

Transdisziplinarität und Dritte Mission aus übersetzungstheoretischer Perspektive

Andreas Röß

1 Einleitung

Die öffentliche Aufmerksamkeit für wissenschaftliche Befunde und Expertise sowie deren (zugeschriebene) Bedeutung für andere gesellschaftliche Teilbereiche hat zuletzt in Folge der Covid-19 Pandemie, aber auch aufgrund anderer gesamtgesellschaftlicher Krisen wie dem Klimawandel zugenommen. Die Rolle, die den Wissenschaften bei der Bewältigung solcher Krisen zukommen (sollten), wird dabei sowohl öffentlich als auch innerhalb der Wissenschaften selbst heftig und kontrovers diskutiert. Im Kern geht es dabei stets um die Frage, ob sich eine zunehmende *Entgrenzung*, d.h. eine (zumeist als illegitim wahrgenommene) Auflösung von Grenzen zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen abzeichnet und damit wissenschaftliches Wissen entweder durch andere ökonomische, politische oder normative Ziele kompromittiert würde oder umgekehrt, wissenschaftliche Expertise selbst unzulässig andere Formen sozialer Koordinierung, z.B. politische Entscheidungs- und Willensbildung, durch eine »Epistemisierung des Politischen« (Bogner, 2021) einschränkt und vorbestimmt. Während die erste Form von Entgrenzungsdiagnosen zumeist, wie z.B. die einer *Ökonomisierung* (vgl. Münch, 2009) oder einer *Bürokratisierung* (vgl. Kühl, 2011) von Wissenschaft und Hochschule, durch das externe Eindringen von bzw. eine Kolonisation durch heteronome Imperativen bedingt sind, beschreibt die letztere Variante hingegen eine Form der Grenzauflösung, die unter maßgeblicher Beteiligung von wissenschaftlichen Communities selbst eine stärkere soziale Berücksichtigung und Wirksamkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme fordert. Eine solche Tendenz der *Vergesellschaftung* oder *Politisierung* (vgl. Maasen & Dickel, 2016), die von

der Wissenschaft selbst ausgeht, wird bspw. Bewegungen wie *Scientists for Future* oder auch Theorieströmungen wie dem Postkolonialismus zugeschrieben, die die Forschungspraxis mit gesellschaftlich-politischem Engagement eng(er) verknüpfen. Eine Entgrenzung wird hier aus innerwissenschaftlicher (!) Perspektiven affiniert und wissenschaftliche Autonomie im Sinne eines positiven Freiheitsverständnisses als Freiheit zur gesellschaftlichen Intervention verstanden und nicht – wie zumeist in der Wissenschafts- und Hochschulforschung selbst – allein in ihrer negativen Bedeutung auf eine Freiheit vor beschränkt (vgl. Franzen et al., 2014, S. 14, 18f.). Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass solche (vermeintlichen) Entgrenzungstendenzen der Wissenschaft auch im Hinblick auf ihre Risiken sowohl für die Wissenschaft selbst aber auch für andere gesellschaftliche Teilbereiche auf Kritik stößt.

Freilich sind solche Debatten und Diagnosen über die gesellschaftlich legitime Rolle und Nutzung wissenschaftlichen Wissens nicht vollkommen neu. Spätestens seit in den 1970er Jahren staatliche Förderpolitik gezielt Forschung und deren Anwendungspotentiale steuern wollte (vgl. Bora, 2012, S. 342f.), wurden Fragen zum richtigen Verhältnis zwischen angemessener gesellschaftlich-politischer Regulierung und Instrumentalisierung der Wissenschaft öffentlich als auch wissenschaftsintern diskutiert (vgl. Leendertz, 2013). Auch wenn in derlei Debatten zumeist normative Argumente zum gesellschaftlichen Auftrag und dem richtigen Gebrauch wissenschaftlicher Autonomie ausgetauscht werden, so speisen sich diese auch aus unterschiedlichen deskriptiven Verständnissen. Etwas pauschalierend lassen sich dabei zwei einflussreiche und konträre wissenschaftssoziologische Beschreibungen unterscheiden: Ein tendenziell differenzierungstheoretisch inspiriertes Bild von Wissenschaft als klar separierte *Wertsphäre*, die eigengesetzlich (autonom) einem *verabsolutierten Leitwert* (Wahrheit) unter Ignorierung aller anderen gesellschaftlichen Leitwerte (Macht, Geld, Werte) folgt (vgl. etwa Schimank, 2012, S. 114) und eine sich u.a. auf Bruno Latours *Laborstudien* bzw. die *Science and Technology Studies* (STS) berufende >*realistischer*< Beschreibung, die wissenschaftliche Praktiken als stets durch ihren politischen, ökonomischen und technischen Kontext beeinflusst sieht und daher differenzierungstheoretische Annahmen über eine *kategorische Trennung* der verschiedenen Wertsphären als falsches *Idealbild* bzw. Ideologie verwirft (vgl. etwa: Vogelmann, 2023, S. 68,

92f.).¹ Grenzüberschreitende Prozesse werden somit entweder aus differenzierungstheoretischer Sicht als potentielle Gefährdung wissenschaftlicher Autonomie oder aus einer STS-Perspektive als unproblematischer Normalfall der Forschungspraxis eingeschätzt (vgl. Franzen et al., 2012, S. 363f.).

Der vorliegende Beitrag möchte mittels einer übersetzungstheoretischen Position eine neue Perspektive auf diese wissenschaftssoziologische Aporie und den genannten Entgrenzungsdiskurs anbieten. Sowohl jenseits der Hypostasierung einer inkommensurablen und gesellschaftlich segregierten Wertsphäre Wissenschaft als auch der Auflösung des Epistemischen in lokal situierte, soziale Praktiken bzw. der Reduktion der Sinnsphäre Wissenschaft auf empirische Forschungspraktiken (so z.B. Vogelmann, 2023), ermöglicht eine differenzierungstheoretisch informierte, pragmatistische Übersetzungstheorie nach Renn (2006) eine gehaltvolle Analyse und empirische Rekonstruktion der gesellschaftlichen Einbettung von Wissenschaft.

Eine solche Analyse der gesellschaftlichen Grenzbeziehungen von Wissenschaft soll hier exemplarisch am Fall *transdisziplinärer Forschungsprogramme* und der universitären *Dritten Mission* (engl.: *Third Mission*) vorgenommen werden. Beide Programme – ersteres gegenüber der (disziplinären) Wissensproduktion, letzteres gegenüber den Leistungen von Hochschulen – formulieren Erwartungen an eine verstärkte gesellschaftliche Wirksamkeit (*societal impact*) sowie den Transfer wissenschaftlichen Wissens unter Einbeziehung außerakademischer Akteure zur Adressierung »außerhochschulischer Entwicklungsinteressen« (Pasternack et al., 2018, S. 116f.), wie bspw. den sogenannten *großen gesellschaftlichen Herausforderungen* (»*grand challenges*«). Auf der Basis von Leitfaden-Interviews und Dokumentenanalyse wird im Folgenden die Handhabung solcher Programme als *Übersetzungsprozess* rekonstruiert, der weder zu einer Einebnung der Grenzen zwischen Universität, Wissenschaften und ihren gesellschaftlichen Kontexten führt noch zu einer Ignorierung von gesellschaftlichen *Makrozielen* (Klemm et al., 2013, S. 237).

Der Beitrag führt zunächst in die inhaltliche Spezifik der beiden Programme ein (Abschnitt 2) und diskutiert im Anschluss daran eine häufig anzutreffende wissenschafts- und organisationssoziologische Lesart der universitären

1 Für einen Überblick zur Debatte um den Autonomiebegriff in der Wissenschaftsforschung zwischen differenzierungstheoretischen und STS-Ansätzen sowie dem Ideologievorwurf der STS gegenüber differenzierungstheoretischen Ansätzen siehe z.B. Kaldewey 2013, S. 412.

und fachwissenschaftlichen Handhabung von (transdisziplinären) Transfererwartungen sowie deren perspektivische Verkürzungen. Abschnitt 3 stellt mit der *Theorie sozialer Übersetzung* nach Renn eine andere theoretische Rahmung der Thematik vor und präsentiert darauf aufbauend in Abschnitt 4 erste empirische Befunde. Ein abschließendes Fazit ordnet die zentralen Ergebnisse der Untersuchung in den Entgrenzungsdiskurs ein.

