Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Justus Henke
Peer Pasternack
Sarah Schmid

Viele Stimmen, kein Kanon

Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen

2’15

HoF-ARBEITSBERICHTE

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 2'15), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2015. 107 S. ISSN 1436-3550. ISBN 978-3-937573-47-2

Hochschulen leisten heute durch Aufgaben wie Weiterbildung, Wissenstransfer oder Gründungsförderung weit mehr, als grundständige Studienangebote und zweckfreie Grundlagenforschung zu betreiben. Gleichwohl sind Hochschulen zu diesem Teil ihres Leistungsspektrums nicht umfassend aussagefähig, da er zum großen Teil an individuelles Engagement gebunden und/oder auf Institutsebene verankert ist. Diese zusätzlichen Aufgaben, häufig Third Mission genannt, beschreiben gesellschaftsbezogene Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein. Mit einer systematisierten Berichterstattung zur Third Mission könnten sich die Hochschulen zusätzliche Legitimation organisieren. Zugleich sollte eine solche Berichterstattung unter Vermeidung weiterer bürokratisierender Prozeduren erfolgen. Dies könnte durch viele Hochschulen realisiert werden, da dort bereits heute einschlägige Informationen intern erfasst werden. Zu entwickeln wären noch Routinen zu deren aufwandsarmer Zusammenführung und Wiederverwertung. Desweiteren kann es eine Bilanzierung der Third-Mission-Aktivitäten erleichtern, wenn diese modular aufgebaut wird: Hochschulen beginnen mit Komponenten, für die Informationen leicht aufzubereiten sind, und schrittweise wird dann die Bilanz um weitere Komponenten ergänzt. Wichtig dabei ist ein ausgewogenes Verhältnis von qualitativen und quantitativen Informationen.

Higher Education Institutions (HEI) are carrying out much more than regular teaching and purpose-free fundamental research, which becomes visible through activities such as vocational training, knowledge transfer or entrepreneurship support. Nevertheless, rather little about it is reported as it encompasses often hardly noticed individual engagement and/or activities on institute-level. These additional tasks are often referred to as "third mission" and describe society-related activities of HEIs that are linked to teaching and research, but are more than pure teaching and research. However, the establishment of systematic reporting on Third Mission could yield additional legitimation towards public opinion and political decision makers. At the same time, such endeavours should avoid additional bureaucratisation of reporting processes. This seems feasible, as a wide range of information is already gathered internally which can be harnessed. It is hence necessary to develop efficient routines for bringing all data together and making them available to all reporting units. Additional facilitation on the way to a comprehensive Third Mission balance could be achieved by modularisation, which means that HEIs implement components that can be processed easily in the beginning and add further components step by step as the reporting structures become more effective. Qualitative and quantitative data should be included in an adequate proportion.

Der Bericht entstand im Rahmen des Forschungsvorhabens „BeMission – Die Third Mission in der Leistungsbewertung von Hochschulen". Dieses Projekt wird unter dem Förderkennzeichen 01PY13004 durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

GEFÖRDERT VOM

Inhalt

Zentrale Ergebnisse 5

1 Problemstellung und Vorgehen 9

2 Die Debatte um die dritte Mission der Hochschulen 13

2.1 Ursachen und Bedingungen der Annäherung von Hochschule und Gesellschaft 13
2.2 Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Third Mission 16
2.2.1 The Entrepreneurial University 17
2.2.2 Triple Helix 18
2.2.3 Mode 2 19
2.2.4 Regionale Innovationssysteme 21
2.2.5 The Engaged University 23
2.2.6 Nachhaltige Hochschule 24
2.3 Zwischenfazit 26

3 Systematisierung der Third Mission 27

3.1 Konkurrierende Definitionen 27
3.1.1 Wichtige Definitionsansätze 27
3.1.2 Schwierigkeiten bei der Erfassung der Third Mission 30
Unsichtbarkeit von Third-Mission-Aktivitäten (30). Datenbestände und Messbarkeit (30). Kontext und Ziele von Third Mission (31).
3.1.3 Spezialfälle 31
Weiterbildung (31). Technologietransfer (32).
3.1.4 Stakeholder-Perspektive und Netzwerkbildung als analytische Zugänge 34
3.1.5 Desiderata 35
3.2 Herleitung einer Definition 36
3.2.1 Ausschlusskriterien 37
Abgrenzung zu traditionellen Aufgaben in Lehre und Forschung (37). Ausschluss von Betriebsfunktionen (38). Ausschluss von Anwesenheitseffekten (38).
3.2.2 Notwendige Bedingungen 39
Gesellschaftliche Bezüge (39). Kopplung an die Kernleistungsprozesse (39).
3.2.3 Definition der Third Mission 40
3.3 Systematisierung der Teilelemente 41
3.3.1 Das Kategoriensystem 41
3.3.2 Weiterbildung 42
3.3.3 Technologie- und Wissenstransfer 43
3.3.4 Gesellschaftliches Engagement 44
3.3.5 Überschneidungsbereiche und Abgrenzungen 44
3.3.6 Empirische Grundlagen der Systematisierung 46
3.4 Systematische Darstellung der Third Mission 46

4 Die Berichterstattung zur Third Mission 49

4.1 Gründe, Kriterien und Formen 51
4.1.1 Gründe 51
4.1.2 Kriterien 53
Inhaltliche Kriterien (53). Organisatorische Kriterien (54).

4.1.3 Bislang übliche Formen ... 55
Berichtspflichten (55). Gängige Berichtsformate der Hochschulen mit Bezügen zu Third-Mission-Aktivitäten (57). Beispiele für Third-Mission-Berichtsformate (58).
4.2 Organisation der Information: Erfassung, Zusammenführung, Nutzung ... 61
4.2.1 Prozessketten ... 61
Organisation der Datenerfassung (61). Datenverarbeitung (63). Veröffentlichung (65).
4.2.2 Charakteristika der Prozesskette ... 66
Die Rollenverteilung im Kommunikationsprozess (66). Mehrfachnutzung von Daten (66). Interne Datenweitergabepraxis (68).
4.3 Vorkommen und Organisation von Third-Mission-Aktivitäten ... 69
4.3.1 Weiterbildung ... 69
4.3.2 Wissens- und Technologietransfer ... 70
4.3.3 Gesellschaftliches Engagement ... 71
4.4 Berichterstattung zu Teilbereichen der Third Mission ... 72
4.4.1 Häufige Berichtsformate ... 72
Weiterbildung (72). Wissens- und Technologietransfer (73). Gesellschaftliches Engagement (74).
4.4.2 Inhaltliche Aspekte der Berichtsformate ... 75
Weiterbildung (75). Wissens- und Technologietransfer (75). Gesellschaftliches Engagement (76).
4.4.3 Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten ... 77
Weiterbildung (77). Wissens- und Technologietransfer (77). Gesellschaftliches Engagement (78).
4.5 Zusammenfassung ... 79
4.5.1 Typische Prozessketten in der Berichterstattung und Außenkommunikation ... 79
4.5.2 Verbreitung von Third Mission-Aktivitäten ... 80
4.5.3 Nutzung von Berichtsformaten für die Third Mission ... 81
4.5.4 Inhaltliche Aspekte der Third Mission-Berichterstattung ... 82

5 Wege zu einer Bilanzierung der Third Mission ... 84

5.1 Möglichkeiten des Messens und Bewertens ... 84
5.1.1 Mess- und Bewertungsschwierigkeiten ... 84
Messschwierigkeiten (87). Bewertungsschwierigkeiten (87).
5.1.2 Bestehende Bewertungsansätze mit Potenzialen für die Leistungsbewertung der Third Mission ... 88
Interne Bewertungsmethoden (89). Externe Bewertungsmethoden (89). Integrative Bewertungsmethoden (90). Impact-Evaluationen (91). Stakeholder-Evaluationen (92).
5.1.3 Anforderungen an eine Leistungsbewertung der Third Mission ... 92
Kontexte (92). Akzeptanzgewinnung (93). Indikatorenauswahl (93).
5.1.4 Nutzungsszenarien einer Third-Mission-Bilanz ... 94
5.2 Umsetzungsoptionen für eine Bilanzierung der Third Mission ... 95
5.2.1 Umgang mit unterschiedlichen Berichtspraktiken der Hochschulen ... 95
5.2.2 Gestaltungsoptionen für die Umsetzung einer Bilanz ... 97
Flexible Gestaltung einer Bilanz auf Basis des vorhandenen Datenmanagements (97). Modularisierung der Third-Mission-Bilanz (98). Optionen zur Strukturierung der Bilanz (99).

Literatur ... 101

Verzeichnis der Übersichten ... 106

Zentrale Ergebnisse

Dass Hochschulen heute weit mehr tun, als grundständige Studienangebote und zweckfreie Grundlagenforschung zu betreiben, ist hinlänglich bekannt. Aufgaben wie Weiterbildung, Wissenstransfer oder Gründungsförderung sind mittlerweile an vielen Hochschulen gängige Bestandteile des **Leistungsportfolios**. Die etablierten **Leistungsbewertungssysteme** – etwa im Rahmen der LOM – bilden solche Aktivitäten allerdings bisher unzureichend oder gar nicht ab.

Ebenso sind Hochschulen und ihre Leitungen heute typischerweise **nicht umfassend aussagefähig** zu diesen Aktivitäten, da sie zum großen Teil an individuelles Engagement gebunden bzw. auf Institutsebene verankert sind. Entsprechend gering ausgeprägt ist die Kommunikationsfähigkeit zu dem Thema. Eine Reihe von Hochschulen immerhin nimmt sie offensiv in ihre Leistungsberichterstattungen gegenüber der Öffentlichkeit auf. Bis auf wenige Ausnahmen aber ist die Außenkommunikation über Hochschulaktivitäten, welche die traditionellen Bereiche von Lehre und Forschung überschreiten, vor allem eines: unsystematisch.

Wünschenswert wäre ein kohärentes **Kommunikationsformat**, das die gesellschaftsbezogenen Aktivitäten einer Hochschule ganzheitlich dokumentiert und diesbezügliche Entwicklungen sichtbar macht: eine Third-Mission-Bilanz – der Begriff „Third Mission“ hat mittlerweile eine gewisse Popularität für die Bezeichnung der hier zu verhandelnden Aktivitäten gewonnen. Explizit oder implizit ist das, was mit „Third Mission“ gemeint sein kann, in verschiedener Weise konzeptualisiert worden. Unterscheiden lassen sich zweierlei Gruppen von **Konzepten**:

- zum einen solche, die primär die traditionellen Hochschulfunktionen Lehre und Forschung im Blick haben, diese in einen weiter reichenden Horizont einordnen und dabei Third-Mission-Elemente integrieren (Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2);
- zum anderen Konzepte, die neue Hochschulaufgaben formulieren, welche sowohl an die traditionellen Hochschulfunktionen anschließen als auch diese in Richtung gesellschaftsrelevanten Engagements überschreiten und somit im Kernbereich der Third Mission operieren (Engaged University, Regionale Innovationssysteme, Nachhaltige Hochschule).

Das Verständnis der Third Mission von Hochschulen ist dabei uneinheitlich. Deshalb wurde eine **Systematik und Definition** der Third Mission entwickelt. Dabei werden Aktivitäten zum einen von den Kernaufgaben Lehre und Forschung abgegrenzt, zum anderen von dem, was zwar nicht zu Lehre und Forschung zählt, aber auch nicht mehr als Third Mission zu verstehen ist:

> Die Third Mission beschreibt Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein. Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie
>
> - Adressaten außerhalb der akademischen Sphäre einbeziehen,
> - gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
> - dabei unter anderem Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen.
>
> Nicht zur Third Mission gezählt werden demnach einerseits Aktivitäten, die Teil des grundständigen Studienangebots sind bzw. fachübliche Forschungsaktivitäten darstellen, oder andererseits keinerlei Bezug zu den Kernaufgaben Lehre und Forschung aufweisen.

Dieser Definition folgend wird die Third Mission in **drei Aufgabenbereiche** gefasst: Weiterbildung, Technologie- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement. Als nachgeordnete Ebenen der Systematisierung lassen sich dann Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen bestimmen.

Das Selbstbild der Hochschulen zur heutigen Verbreitung konkreter Third-Mission-Aktivitäten ist außerordentlich positiv. Nach Auskünften der Hochschulen sind solche **Aktivitäten** in großem Umfang üblich:

- Besonders häufig werden zwei Third-Mission-Aktivitäten angegeben: Unterstützungsangebote für unterrepräsentierte Gruppen sowie (Bildungs-)Angebote für Nicht-Studierende. Diese seien heute bereits an 90 Prozent der Hochschulen üblich.
- Für eine ganze Reihe weiterer Aktivitäten geben 68 bis 87 Prozent der Hochschulen an, sie zu betreiben: FuE-Kooperationen, Patente bzw. Lizenzen, Transferaktivitäten, Aufbaustudiengänge, soziale bzw. kulturelle Aktivitäten, Dienstleistungen für die Allgemeinheit, Gründungsförderung, Beratung von gesellschaftlichen Akteuren, innovations- bzw. regionalbezogene Netzwerke, Weiterbildung für Unternehmen und Zertifikatskurse.
- Jeweils an rund 60 Prozent der Hochschulen vorzufinden seien: Kooperationen, die im Rahmen des Studienangebots mit externen Organisationen stattfinden, und Absolventenvermittlung, Service Learning sowie gemeinnützige FuE-Projekte (nicht kommerzieller Einsatz von hochschulischen Wissensressourcen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen in Kooperation mit externen Akteuren).
- Aktivitäten im Online- und Fernstudienbereich gehören, den Eigenangaben zufolge, bei 32 Prozent der Hochschulen zum Leistungsportfolio.

Wenn eine öffentliche Institution etwas tut, soll sie darüber auch öffentlich berichten. Dafür braucht es angemessene Formen der **Berichterstattung**. Als wichtigste Gründe, über Third-Mission-Aktivitäten zu berichten, lassen sich nennen: deren Bedeutung für die Legitimitätssicherung der Hochschulen; ihre Wirksamkeit als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit; sich damit ergebende Möglichkeiten zur Profilbildung; die integrierende Wirkung auf externe Anspruchsgruppen der Hochschulen. Darüber hinaus können sich positive Rückkopplungen durch die Berichterstattung ergeben: hochschulinternes Bekanntwerden der einschlägigen Leistungsfähigkeit, daraus sich entwickelnder Ausbau der Third-Mission-Aktivitäten, die Einbindung der Third Mission in Leistungsbewertungssysteme und ihre Integration in die strategische Entwicklung der Hochschule.

Zahlreiche **Berichtspflichten** der Hochschulen sind heute bereits etabliert und haben zumindest partiell Berührungspunkte zur Third Mission. Sie gehen insbesondere auf Regelungen in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen und das Bundesgesetz über die Hochschulstatistik zurück. Die sich daraus ergebenden Pflichtinformationen werden in mehreren Berichtsformaten veröffentlicht, unter anderem in der Landes- und der Bundesstatistik, Finanzberichten der Hochschulen, Rektoratsberichten, Qualitätssicherungsberichten, Wirtschaftsplanentwürfen und ad hoc-Berichten.

Eine Berichterstattung zur Third Mission wäre chancenlos, wenn sie auf eine weitere bürokratisierende Prozedur hinausliefe. Dem lässt sich entgehen, indem die **Prozessketten** der vorhandenen hochschulischen Berichterstattungen systematisch erfasst und auf ihre Nutzbarkeit für die Third-Mission-Berichterstattung geprüft werden. Lehr- bzw. Forschungsberichte z.B. können eine wichtige Quelle für Zweitverwertungen sein. Der reibungslose hochschulinterne Austausch von Daten und Informationen ist ein zentraler Baustein für eine aufwandsarme Weiterentwicklung von Berichtsformaten. Für rund ein Drittel der Hochschulen funktioniert dies bereits über elektronische Wege. Bei einem weiteren Drittel gibt es zumindest selektiv entsprechende Zugriffsmöglichkeiten. Etwa 40 Prozent sind vergleichsweise restriktiv beim Zugriff auf Daten.

Neben den internen Prozeduren des Zustandekommens einer Third-Mission-Bilanz müssen angemessene Formen der Präsentation für die Außenkommunikation gefunden werden. Beides setzt voraus, **Mess- und Bewertungsschwierigkeiten** der Third Mission zu reflektieren, so den hohen Arbeitsaufwand genauer Messungen, die Mehrdimensionalität der Leistungen und ggf. unerwünschtes Anpassungsverhalten an die Bewertung. Inhaltlich ergibt sich zudem die Herausforderung, dass Inputs, Aktivitäten und Outputs sehr viel einfacher gemessen werden können als Outcomes oder Impacts, letztere jedoch sehr viel mehr über den Erfolg einer Aktivität aussagen. Eine Bewertung der Aktivitäten sollte angemessene Kombinationen dieser Leistungsdimensionen beinhalten, die sich letztlich an den je eigenen Zielsetzungen im Hinblick auf die Third Mission orientiert.

Das Ziel sollte letztlich sein, ein **flexibles Bilanzmodell** zu entwickeln, mittels dessen jede Hochschule auf Basis ihrer ohnehin bestehenden Datengrundlagen eine Third-Mission-Bilanz erstellen kann. Zudem sollen die Hochschulen ihre jeweiligen Ziele individuell bestimmen können und frei aus vorgeschlagenen Handlungsfeldern auswählen. Um einer einseitigen Wahrnehmung und Bewertung vorzubeugen, wird für die Berichterstattung eine Kombination von quantitativen Kennziffern und qualitativen Informationen empfohlen, die mit Kontextinformationen unterlegt sind.

Die Berichterstattung Third Mission könnte schrittweise ausgebaut werden und in der letzten Ausbaustufe aus **vier Modulen** bestehen:

1. Die thematisch strukturierte Auflistung der *Third-Mission-Aktivitäten* und deren Eckdaten, wie Ansprechpartner, Kooperationspartner, Fachbereich, Mittelvolumen und Laufzeit.
2. Die Ergänzung der Auflistung durch Verweise auf *weitere Dokumentationen* bzw. Kurzdarstellung und weiterführende Internetlinks.
3. Eine Zusammenstellung von *aussagekräftigen Kennzahlen*, Indikatoren sowie Evaluationsergebnissen.
4. Beschreibung der *Ziele und Zielerreichungen* sowie langfristiger *Wirkungen und Erfolge*. Dabei können auch anekdotische Erfolgsstories (*story telling*) sowie Bildmaterial zum Einsatz kommen. Problemstellung und Vorgehen

1 Problemstellung und Vorgehen

Dass Hochschulen heute weit mehr tun, als grundständige Studienangebote und zweckfreie Grundlagenforschung zu betreiben, ist hinlänglich bekannt. Aufgaben wie Weiterbildung, Wissenstransfer oder Gründungsförderung sind mittlerweile an vielen Hochschulen gängige Bestandteile des Leistungsportfolios. Die Motive dafür sind zweierlei:

- Zum einen reagieren die Hochschulen damit auf externe Anforderungen, wie sie bereits seit der Hochschulexpansion, also seit den 1960er Jahren, formuliert wurden und sie in den letzten 15 Jahren über gesetzliche Aufgabendefinitionen oder Hochschulverträge zur Geltung gebracht werden: Die gesellschaftlichen Erwartungen an die Hochschulen betreffen sowohl eine aktivere Kommunikation mit der Gesellschaft über Zukunftsfragen als auch ein stärkeres regionales Wirksamwerden.
- Zum anderen erkennen die Hochschulen zunehmend die Potenziale, die mit nach außen gerichteten Aktivitäten im Blick auf Legitimitätsgewinne erschlossen werden können: Die öffentliche und politische Akzeptanz einer Hochschule wird in einer Situation der strukturell verfestigten Unterfinanzierung, wie sie im Hochschulbereich mittlerweile seit Jahrzehnten besteht, zu einem gewichtigen Faktor in der Ausstattungskonkurrenz um Mittel der öffentlichen Hand.

Die etablierten Leistungsbewertungssysteme – etwa im Rahmen der LOM – bilden solche Aktivitäten bisher unzureichend oder gar nicht ab. Eine Reihe von Hochschulen nimmt sie immerhin offensiv in ihre Leistungsberichterstattungen gegenüber der Öffentlichkeit auf. Organisationspolitisch erscheint es in der Tat als klug, solche Aktivitäten, da sie ja nun einmal vorhanden sind, auch herauszustellen.

Indem sie kommuniziert werden, wird ein erster Schritt unternommen, die gesellschaftsbezogenen Aktivitäten auch zur verbesserten Platzierung der Hochschule in der öffentlichen Wahrnehmung zu nutzen. Ob solche Kommunikationsangebote auch angenommen werden, darüber jedoch disponiert immer die Empfängerseite, nicht der Absender. Das legt es nahe, Kommunikationsformen zu wählen, die Anschlussfähigkeiten an die Interessen und Motive der Adressaten aufweisen. Bis auf wenige Ausnahmen aber ist die Außenkommunikation über Hochschulaktivitäten, die den traditionellen Bereich von Lehre und Forschung überschreiten, vor allem eines: unsystematisch.

Diesbezügliche Probleme erzeugt bereits der Umstand, dass es keine wirkliche Einigkeit darüber gibt, wie solche Aktivitäten angemessen benannt werden könnten. Begriffliche Versuche wie „gesellschaftlich relevante Aktivitäten“, „engagierte Hochschule“ oder „Mission Gesellschaft“ leiden unter dem Nachteil, dass sie kein präzises Unterscheidungsmerkmal zu den herkömmlichen Aufgaben der Hochschulen enthalten – denn auch Lehre und Forschung lässt sich der gesellschaftliche Bezug kaum absprechen. Damit im Zusammenhang bereitet es bislang Schwierigkeiten, die hier interessierenden Aktivitäten inhaltlich nach zwei Richtungen hin trennscharf abzugrenzen: einerseits von Lehre und Forschung, andererseits von Zufällen geschuldeten Aktivitäten, die keine Bezüge zur hochschulischen Leistungsspezifik aufweisen.

Gelänge diese Abgrenzung jedoch in einer gut kommunizierbaren Weise, dann könnten damit sowohl die Leistungsberichterstattung der Hochschulen qualifiziert als auch die Leistungsbewertungssysteme entsprechend ergänzt werden. Beides käme vor allem den Hochschulen zugute, die sich besonders um gesellschaftliche Wirksamkeit bemühen und dafür Ressourcen einsetzen.

Jenseits der bestehenden Probleme wird aber an zahlreichen Hochschulen bereits in unterschiedlichen Formaten über gesellschaftlich relevante Aktivitäten berichtet. Was darüber hinaus wünschenswert wäre, ist zunächst ein kohärentes Kommunikationsformat, das die gesellschaftsbezogenen Aktivitäten ganzheitlich dokumentiert und diesbezügliche Entwicklungen sichtbar macht. Im Anschluss daran kann dies zu den Aktivitäten anderer Hochschulen in Bezug gesetzt werden. Die Entwicklung eines solchen Formats ist das Hauptziel des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts „Die Third Mission in der Berichterstattung von Hochschulen (BeMission)“, das hier erste Arbeitsergebnisse vorlegt.

Ausgangspunkt ist die begriffliche Klärung der gesellschaftlichen Wirksamkeit von Hochschulen, die das herkömmliche Aufgabenportfolio von Hochschulen in Lehre und Forschung überschreitet. Dies ist die Voraussetzung, um Klarheit darüber zu gewinnen, worüber berichtet werden sollte und was in diesem Kontext keine Aufmerksamkeit beanspruchen muss. Dabei wird von dem Begriff der „Third Mission" ausgegangen, da dieser mittlerweile eine gewisse Popularität für die Bezeichnung der hier zu verhandelnden Aktivitäten gewonnen hat. Zugleich ist er aber durch definitorische Unschärfe gekennzeichnet. Deshalb wird die diesbezügliche Debatte aufbereitet (Kapitel 2) und eine Systematisierung der Third Mission unternommen (Kapitel 3).

Sodann werden bereits bestehende Praxisansätze der Berichterstattung zu Third-Mission-Aktivitäten (Kapitel 4) dargestellt. Im Anschluss daran lassen sich Wege zu einer systematisierten Third-Mission-Bilanzierung entwickeln (Kapitel 5).

Zur Umsetzung der Projektziele werden Informationen insbesondere über zwei Aspekte benötigt:

- Zum einen ist es von Interesse, inwiefern bestehende Berichtsaktivitäten und Außenkommunikationen der Hochschulen bereits die Third Mission einbeziehen. Hierzu liegen jenseits von einzelnen Fallstudien[1] noch keine Untersuchungen vor. Über die Fallstudien hinausgehende Kenntnisse ermöglichen es, in der hochschulischen Praxis schon bestehende Anknüpfungspunkte systematisch einbeziehen zu können.
- Zum anderen sind Informationen darüber notwendig, wie an den Hochschulen Daten erfasst, verarbeitet und veröffentlicht werden. Auch über die Reporting-Strukturen der deutschen Hochschulen ist bisher wenig berichtet worden.[2] Vertiefte Kenntnisse darüber ermöglichen es, Datenquellen zu identifizieren, die für Third-Mission-Bilanzierungen nachgenutzt werden können, da sie hierfür relevante Informationen enthalten, und an die Erhebungs- und Aufbereitungssystematik des jeweiligen Reportings anzuschließen.

Die Erhebung dieser beiden Aspekte erscheint vor allem aus einem Grund erforderlich: Die Hochschulen sind seit der Einführung neuer Steuerungsmodelle mit zusätzlichen Dokumentationsanforderungen in beträchtlichem Umfange konfrontiert. Es kann deshalb kein sinnvolles Ziel sein, eine weitere Berichterstattung zu implementieren, die voraussetzt, dass bereits erhobene Daten erneut zu erheben sind, und die darauf verzichtet, bereits bestehende Reporting-Strukturen zu nutzen. Vielmehr muss es darum gehen, für die Third-Mission-Aktivitäten ein möglichst aufwandsarmes, d.h. nicht zusätzlich bürokratisierendes Berichterstattungsformat zu entwickeln.

Abgesehen von dieser prozesssystematischen Erwägung stünde jedes weitere Berichterstattungsansinnen, dessen zusätzlicher Aufwand kein hinreichend plausibles Verhältnis zu seinem Nutzen aufweist, in der Gefahr, auf organisationsinternen Widerstand zu stoßen. Hier muss, generell auf Third-Mission-Aktivitäten bezogen, in Rechnung gestellt werden, dass die Hochschulen überbeansprucht und unterfinanziert sind. So hält etwa auch die Stifterverbandsstudie „Mission Gesellschaft" fest, dass die leistungsorientierte Mittelvergabe, die wettbewerblichen Anreizsysteme, die Rankingkriterien und die damit verbundenen neuen Reputationsmechanismen die Hochschulen so stark unter Leistungsdruck setzen, dass sie über wenig Raum zur Ausweitung ihrer gesellschaftlichen Aktivitäten verfügten (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 4).

Fünf Gründe lassen sich anführen, die einer zupackenderen Übernahme zusätzlicher Aufgaben neben Lehre und Forschung entgegenstehen können:

- Die teils geringe Wahrnehmung der Third Mission ist zum ersten darin begründet, dass die Hochschulen und ihr wissenschaftliches Personal überbeansprucht sind: Die Einrichtungen sind strukturell unterfinanziert, und die Wissenschaftler/innen sind durch eine hochkomplexe Berufsrolle mit tendenziell permanenter Überforderung in Anspruch genommen. Erwartet wird von ihnen die souveräne Bewältigung von Herausforderungen in Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Mitteleinwerbung, Mitarbeiterführung,

[1] Für die Hochschulen der österreichischen Bundeshauptstadt Wien liegt z.B. eine umfangreiche Studie von Lassnigg et al. (2012) vor.

[2] Es kann hier nur verwiesen werden auf themenspezifische Untersuchungen und Stellungnahmen durch die Hochschulrektorenkonferenz oder dem Bundesverband Hochschulkommunikation.

Teamorganisation, Zeitmanagement, Netzwerkmanagement, akademischer Selbstverwaltung sowie Kommunikation nach innen und außen, nicht zuletzt mit den Medien.

- Zum zweiten ist die teils geringe Ausprägung der auf die Sitzregion der Hochschulen bezogene Third Mission durch das Reputationssystem der Wissenschaft verursacht: Mit regionalem Aktivitäten lässt sich regionales Renommee erwerben. Alle wichtigen innerwissenschaftlichen Anreizsysteme jedoch sind auf überregionale Reputation ausgerichtet.
- Drittens stehen Organisationsspezifika der Hochschulen einer verstärkten Übernahme zusätzlicher Aufgaben entgegen: Da Hochschulen um ihrer Expertise willen existieren, stellt das Wissen ihr wichtigstes Produktionsmittel dar. Dieses befindet sich in der Hand der Experten. Die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, ist hohe individuelle Autonomie der Wissenschaftler/innen (Grossmann/Pellert/Gotwald 1997). Dadurch besteht eine nur geringe Durchgriffsfähigkeit von Leitungsebenen auf die Arbeitsebene. Zugleich sind Professoren und Professorinnen besonders virtuos bei der Obstruktion empfundener Zumutungen, d.h. externen Anforderungen, die als unvereinbar mit den eigenen Werthaltungen betrachtet werden (Teichler 1999: 38). Wissenschaftler/innen sind aber nicht nur gegenüber der jeweiligen Hochschulleitung relativ autonom. Ihre Professionsangehörigkeit verpflichtet sie auch weitgehend darauf, im Konfliktfall die wissenschaftlichen Standards gegenüber den Interessen der eigenen Hochschule zu privilegieren. Daraus folgt eine höhere Loyalität der Wissenschaftler/innen gegenüber ihrer jeweiligen Fachcommunity als gegenüber ihrer Hochschule. Die Legitimität, welche Hochschulen benötigen, um sich Ressourcen, ggf. auch ihr Überleben zu sichern, organisieren sie über Formalstrukturen. Diese symbolisieren gegenüber der Umwelt Rationalität, stellen Konformität mit Umwelterwartungen her und sichern so den Erhalt von Ressourcen. Diese nach außen gerichteten Formalstrukturen sind jedoch oftmals nur lose mit der internen Aktivitätsstruktur, dem tatsächlichen Organisationshandeln, gekoppelt (Krücken 2004: 298).
- Zum vierten ist die teils geringe Ausprägung regionalen Engagements in mangelnden finanziellen Förderungen bzw., so diese zu erlangen sind, damit verbundenem hohen bürokratischen Aufwand begründet: Anreizstrukturen, die darauf zielen, z.B. Hochschul- und Regionalentwicklung systematisch und nachhaltig aneinander zu koppeln, sind bislang unterentwickelt, und entsprechende Aktivitäten werden nicht oder kaum in Ressourcenvergabesystemen wie der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) berücksichtigt.
- Fünftens besteht eine Reformmüdigkeit an den Hochschulen, die aus einem reformerischen „Overkill durch Parallelaktionen“ (Pellert 2002: 25f.) resultiert: Seit den 1960er Jahren sind die westdeutschen Hochschulen, seit Beginn der 90er Jahre die gesamtdeutschen Hochschulen einer Dauerbeanspruchung durch immer neue Hochschulreformen ausgesetzt. Die Taktung weiterer Reformansinnen wurde dabei beständig kürzer. Seit Ende der 90er Jahre lassen sich die Reformvorhaben nicht mehr angemessen auf der Zeitachse unterbringen. Seither besteht die Situation einer vielfachen Überlappung von einzelnen Hochschulreformen: Während eine Reform noch nicht umgesetzt oder abgeschlossen ist, werden die Hochschulen bereits von einer oder mehreren weiteren Reformen ereilt.

Diesen einschränkenden Umständen steht allerdings eines gegenüber: Hochschulen unternehmen in relevantem Umfang bereits heute zahlreiche Third-Mission-Aktivitäten, und zwar selbst dort, wo sie dies gar nicht als ihre Aufgabe ansehen. Häufig jedoch geschieht dies, ohne dass es von den Akteuren auch als „Third Mission“ gedeutet wird. Ebenso sind Hochschulen und ihre Leitungen typischerweise nicht umfassend aussagefähig zu diesen Aktivitäten, da sie zum großen Teil an individuelles Engagement gebunden bzw. auf Institutsebene verankert sind. Entsprechend gering ausgeprägt ist die Kommunikationsfähigkeit zum Thema. Eine strategische Nutzung der bereits laufenden Aktivitäten zur Festigung der eigenen Organisationsposition kann jedoch besser gelingen, wenn die Aktivitäten auch strategisch kommuniziert werden. Vorhandenes Engagement, das als solches Teil der Hochschulaußenkommunikation wird, kann z.B. gezielt als Argument in Finanzierungsdebatten eingeführt werden.

In diesen Kontext stellt das Projekt „BeMission“ seine Erhebungen und praxisorientierten Entwicklungen. Dabei stellt, wie oben erwähnt, das Wissen über bestehende Berichtsaktivitäten und Reporting-Strukturen der Hochschulen eine zentrale Ressource für die Konzeption einer hochschulübergreifend einsetzbaren Third-Mission-Bilanz dar. Daher sind diese empirisch erschlossen worden. Unternommen wurde eine vierstufige Recherche:

1. Dokumenten- und Literaturanalyse bestehender Konzeptionen der Third Mission.
2. Online-Recherche gängiger Berichts- und Kommunikationsformate, die im Hinblick auf Third-Mission-Aktivitäten relevant sein können, sowie Auswertung nach deren Informationsgehalt.
3. Erneute Auswertung eines in einem vorangegangenen Projekt aus dem Jahr 2013[3] aufgebauten Datensatzes zu gesellschaftlich relevanten Aktivitäten ostdeutscher Hochschulen und Verschlagwortung von Third-Mission-Aktivitäten.
4. Durchführung einer schriftlichen Befragung zu den Reporting-Strukturen und kommunizierten Aktivitäten der Third Mission.

Diese Bestandsaufnahmen hatten zwei Ziele: (a) eine Erfassung, inwiefern bestehende Berichtsaktivitäten und Außenkommunikationen der Hochschulen bereits die Third Mission einbeziehen; (b) eine erstmalige Erfassung der Prozessketten in den Reporting-Strukturen von Hochschulen, um eine Typisierung verschiedener Prozessketten zu ermöglichen.

Wichtige Erkenntnisse, die derart gewonnen werden konnten, betreffen die Nutzung bestimmter Berichtsformate für Third-Mission-Aktivitäten und die Abdeckung inhaltlicher Aspekte, aus denen später Rückschlüsse über die Verfügbarkeit geeigneter Indikatoren gezogen werden können. Dieses Wissen unterstützt die Entwicklung einer effizienten Reporting-Struktur für die zu entwickelnde Third-Mission-Bilanz.

[3] „Demografischer Wandel und Perspektiven ostdeutscher Hochschulen (OstHoch)“, beauftragt durch den Beauftragten der Bundesregierung für die Neuen Länder, im Zeitraum November 2012 bis November 2013; vgl. Henke et al. (2014).

2 Die Debatte um die dritte Mission der Hochschulen

2.1 Ursachen und Bedingungen der Annäherung von Hochschule und Gesellschaft

Europäische Hochschulen konzentrierten sich auf die Lehre und Ausbildung für Berufe, bis sich im 19. Jahrhundert die Idee eines alternativen Modells herausbildete, das die Forschung im Rahmen der Vorstellung von ganzheitlicher Lehre und akademischer Freiheit ins Hochschulmodell einband. Nach dieser prägenden Entwicklung des Hochschulsystems veränderte sich das Hochschulwesen im 20. Jahrhundert durch die „Massification“[4] der Hochschulbildung und die deutlich zunehmende Rolle von Wissen als Treiber wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung. Letzteres kulminierte in der Konzeptualisierung einer ‚Wissensgesellschaft‘, d.h. einer Beschreibung der Gesellschaft als ‚wissensbasiert‘.[5]

Neben einzelnen Ländern, wie den USA, gilt dies für Europa, wo die Hochschulen seit Mitte des 20. Jahrhunderts dynamisch ansteigend Studierende gewinnen. Relativ zur Bevölkerungsanzahl und absolut kamen und kommen immer mehr Studierende an die Hochschulen. Begleitet wurde dies von Demokratisierungseffekten: Bildung wurde zunehmend als öffentliches Gut verstanden, zu welchem alle Bürger/innen Zugang haben sollten (Arbo/Benneworth 2007: 12).

Die Akademisierung der Gesellschaft zeigt sich auch im Beschäftigungssystem. Zunehmend werden Arbeitsplätze von studierten Personen eingenommen, die zuvor von nicht-studierten Personen besetzt wurden, und akademische Qualifikationen werden wichtiger für den beruflichen Erfolg. Zudem dringen in die Masse der Studierenden zunehmend Gruppen, die sich in früheren Jahren eine akademische Ausbildung nicht leisten konnten oder aufgrund familiärer Prägungen andere Ausbildungsformen bevorzugten.

Die unterdessen weltweit zu beobachtende Öffnung der Hochschulen führte dazu, dass in den meisten Ländern ein erneuter Wandel konstatiert werden kann: nun von der Massenbildung zum „universalen Zugang zur Hochschulbildung“. Dies bedeutet, dass über 50 Prozent der Bevölkerung mindestens einmal in ihrem Leben in das Hochschulbildungssystem eingetreten sind. (ebd.: 24)

Durch diese Akademisierung diffundiert verstärkt wissenschaftliches Wissen und an wissenschaftlicher Methodik orientiertes Handeln in die verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsbereiche. Die wachsende Bedeutung von Wissen und der damit verbundene erhöhte Stellenwert der Wissenschaft lassen sich etwa darin erkennen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zunehmend Kraft bei der Legitimation politischer Entscheidungen entfalten (ebd.: 22). Wirtschaftliche Entwicklungen sind in dynamisch wachsender Weise von Produkt- und Verfahrensinnovationen abhängig, die wiederum auf der fortgesetzten Einspeisung neuen Wissens aufbauen.

---

[4] Vgl. ausführlich Gibbons et al. (1994: 76ff.).

[5] Obwohl die Entwicklung von Gesellschaften immer auf Wissen basierte und basiert, beschreibt die *Wissensgesellschaft* oder *wissensbasierte Gesellschaft* die zunehmende Bedeutung von Innovationen für eine Gesellschaft, die Ausbreitung von Wissenschaft im privaten Sektor und die Akademisierung der Gesellschaft. Mit dem Begriff wird eine „Lebensform“ beschrieben, in der Wissen „zum Organisationsprinzip und zur Problemquelle“ der Gesellschaft wird (Stehr 2001: 10). Es muss an dieser Stelle nicht interessieren, inwieweit diese Beschreibung exklusiv ist, mit anderen Gesellschaftsbildern konkurriert oder aber diese ergänzt. Die Beschreibung repräsentiert jedenfalls eine bestimmte Perspektive, die auf Wissen als zentraler Voraussetzung der allgemeinen Wohlfahrt und gesellschaftlichen Entwicklung abstellt – und zwar auf wissenschaftliches statt traditionales oder religiöses Wissen. In ökonomischer Hinsicht ließe sich der Wandel an den Unterschieden zwischen Wissens- und Güterproduktion festmachen, etwa im Steuerungsmedium: Gesteuert werde durch Reputation und Netzwerkkoordination, nicht durch Marktpreise. Wissensprodukte hätten einen stark kontextabhängigen Nutzen, ihr Wert mehre sich durch deren Gebrauch, und Verfügungsrechte blieben auch dann beim Produzenten, wenn dieser Wissen verkauft. (Strambach 2011: 26)

Da die Wissensproduktion wesentlich an Hochschulen stattfindet, gewinnen diese an Bedeutung und Aufmerksamkeit. Sie spielen in wissensbasierten Gesellschaften eine Schlüsselrolle als „knowledge diffusers, research producers and innovation inducers“ (Ferlie/Musselin/Andresani 2008: 332) und avancieren von einer sekundären zu einer primären institutionellen Sphäre (Etzkowitz/Zhou 2008: 629). Dabei interagieren sie mit Studierenden, akademischen Peers, Politikern, Wirtschaftsakteuren und weiteren gesellschaftlichen Gruppen:

> „Therefore, the number of university stakeholders grows and their needs multiply. In order to secure their own position, and very often also their financial interests, universities must meet these growing demands, and increasingly they do so. The set of these activities is often labelled as the ‘third mission’,[6] a critical (but not new) dimension of university operations.“ (Szadkowski 2013: 206)

Mit der Vervielfachung von Stakeholdern oder Anspruchsgruppen nehmen auch die explizit vorgetragenen Ansprüche zu:

> „Universities were asked to increase their productivity, to develop new missions and in particular to achieve a leading role in technology transfer and innovation, to reduce their operating costs, to improve their drop-out rates, to match the demands of the job market, to pay attention to the societal needs, etc.“ (Ferlie/Musselin/Andresani 2008: 331)

Politik und Gesellschaft verlangen nach Leistungsnachweisen (*accountability*), weshalb die Leistungen der Hochschulen in den Bereichen Lehre und Forschung zunehmend national sowie international gemessen, verglichen, in Rankings gelistet und öffentlich diskutiert werden (Kwiek 2012: 71). Unter den Hochschulen entsteht ein zunehmender Wettbewerb, womit marktliche und quasi-marktliche Elemente im Hochschulsektor auftauchen. Die Hochschulen konkurrieren untereinander um Studierende, hochqualifizierte Mitarbeiter/innen und Forschungsfinanzierungen, aber auch um politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit.

Parallel veränderte sich die Hochschulsteuerung und das Verhältnis von Staat und Hochschule. Der Staat zog sich aus der Detailgestaltung der Hochschulorganisation in eine richtungsweisende Funktion[7] zurück und verlangt vor allem Informationen von den Hochschulen. Den Hochschulen wird die Detailsteuerung überlassen. Begründet wird das damit, dass Ziele, die von den Hochschulen verfolgt werden, durch eine höhere Autonomie der Hochschulen am besten erreicht werden könnten (Ferlie/Musselin/Andresani 2008: 331). Begleitet wurden der Autonomiegewinn und zunehmende wettbewerbliche Bedingungen dadurch, dass Managementinstrumente und -praktiken an Hochschulen etabliert wurden. Die Übertragung privatwirtschaftlicher Managementtechniken in die Hochschulen geschieht gemäß den Prinzipien des New Public Managements (NPM).[8]

Hochschulen werden zunehmend als eine unter vielen eigennützig ausgerichteten Institutionen wahrgenommen. Neben der Zuweisung öffentlicher Mittel erschließen die Hochschulen auch andere Finanzierungsquellen. Mit der Vermehrung der Geldquellen werden die Hochschulen und Wissenschaftler einerseits unabhängiger von einzelnen Geldgebern, wie der Regierung, und so gegebenenfalls handlungsflexibler (Etzkowitz 1983: 200; Clark 1998: 7), bauen andererseits aber auch neue Abhängigkeiten auf.

---

[6] Szadkowski (2013) fasst den Begriff Third Mission relativ weit als Leistungen, mit denen die Hochschulen ihren multiplen und zum Teil neuen Anspruchsgruppen begegnen. Diesen Ansatz werden wir in der Definition der Third Mission aufnehmen; vgl. unten Punkt 3.1.

[7] Um die Interessen der Gesellschaft zu vertreten, wird die Orientierungsrichtung der Entwicklung von Hochschulen durch den Staat bestimmt (*command and control*). In manchen Fällen muss der Staat als Gegenmacht wirken und eingreifen, um zum Beispiel breitere öffentliche Ziele zu erreichen, die Qualität zu verbessern oder soziale Gleichheit zu gewährleisten. Hierbei unterscheidet sich die Hochschule nicht von anderen gesellschaftlichen Bereichen. (Ferlie/Musselin/Andresani 2008: 327f.)

[8] Es besteht jedoch auch die Auffassung, dass durch NPM die Autonomie der Hochschulen innerhalb von Governance-Arrangements eingeschränkt werde: Durch die Kapazitäten, die durch die Berichterstattung an den Staat benötigt werden, sei der Handlungsspielraum von Hochschulen eingeschränkt, und die Hochschulentwicklung könne nur in einem vorgegebenen politischen Rahmen autonom gestaltet werden. (Arbo/Benneworth 2007: 46)

Im Netzwerk unterschiedlicher Akteursbeziehungen muss die Hochschule mit vielseitigen Ansprüchen unterschiedlicher Stakeholder umgehen. Mehr Akteure sind nun an Ergebnissen und Aktivitäten der Hochschule interessiert. Der zunehmenden Anzahl an nichtstaatlichen Stakeholdern und dem komplexen Multi-Level-Governance-System lasse sich nur durch Netzwerkbildung Rechnung tragen. (Ferlie/Musselin/Andresani 2008: 337f.)

In der Peripherie von Hochschulen entwickeln sich als Folge von Vernetzung und neuen Ansprüchen weitere Aufgabenfelder. Diese werden z.T. ausgelagert, z.T. wird ihnen durch neue Stellen und Abteilungen begegnet. Die Begründung ist in beiden Fällen, dass sie sich so professioneller bearbeiten ließen.

Besonders bedeutsam werden die Hochschulen für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung ihrer Sitzregion. Hier hat sich seit Beginn der Hochschulexpansion ein grundlegender Wandel vollzogen: Ursprünglich verfolgte das Regionalisierungskonzept der Hochschulneugründungen primär bildungspolitische und erst in zweiter Linie auch regionalpolitische Ziele. Im Mittelpunkt stand die Erschließung von Bildungsreserven zur Sicherstellung des wirtschaftlichen Wachstums, verkoppelt mit politischen Ambitionen, die auf die Herstellung bildungsinduzierter Chancengleichheit drängten (Becker 1975).

Die Erwartungen an die Hochschulen beschränkten sich weitgehend auf die regionale Versorgung mit Bildungsangeboten sowie die Stimulation der lokalen Wirtschaft durch Nachfrageeffekte. Diese konnten von den Hochschulen durch ihre bloße Existenz als erfüllt betrachtet werden. Inzwischen ist es zu einer markanten Verschiebung gekommen: von einem passiven zu einem aktiven Hochschulregionalismus. Von den Hochschulen werden nicht mehr nur regionale Anwesenheits-, sondern auch explizite Aktivitätseffekte erwartet. In diesem Kontext hat die Debatte um die Third Mission in den letzten Jahren Fahrt aufgenommen.

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung und der Frage, was Third-Mission-Aktivitäten hemmt bzw. begünstigt, werden für die Handlungsfelder der Third Mission die folgenden Punkte genannt:

- rechtliche Rahmenbedingungen,
- Unterstützung durch die Politik und Anpassung von Fördermodalitäten,
- mehr Autonomie für die Hochschulen, „damit sie selbst im Wettbewerb mit anderen Hochschulen herausfinden können, was die für sie geeigneten Maßnahmen sind“ (Fritsch 2009: 51), sowie
- Förderung durch die Hochschulleitung, indem fakultätsübergreifende Initiativen angestoßen und bestehende Aktivitäten zusammengeführt werden (Daimer et al. 2013: 5).

Vor allem aber findet sich für erfolgreiche Kontakte zwischen Hochschulen und ihrer Umwelt ein Faktor als notwendig beschrieben – das Engagement von Einzelpersonen, persönliche Kontakte und das Sozialkapital der handelnden Individuen:

> „It is common for academic staff at universities to carry out extra-academic activities on an individual basis. The range of activities carried out in this way is very broad including contributions to non-academic publications, assistance and participation in media programmes, advisory roles to public and private organisations, consultancy assignments and even research projects.“ (Molas-Gallart et al. 2002: 10)

Mit Sozialkapital sind alle Fähigkeiten und Eigenschaften gemeint, die für soziale Interaktionen von Bedeutung sind. Durch dieses lassen sich Netzwerke persönlicher Kontakte aufbauen. Engagement ist eine Grundlage von Sozialkapital und fördert dieses zugleich. Im besonderen für Third-Mission-Aktivitäten spielen Engagement und Interesse eine Rolle, um eine intrinsische Motivation entstehen zu lassen, die dazu bewegt, bestehendes Sozialkapital zu nutzen oder weiteres Kapital aufzubauen. Sozialkapital kann beispielsweise genutzt werden, um Spin-off-Unternehmen zu fördern. Dörre und Neis bezeichnen eine bestimmte Gruppe von Wissenschaftlern als „visible scientist“, welche ihr Sozialkapital im Sinne von Kontakten und Beziehungen für noch unbekannte, „unsichtbare“ Unternehmensgründer nutzen (Dörre/Neis 2009: 58ff.).

In regionalen Interaktionen wurden in zahlreichen Untersuchungen die persönlichen Kontakte durch die Vermittlung von *tacit knowledge* als besonders bedeutsam erkannt. Durch räumliche Nähe können Wissensaustausch, Bindungen und Kooperationen begünstigt werden und diese Interaktionen werden von persönlichen Kontakten getragen (Back/Fürst 2011: 9):

> „Die regionale Verbundenheit einzelner Hochschullehrer und deren Orientierung an bestehenden Netzwerken sind … ergänzende Elemente einer Strategie auf Hochschulebene, die das regionale Engagement von Hochschullehrern zunehmend als Ausgangspunkt zur Erreichung allgemeiner Zielsetzungen in Forschung und Lehre nutzt. Die Passfähigkeit individueller und institutioneller Ziele zwischen regionalen Einrichtungen stärkt dabei die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens regionaler Partnerschaften." (Daimer et al. 2013: 2)[9]

Es stellt sich die Frage, warum dies so häufig formuliert wird, jedoch nicht systematisch in Handlungsempfehlungen Eingang findet. Der Faktor Einzelperson scheint so wenig greifbar, dass dieser zwar stets betont, bei konkreten Umsetzungen jedoch außen vor gelassen wird. Untersuchungen dazu legen anderes nahe:

> „our results also suggest that policies that are mainly targeted towards universities are likely to have a limited impact on encouraging university–industry interactions, unless they take a better account of the characteristics of the individual researchers engaged in such interactions." (D'Este/Patel 2007: 1310)

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen im Hochschulsystem:

- Zunahme und Heterogenisierung der Studierenden,
- Autonomiegewinn durch Neue Steuerung und die Diversifizierung von Finanzierungsquellen,
- Aufnahme und Etablierung von Elementen des privatwirtschaftlichen Sektors,
- Zunahme der wirtschaftlichen Kooperationen und Verbindungen,
- Diversifizierung und Vermehrung der Stakeholder,
- erweiterte Rechenschaftspflichten, die sich nicht nur an einen Geldgeber richten,
- Innovationsnetzwerke, an denen auch gesellschaftliche Akteure beteiligt sind,
- Entwicklungen neuer Organisationseinheiten an externen Schnittstellen und
- wachsende Bedeutung der Hochschule vor allem für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der Sitzregion

werden im folgenden Konzepte vorgestellt, welche die Reaktionen und Anpassungen von Hochschulen auf diese Entwicklungen beschreiben sowie Aufgaben benennen, welche die Hochschulen in der Folge als „Third Mission" erfüllen.

2.2 Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Third Mission

Explizit oder implizit ist das, was mit „Third Mission" gemeint sein kann, in verschiedener Weise konzeptualisiert worden. Unterschieden werden können dabei zweierlei Gruppen von Konzepten:

- zum einen solche, die primär die traditionellen Hochschulfunktionen Lehre und Forschung im Blick haben, diese in einen weiter reichenden Horizont einordnen und dabei Third-Mission-Elemente integrieren (Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2);
- zum anderen solche Konzepte, die neue Hochschulaufgaben formulieren, welche sowohl an die traditionellen Hochschulfunktionen anschließen als auch diese in Richtung gesellschaftsrelevanten Engagements überschreiten und somit im Kernbereich der Third Mission operieren (Engaged University, Regionale Innovationssysteme, Nachhaltige Hochschule).

Eine andere Unterscheidung dieser Konzepte ist danach möglich, ob sie primär ökonomische Aspekte thematisieren (Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2, Regionale Innovationssysteme) oder sich vorrangig nichtökonomischen Wirkungsaspekten der Hochschulen widmen (Engaged University, Nachhaltige Hochschule).

[9] Ergebnis einer Untersuchung des Competence Center „Politik und Regionen" des Fraunhofer-Instituts für System- und Innovationsforschung (ISI) im Rahmen des BMBF Förderschwerpunktes „Neue Governance der Wissenschaft" 2011/12 (Daimer et al. 2013: 1).

2.2.1 The Entrepreneurial University

Nachdem Hochschulen bis ins 19. Jahrhundert vorwiegend als Lehranstalten fungiert hatten, setzte sich im 20. Jahrhundert die Forschung an Hochschulen in Form der sich ausdifferenzierenden ‚Graduate Schools' in den USA durch. Dieses Modell nahm Anleihen beim Humboldtschen Konzept. Die Etablierung der Forschung an Hochschulen wird auch „First Academic Revolution" genannt. (Lassnigg et al. 2012: 18) Etzkowitz bezeichnet dann die „Entrepreneurial University" als auf die Research University folgenden Entwicklungsschritt oder „Second Academic Revolution" (Etzkowitz/Zhou 2008: 634). Im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert wandelten sich demnach die Hochschulen zu Institutionen mit ökonomischer Mission, in der Lage, Wissen zu produzieren, an der Schaffung von Arbeitsplätzen mitzuwirken und Produktivität zu stimulieren (Etzkowitz et al. 2008: 683).

Das Konzept der Entrepreneurial University beschreibt die Kommerzialisierung von Wissen, die Annäherung der Hochschulführung an Methoden und Arbeitsweisen privater Unternehmen sowie engere und vielfältigere Beziehungen zwischen Unternehmen und Hochschulen durch personelle Vermischung, Kooperationen und Beratung (Etzkowitz 1983: 217, 227). Zudem wird in den Konzepten zur Entrepreneurial University die Bedeutung der Hochschule für die regionale, wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Region unterstrichen, da die Hochschulen und die Entrepreneure, die von der Hochschule ausgebildet werden sollen, diese aktiv gestalten.[10]

Den Kern der Konzepte einer unternehmerischen Hochschule bildet die Kommerzialisierung von Produkten, die von der Hochschule produziert werden. Die Hochschule schaffe als Innovationsproduzent Wissensprodukte, die in einer wissensbasierten Gesellschaft Anwendung finden und in monetäre Gewinne umgesetzt werden können. Die Hochschule nähere sich durch die hohe wirtschaftliche Relevanz von Innovationen direkt oder indirekt dem privaten Sektor an (Kwiek 2012: 71): „Building upon the first revolution, the second academic revolution is the translation of research findings into intellectual property, a marketable commodity, and economic development" (Etzkowitz 1983: 21).

Mit der Vermarktung von Wissen könnten diverse Finanzierungsquellen erschlossen werden. Dies könne für die Hochschulen angesichts stagnierender oder abnehmender öffentlicher Mittel bei einer gleichzeitigen Zunahme an Aufgaben und Studierenden sowie steigenden Kosten für die Forschung (komplexere Ausstattung und Instrumente, mehr Mitarbeiter) für den Erhalt der (Größe der) Hochschule notwendig sein.[11] Möglichkeiten der Vermarktung der Wissensressourcen von Hochschulen seien Patente, Auftragsforschung, Partnerschaften mit privaten Unternehmen oder Spin-offs (Etzkowitz 1983). Weitere Gelder könnten aus Studiengebühren oder (Alumni-)Fundraising gewonnen werden. (Clark 1998: 6)

Mit der Möglichkeit, aus Wissen ökonomische Gewinne zu erzielen, würden neue Verbindungen von Hochschulen zur Wirtschaft geschaffen. Interaktionsformen zwischen Hochschulen und privaten Unternehmen seien – neben gemeinsamer Forschung und Auftragsforschung – Beratungsleistungen, Ausbildungsangebote für Unternehmen, Absolvententransfer und curriculare Kooperationen (Praktika, Abschlussarbeiten), Entrepreneurship-Ausbildung durch Hochschulen, Unterstützung von Spin-off-Aktivitäten, die gemeinsame Nutzung von Einrichtungen und das gemeinsame Betreiben von Forschungszentren (ebd.) bzw. die Bereitstellung von seltener Forschungs- und Entwicklungsausstattung (Etzkowitz/Zhou 2008: 628ff.). Zudem werde von der Lehre erwartet, sich an wirtschaftlichen Erfordernissen zu orientieren (Kwiek 2012: 71).

Eine *Entrepreneurial Culture* könne jedoch erst durch die Unterstützung der und Akzeptanz in den akademischen Kernbereichen zur hochschulweiten identitätsstiftenden Kultur werden und gegebenenfalls zur Profilbildung der Hochschule beitragen (Clark 1998: 7, 146). Beispielsweise würden *Entrepreneurial Scien-*

[10] u.a. Woollard/Zhang/Jones (2007), Arroyo-Vázquez/Van Der Sijde/Jiménez-Sáez (2010: 25)

[11] Etzkowitz (1983: 198); Clark (1998: 6f., 146). Die Knappheit finanzieller Mittel an Hochschulen entstand auch, da weltweit nur wenige Regierungen die Finanzierung ausreichend an die stark zunehmenden Studierendenzahlen anpassten (Arbo/ Benneworth 2007: 28).

tists diese Entwicklung mittragen, indem sie selbst aktiv nach Finanzierungsmöglichkeiten für ihre Forschung suchen (Etzkowitz 1983: 201).

Zu den zentralen Elementen, welche vom privaten in den Hochschulsektor übertragen wurden, zählten Managementmethoden, da die Hochschulsteuerung durch höhere Autonomie, eine vielschichtige Hierarchie und vielfältige Anspruchsgruppen zur komplexen Aufgabe geworden sei: „The university is so many things to so many different people that it must, of necessity, be partially at war with itself" (Kerr 1963: 7). Clark betont die große Bedeutung einer flexibleren und schnelleren Hochschulleitung sowie des Fokussierens und schnellen Reagierens auf wachsende oder sich verändernde Anforderungen besonders für mittelgroße und kleinere Hochschulen. Denn diese können sich nicht beispielsweise durch einen exzellenten Status auf konstante, ausreichende öffentliche Mittel verlassen. (Clark 1998: 5)

Die vervielfältigten Formen von Hochschule-Unternehmensbeziehungen führten auch zur Veränderung der Peripherie der Hochschulen. Neue, nichttraditionelle Abteilungen und Zentren, die an den Schnittstellen zwischen Hochschule und externen Akteuren agieren, tauchten auf (ebd.: 6) und erweiterten das Netzwerk an Interaktionsbeziehungen.

Im Konzept der Entrepreneurial University wird, im Gegensatz zur bloßen Beschreibung einer Ökonomisierung der Hochschule, deren Beitrag zu Innovationen in der wirtschaftlichen und sozialen Umgebung der Hochschule und für die regionale Entwicklung deutlich gemacht (Etzkowitz/Zhou 2008: 629, 631). Entrepreneurial Universities „combine and integrate the traditional activities of education and research with the contribution to the economic and social development" (Arroyo-Vázquez/Van Der Sijde/Jiménez-Sáez 2010: 25).

