auch in der Vielfältigkeit der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen. Diese Unterschiede spiegeln sich – intendiert oder unintendiert – auch in der Forschung. Dezentrale, weniger komplexe Regionen sind viel besser untersucht; auch sind bedeutende Universitätsstädte oft in kleineren Städten angesiedelt, wo sie qua Existenz einen bedeutenden Wirtschaftsfaktor darstellen und damit auch regional nicht nur wirtschaftlich sondern auch gesellschaftlich eine „kritische Masse“ erreichen. Damit sind sie auch in ihrer Region „automatisch“ ein politischer Faktor mit entsprechendem Einflusspotential auf die regionale oder lokale Politik, v.a. wenn es sich um die Weltklasse-Universitäten handelt. Bei amerikanischen Universitäten aus den vorderen Rängen (z.B. University of Southern California oder University of South Carolina; 40.000 Studierende, 20.000 Beschäftigte) wird geschätzt, dass sie durch ihre Tätigkeit im Jahr regionale wirtschaftliche Effekte von etwa vier Milliarden Dollar auslösen (es macht einen Unterschied, ob dies in Los Angeles oder in Columbia stattfindet).



## 2. Die Diskurse um die „Third Mission“ der Hochschulen

Wie bereits einleitend angesprochen, geht es um die Nutzung der Hochschulen im Innovationsprozess.

Von der Forschung her gesehen, gibt es hier unterschiedliche Zugänge, die eine gewisse Konvergenz aufweisen: Auf der einen Seite Hochschulforschung mit dem Schwerpunkt auf der institutionellen Entwicklung der Hochschulsysteme und ihrer Verbindung zu gesellschaftlichen Anforderungen, auf der anderen Seite Innovationsforschung mit dem Schwerpunkt der Bedeutung von Innovation für die wirtschaftliche Entwicklung. Darüber hinaus hat sich v.a. im Rahmen der Wissenschaftsforschung ein Zugang im Zusammenhang mit den Fragen der Informations- und Wissensgesellschaft bzw. der wissensbasierten Wirtschaft herausgebildet, in dem spezifische Interpretationen zu den beiden Seiten entwickelt wurden, zur Rolle der Hochschulen in der Wissensproduktion einerseits und zur Rolle des Wissens in Innovationsprozessen andererseits. Unterstützt werden diese Zugänge auch von der Wirtschaftswissenschaft, wo sich einerseits gewisse Spielarten mit der Innovation und Wissenschaft beschäftigen, und wo v.a. auch die „Neue Wachstumstheorie“ dem Wissen einen zentralen Stellenwert zuschreibt.

Diese unterschiedlichen Zugänge bündeln sich in den Diskursen um die Entwicklung einer „Dritten Funktion“, Aufgabe oder Rolle der Hochschulen. Es gibt keine eindeutige Definition, und auch keine einheitliche Begrifflichkeit. Es handelt sich bisher auch um keine „wissenschaftliche“ Begrifflichkeit im engeren Sinn, sondern eher um eine Heuristik, die in der Forschung wie auch in den betroffenen Politikfeldern, benutzt wird. Wir verwenden daher auch den Begriff der „Diskurse“, um diesen hybriden Charakter der Begrifflichkeit zum Ausdruck zu bringen.

Wir wollen hier diese Diskurse kurz zusammenfassen und kategorisieren. Dabei gehen wir bei unserer Darstellung von den internationalen Diskursen aus und betrachten dann die Rezeption in Österreich auf der Ebene der Forschung und der Politik. Die Aufarbeitung der Diskurse erfolgt mittels Literaturstudien in zweifacher Richtung: Erstens Herausarbeiten der politisch handlungsrelevanten Aspekte, Konzepte und Theoreme, zweitens auf diesem Hintergrund Zusammenfassung der vorhandenen praktischen Ansatzpunkte und guten Erfahrungen.

Forschungsfragen laut den Projektvereinbarungen für diesen Analyse-Bereich sind:

- Beschreibungen der Konzepte zur „Third Mission“: Warum spricht man von einer weiteren Funktion? Worin besteht ihr Inhalt? Was ist der Unterschied zu den anderen Aufgaben der Hochschulen, insbesondere auch der Unterschied zur Lehre? Was sind die Unterschiede der Konzepte und Formulierungen („Third Mission“; „Third Task“; „Third