2 Transdisziplinäre Wissensproduktion und Dritte Mission: Programme der Entgrenzung von Wissenschaft und Universität

Die Leistungs- und Austauschbeziehungen zwischen Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt sind seit den 1950er Jahren innerhalb der Wissenschaftsforschung immer wieder neu modellhaft (re-)konzeptualisiert und in Form von *Gesellschaftsverträgen* zu wissenschaftspolitischen Leitbildern geformt worden (vgl. Weingart, 2005, S. 10). Rückblickend wird dabei zu meist zwischen drei solcher Modelle bzw. *Gesellschaftsverträge* unterschieden (vgl. Maasen & Dickel, 2016): dem *linearen Modell* der 1950–1960er Jahre, dem *finalisierten Modell* der 70er Jahre und dem seit den 1990er Jahren dominierenden *hybriden Modell*. Während das lineare als auch das finalisierte Modell wissenschaftliche Erkenntnisproduktion und deren gesellschaftlich nützliche Anwendung entweder als stetige, schrittweise Überführung oder durch eine der Grundlagenforschung nachgelagerten gesellschaftspolitischen Eingriff versteht und damit noch von einer kategorischen Trennung zwischen Wissenschaft und möglichen Anwendungskontexten ausgeht, konstatiert das hybride Modell eine zunehmende Auflösung dieser Trennung (vgl. ebd., S. 227ff.). Charakteristisch für dieses Modell ist die Annahme, dass der Transfer und die Anwendung von wissenschaftlichem Wissen nicht mehr einen der Wissensproduktion sachlich, zeitlich und sozial nachgelagerten Prozess darstellt, sondern den *epistemischen Kern* der Wissenschaften (Nowotny, 1999, S. 32), d.h. den Forschungsprozess selbst, zunehmend erfasst und bestimmt.

Prototypische Bedeutung für das *hybride Modell* hat dabei die *Mode-2* Diagnose von Gibbons et al. (1994) erlangt. Diese konstatierte eine sich vollziehende Ablösung einer an Grundlagenforschung und Disziplinen orientierten Forschungspraxis (*Mode 1*) hin zu einem transdisziplinären, d.h. Disziplinen übergreifenden und außerakademische Akteure und Institutionen integrierenden, neuen Forschungsmodus (*Mode 2*), dessen Erkenntnisziele durch eine größere Anwendungsnähe sowie eine höhere Responsivität gegenüber

gesellschaftlichen Problemlagen gekennzeichnet sei. Nicht untypisch für Zeitdiagnosen erwies sich jedoch eine solche *neue Form der Wissensproduktion* allenfalls für bestimmte, anwendungsnahe Disziplinen als zutreffend und kaum als generelle Transformationsdynamik für das gesamte Wissenschaftssystem verallgemeinerbar (vgl. Weingart, 1997). Dennoch zeigte sich die in der Mode-2 Diagnose sowohl normativ als auch funktional begründete Forderung nach einer *Öffnung* und *Neuverhandlung des epistemischen Kerns* unter Einbezug außerakademischer Anforderungen und Qualitätsmaßstäbe sowohl anschlussfähig an wissenschaftspolitische Ziele (vgl. Jansen et al., 2010, S. 62) als auch als Vorreiter für die gegenwärtigen Spielarten transdisziplinärer Forschungs- und Wissenschaftskonzepte. Hierfür stehen Konzepte wie etwa *Citizen Science*, die über die partizipative Einbindung von Laien bzw. BürgerInnen Forschungsprozesse und -ergebnisse demokratischer und relevanter gestalten wollen (Finke, 2014), *Transformative Forschung*, die über die konzertierte, transakademische Zusammenführung von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren gesellschaftliche Makroziele (z.B. den Nachhaltigkeitszielen) adressiert und damit wissenschaftliches Wissen für gesellschaftliche Transformationen bereitstellen soll (vgl. Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014) oder das durch die Europäische Kommission geförderte Forschungsformat *Responsible Research and Innovation* (RRI), das durch verschiedene Instrumente und Methoden den Forschungs- und Innovationsprozess reflexiver (z.B. hinsichtlich technologischer Risiken), inklusiver und gegenüber gesellschaftlichen Problemlagen responsiver machen soll (vgl. Stilgoe et al., 2013; Pasternack et al., 2018, S. 122f.). Gemeinsam ist diesen Programmen, dass sie den Transfer von wissenschaftlichen Wissen nicht mehr als eine lineare Überführung von Grundlagenforschung in angewandte Forschung konzipieren, sondern in den Forschungsprozess selbst hineinverlagern und damit die Grenze zwischen Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt (zumindest auf semantischer Ebene) auflösen (vgl. Maasen & Dickel, 2016, S. 236).

Ziel transdisziplinärer Forschungsprogramme ist es demnach das Integrationsniveau des Wissenschaftssystems in ihre gesellschaftliche Umwelt zu erhöhen (vgl. Nowotny et al., 2004). Bei kritischer Betrachtung dieser Programme wird jedoch schnell ersichtlich, dass sowohl die anvisierten Mittel (*Öffnung mittels Partizipation*) als auch die Ziele (*Lösung von gesellschaftlicher Herausforderungen*) auf hochgeneralisierte Semantiken zurückgreifen, die zu abstrakt und vage bleiben als das sie eine entsprechende Forschungspraxis direkt anleiten

könnten. Sie erfordern daher zu allererst eine kreative und pragmatische Interpretation durch die Beteiligten solcher Forschungsformate.

Eine dezidiert Hochschulen adressierende Entsprechung von transdisziplinären Programmen stellt die Programmatik der sog. *Dritten Mission* dar. Diese lässt sich lose auf das Triple-Helix-Modell (Etzkowitz, & Leydesdorff, 2000)² der 90er Jahre zurückführen (vgl. Berghäuser & Hoelscher, 2020, S. 59) und beschreibt einen dritten Leistungsbereich von Hochschulen – neben den klassischen Aufgaben der Lehre (1. Mission) und Forschung (2. Mission) – der all jene Aktivitäten umfassen soll, die auf ein »unmittelbare[s;A.R.] Wirksamwerden der Wissenschaft in außerwissenschaftliche Kontexte« (Pasternack et al., 2018, S. 115) abzielen und dabei »außerhochschulische Entwicklungsinteressen« (ebd., S. 116f.) verfolgen. Auch hier gibt es zwar keine (inter-)national einheitliche Definition oder Systematik dieses *breiten* Verständnisses der Dritten Mission, zumeist wird sie jedoch in die Teilbereiche *Forschungs- und Wissenstransfer* (bspw. in Form von Technologietransfer, Beratungsleistungen oder Ausgründungsunterstützung), *Weiterbildung* (bspw. in Form berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengänge) und *Gesellschaftliches Engagement* (bspw. in Form von Citizen-Science-Projekten, öffentlichen Ringvorlesungen oder sog. Kinder-Unis) gegliedert (ebd., S. 116f.; Berghäuser & Hoelscher, 2020, S. 61).

Der Neuigkeitswert einer universitären Dritten Mission besteht dabei weniger darin, dass einzelne Disziplinen, insbesondere aus den Ingenieurwissenschaften, Transferkooperationen mit Industriepartnern unterhalten, sondern das Wissenstransfer gleichsam zu einem *institutionellen Auftrag* (vgl. Krücken & Meier, 2003) von Hochschulen erhoben wird. Hochschulen werden hierdurch als (Gesamt-)Organisation adressiert und müssen dabei die abstrakten, vagen Zielgrößen der Dritten Mission – ähnlich wie im oben beschriebenen Umgang mit transdisziplinären Forschungsprogrammen – vor dem Hintergrund eigener Leistungsmöglichkeiten sinnvoll interpretieren und explizieren. Zugleich wird hierfür auch ein verstärktes hochschulinternes Koordinationsmanagement zwischen der zentralen und dezentralen (Fakultäten, Fachbereiche, Institute etc.) Ebene von Hochschulen erforderlich.

² Diesem Modell nach entwickelt sich zwischen Wissenschaft, Staat und Wirtschaft ein zunehmender Leistungsaustausch, der auch Hochschulen in Form von Technologie-transfer oder der Bereitstellung von hochqualifiziertem Personal in die Generierung von ökonomisch verwertbaren Innovationen einbindet (vgl. Etzkowitz & Leydesdorff 2000; Pasternack et al., 2018, S. 138f.).

Denn um als Hochschule Transfer- und Kooperationsaktivitäten im Sinne der Dritten Mission als eine explizite, eigenständige dritte Leistungssäule zu etablieren bzw. zu institutionalisieren, bedarf es neben dem steten Rückbezug auf Forschungs- und Lehraktivitäten (vgl. Pasternack et al., 2018, S. 116), die von der dezentralen, fachwissenschaftlicher Ebene geleistet werden, auch entsprechend zentral angesiedelte Steuerungsformen der Universität, um die Dritte Mission dauerhaft mit entsprechenden Aktivitäten zu hinterlegen. Damit berührt die Thematik der universitären *Dritten Mission* einen Fragekomplex, der auch die organisationssoziologische Forschung im Hinblick auf den Leistungsbereich der *Forschung* seit einiger Zeit umtreibt (vgl. Meier, 2016): In welcher Weise beeinflussen organisationale Rahmenbedingungen und Entscheidungen die Forschungspraxis?³ Klar ist, dass ein direkter, organisationaler Durchgriff seitens der Hochschulleitung – auch bei erweiterten Entscheidungs- und Steuerungsbefugnissen der Leitung – auf die Forschungs- oder Transferpraxis von Forschenden aus rechtlichen Gründen (Freiheit der Forschung) aber auch aufgrund fehlender fachlicher Expertise in der Leitung weder möglich noch sinnvoll ist. Organisationale Entscheidungen können – etwas allgemein gesprochen – stets nur förderliche oder abträgliche Rahmenbedingungen für entsprechende Forschungs- oder Transferaktivitäten auf dezentraler Ebene schaffen.

