

2 Grundlagen des Hochschul-Wissens- und Technologietransfers

Das zweite Kapitel dieser Arbeit befasst sich detailliert mit den maßgeblichen theoretischen Grundlagen zum Wissens- und Technologietransfer durch Hochschulen. Dazu wird zu Beginn auf die Entwicklung der Rahmenbedingungen Bezug genommen. Im Anschluss daran werden ausgehend von den Anspruchsgruppen einer Hochschule die Begriffe der Marktorientierung und des Hochschulmarketing diskutiert und abgegrenzt, bevor schließlich eine begriffliche Einordnung des Hochschul-Forschungsmarketing als Unterkategorie des Hochschulmarketing erfolgt. In diesem Kontext wird das Science-to-Business Marketing als ein eigenständiges inhaltliches Teilgebiet der Marketingwissenschaft für die Vermarktung von (Hochschul-)Forschungsleistungen vorgeschlagen. Daran anknüpfend wird die Entwicklung eines umfassenden konzeptuellen Bezugsrahmens für den Hochschul-WTT vorgenommen. Im Zuge dessen werden zunächst der Begriff des Hochschul-WTT definiert sowie normative Aspekte bezüglich der Vermarktung von Wissen diskutiert. Es folgen Darstellungen der organisatorisch-institutionellen Ansätze, Elemente, Wissenschaftskategorien und Formen des Hochschul-WTT. Anschließend werden kontextbezogene Besonderheiten, Chancen und Hemmnisse erläutert. Zum Abschluss des Kapitels werden modelltheoretische WTT-Ansätze dargestellt und diskutiert.

2.1 Entwicklung der Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird als Ausgangspunkt zur Herausarbeitung der Hochschul-WTT-Grundlagen die Entwicklung der Rahmenbedingungen beleuchtet. Hierbei steht zunächst die Entwicklung der Hochschultypen in Deutschland im Fokus. Daran anknüpfend werden die neueren, allgemeinen Entwicklungen im regionalen, nationalen und supranationalen Kontext thematisiert. Schließlich wird auf Basis der Erläuterungen im Rahmen eines Zwischenfazit das erweiterte Rollenverständnis im Hochschulsektor dargelegt und begründet.

2.1.1 Entwicklung der Hochschultypen in Deutschland

Die Ursprünge des deutschen Universitätssystems finden sich Anfang des 19. Jahrhunderts und basieren auf der Tradition des aufklärerischen humanistischen Bildungsideals. Hierbei wurden Bildung und Wissenschaft als von Staat und Wirtschaft unabhängig verstanden,

woraus sich die Freiheit von Forschung und Lehre konstituierte.¹⁶² Die Entwicklung und das Selbstverständnis der Universitäten im 20. Jahrhundert orientierten sich ebenfalls noch an einem Leitbild in der Tradition Humboldts.¹⁶³ Wilhelm von Humboldt leitete aus seinem Verständnis der Wissenschaft als einen ständigen Prozess wissenschaftlicher Erkenntnis die vier Prinzipien „Autonomie der Hochschule“, „Akademische Freiheit als Mitte der Universität“, „Einheit von Lehre und Forschung“ und „Staatspolitische Relevanz der Bildungsreise“ ab. Diese Prinzipien werden teilweise immer noch an Universitäten gelebt, wenngleich weniger intensiv als im 19. Jahrhundert.¹⁶⁴ Kennzeichnend für die Universität als Hochschul-Typ sind aber auch heute nach wie vor der starke Fokus auf Forschungsaktivitäten – insbesondere in der Grundlagenforschung – sowie das Promotions- und Habilitationsrecht.¹⁶⁵

Ab Mitte der 1950er Jahre erhöhte sich die Anzahl an Studierenden erheblich. Mit der im Zusammenhang damit verbundenen quantitativen Expansion des Hochschulsektors ging u.a. einher, dass im Grundgesetz der Hochschulbau als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern festgelegt wurde. Bis Ende der 1970er Jahre entstanden rund 30 neue Hochschulen. Hierdurch kam es vor allem in den Ballungsräumen zu einer Verdichtung des Hochschulnetzes.¹⁶⁶ In den 1960er Jahren erfolgte im deutschen Hochschulsektor eine funktionale Differenzierung durch Erweiterung des hochschulbezogenen Typenspektrums: Mit der Einrichtung von Fachhochschulen wurde in (West-)Deutschland ein eigenständiger Hochschul-Typ begründet, seit 1991 auch in den neuen Bundesländern. Der Beschluss hierzu erfolgte am 31. Oktober 1968 im Abkommen der Länder zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens. Die Einrichtung der Fachhochschulen war verbunden mit den infolge des wissenschaftlich-technischen Fortschritts gestiegenen Anforderungen im Beruf und in der Qualität der beruflichen Ausbildung.¹⁶⁷ In den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden in den 1970er Jahren Gesamthochschulen gegründet, die durch eine interne funktionale Differenzierung in unterschiedlicher Form darauf abzielten, Aufgaben unterschiedlicher Hochschultypen zu vereinigen, die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen zu erhöhen und letzten Endes eine Synthese aus wissenschaftlicher Tradition einerseits und Anwendungsorientierung andererseits zu erreichen. Allerdings

¹⁶² Vgl. Bierhals, R./Schmoch, U. (2000), S. 74.

