

Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir »Transfer in der Lehre«?

Albert Kümmel-Schnur

Seit 2016 macht die sogenannte ›dritte Mission‹ ein Zentrum der Debatte um die Entwicklung von Hochschulen in Deutschland aus. Sie beschreibt laut einer Definition von Henke/Pasternack/Schmidt »Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein« (Henke e. a. 2015: 5), und wird in drei Aufgabenbereiche gefasst: Weiterbildung, Technologie- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement.¹

Sieht man sich die Vielzahl der Aktivitäten an, die unter dem Label »Transfer Lehre« in den letzten Jahren einerseits sichtbar gemacht, andererseits neu in Angriff genommen wurden,² ist diese Definition erweiterungsbedürftig und zwar sowohl inhaltlich als auch von den betroffenen Bereichen her. Transfer wird von Henke/Pasternack/Schmidt zunächst wohl aus Gründen definitorischer Klarheit von Lehre und Forschung, die als ihr Rahmen gelten, abgegrenzt. Diese Abgrenzung geht davon aus, dass zunächst Forschung und/oder Lehre – in genau dieser Reihenfolge – durchgeführt werden, um dann in einem abschließenden oder zusätzlichen Schritt das Erforschte und Gelehrte zu übertragen in andere Kontexte. Dieser Übertrag aber ist dann der ›Transfer‹. So legt es der, den Natur- und Ingenieurwissenschaften entnommene Begriff auch nahe. Von vornherein waren deshalb viele Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler:innen unglücklich mit dem

-
- 1 Man sollte ergänzen, dass der Begriff Transfer im internationalen Kontext eindeutig für Industriekooperationen verwendet wird: »Universities' knowledge (and technology) transfer strategies and activities are focused mainly on industry. Socially oriented knowledge transfer activities are in general captured under the heading of ›engagement‹.« (Maassen e. a. 2019: 11)
 - 2 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hielt in einem sich vor allem auf lebenswissenschaftliche Disziplinen fokussierten Papier zum »Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft« im April 2016 fest: »Inzwischen gibt es etliche Varianten des Wissenstransfers, mehrere Definitionen und sehr viele Bezeichnungen dafür. 125 Namen zählt zum Beispiel die englischsprachige Internetplattform ›WhatisKT‹ und 22 Definitionen von knowledge transfer. Im Deutschen ist die Situation ähnlich: [...]« (BMBF 2016)

Terminus und seinen historisch bedingten De- und Konnotationen. Denn wenn Projekte von vornherein als Transferprojekte konzipiert werden, bleiben sie – zumindest in der Lehre – nicht unberührt von dieser Ausrichtung. Vielmehr betrifft diese sie so stark, dass keiner ihrer Aspekte unverändert bleibt:

1. Durch das Hinzutreten eines externen Partners ist die klassische Dozent:innen-Studierenden-Dyade aufgebrochen. Ein außerakademischer Akteur dringt in das Zentrum akademischen Arbeitens ein. Dieses kann davon schon deshalb nicht unberührt bleiben, weil durch das Hinzutreten eines Dritten keine Selbstverständlichkeit zwischen den ursprünglichen Akteuren mehr bleibt: jede Methode, jede Kommunikationsform, jede Ergebnissicherung wird fragwürdig, weil zunächst erklärungsbedürftig.
2. Das Ziel eines Transferprojektes in der Lehre übersteigt für gewöhnlich die Einübung in das wissenschaftliche Arbeiten nach dem üblichen Muster ›Referat – Hausarbeit‹. Diese sind nur noch Zwischenschritte auf dem Weg zum ›eigentlichen‹ Ergebnis: einer Ausstellung, einem Film, einer Zusammenarbeit mit Schüler und Schülern, einer Begegnung mit Geschäftsleuten oder Politiker:innen, einem Modul für einen Online-Kurs einer Institution, einer Auseinandersetzung mit straffälligen Jugendlichen oder einem Coaching für Migrant:innen. Das bedeutet: es wird nicht *zuerst* ein wissenschaftliches Ergebnis erarbeitet, das *dann* übertragen wird in einen außerwissenschaftlichen Zusammenhang, wobei Forschung und Lehre sich gar nicht ändern oder überhaupt ändern müssten, sondern es wird ein Ergebnis generiert, das so nur unter diesen Kooperationsbedingungen entstehen konnte. An manchen Hochschulen ist eine Folge dieser Auffassung eine Sprachregelung, die sich gar nicht erst auf ›dritte‹ Wege oder Missionen einlässt, sondern Transfer als originären Teil von Forschung und Lehre auffasst. Das birgt freilich die Gefahr der (fallweise beliebigen) Marginalisierung dieses Bereichs, da man auch schließen könnte, dass Transfer ›sowieso‹ und ›immer schon‹ integraler Teil von Forschung und Lehre ist, was selbstredend nicht der Fall ist. Freilich gilt auch das Umgekehrte: wer von einer ›dritten‹ Mission spricht, kann dazu tendieren, diese von Forschung und Lehre soweit zu entkoppeln, dass die darunter subsummierten Projekte gänzlich an Trennschärfe verlieren.
3. Wer andere Ergebnisse erzielen will, wird wahrscheinlich anders mit seiner Gruppe arbeiten müssen. Das Lehrende-Studierende-Verhältnis ist in Transferprojekten allein schon aufgrund des meist nicht gesondert kreditierten energetischen und zeitlichen Mehraufwandes anders, denn ohne hohe intrinsische Motivation wird dieser Mehraufwand nicht erbracht werden. Und intrinsische Motivation vielleicht nicht zu generieren – die wird ja in der Regel von vornherein mitgebracht –, sondern zu erhalten, bedarf es sowohl einer Haltungs-

änderung vieler akademischer Dozierender, die Studierende als gleichwertige³ (nicht notwendigerweise -berechtigte) betrachten sollten, als auch anderer Methoden. Auf reine Wissensvermittlung angelegte Formate wie Vorlesung, Frontalunterricht oder asynchrones e-learning etwa eignen sich kaum, um Transferprojekte durchzuführen. Motivation wird nur erhalten, wenn die Vorschläge, die jemand macht, ernsthaft diskutiert werden und das Ergebnis nicht von vornherein klar ist. Das bedeutet auch, dass Transferprojekte ganz anders als »normale« Lehrveranstaltungen scheitern können und auch dürfen. Nur wer scheitern darf, kann auch lernen. »I only grade failure«, sagt die irische Sozialwissenschaftlerin Bairbre Redmond.⁴ Dabei sei dahingestellt, worin denn genau »Erfolg« oder »Scheitern« solcher Projekte besteht. Die Vermutung liegt jedenfalls nahe, dass es sich anbietet, die Angabe von Erfolgs- und/oder Misserfolgsbedingungen eher prozess- als ergebnisorientiert fassen sollte.

4. »Transfer« scheint eine Einbahnstraße zu sein⁵, und viele Hochschulen verstehen die unter diesem Namen zusammengefassten Aktivitäten auch so. Übertragungen sind aber grundsätzlich in zwei Richtungen möglich, sie tragen keinen inneren Vektor, der notwendig von der Hochschule in die Gesellschaft (wobei beides dann als getrennt voneinander definiert wird)⁶ zeigt, sondern sind auf Zwei-Wege-Kommunikation ausgerichtet. Dieses Verständnis von Transfer scheint nach wie vor umstritten. Dabei gilt für jede Transaktion, dass sie alle Beteiligten verändert. Nicht einmal in klassischen *one-to-many*-Kommunikationsszenarien kann sich ein Sender vom Umstand seiner Sendung und der Erwartung ihres Empfangs so lösen, dass er unberührt, neutral bleibt. Umso weniger in Situationen, die ohnehin einen

