

# Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen?

**Uwe Schneidewind**  
Wuppertal

Die „Third Mission“ wird aktuell als ergänzende Hochschulaufgabe neu entdeckt. In ihrer Bedeutung und Reputation steht sie aber klar hinter der „First Mission“ Forschung und der „Second Mission“ Lehre. Sie soll das Aufgabenspektrum von Hochschulen eher abrunden. Was würde es bedeuten, wenn man

die „Third Mission“ als „First Mission“ denkt, d.h. auch die Aufgaben von Forschung und Lehre konsequent aus der Perspektive der gesellschaftlichen Funktion von Hochschulen entwickelt? Die These dieses Beitrages lautet: Damit wäre ein erhebliches Belebungsprogramm für die Hochschullandschaft verbunden. Es lohnt daher, eine stärkere Third Mission-Orientierung des Hochschulsystems voranzutreiben.

## **„First“, „Second“ und „Third“-Mission – Rekonstruktion einer eingefahrenen Selbstbeschreibung des Hochschulsystems**

Die Ordnung von Missionen und Hochschulen entlang einer ordinalen Skala ist bezeichnend für die aktuelle Selbstbeschreibung des Hochschulsystems: Forschung steht an der ersten Stelle dieser Skala. Nicht nur Universitäten, sondern zunehmend auch Fachhochschulen definieren sich zu allererst als Forschungseinrichtungen. Denn nur mit hervorragender Forschung lässt sich heute im Wissenschaftssystem Reputation gewinnen und letztlich auch die Karriere als HochschullehrerIn vorantreiben. Die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems erfolgt daher heute auch fast ausschließlich vertikal, d.h. nach der Rangfolge der Forschungsleistungen. DFG-Rankings und die konkrete Ausgestaltung der Exzellenzinitiative haben diese Orientierung im Hochschulsystem noch weiter verstärkt.

Die Folgen für die Lehre sind weitgehend. Engagement für die Lehre ist für viele Hochschullehrende ein Zusatzaufwand, der in (zeitlicher) Konkurrenz zur Forschungsarbeit steht und in der Regel kaum mit Reputation verbunden ist. Exzellente Lehre kann niemals Defizite in den Forschungsleistungen, z.B. im Rahmen von Berufungschancen, kompensie-

ren. Auch die milliardenschweren Programme des Hochschulpaktes zur Hochschullehre haben an diesem Anreiz- und Reputationsgefälle kaum etwas verändern können, da gleichzeitig ein erheblicher Anstieg der Studierendenzahlen erfolgte. Bisher hat das deutsche Hochschulsystem konsequente Schritte wie z.B. in den Niederlanden gescheut, die Mittelzuweisungen an Fakultäten und Instituten gleichberechtigt nach Forschungs- und Lehrleistungen vorzunehmen. Dennoch drückt sich die politisch zugewiesene Bedeutung der „zweiten Mission“ Lehre in den erheblichen Finanzzuwächsen aus.

Die „dritte Mission“, nämlich die gesellschaftliche Verpflichtung der Hochschulen, kommt vor dem Hintergrund dann tatsächlich als eine Art Restgröße daher. 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.

Heute findet sich unter der Third Mission eine bunte Mischung von offenen Hochschultagen, Kinderuniversitäten, vom Technologie-Transfer bis zum Service-Learning (vgl. zum Versuch der Systematisierung dieser Ansätze Stifterverband 2016). Es gibt kaum noch eine Hochschule, die sich nicht zur engen Verbindung mit ihrer Sitzregion oder -Stadt bekennt. Die Third Mission bleibt dennoch ein Zusatzengagement, das in Festansprachen einen gesicherten Platz hat, sich aber kaum in relevanten Mittelzuweisungen niederschlägt oder mit belastbaren Zielgrößen in die Zielvereinbarungen von Hochschulen mit ihren Wissenschaftsministerien einget. Teilweise führt die von außen an die Hochschulen herangetragene Forderung nach einer stärkeren gesellschaftlichen Orientierung angesichts der gewachsenen Anforderungen in Forschung und Lehre sogar zu aktiven Abwehrreaktionen im Sinne eines „Nicht auch das noch“ (vgl. exemplarisch Grefe/Sentker 2014).