¹⁶³ Vgl. Wissenschaftsrat (2006), S. 13.

¹⁶⁴ Vgl. Gerhard, J. (2004), S. 61-62.

¹⁶⁵ Vgl. z.B. auch Lips, Y. (2010), S. 17.

¹⁶⁶ Vgl. Wissenschaftsrat (2006), S. 13-14.

¹⁶⁷ Vgl. BMBF (2004), S. 6 und Wissenschaftsrat (2006), S. 15.

konnte sich der Gesamthochschulbereich nicht dauerhaft durchsetzen und wurde im Jahre 2003 aufgelöst.¹⁶⁸

Somit entwickelte sich mit der Begründung von Fachhochschulen die klassische Binari-
tät des deutschen Hochschulsystems. Ziel der Fachhochschulen als neuartiger Hochschulty-
pus im Jahre 1968 war die praxisorientierte wissenschaftliche Ausbildung mit im Vergleich
zur universitären Ausbildung höherem Anwendungsbezug und kürzeren Studienzeiten.¹⁶⁹ In
der Entwicklungsgeschichte der Fachhochschulen stand zunächst die qualifizierte praxisori-
entiertere Lehre¹⁷⁰ im Vordergrund. Sie sollte auf wissenschaftlicher Grundlage erfolgen und
war gesetzlich vorgegeben, wohingegen eigenständige Forschung zunächst nicht zum Be-
standteil der Aufgabenstellung von Fachhochschulen zählte.¹⁷¹ Seit Bestehen der Fachhoch-
schulen hat die Bedeutung dieses Hochschul-Typs kontinuierlich zugenommen.¹⁷² Im Laufe
der Jahre kam es zu einer Erweiterung des Aktivitätsspektrums, sodass Fachhochschulen
heute neben der praxisbezogenen akademischen Lehre auch Forschung¹⁷³ und WTT als
gesetzlich definierte Leistungsbereiche aufweisen.¹⁷⁴ Als Charakteristika der Fachhochschu-
len gelten die enge Verbindung wissenschaftlich-theoretischer und praxisbezogener Elemen-
te in Lehre und Studium, die Praxiserfahrung der Hochschullehrer, kurze Studienzeiten
sowie anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung mit besonderem Fokus auf den
Bedarf der (regionalen) Wirtschaft.¹⁷⁵

2.1.2 Neuere allgemeine Entwicklungen

Der Veränderungsdruck, dem deutsche Hochschulen seit den 1990er Jahren verstärkt unter-
liegen, resultiert aus nationalen und europäischen Maßnahmen, welche einen mittelbaren
und unmittelbaren Einfluss auf die Wettbewerbs- und Finanzsituation der Hochschulen

¹⁶⁸ Vgl. Wissenschaftsrat (2006), S. 16.

¹⁶⁹ Vgl. Wissenschaftsrat (2010a), S. 17.

¹⁷⁰ Die Lehre an Fachhochschulen zeichnet sich im Vergleich zur universitären Lehre auch heute noch durch
einen schwächeren Theorie- und einen stärkeren Anwendungsbezug aus (vgl. Schmoch, U. 2011, S. 266).

¹⁷¹ Vgl. Schmalholz, H. (2000), S. 115.

¹⁷² Vgl. Schuster, H. J. (1990), S. 330.

¹⁷³ Generell sind als Stärken der Forschungsaktivitäten an Fachhochschulen vorwiegend die Praxisnähe und die
hohe Effizienz zu nennen. Die Praxisnähe der Forschung beruht in hohem Maße auf der im Regelfall mehr-
jährigen Praxiserfahrung (über umfangreiche Praxiserfahrung verfügen allerdings z.B. auch viele Universi-
tätsprofessoren aus den inhaltlich stark praxisbezogen ausgerichteten Ingenieurwissenschaften) der For-
schenden. Kerndisziplinen der Forschung an Fachhochschulen sind insbesondere Ingenieur-, Wirtschafts-
und Sozialwissenschaften (vgl. von Hoyningen-Huene, D. 2005, S. 8-9). Auch angewandte Naturwissen-
schaften spielen dort in Bezug auf praxisbezogene Forschung eine zentrale Rolle.

¹⁷⁴ Vgl. Wissenschaftsrat (2010a), S. 18.