-
- 3 Von ihren Anfängen in Bologna und Paris an durchzieht die europäische Universität die Unsicherheit, ob die Studierenden Teil der akademischen Community sind oder nicht (vgl. Stichweh 2009: 38). In Deutschland werden Studierende noch heutzutage eher wie zu erziehende Schüler:innen behandelt. Das ist in vielen angelsächsischen Hochschulen anders: dort werden Studierende von Tag 1 an genauso ernst genommen wie hierzulande nur Professor:innen.
 - 4 Vielleicht ist dieser Ansatz z.T. auch kulturell bedingt. Der größte Dichter des Scheiterns war der Ire Samuel Beckett: »Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.« (Beckett 1983: 7) Das Zitat hat in den letzten Jahren eine merkwürdige Karriere unter jungen Unternehmer:innen gemacht. Vgl. dazu Schlottman 2016.
 - 5 Auch das Papier des Wissenschaftsrats von 2016 deutet Transfer in diesem Sinne: »eine Anwendung von Wissen in einem neuen Kontext [...], aber auch das Nutzen von Erklärungswissen bei der Entwicklung von Technologien oder das Übertragen von Wissen aus den Institutionen des Wissenschaftssystems in andere gesellschaftliche Teilbereiche. Diese unterschiedlichen Konnotationen finden sich auch im Sprachgebrauch, wenn Wissenschaftler:innen und Wissenschaftler oder an wissenschaftlichem Wissen Interessierte von »Transfer« sprechen« (WR 2016: 9).
 - 6 Stichweh (2009) erläutert sehr klar, wie konstitutiv diese Spannung zwischen Integration in die und Exklusion aus der Gesellschaft für das Selbstverständnis der europäischen Universität ist.

direkten Austausch unter Anwesenden verlangen, wie es in Transfer-Lern-Lehr-Szenarien der Fall ist. Strittig kann also weniger der Umstand sein, dass beide Partner sich im Austauschprozess verändern als das Maß, in dem sie das tun. Eine Versicherungsgesellschaft oder ein Automobilhersteller, der einem Transfer-Lehre-Seminar vornehmlich als Datenlieferant dient, wird sich kaum dem akademischen Partner anpassen wollen oder auch nur bestimmte Rücksichten nehmen. Dennoch werden auch diese Unternehmen die Zusammenarbeit nur dann durchführen, wenn sie sich minimal öffnen und ein Interesse an den Ergebnissen haben. Befriedigend wird man eine solche Partnerschaft kaum nennen, wiewohl auch gesehen werden sollte, dass es nicht einfach ist, an reale interne Daten aus Unternehmen zu kommen und viele Sozialwissenschaftler:innen deshalb schon eine solche Datenfreigabe als gute Kooperation auffassen würden. Vielleicht kann man – idealiter – das Maß der Wechselseitigkeit einer Beziehung in solchen Projekten zum Maß ihres Erfolges erklären. In diesem Sinne hielt der Wissenschaftsrat in seinem Positionspapier »Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien« fest:

Diese Vielfalt von Transferaktivitäten und -prozessen macht deutlich, dass ein einfaches lineares Modell von Transfer im Sinne einer Übertragung von bereits erarbeitetem explizitem und dokumentiertem Wissen in andere gesellschaftliche Bereiche in den meisten Fällen unrealistisch ist und zu kurz greift. (WR 2016: 9)

Unter dem Eindruck der sogenannten ›Flüchtlingskrise‹ wurden Fragen nach der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen laut, und das Konzept des *Service Learnings*⁷ hat eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren.⁸ Die Forderung, sich zu engagieren, führte in der Folge zunächst zu einer Bündelung und Sichtbarmachung von Aktivitäten, die ohnehin stattfanden. Dieser kommunikative Akt beinhaltet jedoch notwendigerweise einen qualitativen Sprung – nicht nur, weil aus einer geduldeten Peripherie eine gewollte und unterstützte Praxis wird, sondern weil bereits die öffentliche Darstellung des gesellschaftlichen Handelns von Universitäten heterogenes kommunikativ homogenisieren muss und mit einer Richtung versieht. Was möglicherweise zunächst eine schnelle Reaktion von Universitäten auf politischen oder andersgearteten außeruniversitären Druck war oder sein

7 Bereits in den sozialreformträchtigen 1970er Jahren kam in den USA das Konzept *Service Learning* auf, auf das heute häufig Bezug genommen wird, wenn es um die dritte Mission von Universitäten geht »Service-learning represents the coming together of many hearts and minds seeking to express compassion for others and to enable a learning style to grow out of service.« (Sigmon 1979 : 9)

8 Z.B. durch die Ausschreibung neuer Programmlinien wie bspw. das baden-württembergische Programm »WILLE – Wissenschaft lehren und lernen« (MWK BW 2015).

kann, wird nun als bewusstes Handeln dargestellt und auch so wahrgenommen. Damit entsteht, selbst wenn es keine explizite universitäre Strategie gibt, inkrementell eine rezipientenseitig konstruierte Handlungsnorm, die sich im Nachgang als Forderung an zukünftiges Verhalten und Handeln der Institution artikuliert. Kritisch wird deshalb manchmal hinter den neuerlichen Aufforderungen zu einem stärkeren Engagement im dritten Aufgabensektor universitären Arbeitens die Verlagerung von gemeinschaftsstiftenden Aktivitäten und Agenturen aus der Politik in die Wissenschaft hinein vermutet.⁹

Konkurrierend zum Konzept von Gemeinschaftsstiftung steht der klassische Gedanke des Wissenschafts- und Technologietransfers.

Wissenschaftliche Einrichtungen tragen maßgeblich zur Innovationsfähigkeit eines Landes bei und sind auf günstige Gegebenheiten angewiesen, um Forschung betreiben zu können und Innovation möglich zu machen. (Schmoch 2008)

Natur- und Technikwissenschaftler:innen betonen dabei immer wieder, dass diese Form des Transfers umgekehrt auch eine ganz zentrale Rolle für ihre Wissenschaften selbst spiele. Mit anderen Worten: auch der klassische Wissenschafts- und Technologietransfer ist keine Einbahnstraße. Drittmittelgeber aus der Wirtschaft können Forschungsprojekte, Lehrstühle oder ganze Institute finanzieren, die aus den normalen universitären Budgets nicht bezahlbar wären. Die Übergabe von Forschungsergebnissen an die Industrie wiederum ermöglicht den aufwändigen, für Universitäten aber nicht zielführenden Prozess des Beta-Testens, der aus einer akademischen Erkenntnis ein verkaufbares Produkt macht. Schließlich garantiert der Austausch mit Industrie und Wirtschaft die »Bodenhaftung« akademischer Fragestellungen, indem sie einen Realitäts- und Relevanzrahmen für die *kat'exochen* – und zwar völlig zurecht! – überbordende wissenschaftliche Neugier an der Überprüfung der Grundlagen unseres Wissens stellt.¹⁰

9 So fragte 2017 bei einer Podiumsdiskussion auf den Transfer-Lehre-Tagen der Universität Konstanz der Moderator Christopher Möllmann nach, ob die verstärkte Forderung nach Transferaktivitäten und zivilgesellschaftlichem Engagement nicht kritisch als wohlfeile Zuweisung von Aufgaben, die sich aus der Senkung von Sozialausgaben ergäbe, zu sehen sei. Ob sich m.a.W. die Politik nicht hier einen Lückenbüsser gesucht habe. Bernd Stiegler, früher leitender Lektor beim Suhrkamp Verlag Wissenschaft, jetzt Professor an der Universität Konstanz, gab ihm recht. (Siehe Video Team Transfer Lehre Konstanz 2017) Dieses Argument wird auch von der Maassen-Studie unterstützt: »In many countries state authorities have over the last decades withdrawn from their traditional position of being the sole or main provider of services in areas such as health care and education, thereby creating a gap in the provision of these services. They are looking, amongst others, at universities for filling at least part of the gap [...]« (Maassen e.a. 2019: 8)

10 Forschung ist natürlich zunächst einmal genau das: Grundlagenforschung. Und diese definiert sich durch Anwendungsoffenheit – es muss ihr völlig gleichgültig sein, ob sie überhaupt jemals in »Anwendung« transformierbar ist. Genau zu diesem Zweck leistet sich die Gesell-

Universitäten als Orte der Genese innovativer Neuentwicklungen und Erkenntnisse sind damit Teil der erfolgreichen wirtschaftlichen Reproduktion moderner Gesellschaften. Innovation und Wohlstand sind, so gesehen, Synonyme. Man könnte auf Basis der knapp skizzierten Entfaltung dessen, was unter einer ›dritten‹ Mission der Universitäten verstanden wird, zwei konkurrierende, wenn auch indirekt zueinander in Beziehung stehende Konzepte sehen:

1. Die dritte Mission ist eine *soziale*. Universitäten tragen zur Entwicklung einer besseren Gesellschaft bei.¹¹
2. Die dritte Mission ist eine *kommunikativ-disseminative*. Universitäten sind Motoren der wirtschaftlichen Entwicklung einer Gesellschaft qua Generierung innovativer Ideen.¹²

Nun konnte man einerseits argumentieren, auch das Soziale brauche Innovation und somit sei die oben genannte zweite Aufgabe notwendiger Teil der ersten. Andererseits konnte man umgekehrt sagen: eine bessere Gesellschaft ist eine höher entwickelte – Erkenntniszuwachs und technologische Machbarkeit führten automatisch zu einer Verbesserung menschlicher Gemeinschaften.

Frank Himpsls Darstellung zufolge, ist genau diese Mischung Kern des gegenwärtigen Verständnisses von dritter Mission:

›Third Mission‹ als Oberbegriff ist hilfreich, weil er einerseits verschiedene Aktivitäten bündelt, die Hochschulen jetzt schon mit Bezug auf die Gesellschaft und Wirtschaft tun, andererseits ist er offen für neue Aktivitäten, an die man unter den Stichworten ›Wissenstransfer‹ und ›Weiterbildung‹ vielleicht noch gar nicht so gedacht hat. (Himpsl 2017)

Spätestens seit dem Positionspapier des Wissenschaftsrats zu Transfer in Forschung und Lehre (WR 2016) sowie der Pilotphase des Transferaudits des Stifterverbands und der Heinz-Nixdorf-Stiftung (2015/16) (Stifterverband 2020) werden außerakademische Aktivitäten, gesellschaftliches Engagement und Kooperationen mit externen Partnern aller Art in Deutschland zum politisch gewollten Kern des

schaft Forschung an Universitäten – und überlässt sie nicht etwa einfach denjenigen, die aus Forschung Geld machen möchten.

- 11 »Im Hinblick auf Universitäten sind insbesondere deren Beitrag bei der Ausbildung qualifizierter Fachkräfte sowie der Anteil ihrer Forschung an wirtschaftlich relevanten Innovationen von Interesse.« (Schmoch 2008)
- 12 »Weil in den letzten Jahren die gesellschaftlichen Anforderungen an die Hochschulen deutlicher von unterschiedlichen Anspruchsgruppen artikuliert wurden – ob von örtlichen IHKS oder auch nationalen Umweltverbänden und zivilgesellschaftlichen Organisationen (vgl. z.B. BUND 2012) – mussten die Hochschulen reagieren und hat sich hier einiges getan.« (Schneidewind 2016 : 15)

universitären Selbstverständnisses gezählt. Bemerkenswert ist dabei die Verschiebung der Begriffe: statt von ›third mission‹ oder ›service learning‹ oder ›community engagement‹ hebt der Wissenschaftsrat die formale Bedingung der Kooperation mit externen Partnern als Begriffskern und Handlungsziel hervor und belegt diese mit dem dafür scheinbar geeigneteren, weil wertneutralen Namen ›Transfer‹. Allerdings ist nach wie vor unscharf, welche Veranstaltungen und Aktivitäten genau gemeint sind mit dem Begriff ›Transfer‹ und wie dieser wiederum mit der ›third mission‹ zusammenhängt (Henke e.a. 2015: 5). Insbesondere die universitäre Lehre wird herausgefordert durch die mit diesen Begriffen verbundenen Aufgaben. Es bleibt zum jetzigen Zeitpunkt noch offen, wie genau eine transferorientierte Lehre zu einem originären Teil universitärer Bildungsstrategien im Unterschied zu denjenigen der Hochschulen für angewandte Wissenschaft werden kann.¹³

Das vorliegende Buch fokussiert seine Fragestellung auf die Universitäten. Natürlich betrifft die Frage der dritten Mission nicht nur die Universitäten, sondern alle Hochschultypen in Deutschland: zuallererst die Hochschulen für angewandte Wissenschaft, zu deren Markenkern immer schon die Kooperation mit Industrie und Wirtschaft gehörte und die aus diesem Grund im Kontext der hier diskutierten Fragen gesondert thematisiert werden müssten. Diese Diagnose trifft auch, vielleicht noch radikaler, wenn auch zahlenmässig kleiner, auf die dualen Hochschulen zu. In anderer Form müsste man sich mit den Pädagogischen Hochschulen beschäftigen, die in diesem Buch ebenfalls bestenfalls nur randständig erwähnt werden. Schule stellt – aber da unterscheidet sie sich nicht von Klinik und Gericht (und Lehrer:innenausbildung verfügt also über Familienähnlichkeiten mit der akademischen Ausbildung von Mediziner:innen und Jurist:innen) – ein besonderes Feld im Rahmen von Transferaktivitäten dar. Man könnte argumentieren, dass hier die alte Spannung zwischen Erziehung und Wissenschaft, die die Universitäten »seit ungefähr 1800 [...] bestimmt« (Stichweh 2009: 43) sich bemerkbar macht.

Erziehung und Wissenschaft sind zwei Funktionssysteme der modernen Gesellschaft, die an sich gut zu unterscheiden sind [...], die aber in der Universität so eng miteinander verknüpft sind, dass man jederzeit auf der einen Seite der Unterscheidung Defizite in den Blick bekommen kann, die mit der unzureichenden Berücksichtigung der anderen Seite zu tun haben. (Stichweh 2009: 43)

Das bedeutet aber auch: Ausbildung im universitären Kontext kann nicht einfach unter den hier verhandelten Begriff des ›Transfers‹ oder gar der ›dritten Mission‹

13 Man darf allerdings ergänzen, dass es inzwischen keine Universität ohne explizite ›Transferstrategie‹ gibt. Die Existenz dieser Strategiepapiere ist dabei jedoch zunächst nur ein Beleg für den hohen politischen Druck, unter dem Universitätsleitungen stehen, sich zu einer dritten Mission positionieren zu müssen.

subsummiert werden, wiewohl sich in der systematischen Bezogenheit auf externe Partner durchaus manche Fragen didaktischer Natur mit denen des Transfers kreuzen. Schule als Transferort kommt deshalb in diesem Buch nur dann vor, wenn es sich um Projekte, die über die Fachdidaktik im engeren Sinn hinausgehen, handelt.

Schließlich gibt es noch die Akademien, die aber hier auch keine Rolle spielen, weil die Ausbildung in den Künsten ohnehin stärker individualisiert ist und sein muss. Die Lehre an Akademien ist mit wenigen Einschränkungen also ein grundsätzlich anderes Geschäft als die Lehre an allen anderen Hochschultypen.

Disziplinär sind Chancen und Risiken unterschiedlich verteilt. Ein besonders relevantes, aber bislang kaum systematisch bearbeitetes Feld stellen dabei die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften dar. Eine Schwerpunktsetzung auf diese Disziplinenverbünde nimmt dieses Buch aus zwei Gründen vor: erstens haben sich gerade die Geisteswissenschaften immer wieder explizit als ›anwendungsfern‹ definiert und sind deshalb durch die Forderung nach ›Engagement‹ und ›Praxis‹, die nicht nur von der Politik, sondern ganz massiv auch von den eigenen Studierenden kommt (nachzulesen etwa in den Ergebnissen vieler Transferaudits), besonders in ihrem Selbstverständnis und ihren bisherigen Praktiken herausgefordert. Zweitens jedoch sind es gerade Projekte in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, die eine besondere Lebendigkeit, Vielfältigkeit und Innovationskraft bezüglich möglicher Verbindungen zu gesellschaftlichen Praktiken aller Art herausgebildet haben. Denn auch diese Tradition gab und gibt es in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften schon lang: individuelle Initiativen, Lehre anders, welthaltiger, relevanter, kritischer, interventionsfreudiger zu gestalten. Die Forderung nach ›Transfer in der Lehre‹ verhallt deshalb nicht im schalltoten Raum, sondern muss sich zunächst einmal selbst verhalten zu all den Initiativen, die trotz ihrer Menge, Vielfalt und Kraft bislang eher randständig gesehen wurden. Transfer in der Lehre zu fördern, heißt auch: dem, was ohnehin läuft, zur Sichtbarkeit zu verhelfen. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass es auch Vorteile haben kann, nicht im Scheinwerferlicht zu stehen. Wenn ein diverses Feld mit Projekten erheblicher Streubreite (quantitativ wie qualitativ) sich plötzlich strategischer Zuwendung ausgesetzt sieht, kann der Effekt auch gegenteilig sein: dem Mehr an Geld und Aufmerksamkeit steht auf einmal auch eine erhöhte Normativität in Form (eines nur scheinbar notwendig) gestiegenen administrativen Regulationsbedarfes gegenüber. Es sei dahingestellt, ob es nicht bislang gerade die ›Querköpfe‹ und ›Eigenbrötler‹, die sich nur ungern ›verwalten‹ lassen, Protagonisten – ›early adopters¹⁴ – von Transferprojekten in der Lehre waren

14 Die Begrifflichkeit entstammt der Diffusionstheorie, die fragt, wie sich Innovationen verbreiten. Sie unterscheidet u.a. nach ›innovators‹, ›early adopters‹ und ›early majority‹ etc. Vgl. Rogers 2003⁵ und Karnowski 2017².

und ob nicht just jene schwer Einzupassenden sich aus stärker verregelten Prozessen wieder herausnehmen, was ein großer Verlust für alle und für die Universität als System wäre – denn letztlich bezieht dieses ja gerade aus der *Eigenständigkeit*, *Eigenwilligkeit* und *Eigensinnigkeit* von Lehrenden und Forschenden ihre größte Kraft. Innovations»abteilungen« und »strategien« sind bestenfalls Oxymora und tatsächlich nur für Industrien im Normalbetrieb geeignet.¹⁵

Ziel und Zweck dieses Buches ist also, Orientierung beim Umgang von Transfer- und Third-Mission-Projekten in der geisteswissenschaftlichen Lehre stiften und die kritische Reflexion eines neuen Konzeptes zu einem Zeitpunkt, der noch Gestaltungsenergie zulässt und erfordert, zu ermöglichen und anzustoßen. Bedingung eines solchen Austauschs ist die Darstellung der Bandbreite möglicher Veranstaltungstypen und Vorgehensweisen. Bislang gibt es kaum gezielte Maßnahmen, Lehraktivitäten an den Universitäten strategisch zusammenzuführen, zu pointieren und der Forschung gegenüber gleichrangig zu behandeln. Das hier vorliegende Buch versteht sich als eine in der gesamtdeutschen Universitätslandschaft sichtbare Anregung, Lehre aufzuwerten. Dazu braucht es dreierlei: gute Beispiele, eine kohärente Gesamtstrategie und, schließlich, eine universitäre Lehrvision. Trotz häufig fehlender Gesamtstrategie gibt es fast überall leuchtende Beispiele einer guter oder, neudeutsch, »best« Praxis. Diese können und sollen einerseits Impulse für eine mögliche Strategie geben als auch aus weitergehenden bildungstheoretischen und wissenschaftspolitischen Überlegungen heraus gebündelt, bewertet und weiterentwickelt werden.

Hintergründe

Eine neue oder eine alte Aufgabe?

Wissenschaft aus der Universität in unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft zu transferieren, gehört zum akademischen Standardrepertoire.¹⁶ Bei aller zurecht verteidigten Selbständigkeit ist Universität nie Selbstzweck gewesen, sondern ein umschützter Raum zur Generierung neuer Ideen. Dieser Raum ist nicht deshalb

15 Wäre dem nicht so, würden ja die Forschungseinrichtungen in Industrie und Wirtschaft nicht geradezu lechzen nach Zusammenarbeit mit der inhaltlich nicht geregelten Forschung an Universitäten.

16 Ganz grundlegend wird jedes Studium als »Transfer« aufgefasst, da es ja dazu führt, dass die Absolvent:innen ihr an der Universität erworbenes Wissen nun in die Gesellschaft tragen. Auf dieser Beobachtung basieren auch die linguistisch gegründeten, aber interdisziplinär operierenden »Transferwissenschaften«, »die sich mit Fragen zur Transformation von Wissen durch Kommunikation befassen.« (Ballot e.a. 2020)

vom Druck unmittelbarer Anwendbarkeit des Wissens freigestellt, weil der praktische Einsatz von Ideen *kat'exochen* wissenschaftsfeindlich wäre, sondern um den Raum des Denkmöglichen offen zu halten. Jede Idee, jeder Gedanke, jedes Argument soll hier – wenigstens idealiter – die Chance erhalten, unter Bedingungen ausreichender zeitlicher, räumlicher, personeller und finanzieller Ressourcen methodisch geprüft zu werden. Manche der so generierten Ideen werden öffentlich gemacht, um unser Wissen über die Welt zu erweitern: Grundbedingung unseres Handelns auf und in dieser Welt. Andere dieser Ideen werden praktisch umgesetzt – in Form neuer Artefakte, neuer Verfahren und Prozesse, neuer Methoden, aber auch neuer Konzepte und Begriffe. Frank Himpsl weist darauf hin, dass nicht nur in den USA, sondern auch in Europa die Frage des gesellschaftlichen Engagements von Universitäten sowie ihrer Mitverantwortlichkeit für das wirtschaftliche und soziale Prosperieren der Gesellschaften, die sie finanzieren, älter ist als die neuerlichen Aufforderungen zu und Zumutungen von Transfer- und Third-Mission-Aktivitäten:

Schon mit der großen Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg ging die Vorstellung einher, Hochschulen sollten auf die Bedürfnisse der Gesellschaft reagieren, anstatt am Rand zu stehen. (Himpsl 2017)

An der Universität Maastricht hat man im Jahr 1974 die Überzeugung der Notwendigkeit eines engen Gesellschaftsbezugs mit hohem konkretem Anwendungspotential deshalb gleich zum Fundament der gesamten Institution gemacht und das *Problem-Based Learning*¹⁷ zu einer für alle Studierenden und Lehrenden verpflichtenden Methodik erklärt. Maastricht verfügt heute aus diesem Grund über eines der am längsten in der Praxis erprobten Problem-Based Learning-Programme Europas.¹⁸

Wahrscheinlich muss man jedoch weiter in der Geschichte zurückgehen. Als möglicher Entstehungsherd der später Wissenschafts- und Technologietransfer genannten Operationen, Projekte und Einrichtungen lässt sich die Kriegsforschung im Zweiten Weltkrieg auffassen, die viele Standards, die bis heute als vorbildlich gelten – Interdisziplinarität, Internationalität, Transferpotential –

17 Problem-based learning kommt hauptsächlich in der Mediziner:innenausbildung zum Einsatz, ist aber nicht auf diesen Bereich begrenzt: »Problem-Based Learning (PBL) is a teaching method in which complex real-world problems are used as the vehicle to promote student learning of concepts and principles as opposed to direct presentation of facts and concepts.« (CITL 2020)

18 Zur Einbindung des Problem-Based Learning in die gesamte auf stark kollaborative Elementesetzende Studienstruktur in Maastricht siehe Bastiaens-Krabbe 2018.

etabliert hat. Dass es im Zweiten Weltkrieg ausschließlich um Forschungstransfer und nicht um Transfer in der Lehre geht, versteht sich von selbst.¹⁹

Als zweiten Meilenstein der Geschichte des Praxisbezugs von Universitäten könnte man die Studentenbewegung von 1968 folgende nennen. Dabei geht es an dieser Stelle nicht in erster Linie um die Politisierung der Studierenden, sondern vor allem um die Forderung, dass Theorie unmittelbar gesellschaftliche Praxis werden sollte.²⁰

Im selben Kontext ließe sich auf die Entstehung der Kommunikationswissenschaft unter den neuen Bedingungen portabler und bezahlbarer Videokameras verweisen. Eine Vielzahl von Projekten – in San Francisco beim Versuch der Agitation in Chinatown oder bei den Bürger- und Schulfernsehprojekten an der Freien Universität von Berlin – versuchte, das Desiderat von Bertolt Brechts Radiotheorie, nämlich den Hörer:innen den Rückkanal zu öffnen und so Dialog und Partizipation erst möglich zu machen, endlich einzulösen.²¹

Transfer und Third Mission sind also keine neuen Aufgaben der Universität, aber jenseits des klassischen Wissenschafts- und Technologietransfers in der Forschung gibt es kaum Erfahrungen oder auch nur Konzepte mit einer *systematischen* Gestaltung und Förderung der Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern in Forschung und Lehre, d.h. für die Durchdringung der ersten und zweiten durch die dritte Mission. Das gilt einerseits für die Projektarbeit in der Lehre und andererseits bezieht es sich insbesondere auf die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften.

Hochschulen für angewandte Wissenschaft oder Universität?

Die Aufgabe von Hochschulen für angewandte Wissenschaft besteht – in explizitem Gegensatz zu derjenigen von Universitäten – in einer hochqualifizierten Ausbildung auf definierte Berufsfelder hin. Universitäten tun sich – zumindest in Deutschland – bis heute schwer mit der durch die Bologna-Reform notwendig in ihre Bachelorstudiengänge zu integrierende Praxis. Anwendungsbezüge erscheinen

19 Genannt werden könnten hier beispielsweise das *Princeton Radio Research Project*, in dem viele europäische Exilanten die Frage »How does Hitler's radio work?« gemeinsam zu beantworten suchten, die Feldpsychologie Kurt Lewins oder die Gründung des *Radiation Labs* am MIT im Jahr 1940, des wahrscheinlich ersten echten interdisziplinären Forschungsverbundes der Wissenschaftsgeschichte.

20 Gerade für den hier diskutierten Transferzusammenhang instruktiv ist das Interview mit Theodor W. Adorno, das der Spiegel am 5. Mai 1969, unmittelbar nach der als »Busenattentat« in die Zeitgeschichte eingegangenen Störung seiner Vorlesung am 22. April publizierte. (Adorno e.a. 1969)

21 Siehe hierzu die zeitgenössischen Handbücher Faenza 1975 und Paech e.a. 1979.

vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als diametral dem universitären Bildungsauftrag entgegenstehend. Daher rührt auch die bis heute spürbare Geringschätzung des Bachelors²² als ersten berufsqualifizierenden Abschlusses.²³

Kann die Universität ›als Stätte der unbedingten Wissenschaft wirken – in Freiheit von Gesellschaft und gleichzeitig für die Gesellschaft? [...]. Oder anders formuliert: Lässt sich eine Third Mission mit dem Prinzip der ›reinen‹ Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit vereinbaren? (Würmseer 2016: 26)

Die Antwort auf diese Fragen sollte sein: ja, sie kann! Gesellschaftsbezug ist nicht nur in der universitären Lehre und Forschung integrierbar, sondern auch förderlich für sie. So betrachten es bereits die frühen Vertreter:innen der *Service Learning*-Bewegung, wie z.B. der ehemalige Präsident der Indiana University Thomas Ehrlich in einem weit verbreiteten Zitat:

Service-learning is the various pedagogies that link community service and academic study so that each strengthens the other. The basic theory of service-learning is Dewey's: the interaction of knowledge and skills with experience is key to learning. Students learn best not by reading the Great Books in a closed room but by opening the doors and windows of experience. Learning starts with a problem and continues with the application of increasingly complex ideas and increasingly sophisticated skills to increasingly complicated problems (Ehrlich 1996: xiii)

Ehrlich argumentiert am Leitfaden von John Dewey, ein praxisorientierter und -gegründeter Wissenserwerb sei grundsätzlich einer reinen Theoriediskussion vorzuziehen. Praxisorientierte Lehre sei deshalb gerade für Universitäten zu fordern, weil gerade sie eine Wissenstiefe erreichen könne, die reiner Theorie gar nicht zugänglich sei. Praxis in der universitären Lehre dient – durch ihren hohen Reflexionsbezug – einem anderen Zweck als Praxis in der Fachhochschullehre. Hervorgehoben wird im Vergleich Universität und Fachhochschule stets die Reflexionskompetenz und -notwendigkeit: es geht nicht einfach um das Erlernen einer Praxis, sondern um die Praxis als reflektierter Lernumgebung. Als Ressource bzw. Umwelt im systemtheoretischen Sinn ist die außeruniversitäre Umgebung ohnehin notwendiger und bedingender Teil akademischer Wissensproduktion, wie Grit Würmseer zurecht betont:

22 Besonders radikal und wirkmächtig äußert sich immer wieder der Wiener Philosophieprofessor Konrad Paul Liessmann. In dem für Transferzusammenhänge entscheidenden Jahr 2016 äußert er sich in einem Interview: »Ich halte die ganze Bologna-Architektur mit ihrer Bachelor-/Masterstruktur, wie sie in Kontinentaleuropa durchgeführt wurde, für prinzipiell verhängnisvoll.« (Liessmann in Tielsch 2016, grundsätzlich auch Liessmann 2008)

23 Siehe etwa die Definition im Gabler Wirtschaftslexikon (2018)

Die Suche nach neuen Erkenntnissen beinhaltet auch, das wissenschaftliche Wissen auf seine Bedeutung und Folgen zu reflektieren [...]. Beides – die Suche nach neuen Erkenntnissen und die kritische Reflexion – kann allerdings nicht ohne Berücksichtigung der externen Umwelt, der aktuellen gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Rahmenbedingungen, erfolgen. Dies meint, dass wissenschaftliches Handeln nicht nur selbstreferentiell erfolgen kann. (Würmseer 2016: 26)

Daraus folgt aber auch, dass weniger das ›Ob‹ als das ›Wie‹ des Einbezugs eine Frage ist. Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaft bleiben ihren jeweiligen Bildungsaufträgen treu, können aber im Einzelfall insbesondere in der Lehre produktiv kooperieren.²⁴

Der Praxisauftrag der Hochschulen für angewandte Wissenschaft ist nicht derselbe wie derjenige der Universitäten. Praxisbezug in der universitären Lehre verfolgt ein grundsätzlich anderes Ziel: Vertiefung von Theorie, Erschließung neuer Felder, Steigerung der Problemkompetenz. Es geht also bei Transfer in der Lehre der Universitäten erst in zweiter oder gar dritter Linie um die Kampfbegriffe, die oft genug die Diskussionen dominieren: Praxis, Anwendung, Engagement, Ausgründung und *Start-Ups*. Das sind mögliche *Effekte* von Transfer in der universitären Lehre. Das Hauptziel besteht in etwas anderem: die Fähigkeit zu erlangen, Wissen zu übersetzen.²⁵ Übersetzungen sind, wie alle guten Transferprozesse, Zwei-Wege-Kommunikationen: wer etwas besonders gut erklären kann, hat es auch besonders gut verstanden. Oder umgekehrt: Wer sich bemüht, ein komplexes Problem, einen Theorieansatz oder, ganz allgemein, eine Idee so zu erläutern, dass jemand, der sich bislang damit nicht auseinandergesetzt hat, es gut versteht, muss selbst um ein souveränes Verständnis ringen, wird sehr schnell mit den Lücken des eigenen Wissens, den möglicherweise noch auftauchenden Fragen und den Grenzen selbst dessen, was er oder sie gerade zu erläutern bemüht ist, konfrontiert. So gesehen, ist Transfer Teil des ureigensten Geschäfts der Universitäten.

Allerdings – darauf muss man (auch und gerade nach dem bereits oben skizzierten) betonen, geht diese Sicht der Dinge nicht bündig einher mit der histori-

24 Für die Fachhochschulen und Hochschulen angewandter Wissenschaft sehen Isabel Roessler, Sindy Duong und Cort-Denis Hachmeister vom CHE den Auftrag der ›third mission‹ als Möglichkeit zur Profilbildung (Roessler e.a. 2015). Für Universitäten wäre diese Art der Profilbildung auch möglich und sinnvoll. Die HRK sieht Hochschulen jeder Art ohnehin in diesem Sektor verortet: »Transfer: Impulse für Innovation. Die Hochschulen wirken tiefgreifend auf Wirtschaft und Gesellschaft: durch die Vermittlung der Fähigkeit zur Analyse und Lösung komplexer Probleme im Studium, durch die praxisnahe Bildung von Führungs- und Spitzenkräften, durch die Zusammenarbeit mit Akteuren aus Wirtschaft und Gesellschaft in Lehre, Forschung, Entwicklung und Transfer und schließlich durch die umfassenden Veränderungen, die langfristig von der Grundlagenforschung ausgehen.« (HRK 2016)

25 Vgl. dazu grundsätzlich den Beitrag von Andreas Eimer und Andrea Schröder in diesem Band.

schen Gewordenheit von Transferaktivitäten im Sinne einer dritten Mission. Diese betonte ja gerade *nicht* die Einbeziehung von Externen zur Stärkung, Vertiefung, Erweiterung des ohnehin Eigenen, sondern wollte eine – scheinbare oder tatsächliche – Lücke schließen, die die beiden ersten Missionen nicht oder nicht in ausreichendem Maß ausfüllten. Korrekterweise müsste man also unterscheiden zwischen solchen Aktivitäten, die auf eine Erweiterung des inhaltlichen und methodischen Spektrums von Forschung und Lehre durch die Einbeziehung externer Partner abzielen und Formen des Engagements der Universität bzw. ihrer Mitglieder im außeruniversitären Raum, die auf die Übernahme von Verantwortung als ein zivilgesellschaftlicher Akteur zielen. Oft freilich, dazu tragen auch die sogenannten ›erweiterten‹ Transferverständnisse, von denen inzwischen gesprochen wird, erheblich bei, überlagern sich die beiden Stoßrichtungen der Zusammenarbeit mit nicht-akademischen Partnern.²⁶ Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, den Schwerpunkt eines gegebenen Projektes – und damit seine Zugehörigkeit zu ›Transferaktivitäten‹ oder zur ›third mission‹, die, so gesehen, keine Homonyme mehr wären – durch die Frage ›Zielt dieses Projekt eher auf die Erweiterung von Wissen oder auf dessen nutzbringende Anwendung?‹²⁷

Eine dritte Sichtweise ist ebenfalls möglich: der Begriff ›Wissen‹ ist unscharf. Er umfasst weitaus mehr als kognitiv-abstrakt erbrachte, experimentell oder anderweitig empirisch überprüfte und schriftlich fixierte Denkleistungen. Und der Begriff der Wissenschaft ist ja nicht inhaltlich, sondern methodisch definiert: er beschreibt nicht das Wissen selbst, sondern den Umgang mit ihm. Ein ›wissenschaftliches Wissen‹ kann es nicht geben – höchstens ein auf wissenschaftlichem Wege, also mittels überprüfbarer Standards generiertes und mittels derselben Standards von einer wissenschaftlichen Community überprüfbares Wissen. Die Wissenschaft bedient sich ganzer Medienverbünde, um Wissen zu generieren, zu dokumentieren und zu hinterfragen. Sie hat sogar ein ganz eigenes Multimedien erfunden: den wissenschaftlichen Aufsatz, der in einer einzigen zweidimensionalen Inskriptionsfläche Texte, Zahlen, Bilder, Diagramme zu komplexen, aufeinander verweisenden Bezugssystemen verknüpft. Auf dem Weg zur Speicherung von Aussagen in diesem Multimedien bedient sich die Wissenschaft

26 Zwischen dem einen und dem anderen gut zu unterscheiden – und damit auch klar fassen zu können, was eigentlich in einem gegebenen Projekt genau geleistet werden kann und soll –, hilft eine Klärung von Akteursrollen, wie sie Christina Müller-Naevecke und Stefan Naevecke in ihrem Beitrag in diesem Band einfordern.

27 Es sei darauf hingewiesen, dass es offenbar derzeit weltweit keine gemeinsame Grundlage für das, was unter der ›dritten‹ Mission nun eigentlich verstanden werden soll, gibt: »there is no agreed upon common understanding of the exact nature of the third mission in the academic literature, nor among the main external stakeholders of the university, including national governments.« (Maassen e.a. 2019: 8)

zahlreicher Praktiken der Genese, Zusammenführung und Interpretation von Daten. Dazu zählen viele wenig abstrakte Operationen, deren Beherrschung durch Übung trainiert werden muss. Das Geschick, bei einem Interview die richtige Frage zum richtigen Zeitpunkt zu stellen, zählt ebenso dazu, wie die Fähigkeit, Experimentalaufbauten im Labor so aufzubauen, dass die in ihnen durchgeführten Messungen möglichst eindeutige Ergebnisse hervorbringen. Vielleicht gehört sogar eine Art gestalthaften Sehens dazu, die Symbole der Mathematik zu möglichst eleganten (in einem durchaus ästhetischen Sinn) Formeln anordnen zu können.²⁸

Das bedeutet aber auch, dass es keine prinzipiell der Wissenschaft nicht verfügbaren oder fremden Praktiken gäbe, seien sie nun explizit oder implizit, sondern dass die *Zwecksetzung* von Praktiken in der Wissenschaft sich von ihrem Einsatz für andere Zwecke – sagen wir der Herstellung eines Tisches oder dem Spielen eines Instruments – unterscheidet. Dass m.a.W. die Rede vom elfenbeinernen Turm (Shapin 2012) genauso wie das Lachen der thrakischen Magd (Blumenberg 1987) hohl tönen: Wissenschaft und ihre Institutionen sind nicht lebens- oder weltfremd (selbst wenn es einige ihrer Vertreter:innen sein mögen). Es ginge, so gesehen, beim Transfer also keinesfalls um die Versöhnung von Theorie und Praxis, sondern darum Interfaces zwischen zwei Praktiken (und ihren je eigenen, impliziten oder expliziten Theorien) herzustellen.

Chance oder Zumutung?

Was eine Hochschule ausmacht, ist Forschung und Lehre. Das, was sinnvoll als ›Third Mission‹ zu bezeichnen ist, muss unbedingt an diese Kernaufgaben gebunden sein. (Pasternack zit. in: Himpsl 2017)

Man wird Lehrende nur dann begeistern können, sich für Kooperationsprojekte mit externen Partnern zu engagieren, wenn sie das Gefühl haben, dass diese sinn-

28 Für die Ingenieursausbildung hat Eugene S. Ferguson (1994) es bitter beklagt, dass die Einführung von CAD-Software zu einem Ende der Ausbildung im Handzeichnen geführt habe und im Zuge dessen zu einem massiven Rückgang von Urteilskraft, da nunmehr die Darstellungsvoraussetzungen versteckt Algorithmen eingesenkt seien und Alternativen gar nicht mehr in den Raum des Vorstellbaren rückten. Thomas Exner, Chemiker, erläuterte mir in seiner Zeit als Juniorprofessor an der Universität Konstanz, dass FLASH-Visualisierungen von Molekülen für ihn Denkmedien seien. Es gehe dabei nicht um eine möglichst ästhetisch eindrückliche Darstellung, sondern um das Register des Visuellen als Denkraum. Ein einziges Molekül könne er auf 14 verschiedene Arten darstellen und je nachdem, wie man sich ein solches Molekül dann vorstelle, könne man sich ganz unterschiedliche Möglichkeiten etwa beim Experimentalaufbau denken. Sowohl beim Ingenieur wie beim Chemiker geht es um dasselbe: einen zusätzlichen medialen Kanal zu eröffnen, einen anders gearteten Weg der Reflexion verfügbar zu machen.

voll in ihr Aufgabenspektrum in Forschung und Lehre integrierbar sind. Entsteht der Eindruck, hier werde eine zusätzliche, komplett anders ausgerichtete Leistung erwartet, wird man mit massivem Widerstand insbesondere der etablierten Professorinnen und Professoren rechnen müssen. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wiederum begeistern sich sehr viel leichter für neue Formen und sehen auch einen Mehrwert darin, doch muss die Institution Universität sie durch sinnvolle und allgemein etablierte Anerkennungsformen stützen, damit aus aufwändiger Projektarbeit kein karrieremässiger Bumerang wird. Für die Forderung von Transfer Lehre-Projekten bedeutet das sowohl ein Ernstnehmen der Bedenken als auch eine klare Kommunikation der Möglichkeiten sowie der institutionellen Unterstützung bei Konzeption, Organisation, Finanzierung und Durchführung. In einer symmetrischen, gleichwertigen, auf Geben und Nehmen basierenden Zusammenarbeit zwischen akademischen und nicht-akademischen Partnern liegt eine große Chance für beide Seiten, die weit über ein bloßes Informationsinteresse der die Universitäten finanzierenden öffentlichen Hand hinausgeht. Im konkreten Austausch verwirklicht und beweist sich Universität als jener gesellschaftliche Think Tank, als der sie schon bei Wilhelm Humboldt (1809/10) gedacht war. Besondere Möglichkeiten ergeben sich aber für die universitäre Lehre und das vor allem in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, die für die außeruniversitäre Öffentlichkeit oft wenig verständlich (und deshalb wenig legitimiert!) erscheinen.

Um welche Chancen handelt es sich?

1. Die universitäre Lehre und Forschung bleibt eng bezogen auf die Gegenstände, die sie erfassen will. Die Gefahr des Rückzugs in den Elfenbeinturm, seit den 1950er Jahren in Deutschland ein Bild »für die Reformbedürftigkeit deutscher Universitäten« (Wikipedia-Kollektiv 2020), ist gebannt.
2. Durch die Reibung mit konkreten Gegenständen, Situationen und Kontexten wird die akademische Reflexion vertieft, nicht verflacht. Häufig besteht die Sorge, man müsse sich in Transfer Lehre-Projekten zu viel um Organisatorisches kümmern und käme deshalb nicht mehr zum »Eentlichen«. Bei einer entsprechenden unterstützenden Infrastruktur jedoch kann man das Organisatorische auf ein Minimum reduzieren und erlebt dann die produktive Sperrigkeit von Welt, die im Lehrmedium »Buch« immer schon gezähmt und eingeeht ist.
3. Der Rückzug an den einsamen Schreibtisch, der gerade in den Geisteswissenschaften eine typische Arbeitssituation darstellt, birgt die Gefahr der Bildung team- und ensembleunfähiger Individualisten. Wenn das Soziale ein wesentliches Merkmal der Spezies Mensch ist, dann sind Bildungsprojekte, die Menschen das Bewähren im Sozialen abverlangen, keine Nebentätigkeit. Gerade der an Universitäten stets gerühmte Humboldt'sche Bildungsauftrag ist kaum

erfüllbar, wenn Charakterbildung nur über die Medien Papier und Computer erfolgen soll.