Das die genannten Programme nicht unmittelbar in die Forschungspraxis diffundieren und sich keineswegs strukturelle Transformationseffekte in Richtung einer dauerhaften Grenzauflösung zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt abzeichnen, ist dabei in der Forschungsliteratur weitestgehend unstrittig. Konstatiiert wird, dass die Semantik von *Partizipation*, *Öffnung* oder *Nachhaltigkeit* zwar prominent in den diskursiven Selbstbeschreibungen des Wissenschafts- und Hochschulsystems aufgegriffen wird, aber sich darüber hinaus nur geringe Effekte in den epistemischen

3 Das verstärkte Interesse am Zusammenhang zwischen Organisation und Forschungspraxis ist auf die im Zuge der New Public Management inspirierten Reformen der 1990er Jahre zurückzuführen, die darauf abzielten, Universitäten in effizientere *organisationale Akteure* (Krücken, Meier, 2006) zu transformieren und die Hochschulleitungen (formell) mit stärkeren Entscheidungsbefugnissen ausstattete. Trotz des Ausbaus hierarchisch-administrativer Steuerungsstrukturen innerhalb von Hochschulen können sie jedoch weiterhin nicht als normale Behörden gelten, sondern verbleiben weiterhin aus vielerlei Gründen *besondere Organisationen* (Musselin, 2007). Für einen Überblick zu dieser organisationssoziologischen Debatte siehe u.a.: Kehm, 2012; Meier, 2016.

Forschungspraktiken und den Kernaktivitäten von Hochschulen zeigen. Interpretiert wird diese Lücke zwischen diskursiver Programmebene und ihrer defizitären praktischen Umsetzung zumeist mit dem Verweis auf die Legitimierungsziele der Akteure gegenüber ihrer wissenschaftspolitischen Umwelt. Formate partizipativer Einbindung (Citizen Science) oder ethische Reflexionsformate (RRI) bilden dabei reine Oberflächenphänomene, die *ostentativ* (Maasen, 2020, S. 137) nach außen zu Legitimierungszwecken demonstriert werden, ohne dass ihnen innerhalb der Universität bzw. in der Forschungspraxis selbst weitere Effekte oder latente Funktionen zukämen (vgl. Maasen 2008; 2020; Dickel, Maasen, Wenninger, 2020). Ebenso kommen neo-institutionalistische Ansätze zu dem Ergebnis, dass die Dritte Mission und die zugehörigen organisatorischen Transfereinrichtungen an Hochschulen nur als *Legitimationsfassaden* gegenüber der Wissenschaftspolitik fungieren und diese als organisationale *Formalstruktur* von den eigentlichen *Kernaktivitäten* der Hochschulen (Forschung & Lehre) *entkoppelt* seien (vgl. Krücken, 2003; Krücken, Meier, 2003; Krücken, Meier, Müller, 2009). Eine Vielzahl an wissenschafts- und organisationssoziologischen Analysen sieht demnach in der praktischen Handhabung von Transdisziplinarität und Dritter Mission *›mehr Schein, als Sein‹*.

Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstands soll hier im weiteren die genannten Programme weniger hinsichtlich ihrer Legitimitätsfunktion untersucht werden, sondern der Aspekt ihrer programmatischen Unterbestimmtheit, die weniger eine unmittelbare Umsetzung in die Praxis als eine pragmatisch-kreative Übersetzung nahelegen und erfordern. Dieser notwendige *Übersetzungsschritt* zwischen Programm- und Praxisebene lässt dabei, so die Argumentation hier, eine *Gelegenheitsstruktur* (Klemm et al., 2013, S. 246) für Wissenschaft und Universität entstehen, bei der nicht nur formal aus Konformitäts- und Legitimierungszwecken allgemeinen gesellschaftspolitischen Erwartungen entsprochen wird, sondern auch die Bearbeitung eigener, interner Zwecke ermöglicht wird (vgl. ebd.). Um diesen Übersetzungsschritt empirisch zu rekonstruieren, soll im nachfolgenden Abschnitt zunächst die *Theorie sozialer Übersetzung* nach Renn (2006) kurz umrissen werden.

3 Übersetzung aus differenzierungstheoretisch-pragmatistischer Perspektive

Wählt man eine übersetzungstheoretischen Zugang nach Renn, stellt sich die in den aufgeführten Programmen zum (transdisziplinären) Wissenstransfer aufgeworfene Problematisierung einer defizitären gesellschaftlichen Integration des Wissenschafts- und Hochschulsystems in einem anderen Licht dar. Eine zu verbessernde Koordinierungs- oder Integrationsleistung zwischen Wissenschaft und ihren externen Umwelten lässt sich aus dieser Perspektive als ein *Problem zweiter Ordnung* (Renn, 2010, S. 317) bezeichnen, dass nicht nach der Aufhebung systemischer Grenzen, sondern nach wechselseitigen Übersetzungskompetenzen zwischen unterschiedlichen Systemlogiken bzw. *Kontextsprachen* (ebd.) verlangt. *Übersetzung* meint hier weder eine repräsentationale Bedeutungsgleichheit im Sinne einer unproblematischen Verständigung oder gar einer *Verschmelzung* der involvierten Sinnhorizonte noch eine vollkommene inkommensurable Bedeutungsdivergenz (vgl. Renn, 2006, S. 135).

In *multiplen differenzierten* Gesellschaften lassen sich dabei vier zentrale Typen von sozialen Einheiten unterscheiden, die auf Basis unterschiedlicher Medien und deren Reichweite soziale Koordinierungs- und Integrationsleistungen bereitstellen: *Funktionssysteme, formale Organisationen, soziokulturelle Milieus* und *Personen* (vgl. Renn, 2010, S. 314ff.). Die Integrations- und Koordinationsleistungen dieser vier Integrationseinheiten können dabei in Bezug auf ihren Generalisierungs- und Abstraktionsgrad unterschieden werden. Auf Grundlage von expliziten Semantiken, Programmen und Kommunikationsmedien wie Geld, Macht, Wahrheit etc. weisen die Koordinationsleistungen von Funktionssystemen einen hohen Abstraktions- und Generalisierungsgrad auf. Sie sind von lokalen Praxiskontexten *entbettet* und besitzen eine *hohe, globale Reichweite* (ebd., S. 316). Demgegenüber nehmen Organisation mittels des Mediums der *Entscheidung* eine mittlere Position zwischen globaler und lokaler Handlungskoordination ein. Sie sind dabei an mehreren funktionalen Kommunikationszusammenhängen multireferentiell beteiligt, deren generalisierte Handlungskoordination sie jedoch (re-)spezifizieren müssen und in explizite Entscheidungen überführen. Milieus wiederum sind durch gemeinsam geteilte implizite kulturelle Sinnhorizonte integriert und ihr Medium der Interaktion verfügt über eine lokale Reichweite der Integration (vgl. Renn, 2006, S. 112f.). Davon unterschieden stellen Personen Integrationseinheiten

dar, die über das Medium der Intentionalität, also subjektiven Sinn in Form von Absichten und Zwecken, eigene Handlungen koordinieren und zu einer entsprechenden Ordnung integrieren (vgl. ebd., S. 432ff.).

Damit stellen diese vier Typen von Integrationseinheiten zwar distinkte Formen der Handlungskoordination bereit, sie bleiben jedoch pragmatisch, implizit aufeinander bezogen. Denn einerseits benötigen abstrakte, generalisierte Handlungskoordinationen zur Entfaltung ihrer Koordinierungsleistung eine entsprechende Rückbettung in konkrete Handlungssituationen und damit eine (Re-)Spezifizierung auf lokaler Ebene, z.B. in Form von expliziten Entscheidung innerhalb von Organisation oder in Form einer Verankerung in habitualen Routinen von Personen. Andererseits unterhalten sie wechselseitige (materielle) Leistungs- und Austauschverhältnisse, die jeweils implizite Voraussetzung für das adäquate Operieren von Integrationseinheiten darstellen (vgl. ebd., S. 443). Solche Grenzbeziehungen in Form von impliziten oder – im Fall von Steuerungsabsichten – expliziten Bezugnahmen führen dabei jedoch nicht zur Auflösung von Grenzen, sondern erfordern wechselseitige *Übersetzungskompetenz*, bei der der grenzüberschreitende Handlungsakt zu *Interferenzen* in der betreffenden Zieleinheit führt und von dieser – um für die eigenen (Anschluss-)Handlungen relevant zu werden – in ein internes *Translat* überführt werden muss. Ein solches internes *Translat* geht jedoch stets mit einem Bedeutungsbruch hinsichtlich ihres *semantischen, intentionalen und materiell-indexikalischen* Bedeutungsgehaltes gegenüber dem ursprünglichen Herkunftskontexts der Handlung einher (vgl. ebd., S. 113, 446, 456).

Übersetzungsverhältnisse, sowohl in horizontaler (zwischen Integrationseinheiten auf gleichem Abstraktions- und Generalisierungsniveau) als auch in vertikaler Richtung (als Instruktion zwischen sich auf unterschiedlichen Abstraktions- und Generalisierungsniveaus befindlichen Integrationseinheiten), vollziehen sich dabei kaskadenförmig als Re-Spezifizierung abstrakter Koordinationsformen innerhalb von lokalen Praxiskontexten, die wiederum in Gegenrichtung zu Re-Generalisierungen führen und damit Effekte in den generalisierten Programmen und abstrakten Semantiken von Funktionssystemen oder Organisationen zeitigen (vgl. ebd., S. 490). Übersetzungsprozesse vollziehen sich damit nicht als ein aus zentraler Instanz gesteuerter linearer Implementationsprozess, sondern dieser ist aufgrund seiner Kaskadenförmigkeit auf eine Mehrzahl an Übersetzungsinstanzen bzw. Integrationseinheiten angewiesen, die jeweils entsprechend ihrer Eigengesetzlichkeit, und das heißt auf der Grundlage ihrer semantischen Bestände, der Intentionalität von Personen und der lokalen (materiellen) Gegebenheiten und Möglichkeiten.

ten, in den Prozess intervenieren und damit zu Bedeutungsabweichungen gegenüber dem ursprünglichen Steuerungsziel führen (vgl. ebd., S. 409).

Blickt man nun aus einer solchen übersetzungstheoretischen Perspektive auf die Praxis des (transdisziplinären) Wissenstransfers wird man weder von einer schlichten »Übertragung« (Schmid & Röser, 2022, S. 7) von Wissen noch von einer *Weitergabe* bei identisch bleibenden Intentionen und Bedeutungen der Transferinhalte über Grenzen hinweg (wie etwa bei: Krücken & Meier, 2003, S. 80; Schimank, 1988) ausgehen können. Ebenso vollzieht sich demnach aber auch die Handhabung von Programmen wie die der universitären *Dritten Mission* oder die auf die Wissensproduktion abzielenden *transdisziplinären Programme* nicht als lineare Implementationen, sondern aufgrund der bereits dargelegten abstrakten Generalisierung und der damit verbunden Unbestimmtheit der formulierten Ziele und Mittel aber auch wegen der (beabsichtigten integrativen) Einbeziehung heterogener Akteure (und Integrationstypen) als mehrschrittiger Übersetzungsprozess, der mit Abweichungen und Bedeutungsbrüchen hinsichtlich des *semantischen, intentionalen und materiell-indexikalischen* Gehalts der ausgetauschten Handlungsaktes einhergeht. Sowohl Universitäten als Organisationen wie auch einzelne Disziplinen bzw. FachwissenschaftlerInnen als (Sub-)Einheiten des Wissenschaftssystems verbleiben dabei stets implizit auf den pragmatischen Zugang zur »praktische(n; A.R.) Ebene und an die Horizonte anderer Einheiten« (Renn, 2006, S. 503) angewiesen und dies nicht nur aus Legitimitätsgründen. Solche Zugänge und erfolgreichen Anschlüsse an praktische außerakademische Handlungs- und Sinnkontexte – z.B. in Form von disziplinären Feldzugängen zu Forschungsgegenständen oder der regionalen und überregionalen öffentlichen Kommunikation von Universitäten – sind notwendig für das Realisieren der jeweiligen Eigenwerte. Allerdings erfolgen die Anschlüsse und Zugriffe auf externe, außerakademische Kontexte und Integrationseinheiten als selektive Übersetzungen, die nicht zuletzt durch eigene Intentionen geprägt sind. Auch der Zugriff von Hochschulen als Organisationen und der von FachwissenschaftlerInnen bzw. Disziplinen auf den Themenkomplex *Transfer und Transdisziplinarität* besitzt dabei unterschiedliche Bedeutungen und erfolgt mit divergenten Interessenenschwerpunkten. Für die Handhabung der Dritten Mission ergibt sich damit die Schwierigkeit einen produktiven Zusammenhang über die Grenze der beiden Integrationseinheiten und deren unterschiedliche selektive Anschlüsse auf Transferaktivitäten herzustellen.

Im folgenden Abschnitt soll empirisch nachgezeichnet werden, in welcher unterschiedlichen Weise die beiden hier im Fokus stehenden Integrationsein-

heiten Universität als formale Organisation und die Wissenschaft als Funktionssystem auf die Dritte Mission zugreifen. Der Übersetzungscharakter dieses Zugriffs soll dabei entlang der oben beschriebenen drei Bedeutungskonstituenten von Handlungen, d.h. des *semantischen*, *intentionalen* und *materiell-indexikalischen* Gehalts, herausgearbeitet werden.

4 Empirische Fallstudie: Universitätsinterne und fachbezogene Übersetzungsprozesse

Im Folgenden werden erste empirische Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie präsentiert. Am Fall einer mittelgroßen Universität soll rekonstruiert werden, wie die institutionelle Dritte Mission zwischen zentraler und dezentraler Ebene prozessiert und welche Effekte sich dabei auf der Ebene von Fachbereichen einstellen. Ebenfalls soll schlaglichtartig am Beispiel zweier Disziplinen (*Empirische Bildungsforschung* und *Mittelaltergeschichte*) aufgezeigt werden, auf welche Weise Transferprogramme und transdisziplinäre Forschungskonzepte Eingang in Forschungspraktiken finden. Dass dieser Übersetzungsprozess keineswegs harmonisch, co-kreativ verläuft, wie dies teilweise beschrieben wird (siehe z.B. Sutter & Mendes, 2023), sondern mit Konflikten und auch asymmetrischen Machtverhältnissen einhergeht, wird dabei ebenfalls aufgezeigt. Die Datengrundlage umfasst 13 Leitfaden-Interviews⁴ mit universitären Funktionsträger auf zentraler (RektorInnen, Transferstellenleiter, Leiter des Presse-Referats) als auch auf dezentraler Ebene (DekanInnen, FachwissenschaftlerInnen). Vorgelagert waren den Interviews eine Dokumentenanalyse (universitäre Strategiepapiere, Hochschulentwicklungspläne, Zielvereinbarungen sowie Selbstbeschreibungen von Disziplinen und Fachgesellschaften).

Beim vorliegenden Fall handelt es sich um eine mittelgroße Volluniversität ohne Exzellenzcluster und -status, die über einen großen naturwissenschaftlichen Fachbereich verfügt und deren forschungsbezogene Profilierung sich im Wesentlichen auf Erfolge im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften beruft. Daneben hat die an der Universität stattfindende Lehramtsausbildung eine hohe Bedeutung für das Bundesland. Neben dem Ziel, im

4 Einige der zugrundeliegenden Interviews sind im Rahmen des Teilprojekts »Fächer im Wettbewerb« (Fördernummer: 447967785) der DFG-Forschungsgruppe »Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem« (FOR 5234) entstanden.

Bereich der (Grundlagen-)Forschung sich weiter über das Einwerben großer Verbundformate (insbesondere SFBs und ERC-Grants) zu profilieren und letztlich auch innerhalb der Exzellenzstrategie erfolgreich Cluster einzubauen, wird Transfer von der Hochschulleitung als explizit eigenständige Leistungssäule betrachtet und Erfolge hier auch zur weiteren, zusätzlichen Profilierung genutzt. So verweist man in offiziellen Selbstdarstellungen der Universität (Imagebroschüren, Hochschulentwicklungsplänen etc.) neben den klassischen Leistungsindikatoren für Forschung und Lehre auch auf das gute Abschneiden in Transferrankings des Stifterverbandes, insbesondere auf den für Ausgründungen (Start-ups) maßgeblichen *Gründungsradar* des Stifterverbandes. Die inhaltliche Bestimmung der Dritten Mission auf Leitungsebene erfolgt dabei entlang der lokalen Leistungsmerkmale der Universität (Lehramtsausbildung, Ausgründungen aus dem naturwissenschaftlichen Fachbereich) und man weiß dabei die erweiterte Programmatik der Dritten Mission im Sinne dieser lokalen Leistungsmerkmale zu nutzen. Die Universitätspräsidentin führt hierzu aus:

Unser Transferbegriff ist weit gefasst. Es ist nicht nur Technologietransfer. Es gibt auch eine Transferstrategie (...). Wir sehen Transfer auch als Transfer in die Gesellschaft hinein. Also wir sehen zum Beispiel auch Lehramtsbildung als eine Form des Transfers durchaus, aber auch Transfer in die Kultur, in die Bürgerschaft hinein, das ist für uns Transfer. (...) Angefangen mit der Universitätsgesellschaft, die Veranstaltungen anbietet, Citizen Science, natürlich Vorträge und sowas, also die klassischen Formate. Also wir sehen das durchaus breiter, den Begriff, als nur Technologietransfer. Was die Metriken angeht, die sind eigentlich fast immer vornehmlich auf den Technologietransfer angelegt, Patente, Ausgründungen. Und da punkten wir (...). Also wir sind im *Gründungsradar* da eigentlich immer sehr weit vorne mit dabei. (...) Aus der Universität heraus entstehen jedes Jahr 10, 20 auch mal 30 Start-ups, die wir auch systematisch heranziehen, indem wir schon in die Forschungslabore reingehen und sagen, was gibt es an Ideen, wo können wir eventuell eine Ausgründung fördern. (HL-1).