¹⁷⁵ Vgl. BMBF (2004), S. 9 und Krause, P. (2005), S. 54.

hatten und haben. Dies führte und führt im Hochschulsektor als Teilbereich des Wissenschaftssektors¹⁷⁶ zu einer kontinuierlichen Verstärkung des Wettbewerbs.¹⁷⁷

Vor allem die durch den Bologna-Prozess in Gang gesetzten Entwicklungen spielen eine zentrale Rolle im Hinblick auf die sich verändernden Rahmenbedingungen im Hochschulsektor. Der Bologna-Prozess zielt auf die Gestaltung eines europäischen Hochschulraums ab, der attraktiv und international wettbewerbsfähig ist.¹⁷⁸ In der gemeinsamen Erklärung der europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999 in Bologna wurden zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums sowie zur weltweiten Förderung europäischer Hochschulen folgende Ziele festgelegt (Tabelle 1):

Tabelle 1: Ziele des Bologna-Prozesses¹⁷⁹

| Ziele des Bologna-Prozesses |
|---|
| 1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse |
| 2. Einführung eines Systems mit zwei Hauptzyklen (undergraduate und graduate) |
| 3. Einführung eines Leistungspunktesystems zur Förderung der Studierendenmobilität |
| 4. Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen |
| 5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden |
| 6. Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich |

Primär zielt die Gesamtheit der Reformen und Maßnahmen des Bologna-Prozesses auf die Schaffung einer dreistufigen Struktur von Abschlüssen (Bachelor, Master, Promotion) ab, die länderübergreifend leicht vergleichbar sind, sodass infolge der geschaffenen Transparenz eine Anerkennung ausländischer Abschlüsse jeweils erheblich vereinfacht wird. Als europäische Reform stößt der Prozess ebenso Änderungen in anderen Feldern von größerer

¹⁷⁶ Im vorliegenden Kontext umfasst der Wissenschaftssektor wissenschaftlich arbeitende, systematisch Wissen produzierende und weitergebende Organisationen. Hierzu zählen Hochschulen und außerhochschulische Forschungseinrichtungen (vgl. Blum, J. 1993, S. 19 und Nolte, C. 1998, S. 4).

¹⁷⁷ Vgl. Globisch, S. (2009), S. 79; vgl. auch Baaken, T./Kesting, T. (2009), S. 181.

¹⁷⁸ Vgl. Globisch, S. (2009), S. 79.

gesellschaftlicher Relevanz an (z.B. Verflechtungen zwischen akademischer Ausbildung, Forschung und Innovation).¹⁸⁰ Die Entwicklungen des Bologna-Prozesses tragen einerseits in hohem Maße zur Schaffung neuer Möglichkeiten und Chancen für Studierende und auch für Lehrende bei und bewirken ein erhebliches Maß an Flexibilität. Andererseits führt die mit dem Voranschreiten dieses Prozesses einhergehende Internationalisierung aus Sicht der Hochschulen zu einem verschärften Wettbewerb.

Parallel zur fortschreitenden Internationalisierung kommt es auf nationaler und regionaler Ebene ebenfalls nach und nach zu bedeutsamen Veränderungen der Rahmenbedingungen im Hochschulsektor. Konkrete Indikatoren hierfür sind der Entwurf eines Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) oder z.B. auch das seit dem 1. Januar 2007 in Nordrhein-Westfalen gültige Hochschulfreiheitsgesetz (HFG).¹⁸¹ Hinzu kommen als weitere externe Faktoren Einsparmaßnahmen infolge der zunehmenden Mittelverknappung öffentlicher Haushalte.¹⁸² Auch oder gerade für die Forschung stehen damit immer weniger Mittel zur Verfügung.¹⁸³ Dies resultiert in einem steigenden Bedarf der Hochschulen an Eigenfinanzierung.¹⁸⁴ Damit verbunden sind in gewissem Maße auch Forderungen nach einer Neuausrichtung und -orientierung der Hochschulforschung, gerade im Hinblick auf die steigende Relevanz zusätzlicher, zur Eigenfinanzierung erforderlicher Drittmittel.¹⁸⁵ Im Gegensatz zu staatlichen Hochschulen haben private Hochschulen keine bzw. kaum staatliche Grundmittel und sind daher vornehmlich von Studiengebühren, wirtschaftlichen Tätigkeiten und sonstigen nicht-öffentlichen Drittmittel als Hauptfinanzierungsquellen abhängig. Da diese Quellen in hohem Maße äußeren Einflüssen und auch wirtschaftlichen Schwankungen unterliegen, ist die Finanzsituation privater Hochschulen im Vergleich zu staatlichen Einrichtungen insgesamt als deutlich unsicherer und volatiler anzusehen.¹⁸⁶

¹⁷⁹ Gekürzte und leicht abgeänderte Darstellung der vorrangigen Ziele aus der Bologna-Erklärung (Bologna Declaration) (1999), S. 3-5.

¹⁸⁰ Vgl. Bologna Process (2010), URL-Abruf am 12.05.2010.

¹⁸¹ Mit dem Inkrafttreten des HFG wurden die Universitäten und Fachhochschulen dieses Bundeslandes eigenständig. Durch Lösung aus dem staatlichen Weisungsrecht kommen ihnen nun weitreichende Kompetenzen und Verantwortlichkeiten hinsichtlich finanziellen, organisationalen und personellen Entscheidungen zu. Zudem verfügen die Hochschulen Nordrhein-Westfalens über weitere unternehmerische Optionen wie etwa Beteiligungen an Unternehmen oder eigene Firmengründungen (vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF) 2010, URL-Abruf am 17.09.2010). Die damit verbundenen neuen Gestaltungsoptionen bieten den Hochschulen somit erhebliche Freiheiten, eine erhöhte Flexibilität und neue Kooperationsmöglichkeiten mit externen Partnern aus der Wirtschaft (vgl. Pinkwart, A. 2007, S. 263).

¹⁸² Vgl. z.B. Baaken, T. (2007b), S. 60 und Pasternack, P. (2010), S. 510.

¹⁸³ Vgl. Schmoch, U. (2011), S. 278.

¹⁸⁴ Vgl. Röttger, U. (2007), S. 35.

¹⁸⁵ Vgl. Baaken, T. (2007b), S. 60. Die zunehmende Verschärfung der Probleme bezüglich Forschungsfinanzierung ist bereits seit Beginn der 1990er Jahre festzustellen (vgl. Schmoch, U. 2003, S. 193).

¹⁸⁶ Vgl. Frank, A. et al. (2010), S. 31.

Grundsätzlich betrachtet erfordert die Bewältigung der Herausforderungen zur langfristigen Sicherstellung der Finanzierung von Hochschulen in staatlicher und nicht-staatlicher Trägerschaft eine stärkere externe Umweltorientierung. Diese externe Ausrichtung wird zusätzlich durch die sich wandelnde Rolle der Hochschulen in der Wissensgesellschaft vorangetrieben,¹⁸⁷ in der Universitäten und Fachhochschulen eine Schlüsselrolle zukommt. Besonders einprägsam zeigt dies die zentrale These des „Triple Helix-Konzepts“¹⁸⁸, gemäß der eine Hochschule als das künftig vorherrschende Organisationskonzept einer wissensbasierten Gesellschaft aufzufassen ist.¹⁸⁹

Betrachtet man also als zentrale externe Einflussfaktoren die Internationalisierung, sonstige sich verändernde Rahmenbedingungen, die öffentliche Mittelverknappung bzw. mitunter unsichere langfristige Finanzierung sowie das sich wandelnde Rollenverständnis, so ergibt sich für Hochschulen hieraus konkludent ein konkreter Handlungsbedarf.

Abgesehen von diesen Einflussfaktoren befinden sich Hochschulen bereits grundsätzlich in einem Reputationswettbewerb mit konkurrierenden Hochschulen.¹⁹⁰ Die aufgezeigten Entwicklungen und Einflüsse des Umfelds im Hochschulsektor resultieren letztlich in einem sich stetig noch erhöhenden Wettbewerbsdruck. Insgesamt kommt es national und supranational damit zu einem stärkeren Wettbewerb um fähige Studierende¹⁹¹ und infolge der zunehmenden Mittelverknappung öffentlicher Haushalte und sonstigen Aspekten unsicherer Langfristfinanzierung darüber hinaus zu einem Konkurrieren um Finanzmittel.¹⁹² Private Hochschulen sehen sich in Anbetracht des verstärkten Wettbewerbs bezüglich ihrer Finanzentwicklung ebenfalls unter Druck. Neben dem Wegfall bzw. der Relativierung bisheriger Alleinstellungsmerkmale (z.B. größere Autonomie und Flexibilität hinsichtlich Personalwesen, Haushaltsführung und Zulassungen Studierender) treten ihnen auch neue Konkurrenten von staatlicher und privater Seite gegenüber.¹⁹³

¹⁸⁷ Vgl. Röttger, U. (2007), S. 35.

¹⁸⁸ Vgl. hierzu auch Abschnitt 1.1.

¹⁸⁹ Vgl. Etzkowitz, H. (2008), S. 147. Der Autor begründet dies u.a. mit der zunehmenden Bedeutung der Ressource „Wissen“ in Wirtschaftsunternehmen. Dies führe dazu, dass sich Unternehmen im Umgang mit Wissen, z.B. bei dessen Entwicklung und Verbreitung, mehr und mehr wie Hochschulen verhalten (vgl. Etzkowitz, H. 2008, S. 147).

¹⁹⁰ Vgl. Röttger, U. (2007), S. 35.

¹⁹¹ Der Wettbewerb um Studierende wird auch durch die gestiegene Erwartungshaltung der Kandidaten an die Hochschulen verstärkt, die ihnen eine ertragreiche Ausbildung gewährleisten sollen. In Anbetracht der steigenden Sorge (künftiger) Studierender um einen sicheren Arbeitsplatz und ausreichendes Einkommen in der Zukunft, passen sich Hochschulen zunehmend dahingehend an, die Ausbildung stärker praxis- und arbeitsmarktbezogen auszurichten und auch den Bedürfnissen der Studierenden in höherem Maße als in der Vergangenheit Rechnung tragen (müssen) (vgl. Frank, A. et al. 2010, S. 36-37).

¹⁹² Vgl. z.B. van der Sijde, P. C./Schutte, F. (2000), S. 7, Kröcher, U. (2005), S. 36, Baaken, T. (2007b), S. 60, Helmstädter, H. G. (2007), S. 60 und Lenzen, D. (2007), S. 30.

¹⁹³ Vgl. Frank, A. et al. (2010), S. 33, S. 40.

Vor allem die durch die gesetzlichen Änderungen angestoßenen Entwicklungen und die Mittelverknappung führen letztlich dazu, dass an Hochschulen Veränderungsprozesse erforderlich sind. Darin besteht gleichzeitig auch eine große Chance, konstruktive Entwicklungen in Gang zu setzen und voranzutreiben.¹⁹⁴ Die sich verändernden Rahmenbedingungen wirken sich letztlich auch auf das generelle Handeln von Hochschulen aus und es ist somit ein stärkerer Trend zur Ökonomisierung der Hochschulen festzustellen.¹⁹⁵ Insbesondere bedingt durch den Bologna-Prozess spielt sich der Wettbewerb nicht nur im nationalen Rahmen, sondern auch auf supranationaler Ebene ab. Somit konkurrieren deutsche auch mit ausländischen Hochschulen. Im Hinblick auf Forschungsmittel stehen sie zudem in Konkurrenz mit außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Der Wettbewerbsdruck tangiert also neben der Rekrutierung fähiger Studierender als Zielgruppe der akademischen Lehre in hohem Maße auch die Forschung als weitere zentrale Hochschulaufgabe. Um auch künftig umfangreiche Forschungsaktivitäten betreiben zu können, ist die Erschließung neuer Finanzierungsquellen erforderlich.

Im Zuge der Veränderung der Rahmenbedingungen kommt es graduell auch zu Annäherungstendenzen hinsichtlich der Aktivitäten der Hochschultypen „Universität“ und „Fachhochschule“. Diese Tendenzen sind in beide Richtungen festzustellen.¹⁹⁶ Die quasi als Binnärsystem anzusehende grundlegende Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen stellt ein Charakteristikum der Hochschullandschaft in Deutschland dar.¹⁹⁷ In der Vergangenheit galten Universitäten eher als theorieorientiert, Fachhochschulen hingegen als eher praxisorientiert. Eine Annäherung resultiert insbesondere aus politischen Forderungen und Maßnahmen.¹⁹⁸

In den Landeshochschulgesetzen kam es in den letzten Jahren zu einer sukzessiven Ausweitung des Forschungsauftrags von Fachhochschulen.¹⁹⁹ Einen weiteren Meilenstein in diesem Kontext bildet die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahre 2010, gemäß der sich Professoren an Fachhochschulen nun ebenfalls auf das Grundrecht der

¹⁹⁴ So äußert sich z.B. Pinkwart (2007) – u.a. mit Blick auf das nordrhein-westfälische HFG – dahingehend, dass Wettbewerb, auch aus Hochschulsicht, nicht das Ziel sei, sondern „(...) das Prinzip, um Qualität zu erreichen.“ (Pinkwart, A. 2007, S. 264). Er sieht damit im verstärkten Wettbewerb eine entscheidende Chance zur Qualitätssteigerung im Rahmen der Wissenschaft und Forschung (vgl. Pinkwart, A. 2007, S. 263).

¹⁹⁵ Vgl. Kröcher, U. (2005), S. 36.

¹⁹⁶ Vgl. Müller-Böling, D. (2010), S. 354.

¹⁹⁷ Hierbei werden dem Universitätssektor u.a. die Technischen Universitäten, sowie die Künstlerischen, Theologischen, Medizinischen und Pädagogischen Hochschulen zugerechnet, dem Fachhochschulsektor u.a. die Verwaltungsfachhochschulen (vgl. Wissenschaftsrat 2006, S. 27).

¹⁹⁸ Vgl. Pastowski, S. (2004), S. 85.

¹⁹⁹ Vgl. Wissenschaftsrat (2010a), S. 121. Allerdings wird der Forschungsauftrag dieses Hochschultyps in den Gesetzen häufig durch Zusätze wie „anwendungsbezogen“ oder „praxisnah“ eingeschränkt (vgl. Wissenschaftsrat 2010a, S. 121).

Wissenschaftsfreiheit berufen können. In der Begründung hierfür werden u.a. auch Annäherungen von Universitäten und Fachhochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses angeführt. Waldeyer (2010) sieht in dieser Entscheidung eine wesentliche Weiterentwicklung der Fachhochschulen und somit auch eine Verbesserung deren nationaler und internationaler Wettbewerbsfähigkeit.²⁰⁰

Die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur Wissenschaftsfreiheit impliziert somit eine weitere Annäherung der Fachhochschulen an Universitäten. Allerdings soll die hochschulrechtliche Typendifferenzierung nach Universitäten und Fachhochschulen laut dem Wissenschaftsrat (2010a) bestehen bleiben, zumal sie weiterhin funktional sei.²⁰¹ Dennoch zeichnet sich auch eine wachsende Vielfalt ab, die den Bedürfnissen des gesellschaftlichen Wandels Rechnung tragen soll. Bereits im Jahre 2006 prognostizierte der Wissenschaftsrat langfristig eine Aufweichung der Typendifferenzierung, auch infolge strategischer Profilweiterentwicklungen innerhalb der beiden Typen. Diese sich neu herausbildenden Profile werde die binäre Differenzierung so nicht mehr erfassen können.²⁰²

Insgesamt bleibt jedoch zunächst festzuhalten, dass die grundlegende Typendifferenzierung nach Universitäten und Fachhochschulen weiterhin Bestand hat. Es bilden sich aber durchaus schon vereinzelt neuartige Typen heraus, wie etwa die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) als Weiterentwicklung der Berufsakademie.²⁰³ Unabhängig von Konvergenztendenzen und nach wie vor bestehenden Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen erfordern der verschärfte Wettbewerb und die weiteren aktuellen Herausforderungen von Vertretern beider Hochschultypen das Treffen entsprechender Maßnahmen. Die Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigen, dass es sukzessive zu einer Erweiterung des Rollenverständnisses im Hochschulsektor gekommen ist. Hierauf geht der folgende Abschnitt näher ein.

2.1.3 Zwischenfazit: Erweitertes Rollenverständnis im Hochschulsektor

Das heutige, mitunter sehr vielfältige Rollenverständnis von Hochschulen ist letztlich als Zwischenergebnis eines Prozesses zu begreifen, der in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten insgesamt zu einer Veränderung und Erweiterung der Aufgaben von Hochschulen und ihrer Stellung in der Gesellschaft geführt hat.

²⁰⁰ Vgl. Waldeyer, H. (2010), S. 8, S. 10, S. 13; für eine ausführliche Kommentierung dieser Entscheidung vgl. ebenfalls Waldeyer, H. (2010).

²⁰¹ Vgl. Wissenschaftsrat (2010a), S. 5.

²⁰² Vgl. Wissenschaftsrat (2006), S. 41.

²⁰³ Vgl. Wissenschaftsrat (2010b), S. 42. Die DHBW ist tatsächlich ein eigenständiger Hochschultyp, obwohl das Statistische Bundesamt sie – aus Sicht des Wissenschaftsrats inhaltlich unzutreffend – dem Fachhochschulsektor zuordnet (vgl. Wissenschaftsrat 2010b, S. 42).

Im Laufe der Jahrhunderte haben Hochschulen mehrere Entwicklungsschritte durchlaufen. Von der ursprünglichen Lehraufgabe ausgehend erweiterte sich das Aktivitätsspektrum zunächst um eine Wissenserzeugungsfunktion (Forschung) und schließlich um die „Third Mission“.²⁰⁴ Etzkowitz/Leydesdorff (2000) merken in Bezug auf die Transformation von Hochschulen von Lehrinstitutionen zu Lehr- und Forschungsinstitutionen an, dass diese Aufgaben zwar in einer gewissen Spannung zueinander stehen. Allerdings werde ihre Koexistenz insgesamt mit Blick auf Produktivitäts- und Kosteneffizienzüberlegungen als eine angemessene, miteinander vereinbare Beziehung angesehen.²⁰⁵ Aus Sicht des Autors der vorliegenden Arbeit mutet diese Einschätzung jedoch etwas pessimistisch an. Tatsächlich birgt die Koexistenz von Lehre und Forschung – bzw. auch von Lehre, Forschung und WTT – erhebliche Synergiepotenziale.²⁰⁶ Der Beitrag der klassischen Hochschulaufgaben – Forschung und Lehre – für die Wirtschaft ist grundsätzlich eher indirekterer Natur.²⁰⁷ Das Leisten eines direkteren Beitrags von Hochschulen zur Gesellschaft und zum wirtschaftlichen Wachstum (bzw. Forderungen nach einem solchen Beitrag) werden auch oder gerade durch die aufgezeigten Rahmenbedingungen gefördert.²⁰⁸

Engere Kooperationsbeziehungen der Hochschulen zu externen Akteuren haben sich inzwischen zu einem weltweiten Trend²⁰⁹ entwickelt. Als Vorreiter wird hier das Modell der US-amerikanischen Forschungsuniversität gesehen.²¹⁰ Der Entwicklungsprozess hin zu einer stärkeren Umweltorientierung der Hochschulen ist sowohl in Europa als auch in den USA auszumachen. So stellen z.B. Goldstein/Luger (1997) fest, dass US-amerikanische Forschungsuniversitäten spätestens seit Mitte der 1980er Jahre eine Entwicklung zu komplexeren Organisationen mit vielfältigeren Zielen und Leistungen durchlaufen.²¹¹ Allerdings

²⁰⁴ Vgl. Etzkowitz, H./Leydesdorff, L. (2000), S. 110 und Martinelli, A. et al. (2008), S. 260. Die Integration der „Third Mission“ in die Hochschulaktivitäten nach der Integration von Forschung in eine vormals reine Lehrinstitution wird auch als „zweite akademische Revolution“ („(...) ‚second academic revolution‘ (...)“) (Ylijoki, O.-H. 2003, S. 307-308) bezeichnet.

²⁰⁵ Vgl. Etzkowitz, H./Leydesdorff, L. (2000), S. 118.

²⁰⁶ Vgl. hierzu ausführlich insbesondere Abschnitt 2.4.6.1.4; vgl. auch Abschnitt 2.4.5.

²⁰⁷ Vgl. Meier, F./Krücken, G. (2011), S. 93.

²⁰⁸ Vgl. Goldstein, H. A./Luger, M. I. (1997), S. 521 und Martinelli, A. et al. (2008), S. 260.

²⁰⁹ Dies gilt auch oder gerade für die seit den 1990er Jahren verstärkt wahrzunehmenden WTT-Bemühungen von Forschungseinrichtungen in Industrieländern (vgl. Walter, A. et al. 2003, S. 680).

²¹⁰ Vgl. Meier, F./Krücken, G. (2011), S. 91.

²¹¹ Vgl. Goldstein, H. A./Luger, M. I. (1997), S. 521. Die Autoren benutzen im englischsprachigen Originaltext bereits den Begriff „Produkte“ für Leistungen bzw. Aktivitäten, setzen diesen aber bewusst in Anführungszeichen: „(...)‘products,’ so to speak.“ (Goldstein, H. A./Luger, M. I. 1997, S. 521). Als zentrale Eckpfeiler der US-amerikanischen politischen Maßnahmen zur WTT-Förderung sind insbesondere der Bayh-Dole Act (1980), der Stevenson-Wydler Act und der Federal Technology Transfer Act (1985) anzusehen. Sie führten zu einer Neuregelung im Hinblick auf das geistige Eigentum und die Lizenzierung von Erfindungen und trieben die Institutionalisierung des Transfers und die Kooperationsaktivitäten mit der Wirtschaft voran (vgl. Lee, Y. S. 1996, S. 844, Schmiemann, M./Durvy, J.-N. 2003, S. 10 und Reddy, P. 2011, S. 28-29).

wird argumentiert und in Studien ermittelt, dass europäische Länder trotz hoher Investitionen in Forschung und Entwicklung ein „Innovationsdefizit“ gegenüber den USA und Japan aufweisen.²¹² Daher werden gerade von Wissenschaftlern in Europa (politische) Maßnahmen zur Sicherstellung eines noch direkteren Beitrags von Hochschulen zu industriellen Innovationen und zur aktiven, selbstständigen Kommerzialisierung von Forschungsergebnissen gefordert.²¹³ Zum Bedeutungszuwachs der Rolle von Hochschulen in industriellen Innovationsprozessen haben ferner neue wissenschaftsbasierte Technologien, wie z.B. die Nanotechnologie, beigetragen.²¹⁴

Es wurde im vorangegangenen Abschnitt deutlich gemacht, dass sich auch Hochschulen inzwischen in einer zunehmenden, globaleren Wettbewerbssituation befinden, die entsprechende Handlungsmaßnahmen und damit auch in stärkerem Maße betriebswirtschaftlich ausgerichtetes Agieren zur Existenzsicherung erforderlich machen. Hierzu merkt z.B. Töpfer (1990) an, dass aus äußerem Druck resultierender Handlungsbedarf eine Weichenstellungsfunktion im Hinblick auf WTT-Kooperationen innehat.²¹⁵ Ähnlich weist auch Schmoch (2011) darauf hin, dass ein adäquater Beitrag der Hochschulen zu wissensbasierten Wirtschaftssektoren und Leistungen entscheidend für die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft sei.²¹⁶ Die stärkere externe Umweltorientierung von Hochschulen im „Zeitalter der Wissensgesellschaft“ wird damit nicht zuletzt durch den zunehmenden Wettbewerb in vielen Wirtschaftssektoren genährt, deren Unternehmen in höherem Maße einer externen Forschungsunterstützung (z.B. in Form neuartigen Wissens sowie wissenschaftsbasierter Produkte und Prozesse) zum Erhalt ihrer Wettbewerbsfähigkeit bedürfen.²¹⁷

Das Nutzenpotenzial für Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft durch WTT (sowie auch dessen Notwendigkeit) wird zwar zunehmend erkannt, aber nach wie vor nur begrenzt ausgeschöpft. Somit bietet ein stärkerer, intensiverer und langfristiger Austausch im Sinne des Aufbaus von Austauschbeziehungen zwischen Hochschulen und externen Organisationen Nutzenpotenzial für alle beteiligten Akteure und damit letztlich auch für die Gesellschaft.