Mit dem Konzept der Entrepreneurial University legte Henry Etzkowitz[12] den Grundstein des Triple-Helix-Modells, mit dem Interaktionen zwischen Hochschule, Wirtschaft und Regierung beschrieben werden.

2.2.2 Triple Helix

Auf die Frage, wie ein globales Wissensproduktions-Modell konzipiert werden kann, entwickelten Etzkowitz und Leydesdorff ein Triple-Helix-Modell der Beziehungen zwischen Hochschulen, Unternehmen und Regierung (Leydesdorff/Etzkowitz 1996: 279) mit dem Ziel, diese Beziehungsverhältnisse als „new mode of science-policy-making" zu analysieren (Etzkowitz/Leydesdorff 1997: 3).

Die drei institutionellen Hauptsphären Wirtschaft (Unternehmen), Staat (Regierung) und Wissenschaft (Hochschulen) interagierten demnach, besonders auf regionaler Ebene, miteinander („triadic relationship among the sectors") und produzierten Innovationen, um die wissensbasierte wirtschaftliche Entwicklung zu stimulieren (ebd.: 4). Zusätzlich zur Erfüllung der je eigenen traditionellen Funktionen greife jede institutionelle Sphäre in den traditionellen Aufgabenbereich der anderen Sphären (Etzkowitz et al. 2008: 683), so z.B. die Hochschule durch Technologietransfer und Unternehmensgründungen in den privaten Sektor.

Auf regionaler und gesamtstaatlicher Ebene versuche die Regierung, diese Verbindungen als wirtschaftliche Entwicklungsstrategie zu fördern. Das Ergebnis dieser Kräfte sei ein komplexes dynamisches Netz aus institutionellen Verbindungen („subdynamics") zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Staat, welches die diffusen Muster von Wissensflüssen und Beziehungsgeflechten überlagere und eigene rekursive Dynamiken ausbilde. (Etzkowitz/Leydesdorff 1997: 3) Diese Subdynamics könnten auch als unterschiedliche Quellen potenzieller Variationen gesehen werden, die sich gegenseitig durcheinanderbringen und sich miteinander kombinieren. Auf den Variationen und der Selbst-Organisation der Interaktions-Dynamiken zwischen den drei Sphären basierten zukünftige Entwicklungen. (Leydesdorff 2012: 12f.)

[12] Präsident der Triple Helix Association (triplehelixassociation.org; 9.7.2014) und des International Triple Helix Instituts (ITHI) (triplehelix.net; 9.7.2014) sowie Mitglied der Triple-Helix Forschungsgruppe an der Stanford University (triplehelix.stanford.edu; 9.7.2014)

Etzkowitz und Leydesdorff gehen von drei Dynamiken aus, welche die Entwicklung wissensbasierter gesellschaftlicher Systeme antreiben:

- die wirtschaftliche Dynamik des Marktes,
- die innovative Dynamik der Wissensproduktion und der auf Wissen basierten Innovationen sowie
- die reflexive Dynamik aus der Steuerung auf unterschiedlichen Ebenen. (Leydesdorff/Etzkowitz 1996: 279; Etzkowitz/Leydesdorff 1997: 3)

Im Gegensatz zu einem stabilen System aus zwei Dynamiken wirke ein System aus drei Dynamiken komplex und potenziell instabil (Leydesdorff/Etzkowitz 1996: 281). Eine wissensbasierte Gesellschaft bringe so kontinuierlich Bewegung in die politischen Gegebenheiten und das Marktgleichgewicht (Leydesdorff 2012: 12). Das wesentliche dynamische Element sei die potenzielle Neuanordnung oder Rekombination von Elementen zwischen den Sphären/Helices: Die Aufgabe der Politik liege hier in der Zusammenführung hochqualifizierter Bereiche, damit durch Rekombinationen neue Aktivitätsbereiche freigesetzt und vielfältige Nischen geschaffen werden könnten. (Leydesdorff/Etzkowitz 1996: 281, 285)

Dieses komplexe System funktioniere transdisziplinär und ermögliche die Übersetzung von Inhalten aus Entdeckungen in Anwendungsinhalte (und *vice versa*), ohne die Integrität der unterliegenden Prozesse anzugreifen. Unterschiedlich kodierte Erwartungen könnten in dieser „Wissensinfrastruktur“[13] ausgetauscht werden (Leydesdorff 2012: 3f.). Mit zunehmender Interaktion unter den Institutionen entwickelten sich neue Strukturen innerhalb der Institutionen sowie Mechanismen zwischen den Sphären wie Netzwerke und Hybrid-Organisationen (Leydesdorff/Etzkowitz 1996: 280).

Innerhalb des entstehenden komplexen Systems fänden sich die Hochschulen allerdings in einer weniger zentralen Rolle wieder. Zwar bilde die forschungsbasierte Innovationsfähigkeit auch auf regionaler Ebene weiterhin einen wesentlichen Baustein wirtschaftlicher Prosperität. Doch seien die Hochschulen in der Konkurrenz mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen diesen strukturell unterlegen. Ihre Daseinsberechtigung könne die Hochschule allerdings dauerhaft über ihre Bildungsfunktion sichern:

> „They represent a dynamic flow-through of ‘human capital’ in academic research groups, as opposed to more static industrial laboratories and research institutes. Although they are sometimes considered a necessary distraction, the turnover of students insures the primacy of the university as a source of innovation.“ (Etzkowitz/Leydesdorff 2000: 118).

Die veränderte Wissensproduktion steht auch im Fokus des Mode 2-Konzepts. In diesem wird die Wissensproduktion durch die Neuanordnung von Elementen bzw. die Anwendung von Wissen auf neue Kontexte beschrieben.

2.2.3 Mode 2

Mit dem Konzept „Mode 2“ beschrieben Gibbons und seine Mitautoren die veränderte Wissensproduktion, die unter der wesentlichen Beteiligung der Hochschulen stattfindet. Die traditionelle Form der Wissensproduktion, Mode 1, finde innerhalb des Wissenschaftssystems und somit fast ausschließlich an den Hochschulen statt. Sie sei hierarchisch strukturiert, rein akademisch und nicht offen für gesellschaftliche Akteure. Zudem bestehe eine klare operationale Trennung zwischen Grundlagenforschung an den wissenschaftlichen Einrichtungen und der Anwendung dieses Wissens bzw. dessen Übersetzung in die Praxis.“

[13] „Thus, a Triple Helix can be modeled that endogenizes not only technological development, but also the knowledge infrastructure of society. The recursive interactions create an overlay of tri-lateral networks and organizations among the three helices, formed for the purpose of coming up with new ideas and formats for high-tech development. The overlay system (‘regime’) is more complex than the trajectories and patterns on which it rests; its dynamics entrain the development of the lower-level systems. The economy thus tends to be transformed into a global knowledge economy.“ (Leydesdorff/Etzkowitz 1996: 284)

Im Gegensatz dazu werde Wissen im Mode 2 transdisziplinär und transferorientiert produziert. Zentral für die Wissensproduktion sei der Kontext der Anwendung (Nowotny 1999: 102f.). Durch die Zusammenarbeit von Akteuren aus der Hochschule mit anderen gesellschaftlichen Akteuren aus der Praxis (Wirtschaft, Gesellschaft, Politik) bewegten sich die Wissensflüsse nicht nur in eine Richtung, sondern zwischen theoretischen Grundlagen und angewandten Praxiserfahrungen hin und her. Hierdurch verschwämmen die traditionellen Grenzen zwischen Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung. (Gibbons et al. 1994: 19, 87)

Technologietransfer im Mode 2 ähnele danach nicht mehr einem Staffellauf, bei dem Wissenserkenntnisschritte von einem Akteur an den nächsten weitergegeben werden, sondern einem Fußballspiel mit vielen notwendigen aktiven Mitspielern („technology interchange“) (ebd.: 87). Gemeinsam mit diesem erweiterten Akteurskreis werden, ggf. transdisziplinär, kontextualisierte Lösungen erarbeitet: Wissen wird aus der hochschul- und fachinternen Forschung in neue Kontexte übertragen und in diesen Kontexten neu produziert (ebd.: 17).

Auf diese „context-sensitive science“ (Gibbons 2000: 162) seien die Hochschulen nach Arbo und Benneworth angewiesen, da sie ihre Monopolstellung in der Wissensproduktion verloren hätten. Sie müssten sich nun auf die kontextbasierte Wissensproduktion und Innovationsprozesse in Netzwerken einstellen, in dem die Nutzer eine größere Rolle spielten und soziale Akzeptanz von entscheidender Bedeutung sei. Die Autoren sehen in dieser Entwicklung eine Erweiterung der Forschungspraktiken, die wiederum mitbestimmen, was als gute Wissenschaft definiert wird. (Arbo/Benneworth 2007: 29, 163)

Der mit dem Mode-2-Konzept beschriebene neue Prozess der Wissensproduktion sei charakterisiert durch:

- Eine engere Interaktion zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern bei der Wissensproduktion: Disziplinäre und institutionelle Grenzen weichen auf und es entstehen mehr oder weniger dauerhafte Expertencluster, die sich um Projekte gruppieren.
- Die Beteiligten müssen keine Forscher sein. Die wissenschaftliche und technologische Perspektive wird durch die Teilnahme unterschiedlicher Akteure um weitere Interessen und Perspektiven erweitert, so dass beispielsweise auch soziale Bedarfe bei der Wissensgenerierung berücksichtigt werden.
- Forschungsbedarfe werden auf einem Markt kommuniziert, in den vielfältige Interessen eintreten, die wiederum auf das Selbstverständnis von Forschung und deren Themen wirken.
- Es entstehen eine steigende und breiter gefächerte Qualitätskontrolle[14] sowie soziale Verantwortung durch die reflexive Form der Wissensproduktion und die Erweiterung des Akteurskreises.
- Nischenmärkte für spezialisiertes Wissen breiten sich aus. Dieses Wissen wird durch kreatives Konfigurieren von Kompetenzen erlangt, um die differenzierten Ansprüche von Nutzern zu befriedigen.
- Angetrieben werden die Innovationsnetzwerke und die Ausdifferenzierung der Wissensangebote durch wachsende Konkurrenz und Intensivierung des internationalen Wettbewerbs. (Gibbons et al. 1994: 68; Gibbons 2000: 162)

Durch den Charakter der nichtstationären oder dauerhaften Forschungscluster der Mode 2-Wissensproduktion könne das spezialisierte Wissen produziert werden, welches die Wissensindustrie der Zukunft benötige (Gibbons et al. 1994: 68f.). Indem die Verhältnisse von Lehren, Lernen und Arbeiten durchmischt würden, finde eine Hybridisierung von Wissens- und Organisationsformen statt. Zuvor getrennte gesellschaftliche Bereiche würden so zunehmend miteinander verflochten (Arbo/Benneworth 2007: 29): „The environment is ‚speaking back‘ to science and society is looking for leadership in the production of context-sensitive science“ (Gibbons 2000: 159).

[14] Durch die Bildungsexpansion in alle Felder der Gesellschaft, sind die Hochschulen „no longer in a strong enough position, either scientifically, economically or politically, to determine what shall count as excellent in teaching or research. Accountability – that is, the social demand for quality, performance and value for money – now involves a complex social process of legitimation. Adjustment to these new pressures is changing the traditional organization and structure of the university system“ (Gibbons et al. 1994: 85).

Arbo und Benneworth merken an, dass auch im Wissensproduktionssystem Elemente der Trägheit und Pfadabhängigkeit existierten, welche in die Theorie der Mode 2-Wissensgenerierung miteinbezogen werden müssen:

> „Collaboration with industry still mainly takes place between individual professors and individual companies, and most of the institutions are clearly more concerned with scientific eminence and academic prestige than with extramural considerations." (Arbo/Benneworth 2007: 29)

Sie bezeichnen den Wandel zu einer neuen Wissensproduktion als mehr von rhetorischer Natur denn institutionelle Realität. Die Autoren widersprechen jedoch nicht der These einer Periode voller tiefgreifender Wandlungsprozesse (ebd.).

2.2.4 Regionale Innovationssysteme

Mit der wachsenden Bedeutung von Innovationen und dem Verständnis von Innovationen als Ergebnis interaktiver Lernprozesse unter Beteiligung mehrerer Akteure wandelt sich auch das Verständnis von Regionen. Der sog. Neue Regionalismus geht davon aus, dass die entscheidenden Subjekte des wirtschaftlichen Wettbewerbs nicht mehr Nationalstaaten, sondern vielmehr Regionen sind. Innovationspolitik müsse demzufolge eine regionale Komponente aufzuweisen (vgl. Heidenreich 2005). Die Regionen werden für ihre wirtschaftliche Entwicklung selbst verantwortlich gemacht und als potenzieller Innovationsverbund begriffen. Sie würden kompetitiver und um Wirtschaft und Bewohner werben. (Arbo/Benneworth 2007: 17f.)

Die Regionalpolitik der Europäischen Union ist seit geraumer Zeit auf den Ansatz der Regionalen Innovationssysteme (RIS) fokussiert. Diese umfassten „eine Reihe von Akteuren und Ressourcen in effektiver Wechselbeziehung mit dem Ziel, Innovation in der Region zu stimulieren". Verbunden mit der Etablierung solcher Systeme ist die Hoffnung, mindestens drei Aspekte deutlich zu verbessern:

- „Identifizierung von verfügbaren Infrastrukturen und regionalen Quellen von Wissen und Sachkenntnis;
- Zugang zu Dienstleistungen in Bereich von Finanzierung, Erfahrungsaustausch, Nutzung von Wissen (Entwicklungsagenturen, Handelskammern, prospektive Akteure, Risikokapitalfonds usw.);
- effektiven Transfer von Kompetenz und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen regionalen Entwicklungsakteuren." (Europäische Kommission/Regionalpolitik 2006: 5).

Aktuell werden durch die EU-Strukturförderprogramme Strategien gefördert, die die je individuelle Situation der Regionen nutzen, um daraus einen wirtschaftlichen Vorteil zu ziehen – die sog. intelligente Spezialisierung oder „Smart Specialisation".[15] Dazu zählt die Zusammenarbeit von in der Region ansässigen Akteuren, das Erkennen regionaler Besonderheiten und die Übersetzung dieser in Aktivitäten und potenzielle Wettbewerbsvorteile – z.B. die Lage der Region, ansässige Wirtschaftsunternehmen oder Bildungsstätten.

Hierfür braucht es innovationsfördernde Umgebungen, und damit wächst auch die Bedeutung der ansässigen Hochschulen für die regionale Entwicklung. Von Hochschulen wird in der regionalökonomischen Perspektive erwartet, gut ausgebildete Menschen in die Region zu lenken, Wissen als Grundstoff von Innovation anzuziehen und zu verteilen, private Investitionen anzuziehen, das Gründungsgeschehen zu befeuern und die „regionalen Innovationsmilieus kreativ anzureichern" (Fritsch 2009: 40f.). Dass sie tatsächlich in dieser Richtung wirksam werden können, hat vor allem zwei Gründe:

■ Zum einen sind Hochschulen als Wissensproduzenten, die zudem durch öffentliche Finanzierung stabilisiert sind, wie keine andere Institution in der Lage, ihre jeweilige Region an die überregionalen Kontaktschleifen der Wissensproduktion und -distribution anschließen. Allein die Hochschulen und ihre Institute verfügen regional über die intellektuellen Ressourcen und überregionalen Vernetzungen, um sowohl ei-

[15] http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/home (25.8.2014)

nen Teil der identifizierten regionalen Wissensprobleme im eigenen Hause lösen als auch für den anderen Teil die Lösung unter Einbeziehung überregionaler Partner organisieren zu können. Die spezifischen intellektuellen Ressourcen bauen darauf auf, dass (nur) die Wissenschaft auf der Grundlage gespeicherten Vorratswissens in der Lage ist, Problemlösungswege vor dem Hintergrund der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen und alternativer Optionen aufzuzeigen.

■ Zum anderen werden durch die räumliche Nähe von Akteuren in Netzwerken Innovationen begünstigt. Die Nähe erleichert Interaktionen, die eine schnelle Diffusion von Wissen und somit *spillover*-Effekte ermöglichen (Cooke 2009: 94f.). Netzwerke erzeugen gegenseitiges Vertrauen, das wiederum für einen höheren Informationsaustausch sorgt. „Tacit knowledge" beispielsweise ist als nicht formalisierte Wissensform an persönliche Kontakte und Praxiserfahrungen gebunden, die wiederum von räumlicher Nähe abhängen. Räumliche Nähe erhöht so die Ressourcenzugänge und die kollektive Problemlösungskompetenz. (Arbo/Benneworth 2007: 15f.)

Immer wieder gern genannte Erfolgsgeschichten von Hochschulen, die für die Entwicklung ihrer Sitzregion entscheidend werden konnten, sind die Entwicklungen von MIT[16] und Harvard University („Route 128"), Cambridge und der Stanford University („Silicon Valley-Phänomen") (u.a. Uyarra 2010: 1228). Diese bauen allerdings auf Sonderbedingungen auf, die kaum zu kopieren sind.[17] Es gibt aber durchaus auch Beispiele z.B. kleinerer Städte, die sich zu wirtschaftlich erfolgreichen kreativen Zentren zu entwickeln vermochten (vgl. Boschma/Fritsch 2009; Fritsch/Stützer 2007). Daran knüpfen auch die EU mit einschlägigen Initiativen und einzelstaatliche Programme an, mit denen versucht wird, die wirtschaftliche Entwicklung strukturschwacher Regionen durch Innovationsförderung zu stärken. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass bereits die bloße Präsenz von Hochschulen Innovationen nahe gelegener Unternehmen fördere und wissensintensive Aktivitäten attrahiere (Uyarra 2010: 1241).

Eine lineare Übersetzung regionaler Prosperität zu den Aktionen der Hochschulen kann allerdings nicht unterstellt werden, da besonders gut gestellte Hochschulen auch dann für die Region positive Effekte erzeugen, wenn sie sich ausdrücklich nicht regional engagieren (Arbo/Benneworth 2007: 36). Umgekehrt könnten sich Hochschulen in strukturschwachen Regionen in einem „low human capital equilibrium" befinden: In die Region gelangt kaum neuer Input an Humankapital und neuen Studierenden, was die regionale Entwicklung ebenso wie die der ansässigen Hochschule lähmen kann. (Back/Fürst 2011: 40)

Untersuchungen zu den regionalen Effekten von Hochschulen konzentrierten sich zu Beginn hauptsächlich auf materielle und finanzielle Input-Output-Beziehungen zwischen Hochschulen und Regionen (wie Ausgaben, Einnahmen, Investitionen). Neuere Studien erweiterten diesen Fokus und untersuchen auch wissensbasierte Einflüsse. Wenige Studien befassen sich bislang mit den Auswirkungen des regionalen Leaderships von Hochschulen oder dem Einfluss dieser auf das regionale Milieu. Verantwortlich dafür sind hauptsächlich die methodischen Schwierigkeiten, solche Einflüsse auszumachen und zu messen bzw. sie von anderen Effekten zu isolieren. (Drucker/Goldstein 2007: 23f.)

Neben der Ausbildungs- und der Forschungsfunktion, die regional wie überregional wirken, erwächst der Hochschule eine bedeutende Rolle für ihre Region zunächst durch die Anwesenheitseffekte, die sie als großer Akteur bewirkt.[18] Sie wirkt als Arbeitgeber, deren Beschäftigte wiederum Steuerzahler sind, als Anziehungspunkt für Studierende und Forschende, beeinflusst den Wohnungsmarkt und wirkt auf das Stadtbild: Sie belegt und baut Gebäude und investiert in weitere Infrastrukturen, etwa Wissenschaftsparks. (Back/Fürst 2011: 2; Lassnigg et al. 2012: 99) Die Erwartungen an die Hochschulen jedoch, die im Zusam-

[16] Massachusetts Institute of Technology

[17] Um es nur anhand der Leistungsdaten des MIT zu illustrieren: 76 Nobelpreisträger, nach „Times Higher Education"-Ranking Platz 3 der weltweit besten Unis, ein Drittel der Studierenden aus dem Ausland mit daraus resultierenden Toleranzeffekten, Einwerbung der USA-weit meisten Forschungsgelder aus der öffentlichen Hand: 2010 z.B. wurden 41 % der MIT-Gesamtausgaben für Forschung von den Bundesministerien für Gesundheit, Energie und Verteidigung finanziert, und schließlich: Wären die Firmen, die von MIT-Alumni gegründet wurden, eine Volkswirtschaft, dann wäre diese die elftgrößte der Welt mit 3,3 Millionen Beschäftigten und einem Umsatz von zwei Billionen Dollar. (Eisenhauer 2011)

[18] siehe Punkt 3.2.1 zum Ausschluss von Anwesenheitseffekten

menhang mit Regionalen Innovationssystemen formuliert werden, zielen auf mehr: nicht nur Anwesenheits-, sondern auch Aktivitätseffekte. Als solche werden beschrieben:

- Ausgründungen: Gründer ließen sich meist in unmittelbarer Nähe ihres Wohn- oder vorherigen Tätigkeitsortes nieder, womit wissensintensive, innovative Unternehmen häufig den Sitzregionen von Hochschulen zugutekommen (Fritsch 2009: 41).
- Ansiedlungen: Arbeitgeber suchten die Nähe zu Ausbildungsstätten und siedelten sich mit ihren Unternehmen gezielt in den Sitzregionen von Hochschulen an (ebd.).
- Unternehmen können gegebenenfalls über Kooperationsvereinbarungen Laboreinrichtungen und Räumlichkeiten der Hochschule nutzen. (ebd.: 40)
- Neben der Produktion, Speicherung und Anwendung von Wissen wirke die Hochschule mit ihrer Antennen- oder Radarfunktion in die Region: Wissen wird von externen Quellen aufgenommen und in die Region weitergeleitet, also regionalen Akteuren verfügbar gemacht (Fritsch et al. 2008).
- Die Region könne vom Transfer existierenden Know-Hows und Technologien (Drucker/Goldstein 2007: 22f.) sowie von wissenschaftlichen Dienstleistungen profitieren.
- Besonderen Wert für die Region entfalteten die Geistes- und Sozialwissenschaften, deren soziales Innovationspotenzial kaum durch private forschende Anbieter substituiert werden kann (Gillessen/Pasternack 2013).
- Von Weiterbildungsangeboten profitierten die regionale Wirtschaft und die Arbeitnehmer. Die Arbeitnehmer könnten sich so an veränderte Arbeitsmöglichkeiten anpassen, und die Hochschulen könnten durch Weiterbildungsangebote eine Brückenfunktion zwischen den unterschiedlichen Qualifikationsstufen einnehmen, so dass „upskill“-Effekte entreten. (Arbo/Benneworth 2007: 41f.)
- Der Grad des Hochschulengagements und der Erfolg regionaler Interaktionen hängen auch von der Resonanz- und Absorptionsfähigkeit einer Region ab, das heißt in welchem Maße Qualifizierte und Wissen von der Region aufgenommen werden können. Die Raumqualität – Infrastruktur, Kulturangebote usw. – liefert einen wesentlichen Input für die Funktionsfähigkeit der regionalen Netzwerke oder Governance-Arrangements, die Hochschulen, Wirtschaft und Politik miteinander verknüpfen (Back/Fürst 2011: 2, 10ff.).

2.2.5 The Engaged University

Neben dem (engen) Verständnis von Third Mission als Technologietransfer wird Third Mission in der Literatur am häufigsten als gesellschaftliche Mission verstanden. Beispielsweise bezeichnen Howard und Sharma (2006: 3) das „Communities Engagement“ als dritte Mission von Hochschulen, welche die ersten beiden Missionen, Lehre und Forschung, vervollständige.[19]

Viele der Aufgaben, die als gesellschaftliches Engagement von Hochschulen wahrgenommen werden, sind Reaktionen auf die Entwicklungen, die eingangs beschrieben wurden und zu einer Öffnung von Hochschulen führten. Dass Hochschulen eine bedeutende Rolle für die Weiterentwicklung einer Gesellschaft spielen, wurde in den bereits vorgestellten Ansätzen deutlich. Die Hochschulen spielen diese bedeutende Rolle auch für die soziale Dimension der Entwicklung einer Gesellschaft.

Dazu zählt das Bestreben, Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung zu schaffen und Vorteile einer heterogenen Studierendenschaft zu erkennen und zu nutzen.[20] Leistungen werden im Rahmen gesellschaftlichen Engagements auch Nichtmitgliedern der Hochschule angeboten. Durch die Aufnahme und Weitergabe bestimmter Werte wird gleichfalls gesellschaftliches Engagement realisiert. Unterm Strich lässt sich dies als Bewusstsein beschreiben, sich als Teil der Gesellschaft zu begreifen, deren positives Outcome

[19] Gemeint sind alle (künstlerischen, religiösen, Sport-, Bildungs-, Wohltätigkeits-)Communities, mit denen die Hochschule interagiert (Howard/Sharma 2006: 3).

[20] Die Hochschulen sehen sich heute einer so breiten und diversen Studierendenschaft gegenüber wie noch nie zuvor, die unterschiedlich motiviert ist, meist für eine Bandbreite an Arbeitsqualifikationen ausgebildet werden wollen und sich dabei nach Arbo und Benneworth (2007: 28) zunehmend wie nachfragende Kunden verhalten.

auch wieder allen Teilnehmern der Gesellschaft zugutekommt. Von hochschulischem gesellschaftlichen Engagement profitieren alle beteiligten Akteure: Hochschule, Studierende, der Staat, gesellschaftliche Organisationen und extrauniversitäre Partner (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 50).

Nach der Studie des Stifterverbands und der Stiftung Mercator zur „Mission Gesellschaft" besteht bei deutschen Hochschulen Potenzial, gesellschaftliches Engagement auszubauen und in ihre strategischen Orientierungen einzubinden, es neben Forschung und Lehre als selbstverständliche Aktivität anzunehmen und als Querschnittsaufgabe – als Third Mission – wahrzunehmen.[21] Gesellschaftliches Engagement ist nach dieser Studie 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 hinaus" (ebd.: 8).

Als mögliche Formen gesellschaftlichen Engagements von Hochschulen zählen:[22]

- *Civic Engagement*: Vorantreiben des Demokratieverständnisses, Schaffung einer demokratischen Bürgerschaft, Erschließung von Sozialkapital und Verbesserung der Lebensbedingungen (ebd.: 11);
- *Community Outreach*: Wissen wird an die Gesellschaft abgegeben (ebd.);
- *Community Service*: Einbindung von Studierenden und Mitgliedern der Hochschule in soziale Projekte, die gegenseitige Lernerfolge erzielen (ebd.: 12);
- *Service Learning*: gesellschaftliches Engagement als zu lernender Teil des Curriculums und Vorbereitung der Studierenden auf gesellschaftliche Projekte (Brandenburg 2009: 46);
- *Social Entrepreneurship*: Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen durch unternehmerisches Handeln;
- *Widening Participation*: Ausweitung der Zielgruppen höherer Bildung (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 13), um damit zuvor ausgeschlossenen Gruppen, die häufig auch nicht mehr dem Bild des typischen Vollzeitstudenten entsprechen, den Zugang zur Hochschule ermöglichen (Arbo/Benneworth 2007: 38; vgl. auch Brandenburg 2009: 45).

Wie bei den anderen bisher vorgestellten Aktivitäten der Third Mission gilt auch hier, dass die Hochschule nach den Möglichkeiten in ihrer Region und Situation Elemente aus einer großen Palette möglicher Optionen wählen und umsetzen kann (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 16).

Neben politischer Unterstützung – z.B. Berücksichtigung in Basisfinanzierung oder Förderrichtlinien – bedarf es einer grundlegenden kulturellen Wertschätzung von gesellschaftlichem Engagement durch Institutionen. Eine öffentliche Debatte über die Notwendigkeit von gesellschaftlichem Engagement könnte diesem die notwendige Bedeutung verschaffen, damit es fester Bestandteil im Selbstverständnis der Hochschulen wird und potenziell auch Eingang in Steuerungsinstrumente wie die leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM), Hochschulentwicklungspläne (HEP) oder Zielvereinbarungen findet. (Ebd.: 15ff.)

2.2.6 Nachhaltige Hochschule

Nachhaltige Entwicklung bezeichnet – nach dem Brundtland-Bericht 1987 – eine Entwicklung, „in der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen" (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1987: 26). Nachhaltigkeit meint also, dass einer Generation anvertraute intellektuelle, soziale, ökologische und

[21] Hochschulen in anderen Ländern nähmen gesellschaftliches Engagement ausgeprägter und mit anderem Selbstverständnis wahr (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 8f.). Beteiligt waren an der Studie fast 80 deutsche Hochschulen. Ursprüngliche Ausschreibung: „Mehr als Forschung und Lehre! Hochschulen in der Gesellschaft" URL: http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/mehr_als_forschung_und_lehre/hochschulen_in_der_gesellschaf_ausschreibung.pdf (8.12.2014); Website: http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/mehr_als_forschung_und_lehre/index.html (8.12.2014).

[22] Die Begriffe unterliegen stark kulturellen Deutungen, und es bestehen keine klaren Definitionen (Brandenburg 2009: 46).

ökonomische Kapital nach Prinzipien zu behandeln, die auch für alle folgenden Generationen Gültigkeit beanspruchen können (Schneidewind 2009: 17). Ferner sollten diese Prinzipien globalisierbar sein.

Bezogen auf Hochschulen meint Nachhaltigkeit in diesem Sinne zweierlei: Zum einen, dass diese nachhaltige Organisationen werden, d.h. ihr Ressourcen-, Umwelt- und Risikomanagement am Prinzip der Nachhaltigkeit ausrichten und nicht, wie bislang häufig, bei schlecht ausgestatteten Sicherheits- und Umweltbeauftragten ansiedeln; zum anderen und viel umfassender, dass sie ihre Forschung und Lehre unter Bezugnahme auf das Nachhaltigkeitsprinzip ausgestalten.

Forschungs- und Lehrinhalte sowie Studiengangskonzeptionen seien demnach daran auszurichten, dass sie das Zusammenspiel mindestens dreier Elemente beinhalten: (a) Innovation, (b) Erhalt und Weiterentwicklung sozialer Ressourcen und (c) einen schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen (Gruppe 2004 2004: 16). Hindernisse werden aus Sicht der Nachhaltigkeitsdebatte vornehmlich in der Disziplinarität des Wissenschaftssystems und den damit verbunden Parzellierungen, insbesondere in den daraus resultierenden Engführungen gesehen (Schneidewind 2009: 31).

Eine institutionelle Ausprägung erfuhr das Konzept der nachhaltigen Hochschule im COPERNICUS-Netzwerk. Die COPERNICUS Alliance ist ein Zusammenschluss europäischer Hochschulen, die sich zu bestimmten Grundsätzen nachhaltigen Handelns verpflichteten und die COPERNICUS Charta unterzeichneten (UN DESD 1994).[23] Die bedeutsame Rolle von Hochschulen als Wissensproduzenten und -distributoren für die Entwicklung einer Gesellschaft solle genutzt werden, um nachhaltige Standards und einen ganzheitlicheren, multidisziplinären Ansatz für den Umgang mit ökologischen Problemen zu etablieren (ebd.: 3).

Obwohl trotz aller Bemühungen die Idee der Nachhaltigen Hochschule bis heute ein Nischendasein fristet, gibt es mittlerweile elaborierte Kataloge entsprechender Handlungsoptionen. So können nach Arbo und Benneworth (2007) Hochschulen in mehreren möglichen Dimensionen zur nachhaltigen Entwicklung ihrer Region beitragen:

- Nachhaltige Standards können durch die Hochschulen beim Bau von Gebäuden und bei infrastrukturellen Maßnahmen durchgesetzt werden (ebd.: 51).
- Über Beratungsdienstleistungen können Wissenschaftler Faktenwissen in einen moralischen Kontext setzen (ebd.).
- Durch den zivilgesellschaftlichen Aspekt von Lehre – über Berufsfeldbefähigung und Einsatz gegen soziale Benachteiligung hinaus – können Bewusstsein, Werte, Kenntnisse und Verhalten vermittelt werden, die Offenheit für nachhaltige Entwicklung schaffen und für eine effektive Beteiligung an Entscheidungsprozessen befähigen. Die Absolventen der Hochschulen tragen diese Einstellungen, Werte und Wissen in die Gesellschaft, artikulieren und rechtfertigen diese Bedürfnisse der Gesellschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung und tragen so zu einer Erweiterung von Unterstützern dieser Zielsetzungen bei. (Ebd.: 52f.)
- Bei der Arbeit mit anderen Akteuren können nachhaltige Projekte verfolgt werden und beispielsweise in die Regionalplanung in wirtschaftliche Aktivitäten eingebunden werden (ebd.).

Eine nachhaltige Hochschule gibt Handlungen und Aktionen Wert, die erst in der neueren Debatte zur Hochschulgestaltung auftauchten. Wie schon bei Aspekten, die von der gesellschaftlich engagierten Hochschule vertreten werden, werden Aspekte und Handlungen gefördert, die keinen unmittelbaren Wert hervorbringen, in ihrer Mittel- und Langfristigkeit jedoch für Hochschule und Gesellschaft von hohem Nutzen sind.

[23] http://www.copernicus-alliance.org/ (25.8.2014)

2.3 Zwischenfazit

Wie vorgestellt, besteht keine Einigkeit darüber, was unter der Third Mission von Hochschulen zu verstehen ist. Zur Frage, wie ein entsprechendes Konzept aussehen kann, finden sich in der Literatur enger gefasste Konzepte der Third Mission, die sich auf jeweils einen bestimmten Bereich von Interaktionen beschränken. Dabei werden entweder primär die traditionellen Funktionen der Hochschulen, Lehre und Forschung, fokussiert, oder es stehen neu formulierte Hochschulaufgaben im Mittelpunkt. Beiden Gruppen dieser enger gefassten Konzepte ist gemein, dass sie sich auf eine Entwicklung der Hochschule beziehen, wie sie in den letzten Jahrzehnten stattfand. Die Veränderungen im Hochschulsektor wirkten sich auf das Aktivitäten-Spektrum von Hochschulen aus.

Das Konzept der *Entrepreneurial University* beschreibt ein Hochschulmodell, in dem die Hochschule aktiv auf Veränderungen, vor allem reduzierte öffentliche Finanzmittel, reagiert. Die Entrepreneurial University verwalte ihre Ressourcen selbst und orientiere sich in Verhalten und Methoden an privaten Unternehmen, die sich am Markt durchsetzen müssen. Gleich einem Unternehmen wird von den Hochschulen in der Logik dieses Modells ein unternehmerisch-selbstständiger aktiver Umgang mit Partnern und Geldgebern erwartet. Die Verantwortung für Situation und Zukunft der Hochschule wird in den Händen der Hochschule selbst gesehen. Die Hochschulen müssten sich zusätzliche Geldquellen erschließen und sich an ihren „Kunden“ orientieren. Sie müssten aktiv gestaltend werden, um am Markt überleben zu können.

Mit dem *Triple-Helix-Modell* ist ein Innovationsmodell entworfen worden, in dem aus produktiven Interaktionen zwischen Hochschulen, Unternehmen und Regierung neues Wissen produziert werde und gesellschaftliche Entwicklungen vorangetrieben würden. Wie Wissen in alternativen Kontexten wiederum neues Wissen produziere, beschreibt das *Mode 2*-Konzept. Innovationen finden hier vornehmlich außerhalb der wissenschaftlichen Sphäre statt, indem Wissen auf Kontexte angewendet und gemeinsam von Akteuren aus Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Staat weiterentwickelt werde.

Durch die große Bedeutung, welche die Hochschulen nicht nur für die Gesellschaft insgesamt, sondern insbesondere für ihre jeweilige Sitzregion spielen, tauchen Konzepte auf, die die Effekte und Funktionen von Hochschulen mit Fokus auf die regionale Entwicklung ausarbeiten. Ganz besonders wirke die Hochschule in der Region durch ihre Vernetzungspotenziale in die verschiedenen Bereiche, in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Hierdurch entstünden *Regionale Innovationssysteme*, die Innovationen im ökonomischen Bereich befördern. Vor allem durch die Hochschulen ließen sich diese regionalen wissensproduzierenden Netze an überregionale Wissensschleifen anschließen.

Den Verbindungen von Hochschule mit der Gesellschaft widmet sich das Konzept der *Engaged University*. Hier geht es nicht um vermarktungsfähige Kooperationen, sondern um Beiträge, welche die Hochschulen vor allem für die soziale Entwicklung einer Gesellschaft leisten. Das Konzept *Nachhaltige Hochschule* zeigt, wie weit die Wirkungen des Handelns von Hochschulen in die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereiche verfolgt und thematisiert werden können. Die beiden Ansätze zeigen außerdem, welche Aspekte noch in die Third Mission von Hochschulen fallen können und dass ein Third-Mission-Konzept hinreichend offen sein muss, um auch zukünftige Anforderungen aufnehmen zu können.

Im folgenden Kapitel werden eine Definition und eine Systematik der Third Mission entwickelt, welche zahlreiche Aspekte der vorgestellten Konzepte zu einem kohärenten Konzept von Third Mission integrieren sollen. Dabei soll die Definition hinreichend offen sein, um innovative Elemente von Third Mission nicht auszuschließen, aber gleichzeitig trennscharf genug, um Aktivitäten klar als Third-Mission-Aktivität identifizieren zu können. In der Systematik der Third Mission werden Handlungsfelder und darunter gefasste Ziele benannt, die sich zur Third Mission zählen lassen. Zu jedem Ziel werden beispielhaft mögliche Maßnahmen genannt, welche durch entsprechende Aktivitäten der Hochschulen ergänzt werden können.

3 Systematisierung der Third Mission

Hochschulen erfüllen neben ihren Kern-Aufgabenbereichen Lehre und Forschung vielseitige Aufgaben, die über diese beiden Bereiche hinausgehen. Um einige jener Aufgaben zu beschreiben, tauchte der Begriff „Third Mission“ auf: die Erweiterung der ersten und zweiten Mission von Hochschulen, Lehre und Forschung, um eine dritte. Für diese Mission konnte sich jedoch bislang noch keine Definition durchsetzen. Mit dem Begriff Third Mission werden unterschiedliche Interaktionen der Hochschulen mit der Gesellschaft beschrieben: meist Reaktionen der Hochschulen auf gesellschaftliche Veränderungen oder auf veränderte Anforderungen der Gesellschaft an die Hochschulen.

Wie bereits einleitend erwähnt, sind in der Literatur zwei unterschiedliche Perspektiven auf die Third Mission dominierend: Konzeptionen, die primär ökonomische Aspekte thematisieren (Entrepreneurial University, Triple Helix, Mode 2, Regionale Innovationssysteme) oder sich vorrangig nichtökonomischen Wirkungsaspekten der Hochschulen widmen (Engaged University, Nachhaltige Hochschule).

Die Herausforderung besteht darin, eine Definition der Third Mission herzuleiten, welche der Sache als dritter Aufgabenbereich neben Lehre und Forschung gerecht wird und nicht lediglich eine weitere konkurrierende Definition ins Feld wirft. Wird nur ein bestimmter Aspekt, z.B. Wissenstransfer, als „Third“ Mission beschrieben, schließt dies weitere Aktivitäten, die in anderen Kontexten als Third Mission verstanden werden, aus. Eine derart eingeschränkt definierte dritte Mission wäre eine kardinale Ordnung inhärent, indem man eine vierte oder fünfte Mission brauchte, die zugleich nachrangig erschienen. Zudem würden viele „Missionen“ den Begriff aushöhlen, und ihm wäre im weiteren nicht mehr die Bedeutung zuzuschreiben, als ergänzender dritter Bereich neben Lehre und Forschung gestellt werden zu können.

Die Lösung ist eine Integration der bisherigen Forschungsansätze und die Kategorisierung der Third Mission. Für diese kann derart eine Definition hergeleitet werden, die alle wesentlichen Elemente der unterschiedlichen Konzepte von Third Mission erfasst und dennoch hinreichend trennscharf ist, um die Third Mission nicht zu einer Worthülse verkommen zu lassen.[24] Dies impliziert auch die Abgrenzung von Aufgaben, die sich nicht mehr einer Third Mission zuordnen lassen, da sie nicht alle Kriterien hierfür erfüllen.

3.1 Konkurrierende Definitionen

3.1.1 Wichtige Definitionsansätze

Als erste Annäherung an eine Definition erscheint eine Betrachtung unterschiedlicher Ansätze, die Third Mission zu definieren, sinnvoll. In Mittelpunkt stehen dabei die Abgrenzungsbereiche der Third Mission, d.h. welche Aktivitäten der Hochschulen dazu zu zählen sind und welche nicht. Aus der Untersuchung der bisherigen Konzepte der Third Mission (Kapitel 2) lassen sich grob zwei Gruppen zusammenfassen:

- *Enger gefasste Konzepte*: Einige Konzepte der Third Mission beschränken sich auf eine bestimmte Gruppe von Elementen oder bestimmte Kategorien von Aktivitäten, beispielsweise auf Technologie- und Wissenstransfer.
- *Weiter gefasste Konzepte*: In anderen Definitionen wird versucht, mehrere unterschiedliche Elemente unter dem Begriff Third Mission zusammenzufassen, die sich kaum unter eine konkretere Bezeichnung fassen lassen, z.B. als Aktivitäten, welche die Anwendung und Verwertung von Wissen zu Gunsten der so-

[24] In beinahe allen herangezogenen Konzepten findet auch der Begriff „Third Mission“ Verwendung. Es wurden jedoch auch Konzepte einbezogen, die den Begriff nicht verwenden, sich aber auf dieselben Entwicklungen und Phänomene beziehen.

zialen, kulturellen und ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft antreiben (Lambert 2004). Mit der einhergehenden Ausdehnung der Definition ist auch die Gefahr von Unschärfen und unzureichender Abgrenzung von weiteren Aktivitäten, die den Nexus möglicher Third-Mission-Aktivitäten wieder verlassen, nicht völlig auszuschließen. Ebenfalls weiter gefasst sind Abgrenzungsversuche, die bestimmte Aktivitätsbereiche konkret benennen, aber dabei auf eine verallgemeinernde Definition oder Zugehörigkeitskriterien verzichten.

Eine auf einzelne Aktivitätsbereiche beschränkte und damit eng gefasste Definition der Third Mission kann für wissenschaftliche Untersuchungen zu sehr fokussierten Gegenständen zwar eine sinnvolle, wenn nicht gar notwendige Einschränkung des Forschungsgegenstandes sein. Doch ist dies im Hinblick auf die Entwicklung einer besonders praxistauglichen Abgrenzung nicht optimal und würde der Vielfalt der hochschulischen Aktivitäten nicht ausreichend gerecht. Daher sind vor allem weiter gefasste Abgrenzungsansätze für die weitere Erörterung von Interesse.

Zu den Definitionen in der Literatur, die die Third Mission relativ weit fassen, zählt diejenige Beschreibung von Krystian Szadkowski (2013: 206): In dieser wird die Third Mission als Reaktionen der Hochschulen auf die Anforderungen multipler Stakeholder bestimmt. Eine vielzitierte Version eines weiter gefassten Verständnisses von Third Mission formulierten SPRU[25]-Forscher der Sussex-Universität bereits im Jahr 2002:

> „Universities have been founded principally on two sets of activities: teaching and research. However, universities have always made contributions, both directly and indirectly, to decision-making in the wider society; this is their 'Third Mission'. Third stream activities are therefore concerned with the generation, use, application and exploitation of knowledge and other university capabilities outside academic environments. In other words, the Third Stream is about the interactions between universities and the rest of society." (Molas-Gallart et al. 2002: iiif.)

Eine ebenfalls etwas weiter gefasste, jedoch weniger verallgemeinerte Beschreibung der Third Mission findet sich bei Montesinos et al. (2008: 260f.):

> „Examples of activities of third mission are enormously diverse and comprise several degrees of funding and human resources. Continuing education and professional development courses, workshops, and seminars are the most common examples that demonstrate a commitment to extending the service of universities to the public sector. *Technology transfer units, science parks, Employment Bureau and Entrepreneur Programmes* for student 'start ups', and the *internationalization* of the university are all part of this set of activities. It is a natural evolution of the teaching role with the enlargement of the target population and diversification of curricula to establish non-traditional relations with industry and national and international institutions in this way. It is embedded in the idea of *lifelong learning* and *regional development* and should also integrate some developments of research output. Other activities of the third stream have social, cultural, and political motivations. Within the social context there are projects, for example, that are directed to economic development, the integration of minorities, the acquisition of basic skills, addressing environmental questions, and healthcare services.
>
> Those tasks of the third stream with cultural origins include the dissemination of research results, concerts, exhibitions, seminars, radio and TV stations, literary and cinema fora, and international exchanges."

Gemein ist den weiter gefassten Definitionen von Third Mission, dass sie Interaktionen der Hochschule mit der Gesellschaft bzw. nicht-akademischen Kreisen beschreiben. Solche Aktivitäten der Hochschulen würden häufig „multiple contributions (economic, social and cultural) to society" (Trippl/Sinozic/Smith 2012: 3) leisten. Durch ihr „outreach and engagement" (Soeiro 2013) würden Hochschulen aktiv in die Gesellschaft wirken.

Auf Grundlage solcher Überlegungen wurden im PRIME-Netzwerk des OEU-Projekts[26] acht Teilelemente einer Third Mission festgelegt und in einem zweiten Schritt Überlegungen angestellt, wie diese gemessen werden könnten. Folgende Elemente wurden als Bestandteile der Third Mission definiert (Laredo 2007: 8f.):

---

[25] Science and Technology Policy Research

[26] Observatory of the European University; http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf (21.10.2014)

1. Human-Ressourcen,
2. intellektuelles Vermögen oder Eigentum,
3. Spin-offs,
4. Kooperationen mit der Industrie,
5. Kooperationen mit gesellschaftlichen Institutionen (nicht am Markt orientiert),
6. Teilnahme an der Politikgestaltung,
7. Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben sowie die
8. aktive Vermittlung von Wissen an die Gesellschaft außerhalb des akademischen Rahmens.

Wie die Forschergruppe um Laredo, so steigen auch weitere Projekte bewusst nicht in die Diskussion um eine neue, trennscharfe Definition von Third Mission ein. Das EU-Projekt E3M suchte nach einem Instrumentarium, das Third-Mission-Aktivitäten identifiziert, mess- und vergleichbar macht, verzichtete aber auf eigene Begriffsarbeit.[27] Seine Autoren betrachten stattdessen die Ergebnisse vergangener Projekte,[28] welche zur Bestimmung der Third Mission stattfanden, und sehen drei Kategorien, die immer wieder auftauchen und mit denen sie sich in ihrer weiteren Auseinandersetzung befassen (E3M 2011b):

1. Technologietransfer und Innovation,
2. Weiterbildung und
3. soziales Engagement.

Im auf den europäischen Raum bezogenen E3M-Projekt sowie im internationalen U-Multirank-Projekt werden Teilelemente einer Third Mission und Bewertungsansätze durch passende Indikatoren vorgeschlagen. Bei U-Multirank werden beispielsweise die Indikatoren nach den Kategorien „Teaching & Learning, Research, Knowledge Transfer, International Orientation und Regional Engagement“ zusammengefasst (van Vught/Ziegele 2012). Hier wie auch in anderen Projekten besteht jedoch keine trennscharfe Definition, die diese Elemente konzeptuell verbinden und zugleich von weiteren Aktivitäten abgrenzen könnte. Dass dies auch gar nicht sinnvoll sei, konstatiert z.B. Alice Frost, deren Aussage in mehreren Third-Mission-Projekten wiedergegeben wurde:

> „Personally, then, I have come round to the view that the ‘third stream’ maybe has the merit of ambiguity for now – and that taxonomies need to be created not by national or central dictat, but by every HEI exploring and describing its own relationships in the world.“ (Frost in Molas-Gallart 2008)

Eine weitere Gemeinsamkeit der Third-Mission-Konzepte ist eine implizierte *aktive* Bearbeitung von Aufgaben in diesem „dritten Bereich“. Die Aufgaben und Aktivitäten gingen nicht automatisch mit der Erfüllung der Kernfunktionen Lehre und Forschung einher, sondern erforderten eine aktive Auseinandersetzung mit deren Inhalten (u.a. Arbo/Benneworth 2007: 27, Lassnigg et al. 2012: 167).[29] Dennoch könne keine Mission der Hochschule einzeln erfüllt werden, ohne die anderen mit einzubeziehen. Die Institution Hochschule funktioniere durch und sei abhängig von allen drei Missionen, so vermitteln die Third-Mission-Konzepte.

---

[27] “The Valencia University of Technology (Universidad Politécnica de Valencia, UPV) coordinated the three years research project (2009-2012) European Indicators and Ranking Methodology for University’s Third Mission (E3M) co-financed by the European Commission’s Lifelong Learning Programme. The main objective of the project, involving partners from eight European Higher Education Institutions and seven countries, was to generate a comprehensive instrument to identify, to measure and to compare Third Mission activities of HEIs, in part through the use of an array of indicators of Third Mission activity and performance“ (E3M 2011a: 4); URL http://www.e3mproject.eu/ (27.8.2014).

[28] u.a. Russell Group (UK), die Vereinigung ProTon Europe, das PRIME-Netzwerk

[29] Lassnigg et al. (2012) benennen als Kern der Third-Mission-Idee die aktive Bestimmung der Hochschulen über die Nutzung ihrer eigenen Ressourcen und Produkte.

3.1.2 Schwierigkeiten bei der Erfassung der Third Mission

Weiter gefasste Definitionen der Third Mission bringen die Schwierigkeit mit sich, eine präzise Erfassung der konkreten Aktivitäten zu ermöglichen, da mit zunehmender Vielfalt an Handlungsansätzen deren systematische Einordnung immer komplexer wird. Zahlreiche Forscher stoßen bei ihren Untersuchungen daher immer wieder an Grenzen, wenn es darum geht, Third-Mission-Aktivitäten als solche zu systematisch abzubilden. Stattdessen besteht eine Tendenz, Kategorien zu schaffen, die eher lose zueinander in Beziehung stehen und überwiegend empirisch hergeleitet sind.

Dass dies Schwierigkeiten erzeugt, hat systematische Gründe. Warren Thorngate (1976) macht mit seinem „Postulat der angemessenen Komplexität" darauf aufmerksam, dass sozialwissenschaftliche Forschung immer nur zwei der drei metatheoretischen Tugenden erreichen könne: allgemein, genau und/oder einfach zu sein. Sobald sie genau und einfach zu sein versucht, sind die Ergebnisse nicht mehr allgemein, sondern nur sehr begrenzt nutzbar. Ist sie auf sowohl allgemeine als auch einfache Aussagen gerichtet, dann fehlt es ihr an Genauigkeit. Strebt sie ebenso allgemeingültige wie genaue Ergebnisse an, ist sie nicht mehr einfach, sondern komplex. In Auswertung der bisherigen Definitionsversuche soll hier die letztgenannte Variante verfolgt werden.

Die Herausforderung, eine möglichst allgemeine und gleichzeitig präzise Definition darüber zu formulieren, was Third Mission ist und was nicht, wird vor allem durch drei Rahmenbedingungen geprägt, die insbesondere im Handlungsfeld der Hochschulen zum Tragen kommt:

1. Viele Aktivitäten der Third Mission sind nahezu unsichtbar für nicht direkt involvierte Parteien.
2. Viele Aktivitäten lassen sich nur schwer in Zahlen messen und bewerten.
3. Viele Aktivitäten entstehen aus ganz spezifischen Kontextsituationen an den jeweiligen Hochschulen.

Unsichtbarkeit von Third-Mission-Aktivitäten

Viele Third-Mission-Aktivitäten werden nicht als solche wahrgenommen. Dies liegt zum einen an dem uneinheitlichen Verständnis von Third Mission. Zum anderen können Probleme, die Third-Mission-Aktivitäten wahrzunehmen, auch in folgenden Ursachen begründet sein (E3M 2011b; Mora/Detmer/Vieira 2010: 169f.):[30]

- Angemessene Informationssysteme fehlen, um Third-Mission-Aktivitäten systematisch zu erfassen.
- Mit vielen Third-Mission-Aktivitäten geht kein unmittelbarer monetärer Gewinn einher, weshalb das Interesse an diesen eingeschränkt ist.
- Viele Third-Mission-Aktivitäten, wie z.B. Verbindungen von Einzelpersonen mit außerhochschulischen Partnern, sind informelle Verbindungen, die schwer zu verfolgen sind. Häufig bleiben diese in der Hochschule unsichtbar, wenn nicht die Akteure direkt darauf angesprochen werden.
- Zudem kann eine Art kultureller Skeptizismus innerhalb der akademischen Sphäre, beispielsweise die Ablehnung von Kooperationen mit Unternehmen, dazu führen, dass die aktive Kommunikation von Third-Mission-Aktivitäten vermieden wird.

Datenbestände und Messbarkeit

Um Third-Mission-Aktivitäten systematisch erfassen und bewerten zu können, seien Datenbestände notwendig, welche nicht in ausreichendem Umfang verfügbar sind: Für viele Third-Mission-Aktivitäten sei es zudem gar nicht möglich, Daten zu sammeln, die einen eindeutigen Rückschluss auf die Aktivität zulassen. (E3M 2011b) Für bestimmte Größen gibt es keine quantitativen Kennziffern, wie z.B. für *tacit knowledge* oder die Vermittlung von kultureller Kompetenz. Etwaige Lerneffekte könnten zwar sehr aufwändig in

[30] Mora, Detmer und Vieira (2010) beziehen sich in ihren Überlegungen auf Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen.

mehreren Messreihen analysiert werden. Jedoch wäre der dafür zu treibende Aufwand unrealisierbar hoch, da der jeweilige Messgegenstand zu viele Ziele, Faktoren und gewichtungsbedürftige Messdimensionen beinhaltet.

Durch den Umstand, dass für viele Aktivitäten keine quantitativen Kennziffern verfügbar sind, entsteht ein Ungleichgewicht in der Wahrnehmung und Dokumentation von Aktivitäten: Es werden vorrangig quantifizierbare Aktivitäten betrachtet, für Informationen verfügbar sind (E3M 2011b). Ansätze, Aktivitäten im Third-Mission-Bereich zu messen, sind also von der Messbarkeit dieser Aktivitäten beeinflusst, so dass gut messbare Aktivitäten häufiger untersucht und wahrgenommen werden, z.B. die Gründung von Unternehmen. Eine so abgebildete Priorisierung entspricht jedoch nicht zwingend der Bedeutung der Aktivitäten für die Hochschulen.

Kontext und Ziele von Third Mission

Die hauptsächliche Einschränkung, vergleichbare Daten für Third-Mission-Aktivitäten zu identifizieren und zu sammeln, liegt jedoch an der Abhängigkeit von Kontextfaktoren und der individuellen Zielsetzung von Hochschulen. Denn nicht jede Hochschule verfolgt dieselben Ziele und hat dieselben Möglichkeiten, Third-Mission-Aktivitäten zu verwirklichen (ebd.; Mora/Detmer/Vieira 2010: 170):

- Aufgrund der *Diversität der Kontexte* gibt es keinen universellen Ansatz, wie die Third Mission am besten verwirklicht werden kann. Jedes Land und jede Hochschule operiert in einem bestimmten Kontext, der entscheidend dafür ist, welchen Aktivitäten Priorität eingeräumt wird. Zudem bestimmen gesamtstaatliche, regionale und institutionelle Gegebenheiten die Kultur und das Bedürfnis nach der Entwicklung von Third-Mission-Aktivitäten. Darüber hinaus variiert die Wichtigkeit der Third-Mission-Aktivitäten je nach Fachbereichen. Beispielsweise kann ein Fachbereich Kunstgeschichte andere Aktivitäten leisten und von anderen Aktivitäten profitieren als eine Medizinische Fakultät.
- Es gibt *keine Linearität* der Entwicklung von Third-Mission-Aktivitäten. Vielmehr bestehen unterschiedliche Wege, die die Hochschulen verfolgen, ohne dass daraus bereits eine Wertung der Third Mission zulässig wäre. Hierdurch entsteht eine methodische Schwierigkeit, die Third-Mission-Aktivitäten vergleichend zu analysieren. Hinzu kommt, dass Third-Mission-Aktivitäten eine komplexe Struktur aufweisen und mit unterschiedlichen Interessen und Stakeholdern verbunden sind.
- Unterschiede in Third-Mission-Ansätzen und -Zielen der Hochschulen vermindern die *Vergleichbarkeit*, da nicht dieselben Indikatoren verwendet werden können, wenn die Hochschulen unterschiedliche Ziele verfolgen. Die Europäische Kommission sieht es daher nicht als notwendig an, dass sich jede Hochschule in den drei Missionen gleichermaßen hervortun müsse. Jede Hochschule solle stattdessen Möglichkeiten finden, auf ihre Art möglichst viel für die Gesellschaft beizutragen. (E3M 2011b: 14f.)

3.1.3 Spezialfälle

Es gibt zwei Aktivitätsbereiche, die regelmäßig zuerst genannt werden, wenn Hochschulen ihr Engagement jenseits klassischer Aufgaben beschreiben sollen: Weiterbildung und Technologietransfer. Diese beiden Bereiche sind auch dadurch herausgehoben, dass in den letzten Jahren nahezu jede Hochschule eine für Weiterbildung zuständige Organisationseinheit sowie eine Transferstelle oder vergleichbare Einrichtung aufgebaut hat. Damit sind es zugleich die einzigen Third-Mission-Bereiche, für die bereits konsolidierte Erfahrungen mit hochschulorganisatorisch verstetigten und abgestützten Aktivitäten vorliegen.

Weiterbildung

Weiterbildung taucht in den meisten Konzepten auf, die ein umfangreicheres Verständnis der Third Mission haben und sich nicht auf einzelne Phänomene, meistens Wissenstransfer, beschränken. Die Begründung hierfür ist, dass Weiterbildung nicht eindeutig den Kernprozessen von Lehre und Forschung zugeordnet werden kann. Allerdings wird die Abgrenzung zu anderen Aktivitäten der Third Mission weitaus selte-

ner thematisiert. So gilt Weiterbildung vor allem aufgrund des Umstandes, nicht Teil der ersten oder zweiten Mission zu sein, als Teil der Third Mission.