Die hier beschriebenen Ausgründungs- bzw. Start-up-Services stellen dabei zugleich die Hauptaufgabe innerhalb der vielfältigen Tätigkeitsstruktur der Transferstelle dar. Wie sich im vorliegenden Fall zeigt, sind es gerade die Erfolge der Transferstelle auf dem Gebiet der Ausgründungsunterstützung, die der Universität symbolische und materielle Ressourcen einbringen. Der Leiter der Transferstelle betont im Interview dabei, dass nicht zuletzt aufgrund des

erfolgreichen Start-up-Services und vermittelt über das objektive Nachweisen dieses Erfolgs durch Rankings das Präsidium den Transfer universitätsintern und -extern stets als eigenständige dritte Leistungssäule betont und das Aktivitätsniveau in diesem Bereich weiter forcieren möchte. Deutlich wird bereits an dieser Stelle, dass die neo-institutionalistische Interpretation von Transferstellen als Legitimationsfassaden zumindest im vorliegenden Fall weder ihrem tatsächlichen Aktivitätsniveau noch den von Seiten der Hochschulleitung mit ihnen verfolgten Ambitionen gerecht wird. Wie sich weiter unten zeigen wird, liegt die Komplexität in der universitätsweiten Entwicklung der Dritten Mission weder in einer mangelnden *institutionellen Unterstützung* der Transferstelle noch in einer fehlenden Funktion dieser für das universitäre Transferniveau, sondern in der Koordinierung und *Übersetzung* zwischen den in der Universität anzutreffenden heterogenen disziplinären Transferkulturen und -praktiken und den damit verbundenen divergenten Interessen.

Zunächst lässt sich jedoch die Fokussierung der Transferstelle auf den Transferkanal *Start-Ups* bzw. *Ausgründung(-unterstützung)* als eine pragmatische und findige Überführung, respektive *Übersetzung*, des institutionellen Transferauftrags in eine für sie zu realisierende Aufgabe verstehen. Denn diese stellt eine komplementäre Transferleistung zu den auf dezentraler Ebene erfolgenden Transferaktivitäten dar, die weitestgehend eigenständig und unabhängig von der Kooperationsbereitschaft der Fachbereiche bzw. einzelner wissenschaftlicher Arbeitsgruppen von der Transferstelle ausgeführt werden kann. Die Möglichkeit, einen erfolgreichen Start-Up Service zu etablieren, liegt dabei jedoch, wie der Transferstellenleiter herausstellt, auch an den hierfür passenden lokalen Gegebenheiten in Form von ortsansässigen forschungsnahen, wissensintensiven Organisationen, die ein gründungsinteressiertes Klientel bereitstellen, sowie an weiteren passenden wirtschaftlichen, infrastrukturellen und kulturellen Aspekten des Standorts. Diese stellen lokale Faktoren dar, die eine Universität selbst nicht kontrollieren kann, jedoch hier in geschickter Form aufgegriffen und für die Etablierung der Dritten Mission genutzt werden. Inneruniversitär zeigt sich dabei auch wie der Start-Up Service der Transferstelle von der *Organisationswerbung* (Kehm, 2012) der Universitäten profitiert. Durch das Anwachsen von Organisationseinheiten auf zentraler Ebene (Career-Center, Presse- und Kommunikationsstellen, Graduiertenzentrum, Diversity-Büro), deren Ziele über rein wissenschaftliche Zwecke hinausweisen und sich damit implizit oder explizit dem Aufgabenbereich der Dritten Mission zuordnen und deren vergleichsweise starke Vernetzung und Koordination untereinander, wird deren Handlungs- und

Wirkungsradius im Inneren vergrößert. So profitiert der Start-Up Service davon, dass er bspw. die Curricula des Graduiertenzentrums oder des Career Services bespielen kann und über diese inneruniversitären Plattformen einen wesentlich größeren Kreis an (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen mit Beratungs- und Lehrangeboten zum Thema *Ausgründung* erreicht.

Neben dem Start-up Service als eigenständigen Beitrag zum universitären Transferniveau versteht die Transferstelle ihre inneruniversitäre Unterstützungsfunction in einem weiten Sinn. Gerade bei Kooperationen mit Arbeitsgruppen sieht der Transferstellenleiter die Aufgabe nicht in erster Linie in der Anbahnung neuer anwendungsorientierter Forschungsprojekte mit Transferpotential, sondern – in Berücksichtigung der Eigenwerte der Forschung – zunächst darin, mittels verschiedener Kreativmethoden (z.B. Design-Thinking Methoden) Impulse für neue Forschungsthemen zu kreieren und so möglicherweise auch neue universitäre Forschungsschwerpunkte oder Ideen für SFBs mit zu entwickeln. In der Unterstützung beim – wie es der Leiter der Transferstelle nennt – *Thinking outside the box*, lässt sich eine Spezifizierung und Anpassung der Transferaufgabe erkennen, die eine verbesserte Überführung in den Sinnhorizont der Forschung – der Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntniswerte – und einen Anschluss an deren Eigenwerte ermöglicht.

Neben diesen intermediären Funktionen innerhalb der Universität – dem Start-up Service und der Unterstützung bei der Generierung neuer Forschungsideen – kommt der Transferstelle als organisationaler Grenzstelle der Universität auch eine *strategische* Funktion zu. Zentrale Aufgabe hier ist das Entwickeln einer universitätsweiten Transferstrategie, bei der die Transferstelle und das Präsidium unter Beteiligung der Fachbereiche zukünftige Entwicklungslinien und -potentiale im Leistungsbereich Transfer benennt. Die Transferstrategie lässt sich als ein Translat im Sinne Renns fassen, da es einerseits an *fremde Relevanzsysteme* (Klemm et al., 2013, S. 292) zentraler Fördermittelgeber anknüpft und gleichzeitig hinreichend anschlussfähig in Bezug auf die universitären Leistungsprofile (z.B. Lehramtsausbildung) sowie die auf dezentraler Ebene, d.h. der einzelnen Fachbereiche, vorhandenen Forschungsprofile sein muss, um entsprechende Transferaktivitäten zu befördern. Erklärtes Ziel der Hochschulleitung und der Transferstelle ist es dabei, die *ganze Universität* im Hinblick auf ihre Transferleistungen abzubilden und dadurch Transfer als explizite *dritte Leistungssäule zu etablieren*. Zusätzlich sollen auch ambitionierte Anreiz- und Steuerungsstrukturen eingeführt werden, wie etwa die *Option auf Transferfreisemester* oder Transfer als festen

Aufgabenbestandteil im Anforderungskatalog bei Neuaußschreibungen von Professuren zu implementieren. Festgehalten werden kann demnach, dass die Hochschulleitung als auch die Transferstelle selbst im vorliegenden Fall ambitioniertere Ziele verfolgen als bloß im Sinne einer entkoppelten Grenzstelle legitimatorische Zwecke zu erfüllen.

Zugleich zeigt sich, dass die in der Transferstrategie benannten Ziele und Vorhaben nicht in allen Fachbereichen gleichermaßen befürwortet werden und für Kritik auf dezentraler Ebene sorgen. Das betrifft zum einen insbesondere die Forderung Transferaufgaben standardmäßig in Neuaußschreibungen von Professuren zu verankern, was bei einigen DekanInnen die *Alarmglocken leuchten* ließ, da man hier einen »Eingriff in das akademische Selbstergänzungsrecht« (Dekanin SozW) wahrnahm, und zum anderen geistes- und sozialwissenschaftlicher Transferpraktiken und -kanäle als nicht berücksichtigt ansah. Tatsächlich zeigt die Transferstrategie zwar einen – wie von der Hochschulleitungen und der Transferstelle betonten – breiteren, über den Technologietransfer hinaus gehenden Begriff von Transfer, in dem neben naturwissenschaftlich-technischen Transferleistungen auch die bereits genannte Lehramtsausbildung sowie den damit zusammenhängenden bildungspolitischen und pädagogischen Transfer aus dem pädagogischen Fachbereich benannt werden. Von einer vollständigen Repräsentation und Berücksichtigung der Transferleistungen aller Wissenschaftsbereiche und damit der *ganzen Universität* – wie es die zentrale Ebene als Ziel formuliert hat – ist die Transferstrategie jedoch bislang noch entfernt.