Die gewachsene Vielfalt der Ziele, Aufgaben und Aktivitäten führt letztlich dazu, dass Hochschulen den Interessen einer zunehmenden Anzahl unterschiedlicher Gruppen gegenü-

²¹² Vgl. Reddy, P. (2011), S. 29.

²¹³ Vgl. z.B. Jacob, M./Orsenigo, L. (2007), S. 27-28.

²¹⁴ Vgl. Reddy, P. (2011), S. 26.

²¹⁵ Vgl. Töpfer, A. (1990), S. 251.

²¹⁶ Vgl. Schmoch, U. (2011), S. 280.

²¹⁷ Vgl. Ylijoki, O.-H. (2003), S. 307.

berstehen, die sie im Zuge ihres Handelns berücksichtigen müssen. Mit diesen Anspruchsgruppen oder „Stakeholdern“ befasst sich der folgende Abschnitt.

2.2 Das Anspruchsgruppen-Konzept im Hochschulkontext

Aus einem ökonomischen Blickwinkel betrachtet sind wirtschaftliche Zweckgebilde gemäß Zinkl/Binet (1997) unabhängig von ihrer Trägerschaft bzw. Organisationsform als Betriebe aufzufassen, die in ihrer jeweiligen Gesellschaft bzw. ihrem Umfeld eingebettet sind. Gemäß dieser Prämisse sind Hochschulen somit sowohl als öffentliche Betriebe als auch als gesellschaftliche Institutionen anzusehen.²¹⁸ Selbst wenn – insbesondere staatliche – Hochschulen (auch von der Rechtsform her) keine Unternehmen im klassischen Sinne darstellen, so müssen sie bei der Koordination und Erfüllung ihrer Aufgaben dennoch grundsätzlich in kaufmännischer Weise agieren.²¹⁹ Unabhängig von expliziten Marktgedanken handeln somit auch Hochschulen im Sinne einer Input-Output-Orientierung.²²⁰ Bedingt durch die soziale Einbettung haben sie verschiedene Interessen zahlreicher interner und externer Anspruchsgruppen zu berücksichtigen. Im Folgenden werden zentrale Anspruchsgruppen und ihre Erwartungen dargestellt. Daran anknüpfend wird unter Bezugnahme auf kundenähnliche Anspruchsgruppen der Marktbezug im Hochschulsektor²²¹ herausgearbeitet.

2.2.1 Zentrale Anspruchsgruppen einer Hochschule

Hochschulen sind grundsätzlich komplexer zu führen als viele klassische Wirtschaftsunternehmen.²²² Sie stehen als „Vielzweckorganisationen“²²³ mit einem breit gefächerten Aktivi-

²¹⁸ Vgl. Zinkl, W./Binet, O. (1997), S. 11.

²¹⁹ Vgl. Lambert, R. (2003), S. 14.

²²⁰ Selbst völlig losgelöst von jedweden marktbezogenen Überlegungen wird von Hochschulen erwartet, dass sie einen Input (z.B. in Form von Ausstattung, Finanzmitteln und Humankapital) in einen Output (z.B. neue Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung oder ausgebildete Akademiker) umwandeln, der der externen Umwelt (z.B. der Region) zur Verfügung gestellt werden kann (vgl. Goldstein, H. A./Luger, M. I. 1997, S. 523-524). Zum „Input-Output-System“ einer Hochschule vgl. ausführlich insbesondere Frischmann, B. M. (2005).

²²¹ Ähnlich nähert sich z.B. auch Bruhn, M. (2007, S. 15-16) über das Anspruchsgruppenkonzept Überlegungen zu einer Markt- und Kundenorientierung von Hochschulen.

²²² Ähnlich Lambert, R. (2003), S. 14.

²²³ Stankiewicz, R. (1986, S. 107) verwendet diese treffende Charakterisierung von Hochschulen („multipurpose organizations“). Er sieht in dieser Charakterisierung gleichsam eine Quelle für interne Konflikte innerhalb der Organisation „Hochschule“ (vgl. Stankiewicz, R. 1986, S. 107).

Wissens- und Technologietransfer durch Hochschulen
aus einer marktorientierten Perspektive
Ansatzpunkte zur Gestaltung erfolgreicher
Transferprozesse an Universitäten und
Fachhochschulen

Kesting, T.

2013, XX, 419 S. 35 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00718-8