### *Zur strukturierenden Dominanz von Forschungseigenlogiken im Hochschulsystem*

Diese klare Reihenfolge und Marginalisierung der Third Mission hängt unmittelbar mit der Dominanz der „First Mission“ zusammen. Der Fokus auf Forschung erzeugt aufgrund der Logik des heutigen Forschungssystems automatisch eine Selbstreferentialität. Diese entfernt Hochschulen zwangsläufig eher von ihrem gesellschaftlichen Umfeld als dass sie es ihm näher bringt. Das „Inside“, d.h. die Binnenlogik einzelner Diszipli-

nen, schränkt oft erheblich ein, was im „Outside“ (der Gesellschaft) Resonanz und Orientierung erzielen kann.

Forschungsexzellenz entsteht durch methodische Rigorosität, die in den jeweiligen disziplinären Fach-Communities definiert wird. Gesellschaftliche Relevanz von Forschung schadet im besten Falle nicht, kann aber nie fehlende fachdisziplinäre Reputation kompensieren. Daher ist es heute in vielen Fächern möglich, eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere mit wissenschaftlichen Arbeiten zu machen, die von nur wenigen „Peers“ der eigenen Fach-Community überhaupt rezipiert, aber für methodisch gut befunden werden, selbst wenn diese Forschung keinerlei gesellschaftliche Relevanz erkennen oder erwarten lässt. Selbst Fächer wie die Wirtschaftswissenschaften, von denen eigentlich innovative Antworten für die sich in erheblichen Umbruch befindlichen Wohlstandsgesellschaften erhofft werden, glänzen derzeit durch eine Verfeinerung ihrer mathematisch-experimentellen Methoden bei abnehmender gesellschaftlicher Relevanz der von ihnen gestellten Fragen und gegebenen Antworten.

Die strukturellen Folgen dieser Dominanz sind fatal: Sie wirken sich nicht nur beschränkend auf die individuellen Entwicklungsprofile von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus, sondern genauso in Richtung einer Homogenisierung von Hochschulprofilen. Dass die seit Jahren eingeforderte horizontale, d.h. an unterscheidbaren Profilen ausgerichtete Differenzierung des Hochschulsystems nicht stattgefunden hat, sondern sich fast alle Hochschulen im Wesentlichen entlang von Forschungsexzellenz ausrichten, hat genau damit zu tun.

Führende Vertreter des Wissenschaftssystems argumentieren, dass das auch kaum anders sein kann und darf (vgl. Strohschneider 2014): In ausdifferenzierten modernen Gesellschaften erfüllt das Subsystem Wissenschaft durch die konsequente Orientierung an seiner Leitdifferenz wahr/falsch und dem Negieren gesellschaftlicher Relevanz oder gar von gesellschaftlichen Gestaltungsansprüchen gerade seine gesellschaftliche Funktion. Nur durch die konsequente Konzentration kann Wissenschaft gesellschaftlicher Innovationsmotor und gesellschaftliches Korrektiv sein. Alle weitergehenden Anforderungen hießen das Wissenschaftssystem gesellschaftlich und politisch zu überfordern.

In zweierlei Hinsicht scheint diese Position fragwürdig und lediglich einer vereinfachten Legitimation und Stabilisierung des Status Quo zu dienen:

- Denn natürlich gibt es heute schon relevante und mit hoher Reputation ausgestattete Bereiche des Wissenschaftssystems, die einer konsequenten „Outside-in“-Perspektive folgen, d.h. die ihre Forschungspro-

grammatiken an gesellschaftlichen Ansprüchen orientieren. Hierzu gehören insbesondere die Medizin und die Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer sind auch in ihrer Grundlagenforschung an konkreten Gesundheits- und technologischen Herausforderungen orientiert (vgl. auch Grunwald 2015).