Aus der Sicht der DekanInnen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachbereiche wird als Ursache hierfür oftmals der »Mangel an fachübergreifendem Verständnis von Fachkulturen« und eine fehlende Kenntnis der Transferpraktiken und -formen dieser Fachbereiche genannt. Selbtkritisch räumt jedoch eine Dekanin auch ein, dass die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche bislang versäumt hätten, sich stärker in die Entwicklung der Transferstrategie mit eigenen Vorschlägen einzubringen. Grund für dieses Desinteresse vieler Professuren innerhalb der beiden Fachbereiche ist, dass viele »Mitglieder gar nicht so genau wissen, was sie denn davon hätten« (Dekanin-SozW), es also an einer fehlenden bzw. ungleich verteilten intentionalen Relevanz der universitären Transferstrategie bzw. der Dritten Mission zwischen aber auch innerhalb der Fachbereiche liegt. Festhalten lässt sich hier also eine zumindest partielle, wechselseitige Indifferenz bzw. ein nicht zur Kenntnis nehmen zwischen zentraler und dezentraler Ebene, die jedoch weder an einem Fehlen von Transferaktivitäten in geistes- oder sozialwissenschaftlichen

Fächern liegt noch in einer reinen Bevorzugung von Transferaktivitäten mit technisch-naturwissenschaftlicher Komponente. Deutlich wird diese Nichtbeachtung trotz vorhandener Transferaktivitäten an der Situation der Mittelaltergeschichte, die »immer wieder Positionspapiere ohne Erfolg« (Mediävistik-Professor) an die Transferverantwortlichen schreibt, um stärker universitätsintern aber auch in der breiteren Öffentlichkeit die Relevanz des Faches sowie dessen Transferaktivitäten sichtbar zu machen. Wie das folgende Zitat des Lehrstuhlinhabers für Mediävistik zeigt, wird hier Wissenschaftskommunikation als eine Form des Wissenstransfers verstanden und mit der Intention verbunden, für das unter Rechtfertigungsdruck stehende Fach zu werben:

Ja, um eben (...) den Stellenwert der Mediävistik generell in der Gesellschaft zu verbessern und die Wahrnehmung der mittelalterlichen Geschichte zu verbessern. Wer soll es machen, wenn nicht der Mittelalterprofessor oder die Professorin, da nachhaltig am Geschichtsbild zu arbeiten. Und das geht ja nur mit Wissenstransfer in die Öffentlichkeit und Kommunikation. Also das Fach muss einfach (...) gerettet werden, wirklich. Es werden so viele Professuren einfach abgeschafft, überall, wo es zwei Mittelalterprofessuren gibt, gibt es dann bald nur noch eine. In [hiesiges Bundesland; A. R.] gab es die Diskussion, ob man Mittelaltergeschichte ganz aus dem Lehrplan streicht. [Mediävistik-Professor].

Auch die anderen interviewten DekanInnen der untersuchten Fachbereiche können zahlreiche Transferaktivitäten vorweisen; angefangen von öffentlichkeitswirksamer Wissenschaftskommunikation, dem Veranstalten öffentlicher Ringvorlesungen über Museumskooperationen bis hin zu außerakademischer Gremien- und Beratungstätigkeiten im politischen Feld. Ein zentraler Grund für die im Vergleich zu den Transferaktivitäten des pädagogischen Fachbereichs nur unzulängliche Berücksichtigung dieser Aktivitäten innerhalb der offiziellen Dritten Mission und der universitären Transferstrategie liegt, so die Überlegung hier, nicht zuvorderst an mehr oder weniger bevorzugten Transferformen oder -kanälen (etwa: Technologietransfer vs. sozialwissenschaftliche Beratungsleistungen etc.) seitens der Hochschulleitung, sondern an unterschiedlichen Vorstellungen über den *Stellenwert von Transfer*. Während der in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereichen der Universität praktizierte Transfer oftmals *implizit* erfolgt, als Nebeneffekt oder Teilaspekt, der sich automatisch im Forschungsprozess (z.B. durch Kooperationen mit außerakademischen Partnern wie etwa Museen) vollzieht oder

sich als grundlagenorientierter Forschungsbeitrag innerhalb eines praxisorientierten Forschungsprojekts (z.B. für eine gesamtgesellschaftliche Nachhaltigkeitstransformation) versteht, verfolgt die Hochschulleitung bei der Etablierung der Dritten Mission einen *expliziten Transferbegriff* und nimmt dementsprechend in erster Linie solche Aktivitäten als Transfer wahr, deren Ambition nach außerakademischer Wirkung und Adressierung unmittelbar sichtbar ist und sich als solche auch klar *labeln* lässt.

Ersichtlich wird diese Spezifik eines *expliziten, universitären Transferbegriffs* an der relativ guten Einbindung des pädagogischen Fachbereichs in die Dritten Mission der Universität. Wie bereits dargelegt, werden die hier erfolgten Beiträge für die Lehreraus- und fortbildung sowie bildungspolitische Aktivitäten von der Hochschulleitung als Transferaktivitäten anerkannt und deren weitere institutionelle Förderung in der Transferstrategie festgeschrieben. Diese Anerkennung ist zwar einerseits *auch* durch das vergleichsweise starke Engagement und Interesse des Fachbereichs an Transferaktivitäten mitbedingt. So hat der Fachbereich, im Gegensatz zu anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachbereichen, bspw. Transferindikatoren in sein internes *leistungsorientiertes Mittelvergabemodell* (LOM) offiziell aufgenommen. Dies ist nicht vollkommen überraschend, weisen doch die im Fachbereich versammelten Fächer, insbesondere die *Empirische Bildungswissenschaft*, einen starken Praxisbezug auf, die allein aufgrund ihres Forschungsgegenstandes an Kooperationen mit und am Zugang zum schulischen Bildungsfeld sowie zu (über-)regionalen bildungspolitischen Einrichtungen und Akteuren angewiesen sind. Dementsprechend wird, so der Dekan des Fachbereichs, auch die explizite Berücksichtigung dieser Leistungen in den universitären Transferstrukturen als Chance angesehen über entsprechende Förderprogramme der Dritten Mission solche infrastrukturellen Zugänge zum Forschungsfeld dauerhaft zu befördern und dadurch letztlich auch Eigenwerte der Forschung *mit* zu realisieren. Dabei weist eine solche praxisnahe Konstellation zwischen Wissenschaft und schulischen sowie bildungspolitischen Akteuren, wie sie für die *Empirische Bildungsforschung* charakteristisch ist, auch Parallelen zu transdisziplinären Forschungssettings auf. Ähnlich wie dort beschrieben, bleibt es nicht bei einem einseitigen Wissenstransfer an die Praxisakteure, sondern die fachliche Wissensproduktion, bspw. in Form der Entwicklung neuer Lehrkonzepte, bleibt selbst auf entsprechende Rückmeldungen des Feldes und damit auf die Einbindung des spezifischen Wissen von Praxisakteuren (z.B. Lehrkräften) angewiesen. Ein Professor der hiesigen *Empirischen Bildungsforschung* beschreibt diesen Umstand folgendermaßen: »Ich beglücke eben nicht nur

andere mit meinem Wissen, sondern schaffe auch Strukturen, wo ich Wissen aufnehmen kann und das weiterverarbeiten kann.« Zugleich ist jedoch auch hier – ähnlich wie in den oben beschriebenen Fachbereichen und Disziplinen – ein Selbstverständnis vorherrschend, dass Forschung als die genuine, primäre Aufgabe der Disziplin versteht und Transferleistungen als eine damit automatisch verbundene Größe ansieht. Als Entdifferenzierung im Sinne der Mode-2 Diagnose lässt sich das nicht beschreiben, denn auch in solchen Forschungssettings sind die Rollen zwischen Forschung und Praxis klar verteilt. Deutlicher als bei anderen Fächern wird hier jedoch die notwendige pragmatische Rückbindung der *Empirischen Bildungsforschung* an außerakademische Praxisfelder sowie ein Interesse an Formen experimenteller Forschung.

Diese Nähe zu einem ganz spezifischen Praxisfeld und die zugleich vergegenständlichten bzw. verräumlichten Formen von Transfer innerhalb der *Empirischen Bildungsforschung*, wie sie bspw. in Schülerlaboren oder in verstetigten Austauschformaten mit Lehrkräften an der hiesigen Universität vorhanden sind, können zugleich als hinreichend *explizite* Formen von Transfer plausibilisiert werden, mit der die Universität die Dritte Mission als institutionelle, eigenständige Leistungssäule nach außen hin verdeutlichen und damit potentiell öffentliche Sichtbarkeit generieren kann. Das Beispiel der *Empirischen Bildungsforschung* zeigt zugleich, in welch unterschiedlicher Weise der Zugriff auf Transferleistungen erfolgt. Zwischen dem Transfer als Bedingung für und Nebeneffekt von Forschung, wie er für die *Empirischen Bildungsforschung* erscheint, und Transfer als eine zu explizierenden und öffentlich darzustellende Dritte Mission, wie er für die Universitätsleitung und die Transferstelle erscheint, besteht ein *Bedeutungsbruch*. Ein solcher – differenzierungstheoretisch gesprochen – notwendiger Bedeutungsbruch zwischen zentraler und fachlicher Ebene, der sich auch organisational in einer für die Leistungsfähigkeit beider Bereiche funktionalen losen Kopplung manifestiert, führt jedoch im Fall der Transferaktivitäten des pädagogischen Fachbereichs zu Interferenzen, an der beide Ebenen hinreichend in Form von *Translates* und eigenen *Intentionen* anschließen können. Damit kann dieser Fall als Beispiel dafür gelesen werden, wie der institutionelle Transferauftrag der Universität im Sinne der Dritten Mission und der auf fachlicher Ebene vollzogene Transfer nicht nur *entkoppelt* nebeneinander stehen, sondern – vor allem in Form von infrastrukturellen Einrichtungen wie Schülerlaboren – wechselseitig auf einander Bezug nehmen und hiervon profitieren können.

5 Fazit

Abschließend sollen die zentralen konzeptionellen Überlegungen und empirischen Befunde dieses Beitrages vor dem Hintergrund bisheriger dominanter wissenschafts- und organisationssoziologischer Analysen zusammengefasst und diskutiert werden, sowie darüber hinaus auf die sich hieraus ergebenen Implikationen für die eingangs aufgeworfene Frage nach einer angemessenen gesellschaftstheoretischen Konzeptualisierung grenzüberschreitender Prozesse zwischen Wissenschaft und ihrer Umwelt eingegangen werden.

Die hier zugrunde gelegte differenzierungstheoretisch-pragmatistische Perspektive nach Renn fasst die Konzepte zur Dritten Mission und zur Transdisziplinarität als Programme auf, die durch hoch abstrakte, generalisierte Semantiken und der Formulierung hypertropher Zielhorizonte, wie bspw. der *Grand Challenges*, gekennzeichnet sind. Sie erfordern damit von der jeweiligen praktischen Handhabung der Programme durch Universitäten und Disziplinen bzw. FachwissenschaftlerInnen eine kreativ-pragmatische *Übersetzung* vor dem Hintergrund eigener semantischer Bestände, ihrer Intentionalität und den lokalen Gegebenheiten und Möglichkeiten. Damit einher gehen ebenso gewisse Freiheiten in der Auslegung und Spezifizierung dieser Programme. Im Hinblick auf die Dritte Mission der Hochschulen konnte gezeigt werden, dass diese die Transferaufgabe in einem *breiten* Sinn verstehen und entsprechend lokaler Gegebenheit ausbuchstabieren. So werden bspw. die Aktivitäten und Leistungen in der Lehramtsausbildung zugleich als eine zentrale Säule der Dritten Mission ausgewiesen.

Darüber hinaus konnte in der Fallstudie gezeigt werden, dass die Intentionen auf Ebene der Hochschulleitung nicht linear auf die dezentralen Ebene weitergereicht werden. Wechselt man auf Dekanatsebene ergibt sich ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der (wahrgenommenen) Anschlussmöglichkeiten und der Nutzenpotentiale für die jeweiligen Fächer und Forschungsinteressen. Deutlich wird hier, dass die Kopplung zwischen zentralem und dezentralem Bereich zwar notwendigerweise *lose* ist und dies auch unter funktionalen Gesichtspunkten notwendig ist, aber die neo-institutionalistische Theoriefigur der *Entkoppelung von Formal- und Aktivitätsstruktur* bleibt zu pauschal und unterkomplex, um die empirische Situation adäquat zu beschreiben und zu analysieren. Denn während man auf Dekanatsebene des philosophischen Fachbereichs keine Anschlussmöglichkeiten an den als naturwissenschaftlich-technisch geprägten Transferbegriff sieht, hat dies vereinzelt, wie z.B. im Fall der Mittelaltergeschichte, praktische negative Konsequenzen in Bezug

auf die Unterstützung der dortigen Transfer- und Wissenschaftskommunikationsaktivitäten. Umgekehrt zeigt sich am pädagogischen Fachbereich, dass hier eine Verankerung der eigenen Forschungs- und Transferpraktiken in den universitären Strukturen und Strategien zur Dritten Mission angestrebt wird und dies als Potential für die eigene Forschung genutzt wird. An diesem Beispiel wird ersichtlich, wie eine Profilierung der Universität als Organisation im Bereich der Dritten Mission mit den Forschungsinteressen eines Fachbereichs eine produktive Wechselwirkung eingehen kann und die Eigenwerte der Forschung unterstützt. Die – neo-institutionalistisch formuliert – Formalseite eröffnet hier intern für (zwar nur vereinzelte) disziplinäre Forschungsaktivitäten neue Gelegenheiten zur Forschung und diese bietet in Gegenrichtung der Universität in Form einer institutionalisierten Kooperations- und Transferpartnerschaft eine regional-räumlich und öffentlichkeitswirksame Transferplattform, mit der die Universität ihre regionale Wirksamkeit *demonstrieren* und sich profilieren kann. Die Figur der *losen Kopplung* ist demnach nicht als ein Fehlen jeglichen Zusammenhangs zwischen Formal- und Aktivitätsseite zu verstehen, sondern nur als ein nicht-determinierendes Verhältnis, das ermöglichte oder begrenzte Effekte für die jeweilige Praxis zeitigt. Die Fallstudie gibt damit auch Hinweise darauf, in welchem Übersetzungsverhältnis die Handhabung der Dritten Mission durch die formale Organisation *Universität* und derlei Programme durch das Funktionssystem *Wissenschaft* steht und wie ein gelingender Anschluss zwischen beiden Integrationseinheiten erfolgen kann: über die Entwicklung von (regionalen) *Forschungsinfrastrukturen*, die der (disziplinären) Forschung Zugänge zu Forschungsfeldern, Forschungsgegenständen in Form von technischen Objekten und kulturellen Artefakten (z.B. in Museen) oder zu den für Forschungsfragen relevanten Organisationen und Milieus ermöglicht und zugleich von Seiten der Universität in ihrer *Vergegenständlichung* als Explikation der Dritten Mission genutzt werden können.

Aus einem pragmatistischen Wissenschaftsverständnis heraus sind solche, sich über die Dritte Mission oder transdisziplinäre Forschungssettings ergebenden *Gelegenheitsstrukturen* (Klemm et al., 2013, S. 246), die den Anschluss »an die Horizonte anderer Einheiten« (Renn, 2006, S. 503) unterstützen, keineswegs auf praxisnahe Disziplinen wie die *Empirischen Bildungswissenschaften* beschränkt. Am Beispiel der anwendungsfernen, grundlagenorientierten Mittelaltergeschichte konnte ebenfalls gezeigt werden, wie auch hier Anschlüsse an universitäre Ziele sowie an *außerakademische Horizonte*, etwa in Form von

Wissenschaftskommunikation, zur Generierung gesellschaftlicher Relevanz mit (obschon geringem) Erfolg gesucht werden.

Die Beobachtung, dass transdisziplinäre Programme und der institutio-nelle Transferauftrag nur oberflächlich und zur *ostentativen* Legitimierung von Forschung und Hochschulen genutzt werden, wie dies die Analysen von Maassen (2020) oder Krücken et al. (2003; 2009) konstatieren, mag durchaus in be-stimmten Fällen und in unterschiedlichem Maße zu treffen. Solche auf den vermeintlich entlarvenden Effekt setzende Analysen blenden jedoch die in der praktischen Handhabung und die damit einhergehende Übersetzungsleistung in den eigenen Sinnhorizont und die sich hieraus ergebenden vielfältigen la-tenten Funktion und *Gelegenheitsstrukturen* aus, die zur Realisierung von genui-nen Eigenwerten genutzt werden. Die Reduzierung transdisziplinärer Trans-ferprogramme auf ein reines *talk*-Phänomen erfasst den empirischen Gegen-stand daher nur unzureichend.