Mit der Öffnung des Hochschulzugangs für die Massenbeteiligung wuchs auch der Weiterbildungsmarkt, angetrieben von der zunehmenden Bedeutung akademischer Qualifikationen und beruflicher Flexibilität (Szadkowski 2013: 203; Howard/Sharma 2006). Weiterbildungsangebote können zudem für Regionen mit stark regionalisiertem Arbeitsmarkt eine herausragende Rolle spielen: Die Hochschulen können hier an die Arbeitsplatzkapazitäten der Region angepasste Wege zwischen den unterschiedlichen Qualifikationsstufen ermöglichen, damit Qualifizierten jeder Ebene eine Anschlussmöglichkeit an eine höhere Qualifikationsebene in ihrer Region ermöglicht wird („upskill"-Effekt) (Arbo/Benneworth 2007: 41f.). Flexible Weiterbildungsmöglichkeiten sind auch dann notwendig, wenn auf die Bedarfe nicht-traditioneller Interessenten an Hochschulbildungsangeboten angemessen eingegangen werden kann.

Es gibt also, alles in allem, gute Gründe, Weiterbildung als Teil der Third Mission und nicht der Lehre im traditionellen Sinne zu zählen. Abgrenzungsschwierigkeiten zur Lehre sind jedoch vereinzelt erkennbar, vor allem dort, wo Weiterbildung in Form von nicht-konsekutiven Aufbaustudiengängen angeboten wird. Solche Aktivitäten sind in der Hochschulpraxis kaum von ‚normalen' Tätigkeiten der Lehrenden zu unterscheiden, auch wenn hier erweiterte – häufig auch zählungskräftige – Zielgruppen im Focus stehen.

Trotz aller seit Jahren betriebenen Aktivitäten, z.B. auch die Bildung von Organisationseinheiten für Weiterbildung an nahezu allen Hochschulen: Die tatsächlichen Weiterbildungsaktivitäten sind bislang überschaubar geblieben. Gründe dessen sind vor allem drei: Universitäten haben Probleme, Weiterbildungsbedarfe so zeitnah anzubieten, wie sie auftauchen (und sich ändern). Die meist nötige Praxisnähe kann eher von nichtakademischen Weiterbildungsanbietern geboten – mitunter auch nur: behauptet – werden als von Universitäten. Weiterbildungsleistungen des akademischen Lehrpersonals sind bisher nicht auf das Lehrdeputat anrechenbar.

Allerdings gibt es auch Gegenbeispiele. So fällt es Fachhochschulen leichter als Universitäten, Praxisnähe in Weiterbildungsangebote zu integrieren. Für konkrete (und häufig zeitlich befristete) Weiterbildungsbedarfe konnten auch Universitäten Programme entwickeln und umsetzen, etwa Bildungsmanagement zur Fortbildung aller Schulleiter/innen in Sachsen-Anhalt[31] oder die Ausstattung aller Kita-Leiter/innen mit einem Bachelor in Frühpädagogik/Leitung und Management in Sachsen (HTWK 2010: 134). Die Auslagerung der Weiterbildungsangebote in eine externe Gesellschaft kann die Organisation, Abwicklung der Finanzierung, (bezahlte) Beschäftigung von Hochschullehrenden und die auch überregionale Vermarktung der Offerten erleichtern.[32]

Technologietransfer

Ein Handlungsfeld der Third Mission, das bereits dahingehend genauer untersucht wurde, welche Faktoren auf dieses begünstigend oder hemmend wirken, ist der Technologie- und Wissenstransfer. Gefördert durch politische Interessen, stehen besonders Kooperationen mit Unternehmen im Fokus bisheriger Auseinandersetzungen mit dem Thema. Um den Technologietransfer zwischen Hochschulen und Unternehmen zu fördern, wurden vielerorts Transferstellen geschaffen. Technologietransfereinrichtungen seien der politische Versuch, Kontakte institutionell anzubahnen und zu etablieren (Rosner 2006: 191). Studien zeigen indes, dass die Ergebnisse häufig beträchtlich unter den Erwartungen liegen:

> „Universitäre Transferstellen spielen nur eine begrenzte Rolle im tatsächlichen Transfergeschehen. Unterschiedliche Untersuchungen kommen bereits für die Blütephase von Transferstellen zu dem Ergebnis, dass maximal 10 % der tatsächlichen Kooperationsbeziehungen unter Einbeziehung von Transferstellen zustande kommen." (Meier/Krücken 2011: 96)

Konstatiert wird, dass der bisherigen Praxis ein strukturelles Problem innewohne: Transferstellen seien nicht in der Lage, die Komplexität von Forschungsergebnissen unterschiedlicher Fachrichtungen einer Uni-

[31] http://www.bildungsmanagement.uni-halle.de/ (16.12.2014)

[32] vgl. z.B. http://www.wings.hs-wismar.de/ (16.12.2014)

versität zielgerichtet zu kommunizieren (Rosner 2005: 231). Daher seien auch Kooperationen selten durch die Transfereinrichtungen der Hochschulen initiiert. Sie gingen entweder direkt vom Unternehmen oder direkt von einem Hochschullehrer aus. (Fritsch et al. 2008: 19)

Auf diese große Bedeutung von Einzelakteuren in Hochschulen und Unternehmen für entsprechende Kooperationen weisen mehrere Studien hin. Der Einfluss einzelner Personen sei sehr viel höher zu bewerten als gemeinhin angenommen. Meier und Krücken stellen die These auf, „dass Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen – trotz aller Versuche, sie als institutionelle Mission der Gesamtuniversität zu verstehen und entsprechende organisationale Kapazitäten aufzubauen – vor allem auf Personenkenntnissen und persönlichen Beziehungen aufbauen, und zwar zwischen den konkreten Partnern aus Wissenschaft und Wirtschaft, nicht zwischen stellvertretend Handelnden“ (Meier/Krücken 2011: 94). Als Gründe hierfür nennen die Autoren das an Personen gebundene Vertrauen und Wissen:

- *Vertrauen* sei wesentlich für Kooperationen und immer an Personen gebunden. In Interviews wurde den Forschern mitgeteilt, dass Kooperationen auf der persönlichen Ebene stattfinden oder eben nicht stattfinden, wenn sich die beteiligten Akteure nicht verstehen. (Ebd.)
- *Tacit knowledge* – schwer zu kommunizierendes, implizites Wissen – könne nur in persönlichem Austausch weitergegeben werden und ist ebenso wie Vertrauen an Personen gebunden. (Ebd.: 94f.) Dieses Wissen lasse sich nicht über Medien oder Dritte vermitteln.

Aufgrund dieser beiden personengebundenen Faktoren, die sich nicht vom jeweiligen Träger trennen lassen, könnten eigens geschaffene Transferstellen Kooperationsprozesse zwar unterstützen, aber nicht ersetzen. Auch ließen sich persönliche Kontakte nicht durch Transfer-Datenbanken ersetzen. Gut vernetzte Wissenschaftler/innen seien gar nicht auf diese Mittlertätigkeiten angewiesen. Und in Feldern, in denen in Kooperationsbeziehungen ein hohes Maß fachspezifischer Expertise verlangt wird, könne dies von fachübergreifend zuständigen Transferstellen nicht geleistet werden. (Ebd.: 95f.)

Zwar erfüllten die Transferstellen für Informationen (und ggf. darauf aufbauende Kontaktanbahnungen) besonders für wenig vernetzte Akteure einen Zweck. Zudem könnten Transferstellen neben dieser Funktion Übersetzungsarbeit (Vermittlung von Interessen) zwischen den Systemen – Hochschule und Politik oder Wirtschaft – leisten und auch als ‚Puffer‘ wirken vor Erwartungen aus Politik und Wirtschaft, die sonst ungefiltert von der Hochschule bearbeitet werden müssten (Kloke/Krücken 2010: 49). Doch könnten sie nicht die für Kooperationen wesentlichen, personengebundenen Prozesse, wie den Aufbau von Vertrauen, nachbilden. Transferstellen seien demnach von der Politik unter der falschen Annahme geschaffen worden, dass Informationen und nicht Vertrauen wesentlich für Kooperationen seien. (Krücken 2003: 27f.)

Durch politisch initiierte Programme seien die Transferstellen als Kooperationsstrukturen formal geschaffen worden, ohne jedoch die Aktivitätsebene zu verändern (Meier/Krücken 2011: 95). Die Kooperationen selbst würden weiterhin maßgeblich von Personen bestimmt: Es „vollzieht sich ein Großteil der Außenbeziehungen durch einzelne Wissenschaftler, die häufig unabhängig von den hierauf spezialisierten Operationseinheiten operieren“ (Kloke/Krücken 2010: 49). Der bloße Aufbau von Transferstellen garantiert also keinen Aufbau oder eine Verbesserung von Transferaktivitäten. Dafür sind weiterhin vor allem Personen und andere kooperationsbegünstigende Faktoren, wie die Existenz bereits erfolgreich abgeschlossener Kooperationsprojekte (ebd.: 38), verantwortlich.[33]

Auch in Performance-Measurement-Untersuchungen von Unternehmen werden einzelne Personen mit erfolgreichen Systemen in Verbindung gebracht. Was zählt, seien die Softskills der Akteure: der individuelle Antrieb oder die intrinsische Motivation sowie soziale Fähigkeiten und Eigenschaften (u.a. Molas-Gallart et al. 2002: 10; Fritsch 2009: 49). Zwar benötigen die kooperierenden Personen Expertise, um sich über ihren Kooperationsgegenstand austauschen zu können. Wesentlich für erfolgreiche Kooperationen sei jedoch das Sozialkapital – die Grundlage, auf der sich die Wissenschaftler soziale Netzwerke über die

[33] Anderenorts wird ein begünstigender Zusammenhang von Kooperationstätigkeiten und dem individuellen Hintergrund kooperierender Personen vermutet: Um die „kulturelle Lücke“ zwischen Wissenschaft und Wirtschaft zu schließen, sollten die Kontaktpersonen in beiden Bereichen Erfahrungen gesammelt haben (Geuna/Muscio 2008: 14).

Jahre ihrer Karriere hin aufbauen (Geuna/Muscio 2008: 15). Durch Sozialkapital würden Wissens- und Informationsflüsse erleichtert (Malecki 2010) und langfristige Beziehungen und Vertrauen aufgebaut (Geuna/Muscio 2008: 15).

Da die Träger von Sozialkapital immer Personen sind, sind dies im Falle von Third-Mission-Aktivitäten der Hochschulen die Hochschulmitarbeiter/innen. Von diesen hängen die Verfügbarkeit des Sozialkapitals und der Aufbau von Kooperationen und Kommunikationsaktivitäten ab. D'Este und Patel (2007) zeigen, dass die individuellen Charakteristika von Wissenschaftlern größere Auswirkungen auf Kooperationen mit Unternehmen haben als die Charakteristika der Hochschule oder Abteilung, in der die Wissenschaftler/innen forschen. Auch die Qualität der Forschungsabteilung hatte in dieser Untersuchung keine Auswirkung auf die Wahrscheinlichkeit, Interaktionen mit Unternehmen zu begünstigen (D'Este/Patel 2007: 1309).

3.1.4 Stakeholder-Perspektive und Netzwerkbildung als analytische Zugänge

Bei den unterschiedlichen Ansätzen, die Third Mission zu beschreiben, tritt zumindest eine Gemeinsamkeit immer wieder hervor: In die beschriebenen Aktivitäten sind externe Anspruchsgruppen involviert. Anspruchsgruppen – oder Stakeholder – einer Organisation sind Akteure, die Einfluss auf die Organisationsziele oder deren Erreichen zu nehmen versuchen oder von den Handlungen der Organisation betroffen oder aber überlebensrelevant für die Organisation sind (vgl. Freeman/Reed 1983: 91). Die Perspektive der Stakeholder zu untersuchen oder/und die Netzwerke, durch die diese häufig in die Aktivitäten einer Hochschule einngebunden sind, sind eine weitere Möglichkeit, die Third Mission systematisch zu erschließen.

Anhand der Stakeholder-Perspektive können Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, die Veränderungsprozesse und Handlungsmuster an Hochschulen sichtbar machen. Nach Benneworth/Jongbloed (2010: 569) könne etwa die Kommerzialisierung im Hochschulbereich auch als Veränderung des Verhältnisses zwischen Hochschule und einer Gruppe ihrer Stakeholder – der Wirtschaft – beschrieben werden. Grundsätzlich wird also ein Blickwinkel eingenommen, der hochschulische Aktivitäten oder Entwicklungen durch die Wahrnehmung von Anspruchsgruppen außerhalb der Hochschule identifiziert.

Dass die Stakeholder-Perspektive ein nützliches Instrument sein kann, die Third Mission zu strukturieren lässt sich auch an weiteren Beispielen illustrieren:

- die Integration neuer Zielgruppen in die Ausbildungsfunktion der Hochschulen durch Aktivitäten wie z.B. Weiterbildung oder lebenslanges Lernen,
- die verstärkte Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren,
- die Förderung von Unternehmensgründungen,
- die verstärkte Zusammenarbeit mit Unternehmen bei Forschungsprojekten.

Solche und vergleichbare Aktivitäten lassen sich nicht nur als Interaktionen mit dem hochschulseitig definierten Ziel, die Bedeutung und Legitimation der jeweiligen Hochschule in ihrem Umfeld zu steigern, betrachten. Sie können (und sollten) ebenso hochschulextern wahrnehm- und beeinflussbare Interaktionen sein, welche die Hochschule als hilfreichen bis unverzichtbaren Partner bei Problemlösungen in ihrem Umfeld kenntlich werden lassen.

Neben der Stakeholder-Perspektive wurden mit der Betrachtung von Wissensflüssen und Konzepten zur Netzwerkbildung Erkenntnisgewinne über die Rolle und Entwicklung der Hochschulen erzielt. In den Auseinandersetzungen mit Wissenstransfer gibt es zum einen Arbeiten, die sich mit interaktiver Wertschöpfung und Innovationsmodellen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft befassen. Hier werden Wissensflüsse und Netzwerke kombiniert betrachtet. Zum anderen wird versucht, Wissensflüsse nachzuzeichnen und deren Effekte in die Gesellschaft zu verfolgen und zu analysieren, z.B. durch Spillover-Effekte.

Das Funktionieren von Netzwerken wird in vielen Konzepten zur Third Mission als Grundlage der jeweiligen Entwicklungen beschrieben. Netzwerke erhöhten die Umweltsensitivität und senkten die Transaktionskosten, verhinderten opportunistisches Verhalten von Kooperationspartnern, sorgten für ein schnelles Diffundieren von Informationen, ermöglichten die Kontrolle der Konkurrenz, erlaubten eine Umverteilung von Risiken sowie das Poolen von Ressourcen. In ihnen würden wechselseitige Lernprozesse angestoßen,

und über die heterogene Zusammensetzung der Netzwerkteilnehmer fänden schließlich interorganisatorische Abstimmungsprozesse zwischen verschiedenen sozialen Kontexten wie etwa Wissenschaft, Wirtschaft oder Politik statt. (Hechler/Pasternack 2013: 100f.)

Bei der Entwicklung und Pflege von Netzwerken können Hochschulen eine hohe integrative Funktion haben. Arbo und Benneworth (2007: 54f.) vergleichen Hochschulen mit Straßenkreuzungen, die von globalen, nationalen und lokalen Akteuren passiert werden. Hochschulen könnten als multiskalare multifunktionale Institutionen Verbindungen zwischen den Skalen und den Interessen von Akteuren herstellen.

Auch die Analyse der hochschulischen Netzwerke und Wissensflüsse kann daher für eine systematische Erfassung der Third Mission herangezogen werden. Im Unterschied zur Stakeholder-Perspektive werden hier Aktivitäten nicht durch die Maßnahmen selbst beschrieben, sondern durch die Natur der Zusammenarbeit mit den Anspruchsgruppen bzw. den hieraus generierten Wissensflüssen. Beide Ansätze, sowohl Stakeholder-Perspektive als auch Netzwerkanalyse, weisen allerdings eine wichtige Einschränkung bei der Erfassung der Third Mission auf: Sie können nur solche Aktivitäten erschließen, in denen Anspruchsgruppen aktiv involviert oder zumindest konkret benennbar sind. Außen vor hingegen bleiben Aktivitäten, die sich an keine konkreten Anspruchsgruppen richten oder ohne Zusammenarbeit mit diesen zustande kommen. Beispiele hierfür lassen sich in der Praxis finden: populärwissenschaftliche Publikationen, Unterstützungsstrukturen und -programme für soziales Engagement usw.

3.1.5 Desiderata

Obschon Aktivitäten der Third Mission faktisch genauso lange von Hochschulen betrieben werden wie die Lehre oder Forschung und obgleich sie seit den expansionsbegründeten Hochschulgründungen des 20. Jahrhunderts auch explizit gefordert werden, werden diese bislang nicht als wichtige Aufgaben der Hochschulen verstanden und kaum in Steuerungsinstrumenten abgebildet. Dies zeigt sich vor allem daran, dass sich die Ausstattung der Hochschulen im wesentlichen an der Kapazitätsauslastung mit Vollzeitstudierenden bemisst und sekundär auch an der Wahrnehmung von Forschungsaufgaben. Da die Third Mission bislang kaum in die Steuerungssystematik integriert ist, fehlt es an hochschulübergreifend etablierten Leistungsmessungs- und Anerkennungsmechanismen.

Neben der formalisierten Würdigung der Third Mission als Hochschulaufgabe mangelt es aber auch an einem gemeinsamen Verständnis darüber, welche Aufgaben darunter zu fassen sind. Bei näherer Betrachtung ließe sich jedoch feststellen, dass zahlreiche Hochschullehrer/innen bereits an Aktivitäten teilnehmen, die man der Third Mission zuordnen kann. Festzuhalten ist also ein Wahrnehmungsdefizit bei den Third-Mission-Aufgaben, da diese noch nicht hinlänglich systematisiert sind und kommuniziert werden.

Ein erster Schritt, um dieses Wahrnehmungsdefizit zu beheben, ist, ein klar umrissenes und allen Anspruchsgruppen verständliches Begriffsverständnis zu etablieren, was die Third Mission ist, welche Aktivitäten sich darunter subsumieren lassen und welche nicht. Die bestehenden Ansätze zur Beschreibung der Third Mission haben hierbei zwar in der Gesamtschau alle wesentlichen Aspekte beschrieben, weisen aber für die genannten Zwecke weiterhin einige Defizite auf:

- Es fehlt ein wissenschaftlicher Konsens über den Geltungsbereich der Third Mission. Stattdessen werden jeweils unterschiedliche Aspekte hervorgehoben, andere vernachlässigt. Eine Definition, die sowohl den Geltungsbereich klar zu bestimmen als auch Teilelemente der Third Mission daraus abzuleiten vermag, ist nicht erkennbar.
- Es werden häufig Handlungsfelder benannt und gerechtfertigt, ohne dass diese systematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden. In einigen Projekten zur Third Mission von Hochschulen führten die Forscher die Diskussion um eine genauere Festlegung einer Third-Mission-Definition bewusst nicht fort, sondern bestimmten aus forschungspragmatischen Gründen Elemente, die nach ihrem Verständnis in der Third Mission enthalten sind.

■ Forschungsprojekte zur Third Mission, die unmittelbar anwendungsorientiert sind, weisen meist einen Focus auf Messbarkeit und Indikatoren auf, wie beispielsweise im europäischen E3M-Projekt. Dabei werden qualitative Dimensionen der Third Mission vernachlässigt.

■ Aktivitäten, die nicht mit konkreten Anspruchsgruppen verbunden oder kein Kooperationsverhältnis darstellen, werden häufig nicht explizit berücksichtigt. Zur Third Mission zählen dann meist nur direkte Interaktionen der Hochschule mit der Gesellschaft bzw. nichtakademischen Kreisen.

Für die weitere Auseinandersetzung mit der Third Mission wird im folgenden eine Definition erarbeitet, die die bisherigen Ansätze zu integrieren versucht. Aus ihr sollen sich anschließend die möglichen Teilelemente der Third Mission ableiten lassen.

3.2 Herleitung einer Definition

Die oben erörterten Ansätze zur Beschreibung der Third Mission und ihrer Rolle für Hochschulen und Gesellschaft haben deutlich gemacht, dass eine Vielzahl gültiger und wertvoller Sichtweisen auf das Thema möglich ist. Für eine praxistaugliche Klassifizierung der Third-Mission-Aktivitäten lassen sich auch keine dominierenden Definitionen konstatieren. Vielmehr scheint es hilfreich zu sein, die unterschiedlichen Definitionen als komplementär zu verstehen und deren Integration anzustreben. Dadurch kann erreicht werden, dass möglichst viele Aktivitäten, die sich an den Hochschulen beobachten lassen,[34] für die präzisierte Beschreibung und Systematisierung berücksichtigt werden können.

Die erste Aufgabe einer Definition der Third Mission besteht nun darin, die Aktivitäten der Third Mission von den Kernaufgaben Lehre und Forschung abzugrenzen. Zweitens ist abzugrenzen, was zwar nicht zu Lehre und Forschung zählt, aber aus anderen Gründen auch nicht als Third Mission, was also *nicht mehr* als Third Mission zu verstehen ist. Darauf aufbauend lässt sich drittens bestimmen, welche Art von Aktivitäten, die in Interaktion mit der Gesellschaft stattfinden, als Teil der Third Mission zu zählen sind. Hierbei soll von folgenden Basisannahmen und zentralen Unterscheidungen ausgegangen werden:

■ Hochschulen sind nur dann Hochschulen, wenn sie lehren und forschen, wenn sie also daran beteiligt sind, Wissen sowohl zu produzieren und zu speichern als auch zu rekonfigurieren und zu diffundieren. Deshalb waren sie gegründet worden, und deshalb werden sie primär unterhalten. Daher sind Lehre und Forschung die ‚First' und ‚Second' Mission der Hochschulen. Sie sind unabdingbar: Eine Hochschule, die nicht mehr forschen oder nicht mehr lehren würde, transformierte sich damit zu etwas anderem – ohne Lehre würde sie zur reinen Forschungseinrichtung, ohne Forschung zur reinen Bildungseinrichtung.

■ Neben Lehre und Forschung nehmen Hochschulen auch Aufgaben wahr, die über ihre herkömmlichen Aufträge, also Lehre und Forschung, hinausgehen. Solche Aufgaben sind insoweit nicht Voraussetzung dafür, dass eine Hochschule ihren Hochschulcharakter behält, das heißt: auch eine Hochschule, die keine derartigen weiteren Aufgaben wahrnimmt, bleibt eine Hochschule. Aber: Nimmt sie solche weiteren Aufgaben wahr, kann das positive Auswirkungen auf ihre Platzierung in ihren Umweltkontexten haben.

■ Die möglichen zusätzlichen Aufgaben, die über Lehre und Forschung hinausgehen, umfassen wiederum zwei Arten: (a) solche, die auf die Leistungen in Lehre und/oder Forschung angewiesen sind, die also an das, was Hochschule im Kern ausmacht, gekoppelt sind; (b) solche, die wahrzunehmen keinerlei Bindung an den Lehr- und Forschungsauftrag benötigt, die daher auch durch Organisationen erledigt werden könnten, welche nicht intern auf Lehr- und Forschungsleistungen zurückgreifen können.

■ Diese Unterscheidung zwischen F&L-gekoppelt und F&L-unabhängig ist modernisierungstheoretisch begründet: Funktionale Differenzierung zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen wird hier (mit Luhmann 1997: 743ff.) als das zentrale Merkmal der modernen Gesellschaft begriffen. Sie steigert durch teilsystemspezifische Leistungserbringungen die Möglichkeiten, steigende Komplexitäten zu verarbeiten und damit die Gesellschaft insgesamt zu integrieren. Diese Modernisierungswirkungen sollten nicht dadurch rück-

[34] siehe hierzu auch unten 3.3.6 Empirische Grundlagen der Systematisierung

gängig gemacht werden, dass Hochschulen ihre ‚Fertigungstiefe' in Bereiche ausweiten, die in anderen Teilsystemen effektiver bearbeitet werden können.

■ Insofern werden nur solche weiteren Aufgaben als Third Mission der Hochschulen kategorisiert, die an das gekoppelt sind, was Hochschule im Kern ausmacht: Lehre und Forschung. Es handelt sich also um Aufgaben, die zwar nicht selbst oder nicht überwiegend Lehre und/oder Forschung sind, aber den organisationsinternen Rückgriff auf diese benötigen.

■ Andere weitere Aufgaben, die diese Kopplung nicht benötigen, könnten auch von gänzlich anderen Organisationen als Hochschulen erledigt werden. Sie sind also, soweit sie vorkommen, eher zufällig bei einer Hochschule angesiedelt und weisen keinen Bezug zu dem auf, was Hochschule im Kern ausmacht.

Vor diesem Hintergrund werden zwei Gruppen von Basisanforderungen an die Definition der Third Mission bestimmt, drei Ausschlusskriterien und zwei notwendige Bedingungen:

(a) *Ausschlusskriterien*: Nicht zur Third Mission werden Aktivitäten und Wirkungen gezählt, die

- unmittelbar zu den herkömmlichen Aufgaben in Lehre und Forschung rechnen;
- lediglich den Betrieb der Hochschule sicherstellen bzw. organisationsinterne Belange betreffen, ohne dass dabei ein Impuls für die Gesellschaft erkennbar ist;
- allein aus der Anwesenheit der Hochschule und daraus folgenden, z.B. ökonomischen Effekten in deren Sitzregion (Nachfrage von Dienstleistungen, Kaufkrafteffekte usw.) resultieren;

(b) *notwendige Bedingungen*: Zur Third Mission werden Aktivitäten gezählt, wenn sie folgende Bedingungen jeweils gemeinsam erfüllen:

- es wird in Interaktion mit hochschulexternen Akteuren auf gesellschaftliche Bedürfnisse Bezug genommen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht bedient werden;
- da es um die Third Mission *der Hochschule* geht und Hochschulen nur dann Hochschulen sind, wenn sie Forschung und Lehre treiben, ist eine mindestens lose Kopplung an die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung gegeben.

Auf dieser Basis kann mit dem Begriff Third Mission weitergearbeitet werden, ohne fortwährend konkurrierende Definitionen einbeziehen oder ausschließen zu müssen. Zugleich sollen aber die bisherigen Forschungsleistungen zur Third Mission in das gewählte Begriffsverständnis integriert werden. Die weiteren Erörterungen zielen darauf, dass der Begriff trennscharf genug wird, um nicht zur vagen Worthülse zu verkommen, und dass er flexibel genug bleibt, um der Vielfalt möglicher Aktivitäten gerecht zu werden.

3.2.1 Ausschlusskriterien

Abgrenzung zu traditionellen Aufgaben in Lehre und Forschung

Traditionelle Aufgaben in Lehre und Forschung sollen nicht unter Third Mission gefasst werden, um einer Entgrenzung vorzubeugen. Es geht gerade darum, die Third Mission als *dritte* Aufgabe neben Lehre und Forschung abzubilden. Hierfür ist es hilfreich, zunächst die traditionellen Aufgaben näher zu definieren, und zwar so, dass sie für die Abgrenzung der Third Mission operationalisiert werden können. Eine Reihe von Kriterien ist für die Abgrenzung von lehr- und forschungsbezogenen Aktivitäten im Blick zu halten:

- Besteht eine gesetzliche oder dienstrechtliche Verpflichtung zur Aktivität?
- Wird die Aktivität formal in der Kapazitätsverordnung und den Lehrdeputaten berücksichtigt?
- Wird die Aktivität vollständig aus Grundmitteln finanziert?
- Wird die Aktivität ausschließlich ohne Einbindung externer Akteure ausgeübt?

Ist eines oder sind mehrere dieser Kriterien erfüllt, so wird eine traditionelle Lehr- oder Forschungsaktivität angenommen. Nimmt man dies als Beurteilungsgrundlage, lassen sich traditionelle Aufgaben in Lehre und Forschung so zusammenfassen:

■ Die erste Aufgabe – *Lehre* – umfasst Studiengänge, die zu einem ersten bzw. konsekutiv zu einem zweiten Hochschulabschluss führen (grundständiges Studium). Es handelt sich um Lehrveranstaltungen, die auf die Lehrverpflichtung der Hochschullehrer/innen anrechenbar sind, sowie begleitende Aktivitäten, die im direkten Zusammenhang damit stehen: Studierendenberatung, Studierendenauswahl, didaktische Weiterbildung usw.

■ Die zweite Aufgabe – *Forschung* – umfasst Aktivitäten der systematischen und methodisch geleiteten Erkenntnisgewinnung durch die Wissenschaftler/innen, die nicht ausschließlich einer kommerziellen Verwertung der Ergebnisse dienen.

Ausschluss von Betriebsfunktionen

Hochschulen können auch Beziehungen zu ihrer Umwelt pflegen (müssen), um ihren eigenen Betrieb sicherzustellen. Beispiele dafür sind:

- Planungen baulicher Erweiterungen einer Hochschule, die stadtplanerisch abgestimmt, d.h. mit den Belangen des lokalen Umfelds in Übereinstimmung gebracht werden müssen;
- die Integration von Universitätsklinika in die regionalen Notfallversorgungssysteme, die eine Voraussetzung der Klinikausstattungen sind und insofern nicht in der Verfügung einer Universitätsklinik stehen;
- die Akkreditierung von Studiengängen, die zwar als externe Begutachtung läuft, aber keine Interaktion mit der Gesellschaft, sondern mit innerakademischen Akteuren darstellt, und im übrigen allein der Aufrechterhaltung des Studienbetriebs dient.

Solche und vergleichbare Funktionen werden nicht wahrgenommen, um hochschulspezifische Entwicklungsimpulse in die Gesellschaft zu geben. Sie wären vielmehr auch dann wahrzunehmen, wenn die betreffende Hochschule ansonsten ein vollständiges Desinteresse an ihrem gesellschaftlichen Umfeld pflegte.

Ausschluss von Anwesenheitseffekten

Die regionalen wirtschaftlichen und sozialen Effekte der Hochschulen sind immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen geworden, wobei dort häufig auf direkte und indirekte Nachfrageeffekte der Hochschulen abgehoben wird (vgl. Wissel 2009: 27). Solche Effekte sind durch die bloße Existenz der Hochschule ausgelöst, es handelt sich also um Anwesenheitseffekte:

- zum einen *direkte Anwesenheitseffekte* in Form von Einkommenseffekten durch Personalausgaben, Umsatzeffekten der Leistungsnachfrage von Hochschulen und den regionalökonomischen Wirkungen durch die Konsumleistungen von Hochschulangehörigen;
- zum anderen *indirekte Anwesenheitseffekte* in Form von Einkommens- und Beschäftigungseffekten durch nachgelagerte Wiederverausgabungen der monetären Wirkungen der direkten Anwesenheitseffekte innerhalb der Region. (Vgl. Stoetzer/Krähmer 2007: 19)

Hochschulen üben allerdings darüber hinaus auch Angebots- und Aktivitätseffekte aus. Dies geschieht über die Profilierung und Ausweitung ihrer Aktivitäten in Lehre und Forschung sowie zum Teil durch aktive Mitgestaltung der Bedingungen ihrer Umwelt. Diesbezüglich herrscht auch die Erwartung, die Hochschulen sollten etwas für ihre Region tun. In diesem Zusammenhang sind herkömmliche Berechnungen bloßer Anwesenheitseffekte allein nicht mehr hinreichend überzeugend sind, um sich als Hochschule regional zu legitimieren. Vielmehr kommen neue Legitimationsforderungen hinzu, z.B. durch Aktivitäten wie Wissenstransfer durch Absolvent/innen, Ausgründungen aus Hochschulen, Industriekontrakte, Patentierungs- und Copyrightaktivitäten, aber auch gesellschaftlichem Engagement. Zum Teil gibt es Anknüpfungspunkte dieser Aktivitäten an die Anwesenheitseffekte, etwa im Hinblick auf die bauliche Präsenz im Stadtraum, Belebung oder kulturelle Heterogenisierung durch das studentische Milieu.

Vor diesem Hintergrund können reine Anwesenheitseffekte nicht als Teil der Third Mission angesehen werden. Erstens sind Nachfrageeffekte, die aus dem schlichten Vorhandensein der Hochschule an einem

Standort entstehen, nicht als eine eigenständige Aufgabe zu deuten, da sie ohnehin passieren. Zweitens tragen Anwesenheitseffekte nur zur passiven, nicht aber zur aktiven Mitgestaltung der Umweltbedingungen bei. Die Third Mission soll jedoch bewusstes Einwirken voraussetzen.

3.2.2 Notwendige Bedingungen

Gesellschaftliche Bezüge

Auch die herkömmlichen Hochschulfunktionen, Lehre und Forschung, weisen gesellschaftliche Bezüge auf: Hochschulen sind zum einen entstanden bzw. wurden gegründet, um in diesen beiden Handlungsfeldern gesellschaftlich notwendige Leistungen zu erbringen. Zum anderen reagieren Hochschulen in Lehre und Forschung auf gesellschaftliche Entwicklungen, indem sie beispielsweise inhaltliche Veränderungen in Curricula oder thematische Anpassungen von Forschungsprogrammen vornehmen.

Daneben aber gibt es gesellschaftliche Bedürfnisse, die zwar mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, für die aber Hochschulen dennoch geeignet sind. Gründe für diese Eignung können sein:

■ In den Hochschulen bestehen entsprechende Voraussetzungen: z.B. das Vorhandensein einer aktivierbaren Studierendenschaft oder bei den Wissenschaftlern vorfindliche konzeptionelle Kompetenzen, die bei der Konzipierung von Lehrveranstaltungen und Forschungsprojekten trainiert sind, aber auch für andere Zwecke eingesetzt werden können.

■ Eine Hochschule mag zwar in einer abstrakten Betrachtung nicht die geeignetste Einrichtung für eine bestimmte Aufgabe sein, aber an ihrem Sitzort kann sie die Einrichtung sein, die am ehesten dafür infrage kommt, da alternative Akteure nicht vorhanden sind: So ist es denkbar, dass ein örtliches Heimat- oder Naturkundemuseum zwar Bestände hat, die entsprechende Sonderausstellungen wünschenswert erscheinen lassen, das Museum aber nicht über die fachlichen Kapazitäten für wissenschaftsbasierte Ausstellungsgestaltungen mit diesen Beständen verfügt. Zugleich lehrt an der örtlichen Fachhochschule jedoch eine Architekturhistorikerin oder ein Professor für Ökosysteme, die oder der zwar auch nicht im Kernbereich der Museumssammlung arbeitet, aber immerhin fachliche Affinitäten vorzuweisen hat, die zur Durchführung entsprechender Lehrforschungsprojekte befähigen.

Insoweit soll der Gesellschaftsbezug als notwendige Bedingung für die Charakterisierung einer Aktivität als Third-Mission-Bestandteil dann als gegeben unterstellt werden, wenn folgende Elemente vorliegen:

- die Hochschule wird nicht allein für sich und ihre eigenen Interessen tätig, sondern sie bedient durch ihr Handeln ein *gesellschaftliches Entwicklungsinteresse,* indem die jeweilige Aktivität praxistaugliche Beiträge zur Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenlebens liefert*;*
- im konkreten Falle besteht *keine* (z.B. gesetzliche) *Pflicht* zur Ausübung;
- dabei gibt es *Interaktionen* der Hochschule mit Akteuren aus der Gesellschaft, d.h. entweder beidseitig ausgerichtete Kooperationen oder von einer Seite ausgelöstes Handeln mit Nutznießern auf der anderen Seite.

Wenn Aktivitäten diese Kriterien nicht erfüllen, dann sollten sie nicht als Third Mission eingestuft werden.

Kopplung an die Kernleistungsprozesse

Hochschulen sind nur dann Hochschulen, wenn sie Lehre anbieten und Forschung treiben. Würden sie eines von beidem nicht mehr tun, dann wären sie in ihrem Charakter so verändert, dass sie zu etwas anderem mutierten – Forschungsinstitut oder Einrichtung der Höheren Berufsbildung etwa. Das ist in Rechnung zu stellen, wenn es um die Third Mission *der Hochschule* geht. Es erscheint wenig sinnvoll, Aufgaben, die ebenso gut auch ein anderer Akteur erledigen könnte, als Third Mission zu zählen. Dies sollte Leistungen vorbehalten bleiben, die zwar nicht Lehre und Forschung sind, aber deshalb erbracht werden können,

weil es an der jeweiligen Hochschulen ein spezifisches Know-how gibt. Dieses wiederum gibt es nur, weil dort Lehre und Forschung stattfinden.

Übernähme beispielsweise die Wache am Haupteingang einer Hochschule die Funktion einer lokalen Paketausgabestation für die ansässige Bevölkerung, dann kann dies zwar eine wertvolle Leistung für einen Ort sein, der kein Postamt mehr hat. Aber es wäre nicht zur Third Mission zu rechnen, da hierbei keinerlei Bezug zum Lehr- oder Forschungsauftrag besteht. Gleiches gilt, wenn eine Universität z.B. eine eigene Freiwillige Feuerwehr unterhält, die auch für Einsätze außerhalb der Hochschule zur Verfügung steht.[35] Die Einrichtung von Kinderbetreuungsangeboten hingegen kann die Möglichkeiten erweitern, dass bislang unterrepräsentierte Gruppen ein Studium aufnehmen, und lässt sich somit unter Third Mission zu fassen.

Es wird also vorausgesetzt, dass Third-Mission-Aktivitäten eine mindestens lose Kopplung an die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung aufweisen.

3.2.3 Definition der Third Mission

Aufbauend auf den bisherigen Erörterungen wird folgende Definition der Third Mission formuliert:

Die Third Mission beschreibt Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein. Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie

- Adressaten außerhalb der akademischen Sphäre einbeziehen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen.

Nicht zur Third Mission gezählt werden demnach Aktivitäten, die

- Teil des grundständigen Studienangebots sind,
- fachübliche Forschungsaktivitäten darstellen oder
- keinerlei Bezug zu den Kernaufgaben Lehre und Forschung aufweisen.

Für die Zurechnung als Third-Mission-Aktivität ist es nicht notwendig, dass der gesellschaftliche Nutzen vorrangiger Zweck der Aktivität ist. Hinreichende Bedingung ist, dass ein solcher Nutzen zumindest mitbeabsichtigt ist. Dabei gibt es räumlich unspezifische (z.B. Weiterbildungsangebote) und regional gebundene Third-Mission-Aktivitäten (z.B. Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft oder sozialraumbezogene Interaktionen).

Systematisch ist die Third Mission platziert zwischen den Kernaufgaben der Hochschule – Lehre und Forschung – einerseits und Aufgaben, die Hochschulen wahrnehmen, ohne dass diese eine inhaltliche Kopplung zur Lehre und Forschung aufweisen, andererseits. Neben Betriebsfunktionen, die ausschließlich der Erhaltung der Organisation dienen, wie etwa die Verwaltung von Personal und Zahlung von Gehältern, gibt es weitere Aktivitätsbereiche der Hochschulen, die *nicht* an Lehre und Forschung gekoppelt sind und sich wie folgt differenzieren lassen:

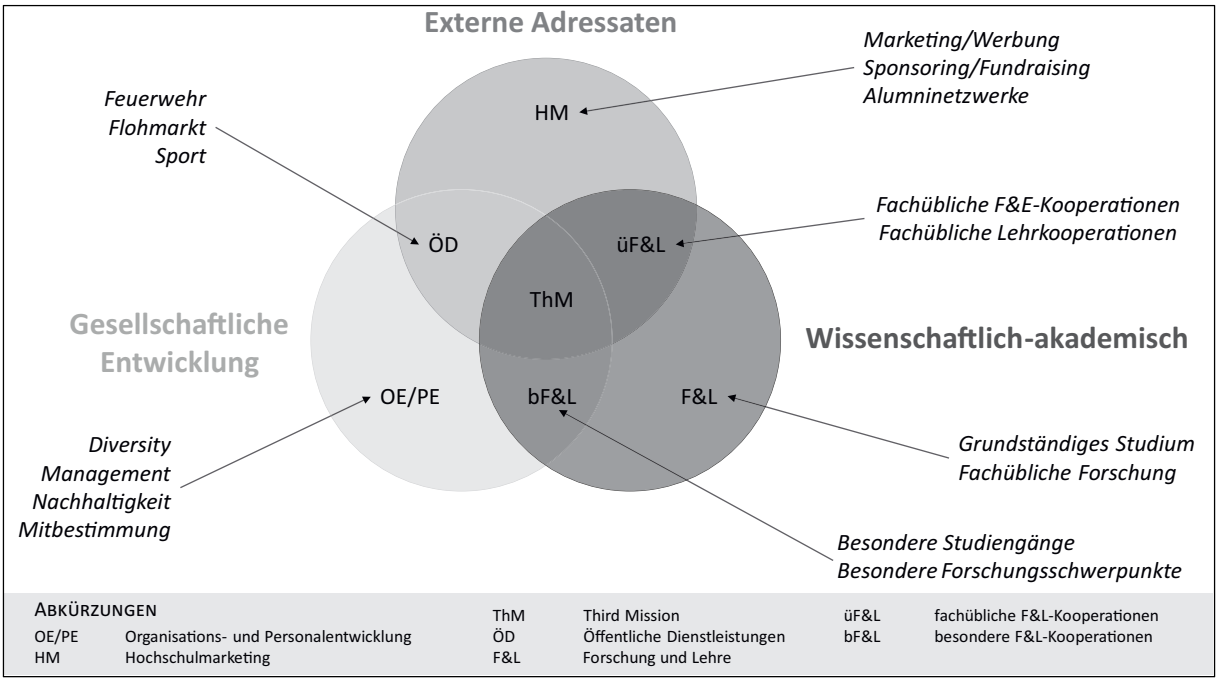
- Interaktionen mit externen Adressaten, die auf die Befriedigung allein hochschulinterner Interessen zielen (Hochschulmarketing: HM);
- an hochschulinterne Adressaten gerichtete Aktivitäten zur Bedienung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsinteressen (Organisations- und Personalentwicklung: OE/PE), z.B. Geschlechtergleichstellung;

[35] wie dies z.B. an der TU Dresden der Fall ist, vgl. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/arb_umw_schutz/npbs_brandschutz/feuerwehr (16.12.2014)

- Interaktionen mit gesellschaftlichen Akteuren bzw. gesellschaftliche Dienstleistungen, die ohne Bindung an Forschung oder Lehre realisiert werden (öffentliche Dienstleistungen: ÖD).

Diese Definition soll nun der Identifikation von Maßnahmen zugrunde gelegt werden, die zu einer Third-Mission-Systematik führen.

Übersicht 1: Abgrenzungsbereiche der Third Mission



3.3 Systematisierung der Teilelemente

3.3.1 Das Kategoriensystem

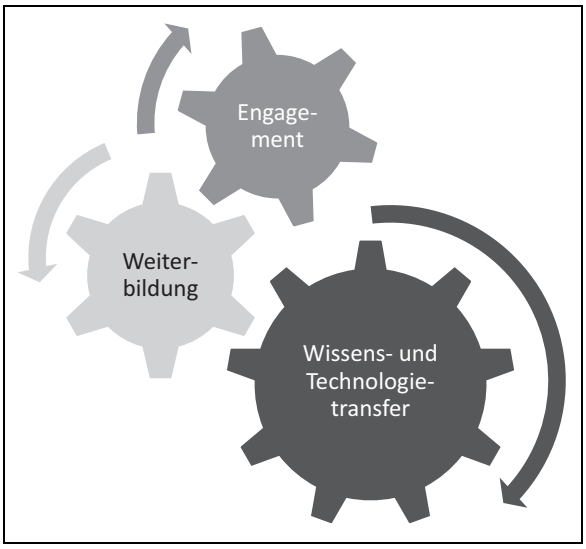
Unter Anwendung der oben hergeleiteten Definition der Third Mission lassen sich zahlreiche Aktivitäten der Hochschule identifizieren, die zur Third Mission gezählt werden können. Um diese Aktivitäten sinnvoll darzustellen, ist eine Systematisierung durch Gruppierung und Reihung ähnlicher Aktivitäten in einem Kategoriensystem notwendig. Dabei wird zunächst zwischen Teil- oder Aufgabenbereichen der Third Mission unterschieden.

Um inhaltlich abgrenzbare übergeordnete Kategorien zur Ableitung von Handlungsfeldern und Zielen zu schaffen, unterscheiden wir bei der Third Mission drei Aufgabenbereiche: *Weiterbildung*, *Forschungs- und Wissenstransfer* und *gesellschaftliches Engagement.* Auf Ebene einzelner Maßnahmen sind jedoch inhaltliche Überschneidungen untereinander sowie mit den beiden Kernleistungsbereichen Lehre und Forschung immer möglich. Eine Zuordnung der jeweiligen Aktivität muss sich dann an ihrem schwerpunktmäßigen Inhalt orientieren:

1. *Weiterbildung* umfasst diejenigen Aktivitäten, die mit der Durchführung und Entwicklung formalisierter Weiterbildungsangebote in Verbindung stehen. Nicht inbegriffen sind non-formale oder informelle Lehr- und Lernformen.

2. *Technologie- und Wissenstransfer* umfasst Aktivitäten, welche die Forschungs- und Wissensressourcen der Hochschule für Anwendungskontexte in Wirtschaft und Gesellschaft–nutzbar machen, häufig für die Sitzregion. Hochschulen handeln dabei nicht vollkommen uneigennützig, sondern profitieren meist ebenfalls, z.B. durch kommerzielle Verwertung oder Marketing in eigener Sache.
3. *Gesellschaftliches Engagement* umfasst gemeinnützige Aktivitäten der Hochschule, bei denen hochschulische (Wissens-)Ressourcen eingesetzt werden, um gesellschaftspolitische und soziale Entwicklungsinteressen zu bedienen. Die adressierten Zielgruppen, beispielsweise solche mit sonst nur wenig Zugang zu Hochschulressourcen, sollten also in vergleichbarem Maße wie die Hochschule von den Aktivitäten profitieren.

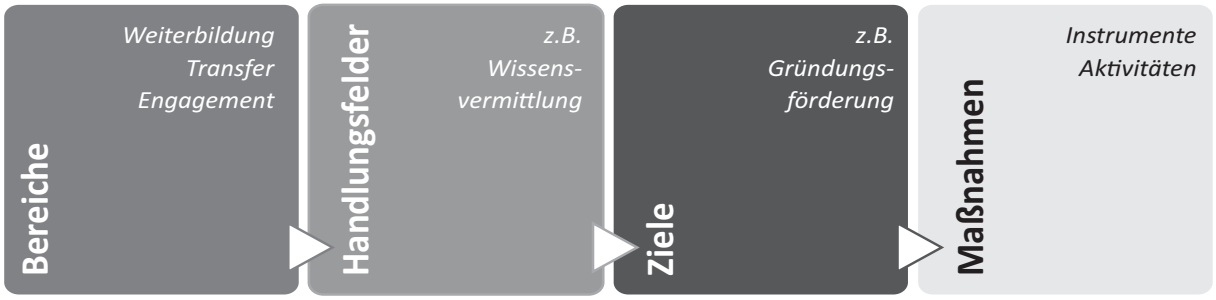
Übersicht 2: Aufgabenbereiche der Third Mission



Die nächsttiefere Ebene der Systematik bilden Handlungsfelder. Handlungsfelder fassen innerhalb eines Aufgabenbereiches Aktivitäten zusammen, die einen gemeinsamen thematischen Bezugspunkt haben. Jedem Handlungsfeld können als weitere nachgeordnete Ebene verschiedene Ziele zugeordnet werden. Ziele werden schließlich mittels konkreter Maßnahmen umgesetzt. Damit ergeben sich vier Gliederungsebenen zur systematischen Darstellung der Third-Mission-Aktivitäten:

- *Aufgabenbereiche*, d.h. Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer sowie gesellschaftliches Engagement
- *Handlungsfelder*, z.B. berufliche Fort- und Weiterbildung, Wissensvermittlung oder bürgerschaftliches Engagement
- *Ziele*, z.B. Ausbau ergänzender Studienangebote, Gründungsförderung oder Förderung kultureller Kompetenzen
- *Maßnahmen*, z.B. Durchführung nachgefragter weiterbildender Studienangebote, Vernetzungsveranstaltungen oder Social Entrepreneurship in der Lehre.

Übersicht 3: Kategoriensystem für die Systematik der Third Mission



3.3.2 Weiterbildung

Weiterbildung erstreckt sich über ein weites Feld vielfältiger Bildungsangebote und -aktivitäten. Für die Systematisierung wird sie deshalb und aufgrund ihrer Nähe zur hochschulischen Lehre als eigener Aufgabenbereich abgegrenzt. Daneben birgt die Weiterbildung einen möglichen Ansatz für die Hochschule, um weitere Zielgruppen für Bildungsangebote zu gewinnen und ihre Bildungskapazitäten auszulasten.

Keine Berücksichtigung finden hier alle informellen und non-formalen Bildungsangebote,[36] die sich insbesondere an Menschen vor oder nach dem Haupterwerbsalter richten und/oder ohne Abschlusszertifikat enden. Solche Aktivitäten bedienen nämlich nicht die Zielgruppe der qualifizierten Berufstätigen und werden in aller Regel kostenfrei angeboten. Diese Veranstaltungen haben andere Ziele: Sie können, wenn sie sich an Schüler/innen richten, der Gewinnung potenzieller Studieninteressierten dienen, oder sie können, als Angebote für die breite Öffentlichkeit oder Senioren, die gesellschaftliche Partizipation an Wissenschaft und die regionale Legitimation der Hochschulen fördern.

Damit ergeben sich im Aufgabenbereich Weiterbildung zwei Handlungsfelder:

- berufliche Fort- und Weiterbildung für Individuen und Unternehmen;
- akademische Weiterbildung in Form von Aufbau- und Fernstudiengängen.

3.3.3 Technologie- und Wissenstransfer

Aktivitäten im Bereich Technologie- und Wissenstransfer sind meist eher an die Forschungs- als an die Lehrfunktion der Hochschule gekoppelt. Lehrbezüge weisen sie dann (neben dem Forschungsbezug) auf, wenn Weiterbildungen des Personals in einem Betrieb oder einer Verwaltung Bestandteil eines Transferprojekts sind oder wenn Wissenstransfer in curricularen Formen wie Praktika, Praxisseminaren oder Abschlussarbeiten erbracht wird.

In den meisten Fällen jedoch sind Transferaktivitäten forschungsbezogen, d.h. wissenschaftliches Wissen wird nicht nur in die Außenwelt emittiert, sondern dabei auch an eine konkrete Problemstellung adaptiert. Typische Wege sind Kooperationen mit externen Partnern in Projekten der angewandten Forschung bzw. Innovation, Beratungsdienstleistungen oder Gründungsförderungen. Kooperationen wiederum können vielerlei Gestalt annehmen: geförderte FuE-Verbundprojekte, Innovationsnetzwerke, fallbezogene Entwicklungsprojekte, aber auch Stiftungsprofessuren. Wissensvermarktung als weiteres Handlungsfeld zielt darauf, bestehende Wissensressourcen kommerziell zu verwerten, etwa über Patentverwertung.

Der Technologietransfer weist im deutschen Hochschulsystem die Besonderheit auf, dass er in den letzten Jahren nahezu flächendeckend institutionell verankert wurde – durch Technologietransferstellen oder vergleichbare Struktureinheiten. Zugleich sind die Hoffnungen, die sich damit verbanden, bereits wieder einer Ernüchterung gewichen. In der Praxis zeigt sich, dass Vertrauen an die kooperierenden Personen gebunden und dass fachspezifisch schwer zu kommunizierendes Wissen über Dritte, also die Transferstellen, nur ungenügend zu vermitteln ist (Meier/Krücken 2011).

Meist wird Technologie- und Wissenstransfer auf die Kooperation der Ingenieur- und Naturwissenschaften, allenfalls noch der Wirtschaftswissenschaften mit außerhochschulischen Partnern reduziert. Dieses Verständnis ist gleichwohl zu eng. Für Wissenstransfer in Bereiche außerhalb der Wirtschaft können auch Sozial- und Geisteswissenschaften wichtige und notwendige Partner sein (vgl. Gillessen/Pasternack 2013: 51–53).

Insgesamt ergeben sich drei Handlungsfelder:

- *Wissensentwicklung* durch Kooperationen mit externen Akteuren;
- *Wissensvermarktung* eigener FuE-Ergebnisse;
- *Wissensvermittlung* als Community Outreach, also die Bereitstellung hochschulischer Wissensressourcen für gesellschaftliche Akteure.

[36] Bei einigen Autoren entsprechen die deutschen Begriffe formelle und informelle Bildung dem englischen Sprachgebrauch: *formal and nonformal education*. Meist aber werden die Begriffe in folgenden Bedeutungen verwendet: formell – erworben in Bildungsinstitutionen, Bildungsprogrammen im Internet u.ä.; informell – erworben außerhalb gezielter Programme (z.B. im Fernsehen über die Tagesschau); formal – anerkannt, bestätigt, zertifiziert (kann formell oder informell erworben worden sein); non-formal – nicht bestätigt (kann im Prinzip auch formell oder informell erworben worden sein).

3.3.4 Gesellschaftliches Engagement

Gesellschaftliches Engagement ist zunächst ein unscharfer Begriff, unter dem man die meisten Aktivitäten der Hochschulen subsumieren könnte. Denn gesellschaftlichen Nutzen entfaltet das Wirken von Hochschulen auch und gerade im Hinblick auf ihre Lehr- und Forschungsfunktion. Engagement setzt jedoch Freiwilligkeit voraus, kann also keine verpflichtenden Aufgaben umfassen. Zudem ist es ein wertorientiertes Handeln, das gesellschaftliche, ökologische oder wirtschaftliche Entwicklungen zu beeinflussen beabsichtigt (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 8). Ähnlich wie bei der Corporate Citizenship von Unternehmen liegt hierbei ein Anspruch zugrunde, dass der gesellschaftliche Nutzen (‚social case') dem unmittelbaren eigenen Nutzen (‚business case') mindestens entsprechen sollte (Nährlich 2008: 27). Die Verortung dieser theoretischen Bruchkante für gemeinnütziges Handeln wird allerdings in der Praxis nicht durch objektive Messung, sondern durch subjektive Abwägung und Aushandlung für den Einzelfall zu erfolgen sein. Letztlich geht es darum, plausibel argumentieren zu können, dass der eigene Vorteil für die Hochschulen von eher nachrangiger Bedeutung für die eigene Motivation ist.

Im Hochschulbereich lassen sich verschiedene Akteure ausmachen, die unterschiedliche Arten gesellschaftlichen Engagements verfolgen können. Nicht zuletzt können Studierende für gemeinnützige Projekte gewonnen werden, ggf. auch unter Anrechnung als Studienleistung im Rahmen von Service Learning oder durch Gewährung finanzieller Anreize. Lehrende können spezifische Bildungsangebote für Nicht-Studierende anbieten und so die allgemeine Bildungsbeteiligung erhöhen. Forschende können ihre Forschungsaktivitäten auf lokale oder regionale Herausforderungen lenken, etwa im Blick auf Stadtentwicklung oder lokale Bildungskonzepte. Die Hochschule als solche kann darüber hinaus Infrastruktur und Dienstleistungen für Menschen außerhalb der Hochschule öffnen und somit beispielsweise die Kosten für kommerzielle Alternativen abmildern (z.B. Beratungsangebote, Bibliotheken, Gärten).

Drei Handlungsfelder lassen sich voneinander abgrenzen:

- *Bürgerschaftliches Engagement* im Sinne von Freiwilligenarbeit und Social Entrepreneurship der Mitarbeiter und Studierenden;
- *Community Service* im Sinne konkreter Unterstützungsangebote für gesellschaftliche Gruppen oder kommunale Administrationen;
- *Widening Participation* durch Öffnung und Erweiterung des Studienangebots und lebenslanges Lernen für Nichtstudierende.

3.3.5 Überschneidungsbereiche und Abgrenzungen

Eine Systematik menschlichen oder organisationalen Handelns kann nie abschließend sein, umso weniger, wenn es sich um ein so breitgefächertes Thema wie Third Mission handelt. Die gewählte Systematik versucht, sinnvolle Verdichtungen bestimmter Themen und Aspekte vorzunehmen. Gleichzeitig sind vereinzelte Überlappungen zwischen den Kategorien kaum vermeidbar. Darüber hinaus sind einzelne Maßnahmen dann von der Third Mission abzugrenzen, wenn sie überwiegend zur regulären Lehre und Forschung gehören. Einige Beispiele:

■ *Masterstudiengänge* zählen zwar zu den Aufbaustudiengängen, jedoch werden konsekutive Masterstudiengänge, die inhaltlich an ein Bachelorstudium anschließen und dieses fachlich vertiefen, zur Mission Lehre gezählt. Sie ähneln in Art und Umfang den traditionellen grundständigen Studiengängen und können daher nicht zur Third Mission gezählt werden.

■ *Online- oder Fernstudiengänge* können auch grundständige Studiengänge sein (hier: Bachelor-Abschluss); solange sie allerdings das grundständige Studienangebot nicht ersetzen, sondern nur ergänzen, können sie als Third Mission gewertet werden.

■ *Duale Studiengänge* werden notwendigerweise in enger Kooperation mit Unternehmen durchgeführt, und daher von manchen Hochschulen selbst als „ausbildungs- oder berufsbegleitende Studiengänge" der

Weiterbildung zugeordnet.[37] Allerdings sind duale Studiengänge in der Regel auch grundständige Studiengänge (hier: Bachelor-Abschluss) und müssten daher zur Lehre gezählt werden. Nur wenn dieses Studienangebot aus einer Initiative von Hochschule und Unternehmen entsteht, können duale Studiengänge als „curriculare Kooperation" verstanden werden und wie Praktika oder Abschlussarbeiten als Kooperationsform mit Unternehmen im Rahmen des Studienprogramms bewertet werden. In diesem Fall können sie ebenfalls zur Third Mission gezählt werden. Nicht zur Third Mission zählen also Duale Studiengänge, bei denen Unternehmen lediglich über eine Kooperationsvereinbarung teilnehmen, nicht jedoch an der curricularen Gestaltung mitwirken.

- *Kinder- und Seniorenuni* kann zu gesellschaftlichem Engagement gehören, solange dabei keine Abschlüsse erworben werden können.
- *Career Service* kann einerseits als Service vorrangig für Studierende gesehen werden. Andererseits sind für Career Center Netzwerke mit und Vermittlungen zu Arbeitgebern charakteristisch. Insofern lässt sich diese Maßnahme auch als Third Mission kategorisieren.
- Ebenso kann ein *Welcome Center* als Service betrachtet werden, der primär Studierenden zur Verfügung steht. Dieses fördert jedoch immer zugleich kulturelle Kompetenzen und kann daher, wie weitere Maßnahmen zur Förderung des kulturellen Austausches zur Third Mission gezählt werden.
- *Alumni-Netzwerke* basieren auf hochschuleigenen Vernetzungsressourcen und können zu einer Stärkung von Third-Mission-Aktivitäten, wie Kooperationen und Vernetzung hochschulischer Mitarbeiter, führen. Alumni-Netzwerke selbst zählen jedoch nicht zur Third Mission.
- *Sponsoring* oder *Fundraising* basiert ebenfalls auf Vernetzungsressourcen der Hochschule. Die Diversifizierung der Mittel alleine zählt jedoch noch nicht zur Third Mission. Hingegen zählt die *Vermarktung hochschulischer Wissensressourcen* zur Third Mission, da hier Wissen entwickelt wird (Auftragsforschung), was zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung beiträgt und rückwirkend (etwa über Patente) zur Rentabilität von Forschung beitragen kann.
- Die *Vernetzung von Hochschulmitarbeitern mit außerakademischen Akteuren* zählt im Gegensatz zur Vernetzung ehemaliger Studierender (Alumni) zur Third Mission, da hierdurch hochschulische Wissensressourcen ins außerakademische Umfeld gelangen.
- Die aktive *Bearbeitung gesellschaftlicher (regionaler) Problemlagen* zählt dann zur Third Mission, wenn diese mit externen Partnern durchgeführt wird, als wenn etwa in Zusammenarbeit mit wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Akteuren Forschungsleistungen erarbeitet werden.
- Die *Förderung demokratischer Werte* und *freiwilligen Engagements* zählt zur Third Mission, wenn sie entweder in Kooperation mit externen Partnern geleistet wird oder hochschulextern adressiert ist.
- Anstrengungen, welche die Hochschule unternimmt, um Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung anzustreben, zählen zur Third Mission: Maßnahmen, die bislang im Hochschulsystem unterrepräsentierten Gruppen den Zugang erleichtern, sind an potenzielle Studieninteressenten adressiert und bedienen ein hoch bewertetes gesellschaftliches Interesse. Zudem sind diese Aktivitäten nicht durch andere Institutionen ersetzbar, da Zulassungsbedingungen und weitere Maßnahmen zur sozialen Inklusion im Verantwortungsbereich der Hochschulen liegen. In der operativen Umsetzung zählen hierzu: *Studieren ohne Abitur*, *Angebote zur Kinderbetreuung* oder *Brücken- und Sprachkurse*.
- Auch *spezielle Angebote für Behinderte,* soweit sie nicht schlichte Maßnahmen zur Gewährleistung von Barrierefreiheit sind (diese sollten mittlerweile allgemeiner Standard sein), zählen zur Third Mission – da gezielte Anstrengungen unternommen werden, um bislang von großen Teilen des Hochschulsystems Ausgeschlossene zu inkludieren, z.B. durch Angebote von Lehr- und Lernformen, die von Taubstummen ebenso wie von Hörenden genutzt werden können. Die Angebote richten sich an (noch) externe Adressaten, und das gesellschaftliche Interesse besteht im erweiterten Zugang zum Hochschulsystem, mithin der Angleichung von Bildungschancen.

[37] siehe zum Beispiel http://www.hs-merseburg.de/studieren/weiterbildung/duales-studium/; http://www.hm.edu/allgemein/weiterbildung/bachelor_2/uebersicht_bachelor_fuer_berufstaetige.de.html (9.2.2015)

3.3.6 Empirische Grundlagen der Systematisierung

Die theoretische Erörterung einer Systematisierung der Third Mission kann nur der erste Schritt sein. Auf sie muss ein empirischer Abgleich mit den an den Hochschulen durchgeführten Aktivitäten folgen. Erst dadurch ergibt sich ein konkretes Bild darüber, welche Ziele verfolgt werden und in welche Maßnahmen diese münden. Folglich bestimmt das empirische Bild die Besetzung der Systematisierung in den feineren Gliederungsebenen.

Empirische Grundlagen für die Systematisierung wurden aus früheren Projekten und empirischen Studien des HoF zu regionalen Aktivitäten der Hochschulen zusammengestellt. Darunter sind insbesondere folgende Projekte:

- OstHoch – Perspektiven ostdeutscher Hochschulen im demografischen Wandel (2013): Dieses Projekt untersuchte von Hochschulen ergriffene und zukunftsträchtige Ansätze zur Bearbeitung regionaler und demografischer Herausforderungen. Neben der Einordnung passender Aktivitäten in dieses Themenfeld wurden die Aktivitäten aller ostdeutschen Hochschulen erhoben und Beispiele guter Praxis näher ausgewertet (Henke et al. 2014; Henke/Pasternack/Zierold 2015).
- RegDemo – Hochschulstrategien für Beiträge zur Regionalentwicklung unter Bedingungen demografischen Wandels (2011-2014): Dieses Projekt untersuchte ökonomische und nicht-ökonomische Beiträge von Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen. Hierbei wurden sechs Fallregionen – sowohl prosperierende als auch leistungsgedämpfte – untersucht. Die Zwischenergebnisse aus dem Projekt lieferten wichtige Impulse für die Systematisierung gesellschaftlich relevanter Aktivitäten (Pasternack/Zierold 2014; Pasternack 2013b; Höhne/Pasternack/Zierold 2012).
- Ergebnisse aus verschiedenen raumbezogenen Hochschulforschungsprojekten finden sich in Pasternack (2013a). Unter dem Titel „Jenseits der Metropolen – Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen“ werden Hochschulen als Chance der Peripherie erörtert und die Erschließung regionaler Forschungs- und Kooperationspotenziale sowie regionaler Bildungspotenziale behandelt.
- Mit besonderem Fokus auf Forschungskooperationen von Hochschulen haben Hechler/Pasternack (2011) am Beispiel Sachsen-Anhalts Kooperationspotenziale mit der außeruniversitären Forschung analysiert. Hierdurch konnten weitere Impulse für die hiesige Systematisierung gewonnen werden.

Entsprechend der im vorherigen Abschnitt festgelegten Kriterien für die Zuordnung der Third Mission wurden diejenigen der empirisch erfassten Aktivitäten der Hochschulen aussortiert, die entweder traditionelle Aufgaben in Lehre und Forschung darstellen, bei denen keine Einbindung externer Adressaten erfolgt oder kein hinreichender Gesellschaftsbezug festgestellt werden kann.

3.4 Systematische Darstellung der Third Mission

Die in Übersicht 4 und Übersicht 5 tabellarisch aufgeführten Maßnahmen innerhalb der Systematik der Third Mission sind als Beispiele zu verstehen. Es gibt selbstredend Maßnahmen, die sich den genannten Zielen zuordnen lassen, hier nicht explizit erwähnt werden, aber an einzelnen Hochschulen bereits praktizierte Third Mission darstellen. Mittels der hier entwickelten Definition der Third Mission können auch solche Maßnahmen treffsicher identifiziert werden.

Übersicht 4: Gliederung der Third Mission nach Handlungsfeldern, Zielen und Maßnahmen: Weiterbildung & Technologie- und Wissenstransfer

Aufgaben-bereiche	Handlungs-felder	Ziele	Maßnahmen
Weiter-bildung	**Berufliche Fort- und Weiterbildung**	unternehmensspezifische Weiterbildung	• Spezielles Kursangebot / spezielle Angebote für Unternehmen
		Weiterbildung von Individuen	• Zertifikatskurse
	Akademische Weiterbildung	Erhöhung der Reichweite von WB	• Online- und Fernstudiengänge
		Ausbau akademischer WB	• Aufbaustudiengänge
Technologie- und Wissens-transfer	**Wissens-entwicklung**	Förderung von Kooperationen und Netzwerkbildung	• Curriculare Kooperationen: Vermittlung von Praktika / Abschlussarbeiten in Unternehmen, Kooperatives Duales Studium • Vernetzung und Vermittlung: Career Days, Marktplätze, Career Center • Kooperative Professuren: Stiftungsprofessuren, Joint Professorship • Räumliche Vernetzung: Ansiedlung innovativer Unternehmen (Wissenschaftsquartiere), geteilte Räumlichkeiten / Forschungsausstattung mit Unternehmen
		Förderung von Innovationen	• FuE-Kooperationen mit Unternehmen, An-Instituten, wissenschaftlichen Einrichtungen • FuE-Kooperationen mit gesellschaftlichen (nicht forschenden) Akteuren: z.B. Citizen-Science-Projekte • Innovationsnetzwerke mit Partnern aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft
		Gründungsförderung	• Beratungsangebote für Gründer; Unterstützung von Gründungsideen; Entrepreneurship in Lehrprojekten • Materielle Förderung von Gründungen
	Wissens-vermittlung	Vernetzung von Hochschul-mitarbeiter/innen	• Teilnahme (Vorträge) von Wissenschaftlern an nicht-wissenschaftlichen Veranstaltungen / Gremien / Netzwerken • Dual role: Berufliche Positionen Lehrender außerhalb der HS
		Vermittlung von Forschungswissen an nichtwissenschaftliche Zielgruppen	• Aufbereitung von Forschungswissen (PUSH – Public Understanding of Sciences and Humanities): Nacht der Wissenschaften, Publikationen, Tag der offenen Tür • Beratungsdienstleistungen (u.a. von politischen Akteuren)
	Wissens-vermarktung	Vermarktung hochschulischer Wissensressourcen	• Innovationsbezogene Wissensvermarktung: Patente/Lizenzen • Auftragsbezogene Wissensvermarktung: Auftragsforschung

Übersicht 5: Gliederung der Third Mission nach Handlungsfeldern, Zielen und Maßnahmen: Gesellschaftliches Engagement

Aufgaben-bereiche	Handlungs-felder	Ziele	Maßnahmen
Gesellschaft-liches Engagement	**Bürgerschaft-liches Engagement**	Förderung von freiwilligem Engagement	• Angebote für Freiwilligenarbeit: Förderung, Unterstützungsstrukturen • Lehrbezogenes Engagement: Service Learning, Lehrprojekte
		Förderung von Social Entrepreneurship	• Angebote für Social Entrepreneurs: Förderung, Unterstützungsstrukturen • Social Entrepreneurship in Lehrprojekten
		Förderung des interkulturellen Dialogs	• Förderung von Auslandsaufenthalten • Angebote für Ausländische Studierende: Welcome Center, Veranstaltungen
		Förderung demokratischer Werte	• Veranstaltungen zur politischen Bildung: Demonstrationen, Workshops
	Community Service	Stärkung lokaler Gruppen, kreativer Milieus und kultureller Vielfalt	• Unterstützungsprogramme in Jugendarbeit, Seniorenhilfe, Tierschutz etc. • Beteiligung an sozialen und kulturellen Aktivitäten (z.B. Stadtentwicklungsprojekte) • Eigene kulturelle Angebote und Aktivitäten
		Bereitstellung öffentlicher Serviceleistungen und Infrastruktur	• Soziale Dienstleistungen / kostenfreie Beratung • Öffentlich zugängliche Infrastruktur / Betrieb dauerhafter Einrichtungen
	Widening Participation	Förderung bislang unterrepräsentierter Gruppen	• Erweiterte Zulassungsmöglichkeiten: Studieren ohne Abitur • Angebote für unterrepräsentierte Gruppen: Förderungsprogramme (Brückenkurse usw.), Programme zur Inklusion, Kinderbetreuung
		Lehrangebote für Nichtstudierende	• Angebote für Lebenslanges Lernen: Seniorenakademie, Summer School, Gasthörer • Studierneigung erhöhen: KinderUni, Schülercampus, Schulprojekte

4 Die Berichterstattung zur Third Mission

Zu den Reporting-Strukturen und heute bereits kommunizierten Third-Mission-Aktivitäten wurde eine schriftliche Befragung durchgeführt. In diese waren alle westdeutschen staatlichen Hochschulen (ohne künstlerische Hochschulen), die zwei im Projekt „BeMission“ kooperierenden Hochschulen – Universität Magdeburg und Hochschule Merseburg – sowie zwei weitere ostdeutsche Hochschulen – Technische Universität Chemnitz und Hochschule Neubrandenburg – einbezogen.[38]

Im Vorfeld der Erhebung sind die Pressestellen als zentrale Kommunikationsagenten der Hochschule eingestuft worden. Sie haben am ehesten einen Überblick über bestehende Berichtsaktivitäten der Hochschulen und kennen zuständige Ansprechpartner, die über Details der Berichtsformate Auskunft geben können. Daher wurden die Fragebögen an die Pressestellen als Gatekeeper adressiert. Da die Erhebung sowohl für die Respondenten in den Hochschulen möglichst mit wenig Aufwand auszufüllen als auch für Datenaufbereitung unkompliziert zu bearbeiten sein sollte, lag die Erhebung in Form eines Online-Fragebogens nahe. Diese Form erlaubt, neben einer zügigen Eingabe, die Generierung von Rohdaten für weitere Auswertungen ohne den Zwischenschritt der Datenübertragung von beispielsweise Papierfragebögen.

Inhaltlich deckte der Fragebogen, bedingt durch das weitgefasste Thema Third Mission an Hochschulen, ein breites Spektrum verschiedenster Aktivitäten der Hochschulen ab. Um das Bedürfnis nach Vollständigkeit mit der in angemessenen Grenzen zu haltenden Arbeitsbelastung der Hochschulen bei der Beantwortung in Einklang zu bringen, war es notwendig, die möglichen Aktivitäten zu einer überschaubaren Menge zusammenzufassen. Die Struktur des Fragebogens orientierte sich an der im Projekt erstellten Systematik der Third Mission, d.h. es wurde je ein Kapitel für die drei festgelegten Aufgabenbereiche der Third Mission[39] mit dann fast gleichlautenden Fragen erstellt. Bevor allerdings nach den Third-Mission-Bereichen gefragt wurde, kam zunächst ein Abschnitt, der sich allgemein den Prozessketten der Berichterstattung der Hochschulen – den Reporting-Strukturen – widmete. Übersicht 6 fasst die wichtigsten Elemente des Fragebogens zusammen.

Übersicht 6: Elemente des Online-Fragebogens

Frageblock	**Teilfragen**
Prozessketten	• Zuständige Stellen für die Erfassung von Daten • Zuständige Stellen für die Datenverarbeitung/-auswertung • Zuständige Stellen für die Veröffentlichung von Berichten • Wiederverwertung von erfassten Daten • Hochschulinterne Datenweitergabepraxis
Jeweils für: • Weiterbildung • Wissens- und Technologietransfer • Gesellschaftliches Engagement	• Durchgeführte Aktivitäten • Genutzte Berichtsformate • Inhaltliche Aspekte in der Berichterstattung • Zufriedenheit mit der Berichterstattung • Organisation der Aktivitäten

[38] Der Ausschluss der übrigen ostdeutschen Hochschulen war strategisch bedingt: In den vergangenen Jahren hat HoF regelmäßig an den ostdeutschen Hochschulen Erhebungen durchgeführt; es erschien deshalb angebracht, eine Entlastung dieser Hochschulen zu erwägen. Letztlich zielte die Befragung nicht darauf ab, ein geografisch umfassendes Bild der Berichtsstrukturen in Deutschland zu erstellen, sondern relevante Muster der Berichterstattung der Hochschulen zu identifizieren.

[39] vgl. oben 3.3. Systematisierung der Teilelemente

Nachdem am 27. Mai 2014 die Erhebung gestartet war, konnten von den 162 eingeladenen Hochschulen bis Ende Juli insgesamt 33 ausgefüllte Fragebögen gewonnen werden. Das Sample hatte aus den 158 staatlichen Universitäten und Fachhochschulen in den westlichen und vier Hochschulen in den östlichen Bundesländern bestanden. Die Rücklaufquote beträgt somit 20 Prozent (Universitäten 20 %, Fachhochschulen 21 %). Damit entspricht das Verhältnis teilnehmender Universitäten und Fachhochschulen in etwa dem Verhältnis der Hochschularten im Gesamtsample. (Übersicht 7)

Übersicht 7: Sample und Rücklauf

	Sample	Rücklauf	Quote
Universitäten	76	15	20 %
Fachhochschulen	86	18	21 %
Insgesamt	**162**	**33**	**20 %**

Anmerkungen: Im Sample enthalten sind 74 westdeutsche Universitäten bzw. pädagogische Hochschulen, 84 westdeutsche Fachhochschulen bzw. Duale Hochschulen sowie die zwei ostdeutschen Kooperationshochschulen Universität Magdeburg und Hochschule Merseburg sowie zwei weitere Fallstudienhochschulen im Osten: Hochschule Neubrandenburg und die Technische Universität Chemnitz

Ein Rücklauf in dieser Höhe kann als befriedigend bezeichnet werden; grundsätzlich sind valide Verteilungen bei den Antworten zu erwarten. Eine tiefere Untersuchung von Teilgruppen ist allerdings nicht möglich. Dem wesentlichen Befragungsziel, häufige Berichtsformate und Informationstypen zu identifizieren, steht dies aber nicht entgegen.

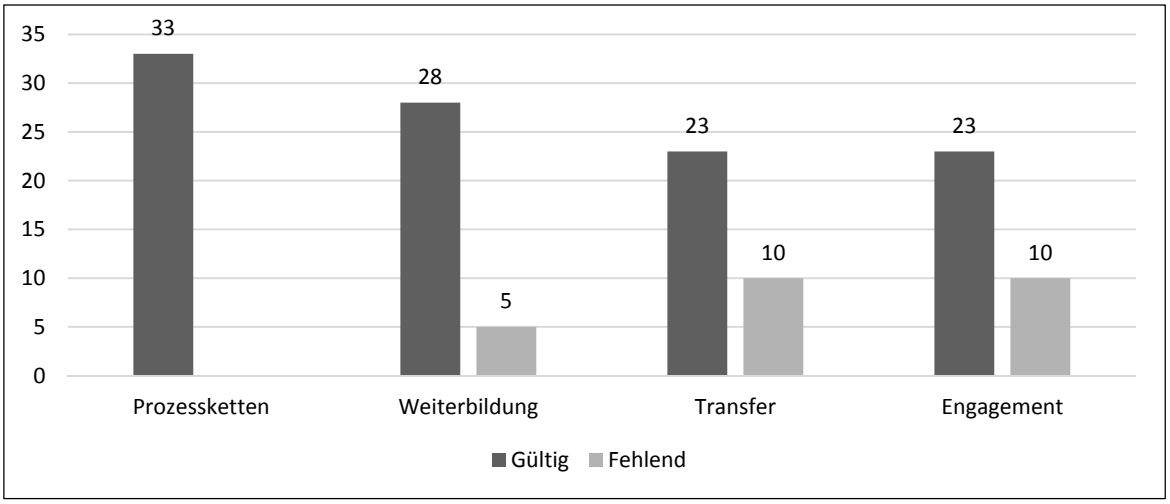
In den Rückmeldungen einiger Hochschulen wurde erwähnt, dass im Erhebungszeitraum eine besondere Verdichtung von Erhebungen zu verzeichnen und daher eine Beantwortung momentan nicht leistbar sei. Desweiteren wurden die Komplexität und der Bearbeitungsaufwand der Fragen als ein Hinderungsgrund angegeben. So haben am Ende 67 der 160 eingeladenen Hochschulen den Internet-Link zur Befragung geöffnet und folglich 93 Hochschulen eine Teilnahme an der Befragung sofort verworfen. Andererseits hat die Hälfte der Hochschulen, die den Link öffneten, an der Befragung tatsächlich teilgenommen.

Übersicht 8: Vollständigkeit und Rücklaufquote

Vollständige Fragebögen	23 Hochschulen
Unvollständige Fragebögen	10 Hochschulen
Gesamter Rücklauf	33 Hochschulen
Gesamtsample	162 Hochschulen
Rücklaufquote	20 %

Im Hinblick auf die Vollständigkeit der Antworten konnten von den 33 Fragebögen 23 als vollständig ausgefüllt gezählt werden. Die übrigen zehn waren teilweise ausgefüllt. (Übersicht 8) Schaut man etwas genauer auf den Zeitpunkt des Abbruchs, so wird deutlich, dass fünf der zehn unvollständigen Fragebögen bereits nach Abschluss des ersten Frageblocks „Prozessketten der Berichterstattung“ die Beantwortung abbrachen. Weitere fünf Hochschulen brachen nach dem zweiten Frageblock „Berichtsaktivitäten zu Weiterbildung“ ab. Für die verbleibenden zwei Frageblöcke bleiben also 23 Fälle übrig. (Übersicht 9)

Übersicht 9: Rücklauf für verschiedene Frageblöcke



Bevor die ausgewerteten Befragungsergebnisse präsentiert werden (4.2 bis 4.4), soll jedoch der Rahmen aufgespannt werden, welcher der Fragenbogenkonstruktion zugrunde lag. Dazu finden sich auf Basis einer Literaturauswertung die Gründe und die Kriterien für eine Third-Mission-Berichterstattung (4.1.1 und 4.1.2) sowie – hier zusätzlich auf Basis einer Online-Recherche – bereits übliche Formen einer solchen Berichterstattung systematisiert (4.1.3).

4.1 Gründe, Kriterien und Formen

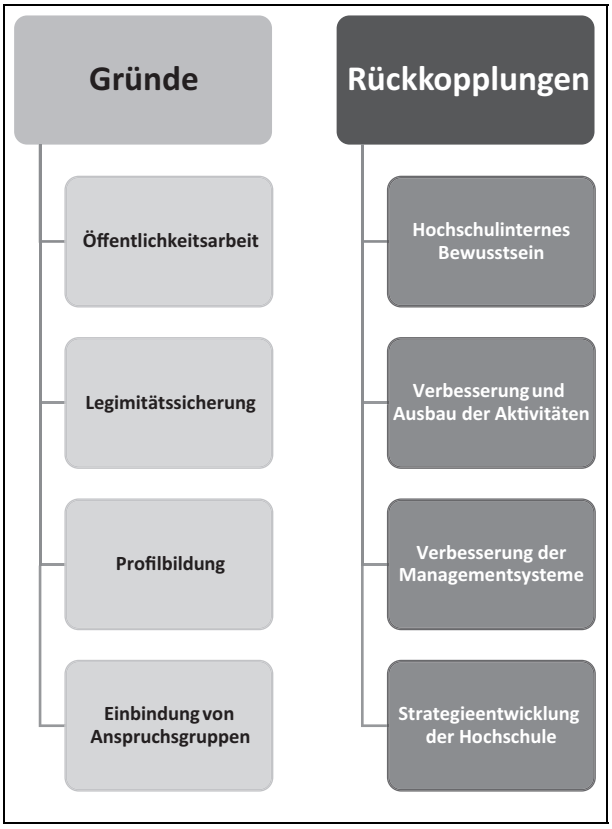
4.1.1 Gründe

Eine öffentlichkeitswirksame Berichterstattung über die Third Mission der Hochschulen leistet vor allem eines: Sie macht unübersehbar, dass die Hochschulen gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen. Durch sie werden Aktivitäten, die Hochschulen für die Gesellschaft unternehmen, benannt und dokumentiert. Sie zeigt, welche Beiträge von Hochschulen zur sozioökonomischen Entwicklung dadurch geleistet werden (Daimer et al. 2013: 3).

Jenseits der realen Wirkungen von Aktivitäten auf die Entwicklung des hochschulischen Umfeldes ist die Kommunikation darüber insbesondere deshalb wichtig, weil sie die Position der Hochschulen in Ressourcenauseinandersetzungen stärkt. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass die Begründungsfähigkeit ihrer Ausstattungsbedarfe auch davon abhängt, ob und wie erkennbar ist, dass die Hochschulen in die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen involviert sind. Überdies wird die Ausstattung der Hochschulen künftig wohl wesentlich über hochschulische Leistungen zu legitimieren sein, statt umgekehrt hochschulische Leistungsfähigkeiten allein als Funktion beanspruchter Ausstattungen zu betrachten.

Die Hochschulausstattungen sind politisch immer gegen andere, in der Regel ebenfalls gut begründete Ausstattungsbedarfe durchzusetzen. Ihre Legitimation lässt sich stärken, wenn die Hochschulen ihre Beiträge zur Entwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft und ihre (auch) regionale Relevanz so kommunizieren, dass sie für politische Entscheider und Öffentlichkeit unübersehbar sind. Über den Anschluss an Kommunikationsangebote wiederum disponiert immer die Empfängerseite, nicht der Absender. Das legt es nahe, solche Kommunikationsformen zu wählen, die Anschlussfähigkeiten an die Interessen und Motive der Gegenseite aufweisen. Dazu gehört auch, dass Berichterstattungen Einblicke in die Umsetzung von annoncierten Zeilen sowie den adäquaten Umgang mit bereitgestellten Mitteln verschaffen (Müller/Ziegele 2003: 7).

Übersicht 10: Gründe für und Rückkopplungen durch eine Berichterstattung zur Third Mission



Das Potenzial einer Berichterstattung reicht aber weit über diese allgemeinen Zuschreibungen hinaus:

- *Sie ist ein wirksames Instrument der Öffentlichkeitsarbeit.* Für Wirtschaft und Gesellschaft ist dies bedeutsam, da Hochschulen hierdurch ihren Willen unterstreichen, Wissensressourcen

zur Verfügung zu stellen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten. Dies begünstigt positive Rückkopplungen, die weitere potenzielle Kooperationspartner ermutigen können, eine Hochschule als Partner zu wählen. Überdies werden bestehende Werte und Ziele der Hochschule kommuniziert und gelangen an die Öffentlichkeit. Dadurch können die Werte und Ziele öffentlich von gesellschaftlichen Akteuren, aber auch organisationsintern diskutiert werden. Durch die Regelmäßigkeit der Berichterstattung tritt zudem ein Erinnerungseffekt ein: Nach einiger Zeit wird es nicht mehr als Überraschung empfunden, dass die Hochschulen zur Entwicklung ihrer Regionen etwas beizutragen haben.

- *Sie erweitert die Möglichkeiten der Profilbildung von Hochschulen.* Es gibt Hochschulen, die zwar gute Lehre und gute Forschung betreiben, jedoch nicht die Möglichkeiten haben, neben großen renommierten Hochschulen an attraktiven Sitzorten eine solche Anziehungskraft zu entwickeln, um in allen Studiengängen ihre Studierendenkapazitäten auszulasten. Die Third Mission bietet die Möglichkeit, eine Profilierung auch jenseits der Bereiche Lehre und Forschung und jenseits der Orientierung auf – per definitionem nur von wenigen zu erreichenden – Exzellenz zu entwickeln. Diese Profilbildung kommt in und durch eine adäquate Berichterstattung zum Tragen. Eine besonders vorbildliche Third-Mission-Berichterstattung kann in dieser Hinsicht die Attraktivität der Hochschule verbessern (Albrecht 2006: 7).

- *Sie hilft bei der Integration wichtiger Anspruchsgruppen.* Berichterstattung kann als Dialoginstrument und als „Frühwarnsystem für die Wahrnehmung dringlicher Ansprüche“ von beteiligten Gruppen dienen. Indem Anspruchsgruppen in den Prozess der Berichterstattung eingebunden werden, können deren spezifischen Informationsbedürfnisse beachtet werden. (Ebd.: 7) Gegenüber dem Ministerium können dies auch Ideen zur besseren Umsetzung gemeinsam vereinbarter Ziele sein, die zum Zeitpunkt der Zielvereinbarung noch nicht formuliert wurden (Müller/Ziegele 2003: 7).

Darüber hinaus vermag die Berichterstattung, positive Rückkopplungen auf die vorhandenen Third-Mission-Aktivitäten selbst zu geben:

- *Sie vermittelt hochschulintern die Leistungen der Hochschule im Third-Mission-Bereich.* So wird ein Bewusstsein unter den Hochschulmitarbeitern geschaffen, welche Leistungen und Aktivitäten im Third-Mission-Bereich bereits stattfinden.

- *Dieses Bewusstsein ist die Grundlage für die Verbesserung und Erweiterung von Third-Mission-Aktivitäten.* Durch den Prozess der Berichterstattung werden Strukturen und Third-Mission-Leistungen immanent analysiert, und es können Stärken, aber auch Verbesserungspotenziale aufgedeckt und beschrieben werden. „Glaubwürdige Berichterstattung bedingt eine detaillierte Analyse der Ist-Situation und die Vereinbarung ambitionierter Zielsetzungen für künftige Verbesserungen“ (Albrecht 2006: V). In der Folge können entsprechende Verbesserungen der Leistungen in dem Bereich, über den berichtet wurde, stattfinden und Schwachstellen behoben werden.

- *Sie ist eine Voraussetzung für den Einzug der Third Mission in die bereits etablierten Leistungsbewertungssysteme von Hochschulen.* Damit wäre eine ausgewogenere Leistungsbewertung der Hochschulen auch jenseits von Lehr- und Forschungsleistungen möglich. Die Darstellung von Third-Mission-Aktivitäten in einem Berichterstattungsformat wäre hierfür ein erster Schritt.

- *Eine Verbesserung der Managementsysteme und Steigerung der Innovationsfähigkeit kann ausgelöst werden.* Dafür sollten im Kontext der Berichterstattung organisationale Lernprozesse angestoßen werden, die zur Verbesserung der internen Informations- und Steuerungsprozesse führen können (ebd.: 7). Durch die Anknüpfung an organisationsinterne Informationssysteme können Schwachstellen identifiziert und mit den einzelnen Stellen konkrete Ziele vereinbart werden. Hierdurch werden auch Informationen zur Quantifizierung der organisationalen Leistung verfügbar (ebd.).

- *Sie ermöglicht eine Weiterentwicklung der strategischen Ausrichtung der Hochschule*. Die Hochschule kann ihre individuelle strategische Ausrichtung und Außendarstellung durch die Berichterstattung anpassen (ebd.: 7f.). Die organisationsinternen oder öffentlichen Diskussionen können Kritik hervorrufen, Zielkonflikte, Schnittmengen oder Schwachstellen offenlegen und die Veränderung von Rahmenbedingungen oder ähnlichem zur Folge haben. Die internen und externen Reaktionen beeinflussen wiederum die Werte und Ziele, die die Organisation in der Zukunft verfolgt (ebd.: 4).

Soll die Schnittstellenkommunikation der Hochschulen zu Gesellschaft und Politik in diesem Sinne entwickelt werden, so könnten drei Grundsätze der Third-Mission-Berichterstattung zugrunde gelegt werden:

■ *Reden über das, was bereits geschieht:* Selbst dort, wo sie es gar nicht als ihre Aufgabe ansehen, verfügen die Hochschulen in ihrem Handeln über durchaus zahlreiche regionale Anknüpfungspunkte und vorzeigbare Ergebnisse mit regionaler Relevanz. Diese herauszustellen, da sie ja nun einmal vorhanden sind, vermag ein erster Schritt zu sein, Kommunikationsangebote zu unterbreiten, die auf Anschlussfähigkeit insbesondere bei politischen Gesprächspartnern hoffen dürfen.

■ *Qualitativ und quantitativ argumentieren:* Wissenschaftsvertreter argumentieren professionstypisch vorzugsweise inhaltlich. Dies wird aus Gründen, die in der Sache liegen, kaum aufgebbar sein. Doch lässt sich qualitatives Argumentieren auch immer quantitativ ergänzen: Dazu muss man Zahlen parat haben. Diese vermögen die Überzeugungskraft zu stärken. Denn zum einen gibt es in Politik und Öffentlichkeit immer Adressaten, die eher für das eine oder das andere empfänglich sind. Zum anderen können qualitative Argumente durch quantitative besser verstärkt werden (wie auch umgekehrt), als sich qualitative durch weitere qualitative Argumente verstärken lassen.

■ *Die Hochschulen als Teil regionaler Wissensinfrastrukturen:* Der am nächsten liegende, da dem Selbstverständnis der Hochschulen am ehesten entsprechende Ansatz ist eine offensive Selbsteinordnung in regionale Wissensinfrastrukturen. In einer wissensgesellschaftlichen Perspektive hat eine solche Selbsteinordnung einerseits eine unmittelbare Plausibilität. Andererseits formuliert sie auch implizit die Verantwortung des Landes für Aufrechterhaltung und Förderung dieser Strukturen. Ordnen sich die Hochschulen hier offensiv ein – vorzugsweise als zentraler, nicht als peripherer Akteur –, so steigern sie ihre Wahrnehmung als Teil eines über dem Land liegenden Netzes, das Zukunftsfähigkeit verbürgt.

4.1.2 Kriterien

Für die Gestaltung eines leistungsfähigen Berichtswesens für Hochschulen sind zahlreiche Kriterien von Bedeutung. Ob und inwieweit diese Kriterien von der jeweiligen Hochschule berücksichtigt werden, hängt letztlich von den Möglichkeiten, Bedürfnissen und Verpflichtungen der Hochschule ab. Sie lassen sich grob in zwei Gruppen zusammenfassen: inhaltliche und organisatorische Kriterien.

Inhaltliche Kriterien

Die inhaltliche Gestaltung einer Berichterstattung kann auf Basis folgender Kriterien erfolgen:

■ *Vollständigkeit:* Ein Bericht sollte alle wichtigen Informationen abdecken, organisatorische und operative Berichtsgrenzen bestimmen und eine zeitliche Abgrenzung des Berichtszeitraums definieren. Dabei sollten alle wesentlichen Aktivitätsbereiche umfasst sein (Hener/Güttner/Müller 2010: 58). Für verpflichtende Berichte ist eine Orientierung an Ergebnissen, Wirkungen und vor allem der Zielerreichung sinnvoll, um eine Kongruenz mit dem Steuerungsmodell zu erreichen.

■ *Relevanz:* Die Inhalte des Berichts müssen sowohl für die Zwecke der Anspruchsgruppen als auch für die berichtende Organisation relevant sein (Albrecht 2006: 14, 16f.).

■ *Ausgewogenheit:* Sowohl quantitative als auch qualitative Informationen sollen in einem ausgewogenem Verhältnis in die Berichterstattung einfließen: „Die Form der Darstellung sollte aus Indikatoren, untersetzt mit Daten, einem erläuternden Fließtext mit ergänzenden Daten und Tabellen bestehen“ (Hener/Güttner/Müller 2010: 58).

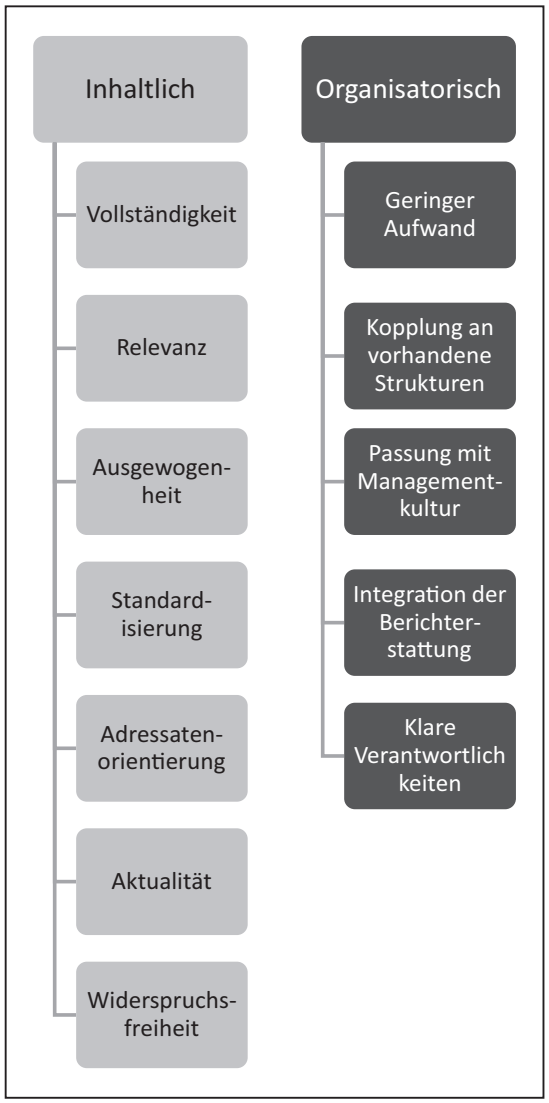
■ *Standardisierung:* Bei der Berichterstattung sollte auf eine möglichst einheitliche Strukturierung der Berichte Wert gelegt werden, d.h. es sollten Standardelemente festgelegt werden, die berichtsübergreifend einheitlich strukturiert sind. Zudem sollten „Daten, Kennzahlen, Indikatoren … für alle Berichte nach festen Standards für Vergleiche und in der gleichen Form dargestellt werden“ (ebd.).

■ *Adressatenorientierung:* Zu beachten ist eine bedarfsgerechte Berichterstattung, die an die Informationsbedürfnisse der Adressaten angepasst ist: „Die Berichte an externe Stakeholder sind adressat(inn)enspezifisch modular aufzubauen, entsprechend dem spezifischen Informationsbedarf“ (Hener/Güttner/Müller 2010: 59). Die Hochschulen sollten zudem die Erwartungen, die von gesellschaftlichen Akteuren an die Hochschulen herangetragen werden, sorgsam für ihre Berichterstattung prüfen. Gegebenenfalls kön-

nen auch Anspruchsgruppen in den Berichterstattungsprozess eingebunden werden. Ein Vorteil besteht darin, dynamische Anpassungen nach sich ändernden Ansprüchen von außen vorzunehmen. Allerdings ist hierbei im Blick zu halten, dass diese Themen für die Hochschulen auch hinreichend relevant sein müssen. (Albrecht 2006: 14ff.) Das Ziel sollte eine klare Berichtsstruktur mit prüfbaren Teilzielen sein (Müller/Ziegele 2003: 12f.).

- *Aktualität und Regelmäßigkeit:* Leistungsprozesse sind ständigen Veränderungen ausgesetzt. Daher ist es wichtig, dass eine Berichterstattung regelmäßig erfolgt und aktuelle Informationen darin einfließen. So können Entwicklungen im Zeitverlauf aufgezeigt werden. Je nach Dynamik der berichteten Inhalte sollte eine Veröffentlichung etwa jährlich erfolgen. Dies kann aber auch an strategischen Planungszyklen ausgerichtet sein.
- *Widerspruchsfreiheit:* Die berichteten Inhalte benötigen Verlässlichkeit, d.h. sie sollten nicht im Widerspruch zu Informationen, die andernorts veröffentlicht wurden, stehen.

Übersicht 11: Kriterien für eine Berichterstattung zur Third Mission



Organisatorische Kriterien

Die organisatorische Gestaltung einer Berichterstattung kann anhand folgender Kriterien erfolgen:

- *Geringer Aufwand:* Der Aufwand der Berichterstattung sollte sich in Grenzen halten (ebd.: 18). Die Hochschulen selbst haben aufgrund zahlreicher Berichtspflichten ein großes Interesse daran (Hener/Güttner/Müller 2010: 6). Auch manche Zielvereinbarungen enthalten die Anforderung, den Aufwand der Berichterstattung zu verringern.[40]
- *Kopplung an vorhandene Berichtsstrukturen:* Bereits vorhandene Daten und bestehende Formate sollten optimal genutzt werden. Hierfür ist eine Kopplung an interne Informationssysteme zweckmäßig: „Die Hochschulen sollten einen Datenpool aufbauen, der für interne und externe Zwecke genutzt werden kann“ (ebd.: 58), z.B. für die Erstellung von ad-hoc-Berichten. Durch die Verbindung verschiedener Berichterstattungen über gegenseitige Importroutinen lassen sich Mehrfacherfassungen von Daten vermeiden. Dazu sollten Berichtsanforderungen auch terminlich und formal verknüpft werden (Müller/Ziegele 2003: 9). Als Beispiel kann die Vereinheitlichung der Abgabefristen von Rektoratsbericht und Finanzbericht genannt werden (Hener/Güttner/Müller 2010: 24).
- *Passung mit Managementkultur:* Da die Verwaltungs- bzw. Managementkultur von Hochschulen ähnlich differenziert ist wie die Hochschullandschaft als solche, „ist es eine Herausforderung für jede berichtende Hochschule, eine für ihre spezifische Situation geeignete Vorgehensweise zu entwickeln“ (Albrecht 2006: 6). Die erarbeiteten Ansätze und Elemente zur Berichterstattung können für die Hochschulen als

[40] Vgl. z.B. in Sachsen-Anhalt die Zielvereinbarung mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (für den Zeitraum 2006-2010): „Durch ein modular aufgebautes System ist der Aufwand für die Berichterstattung zu verringern. Erforderliche Aktualisierungen außerhalb des Turnus der Berichterstattung werden unter Nutzung der Möglichkeiten des Internets bzw. der Informations- und Kommunikationstechnologien vorgenommen. Damit wird dem Ziel der Deregulierung und Entbürokratisierung Rechnung getragen.“ (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2005)

Hilfe oder Baukasten für eine individuelle Berichterstattung betrachtet werden, die wiederum um weitere Elemente ergänzt werden kann (ebd.: V).

- *Integration der Berichterstattung:* Berichte, die nach außen gehen, sollten Bezug zu den jeweiligen externen Steuerungsinstrumenten haben und auf internen Steuerungsinstrumenten und Berichten aufbauen. Diese Instrumente sind an das Hochschul-Controlling gekoppelt. Voraussetzung für Controlling ist wiederum ein ausgebautes Informationssystem. (Hener/Güttner/Müller 2010: 57)
- *Klare Verantwortlichkeiten:* Für die Berichterstattung sollten die Verantwortlichkeiten eindeutig formuliert sein. Zur Herstellung von Transparenz gehört ebenso die Nennung aller Quellen sowie der Namen der Autorinnen/Autoren (ebd.: 12f.).

4.1.3 Bislang übliche Formen

Berichtspflichten

Das neue, betriebswissenschaftlich orientierte Steuerungsmodell (New Public Management), welches im Hochschulbereich teilweise etabliert wurde, änderte auch die Voraussetzungen für das Berichtswesen. Während im alten Steuerungsmodell der Staat die Zielsetzungskompetenz und Detailsteuerung an Hochschulen weitgehend wahrnahm, bestimmen bei der Neuen Steuerung Hochschulen überwiegend selbst ihre Agenda, und der Staat gibt lediglich Rahmenziele und Finanzierungsmodelle vor. Auch hochschulintern werden mitunter zwischen der Hochschulleitung und den dezentralen Einheiten Zielvereinbarungen formuliert.

Diese Dezentralisierung der Verantwortung erfordert gleichzeitig eine periodische Abstimmung zwischen Staat und Hochschule. Als Instrumente der Abstimmung werden Zielvereinbarungen und andere kontraktförmige Steuerungsinstrumente eingesetzt, welche eigenständige Berichtspflichten über die Erfüllung der Ziele bzw. die Zielerreichungsgrade erfordern. Diese Berichterstattung dient der eher ergebnisorientierten Rechenschaftslegung gegenüber dem Geldgeber Staat. Die Third Mission spielt in solchen Ziel- bzw. Leistungsvereinbarungen mittlerweile zumindest in Teilaspekten auch häufiger eine Rolle. (Lassnigg et al. 2012: 129f.)

Indem strategisches und operatives Controlling sowie Qualitätsmanagement genutzt werden (Albrecht 2006: 5; Hener/Güttner/Müller 2010: 6, 9f.), sind auch quantitative Leistungskennzahlen in den Focus gerückt. Sie kommen etwa bei den Modellen der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) durch die Landesregierungen an die Hochschulen zum Einsatz, wenn Teile der Hochschulausstattungen wettbewerblich unter den Hochschulen verteilt werden. Die Etablierung solcher Instrumente ging mit dem Aufbau von Monitoringstrukturen einher. Infolgedessen lagen wohl niemals zuvor so viele Informationen zu den Leistungen der Hochschulen vor, wie dies heute der Fall ist.

Es ist eine Reihe von Berichtspflichten festzuhalten, die zumindest einzelne Elemente der Third Mission abdeckt:

- Berichtspflichten ergeben sich aus dem jeweiligen *Hochschulgesetz*. Beispielsweise ist im Hochschulgesetz Sachsen-Anhalts innerhalb der Aufgaben auch die Allgemeine Berichtspflicht geregelt.[41] Dabei wird ein Rahmen beschrieben, der die Third Mission zwar nicht explizit erwähnt, aber sie ergibt sich aus den Aufgabenbeschreibungen für Hochschulen. Zu diesen zählen die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse, Weiterbildung usw. (vgl. HSG LSA § 3 Nr. 1ff.).
- Im Bundesgesetz über die *Hochschulstatistik* (HStatG) sind Form und Definition der Berichtselemente geregelt, die über die Statistischen Landesämter an das Statistische Bundesamt übermittelt werden. Diese Berichtspflichten sind für staatliche und private Hochschulen, aber auch für private Unternehmen und andere öffentliche Einrichtungen vergleichbar. Die Hochschulen nutzen die dafür nötigen Datenerhebungen

[41] „Die Hochschulen unterrichten die Öffentlichkeit über die Erfüllung ihrer Aufgaben. Sie berichten regelmäßig über Lehrangebote und Forschungsergebnisse. Sie unterrichten laufend ihre Mitglieder über Angelegenheiten, die der hochschulpolitischen Willensbildung unterliegen.“ (HSG § 3 Nr. 10)

für den Aufbau des eigenen Datenbestands und zum Teil für den Aufbau eines hochschulinternen Controllings. Personenbezogene Informationen sind nach dem Datenschutzgesetz auf zwingend erforderliche Verwaltungsdaten reduziert. (Hener/Güttner/Müller 2010: 21)

- Ferner sind *Finanzberichte* zu Mittelabflüssen sowie weiteren Pflichtangaben an das Finanzministerium Bestandteil allgemeiner haushaltsrechtlicher Auflagen. Diese können Auskunft darüber geben, welche Ausgaben für einzelne Third-Mission-Aktivitäten getätigt wurden, und somit einen Einblick in die Intensität der Bearbeitung der betreffnden Handlungsfelder – beispielsweise in Bezug auf Weiterbildungsstudiengänge – ermöglichen.
- Der jährliche *Rektoratsbericht* enthält neben der Zusammenfassung zentraler Kennzahlen zu den Kernleistungsprozessen Lehre und Forschung in der Regel auch Angaben zu Entwicklungen in der Hochschule, die zum Teil die Third Mission berühren. So wird häufig Einblick in besondere Projekte und Maßnahmen gewährt, die Entwicklungen in Weiterbildung, Transfer oder gesellschaftlichem Engagement beschreiben.
- Vereinzelt gilt dies auch für *Qualitätssicherungsberichte*, bspw. dann, wenn curriculare Innovationen vorgestellt werden, die auf die Einbindung externer Akteure – Unternehmen, Vereine etc. – aufbauen. Regelhaft werden solche Qualitätsberichte in der Hochschulmedizin vorgelegt, da laut § 137 SGB V alle Krankenhäuser in Deutschland verpflichtet sind, strukturierte Qualitätsberichte zu veröffentlichen.
- Ebenfalls kann der *Wirtschaftsplanentwurf* für den jeweiligen kommenden Landeshaushaltsplan Angaben zur Finanzierungsplanung für einzelne Maßnahmen enthalten, die zur Third Mission zu zählen sind.
- *Weitere Berichtspflichten* (häufig ad-hoc-Berichte) entstehen aus Programmen, spezifischen Rechtsformen und parlamentarischen Anfragen oder ministeriellen Berichtspflichten (Hener/Güttner/Müller 2010: 21f.).

Hochschulen stehen vor der Herausforderung, den externen Berichtspflichten nachzukommen und gleichzeitig ihrer aus der gestärkten Autonomie erwachsenen Selbststeuerung gerecht zu werden. Hierfür wird ein Berichtswesen benötigt, das die extern auferlegten wie die internen Entwicklungsziele angemessen berücksichtigt und die handelnden Akteure entscheidungsfähig macht. Die Erfüllung der externen Berichtspflichten und internen Berichtsbedarfe bedeutet also einen Mehraufwand, der jedoch umso geringer ausfällt, je geschickter diese beiden Ansprüche an das Berichtswesen integriert werden. Hier kann den Hochschulen zugute kommen, dass aufgrund häufig fehlender vereinheitlichter Vorgaben die Berichterstattungen der Hochschulen auch aus dem gleichen Bundesland meist nicht miteinander verglichen werden können (ebd.: 23). Dies kann auch als Freiraum für flexible Gestaltung genutzt werden.

Einen Vorschlag für die Grobgliederung einer Berichterstattung, welche die Aufnahme aller Aufgabenbereiche entsprechend der hochschulgesetzlichen Informationspflichten ermöglicht, unterbreiten Hener/ Güttner/Müller (2010) am Beispiel Sachsen-Anhalts. Hierbei lassen sich auch Elemente der Third Mission identifizieren:

Übersicht 12: Grobgliederung einer Berichterstattung und Bezüge zu Third-Mission-Elementen

Berichtsgegenstände	**Third-Mission-Elemente**
Studium, Lehre, Weiterbildung	Weiterbildung
Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs	Wissenstransfer
Kooperationen, Wissenstransfer	Kooperationen, Wissenstransfer
Qualitätsentwicklung in Lehre, Forschung und Dienstleistung	Öffentliche Dienstleistung
Förderung der Vielfalt*	Förderung der Vielfalt
Hochschulentwicklungsplan und Finanzplanung	Themenspezifisch abgedeckt

* u. a. Gender Mainstreaming, Familienfreundlichkeit, unterschiedliche Voraussetzungen von Studierenden und Personal bei wachsender Internationalisierung

Quelle: Hener/Güttner/Müller (2010: 60)

Gängige Berichtsformate der Hochschulen mit Bezügen zu Third-Mission-Aktivitäten

Hochschulen berichten bereits über viele Aspekte, die mit der Third Mission in Zusammenhang stehen. Allerdings fehlt bislang eine spezifisch darauf fokussierte Berichterstattung. Stattdessen wird in den zahlreichen Formaten der Öffentlichkeitsarbeit und der Berichterstattung, je nach Affinität zu dem jeweiligen Berichtsgegenstand, punktuell über die Third Mission berichtet.

Im Rahmen einer explorativen Recherche auf den Internetseiten zahlreicher Hochschulen konnten verschiedenste Berichtsformate festgestellt werden, die Aspekte der Third Mission zumindest als Randthema abdecken. In Übersicht 13 sind die Ergebnisse dieser Recherche zusammengefasst. Dabei wies vor allem das Hochschuljahrbuch das breiteste Spektrum an Third-Mission-Bezügen auf. Darüber hinaus finden sich detailliertere Beschreibungen eher unsystematisch in Online-Magazinen, spezifischen Themenbroschüren sowie mancherorts auch in eigenen Themenportalen innerhalb des Internetauftritts.

Übersicht 13: Gängige Berichtsformate der Hochschulen mit Bezügen zur Third Mission (ThM)

Berichterstattungsformat	Beschreibung	Erscheinungsweise	Third-Mission-Bezüge	ThM-Relevanz
Bericht zur Erfüllung der Zielvereinbarungen	Bericht zur Zielerreichung der Vorgaben aus der Zielvereinbarung (ZV) zwischen Land und Hochschule	zyklusabhängig	Third-Mission-Komponenten der ZV als Teil des Berichts, allerdings eher als Nachweis statt Beschreibung	mittel
Fachbereichs-Jahrbuch	Zwei Varianten einschlägig: a) Übersicht der Abschlussarbeiten b) Fachbereichshighlights	jährlich	Third Mission steht nicht im Vordergrund, spiegelt sich aber insb. in FuE, Transfer, Kooperationen wider	mittel
Fachbereichs-Jahresbericht	Umfangreiche Statistiken und Beschreibungen zu Aktivitäten in Lehre und Forschung, Lehrangebot etc.	jährlich	Vor allem formale Beschreibungen mit geringem Bezug zur Third Mission	gering
Forschungsbericht	Bericht über Forschungsaktivitäten; meist durch Fakultäten verantwortet, an FHs durch Hochschulleitung	jährlich	Überwiegend formal gehaltene Dokumentation der Aktivitäten, die auch Transferaufgaben abdeckt	mittel
Hochschulentwicklungsplan	Geplante Weiterentwicklungen, Leitbild, Eckdaten der Hochschule	abhängig	Häufiger finden sich Bekenntnisse zu Third-Mission-Aufgaben	mittel
Hochschuljahrbuch	Zwei Varianten einschlägig: a) Fachbereichshighlights und allgemeine Chronik b) umfassender Bericht zu Lehre, Forschung, Internationalem, Personalia etc. c) Online-Jahrbuch: themenfokussiert und allgemeine Chronik; Teil der Hochschulwebseite	jährlich	a) Third Mission über Portraits abgebildet, aber eher Schlaglichter aus den Fachbereichen als umfassend b) eher selten: umfangreiche Third-Mission-Darstellungen über Portraits, nach Aufgabenbereichen strukturiert c) entlang des Themenschwerpunkts detailreiche Third-Mission-Darstellung	hoch
Hochschulzeitung	Von Pressestellen erstelltes Berichtsformat, dass sich vor allem an Hochschulangehörige richtet	unterjährlich	Vereinzelt umfänglichere Beschreibungen von Third-Mission-Aktivitäten	hoch
Info-Broschüren	Kompakte Darstellung der Hochschule, meist an Studieninteressierte gerichtet	unregelmäßig	Third Mission spielt hier eher eine untergeordnete Rolle. Am ehesten werden Angebote für nicht-traditionelle Studierendengruppen beschrieben	mittel
Jahresabschluss- oder Finanzberichte	Bilanz, incl. Gewinn- und Verlustrechnung (GuV) und Haushaltskennzahlen	jährlich	Third Mission taucht dort auf, wo es für den Nachweis der Mittelverwendung relevant ist	gering
Lehrberichte	Rechenschaftslegung über die Qualität der Lehre und des Studiums; meist durch Fakultäten verantwortet, an FHs durch Hochschulleitung	jährlich	Überwiegend formal gehaltene Dokumentation der Aktivitäten, die auch einzelne Third-Mission-Elemente enthalten, z.B. Betreuungs- und Unterstützungsangebote	mittel

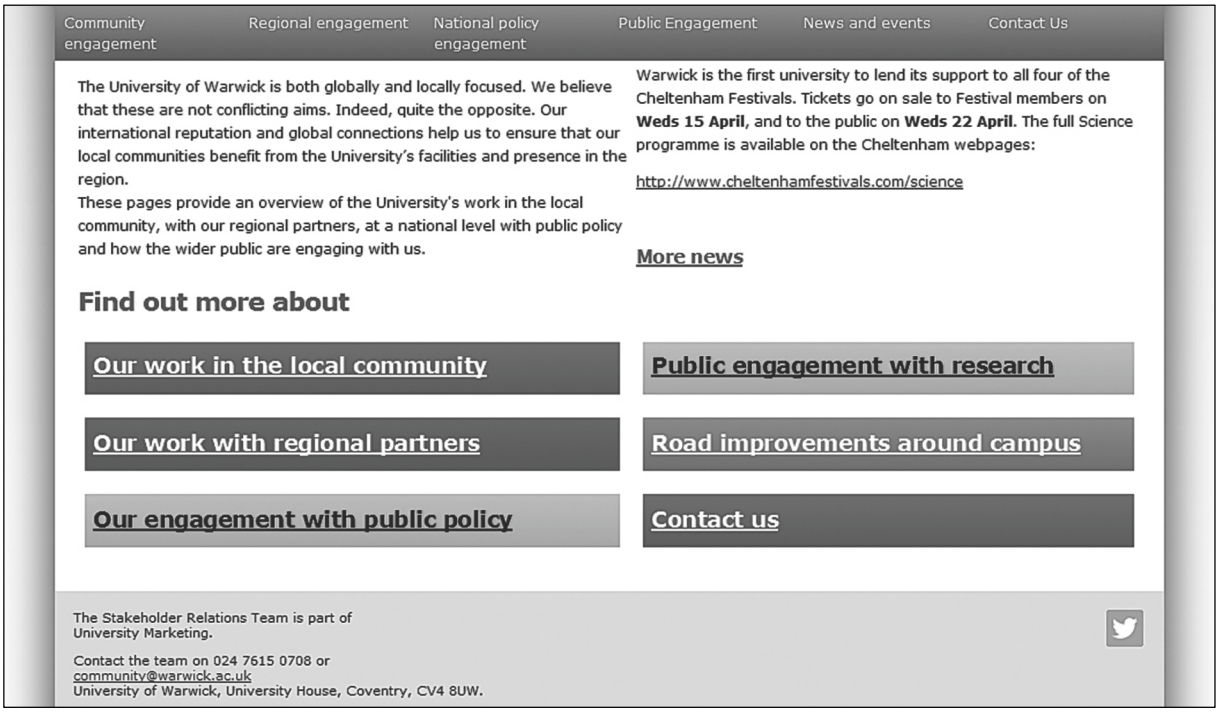
Berichterstattungs-format	Beschreibung	Erscheinungsweise	Third-Mission-Bezüge	ThM-Relevanz
Online-Magazin	Ad-hoc-Berichterstattung	kontinuierlich	Sowohl formale als auch umfänglichere Beschreibungen herausragender Third-Mission-Aktivitäten	hoch
Pressemitteilungen	Ad-hoc-Berichterstattung	kontinuierlich	Eher formale Beschreibungen herausragender Third-Mission-Aktivitäten	mittel
Statistisches Jahrbuch	Kennzahlen zu Lehre und Forschung	jährlich	Third Mission wird nur in wenigen Aspekten abgebildet	gering
Themen-Broschüren	Darstellung spezifischer Third-Mission-Themen	unregelmäßig	Bezogen auf den Themengegenstand mitunter sehr detailliert; in der Regel Beispiele bzw. konkrete Projekte	hoch
Themen-Portale	Eigene Webseite zu einer Thematik	kontinuierlich	Darstellung der Angebote und umfänglichere Informationen zu bestimmten Themen, z.B. Portal für Chancengleichheit	hoch

Unklar bleibt nach der ersten Sondierung allerdings, inwiefern die Erfassungen zur Third Mission miteinander in Verbindung stehen. Sinnvoll jedenfalls erschiene es, wenn einzelne Formate auf Daten anderer Berichtsformate aufbauen, da separate Erhebungen – beispielsweise zur Nutzung bestimmter Angebote – einen unverhältnismäßigen Aufwand verursachen. Es ist daher wichtig, besser zu verstehen, wie die Informationen innerhalb der Hochschulen erhoben, prozessiert und weitergegeben werden, um präzisere Schlüsse zur Eignung der Formate für ein eigenes Berichtsformat zur Third Mission ziehen zu können.

Beispiele für Third-Mission-Berichtsformate

Vereinzelt finden sich auch Formate, die konkret der Darstellung von Third-Mission-Aktivitäten gewidmet sind. Außerhalb des Hochschulbereichs lassen sich zudem Formate entdecken, die adaptionsfähig auch für Hochschulen sind. Anregungen halten z.B. in angloamerikanischen Hochschulsystemen übliche Präsentationen zum „community service“ bereit (Übersicht 14).

Übersicht 14: Homepage der University of Warwick, UK: Menüpunkt „Community and Public Engagement“



Quelle: http://www2.warwick.ac.uk/about/community (12.9.2014)

Aber auch im deutschen Hochschulraum sind bereits Beispiele dafür zu finden, wie das Thema Third Mission wirksam in der Außenkommunikation von Hochschulen zum Einsatz kommen kann. Die Universität Rostock lässt sich hier als Beispiel für die Integration von Third-Mission-Themen in die regelmäßige Berichterstattung in Form eines sehr ausführlichen Jahrbuchs heranziehen (Übersicht 15). In Form von Erfolgsgeschichten und Beschreibungen zu ausgewählten Projekten wird die Third Mission in die Kapitel zu Lehre und Forschung, an die sie inhaltlich anknüpft, integriert. Ein Nachteil dieses Ansatzes kann jedoch darin gesehen werden, dass die Third Mission zwar dokumentiert, aber nicht als eigenständige Aufgabe beschrieben wird.

Übersicht 15: Auszug aus dem akademischen Jahrbuch der Universität Rostock (2012/13)

Sozial kompetent handeln: Gut gerüstet für eine ärztliche Praxis....50
Acting socially responsible: Well-prepared for a medical practice

App Projekt „mein Semester“....51
App project „meinSemester“

Ein Uwe-Johnson-Lesebuch für die Schule....52
Uwe Johnson Reader for the school

Von der Schule in die Uni – Übergänge gestalten....53
From school to university Shaping transitions

Label-Projekt....54
Physics study courses awarded with the label “Starthilfe”

Berufsbegleitendes Studium: Zurück an die Uni....55
Extra-occupational studies: Back to university

Berufsbegleitende Studienmöglichkeiten....56
Extra-occupational study opportunities

Zwischen Tradition und Moderne....57
Between tradition and modernity

Quelle: http://www.uni-rostock.de/uploads/media/Akademisches_Jahrbuch_2012-13_Universitaet_Rostock.pdf (16.12.2014)

Die private Zeppelin-Universität Friedrichshafen geht einen anderen Weg. Hier wird jährlich ein sogenannter „Wirksamkeitsbericht“ erstellt, womit der Third Mission ein eigenes Berichtsformat gewidmet ist. Dieses gibt in knappen Zusammenfassungen der Aktivitäten des zurückliegenden Jahres einen thematisch breiten Überblick zur Third Mission. Thematisch sind die Texte auf die erzielten Wirkungen ausgerichtet, wenngleich sie teilweise eher Beschreibungen der Aktivitäten darstellen. Zu einzelnen Themen werden Indikatoren ausgewiesen, die die Einschätzung der Wirksamkeit stützen sollen. Jeder Aktivität sind Informationen zu Ansprechpartner und Internetpräsenz beigefügt. (Übersicht 16)

Eine weitere Strategie zur Dokumentation auch der Third Mission ist an der Humboldt-Universität zu Berlin beobachtbar: die „Expertiselandkarte“. Hier werden weniger die Aktivitäten als die handelnden Wissenschaftler/innen in den Mittelpunkt gestellt. Über die Auswahl von Themen- oder Fachgebieten können die Nutzer/innen dieses Internetangebots eine Auswahl von Ansprechpartnern generieren. Damit sollen potenziellen Partnern in Wirtschaft und Gesellschaft schnelle Wege zu den richtigen Expertinnen und Experten an der Hochschule geboten werden. Dieser Ansatz eignet sich besonders zur Darstellung der potenziellen Leistungsfähigkeit in bestimmten Themen und Fächern. Das Format gibt allerdings nur sehr begrenzt Auskunft über das Geleistete in der Third Mission. (Übersicht 17)

Übersicht 16: Auszug aus dem Wirksamkeitsbericht der Zeppelin-Universität (2014)

Wirksamkeit durch Forschung und Forschungstransfer

Shared Value: Empirische Untersuchung zur Evaluierung und Steuerung von Corporate Social Responsibility (CSR)
Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales arbeitet das Leadership Excellence Institute Zeppelin | LEIZ an der Konzeption und Durchführung einer empirischen Untersuchung über die Validität und Wirksamkeit eines Evaluierungs- und Steuerungsinstruments für CSR. Das Instrument bildet eine Möglichkeit der Verankerung von CSR im Kerngeschäft von Unternehmen. Sie erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, das eigene Engagement sichtbar zu machen, systematisch zu erfassen und zu analysieren und entlang der Unternehmensstrategie zu optimieren. Das CSR-Engagement kann durch die dank dem Instrument gewonnenen Kennzahlen verglichen und evaluiert werden. Stiftungslehrstuhl für Institutional Economics, Prof. Dr. Josef Wieland, Leadership Excellence Institute Zeppelin | LEIZ | Kontakt: andreas.heck@zu.de

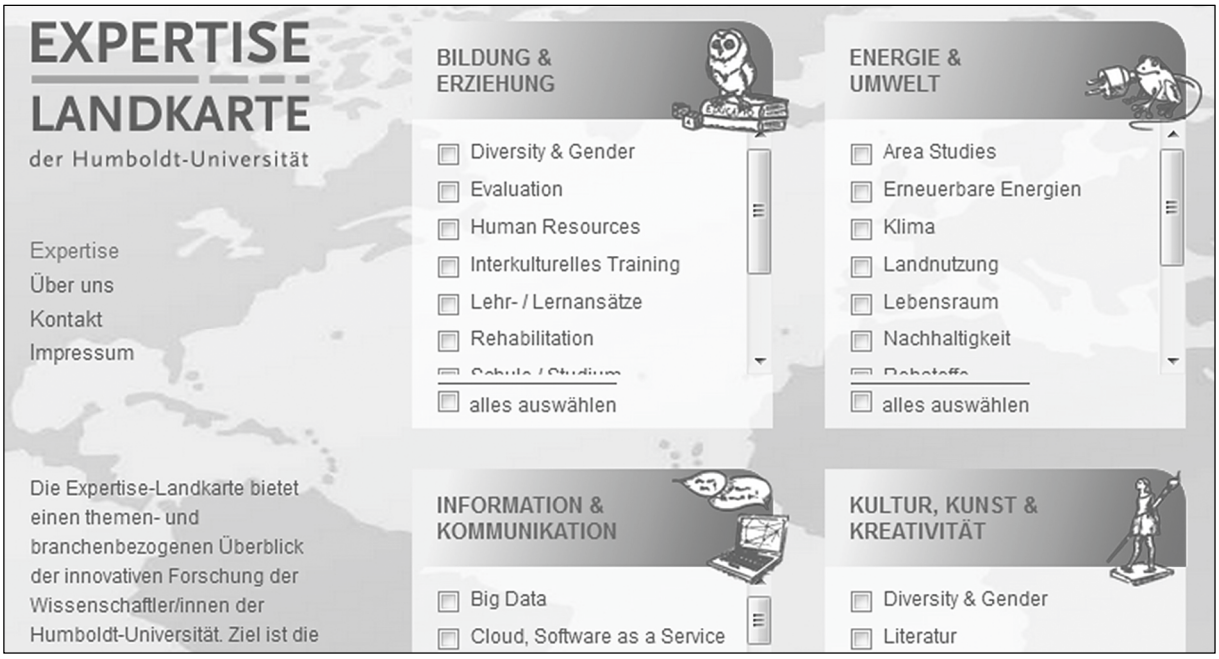
Theorien, Thesen, Tests und Handlungsempfehlungen zu Geschäftsmodell-Innovationen für kleine, mittlere sowie insbesondere Familienunternehmen | GMI TTT HKMU
werden, welche Merkmale des Bausparens als Möglichkeit des Vermögensaufbaus erfolgsentscheidend waren und in Zukunft sein werden. Lehrstuhl für Unternehmer- und Finanzwissenschaft, Prof. Dr. Marcel Tyrell | Kontakt: manuel.molterer@zu.de

Forschungsstelle Innovationssysteme der Wohlfahrtsorganisationen
Das vom Caritasverband der Diözese Rottenburg-Stuttgart geförderte Forschungsprojekt untersucht mögliche zivilgesellschaftliche Rollen von Organisationen der Freien Wohlfahrtspflege in Deutschland. Es fokussiert die Funktion traditionsreicher Verbände als Akteure der Solidaritätsstiftung „in", „mit" und „für" die Zivilgesellschaft. Civil Society Center | CiSoC, Dr. Ramona Kordesch | Kontakt: ramona.kordesch@zu.de

BMBF-Nachwuchsgruppe EnergyCultures
Die Forschung der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Nachwuchsgruppe beschäftigt sich mit drei zentralen Forschungsthemen: a) der wechselseitigen Verknüp-

Quelle: https://www.zu.de/mediathek/flipbook/2014/zutun3.php (16.12.2014)

Übersicht 17: Auszug aus der „Expertise-Landkarte" der Humboldt-Universität zu Berlin



Quelle: http://www.expertise-landkarte.de/ (16.12.2014)

Zusammengefasst stehen diese Beispiele für vier unterschiedliche Darstellungsformen:

- detaillierte und strukturierte Darstellung in einem eigenen Bereich des Hochschulwebangebots
- Integration der Third Mission in die Berichterstattung zu Lehre und Forschung
- zusammenfassende und strukturierte Darstellung im Rahmen einer Publikation/Broschüre
- strukturierte Darstellung der Ansprechpartner für Third-Mission-Aktivitäten.

4.2 Organisation der Information: Erfassung, Zusammenführung, Nutzung

4.2.1 Prozessketten

Zur Kommunikation und Berichterstattung von Hochschulen gibt es zwar themenspezifische Untersuchungen und Stellungnahmen (z.B. durch die Hochschulrektorenkonferenz oder den Bundesverband Hochschulkommunikation, den Zusammenschluss der Hochschulöffentlichkeitsarbeiter). Allerdings geben diese nur wenig Auskunft über die hochschulinternen Prozessketten bei der Berichterstellung, und die Vielfalt an Formaten und Inhalten ist empirisch wenig belegt. Für die Zwecke einer Konzeption eines Berichtsformats, das mit vergleichsweise geringem Aufwand eine aussagekräftige Dokumentation der Third Mission ermöglicht, sind diese Kenntnisse jedoch notwendige Vorleistungen.

In unserer Erhebung stand daher im Vordergrund, die verschiedenen Stationen der Datenerfassung und -weitergabe bis zur Veröffentlichung nachzuzeichnen. Damit können Vorschläge erarbeitet werden, wie sich Reporting-Strukturen an Hochschulen, d.h. Verantwortlichkeiten in den verschiedenen Phasen der Berichtserstellung, effizient organisieren lassen. Desweiteren sollten Einblicke darüber gewonnen werden, wie erhobene Daten in verschiedenen Formaten wiederverwertet werden. Schließlich geht es darum, Grundlagen für eine effiziente Datennutzung zu schaffen.

Den teilnehmenden Hochschulen wurden insgesamt acht verschiedene Berichts- und Kommunikationsformate zur Auswahl vorgegeben.[42] Daneben wurde offen nach weiteren Formaten gefragt. Ausgehend von den Antworten zeigt sich, dass die genannten Formate an fast allen Hochschulen vorkommen. Hier fällt nur das Jahrbuch ab, bei dem etwa zwei Drittel angaben, eines herauszugeben, also ein Drittel nicht. (Übersicht 18)

Übersicht 18: Berichts- und Kommunikationsformate der Hochschulen

	Datenübermittlungen	Entwicklungsplan	Rektoratsbericht	Jahrbuch	Lehr- bzw. Forschungsbericht	Online	Magazin/ Zeitung	Flyer/ Broschüren
Aktive Hochschulen	31	30	30	22	30	30	31	31
Anteil aktiv (N=33)	94%	91%	91%	67%	91%	91%	94%	94%

Um die Komplexität von Prozessketten bei der Vorbereitung von Berichten und anderen Kommunikationsmitteln auf ein kompaktes Maß zu reduzieren, wird von einem dreistufigen Prozessmodell ausgegangen:

1. In der *Datenerfassung* werden alle Teilprozesse zusammengefasst, die mit der Dateneingabe und -übermittlung zusammenhängen. Gefragt wurde nach der Stelle, die die Zusammenführung dieser Prozesse organisiert.
2. In der *Datenverarbeitung* werden alle Teilprozesse zusammengefasst, die mit Prüfung und Zusammenführung in Verbindung stehen sowie die inhaltlichen und grafischen Vorbereitungen umfassen. Gefragt wurde nach der Stelle, die diese Prozesse maßgeblich durchführt.
3. In der Prozesskette *Veröffentlichung* wird schließlich nach der verantwortlichen Stelle gefragt, die das jeweilige Berichtsformat redaktionell fertigstellt und herausgibt.

Organisation der Datenerfassung

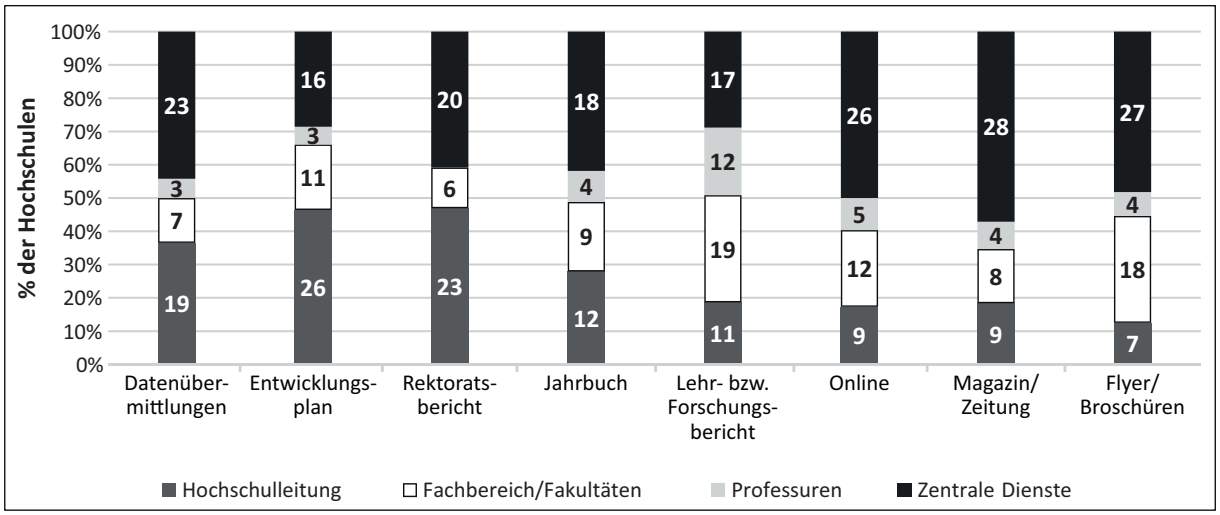
Bevor ein Bericht produziert werden kann, müssen notwendige Informationen und Daten gesammelt werden. Daher wurde als erstes gefragt, welche Stellen innerhalb der Hochschule die Datenerfassung des je-

[42] Hier nicht einbezogen wurden die Akkreditierungsunterlagen, die faktisch auch eine Art der Berichterstattung darstellen. Die Erstellung dieser Unterlagen kann Wissenschaftler/innen mitunter wochenlang beschäftigen. Allerdings fällt diese Arbeit auch ‚nur' alle fünf Jahre an.

weiligen Formats organisieren und überwachen. Die Erfassung kann auch die Zusammenstellung relevanter Leistungs- und Wirtschaftsdaten sowie ggf. deren Eingabe in ein oder mehrere Datenerhebungsinstrumente inkludieren.[43]

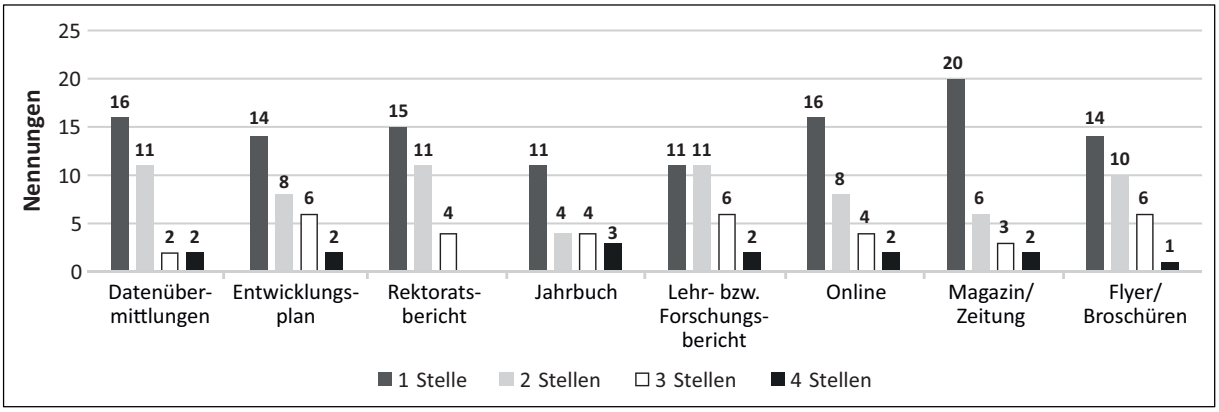
Für diesen Schritt in den Prozessketten wurden zwei Stellen besonders häufig als zuständig genannt, und zwar die Hochschulleitung – an die meist auch die Pressestelle bzw. Öffentlichkeitsarbeit angeschlossen ist – und Zentrale Dienste. Fachbereiche/Fakultäten sind zumindest für einige Formate die zentrale Schnittstelle der Datenerfassung. Für einzelne Formate lassen sich folgende Tendenzen bei der Datenerfassung festhalten (Übersicht 19):

Übersicht 19: Für die Organisation der Datenerfassung zuständige Stellen in der Hochschule



N=31 für Datenübermittlungen, 30 für Entwicklungsplan, 30 für Rektoratsbericht, 22 für Jahrbuch, 30 für Lehr- bzw. Forschungsbericht, 30 für Online, 31 für Magazin/Zeitung und 31 für Flyer/Broschüren

Übersicht 20: Anzahl der für die Organisation der Datenerfassung zuständigen Stellen in der Hochschule



N=31 für Datenübermittlungen, 30 für Entwicklungsplan, 30 für Rektoratsbericht, 22 für Jahrbuch, 30 für Lehr- bzw. Forschungsbericht, 30 für Online, 31 für Magazin/Zeitung und 31 für Flyer/Broschüren

[43] Es sollte im Blick behalten werden, dass für zahlreiche Berichtsformate, insbesondere Lehr- und Forschungsberichte, die Ursprungsdaten von den Professor/innen oder deren Mitarbeiter/innen selbst eingegeben bzw. gemeldet werden. Die Frage nach der Datenerfassung zielt jedoch auf die Stelle, die diese Erfassungen überwacht. Diese Stellen sind für die Entwicklung neuer Berichtsformate von besonderer Bedeutung.

■ *Datenübermittlungen an Dritte:* Daten, die an Dritte übermittelt werden*,* werden vor allem durch die Zentralen Dienste im Auftrag der Hochschulleitungen erfasst.

■ Daten für den *Hochschulentwicklungsplan* werden maßgeblich durch die Leitungsebene zusammengestellt, wobei den Zentralen Diensten häufiger sowie Fachbereichen/Fakultäten vereinzelt eine starke Beteiligung bei der Zusammenstellung zugesprochen wurde.

■ Ähnliches gilt für den *Rektoratsbericht*, allerdings ist hier die zentrale Organisation der Erfassung durch die Fachbereiche/Fakultäten noch seltener.

■ Beim *Jahrbuch* nehmen die Zentralen Dienste die wichtigste Rolle in der Datenerfassung ein, zudem wird häufiger der Hochschulleitung und seltener den Fachbereichen/Fakultäten eine starke zentrale Beteiligung bei der Zusammenfassung erfasster Daten zugeordnet.

■ Die Datenerhebungen für *Lehr- bzw. Forschungsberichte* werden durch die Fachbereiche/Fakultäten durchgeführt und von Zentralen Diensten zusammengefasst.

■ Die Zusammenführung erfasster Daten für die *Online-Kommunikation* liegt vor allem in den Händen der Zentralen Dienste, wird vereinzelt aber auch durch Fachbereiche/Fakultäten sowie Hochschulleitung organisiert.

■ Für die Printpublikationen *Magazin/Zeitung,* aber auch *Flyer/Broschüren* gilt in etwa das Gleiche, wobei bei letzteren Fachbereiche/Fakultäten noch etwas häufiger aktiv sind.

Hier nicht aufgeführte, aber vereinzelt von Hochschulen genannte weitere Formate sind:

- der Rechenschaftsbericht der Zentralen Einrichtungen, durch selbige vorbereitet,
- Projektberichte, Zwischenberichte durch Fachbereiche/Fakultäten sowie Professuren/Institute,
- QM-Report durch Stabsstelle Qualitätssicherung,
- Evaluationen durch die Stabsstelle Qualitätssicherung.

Wie deutlich wird, ist häufig eine Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Stellen in der Hochschule üblich. Durch Zählen der zuständigen Stellen eines jeweiligen Formats für jeden Fall kann dies näher untersucht werden. Teilweise sind sogar alle der vier zur Auswahl gegebenen Stellen gemeinsam in der Datenerfassung tätig. Die wichtigsten Erkenntnisse lassen sich wie folgt formulieren:

■ Bei allen Berichtsformaten liegt die Zuständigkeit für die Datenerfassung mehrheitlich bei nur einer Stelle.

■ Bei den Formaten Rektoratsbericht, Lehr- bzw. Forschungsbericht sowie Flyer/Broschüren sind häufig zwei oder drei Stellen zuständig.

■ Eine Involvierung von allen vier Stellen bei bestimmten Formaten ist nur bei einer kleinen Minderheit der Hochschulen erkennbar.

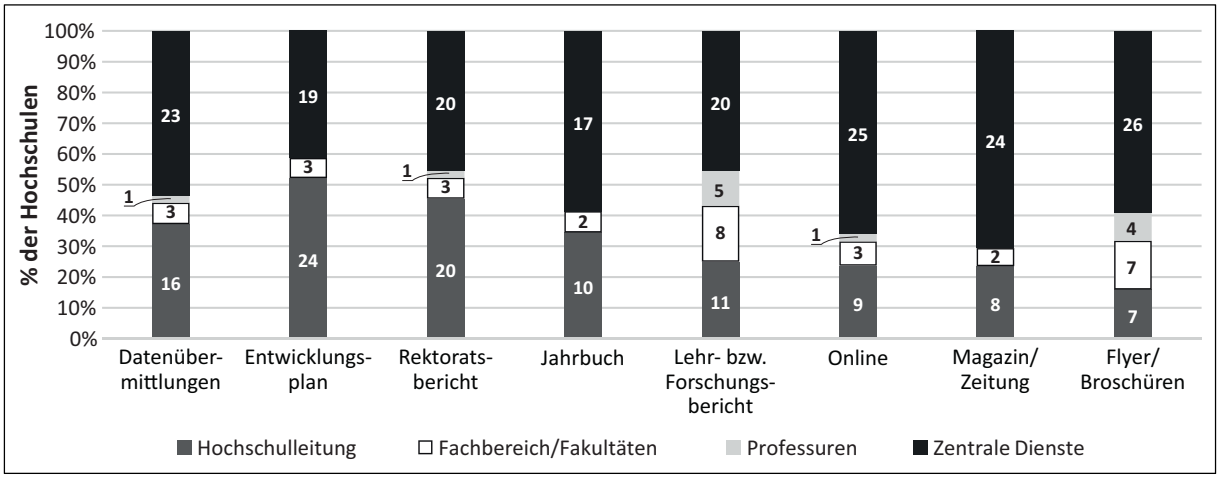
■ Bei den Formaten Jahrbuch, Online und Magazin/Zeitung findet am häufigsten eine zentrale Datenerfassung über eine Stelle statt.

Zusammenfassend sind zwei Punkte festzuhalten: Zum einen bestehen für die verschiedenen Formate unterschiedliche Zuständigkeiten, in denen Zentrale Dienste und Hochschulleitungen in variierenden Konstellationen eine hervorgehobene Rolle spielen. Zum anderen scheint eine Arbeitsteilung verschiedener Stellen zumindest für einige Formate üblich zu sein.

Datenverarbeitung

Die Datenverarbeitung stellt im hier skizzierten Prozesskettenmodell das mittlere Element dar und umfasst Tätigkeiten wie Prüfung der Informationen, Zusammenführung verschiedener Datenquellen, Konsolidierung der Informationen für verschiedene Zwecke, Erstellung inhaltlicher und grafischer Auswertungen sowie die redaktionelle Vorbereitung von Veröffentlichungen. Die für die Datenverarbeitung zuständige Stelle übernimmt folglich den größten Arbeitsanteil bei der Produktion der Berichtsformate. Hier zeigen sich gegenüber der Datenerfassung folgende Tendenzen (Übersicht 21):

Übersicht 21: Für Datenverarbeitung zuständige Stellen in der Hochschule

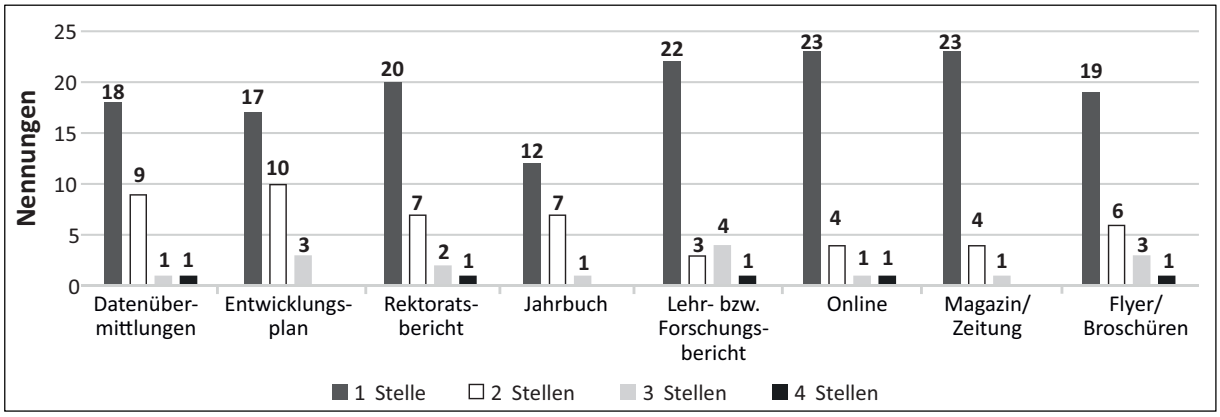


N=28 für Datenübermittlungen, 29 für Entwicklungsplan, 29 für Rektoratsbericht, 19 für Jahrbuch, 29 für Lehr- bzw. Forschungsbericht, 28 für Online, 27 für Magazin/Zeitung und 28 für Flyer/Broschüren.

- Die Rolle von Fachbereichen/Fakultäten sowie der Professuren ist in der Datenverarbeitung (teilweise deutlich) geringer als in der Organisation der Erfassung der Information.
- Dadurch verschiebt sich das Gewicht allerdings nicht zugunsten der Leitungsebene bzw. der zentralen Dienste. Die Anteile beider Ebenen bleiben in etwa gleichem Verhältnis zueinander und nehmen beide proportional an Bedeutung zu.
- Zentrale Dienste sind für alle Formate, mit Ausnahme des Entwicklungsplans, die am häufigsten genannte zuständige Stelle der Datenverarbeitung.
- Fachbereiche/Fakultäten und Professuren sind eher selten bei Lehr- und Forschungsberichten sowie in der Verarbeitung von Flyer/Broschüren involviert. Hier wäre eine stärkere Beteiligung plausibel erschienen.

Die stärkere Fokussierung auf Zentrale Dienste und Hochschulleitung macht sich auch bei der Anzahl der beteiligten Stellen in der Datenverarbeitung bemerkbar. Hier zeigt sich gegenüber der Datenerfassung ein spürbarer Rückgang der Hochschulen mit drei oder mehr involvierten Stellen. Außer bei Daten für Dritte, Entwicklungsplan, Rektoratsbericht und Jahrbuch ist nur bei wenigen Hochschulen mehr als eine Stelle beteiligt. (Übersicht 22)

Übersicht 22: Anzahl der für Datenverarbeitung zuständigen Stellen in der Hochschule

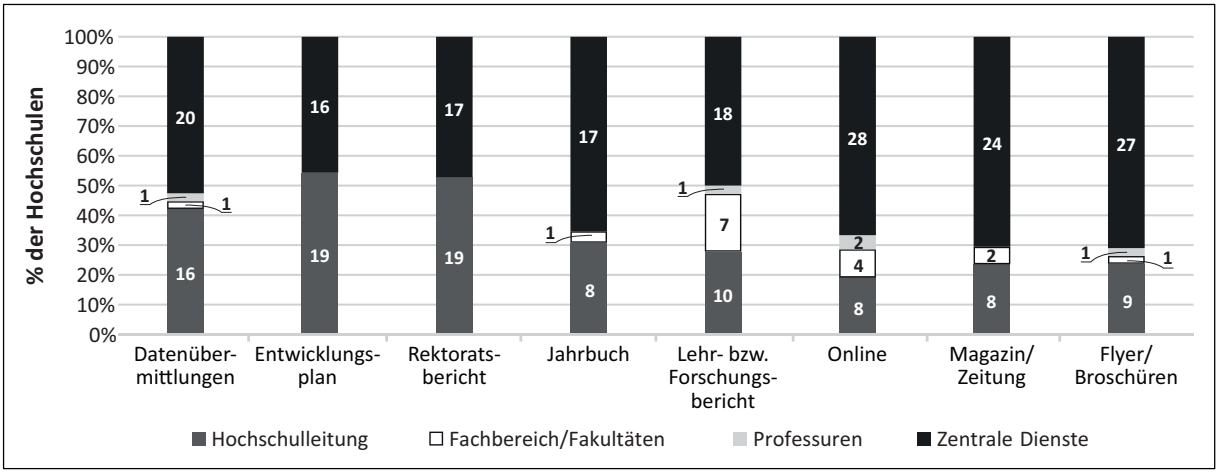


N=28 für Datenübermittlungen, 29 für Entwicklungsplan, 29 für Rektoratsbericht, 19 für Jahrbuch, 29 für Lehr- bzw. Forschungsbericht, 28 für Online, 27 für Magazin/Zeitung und 28 für Flyer/Broschüren.

Veröffentlichung

Als drittes und letztes Element der Prozessketten wurde nach der Stelle gefragt, die für die Veröffentlichung der Berichtsformate zuständig ist. Die Veröffentlichung bezieht sich auf diejenigen Stellen, die das Berichtsformat redaktionell fertigstellen und herausgeben. Es lässt sich folgendes festhalten (Übersicht 23):

Übersicht 23: Für Veröffentlichung zuständige Stellen in der Hochschule

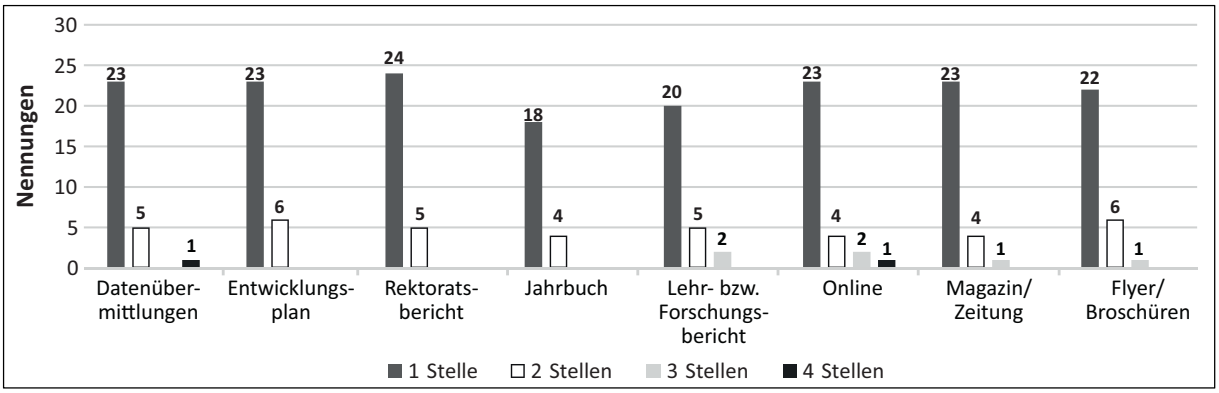


N=29 für Datenübermittlungen, 28 für Entwicklungsplan, 29 für Rektoratsbericht, 21 für Jahrbuch, 26 für Lehr- bzw. Forschungsbericht, 30 für Online, 27 für Magazin/Zeitung und 29 für Flyer/Broschüren.

- Fachbereiche/Fakultäten und Professuren spielen in diesem Schritt außer vereinzelt beim Lehr-/Forschungsbericht nahezu keine Rolle mehr.
- Die Relationen der Häufigkeiten von Zentralen Diensten und Hochschulleitung bleiben gegenüber den vorherigen Etappen in etwa konstant.
- Außer den Formaten Entwicklungsplan und Rektoratsbericht werden die Berichte mehrheitlich von den Zentralen Diensten veröffentlicht.

Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der beteiligten Stellen wider. Bei der großen Mehrheit der Hochschulen und über alle Formate hinweg wird das jeweilige Berichtsformat nur durch eine Stelle veröffentlicht. (Übersicht 24)

Übersicht 24: Anzahl der für Veröffentlichung zuständigen Stellen in der Hochschule



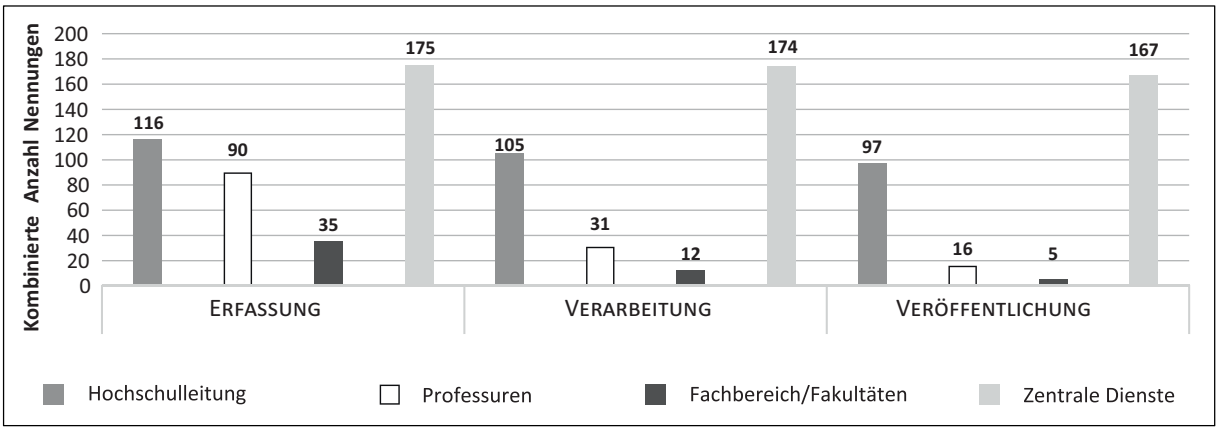
N=29 für Datenübermittlungen, 28 für Entwicklungsplan, 29 für Rektoratsbericht, 21 für Jahrbuch, 26 für Lehr- bzw. Forschungsbericht, 30 für Online, 27 für Magazin/Zeitung und 29 für Flyer/Broschüren.

4.2.2 Charakteristika der Prozesskette

Die Rollenverteilung im Kommunikationsprozess

Betrachtet man die Rollenverteilung über die drei zuvor beschrieben Stationen hinweg – von der Erfassung der Daten bis hin zur Veröffentlichung –, so wird deutlich: Die Zuständigkeiten verdichten sich immer weiter auf die beiden stets am häufigsten genannten Stellen, Zentrale Dienste und Hochschulleitung. Gleichzeitig nimmt die Beteiligung der Fachbereiche/Fakultäten und der ohnehin eher selten die Berichtsprozesse gestaltenden Professuren stetig ab. (Übersicht 25)

Übersicht 25: Rollenverteilung im Kommunikationsprozess



Mehrfachnutzung von Daten

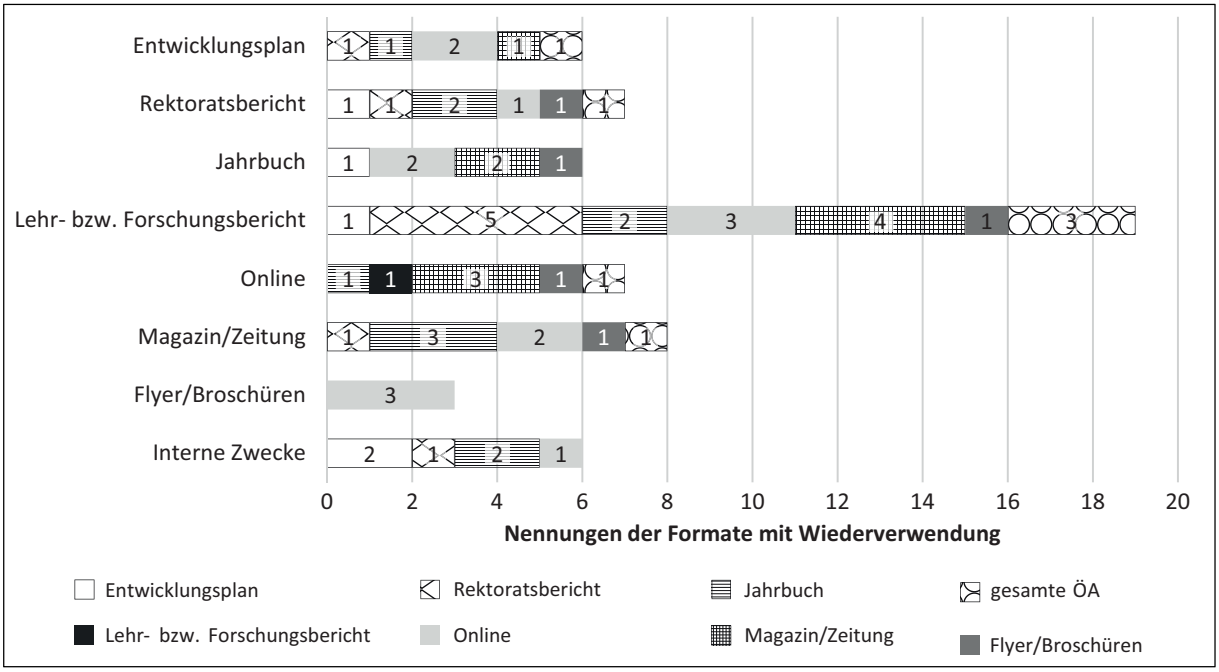
In der Erhebung wurde außerdem gefragt, welche einmal erhobenen Daten in anderen Berichtsformaten wiederverwendet werden. Mit der Frage sollte ein Schlaglicht auf die Effizienz der Datenerhebung und -nutzung in den Hochschulen geworfen werden. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Lehr- bzw. Forschungsberichte die mit Abstand am häufigsten genutzte Ressource für weitere Berichtsformate sind.

Für praktisch alle diskutierten Berichtsformate werden Daten hieraus genutzt. Am häufigsten werden Daten aus Lehr- bzw. Forschungsberichten für die Rektoratsberichte und Magazin/Zeitung genutzt. Daneben ist kein weiteres Berichtsformat durchgehend auffällig. Stattdessen scheinen an den Hochschulen unterschiedliche Mehrfachnutzungspraktiken zu bestehen. (Übersicht 26)

Etwas übersichtlicher werden die Wiederverwertungsketten, wenn man eine Netzwerkanalyse vornimmt. Die Darstellung in Übersicht 27 zeigt nochmals, dass Lehr- bzw. Forschungsberichte für die meisten Berichtsformate Daten liefern. Daneben gibt es mehrere Zielformate, die Daten aus anderen Ursprungsformaten nutzen. Hierunter wäre der Rektoratsbericht zu nennen, der sehr häufig wiederum vom Lehr- und Forschungsbericht profitiert, aber auch die Onlinekommunikation, die sich aus mehreren Quellen speist. Hochschuleigene Magazine/Zeitungen verwerten häufiger Online-Daten und den Lehr- bzw. Forschungsbericht. Online-Daten wiederum sind ebenfalls Empfänger von Daten aus Magazin/Zeitungen. Eine *mehrstufige* Verwertungskette lässt sich einzig bei den primär für interne Zwecke erhobenen Daten beobachten, die in den Entwicklungsplan eingespeist werden, der wiederum online weiterverwertet wird.

Ob das Zusammenspiel von Empfängern und Spendern von Daten wirklich effizient ist, lässt sich auf dem gegenwärtigen Kenntnisstand nicht abschließend beurteilen. Nicht zuletzt müsste hierzu auch die zeitliche Verfügbarkeit der Berichtsformate mit berücksichtigt werden. Gerade deswegen könnte man den Online-Formaten eine deutlich größere Rolle im Hinblick auf Mehrfachnutzung von Daten zuweisen, als es hier den Anschein macht. Denn (weitgehend) zentralisierte Datenerfassungen – über Intranet oder öffentlich verfügbar – ermöglichen zeitnahe Veröffentlichungen auf den Webseiten der Hochschule, in Form sowohl

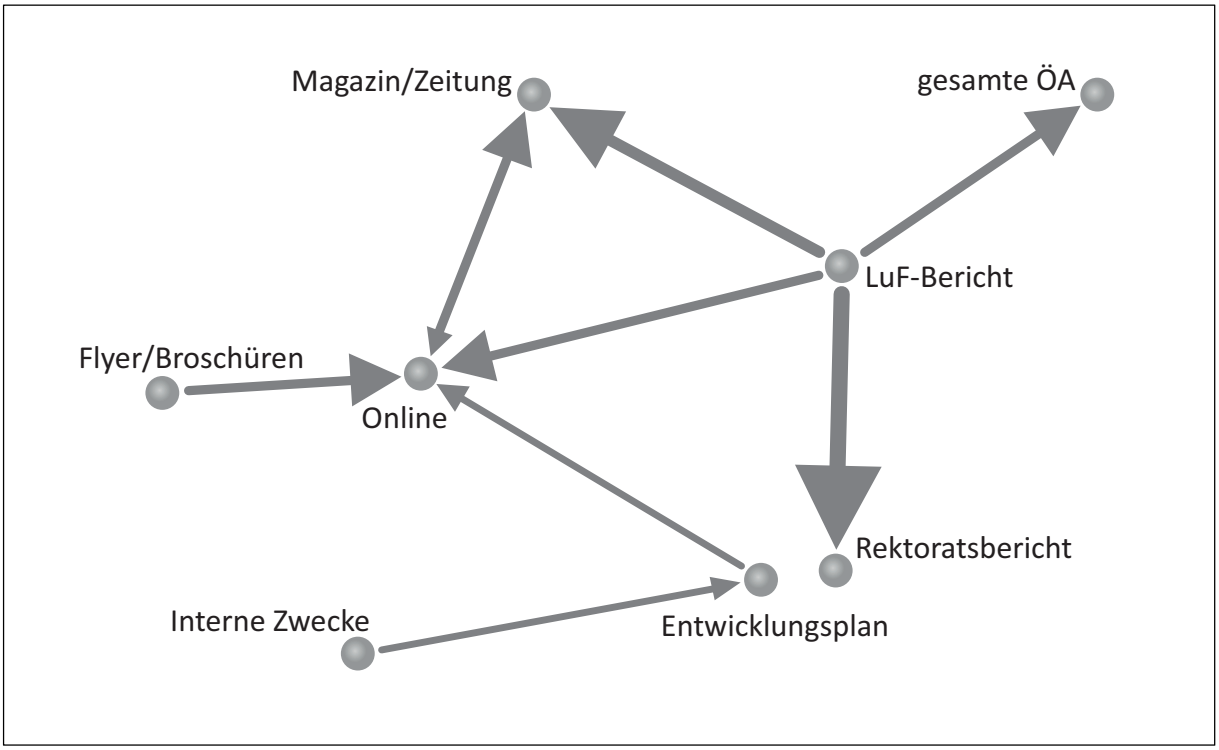
Übersicht 26: Wiederverwertung von Daten bestimmter Berichtsformate



N=19

von Meldungen als auch individuell anpassbaren Datenabfragen. Eine solche Wissensressource, die sicherlich zunächst beträchtliche Investitionen benötigte, könnte Grundlage einer effizienten Mehrfachnutzungspraxis für fast alle der hier betrachteten Berichtsformate sein.

Übersicht 27: Wiederverwertungsketten erhobener Daten unter den Berichtsformaten

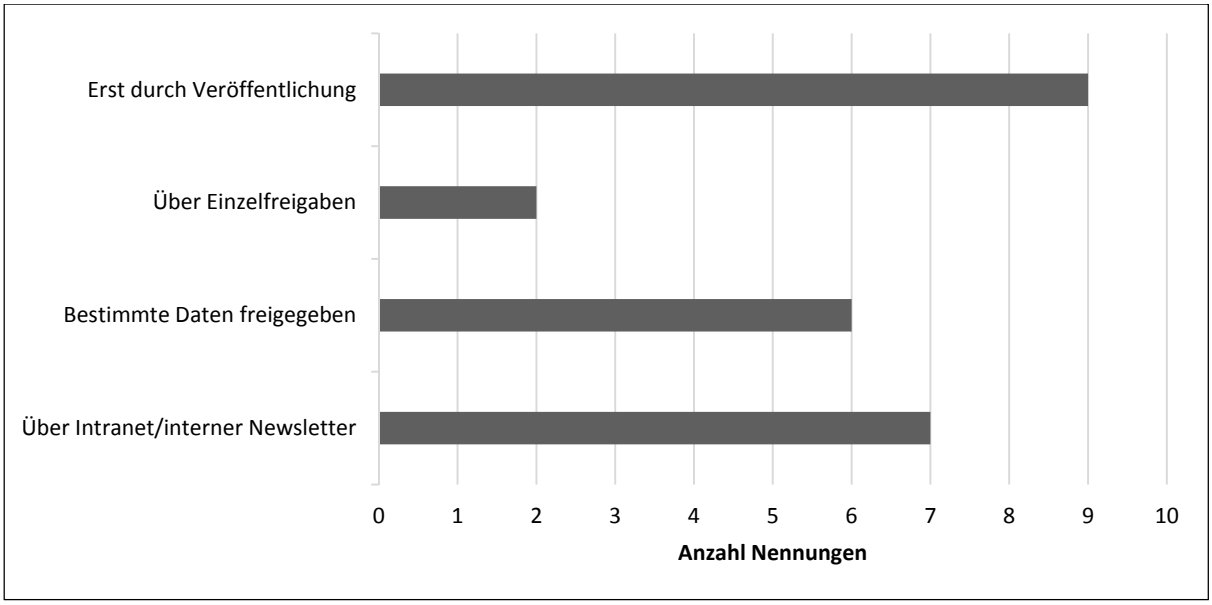


Nur Verbindungen mit mindestens zwei Nennungen werden abgebildet. Die Dicke der Pfeile repräsentiert die Anzahl der Nennungen durch die Hochschulen. Die Pfeilrichtung gibt an, von welcher Quelle Daten für ein weiteres Format wiederverwertet werden. So wird z.B. angezeigt, dass der Rektoratsbericht Daten aus Lehr- und Forschungsberichten nutzt.

Interne Datenweitergabepraxis

Ein möglicher Grund, warum Daten nur in begrenztem Umfang wiederwertet werden, dürfte auch daran liegen, dass sie in der Hochschule nicht ohne weiteres verfügbar sind. Auf die Frage, inwiefern erhobene Daten intern weitergegeben werden, antwortete knapp die Hälfte der Hochschulen, dass Daten in der Regel erst durch Veröffentlichung für andere Hochschulangehörige zugänglich werden. Etwa ein Fünftel der Hochschulen gibt Daten nur in Einzelfällen nach datenschutzrechtlicher Prüfung (an bestimmte Stellen) weiter. Rund 20 Prozent der Hochschulen ermöglichen einen begrenzten Zugang zu bestimmten Daten. Und letztlich knapp 40 Prozent der Hochschulen pflegen eine weitgehend freie Weitergabe von (datenschutzrechtlich unbedenklichen) Daten innerhalb des Intranets oder durch Mitteilung in internen Newslettern.

Übersicht 28: Weitergabe erhobener Daten innerhalb der Hochschule



N=24

Insgesamt ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Der größere Teil der Hochschulen ist eher restriktiv im Umgang mit Daten, der andere Teil hält einen Teil der Daten allen Hochschulangehörigen zur Verfügung oder verzichtet weitgehend auf Restriktionen. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen haben Konsequenzen für die Berichterstattung und Außenkommunikation. Deren wichtigste ist, dass eine zeitliche Verzögerung eintritt, bis Daten wiederverwendet werden können, entweder weil die Datenfreigabe beantragt und bewilligt werden muss oder – noch verzögerter – Daten erst durch Veröffentlichung zugänglich werden.

Mag es im Einzelfall sinnvoll und berechtigt sein, Daten zurückzuhalten, so stellt eine solche Praxis, wenn sie allgemeingültig ist, eine große Hürde für eine umfassende Darstellung von z.B. Third-Mission-Aktivitäten dar. Diese sind so vielgestaltig, dass eine allgemeine Verfügbarkeit der Datenbestände als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für eine offensive Kommunikation von Third-Mission-Aktivitäten erachtet werden kann. Hierfür müssten restriktive oder umständliche Datenweitergabe-Politiken allerdings aufgelockert werden.

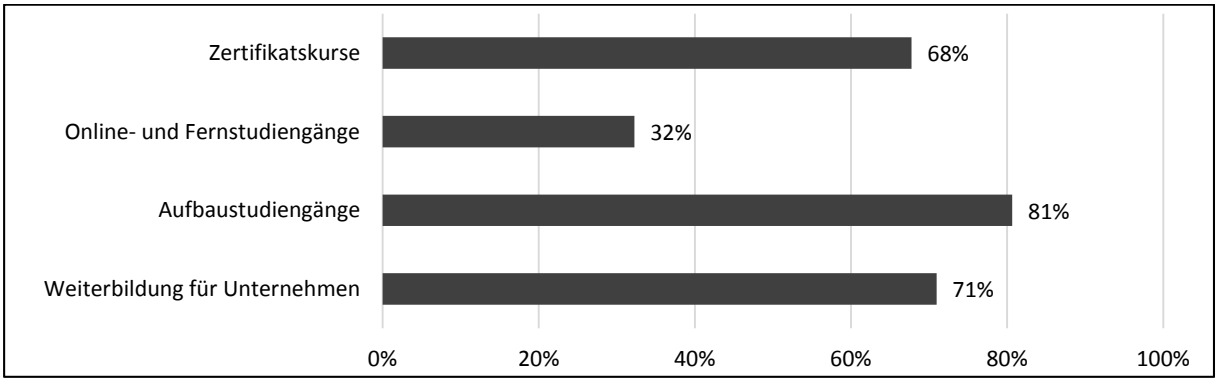
4.3 Vorkommen und Organisation von Third-Mission-Aktivitäten

Die ganz überwiegende Zahl der 18 Arten von Aktivitäten, die im Rahmen der Online-Erhebung als Elemente der Third Mission von Hochschulen vorgestellt wurden, ist nach Selbstauskünften jeweils an der Mehrheit der Hochschulen bereits heute üblich.

4.3.1 Weiterbildung

Weiterbildung hat an den meisten Hochschulen ihren festen Platz. So bieten etwa 80 Prozent der befragten Hochschulen Aufbaustudiengänge an. Darüber hinaus werden nach Auskunft der Hochschulen an rund 70 Prozent der Hochschulen Weiterbildungsangebote, die speziell an den Bedarfen von Unternehmen ausgerichtet sind[44] durchgeführt. Eigene zertifizierte Weiterbildungskurse finden mittlerweile an zwei Drittel der Hochschulen aus der Befragung statt. Dagegen scheint der Bereich Online- und Fernstudium noch nicht durchgehende Praxis an Hochschulen zu sein: Nur 32 Prozent der Hochschulen gaben an, dies anzubieten. (Übersicht 29)

Übersicht 29: Durchgeführte Aktivitäten an den Hochschulen



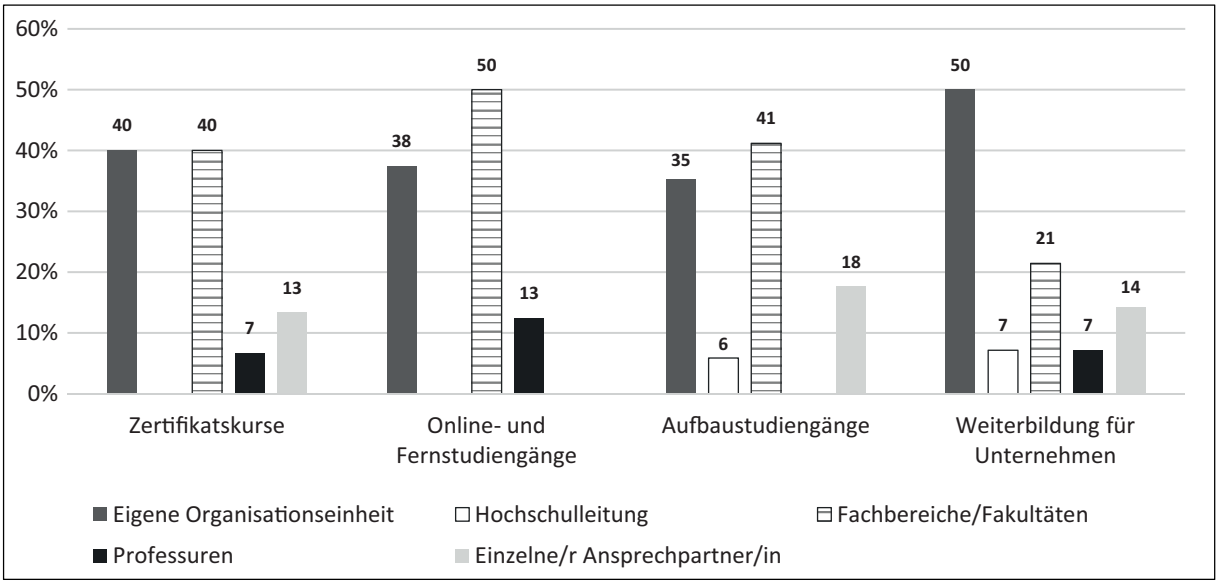
N=31. Davon bieten 21 Hochschulen Zertifikatskurse an, 10 Online-/Fernstudiengänge, 25 Aufbaustudiengänge, 22 Weiterbildung für Unternehmen.

Die Hochschulen wurden gefragt, wie die Aktivitäten in der Weiterbildung organisiert werden. Zur Auswahl standen fünf Optionen, von denen eine ausgewählt werden konnte. Es zeigt sich, dass Weiterbildung überwiegend durch Fachbereiche bzw. Fakultäten organisiert wird. Allerdings wurde bei Zertifikatskursen ebenso häufig angegeben, dass diese im Verantwortungsbereich einer eigenen Organisationseinheit liegen. Weiterbildungsangebote für Unternehmen werden sogar von der Hälfte aller Hochschulen in je eigenen Organisationseinheiten gestaltet. Nur in seltenen Fällen kommt es vor, dass Weiterbildung durch Professuren oder die Hochschulleitung organisiert wird. In geringer Anzahl wird die Weiterbildung durch eine einzelne Person organisiert. (Übersicht 30)

In der Gesamtbetrachtung scheint Weiterbildung bereits in mehreren Handlungsfeldern gut entwickelt zu sein. Hierfür sprechen die hohen Anteile der Aktivitäten und die häufige Institutionalisierung der Organisation von Weiterbildung in eigenen Einrichtungen bzw. der Verankerung der Organisation in den Fachbereichen/Fakultäten.

[44] im folgenden „Weiterbildung für Unternehmen“

Übersicht 30: Organisationsformen der Weiterbildung an den Hochschulen

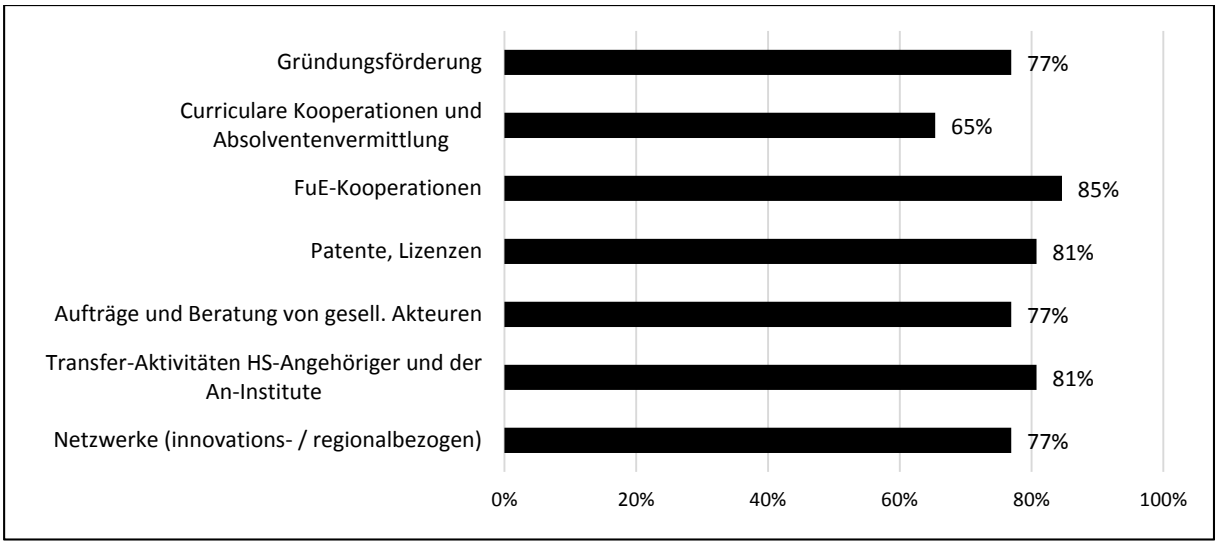


Die Prozentwerte der jeweiligen Aktivität sind um fehlende Werte bereinigt. Insgesamt 15 Hochschulen machten Angaben zu Zertifikatskursen, 8 zu Online-/Fernstudiengängen, 17 zu Aufbaustudiengängen, 14 zu Weiterbildung für Unternehmen.

4.3.2 Wissens- und Technologietransfer

Auch Wissens- und Technologietransfer ist in den Hochschulen fest verankert. Besonders häufige Formen sind Forschungs- und Entwicklungskooperationen (85 % der befragten Hochschulen), Verwertung von Patenten/Lizenzen (81 %) und Transferaktivitäten einzelner Hochschulangehöriger sowie der An-Institute (81 %). Ebenfalls sehr häufig anzutreffen sind Gründungsförderungsaktivitäten, Auftragsforschung/-beratung und regionale bzw. innovationsbezogene Netzwerke (jeweils 77 %). Etwas zurück fallen curriculare Kooperationen mit und Absolventenvermittlung an Unternehmen. Diese sind jedoch immer noch bei etwa zwei Drittel der Hochschulen präsent. (Übersicht 31)

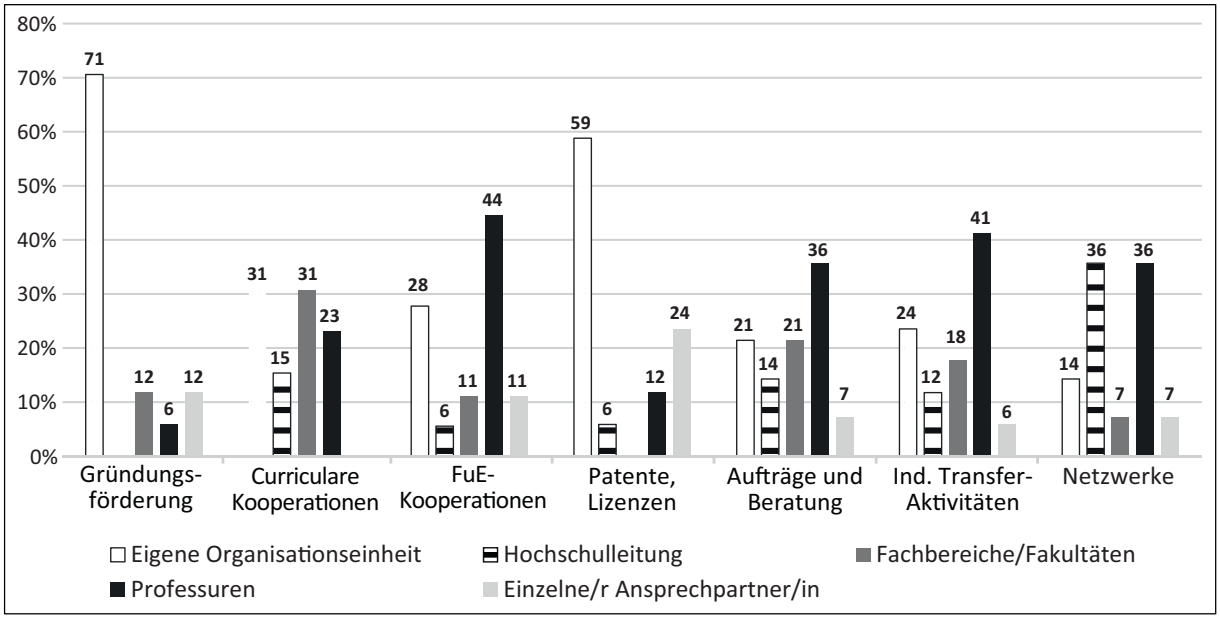
Übersicht 31: Aktivitäten im Rahmen des Wissens- und Technologietransfers der Hochschulen



N=26. Davon betreiben 20 Hochschulen Gründungsförderung, 17 Absolventenvermittlung mit Unternehmen, 22 FuE-Kooperationen, 21 Patente/Lizenzen, 20 Aufträge und Beratung von gesellschaftlichen Akteuren, 21 Transfer-Aktivitäten Hochschulangehöriger und der An-Institute und 20 Netzwerke mit Innovations- oder Regionsbezug.

Die hier untersuchten Aktivitäten werden recht unterschiedlich an den Hochschulen organisiert. Für Gründungsförderung sowie die Verwertung von Patenten und Lizenzen hat die Mehrheit jeweils eine eigene Organisationseinheit geschaffen. Überwiegend durch die Professuren organisiert werden FuE-Kooperationen, individuelle Transfer-Aktivitäten sowie An-Institute und Auftragsforschung. Eine starke Rolle haben Hochschulleitungen bei den Netzwerken. Fachbereiche bzw. Fakultäten sind am häufigsten bei der Organisation curricularer Kooperationen und Absolventenvermittlungen federführend. (Übersicht 32)

Übersicht 32: Organisation des Wissens- und Technologietransfers der Hochschulen

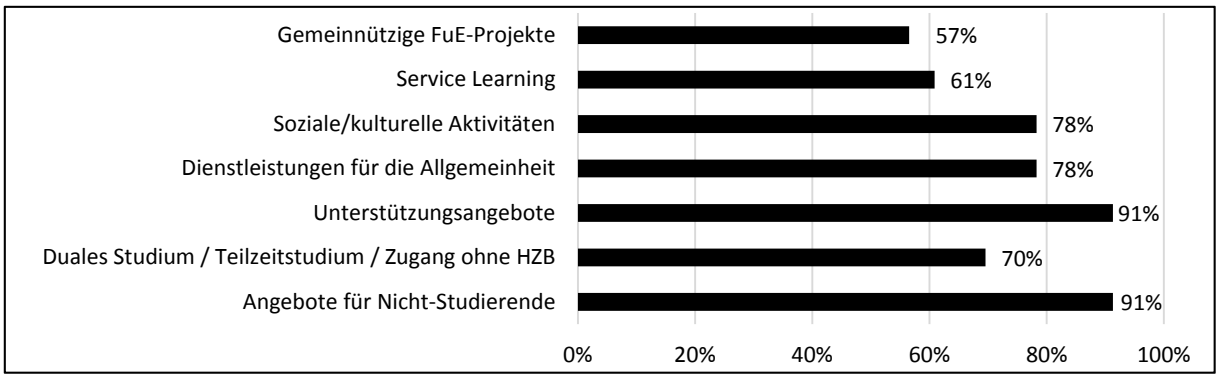


Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 18 Hochschulen bei Gründungsförderung, 12 bei Absolventenvermittlung an Unternehmen, 20 bei FuE-Kooperationen, 14 bei Patente/Lizenzen, 12 bei Aufträgen und Beratung von gesellschaftlichen Akteuren, 17 bei Transfer-Aktivitäten Hochschulangehöriger und der An-Institute und 15 bei Netzwerke mit Innovations- oder Regionsbezug.

4.3.3 Gesellschaftliches Engagement

Gesellschaftliches Engagement findet an fast allen Hochschulen in Form von Unterstützungsangeboten für unterrepräsentierte Studierendengruppen und (Lehr-)Angeboten für Nicht-Studierende statt. Außerdem sind soziale bzw. kulturelle Aktivitäten, Dienstleistungen für die Allgemeinheit (jeweils 78 % der Hochschulen) und alternative Studienformen (70 %) recht weit verbreitet. Etwas weniger, aber immer noch mehr

Übersicht 33: Aktivitäten im Rahmen gesellschaftlichen Engagements der Hochschulen

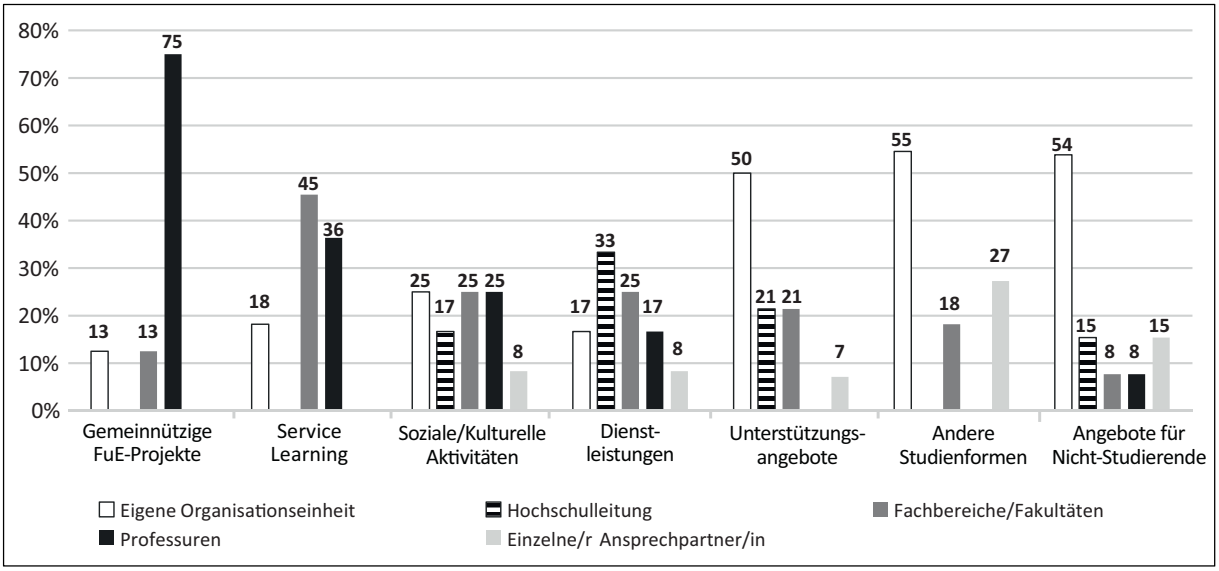


N=23. Gezählt wurden 13 Gemeinnützige FuE-Projekte, 14 Service Learning-Angebote, 18 soziale/kulturelle Aktivitäten, 18 Dienstleistungen für die Allgemeinheit, 21 Unterstützungsangebote für unterrepräsentierte Studierendengruppen und 21 Angebote für Nicht-Studierende.

als die Hälfte der Hochschulen verfolgen nach eigenen Angaben gemeinnützige FuE-Projekte und Formen von Service Learning. Es sind somit einige gesellschaftliche Aktivitäten weiter verbreitet als andere. Doch hat das Thema mittlerweile offenbar Eingang in den Alltag der Hochschulen gefunden. (Übersicht 33)

Dabei werden die einzelnen Aktivitäten teilweise sehr unterschiedlich organisiert. Gemeinnützige FuE-Projekte liegen fast immer in der Verantwortung der durchführenden Professoren. Bei den Hochschulen mit Formen des Service Learning liegt bei etwa der Hälfte aller Fälle die Zuständigkeit bei den Fachbereichen/Fakultäten, in anderen bei den Professuren und in deutlich geringerer Anzahl in eigenen Organisationseinheiten. Soziale/kulturelle Aktivitäten und Dienstleistungen für die Allgemeinheit werden wiederum ganz unterschiedlich an den Hochschulen organisiert. Für Unterstützungsangebote und Angebote für Nicht-Studierende zeigt sich, dass eine Mehrheit der befragten Hochschulen eigene Organisationseinheiten dafür eingerichtet hat. (Übersicht 34)

Übersicht 34: Organisation gesellschaftlichen Engagements an den Hochschulen



Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 7 bei gemeinnützigen FuE-Projekte, 9 bei Service Learning, 9 bei soziale/kulturelle Aktivitäten, 10 bei Dienstleistungen für die Allgemeinheit, 7 bei Unterstützungsangeboten für unterrepräsentierte Studierendengruppen und 6 bei Angeboten für Nicht-Studierende.

4.4 Berichterstattung zu Teilbereichen der Third Mission

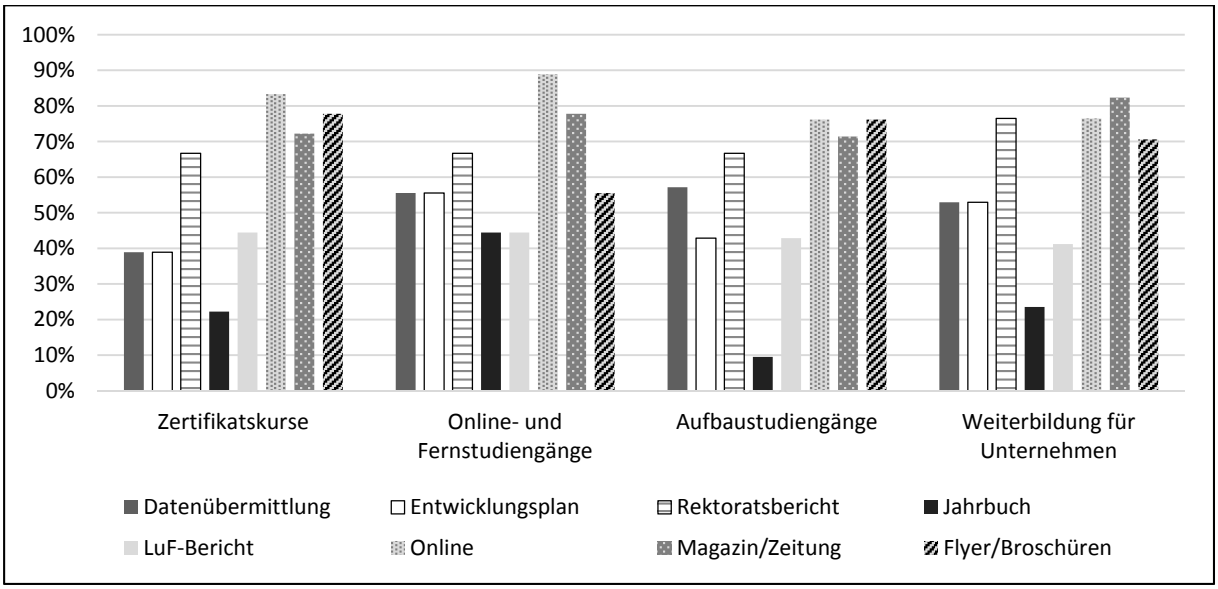
4.4.1 Häufige Berichtsformate

Weiterbildung

Über Weiterbildung wird vor allem mittels Webseite, Magazin/Zeitung und Broschüren berichtet. Dies ist fast durchgängig in allen vier Weiterbildungsbereichen bei über 60 Prozent der Hochschulen der Fall.[45] Ferner wird an etwa der Hälfte der Hochschulen im Rektoratsbericht über die Weiterbildungsaktivitäten berichtet. Insgesamt eher geringe Präsenz hat Weiterbildung im Jahrbuch der Hochschule, wobei hier in Rechnung gestellt werden muss, dass nur etwa zwei Drittel der Hochschulen eines herausgeben. Etwa ein Drittel der Hochschulen gibt zudem an, regelmäßig an Dritte Daten zur Weiterbildung zu übermitteln. Ähnliche Größenordnungen ließen sich sich für Lehr-/Forschungsberichte sowie den Entwicklungsplan ermitteln. (Übersicht 35)

[45] Flyer/Broschüren liegen bei Online-/Fernstudiengängen und Weiterbildung für Unternehmen knapp darunter.

Übersicht 35: Genutzte Berichtsformen der Hochschulen



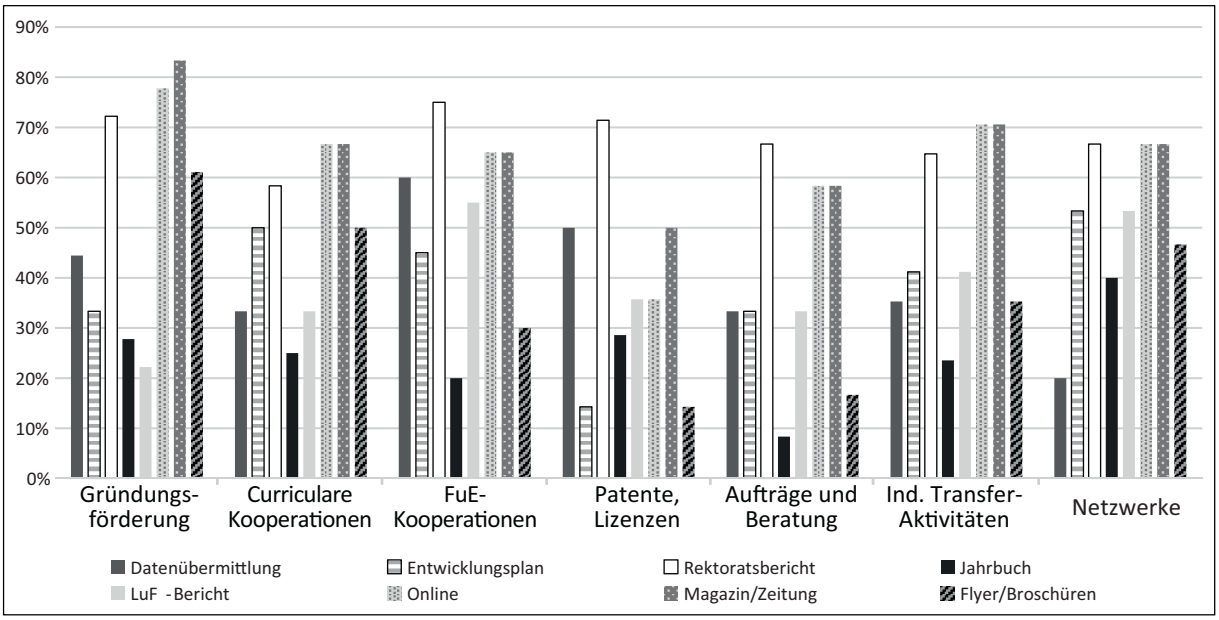
Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 18 Hochschulen bei Zertifikatskursen, 9 bei Online-/Fernstudiengängen, 21 bei Aufbaustudiengängen, 17 bei Weiterbildung für Unternehmen.

Insgesamt scheinen Online- und Fernstudiengänge – obwohl noch vergleichsweise wenige Hochschulen diese anbieten – über die breiteste Berichterstattung zu verfügen. Dies dürfte auch daran liegen, dass diese Aktivität in aller Regel gebührenpflichtig ist und folglich eine zusätzliche Einkommensquelle für die Hochschulen darstellt. Insofern ist deren Kommunikation über verschiedene Kanäle nachvollziehbar.

Wissens- und Technologietransfer

Was die Formate der Berichterstattung und Außenkommunikation betrifft, so lassen sich drei ausmachen, die für alle untersuchten Transferaktivitäten häufig genutzt werden: Rektoratsbericht, Online-Formate und Magazin/Zeitung. Datenübermittlungen an Dritte spielen nur bei FuE-Kooperationen, Patente/Lizen-

Übersicht 36: Genutzte Berichtsformate der Hochschulen für Wissens- und Technologietransfer



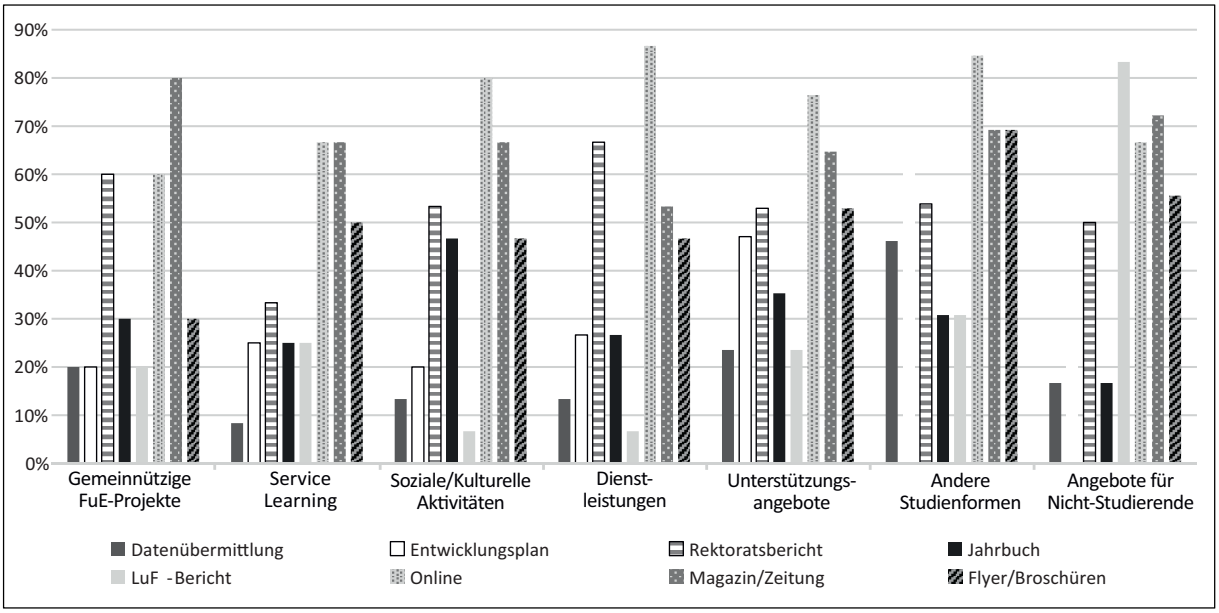
Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 17 Hochschulen bei Gründungsförderung, 13 bei Absolventenvermittlung an Unternehmen, 18 bei FuE-Kooperationen, 17 bei Patente/Lizenzen, 14 bei Aufträgen und Beratung von gesellschaftlichen Akteuren, 17 bei Transfer-Aktivitäten Hochschulangehöriger und der An-Institute und 14 bei Netzwerke mit Innovations- oder Regionsbezug.

zen und Gründungsförderung eine nennenswerte Rolle. Im Entwicklungsplan wird bei etwa der Hälfte der befragten Hochschulen über curriculare Kooperationen, FuE-Kooperationen und Netzwerke berichtet. Das Jahrbuch deckt nur für eine geringe Anzahl von Hochschulen die genannten Transferaktivitäten ab. Lehr- bzw. Forschungsberichte dürften hier der Erwartung nach das wichtigste Berichtsformat darstellen. Tatsächlich ist eine häufigere Nutzung dieses Formats nur bei der Kommunikation von Netzwerkaktivitäten und FuE-Kooperationen erkennbar; andernorts hat nur etwa ein Drittel der Hochschulen dieses Format genutzt, um über Transferaktivitäten zu berichten. Flyer und Broschüren kommen vor allem bei Gründungsförderung und curricularen Kooperationen zum Einsatz.

Gesellschaftliches Engagement

Die Berichterstattung über das gesellschaftliche Engagement der Hochschulen ist für die einzelnen Aktivitäten unterschiedlich ausgeprägt. Während bei gemeinnützigen FuE-Kooperationen, sozialen/kulturellen Aktivitäten, Dienstleistungen, Unterstützungsangeboten und Angeboten für Nicht-Studierende der Rektoratsbericht ein häufiges Medium ist, kann dies für Service Learning nicht bestätigt werden. Online-Medien und Magazine/Zeitungen stellen für alle hier erörterten Aktivitäten das zentrale Berichtsformat dar; nur bei Angeboten für Nicht-Studierende wird der Lehr- bzw. Forschungsbericht noch häufiger genannt. Letzteres Format ist dagegen bei allen anderen Aktivitäten von nur geringer Bedeutung. Das Jahrbuch wird eher selten zur Dokumentation gesellschaftlichen Engagements genutzt, am häufigsten für soziale/kulturelle Aktivitäten (bei knapp der Hälfte der Hochschulen). Flyer und Broschüren werden bei etwa der Hälfte der Hochschulen als Kommunikationsmittel für die hier untersuchten Aktivitäten eingesetzt, mit Ausnahme gemeinnütziger FuE-Projekte.

Übersicht 37: Genutzte Berichtsformen der Hochschulen für gesellschaftliches Engagement



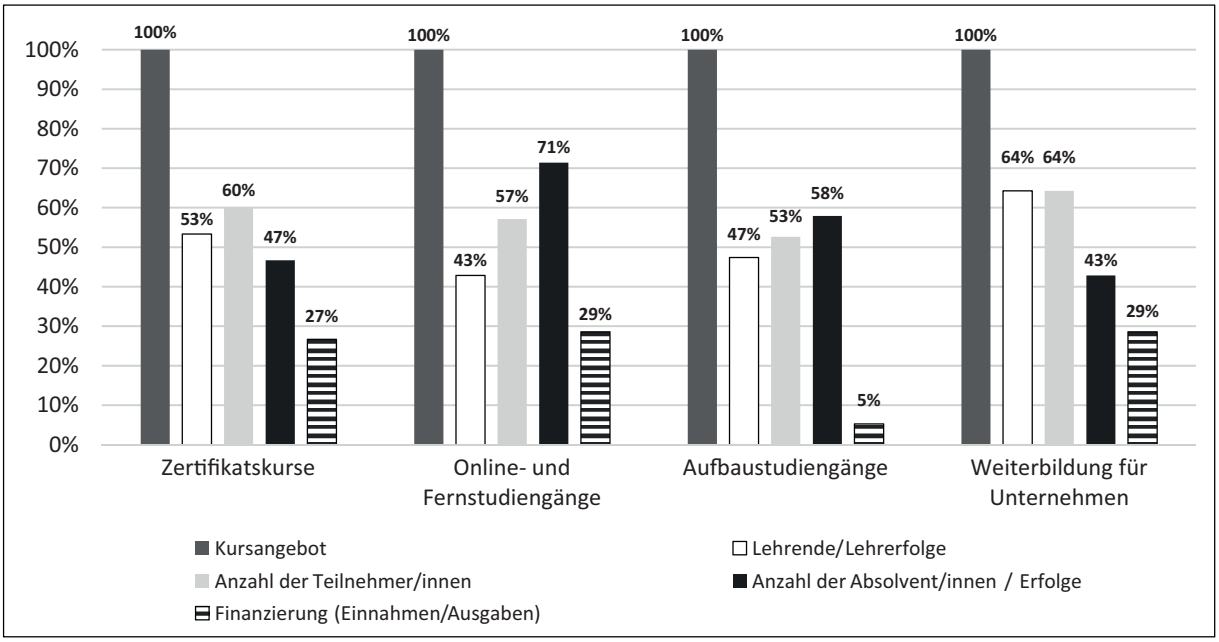
Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 10 bei gemeinnützigen FuE-Projekte, 12 bei Service Learning, 15 bei soziale/kulturelle Aktivitäten, 15 bei Dienstleistungen für die Allgemeinheit, 17 bei Unterstützungsangeboten für unterrepräsentierte Studierendengruppen und 18 bei Angeboten für Nicht-Studierende.

4.4.2 Inhaltliche Aspekte der Berichtsformate

Weiterbildung

Inhaltlich dominiert in der Berichterstattung über Weiterbildung an Hochschulen das Kursangebot, das bei den meisten Hochschulen in allen vier Handlungsfeldern öffentlich dokumentiert ist. Angaben zu Einnahmen aus bzw. Ausgaben für Weiterbildung werden hingegen nur an wenigen Hochschulen veröffentlicht. Informationen zu Anzahl der Lehrenden, der Teilnehmenden sowie der Absolvent/innen sind etwa bei 40 Prozent der befragten Hochschulen Teil der Berichterstattung. Für eine Darstellung der Leistungsfähigkeit des Weiterbildungsangebots wären die Beteiligung an Weiterbildungsangeboten (Anzahl der Teilnehmer)[46] und idealerweise auch Angaben zu erfolgreichen Abschlüssen als wünschenswert zu erachten. Über eine solche Darstellung verfügt etwa die Hälfte der hier aktiven Hochschulen. (Übersicht 38)

Übersicht 38: Inhalte der Kommunikation über Weiterbildung



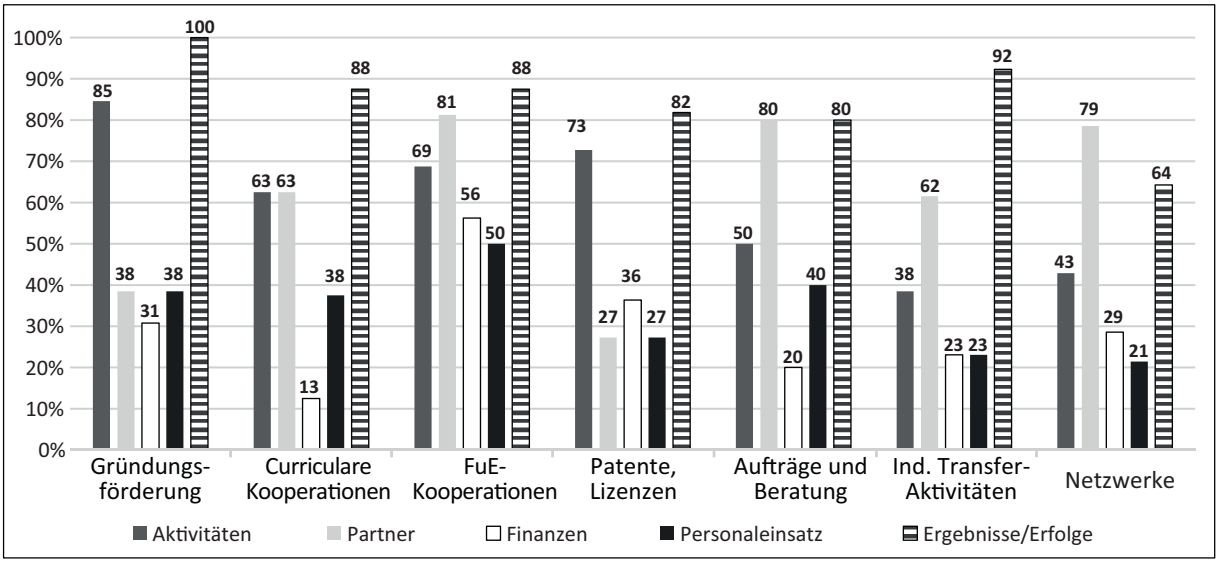
Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 15 Hochschulen bei Zertifikatskursen, 9 bei Online-/Fernstudiengängen, 21 bei Aufbaustudiengängen, 17 bei Weiterbildung für Unternehmen.

Wissens- und Technologietransfer

Inhaltlich dominieren in der Berichterstattung zu den Transferaktivitäten Ergebnisse bzw. Erfolge. Dies trifft in besonderem Maße auf FuE-Kooperationen und individuelle Transferaktivitäten zu. Bei Gründungsförderungen und FuE-Kooperationen sind zudem die Beschreibungen der Aktivitäten häufig Gegenstand der Kommunikation. Über Kooperationspartner wird vor allem bei FuE-Kooperationen und Netzwerken berichtet. Finanzielle Aspekte und Personaleinsatz werden nur bei FuE-Kooperationen häufiger in der Kommunikation thematisiert. Insgesamt scheinen also FuE-Kooperation die inhaltlich umfangreichste Außenkommunikation zu erfahren. (Übersicht 39)

[46] Zur späteren Bewertung und Einordnung könnte diese Zahl ins Verhältnis zur Hochschulgröße gesetzt werden.

Übersicht 39: Inhalte der Kommunikation über Wissens- und Technologietransfer

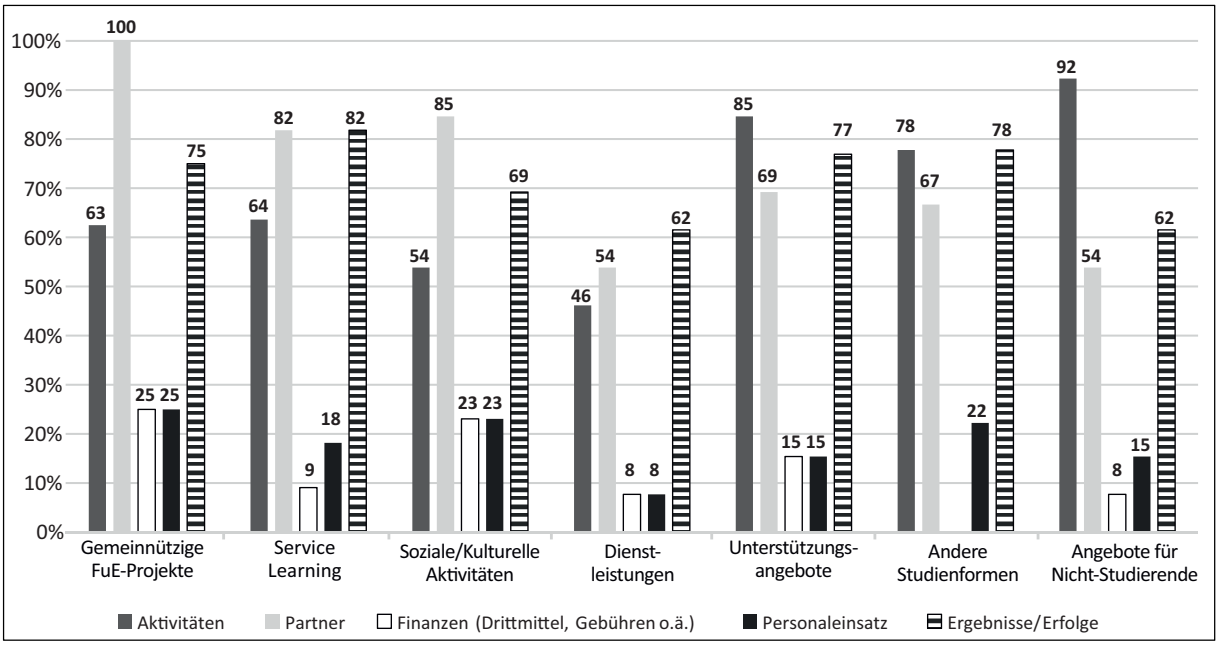


Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 13 Hochschulen bei Gründungsförderung, 8 bei Absolventenvermittlung an Unternehmen, 16 bei FuE-Kooperationen, 11 bei Patente/Lizenzen, 10 bei Aufträgen und Beratung von gesellschaftlichen Akteuren, 13 bei Transfer-Aktivitäten Hochschulangehöriger und der An-Institute und 14 bei Netzwerke mit Innovations- oder Regionsbezug.

Gesellschaftliches Engagement

Der Schwerpunkt der Berichterstattung zum gesellschaftlichen Engagement lässt sich auf drei Aspekte eingrenzen: Partner, Aktivitäten und Ergebnisse/Erfolge. Dies trifft in geringer Variation auf alle einbezogenen Aktivitäten zu. Nahezu nicht abgedeckt werden in der Berichterstattung Finanzierungsaspekte und der Personaleinsatz. (Übersicht 40)

Übersicht 40: Inhalte der Kommunikation über gesellschaftliches Engagement



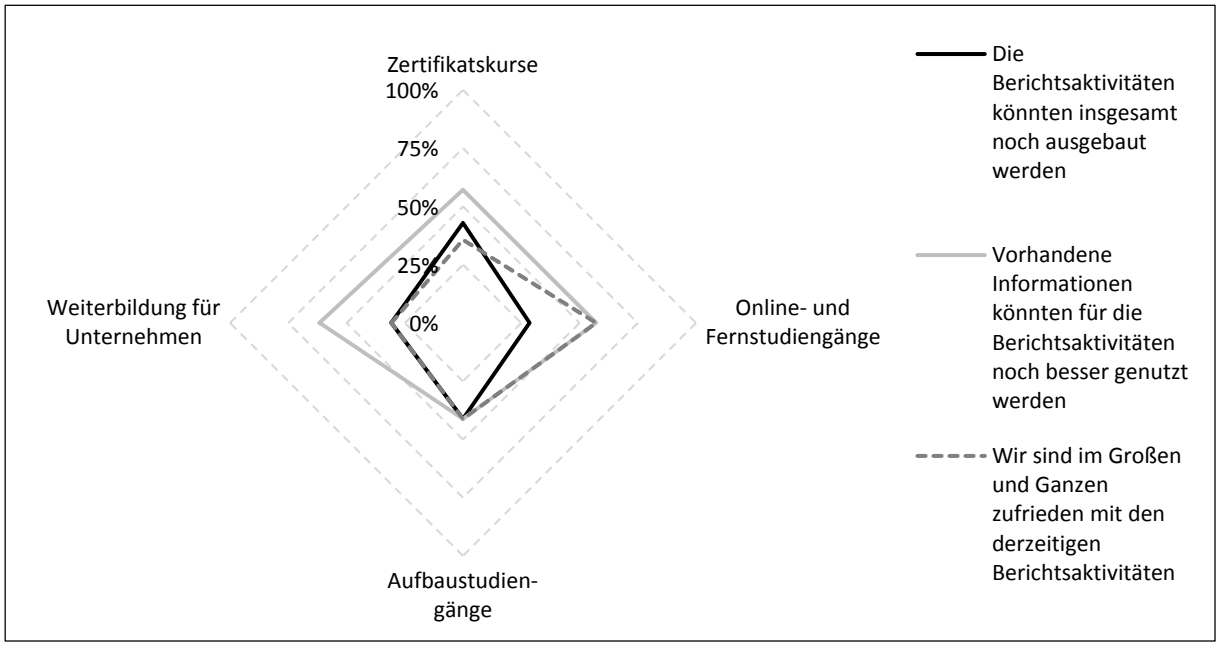
Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 8 bei gemeinnützige FuE-Projekte, 11 bei Service Learning, 13 bei soziale/kulturelle Aktivitäten, 13 bei Dienstleistungen für die Allgemeinheit, 13 bei Unterstützungsangeboten für unterrepräsentierte Studierendengruppen und 13 bei Angeboten für Nicht-Studierende.

4.4.3 Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten

Weiterbildung

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit den derzeitigen Berichtsaktivitäten ergibt sich ein tendenziell ernüchterndes Bild. So ist in Bezug auf die Online-/Fernstudiengänge lediglich eine knappe Mehrheit der befragten Hochschulen „im Großen und Ganzen zufrieden". Bei den anderen drei hier untersuchten Weiterbildungsaktivitäten stufen sich nur zwischen 31 und 41 Prozent der Hochschulen als zufrieden ein. Insbesondere bei Weiterbildungen für Unternehmen hält eine Mehrheit von 62 Prozent fest, dass bereits vorhandene Informationen noch bessere für die Berichterstattung genutzt werden könnten. Ähnliches gilt für Zertifikatskurse und auch für die Online-/Fernstudiengänge. Einen Ausbau der Berichtsaktivitäten wünscht sich wiederum lediglich etwa ein Drittel der Hochschule bzw. knapp weniger als die Hälfte in Bezug auf Zertifikatskurse. (Übersicht 41)

Übersicht 41: Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten zu Weiterbildung

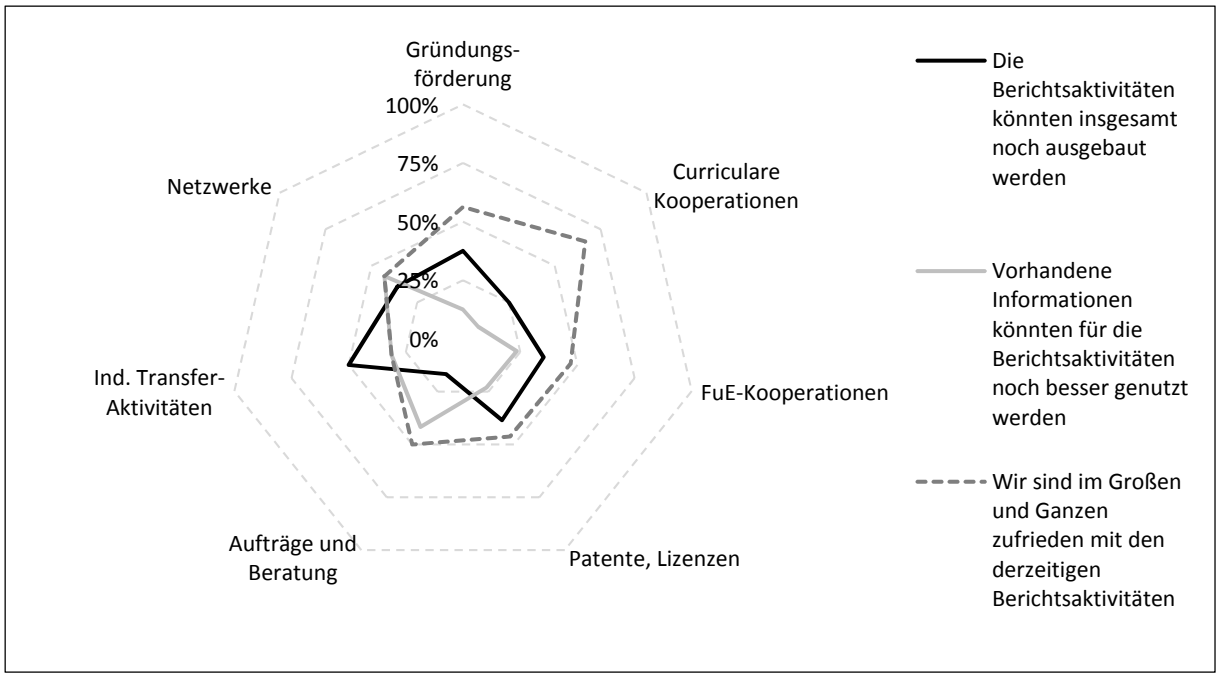


Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 14 Hochschulen bei Zertifikatskursen, 7 bei Online-/Fernstudiengängen, 17 bei Aufbaustudiengängen, 13 bei Weiterbildung für Unternehmen.

Wissens- und Technologietransfer

Am zufriedensten mit der derzeitigen Berichterstattung zeigen sich die Hochschulen hinsichtlich curricularer Kooperationen und der Absolventenvermittlung. Die geringste Zufriedenheit kann bezüglich der Berichterstattung über individuelle Transferaktivitäten ausgemacht werden. Nur ein Drittel stimmt der Aussage zu, „im Großen und Ganzen zufrieden" zu sein. Hier mag ein Grund sein, dass die Hälfte der befragten Hochschulen angab, dass die Berichtsaktivitäten insgesamt noch ausgebaut werden könnten. Für die restlichen Aktivitäten lag der Anteil zufriedener Hochschulen bei rund 50 Prozent. Eine bessere Nutzung bereits vorhandener Informationen für die Berichterstattung wird nur von einer Minderheit der Hochschulen gefordert. Diese Ergebnisse decken sich mit der Einschätzung, dass Transferaktivitäten bereits in der Öffentlichkeitsarbeit der Hochschulen einen festen Platz haben.

Übersicht 42: Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten zu Wissens- und Technologietransfer

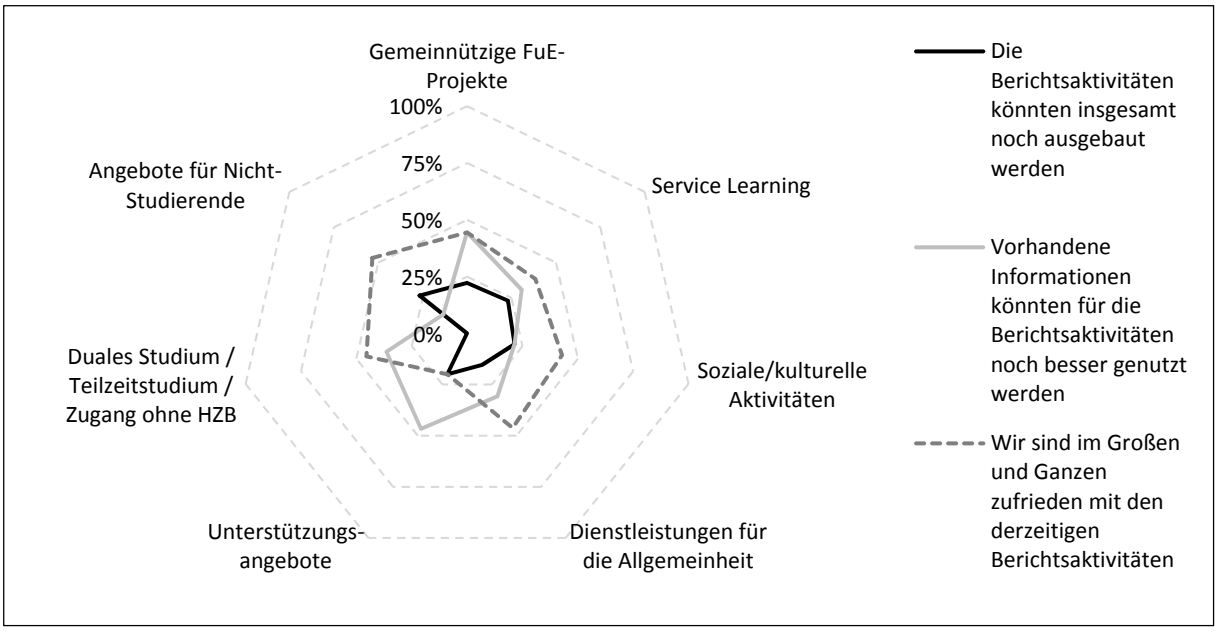


Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 16 Hochschulen bei Gründungsförderung, 12 bei Absolventenvermittlung an Unternehmen, 17 bei FuE-Kooperationen, 13 bei Patente/Lizenzen, 12 bei Aufträgen und Beratung von gesellschaftlichen Akteuren, 16 bei Transfer-Aktivitäten Hochschulangehöriger und der An-Institute und 14 bei Netzwerken mit Innovations- oder Regionsbezug.

Gesellschaftliches Engagement

Etwa die Hälfte der befragten Hochschulen zeigt sich zufrieden mit den derzeitigen Berichtsaktivitäten zu allen hier relevanten Aktivitäten, abgesehen von Unterstützungsangeboten für unterrepräsentierte Grup-

Übersicht 43: Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten zu gesellschaftlichen Engagement



Anmerkung: Die Basis zur Berechnung der Prozentwerte wurde um fehlende Werte bereinigt. Das N umfasst 9 bei Gemeinnützigen FuE-Projekte, 13 bei Service Learning, 14 bei Soziale/kulturelle Aktivitäten, 13 bei Dienstleistungen für die Allgemeinheit, 15 bei Unterstützungsangeboten für unterrepräsentierte Studierendengruppen und 15 bei Angeboten für Nicht-Studierende.

pen, wo nur rund ein Viertel dieser Aussage zustimmt. Hier gibt knapp die Hälfte der Hochschulen an, dass vorhandene Informationen noch besser für die Berichtsaktivitäten genutzt werden könnten. Eine ähnlich hohe Zustimmung erzielt sonst nur die Aussage, dass die Datennutzung für die Berichterstattung verbessert werden könnte im Hinblick auf gemeinnützige FuE-Projekte. Einen Ausbau der Berichtsaktivitäten über gesellschaftliches Engagement hält hingegen nur eine Minderheit der Hochschulen für alle hier diskutierten Aktivitäten für wünschenswert.

4.5 Zusammenfassung

4.5.1 Typische Prozessketten in der Berichterstattung und Außenkommunikation

Hochschulen unterliegen vielfältigen Berichtspflichten. Gerade im Zusammenhang mit der Einführung neuer Steuerungsmodelle – LOM, Akkreditierung, Qualitätsmanagement, Hochschulräte usw. – steigerte sich dies zu erheblichen Berichtslasten. Um Akzeptanz in den Hochschulen zu erzeugen, bedarf es daher solcher Berichtserstattungsformate, die mit einem vertretbaren Aufwand zu bedienen sind. Neue Berichterstattungen sollten weitere Bürokratisierungseffekte vermeiden. Hierfür wird es von großer Bedeutung sein, bereits erfasste Daten und bestehende Berichtssysteme nutzbar zu machen, um die besonders lästigen Mehrfacherhebungen gleicher Daten und Informationen zu vermeiden.

Für die Untersuchung wurde von einem dreistufigen Prozesskettenmodell der Berichterstattung und Außenkommunikation ausgegangen: Erfassung benötigter Daten, Verarbeitung dieser Informationen und Veröffentlichung dieser in bestimmten Berichtsformaten. Die Ergebnisse der Befragung lieferten ein zweigeteiltes Bild: Eine Hälfte der Hochschulen konzentriert die Berichterstattung weitgehend bei den Zentralen Diensten, die andere bindet diese zwar mit ein, delegiert aber wesentliche Kompetenzen an die Pressestellen und Mitarbeiter/innen für Öffentlichkeitsarbeit, die in der Regel als Stabstellen auf Hochschulleitungsebene verankert sind.

Übersicht 44: Durchschnittlich an den Hochschulen verantwortliche Stellen im Berichterstellungsprozess

	Datenübermittlungen an Dritte	Entwicklungsplan	Rektoratsbericht	Jahrbuch	Lehr- bzw. Forschungsbericht	Online	Magazin/ Zeitung	Flyer/ Broschüren
Hochschulleitung	58%	79%	70%	48%	38%	30%	29%	26%
Fachbereiche/ Fakultäten	12%	16%	10%	19%	39%	21%	14%	29%
Professuren	6%	3%	1%	6%	20%	9%	4%	10%
Zentrale Dienste	75%	59%	65%	84%	65%	90%	89%	91%
Insgesamt	**38%**	**39%**	**37%**	**39%**	**41%**	**37%**	**34%**	**39%**

Anmerkung: Es wird jeweils die mittlere Häufigkeit über alle drei Stufen der Prozesskette wiedergegeben.

Zumindest in der Datenerfassung für die Berichterstattung sind häufig Fachbereiche bzw. Fakultäten sowie Professuren mit eingebunden. In dieser Phase ist häufiger eine Arbeitsteilung zwischen Zentralen Diensten, Hochschulleitung und jeweils Fachbereichen/Fakultäten oder Professuren zu beobachten. Die Beteiligung anderer Stellen neben Zentralen Diensten und Hochschulleitung nimmt in der Datenverarbeitungs- und der Veröffentlichungsphase deutlich ab. Dagegen scheint sich die Hochschulleitung immer weiter aus der Berichterstattung zurückzuziehen, je weniger formalisiert das Format ist bzw. sobald keine rechtliche Verpflichtung mehr dazu besteht. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Zentralen Dienste eine Schlüsselfunktion bei der Entwicklung des Außenbilds der Hochschule einnehmen.

Professuren hingegen spielen, anders als erwartet, eine geringe Rolle in den Prozessketten der Berichterstattung. Dies könnte allerdings daran liegen, dass Fachbereiche/Fakultäten und Zentrale Dienste die Datenerfassungen unter den Professorinnen und Professoren organisieren und daher diese Teilprozesse durch die Hochschulleitungen (bzw. ihre Pressestellen) nur als eine Art vorgelagerte Datenerfassung wahrgenommen werden.

Etwa 30 Prozent der Hochschulen ermöglichen intern Datenaustausch über das Intranet. Weitere zirka 30 Prozent tauschen selektiv bestimmte Daten hochschulintern, entweder über begrenzte interne Freigaben oder Einzelanfragen. Die restlichen rund 40 Prozent der Hochschulen sind vergleichsweise restriktiv und geben Daten auch intern in der Regel erst durch Veröffentlichung frei. Auch hier schlägt sich nieder, dass die Berichterstattungsprozesse an vielen Hochschulen fragmentiert sind. Gleichermaßen deuten sich hier bereits Potenziale an, mit einer weniger restriktiven internen Datenweitergabe ohne zusätzlichen Aufwand qualitative Verbesserungen sowie eine effizientere Datennutzung zu realisieren.

Vor allem wurde der Frage nachgegangen, ob und wie erhobene Daten mehrfach genutzt werden. Hier zeigt sich, dass Lehr- bzw. Forschungsberichte eine enorm wichtige Quelle für Zweitverwertungen erfasster Information darstellen. Nahezu alle Berichtsformate und die Öffentlichkeitsarbeit allgemein nutzen Informationen aus diesen Berichten. Insbesondere Rektoratsberichte profitieren von der Mehrfachnutzung von Daten aus Lehr- bzw. Forschungsberichten. Ferner zeigte sich, dass Online-Publikationen von gleich mehreren Berichtsformaten Daten wiederverwerten. Einer stärkeren Verflechtung der gegenseitigen Datennutzung scheint jedoch im Wege zu stehen, dass an der Mehrzahl der Hochschulen eine ausgeprägte Zurückhaltung bei der internen Datenweitergabe besteht. Vermutet wird im Umkehrschluss, dass eine undurchlässige Datenweitergabepraxis zu Mehrfacherhebungen gleicher Daten und einen damit einhergehenden erhöhten Bürokratieaufwand führt. Dieser könnte durch eine durchlässige Datenweitergabe und eine zentrale Datenverarbeitung behoben werden.

4.5.2 Verbreitung von Third Mission-Aktivitäten

Die ganz überwiegende Zahl der 18 Arten von Aktivitäten, die im Rahmen der Online-Erhebung als Elemente der Third Mission von Hochschulen vorgestellt wurden, ist nach Selbstauskünften jeweils an der Mehrheit der Hochschulen bereits heute üblich. An jeweils 91 Prozent der Hochschulen bestehen demnach Unterstützungsangebote für unterrepräsentierte Gruppen sowie (Bildungs-)Angebote für Nicht-Studierende. (Übersicht 45)

Übersicht 45: Häufig und eher selten praktizierte Third Mission-Aktivitäten

Am häufigsten		**Am wenigsten häufig**	
Aktivität	Anteil	Aktivität	Anteil
Unterstützungsangebote	91%	Curriculare Kooperationen und Absolventenvermittlung	65%
Angebote für Nicht-Studierende	91%	Service Learning	61%
Soziale/kulturelle Aktivitäten	78%	Soziale FuE-Projekte	57%
Dienstleistungen für die Allgemeinheit	78%	Online- und Fernstudiengänge	32%

Vier Aktivitäten waren am wenigsten häufig vorzufinden, wenngleich überwiegend immerhin an zwei Drittel der teilnehmenden Hochschulen: curriculare Kooperationen und Absolventenvermittlung (65 %), Service Learning (61 %), gemeinnützige FuE-Projekte (57 %) sowie – etwas abgeschlagen – Online- und Fernstudiengänge (32 %).

Bei den restlichen zehn Aktivitäten gaben die Beteiligten zu 68 Prozent bis 87 Prozent an, sie zu betreiben: FuE-Kooperationen, Patente bzw. Lizenzen, Transferaktivitäten Hochschulangehöriger bzw. der An-Institute, Aufbaustudiengänge, soziale bzw. kulturelle Aktivitäten, Dienstleistungen für die Allgemeinheit, Gründungsförderung, Beratung von gesellschaftlichen Akteuren, innovations- bzw. regionalbezogene Netzwerke, Weiterbildung für Unternehmen sowie Zertifikatskurse.

Sofern die Hochschulen hier tatsächlich *dauerhafte* Aktivitäten zur Grundlage ihres Antwortverhaltens gemacht haben, verweisen diese Werte auf ein breites Engagement der Hochschulen in der Wahrnehmung gesellschaftlich relevanter Aufgaben.

Allerdings ist hier im Blick zu halten, dass in den benutzten Abgrenzungen der Aktivitäten bereits zahlreiche Einzelmaßnahmen zusammengefasst sind, sodass daraus noch keine Schlüsse hinsichtlich der Intensität der Bearbeitung eines Aktivitätsfelds gezogen werden können. So könnte sich beispielsweise die Bereitstellung von Bildungsangeboten für Nicht-Studierende entweder lediglich auf einen einzelnen Orientierungstag für Schüler/innen beziehen oder aber ein ganzes Bündel unterschiedlicher Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen, wie Kinder, Schüler, Senioren etc., beinhalten. Im Rahmen von Fallstudien werden die Aktivitäten der Hochschulen in deutlich differenzierter Form untersucht, um die Vielfalt des Engagements näher bestimmen zu können.

Die Organisation der Aktivitäten erfolgt im Durchschnitt am ehesten über eigene Einheiten/Stabstellen der Hochschule (36 %). Eine Organisation durch Fachbereiche/Fakultäten oder Professuren liegt bei jeweils etwa einem Fünftel der Hochschulen vor. Am seltensten sind Hochschulleitung und einzelne Ansprechpartner für Aktivitäten unmittelbar verantwortlich (jeweils 10 %). Für die drei Third-Mission-Bereiche bestehen unterschiedliche Gewichtungen der verantwortlichen Stellen. So ist bei der Weiterbildung die Beteiligung der Fachbereiche bzw. Fakultäten (38 %) deutlich stärker ausgeprägt als in den anderen Bereichen. Bei Transfertätigkeiten ist wiederum die Rolle der Professuren bedeutsamer; gleiches gilt für gesellschaftliches Engagement. (Übersicht 46)

Übersicht 46: Durchschnittlich an den Hochschulen praktizierte Organisationsform der Aktivitäten

	Eigene Organisationseinheit	Hochschul-leitung	Fachbereiche/ Fakultäten	Professuren	Einzelne/r Ansprechpartner/in
Weiterbildung	41%	3%	38%	7%	11%
Transfer	35%	13%	14%	28%	10%
Gesellschaftliches Engagement	33%	12%	22%	23%	9%
Insgesamt	**36%**	**10%**	**23%**	**21%**	**10%**

4.5.3 Nutzung von Berichtsformaten für die Third Mission

In der Berichterstattung über die Third Mission werden vor allem drei Berichtsformate besonders häufig genutzt. Das sind Online-Veröffentlichungen (im gemittelten Querschnitt aller betrachteten Aktivitäten nutzen 71 % der Hochschulen dieses Format), Hochschulmagazin oder -zeitung (69 %) sowie Rektoratsbericht (62 %). In Datenübermittlungen an Statistische Ämter (oder andere externe Stellen), in Lehr- bzw. Forschungsbericht und im Entwicklungsplan taucht die Third Mission nur bei rund einem Drittel der Hochschulen auf. Eher selten wird dagegen das Jahrbuch (27 %) dafür eingesetzt. (Übersicht 47)

Übersicht 47: Durchschnittlicher Anteil der an den Hochschulen genutzten Berichtsformate

	Datenüber-mittlung	Entwick-lungsplan	Rektorats-bericht	Jahrbuch	LuF-Bericht	Online	Magazin/ Zeitung	Flyer/ Broschüren
Weiterbildung	51%	48%	69%	25%	43%	81%	76%	70%
Transfer	39%	39%	68%	25%	39%	63%	66%	36%
Gesellschaftliches Engagement	20%	32%	53%	30%	28%	74%	68%	50%
Insgesamt	**35%**	**38%**	**62%**	**27%**	**36%**	**71%**	**69%**	**49%**

Betrachtet man den Bereich Weiterbildung, so zeigt sich, dass die Nutzung der diesbezüglichen Daten Daten in diversen Berichtsformaten allgemein ausgeprägter ist. Beispielsweise übermitteln 51 Prozent der Hochschulen Daten über die Weiterbildungsaktivitäten an Dritte (gegenüber 35 % im Gesamtdurchschnitt aller Third-Mission-Bereiche), und 43 Prozent der Hochschulen weisen Weiterbildung in den Lehr-/Forschungsberichten (gesamt 36 %) aus. Auffällig ist die häufige Nutzung von Flyern und Broschüren im Weiterbildungsbereich (70 % der Hochschulen nutzen sie durchschnittlich). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Weiterbildung in den meisten Fällen eine zusätzliche Einnahmequelle der Hochschulen darstellt und daher üblicherweise umfangreiche Werbemittel eingesetzt werden können. In den übrigen zwei Bereichen Technologie und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement entspricht die Nutzung der Formate in etwa dem Gesamtdurchschnitt.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Internetangebot der Hochschulen eine zentrale Schnittstelle der Informationsverbreitung ist – nicht nur für die Third Mission. Zudem zeichnet sich der Rektoratsbericht als die am meisten standardisierte Form der Berichterstattung für Third-Mission-Tätigkeiten ab. Es besteht offenbar auch kein substanzieller Mangel an Informationen zur Third Mission, wenn man die genutzten Formate und darin abgedeckten Third-Mission-Themen vergleicht. Die Ankopplung der Aktivitäten an die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung ist zumindest in der Außenkommunikation, abgesehen vom Sonderfall Weiterbildung, allerdings nicht besonders stark. Hierauf deutet zumindest die geringe Präsenz in Lehr- und Forschungsberichten hin.