■ Binnenwissenschaftlich treten dadurch interessante Effekte auf: Der Grad interdisziplinärer Kooperation ist in diesen Fächern besonders hoch, weil erst die gelungene disziplinen-übergreifende Kooperation relevante Forschungsergebnisse verspricht. Relativiert werden diese Erfolge aber durch die Tatsache, dass das gesellschaftliche Interessensspektrum, das der Treiber und Motor für die entsprechenden Forschungsanstrengungen ist, eingeschränkt bleibt: Gesellschaftsorientierung reduziert sich in den meisten Fällen auf ökonomische Verwertbarkeit. Gesellschaftsorientierte Wissenschaft wird durch Unternehmen, aber auch durch den Staat – ob auf europäischer oder nationaler Ebene – besonders dort massiv eingefordert und gefördert, wo sie der Steigerung wirtschaftlicher Innovations- und Wettbewerbsorientierung dient. Ein offenes Bekenntnis zu einer umfassenden Gesellschaftsorientierung von Wissenschaft hätte den Effekt, dass auch andere wie z.B. ökologische, soziale und gesellschaftliche Ansprüche und Gestaltungsinteressen in die Debatte um die Ausrichtung von Forschung legitimiert Eingang finden könnten.

■ In modernen Wissensgesellschaften kommt der wissenschaftlichen Wissensproduktion mehr als nur eine Subsystemfunktion zu (vgl. zur dieser Argumentation Schneidewind 2015): Moderne ausdifferenzierte Wissensgesellschaften sind Nebenfolgendesellschaften (Beck/Giddens/Lash 1996). Sie werden immer stärker durch die unbeabsichtigten ökologischen, sozialen und gesellschaftlichen Nebenfolgen ihrer ausdifferenzierten Organisationslogik angetrieben.

■ Vor dem Hintergrund kommt subsystem-übergreifenden integrierenden Institutionen der „Reflexivität“, der „Steigerung der Partizipation und Selbstorganisation“, des „Machtausgleichs“ und der umfassenden technischen, insbesondere aber auch sozialen „Innovation“ eine zentrale Bedeutung zu. Wissenschaft und insbesondere Hochschulen besitzen das Potenzial, eine solche Integrationsfunktion in modernen Wissensgesellschaften auszufüllen (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014: 87 ff.).

■ Besonders die Dimension der gesellschaftlichen „Reflexivität“ hat eine zentrale Bedeutung. Wissenschaft muss in einer Gesellschaft, die wissenschaftsgetrieben ihre technologischen Möglichkeiten immer mehr ausweitet, früh Plattform für den kritischen Diskurs über die Nebenfolgen neuer Technologien und über gesellschaftliche Möglichkeitsräume sein.

■ Dieser kritischen Funktion kann sie nur in einem transdisziplinären, nicht in einem allein disziplinären beschränkten Modus gerecht werden (vgl. Jahn 2013). Die Selbstbeschränkung von Wissenschaft und Hochschulen auf fachdisziplinäre Eigenlogiken der Wissensproduktion wird der Aufgabe von Wissenschaft in ausdifferenzierten Wissensgesellschaften alleine daher nicht mehr gerecht. Vielmehr bedarf es hier eines neuen „Vertrages zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“ (WBGU 2011: 342, Demerit 2000).

### **"Third Mission zur First Mission machen" – Konturen eines belebenden Perspektivwechsels**

Was heißt es nun, die „Third Mission“ zur „First Mission“ zu machen? Dahinter steckt ein radikaler Perspektivwechsel: Die Wissensproduktionsprozesse an einer Hochschule, sowohl in der Forschung als auch in der Lehre, werden dabei konsequent von gesellschaftlichen Herausforderungen her gedacht.