Die dargelegten empirischen Befunde lassen zudem auch Rückschlüsse für den eingangs dargelegten Entgrenzungsdiskurs zu und der Frage nach den Effekten grenzüberschreitender Prozesse und ihrer angemessenen theoretischen Perspektivierung. In Bezug auf die Praxis transdisziplinärer Forschungs- und Transferprogramme lässt sich weder eine Verschmelzung mit externen Sinnhorizonten bzw. außerakademischen Praxiskontexten er-kennen, wie dies eine an den Laborstudien orientierte Forschungsperspektive konstatiert (vgl. Nowotny et al., 2004, zuletzt Vogelmann, 2023), noch stehen die einschlägigen Programme für ein »sozial robustes Wissen« (Nowotny et al., 2004) in einem rein antagonistischen Verhältnis zu den Logiken und Praktiken des Wissenschaftssystems, die, folgt man verschiedenen differen-zierungstheoretischen Ansätzen, nur *widerwillig* und unter *Druck* (Schimank, 2012, S. 114) Hochschulen und Wissenschaft(-lerInnen) von außen abgerun-gen werden müssen. Die hier untersuchten Einheiten des Wissenschafts- und Hochschulsystems – die Universität als *Organisation*, das *Funktionssystem* Wissenschaft in Form fachlicher Kommunikationsgemeinschaften sowie *Personen* in ihrer Rolle als Fachwissenschaftler – zeigen hingegen, dass sie solche Programme, obwohl auf je unterschiedliche und selektive Weise, in den eigenen Sinn- und pragmatischen Möglichkeitsrahmen überführen können und wollen, dabei jedoch *Bedeutungsbrüche* entlang des semantischen, intentionalen und lokalen Registers bestehen bleiben, die die Grenze sowohl gegenüber der außerakademischen Umwelt als auch zwischen den genann-ten Einheiten fortsetzen. Zugleich zeigte sich, dass im Zusammenspiel von Universität und der lokalen fachlichen Wissensproduktion solche *Be-*

deutungsbrüche nicht einfach nur nebeneinander bestehen, sondern in Form einer Übersetzungskaskade ermögliche oder einschränkende Folgen auf die Möglichkeit von Fachmitgliedern hat, die eigenen Transfer- und Wissenschaftskommunikationsformate zu betreiben. Die hier zugrunde gelegte differenzierungstheoretisch-pragmatistische Übersetzungsperspektive nach Renn bietet somit die Möglichkeit die verschiedenen an grenzüberschreitender Interaktion beteiligten sozialen Instanzen (bzw.: Integrationseinheiten) gleichermaßen zu berücksichtigen und zu verschränken, sowie ein begriffliches Raster, dass die zwischen ihnen sich vollziehenden Austauschprozesse und die darin enthaltenden Bedeutungsbrüche begrifflich erfassbar und empirisch rekonstruierbar macht, ohne diese dabei mit einer undifferenzierten Verschmelzung mit außerakademischen Kontexten noch mit einer defensiven Indifferenz gegenüber den externen Sinnhorizonten zu verwechseln.

Literatur

- Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: Political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management*, 26, 57–76.
- Bogner, A. (2021). *Die Epistemisierung des Politischen: Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet*. Reclam.
- Bora, A. (2012). Wissenschaft und Politik: Von Steuerung über Governance zu Regulierung. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhard & B. Sutter (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 341–353). Springer VS.
- Dickel, S., Maasen, S., & Wenninger, A. (2020). Nachhaltige Transformation der Wissenschaft. *Soziologie und Nachhaltigkeit – Beiträge zur sozial-ökologischen Transformationsforschung (SuN)*, 6(1), 3–20.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and »mode 2« to a triple helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109–123.
- Finke, P. (2014). *Citizen Science: Das unterschätzte Wissen der Laien*. oekom Verlag.
- Franzen, M., Rödder, S., & Weingart, P. (2012). Wissenschaft und Massenmedien: Von Popularisierung zu Medialisierung. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhard & B. Sutter (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 355–364). Springer VS.
- Franzen, M., Jung, A., Kaldewey, D., & Korte, J. (2014). Begriff und Wert der Autonomie in Wissenschaft, Kunst und Politik: Eine Einleitung. In M. Fran-

- zen, A. Jung, D. Kaldewey & J. Korte (Hg.), *Autonomie revisited: Beiträge zu einem umstrittenen Grundbegriff in Wissenschaft, Kunst und Politik* (S. 5–28). Beltz Juventa.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. Sage Publications.
- Jansen, D., Götz, R., & Heidler, R. (2010). Is nanoscience a Mode 2 field? Disciplinary differences in modes of knowledge production. In D. Jansen (Hg.), *Governance and performance in the German public research sector: Disciplinary differences* (S. 45–71). Springer.
- Kaldewey, D. (2013). *Wahrheit und Nützlichkeit: Selbstbeschreibungen der Wissenschaft zwischen Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz*. transcript.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). VS Verlag.
- Klemm, M., Kraetsch, C., & Renn, J. (2013). Geisteswissenschaftliches Know-how im Brennpunkt multipler Übersetzungswänge. In N. Engel et al. (Hg.), *Grenzen der Grenzüberschreitung: Zur Übersetzungsleistung deutsch-tschechischer Grenzorganisationen* (S. 233–304). transcript.
- Kühl, S. (2012). *Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*. transcript.
- Krücken, G. (2003). Mission impossible? Institutional barriers to the diffusion of the »third academic mission« at German universities. *International Journal of Technology Management*, 25(1/2), 18–33.
- Krücken, G., & Meier, F. (2003). »Wir sind alle überzeugte Netzwerkäater«. Netzwerke als Formalstruktur und Mythos der Innovationsgesellschaft. *Soziale Welt*, 54(1), 71–91.
- Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G. Drori, J. Meyer & H. Hwang (Hg.), *Globalization and organization: World society and organizational change* (S. 241–257). Oxford University Press.
- Krücken, G., Meier, F., & Müller, A. (2009). Linkages to the civil society as ›leisure time activities‹? Experiences at a German university. *Science and Public Policy*, 36(2), 139–144.
- Maasen, S. (2008). Exzellenz oder Transdisziplinarität: Zur Gleichzeitigkeit zweier Qualitätsdiskurse. In S. Hornbostel, D. Simon & S. Heise (Hg.), *Exzellente Wissenschaft: Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen* (iFQ Working Paper Nr. 4) (S. 23–31).

- Maasen, S., & Dickel, S. (2016). Partizipation, Responsivität, Nachhaltigkeit: Zur Realfiktion eines neuen Gesellschaftsvertrags. In D. Simon et al. (Hg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 225–242). VS Verlag.
- Maasen, S. (2020). Innovation und Relevanz: Forschung im Gerangel widerstreitender Anforderungen. In A. M. Horatschek (Hg.), *Competing Knowledge – Wissen im Widerstreit* (S. 123–141). De Gruyter Akademie Forschung.
- Meier, F. (2016). Universitäten. Was hat die Hochschule mit der Forschung zu tun? In N. Baur et al. (Hg.), *Wissen – Organisation – Forschungspraxis: Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft* (S. 237–258). Beltz Juventa.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organizations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63–84). transcript.
- Nowotny, H. (1999). *Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2004). *Wissenschaft neu denken: Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Velbrück Wissenschaft.
- Pasternack, P., Hechler, D., & Henke, J. (2018). *Die Ideen der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte*. Universitätsverlag Webler.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse: Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Renn, J. (2010). Koordination durch Übersetzung: Das Problem gesellschaftlicher Steuerung aus der Sicht einer pragmatistischen Differenzierungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderband)*, 50, 311–327.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Suhrkamp.
- Schimank, U. (1988). Die gegenwärtige Intensivierung des Forschungstransfers zwischen Hochschulen und Unternehmen in der Bundesrepublik. Manuscript. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In S. Maassen, M. Kaiser, M. Reinhard & B. Sutter (Hg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 113–123). Springer VS.
- Schmidt, U., & Röser, A. (2022). Projekttransfer aus theoretischer und praktischer Sicht – Herausforderungen und Gelingensbedingungen. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hg.), *Transfer von Innovation und Wissen: Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 3–21). Springer VS.

- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis-Verlag.
- Stilgoe, J., Owen, R., & Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 9, 1568–1580.
- Sutter, B., & Mendes, C. (2023). Was ist, was kann, was soll die Third Mission? Universitäten und ihre Entwicklung als Gegenstand von Ko-Kreation. *Forschung. Politik – Strategie – Management*, 16(1/2), 34–38.
- Vogelmann, F. (2023). *Umkämpfte Wissenschaften – zwischen Idealisierung und Verachtung*. Reclam.
- Weingart, P. (1997). From »finalization« to »mode 2«: Old wine in new bottles? *Social Science Information*, 36(4), 591–613.
- Weingart, P. (2005). Die Wissenschaft der Öffentlichkeit und die Öffentlichkeit der Wissenschaft. In P. Weingart (Hg.), *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit: Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit* (S. 9–33). Velbrück Wissenschaft.