So gesehen könnten Transferprojekte in der Lehre dann eine fundamentale Rolle für den Bildungsauftrag der Universität als die Gesamtpersönlichkeit prägende, in ihrer Lehre anwendungs offene Institution spielen. Entgegen der manchmal artikulierten Befürchtung, eine zu starke Öffnung nach außen verwässere diesen universitären Kernauftrag, stärken gerade Transferprojekte (insbesondere, aber nicht nur in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften) jenen Bildungstyp, der in der Debatte für gewöhnlich mit dem Namen ›Humboldt‹ belegt wird. Transferprojekte können also nur dann Bedeutung für die Lehre erlangen, wenn sie sinnvoll eingebunden sind in die Logik und den Prozess wissenschaftlichen Arbeitens. Sie dienen primär weder der beruflichen Ausbildung noch der Anbahnung von im nachuniversitären Leben wichtigen Kontakte. Sie dienen der Vertiefung und Verbesserung eben jener Form der Erkenntnis, deren Genese Aufgabe von Wissenschaft ist. Der Grund dafür liegt in den Bedingungen wissenschaftlichen Arbeitens selbst: Forschung hat Welt zum Gegenstand, verändert Welt durch das in sie eingespeiste Wissen und ist abhängig von den Rahmenbedingungen der nicht-wissenschaftlichen Welt, deren Teil sie auch ist.

Kooperationen mit externen Partnern bergen zweifellos Risiken für Universitäten, wenn sie nicht systematisch eingebunden werden in ein strategisches, alle drei Missionen verknüpfendes Gesamtkonzept. Werden sie das jedoch, überwiegen die Chancen die Risiken bei Weitem.

Inhalte und Formen

Der Erfolg von Transferprojekten in der Lehre hängt entscheidend davon ab, ob Inhalt und Form sinnvoll aufeinander bezogen sind. Die Frage ›Was möchte ich vermitteln?‹ zieht notwendigerweise die Anschlussfrage ›Mit welchen Mitteln setze ich das um?‹ nach sich. Welche Formen zulässig sind, entscheiden die je lokalen Studien- und Prüfungsordnungen. Hier wäre einerseits eine breite Öffnung und hohe Flexibilität wünschenswert, weil diese eine feine Abstimmung von Inhalt und Form erst möglich macht. Andererseits muss gewährleistet bleiben, dass die jeweils gewählte Form dem Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung verpflichtet bleibt. In der Regel ist das durch gezielte schriftliche Reflexion der Praxis möglich. Diese Reflexion kann natürlich auch durch die zeitliche Streckung solcher Transferprojekte ermöglicht werden.²⁹

29 Eine Trennung – evtl. sogar eine Aufteilung auf mehrere Semester – von Methode, Inhalt und Gestaltung etwa bekommt Ausstellungsprojekten sehr gut – so meine Erfahrungen aus bislang 16 studentischen Ausstellungsprojekten seit 2004.

Transfer Lehre-Projekte können grundsätzlich ein Format für jeden akademischen Inhalt sein. Es gibt keine vorgängige thematische Begrenzung oder gar einen Eignungsausschluss. Entscheidend ist die Wahl des angemessenen Mediums.

Strukturen und Visionen

Systematisch ist die Third Mission platziert zwischen den Kernaufgaben der Hochschule – Lehre und Forschung – einerseits und solchen Aufgaben, die Hochschulen wahrnehmen, ohne dass diese eine inhaltliche Kopplung zur Lehre und Forschung aufweisen, andererseits. In Interaktion mit hochschulexternen Akteuren wird 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, wird eine mindestens lose Kopplung an die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung vorausgesetzt. (Henke e.a. 2017: 11)

Um die dritte Mission und die damit verbundenen Transferaktivitäten sinnvoll in eine universitäre Strategie einzubinden und systematisch zu fördern, braucht es außer den nötigen finanziellen Mitteln Strukturen und Visionen. Eine klare Vorstellung, was denn die Kooperationen im je konkreten Kontext der lokalen Universitäten für einen Zweck erfüllen sollen, ist notwendige Bedingung. Auch die Umwelten akademischer Forschung und Lehre sind ja sehr verschieden – beispielsweise verbindet die LMU München und die Universität Konstanz strukturell sehr wenig. Deshalb muss auch im Lokalen entschieden werden, welche Kooperationsperspektiven sinnvoll für Community und Campus sind. Für die Umsetzung braucht es dann Ansprechpersonen, feste Einrichtungen, klare Verwaltungswege, kurz, Strukturen, die das visionär Gewollte in das Verwaltbare umsetzen. Diese Verwaltung der dritten Mission sollte ja den inhaltlichen Akteuren – Studierende, Lehrende und externe Partner – ermöglichen, sich ganz und gar auf die Umsetzung der Projekte zu konzentrieren, ohne sich mit deren institutioneller Einbindung und der damit verbundenen Bürokratie überhaupt beschäftigen zu müssen. Nur wenn Akteure nicht fürchten müssen, dass eine unüberschaubare Menge zusätzlicher Tätigkeiten auf sie zukommt, sobald sie sich auf ein Transfer Lehre-Projekt einlassen, werden diese Projekte auch tatsächlich durchgeführt werden.

Im Rahmen der ›third mission‹-Diskussion unterscheiden Justus Henke, Peer Pasternack und Sarah Schmid neun verschiedene Modelle für eine strategische Ausrichtung universitärer Strukturen (Henke e.a. 2017: 34-50). Zu diskutieren wäre aber auch, inwieweit Universitäten möglicherweise sich größeren operativen Freiraum schaffen, indem sie die strategische Vision eher als groben Rahmen betrachten, innerhalb dessen viel konkrete taktische Arbeit geleistet wird.

Die gleichzeitige Erfüllung aller drei akademischen »Missionen« in ihren verschiedenen Facetten kann jedoch kaum durch jede einzelne Institution und schon gar nicht durch jede einzelne Sub-Einheit (Fachbereich/Studiengang) geleistet werden. (Hachmeister e.a. 2016)

Ein Blick aus dem Krähenest

Die Lage bleibt diffus. Für den ganzen Sektor des hier wesentlichen »engagement« hält die Maassen-Studie fest, es sei weltweit

in general organized in a more scattered and fragmented way as well as more decentral that knowledge transfer to industry [...] In general the universities in the study have a rather strong committment to engagement [...] but a relatively weak level of organization and institutionalization, and no directly recognizable university engagement strategy with clearly articulated goals. (Maassen e.a. 2019: 11)

Das muss kein Nachteil sein: höhere Grade der Organisation bringen für gewöhnlich ein Mehr an Bürokratie und anderweitiger nicht nur administrativer Regulierung mit sich. Und wiewohl stärkere Strukturen und klarer artikulierte strategische Ziele auch die Effekte einer Erhöhung der Sichtbarkeit und damit der Finanzierungsmöglichkeiten mit sich bringen (können), politisiert sich damit auch das Feld: je größer die Sichtbarkeit, je mehr Geld zu holen ist, desto mehr Akteure wollen und werden mitreden und mitspielen. Es fragt sich also, ob und wie man strukturelle Stabilität bei gleichbleibend hoher Flexibilität erreichen kann.

Gerade solche Projekte, die im Sozialen intervenieren oder sich im Kulturellen engagieren, sind selbst oft mit relativ niedrigrschwellig organisierten Partnern konfrontiert. Je beweglicher man Kooperationsbedingungen aushandeln kann – temporär, organisatorisch, curriculumsbezogen inhaltlich, personell etc. – desto größer sind nicht nur die Chancen, dass solche Projekte tatsächlich stattfinden. Auch ihre Vielfalt wird größer sein und damit ihre Attraktivität für ganz verschiedene Typen möglicherweise interessierter Studierender.

Vielleicht ist der Erfolg eines universitären Transferkonzepts für die Lehre eher in hoch individualisierten, vertrauensbasierten Netzwerken als in möglichst transparenten, aber auch normierten Verwaltungsvorgängen zu suchen. Solche Netzwerke brauchen Menschen in der Intermediären, »die dafür brennen«³⁰ und diese müssten unbürokratisch über die Unterstützung mittels kleinerer Geldsummen entscheiden können. Ihre Expertise sollte vor allem darin bestehen, lokale Netzwerke aufzubauen und zu unterhalten. Da Engagement von vielen Seiten gefordert ist, eine adäquate Bezahlung aber nie eintreten wird, kann die Währung eben

30 Siehe dazu auch Thomas S. Hoffmeister im Kapitel »Strukturen«.

nur so etwas wie ›Verbindlichkeit‹, ›Vertrauen‹, ›Loyalität‹ sein. Und, natürlich: die gute Laune, die vieles möglich und alles leichter macht.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Brumm, Dieter/Elitz, Ernst, 1969: »Keine Angst vor dem Elfenbeinturm. Spiegel-Gespräch mit dem Frankfurter Sozialphilosophen Theodor W. Adorno«, in: *Der Spiegel* (19/1969), S. 204-209. (<https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/45741579>)
- Ballot, Matthias/Roelcke, Thorsten/Weber, Tilo, 2020: »Transferwissenschaften, Reiheninfo«, in: <https://www.peterlang.com/view/serial/TRF> (30.07.2020)
- Bastiaens-Krabbe, Ellen, 2018: »Transfer in teaching: the key is connecting« (Vortrag auf dem Symposium »Transfer in der Lehre«, Hegne, https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=SfYjTT7dcXA&feature=emb_log, 30.07.2020)
- Beckett, Samuel, 1983: *Worstword Ho*, London.
- Blumenberg, Hans, 1987: *Das Lachen der Thrakerin. Eine Urgeschichte der Theorie*, Frankfurt a.M.
- BMBF 2016: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Ethik und Recht in den Lebenswissenschaften (Hg.): »Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft. Ethische, rechtliche und soziale Aspekte des Wissenstransfers in den Lebenswissenschaften«, https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/files/wissenstransfer_barrierefrei.pdf (30.07.2020).
- Buderi, Robert, 1996: *The Invention that Changed the World. How a Small Group of Radar Pioneers Won the Second World War and Launched a Technological Revolution*, New York.
- CITL 2020: »Problem-Based learning (PBL)«, in: [https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-\(pbl\)](https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-(pbl)) (24.06.2020)
- Faenza, Roberto, 1975: *Wir fragen nicht mehr um Erlaubnis. Handbuch zur politischen Videopraxis*, Berlin.
- Ferguson, Eugene S., 1994: *Engineering and the Mind's Eye*, Cambridge/Mass.
- Gabler Wirtschaftslexikon, 2018: »Bachelor«, in: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bachelor-51734/version-274890> (30.06.2020)
- Hachmeister, Cort-Denis/Henke, Justus/Roessler, Isabel/Schmid, Sarah 2016: »Die Vermessung der Third Mission. Wege zu einer erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung«, in: *die hochschule* (1/2016), S. 7-13.
- Henke, Justus/Pasternack, Peer/Schmidt, Sarah, 2015: *Viele Stimmen und kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, Halle-Wittenberg.

- Himpsl, Franz, 2017: »Third Mission« Forschung, Lehre – und was noch?«, in: *duz-Magazin* (05/17), www.duz.de/duz-magazin/2017/05/forschung-lehre-und-was-noch/428 (30.04.18).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz), 2016: *Beschluss des Senats der Hochschulrektorenkonferenz*, <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-hochschulen-als-zentrale-akteure-in-wissenschaft-und-gesellschaft/> (30.07.2020).
- Humboldt, Wilhelm von, 1809/10: »Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin«, in: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (30.04.18)
- Jacoby, Barbara e.a., 1996: *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco.
- Karnowski, Veronika, 2017²: *Diffusionstheorie*, Baden-Baden.
- Kümmel-Schnur, Albert, 2008: »Medien: Protokoll einer Disziplinierung«, in: Stephan Moebius/Andreas Reckwitz (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*, Frankfurt a.M., S. 401-418.
- Liessmann, Konrad Paul, 2008: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München 2008.
- Maassen, Peter/Andreadakis, Zacharias/Gulbrandsen, Magnus/Stensaker, Bjørn, 2019: *The Place of Universities in Society*, Hamburg 2019. (https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/gulch/pdf/2019/GUC-Studie_Langfassung_The_Place_of_Universities_in_Society.pdf)
- Marrow, Alfred J., 1969: *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*, New York.
- MWK BW (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg), 2015: »Ausschreibung Wissenschaft lernen und lehren (WILLE)«, in: https://www.reutlingen-university.de/fileadmin/_migrated/media/2015-12-08_Ausschreibung_WILLE.pdf (30.07.2020)
- Paech, Joachim/Silberkuhl, Anne (Hg.), 1979: *Foto, Video und Film in der Schule. Didaktische und pädagogische Voraussetzungen, technische Grundlagen, Geräte, Arbeitspraxis, Organisation*, Reinbek bei Hamburg.
- Roessler, Isabel/Duong, Sindy/Hachmeister, Cort-Denis, 2015: »Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft«, Arbeitspapier 182, in: http://che-ranking.de/downloads/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf (30.04.18).
- Roessler, Isabel/Duong, Sindy/Hachmeister, Cort-Denis/Schmid, Sarah, 2016: »Die Vermessung der Third Mission Wege zu einer erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung«, in: *die hochschule* (1/2016), in: https://www.che.de/downloads/Vermessung_der_Third_Mission_die_hochschule_1_2016.pdf (30.04.18)
- Rogers, Everett M., 2003⁵: *Diffusion of Innovation*, New York e.a.

- Schlottman, Andrea, 2016: »Samuel Beckett: Fail Better and ›Worstward Ho!««, in: <https://booksonthewall.com/blog/samuel-beckett-quote-fail-better/>, Post vom 26.10.2016 (24.06.2020).
- Schmoch, Ulrich, 2008: »Forschung und Innovation«, in: *Wissenschaftsmanagement Online* (14.05.2008), www.wissenschaftsmanagement-online.de/bei-trag/forschung-und-innovation-dr-ulrich-schmoch (30.04.18)
- Schneidewind, Uwe, 2016: »Die ›Third Mission‹ zur ›First Mission‹ machen?«, in: *die hochschule* (1/2016), S. 14-22.
- Shapin, Steven, 2012: »The Ivory Tower: a history of a figure of speech and its cultural usages«, in: *British Journal for the History of Science* (1/45/2012), S. 1-27.
- Sigmon, Robert, 1979: »Service-Learning: Three Principles«, in: *Synergist* (1/8/1979), S. 9-11.
- Stichweh, Rudolf, 2009: »Autonomie der Universitäten in Europa und Nordamerika: Historische und systematische Überlegungen«, in: Jürgen Kaube (Hg.): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*, Berlin, S. 38-49.
- Stifterverband, 2020: »Transfer-Audit. Ein Service zur Weiterentwicklung der Kooperationsstrategien von Hochschulen mit externen Partnern«, in: <https://www.stifterverband.org/transfer-audit> (24.06.2020).
- Team Transfer Lehre Konstanz, 2017: »Transfer Lehre-Tage 2017 (Video Podiumsdiskussion)«, in: https://streaming.uni-konstanz.de/paella/?tx_uknkimstreams_player%5Bcode%5D=Transfer-Lehre-Tage_Podiumsdiskussion_Diverse_2017-12-12_01&tx_uknkimstreams_player%5Bref%5D=95458-&tx_uknkimstreams_player%5Baction%5D=player&tx_uknkimstreams_player%5Bcontrolle%5D=StreamList (30.07.2020)
- Tielsch, Katharina, 2016: »Konrad Paul Liessmann«, in: *Portrait. Das Magazin für Kunst, Kultur und Lebensweise* (02.04.2016), <http://magazin-portrait.at/konrad-paul-liessmann/>, (30.04.18).
- Wikipedia-Kollektiv (deutsch), 2018: »Elfenbeinturm«, in: <https://de.wikipedia.org/wiki/Elfenbeinturm> (30.04.18)
- WR (Wissenschaftsrat), 2016: *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*, Positionspapier (Drs. 5665-16), Berlin, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/566516.pdf;jsessionid=C169AA4C93433F5B3A5E71BC8E8FA613.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3 (30.07.2020)
- Wurmseer, Grit, 2016: »Third Mission als Auftrag für Universitäten?«, in: *die hochschule* (1/2016), S. 23-31, https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/16_1/W%C3%BCrmseer.pdf (30.07.2020)