#### *Vom Inside-out zum Outside-in*

Forschungs- und Bildungsthemen werden aus der Perspektive von gesellschaftlichen Herausforderungen her definiert. Fragen des Klimawandels und ökologischer Veränderungen, sozialer Gerechtigkeit, der Gesundheit in alternden Gesellschaften, der Integration von Flüchtlingen sind in einer Wissensgesellschaft nicht ohne angemessene Prozesse der wissenschaftlichen Wissensproduktion und Bildung zu bewältigen. Die Vielfalt der Herausforderungen bildet einen gewaltigen Fundus an Einzelthemen und disziplinären Zugängen.

Der Charme des Perspektivwechsels liegt aber darin, dass er Wissenschaft eine erweiterte Rolle im gesellschaftlichen Kontext gibt. Gesellschaftsorientierung wird nicht auf die Ersatzbank einer „Third Mission“ verbannt, sondern wird zum integralen Prinzip der Forschungs- und Bildungsprozesse.

Gesellschaftliche Herausforderungen in modernen Wissensgesellschaften sind nicht ohne wissenschaftliche Wissensproduktion zu denken. Dass dieses nicht nur eine erweiterte Interaktion von Wissenschaft und Gesellschaft bedingt, sondern auch den Forschungs- und Lehrprozessen in Hochschulen selber gut tut, sei im Folgenden illustriert.

## *Implikationen für die Forschung*

Der heutige Hochschulalltag ist in aller Regel durch eine lose Ko-Existenz der unterschiedlichen Fächer und Fakultäten geprägt. Eine intensive interdisziplinäre Kooperation, wie sie z.B. in Sonderforschungsbereichen praktiziert wird, beschränkt sich in aller Regel auf nah beieinander liegende Disziplinen und Forschungsgebiete. Die oben skizzierte Eigenlogik des Forschungssystems und die Realität der Förderentscheidungen z.B. in den Fachausschüssen der Deutschen Forschungsgemeinschaft macht dies auch leicht erklärbar. Insbesondere der Brückenschlag über die Grenzen von Natur- und Technikwissenschaften auf der einen sowie von Geistes- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite bleibt in den meisten Hochschulen eine große Herausforderung. Viele gesellschaftliche Herausforderungen wie z.B. die Zukunft der Informationsgesellschaft, die Perspektiven der Hochleistungsmedizin oder die Lösung der Klimafrage liegen aber genau in diesem Zwischenbereich.

Was hier gefordert ist, sind Prozesse der transdisziplinären Wissensproduktion. Diese nehmen von gesellschaftlichen Herausforderungen ihren Ausgangspunkt und beziehen neben dem Wissen unterschiedlicher Disziplinen auch das Wissen von Akteuren mit ein. Dabei hat die Praxis und Methodenentwicklung transdisziplinärer Forschung der letzten 20 Jahre gezeigt, dass solche „transdisziplinären Prozesse“ (Scholz 2011) nicht mit der Erodierung disziplinärer methodischer Standards und schon praktizierter Formen der Interdisziplinarität einhergehen. Transdisziplinäre Prozesse schaffen vielmehr einen Rahmen dafür, wie sich disziplinäre und interdisziplinäre Exzellenz in neue Formen der Wissensproduktion einbetten.

Im Kern geht es darum, dass wissenschaftliche Wissensbestände auf Augenhöhe mit Wissensbeständen aus der gesellschaftlichen Praxis verbunden werden (vgl. Scholz 2011, Jahn u.a. 2012) – und damit transdisziplinäre Forschung bereits im Forschungsprozess den Anspruch einer „Third Mission“ erfüllt. In diesem Rahmen entsteht dann „sozial robustes Wissen“ (Nowotny 2000), d.h. Wissen, das sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig ist, aber gleichzeitig Orientierung für gestaltende Akteure im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen bietet.