Übersicht 48: Durchschnittliche Anzahl der an den Hochschulen genutzten Berichtsformate

	Anzahl genutzter Formate (von acht möglichen)
Weiterbildung	4,2
Transfer	3,6
Gesellschaftliches Engagement	3,2

4.5.4 Inhaltliche Aspekte der Third Mission-Berichterstattung

Neben der Nutzung von Formaten wurden auch inhaltliche Aspekte der Third-Mission-Berichterstattung abgefragt. Hier zeigt sich, dass vor allem über Art und Anzahl der Aktivitäten sowie über Ergebnisse und Erfolge berichtet wird. Im Durchschnitt aller Aktivitäten berichten rund drei Viertel der Hochschulen über Ergebnisse und Erfolge von Aktivitäten. Häufig (65 % der Hochschulen) wird aber auch über Kooperationspartner und Teilnehmer/innen der Aktivitäten berichtet. Eher selten werden Informationen zur Finanzierung (Einnahmen oder Ausgaben) sowie dem Personaleinsatz veröffentlicht: Nur etwa ein Viertel der Hochschulen berichtet über diese Aspekte. (Übersicht 49)

Übersicht 49: Durchschnittlich an den Hochschulen abgedeckte Aspekte der Berichterstattung

	Aktivitäten/ Angebot	Teilnehmer/ Partner	Finanzen	Personal-einsatz	Ergebnisse/ Erfolge
Weiterbildung	100%	59%	22%	52%	55%
Transfer	60%	61%	30%	34%	85%
Gesellschaftliches Engagement	69%	73%	13%	18%	72%
Insgesamt	**72%**	**65%**	**21%**	**32%**	**73%**

Im Bereich Weiterbildung werden durch alle Hochschulen Informationen zum Kursangebot bereitgestellt. Etwa die Hälfte der Hochschulen berichtet darüber hinaus über Lehrende, Teilnehmer/innen und Absolvent/innen (Erfolge). Bei der Berichterstattung zu den Themenfeldern Wissens- und Technologietransfer sowie gesellschaftliches Engagement gibt es kaum gravierende Abweichungen vom Gesamtbild. Im Bereich gesellschaftliches Engagement wird überdies vergleichsweise häufig – mehr noch als bei Transferaktivitäten – über die Partner berichtet.

Etwa die Hälfte der Hochschulen äußert sich zufrieden mit ihrer eigenen Berichterstattung zur Third Mission. Vor allem im Bereich Weiterbildung sehen viele Hochschulen Potenzial zur besseren Nutzung vorhandener Informationen. Einen direkten Ausbau der Berichterstattung findet nur etwas weniger als ein Drittel der Hochschulen wünschenswert. Hier ist die Vermutung nahe liegend, dass ein Ausbau der Berichterstattung vor allem deshalb abgelehnt wird, weil er mit einer Zunahme an bürokratischem Aufwand verbunden wird.

Übersicht 50: Durchschnittliche Anzahl der in einem Format berichteten Aspekte einer Aktivität

	Anzahl berichteter Aspekte je Format (von fünf möglichen)
Weiterbildung	2,6
Transfer	2,6
Gesellschaftliches Engagement	2,3

Könnte hingegen der Aufwand von Datennutzung und -verwertung gering gehalten werden, dann dürfte eine bessere Sichtbarmachung bestehender Third-Mission-Aktivitäten grundsätzlich nicht auf Ablehnung stoßen. Daher sollten zunächst immer Techniken und Routinen effizienterer Nutzung bereits vorhandener Daten erschlossen bzw. optimiert werden, bevor auf ggf. nötige Zusatzerhebungen zurückgegriffen wird.

5 Wege zu einer Bilanzierung der Third Mission

5.1 Möglichkeiten des Messens und Bewertens

5.1.1 Mess- und Bewertungsschwierigkeiten

Indem Third Mission von einem beiläufig anfallenden Nebenprodukt zu einer Grundfunktion der Universitäten wird, ändert sich qualitativ ihr Stellenwert in den betreffenden Prozessen von einem passiven zu einem aktiven Faktor. Indem die Third Mission als aktive Leistung formuliert und verstanden wird, wird sie auch Teil der Leistungsbeschreibung und -bewertung von Hochschulen. (Lassnigg et al. 2012: 10) Mit einer Bewertung gehen zumeist Bemühungen einher, die betreffenden Leistungen zu *messen*. Hier jedoch gibt es zweierlei Arten von Problemen: solche, die generell bei der Messung hochschulischer Leistungen bestehen, und solche, die aus den spezifischen Inhalten und Formen der Third Mission resultieren. Zum erstgenannten Problemkreis gibt es seit langem eine elaborierte Debatte. In dieser werden vor allem Argumente gegen das Messen mithilfe quantitativer Kennziffern, aber auch das darauf aufbauende Bewerten anhand von Indikatoren ausgetauscht.[47] Solche gängigen Argumente sind:

- Messungen seien kostspielig und mit hohem Arbeitsaufwand sowie Bürokratisierung verbunden.
- Leistungen seien immer mehrdimensional und könnten nicht auf einer einzigen Messskala abgetragen werden. Indem multidimensionale Phänomene in wenige einfache Metriken übersetzt werden, gehe notwendigerweise das Meiste des Kontextes und der Komplexität verloren. Daher könnten Messungen irreführend sein. (Epstein/Yuthas 2014: 118f.)
- Messungen könnten zu unerwünschtem Verhalten führen. Um bei Messungen besser abzuschneiden, richteten betroffene Personen ihren Fokus auf die Verbesserung der Messwerte statt auf die Verbesserung von Aktivitäten (ebd.: 119): „Die Universitäten versuchen, sich besser auf die Indikatoren einzustellen, statt besser zu werden“ (Hazelkorn in Demling 2014). Oder anders gesagt: Leistungsorientierte Indikatoren erzeugen indikatororientierte Leistungen.

Besonders problematisch sei die Zusammenführung von Kennziffern zu einem Gesamtwert. Dies wird von den meisten Bewertungsansätzen im Hochschulbereich vermieden, jedoch bestehen weiterhin Hochschulrankings, die einen ebensolchen Gesamtwert errechnen, wie z.B. das Times Higher Education (THE) World University Ranking.[48] Die hohe Beeinflussbarkeit dieser Platzierungen zeigt Alexander Demling am Beispiel der Universität Tübingen, die sich im THE-Ranking 2014 im Vergleich zum Vorjahr um rund 100 Plätze verbessern konnte, indem „Vollzeitforscher“ enger als bislang definiert und gezählt wurden (ebd.): „Es besteht das Risiko, dass Universitäten das Ranking-Spiel spielen, statt sich auf ihre eigentliche Aufgabe zu konzentrieren“ (Baty in ebd.).

Allerdings kann ganz ohne Messungen auch nicht nachvollzogen werden, welche Aktionen sich lohnen. Welche Investitionen waren erfolgreich, und durch welche gingen Ressourcen wie Geld und Zeit verloren? Durch welche Maßnahme wurde der Zielgruppe geholfen, und durch welche Maßnahme wurde der Zielgruppe gar geschadet? Obwohl Messungen nie die darunterliegende Realität vollständig wiedergeben

---

[47] *Kennziffern* drücken schon vorhandene Quantitäten aus und führen zu absoluten Aussagen. Sie sind quantitative Zahlenwerte und gelten unabhängig von bestimmten konzeptionellen Annahmen; daher können Kennziffern lediglich Voraussetzung einer interpretativen Anstrengung sein und nicht diese ersetzen. *Indikatoren* dagegen werden über ein theoretisches Konzept definiert (wobei aus Kennzahlen durch ein solches Konzept Indikatoren werden können), z.B. Effizienz, Effektivität oder Qualität. Indikatoren sind keine neutralen Realitätsbeschreibungen, sondern selektieren, transformieren und kombinieren Daten, basierend auf normativen und definitorischen Vorgaben. Die Kennziffern werden im Rahmen eines solchen Konzepts ‚lesbar‘ gemacht. Es handelt sich mithin um interpretierte Daten.

[48] http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/ (6.10.2014)

können, können sie doch nützlich sein. Dafür muss man mit den Ergebnissen von Messungen richtig umgehen:

> „One thing is certain – *every social program makes some kind of impact on some group of stakeholders*. Without measurement, the assumption that all positive impact goals are achieved and all negative ones are avoided goes untested. To maximize the value you can create, you must try to do better." (Epstein/Yuthas 2014: 120)

Messungen sind für Organisationen deshalb wichtig, um Aktivitäten zu prüfen und Prozesse verbessern zu können:

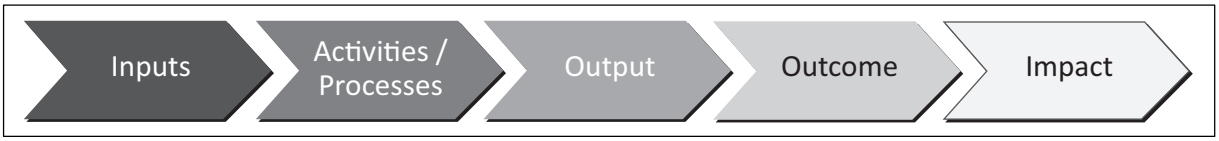
- Durch Messungen lassen sich *Lernprozesse* initiieren: Annahmen können geprüft und Verhaltensweisen untersucht und nachvollzogen werden.
- Messungen können begleitend zu Aktivitäten stattfinden, um das jeweilige Verhalten zu begleiten und um Absichten und Ziele zu kommunizieren.
- Messen kann zudem der *Accountability* gerecht werden: Es kann Vertrauen bei Kooperationspartnern auf- und ausbauen. (Ebd.: 122f.)
- Messungen können für die Optimierung interner Prozesse eingesetzt werden: zur Eingrenzung einer Auswahl, für das Monitoring von Projekten, die Evaluation nach einem Projektabschluss oder für die allgemeine Beurteilung von organisationalem Impact (ebd.: 138).

Die Problematik, im speziellen Third-Mission-Effekte von Hochschulen zu messen, ähnelt den Problemen, die hinsichtlich der Prüfung von Organisationswirksamkeit im Non-profit-Sektor bekannt sind: Die Ziele der Third Mission von Hochschulen überschneiden sich weitgehend mit denen sozialer Organisationen. Eine Ausnahme bildet nur das Handlungsfeld Technologietransfer, für das eine Orientierung an ökonomischen Rationalitäten naheliegender ist. Doch der größte Teil der Third Mission zielt auf sozialen Impact und liegt damit näher an sozialen Organisationen als an wirtschaftlichen. Um beidem gerecht zu werden, sollen hier Ansätze, Erfolge von Maßnahmen zu messen, sowohl aus dem ökonomischen als auch sozialen Bereich herangezogen werden.

Für die Entscheidung, was gemessen werden soll, ist die Veranschaulichung von Prozessen als Impact-Kette sinnvoll: Für einen bestimmten Prozess oder eine Aktivität werden Ressourcen oder Input aufgewendet. Zum Beispiel werden für einen Weiterbildungskurs unterschiedliche Ressourcen investiert, indem die Lehrenden Zeit und Wissen investieren, die Teilnehmer/innen Zeit und gegebenenfalls Geld aufwenden, die Hochschule die Lehrenden und die Verwaltung bezahlt sowie Räume und sonstige Ausstattung zur Verfügung stellt. Aus der Aktivität Weiterbildung folgt ein direkter Output: Teilnehmer beenden den Kurs und erhalten dafür ein Zertifikat. Daraus können sich dann bestimmte Wirkungen – Outcome und Impact – als längerfristige Ergebnisse und Folgen ergeben:[49] Mit dem erlernten Wissen können die Teilnehmer/innen bspw. ihre Beschäftigungsfähigkeit oder die Effektivität ihres beruflichen Handelns verbessern (Outcome), und als Bestandteil weiträumiger Qualifizierungsanstrengungen kann sich schließlich eine Steigerung des Bruttosozialprodukts und damit die Verbesserung der Lebensqualität ergeben (Impact).

[49] Output, Outcome und Impact beschreiben unterschiedliche Dimensionen der Resultate einer Maßnahme. Outcome und Impact beschreiben Wirkungen, Output beschreibt die Leistung: Zum Beispiel kann ein Output-basiertes Ziel sein, Mahlzeiten an 10.000 Menschen auszugeben (Output) – ein Impact-basiertes Ziel hingegen wäre es, den Hunger um fünf Prozent zu reduzieren (Impact) (Epstein/Yuthas 2014: 4). Der Unterschied zwischen Outcome und Impact liegt in der Reichweite und Langfristigkeit der Wirkungen. Impact speist sich zwar ebenso wie Outcome aus den Wirkungen einer Maßnahme, Impact beschreibt jedoch Wirkungen, die mittelbarer und meist langfristiger sind. Zum Beispiel kann eine weiterbildende Maßnahme einen Output von zehn Teilnehmern haben, die diese Maßnahme erfolgreich abgeschlossen haben. Ein möglicher Outcome ist der sich aus dieser Maßnahme ergebende berufliche Vorteil für die Teilnehmer/innen der Maßnahme, wenn sich bspw. sechs von zehn dieser Teilnehmer nach der Maßnahme in einer besseren beruflichen Position als vor der Maßnahme finden. Ein möglicher Impact sind die weiteren Folgen dieser zusätzlichen beruflichen Qualifizierung: etwa Impact in der Form von Wissenszuwachs oder ggf. Produktivitätssteigerung im jeweiligen Unternehmen. In einer noch weiteren Betrachtung könnte der Impact eine positive Wirkung dieser weiterbildenden Maßnahme auf die Wirtschaft des Landes beschreiben.

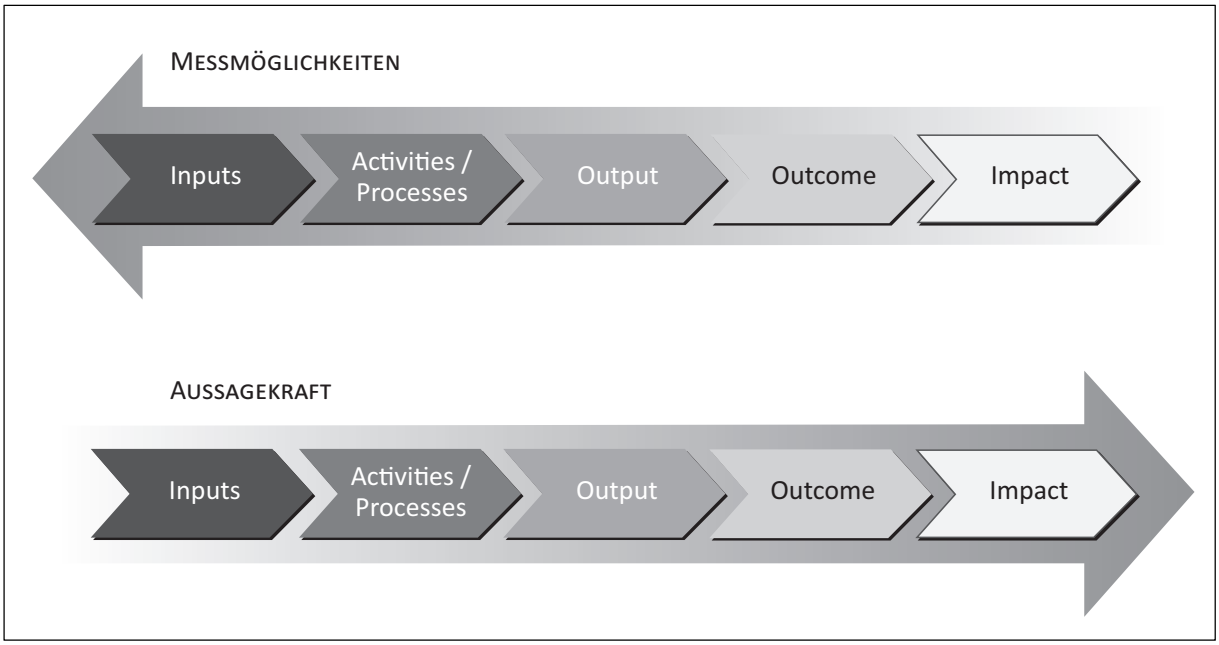
Übersicht 51: Impact-Kette



Quellen: Ebrahim (2014), Epstein/Yuthas (2014)

Im sozialen Bereich trennen Organisationen in der Regel Monitoring und Evaluationen von Impact-Bewertungsaktivitäten. Beim *Monitoring und Evaluationen* werden Input, Aktivitäten und Output gemessen, um das organisationale Verhalten zu bewerten. Prozess- oder betriebliche Evaluationen werden genutzt, um zu zeigen, dass ein Programm wie geplant umgesetzt wird. *Impact-Bewertungsaktivitäten* sind Outcome- oder Impact-Messungen, die häufig dazu dienen, externen Stakeholdern die Effektivität von Programmen oder der Organisation als Ganzes zu beweisen (Measuring and improving social impacts 2014: 125). Dieser Beweis ist jedoch kein einfacher, da dem Messen von Outcome und Impact Hindernisse entgegenstehen können. Mike McCreless, der Director of Strategy and Impact von RootCapital,[50] beschreibt die Schwierigkeit, die Wirkung organisatorischen Handelns in metrische Werte zu übersetzen: „Simply put, ‚counting something' is necessary but not sufficient to measure our impact accurately and manage towards that impact in practical terms" (McCreless 2013).

Übersicht 52: Messmöglichkeiten und Aussagekraft der Impact-Kette



Am oben aufgezeigten Beispiel zu einem weiterbildenden Kurs wird deutlich:

- Inputs, Aktivitäten und Outputs (z.B. Teilnehmerzahlen, Kursangebot, Absolventenzahlen) können sehr viel einfacher gemessen werden als Outcomes oder Impacts (z.B. Auswirkungen auf die Beschäftigung und Lebensqualität).
- Outcomes sind schwieriger zu messen, da diese in der Regel von vielen Faktoren beeinflusst sind, die wiederum nicht von nur einer Variablen beeinflusst werden. Verbindet man Outcome mit dem (sozialen) Impact, ist dies noch komplexer: Es müssen zusätzliche Variablen aus weiteren politischen, sozialen, kultu-

[50] Nonprofit Investment Fond zur Unterstützung kleinerer, nachhaltiger Landwirtschaftsbetriebe in Lateinamerika und Afrika: http://www.rootcapital.org (2.12.2014)

rellen und wirtschaftlichen Handlungssystemen einbezogen werden: „In short, outputs don't necessarily translate to outcomes, and outcomes don't necessarily translate to impact" (Ebrahim 2014: 123).

- Impacts und Outcomes sagen jedoch sehr viel mehr über den Erfolg einer Aktivität aus als Inputs, Aktivitäten und Outputs. Insbesondere über die Qualität von Maßnahmen können Input-Angaben, z.B. zu Teilnehmerzahlen, wenig aussagen, und auch Output-Angaben sind ohne weitere Informationen häufig nicht aussagekräftig genug, was die Effektivität oder Qualität von Maßnahmen betrifft.

Messschwierigkeiten

Warum Messschwierigkeiten des Impacts und Outcomes von Maßnahmen bestehen und welche Probleme sich daran bei Bewertung dieser Messungen anschließen, benennen Molas-Gallart et al. (2002: vif., 10ff.) bereits in Bezug auf die Third Mission von Hochschulen. Die Gründe wurden ergänzt und sind nachfolgend aufgelistet:

- *Identifikation von Zusammenhängen:* Angesichts der multiplen Faktoren, von denen Impact abhängt, besteht immer die Frage, ob tatsächlich eine Kausalbeziehung zwischen Aktivität und Wirkung oder lediglich eine Korrelation vorliegt. Häufig können keine linearen Wirkungen nachgewiesen werden.
- *Zeitpunkt der Messung:* Wann ist der richtige Zeitpunkt, um einen möglichen Impact zu messen, wenn die Auswirkungen von hochschulischen Aktivitäten langfristig sind?
- *Messmöglichkeiten:* Messungen können ein Ungleichgewicht in der Darstellung von Wirkungen hervorrufen, indem nur das gemessen wird, was gemessen werden kann: „Die Erfahrung zeigt, dass häufig von der Verfügbarkeit/Erhebbarkeit der Daten ausgehend nach Indikatoren gesucht wird, und damit innovative Ansätze von Beginn an ausgeblendet werden." (Brandenburg/Federkeil 2007: 7)
- *Strategisches Verhalten:* Messungen können nicht intendierte Folgen haben, indem sich die Akteure auf die messbaren und in Bewertungsmodelle eingearbeiteten Kennzahlen einstellen.
- *Verfügbarkeit der Daten:* Da viele Aktivitäten im Third-Mission-Bereich noch nicht feste Bestandteile des Hochschulportfolios sind und viele Daten zu Third-Mission-Aktivitäten nur mit erheblichem Aufwand beschafft werden könnten, bleiben aussagekräftige Kennzahlen unberücksichtigt.
- *Informelle Arrangements:* Viele außerakademische Aktivitäten basieren auf einzelnen Personen. Diese Aktivitäten sind häufig informell und werden von der Hochschulverwaltung nicht erfasst:

  > „Yet there will be different processes to manage this type of work, and it is very likely that, even when reporting mechanisms exist, extra-curricular activities go unreported. It is safe to assume that some ‚Third Stream' activities are carried out outside the university system, as academics consider that the bureaucracy involved in reporting is unnecessary, or an encroachment into their ‚out-of-hours' activities." (Molas-Gallart et al. 2002: 10)

- *Begrenzte Bereitschaft zur Datenerfassung:* Neue Bewertungssysteme treffen bei Hochschulangehörigen typischerweise auf Ablehnung, da sie aufgrund bisheriger Erfahrungen hohen bürokratischem Aufwand und rollenfremde Zusatztätigkeiten vermuten. Zusätzliche Messmöglichkeiten werden daher nicht unbedingt realisiert.
- *Unregelmäßige Aktivitäten:* Bei unregelmäßigen Aktivitäten besteht das Problem einer systematischen Erfassung. Hierfür wären individuelle Meldungen der Hochschulmitarbeiter unverzichtbar.
- *Dezentralisierte Third-Mission-Aktivitäten:* Third-Mission-Aktivitäten werden in der Regel nicht zentral erfasst. Zum einen liegt dies daran, dass viele Third-Mission-Aktivitäten vom Engagement einzelner Personen abhängen. Zum anderen besteht keine Einigkeit darüber, was unter Third-Mission-Aktivitäten verstanden wird, oder es fehlt am Bewusstsein für diese, weshalb auch manche Initiatoren von Third-Mission-Aktivitäten ihre Tätigkeit nicht als solche definieren. (Ebd.)

Bewertungsschwierigkeiten

Zusätzlich zu den genannten Messschwierigkeiten bestehen Bewertungsschwierigkeiten, welche die Analyse und Bestimmung des Effekts oder der Wirkung von Aktivitäten zusätzlich erschweren:

■ *Einflussfaktoren:* Impact ist häufig von vielzähligen Faktoren abhängig, die unabhängig vom Handeln der Hochschule sind und außerhalb ihrer Kontrolle liegen. In einem Bewertungsmodell kann demnach von ggf. schlechten Messwerten nicht immer auf die tatsächlichen Leistungen der Hochschule geschlossen werden. Hier muss ein Bewertungssystem sensibel genug angelegt sein, um hochschulische Leistungen ausreichend differenziert betrachten zu können.

■ *Zeitpunkt:* Wie sind Effekte zu bewerten, die mittelbar und indirekt verlaufen? Von der oben genannten Schwierigkeit, den angemessenen Zeitpunkt der Messung zu bestimmen, hängt auch ab, wie die zu einem bestimmten Zeitpunkt erhobenen Messdaten im Rahmen von Indikatoren bewertet werden.

■ *Glück und Zufall*: Outcomes und Impact von hochschulischen Aktivitäten sind wesentlich von Glück und Zufällen abhängig. Besonders der Prozess, von Forschungs- und Kooperationsaktivitäten hin zu einem erfolgreichen Produkt auf dem Markt zu gelangen, ist von unzähligen und unberechenbaren Unwägbarkeiten bestimmt. Diese machen es denkbar, dass „high quality activity, however quality is measured, may not result in impact. Serendipity is reflected in the fact that the returns to innovations are highly skewed" (ebd.: 14). Das Korrelat der extremen Erfolgsunsicherheit von Forschung ist ihre notwendige „eklatante Ineffizienz", da eine zielgenaue Forschung nicht möglich ist. Die einer Transferaktivität zugrundeliegende Wissenschaft kann sich deshalb nur in Gestalt „verschwenderischer Produktion von Forschungsergebnissen" entwickeln (Schimank 2007: 236).

■ *Halo-Effekt:* Nach einer erfolgreichen Arbeit oder Aktivität wird dem jeweiligen Akteur in der Folge mehr Aufmerksamkeit geschenkt bzw. steigt die Wahrscheinlichkeit für diesen Akteur, mit weiteren Arbeiten wahrgenommen zu werden. Unter anderem aufgrund dessen wird von einer verzerrten Impact-Wahrnehmung ausgegangen, wenn nur die sichtbaren Erfolge gemessen werden.

■ *Perspektiven-Repräsentation:* Da bei der Bewertung von Leistung die individuelle Perspektive zu berücksichtigen ist, sollten für eine Bewertung hochschulischer Leistung die Interessen der Stakeholder miteinbezogen werden. Dies erfordert jedoch zumeist zusätzliche Datenerhebungen.

■ *Unregelmäßige Datenerfassung:* Zu einer Bewertung der eigenen hochschulischen Leistung müssen Indikatoren gewisse Voraussetzungen erfüllen: Sie müssen beispielsweise regelmäßig erhoben werden können, um Aussagen zur Entwicklung hochschulischer Leistungen im Zeitverlauf treffen zu können.

■ *Vergleichbarkeit:* Viele Indikatoren können nur bedingt fachbereichs- oder hochschulübergreifend verglichen werden, da große Unterschiede zwischen den Einrichtungen bestehen. Die Hochschulen agieren zudem in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Indikatoren sollten daher eher nicht Hochschulen miteinander vergleichen, sondern dazu benutzt werden, den jeweiligen individuellen Fortschritt zu bewerten.

■ *Begrenzte Aussagekraft von Indikatoren:* Bei der Nutzung von Indikatoren muss stets beachtet werden, dass Indikatoren nie die Realität abbilden und ihre Aussagekraft immer beschränkt ist. Bestimmte Effekte können häufig trotz Messung und Interpretation unter Berücksichtigung von Kontextinformationen nur vermutet werden. Indikatoren bilden immer nur einen Ausschnitt aus dem Gesamtgeschehen ab und können nie das gesamte Spektrum an Aktivitäten, Entwicklungen und Problemlagen erfassen. (Baethge et al. 2010: 11)

5.1.2 Bestehende Bewertungsansätze mit Potenzialen für die Leistungsbewertung der Third Mission

Betrachtet man die in der Praxis häufiger zur Anwendung kommenden sowie in der Literatur viel diskutierten Ansätze zur Bewertung der Leistungen, die von Organisationen erbracht werden, so lassen sich fünf verschiedene Kategorien ausmachen, die für eine Third-Mission-Leistungsbewertung nützlich sein könnten:

- Leistungsbewertung durch *interne Akteure*
- Leistungsbewertung durch *externe Akteure*
- *integrative Ansätze* durch Einbeziehung der Leistungsbewertung in das strategische Management
- *Impact-Evaluationen* als Bewertung längerfristiger Ergebnisse der Leistungserbringung
- *Stakeholder-Evaluationen* als Bewertung durch Anspruchsgruppen.

Diese sind zum Teil miteinander kombinierbar und dementsprechend auch in Mischformen vorzufinden. Immer aber sind sie einer von zwei Bewertungsarten zuzuordnen: entweder der evaluativen, d.h. es wird die Frage gestellt, wie gut etwas ist, oder der auditierenden, die danach fragten, ob etwas ‚gut genug' ist, also bestimmte Standards einhält. Weniger geeignet sind im hiesigen Zusammenhang Rangordnungsverfahren (Ranking), die nicht fragen, ob etwas ‚gut' oder ‚schlecht', sondern ob es ‚besser' oder ‚schlechter' ist als jeweilige Vergleichsobjekte.

Interne Bewertungsmethoden

Eine vergleichsweise unkomplizierte Form der Leistungsbewertung stellen interne Bewertungsmethoden dar, da diese ausschließlich eigene Ressourcen benötigen:

- *Selbstberichte:* Für ein Leistungsmonitoring werden kontinuierliche Selbstberichte aus Basisdaten und empirisch belastbaren Aussagen erstellt. Im Gegensatz zur Evaluation werden Leistungsprozesse hier nicht tiefergehend bewertet oder erörtert, sondern vor allem dokumentiert. Selbstberichte sind zentrale Grundlagen für andere Bewertungsmethoden.
- *Interne Evaluation:* Hierbei werden eine systematische Datenanalyse und Interviews durchgeführt, um eine ausführliche Bewertung vorzunehmen. Aufgrund des verhältnismäßig hohen Aufwands lassen sich diese Methoden eher im Abstand einiger Jahre anwenden. Dieser Ansatz entspricht einer summativen Evaluation (Ergebnisevaluation), die einen Vergleich zwischen angestrebtem und erreichtem Zielzustand unternimmt.
- *Logic Models/Frameworks*: Um die Effektivität einer Maßnahme einschätzen zu können, wird die Impact-Kette dieser Maßnahme (Input, Activities, Output, Outcome und Impact) aufgelistet und eingeschätzt.

Externe Bewertungsmethoden

Eine Möglichkeit, eine unabhängige und inhaltlich objektivierte Leistungsbewertung vorzunehmen, ist die Beauftragung von Akteuren außerhalb der Organisation im Rahmen einer externen Bewertung:

- *Qualitätsaudit/Zertifizierung:* Systematische und unabhängige Untersuchungen durch Audits werden in der Regel im Rahmen von Zertifizierungen vorgenommen. Im Zentrum steht, das Erreichen bestimmter Zertifizierungsanforderungen zu prüfen. Im Erfolgsfall wird eine Bestätigung, d.h. Zertifizierung durch einen unabhängigen Dritten erlangt. Es gibt verschiedene Varianten, wie Zertifizierungsaudits, Überwachungsaudits oder Wiederholungsaudits. Diese Modelle sind adaptionsfähig für Hochschulen und werden bereits häufiger genutzt, z.B. bei der Zertifizierung als familienfreundliche Hochschule.
- *Akkreditierung:* Die Sicherung von Qualitätsstandards der Bachelor- und Masterstudiengänge wird im Rahmen von Akkreditierungen vorgenommen. Es handelt sich dabei um die formelle Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, spezifische Leistungen (im Hochschulkontext: einen bestimmten Studiengang) unter Erfüllung festgelegter Mindeststandards durchzuführen. Durch die nichtstaatlichen Akkreditierungsagenturen wird ein vordefinierter Standard von Lehrqualität forciert, der sich auf politisch formulierte Qualitätsanforderungen beruft.
- *Peergestützte Lehr- oder Forschungsevaluationen:* Im Rahmen von Vor-Ort-Besuchen durch externe Sachverständige (Peers) werden Evaluationsberichte verfasst, die die Qualität der Leistungserbringung bewerten (Peer Review). An solche Berichte andockend, werden häufig Follow-up-Vereinbarungen zwischen evaluierter Einrichtung und übergeordneter Leitung getroffen, um die Durchführung empfohlener (Verbesserungs-)Maßnahmen zu strukturieren.
- *Nachgelagerte externe Evaluation:* Auf Basis eines bereits vorliegenden Selbstreports werden peergestützte Evaluationen durchgeführt. Die Peers bewerten auf Basis der Informationen aus Selbstreports den Bewertungsgegenstand (*informed peer-review*). Diese Vorgehensweise erlaubt die Zusammenführung von Selbst- und Außensicht.

Integrative Bewertungsmethoden

Im Unterschied zu den internen und externen Bewertungsmethoden setzen integrative Ansätze auf eine Anbindung der Bewertung an die strategische Planung einer Organisation. Die integrative Bewertung trägt somit zur Weiterentwicklung im Sinne einer „lernenden" Organisation bei. Verschiedene Formen der Prozessbewertung und -optimierung sind hier einschlägig:

- *Prozessbegleitende Evaluationen:* Im Rahmen von formativen Evaluationen werden in laufenden Prozessen Zwischenergebnisse untersucht. So können Korrekturen und Empfehlungen in die Prozesse eingespeist werden, um die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung zu erhöhen.
- *Syndromansatz:* In diesem aus der Umweltforschung stammenden Ansatz werden unerwünschte Zustände zur Grundlage von Strategien. In einem ersten Schritt werden negative, d.h. im Sinne zu vermeidender Effekte definiert, und es wird erörtert, wie diese vermieden werden können. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend werden Handlungsstrategien formuliert. (Vgl. Albrecht 2006: 48ff.)
- *Social Audit:* Hier setzt sich eine Organisation konkrete Ziele, deren Erreichen durch externe und interne Beobachtung überprüft wird. Dabei haben die verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb und außerhalb der Organisation spezifische Informationsbedürfnisse im Hinblick auf die gesetzten Ziele. Diese sollen daher beim Social Audit berücksichtigen werden. Beispielsweise kann ein Qualitätssicherungsverfahren für soziale und ökologische Außenwirkungen der Organisation implementiert werden, wobei die interne Perspektive sich eher auf die konkreten Umsetzungserfolge richtet und externe Akteure eher an erreichten Wirkungen interessiert sind.
- *Social Accounting Matrix:* Ähnlich wie bei der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung werden hier alle Leistungskomponenten der Organisation bilanziert. Die Matrix enthält eine Auflistung aller Transaktionen einer Organisation. Dadurch werden die Transaktionen zwischen Teilsystemen sichtbar. In solch einer Gesamtrechnung können sowohl Wachstums- und Verteilungsaspekte in ein einheitliches Analyseraster überführt werden (Thorbecke 2000). Voraussetzung hierfür sind allerdings vergleichbare Datengrundlagen für die Teilprozesse.
- *Balanced Scorecard:* Es handelt sich um ein Instrument der Strategieentwicklung und -verfolgung von Unternehmen. Über ein System multipler Kennzahlen (qualitativ/quanititativ, subjektiv/objektiv, strategisch/operativ) soll eine ausgewogene Darstellung und damit gleichgewichtige Berücksichtigung der wesentlichen organisationsrelevanten Perspektiven[51] gelingen. Ziele werden in Ursache-Wirkungs-Ketten eingebunden und zu einem Netz wechselseitig interdependenter Interaktionsbeziehungen ausgebaut (*strategy map*). Allerdings steht dem ein hoher Dokumentationsaufwand gegenüber.
- *Social Return on Investment:* Misst den sozialen Wert von Investitionen, indem Kosten und Nutzen quantifiziert werden. So werden Vergleiche unter verschiedenen Investitionen ermöglicht. Primär wird dies von Investoren genutzt, um den sozialen Wert pro Investitionseinheit zu optimieren (Ebrahim 2014: 137).

Darüber hinaus können Leistungsbewertungen ohne systematische Prozessbegleitung als Managementinstrumente zum Einsatz kommen:

- *Mapping of Science:* Hierbei wird eine Kartierung von Wissenschaftsentwicklungen vorgenommen. Es geht um das Erkennbarmachen von Grenzen und Beziehungen zwischen Forschungsfeldern. Hierfür sind geeignete Indikatoren zu bilden. Ein Beispiel ist die Kozitationsanalyse: Werden zwei Artikel häufig in weiteren Artikeln „kozitiert", d.h. auf beide Artikel mehrfach in jeweils einer Arbeit verwiesen, dann lässt sich eine inhaltliche Nähe zwischen den zitierten Artikeln annehmen. Im weiteren können hierdurch wissenschaftliche Schulen, Cluster oder Trends erkennbar werden. Dort, wo Wissensprozesse und -potenziale nicht präzise einzugrenzen sind, lässt sich ersatzweise mit Qualitätssymptomen kartieren. So ist zum Beispiel die Innovationsfähigkeit nicht direkt messbar. Abhelfen können aber Kennziffern für innovationsförderliche Situationen: beantragte Forschungsprojekte, aufgewendete Zeit, erwirtschaftete Geldmittel, genutzte Räume.

[51] Gebräuchlich sind im Unternehmensbereich finanzwirtschaftliche, Kunden-, interne sowie Prozess- und Entwicklungsperspektiven.

■ *Wissensbilanz:* Dieses Instrument zielt auf die Aufdeckung von Schwachstellen und Potenzialen im Hinblick auf das intellektuelle Kapital einer Organisation. Es kann zudem als externes Berichtsinstrument verwendet werden. Dabei muss jede Organisation ihre Bewertungskriterien an ihren jeweiligen strategischen Zielen ausrichten. Das Format ist folglich auch sehr offen, was die Auswahl an Informationen angeht, die bilanziert werden. Wissensbilanzen böten eine ganzheitliche Perspektive, würden zur Erhöhung der Verbindlichkeit von Zielen beitragen und bei der gemeinsamen Sprachfindung helfen. Zudem könnten sie Transparenz und Vertrauen stärken sowie Innovationen durch offene Diskussionen fördern (Alwert/Bornemann/Will 2008; Brandner et al. 2006; Hener/Güttner/Müller 2010). Allerdings bestehe ein relativ hoher Aufwand, und Wissensbilanzen seien zudem kaum adressatenspezifisch (Hener/Güttner/Müller 2010: 54).

■ *Science Scorecard:* Das Prinzip hier ist das Messen von Leistungsständen in festgelegten Handlungsfeldern der wissensbasierten Stadt- und Regionalentwicklung auf einer Scorecard, d.h. im Rahmen eines übersichtlichen Erfassungs- und Darstellungsschemas der einzelnen strategischen Ziele, der dazugehörigen Messgrößen, Zielwerte und Aktivitäten. Damit können Entwicklungen in konkreten Wissensregionen bewertet und Strategien formuliert werden. Die quantitativen Daten der Science Scorecard des Stifterverbands umfassen Wissenskapital, Netzwerke, regionale Aktivitäten. Qualitative Aussagen werden über lokale Prozesse und Rahmenbedingungen (z.B. Infrastruktur oder Willkommenskultur) gesammelt. Anders als bei der Balanced Scorecard liegt der Focus hier auf der Wissensentwicklung innerhalb eines Netzes verschiedener Akteure.[52]

Impact-Evaluationen

Evaluationen zielen meist auf die Feststellung unmittelbarer Zielerreichungen bzw. -verfehlungen in festgelegten Zeiträumen. Es gibt jedoch auch methodische Ansätze, darüber hinausgehende, d.h. längerfristige Effekte der Leistungserbringung zu bewerten. So sind z.B. in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit Erfolge häufig nur schwer unmittelbar nach Ablauf eines Prozesszeitraums genau beobachtbar. Es ist daher zu unterscheiden zwischen den unmittelbaren Ergebnissen der Leistungserbringung (Output, z.B. „Absolventen"), resultierenden Ergebnissen (Outcomes, z.B. „vermittelte Kompetenzen") und den Auswirkungen (Impacts, z.B. „Verbesserung der Beschäftigungssituation"). Zentrale Instrumente sind hier summative Evaluationen, die z.B. Soll-Ist-Vergleiche, Kosten-Wirksamkeits-Analysen oder Vorher-Nachher-Vergleiche enthalten können. Da sich viele Non-profit-Organisationen mit der Thematik des Messens von sozialem Impact befassen, um die eigene Wirksamkeit nachvollziehen und bewerten zu können, können aus diesem Bereich eine Reihe wertvoller, innovativer Ansätze entnommen werden, die sich mit der Messbarmachung von Impact befassen:

■ *Experimental Methods:* Durch Experimental Methods wird der Impact von Aktivitäten bewertet, indem verschiedene, möglichst ähnliche Gruppen miteinander verglichen werden, wobei eine Gruppe von einer bestimmten Aktivität profitiert und eine Gruppe nicht deren Adressat ist (Ebrahim 2014: 137). Die Entwicklung beider Gruppen wird betrachtet und verglichen, um daraus auf die Wirkungen der Aktivität schließen zu können.

■ *Participatory and Relationship-Based Methods:* Diese Bewertungsmethode funktioniert ohne die Nutzung von bestehenden Indikatoren. Basierend auf Gesprächen mit Betroffenen über Veränderungen (*field-level stories*) und gegebenenfalls einer systematischen Auswahl der wichtigsten dieser Geschichten werden Impacts und Veränderungen definiert. Die Geschichten werden durch Panels ausgewählt. (Ebd.: 138)

Die vielen weiteren Ansätze zum Social-Impact-Measurement verfolgen zumeist eine ähnliche Logik: Zunächst wird der individuellen Situation jeder Organisation Rechnung getragen, indem die Ziele der Organisationen offen gehalten werden und so von den Organisationen individuell bestimmt werden können. Die Klarheit über die eigenen Ziele und die eigene Mission ist der erste Schritt vieler Ansätze. Danach sollten die Elemente der Mission bestimmt werden: die operative Mission, welche die unmittelbare Arbeit der Organisation fokussiert, die Reichweite der Probleme, welche die Organisation behandeln möchte, und

[52] siehe http://www.stifterverband.info/statistik_und_analysen/science_scorecard/index.html (21.1.2015)

die Art der Aktivitäten, die notwendig sind, um diesen zu begegnen: „Clarity on all three components – operational mission, scale, and scope – is necessary in order to know what to measure“ (ebd.: 127). Ebenso ist der erwartete Zeithorizont, in dem Ergebnisse sichtbar werden sollen, festzulegen. (Ebd.: 125ff.)

Erst dann werden Strategien formuliert, um diese Ziele messen und bewerten zu können und um die Zielerreichung zu optimieren, welche zumeist auf der Logik der Impact-Kette basieren. In diesen Ansätzen wird zudem stets die Einbeziehung der Stakeholder empfohlen.

Stakeholder-Evaluationen

Organisationen und deren Anspruchsgruppen beeinflussen sich wechselseitig. Besonders aus Gründen der Legitimität sind die Meinungen und Stimmungen der Anspruchsgruppen wichtig für die Organisation. Entziehen die Anspruchsgruppen der Organisation das Vertrauen und die Unterstützung, wird sich diese langfristig kaum am Leben halten können. Dabei können Anspruchsgruppensichtweisen pragmatisch oder instrumentell in der Bewertung berücksichtigt werden (Albrecht 2006: 60). Hierfür sind, bezogen auf Hochschulen, z.B. folgende Methoden einschlägig:

- *Studentische Lehrbewertung und darauf aufbauender Lehrbericht:* Die Studierenden gehören zu den internen Anspruchsgruppen einer Hochschule. Deren Lehrbewertungen haben bereits als standardisiertes Element Eingang in die Leistungsbewertungen von Hochschulen gefunden.
- *Stakeholder-Dialoge:* Kommunikation von Organisationen und Stakeholdern (Publikumsgruppen, Nachbarschaft, örtliche Wirtschaft u.a.), welche im Ergebnis auch einen Beitrag zur strategischen Positionierung der Hochschule leisten können und sollten (ebd.: 63).

5.1.3 Anforderungen an eine Leistungsbewertung der Third Mission

Aus den vorgestellten können mehrere Faktoren entnommen werden, die bei einer Bewertung hochschulischer Third-Mission-Leistungen oder -Aktivitäten zu beachten sind: Kontexte, Akzeptanzgewinnung und Indikatorenauswahl.

Kontexte

Zentral ist zunächst die Beachtung von Kontextinformationen: Eine Messung und Bewertung von Hochschulen muss immer abhängig sein vom organisationsindividuellen Kontext und den gegebenen Möglichkeiten der jeweiligen Hochschule bzw. Institute. Zu den relevanten Kontextbedingungen zählen:

- *Regionale Gegebenheiten:* Die Möglichkeiten für bestimmte Third-Mission-Aktivitäten hängen stark von regionalen Gegebenheiten ab, wie etwa das Vorhandensein bestimmter Wirtschaftsunternehmen oder gesellschaftlicher Gruppen. Zu diesen räumlichen Gegebenheiten kommen Umfeldbedingungen hinzu, wie rechtliche Regelungen, sowie weiche Faktoren, beispielsweise der Kooperationswillen potenzieller Partner.
- *Fachausrichtung*: Bestimmte Third-Mission-Aktivitäten sind in manchen Fächern sehr viel üblicher und leichter zu bewerkstelligen als in anderen. Zum Beispiel ist Technologietransfer in naturwissenschaftlichen Fächern wahrscheinlicher, und dessen Fehlen im Aktivitätsspektrum sozialwissenschaftlicher Fächer kann dort nicht als problematisch bewertet werden.
- *Basis*: Wie entwickelt sich die Hochschule? Über welche Startbedingungen verfügte die Hochschule, und wie ist die individuelle Entwicklung der Hochschule in Betrachtung ihrer vorherigen Situation zu bewerten?
- *Individuelle Zielsetzung und Profilbildung*: Jede Hochschule muss selbst beurteilen, welche Ziele in der spezifischen Hochschulsituation sinnvoll und realisierbar sind. Wie möchte sich die Hochschule entwickeln? Was ist das erklärte Entwicklungsziel und Leitbild der Hochschule?

Akzeptanzgewinnung

Hinzu kommen weitere Anforderungen, mit deren Berücksichtigung eine Third-Mission-Leistungsbewertung Akzeptanz gewinnen könnte:

- *Stakeholder-Perspektive*: Da die Wirkungen von Maßnahmen seitens unterschiedlicher Akteure differenziert bewertet werden, ist eine Bewertung aus mehreren Perspektiven hilfreich. Vorrangig sollten die Gruppen, die unmittelbare Zielgruppen einer Aktivität sind, in die Bewertung miteinbezogen werden. Insbesondere dann, wenn die Third-Mission-bezogene Gesamtperformance der Hochschule ermittelt werden soll und soweit die Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, kann aber auch eine sog. 360-Grad-Analyse sinnvoll sein: Ermittelt werden die dabei die Wahrnehmungen und Einschätzungen des wissenschaftlichen Personals der Arbeitsebene (90 Grad), die Leitungsebene (180 Grad), externe Wissenschaftler/innen, z.B. Forschungskooperationspartner (270 Grad) sowie externe Anspruchsgruppen (360 Grad). Durch die Vervielfältigung der Perspektiven und Bewertungen können Schwachstellen und Optimierungspotenziale einer Maßnahme erhoben werden.
- *Transparenz:* Wenn die Betroffenen verstehen, was gemessen wird, funktioniert Performance-Messung am besten (Molas-Gallart et al. 2002: 11). Damit die Messung von allen Beteiligten unterstützt wird, sollten ihre Zielsetzungen – was soll mit der Messung erreicht werden? – klar kommuniziert werden.
- *Innovationsfreundliche Bewertung*: Insbesondere innovative Leistungen müssen beachtet werden. Viele Bewertungsansätze werden kritisiert, weil sie in einer Pfadabhängigkeit von vorherigen Bewertungen befangen sind, stets Bewährtes belohnen und unzulänglich in der Lage sind, neue kreative Ideen zu erkennen und anzuerkennen.
- *Akteurskreis*: Um die Third Mission einer Hochschule zu bewerten, sollten auch Leistungen des Studentenwerks miteinbezogen, aber als solche kenntlich gemacht werden. Wenn bestimmte Aktivitäten ausgelagert werden (z.B. an spezialisierte Einheiten), darf sich dies in einer Bewertung nicht zu Lasten der Hochschule im Sinne einer (vermeintlich) nicht erbrachten Leistung auswirken.
- *Bedachte Erhebung*: Bei der Erhebung von Daten sollte die Arbeit einzelner Akteure nicht eingeschränkt werden (ebd.: viii). Bürokratischer Mehraufwand und die Beschäftigung von Wissenschaftlern mit fachfremden Aufgaben, wie Dokumentationstätigkeiten, sollten möglichst vermieden werden.

Indikatorenauswahl

Auch wenn die Aussagekraft von Indikatoren immer begrenzt ist: Es steht kein leistungsfähigeres Instrument zur Verfügung, um Entwicklungen über längere Zeiträume erfassen und kommunizieren zu können. Mit ihnen können Problemlagen identifiziert und Veränderungen aufgezeigt werden (Baethge et al. 2010: 11):

- Welche der geeignet erscheinenden Indikatoren genau gewählt werden, hängt zunächst von der *Verfügbarkeit oder Beschaffbarkeit der Daten* ab. Um den Aufwand für die Messung und Bewertung gering zu halten, sollten, soweit irgend möglich, bestehende Daten genutzt werden.
- Ist es notwendig, weitere Daten zu erfassen, sollte geprüft werden, ob sich *bestehende hochschulische Prozesse* nutzen lassen, um die Daten zu generieren (Molas-Gallart et al. 2002: viii).
- Indikatoren müssen *aussagekräftig, relevant, seriös* und *reproduzierbar* sein. Zudem müssen sie zeitgemäß sein, um nicht nur den Aufwand der Messung zu rechtfertigen, sondern auch Akzeptanz der Ergebnisse zu erreichen.
- „Indikatoren sollten *Querverbindungen untereinander* zulassen, da sich vertiefende Einblicke in den Zustand eines zu beschreibenden Systems erst aus der Verflechtung und Gruppierung von Indikatoren ergeben." (Baethge et al. 2010: 17)
- Indikatoren, die eine *Erhebung in Zeitreihen* zulassen, können eine Entwicklung (etwa: „Internationalisierung") beschreiben, während Indikatoren, die nur einmal erhoben werden und mit ja oder nein zu beantworten sind (z.B.: „Wurde das Programm xy implementiert?"), einen Zustand beschreiben (etwa: die „Internationalität" einer Hochschule). (Brandenburg/Federkeil 2007: 8)

5.1.4 Nutzungsmöglichkeiten einer Third-Mission-Bilanz

Nachdem Gründe, Kriterien und mögliche Formen für eine Berichterstattung zur Third Mission erörtert worden sind, sollen abschließend verschiedene Nutzungsmöglichkeiten einer Third-Mission-Bilanz diskutiert werden.

In einer engen Betrachtung kann eine Bilanzierung nur für veränderliche und verlässlich messbare Stromgrößen vorgenommen werden. Das würde jedoch der Vielfalt der unterschiedlichen Aktivitäten nur unangemessen gerecht werden. Der Begriff „Bilanzierung" sollen hier dennoch verwendet werden, weil er einen bestimmten Anspruch an ein Berichterstattungsformat zum Ausdruck bringt: keine reine Dokumentation der Aktivitäten zu sein, sondern dort, wo es möglich und verhältnismäßig ist, Ergebnisse und Wirkungen sichtbar zu machen.

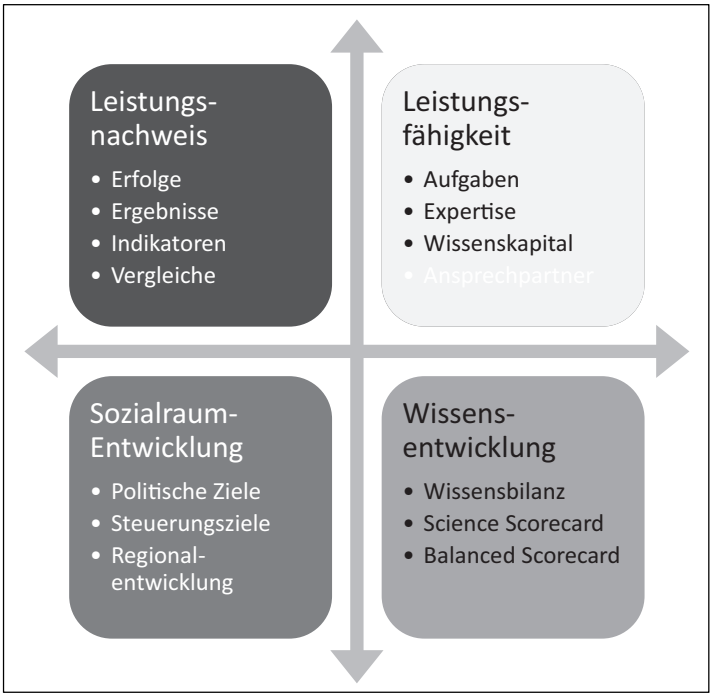
Eine Third-Mission-Bilanz kann in allererster Linie als *Leistungsnachweis über die Third Mission* genutzt werden:

- *Erfolge/Highlights:* Darstellung besonders gelungener Beispiele von Third-Mission-Aktivitäten;
- *Ergebnisse:* Darstellung der Ergebnisse der Aktivitäten, z.B. Teilnehmer/innen, Abschlussarbeiten, Kooperationsprojekte etc;
- *Kennzahlen und Indikatoren* für verschiedene Tätigkeitsbereiche: Sicherung der Abbildung von Entwicklungen und der Vergleichbarkeit verschiedener Hochschulen;
- *Vergleiche:* Gegenüberstellung ausgewählter Aktivitäten auf der Zeitachse, ggf. auch hochschulübergreifende Vergleiche;
- *Zusammenfassung aller Aktivitäten:* Erstellung eines Third-Mission-Profils der Hochschule, dass aus den Aktivitäten abgeleitet wird.

Eine zweite Nutzungsmöglichkeit liegt darin, die *Leistungsfähigkeit der Hochschule in der Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung* darzustellen, um so potenzielle Kooperationspartner anzusprechen:

- *Aufgabenbereiche:* Beschreibung der verschiedenen Aufgaben, die man im Kontext der Third Mission erfüllt;
- *Expertise:* Beschreibung der Kompetenzen und der Projekte, in denen die Hochschule aktiv ist;
- *Ansprechpartner:* themenspezifische Vorstellung der einschlägig aktiven Hochschulangehörigen;
- *Wissenskapital:* Darstellung des hochschulspezifischen Human-, Struktur- und Beziehungskapitals.

Übersicht 53: Nutzungsszenarien für eine Third-Mission-Bilanz



Eine andere Variante der Nutzung und Ausrichtung der Third-Mission-Bilanz ist die Dokumentation der *Hochschulbeiträge zur Entwicklung des sozialräumlichen Umfelds*:

- *Erfüllung landespolitischer Ziele:* Darstellung, wie Entwicklungsziele der Landespolitik durch die Third Mission der Hochschule bedient werden;

- *Erfüllung von Steuerungszielen:* Zielerreichung gemäß Zielvereinbarungen mit dem Land bzw. gegebenenfalls anderer Steuerungsinstrumente, die für die Third Mission relevant sind;
- *Beiträge zur Regionalentwicklung:* Unabhängig von politischen Agenden können die Auswirkungen der Hochschule in ihrem sozialräumlichen Umfeld dargestellt werden, z.B. durch Erfolgsgeschichten oder systematische Präsentation von Effekten hochschulischer Aktivitäten.

Letztlich kann eine Third-Mission-Bilanz auch die Wissensentwicklung räumlich und thematisch bilanzieren:

■ *Wissensbilanzierung*: Ausgangspunkt für die Wissensbilanz sind Indikatoren, die zu Beginn als Bewertungshorizont festgehalten werden. Auch angestrebte Veränderungen für ausgewählte Third-Mission-Themen lassen sich in Wissenszielen formulieren, die man als Wissenszuwachs nach Ablauf des Zeithorizonts, den man sich gesetzt hat, überprüft.

■ *Science-Scorecard*: Die wissensbasierte Stadt- und Regionalentwicklung setzt auf übersichtliche Erfassungs- und Darstellungsschemata strategischer Ziele in der Third Mission, der dazugehörigen Messgrößen, Zielwerte und Aktivitäten. Die Third Mission wird hier deutlicher als anderswo über die Netzwerke und Interaktionen mit gesellschaftlichen Partnern beschrieben.

■ *Balanced Scorcard*: Durch die Abbildung von Prozessstrukturen bei den Third-Mission-Aktivitäten auf qualitativer und quantitativer Basis können thematische Entwicklungsziele in der Third Mission als Ursache-Wirkungsketten dargestellt werden. Diese Form der Bewertung unterstützt nicht nur die Bilanzierung der eigenen Aktivitäten sondern auch das organisationale Lernen und zeigt Möglichkeiten zur Weiterentwicklung auf.

5.2 Umsetzungsoptionen für eine Bilanzierung der Third Mission

5.2.1 Umgang mit unterschiedlichen Berichtspraktiken der Hochschulen

Die Third Mission, so lässt sich aus den Ergebnissen unserer schriftlichen Befragung der Hochschulen schließen, ist in der Berichterstattung bereits auf vielfältige Art verankert – allerdings meist, ohne dass dies offensiv unter dem Label „Third Mission“ kommuniziert wird. Unterschiedlich sind an den Hochschulen die jeweils abgedeckten Aktivitätsbereiche wie auch die Formen der Kommunikation darüber. An manchen Hochschulen sind detaillierte Informationen hauptsächlich über die Hochschulverwaltung (Zentrale Dienste) zu erhalten, während sie andernorts z.B. auch bei Stabstellen für Presse- oder Öffentlichkeitsarbeit vorliegen.

Vor dem Hintergrund der Vielzahl hochschulischer Berichterstattungspraktiken liegen Unterschiede bei den Umsetzungsmöglichkeiten einer Third-Mission-Bilanz nahe. Unwahrscheinlich ist, dass für eine Third-Mission-Bilanz an allen Hochschulen in gleichem Umfang Datenbestände verfügbar bzw. mit vergleichbarem Aufwand zu erstellen sind. Durch die zum Teil bereits genannten Unterschiede in der Erhebungs- und Weitergabepraxis von Informationen ergeben sich auch für die Third-Mission-Berichterstattung unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich der Zugänglichkeit zu Informationen.

Für den Teil der Hochschulen, der über Intranetsysteme mit zentraler Erfassung und Verarbeitung der Informationen verfügt, wird die Zusammenstellung von Daten wenig aufwendig sein. Auch Ergänzungen oder Änderungen von Datenbeständen verursachen im Rahmen solcher Systeme überschaubaren Aufwand. Die Befunde der Erhebung deuten darauf hin, dass etwa ein Drittel der Hochschulen über solche Systeme verfügt. Da die Mehrheit der befragten Hochschulen keinen Ausbau der Berichtsaktivitäten wünscht, sollten auch nicht mehr oder häufiger Daten erhoben werden. Stattdessen könnte ein allmählicher Ausbau online-basierter Reporting-Strukturen an den Hochschulen die Datengrundlage (auch) der Third-Mission-Berichterstattung verbessern und zu einer insgesamt effektiveren Datenverarbeitung führen, bei der keine Doppelerhebung von Daten mehr stattfindet:

■ Das Ziel sollte daher ein *flexibles Bilanzierungsmodell* sein, durch welches jede Hochschule weitestgehend auf Basis ihrer ohnehin bestehenden Datengrundlagen eine Third-Mission-Bilanz erstellen kann. Zudem sollten die Hochschulen ihre jeweiligen Ziele individuell bestimmen und frei aus vorgeschlagenen Handlungsfeldern auswählen können. Nur so kann die spezifische Situation der Hochschule – regionale Gegebenheiten, Fächerspektrum, Profil – Beachtung finden. Das Bilanzmodell enthält demnach keine festgesetztes Indikatorenset, das unterschiedslos für alle Hochschulen angewandt wird. Es soll stattdessen hinreichend flexibel sein, um für jede Hochschule sinnvoll und ergebnisorientiert wirken zu können. Gleichwohl ist es sinnvoll, Indikatoren vorzuschlagen, für die man hochschulübergreifend gute Umsetzungschancen sieht.

■ Möglich für eine Third-Mission-Bilanz sind vordefinierte *Hochschulprofile* und eine damit verbundene Auswahl an Zielen, die auch die Möglichkeiten der Hochschule (Standort, Fächerprofile, Größe der Hochschule usw.) in Rechnung stellen. Ziele und mit diesen verbundene Maßnahmen könnten von den Hochschulen frei ausgewählt werden. So können die Akteure bei der Auswahl der Ziele Möglichkeiten sehen, die noch nicht bedacht wurden oder die bereits erfüllt, aber noch nicht kommuniziert werden und auch in der Berichterstattung noch nicht auftauchen.

■ Langfristig gesehen, könnten bestimmte *(Kern-)Indikatoren und Kennziffern* der Third Mission standardisiert werden, so dass hier z.B. themenspezifische Vergleiche möglich würden. Vergleiche sind nur in bestimmten Bereichen unter bestimmten Voraussetzungen sinnvoll. Keinesfalls sollte ein Gesamtwert gebildet werden, anhand dessen die Hochschulen gegeneinander gerankt werden, da so immer die notwendige differenzierte Betrachtung einzelner Leistungen verloren ginge. Kern-Indikatoren mit entsprechenden Kennziffern können aber leicht Zusammenhänge herausstellen, die z.B. die Unterschiedlichkeit von vordergründig ähnlichen und ähnlich situierten Hochschulen deutlich werden lassen – und damit auch die Unterschiede in den Third-Mission-Aktivitäten.

Um den hochschulindividuellen Fortschritt aufzeigen zu können, ist die Auswahl von *eigenen Indikatoren* besonders hilfreich. Der jeweilige Hochschulkontext – also was mit vertretbarem Aufwand machbar und sinnvoll ist – ist hierbei bedeutsam für die Indikatorenauswahl:

■ Für die einzubeziehenden Kennziffern und die Indikatorenbildung sollten, wo irgend möglich, bereits erfasste Daten genutzt werden. Anstelle vorgegebener Indikatoren könnte die Third-Mission-Bilanz *Indikatoren-Dimensionen* mit möglichen Indikatoren enthalten. Die Hochschulen können die Indikatoren-Dimensionen je nach Verfügbarkeit der Daten aus den möglichen Indikatoren füllen. Für jede Third-Mission-Aktivität könnten Indikatoren vorgestellt werden, von denen entweder Schlüsselindikatoren für jede Kategorie ausgewählt werden können (Molas-Gallart et al. 2002: viii). Oder es werden Indikatoren frei ausgewählt, unter anderem nach dem Kriterium Verfügbarkeit, wie zum Beispiel bei Epstein/Yuthas (2014): Dort werden für jede Maßnahme mögliche Indikatoren der Impact-Kette einer Maßnahme aufgelistet, und von diesen werden fünf ausgewählt, die gemessen werden und deren Verbesserung in folgenden Messungen angestrebt wird.

■ Aufgrund der vielfältigen, wenig standardisierten Berichtsformen wie Online-Meldungen und Zeitungsartikel, die einen großen Teil der bisherigen Third-Mission-Dokumentation ausmachen, ist davon auszugehen, dass sich bisher nur wenige Third-Mission-Aktivitäten mit vergleichbaren Indikatoren unterlegen lassen.

■ Um einer einseitigen Wahrnehmung und Bewertung vorzubeugen, wird für die Berichterstattung eine *Kombination von quantitativen Kennziffern und qualitativen Indikatoren* empfohlen, die wiederum in Bezugsgrößen gesetzt werden und mit Kontextinformationen unterlegt sind. Insgesamt würde die Bilanz aus einer Kombination aus indikatorengestützten und datengestützten Berichtsteilen bestehen.

■ *Studenten- und Mitarbeiterbewertungen* oder Bewertungen durch weitere Stakeholder könnten an bestimmten Stellen, d.h. zu einzelnen Themenfeldern mit einfließen, wenn die Datenverfügbarkeit dies erlaubt. Hier gilt wieder, dass sich jede Hochschule an den ihr zur Verfügung stehenden Daten orientieren sollte.

5.2.2 Gestaltungsoptionen für die Umsetzung einer Bilanz

Flexible Gestaltung einer Bilanz auf Basis des vorhandenen Datenmanagements

Um die nötige Akzeptanz zu erzeugen, ist eine zentrale Prämisse der zu entwickelnden Third-Mission-Bilanz, dass sie möglichst geringen Aufwand bei der Erstellung und der Pflege mit sich bringt. Auf Basis der hier gewonnenen Erkenntnisse deuten sich zwei Realisierungsoptionen mit guten Umsetzungschancen an:

- Eine aufwandsarme Option ist, die *bestehenden Berichtsformate und Kommunikationsmittel zu verschlagworten*. Dabei würden den Formaten die Elemente der Third-Mission-Systematik zugewiesen, auf die sie Bezug nehmen. Über eine Abfrage per Web kann auf die Dokumente zugegriffen werden. So könnten dann Nutzer/innen gezielt Informationen zusammenstellen. Der Vorteil ist, dass der tatsächliche Aufwand sehr gering wäre, aber trotzdem das Spektrum der Third Mission einer Hochschule transparent dargestellt werden könnte. Nachteil dieser Lösung ist, dass keine vertiefenden Indikatoren und Informationen abgebildet werden, sondern lediglich thematisch strukturierte Dokumente. Damit wäre eine Bewertung kaum leistbar, die abbildet, wie erfolgreich die Third Mission an der Hochschule implementiert ist und welche Ziele diesbezüglich bislang erreicht wurden.
- Eine andere Option ist, die *Ursprungsdaten der Berichtsformate zu nutzen*, um quantitative Kennziffern zu nutzen und qualitative Indikatoren zu bilden, die in eine eigenständige Gesamtbilanz der Third Mission einfließen. Voraussetzung hierfür ist, dass die Ursprungsdaten aus einer überschaubaren Anzahl von Quellen stammen. Dann sind routinisierbare Datenübertragungen für die Aufbereitung der Bilanz möglich. Die Prozessroutinen hängen von der Regelmäßigkeit und Quantifizierbarkeit der Daten ab. Beispielsweise könnte eine einmal zusammengestellte Third-Mission-Bilanz kontinuierlich und asynchron aktualisiert werden, wenn neue Daten verfügbar sind. Der Vorteil dieser Variante ist, dass die Informationen deutlich aussagekräftiger wären als in der ersten Variante, da die Indikatoren viel eher eine Beurteilung der Leistungen in der Third Mission erlauben. Zudem kann die Bilanz nach der Implementierung aufwandsarm gepflegt werden. Der (vorläufige) Nachteil ist, dass die Implementierung einen weitgehend reibungslosen Datenzugriff der bearbeitenden Stelle erfordert.

Beide Varianten setzen kein intranetgestütztes Datenmanagement[53] voraus, solange die verschiedenen Datenquellen zuverlässig zugeordnet werden können, und sollten somit grundsätzlich an allen Hochschulen implementierbar sein. Gleichwohl profitiert insbesondere die zweite Option von einem intranetgestützten Datenmanagement.

Für die Wahl eines geeigneten Berichtsformates zur Dokumentation der Third Mission, das mit geringem Aufwand zu erstellen ist, spielen vor allem zwei Variablen eine bedeutsame Rolle:

- Das ist zum einen der Grad an *Diversifizierung der Zuständigkeiten im Datenmanagement* der Hochschule, weil der Aufwand der Zusammenstellung der benötigten Daten mit der Anzahl von zuständigen Stellen stetig zunimmt.
- Zum anderen spielt der Ausbau der *technischen Infrastruktur des Datenmanagements* eine Rolle, da ein leistungsfähiges Intranet auch bei diversifizierten Zuständigkeiten einen einfachen Datenzugriff ermöglicht. In Übersicht 54 werden diese Variablen als Entscheidungsmatrix abgebildet.

[53] Der Begriff Intranetgestütztes Datenmanagement meint ein im Zugang auf Hochschulangehörige beschränktes webseitenbasiertes Interface zur Übermittlung und Verbreitung hochschulinterner Informationsbestände. Darüber hinaus können Daten auch auf anderen Wegen erhoben werden, z.B. über Erhebungssoftware, Online-Erhebungen oder andere elektronisch gestützte Formen. Diese Erhebungsformen erfordern für die Nachnutzung in der Berichterstattung meist jedoch eine zusätzliche nachträgliche Integration der Informationen in eine oder mehrere Datenbank/en bzw. andere geeignete Vorhaltesysteme für Daten. Der wesentliche Vorteil eines gut entwickelten Intranets kann darin gesehen werden, dass alle Informationen innerhalb eines integrierten Systems behandelt werden und dadurch Automatisierungen und Verknüpfungen in aller Regel problemlos möglich sind.

Eine Verschlagwortung thematisch strukturierter Dokumente ist demnach dann empfehlenswert, wenn weder ein Intranet zur Erfassung des Großteils der Daten zur Verfügung steht und zusätzlich die Datenerfassung und -verarbeitung über mehrere Stellen verteilt ist, wodurch ein zuverlässiger Zugriff auf die Daten nicht gewährleistet ist. Sofern zwar kein solches Intranet etabliert ist, aber das Datenmanagement hauptsächlich über die Zentralen Dienste läuft, kann eine indikatorenbasierte Third-Mission-Bilanz in Erwägung gezogen werden. In diesen Fällen könnte eine Rolle spielen, wie stark der Rektoratsbericht bereits auf Third-Mission-Themen setzt, da hier ggf. ein breites Spektrum an Daten vorliegen dürfte. Hochschulen, die bereits auf ein intranetbasiertes Datenmanagement umgestellt haben, sind in der Lage, die erweiterten Möglichkeiten einer Third-Mission-Bilanz zu nutzen und anhand dieser einen Indikatorenkatalog für ihre spezifische Third Mission zusammenzustellen. Voraussichtlich lassen sich durch vertretbare Anpassungen der Technik auch zusätzliche Indikatoren erfassen.

Übersicht 54: Entscheidungsmatrix für die Gestaltung des Berichtsformats der Third-Mission-Bilanz

Zuständigkeiten im Datenmanagement / Technische Infrastruktur	Hauptsächlich Zentrale Dienste	Diversifizierte Zuständigkeiten
Datenmanagement über Intranet	Indikatoren	Indikatoren
Andere Formen des Datenmanagements	Indikatoren oder Verschlagwortung	Verschlagwortung

Anmerkung: Nach Möglichkeit beinhaltet die Third-Mission-Bilanz *Indikatoren* oder sie verweist durch *Verschlagwortung* auf bestehende Dokumente und bildet so Aktivitäten ab.

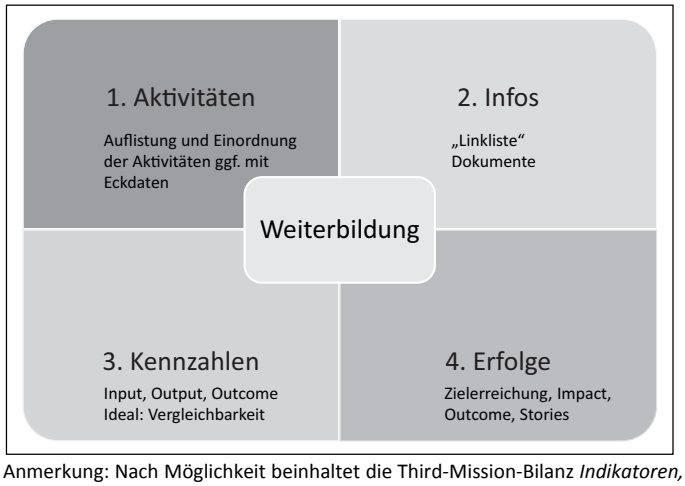
Modularisierung der Third-Mission-Bilanz

Auch bei sehr diversifizierten Zuständigkeiten und dezentralem Datenmanagement muss die Bilanzierung der Third Mission nicht bei einer thematisch strukturierten Darstellung der Aktivitäten halt machen. Vielmehr kann die Berichterstattung – z.B. nachdem erste Erfahrungen gesammelt wurden – schrittweise ausgebaut werden. Eine solche Modularisierung richtet sich nach dem Aufwand, den man für die Aufbereitung der Informationen investieren kann, und lässt sich im Zuge kontinuierlicher Prozessoptimierungen der Verwaltung einplanen.

Eine Third-Mission-Bilanz könnte so in der letzten Ausbaustufe aus vier Modulen bestehen:

1. Die thematisch strukturierte *Auflistung der Third-Mission-Aktivitäten* und deren Eckdaten, wie Ansprechpartner, Kooperationspartner, Fachbereich, Mittelvolumen und Laufzeit.
2. Die *Ergänzung der Auflistung* durch Verweise auf weitere Dokumentationen bzw. kurze inhaltliche Erläuterungen und weiterführende Internetlinks.
3. Eine Zusammenstellung aussagekräftiger *Kennzahlen, Indikatoren* sowie Evaluationsergebnissen.
4. Beschreibung der *Ziele und Zielerreichungen* sowie langfristiger *Wirkungen und Erfolge*. Dabei können auch anekdotische Erfolgsgeschichten sowie Bildmaterial zum Einsatz kommen.

Übersicht 55: Modulare Third-Mission-Bilanz am Beispiel Weiterbildung



Anmerkung: Nach Möglichkeit beinhaltet die Third-Mission-Bilanz *Indikatoren,* oder sie verweist durch *Verschlagwortung* auf bestehende Dokumente und bildet so Aktivitäten ab.

Die Modularisierung der Datengrundlagen einer Third-Mission-Bilanz erlaubt es den Hochschulen, eigene Schwerpunkte zu setzen und den Aufwand der Erstellung der Bilanz gering zu halten. Nur eines sollte die

Modularisierung nicht bewirken: dass man sich ausschließlich auf einen Teilbereich der Third Mission beschränkt und der Versuchung nachgibt, nur besonders gelungene Aktivitäten zu dokumentieren.

Optionen zur Strukturierung der Bilanz

Welche Module für die jeweilige Umsetzung einer Third-Mission-Bilanz notwendig sind, hängt nicht zuletzt von den Nutzungsvarianten ab, die man an der Hochschule verwirklichen möchte. Deren Wahl wiederum sollte sich nach den Adressaten richten, die man erreichen möchte:

- Eine Bilanz, die vor allem ein *Leistungsnachweis* sein möchte und damit nicht auf eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet ist, braucht zumindest eine thematisch strukturierte Dokumentation der Aktivitäten. Darüber hinaus sind die anderen drei Module wünschenswert zur Verwirklichung des Anspruchs, ein aussagekräftiger Leistungsnachweis zu sein.
- Zur Darstellung der *Leistungsfähigkeit*, also einer Kartierung möglicher Third-Mission-Leistungen, sollten neben den bereits bestehenden Aktivitäten wesentliche Informationen aufbereitet sein, die auf weitere Kooperationspotenziale verweisen. Zudem sollte durch Darstellung der Erfolge potenziellen Kooperationspartnern der Nutzen einer Zusammenarbeit möglichst realitätsnah vermittelt werden.
- Eine Bilanzierung der Beiträge zur *Sozialraumentwicklung* wäre an landes-, bundes- oder auch europapolitische Zielsetzungen und Steuerungsverfahren gekoppelt. Sie würde in den Focus rücken, was die Hochschule dazu wie beiträgt. Daher spielen hier insbesondere quantitative Kennzahlen eine hervorgehobene Rolle, aber auch qualitative Bewertungen der Erfolge bestimmter Maßnahmen, die mit politischen Zielen korrespondieren.
- Die *Wissensbilanzierung*, sofern nicht politisch vorgegeben,[54] beschreibt eine etwas abstraktere Form der Bilanzierung gegenüber den vorgenannten Optionen, da sie auf Bestandsveränderungen im Humankapital der Hochschule abstellt. Zugleich entspricht sie am ehesten dem, was betriebswirtschaftlich unter einer Bilanz verstanden wird. Hierfür sind vor allem Kennzahlen erforderlich. Überdies sollten die Aktivitäten, die zur Wissensentwicklung beitragen, auch dann zumindest genannt werden, wenn sie durch Kennzahlen noch nicht zuverlässig abgebildet werden können. (Übersicht 56)

Übersicht 56: Module für verschiedene Nutzungsszenarien

Nutzung / Modul	Leistungsnachweis	Leistungsfähigkeit	Sozialraum-entwicklung	Wissensbilanzierung
Aktivitäten	✓	✓	✓	✓
Infos	(✓)	✓		
Kennzahlen	(✓)		✓	✓
Erfolge	(✓)	✓	✓	

[54] Dies ist z.B. in Österreich seit dem Universitätsgesetz von 2002 der Fall.

Literatur

Albrecht, Patrick (2006): Nachhaltigkeitsberichterstattung an Hochschulen: Diskussion möglicher Ansatzpunkte und ihrer Konsequenzen für die Praxis, INFU-Diskussionsbeiträge 33/06; CSM-Diskussionspapier, Lüneburg, URL https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/csm/files/Arbeitsberichte_etc/57-3downloadversion.pdf (24.4.2014).

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): Educational Governance, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Alwert, Kay/Manfred Bornemann/Markus Will (2008): Wissensbilanz - Made in Germany: Leitfaden 2.0 zur Erstellung einer Wissensbilanz, Arbeitskreis Wissensbilanz, o.O., URL http://www.akwissensbilanz.org/Infoservice/Infomaterial/WB-Leitfaden_2.0.pdf (18.12.2013).

Arbo, Peter/Paul Benneworth (2007): Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review, OECD Education Working Papers, OECD Publishing, o.O. (9), auch unter http://dx.doi.org/10.1787/161208155312 (18.12.2013).

Arroyo-Vázquez, Mónica/Peter Van Der Sijde/Fernando Jiménez-Sáez (2010): Entrepreneurial-innovative university services: A way to integrate in the university's third mission, in: Ray Oakey et al. (Hg.): New Technology Based Firms in the New Millenium. Funding: an Enduring Problem, Emerald Group Publishing Limited; Turpin Distribution, Incorporated [Distributor], Bingley, New Milford, S. 25–33.

Back, Hans-Jürgen/Dietrich Fürst (2011): Der Beitrag von Hochschulen zur Entwicklung einer Region als "Wissensregion", Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Hannover (E-Paper der ARL, Nr. 11), auch unter http://shop.arl-net.de/ der-beitrag-von-hochschulen-zur-entwicklung-einer-region-als-wissensregion.html (18.12.2013).

Baethge, Martin; Döbert, Hans; Füssel, Hans-Peter; Hetmeier, Heinz-Werner; Rauschenbach, Thomas; Rockmann, Ulrike et al. (Hg.) (2010): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht "Bildung in Deutschland": Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven, BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsforschung, 33), Bonn/Berlin.

Becker, Gary S. (1975): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, 2nd ed, National Bureau of Economic Research, o.O. (NBER Books).

Benneworth, Paul/Ben Jongbloed (2010): Who matters to Universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social science valorisation, in: Higher Education 59 (5), S. 567–588.

Berthold, Christian/Volker Meyer-Guckel/Wolfgang Rohe (2010): Mission Gesellschaft: Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis (Positionen), Ed. Stifterverband, Essen, URL http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mission_gesellschaft/mission_gesellschaft.pdf ft.pdf (18.4.2013).

Blättel-Mink, Birgit; Ebner, Alexander (Hg.) (2009): Innovationssysteme, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Boschma, Ron/Michael Fritsch (2009): Creative class and regional growth: empirical evidence from seven European countries, in: Economic geography 85 (4), S. 391–423.

Böttcher, Wolfgang; Terhart, Ewald (Hg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern (Organisation und Pädagogik), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Brandenburg, Uwe (2009): Gesellschaftliches Engagement - Oder wie steht die Hochschule zur Gesellschaft?, in: Wissenschaftsmanagement 15 (4), S. 45–47, auch unter http://www.lemmens.de/fileadmin/user_upload/Verlag/Zeitschriften/Wissenschaftsmanagement/Archiv/2009/Wima_4_09.pdf (10.5.2014).

Brandenburg, Uwe/Gero Federkeil (2007): Wie misst man Internationalität und Internationalisierung von Hochschulen?: Indikatoren- und Kennzahlenbildung, Arbeitspapier Nr. 83, unter Mitarbeit von Harald Ermel et al., Gütersloh, URL http://www.che-consult.de/downloads/Indikatorenset_Internationalitaet_AP83.pdf.

Brandner, Andreas/Günter Koch/ Anja Lasofsky-Blahut/ Ursula Schneider/ Martin Unger/ Thomas Vlk/Elfriede Wagner (2006): Wissensbilanz Österreich: Wie kann ein Land Wissen bilanzieren?, Wien.

Clark, Burton R. (1998): Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation, 1st ed, Published for the IAU Press by Pergamon Press, Oxford, New York.

Cooke, Philip (2009): Regionale Innovationssysteme, Cluster und die Wissensökonomie, in: Birgit Blättel-Mink/Alexander Ebner (Hg.): Innovationssysteme, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 87–116.

Daimer, Stephanie/Friedrich Dornbusch/ Miriam Hufnagl/ Knut (Projektlei-tung) Koschatzky/ Henning Kroll/Esther Schricke (2013): Relevanz regionaler Aktivitäten für Hochschulen und das Wissenschaftssystem: Handlungsfelder für Hochschulen, Karlsruhe, URL http://www.isi.fraunhofer.de/isi-media/docs/p/de/publikationen/Thesenpapier.pdf (18.12.2013).

Demling, Alexander (2014): Deutsche Unis im "THE"-Ranking: Das Wunder von Tübingen, o.O., URL http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/uni-ranking-hochschulen-im-the-ranking-a-994684.html (6.10.2014).

D'Este, P./P. Patel (2007): University-industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry?, in: Research Policy 36, S. 1295–1313, auch unter http://www.crossingboundaries.eu/wp-content/uploads/ 2014/02/Deste-and-Patel-2007.pdf (9.12.2014).

Dörre, Klaus/Matthias Neis (2009): Ist der Kaiser nackt?: Reformerwartungen und Innovationswirklichkeit: Befunde zur regionalen Wirkung der "unternehmerischen Universität", in: Die Hochschule 18 (1), S. 53–68, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_1/Doerre_Neis.pdf (30.7.2014).

Drucker, Joshua/Harvey Goldstein (2007): Assessing the Regional Economic Development Impacts of Universities: A Review of Current Approaches, in: International Regional Science Review 30 (1), S. 20–46. DOI: 10.1177/0160017606296731.

E3M (2011a): Final Report of Delphi Study: E3M Project - European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, o.O., URL http://www.e3mproject.eu/docs/Delphi-E3M-project.pdf (18.12.2013).

E3M (2011b): Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities, o.O., URL http://www.e3mproject.eu/docs/Three-dim-third-mission-act.pdf (18.12.2013).

Ebrahim, Alnoor (2014): What impact? A Framework for Measuring the Scale and Scope of Social Performance, in: California Management Review: CMR 56 (3), S. 118–141.

Eisenhauer, Bertram (2011): Die Mühen der Spitze: Amerikas Hochschule M.I.T., in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 2011, 8.5.2011.

Epstein, Marc J./Kristi Yuthas (2014): Measuring and improving social impacts: A guide for nonprofits, companies, and impact investors, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.

Etzkowitz, Henry (1983): Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science, in: Minerva. A Review of Science, Learning and Policy 21 (2-3), S. 198–233.

Etzkowitz, Henry/Loet Leydesdorff (1997): Introduction to special issue on science policy dimensions of the Triple Helix of university-industry-government relations, in: Science & Public Policy 24 (1), S. 2–5.

Etzkowitz, Henry/Loet Leydesdorff (2000): The Dynamics of Innovation: From national Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations, in: Research Policy 29 (2), S. 109–123, auch unter http://www.leydesdorff.net/rp2000/ (14.1.2014).

Etzkowitz, Henry/Marina Ranga/Mats Benner/Lucia Guaranys/Anne marie Maculan/Robert Kneller (2008): Pathways to the entrepreneurial university: towards a global convergence, in: Science & Public Policy 35 (9), S. 681–695, auch unter http://triplehelix.stanford.edu/images/Etzkowitz-Ranga_Pathways.pdf (25.6.2014).

Etzkowitz, Henry/Chunyan Zhou (2008): Introduction to special issue Building the entrepreneurial university: a global perspective, in: Science & Public Policy 35 (9), S. 627–635.

Europäische Kommission/Regionalpolitik (2006): Regionale Innovative Strategien und Maßnahmen: Ergebnisse von fünfzehn Jahren Experimentieren: Arbeitsdokument der Europäischen Kommission, o.O., URL http://ec.europa.eu/regional_policy/archive/funds/2007/innovation/guide_innovation_de.pdf (11.12.2014).

Ferlie, Ewan/Christine Musselin/Gianluca Andresani (2008): The steering of higher education systems: a public management perspective, in: Higher Education 56, S. 325–348, auch unter http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9125-5#page-1 (22.5.2014).

Freeman, R. Edward/David L. Reed (1983): Stockholders and stakeholders: A new perspective in corporate governance, in: California management review 25 (3), S. 88–106.

Fritsch, Michael (2009): Was können Hochschulen zur regionalen Entwicklung beitragen?, in: Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen die hochschule Jg. 18, 1, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, S. 39–52.

Fritsch, Michael/Tobias Henning/ Viktor Slavtchev/Norbert Steigenberger (2008): Hochschulen als regionaler Wachstumsmotor? Innovationstransfer aus Hochschulen und seine Bedeutung für die regionale Entwicklung (Arbeitspapier 158), Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.

Fritsch, Michael/Michael Stützer (2007): Die Geographie der kreativen Klasse in Deutschland, in: Raumforschung und Raumordnung 65 (1), S. 15–29.

Geuna, Aldo/Alessandro Muscio (2008): The governance of University knowledge transfer (SPRU Electronic Working Paper Series), o.O., URL https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=sewp173&site=25 (9.7.2014).

Gibbons, Michael (2000): Context-sensitive science: Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science, in: Science & Public Policy 27 (3), S. 159–163.

Gibbons, Michael/Camille Limoges/ Helga Nowotny/ Simon Schwartzman/ Peter Scott/Martin Trow (1994): The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, Calif.

Gillessen, Jens/Peer Pasternack (2013): Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden: Fallstudie Sachsen-Anhalt (HoF-Arbeitsberichte), Wittenberg, URL http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2013.pdf (8.5.2013).

Grossmann, Ralph (Hg.) (1997): Besser Billiger Mehr: Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Springer, Wien.

Grossmann, Ralph/Ada Pellert/Victor Gotwald (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, in: Ralph Grossmann (Hg.): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Springer, Wien, S. 24–35.

Gruppe 2004 (2004): Hochschule neu denken - Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit: Memorandum, Frankfurt a.M., URL http://www.uni-lueneburg.de/gruppe2004/memorandum.pdf (10.12.2014).

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2011): Scharniere & Netze: Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen den Universitäten und den außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt, unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel/Martin Winter, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Lutherstadt Wittenberg (WZW-Arbeitsberichte, 2011,1).

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2013): Wissensproduktion in regionalen Netzwerken: Inhalts- und Formveränderungen der Wissenschaft: Modelle, Kritik, Erfahrungen, in: Peer Pasternack (Hg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 89–114.

Heidenreich, Martin (2005): The renewal of regional capabilities: Experimental regionalism in Germany, in: Research policy : a journal devoted to research policy, research management and planning 34 (5), S. 739–757.

Hener, Yorck/Andrea Güttner/Ulrich Müller (2010): Berichterstattung für Politik und Staat von Hochschulen im Land Sachsen-Anhalt: Studie für eine Konzepterstellung durch die CHE Consult GmbH im Auftrag des WZW, Lutherstadt Wittenberg, URL http://www.che.de/downloads/Sachsen_Anhalt_Berichtswesen.pdf (24.4.2014).

Henke, Justus/Romy Höhne/ Peer Pasternack/Sebastian Schneider (2014): Mission possible: Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen6.pdf (16.12.2014).

Henke, Justus; Pasternack, Peer; Zierold, Steffen (Hg.) (2015): Schaltzentralen der Regionalentwicklung: Hochschulen in Schrumpfungsregionen, Akademische Verlagsanstalt, i. Ersch., Leipzig.

Hochschule für Technik Wirtschaft und Kultur Leipzig (HTWK) (2010): Studienangebot. Klare Ziele vor Augen, Leipzig, auch unter http://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/englisch/HTWK_bro_studienangebot_web.pdf (16.12.2014).

Höhne, Romy/Peer Pasternack/Steffen Zierold (2012): Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010): Erträge einer Meta-Analyse (HoF-Arbeitsbericht), Halle-Wittenberg, URL http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2012.pdf (1.7.2014).

Hölscher, Barbara; Suchanek, Justine (Hg.) (2011): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Howard, John/Arun Sharma (2006): Universities' Third Mission: Communities Engagement: Round Table. Business/Higher Education (B-Hert Position Paper), o.O., URL http://www.bhert.com/publications/position-papers/B-HERTPositionPaper11.pdf (28.7.2014).

Kerr, Clark (1963): The uses of the university, 5th ed (2001), Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Kloke, Katharina/Georg Krücken (2010): Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 32 (3), S. 32–52.

Krücken, Georg (2003): Mission Impossible? Institutional barriers to the diffusion of the 'third academic mission' at German universities, in: International Journal of Technology Management 25 (1/2), S. 18–33.

Krücken, Georg (2004): Hochschulen im Wettbewerb - eine organisationstheoretische Perspektive, in: Wolfgang Böttcher/ Ewald Terhart (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern Organisation und Pädagogik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 286–301.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005): Zielvereinbarung zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für den Zeitraum 2006-2010, auch unter http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=4354&elem=1309724 (12.1.2014).

Kwiek, Marek (2012): Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: the Polish Case, in: Rómulo Pinheiro/Paul Benneworth/Glen Alan Jones (Hg.): Universities and regional development. A critical assessment of tensions and contradictions, Routledge, London, New York, S. 69–85.

Kwiek, Marek (2013): European Universities: Changing Roles and Functions in New Environments (35), Poznań.

Lambert, Richard (2004): Response from the Higher Education Funding Council for Wales, London, URL https://www.hefcw.ac.uk/documents/publications/hefcw_responses_to_consultations/Consultation_response._Lambert_Review_March_2004.pdf (24.3.2015).

Laredo, Philippe (2007): Toward a third mission for Universities, UNESCO research seminar for the Regional Scientific Committee for Europe and North America, Paris, URL http://portal.unesco.org/education/fr/files/53913/11858787305Towards_a_third_Mission_universities.pdf/Towards_a_third_Mission_universities.pdf (18.12.2013).

Lassnigg, Lorenz/Michaela Trippl/ Tanja Sinozic/Alexander Auer (2012): Wien und die „Third Mission“ der Hochschulen, Wien, URL https://www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/third-mission.pdf (18.4.2012).

Leydesdorff, Loet (2012): The Triple Helix of University-Industry-Government Relations, o.O., URL http://eprints.rclis.org/16559/1/The%20Triple%20Helix%20of%20University-Industry-Government%20Relations.Jan12.pdf (18.12.2013).

Leydesdorff, Loet/Henry Etzkowitz (1996): Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations, in: Science & Public Policy 23, S. 279–286 (25.2.2015).

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Malecki, Edward (2010): Global knowledge and creativity: New challenges for firms and regions, in: Regional studies : journal of the Regional Studies Association ; the international forum for regional development policy and research 44 (8), S. 1033–1052.

McCreless, Mike (2013): When Measuring Social Impact We Need To Move Beyond Counting, o.O., URL http://www.forbes.com/sites/skollworldforum/2013/07/15/when-measuring-social-impact-we-need-to-move-beyond-counting/ (30.6.2014).

Meier, Frank/Georg Krücken (2011): Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild?: Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 91–110.

Molas-Gallart, Jordi (2008): Third Mission Approaches and Indicators framing the Problems, o.O., URL http://www.ingenio.upv.es/sites/default/files/otros_seminarios/mol_pres.pdf (24.11.2014).

Molas-Gallart, Jordi/Ammon Salter/ Pari Patel/ Alister Scott/Xavier Duran (2002): Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities, o.O., URL http://www.academia.edu/532097/Measuring_third_stream_activities (3.11.2014).

Montesinos, Patricio/Jose Miguel Carot/Juan-Miguel Martinez/Francisco Mora (2008): Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research, in: Higher Education in Europe 33 (2-3), S. 259–271, auch unter http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720802254072?journalCode=chee20#.U23IcqKsSA0 (10.5.2014).

Mora, José-Ginés/Andrea Detmer/María-José Vieira (2010): Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP, o.O., URL http://gooduep.eu/documents/GOODUEP-Final%20Report%20UEPS.pdf (10.11.2014).

Müller, Ulrich/Frank Ziegele (2003): Standardisierung und Umsetzung der Berichtspflichten im Rahmen der Zielvereinbarungen in Nordrhein-Westfalen: Arbeitspapier Nr. 49, Gütersloh, URL http://www.che.de/Intranet/upload/AP49.pdf (10.5.2014).

Nährlich, Stefan (2008): Euphorie des Aufbruchs und Suche nach gesellschaftlicher Wirkung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (31), S. 26–31.

Nowotny, Helga (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein: über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, Suhrkamp, Berlin.

Oakey, Ray; Groen, Aard; Cook, Gary; Van Der Sijde, Peter (Hg.) (2010): New Technology Based Firms in the New Millenium: Funding: an Enduring Problem, Emerald Group Publishing Limited; Turpin Distribution, Incorporated [Distributor], Bingley, New Milford.

Olbertz, Jan-Hendrik; Pasternack, Peer (Hg.) (1999): Profilbildung, Standards, Selbststeuerung: ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Dt. Studien-Verlag.

Pasternack, Peer (Hg.) (2009): Hochschulen in kritischen Kontexten: Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen (die hochschule, Jg. 18, 1), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg.

Pasternack, Peer (Hg.) (2013a): Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.

Pasternack, Peer (Hg.) (2013): Regional gekoppelte Hochschulen.: Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2.pdf (1.7.2014).

Pasternack, Peer (2013b): Regionale Potenzialde der Sozial- und Geisteswissenschaften, in: Peer Pasternack (Hg.): Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen, Wittenberg, S. 79–81.

Pasternack, Peer/Steffen Zierold (2014): Überregional basierte Regionalität: Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen: Kommentierte Thesen, Halle-Wittenberg, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen4.pdf (1.7.2014).

Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Martin Winter/Thomas. Reil (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bertelsmann, Bielefeld, S. 21–32.

Pinheiro, Rómulo; Benneworth, Paul; Jones, Glen Alan (Hg.) (2012): Universities and regional development: A critical assessment of tensions and contradictions, Routledge, London, New York.

Rosner, Ulf (2005): Regionalökonomische Effekte von Hochschulen, Magdeburg.

Rosner, Ulf (2006): Regionalökonomische Effekte von Hochschulen: Theorie, Messkonzepte und Wirkungsweisen am Beispiel der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH), Docupoint-Verlag, Magdeburg.

Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeister/Jochen Wissinger (Hg.): Educational Governance, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 231–260.

Schneidewind, Uwe (2009): Nachhaltige Wissenschaft: Plädoyer für einen Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsysten, Metropolis-Verlag, Marburg.

Soeiro, Alfredo (2013): Defining and Delivering the University's Third Mission, o.O., URL http://www.evolllution.com/program_planning/defining-and-delivering-the-universitys-third-mission/ (27.8.2014).

Stehr, Nico (2001): The fragility of modern societies: Knowledge and risk in the information age, SAGE, London.

Stoetzer, Matthias-Wolfgang/Christian Krähmer (2007): Regionale Nachfrageeffekte der Hochschulen - methodische Probleme und Ergebnisse empirischer Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland, Fachhochsch., Fachbereich Betriebswirtschaft, Jena, auch unter https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/43652/1/635774461.pdf (21.5.2014).

Strambach, Simone (2011): Herausforderungen der Wissensökonomie: Strukturen, Prozesse und neue Dynamiken im globalen Strukturwandel, in: RegioPol Zeitschrift für Regionalwirtschaft (1 + 2), S. 25–33, auch unter https://www.nordlb.de/fileadmin/redaktion/analysen_prognosen/regiopol/RegioPol_1.2-2011.pdf (17.7.2014).

Szadkowski, Krystian (2013): University's Third Mission as a Challenge to Marxist Theory, in: Marek Kwiek (Hg.): European Universities: Changing Roles and Functions in New Environments 35 (1), Poznań, S. 203–218.

Teichler, Ulrich (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack (Hg.): Profilbildung, Standards, Selbststeuerung: ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Dt. Studien-Verlag, S. 27–38.

Thorbecke, Erik (2000): The use of Social Accounting Matrices in modeling: 26th general conference of the international association for research in income and wealth (27), Cracow, Poland.

Thorngate, Warren (1976): In General vs. It Depends: Some Comments of the Gergen-Schlenker Debate, in: Personality and Social Psychology Bulletin 2 (4), S. 404–410.

Trippl, Michaela/Tanja Sinozic/Helen Lawton Smith (2012): The Third Mission of Universities and the Region: Comparing the UK, Sweden and Austria (Paper presented at the 52nd European Congress of the RSAI. 21st August - 25th August 2012, Bratislava, Slovakia), o.O., URL http://www-sre.wu.ac.at/ersa/ersaconfs/ersa12/e120821aFinal00063.pdf (14.1.2014).

UN DESD (1994): COPERNICUS: The University Charter for Sustainable Development, o.O., URL http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm.

Uyarra, Elvira (2010): Conceptualizing the Regional Roles of Universities, Implications and Contradictions, in: European Planning Studies 18 (8), S. 1227–1246.

van Vught, Frans; Ziegele, Frank (Hg.) (2012): Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank, Springer, Dordrecht/New York.

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987): Unsere gemeinsame Zukunft, Eggenkamp, Greven.

Winter, Martin; Reil, Thomas. (Hg.) (2002): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bertelsmann, Bielefeld.

Wissel, Carsten von (2009): Von Silikon- und Sonnentälern. Der Neue Regionalismus und die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in der Region, in: Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen die hochschule Jg. 18, 1, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, S. 16–38, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_1/dhs_2009_1.pdf (21.5.2013).

Woollard, David/Michael Zhang/Oswald Jones (2007): Creating Entrepreneurial Universities: Insights from a new university business school, Glasgow, URL www.isbe.org.uk/content/assets/BP07-Prac.pdf (17.6.2014).

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Abgrenzungsbereiche der Third Mission ... 41
Übersicht 2: Aufgabenbereiche der Third Mission ... 42
Übersicht 3: Kategoriensystem für die Systematik der Third Mission ... 42
Übersicht 4: Gliederung der Third Mission nach Handlungsfeldern, Zielen und Maßnahmen: Weiterbildung & Technologie- und Wissenstransfer ... 47
Übersicht 5: Gliederung der Third Mission nach Handlungsfeldern, Zielen und Maßnahmen: Gesellschaftliches Engagement ... 48
Übersicht 6: Elemente des Online-Fragebogens ... 49
Übersicht 7: Sample und Rücklauf ... 50
Übersicht 8: Vollständigkeit und Rücklaufquote ... 50
Übersicht 9: Rücklauf für verschiedene Frageblöcke ... 50
Übersicht 10: Gründe für und Rückkopplungen durch eine Berichterstattung zur Third Mission ... 51
Übersicht 11: Kriterien für eine Berichterstattung zur Third Mission ... 54
Übersicht 12: Grobgliederung einer Berichterstattung und Bezüge zu Third-Mission-Elementen ... 56
Übersicht 13: Gängige Berichtsformate der Hochschulen mit Bezügen zur Third Mission (ThM) ... 57
Übersicht 14: Homepage der University of Warwick, UK: Menüpunkt „Community and Public Engagement“ ... 58
Übersicht 15: Auszug aus dem akademischen Jahrbuch der Universität Rostock (2012/13) ... 59
Übersicht 16: Auszug aus dem Wirksamkeitsbericht der Zeppelin-Universität (2014) ... 60
Übersicht 17: Auszug aus der „Expertise-Landkarte“ der Humboldt-Universität zu Berlin ... 60
Übersicht 18: Berichts- und Kommunikationsformate der Hochschulen ... 61
Übersicht 19: Für die Organisation der Datenerfassung zuständige Stellen in der Hochschule ... 62
Übersicht 20: Anzahl der für die Organisation der Datenerfassung zuständigen Stellen in der Hochschule ... 62
Übersicht 21: Für Datenverarbeitung zuständige Stellen in der Hochschule ... 64
Übersicht 22: Anzahl der für Datenverarbeitung zuständigen Stellen in der Hochschule ... 64
Übersicht 23: Für Veröffentlichung zuständige Stellen in der Hochschule ... 65
Übersicht 24: Anzahl der für Veröffentlichung zuständigen Stellen in der Hochschule ... 65
Übersicht 25: Rollenverteilung im Kommunikationsprozess ... 66
Übersicht 26: Wiederverwertung von Daten bestimmter Berichtsformate ... 67
Übersicht 27: Wiederverwertungsketten erhobener Daten unter den Berichtsformaten ... 67
Übersicht 28: Weitergabe erhobener Daten innerhalb der Hochschule ... 68
Übersicht 29: Durchgeführte Aktivitäten an den Hochschulen ... 69
Übersicht 30: Organisationsformen der Weiterbildung an den Hochschulen ... 70
Übersicht 31: Aktivitäten im Rahmen des Wissens- und Technologietransfers der Hochschulen ... 70
Übersicht 32: Organisation des Wissens- und Technologietransfers der Hochschulen ... 71
Übersicht 33: Aktivitäten im Rahmen gesellschaftlichen Engagements der Hochschulen ... 71
Übersicht 34: Organisation gesellschaftlichen Engagements an den Hochschulen ... 72
Übersicht 35: Genutzte Berichtsformen der Hochschulen ... 73
Übersicht 36: Genutzte Berichtsformate der Hochschulen für Wissens- und Technologietransfer ... 73
Übersicht 37: Genutzte Berichtsformen der Hochschulen für gesellschaftliches Engagement ... 74
Übersicht 38: Inhalte der Kommunikation über Weiterbildung ... 75
Übersicht 39: Inhalte der Kommunikation über Wissens- und Technologietransfer ... 76
Übersicht 40: Inhalte der Kommunikation über gesellschaftliches Engagement ... 76
Übersicht 41: Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten zu Weiterbildung ... 77
Übersicht 42: Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten zu Wissens- und Technologietransfer ... 78
Übersicht 43: Zufriedenheit mit den Berichtsaktivitäten zu gesellschaftlichen Engagement ... 78
Übersicht 44: Durchschnittlich an den Hochschulen verantwortliche Stellen im Berichterstellungsprozess ... 79
Übersicht 45: Häufig und eher selten praktizierte Third Mission-Aktivitäten ... 80
Übersicht 46: Durchschnittlich an den Hochschulen praktizierte Organisationsform der Aktivitäten ... 81
Übersicht 47: Durchschnittlicher Anteil der an den Hochschulen genutzten Berichtsformate ... 81
Übersicht 48: Durchschnittliche Anzahl der an den Hochschulen genutzten Berichtsformate ... 82

Übersicht 49: Durchschnittlich an den Hochschulen abgedeckte Aspekte der Berichterstattung 82
Übersicht 50: Durchschnittliche Anzahl der in einem Format berichteten Aspekte einer Aktivität 83
Übersicht 51: Impact-Kette 86
Übersicht 52: Messmöglichkeiten und Aussagekraft der Impact-Kette 86
Übersicht 53: Nutzungsszenarien für eine Third-Mission-Bilanz 94
Übersicht 54: Entscheidungsmatrix für die Gestaltung des 98
Übersicht 55: Modulare Third-Mission-Bilanz am Beispiel Weiterbildung 98
Übersicht 56: Module für verschiedene Nutzungsszenarien 99

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) wurde 1996 gegründet. Es knüpfte an die Vorgängereinrichtung „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ an, die seit 1991 die ostdeutsche Hochschultransformation begleitet hatte.
Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert und dort am Master-Studiengang Soziologie beteiligt. Am HoF arbeiten derzeit 30 Wissenschaftler/innen, unterstützt vom Fachinformationsservice, drei Verwaltungsangestellten und zahlreichen studentischen MitarbeiterInnen. Direktor des Instituts ist Prof. Peer Pasternack.

Programm

Das HoF-Tätigkeitsprofil wird durch sechs Aspekte bestimmt:

- Hochschulforschung ist keine Disziplin, sondern ein Forschungsfeld. Dieses wird mit öffentlichen Mitteln unterhalten, weil ein Handlungsfeld – das Hochschulwesen – aktiv zu gestalten ist: Um die Rationalität der entsprechenden Entscheidungsprozesse zu steigern, wird handlungsrelevantes Wissen benötigt. In diesem Sinne ist HoF bewusst im Feld zwischen Forschung und Beratung tätig. Dabei setzt die Beratung Forschung voraus – nicht umgekehrt.
- Das Hochschulsystem bildet einerseits den Adapter zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem. Andererseits trägt es zur Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion der Gesellschaft bei. Mithin ist die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Deutungen, Erklärungen und daraus konstruierten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie). Die Hochschulforschung muss dies systematisch abbilden.
- Daher ist Hochschulforschung ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver. Sie empfängt ihre wesentlichen methodischen und theoretischen Anregungen aus der Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Systematisch ist sie zwischen den z.T. inhaltlich überlappenden Forschungsfeldern Bildungs- und Wissenschaftsforschung angesiedelt. Schnittstellen weist sie insbesondere zur Verwaltungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft auf, daneben aber auch zu vergleichbar interdisziplinär angelegten Bereichen wie der Schul- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Die Interdisziplinarität der Hochschulforschung macht eigene Nachwuchsentwicklung nötig. HoF stellt sich dieser Aufgabe, indem es Promotionsprojekte unterstützt. Alle Promovierenden am Institut sind zugleich in die Bearbeitung von Forschungsprojekten einbezogen, um auf diese Weise einen sukzessiven Einstieg in Methoden, theoretische Ansätze und Themen des Forschungsfeldes zu erlangen.
- HoF ist das einzige Institut, welches in den ostdeutschen Bundesländern systematisch Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge. Seit 2006 sind diese in das Zentralthema „Raumbezüge der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel“ eingeordnet.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Das Institut bearbeitet alle wesentlichen Themen der aktuellen Hochschulentwicklung:

- Im Zentrum stehen seit 2006 Untersuchungen zu Raumbezügen der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel.
- Ebenso bearbeitet HoF Fragen der Hochschulorganisation und -governance, Qualitätsentwicklung an Hochschulen, des akademischen Personals, der Gleichstellung, der Hochschulbildung, Studienreform und Nachwuchsförderung sowie zu Forschung an Hochschulen. Damit wird nahezu komplett das Spektrum der Hochschulentwicklung und -forschung abgedeckt.
- Daneben ist HoF die einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen, die kontinuierlich auch zeithistorische Themen bearbeitet.

Publikationen

HoF publiziert die Zeitschrift „die hochschule. journal für wissenschaft und bildung“ und gibt bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig die Reihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ heraus. Forschungsreports werden in den „HoF-Arbeitsberichten“ veröffentlicht. Dem Wissenstransfer in die Anwendungskontexte der Hochschulentwicklung widmen sich die „HoF-Handreichungen“. Ferner informieren der Print-Newsletter *„HoF-Berichterstatter“* zweimal im Jahr und der HoF-eMail-Newsletter dreimal jährlich über die Arbeit des Instituts. Ein Großteil der Publikationen steht auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung (http://www.hof.uni-halle.de).

Wissenschaftsinformation

HoF verfügt über einen Fachinformationsservice mit Spezialbibliothek und Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung (ids hochschule):

- Die Bibliothek verfügt über ca. 50.000 Bände und etwa 180 Zeitschriften. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.
- „ids hochschule“ macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse zur Hochschulentwicklung zugänglich (http://ids.hof.uni-halle.de).

Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg stand im Zusammenhang mit der Neubelebung des historischen Universitätsstandorts. 1502 war die Wittenberger Universität „Leucorea“, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige Stiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF weitere fünf wissenschaftliche Einrichtungen.

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

Online-Fassungen unter
http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

1'15: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillessen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.

4'13: Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*, 89 S.

3'13: Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt,* 124 S. ISBN 978-3-937573-34-2

2'13: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.

1'13: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt,* 77 S.

7'12: Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.

6'12: Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder"*, 53 S.

5'12: Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse,* 91 S.

4'12: Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF),* 135 S.

3'12: Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.

2'12: Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.

1'12: Steffen Zierold: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.

7'11: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts-und Technologierat (SWTR)*, 64 S.

6'11: Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*, 64 S.

5'11: Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg,* 90 S.

4'11: Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*, 79 S.

3'11: Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 81 S.

2'11: Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik,* 139 S.

1'11: Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S. ISBN 978-3-937573-24-3.

4'10: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S. ISBN 978-3-937573-23-6.

3'10: Irene Lischka / Annika Rathmann / Robert D. Reisz: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen"*, 69 S.

2'10: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung,* 76 S.

1'10: Martin Winter / Yvonne Anger: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie,* 310 S.

5'09: Robert Schuster: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens,* 70 S.

4'09: Manfred Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung,* 41 S.

3'09: Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung*, 116 S.

2'09: Viola Herrmann / Martin Winter: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen,* 44 S.

1'09: Martin Winter: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland,* 91 S.

5'08: Karsten König / Peer Pasternack: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin,* 159 S.

4'08: Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern,* 137 S.

3'08: Teresa Falkenhagen: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,* 123 S.

2'08: Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven,* 120 S.

1'08: Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme,* 81 S.

4'07: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.

3'07: Michael Hölscher / Peer Pasternack: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.

2'07: Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.

1’07: Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen,* 116 S.

6’06: Roland Bloch: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme,* 64 S.

5’06: Rene Krempkow / Karsten König / Lea Ellwardt*: Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006,* 79 S.

4’06: Andrea Scheuring / Anke Burkhardt*: Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht,* 93 S.

3’06: Irene Lischka: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.

2’06: Irene Lischka: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel, 52 S.

1’06: Anke Burkhardt / Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.

7’05: Peer Pasternack / Axel Müller: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.

6’05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.

5’05: Jens Hüttmann / Peer Pasternack: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.

4’05: Klaudia Erhardt (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.

3’05: Juliana Körnert / Arne Schildberg / Manfred Stock: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.

2’05: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.

1b’05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.

1a’05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.

6’04: Dirk Lewin / Irene Lischka: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.

5’04: Peer Pasternack: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.

4’04: Jens Hüttmann: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten.* Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.

3’04: Martin Winter: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.

2’04: Roland Bloch / Peer Pasternack: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse,* 124 S.

1’04: Christine Teichmann: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.

5’03: Hansgünter Meyer (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.

4’03: Roland Bloch / Jens Hüttmann: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.

3’03: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.

2’03: Robert D. Reisz: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.

1’03: Robert D. Reisz: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.

5’02: Christine Teichmann: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.

4’02: Hans Rainer Friedrich: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.

3’02: Irene Lischka: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.

2’02: Reinhard Kreckel / Dirk Lewin: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.

1’02: Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.

5’01: Peer Pasternack: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.

4’01: Christine Teichmann: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.

3’01: Heidrun Jahn: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.

2’01: Jan-Hendrik Olbertz / Hans-Uwe Otto (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven,* 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.

1’01: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.

5’00: Irene Lischka*: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.

4’00: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.

3’00: Dirk Lewin: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.

2’00: Anke Burkhardt: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.

1’00: Heidrun Jahn: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.

7’99: Bettina Alesi: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990–1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation.* In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.

6’99: Heidrun Jahn / Reinhard Kreckel: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.

5’99: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.

4’99: Heidrun Jahn: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung,* 35 S.

3’99: Dirk Lewin: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements,* 61 S.

2’99: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.

1’99: Gertraude Buck-Bechler: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.

5’98: Irene Lischka: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.

4’98: Peer Pasternack: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.

3’98: Heidrun Jahn: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.

2’98: Dirk Lewin: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.

1’98: Heidrun Jahn: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.

5’97: Anke Burkhardt: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.

4’97: Irene Lischka: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.

3’97: Gertraude Buck-Bechler: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.

2’97: Irene Lischka: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.

1’97: Heidrun Jahn: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack. Redaktion: Daniel Hechler

Themenhefte:

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S., € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S., € 17,50)

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S., € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011* (2012, 329 S., € 17,50)

Karsten König / Rico Rokitte (Hg.): *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 209 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 211 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland,* unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara M. Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de – http://www.die-hochschule.de

HoF-Handreichungen. Beihefte zu „die hochschule“

Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte /Handreichungen

Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel,* Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack und Bernhard von Wendland, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen,* unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik,* Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen,* Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang,* Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung,* Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de – http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm

Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Justus Henke, Peer Pasternack, Steffen Zierold (Hg.): *Schaltzentralen der Regionalentwicklung: Hochschulen in Schrumpfungsregionen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Romy Höhne, Tim Hutschenreuter, Benjamin Köhler, Isabell Maue, Sarah Schmid und Sebastian Schneider, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 330 S.

Peer Pasternack: *Akademische Medizin in der DDR. 25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 274 S.

Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle / Doreen Trümpler / Carsten Würmann: *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*, Leipzig 2014, 358 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Die Bildungs-IBA. Bildung als Problembearbeitung im demografischen Wandel: Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

Romy Hilbrich / Karin Hildebrandt / Robert Schuster (Hg.): *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 330 S.

Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann: *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 572 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsveranstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000).* Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes.* Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform.* Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung.* Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform.* Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels,* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis,* hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Weitere Veröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Peer Pasternack: *Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten*, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2014, 224 S.

Benjamin Köhler / Isabell Maue / Peer Pasternack: *Sachsen-Anhalt-Forschungslandkarte Demografie,* Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2014, 84 S.

Peer Pasternack u.a.: *50 Jahre Streitfall Halle-Neustadt. Idee und Experiment. Lebensort und Provokation,* Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2014, 608 + XXXII S.

Peer Pasternack / Isabell Maue (Hg.): *Lebensqualität entwickeln in schrumpfenden Regionen. Die Demographie-Expertisen der Wissenschaft in Sachsen-Anhalt,* WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2013, 166 S.

Tobias Peter (Red.): *All inclusive. Politik und Pädagogik schulischer Inklusion in Sachsen,* Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag, Dresden 2013, 188 S.

Peer Pasternack / Reinhold Sackmann (Hg.): *Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts,* Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2013, 256 S.

Sebastian Bonk / Florian Key / Peer Pasternack (Hg.): *Rebellion im Plattenbau. Die Offene Arbeit in Halle-Neustadt 1977–1983. Katalog zur Ausstellung*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 48 S.

Klaus Friedrich / Peer Pasternack (Hg.): *Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel" beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt*, Universitätsverlag Halle, Halle (Saale) 2012, 312 S.

Peer Pasternack: *Zwischen Halle-Novgorod und Halle-New Town. Der Ideenhaushalt Halle-Neustadts* (Der Hallesche Graureiher 2/12), Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2012, 112 S.

Peer Pasternack / Thomas Erdmenger: *Hochschulen, demografischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt* (WZW-Arbeitsberichte 2/2011), WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 134 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Scharniere & Netze. Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt* (WZW-Arbeitsberichte 1/2011), unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel und Martin Winter, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 107 S.

Johannes Keil / Peer Pasternack: *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick,* unt. Mitarb. v. Yvonne Anders, Andrea Binder, Hans Gängler, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Simone Stelzmüller u. Mathias Tuffentsammer, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2011, 114 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack (Red.): *Zukunftsgestaltung im demographischen Umbruch. Impulse und Handlungsoptionen aus Sicht der WZW-Expertenplattform „Demographischer Wandel in Sachsen-Anhalt"*, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 68 S.

Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft*, Transcript Verlag, Bielefeld 2010, 200 S.

Yvonne Anger / Oliver Gebhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit*, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2010, 111 S.

Peer Pasternack / Carsten von Wissel: *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945*, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2009, 83 S. URL http://www.boeck ler.de/pdf/p_arb p_204.pdf.

Daniel Hechler / Jens Hüttmann / Ulrich Mählert / Peer Pasternack (Hg.): *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Handbuch*, Metropol Verlag, Berlin 2009, 292 S.

Jens Hüttmann: *DDR-Geschichte und ihre Forscher. Akteure und Konjunkturen der bundesdeutschen DDR-Forschung,* Metropol-Verlag, Berlin 2008, 420 S.

Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag*, Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich*, bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack / Arne Schildberg / Ursula Rabe-Kleberg / Kathrin Bock-Famulla / Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich,* Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005.

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin*, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht,*

Hochschullehre und politischer Bildung, Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Barbara M. Kehm / Dirk Lewin / Sergej Stoetzer: *Förderung ausländischer Gastdozenten zu Lehrtätigkeiten an deutschen Hochschulen. Programmstudie*, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn 2003, 91 S.

Peter Altmiks: *Zur Reform der Finanzierung der Hochschulausbildung in Deutschland. Ein bildungsökonomischer Vergleich der USA, der Niederlande und Deutschland,* Verlag Monsenstein u. Vannerdat, Münster 2003, 355 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitätsschließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Monika Gibas / Peer Pasternack (Hg.): *Sozialistisch behaust & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR,* Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives*. CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.

Gertraude Buck-Bechler / Hans-Dieter Schaefer / Carl-Hellmut Wagemann (Hg.): *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung,* Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1997, 698 S.

Peer Pasternack / Tim Hutschenreuter (Red.)

HoF-Lieferungen
Die Buchpublikationen des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Halle-Wittenberg 2013, 88 S.
ISBN 978-3-937573-41-0

Auch unter
http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01_hof_buecher_katalog_2013.pdf