Gesellschaftliche Herausforderungen werden in diesem Sinne „Boundary Objects“ für Wissensproduktionsprozesse. Sie sind damit nichts Wissenschaftsfremdes, sondern ein Katalysator für eine Wissenschaft, die einer zu engen disziplinären Selbstbeschränkung entkommen und unterschiedliche Wissensbestände aufeinander beziehen möchte.

## *Implikationen für die Lehre*

Gleiches gilt für Bildungs- und Lehrprozesse. Viele Studierende werden für ein Studium motiviert, weil sie Orientierung und Kompetenzen in für sie relevanten systemischen und gesellschaftlichen Fragestellungen suchen: Wie kann ich – als Arzt – zur Gesundung von Menschen beitragen? Wie leiste ich als Juristin einen Beitrag zu mehr Gerechtigkeit? Wie lässt sich das Klimaproblem lösen? Wie funktioniert Ökonomie und was sind die Grundlagen für eine gerechte Weltwirtschaft?

Diese komplexen Fragestellungen brauchen die Tiefe von disziplinären und methodisch geschulten Zugängen. Dies ist keine Frage und ein wichtiges Ausbildungsziel von Hochschulbildung. Wenn jedoch die ursprüngliche Fragestellung und Motivation irgendwann hinter isolierten methodischen und disziplinären Selbstbeschränkungen verloren geht, dann ist das eigentliche (Aus-)Bildungsziel einer Hochschulausbildung verfehlt.

Dies erklärt die Bedeutung von problemorientierten und projektbezogenen Lernformen. Die didaktischen Erfahrungen und viele Modellstudiengänge, wie sie z.B. in Fächern wie der Medizin entstanden sind, zeigen, dass die Problemorientierung auch die Motivation zu vertiefter disziplinärer Auseinandersetzung schafft.

Die Third Mission, d.h. die Gesellschaftsorientierung auch zum Kompass für die Lehre an Hochschulen zu machen, bedeutet genau dies: Gesellschaftliche Herausforderungen als Orientierungspunkt für problemorientierte Bildungs- und Lernprozesse zu nutzen. Dies ermöglicht Bildungsprozesse, die nicht nur die disziplinäre Perspektiven von Studierenden erweitern, sondern ihnen im Sinne einer „transformativen Bildung“ bzw. eines „transformativen Lernens“ (vgl. exemplarisch Illeris 2013, zum Überblick Singer-Brodowski 2016) auch Lernerfahrungen der Selbsttransformation ermöglichen.

Ansätze wie das „Service Learning“ (vgl. zum Überblick Backhaus-Maul/Roth 2013) sind Zugänge, die genau diese Elemente miteinander verbinden. Sie führen heute noch ein Nischendasein, könnten künftig aber zu einem zentralen Baustein für Hochschulbildungsprozesse in fast allen Fächern sein. Denn sowohl Mediziner als auch Ingenieurinnen, Wirtschaftswissenschaftlicher oder Sozialwissenschaftlerinnen finden in ihrem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld vielfältige Fragestellungen, die Ausgangspunkt von Bildungsprozessen sind, die nicht nur der eigenen konzeptionellen und methodischen kognitiven Entwicklung dienen, sondern auch wichtige gesellschaftliche Veränderungen auslösen.

## Einige Konsequenzen für die weitere Hochschulentwicklung

Was wären mögliche Konsequenzen für die weitere Entwicklung des Hochschulsystems, würde der Impuls aufgegriffen werden, die „Third Mission“ im oben genannten Sinne konsequent zur „First Mission“ zu machen?

■ In einer solchen Orientierung steckt ein großes Potenzial für die Positionierung von Hochschulen in der Gesellschaft – gerade angesichts prekärer werdender öffentlicher (Landes-)Haushalte. Dem Anspruch großer Forschungsgemeinschaften – wie der Helmholtz-Gemeinschaft –, der systematische Umgang mit Wissensprozessen zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen sei nur außeruniversitär möglich, würde ein kraftvoller Akzent entgegengesetzt werden.

■ In einer Third Mission-Orientierung steckt eine große Chance, mit einer horizontalen Differenzierung im Wissenschaftssystem Ernst zu machen. Gesellschaftsorientierung gibt die Prinzipien von klassischer Forschungs- und Bildungsexzellenz nicht auf, ordnet sie aber in einen neuen Rahmen und veränderte Wissensprozesse ein. Damit entsteht eine Profilierungschance für eine große Zahl von Hochschulen.

■ Dafür ist es aber zentral, dass für Hochschulen Räume geschaffen werden, diese neuen Logiken konsequent durchzudeklinieren und damit ein erweitertes Exzellenzverständnis einer gesellschafts-orientierten Hochschule zu schaffen. Nur so werden sich die entsprechenden Qualitäts-, Anreiz- und Reputationsmechanismen im Hochschulsystem wirklich ausbilden. Eine Weiterentwicklung der Exzellenzinitiative und ihrer Selektionskriterien wäre hierfür ein hervorragender Rahmen (gewesen).

Gesellschaftsorientierung ist keine Absage an hervorragende Forschung und Lehre an Hochschulen. Ganz im Gegenteil: Sie ist eine Perspektiverweiterung und eine Chance für die künftige Entwicklung des Hochschulsystems. Daher sollte es vermehrt den Mut geben, die „Third Mission“ konsequent zur „First Mission“ von Hochschulen zu machen.

### Literatur

- Backhaus-Maul, Holger/Christiane Roth (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Beck, Ulrich/Anthony Giddens/Scott Lash (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp



- BUND, Bund für Umwelt und Naturschutz (2012): Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für eine Wissenschaft für und mit der Gesellschaft (BUND Diskussionspapier). Berlin
- Demeritt, David (2000): The new social contract for science. Accountability, relevance, and value in US and UK science and research policy, in: *Antipode* 32:3, 2000, S. 308–329
- Grefe, Christiane/Andreas Sentker (2014): Streit ums Mitspracherecht. Interview mit Günter Stock und Uwe Schneidewind, in: *Die ZEIT* vom 18.9.2014
- Grunwald, Armin (2015): Transformative Wissenschaft – eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb?, in: *GAIA* 24/1 (2015), S. 17–20
- Illeris, Knud (2013): *Transformative learning and identity*. Abingdon: Routledge
- Jahn, Thomas (2013): Wissenschaft für eine nachhaltige Entwicklung braucht eine kritische Orientierung, in: *GAIA* 22/1 (2013), S. 29–33
- Jahn, Thomas/Matthias Bergmann/Florian Keil (2012): Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization, in: *Ecological Economics* 79 (2012), S. 1–10
- Nowotny, Helga (2000): Sozial robustes Wissen und nachhaltige Entwicklung, in: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society* 9, 1, 1-2(2)
- Schneidewind, Uwe/Mandy Singer-Brodowski (2014): *Transformative Wissenschaft*. 2. Auflage. Marburg: Metropolis-Verlag
- Schneidewind, Uwe (2015): Transformative Wissenschaft – Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie, in: *GAIA* 24/2 (2015), S. 88 – 91
- Scholz, Roland (2011): *Environmental literacy in science and society. From knowledge to decisions*. New York: Cambridge University Press
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): *Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE*. Erscheint in: *Jahrbuch BNE*
- Stifterverband (2016): *Transfer-Audit. Ein Service zur Weiterentwicklung der Kooperationsstrategien von Hochschulen mit externen Partnern*. [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/transfer-audit/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/transfer-audit/index.html) (10.1.2016).
- Strohschneider, Peter (2014): Zur Politik der transformativen Wissenschaft, in: André Brodocz u.a. (Hg.), *Die Verfassung des Politischen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 175–192
- WBGU, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU