Peer Pasternack (Hrsg.)

Jenseits der Metropolen

Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen

Akademische Verlagsanstalt

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



Peer Pasternack (Hrsg.)

Jenseits der Metropolen
Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen

Hochschulforschung Halle-Wittenberg

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von
Peer Pasternack

Peer Pasternack
(Hrsg.)

Jenseits der Metropolen

Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen

Akademische Verlagsanstalt
Leipzig 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über http://dnb.dbb.de abrufbar.

Reihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013

© Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF)
Collegienstraße 62, 06886 Lutherstadt Wittenberg, institut@hof.uni-halle.de,
http://www.hof.uni-halle.de

Druck: Osiris-Druck Leipzig
Satz: Argwohn Leipzig (www.argwohn-lektorat.de)
Umschlag: Volker Hopfner, Leipzig

ISBN 978-3-931982-83-6

Inhaltsübersicht

ZENTRALE ERGEBNISSE 17

1. Veränderungen der hochschulischen Regionalbezüge im demografischen Wandel. Ausgangspunkte und Fragestellungen
Peer Pasternack 21

TEIL A. HOCHSCHULEN ALS CHANCE DER PERIPHERIE: WISSENSPOTENZIALE DER NICHTMETROPOLEN

2. Von der Hochschule in der funktionalistischen Stadt zur Hochschule in der kreativen Stadt. Die Theorieangebote und ihre zentralen Erklärungsthesen
Daniel Hechler 57
3. Wissensproduktion in regionalen Netzwerken. Inhalts- und Formveränderungen der Wissenschaft: Modelle, Kritik, Erfahrungen
Daniel Hechler, Peer Pasternack 89
4. Viel Ökonomie, wenig Demografie. 10 Jahre Aufbau-Ost-Gutachten zu Hochschulen und Regionalentwicklung: Eine Metaauswertung
Romy Höhne, Peer Pasternack, Steffen Zierold 115
5. Bedarfslagen in schrumpfenden Regionen und Hochschulaktivitäten. Wege zur Strategieentwicklung trotz hemmender Umstände
Justus Henke, Romy Höhne, Peer Pasternack, Steffen Zierold 145
6. Zeitgeschichte als lokale Ressource. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer jüngeren Geschichte
Daniel Hechler, Peer Pasternack 172

TEIL B. TIEFENSONDIERUNG 1: ERSCHLIESSUNG REGIONALER FORSCHUNGS- UND KOOPERATIONSPOTENZIALE

7. Gemeinsam stärker werden. Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen
Daniel Hechler, Peer Pasternack 199
8. Profilerweiternd und bislang kaum untersucht: An-Institute
Justus Henke, Peer Pasternack 227
9. Kultur- und Kreativwirtschaft in Stadtentwicklungsprozessen. Schnittstellen mit Hochschulen und kommunaler Administration
Steffen Zierold 249

10. Zweckfrei nützlich. Regionale Relevanz der Geistes- und Sozialwissenschaften
Jens Gillessen, Peer Pasternack 272

11. IBA und Hochschulen. Die IBA Stadtumbau als Third-Mission-Test
Uwe Grelak, Peer Pasternack 296

12. Hochschulen in peripherer Metropolregion. Der Fall Mitteldeutschland: SWOT-Analyse
Peer Pasternack 320

TEIL C. TIEFENSONDIERUNG 2: ERSCHLIESSUNG REGIONALER BILDUNGSPOTENZIALE

13. Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung
Thomas Erdmenger, Peer Pasternack 341

14. Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel
Franziska Wielepp 363

15. Wem gelingt studieren? Studienerfolg und Studienabbrüche
Justus Henke, Peer Pasternack, Sarah Schmid 388

16. Systematisch unzutreffend und dennoch unverzichtbar. Die Prognosen der regionalen Studiennachfrage
Sarah Schmid, Peer Pasternack 413

17. Studienbegleitende Hochschule-Praxis-Kooperationen. Erfolgs- und Risikofaktoren
Peer Pasternack 443

18. Willkommenssignale setzen. Ausländische Studierende in Ostdeutschland halten
Martina Dömling 470

TEIL D. RESÜMEES

19. Demografiesensibel und Regionalbezüge fördernd. Ein Modell für die künftige Hochschulfinanzierung in Ostdeutschland
Peer Pasternack 497

20. Zwischen Forschung und Beratung. Die typischen Probleme beauftragter regionaler und lokaler Fallanalysen
Daniel Hechler, Peer Pasternack 511

21. Was tun? Potenziale und Handlungsoptionen zur Kopplung von Hochschul- und Regionalentwicklung: Kommentierte Thesen
Peer Pasternack 532

Inhaltsverzeichnis

Zentrale Ergebnisse.....17

1. Veränderungen der hochschulischen Regionalbezüge im demografischen Wandel. Ausgangspunkte und Fragestellungen *(Peer Pasternack)*.....21

1.1. Problemlagen.....21
1.1.1. Demografischer Wandel und Wissensgesellschaft.....21
1.1.2. Ostdeutsche Entwicklungen.....27
1.1.3. Ostdeutsche Hochschulentwicklung.....30

1.2. Politische Ziele für Ostdeutschland und Zieloperationalisierung.....31
1.2.1. Selbsttragende Entwicklungen: wirtschaftliche und soziale Stabilität.....31
1.2.2. Gleichwertige Lebensverhältnisse: Lebensqualität.....32
1.2.3. Selbsttragende Entwicklungen und gleichwertige Lebensverhältnisse: qualitativ bestimmtes Wachstum.....34

1.3. Die Rolle der Hochschulen.....36
1.3.1. Hochschulen als Objekte und Subjekte des demografischen Wandels.....36
1.3.2. Verstärkte Teilhabechancen durch Hochschulbildung: Studienkapazitätsauslastung und Heterogenität.....39
1.3.3. Third Mission: regionale Entwicklungsbeiträge.....40
1.3.4. Third Mission für die Region und Hochschulfinanzierung.....45

1.4. Fazit.....46

TEIL A. HOCHSCHULEN ALS CHANCE DER PERIPHERIE: WISSENSPOTENZIALE DER NICHTMETROPOLEN

2. Von der Hochschule in der funktionalistischen Stadt zur Hochschule in der kreativen Stadt. Die Theorieangebote und ihre zentralen Erklärungsthesen *(Daniel Hechler)*.....57

2.1. Grundlinien.....57

2.2. Passiver Hochschulregionalismus: Die traditionellen Konzepte.....61
2.2.1. Inklusion: Hochschulen als regionaler Bildungsfaktor.....61
2.2.2. Neubauten: Hochschulen und Stadtraum.....62
2.2.3. Nachfrageeffekte: Hochschulen als regionaler Wirtschaftsfaktor.....67

2.3. Aktiver Hochschulregionalismus 70
2.3.1. Hochschule und Stadt 71
2.3.2. Zeitdiagnosen: Wissensgesellschaft, mode 2, Triple Helix 73
2.3.3. Innovation: Hochschulen als regionaler Innovationsfaktor 74
2.3.4. Kreativität: Hochschulen als umfassender Entwicklungsfaktor 77
2.3.5. Demografischer Wandel, Peripherisierung und Mission Gesellschaft 80
2.4. Fazit 85

3. Wissensproduktion in regionalen Netzwerken. Inhalts- und Formveränderungen der Wissenschaft: Modelle, Kritik, Erfahrungen *(Daniel Hechler, Peer Pasternack)* 89
3.1. Problemstellung 89
3.2. Aktuelle Zeitdiagnosen der Wissensproduktion 90
3.2.1. Wissensgesellschaft 90
3.2.2. Triple Helix 94
3.2.3. mode 2 96
3.3. Netzwerke als regionale Problemlöser? 99
3.3.1. Leistungsfähigkeiten und Erfolgsfaktoren von Netzwerken 100
3.3.2. Risikofaktoren für Netzwerke 102
3.3.3. Erfolgs- und Scheiternsbedingungen: empirische Beispiele 104
3.4. Fazit 110

4. Viel Ökonomie, wenig Demografie. 10 Jahre Aufbau-Ost-Gutachten zu Hochschulen und Regionalentwicklung: Eine Metaauswertung *(Romy Höhne, Peer Pasternack, Steffen Zierold)* 115
4.1. Problemstellung 115
4.2. Handlungsfeldbezogene Auswertungen 117
4.2.1. Strukturelle Gestaltung des Hochschulbildungssektors 118
4.2.2. Bildungsfunktion 119
4.2.3. Forschungs- und Transferfunktion 125
4.2.4. Sozialräumliche Bedingungen und Effekte 131
4.3. Querschnittsauswertungen 136
4.3.1. Adressaten der Empfehlungen 136
4.3.2. Vor- und Nachteilsbewertungen 137
4.4. Fazit 142

5. Bedarfslagen in schrumpfenden Regionen und Hochschulaktivitäten. Wege zur Strategieentwicklung trotz hemmender Umstände *(Justus Henke, Romy Höhne, Peer Pasternack, Steffen Zierold)* ... 145

5.1 Problemstellung ... 145

5.2. Hemmende Umstände und Risiken ... 147

5.2.1. Risikofaktoren ... 147

Hemmnisse (147). Ambivalenzen (152). Ursachen der Hemmnisse und Ambivalenzen (160).

5.3. Strategieentwicklung ... 162

5.4. Fazit ... 168

6. Zeitgeschichte als lokale Ressource. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer jüngeren Geschichte *(Daniel Hechler, Peer Pasternack)* ... 172

6.1. Problemstellung ... 172

6.2. Aktivitäten der Hochschulen ... 175

6.3. Auswertungen ... 180

6.3.1. Anlässe und Intentionen, Kosten und Nutzen ... 180

6.3.2. Schlüsselfaktoren ... 182

6.3.3. Best-Practice-Modell ... 187

6.4. Fazit ... 194

TEIL B. TIEFENSONDIERUNG 1: ERSCHLIESSUNG REGIONALER FORSCHUNGS- UND KOOPERATIONSPOTENZIALE

7. Gemeinsam stärker werden. Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen *(Daniel Hechler, Peer Pasternack)* ... 199

7.1. Problemstellung ... 199

7.2. Untersuchungsmodell ... 201

7.3. Fallbetrachtung: Sachsen-Anhalt ... 205

7.3.1. Institutionenlandschaft, Ausstattung, Leistungsdaten ... 206

7.3.2. Kooperationsdichte ... 210

7.3.3. Raumdimension der Kooperationen ... 211

7.3.4. Überregionalität des Kooperationsgeschehens: Voraussetzung einer Stärkung der regionalen Wissensbasis ... 212

7.3.5. Erwartungswertbezogene Einschätzung der regionalen Kooperationsintensität ... 214

7.4. Kooperationsfördernde und -hemmende Faktoren 216
7.5. Fazit: Handlungsoptionen....222

8. Profilerweiternd und bislang kaum untersucht: An-Institute *(Justus Henke, Peer Pasternack)*....227
8.1. Typologie und Besonderheiten....228
8.2. Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt....230
8.2.1. Räumliche und institutionelle Verteilung....230
8.2.2. Fächergruppen....232
8.2.3. Rechtsformen....234
8.2.4. Tätigkeitsschwerpunkte....234
8.2.5. Personalstrukturen....236
8.2.6. Einnahmen....237
8.2.7. Aktivitäten in Lehre und Nachwuchsförderung....240
8.2.8. Öffentlichkeitsarbeit....241
8.2.9. Zusammenfassung....243
8.3. Fazit: Entwicklungsszenarien....243

9. Kultur- und Kreativwirtschaft in Stadtentwicklungsprozessen. Schnittstellen mit Hochschulen und kommunaler Administration *(Steffen Zierold)*....249
9.1. Problemstellung....249
9.2. Fallbeispiele....251
9.2.1. Mitteldeutsches Multimediazentrum Halle....252
Halle als Medienstadt: Konzeption und Umsetzung (252). Umsetzungsideen und -anstrengungen der Medienstadt-Konzeption (253). Umsetzungshemmnisse der Medienstadt-Konzeption (254). MMZ: Auf dem Weg zum „kreativen Quartier“? (255).
9.2.2. Designhaus Halle....257
Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Hochschule (257). Campus im Sinne eines „kreativen Quartiers“? (258).
9.3. Schnittstellenbetrachtung: Hochschule und Kultur-/Kreativwirtschaft....261
9.4. Fazit....264

10. Zweckfrei nützlich. Regionale Relevanz der Geistes- und Sozialwissenschaften *(Jens Gillessen, Peer Pasternack)*....272
10.1. Problemstellung....273
10.2. Rahmenbedingungen....275
10.2.1. Ressourcenfragen....275
10.2.2. Der demografische Wandel und die regionale Innovationsschwäche....276

10.3. Leistungsfähigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaften.....281
10.3.1. Interne Leistungsfähigkeiten 281
10.3.2. Externe Leistungsfähigkeiten 283
10.4. Handlungsoptionen: Kommunikativ anschlussfähig argumentieren und präsentieren.....286
10.5. Fazit.....291

11. IBA und Hochschulen. Die IBA Stadtumbau als Third-Mission-Test *(Uwe Grelak, Peer Pasternack)*.....296
11.1. Problemstellung.....296
11.2. Lokale Wissenschaftsausstattungen.....299
11.3. Beteiligungsverhalten der Hochschulen und Forschungseinrichtungen....300
11.4. Kooperationsqualitäten.....306
11.4.1. Konzeptionsbezogene Kooperationen 306
11.4.2. Operative Kooperationen.....307
11.4.3. Nichtkooperationen und nicht gelungene Projekte 310
11.5. Fazit.....313

12. Hochschulen in peripherer Metropolregion. Der Fall Mitteldeutschland: SWOT-Analyse *(Peer Pasternack)*.....320
12.1. Intern differenzierter Raum 320
12.2. Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken.....324
12.2.1. Stärken.....325
12.2.2. Schwächen.....328
12.2.3. Chancen.....330
12.2.4. Risiken.....330
12.3. Fazit.....333

TEIL C. TIEFENSONDIERUNG 2: ERSCHLIESSUNG REGIONALER BILDUNGSPOTENZIALE

13. Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung *(Thomas Erdmenger, Peer Pasternack)*.....341
13.1. Problemstellung.....341
13.2. Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt.....343
13.2.1. Eingangsschnittstelle Schule – Hochschule.....343
13.2.2. Ausgangsschnittstelle Hochschule – Beschäftigungssystem ...347
13.3. Schnittstellenmanagement.....350
13.4. Fazit.....357

14. Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel *(Franziska Wielepp)* 363
14.1. Problemstellung 363
14.2. Heterogenitätskonzepte im Kontext Hochschule 364
14.2.1. Vielfalt als Verpflichtung 366
14.2.2. Heterogenität als Herausforderung 367
14.2.3. Diversität als Chance 371
14.2.4. Heterogenitätskriterien – der Einzelne im Fokus 375
14.3. Heterogenität der Studierenden in Sachsen-Anhalt 379
14.4. Fazit 384

15. Wem gelingt studieren? Studienerfolg und Studienabbrüche *(Justus Henke, Peer Pasternack, Sarah Schmid)* 388
15.1. Problemstellung 388
15.2. Fächergruppen- und hochschulspezifische Erfolgsquoten 390
15.2.1. Berechnungsmodell 390
1. Schritt: Korrelationen (391). 2. Schritt: Korrekturwert für Land (392). 3. Schritt: Erfolgsquoten für Fächergruppen (393). 4. Schritt: Berechnung der Erfolgsquoten der Hochschulen Sachsen-Anhalts (393).
15.2.2. Ergebnisse 395
15.3. Studienabbruchmotive 401
15.4. Handlungsoptionen 405
15.5. Fazit 409

16. Systematisch unzutreffend und dennoch unverzichtbar. Die Prognosen der regionalen Studiennachfrage *(Sarah Schmid, Peer Pasternack)* 413
16.1. Problemstellung 413
16.2. Zentrale Einflussfaktoren auf die Studienanfängerzahlen 415
16.2.1. Bevölkerungsentwicklung 415
16.2.2. Studienberechtigte 417
Studienberechtigte (417). Studienberechtigtenquote (417).
16.3. Vergleich der Prognosen 419
16.3.1. Datenbasis 419
16.3.2. Anzahl der Schüler, Schulabsolventen und Hochschulzugangsberechtigten 423
16.3.3. Übergangsquoten 425
16.3.4. Wanderungen 428
16.4. Diskussion 429
16.5. Fazit 438

17. Studienbegleitende Hochschule-Praxis-Kooperationen. Erfolgs- und Risikofaktoren *(Peer Pasternack)* 443
17.1. Konkurrierende Bewertungen....443
17.2. Der ostdeutsche Sonderfall als künftiger gesamtdeutscher Normalfall ..444
17.3. Hindernisse und Risikofaktoren 449
17.3.1. Ressourcenprobleme....449
17.3.2. Organisationsprobleme in den Hochschulen 450
17.3.3. Unternehmensbezogene Probleme....451
17.3.4. Kulturelle Hindernisse....452
17.3.5. Probleme der Abstimmung und Organisation von Kooperationen 453
17.4. Erfolgsfaktoren....454
17.4.1. Strategieentwicklung 455
17.4.2. Operatives Geschäft....456
17.5. Hochschule-Praxis-Netzwerke 457
17.5.1. Handlungsschema....458
17.5.2. Umsetzungsstufen....465
17.6. Fazit....466

18. Willkommenssignale setzen. Ausländische Studierende in Ostdeutschland halten *(Martina Dömling)* 470
18.1. Problemstellung....470
18.2. Situation 472
18.3. Untersuchungsergebnisse 474
18.3.1. Bestehende Aktivitäten und Maßnahmen 474
18.3.2. Internationale Absolvent/innen: Mögliche Potenziale für den regionalen Arbeitsmarkt 478
18.3.3. Bedarfslagen hinsichtlich der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung 479
Bedarfe von internationalen Studierenden bezüglich des Übergangs Studium–Beruf im Vergleich zu deutschen Studierenden (480). Unterschiede innerhalb der Gruppe der internationalen Studierenden bezüglich ihrer Bedarfe im Hinblick auf den Übergang Studium – Beruf (481).
18.3.4. Gründe für Verbleiben und für Wegzug 481
18.3.5. Matching: Fachkräftebedarfe in der Region und Qualifikation der internationalen Absolvent/innen....483
18.4. Auswertung: Herausforderungen und Entwicklungspotenziale....484
18.4.1. Herausforderungen und Problemlagen 485
18.4.2. Entwicklungspotenziale und Chancen 487
18.5. Fazit....489

TEIL D. RESÜMEES

19. Demografiesensibel und Regionalbezüge fördernd. Ein Modell für die künftige Hochschulfinanzierung in Ostdeutschland *(Peer Pasternack)* 497

19.1. Offensive Argumentation 498

19.2. Modell der künftigen Hochschulfinanzierung 500

19.2.1. Grundfinanzierung für die Ausbildung von Studierenden und Grundlagenforschung 502

19.2.2. Gratifikation der Auslastung der Studienplätze 503

19.2.3. Initiativen zur Entwicklung von Spitzenforschung 504

19.2.4. Beiträge zur Gestaltung von regionalen ökonomischen Innovationsstrukturen 505

19.2.5. Beiträge zur Bewältigung allgemeiner gesellschaftlicher Herausforderungen in der Region 507

19.3. Fazit 509

20. Zwischen Forschung und Beratung. Die typischen Probleme beauftragter regionaler und lokaler Fallanalysen *(Daniel Hechler, Peer Pasternack)* 511

20.1. Problemstellung 511

20.2. Voraussetzungen 513

20.2.1. Funktionen beauftragter Fallanalysen 513

20.2.2. Konkurrierende Wissensformen 515

20.3. Organisatorisches 517

20.3.1. Ressourcenaspekte 517

20.3.2. Die Rolle der Auftraggeber 518

20.3.3. Informations- und Quellenlage 520

20.4. Umsetzung 521

20.4.1. Das Wissen der Hochschulorganisationsforschung 521

20.4.2. Analysewerkzeuge 523

20.4.3. Bewertungen und Empfehlungen 526

21. Was tun? Potenziale und Handlungsoptionen zur Kopplung von Hochschul- und Regionalentwicklung: Kommentierte Thesen *(Peer Pasternack)* 532

21.1. Lehre und Studium, Studierende und Absolventen 532

21.2. Forschung und Entwicklung 541

21.3. Sozialraumbezug 550

21.4. Kooperation, Kommunikation und Governance 553

Verzeichnis der Übersichten 561
Autorinnen & Autoren 565
HoF-Publikationen 567

Zentrale Ergebnisse

Einerseits demografische Schrumpfung, fragmentierte Entwicklungen der Regionen und die Verminderung finanzieller Spielräume, andererseits die beiden zentralen politischen Ziele „selbsttragende Entwicklung“ und „gleichwertige Lebensverhältnisse“: So lassen sich die zentralen Rahmenbedingungen der Regionalentwicklung in Ostdeutschland – alsbald aber auch in anderen Regionen – beschreiben. Fragt man vor diesem Hintergrund nach den Entwicklungschancen dieser Regionen, so sind zwei zentrale Komponenten einzubeziehen: **wirtschaftliche Stabilität** und **soziale Stabilität**. Die wirtschaftliche Stabilität erfordert eine Steigerung des technisch-technologischen Innovationsgeschehens, und die gesellschaftliche Stabilität erfordert soziale Innovationen.

Dieser **weite Innovationsbegriff** verkürzt die Chancen der Regionalentwicklung nicht ökonomistisch allein auf Produkt- und Verfahrensinnovationen, sondern bezieht ausdrücklich auch soziale Innovationserfordernisse ein. Damit gelangen z.B. auch die möglichen Erträge und Folgen einer Verwissenschaftlichung der Gesellschaft einschließlich der damit einhergehenden kulturellen Prägungen in den Blick. In diesem Sinne sind auch alle Fächer angesprochen. Neben ökonomischen herrscht jedenfalls in den schrumpfenden Regionen auch kein Mangel an nichtökonomischen Herausforderungen. Anders als sonstige Akteure sind Hochschulen prädestiniert, die Entwicklungen nicht einfach geschehen zu lassen, sondern einen wissensgestützten strategischen Umgang damit zu entwickeln.

Soziale, wirtschaftliche und technische Innovationen werden wesentlich über wissensgesellschaftliche Entwicklungsfaktoren und in den demografisch schrumpfenden Regionen zudem über vornehmlich endogene Entwicklungspotenziale zu erschließen sein. Die regionalen Hochschulen sind die **institutionell stabilsten Agenturen** der Wissensgesellschaft. Durchaus auch, um ihre Ausstattungsbedürfnisse zu legitimieren, können sie verstärkt Leistungen erbringen, die regional wirksam gesellschaftliche Erwartungen bedienen. Die Erfüllung der sog. Third Mission ist dann am aussichtsreichsten, wenn die Hochschulen ihre Sitzregionen an die überregionalen Kontaktschleifen der Wissensproduktion und -distribution anschließen, um deren Resonanzfähigkeit für wissensbasierte Entwicklungen trotz demografischer Schrumpfung zu erhalten bzw. zu erzeugen.

Die gegebenen Herausforderungen von Hochschulen in schrumpfenden und entwicklungsdefizitären Regionen können einerseits dadurch zupackend bearbeitet werden, dass die Hochschulen sich Innovationsgewinne organisieren, indem sie gesamtdeutsch ohnehin anstehende Veränderungen besonders engagiert umsetzen. Andererseits müssen Aktivitäten entfaltet werden, die sich unmittelbar auf die Spezifik der eigenen Situation beziehen. Dann können die Hochschulen zu einem **zentralen Verödungshemmnis** in den demografisch herausgeforderten Regionen werden.

Dabei wirken die regionalen Kontexte zunächst auch für die Hochschulentwicklung einschränkend. Sie sind typischerweise durch eine vergleichsweise kleinteilige Wirtschaftsstruktur, weniger ausdifferenzierte Innovationsstrukturen und eine zugespitzt verlaufende demografische Entwicklung gekennzeichnet. Hinsichtlich der Grundvoraussetzungen hochschulischer Leistungsfähigkeit muss den ostdeutschen Hochschulen daher ein objektiver Wettbewerbsnachteil attestiert werden. Dennoch ist die den ostdeutschen Hochschulen nur vereinzelt attestierte Forschungsexzellenz nur zum Teil einem Mangel an Leistungsfähigkeit zuzuschreiben. Die ostdeutschen Hochschulen realisieren mit 15 Prozent des gesamtdeutschen wissenschaftlichen Hochschulpersonals 14 Prozent aller Drittmitteleinnahmen. Die eigentliche Differenz zum Durchschnitt der westdeutschen Hochschulen besteht im Exzellenzbereich. Aus diesen Umständen indes lässt sich auch ein besonderer Anreiz für ostdeutsche Hochschulen ableiten, ihre Sitzregionen aktiv mitzugestalten. **Regionales Engagement** erscheint vor diesem Hintergrund **als Zukunftsinvestition** in die eigene hochschulische Leistungsfähigkeit.

Der vorrangige regionale Bezugspunkt von Hochschulen sind ihre Sitzorte. Diese sind ausnahmslos Städte, selbst dann, wenn sie in ländlich geprägten Regionen liegen. Seit der Bildungsexpansion stehen die Hochschulen zudem mehrheitlich in Städten, die keine Metropolen, häufig auch keine Großstädte sind. **Städtisch, aber nichtmetropolitan** ist damit für viele Hochschulen ein Charakteristikum ihrer Umweltbedingungen. Das heißt zugleich: Zentrale Voraussetzungen dafür, was die Wissensgesellschaft nach herkömmlicher Ansicht institutionell, infrastrukturell und kulturell ausmacht, sind dort häufig nicht gegeben. Stattdessen fungiert die jeweilige Hochschule stattdessen als meist wichtigster Großakteure der Wissensgesellschaft.

Hochschulen sind wesentlich deshalb in die Fläche gegründet worden, um regionale Effekte zu generieren – zunächst vor allem solche der Bildungsbeteiligung, dann auch darüber hinausgehende. Diese Effekte wiederum sind über die Jahrzehnte hin Gegenstand einer breiten Diskussion geworden. Die Breite der Debatte erweckt den Anschein einer gewissen Unübersichtlichkeit. Dem kann wirksam begegnet werden, wenn zwischen **Anwesenheits- und Aktivitätseffekten** der Hochschulen unterschieden wird. Dann erweist sich über die Jahrzehnte hin die Verschiebung von einem **passiven zu einem aktiven Hochschulregionalismus** als zentral.

Die Hochschulen werden bereits heute vielfältig regional wirksam, z.T. über die schlichten Anwesenheitseffekte, teils über die Profilierung und Ausweitung ihrer Aktivitäten in Lehre und Forschung, z.T. durch aktive Mitgestaltung ihrer Umfeldbedingungen. Damit werden auch Voraussetzungen dafür geschaffen, Herausforderungen, die neu entstehen, angemessen bearbeiten zu können. So wird infolge der demografischen Entwicklungen eine **heterogenere Studierendenschaft** als bisher in die Hochschulen strömen. Damit wird es für die Zukunft darum gehen, einen Zielkonflikt zu lösen: Einerseits ist die Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und die zunehmende Heterogenität zu verarbeiten. Andererseits dürfen die Studienabbruchrisiken, die sich mit der steigenden studentischen Diversität erhöhen, nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden.

In Ostdeutschland zeichnet sich ein **Fachkräftemangel** ab, gleichzeitig ist die Zahl der **ausländischen Studierenden** auf hohem Niveau. Hier können die Hochschulen durch die Verbesserung von Integrationsangeboten, von Informations- und Beratungsangeboten Willkommenssignale setzen, beim Übergang in das Berufsleben konkrete Unterstützung bieten und maßgeblich auf den Bleibewillen dieser Zielgruppe Einfluss nehmen. Ebenso spielt aber auch das gesellschaftspolitische Umfeld eine erhebliche Rolle. Diesem wiederum können Hochschulen durch ihre internationale Ausrichtung wichtige Impulse geben. Das Etablieren einer Willkommenskultur braucht eine Vernetzung mit anderen relevanten Akteuren in der Region und eine breite gesellschaftliche Basis.

Neben bereits laufenden Aktivitäten und neu entstehenden Herausforderungen lässt sich eine Reihe von hemmenden Umständen und **Risikofaktoren** identifizieren, die bislang verhindern, dass die Hochschulen aktiver an regionalen Problembearbeitungen mitwirken:

- Die Hochschulen und ihr Personal sind überbeansprucht, da die Einrichtungen strukturell unterfinanziert sind.
- Mit regionalem Engagement lässt sich regionale Reputation erwerben. Die wissenschaftliche Gemeinschaft belohnt jedoch nur überregionale Reputation.
- Organisationseigenheiten der Hochschulen stehen einem verstärkten regionalen Engagement entgegen. Insbesondere besteht eine nur geringe Durchgriffsfähigkeit von Leitungsebenen auf die Arbeitsebene.
- Regionale Engagements werden bislang unzulänglich finanziellen gefördert. Wo solche Förderungen zu erlangen sind, ist dies in der Regel mit hohem bürokratischem Aufwand verbunden.
- Schließlich besteht eine Reformmüdigkeit an den Hochschulen, die aus einem reformerischen „Overkill durch Parallelaktionen“ (Ada Pellert) resultiert. Das schwächt die Aufnahmefähigkeit für neue Aufgaben.

Diese Probleme, die sich im Alltag des Hochschulhandelns auftun und der Übernahme zusätzlicher Aufgaben entgegenstehen, sollten nicht ignoriert, sondern prozessiert werden. Chancen, mit ihnen produktiv umzugehen, bieten sich mit systematisierter Strategieentwicklung und Aktivitätsprogrammierung.

Auch künftig werden die Hochschulen in den ostdeutschen Ländern finanziert werden – die Frage ist, in welchem Umfang. Dieser Umfang wird aller Voraussicht nach davon abhängen, wieweit sie zu plausibilisieren vermögen, dass auch Leistungen erbracht werden, die ihr Finanzier als refinanzierungsfähig ansehen kann. Diese **Refinanzierungsfähigkeit** des Teils der Hochschulfinanzierung, der über eine Grundausstattung hinausgeht, wird aller Voraussicht nach über deren direkte und indirekte Effekte innerhalb des jeweiligen Landes dargestellt werden müssen.

1. Veränderungen der hochschulischen Regionalbezüge im demografischen Wandel
Ausgangspunkte und Fragestellungen

Peer Pasternack

Einerseits demografische Schrumpfung, fragmentierte Entwicklungen der Regionen und die Verminderung finanzieller Spielräume, andererseits die beiden zentralen politischen Ziele „selbsttragende Entwicklung“ und „gleichwertige Lebensverhältnisse“: Vor diesem Hintergrund ist nach Optionen für die Regionalentwicklung – zunächst in Ostdeutschland, alsbald auch in anderen Regionen – zu fragen. Dabei werden vornehmlich endogene Entwicklungspotenziale zu erschließen sein. Die wirtschaftliche Stabilität erfordert eine Steigerung des technisch-technologischen Innovationsgeschehens, und gesellschaftliche Stabilität erfordert soziale Innovationen. Innovationen wiederum werden wesentlich über wissensgesellschaftliche Entwicklungsfaktoren zu mobilisieren sein. Die regionalen Hochschulen sind die institutionell stabilsten Agenturen der Wissensgesellschaft. Um ihre Ausstattungsbedürfnisse zu legitimieren, können sie verstärkt Leistungen erbringen, die regional wirksam gesellschaftliche Erwartungen bedienen. Die Erfüllung dieser sog. Third Mission ist dann am aussichtsreichsten, wenn die Hochschulen ihre Sitzregionen an die überregionalen Kontaktschleifen der Wissensproduktion und -distribution anschließen, um deren Resonanzfähigkeit für wissensbasierte Entwicklungen trotz demografischer Schrumpfung zu erzeugen bzw. zu erhalten.

1.1. Problemlagen

1.1.1. Demografischer Wandel und Wissensgesellschaft

Demografischer Wandel passiert immer. Die Fertilität ändert sich entweder nach oben oder nach unten. Die Mortalität verschiebt sich seit langem nach hinten. Die Ströme der Mobilität – also Zu- und Abwanderung – folgen der je aktuellen Verteilung von Lebenschancen im Raum. Werden bestimmte, als kritisch bewertete Grenzen über- oder unterschritten, stellen sich Problemwahrnehmungen ein. In Deutschland sind diese Wahrnehmungen eine Folge der demografischen Schrumpfung. Diagnostiziert

werden unausgewogene Generationsmischungen, nämlich mehr Ältere als Jüngere. Reproduktionsraten unter 2,3 Kindern pro Elternpaar führten, wie sich jeder ausrechnen könne, über kurz oder lang zum Aussterben des Staatsvolkes. Viele Regionen gelten als zu dünn besiedelt. Der Teilausgleich von Schrumpfungsentwicklungen durch Zuwanderung geht einher mit Integrationsproblemen.

Mitunter wird versucht, die Folgen dieser Prozesse jenseits des grassierenden Demografie-Alarmismus zu formulieren. Der demografische Wandel müsse als Chance begriffen werden, heißt es dann (vgl. Mayer 2013). Daran ist zunächst und in jedem Falle eines richtig: Was ohnehin passiert, sollte man zumindest daraufhin prüfen, ob ihm auch Chancen innewohnen. Im übrigen sind die Entwicklungen durchaus auch ohne die verbreitete negative Konnotation – „Überalterung", „entleerte Räume" usw. – formulierbar: „Wir werden weniger, älter und bunter", so lassen sich die bevölkerungsbezogenen Folgen gleichfalls zusammenfassen.

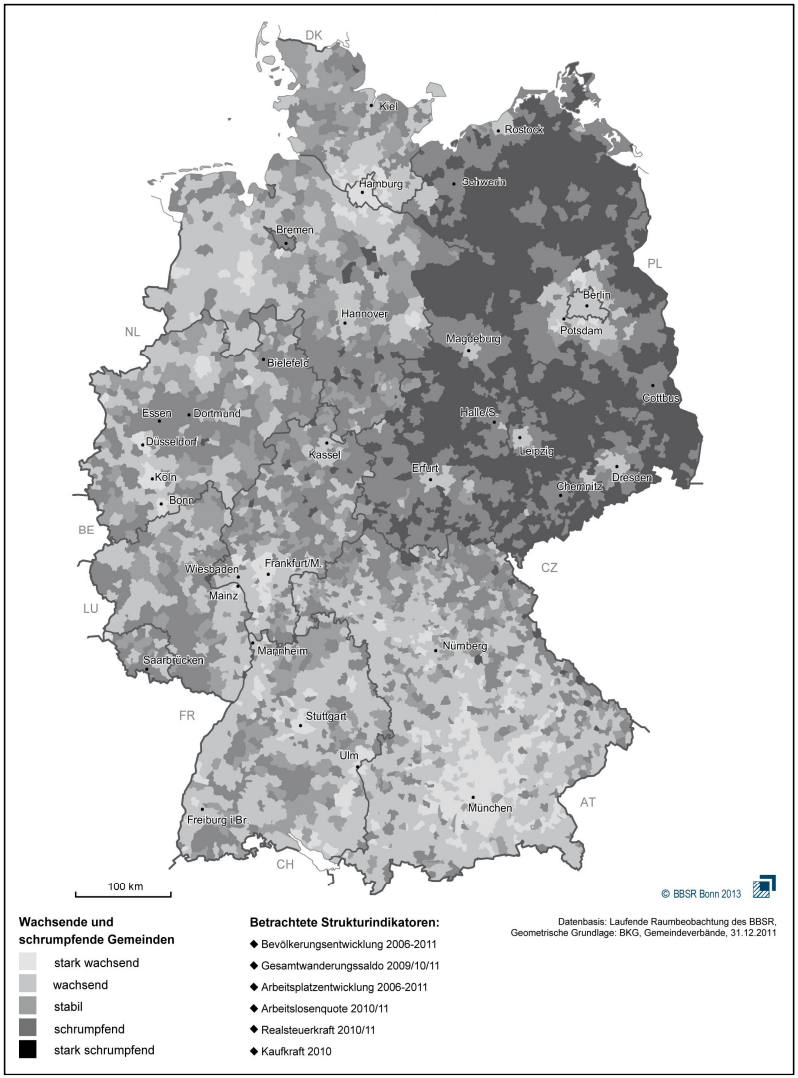
Raumbezogen indes werden wir vor allem fragmentierter. Die Prozesse verlaufen regional selektiv und mit unterschiedlicher Intensität. Daraus ergibt sich eine Polarisierung in demografische Schrumpfungsgebiete einerseits und Wachstumszonen bzw. -inseln andererseits (Übersicht 1). Diese Bevölkerungsentwicklungen korrespondieren mit den jeweiligen wirtschaftlichen Situationen. In der Perspektive der Regionalentwicklung ergeben sich so Prosperitätszonen bzw. -inseln und Stagnations- bzw. Abschwungkorridore.

Dies zeigt sich prägnant in einer Raumbetrachtung, die auf wissensgesellschaftliche Merkmale abstellt. „Wissensgesellschaft" lautet eines der zentralen Schlagworte zur Beschreibung der Gegenwartsgesellschaft. Damit wird eine „Lebensform" beschrieben, in der Wissen „zum Organisationsprinzip und zur Problemquelle" der Gesellschaft wird (Stehr 2001: 10). Es muss an dieser Stelle nicht interessieren, inwieweit diese Beschreibung exklusiv ist, mit anderen Gesellschaftsbildern konkurriert oder aber diese ergänzt. Die Beschreibung repräsentiert jedenfalls eine bestimmte Perspektive, die auf Wissen als zentraler Voraussetzung der allgemeinen Wohlfahrt und gesellschaftlichen Entwicklung abstellt – und zwar auf wissenschaftliches statt traditionales oder religiöses Wissen.

Mit dieser Betrachtungs- und Entwicklungsperspektive verbinden sich sowohl Gestaltungshoffnungen als auch praktische Konzepte. Sie zielen meist auf Beiträge zum Wirtschaftswachstum und suchen insoweit Anschluss an herkömmliche Entwicklungspfade. In einer demografischen Schrumpfungssituation wird allerdings eine Frage zu stellen sein: In welcher genaueren Beziehung steht die Wissensgesellschaft zum wirt-

schaftlichen Wachstum einerseits und zur demografischen Entwicklung andererseits?

Übersicht 1: Wachsende und schrumpfende Gemeinden in Deutschland 2011



Quelle: BBSR Bonn 2013

Zunächst ist auffällig, dass Wissensgesellschaft typischerweise exklusiv mit Metropolen und verdichteten Räumen assoziiert wird. Ihre Beschreibungen und Konzeptionierungen schließen kleinere und Mittel-, aber auch kleinere Großstädte faktisch aus. Allerdings lebt in Deutschland weit mehr als die Hälfte der Wohnbevölkerung in ländlichen und in klein- bzw. mittelstädtisch geprägten Regionen. Dort sind zentrale Voraussetzungen dafür, was die Wissensgesellschaft institutionell und infrastrukturell ausmache, häufig nicht gegeben.

Es gibt in diesen Regionen eher kleine oder keine Hochschulen, folglich auch keine hohe Studierendendichte. Die hochschulinduzierte wissensintensive Dienstleistungsnachfrage ist gedämpft, ebenso das derartige Gründungsgeschehen. Außeruniversitäre Forschung wird eher durch ausstellungsvorbereitende Arbeiten des örtlichen Naturkundemuseums repräsentiert als durch Max-Planck-Institute. Verdichtungen von Hochtechnologieunternehmen kommen nur ausnahmsweise vor. Dementsprechend verhält es sich auch mit dem Konzentrationsgrad an FuE-intensiver oder anderweitiger Hochqualifikationsbeschäftigung. Die Informations- und Medienwirtschaft beschränkt sich vornehmlich auf lokale bzw. regionale Bedürfnisbefriedigung. Das kulturelle Leben wird durch ein traditional-bildungsbürgerliches Milieu dominiert statt durch innovationsgeneigte Avantgardisten.

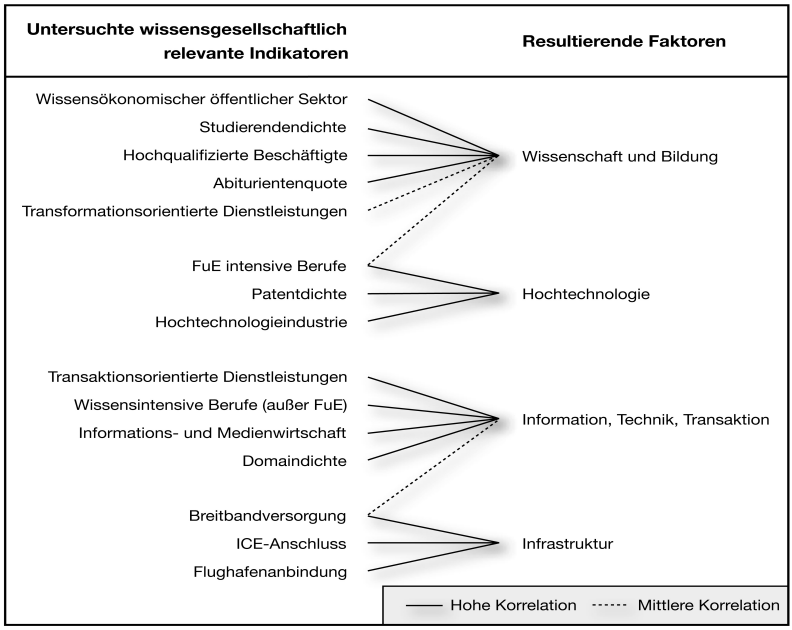
All dies verweist auf ein prioritäres wissensgesellschaftliches Gestaltungsproblem – das Zentrum-Peripherie-Verhältnis. Dabei stellt sich eine ganze Reihe von Fragen:

- Wie lassen sich geografische Randlagen in wissensgesellschaftliche Entwicklungen einbinden?
- In welcher Weise partizipieren periphere Orte an der rasanten Verbreiterung von Qualifikationserfordernissen, Bildungsbedürfnissen und Verwissenschaftlichungstendenzen?
- Ist die Entstehung weitgehend wissensfreier Zonen vorstellbar, gleichsam der Brachflächen der Wissensgesellschaft, beispielsweise deshalb, weil die schrumpfungsbedingte Einschränkung öffentlich vorgehaltener Infrastrukturen auch auf Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen ausgedehnt wird?
- Lässt sich eine wissensgesellschaftliche Minimalausstattung von Räumen definieren?
- Wie ist zu verhindern, dass es zum biografischen Makel gerät, außerhalb großstädtischer Milieus aufgewachsen, sozialisiert worden und zur Schule gegangen zu sein?

- Wie kann mit dem Steuerungsparadox umgegangen werden, dass Investitionen allein in Bildung in strukturschwachen und abwanderungsgeschwächten Räumen die Problemlage eher verschärfen statt sie zu entspannen, da für die dann besser Qualifizierten immer auch weiträumigere Arbeitsmärkte attraktiv werden? (Vgl. Matthiesen 2007: 21)

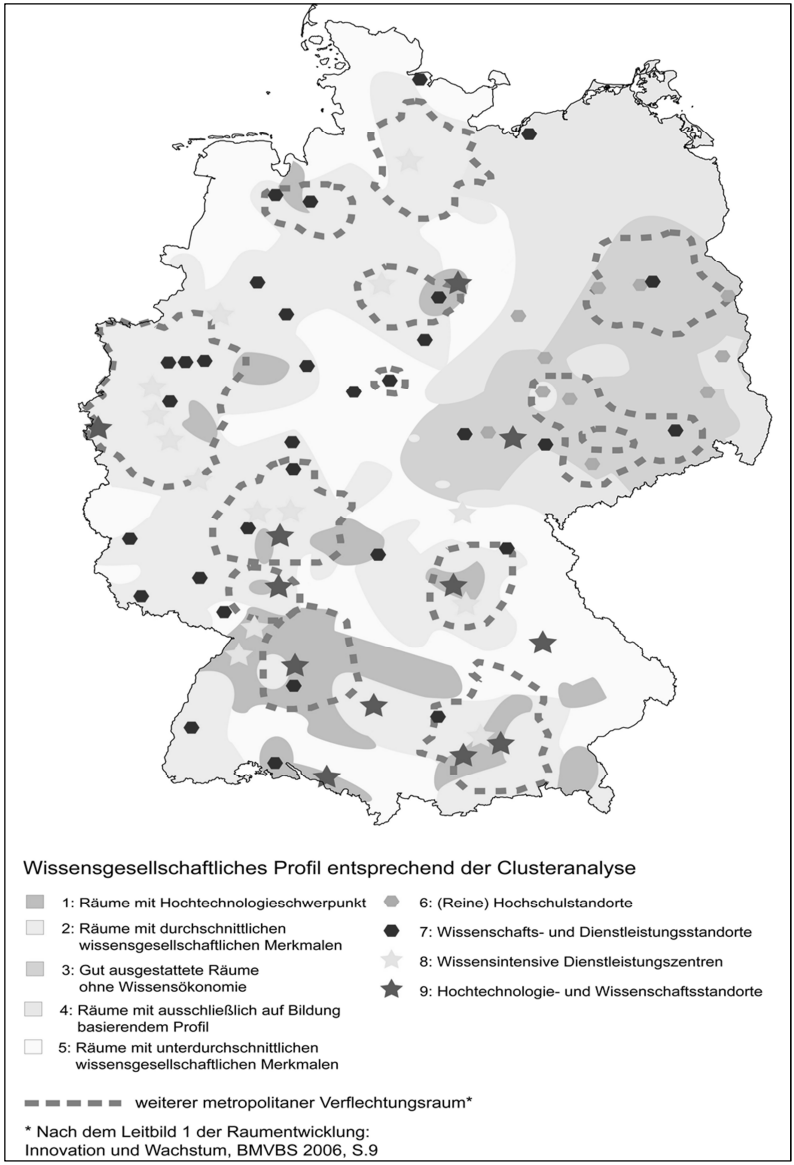
Die Raumdifferenzierung – Prosperitätszonen neben Stagnations- bzw. Abschwungkorridoren – ist nicht völlig neu, ihre Verschärfung durch die demografische Schrumpfung aber ist es dann doch. Sichtbar wird diese zunehmende Differenzierung bereits heute. Werden die Regionen Deutschlands hinsichtlich ihrer wissensgesellschaftlichen Raumcharakteristiken betrachtet, so ergibt eine Clusteranalyse gravierende Unterschiede. Kujath/Stein (2009: 373) identifizierten neun verschiedene wissensgesellschaftliche Raum- und Standorttypen (siehe Legende in Übersicht 3). Dazu gingen sie von mehrdimensionaler Determiniertheit der Wissensgesellschaft aus und legten 15 Indikatoren zu Grunde (Übersicht 2; vgl. Kujath et al. 2008).

Übersicht 2: Indikatoren der wissensgesellschaftlichen Raumcharakterisierung



Quelle: Kujath et al. (2008: 24)

Übersicht 3: Wissensgesellschaftliches Profil der Räume in der Bundesrepublik



Quelle: Kujath et al. (2008: 25)

Auf Grund einer entsprechenden Datenauswertung und -gewichtung zeigt sich im Ergebnis (Übersicht 3):

- Die wissensgesellschaftliche Raumdifferenzierung durchzieht das gesamte Bundesgebiet.
- Die stärksten Konzentrationen wissensgesellschaftlich besonders gut aufgestellter Regionen und Standorte bestehen südlich der Mainlinie.
- Der deutlichste Kontrast aber besteht zwischen West- und Ostdeutschland: Die östlichen Bundesländern beherbergen überwiegend wissensgesellschaftliches Brachland.

Damit erhebt sich eine Frage: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen wissensgesellschaftlich relevanten Raumausstattungen, der demografisch unterschiedlichen Charakteristik von Regionen und regionalen Zukunftschancen? Besonders deutlich stellt sich diese Frage, sobald die Situation in den ostdeutschen Siedlungsgebieten in den Blick genommen wird.

1.1.2. Ostdeutsche Entwicklungen

Dass die ostdeutschen Regionen in wissensgesellschaftlicher Hinsicht weithin Notstandsgebieten gleichen, korrespondiert – trotz aller Aufholentwicklungen der letzten zwei Jahrzehnte – mit zentralen weiteren Merkmalen, die sie aufweisen:

- einseitig KMU-dominierte Wirtschaftsstruktur, d.h. nur wenige Großunternehmen, dadurch in nur geringem Umfange privatwirtschaftliche Forschungstätigkeit;
- Unterkapitalisierung der ansässigen Unternehmen;
- im Vergleich zu den westlichen Bundesländern schwache Innovationsstrukturen, nicht zuletzt dadurch ein Produktivitätsrückstand von 20 bis 25 Prozent gegenüber den westlichen Bundesländern;
- demografischer Wandel, geprägt von geringen Geburtenraten, Alterung, Abwanderung, unausgeglichener Geschlechterbilanz in Folge der Abwanderung vor allem junger Frauen, sich anbahnender Fachkräftelücke, Wohnungsleerstand, unterkritische Größen erreichende Dörfer;
- schließlich soziale Verwerfungen in Gestalt hoher Sozialtransferabhängigkeit und generationsübergreifender Verfestigung prekärer Sozialmilieus, Politik- und Institutionenskepsis, überdurchschnittlicher

Fremdenfeindlichkeit und Popularitätsstärke rechtsextremer Parteien oder Gruppierungen.

Als deutlich begrenzende Rahmenbedingung wird dabei insbesondere eine wirksam: die Entwicklung der finanziellen Rahmenbedingungen. Sie wird – z.T. spezifisch in Ostdeutschland, z.T. für die gesamte Bundesrepublik – in den nächsten Jahren durch eine Reihe kritischer Veränderungen gekennzeichnet sein. Deren voraussichtlich problematische Wirkungen werden dadurch zugespitzt, dass sie innerhalb eines kurzen Zeitfensters alle gemeinsam auftreten. Damit sind langsame Umstellungen faktisch ausgeschlossen:

1. Seit 2009 bereits verlaufen die Zuschüsse aus dem Solidarpakt degressiv; nach der derzeitigen Beschlusslage sollen sie bis 2020 auf Null abgeschmolzen werden. Dann werden die (vergleichsweise niedrigen) Steueraufkommen in den ostdeutschen Ländern ca. 80 Prozent der Landeshaushalte ausmachen.
2. Durch die relative makroökonomische Positionsverbesserung der ostdeutschen Länder in Folge der EU-Osterweiterung geht die Berechtigung zur Ziel-1-Förderung im Rahmen der Strukturförderung absehbar zu Ende, seit 2010 bereits für Leipzig, Halle und Südbrandenburg, mit der Neuprogrammierung 2013 voraussichtlich auch für die anderen Regionen. Die dann nötige 50-prozentige Gegenfinanzierung wird die weitere Durchführung europäisch unterstützter Investitionsvorhaben erheblich erschweren.
3. Abwanderung und demografischer Wandel bewirken sinkende Einwohnerzahlen und damit geringere Zuweisungen im Rahmen des (pro-kopf-bezogenen) Länderfinanzausgleichs.
4. Die im Vergleich zu Westdeutschland geringeren Löhne und höhere Arbeitslosigkeit erzeugen dauerhaft vergleichsweise geringere Einkommenssteuereinnahmen.
5. Die nach wie vor bestehenden Produktivitätsrückstände und dadurch geringere Wirtschaftsleistung bewirken auch bei anderen Steuern vergleichsweise niedrigere Einnahmen.
6. Sonderprogramme des Bundes im Wirtschafts- und Wissenschaftsbereich sind nicht auf Dauer zu stellen; so stehen insbesondere die Gemeinschaftsaufgabe zur Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur (GA) und die (gegenfinanzierungsfreie) Investitionszulage unter starkem politischem Druck, nicht verlängert zu werden.
7. Das 2009 verabschiedete Wachstumsbeschleunigungsgesetz mindert die Steuereinnahmen der Länder.

8. Zudem greift ab 2020 das strukturelle Verschuldungsverbot nach Art. 109 (3) GG.[1]

All dies zusammengenommen muss von einer Nominalminderung der ostdeutschen Landeshaushalte von bis zu einem Fünftel und einer Realminderung – d.h. unter Einbeziehung typischer Kostensteigerungen – um 20 bis 30 Prozent bis zum Jahre 2020 im Vergleich zu 2008 ausgegangen werden.[2]

Die demografischen und ein Teil der finanziellen Entwicklungen sind keine allein spezifisch ostdeutschen. Wie in anderen frühindustrialisierten Ländern, so wird auch in *ganz* Deutschland in den nächsten Jahrzehnten ‚Schrumpfung' zu gestalten sein. Lediglich die Zeitpunkte, zu denen sich der entsprechende Problemdruck als unabweisbar darstellt, werden regional unterschiedlich ausfallen. Der vergleichsweise frühe Zeitpunkt dieser Herausforderung und seine Verschärfung durch das Auslaufen von Finanztransfers und Sonderfinanzierungsmodalitäten erzeugen weniger eine ostdeutsche Sondersituation, sondern eher einen Problemvorsprung gegenüber Westdeutschland. Dieser kann durch aktive Gestaltung in einen Problem*lösungs*vorsprung überführt werden – wobei ein Teil der Probleme zwar nicht zum Verschwinden gebracht, doch immerhin in einen produktiven Bearbeitungsmodus überführt wird.

Mit dem Auslaufen der wesentlich transfergetriebenen Entwicklungen werden die ostdeutschen Regionen auf ihre endogenen Potenziale verwiesen sein. Ihre bislang bestehende Innovationsschwäche und der Produktivitätsrückstand verweisen darauf, dass dabei wesentlich wissensgesellschaftliche Entwicklungsfaktoren zu mobilisieren sind. Das heißt zugleich: Es sind Antworten auf die Frage zu finden, wie sich (bislang) periphere Regionen in wissensgesellschaftliche Entwicklungen einbinden lassen. Dazu werden vor allem die regionalen Hochschulen in den Blick zu nehmen sein: Sie sind durch ihre überwiegend öffentliche Finanzierung die institutionell stabilsten Agenturen der Wissensgesellschaft.

---

[1] „Die Haushalte von Bund und Ländern sind grundsätzlich ohne Einnahmen aus Krediten auszugleichen. Bund und Länder können Regelungen zur im Auf- und Abschwung symmetrischen Berücksichtigung der Auswirkungen einer von der Normallage abweichenden konjunkturellen Entwicklung sowie eine Ausnahmeregelung für Naturkatastrophen oder außergewöhnliche Notsituationen, die sich der Kontrolle des Staates entziehen und die staatliche Finanzlage erheblich beeinträchtigen, vorsehen. Für die Ausnahmeregelung ist eine entsprechende Tilgungsregelung vorzusehen. […]"

[2] vgl. Ragnitz/Seitz (2007); Finanzministerium Sachsen-Anhalt (o.J. [2008]); Seitz (2006); Steinbrecher/Thater/Thum (2009)

1.1.3. Ostdeutsche Hochschulentwicklung

Die deutschen Hochschulen befinden sich seit Jahrzehnten in einem verfestigten Status struktureller Unterfinanzierung. Der demografische Wandel lässt erwarten, dass es hierbei für zahlreiche Hochschulen zu weiteren Verschärfungen kommen wird. Bisher werden die Hochschulen primär über bildungsbezogene Kennzahlen im Haushalt gesteuert. Das zentrale Kriterium für die Landeszuweisungen ist der Umfang der Studienkapazitäten. Diesbezüglich aber sind fragmentierte Entwicklungen zu erwarten: Hochschulen an attraktiven Standorten – vor allem Großstädten – werden voraussichtlich keine oder wenig Probleme haben, ihre Studienkapazitätsauslastung zu organisieren. Dagegen können für Hochschulen in peripheren Regionen Auslastungsprobleme eintreten.

In den demografisch herausgeforderten Regionen Ostdeutschlands reduzieren sich die Geburtenjahrgänge seit 1990 bis 2020 auf etwa die Hälfte der Ursprungsgröße. Entsprechend kleiner sind dann auch die Altersjahrgänge derjenigen, die das typische Studienaufnahmealter erreichen. KMK und CHE haben dennoch vergleichsweise optimistische Studienanfängerprognosen vorgelegt (KMK 2012; CHE 2012; CHE Consult 2013). Es sind jedoch regional und fachlich selektive Entwicklungen zu erwarten. Ein Rückgang an einzelnen Standorten bzw. in einzelnen Fächern könnte mehr als die aktuelle Überlast beseitigen, die derzeit in zahlreichen Studiengängen besteht.

Zudem können die Prognosen aus methodischen Gründen zentrale Risiken nicht abbilden. Deren wichtigste sind: eine wieder zurückgehende West-Ost-Wanderung, sobald sich die Studienkapazitätsverfügbarkeit in westdeutschen Regionen etwas entspannt, d.h. die aktuellen Überlaufeffekte von West nach Ost schmelzen dann ab; die Auswirkungen der verschärften Konkurrenz zwischen dem berufsbildenden Sektor und der Hochschulbildung; schließlich regional fragmentierte Entwicklungen, da die Prognosen auf Länderebene aggregiert sind.

In den 1990er Jahren waren die Hochschulsysteme der östlichen Bundesländer unter sehr optimistischen Wachstumserwartungen aufgebaut worden. Seit einigen Jahren hat indes die demografisch bedingte Reduzierung der Studienanfänger-Jahrgänge eingesetzt, die gegenwärtig durch erhöhte Studierneigung und Überlaufeffekte aus den westdeutschen Ländern kompensiert werden kann. Letztere werden jedoch voraussichtlich wieder abnehmen. Dass die Hochschulen dann noch ihre Ausstattungsbedürfnisse allein bildungsbezogen legitimieren können, erscheint sehr fraglich.

1.2. Politische Ziele für Ostdeutschland und Zieloperationalisierung

Zwei politische Ziele sind für die Regionen Ostdeutschlands als zentral definiert worden: (a) selbsttragende Entwicklungen ab Auslaufen des Solidarpakts II, d.h. nach dem Jahr 2020, und (b) die Schaffung gleichwertiger Lebensverhältnisse in West und Ost.[3]

1.2.1. Selbsttragende Entwicklungen: wirtschaftliche und soziale Stabilität

Um dem Erreichen selbsttragender Entwicklungen im Angesicht der absehbaren ostdeutschen Landeshaushaltsentwicklungen näher zu kommen, sind bestimmte Voraussetzungen zu schaffen:

- Einerseits ist wirtschaftliche Stabilität in den ostdeutschen Ländern eine Grundbedingung, um die Einnahmensituation der öffentlichen Haushalte zu verbessern.
- Andererseits bedarf es gesellschaftlicher Stabilität, um die öffentlichen Ausgaben für nachsorgende Problembearbeitungen zu begrenzen.

Wirtschaftliche Stabilität wiederum erfordert eine Steigerung des technisch-technologischen Innovationsgeschehens, insbesondere um qualitativ bestimmtes Wachstum realisieren zu können. Gesellschaftliche Stabilität erfordert soziale Innovationen, um vorbeugende Problemvermeidung statt nachsorgender Problembearbeitung zu bewerkstelligen. Vor dem doppelten Hintergrund des demografischen Wandels und der ostdeutschen Landeshaushaltsentwicklungen ist dabei von drei zentralen Annahmen auszugehen:

1. Sowohl für wirtschaftliche als auch außerökonomische Entwicklungen werden mit dem absehbaren Ende der hohen Finanztransfers in die öffentlichen Haushalte der ostdeutschen Länder vornehmlich *endogene Entwicklungspotenziale* zu erschließen sein.
2. Die Wohlstandsentwicklung wird unmittelbar mit dem Grad an selbsttragender Entwicklung korrelieren, der unter Mobilisierung en-

[3] Vgl. Artikel 72 Absatz 2 GG, der dem Bund ein Gesetzgebungsrecht zuweist, „wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht“.

dogener Entwicklungs-, insbesondere *Innovationspotenziale* realisiert wird.

3. Zu den endogenen Innovationspotenzialen gehören als zentrale Schaltstelle der Regionalentwicklung die *Hochschulen*, und ebenso sind die Hochschulen die Orte, an denen weitere endogene Innovationspotenziale erzeugt werden.

1.2.2. Gleichwertige Lebensverhältnisse: Lebensqualität

Zugleich muss das politische Ziel „gleichwertige Lebensverhältnisse" angemessen operationalisiert werden. Zu vermeiden sind dabei unrealistische Erwartungen, die von vornherein eine politische Zielverfehlung programmieren würden.[4] Bislang orientiert sich der Vergleich zwischen west- und ostdeutschen Lebensverhältnissen an formalen Parametern wie individuellen bzw. Familieneinkommen, Beschäftigungsquoten oder kommunalen Finanzausstattungen. Diese Perspektive stellt auf Messbares ab, verfehlt aber u.U. das, was mit Einkommen, Beschäftigung und kommunaler Leistungsfähigkeit erreicht werden soll: Lebensqualität.

Die üblichen Kriterien, die quantitatives Wachstum indizieren – Produktivitätszuwächse, Wirtschaftswachstum, Einkommenserhöhungen, Bildungsexpansion usw. –, bilden keine Selbstzwecke ab, auch wenn dies im „Zeitalter der Kalkulation" (Muller 1999: 195) so scheinen mag. Vielmehr sind sie metrische Hilfskonstruktionen, mit denen versucht wird, in den Blick zu bekommen, worum es eigentlich geht: Lebenschancen und Lebenszufriedenheit, d.h. Lebensqualität zu sichern und entwickeln. Dies korrespondiert zwar durchaus mit dem, was die quantitativen Parameter abbilden, geht darin aber nicht auf.

Die Betrachtung wäre daher um inhaltliche Kriterien zu ergänzen. Mit der Nutzung einer Lebensqualitäts-Perspektive kann vermieden werden, dass einzelne Indikatoren mehr oder weniger willkürlich herausgegriffen werden, um mit derart sichtbar werdenden regionalen Ausstat-

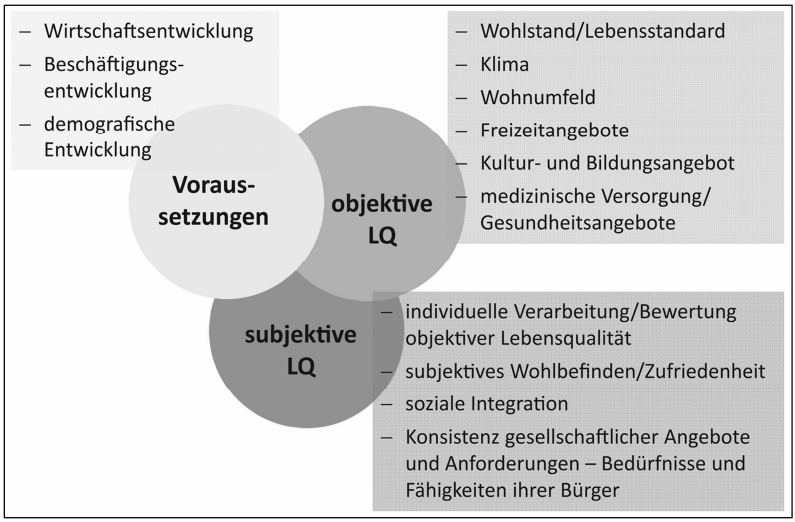
[4] Vgl. z.B. Ministerkonferenz für Raumordnung (2009: 11): Es „stellt sich … die Frage nach einer präzisen Definition eines Mindestmaßes an Leistungen der Daseinsvorsorge, die auch in den am dünnsten besiedelten Regionen zukünftig zur Verfügung stehen sollen. […] Einvernehmen besteht insoweit, dass die Setzung von räumlichen Mindeststandards sich auf die für die Sicherung der Daseinsvorsorge unbedingt notwendigen Standards beschränken muss, also nur wohl abgewogene und bedarfsadäquat gestaltete Standards festgesetzt werden sollten. Offen ist jedoch die Frage, was im Falle der Unter- oder Überschreitung der Mindeststandards geschieht."

tungs- oder Entwicklungsungleichheiten nicht gleichwertige Lebensverhältnisse zu belegen.

Lebensqualität entsteht grundsätzlich aus dem Zusammenspiel vielfältiger Aspekte, die nur in ihrer Gesamtwürdigung einen Vergleich mit anderen (z.B. westdeutschen) Regionen ermöglichen. Zu unterscheiden sind dabei

- die *objektive Lebensqualität*, ausgedrückt in statistisch messbaren Indikatoren für Lebensbedingungen – Klima, Wohnumfeld, Lebensstandard, Beschäftigung, Freizeitangebote, Kultur- und Bildungsangebot, medizinische Versorgung und Gesundheitsangebote – sowie
- die *subjektive Lebensqualität* – entstehend durch die individuelle Verarbeitung und Bewertung der objektiven Lebensqualität und beeinflusst durch Faktoren wie soziale Bindungen, Möglichkeiten politischer Mitsprache, Zukunftsbewertung oder überindividuelle Aspekte wie Freiheit, Solidarität, soziale und intergenerationale Gerechtigkeit.[5] (Übersicht 4)

Übersicht 4: Dimensionen der Lebensqualität



[5] vgl. Korczak (1995); Noll (2000); Ebbinghaus et al. (2007); Jochimsen (2012), Hirata (2012); vgl. auch Raffelhüschen/Schöppner (2012), die mit dem Begriff der Lebenszufriedenheit operieren

Zentrale Fragen, die sich in dieser Perspektive stellen, sind dann: Wie entwickelt sich Lebensqualität in Schrumpfungsprozessen? Wie wird Lebensqualitätsentwicklung durch Schrumpfungsprozesse beeinflusst? Welche Möglichkeiten gibt es, um Lebensqualität trotz schrumpfungsbedingter Begrenzungen zu sichern und zu steigern?

1.2.3. Selbsttragende Entwicklungen und gleichwertige Lebensverhältnisse: qualitativ bestimmtes Wachstum

Wird eine Perspektive auf die tatsächliche – objektiv wie subjektiv bestimmte – Lebensqualität zugrundegelegt, dann kann auch in den Blick geraten, inwieweit das herkömmliche Wachstumsparadigma der ostdeutschen Situation gerecht wird. Grundsätzlich unterstellen Modernisierungstheorien für eine gelingende Entwicklung der Gesellschaft, dass die meisten gesellschaftlichen Teilbereiche wachsen: Wirtschaftswachstum, Konsumzunahme, Bildungsexpansion, Steigerung sozialer Teilhabe usw. Angesichts dieses dominierenden Wachstumsparadigmas ist die Frage, was in und mit einer modernen Gesellschaft geschieht, wenn die Bevölkerung schrumpft, bislang ein theoretisches Desiderat.

In Ostdeutschland ist durch das Zusammentreffen der Krise des herkömmlichen Wachstumsmodells und des demografischen Wandels gleichsam ‚vor der Zeit' ein Sozial- und Wirtschaftsmodell zu gestalten, das sich vom traditionellen Wachstumskapitalismus unterscheidet und mit Zeitversetzung ebenfalls in den westdeutschen Regionen als Herausforderung stehen wird. Der zentrale Unterschied zwischen Ost und West besteht hier eher darin, dass die traditionellen industriellen Wirtschaftsstrukturen, die das herkömmliche Wachstumsmodell tragen, in den ostdeutschen Ländern zum großen Teil bereits nicht mehr bestehen.

Die ostdeutschen Probleme können insofern, wie schon erwähnt, positiv umgedeutet werden: indem sie als Chance begriffen werden, aus dem Problemvorsprung einen Problemlösungsvorsprung zu generieren. Insofern die demografische Schrumpfung Mitverursacher der Krise des naturverbrauchenden Wachstumsmodells ist, erzeugt sie zugleich nicht nur Probleme, sondern auch einen Problemlösungsdruck, dem sich durchaus Erfreuliches abgewinnen lässt:

> „Nennenswertes Wirtschaftswachstum in früh industrialisierten Nationen, deren Konsum längst gesättigt ist und die ihren demographischen Höhepunkt hinter sich haben, ist kaum noch vorstellbar. Wir brauchen daher schleunigst Wege für ein Wohlergehen der Gesellschaft ohne Wachstum. […] die stark vom demographischen Wandel betroffen[en]

> … Zonen haben ironischerweise ein hohes Innovationspotenzial, weil eine Erholung über klassische Entwicklungsprojekte ausgeschlossen ist. Sie müssen deutlich machen, dass sie bereit sind, ihre eigenen Belange in die Hand zu nehmen und zukunftsweisende Konzepte in den Bereichen Energieversorgung, Schule, Landbau und kleine Kreisläufe, Mobilität oder Gesundheitsversorgung vorzulegen." (Klingholz 2009; vgl. auch Berlin-Institut 2009)

Ein Wirtschafts- und Sozialmodell, das sich vom traditionellen Wachstumskapitalismus unterscheidet, wird gekennzeichnet sein durch das Ende der Dominanz industrieller Massenfertigung von Serien identischer Produkte und, damit einhergehend, durch das Ende der Dominanz „kolonnenhaft" organisierter Erwerbsarbeit (Miegel 1997). Es wird sich stattdessen auszeichnen durch fragmentierte Entwicklungen, durch neue Produktionsmodelle, die wiederum bestimmt sind von wirtschaftlichen Erfolgsfaktoren wie flexibler Spezialisierung und differenzierter Qualitätsproduktion (Behr/Schmidt 2005; IWH 2004), durch neue biografische Zeitdisponibilitäten und daraus folgend veränderte Lebensverlaufsregimes (Busch/Land 2006: 13-16).

Eine Alternative zum herkömmlichen Wachstumsmodell stellt die Orientierung auf qualitatives Wachstum dar. Dieses umfasst nichtökonomische und ökonomische Aspekte. Es zielt auf die Verbesserung der Lebensqualität, die Schonung der Umwelt und eine (vor allem im globalen Maßstab) gerechte Einkommensverteilung. Dies könne sich am Begriff der Suffizienz orientieren, d.h. einem Haushalten mit den Ressourcen, indem Bedürfnisse befriedigt werden, ohne das Bedürfnisniveau stetig anzuheben (Linz 2006; 2012).

Mittel zu diesen Zwecken sind ressourcenschonende Produktion und Dienstleistungen, die durch wissensgetriebene Qualitätsverbesserung die Wertschöpfung bei sinkenden Stoffumsätzen steigern und langlebige Qualitätswaren mit garantiertem Service hervorbringen. Voraussetzung ist eine Änderung des Innovationsregimes, das primär auf Ressourceneffizienz auszurichten ist. Dies wiederum setzt eine deutliche Steigerung immaterieller Investitionen voraus: in das Bildungssystem, da eine durchschnittliche Anhebung des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung benötigt wird; in Grundlagenforschung, da Innovationen auf Inventionen aufbauen; in FuE, da Inventionen in Innovationen überführt werden müssen. (Vgl. Frank/Höfer 2011, Haskel 2011)

Ebenso erfordert qualitatives Wachstum, insofern es auf Lebensqualitätsverbesserungen zielt, soziale Innovationen. Das betrifft etwa die Veränderung des Arbeitsregimes durch Teilung der Arbeit mit Verringerung der Arbeitszeiten, solidarischem Austausch bei leicht gemindertem Ein-

kommen und dadurch mehr Zeit und Möglichkeiten, andere Formen der Teilhabe zu erfahren und zu gestalten (Linz 2006: 25f.). Es betrifft soziale und kulturelle Dienstleistungen, von Altenpflege und ehrenamtlichem Engagement in der Bildungsarbeit für Kinder über soziale Innovationen, die neue Lebenspraktiken, Organisationsformen, Regulierungen und Lebensstile erzeugen oder bedienen, welche auf Grund bestehender Unzufriedenheiten und Probleme hinsichtlich bestehender Praktiken von Sozialunternehmern entwickelt werden (Christmann/Balgar 2012: 4), bis hin zur Stärkung von Demokratie und Zivilgesellschaft durch intensivierte Teilhabemöglichkeiten.

Wesentliche Voraussetzungen qualitativer Wachstumsprozesse sind Bildung, Forschung und der Wissenstransfer in Anwendungskontexte. Als Träger dessen wirken in entscheidendem Maße die Hochschulen. Sie schaffen ebenso Voraussetzungen für den Bereich der High-Performance-Innovationen, wie sie dort auch selbst aktive Beiträge leisten. Ihre weit überwiegend öffentliche Finanzierung macht sie zugleich zu den institutionell stabilsten Agenturen solcher Innovationsorientierung.

1.3. Die Rolle der Hochschulen

Die Auswirkungen der demografischen und finanziellen Rahmenbedingungen werden vornehmlich regional wirksam. Die Regionen haben ein Interesse an selbsttragender Entwicklung. Die in den Regionen ansässigen Hochschulen sind einerseits ebenfalls von den Auswirkungen des demografischen Wandels betroffen, andererseits haben sie ein Interesse an organisationaler Stabilität. Beides lässt sich zusammenführen.

1.3.1. Hochschulen als Objekte und Subjekte des demografischen Wandels

Im demografischen Wandel nehmen die Hochschulen zweierlei Rollen ein, eine passive und eine aktive. Sie sind einerseits Objekte des demografischen Wandels, das heißt: Sie sind objektiv von Umfeldentwicklungen betroffen, die sie nicht beeinflussen können, beispielsweise reduzierte Studienanfängerjahrgänge oder durch rückläufige Studienanfängerzahlen induzierte Ausstattungseinbußen. Andererseits jedoch sind die Hochschulen auch Subjekte des demografischen Wandels, das heißt: potenziell gestaltende Akteure, die einen strategischen Umgang mit dessen Folgen entwickeln können.

Im Blick auf ihre *objektive Betroffenheit* stellen sich folgende Fragen:

- In welcher Weise sind Hochschulen als Agenturen der Verteilung des Wissens im Raum von der raumbezogenen ‚Schrumpfung' tangiert?
- Welche Einflüsse auf ihre Qualität hat die Verortung einer Hochschule im Zentrum oder in der Peripherie?
- Ist mit einer Differenzierung der Hochschulen in solche innerhalb eines global interagierenden Metropolennetzes und solchen außerhalb dieses Netzes zu rechnen, und welche funktionsbezogenen Konsequenzen hätte dies gegebenenfalls?
- Welche Herausforderungen ergeben sich aus der veränderten sozialen Zusammensetzung der nachwachsenden Generationen für das Hochschulsystem?
- Wird es ggf. ausgerechnet der vielgescholtene deutsche Hochschulföderalismus sein, der dafür sorgt, dass es zu keinen wissenschaftsfreien Siedlungszonen kommt, da föderalistische Strukturen leistungsfähiger sind, um regionale Versorgung auch außerhalb von Verdichtungsräumen zu gewährleisten?
- Oder aber: Wird das seit der westdeutschen Hochschulexpansion gültige Paradigma der Versorgung mit Hochschulangeboten in der Fläche schon allein deshalb aufzugeben sein, weil sich die prokopfbezogenen Kosten jeglicher Infrastrukturen und die Siedlungsdichte umgekehrt proportional zueinander verhalten?

Im Blick auf die Hochschulen als *Subjekte* einer produktiven Gestaltung des demografischen Wandels drängen sich folgende Fragen auf:

- In welcher Weise können Hochschulen als Agenturen der Verteilung wissenschaftlichen Wissens im Raum zur produktiven Bearbeitung der demografisch bedingten Schrumpfungsprozesse beitragen?
- Was sind ihre qualitativen Wirkungen in der jeweiligen Sitzregion, und was können darüber hinausgehende qualitative Wirkungen im Schrumpfungskontext sein?
- Welche Prägungen der Raumstruktur sind durch Hochschulen leistbar, etwa als regionale Infrastruktur? Welche Leistungen können und müssen Hochschulen zur Stabilisierung von Räumen unter Schrumpfungsbedingungen erbringen, und welche Veränderungen ihrer Leistungsstruktur erfordert dies gegebenenfalls?
- Welche kulturellen, sozialen und ökonomischen Wirkungen sind von Hochschulen zu erwarten, und wie werden diese Erwartungen erfüllt?

- Werden die Hochschulen dereinst in bestimmten Regionen die alleinigen Träger einer Kultur der Neugierde, Forschung und Innovation in ansonsten kulturell entkernten Räumen sein?
- Welche (je nach Standort unterschiedlichen) Aufgaben ergeben sich für Hochschulen aus einer etwaigen dauerhaften Differenzierung des Raumes in Prosperitätsinseln und Abschwungkorridore?
- Auf welche Weise tragen Hochschulen dazu bei, dass mit ihren Absolventen ein Großteil der lokalen Jugend für den überregionalen Arbeitsmarkt mobilisiert wird und damit der demografische Wandel in peripheren Regionen beschleunigt wird?
- Stehen die Hochschulen vor der Aufgabe, sich zu den zentralen Inkubatoren regionaler Mode-II-Strukturen der Wissensproduktion zu entwickeln, da sie als einzige Akteure in der Lage sind, ihre jeweilige Region an überregionale Wissenskreisläufe anzudocken?[6]
- Wie kann es gelingen, zur Sicherung des Fachkräftebedarfs die weitgehend hochschulbildungsferne Bevölkerungsgruppe der schwächer qualifizierten Einkommensschwachen für Hochschulbesuche ihrer Kinder zu motivieren (und letztere entsprechend zu qualifizieren)?
- Wie entwickelt sich die Konkurrenz von Hochschule und Ausbildungsberufen, und entziehen erstere bei Ausweitung ihres Rekrutierungskreises letzteren die Basis?
- Wie können sich Hochschulen unter Schrumpfungsbedingungen so im Raum positionieren, dass sie überlebensrelevante Stabilität gewinnen?
- Werden sich die in Mittelstädten angesiedelten Hochschulen als Retter der Innenstädte positionieren und entwickeln müssen?

[6] Mit dem Mode-II-Konzept werden Veränderungen der Wissensproduktion und –nutzung beschrieben, als deren wesentliche Elemente benannt bzw. vorhergesagt werden: (a) Wissensproduktion vollziehe sich primär im Kontext der Anwendung – woraus sich Reflexivität und gesellschaftliche Verantwortlichkeit ergäben, d.h. eine Produktion sozial robusten Wissens, da die Wissenschaft die gesellschaftliche Wirkung ihrer Erkenntnisse unmittelbar berücksichtigen müsse. Ebenso ergebe sich ein verstärkter Einfluss außerwissenschaftlicher Relevanzentscheidungen auf die Orientierung, Validierung und Fortsetzung von Forschungen. (b) Organisatorisch verliere sich die Beschränkung auf Universitäten und/oder herkömmliche Disziplinstrukturen. Statt dessen komme es zu einer Vervielfältigung der an der Wissensproduktion beteiligten Institutionentypen; hier wiederum nähmen flexible und zeitlich begrenzte Organisationen und fluide Netzwerke eine besondere Rolle ein. Transdisziplinarität werde kennzeichnend bei gleichzeitigem Verlust der orientierenden und kontrollierenden Rolle der Einzeldisziplinen. (Gibbons et al. 1994; Nowotny et. al. 2001)

- Welche Konsequenzen hat es dabei, dass sich der Hochschulsektor in Teilen ortlos organisieren wird – durch Virtualisierung von Lehrangeboten, die je nachfrageabhängige Eröffnung und Schließung von Dependancen, verbunden damit, dass faktisch ortlose Hochschulen weder willens noch in der Lage sein werden, regionale Integrationsleistungen zu erbringen?

1.3.2. Verstärkte Teilhabechancen durch Hochschulbildung: Studienkapazitätsauslastung und Heterogenität

Eine zentrale Idee der Moderne ist die Erzeugung gesellschaftlicher Teilhabechancen durch Bildung. Dabei verbinden sich bildungsemanzipatorische Ideen der Aufklärung mit wirtschaftlichen Bedürfnissen nach verstetigter Fachkräfteversorgung. Zugleich wird, da in jeder Gesellschaft die Ressourcen begrenzt sind, nirgends eine Maximalversorgung mit Bildung realisiert. Dadurch bleibt ein Teil der individuellen Potenziale immer auch unausgeschöpft. In welchem Maße einerseits diese Nichtausschöpfung gesellschaftlich toleriert wird und andererseits bildungsinduzierte Teilhabechancen eröffnet werden, unterliegt einem fortwährenden gesellschaftlichen Aushandlungsprozess. Dafür liefert der demografische Wandel Argumente, welche einer intensivierten Bildungsbeteiligung zuarbeiten.

Unter Bedingungen schrumpfender Altersjahrgänge der Nachwachsenden ist es nicht nur normativ wünschenswert, dass jeder Mensch größtmögliche (Bildungs-)Chancen erhält, aus seinem Leben etwas machen zu können. Vielmehr ist dies auch funktional notwendig: Den weniger vorhandenen Menschen – darunter insbesondere den Nachwachsenden – müssen mehr bildungsinduzierte Teilhabechancen eröffnet werden, wenn die allgemeine Wohlfahrt gesichert werden soll. Je weniger Menschen es gibt, desto weniger kann es sich eine Gesellschaft leisten, auf individuelle Beiträge der Einzelnen zur allgemeinen Entwicklung zu verzichten. Dies läuft auf die Notwendigkeit hinaus, generell das durchschnittliche gesellschaftliche Bildungs- und Qualifikationsniveau anzuheben. Wo weniger Menschen nachwachsen, müssen diese umso stärker ertüchtigt werden, damit die benötigten Qualifikationen gesellschaftlich auch weiterhin hinreichend zur Verfügung stehen.

Für die Hochschulen bedeutet das: Sie werden zum einen in zunehmendem Maße Strategien entwickeln müssen, um die Zahl der Studierenden bspw. über die Anwerbung neuer Studierendengruppen auf einem gesellschaftlich akzeptierten Niveau halten zu können. Dafür wird es nö-

tig sein, eine differenzierte Struktur der Hochschulbildungsangebote zu sichern und ihre unterkritische Dichte in der Fläche zu vermeiden.

Zum anderen werden in qualitativer Hinsicht Ansätze benötigt, um einer erwartbaren stärkeren Heterogenität der Studierenden produktiv zu begegnen. Reduzierte Studienanfängerjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf erzwingen es, dass auch solche jungen Menschen an ein Hochschulstudium herangeführt werden, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten. Die damit notwendig zunehmende Heterogenität betrifft nicht allein die differenzierten kognitiven Anfangsausstattungen der Studierenden, sondern auch unterschiedliche (berufs)biografische Erfahrungshintergründe, kulturelle Herkünfte (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich mit einem Hochschulstudium verbinden.

Dafür sind zunächst Rahmenbedingungen nötig, die zur Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen und die Nutzung der Diversity-Potenziale ermöglichen. Das betrifft entsprechende Strukturen etwa in der Kinderbetreuung in Randzeiten oder angepasste und flexible Studienangebote, die Teilzeitstudieren und unterschiedliche Studiergeschwindigkeiten ermöglichen. Desweiteren bedarf es spezifischer, nämlich heterogenitätssensibler Fertigkeiten der Lehrenden. Hierfür stellt die seit Jahren intensivierte Debatte um die Steigerung der Qualität der Lehre mannigfache Anregungen bereit.

1.3.3. Third Mission: regionale Entwicklungsbeiträge

Hochschulen in nichtmetropolitanen Räumen werden, sobald sie ihre Studienkapazitäten nicht mehr komplett auslasten können, ihre Ausstattungsbedürfnisse *allein* bildungsbezogen nicht mehr rechtfertigen können. Sie werden also mit einem Legitimationsproblem konfrontiert sein. Auf dieses müssen die Hochschulen reagieren. Hierfür sind Leistungen einerseits zu erbringen, andererseits plausibel darzustellen, die (a) gesellschaftliche Erwartungen bedienen, um mit Überzeugungskraft an einer etwaigen ‚demografischen Rendite' teilhaben zu können, und (b) mit den herkömmlichen Kernaufgaben von Hochschulen – Forschung & Lehre – gekoppelt sind, um angemessen ausgefüllt werden zu können.

Das trifft auf gesellschaftliche Erwartungen, die über die herkömmliche Leistungserfüllung der Hochschulen hinausreichen. Diese richten sich an die Hochschulen in zweierlei Hinsicht: zum einen aktivere Kom-

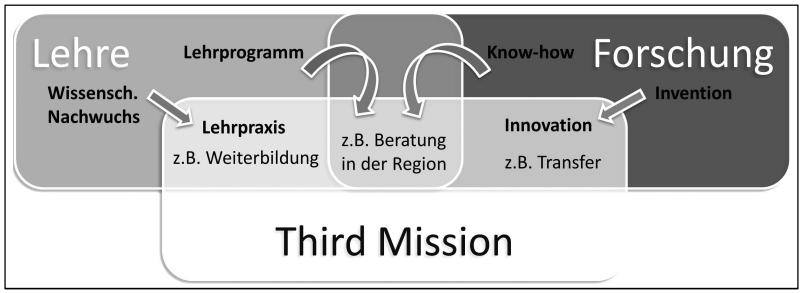
munikation mit der Gesellschaft über Zukunftsfragen (*public understanding of science)*, zum anderen ein stärkeres regionales Wirksamwerden.

Für diese sich wandelnden Ansprüche an und neuen Aufgabenfelder für die Hochschulen hat sich in der Debatte der Begriff „Third Mission" durchgesetzt. Darunter werden hier räumlich unspezifische (z.B. Weiterbildungsangebote) und regional gebundene (z.B. Kooperationen mit der regionalen Wirtschaft oder sozialraumbezogene) Aktivitäten verstanden, die über die herkömmlichen Aufgaben in Forschung & Lehre hinausgehen.

So können geeignete Maßnahmen innerhalb der Third Mission z.B. Beiträge zur Sicherstellung der wissensgesellschaftlichen Resonanzfähigkeit der jeweiligen Sitzregion leisten. Dies geschieht etwa durch die Hebung des durchschnittlichen Bildungsniveaus und verstärkte Sozialkapitalbildung der ansässigen Bevölkerung, den Wissenstransfer durch Absolventinnen und Absolventen in die Region, Patentierungsaktivitäten, Kontrakte mit Industrie und öffentlichen Aufgabenträgern, die Förderung und Sicherung kreativ-innovationsgeneigter Milieus, Ausgründungen, nicht zuletzt die Anregung von Existenzgründungen (auch) im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich, Partizipation am politischen Geschehen oder die Teilhabe am sozialen Geschehen vor Ort.

Überlappungen mit den ersten beiden Aufträgen – Forschung & Lehre – sind für die Third Mission charakteristisch, da gesellschaftliches Engagement der Hochschulen mannigfach mit Lehre und Forschung verbunden ist und sein muss. (Übersicht 5)

Übersicht 5: Schnittmengen und Schnittstellen der Third Mission



Ebenso charakteristisch ist, dass die Third Mission keine Trennung von regionaler und überregionaler Orientierung einer Hochschule bedeutet. Vielmehr ist die regionale Wirksamkeit von Hochschulen dann am aussichtsreichsten, wenn diese ihre Region an überregionale Kontaktschlei-

fen der Wissensproduktion und -distribution anschließen. Dazu sind sie auf Grund ihrer intellektuellen Kapazitäten, ihres Fächerspektrums und ihrer überregionalen Anbindungen auch wie keine andere Institution in den Regionen in der Lage. Zugleich sind überregional verfügbare wissenschaftliche Wissensbestände für regionale Akteure nutzlos, wenn sie nicht von ansprechbaren Experten gewusst und mit Blick auf die Situation vor Ort durchsucht, geordnet, aufbereitet und kommuniziert werden. Das setzt voraus, dass in Forschung, Lehre und Nachwuchsqualifikation ein solides Qualitätsniveau besteht und die Hochschulen auch überregional und international vernetzt sind.

Grundsätzlich sind Hochschulen sowohl global orientiert, insoweit sie Institutionen einer weltumspannenden Wissenschaft sind, als auch gesamtstaatlich, regional und lokal verankert. Ihre unaufgebbare Einbindung in ein globales Wissenschaftsnetz ist das institutionelle Korrelat zur Orientierung der Forschung und Lehre an den Fronten des Wissens. Daher auch muss Forschung die komplette Forschungskette abdecken: Grundlagenforschung, anwendungsorientierte Vorlaufforschung, Auftragsforschung, Transfer, wissenschaftsbasierte Beratung und Dienstleistungen darf sich also nicht auf die letzteren beschränken.

Diese einzelnen Forschungstypen müssen zwar nicht zwingend in jeder einzelnen Institution betrieben werden. Aber es sollte zum einen regionale Mindestversorgungen geben, und zum anderen sollten auch an praxisorientiert forschenden Einrichtungen jederzeit die Kontaktpunkte zur Grundlagenforschung aktivierbar sein – nicht zuletzt, um auch regional wirksam werdende Impulse geben zu können. Anwendungsorientierter Forschung geht jedenfalls über kurz oder lang der innovative Atem aus, wenn sie nicht aus der Grundlagenforschung Impulse für neue Fraugestellungen und neue Problemlösungen erhält und auf das dort erzeugte Vorratswissen zurückgreifen kann. Fortgesetzte Innovativität von Anwendungslösungen baut auf der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, nichtintendierter Handlungsfolgen, typischer Fehler und alternativer Optionen auf. Diese Kenntnis wird *außerhalb* der Arbeit an Anwendungslösungen erzeugt.

Die regionalen Funktionen haben mit der Hochschulexpansion an Gewicht gewonnen und waren ein wesentlicher politischer Grund, eine flächendeckende Versorgung mit Hochschulangeboten zu realisieren – so auch in den ostdeutschen Ländern. Ohne dies würden Orte wie Görlitz, Zittau, Mittweida, Schmalkalden, Nordhausen, Merseburg, Bernburg, Dessau, Köthen oder Stendal heute nicht über Hochschuleinrichtungen verfügen. Manches davon ist gleichwohl bislang Hoffnung geblieben.

Zugleich haben sich beständig die Schwerpunkte derartiger Hoffnungen verschoben und ihr Spektrum kontinuierlich erweitert. Die wohl wichtigste Verschiebung markiert der Übergang von einem passiven zu einem aktiven Hochschulregionalismus:

- Lange Zeit beschränkten sich die Erwartungen weitgehend auf die regionale Versorgung mit Bildungsangeboten sowie die Stimulation der lokalen Wirtschaft durch Nachfrageeffekte und konnten von den Hochschulen durch ihre bloße Existenz als erfüllt betrachtet werden.
- Der aktive Hochschulregionalismus hingegen beschreibt Hochschulen als Akteure, denen die erwähnte „Dritte Mission" zukommt. Die wichtigsten Erwartungen, die sich diesbezüglich an die Hochschulen richten, betreffen vor allem drei Bereiche: die Sicherung des Fachkräftenachwuchses für die Region, Impulse zur Entwicklung regionaler Innovationsstrukturen und Beiträge zur Bewältigung nichtökonomischer regionaler Herausforderungen.

Unter Bedingungen quantitativer Reduzierung (der Bevölkerung und der Finanzmittel) werden Entwicklungschancen regelmäßig dort vermutet, wo Größeneffekte durch Qualitätseffekte substituiert werden können. Hinsichtlich ökonomischer Entwicklungen wird davon ausgegangen, dass sich solche Qualitätseffekte wesentlich durch verstärkte bzw. optimierte Wissensbasierung und damit erhöhte Innovationspotenziale erzeugen lassen.

Wird diese Annahme als gültig unterstellt, dann sind Hochschulressourcen eine zentrale Bedingung von Regionalentwicklung unter Bedingungen demografischen Wandels: Sie stellen Hochqualifikationsangebote bereit, können system-, prozess- und produktbezogenes Problemlösungswissen erzeugen sowie ihre Sitzregionen an die überregionalen Kontaktschleifen des Wissens anschließen. Damit sind sie eine zentrale Voraussetzung, um die Resonanzfähigkeit ihrer Regionen für wissensbasierte Entwicklungen trotz demografischer Schrumpfung zu erzeugen bzw. zu erhalten.

Hinzu tritt speziell in Ostdeutschland, dass den öffentlich unterhaltenen Wissenschaftspotenzialen eine wichtige Kompensationsfunktion zufällt: Gemessen an der entsprechenden Ausstattung westdeutscher Regionen ist privat finanzierte Forschung und Entwicklung (FuE) in einem nur unterkritischem Maße vorhanden. Auf Grund dessen haben FuE-Angebote der Hochschulen in den ostdeutschen Regionen eine zusätzliche Be-

deutung, die über ihren allerorts bestehenden öffentlichen Auftrag deutlich hinausreicht.[7]

Übersicht 6: Beispiele für regionale Entwicklungs- und Handlungsansätze ostdeutscher Hochschulen

Hochschule Neubrandenburg: Neue Bildungswege für die Region
- Teilnahme an „BildungsLandschaft Uecker-Randow" im Bundesprogramm „Lernen vor Ort"
- Lenkungsgruppe „BildungsEntwicklungsPlanung": Weiterentwicklung der Bildungslandschaft im Landkreis Vorpommern-Greifswald
- Besondere Studiengänge: Öffnung für neue Studierendengruppen durch Schaffung von Dualen Studiengängen

TU Dresden: Görlitz Kompetenzzentrum Revitalisierender Städtebau: interdisziplinärer Stadtforschungsansatz unter Verknüpfung von Denkmalpflege und Stadtentwicklung

Hochschule Wismar: Interreg-Projekt „ASAP": Gestaltungsmöglichkeiten zwischen Hochschulen und Regionen im ländlichen Raum

Fachhochschule Stralsund: STeP – Stralsunder Tagungen für erfolgreiche Partnerschaften: Fachwissen von Studierenden bzw. Professoren trifft auf betriebswirtschaftliche Problemlagen

Stadt und Universität Magdeburg: Wissenschaftshafen Magdeburg: stadträumliche Integration innovativer Unternehmen und Forschungseinrichtungen zur perspektivischen Gestaltung eines Wissenschaftsquartiers

TU Bergakademie Freiberg
- Unterstützung der Region Osterzgebirge im EU-Projekt „Chance"
- Unterstützung des UNESCO-Welterbeprojekts „Montanregion Erzgebirge"
- Ausstellung *terra mineralia*: Belebung der Tourismuslandschaft durch die TU Bergakademie
- Ausbau des Innenstadt-Campus Schlossplatz als Wissenschaftskorridor zur Belebung der Altstadt

Eine Reihe ostdeutscher Hochschulen geht bereits heute auf vielfältige Art mit den Herausforderungen des demografischen Wandels um. Dabei wirken sie auch aktiv daran mit, wirtschaftliche und soziale Innovationen an ihrem Standort bzw. in ihrer Sitzregion zu schaffen. Wie Übersicht 6 exemplarisch zeigt, beschränkt sich die Innovationsorientierung nicht ökonomistisch allein auf Produkt- und Verfahrensinnovationen. Viel-

[7] Dabei ist allerdings auch vor Überforderungen zu warnen: Die Hochschulen werden die fehlende privat finanzierte FuE nicht vollständig substituieren können. Dafür ist der Umfang des Defizits zu groß.

mehr geht es ausdrücklich auch um soziale Innovationserfordernisse. In diesem Sinne bestehen auch für alle Fächer Chancen und Notwendigkeiten, die regionale Komponente nicht zu vernachlässigen.

Zugleich aber sind Regional- und Hochschulentwicklungen unterschiedlich getaktet, da sie voneinander abweichenden Funktionslogiken folgen sowie unterschiedlichen Finanzierungs- und Steuerungsmodalitäten unterliegen. Deshalb kommt ein Zusammenhang zwischen Regional- und Hochschulentwicklung nicht zwingend und nicht umstandslos zustande. Er muss vielmehr durch die aktive Gestaltung von förderlichen Kontexten hergestellt werden.

1.3.4. Third Mission für die Region und Hochschulfinanzierung

Die Hochschulen in den ostdeutschen Ländern werden auch künftig finanziert werden – die Frage ist, in welchem Umfang. Dieser Umfang wird aller Voraussicht nach davon abhängen, wie überzeugend die Antworten auf eine Frage ausfallen: Wieweit vermögen es die Hochschulen zu plausibilisieren, dass etwaige künftige Minderauslastungen von Studienkapazitäten durch solche Leistungen substituiert werden, die ihr Finanzier – das jeweilige Land – als refinanzierungsfähig ansehen kann?

Die Länder werden angesichts der Haushaltsentwicklungen und des konditionierten Verschuldungsverbots keine andere Chance der Betrachtung haben. Die Refinanzierungsfähigkeit der Hochschulzuschüsse, die über eine Grundausstattung hinausgehen, wird über deren direkte und indirekte Effekte innerhalb des Landes dargestellt werden müssen. Gelingt dies nicht, dann droht eine Reduzierung der Hochschulkapazitäten auf das Niveau, welches man in einer imaginierten Neuaufbausituation bei heutiger Kenntnis der prognostizierten Studiennachfrage und der Landeshaushalte projektieren würde.

Als eher erfolgsunwahrscheinlich erscheint zumindest eines: mit der Begründung, vor allem die überregionale Rolle der jeweiligen Hochschule entwickeln zu wollen, ihrem regionalen Wirksamwerden keine größere Aufmerksamkeit zu widmen und zugleich das bisherige Verfehlen der globalen Bedeutsamkeit damit zu begründen, dass die Ausstattung und die Kontexte lediglich einer Hochschule regionaler Bedeutsamkeit entsprächen. Zu bedenken ist überdies, dass die Regionaloption an die Seite der hochschulpolitisch dominierenden Exzellenzorientierung treten kann. Damit lassen sich Legitimationsgewinne einfahren, die für einen größeren Teil der ostdeutschen Hochschulen bzw. einzelne ihrer Fachbereiche auf dem Wege von Exzellenzwettbewerben nicht zu erlangen sind.

Erfolgswahrscheinlicher dürfte es daher sein,

- auf der Grundlage der prinzipiell überregionalen bzw. internationalen Orientierung realistische Selbstbilder mit realistischen Entwicklungszielen zu formulieren,
- eine stabile Fachkräfteversorgung (auch) der Region zu leisten,
- engagiert eine Kompensationsfunktion für die unterkritisch vorhandene privat finanzierte FuE wahr- und
- die gesellschaftliche Situation als eine auch wissenschaftliche Herausforderung anzunehmen.

Die Hochschulen, die sich heute auf den Weg machen, ihre Studienkapazitäten so weit als möglich auszulasten, zentrale Pfeiler regionaler Innovationsstrukturen zu werden und aktive Beiträge zur Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen zu erbringen bzw. ihre bereits laufenden Aktivitäten auf diesem Wege zu intensivieren, werden jedenfalls vergleichsweise größere Chancen haben, ihre Ressourcen, fachliche Breite bzw. Existenz dauerhaft zu sichern. Damit sichern sie sich zugleich auch die Chancen darauf, ihre relativen Positionen im überregionalen, ggf. internationalen Maßstab zu verbessern.

1.4. Fazit

Die demografischen Wandlungsprozesse verlaufen regional selektiv und mit unterschiedlicher Intensität. Dies korrespondiert mit den jeweiligen wirtschaftlichen Situationen. In der Perspektive der Regionalentwicklung ergeben sich so Prosperitätszonen bzw. -inseln und Stagnations- bzw. Abschwungkorridore. Prägnant zeigt sich das in einer Raumbetrachtung, die auf wissensgesellschaftliche Regionsmerkmale abstellt. In ländlichen und in klein- bzw. mittelstädtisch geprägten Regionen gelten zentrale der üblicherweise metropolitan geprägten Annahmen darüber, was die Wissensgesellschaft ausmache, nicht. Der deutlichste Kontrast besteht dabei zwischen West- und Ostdeutschland: Die östlichen Bundesländer beherbergen überwiegend wissensgesellschaftliches Brachland. Als begrenzende Rahmenbedingung wird dabei insbesondere die Entwicklung der finanziellen Rahmenbedingungen wirksam. Es muss von einer Realminderung der ostdeutschen Landeshaushalte um 20 bis 30 Prozent bis zum Jahre 2020 im Vergleich zu 2008 ausgegangen werden.

All das erzeugt aber weniger eine ostdeutsche Sondersituation, sondern eher einen Problemvorsprung gegenüber Westdeutschland – wo ver-

gleichbare demografische Herausforderungen zeitversetzt ebenfalls anstehen. Dieser Problemvorsprung kann durch aktive Gestaltung in einen Problem*lösungs*vorsprung überführt werden – wobei ein Teil der Probleme zwar nicht zum Verschwinden gebracht, doch immerhin in einen produktiven Bearbeitungsmodus überführt wird.

Bislang sind für die Regionen Ostdeutschlands zwei zentrale Ziele definiert: (a) selbsttragende Entwicklungen ab Auslaufen des Solidarpakts II im Jahr 2020 und (b) die Schaffung gleichwertiger Lebensverhältnisse in West und Ost.

Um dem Erreichen selbsttragender Entwicklungen im Angesicht der absehbaren ostdeutschen Landeshaushaltsentwicklungen näher zu kommen, bedarf es einerseits wirtschaftlicher Stabilität, um die Einnahmensituation der öffentlichen Haushalte zu verbessern; andererseits der Sicherstellung gesellschaftlicher Stabilität, um die öffentlichen Ausgaben für nachsorgende Problembearbeitungen zu begrenzen. Wirtschaftliche Stabilität wiederum erfordert eine Steigerung des technisch-technologischen Innovationsgeschehens. Gesellschaftliche Stabilität erfordert soziale Innovationen.

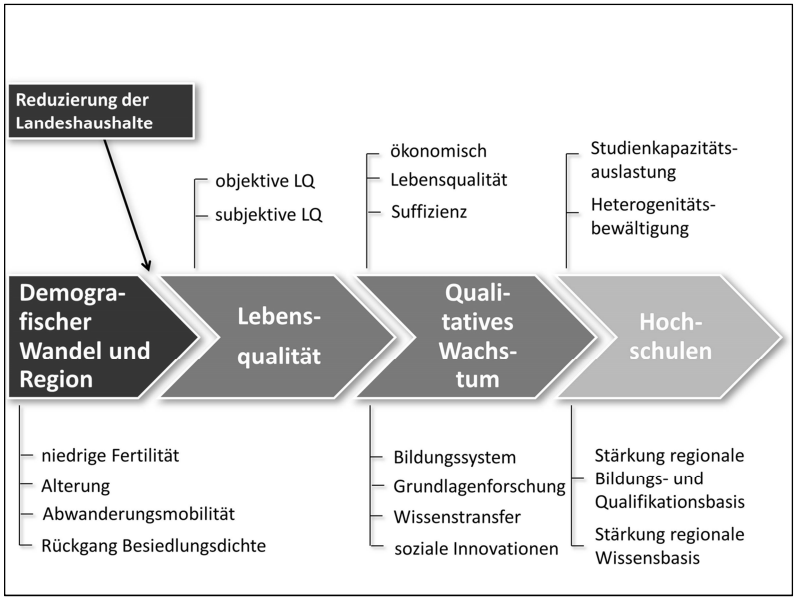
Vor dem doppelten Hintergrund des demografischen Wandels und der ostdeutschen Landeshaushaltsentwicklungen ist dabei von drei zentralen Annahmen auszugehen: (1) Sowohl für wirtschaftliche als auch außerökonomische Entwicklungen werden vornehmlich *endogene Entwicklungspotenziale* zu erschließen sein. (2) Die Wohlstandsentwicklung wird unmittelbar mit dem Grad an selbsttragender Entwicklung korrelieren, der unter Mobilisierung endogener Entwicklungs-, insbesondere *Innovationspotenziale* realisiert wird; dazu werden vor allem wissensgesellschaftliche Entwicklungsfaktoren zu mobilisieren sein. (3) Zu den endogenen Innovationspotenzialen gehören als zentrale Schaltstelle der Regionalentwicklung die *Hochschulen*.

Hinsichtlich des politischen Ziels „gleichwertige Lebensverhältnisse" stellt die bislang dominierende Perspektive auf Messbares ab, verfehlt aber u.U. das, was mit Einkommen, Beschäftigung oder kommunaler Leistungsfähigkeit erreicht werden soll: Lebensqualität. Denn es geht um Lebenschancen und Lebenszufriedenheit. Zu unterscheiden sind dabei die objektive Lebensqualität, ausgedrückt in statistisch messbaren Indikatoren für Lebensbedingungen, sowie die subjektive Lebensqualität, entstehend durch die individuelle Verarbeitung und Bewertung der objektiven Lebensqualität.

In dieser Perspektive kann auch in den Blick geraten, inwieweit die traditionellen Wachstumsannahmen der ostdeutschen Situation gerecht werden. In Ostdeutschland ist durch das Zusammentreffen der Krise des

herkömmlichen Wachstumsmodells und des demografischen Wandels gleichsam ‚vor der Zeit' ein Sozial- und Wirtschaftsmodell zu gestalten, das sich vom traditionellen Wachstumskapitalismus unterscheidet und mit Zeitversetzung ebenfalls in den westdeutschen Regionen als Herausforderung stehen wird. Eine Alternative zum heute dominierenden Wachstumsmodell stellt die Orientierung auf qualitatives Wachstum dar. Dieses wiederum setzt eine deutliche Steigerung immaterieller Investitionen voraus: in das Bildungssystem, in Grundlagenforschung und in FuE. Als Träger dessen wirken in entscheidendem Maße die Hochschulen.

Übersicht 7: Untersuchungslogik in Stichworten



Die Auswirkungen der demografischen und finanziellen Rahmenbedingungen werden vornehmlich regional wirksam. Die Regionen haben ein Interesse an selbsttragender Entwicklung. Die in den Regionen ansässigen Hochschulen sind einerseits ebenfalls von den Auswirkungen des demografischen Wandels betroffen, andererseits haben sie ein Interesse an organisationaler Stabilität. Beides lässt sich zusammenführen.

Den weniger vorhandenen Menschen – darunter insbesondere den Nachwachsenden – werden mehr bildungsinduzierte Teilhabechancen zu eröffnen sein, wenn die allgemeine Wohlfahrt gesichert werden soll. Die ostdeutschen Hochschulen werden daher zum einen in zunehmenden Ma-

ße Strategien entwickeln müssen, um die Zahl der Studierenden bspw. über die Anwerbung neuer Studierendengruppen auf einem gesellschaftlich akzeptierten Niveau halten können. Zum anderen werden in qualitativer Hinsicht Ansätze benötigt, um einer erwartbaren stärkeren Heterogenität der Studierenden produktiv zu begegnen.

Zugleich steht zu erwarten, dass – demografisch bedingt – auch mit solchen Maßnahmen die Studienkapazitäten in nichtmetropolitanen Räumen nicht mehr komplett auslasten werden. Dass die Hochschulen dann noch ihre Ausstattungsbedürfnisse *allein* bildungsbezogen legitimieren können, erscheint sehr fraglich. Darauf lässt sich reagieren, indem Leistungen einerseits erbracht, andererseits plausibel dargestellt werden, die gesellschaftliche Erwartungen bedienen. Solche richten sich, als wesentlicher Teil einer „Third Mission" der Hochschulen, insbesondere auf deren stärkeres regionales Wirksamwerden. Durch ihre Beteiligung an der Regionalentwicklung kann zweierlei erzeugt werden: verstärkte bzw. optimierte Wissensbasierung und damit erhöhte wirtschaftliche und außerökonomische Innovationspotenziale in der Region.

Die Wahrnehmung der Third Mission bedeutet keine Trennung von regionaler und überregionaler Orientierung einer Hochschule. Vielmehr ist die regionale Wirksamkeit von Hochschulen dann am aussichtsreichsten, wenn diese ihre Region an überregionale Kontaktschleifen der Wissensproduktion und -distribution anschließen. Insoweit dürfen die Hochschulen als eine zentrale Voraussetzung gelten, um die Resonanzfähigkeit ihrer Regionen für wissensbasierte Entwicklungen trotz demografischer Schrumpfung zu erzeugen bzw. zu erhalten.

Hinzu tritt speziell in Ostdeutschland, dass den öffentlich unterhaltenen Wissenschaftspotenzialen eine Kompensationsfunktion für die nur unterkritisch vorhandene privat finanzierte FuE zufällt. Bei all dem beschränkt sich die Innovationsorientierung der Third Mission nicht ökonomistisch auf Produkt- und Verfahrensinnovationen. Vielmehr geht es ausdrücklich auch um soziale Innovationserfordernisse. In diesem Sinne bestehen auch für alle Fächer Chancen und Notwendigkeiten, die regionale Komponente nicht zu vernachlässigen.

Der Umfang der künftigen Hochschulfinanzierung in den ostdeutschen Ländern wird aller Voraussicht nach davon abhängen, wie überzeugend die Antworten auf eine Frage ausfallen: Wieweit vermögen es die Hochschulen zu plausibilisieren, dass künftige etwaige Minderauslastungen von Studienkapazitäten durch solche Leistungen substituiert werden, die ihr Finanzier – das jeweilige Land – als refinanzierungsfähig ansehen kann? Gelingt auf diese Frage keine produktive Antwort, dann droht eine Reduzierung der Hochschulkapazitäten auf das Niveau, welches man in

einer imaginierten Neuaufbausituation bei heutiger Kenntnis der prognostizierten Studiennachfrage und der Landeshaushalte projektieren würde.

Die Hochschulen, die sich heute auf den Weg machen, ihre Studienkapazitäten auszulasten, zentrale Pfeiler regionaler Innovationsstrukturen zu werden und aktive Beiträge zur Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen zu erbringen, bzw. ihre bereits laufenden Aktivitäten auf diesem Wege zu intensivieren, werden jedenfalls vergleichsweise größere Chancen haben, ihre Kapazitäten bzw. Existenz dauerhaft zu sichern. Damit sichern sie sich zugleich auch die Chancen darauf, ihre relativen Positionen im überregionalen, ggf. internationalen Maßstab zu verbessern.

Insgesamt: Den Hochschulen wächst die Aufgabe zu, die Rolle der wesentlichen Innovationsagenturen im demografischen Wandel wahrzunehmen und als eines der wichtigsten Verödungshemmnisse in den Regionen wirksam zu werden. Durch ihre überwiegend öffentliche Finanzierung und ihren Charakter als Bestandteil öffentlicher Daseinsvorsorge stellen sie im Vergleich zu anderen Akteuren institutionell sehr stabile Ankerpunkte einer regionalen Kultur der Problemlösungsorientierung und Innovation dar. Soll aus dem ostdeutschen Problemvorsprung auch ein Problemlösungsvorsprung generiert werden, dann wird dies wesentlich eine Aufgabe der Hochschulen sein: als Agenturen ebenso wirtschaftlicher wie auch sozialer Innovation.

* * *

Die Zusammenhänge von Hochschul- und Regionalentwicklung in der demografischen Schrumpfungssituation waren und sind Gegenstände zahlreicher Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsprojekte, die in den letzten Jahren am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) und am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg durchgeführt wurden bzw. noch laufen. Die nachfolgenden Beiträge präsentieren deren zentrale Ergebnisse.

Literatur

Behr, Michael/Rudi Schmidt (Hg.) (2005): Aufbau Ost. Betriebliche und überbetriebliche Erfolgsfaktoren im verarbeitenden Gewerbe, Jena.

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Demografischer Wandel. Ein Politikvorschlag unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Länder, Berlin.

Busch, Ulrich/Rainer Land (Hg.) (2006): Zur Lage in Ostdeutschland (=Berliner Debatte Initial 5/2006), GSFP, Berlin, S. 2-96.

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland, Gütersloh; auch unter www.che.de/downloads/CHE_AP152_Studienanfaengerprognose.pdf (30.2.2012).

CHE Consult, Centrum für Hochschulentwicklung Consult Gütersloh (2013): Zur Entwicklung der Studiennachfrage an Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt, Bericht 18. Juni 2013; http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Arbeitsberichte/WZW_Arbeitsberichte_2_2013.pdf (2.7.2013).

Christmann, Gabriela B./Balgar, Karsten (2012): Raumentwicklung, soziale Unternehmer und soziale Innovationen, in: IRS Aktuell 72, S. 3-4.

Ebbinghaus, Bernhard/ Heinz-Herbert Noll/Thomas Bahle/Claus Wendt/Angelika Scheuer (2007): Report Lebensqualität 2006. Im Auftrag des Verbandes Forschender Arzneimittelhersteller, Mannheim; URL www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/Report_Lebensqualitaet.pdf (1.10.2012).

Finanzministerium Sachsen-Anhalt (o.J. [2008]): Mittelfristige Finanzplanung des Landes Sachsen-Anhalt 2009 bis 2013, URL http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/iElementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_Ministerium_der_Finanzen/Dokumente/mipla/Mipla2009.pdf (5.3.2010).

Frank, Andrea/Höfer, Simone (Hg.) (2011): Interaktive Wertschöpfung. Neue Innovationsmodelle zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, Edition Stifterverband, Essen; auch unter http://www.stifterverband.de/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/interaktive_wertschoepfung/interaktive_wertschoepfung.pdf (11.10.2012).

Gibbons, Michael/Camille Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartzman/Peter Scott/Martin Trow (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London.

Haskel, Jonathan (2011): Immaterielle Investitionen und Wachstum. Ein Vergleich zwischen Großbritannien und Deutschland, in: Andrea Frank/Simone Höfer (Hg.), Interaktive Wertschöpfung. Neue Innovationsmodelle zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, Edition Stifterverband, Essen, S. 10–17.

Hirata, Johannes (2012): Wirtschaftswachstum und gute Entwicklung. Was ist dran an der Wachstumskritik?, Roman Herzog Institut e.V., München; auch unter http://www.romanherzoginstitut.de/uploads/tx_mspublication/RHI_Position_12_WEB.pdf (8.10.2012).

IWH, Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung Halle (Saale) (2004): Forschungsprojekt „Innovative Kompetenzfelder, Produktionsnetzwerke und Branchenschwerpunkte der ostdeutschen Wirtschaft“ im Auftrag des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung. Endbericht, Halle (Saale).

Jochimsen, Beate (2012): Wohlstand messen, in: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 27-28/2012, S. 19-23; auch unter http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2012-27-28_online.pdf (8.10.2012).

Klingholz, Reiner (2009): Herr Minister, wir schrumpfen!, in: F.A.Z., 30.6.2009, S. 31.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012-2025. Fortschreibung, www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Vorausberechnung_der_Studienanfaeng erzahlen_2012-2025_01.pdf (30.1.2012)

Korczak, Dieter (1995): Lebensqualität-Atlas. Umwelt, Kultur, Wohlstand, Versorgung, Sicherheit und Gesundheit in Deutschland, Westdeutscher Verlag, Opladen.

Kujath, Hans Joachim/Kai Pflanz/Axel Stein/Sabine Zillmer (2008): Raumentwicklungspolitische Ansätze zur Förderung der Wissensgesellschaft, Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung/Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Berlin/Bonn, URL http://www.bbsr.bund.de/cln_032/nn_21272/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BMVBS/WP/2008/heft58__DL,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/heft58_DL.pdf (20.8.2011).

Kujath, Hans Joachim/Axel Stein (2009): Rekonfigurierung des Raumes in der Wissensgesellschaft, in: Raumforschung und Raumordnung 5-6/2009, S. 369-382.

Linz, Manfred (2006): Was wird dann aus der Wirtschaft? Über Suffizienz, Wirtschaftswachstum und Arbeitslosigkeit (=Wuppertal Papers 157), Wuppertal, auch unter http://www.wupperinst.org/uploads/tx_wibeitrag/WP157.pdf (8.10.2012).

Linz, Manfred (2012): Weder Mangel noch Übermaß. Warum Suffizienz unentbehrlich ist, oekom Verlag, München.

Lörz, Michael (2008): Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes, in: Bildung und Erziehung, 4/2008, S. 413-436.

Matthiesen, Ulf (2007): Stadtentwicklung, Wissen und Lernen unter Schrumpfungsbedingungen, in: Leibniz-Gemeinschaft (Hg.), Raumwissenschaftliche Forschung für die Praxis, Bonn, S. 19-23.

Mayer, Karl Ulrich (Hg.) (2013): Zukunft leben. Die demografische Chance, Nicolai Verlag, Berlin.

Miegel, Meinhardt (1997): Arbeitsgesellschaft der Zukunft, in: Schwalbacher Gespräche, 7.10.1997, www.procterundgamble.de/unternehmen/swagespr/media/miegel-manuskript.doc (12.2.2005).

Miegel, Meinhard (2012): Welches Wachstum und welchen Wohlstand wollen wir?, in: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 27-28/2012, S. 3-8, auch unter http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2012-27-28_online.pdf (8.10.2012).

Ministerkonferenz für Raumordnung (2009): Bericht des Hauptausschusses der Ministerkonferenz für Raumordnung (MKRO) – „Demografischer Wandel und Daseinsvorsorge“, Berlin; URL http://www.bmvbs.de/cae/servlet/contentblob/28644/publicationFile/166/bericht-zum-beschluss-demograqphischer-wandel-und-daseinsfuersorge.pdf (18.11.2012).

Muller, Steven (1999): Deutsche und amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation, in: Mitchell G. Ash (Hg.), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Wiemar, S. 195-199.

Noll, Heinz-Herbert (2000): Konzepte der Wohlfahrtsentwicklung: Lebensqualität und ‚neue‘ Wohlfahrtskonzepte, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin, URL http://hdl.handle.net/10419/50283 (25.9.2012).

Raffelhüschen, Bernd / Schöppner, Klaus-Peter (2012): Glücksatlas 2012. Deutsche Post AG, Bonn, und Albrecht Knaus Verlag, München.

Ragnitz, Joachim/Helmut Seitz (2007): Gutachten zur Ermittlung haushaltsrelevanter Kennziffern. Gutachten im Auftrag des Ministeriums der Finanzen des Landes Sachsen-Anhalt, URL http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_Ministerium_der_Finanzen/Dokumente/Benchmark-Gutachten/Benchmark-Gutach- ten_02.PDF (5.3.2010).

Seitz, Helmut (2006): Die finanzpolitische Situation in Thüringen. Eine Untersuchung vor dem Hintergrund der demographischen Veränderungen und der Rückführung der Osttransferleistungen, Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden/Erfurt.

Spiess, C. Katharina/Katharina Wrohlich (2008): Does Distance Determine Who Attends a University in Germany?, Bonn; http://ftp.iza.org/dp3615.pdf (12.4.2010).

Stehr, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften, in: APUZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 36/2001, S. 7-14; auch unter http://www.bpb.de/system/files/pdf/K318AX.pdf (12.8.2011).

Steinbrecher, Johannes/Christian Thater/Marcel Thum (2009): Langfristige Prognose der Einnahmeentwicklung für den Landeshaushalt des Freistaates Sachsen bis zum Jahr 2025. Endbericht. Gutachten im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums der Finanzen. Unter Mitarbeit von Oskar Krohmer, Institut für Wirtschaftsforschung Niederlassung Dresden, Dresden.

Willich, Julia/Daniel Buck/Christoph Heine/Dieter Sommer (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hochschul-Informations-System, Hannover; auch unter http://bit.ly/iqeyvv (19.11.2012).

TEIL A.

HOCHSCHULEN ALS CHANCE DER PERIPHERIE: WISSENSPOTENZIALE DER NICHTMETROPOLEN

2. Von der Hochschule in der funktionalistischen Stadt zur Hochschule in der kreativen Stadt

Die Theorieangebote und ihre zentralen Erklärungsthesen

Daniel Hechler

Der vorrangige regionale Bezugspunkt von Hochschulen sind ihre Sitzorte. Diese sind ausnahmslos Städte, selbst dann, wenn sie in ländlich geprägten Regionen liegen. Seit der Bildungsexpansion sind die Hochschulen zudem mehrheitlich in Städten angesiedelt, die keine Metropolen, häufig auch keine Großstädte sind. Städtisch, aber nichtmetropolitan ist damit für viele Hochschulen ein Charakteristikum ihrer Umweltbedingungen. Zugleich sind Hochschulen wesentlich deshalb in die Fläche gegründet worden, um regionale Effekte – zunächst vor allem solche der Bildungsbeteiligung – zu generieren. Diese Effekte wiederum sind über die Jahrzehnte hin Gegenstand einer breiten Diskussion geworden. Die Breite der Debatte erweckt den Anschein einer gewissen Unübersichtlichkeit. Dem kann wirksam begegnet werden, wenn zwischen Anwesenheits- und Aktivitätseffekten der Hochschulen unterschieden wird. Dann erweist sich über die Jahrzehnte hin die Verschiebung von einem passiven zu einem aktiven Hochschulregionalismus als zentral.

2.1. Grundlinien

Eine Rekonstruktion des Diskurses zum Verhältnisses von Stadt bzw. Region und Hochschule lässt eine synchrone Verschiebung der politischen Interessenslagen und thematischen Schwerpunktsetzungen erkennen.[1] Dieser Umstand kann kaum verwundern, verdanken sich doch Diskurse der Problematisierung spezifischer Gegenstände. Eine solche Problematisierung des Verhältnisses von Hochschule und ihrem Standort er-

[1] Kompakte Überblicke bieten Giese (1987), Fromhold-Eisebith (1992: 21-37), Tata (2004: 53-59), Pasternack/von Wissel (2010: 25-31) sowie Burs (2013).

weist sich als recht voraussetzungsreich und bedarf zumeist externer – sprich: politischer – Motivation.[2]

Bereits ein flüchtiger Blick offenbart, dass die einschlägigen Themenkonjunkturen vor allem durch eine beständige Ausweitung der Erwartungshaltung gegenüber den Hochschulen gekennzeichnet sind. Zunächst erfolgt in den 1960er Jahren unter bildungspolitischen Zielstellungen ein massiver Ausbau der Hochschullandschaft. Bereits zu diesem Zeitpunkt werden die Standortentscheidungen für die Neugründungen als strukturstärkende Maßnahmen für die entsprechenden Regionen entworfen. Allerdings dominieren noch die Ziele einer inklusionsorientierten Bildungspolitik. Mit der Gründung der Hochschulen geraten Fraugen des Makro- und Mikrostandortes sowie der angemessenen Standortentwicklung in den Fokus.

Das Erlahmen des Gründungseifers in den 1970er Jahren lässt die Rolle der Hochschulen als Aspekt der regionalen Infrastruktur und damit wirtschaftliche Fragen zunehmend in den Vordergrund treten. Nicht zuletzt um den gebremsten Ausbau der Hochschullandschaft mit zusätzlicher Legitimation zu versehen, werden nun jene langfristigen ökonomischen Effekte bilanziert, die durch die bloße Existenz der Hochschule entstehen, etwa die Generierung von Beschäftigung und Einkommen. In derartigen Bestandsaufnahmen erscheinen Hochschulen letztlich „wie eine beliebige Infrastrukturinvestition“ (Fritsch 2009: 40).

Als weitergehende inhärente Entwicklungspotenziale werden seit den 1980er Jahren mögliche Innovationsimpulse der Hochschulen für die Region ausgemacht. Damit ist ein Wechsel von einem passiven zu einem aktiven Regionalismus markiert: Die primäre Orientierung an den überkommenen Bildungs- und Wissenschaftsfunktionen sowie die Wahrnehmung der Hochschulen als Teil der staatlichen Infrastruktur erscheint nun als insuffizient, bringt diese doch nur zufällig die erwünschten innovativen Potenziale für die Sitzregion zur Geltung. Notwendig erscheint daher die Aktivierung und Öffnung der Hochschulen, wenn auch zunächst primär im Hinblick auf die wirtschaftlich relevanten Aspekte Wissenstransfer, Kooperationen und Ausgründungen.

Die vorerst letzte Stufe der Ausweitung gesellschaftlicher Erwartungen verbindet sich im Kontext der Proklamation einer aufziehenden Wissensgesellschaft mit den Begriff der Kreativität. Diese extensive Erwar-

[2] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen der kooperativ vom Institut für Hochschulforschung (HoF) und WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg durchgeführten Untersuchung „Hochschulen und Stadtentwicklung“ erarbeitet.

tungshaltung, die schon im Innovationskontext als „Dritte Mission“ den Hochschulen als Aufgabe übereignet wird, bezieht spätestens jetzt auch das soziale und politische Geschehen vor Ort mit ein – bis hin zu solchen Entwicklungen wie dem demografischen Wandel.

Diese diskursive Transformation des Verhältnisses von Hochschulen und Stadt innerhalb eines halben Jahrhunderts von der Förderung der Chancengleichheit und einer bildungsgetriebenen Modernisierung der nationalstaatlich organisierten Gesellschaft hin zu einem umfassenden regionalen Entwicklungsfaktor wurde durch die Hochschulforschung begleitet und vorangetrieben (Übersicht 8).

Übersicht 8: Hochschulbezogene Interessen von Forschung und Politik

Forschungsinteresse	Hochphase	Schwerpunktthemen
Traditionelle Diagnosen		
Hochschulen als regionaler Bildungsfaktor	• 1960er Jahre (1. Phase) • 1980er Jahre (2.Phase)	• regionale und sozialschichtenspezifische Bildungsbeteiligung • regionale Herkunft der Studierenden • Bildungswanderung, Motivforschung
Hochschulen als Gegenstand der Stadtplanung und -entwicklung	1960 und 1970er Jahre	• Analyse und Planung des Makro- und Mikrostandortes von Hochschulen • Analyse des Planungsprozesses
Hochschulen als regionaler Wirtschaftsfaktor	• 1970er und 1980er Jahre • aktuell eine „Renaissance“	• Beschäftigungs-, • Einkommens- und • Ausgabeeffekte
Zeitdiagnosen		
Hochschulen als regionaler Innovationsfaktor	1980er und 1990er Jahre	• regionale Kooperationen • Wissenstransfer in die Region • Ausgründungen
Hochschulen als umfassender Entwicklungsfaktor	1990er und 2000er	• „Third Role“ / „Third Mission of Universities“ • Hochschulen als strategische Akteure und Partner

Quelle: Tata (2004: 54)

Scheinbar konkurrierend zur Ausweitung der regionalen Rolle von Hochschulen bewegt sich seit neuerem ein Debattenstrang, der die Exzellenzorientierung als das zentrale Moment der Hochschulentwicklung aus-

macht. So erblickt etwa Burs (2013) in der Orientierung an Exzellenz und Wettbewerb sowie in der damit einhergehenden Stärkung von Autonomie, Verantwortung und Profilbildung der Hochschulen die aktuelle hegemoniale Diskursformation. In dieser Betrachtung erscheint die Orientierung an den endogenen regionalen Entwicklungspotenzialen als alternatives Leitbild, welchem gegenüber dem hegemonialen Modell nur geringe Durchsetzungsfähigkeit attestiert wird (ebd.: 139).

Übersehen wird dabei allerdings eines: Die Bemühungen um Exzellenz und Ressourcenkonzentration an wirtschaftsstarken Standorten zielen auf eine vertikale Differenzierung der Hochschullandschaft ab, schließlich sind diese Ziele nur für eine geringe Zahl von Einrichtungen erreichbar. Jede Diskursformation, die keine positiven Modelle für die große Zahl der „Differenzierungsverlierer" anbietet, müsste unvollständig und instabil sein. Die verstärkte Integration von Hochschulen in die regionale oder städtische Entwicklung markiert daher weniger das Gegenmodell der exzellenten Hochschule in einer prosperierenden Region, sondern ihr komplementäres Leitbild.[3]

Zusammengefasst: Seit der bundesdeutschen Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre verbinden sich mit der Gründung von Hochschulen immer auch Erwartungen, damit die regionalen Entwicklungen zu fördern. Seitdem haben sich beständig die Schwerpunkte derartiger Hoffnungen verschoben und ihr Spektrum kontinuierlich erweitert. Die wohl wichtigste Verschiebung markiert der *Übergang von einem passiven zu einem aktiven Hochschulregionalismus*:

- Lange Zeit beschränkten sich die Erwartungen weitgehend auf die regionale Versorgung mit Bildungsangeboten sowie die Stimulation der lokalen Wirtschaft durch Nachfrageeffekte und konnten von den Hochschulen durch ihre bloße Existenz als erfüllt betrachtet werden.
- Der aktive Hochschulregionalismus hingegen beschreibt Hochschulen als Akteure, denen eine „Dritte Mission" zukommt. Die Definition von „Dritte Mission" erfolgt daher qua Negation, umfasst sie doch alle Aufgaben, die nicht durch die traditionellen Funktionsbeschreibungen Forschung und Lehre abgedeckt sind. Das Spektrum reicht entsprechend vom Wissenstransfer durch Absolventinnen und Absolventen in die Region, Patentierungsaktivitäten und Ausgründungen über Kontrakte mit Industrie und öffentlichen Aufgabenträgern bis

[3] Da der Exzellenzdiskurs durch seine Fokussierung auf wissenschaftliche Leistungsfähigkeit und Innovationskraft eine primär internationale Orientierung aufweist, findet er im weiteren nur am Rande Beachtung.

zur Partizipation am politischen Geschehen, der Teilhabe am sozialen Geschehen vor Ort und der Mitwirkung an *public understanding of science*-Programmen (vgl. Inzelt et al. 2007: 121; Laredo 2007: 58 f.).

2.2. Passiver Hochschulregionalismus: Die traditionellen Konzepte

2.2.1. Inklusion: Hochschulen als regionaler Bildungsfaktor

Unter den Schlagworten des „Bildungsnotstandes" und der „Bildung als Bürgerrecht" verbinden sich in den späten 1950er und 1960er Jahren eine ökonomische und eine gesellschaftspolitische Problembeschreibung. Sie rücken den Ausbau der Hochschulen in der Region in den Mittelpunkt politischer Bemühungen. Als zentraler Schnittpunkt erweist sich dabei die Diagnose des Zusammenhangs von geringer Bildungsbeteiligung und schlechter regionaler Ausstattung mit Bildungseinrichtungen, wie er in Studien zur Studierendenmobilität und -motivation sowie zu regionalen und sozialen Spezifika der Bildungsbeteiligung herausgearbeitet wird.

Forderungen nach der Erschließung von Bildungsreserven zur Sicherstellung des wirtschaftlichen Wachstums verkoppelten sich mit inklusionsorientierten politischen Ambitionen, die auf die Herstellung bildungsinduzierter Chancengleichheit drängten. Aus der Koalition ökonomischer und sozialer Motive resultierte eine Expansion und Regionalisierung des Hochschulsystems. So entstehen allein in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik neben einem Netz aus Fachhochschulen 24 neue Universitäten bzw. Gesamthochschulen.

Dieses Regionalisierungskonzept verfolgt primär bildungspolitische und erst in zweiter Linie auch regionalpolitische Ziele. Im einzelnen umfassen diese Ziele

- die Entlastung der alten Hochschulen,
- die Studienfachwahlbeeinflussung durch den bevorzugten Ausbau von Mangelfächern,
- die Minderung des Wachstums der Metropolenhochschulen,
- den Abbau der Chancenungleichheit,
- das Bewusstmachen von Bildungsmöglichkeiten durch ihre Präsenz vor Ort,

- die Stärkung der regionalen Wissensressourcen und schließlich
- die Verbesserung der Infrastruktur in den Regionen.

Insgesamt lässt sich die Hochschulexpansion als Phase deuten, in der die Hochschulen als staatliche Infrastruktur entdeckt wurden und damit in den Gesamtzusammenhang der Zielstellung einrückten, die Lebensverhältnisse in Stadt und Land, Zentrum und Peripherie anzugleichen. Doch mochten die Hochschulgründungen neben der inklusionsorientierten Bildungspolitik auch als Instrument standortorientierter Infrastrukturpolitik initiiert worden sein – es kann keine Rede davon sein, dass die Einbindung von Hochschulen in räumlich bezogene Nutzenkalküle von diesen akzeptiert, geschweige denn positiv in ihre Selbstdefinition aufgenommen wurde. Solche Einbindungen wurden vielmehr als Instrumentalisierung kritisiert (vgl. Pasternack/von Wissel 2010: 27).

Eine verstärkte Integration regionaler Wirkungen in das Selbstverständnis der Hochschulen – und sei sie rein rhetorischer Natur – erfolgte erst im Rahmen zunehmender eigener Legitimationsbedürftigkeit. Diese entstand zum einen aufgrund der prekärer werdenden öffentlichen Hochschulfinanzierung, zum anderen infolge der diskursiven Verschiebung zu einem aktiven Hochschulregionalismus.

2.2.2. Neubauten: Hochschulen und Stadtraum

Die Geschichte der Hochschulen als Gegenstand der stadträumlichen Reflexion ist wesentlich mit dem Hochschulausbau verbunden. Sie verliert mit dessen Ende, vor allem aber mit der Wiederentdeckung der europäischen Stadt in den 1970er Jahren, ihre herausragende Rolle. Dabei divergierten die Entwicklungen in der DDR und der BRD deutlich. Erst im Rahmen des aktiven Hochschulregionalismus – insbesondere im Umfeld der Diskussion um die Aktivierung innovativer Potenziale und der Schaffung kreativer Milieus – erfährt die Ausgestaltung der Mikrostandorte der Hochschulen wieder verstärkt Beachtung.

In der Bundesrepublik stand mit der Hochschulexpansion die Frage nach den Makrostandorten im Vordergrund. Dabei ging es wesentlich darum, entlang von Regionalprognosen zum Aufkommen von Studierenden und deren Wanderungsbewegungen geeignete Hochschulstandorte zu identifizieren. Parallel diskutierten Architekten und Stadtplaner Fragen der Mikrostandorte, die sowohl die Lokalisierung und Einbindung in der Stadt, die Wechselbeziehung von Universitäts- und Stadtentwicklung und nicht zuletzt die Verkehrsanbindung betrafen. (Giese 1987: 3) Derar-

tige Überlegungen erfuhren im Rahmen des ostdeutschen Hochschulumbaus der 1990er Jahre eine kurze Renaissance, allerdings vor einem deutlich veränderten stadtplanerischen Hintergrund und – trotz massiver Transferleistungen – mit geringeren mobilisierbaren Ressourcen.

Die Diskussionen um die bauliche Ausgestaltung der Hochschulen wurden in der Bundesrepublik während des Hochschulausbaus vor allem im Rahmen des Leitbilds der funktional gegliederten und aufgelockerten Stadt geführt. Dieses Leitbild, das nicht zuletzt als Ausdruck des Wunsches nach einem gesellschaftlichen Neuanfang nach dem Zweiten Weltkrieg verstanden werden kann, realisierte sich im Hochschulbau zumeist als Campushochschule. Die neuen Hochschulen boten sich dabei als erste Umsetzungsmöglichkeiten neuer architektonischer und planerischer Ideen an:

> „Die damaligen Universitätsplanungen sind im Sinne der Konzipierung von Modellen für die Errichtung neuer Städte entworfen. Aufgrund geklärter Finanzierung und Besitzverhältnisse der Grundstücke bieten sie in der westlichen Welt die relativ seltene Chance, die Anlage umfangreicher und komplexer, aber wegen der homogenen Bevölkerungsstrukturen, ‚vereinfachte Stadtkonzepte' für eine potenzielle Zukunft zu proben." (Ziegenbein 2007: 57)

Sie lassen sich damit – ähnlich den zeitgleich entstandenen Großwohnsiedlungen – als Experimentierfelder der Moderne identifizieren. Allerdings wird bei den neuen Einrichtungen in der Bundesrepublik – im Gegensatz zu ähnlichen Projekten in Westeuropa – auf eine Integration von Wohnmöglichkeiten in den Hochschulcampus verzichtet und damit das soziale Leben der Hochschulangehörigen aus den Campusanlagen ausgeschlossen. Sie sind entsprechend durch einen Monofunktionalismus geprägt. Daraus resultiert nicht nur eine geringe Akzeptanz der neuen Hochschuleinrichtungen bei den Hochschulangehörigen, sondern vor allem eine ungenügende Einbindung in die Stadt.

Im Zuge der Wiederentdeckung der „europäischen Stadt" in den 1970er Jahren kehren deshalb die Hochschulen – so es realisierbar ist – sukzessive in die Städte zurück. Aufgrund der nun gebremsten Hochschulexpansion kommt es zudem kaum noch zu Neugründungen. Dominierend sind jetzt kleinteiligere Baumaßnahmen, eine seniblere Integration in die Stadt sowie die Fokussierung auf Bestandssicherung. Ab den 1980er Jahren nutzen die Campushochschulen, die ihre Lage zunehmend als isoliert empfinden, Technologieparks und Gründerzentren, um auf diese Weise eine verstärkte Einbindung in den städtebaulichen Kontext

Übersicht 9: Formen der Integration von Hochschulen den städtischen Kontext

Hochschulstandort	Stärken des Standortes	Schwächen des Standortes
Monozentrische große Hochschulen		
Die Traditionshochschule in der Mittelstadt *Bsp.:* EMAU Greifswald, U Heidelberg, U Tübingen	• Etablierte, überschaubare Hochschule der kurzen Wege mit überregionalem Image • Starke gesellschaftliche Einbindung in die lokale Gesellschaft • Traditionswohnungsmarkt für Lehrende und Studierende • Nähe zum metropolitanen Zentrum und seinen Wissenschaftsseinrichtungen	• In der Regel wenig flexible Erweiterungspotenziale für Wissensindustrien
Die urbane Traditionshochschule *Def.:* Kompakte alte Hochschule (U/TU/FH), über Jahrzehnte am Traditionsstandort im Zentrum der Stadt *Bsp.:* TU Dresden, U Karlsruhe, U Freiburg	• Starke Identifikation der lokalen Gesellschaft mit der Hochschule • Hochschule ist Teil der Stadtgeschichte und des Stadtprofils • Tradierter Wohnungsmarkt für Studierende und Hochschulangehörige • Studierende oft in lokale Politikprozesse eingebunden	• Keine Erweiterungsflächen/hohe Grundstückskosten • Veralteter Gebäudebestand • Wenige Spielräume für F&E-Cluster • Hohe Unterhaltskosten und geringe räumliche Flexibilität • Geringe lokale ökonomische Wirkungen • Keine Parklätze ➞ ÖPNV-Abhängigkeit
Die Hochschulfabrik am Stadtrand *Def.:* Neue Hochschule am Stadtrand (nach 1945), gelegentlich auch mit einem Repräsentationsgebäude im Stadtzentrum *Bsp.:* U Dortmund, U Trier; U Duisburg, U Augsburg	• Fast unbegrenzte Erweiterungsmöglichkeiten • Konzentration aller HS Einrichtungen in einem Neubau an einem Standort • Vergleichsweise geringe Unterhaltskosten	• Geringe Wahrnehmung durch lokale Gesellschaft • Nur allmähliche Integration in lokale wirtschaftliche und politische Netzwerke • Kein studentisches Leben im HS-Umfeld • Geringe Verweildauer der Hochschulangehörigen • Selten funktionale Integration von HS und Stadtteil • Starke Pendlerabhängigkeit

Hochschulstandort	Stärken des Standortes	Schwächen des Standortes
Die Anker-Hochschule *Def.:* Kompakte neue Hochschule auf ehemaliger Industriebrache am Rande der Innenstadt *Bsp.:* U Essen, TU Hamburg-Harburg	• Innenstadtnähe und günstiges Umfeld für Kultur und kreative Industrien • Flexibles städtisches Umfeld für studentischen Wohnungsmarkt und startups • Gute verkehrliche Anbindung	• Insulare Lage in einem wissensfernen städtebaulichen Umfeld • Enge Beziehungen zwischen Hochschule und lokaler Wirtschaft im Umfeld
Polyzentrische große Hochschulen		
Die bi-polare Hochschule *Def.:* Kompakte Hochschule mit einem ausgelagerten, meist technisch-naturwissenschaftlich orientiertem Campus am Stadtrand *Bsp.:* HU Berlin-Adlershof, MLU Halle-Wittenberg, TU München/Garching, U Frankfurt	• Verknüpfung von innerstädtischem Traditionsstandort mit flexiblen Erweiterungspotenzialen	• Interne Polarisierung der Hochschule • Stadtrand-Campus hat den Charakter eines Produktionsstandortes
Die fragmentierte Hochschule *Def.:* Hochschule an mehreren jeweils thematisch spezialisierten Standorten in der Stadtregion *Bsp.:* U Köln, U München, U Potsdam	• Flexible Erweiterungsmöglichkeiten • In der Regel unproblematischer universitätsbezogener Wohnungsmarkt	• Geringe innere Kohäsion und Zusammenarbeit • Nur schwache gesellschaftliche Integration in die jeweiligen Stadtteile
Kleine Hochschulen		
Die private Eliteschmiede *Def.:* private Hochschule mit in der Regel kleiner Zahl von Dozenten und Studierenden *Bsp.:* ebs Oestrich-Winkel, U Witten, HUW Koblenz	• Meist an einem privilegierten Standort in der Stadtregion	• Geringe Integration in das städtische Umfeld und relative Abgeschlossenheit gegenüber der lokalen Gesellschaft
Die Universität der Künste *Def.:* Akademien für Kunst und Design, Musik und Film *Bsp.:* KA Düsseldorf, HFF Potsdam, UdK Berlin	• Traditionsstandort in der Innenstadt • Etablierte Vernetzung zum lokalen Kulturleben	• In der Regel geringe Ausstrahlung auf lokale Ökonomien • Als Element der Wissensstadt nicht wahrgenommen

Quellen Kunzmann (2004: 38f), Dreiteilung der Hochschulen nach Ziegenbein (2007: 218), eigene Einordnung der ostdeutschen Hochschulen

zu erreichen und zugleich die neuentdeckten innovativen Potenziale zu aktivieren. (Ebd.: 69)

Während in der Bundesrepublik zahlreiche neue Hochschulanlagen an der Peripherie der Städte enstehen, die dann wieder in die Stadt verlagert und schießlich durch Technologieparks ergänzt werden, sind die Baumaßnahmen in der DDR „bescheidener und kleinteiliger" (ebd.: 75). Hier verbleiben die Hochschulen zumeist im Stadtzentrum. Trotz gewisser Tendenzen, ebenfalls repräsentative Neugründungen am Stadtrand zu realisieren, dominieren bei Erweiterungen und Neubauten von Hochschulen die Leitideen der Funktionsverdichtung und der kurzen Wege. Insgesamt lassen sich vier Phasen der DDR-Hochschulbauplanung unterscheiden: [4]

- 1945-1955 standen Planungen für den Wiederaufbau der im Krieg zerstörten Hochschulkomplexe und -bauten im Mittelpunkt.
- Zugleich begannen 1950 Planungen für den Neubau Technischer Hochschulen sowie für die Erweiterung und Verlagerung von Hochschulkomplexen, die dann bis 1965 das Hochschulbaugeschehen bestimmten.
- 1965 begann eine neue, dritte Planungsperiode, die neben – wie zuvor schon – Erweiterungen und Verlagerungen von Hochschulkomplexen dem Neubau von Universitätskomplexen gewidmet war. Ähnlich wie in Westdeutschland wurde die Neusetzung der Schwerpunkte dadurch ausgelöst, dass die Politik die schnelle Erhöhung der hochschulischen Ausbildungskapazitäten forderte. Architektonisch kam es zu unterschiedlich bewerteten Lösungen. Die Unwirtlichkeit der Betonbauten suchte man, wo der zur Verfügung stehende Platz es ermöglichte, durch räumliche Freizügigkeit auszugleichen.
- Ab 1972 folgte dann in der DDR die vierte Periode der Hochschulbauplanung. Die Konzentration lag jetzt auf der komplexen Rekonstruktion von Hochschulen. Politisch wurde auf die „intensiv erweiterte Reproduktion der Grundfonds" orientiert. Sanierung, Umbau und Modernisierung des Bestehenden rückte in den Vordergrund. Zugleich begann sich die beginnende wirtschaftlichen Agonie der DDR auszuwirken. (Rücker 1999: 74f.)

Im Zuge des Hochschulumbaus in Folge der deutschen Vereinigung setzten in Ostdeutschland massive Neubaumaßnahmen ein. Auch diese lassen sich in verschiedende Entwicklungsphasen unterteilen: Nachdem in einer ersten Phase (1990-1992) zunächst eine Angleichung der adminis-

[4] Diese Periodisierung erfolgt in Anlehnung an Rothe (1985: 51-53).

trativen Abläufe an das westdeutsche Hochschulmodell sowie einige Neugründung von Hochschulen erfolgt, werden in einer zweiten Phase (1993–1996) der Gebäudebestand evaluiert sowie Nutzungskonzepte und Raumentwicklungspläne erstellt. In der eigentlichen Neubauphase (1997–2000) werden die ersten und meist prestigeträchtigsten Neubauvorhaben ausgeschrieben und umgesetzt. Dieses umfasst in vielen Fällen die Konversion ehemals industriell oder militärisch genutzer Gelände. Mit dem neuen Millennium kann im Bereich das Hochschulbaus eine weitgehende Angleichung an das Niveau der westlichen Bundesländer konstatiert werden, und es setzt eine Normalisierung der baulichen Aktivitäten ein. (Ebd.: 78)

Als Ergebnis dieser Entwicklung – unter Einbeziehung der traditionellen Hochschulstandorte – lassen sich heute in Deutschland im wesentlichen acht Modelle der stadträumlichen Integration von Hochschulen unterscheiden. Diese Modelle hochschulischer Mikrostandorte können wiederum gruppiert werden in monozentrische große Hochschulen, polyzentrische große Hochschulen und kleine Hochschulen. Jede dieser Formen der baulichen Integration der Hochschule in die Stadt weist spezifische Stärken und Schwächen auf. Die Katalogisierung von Stärken und Schwächen – welche oftmals erst im Rahmen des Diskurses eines aktiven Hochschulregionalismus als solche erscheinen – indiziert zugleich Ansatzpunkte für eine Politik zur Erschließung wissensstädtischer Potenziale (vgl. Übersicht 9). Festgehalten werden muss jedoch zunächst, dass hier – wie im gesamten wissenschaftsgesellschaftlichen Diskurs – reine Fachhochschulstandorte keine Berücksichtigung finden.

Eine solche Politik zur Erschließung hochschulischer Potenziale für die Stadtentwicklung findet heute unter den Bedingungen limitierter finanzieller Ressourcen statt. Damit sind ambitionierte Großprojekte oder Hochschulgründungen weitgehend ausgeschlossen, stattdessen dominieren Optimierungsstrategien. Aber auch reduzierte städteplanerische und bauliche Eingriffe können nicht nur das Zusammenwirken von Stadt und Hochschule verbessern, sondern sichern zudem eines: den Zufluss von Ressourcen und damit die Erzeugung von Nachfrageeffekten, welche die regionale Wirtschaft stabilisieren.

2.2.3. Nachfrageeffekte: Hochschulen als regionaler Wirtschaftsfaktor

Hochschulen erzeugen in ihren jeweiligen Sitzregionen Nachfrageeffekte: Sie beschäftigen Personal, ziehen Studierende und Gäste an, entfalten

Bautätigkeiten, erwerben Großgeräte und fragen Dienstleistungen nach. Neben den Angebotseffekten, die aus der Lehrfunktion der Hochschulen entstehen, stellen diese Nachfrageeffekte einen zentralen Bezugspunkt des passiven Hochschulregionalismus dar: Hochschulen erzeugen diese Effekte einfach aufgrund des Umstands, dass sie vor Ort präsent sind. Zudem weisen diese direkten Effekte gegenüber allen später angenommenen indirekten Wirkungen, auf die der aktive Hochschulregionalismus abhebt, einen zentralen Vorteil auf: Sie treten nicht nur immer, sondern auch sofort ein.

Theoretische Herausforderungen sind bei der Rekonstruktion regionaler Nachfrageeffekte kaum zu gewärtigen. Hingegen werfen Versuche, diese zu quantifizieren, erhebliche methodisch-konzeptionelle Schwierigkeiten auf – vor allem wenn man die Wirkungsketten der direkten Effekte über mehrere Wirkungsebenen zu rekonstruieren sucht.[5] Zahlreiche Studien haben seit den siebziger Jahren – vor allem aus legitimatorischen Gründen – derartige Versuche mit unterschiedlicher Tiefenschärfe unternommen. Solche Bestandsaufnahmen behandeln Hochschulen letztlich „wie eine beliebige Infrastrukturinvestition wie ein Stück Autobahn oder eine Fußgängerzone. Man erfasst so überhaupt nicht das Spezifische, das die Hochschulen ausmacht“ (Fritsch 2009: 40). Dieses Spezifische besteht nach Fritsch

- in der Lenkung von gut ausgebildeten Menschen (Studenten und Wissenschaftler) in die Region und damit der Stärkung der regionalen Wissensbasis;
- der Bereitstellung von (innovationsrelevanten) Inputs für die Wirtschaft (qualifizierte Arbeitskräfte in Form von Absolventen, Laboreinrichtungen, wissenschaftliche Dienstleistungen, Wissen als Grundstoff für Innovationen);
- der Lenkung von privaten Investitionen in die Region durch Nähe zur Wissenschaft und benötigten Arbeitskräften;
- der Erzeugung von Spin-off-Gründungen und
- der kreativen Anreicherung des regionalen Innovationsmilieus (ebd.: 40f.).

[5] Etwa: Die Hochschule verausgabt Ressourcen in Rahmen ihrer Bautätigkeit und stützt somit lokale Firmen, die aufgrund dieser Aufträge Arbeitsplätze sichern können, deren Inhaber wiederum eine erhöhte Nachfrage erzeugen. Für die Diskussion von Berechnungsmodellen derartiger Multiplikatoreneffekte vgl. Stoetzer/ Krähmer (2007).

Freilich wäre ist es verfehlt, den Studien zu Nachfrageeffekten oder dem passiven Hochschulregionalismus allgemein ein prinzipielles Desinteresse an diesen Aspekten vorzuwerfen: So suggeriert keine Studie zu den Nachfrageeffekten von Hochschulen, damit umfassend deren regionale oder auch nur die zentralen Wirkungen abzubilden. Gewählt wird dieser Realitätsausschnitt vielmehr, da sich die Abbildung von Ausgabenströmen – im Gegensatz zu den eher diffusen Wirkungen – besonders für einen quantifizierenden Zugriff eignet. Damit lässt sich empirisch zeigen, dass zur Legitimation von Hochschulen keineswegs allein aufklärerisch-emanzipatorische Ideale angerufen werden müssen, sondern auch auf handfeste ökonomische Kriterien verwiesen werden kann.

Auch der passive Hochschulregionalismus kann schwerlich durch die eine einseitige Fixierung auf umfassende Inklusion und ökonomische Nachfrageeffekte charakterisiert werden: Zwar waren die Hochschulneugründungen primär der bildungspolitischen Intention verpflichtet, eine breite Versorgung mit Bildungsangeboten zu schaffen. Allerdings zielte diese Intention naturgemäß auch auf eine Stärkung der lokalen Wissensbasis und rechnete zudem mit einer Steigerung der lokalen Attraktivität für Unternehmen. Doch wurden derartige regionale Nutzenkalküle damals von den Hochschulen zumeist als instrumentell zurückgewiesen, da sie nicht dem institutionellen Selbstverständnis der Hochschulen als Bildungs- und Forschungsstätten entsprachen (vgl. Pasternack/von Wissel 2010: 27ff.).

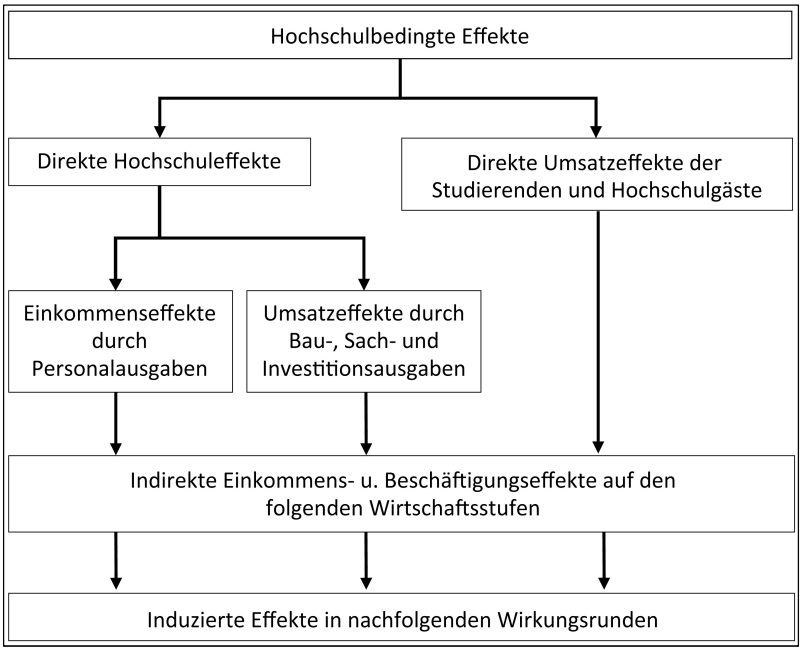
Der Vorwurf des Reduktionismus gegenüber den Studien zu regionalen Nachfrageeffekten der Hochschulen entspringt vornehmlich der Aufmerksamkeitsverschiebung im Zuge des aktiven Hochschulregionalismus. Insofern mag er seine Berechtigung haben. Dennoch verdankt sich diesen Untersuchungen zunächst die wesentliche Erkenntnis, dass die regionalen Effekte der Hochschulen die anderer öffentlicher Einrichtungen – zumindest aus der Perspektive der Sitzregion oder Sitzlandes – deutlich übersteigen.

Diese beachtlichen Einkommens- und Beschäftigungseffekte sind auf die reine Existenz der Hochschulen zurückzuführen, treten also unabhängig von der Leistungserstellung bzw. dem Leistungsergebnis auf. Daher leisten Hochschulen mithin auch dann einen Beitrag zur Regionalentwicklung, wenn kein einziger Absolvent der Wirtschaft des Hochschulsitzlandes zur Verfügung stünde oder kein einziges Forschungsergebnis in die Wirtschaft transferiert würde (Assenmacher/Leßmann/Wehrt 2004: 83). Stoetzer und Krämer errechnen in der Metaanalyse verschiedener Studien einen durchschnittlichen Einkommensmultiplikator bei hochschulindizierten Ausgaben von 1,4, wobei starke regionale Unterschiede

auszumachen sind (Stoetzer/Krämer 2007: 39). Ursächlich dafür sind die Ausgaben der Studierenden und die eingeworbenen Drittmittel.

Fragt man darüber hinaus, was an systematischem Wissen durch die Studien zu regionalökonomischen Effekten bereitgestellt wird, so ist im wesentlichen die Rekonstruktion der Wirkungsketten hochschulbedingter Ausgaben sowie die Unterscheidung von direkten, indirekten und induzierten Nachfrageeffekten hervorzuheben (vgl. Übersicht 10). Da die Nachfrageeffekte entsprechende Infrastrukturen der Leistungserbringung erzeugen, sind mit der Kartographierung der Geldströme wesentliche positive Aspekte in Verhältnis von Hochschule und Stadt markiert.

Übersicht 10: Zusammensetzung der hochschulbedingten Ausgaben



Quelle: Stoetzer/Krähmer (2007: 19)

2.3. Aktiver Hochschulregionalismus

Der Übergang vom passiven zum aktiven Hochschulregionalismus steht nicht nur im Zusammenhang mit dem sog. Neuen Regionalismus – der davon ausgeht, dass die entscheidenden Subjekte des wirtschaftlichen

Wettbewerbs nicht mehr Nationalstaaten, sondern vielmehr Regionen sind (vgl. Heidenreich 2005) – und einer Einordnung der Hochschulen in den Kontext regionaler Innovationssysteme. Ebenso ist dieser Übergang geprägt durch neue Formen der Wissensproduktion, die verschiedene Modellierungen inspiriert haben. Beide Beschreibungen – Hochschule im regionalen Innovationssystem und zeitgenössische Modelle der Wissensproduktion – finden zusammen in zupackenden (d.h. auch: normativ gut ausgestatteten) Konzeptualisierungen von Kreativität als regionalem Entwicklungsfaktor und der sog. Third Mission als unterbewerteter, aber Lehre und Forschung gleichberechtigt zur Seite tretender Aufgabe der Hochschulen.

2.3.1. Hochschule und Stadt

Die Wahrnehmung der regionalen Rolle von Hochschulen wurde spätestens seit dem Hochschulausbau der 1960er Jahre durch Fragen der Inklusion bzw. der Erschließung von ungenutzten Bildungsreserven, der Planung von Mikro- und Makrostandorten sowie der Mobilisierung hochschulischer Nachfrageeffekte zur Förderung regionaler Entwicklung geprägt. Seit den 1980er Jahren wurde diese Rollenvorstellung jedoch zunehmend als insuffizient empfunden und den Hochschulen sukzessive eine aktivere Rolle in der Regionalentwicklung zugeschrieben. Diese Verschiebungen vom passiven zum aktiven Hochschulregionalismus sind jedoch nur in begrenztem Ausmaß theoretischen Innovationen in der Stadt-, Regional- oder Hochschulforschung zu verdanken. Sie reflektieren vielmehr einen gesellschaftlich-politischen Wandel.

Als zentrale Chriffren dieser Veränderung fungieren die Begriffe Globalisierung und Neoliberalismus.[6] Den Schnittpunkt beider Vokabeln bildet – durchaus in Fortsetzung von staatskritischen Diskursen der 1980er Jahre – die Annahme eines verschärften Wettbewerbsdrucks sowie der abnehmenden Bedeutung des Nationalstaats. In diesem diskursiven Raum entfalten sich neuartige Konstruktionen (und Vervielfältigungen) von Akteursrollen samt daran gekoppelter Handlungschancen bzw. -zumutungen. So werden Städte und Regionen in den Rang eigenständiger Subjekte erhoben, die eine eigene Wirksamkeit als substaatliche Ebe-

[6] Beide Begriffe sind unscharf. Während Globalisierung in der einfachsten Begriffsbestimmung die Zunahme weltweiter Verflechtung bezeichnet, fungiert der Begriff Neoliberalismus im deutschsprachigen Diskurs zur pejorativen Kennzeichnung (vermeintlich) marktfundamentalistischer Haltungen.

ne zwischen kommunaler und gesamtstaatlicher Ebene zu entfalten haben.[7]

Wie auch immer man den Akteursbegriff im Detail fasst, grundlegend ist wohl die Unterstellung von Freiheit (und damit: von Handlungsfähigkeit). Oftmals ist diese Freiheit freilich kaum mehr, als eine Konzession infolge fehlender Kontrollmöglichkeiten (Luhmann 1984: 156). Derartige Freiheitskonzessionen werden regelmäßig durch rigide, oft sanktionsbewehrte Erwartungshaltungen wieder eingehegt, inklusive der Zuweisung von Verantwortung.

Die erfolgreiche Zuschreibung eines Akteursstatus und der damit verbundenen Unterstellung von Freiheit, Handlungsfähigkeit und Verantwortung erweist sich sehr voraussetzungsreich – und entsprechend unwahrscheinlich. Diese wird bereits durch die Mehrdeutigkeit der alltäglichen Verwendung des Begriffs „Stadt" deutlich: Wahlweise wird damit die Stadtverwaltung, das Gemeinwesen, die städtische Gesellschaft, die gebaute Stadt oder das Zusammenspiel dieser Komponenten gemeint (vgl. Ziegenbein 2007: 171). Letztere Bedeutungsverwendung dürfte wohl die gebräuchlichste sein.

Um diese Pluralität einzufangen, bietet sich die Beschreibung der Stadt als „soziales Totalphänomen" (Reckwitz 2012: 275) an – dem dann freilich kaum ein Akteursstatus zugeschrieben werden kann. Ein solcher käme höchstens der Stadtverwaltung als Organisation oder einer organisierten Bürgerschaft zu. Nicht zuletzt auf Grund der begrifflichen Mehrdeutigkeiten und der Komplexität der darunter subsummierten Sachverhalte eignet sich Stadt aber als Projektionsfläche politischer Programme.

Gleiches gilt für die Hochschule: Diese wird parallel zur Stadt ebenfalls als eigenständiger Akteur adressiert, und auf ähnliche Weise ließe sich auch hier eine Problematisierung des Akteursstatus vornehmen (vgl. Hechler/Pasternack 2012). Diese Adressierung der Hochschule erfolgt primär im Kontext der gesellschaftlichen Selbstbeschreibung als *Wissensgesellschaft*.[8]

---

[7] Ablesbar ist diese Entwicklung an der Entfaltung des Diskurses zur regionalen Governance, die sich Fragen der Steuerung dieser Ebene widmet (vgl. etwa Holtkamp 2007). Nach einer euphorischen Anfangsphase, die sich nicht zuletzt dem Versprechen verdankte, Steuerungsbedürfnisse der Politik und Partizipationswünsche weiter Bevölkerungskreise synchronisieren zu können, scheint hier inzwischen eine deutliche Ernüchterung eingetreten zu sein.

[8] Nicht zuletzt auf Grund des Verblassens des Globalisierungsbegriffs, dessen zentrale Annahmen jedoch weitgehend mitgeführt werden (etwa Bedeutungsverlust des Nationalstaates). Zu Details vgl. Daniel Hechler/Peer Pasternack: Wissensproduktion in re-

2.3.2. Zeitdiagnosen: Wissensgesellschaft, mode 2, Triple Helix

Bis in die 1980er Jahre hinein versorgte der passive Hochschulregionalismus die Hochschulen mit hinreichender Legitimität und nötigte den Hochschulen nur bedingt gesonderte Aktivitäten ab, um den Nachweis ihrer regionalen Bedeutung zu erbringen. Vielmehr konnten die herrschenden Erwartungen – die regionale Versorgung mit Bildungsangeboten sicherzustellen und die lokale Wirtschaft durch Nachfrageeffekte zu stimulieren – von den Hochschulen durch ihre bloße Existenz als erfüllt betrachtet werden.

Diese institutionelle Selbstsicherheit der Hochschulen ist nicht nur durch eine zunehmend prekäre Finanzierungslage, sondern auch verschiedene gesellschaftliche und diskursive Verschiebungen deutlich geschwunden. Markiert wurden diese Veränderungen wesentlich durch die Begriffe Wissensgesellschaft, Modus 2 und Triple Helix. Gemeinsam ist allen drei Konzepten die Diagnose einer doppelten und für die Hochschulen höchst ambivalenten Bewegung von Aufwertung und Dezentrierung.

Konstatiert wird eine gestiegene Abhängigkeit der Generierung gesellschaftlicher Wohlfahrt und wirtschaftlicher Prosperität von wissensbasierten Prozessen. So bildet die Annahme, dass Wissen gleichberechtigt, wenn nicht dominant neben die traditionellen Produktionsfaktoren Arbeit, Betriebsmittel und Werkstoffe getreten sei, das zentrale Merkmal der Diagnose einer aufziehenden Wissensgesellschaft. Daraus resultiere die synchrone Aufwertung der Hochschulen als Orte der Wissensproduktion und -distribution wie auch die Steigerung der ihnen gegenüber artikulierten gesellschaftlichen Ansprüche.

Zugleich impliziert die Diagnose einer zunehmenden Wissensbasierung der Gesellschaft die Feststellung, dass weder Wissenschaft noch Hochschulen ein Privileg oder gar das Monopol relevanter Wissensproduktion innehätten. Vielmehr sei diese zunehmend in allen gesellschaftlichen Sphären, insbesondere in Politik und Wirtschaft, erkennbar. Daraus folge – so suggerieren die Ansätze zu Modus 2 und Triple Helix – eine Einebnung der institutionellen und epistemologischen Grenzen zwischen den Organisationen der Wissenschaftslandschaft und ihrer Umwelt.

Sichtbar werde diese Entwicklung durch die erhöhte Kontextsensitivität der Wissensgenerierung sowie der Zunahme von hybriden Organisationsformen im Schnittfeld vielfältiger Anspruchsgruppen. Wissen entstehe mithin nicht länger zweckfrei im Rahmen stabiler, disziplinär ge-

---

gionalen Netzwerken. Inhalts- und Formveränderungen der Wissenschaft: Modelle, Kritik, Erfahrungen, in diesem Band.

gliederter Forschergemeinschaften, sondern werde problembezogen durch temporäre Netzwerke aus verschiedenartigen Akteuren hervorgebracht.

Insbesondere die Diagnose einer Einbindung der Hochschulen in lokale Netzwerke der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohlfahrtsproduktion sowie die Ausweitung des gesellschaftlich relevanten Wissensbegriffs fundiert die Transformation von einem passiven zu einem aktiven Hochschulregionalismus.[9]

2.3.3. Innovation: Hochschulen als regionaler Innovationsfaktor

Wie oben beschrieben: In der Phase des Hochschulausbaus dominierte die Wahrnehmung von Hochschulen als Einrichtungen zur Proliferation von Chancengleichheit und erweiterten Teilhabechancen sowie zur Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte. Seit den 1980er Jahre hingegen werden Hochschulen vermehrt als Element einer innovationsorientierten Regionalpolitik thematisiert.

Diese Perspektivverschiebung resultiert nicht zuletzt aus der Entwicklung des Silicon Valleys zu einem der größten IT- und Hochtechnologiestandorte der Welt. Kern und Ausgangspunkt dieser paradigmatischen Erfolgsgeschichte bildet hier die Stanford University. Die Kooperationsbeziehungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, die sich in einem intensiven Technologie- und Wissenstransfer sowie in zahlreichen Aus- und Existenzgründungen aus der Hochschule niederschlugen, wurden dabei als zentraler Aspekt wissenschaftlich-technischer Innovation und wirtschaftlicher Prosperität identifiziert.[10]

Dass regionale Nähe wesentlich zu diesen positiven ökonomischen sowie den wissens- und innovationsbezogenen Effekten beiträgt, bildet die gemeinsame Annahme jener zwei Ansätze, die den wesentlichen diskursiven Rahmen der innovationsorientierten Regionalpolitik abstecken: der Cluster-Theorie sowie dem Ansatz regionaler Innovationssysteme.

Clustertheorie beschreibt die räumliche Konzentration von Unternehmen eines bestimmten Wirtschaftszweigs sowie weiterer relevanter Or-

[9] Ausführlicher Daniel Hechler/Peer Pasternack: Wissensproduktion in regionalen Netzwerken. Inhalts- und Formveränderungen der Wissenschaft: Modelle, Kritik, Erfahrungen, in diesem Band

[10] Streng genommen sind mit dem Innovationsbegriff bereits beide Aspekte angesprochen, impliziert er doch über die Produktion von neuem Wissen (insbesondere der Invention als einer wesentlichen Voraussetzung von Innovation) hinaus auch dessen erfolgreiche Diffusion in ökonomische Verwertungszusammenhänge.

ganisationen – von Bildungs- bis Verwaltungseinrichtungen – als zentralen Wettberbsvorteil:

- Der Wettbewerbsvorteil resultiere aus verschiedenen Dimensionen eines Clusters. So führe die Konzentration ähnlicher Organisationen auf der horizontalen Ebene zu einem intensivierten Wettbewerb. Dieser Wettbewerb erfahre eine Dynamisierung der Innovationsfreudigkeit und Qualitätsorientierung durch eine steigende Anspruchshaltung der Konsumenten, wie sie für erfolgreiche Ökonomien typisch ist.
- In der vertikalen Dimension seien Cluster durch die Präsenz von verwandten und unterstützenden Unternehmen gekenzeichnet. Diese könnten nicht nur Agglomerationsvorteile nutzen (etwa Kostenvorteile durch *economies of scale*), sondern begünstigten auch einen kontinuierlichen Informationsaustausch über neue Ideen und Innovationen.
- Desweiteren seien Cluster durch eine Ausstattung mit spezialisierten Faktoren gekennzeichnet, die nur in Clustern entstehen können. Diese gingen über zweierlei hinaus: (a) die grundlegenden Faktoren (vorhandene Ausstattungsmerkmale einer Region wie natürliche Ressourcen oder Arbeitskräfte) und (b) fortgeschrittene Faktoren (die Existenz einer grundlegenden materiellen und immatriellen Infrastruktur, etwa das Bildungswesen, Forschung und Entwicklung, Kommunikationsstrukturen oder ein ausgebautes Verkehrsnetz). Erst die Existenz dieser spezialisierten Faktoren erzeuge nichtpreisliche, systematische Wettbewerbsvorteile. Sie umfassten etwa die hochgradige Spezialisierung des Clusters, die schnelle Abrufbarkeit von Wissen oder besonderer Forschungskapazitäten und seien von Wettbewerben schwer zu kopieren. Dieses umfasst auch die institutionelle Dimension, die etwa die Ausbildung geteilter Werte und Vorstellungen sowie Vertrauensbeziehungen umfasst.
- Mit der Clusterbildung sind zugleich Gefahren von Lock-in-Effekten verbunden. Der damit bezeichneten kreativen Austrocknung eines Clusters lässt sich nur durch entsprechende Offenheit für externe Impulse begegnen. (Grundlegend: Meyer-Stamer 2000)

Ebenfalls auf die positiven Effekte regionaler Vernetzung fokussiert der Ansatz der *regionalen Innovationssysteme* (RIS). Dieser Ansatz orientiert etwa die Regionalpolitik der Europäischen Union. Die EU bestimmt die RIS als „eine Reihe von Akteuren und Ressourcen in effektiver Wechselbeziehung mit dem Ziel, Innovation in der Region zu stimulieren“. Verbunden mit der Etablierung solcher Systeme ist die Hoffnung, mindestens drei Aspekte deutlich zu verbessern:

- „Identifizierung von verfügbaren Infrastrukturen und regionalen Quellen von Wissen und Sachkenntnis;
- Zugang zu Dienstleistungen in Bereich von Finanzierung, Erfahrungsaustausch, Nutzung von Wissen (Entwicklungsagenturen, Handelskammern, prospektive Akteure, Risikokapitalfonds usw.);
- effektiven Transfer von Kompetenz und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen regionalen Entwicklungsakteuren.“ (Europäische Kommission/Regionalpolitik 2006: 5, vgl. grundlegend auch Fritsch 2013)

In Anlehnung an beide Ansätze und oftmals durch positive wie negative Sanktionen gefördert wurden die Hochschulen aufgefordert, Entwicklungen erfolgreicher Agglomerationen – wie eben das Silicon Valley – zu reproduzieren und damit zum Aufbau regionaler Netzwerke beizutragen. Diese vertrauens- und kooperationsorientierten Akteursverbindungen im Rahmen von Clustern oder RIS lassen vor allem die Relevanz von vier Aspekten hervortreten:

- *Region* als politische Einheit, die über ein Mindestmaß an politisch-administrativen Mitteln zur Förderung von Innovationen verfügt;
- *Innovationen* als Kommerzialisierung neuen Wissens;
- *institutionelles Lernen* als Fähigkeit, neue Ebenen und Arten von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Organisationen zu integrieren, sowie
- *Interaktionen*, die eine schnelle Diffusion von Wissen und somit *spillover*-Effekte ermöglichen. (Cooke 2009: 94f.)

Insgesamt kennzeichnet die Fokussierung auf regionale Innovationskreisläufe – wie schon die Theorien der Wissensgesellschaft und den Modus 2-Ansatz – die doppelte Bewegung von Aufwertung und Dezentrierung der Hochschulen in der Gesellschaft: Hochschulen erscheinen hier lediglich als ein, wenn auch wesentliches Element im Rahmen weitgespannter Mehrebenen-Netzwerke.

Trotz der Wirkmächtigkeit des regionenbezogenen Innovationsdiskurses – so verfügten heute zahlreiche Hochschulen über ein Gründerzentrum – bleibt der räumliche Aspekt dieses Ansatzes weitgehend unterbelichtet. Die besondere Bedeutung, die der Netzwerkbildung zukommt, macht kenntlich, dass Nähe „lediglich als ein Proxy für soziale Nähe“ zu verstehen ist (Cantner/Graf/Meder 2009: 200). In welcher Weise diese soziale Nähe durch räumliche Strukturen geprägt wird, bleibt im wesentlichen ungeklärt.

Festzuhalten ist daher: Mit dem Innovationsdiskurs ist den Hochschulen eine aktive ökonomische Rolle in der Region zugefallen, allerdings bleibt diese Neuakzentuierung des Hochschulregionalismus im Bezug auf die Stadt – den Sitzort – weitgehend unspezifisch. Mit Emphase wird dieser Aspekt erst mit der Herausbildung des Diskurses um die kreativen Städte betont, der freilich alle zentralen Aspekte des Innovationsdiskurses aufnimmt.[11]

2.3.4. Kreativität: Hochschulen als umfassender Entwicklungsfaktor

Der Kreativitätsbegriff hat seit seinem Import in den deutschen Sprachraum nach dem Zweiten Weltkrieg – nicht nur im Kontext von Stadtentwicklung – eine beachtliche diskursive Karriere vorzuweisen. Diese verdankt sich zweierlei:

- Zum einen dem impliziten demokratischen Grundimpuls: Im Gegensatz zum alteuropäischen Geniekult werden Kreativitätspotenziale prinzipiell allen Menschen, ja allen Tätigkeitsfeldern zugeschrieben. In dieser demokratischen Fassung stellt Kreativität zugleich ein anthropologisches Vermögen, eine verbindliche Norm, ein unabschließbares Entwicklungsziel und eine erlernbare Kompetenz dar. Analog zum Individualitätskonzept bindet Kreativität somit Standard und Einzigartigkeit, Norm und Abweichung zusammen.
- Zum anderen eignet der Kreativität eine besondere Anschlussfähigkeit an ökonomische Diskurse: Als Kennzeichen des durchsetzungsfähigen Neuen zeigt sich Kreativität als zentrales Element der unternehmerischen „schöpferischen Zerstörung“ (Schumpeter 1946: 137f.) und damit als herausragende ökonomische Ressource.

Jenseits des demokratischen Impulses und der ökonomischen Relevanz beruht die Attraktivität des Kreativitätsbegriffs auf seinem schillernden Charakter, ruft er doch mindestens sechs Assoziationsfelder auf: So wird Kreativität verbunden mit künstlerischem Handeln, der Güterproduktion,

[11] Gelegentlich entsteht jedoch der Eindruck, dass das Niveau der Ansätze zu regionalen Innovationssystemen in den theoretischen Ansätzen zu kreativen Städten deutlich unterschritten wird, etwa durch die fehlende Berücksichtigung wirtschaftlicher und administrativer Rahmenbedingungen. Umgekehrt bleibt in Untersuchungen zu urbanen Innovationssystemen die städtische Komponente seltsam blass. Diese Abblendungen können als Indiz dafür gewertet werden, dass städtische Spezifika nur bedingt einen adäquaten Analyserahmen darstellen.

dem problemlösenden Handeln, der revolutionären Neuerfindung des Sozialen, der Vitalität des biologischen Lebens und schließlich dem zweckfreien, also spielerischem Handeln (Bröckling 2004).

Dieser schillernde Begriff lässt sich dank seiner Assoziationsvielfalt mit wissensgesellschaftlichen Problembeschreibungen zusammenschalten. Im Begriff der „kreativen Klasse" verweist er auf zentrale bildungs- und wissenschaftsbezogene Kompetenzen, auf das formalisierte und implizite Wissen seiner Träger. Die Möglichkeit, auf Arbeitskräfte aus der kreativen Klasse zurückgreifen zu können, definiert – so die humankapitaltheoretische Annahme – neben der Ausstattung mit einem gewissen technologischen Knowhow wesentlich die ökonomischen Potenziale eines Landstrichs.

Diese Wissensarbeiter wiederum würden sich bei der Wahl ihres Wohn- und Arbeitsortes von postmateriellen Werten wie der lokalen Toleranz, den Kulturangeboten oder der Lebensqualität leiten lassen. Richard Florida (2002) fasst diese Aspekte in seiner berühmten 3T-Formel zusammen: Städte bedürften zur Sicherung wirtschaftlicher Prosperität vor allem Technologie, Talent und Toleranz.

Aus diesen Annahmen resultiert eine „Theorie von nahezu biblischer Einfachheit" (Steets 2011: 87): Angezogen von einer attraktiven städtischen Kultur strömten die Kreativen in tolerante Städte und erzeugten dort wirtschaftliche Prosperität. Damit lenke nicht länger das Jobangebot die Mobilitätsströme der Kreativen, vielmehr folgten die Jobs den Wissensarbeitern. Entsprechend müsse das Ziel der Stadtentwicklung vornehmlich darin bestehen, die Bildung kreativer Milieus zu fördern und die Stadt somit in einen Anziehungspunkt für Wissensarbeiter zu verwandeln.[12] Damit rücken auch Hochschulen als Ausbilder der kreativen Klasse und Kerne kreativer Milieus vermehrt in den Fokus der Stadtentwicklungspolitik.

Empirische Belege für die These von den ökonomischen Wirkungen der Kreativen stehen allerdings noch weitgehend aus. Während das gleichzeitige Auftreten einer erhöhten Anwesenheitsdichte Kreativer und ökonomischer Prosperität gut belegt ist, scheitert die Identifikation von kausalen Zusammenhängen regelmäßig am Endogenitätsproblem. Dabei kann nicht entschieden werden, ob die wirtschaftliche Prosperität Voraussetzung oder Resultat der räumlichen Konzentration von Kreativen

[12] Angesichts der geforderten Ausrichtung an den nichtmateriellen Bedürfnissen einer akademischen Elite sprechen Kritiker in diesem Zusammenhang auch von einer „Cappuccino-Stadtpolitik" (Peck 2008: 108).

ist.[13] Ebenso verfängt sich etwa die These von der postmateriell orientierten Arbeitsortwahl regelmäßig in zirkulären Argumentationsmustern: etwa wenn überdurchschnittliche Kultur- oder Bildungsangebote sowie eine gute ärztliche Versorgung – mithin Leistungen, die Stellenangebote für Wissensarbeiter voraussetzen – als Indikatoren für eine gesteigerte Attraktivität für eben jene Kreative dienen.[14]

Während also Studien zum Nachweis der Bedeutung kreativer Milieus für die ökonomische Entwicklung der Städte oder der Mobilität von Akademikern mit deutlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind, kommen andere Untersuchungen zu ernüchternden Ergebnissen:

- So zeigt etwa eine Untersuchung aus dem Hause Roland Berger zum Verbleib der Kreativen: Die Städte Leipzig mit einem beeindruckenden kreativen Potenzial und Berlin mit einem hohen Maß an Heterogenität verfügen zwar einerseits über die Voraussetzungen wissensbasierter Stadtentwicklung. Andererseits konzentrieren sich dennoch die Kreativen weiterhin an Orten besonderer Wirtschaftskraft: in München und Stuttgart.[15]
- Eine andere Studie verdeutlicht: Die Standortentscheidungen von Unternehmen sowohl der alten wie der neuen Ökonomie orientieren sich weiterhin an traditionellen Faktoren. Entsprechend spielten die Attraktivität des Standorts – Freizeit-, Kultur- und Tourismusangebote – oder sein Image eine nur marginale Rolle. (Behr 2004: 236)

Die Thesen zur kreativen Klasse, vor allem jedoch auch die unterstellten ökonomischen Wirkungen einer darauf basierenden Stadtentwicklung sind daher auch Gegenstand einer massiven Kritik geworden. Diese bezieht sich auf die Unklarheit über die Bestimmung der kreativen Klasse (Stehr/Adolf 2009: 201f.) oder die Abblendung notwendiger ökonomischer Strukturen, die die Kreativen aufnehmen können (Scott 2006: 11). Zugleich artikuliert diese Kritik den Verdacht, dass hier einer Politik das Wort geredet wird, die einer verstärkten Privilegierung gesellschaftlich erfolgreicher Gruppen Vorschub leitet – und zwar auf Kosten tatsächlich relevanter städtischer Probleme, etwa Segregation (Peck 2008).

---

[13] Für einen interessanten Versuch, zirkulären Argumentationsmustern über den Rückgriff auf historische Entwicklungen zu entgehen und somit ein kausales Verhältnis von der Anwesenheit kultureller Einrichtungen und ökonomischen Wachstum durch die verstärkte lokale Präsenz gut ausgebildeter Kreativer empirisch zu belegen, vgl. jedoch Falck/Fritsch/Heblich (2011).

[14] vgl. für derartige Argumentationsmuster exemplarisch Fritsch/Stützer (2006)

[15] http://rangliste.faz.net/staedte/ranking.php (16.10.2012)

Die zentrale – und wohl auch zutreffende – Kritik, dass die Theorie der Kreativen Klasse „dem bestehenden Standortwettbewerb lediglich die Komponenten Lebensqualität und Lifestyle“ hinzufügt (ebd.: 106), indiziert zugleich den Gewinn der Theorie: Eine primär funktionalistische Perspektive auf die Stadtentwicklung wird durch kulturelle Komponenten ergänzt – und damit gelingt auch eine Sensibilisierung für die kulturelle Produktivität nicht zuletzt von Hochschulen.

Insbesondere der Aspekt der Lebensqualität sollte hierbei nicht unterschätzt werden. Vielmehr kann dessen Steigerung im Interesse der gesamten Stadtbevölkerung durch das Zusammenwirken von Hochschulen und Städten gezielt für die Stadtentwicklung fruchtbar gemacht werden. Dieses kann etwa dadurch geschehen, dass Hochschulen vermehrt ihre Ausbildung- und Forschungsfunktion in die Bearbeitung regionaler Problemlagen einbringen. Dieser Aspekt wird als Teil der „dritten Mission“ oder genauer: der „Mission Gesellschaft“ diskutiert.

2.3.5. Demografischer Wandel, Peripherisierung und Mission Gesellschaft

Die Entwicklung im Osten Deutschlands lässt sich – mit Ausnahme weniger Wachstumsinseln – als Trias der „großen Dramen von Deindustrialisierung, Bevölkerungsschrumpfung und Wohlstandverlust“ begreifen (Hesse 2004: 74). Diese Entwicklung wird oftmals mit dem Schlagwort „Periperisierung“ zusammengefasst. Der Begriff schließt an Beschreibungsmuster älterer Theorien an, die Erklärungen zur Perpetuierung einseitiger Abhängigkeitverhältnisse zwischen den Industrieländern und ihren ehemaligen Kolonien bereitstellen. Ein solcher Begriffstransfer ist keineswegs neu. Seine Verwendung innerhalb des wissenschaftlichen Mainstreams markiert jedoch nachdrücklich die gestiegene Aufmerksamkeit für Prozesse der Polarisierung, also der Dialektik von zunehmender Zentralisierung in wenigen wachsenden Städten und Regionen bei gleichzeitiger Abkopplung ganzer Landstriche.

Peripherisierung lässt sich entlang von vier Dimensionen bestimmen: Abwanderung, Abkopplung, Abhängigkeit und Stigmatisierung (Kühn/ Weck 2013: 30). Abwanderung, die zumeist aufgrund fehlender Lebensqualität oder Zukunftsperspektiven erfolgt, ist *das* Merkmal peripherisierter Städte und Regionen. Die Abstimmung mit den Füßen verschärft bei überall in Deutschland bestehenden niedrigen Geburtenraten die demografische Schrumpfung und bewirkt eine überdurchschnittliche Alterung der Bevölkerung.

Zugleich stärkt die Abwanderung aus peripherisierten Regionen komplementär Tendenzen zur Zentralisierung jener Regionen und Städte, die Ziele dieser altersspezifischen Bevölkerungsbewegung werden. Neben wirtschaftlicher Prosperität sind vor allem Ausbildungschancen, insbesondere die Möglichkeit zum Hochschulstudium, wesentliche Attraktionsfaktoren. (Ebd.: 31-33) Entsprechend kann die Bedeutung von Hochschulen als Haltefaktoren und damit als Polarisierunghemmnisse kaum überschätzt werden.

Neben der Abwanderung stellt die Abkopplung einen zentralen Aspekt der Peripherisierung dar. Hier lockert sich die Einbindung in die Regulierungssysteme von Staat und Markt. Die daraus resultierenden erschwerten Zugänge zu diesen Bereichen sind zumeist das Ergebnis von Standortentscheidungen sowohl von Unternehmen als auch von übergeordneten politischen Instanzen. Diese Entscheidungen betreffen auch die technische wie die soziale Infrastruktur, etwa wenn Einrichtungen der öffentlichen Daseinsvorsorge oder die Anbindung an den überregionalen Bahnverkehr reduziert werden.

Auch hier werden Hochschulen als Hemmnisse einer fortschreitenden Abkopplung sichtbar: Sie gewährleisten die Anbindung an die globale Wissensproduktion, können der regionalen Innovationsschwäche entgegenwirken und sichern das Bildungs- und Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte. (Ebd.: 33f.)

Aus Problemen der Abwanderung und Abkopplung resultiert eine zunehmende Abhängigkeit von externen Entscheidungen. Dieser Verlust von Autonomie peripherisierter Städte wird sichtbar, wenn sich die regionale Ökonomie auf die Fertigungsfunktion beschränkt („verlängerte Werkbank“) oder die Kommunen in wachsendem Maße von staatlichen Transferleistungen abhängig sind. Der wachsenden Abhängigkeit peripherisierter Städte und Regionen stehen Tendenzen der Zentralisierung von Entscheidungs- und Kontrollfunktionen in wenigen Zentren gegenüber.[16] (Ebd.: 36f.)

Resultat dieser Heteronomie ist zwar gelegentlich die Entwicklung virtuoser Fähigkeiten der Födermitteleineinwerbung, allerdings wird dabei nur selten eine langfristige Stadtentwicklungsstrategie sichtbar (Bernt 2013: 80f.). Die Etablierung eines strategischen Mangagements von Abhängigkeitsbeziehungen, das aktiv eigenes Handelns mit der Angewiesenheit auf externe Dritte verkoppelt, gelingt zumeist nur jenen Kom-

[16] Aufgrund kaum vorhandener Unternehmenszentralen verfügen selbst einige der ostdeutschen Landeshauptstädte – z.B. Magdeburg – über eine nur sehr eingeschränkte Entscheidungs- und Kontrollmacht.

munen, die privatunternehmerische Akteure in die Stadtentwicklung einzubinden vermögen (ebd.). Können Hochschulen auch den Mangel an privatwirtschaftlichem Potenzial vor Ort nur bedingt ausgleichen, so ist die Stärkung der strategischen Managementkapazitäten durch ihre Einbindung in die lokalen Netzwerke keineswegs utopisch.[17]

Die Peripherisierungsprozesse Abwanderung, Abkopplung und Abhängigkeit können schließlich eine kommunikative Verstärkung erfahren. Diese erfolgt, wenn negative Selbst- und Fremdbilder zu einer Stigmatisierung der betroffenen Orte führen. Negative Fremdbilder schrecken potenzielle Zuwanderer und Inverstoren ab. Negative Selbstbilder limitieren nicht selten die lokale Handlungsfähigkeit durch wachsende Resignation und verstärken so wiederum die Abwanderungstendenzen. Zweifellos verfügen auch hier Hochschulen über Kapazitäten, das Image ihres Sitzortes zu verbessern wie auch einer lokalen „Kultur der Hoffnungslosigkeit" (Kühn/Weck 2013: 40) entgegenzuwirken.

Hinschtlich der Hochschulen akzentuiert der Peripheriesierungsdiskurs, der zentral die Folgen von Abwanderung und demografischem Wandel aufgreift, eine Debatte neu, die international bereits seit geraumer Zeit verstärkt diskutiert wird: die Diskussion um eine „Dritte Aufgabe" (*third mission*) der Hochschulen. Darunter werden alle Aktivitäten der Hochschulen gefasst, die über die traditionelle Funktionszuschreibung von Lehre und Forschung hinausgehen. Die globale Fassung der „Dritten Aufgabe" als „Mission Gesellschaft" sprengt ältere Begriffsbestimmungen, welche die *third mission* vor allem auf wirtschaftsaffine Aktivitäten wie Innovations- und Patentierungsaktivitäten oder Ausgründungen beschränkten (ebenso aber auch die sehr enge Fassung, die allein Weiterbildung als dritte Aufgabe der Hochschulen betrachtet). In der erweiterten Fassung lässt sich die Dritte Rolle der Hochschulen in mindestens acht Tätigkeitsbereiche untergliedern. So „gehe es

(1) um den Transfer von Humanressourcen, Absolvent/innen für die regionalen Arbeitsmärkte,
(2) um Patentierungsaktivitäten und den Besitz von Patenten,
(3) um *Spin Offs* und Ausgründungen,
(4) um Industriekontakte und -kontrakte,
(5) um Forschungskontrakte für öffentliche Auftraggeber,

[17] Der strategische Aufbau von Kooperationen entlang einer innovativen Vision setzt allerdings eine gewisse finanzielle Grundausstattung der Kommunen voraus, so dass diese nicht genötigt sind, sich an jedem Förderprogramm zu beteiligen (Bernt 2013: 81).

(6) um die Partizipation in Politikprozessen vor Ort,
(7) um die Beteiligung von Hochschulen und ihren Angehörigen am örtlichen Sozialgeschehen und
(8) schließlich um die Beteiligung an *Public Understanding of Science-Programmen* und Prozessen" (Inzelt et al. 2007: 121; vgl. Laredo 2007: 58f.)

Die britischen Hochschulen bestimmten 2001 mit etwas anderer Akzentuierung die folgenden als ihre regionalen Aufgabenfelder: regional competitiveness, urban and rural regeneration, lifelong learning and employability, cultural activities, social well-being and health, sustainability and the environment, regional decision-making capacity (Tata 2004: 59). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund solcher internationalen Entwicklungen fällt die Bewertung der Dritten Rolle der deutschen Hochschulen durch den Stifterverband recht ernüchtert aus: So spielten in Deutschland die hochschulischen

> „Aktivitäten im Bereich des gesellschaftlichen Engagements … keine Rolle bei der leistungsorientierten Mittelvergabe, die wettbewerblichen Anreizsysteme – vor allem in der Forschungsförderung –, die quantitativen Kennzahlen, die Rankingkriterien und die damit verbundenen Reputationsmechanismen setzen Hochschulen unter einen einseitigen, forschungsorientierten Performancedruck, der gesellschaftlichem Engagement und damit gemeinnützigen Aktivitäten von Hochschulen wenig Raum lässt" (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 4).

Überdies gebe es weder eine Tradition noch ein allgemein geteiltes Verständnis eines zivilgesellschaftlichen Auftrags für Hochschulen jenseits von Forschung und Lehre (ebd.: 9).[18] Gerade diese Problemfassung markiert fehlende Anreizsysteme oder eine unterausgeprägte Verankerung der „Dritten Aufgabe" in der Organisationskultur weniger als prinzipielle

[18] Um diesem Zustand abzuhelfen, haben Stifterverband und Stiftung Mercator das Programm „Mehr als Forschung und Lehre! Hochschulen in der Gesellschaft" aufgelegt (vgl. Wirtschaft & Wissenschaft 1/2011). Positiv zu erwähnen ist: Die zugrundeliegende Studie des Stifterverbands redet trotz der Annahme, dass gesellschaftliches Engagement durch einen ausgebauten Sozialstaat eher gedämpft wird, keineswegs seinem Abbau das Wort. So sollen Hochschulen nicht Aufgaben des Sozialstaats übernehmen, sondern dort Impulse setzen, wo staatliche Angebote nicht mehr greifen oder für neuartige Problemlagen noch gar entwickelt wurden (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 140). Diese Problembeschreibung trifft zweifellos auf die demografisch und finanziell herausgeforderten Regionen Deutschlands zu. Zentral bleibt dabei, dass das Engagement von Hochschulen für eine „Mission Gesellschaft" nicht als billige Alternative zu bezahltem Personal fungiert (vgl. etwa zur grundlegenden Kritik an einer spezifischen Kultur des Ehrenamts Pinl 2013).

Hürden, sondern vielmehr als Herausforderungen für neue Steuerungsbemühungen – und liefert entsprechende Ansätze gleich mit. Insgesamt müssen für eine erfolgreiche Verankerung der „Mission Gesellschaft" kulturelle Wertschätzung organisiert, politische Rahmenbedingungen justiert und schließlich Individuen motiviert werden (vgl. ebd.: 51-54).[19]

Eine Variante, die Akzeptanz der „Dritten Mission" durch die Hochschulen zu erleichtern, stellt die oben erwähnte Bemühung dar, den Begriff der „Dritten Aufgabe" durch „Mission Gesellschaft" zu ersetzen oder neu zu akzentuieren. Damit wird betont, dass es sich dabei keineswegs um eine neue Aufgabe jenseits von Forschung und Lehre handele. Vielmehr sei diese – analog zu Internationalisierung und Gleichstellung – eine Querschnittsaufgabe (vgl. Fritsche 2011: 12; Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 146). In dieser Begriffsbestimmung spielen freilich die ökonomischen Aspekte (Patente, Ausgründungen, Industriekontakte etc.), welche zunächst für die Definition der *third mission* zentral waren, keine wesentliche Bedeutung mehr.

Eine solche Fassung der „Dritten Mission" als Querschnittsaufgabe hat den Vorteil, dass sie sich nahezu organisch aus der traditionellen Funktionsbeschreibung der Hochschulen ableiten lässt und keiner weiteren Legitimation bedarf (Fritsche 2011: 12). Diese Ableitung kann sich weitgehend auf eine extensive Deutung wissenschaftlicher und pädagogischer Werte- und Normenkomplexe stützen (vgl. etwa Merton 1985), welche die Forschung und Lehre an Hochschule bestimmen sollen. Derartige Ableitungsversuche, die durchaus in Fortsetzung eines allgemeinen Trends zur Anspruchsinflationierung gegenüber den Hochschulen stehen, finden freilich nicht uneingeschränkt Zustimmung (Schimank 2001: 225ff.).

Die so gefasste „Mission Gesellschaft" wird dann gerade für jene Hochschulen in demografisch und ökonomisch herausgeforderten Regionen attraktiv, denen die Legitimationssicherung über wissenschaftliche Reputation nur bedingt gelingt und die zudem mit Problemen der Studierendenrekrutierung konfrontiert sind. Doch leistet sie mehr, als nur die eigene Legitimität über die Stabilisierung ihrer Sitzorte zu generieren. Die gesellschaftlichen Aktivitäten der Hochschulen – etwa im Bereich der lebenslangen Lernens und Öffnung der Hochschulen für neue Studierendengruppen – tragen auch dazu bei, eine kontinuierliche Nachfrage

[19] Sichtbar werden hier jene Mechanismen, die durch den Neoinstitutionalismus als maßgeblich für die Erzeugung von Homogenität unter Organisationen eines Felder identifiziert wurden: rechtlicher Zwang, normativer Druck und Unsicherheitsbewältigung durch Imitation erfolgreicher Konkurrenten.

nach den zentralen Leistungsbereichen Forschung und Lehre zu organisieren. Auf diese Weise können sich in den herausgeforderten Regionen zunehmend die städtische und die hochschulische Überlebensfähigkeit verknüpfen.

2.4. Fazit

Eine Synopse der beschriebenen Entwicklung vom passiven zum aktiven Hochschulregionalismus lässt erkennen, dass es im Laufe der vergangenen 50 Jahre zu einer sukzessiven Ausweitung der Erwartungshaltung gegenüber den Hochschulen hinsichtlich ihrer regionalen Funktion gekommen ist. Dabei ist es mehrfach zu Neuakzentuierungen, nicht jedoch zu einer Rücknahme einzelner Zielstellungen gekommen.

So genießen die Stärkung der regionalen Bildungsbeteiligung, die Fachkräftesicherung sowie die Stärkung der lokalen Wirtschaft durch direkte und indirekte Nachfrageeffekte seit dem Beginn des Hochschulausbau kontinierlich eine hohe Legitimität. Während diese Ziele zunächst im Horizont einer inklusiven Bildungspolitik und der Herstellung gleicher Lebensverhältnisse im nationalen Rahmen standen, findet ab den 1980er Jahren eine Neuakzentuierung und Ausweitung der regionenbezogenen Erwartungen an die Hochschulen zunächst durch eine *Ökonomisierung*, später durch die *Kulturalisierung* und *Demografisierung* statt.

Während die Betonung von Innovation, Clusterbildung und Ausgründungen aus der Hochschule die verstärkte Fokussierung auf ökonomische Zielstellungen markiert, steht der Kreativitätsbegriff im Zentrum der Entdeckung der kulturellen Wirkungen von Hochschulen. Im Zentrum das Interesses steht hier das Potenzial von Hochschulen, über die Versorgung der Region mit Fachkräften hinaus die weichen Standortfaktoren, etwa eine lebendige Kulturszene, zu stärken.

Die *Demografisierung* der raumbezogenen Zielsetzungen stellt sowohl das Ergebnis als auch eine Gegenmaßnahme gegen eine zunehmende räumliche Polarisierung dar. Konfrontiert mit einer schrumpfenden und alternden Bevölkerung sehen sich Hochschulen als stabile staatliche Infrastruktur mit der Erwartung ausgesetzt, zur Sicherung der öffentlichen Daseinsvorsorge und der Stärkung der Zivilgesellschaft beizutragen sowie der Abwanderung der jüngeren Menschen entgegenzuwirken. Diese spezifische Akzentuierung der Mission Gesellschaft erfordert nicht nur die Einbindung eines wachsenden Anteil älterer Menschen. Sie erfordert vor allem Maßnahmen, neue lokale Bevölkerungsschichten für ein

Hochschulstudium zu gewinnen, erfolgreich auszubilden und schließlich in der Region zu halten.

Zugespitzt ließe sich formulieren: Konnten regional wirksame Hochschulen einstmals soziale und ökonomische Umweltbedingungen voraussetzen (und entsprechend vernachlässigen), die eine Nachfrage nach ihren spezifischen Leistungen in Forschung und Lehre beständig reproduzieren, so sehen sich Hochschulen heute zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, selbst wesentlich zur (Re-)Produktion jener Umweltbedingugen beitragen zu müssen, die sie unentbehrlich machen.

Literatur

Assenmacher, Marianne/Grit Leßmann/Klaus Wehrt (2004): Regionale Entwicklungsimpulse von Hochschulen. Einkommens-, Beschäftigungs- und Kapazitätseffekte der Hochschulen Anhalt und Harz (FH) (Harzer Hochschultexte Nr. 7), Wernigerode.

Behr, Adalbert (2004): Universitäts- sowie Forschungs- und Enticklungsstandorte als Faktoren der stadtregionalen Entwicklung, in: Ulf Matthiesen (Hg), Stadtregion und Wissen. Analysen und Plädoyers für eine wissensbezogene Stadtpolitik, Wiesbaden, S. 223-250.

Bernt, Matthias (2013): Governanceprozesse und lokale Strategieentwicklung, in: ders./ Heike Liebmann (Hg.), Peripherisierung, Stigmatisierung, Abhängigkeit? Deutsche Mittelstädte und ihr Umgang mit Peripherisierungsprozessen, Wiesbaden, S. 65-82.

Berthold, Christian/Volker Meyer-Guckel/Wolfgang Rohe (Hg.) (2010): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis, Edition Stifterverband, Essen; auch unter URL http://www.che.de/downloads/Studie_Mission_Gesellschaft_FINAL.pdf (24.010.2011).

Bröckling, Ulrich: Kreativität, in: Bröckling/Susanne Krassmann/Thomas Lemke (Hg.), Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main, S. 139-144.

Burs, Matthias (2013): Diskurs und Raum in der deutschen Hochschulentwicklung (Forum Politische Geographie Bd. 8), Münster.

Burt, Ronald S. (1982): Structural Holes, Cambridge.

Cantner, Uwe/Holger Graf/Andreas Meder (2009): Urbane Innovationssysteme: Das Innovationsnetzwerk in Jena, in: Birgit Blättel-Mink/Alexander Ebner (Hg.), Innovationssysteme. Technologie, Institutionen und die Dynamik der Wettbewerbsfähigkeit, Wiesbaden, S. 199-228.

Cooke, Philip (2009): Regionale Innovationssysteme, Cluster und die Wissensökonomie, in: Birgit Blättel-Mink/Alexander Ebner (Hg.), Innovationssysteme. Technologie, Institutionen und die Dynamik der Wettbewerbsfähigkeit, Wiesbaden, S. 87-116.

Europäische Kommission, Generaldirektion Regionalpolitik (2006): Regionale Innovative Strategien und Maßnahmen. Ergebnisse von fünfzehn Jahren Experimentieren, o.O. [Brüssel], URL http://ec.europa.eu/regional_policy/innovation/2007/guide_innovation_de.pdf (18.9.2007).

Falck, Oliver/Michael Fritsch/Stephan Heblich (2011): Das Phantom der Oper: Wie die Prunksucht absolutistischer Fürsten noch heute für blühende Landschaften sorgt, in: ifo Schnelldienst 64 (05), S. 30-35.

Florida, Richard (2002): The Rise of the Creative Class. And How it's transforming work, leisure, community and everyday life, New York.

Fritsch, Michael (2009): Was können Hochschulen zur regionalen Entwicklung beitragen?, in: die hochschule 1/2009, S. 39-52.

Fritsch, Michael (2013): Das regionale Innovationssystem, in: Peer Pasternack (Hg.), Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen, Halle-Wittenberg, S. 15-18.

Fritsch, Michael/Michael Stützer (2006): Die Geografie der Kreativen Klasse in Deutschland (Freiberg Arbeitspapiere 11/2006), Freiberg.

Fritsche, Angelika (2011): Mission Gesellschaft, in: Wirtschaft & Wissenschaft 1/2011, S. 10-15.

Fromhold-Eisebith, Martina (1992): Wissenschaft und Forschung als regionalwirtschaftliches Potential? Das Beispiel von Rheinisch-Westfälischer Technischer Hochschule und Region Aachen. Dissertation. Aachen: Philosophische Fakultät, RWTH Aachen.

Giese, Ernst (1987): Hochschulen als Gegenstand regionalwissenschaftlicher Forschung, in: Ernst Giese (Hg.), Aktuelle Beiträge zur Hochschulforschung, Gießen, S.1-24.

Heidenreich, Martin (2005): The renewal of regional capabilities. Experimental regionalism in Germany, in: Research Policy 34, S. 739-757.

Inzelt, Annamária/Philippe Laredo/Paloma Sanchez/Marina Marian/Frederica Vigano/Nicolas Carayol (2007): Third Mission, in: University, OEU Observatory of the European (Hg.), Strategic Management of University Research Activities. Methological Guide. Prime Network of Excellence, S. 117-154.

Katenkamp, Olaf (2011): Implizites Wissen in Organisationen, Wiesbaden.

Kühn, Manfred/Sabine Weck (2013): Peripherisierung - ein Erklärungsansatz zur Einstellung von Peripherien, in: Matthias Bernt/Heike Liebmann (Hg.), Peripherisierung, Stigmatisierung, Abhängigkeit? Deutsche Mittelstädte und ihr Umgang mit Peripherisierungsprozessen, Wiesbaden, S. 24-46.

Laredo, Philippe (2007): Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?, in: Higher Education Policy 20(4) S. 441-456.

Merton, Robert K. (1985): Die normative Struktur der Wissenschaft, in: ders.: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie, Frankurt am Main, S. 86-99.

Meyer-Stamer, Jörg (2000): Michael E. Porter (* 1947). Das Cluster-Konzept: Wettbewerbsvorteile muss man sich schaffen, in: E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit Nr. 2, Februar 2000, S. 40-43.

Pasternack, Peer/Carsten von Wissel (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, Düsseldorf.

Peck, Jamie (2008): Das Kreativitätsskript, in: wespennest 153, S. 102-109.

Pinl, Claudia (2013): Bitte gratis: Die fatale Kultur des Ehrenamts, in: Blätter für deutsche und international Politik 9/2013, S. 13-16.

Rothe, Rudolf (1985): Ergebnisse, Erfahrungen und Aufgaben der Hochschul-Bauplanung in der DDR. Ein Beitrag zur Qualifizierung der funktionellen und baulich-räumlichen Entwicklung von Hochschulkomplexen, Dissertation B, TU Dresden.

Rücker, Manfred (1999): Das Institut für Hoch- und Fachschulbau. Entwicklung, Aufgaben, Leistungen und Abwicklung, in: Monika Gibas/Peer Pasternack (Hg.), Sozialistisch behaust & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR, Leipzig, S. 72-84.

Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden. Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.), Die Krise der Universitäten, Wiesbaden, S. 221-242.

Schumpeter (1946): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, Bern.

Scott, Allen J. (2006): Creative Cities: Conceptual Issues and policy questions, in: Journal of Urban Affairs 1/2006, S. 1–17.

Steets, Silke (2011): Die Stadt als Wohnzimmer und die Floridarisierung der Stadtpolitik, in: Heike Hermann/Carsten Keller/Rainer Neef/Renate Ruhne (Hg.), Die Besonderheit des Städtischen. Entwicklungslinien der Stadt(soziologie), Wiesbaden, S. 87-103.

Stehr, Nico/Marian Adolf (2009): Die neue Macht der Kreativität. Wissensklassen in modernen Gesellschaften, in: Stephan A. Jansen/Eckhard Schröter/Nico Stehr (Hg.), Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität, Wiesbaden, S. 185-206.

Stoetzer, Matthias-Wolfgang/Christian Krähmer (2007): Regionale Nachfrageeffekte der Hochschulen. Methodische Probleme und Ergebnisse empirischer Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland (Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung 06/2007), Jena; URL http://econstor.eu/bitstream/10419/43652/1/635774461.pdf (17.4.2013)

Tata, Lars (2004): Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Stadt und Hochschule. Partnerschaft zum gegenseitigen Nutzen. Dissertation, Bochum.

Ziegenbein, Brigitta (2007): Universität als Stadtbaustein. Potenziale einer wissensbasierten Stadtentwicklung in den neuen Bundesländern, Weimar.

3. Wissensproduktion in regionalen Netzwerken

Inhalts- und Formveränderungen der Wissenschaft: Modelle, Kritik, Erfahrungen

Daniel Hechler | Peer Pasternack

Den Hochschulen und der Wissenschaft gelingt es nur noch bedingt, Legitimität für ihre traditionelle Selbstbeschreibung zu organisieren, gemäß derer sie ihre gesellschaftliche Funktion optimal allein in Distanz zur Gesellschaft erfüllen können. An ihre Stelle sind Modelle einer vielfach mit der Gesellschaft verwobenen Wissensproduktion und Organisationsgestaltung getreten. Im Bereich der Wissensproduktion werden diese durch Ansätze wie „Wissensgesellschaft", „Triple Helix" oder „Modus 2" auf den Begriff gebracht. Auf der nahräumlichen Ebene werden sie unter den Schlagworten der regionalen Netzwerk- oder Clusterbildung formuliert.

3.1. Problemstellung

Die Wissensproduktion ändert sich historisch, und entsprechend sind auch die Strukturen, in denen sie stattfindet, Anpassungen unterworfen. Zugleich stehen damit traditionelle Strukturen der Wissensproduktion vor der Anforderung, sich auf ihre Adäquatheit zu prüfen. Dies gilt zumal dann, wenn sich auch die Aufgabendefinitionen, die an die herkömmlichen Strukturen, etwa Hochschulen, adressiert werden, erweitern. In jüngerer Zeit sind sowohl die Veränderungen der Wissensproduktion als auch ihrer organisatorischen Formen Gegenstand modellierender Beschreibungen geworden.

So gilt insbesondere Netzwerk als eine Leitmetapher der Gegenwart: Sie leitet die Deutung und Gestaltung der Welt, verändert diese mithin sowohl auf der epistemologischen wie auf der sozialen Ebene. Die Wirkmächtigkeit des Netzwerkbegriffs hat tiefgreifende Folgen auch für die Wahrnehmung der Hochschulen und der Wissenschaft. Ihnen gelingt es nur noch bedingt, Legitimität für ihre traditionelle Selbstbeschreibung zu organisieren, gemäß derer sie ihre gesellschaftliche Funktion optimal allein in Distanz zur Gesellschaft erfüllen können.

An ihre Stelle sind Modelle einer vielfach mit der Gesellschaft verwobenen Wissensproduktion und Organisationsgestaltung getreten. Dies

impliziert die parallele Steigerung sowohl der gesellschaftlichen Bedeutung der Wissenschaft für ihre Umwelt als auch ihrer Abhängigkeit von dieser Umwelt.

Im Bereich der Wissensproduktion werden diese neuartigen Modelle durch Ansätze wie „Wissensgesellschaft", „Triple Helix" oder „Modus 2" auf den Begriff gebracht. Auf der nahräumlichen Ebene werden sie unter den Schlagworten der regionalen Netzwerk- oder Clusterbildung verhandelt. Beides formuliert die zunehmende Verflechtung der Hochschulen mit Akteuren aus verschiedenen gesellschaftlichen Sphären – und zwar sowohl als empirische Tatsache wie als normative Forderung.

Die Forderung nach (gesteigerter) Vernetzung findet ihre Argumente auf ganz unterschiedlichen Ebenenen. Die Modelle der neuen Wissensproduktion sind für sich genommen bereits Netzwerkkonzepte, indem sie auf kognitive Kooperationserfordernisse rekurrieren („die interessanten Probleme liegen an den Grenzen der Disziplinen und gesellschaftlichen Sphären"). Die Perspektive der Regionalentwicklung stellt darauf ab, dass die Bündelung von regionalen und hochschulischen Ressourcen nötig sei – Ausstattungen, Ideen, Finanzen. Mit deren Verknüpfung ließen sich sowohl die regionale als auch die hochschulische Überlebensfähigkeit erhöhen.

So entfaltet der Netzwerkbegriff eine prägende Wirkung für die regionenbezogene Wissenschafts- und Hochschulpolitik und wird mit modellhaften Beschreibungen heutiger und künftiger Wissensproduktion aufgeladen. Daher wird eine adäquate Vorstellung sowohl zu Vorteilen als auch zu Voraussetzungen und Kosten dieser Modelle benötigt.

3.2. Aktuelle Zeitdiagnosen der Wissensproduktion

3.2.1. Wissensgesellschaft

Im Zentrum der gesellschaftlichen Selbstbeschreibung als *Wissensgesellschaft* steht die Vermutung, dass Wissen gleichberechtigt, wenn nicht dominant neben die traditionellen Produktionsfaktoren Arbeit, Betriebsmittel und Werkstoffe getreten sei:

> „Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft läßt sich sprechen, wenn die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, daß Informationsverarbeitung, sym-

bolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden." (Willke 1997: 12)

Eine solche globale Diagnose gewinnt ihre Plausibilität jedoch nur zu dem Preis, dass „immer ungreifbarer wird, was in all den Diskursen über Wissen als Wettbewerbsfaktor, über Wissensgesellschaft, Wissensökonomie und Wissensmanagement eigentlich noch unter Wissen verstanden wird" (Kocyba 2004: 300). Dieser inklusive Charakter des Wissensverständnisses wird etwa erkennbar, wenn Wissen definiert wird als „eine auf Erfahrung gegründete, kommunikativ konstituierte und konfirmierte Praxis" (Willke 2002: 14).

Freilich wurde – wie zumeist bei umfassenden oder wenig trennscharfen Definitionen – versucht, dieser Unbestimmtheit mit Typologisierungen zu begegnen. So wurde etwa in Bezug auf die Beschreibung von Wissensmilieus – also ein Modell des Zusammenhangs von Stadt- und Wissensentwicklung – die Unterscheidung von acht Wissensformen vorgeschlagen: ein alles umfassendes und fundierendes Alltagswissen, Milieuwissen, institutionelles und Marktwissen, Produktwissen, Experten- und Sonderwissen, Führungswissen, lokales Wissen sowie Reflexionswissen (Matthiesen/Bürkner 2004: 70f). Ob auf diese Weise freilich eine höhere Klarheit hinsichtlich des Wissensbegriffs – vor allem: was er ausschließt – und eine empirische Operationalisierbarkeit hergestellt werden kann, sei dahin gestellt.

Vorsichtigere Begriffsbestimmungen versuchen hingegen, präzisere Differenzen zu vorhergegangenen Gesellschaftsformationen herauszuheben. So hält etwa Stichweh (2006: 10) zunächst fest, dass es nicht darum gehen kann, „daß Wissen heute wichtiger wäre, als dies in älteren Gesellschaftsordnungen der Fall gewesen ist".[1] Vielmehr erscheinen ihm drei Aspekte in der Unterscheidung zu früheren Gesellschaftsformationen entscheidend:

- Erstens habe sich das Wissen aus der Bindung an die Tradition gelöst, sei also das, was unablässig neu produziert werde.
- Zum zweiten könne auf Grund der funktionalen Differenzierung heute kein gesellschaftliches Subsystem mehr erfolgreich eine Vorrangstellung für die Produktion gesellschaftlich relevanten Wissens reklamieren. Damit werde deutlich,

[1] Obwohl diese triviale Feststellung weitgehend geteilt wird, leiten nur wenige (etwa Weingart 2003: 8) daraus deutliche Vorbehalte gegenüber dem Begriff der Wissensgesellschaft ab.

„daß das forschungsbasierte und als solches oft esoterische Wissen des Wissenschaftssystems nur eine der vielen Formen der Wissensproduktion ist und daß die Universität immer wieder wird entscheiden müssen, ob sie sich rein als wissenschaftliche Institution versteht oder ob sie sich auch für andere Formen des Wissens öffnet und welche von diesen anderen Formen aus welchen Gründen in Frage kommen“ (ebd.: 11).

- Drittens bilde Inklusion das dritte charakteristische Merkmal der Wissensgesellschaft, d.h. die „potentielle Einbeziehung eines jeden Gesellschaftsmitglieds in die Wissensprozesse eines jeden Funktionssystems“.

Diese Entwicklung scheine in die Logik der Funktionssysteme eingebaut und artikuliere sich etwa mit der Unterstellung der „potentiellen Studierfähigkeit fast jedes Gesellschaftsmitglieds“ (ebd.). An anderer Stelle geht Stichweh über die hier vorgenommene Definition der Wissensgesellschaft hinaus und rückt sie in die Nähe der zunehmenden Wissensbasierung aller Berufe, d.h. der Professionalisierung durch Akademisierung sowie der zunehmenden Instrumentalisierung von Wissen. Hier erkennt er einen gewissen Handlungsspielraum der Hochschulen. Diese müssten keineswegs automatisch den beobachtbaren Tendenzen zu mehr Nützlichkeitsorientierung und Professionalisierung folgen. (Stichweh 2012)

Insgesamt lässt die Bestimmung der Wissensgesellschaft zwar einen deutlichen Bruch zu vorangegangenen Gesellschaftsformationen erkennen (etwa einer stratifizierten Feudalgesellschaft). Dabei verbleibt sie jedoch dabei im Rahmen klassischer Definitionen der Moderne: Auch diese stellen ja ebenfalls auf die Präferenz für das Neue oder die weitgehende Inklusion aller Gesellschaftsmitglieder in differenzierte Funktionssysteme ab.[2]

Die Angemessenheit der funktionalen Differenzierung als Beschreibungsmuster der Gesellschaft, die etwa Stichwehs Bestimmung der Wissensgesellschaft zugrunde liegt, ist umstritten. Allerdings teilen auch eher postmodern inspirierte Theorieansätze die Annahme, dass Wissenschaft in modernen Gesellschaften ebenso wenig wie jedes andere „Funktionssystem, sei es Politik, Ökonomie oder Wissenschaft, für das Ganze stehen [kann], ohne die Gesellschaft insgesamt zu deformieren“ (Willke 1998: 163).

[2] Gegen den daraus resultierenden Eindruck, dass – zumindest wenn man die Beschreibungen der klassischen Moderne oder auch der tradierten Rolle von Städten als Orte des Wissens und der produktiven Heterogenität zugrunde legt – die Wissensgesellschaft kaum als neue Gesellschaftsformation zu werten ist, argumentieren umfassend Matthiesen/Mahnken (2009: 15f).

Entscheidender jedoch ist: Wird mit dieser Diagnose die Annahme vom Fortbestand eines spezifischen, wenn auch mit anderen gesellschaftlichen Feldern verstärkt gekoppelten Wissenschaftssystems verbunden oder dessen Auflösung in der Gesellschaft postuliert?

Deutlich für die erste Position steht Weingart (2003: 8f.), der die Substituierung der Formel „Wissengesellschaft" durch „verwissenschaftlichte Gesellschaft" vorschlägt: Wissenschaftliches Wissen träte zunehmend als dominierender Wissenstyp auf, sei zugleich aber auch Prozessen von Politisierung, Ökonomisierung und Medialisierung unterworfen.

Hingegen beobachten Vertreter der Entdifferenzierungsthese, dass Wissen in allen gesellschaftlichen Kontexten produziert würde (auf den Begriff gebracht als „embedded intelligence" oder „mulitple ‚centers of expertise'"). Dadurch übersteige jeder Versuch des Wissenssystems, die Wissensproduktion und -verwendung zu kontrollieren und ggf. zu revidieren, dessen Ressourcen (Willke 1998: 165).

Tendenziell eingeebnet wird damit vor allem die vertraute Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensformen – mit ambivalenten Folgen für die Wahrnehmung des Wissenschaftssystems und der Hochschulen: Während letztere mit der Beförderung von Wissen zum dominanten Produktionsfaktor eine erhebliche Aufwertung erfahren, wird ihnen zugleich die Monopolstellung in der Wissensproduktion und -distribution entzogen.

Verbunden mit dieser oftmals als „Dezentrierung" beschriebenen Verschiebung ist die Erwartung, dass die Entwicklung von Gesellschaft und von Hochschulen zunehmend enger miteinander verkoppelt sind. Die ambivalenten Folgen dieses Prozesses für die Hochschulen ziehen entsprechend konträre Wertungen nach sich:

> „The thickening web of linkages [zwischen Gesellschaft und Hochschulen] typically is seen to lower the university's resistance to virulent external interests. But it is just as reasonable to see the elaborating connections as reflecting the university's mounting influence, and even dominance, in contemporary society. If the university is increasingly saddled with demands from society at large, it is obvious that society is even more besieged by the university." (Frank/Meyer 2007: 290)

Zunächst mutet die Debatte, ob die verwissenschaftlichte Gesellschaft oder Wissenschaftsgesellschaft eher durch die Stabilisierung oder eine Nivellierung der Grenzziehung von Wissenschaft und Gesellschaft gekennzeichnet sei, eher akademisch an. Doch ist dies hier nicht zuletzt deshalb relevant, weil die Beantwortung der aufgeworfenen Frage (wissenschafts-)politische Programme anleitet. In diesem Kontext hat die

These einer veränderten Form der Wissensproduktion, die deutlich die Grenzziehung von wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Wissen einebnet, unter dem Label *mode 2* besondere Aufmerksamkeit gefunden. In eine ähnliche Richtung weisen auch Diagnosen, die unter dem Begriff „Triple Helix" das veränderte Verhältnis von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik zu rekonstruieren suchen.

3.2.2. Triple Helix

Unter der Bezeichnung „Triple Helix" wird in einer historischen Perspektive die Entwicklung der verschiedenen Innovationssysteme entlang der Beziehungen von Politik, Hochschule und Industrie analysiert. Historisch werden dabei drei zentrale Konfigurationen identifiziert.

Im etatistischen Modell der *Triple Helix I* werden Wissenschaft und Wirtschaft staatlich gelenkt und deren Beziehungen untereinander staatlich gesteuert. Für dieses Modell steht etwa die staatssozialistische Wissenschaftsorganisation.

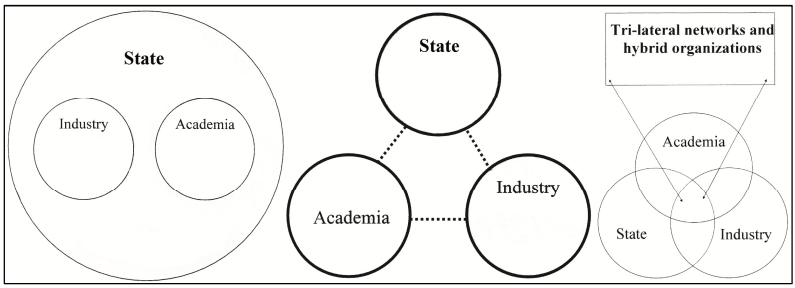
Im „laissez-faire"-Modell *Triple Helix II* agieren die drei Sphären Politik, Wirtschaft und Hochschulen strikt getrennt, d.h. sie sind durch klare Grenzen von einander geschieden. Diese deutliche Distanz zu politischen wie wirtschaftlichen Interessen lässt ein Wissenschaftsmodell erkennbar werden, das wohl dem tradierten Selbstverständnis (bzw. dem Modus 1, s.u.) entspricht.

Mit der *Triple Helix III* gelangen wir in eine modellierte Gegenwartsbeschreibung. In diesem Modell weisen die drei Sphären Politik, Wirtschaft und Wissenschaft Überlappungsbereiche auf, in welchen gemeinsame Netzwerke und hybride Organisationen angesiedelt sind. Diese Konfiguration wird auch als „Triple Helix of Innovation" bezeichnet und dient – so die Zeitdiagnose des Ansatzes – aktuell als normatives Modell in den meisten Ländern. Ziel dieser Konfiguration sei die Erzeugung eines „innovative environment consisting of university spin-off firms, trilateral initiatives for knowledge based economic development, and strategic alliances among firms (large and small, operating in different areas, and with different levels of technology), government laboratories, and academic research groups" (Etzkowitz/Leydesdorff 2000: 112).

Die entstehenden Netzwerke seien allerdings nicht darauf angewiesen, eine dauerhafte Stabilität aufrecht zu erhalten, basieren sie doch auf kulturellen Evolutionen, die getrieben sind „by individuals and groups who make conscious decisions as well as the appearance of unintended consequences". Formen staatlicher Steuerung dieser Innovationssysteme

– ob mittels direkter und indirekter Finanzierungen oder durch quasi-staatliche Akteure – seien folglich nicht erfolgversprechend. (Ebd.)

Übersicht 11: Die „Triple Helix"-Konfigurationen: etatistisches Modell, laissez-faire-Modell und Modell der überlappenden institutionellen Sphären



Quelle: Etzkowitz/Leydesdorff (2000: 111)

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

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

Die beschriebenen Grundmerkmale dieser Triple Helix-Konfiguration lassen deutliche Parallelen zum Modell der postnormalen Wissenschaft im Modus 2 erkennen. Auch hier dominieren Transdisziplinarität, Kontextualisierung der Forschungsthemen, Diversität der Organisationen und Akteure. Im Gegensatz zu den Diagnosen eines Modus 2 wird hier jedoch weniger eine Ablösung des traditionellen Wissenschaftsmodells als vielmehr eine verstärkte Mischung von Elementen aus Modus 1 und 2 konstatiert. (Ebd.: 119)

3.2.3. mode 2

Traditionell sei die wissenschaftiche Wissensproduktion einem spezifischen Modell verplichtet gewesen: Spezialisierte und disziplinengebundene Wissenschaftler/innen hätten entlang der kognitiven und sozialen Normen der je eigenen *scientific community*, nicht jedoch mit einem explizit praktischen Ziel wissenschaftliche Fragestellungen definiert. Diese Fragestellungen seien anschließend methodisch kontrolliert in zumeist individueller Weise bearbeitet worden. Die erzielten Forschungsresultate seien dann mit universellen und dauerhaften Geltungsansprüchen primär durch Publikationen öffentlich gemacht und so der Qualitätskontrolle durch die Angehörigen der eigenen Disziplin unterworfen worden. Die so beschriebene Logik der Forschung habe – von der Problemdefinition bis zur Qualitätskontrolle durch die *peers* – in einem institutionell stabilen Rahmen, zumeist Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, stattgefunden.

Diese traditionelle Form der Wissensproduktion verliere jedoch, so neuere Diagnosen, rasant an Relevanz. Stattdessen sei zunehmend ein neuer postdisziplinärer Modus für die Generierung neuen Wissen prägend. Dafür wurde der – etwas inhaltsleere – Begriff „mode 2“ geprägt. Dieser stelle im wesentlichen eine Anwort auf jene Herausforderungen dar, die in den Diagnosen des wissensgesellschaftlichen Umbruchs herausgestellt wurden:

> „Modus 2 ist kein *Deus-ex-machina*-Mechanismus, sondern ein Organisationsprinzip der Wissenserzeugung, das auf dem Hintergrund durchaus realer, weltweiter Entwicklungen vor sich geht. Dazu zählt die Globalisierung der Wissenschaft, also die Tatsache, daß an der Forschung nicht mehr ausschließlich eine kleine Zahl westlicher Industrieländer beteiligt ist. Von großer Bedeutung ist aber vor allem der Prozeß der gesellschaftlichen Verteilung des Wissens innerhalb der Industriestaaten. Im Gefolge der Ausweitung des Bildungsniveaus sind die Voraussetzungen für heterogene Anwendungskontexte geschaffen worden, die nicht mehr lediglich als Transferstelle fungieren, sondern zu Orten der primären Wissenserzeugung werden. Dazu kommt die enorme Zunahme des Problemdrucks und ein hoher Grad an Komplexität, der sich der Auflösung vieler gesellschaftlich revanter Probleme im Sinn einer herkömmlichen disziplinären Spezialisierung verweigert. Transdisziplinarität ist die priviligierte Form der Wissensproduktion nach Modus 2.“ (Nowotny 1999: 103f.)

Als zentraler – und wissenschaftspolitisch interessanter – Aspekt erweise sich, dass die Wissensproduktion nun primär im Kontext der Anwendung erfolge. Dabei seien in zeitlich begrenzten Netzwerken verschiedene ge-

sellschaftliche Akteure, insbesondere auch die Betroffenen, an der transdisziplinären und transakademischen Wissenserstellung beteiligt. Hieraus resultiere eine erhöhte Reflexivität und gesellschaftliche Verantwortlichkeit des Wissens. Auf diese Weise könnten im Modus 2 der Wissensproduktion gesellschaftliche Relevanz und Nützlichkeit mit nichthierarchischen Arbeitsformen und demokratischen Partizipationschancen verkoppelt werden. Deutlich wird damit ein gewisses utopisches Potenzial, das mit der Diagnose eines neuen Modus der Wissensproduktion verbunden ist[3] (ebd.: 102f., vgl. auch die Gegenüberstellung zu Modus 1 in Übersicht 12).

Die Beschreibung des Modus 2 der Wissensproduktion hat erhebliche Kritik erfahren.[4] Insbesondere könne kaum entschieden werden, ob es sich um den Versuch einer empirischen Beschreibung einer fundamentalen Transformation handelt oder vielmehr um ein normatives Muster für dessen Gestaltung. Hier seien nur einige der Kritiken genannt:

- Starke Zweifel bestehen etwa an der Signifikanz oder gar Verallgemeinerbarkeit der prognostizierten Veränderungen. Dies wird sichtbar, wenn man die historische Herleitung des Modus 2 – eine Sukzession von traditioneller, disziplinärer zu extraakademischer Wissensproduktion – befragt: So seien die Universitäten erst spät, in einigen Ländern sogar nie die wichtigsten Orte der Forschung geworden; quantitativ sei die Industrieforschung der Universitäten immer mindestens ebenbürtig geblieben.
- Vor diesem Hintergrund bliebe entsprechend unklar, wer als Träger des Modus 2 fungieren könnte. Mögliche Kandidaten – wie etwa Beratungsfirmen – seien quantitativ unbedeutend. Vor allem jedoch erweisen sie sich auf Grund der Abhängigkeit von originärer, disziplinärer Forschung eher als Makler denn als Generatoren von Wissen. Diese Abhängikeit zeige sich auch in der – quantitativ eher marginalen – transdisziplinären Forschung, zumal diese nicht die Aufhebung disziplinärer Grenzen, sondern deren Verschiebung markiere.
- Deutliche Zweifel wurden auch an der unterstellten Ausweitung partizipativer Wissensgenerierung artikuliert. Zum einen würden derartige Wünsche nur für die – recht marginalen – Wissensbereiche hervorgebracht, die Bezüge zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen und subjektive Risikowahrnehmungen aufweisen. Zum anderen politisierten

[3] Dieses utopische Potenzial wird insbesondere durch die Berufung auf den Rhizom-Begriff von Deleuze und Guatarri (2002: 11-42) markiert.

[4] vgl. für das Folgende Bender (2004), Pasternack/von Wissel (2010: 50-52) und insbesondere Weingart (1999)

Übersicht 12: Modus 1 & 2 der Wissensproduktion

Mode 1: Disziplinorientiert	Mode 2: Problemorientiert
Wissensproduktion ohne explizites praktisches Ziel	Wissensproduktion soll hilfreich/sinnvoll sein, Imperativ der Nützlichkeit
Problemdefinition innerhalb der kognitiven und sozialen Normen der *scientific community*	Problemdefinition in einem Kontext der Anwendung (im weitesten Sinn) und des Problembezugs
Disziplinäre Ausrichtung, Spezialisierung	Transdisziplinäre/interprofessionelle Ausrichtung
Einzelarbeiterstruktur, individuelle Kreativität, institutionelle Verankerung an der Universität	Teamarbeit, vorübergehende Kooperations- und Organisationsformen, über institutionelle Grenzen hinweg
Trennung von Forschung und Anwendung, Grundlagenforschung und angewandter Forschung	Zusammenfallen von Forschung und Anwendung, permanentes Hin- und Herbewegen zwischen Theorie und Praxis, Entdeckung und Anwendung können nicht getrennt werden
Stabile Umwelt	Komplexe Umwelt
„feste" Ergebnisse, Suche nach fundamentalen Prinzipien	„flüchtige" Ergebnisse, können schlecht als disziplinäre Beiträge festgehalten werden, Interesse an konkreten Prozessen
Enge Qualitätskriterien, Qualitätssicherung durch *peer review* und die intellektuellen Interessen des disziplinären *gatekeeper*	Multidimensionale Qualitätskriterien, an den Kontext gebunden, Beitrag zur Problemlösung, Probleme können nicht wissenschaftlich-technisch allein gelöst werden, Werte/Präferenzen vieler Gruppen müssen einfließen, soziale Verantwortlichkeit hoch
Betonung von Methoden	Betonung von Kommunikation (zwischen Gesellschaft und Wissenschaft, zwischen wissenschaftlichen Praktikern, zwischen sozialen und physischen Einheiten) und Aushandlungsprozessen
Weitergabe durch Publikation, durch institutionalisierte Kanäle der Disziplin	Weitergabe durch „Praktiker" – jene, die teilgenommen haben und sich dann wieder neuen Probleme zuwenden
Wissenschaft = autonomes Subsystem mit stabilen Institutionen	Wissenschaft permanent im Fluß und in Turbulenz, Flexibilität und Reaktionszeit sind zentral

Quelle: Pellert (1999: 24f.)

derartige Partizipationsprojekte zwar die Differenz zwischen Laienwissen und wissenschaftlichem Wissen, könnten diese aber nicht aufheben.

Doch unabhängig davon, wie man zu den Diagnosen von Wissensgesellschaft und Modus 2 steht: Sie rahmen die aktuellen Debatten zum Hochschule-Stadt-Region-Verhältnis und entfalten hier erhebliche normative

und politische Wirkungen. Diese haben höchst ambivalente Konsequenzen für Hochschulen: Einerseits attestiert die wissensgesellschaftliche Diagnose einen dauerhaften Bedeutungszuwachs des Wissens – und damit der Hochschulen – für die ökonomische und soziale Wohlfahrt der Gesellschaft. Andererseits impliziert die konstatierte Vervielfältigung und Hybridisierung der relevanten gesellschaftlichen Wissensproduzenten zugleich einen Verlust der Monopolstellung, den die Hochschulen im System der Wissensproduktion inne hatten.

Diese postmodernen Modelle konstatieren und fordern zugleich eine verstärkte Öffnung der Hochschulen hin zu anderen gesellschaftlichen Akteuren. Gemäß den Diagnosen zur Wissensgesellschaft, zum Modus 2 oder zur Triple Helix kann eine erfolgreiche Öffnung nur durch Kooperation erfolgen, und zwar durch Kooperationen in Strukturformen jenseits der klassischen Kooperationsmodelle Markt und Hierarchie. Dafür gibt es zwei Varianten und eine häufig angewandte Verbindung dieser Varianten:

- Zum einen können Institutionen und damit Akteure durch räumliche Verdichtung zusammengeführt werden, um Kooperationswahrscheinlichkeiten zu erhöhen.
- Zum anderen steht – zunächst unabhängig von räumlichen Situationen – das Netzwerk als zentrale Strukturvariante zur Verfügung.
- Dabei wiederum sind Cluster, Kooperationsplattformen und dergleichen regionsbezogene Varianten des Netzwerks, die zugleich räumliche Verdichtungspotenziale heben sollen.

Insoweit ist es verbreitete Ansicht, dass mit dem regionalen Netzwerk dem aktiven Hochschulregionalismus eine Struktur zur Verfügung stehe, die adäquat sei für wissensgesellschaftliche, innovative und Kreativitätsentwicklungen in demografischen Wandlungssituationen sowie zur Umsetzung von Third-Mission-Ambitionen. Das aber bedarf noch einer vertieften Betrachtung.

3.3. Netzwerke als regionale Problemlöser?

Punktuelle Kooperationsaktivitäten können wertvoll sein und sind im Regelfall besser, als auf problembearbeitende Initiativen überhaupt zu verzichten. Sie haben allerdings auch einige strukturelle Nachteile. Insbesondere hängen punktuelle Aktivitäten typischerweise von konjunkturellen Problemwahrnehmungen, einigen wenigen Personen und deren wech-

selseitigem Vertrauen sowie häufig von befristeten Projektfinanzierungen ab.

Eine andere Variante ist, die Initiativen innerhalb eines hierarchisch entworfenen und zentral gesteuerten Konzepts zu systematisieren und als Top-down-Programm umzusetzen. Dies wiederum geht häufig mit dem Nachteil einher, dass es als fremdbestimmt und aufgezwungen erlebt wird. Derart werden intrinsische Motivationen erstickt.

Einen alternativen Ansatz, der sowohl allein punktuelle Aktivitäten als auch das systematisierte Top-down-Programm vermeidet, stellt die Bildung von Netzwerken dar.[5]

3.3.1. Leistungsfähigkeiten und Erfolgsfaktoren von Netzwerken

Netzwerke erlauben den Zugriff auf kollektive Ressourcen, ohne die Eigenständigkeit und Individualität des Einzelnen zu gefährden. Gepriesen werden sie als Synthese der unsichtbaren Hand des Marktes und der sichtbaren Hand der Organisation (Powell 1990: 303). Sie entgingen als idealer Koordinationsmechanismus sowohl dem Versagen der Märkte angesichts von Unsicherheit und langen Zeithorizonten als auch der innovationstötenden Indifferenz von Organisationen gegenüber den feinen Unterschieden und ihrer Unfähigkeit, Zeithorizonte offen zu halten (Rammert 1997).

Netzwerke können als formalisierte Interaktionsgeflechte gefasst werden (vgl. Lange 2007: 96; Nagel 2010). Sie lassen sich definieren als eine Struktur, in der „individuelle oder korporative Akteure über relativ viel Autonomie verfügen, gleichwohl über strukturierte und relativ stabile Beziehungen miteinander verknüpft sind“. Diesen (Netzwerk-)Beziehungen werde oftmals ein eher kooperativer denn kompetitiver Charakter zugeschrieben, „der aus in den Beziehungsgeflechten gültigen Normen wie Reziprozität, Selbstverpflichtung, Vertrauen oder Verlässlichkeit resultiert“. (Sydow 2003: 330, in Anlehnung an Powell 1990)

Als Vorzüge gelungener Netzwerkbildung werden insbesondere genannt: Sie erhöhen die Umweltsensitivität und senken die Transaktionskosten, verhindern opportunistisches Verhalten von Kooperationspartnern, sorgen für ein schnelles Diffundieren von Informationen, ermöglichen die Kontrolle der Konkurrenz, erlauben eine Umverteilung von Ri-

[5] vgl. hierzu auch Daniel Hechler/Peer Pasternack: Gemeinsam stärker werden. Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen >> Kooperationsfördernde und -hemmende Faktoren**,** in diesem Band

siken sowie das Poolen von Ressourcen, es werden wechselseitige Lernprozesse angestoßen, und über die heterogene Zusammensetzung der Netzwerkteilnehmer finden schließlich interorganisatorische Abstimmungsprozesse zwischen verschiedenen sozialen Kontexten wie etwa Wissenschaft, Wirtschaft oder Politik statt (vgl. z.B. Windolf/Nollert 2001: 53; Gulati/Gargiulo 1999: 1443ff.).

In der Literatur werden einige Schlüsselfaktoren beschrieben, die zu Netzwerkbildungen führen und diese fördern können. Grundlegend lässt sich hierzu festhalten, dass danach Unsicherheit bzw. Umweltkontingenz zu Netzwerkbildung führten. Im einzelnen werden folgende Faktoren genannt, die für Netzwerkbildung förderlich wirken:

- bestehende Vertrautheit und Vertrauen, persönliche Kontakte, vorhandene Reputation durch frühere Kooperationen (*relational embeddedness*) (Gulati/Gargiulo 1999: 1444);
- dichte bestehende Verflechtungen in gemeinsamen Organisationen befördern die Entstehung von dichten Netzwerken (Windolf/Nollert 2001: 74f);
- Existenz eines gemeinsamen Partners zweier Organisationen, d.h. mögliche Vermittlung durch eine dritte Partei (*structural embeddedness*) (Gulati/Gargiulo 1999: 1446);
- bei zunehmender Ausdifferenzierung eines Netzwerks steigert sich das erkennbare relationale Profil und damit Kooperationsbereitschaft (*level of structural differentation*), besonders zwischen Organisationen mit ähnlicher Netzwerkzentralität zweier Organisationen (*positional embeddedness* und *structural homophily*), jedoch nicht bei peripheren Organisationen (ebd.: 1450);
- Unsicherheit über alternative Möglichkeiten zur Akquise bestimmter Ressourcen, also Austausch von markanten Kompetenzen, im Regelfall Austausch von Know-how (Kompetenz und Informationen = *tacit knowledge*) (Smith-Doerr/Powell 2003: 15ff.; Powell 1990: 324f.);
- Netzwerke können schnell neue Informationen verbreiten und interpretieren, während Hierarchie und Markt unter starker Informationskontrolle leiden (Powell 1990: 325f.);
- Existenz von strukturellen Löchern – hier können Brücken zwei getrennte Akteure/Netzwerke miteinander verbinden (*bridging structural holes* = „natürliche“ Grenzen im sozialen Raum überschreiten) (Burt 1992), besondere Bedeutung haben daher *broker* und *boundary-spanners* (Morath 1996: 44);

- kontinuierlich notwendige und komplementäre Zusammenarbeit bzw. Zwang zur operativen Integration anderer Organisationen (Gulati/ Gargiulo 1999);
- Erfordernis hoher Geschwindigkeit (Powell 1990: 325f.);
- unsichere Umwelt und daraus folgender Bedarf an Flexibilität und Sensitivität (ebd.);
- hohes Risiko und hohe Kosten eines explorativen Projekts (Rammert 1997);
- projektbasierte Arbeit (Smith-Doerr/Powell 2003: 15f.);
- regionale Agglomerationen (ebd.: 18f.);
- Organisationsgeschichte: jüngere Organisationen sind eher zur Kooperation bereit;
- Ressourcenabhängigkeit: mangelnde eigene Ressourcen der beteiligten Organisationen und somit Bedarf an externen Ressourcen;
- gelingende Etablierung oder Rückgriff auf eine gemeinsame Kultur, welche den Sinn-Bezug zwischen den einzelnen Akteuren sichert; Konsens ersetzt formelle Regulierungen, allerdings setzt Vertrauen eine gewisse Homogenität der Netzwerkteilnehmer voraus. (Powell 1990: 326)

Bei vollständiger oder überwiegender Abwesenheit solcher positiven Faktoren ist eine netzwerkförmige Kooperation unwahrscheinlich und eine Abwicklung der Leistungsbeschaffung über Markt oder hierarchische Organisation naheliegend. Eine stabile Umwelt senkt den Informationsbedarf und den Zwang zur Flexibilität und Sensitivität. Aber auch in einer unsicheren Umwelt wird Netzwerkbildung unwahrscheinlich, wenn eine lange Organisationsgeschichte oder ein großer Pool an eigenen Ressourcen gegen einen Autonomieverzicht durch Netzwerkeinbindung spricht.

3.3.2. Risikofaktoren für Netzwerke

Ebenso werden auch Tücken beschrieben, die sich mit Netzwerken verbinden können: Analog zu Organisationen haben Netzwerke die Tendenz zur Zielverschiebung und zur Generierung eigener Zwecke (Krücken/ Meier 2003: 20f.). Sie reproduzieren die bekannten Nebenwirkungen von flachen Hierarchien (vgl. Kühl 2000) wie Strukturkonservatismus in egalitären Netzwerken oder Angleichungsdruck in asymmetrischen Kooperationen (Wilkesmann 2001: 313). Der erhöhte Abstimmungsbedarf kann

die Transaktionskosten in die Höhe treiben und zeitnahe Entscheidungen verhindern.

Verschärfen können sich diese Probleme zum einen durch die Bindung von Netzwerken an Vertrauen und Verhandlung, also die notwendige Berücksichtigung individueller Partikularismen, und zum anderen durch die ihre Wachstumsdynamik, reagieren Netzwerke doch auf ungelöste Probleme gelegentlich mit der Einbeziehung weiterer Partner (Krücken/Meier 2003: 20). Sie können zudem schnelle, aber suboptimale Ergebnisse und ausschließende Effekte zeitigen (Smith-Doerr/Powell 2003: 27ff.), und sie neigen zur Externalisierung von Kosten (Wilkesmann 2001: 313).

Risikofaktoren gibt es auch dann, wenn Netzwerke bereits etabliert werden konnten. Zunächst können Umweltveränderungen die internen Netzwerkbeziehungen obsolet oder dysfunktional machen. Wo dies nicht der Fall ist, kann die Dynamik eines Netzwerks selbst oder an einzelnen Netzwerkknoten zu Problemen führen.

Die beiden Verfallsformen des Netzwerkes sind Sklerose oder Desintegration. Beides wird zumeist einem ungünstigen Netzwerkmanagement zugeschrieben. *Sklerotisch* können Netzwerke werden, wenn sich folgende Bedingungen verfestigen:

- Abschluss nach außen: Netzwerke begrenzen sich auf regionale Suche, dies führt zum Abschneiden von aktuellen Entwicklungen und zu Kompetenzdefiziten, dadurch kommt es zu einem Verlust der Sensitivität (Smith-Doerr/Powell 2003: 27);
- sozialer Ausschluss und Konformitätsdruck bzw. Strukturkonservatismus machen sich breit, dadurch wird die Innovations- und Kritikfähigkeit eingeschränkt (Wilkesmann 2001: 313);
- hohe Interdependenz der beteiligten Organisationen, d.h. hohe Ein- und Ausstiegskosten, und Autonomieverlust (*lock-in*-Effekt) (Smith-Doerr/Powell 2003: 30f.).

Desintegration kann einsetzen, sobald sich die folgenden Bedingungen verfestigen:

- dem Netzwerk gelingt es nicht, genügend Ressourcen und Legitimation/Reputation zu akquirieren;
- die zentrale Organisation versagt in der Koordinations- und Integrationsleistung; massive Abhängigkeit von, d.h. Autonomieverlust gegenüber anderen Netzwerkteilnehmern macht sie zum Spielball anderer Organisationen, die um Führung und Ausrichtung des Netzwerks konkurrieren (Morath 1996: 16ff.);

- der Diversifikationsgrad oder die Zahl der Netzwerkteilnehmer wird dysfunktional und sprengt das Koordinationspotenzial (ebd.);
- mangelnder gemeinsamer Sinn-Bezug hinsichtlich Netzwerkkultur, Zieldefinitionen etc.;
- hoher Kommunikationsaufwand zum Erhalt des Netzwerks;
- zunehmende interne Kontrolle führt zu Dissens.

3.3.3. Erfolgs- und Scheiternsbedingungen: empirische Beispiele

Die Bedingungen des Erfolgs und Scheiterns von Netzwerken sind in Deutschland verschiedentlich anhand konkreter Beispiele empirisch untersucht worden. So weist Broda-Kaschube (2005: 39f.) anhand der Netzwerkentwicklung in der „lernenden Region" Wartburgkreis auf dort aufgetretene Anfangsprobleme hin: Ein initiiertes Netzwerk bedürfe anfangs besonderer Fokussierung darauf, grundständige Kommunikations- und Interaktionsstrukturen zur Erzielung von Verstetigungseffekten zu etablieren. Die zunächst unklaren Kommunikations- und Entscheidungswege sowie eine diffuse Kompetenzverteilung machen Formalisierungen notwendig, d.h. die Festlegung von Verbindlichkeiten und Funktionsträgern.

Eine begleitende Evaluation des BMBF-Förderprogramms InnoRegio hebt vier Erfolgsfaktoren für die Entwicklung der geförderten Netzwerke hervor:

> „Das in der Region verfügbare und für die Netzwerke mobilisierbare unternehmerische und wissenschaftliche Potenzial, eine klare, am wirtschaftlichen Erfolg orientierte Zielsetzung, die Einsicht in den individuellen Nutzen derartiger Kooperationen und eine leistungsfähige Netzwerksteuerung" (BMBF 2005: 69).

Hervorzuheben ist, dass es als unabdingbar bezeichnet wird, die schnelle Erfahrung eines Netzwerknutzens zu schaffen – auch wenn dieser sich realistischerweise erst im weiteren Zeitverlauf manifestiere (ebd.).

Im Rahmen einer Begleitforschung zur Arbeits- und Wirkungsweise von Erneuerbaren-Energie-Netzwerken in der Region Trier als Teilprojekt des Exzellenzclusters der Universitäten Trier und Mainz „Gesellschaftliche Abhängigkeiten und soziale Netzwerke" (Hamm 2007) konnten fördernde und hemmende Faktoren der Netzwerkbildung und -entwicklung formuliert werden:

- *fördernde Faktoren:* Überzeugungstäter als Netzwerkmotor; ein gemeinsames Ziel; konfliktarme und konsensfähige Themenbereiche; Positivsummenspiel als gleich großer Nutzen für alle Beteiligten; kla-

re Strukturen, d.h. klare Zuständigkeiten und eine verbindliche Arbeitsteilung; guter Informationsfluss; Offenlegung der jeweiligen Eigeninteressen; ausreichende Finanzressourcen; ausreichende Personalressourcen; persönliche Kontakte und Sympathie; gute Öffentlichkeitsarbeit; ein gemeinsames Grundverständnis für das jeweilige Arbeitsfeld; institutionelle Unterstützung der Zusammenarbeit; Benennung fester Ansprechpartner; ausgeglichene Machtbalance; keine Angst vor Machtverlust; Netzwerkgröße mit *Face-to-Face*-Interaktion aller Beteiligten; Vorhandensein persönlicher Kompetenzen; konkreter Anlass; konkretes Projekt und eine vorhandene Dynamik im Netzwerk (ebd.: 123);

- *hemmende Faktoren:* kein gemeinsamer Nenner, d.h. kein gemeinsames Problembewusstsein; fehlende Verantwortlichkeiten; mangelnder Informationsfluss; Konkurrenzsorgen; keine ausreichenden Personalressourcen; persönliche Spannungen; keine Überzeugungsstäter und kein Netzwerkmotor vorhanden; zu große Zahl der Teilnehmer; Vertrauen kann nicht aufgebaut werden; zu wenig Zeit für Netzwerkaufbau; formale Einschränkungen; fehlende (Zwischen-)Resümees und Erfolge; mangelnde Regelung von Machtverteilungen; unklare Entscheidungsgrundlage; hoher Kommunikationsaufwand; Terminfindungsprobleme; nicht alle Akteure sind eingebunden (ebd.: 124).

Ein Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen nennt als Barrieren einer gelingenden Netzwerkbildung: Interessensgegensätze, fehlende Motivation (vor allem für eine langfristige Kooperation), ungünstige Kosten-Nutzen-Bilanzen, schlechte Anreizstrukturen, fehlende persönliche Kontakte, dienstrechtliche Barrieren sowie Unsicherheit in der juristischen Ausgestaltung der Kooperation (Frank et al. 2007: 7ff.). Im einzelnen lassen sich aus dieser Beschreibung folgende Probleme destillieren:

- *Probleme in der Forschung:* mangelnde Transparenz von Einzelkontakten und Unternehmungen, unklare Lösungsroutinen bei Interessensgegensätzen (Konflikt zweier Kulturen), fehlende Aufmerksamkeit von Seiten der Hochschulleitung für Forschungsnetzwerke, einseitige Abhängigkeiten (Autonomieverluste), fehlendes Engagement seitens der Unternehmen bzw. wenn Engagement, dann nur kurzfristige Kontakte, fehlende Anreize (ebd.);
- *Probleme in der Lehre:* geringe Bezahlung der Lehre, getrennte Bildungsaktivitäten von Hochschulen und Unternehmen, mangelnde Motivation bei den Unternehmen;

- *Probleme der Förderung:* Angst beim Informationsaustausch, Kooperationskosten übersteigen (auch bei staatlicher Förderung) die Gewinne; bürokratische, unzusammenhängende, diskontinuierliche Förderung, massive Zugangsbarrieren (ebd.: 14);
- *Probleme der Unternehmensgründung:* fehlendes Wagniskapital; das Dienstrecht an Universitäten und Forschungseinrichtungen und deren Wunsch, gute Kräfte zu halten – Lösung: Freistellung des Personals für Unternehmensgründungen mit Rückkehrrecht (ebd.: 16f.);
- *Probleme des Vertrauens, der Kommunikation und des Interessensausgleichs:* Mangel an persönlichen Kontakten, über die Netzwerke in der Regel initiiert werden; fehlende Sichtbarkeit des Profils, mangelnde hochschulinterne Motivation; Unsicherheit hinsichtlich der rechtlichen Reglung dieser Kooperation bzw. fehlende gute Modelle vertraglicher Vereinbarungen (z.B. Patentrecht, geistiges Eigentum), deren Erarbeitung die Transaktionskosten in die Höhe treibt (ebd.: 18f.);
- *Technologietransferstellen und Patentverwertungsagenturen:* fehlende Dienstleistungseinstellung bei Mitarbeitern dieser Einrichtungen, häufige Fluktuation der Mitarbeiter (keine Erfahrung, keine Vertrauensbildung), finanzieller Druck; fehlende Durchlässigkeit in beide Richtungen gegenüber Personen, über die der Wissenstransfer verläuft; schlechte Bezahlung.

Diesen Hemmnissen werden die Vorteile gegenübergestellt, die Hochschulen und Unternehmen aus gelingenden Netzwerkbildungen ziehen könnten:

- *Hochschulen* könnten dank der Kooperationen mit der Wirtschaft: die Profilbildung steigern, neue Entwicklungen im Studienaufbau und in den Lehrinhalten fördern, durch Praxismodule und Personaltransfer den Arbeitsmarktbezug der Hochschulausbildung verbessern, neue Finanzierungsquellen erschließen, den Zugang zu Praxisfeldern und ihren Problemstellungen ermöglichen, den Technologietransfer beschleunigen, Forschern eine berufliche Perspektiven innerhalb und außerhalb der eigenen Institution bieten.
- *Unternehmen* könnten dank der Zusammenarbeit mit Hochschulen: die Wettbewerbsfähigkeit durch beschleunigte Innovationsprozesse erhöhen; den Nachwuchs mit solchen Qualifikationen sichern, für die es eine starke Nachfrage gibt; Eliteförderung und Personalrekrutierung betreiben; Netzwerke etablieren helfen, die für andere Kooperationen genutzt werden können; den Zugang zu öffentlichen Forschungsprogrammen erleichtern und Spezialkenntnisse verfügbar ma-

chen, die in öffentlichen Einrichtungen erarbeitet wurden; das Forschungsrisiko verringern; das Beschäftigungsrisiko besser verteilen helfen; die Schaffung neuer Unternehmensbereiche ermöglichen oder junge, technologieorientierte Unternehmensgründungen stabilisieren. (Ebd.: 24f.)

Übersicht 13: Vorteile, Erfolgsfaktoren, Hemmnisse und Risikofaktoren der Netzwerkbildung

Vorteile der Netzwerkbildung	
Ressourcenaspekte	• Poolen von Ressourcen • Senkung von Transaktionskosten • Erschließung neuer Finanzierungsquellen für Hochschulen • Erleichterung des Zugangs zu öffentlichen Forschungsprogrammen für Unternehmen
Interaktionsgestaltung	• Erhöhung der Umweltsensitivität • Kontrolle der Konkurrenz • Umverteilung von Risiken • Abstimmung verschiedener sozialer Kontexter • Verhinderung opportunistischen Verhaltens von Kooperationspartnern • Verbesserung des Arbeitsmarktbezugs der Hochschulausbildung • Erschließung des Zugangs zu Praxisfeldern und deren Problemstellungen für Hochschulen • Beschleunigung des Technologietransfers aus Hochschulen • Erschließung beruflicher Perspektiven für Forscher/innen außerhalb der eigenen Institution • Verringerung des Forschungsrisikos auf Seiten der Unternehmen
Information & Wissen	• schnelle Diffundierung, Verbreitung und Interpretation neuer Informationen • Anstoßen wechselseitiger Lernprozesse • Austausch von markanten Kompetenzen • Sicherung von Nachwuchs mit Qualifikationen, für die es starke Nachfrage gibt, durch die Unternehmen • Unternehmensseitige Verfügbarmachung von Spezialkenntnissen, die in öffentlichen Einrichtungen erarbeitet wurden
Organisationsentwicklung	• Steigerung der Profilbildung von Hochschulen • Förderung der Curriculumsentwicklung • Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit für Unternehmen durch beschleunigte Innovationsprozesse infolge Kooperation mit Hochschulen • Ermöglichung der Schaffung neuer Unternehmensbereiche • Stabilisierung junger technologieorientierter Unternehmensgründungen
Erfolgsfaktoren für Netzwerke	
Netzwerkgründung	• konkreter Anlass • konkretes Projekt • gemeinsames Ziel und Klarheit der Zielsetzung

Konditionierung	• Bedarf an Flexibilität und Sensitivität durch unsichere Umwelt • Erfordernis hoher Geschwindigkeit • Einsicht in den individuellen Nutzen der Kooperation • gemeinsames Grundverständnis für das jeweilige Arbeitsfeld • konfliktarme und konsensfähige Themenbereiche • Vorhandensein persönlicher Kompetenzen • vorhandene Dynamik im Netzwerk
Ressourcenaspekte	• ausreichende Finanz- und Personalressourcen • hohes Risiko und hohe Kosten explorativer Projekte • Bedarf an externen Ressourcen bei mangelnden eigenen Ressourcen der beteiligten Organisationen • regionale Agglomerationen • bestehende Reputation infolge früherer Kooperationen
Netzwerkorganisation	• Zwang zur operativen Integration anderer Organisationen • Rückgriff auf eine gemeinsame Kultur bzw. deren Etablierung; Konsens ersetzt formelle Regulierungen • Überzeugungstäter als Netzwerkmotor • leistungsfähige Netzwerksteuerung • Verstetigungseffekte über Festlegung von Verbindlichkeiten und Funktionsträgern, um anfangs notwendig unklare Kommunikations- und Entscheidungswege sowie diffuse Kompetenzverteilung auszugleichen • klare Zuständigkeiten und verbindliche Arbeitsteilung • ausgeglichene Machtbalance • keine Angst vor Machtverlust • institutionelle Unterstützung der Zusammenarbeit • guter Informationsfluss • gute Öffentlichkeitsarbeit
Interaktionsgestaltung	• bestehendes Vertrauen durch persönliche Kontakte • kontinuierliche und komplementäre Zusammenarbeit • projektbasierte Arbeit • Positivsummenspiel als gleich großer Nutzen für alle Beteiligten • schnelle Erfahrung des Netzwerknutzens • Offenlegung der jeweiligen Eigeninteressen • persönliche Kontakte und Sympathie • Netzwerkgröße mit Face-to-Face-Interaktion aller Beteiligten
Hemmnisse und Risikofaktoren für Netzwerke	
Ressourcenaspekte	• Kooperationskosten übersteigen die Kooperationsgewinne • Transaktionskostensteigerung und Verhinderung zeitnaher Entscheidungen durch erhöhten Abstimmungsbedarf • Neigung zur Externalisierung von Kosten • Scheitern der Akquise von genügend Ressourcen und Legitimation/ Reputation • hohe Ein- und Ausstiegskosten und Autonomieverlust (lock-in-Effekt) durch hohe Interdependenz der beteiligten Organisationen • keine ausreichenden Personalressourcen • schlechte Anreizstrukturen • bürokratische, unzusammenhängende, diskontinuierliche Förderung

Akteurs-beziehungen	• mangelnder gemeinsamer Sinn-Bezug: Netzwerkkultur, Zieldefinitionen etc. • kein gemeinsames Problembewusstsein • fehlende Motivation vor allem für langfristige Kooperation • Konkurrenzsorgen • persönliche Spannungen • Mangel an persönlichen Kontakten • Vertrauen kann nicht aufgebaut werden
Inter-aktions-gestaltung	• durch Konformitätsdruck bzw. Strukturkonservatismus sozialer Ausschluss und Einschränkung der Innovations- und Kritikfähigkeit • Notwendigkeit der Berücksichtigung individueller Partikularismen infolge der Bindung von Netzwerken an Vertrauen und Verhandlung • Interessensgegensätze und unklare Lösungsroutinen dafür • unzureichende Einbindung aller Akteure • mangelnde Transparenz von Einzelkontakten
Netzwerk-organi-sation	• zu wenig Zeit für Netzwerkaufbau • Reproduktion der Nebenwirkungen von flachen Hierarchien: z.B. Strukturkonservatismus oder Angleichungsdruck • problematische Wachstumsdynamik, etwa durch wiederholte Einbeziehung weiter Partner als Reaktion auf ungelöste Probleme • Dysfunktionalität durch Diversifikationsgrad oder die Zahl der Netzwerkteilnehmer: Sprengung des Koordinationspotenzials • hoher Kommunikationsaufwand zum Erhalt des Netzwerks • keine Überzeugungsstäter, kein Netzwerkmotor vorhanden • Konkurrenz um Führung und Ausrichtung des Netzwerks • Versagen der zentralen Organisation in der Koordinations- und Integrationsleistung • fehlende Verantwortlichkeiten • mangelnde Regelung von Machtverteilung • einseitige Abhängigkeiten mit Autonomieverlusten • mangelnder Informationsfluss • unklare Entscheidungsgrundlagen • Dissens infolge zunehmender interner Kontrolle • Terminfindungsprobleme
Netzwerk-entwick-lung	• massive Zugangsbarrieren • zwar schnelle, aber suboptimale Ergebnisse und ausschließende Effekte • durch Umweltveränderungen obsolet oder dysfunktional werdende Netzwerkbeziehungen • Begrenzung des Netzwerks auf regionale Suche: dadurch Abschneiden von aktuellen Entwicklungen, Kompetenzdefizite, Verlust der Sensitivität • fehlende (Zwischen-)Resümees und Erfolge
Hochschul-spezifi-sches	• dienstrechtliche Barrieren • Unsicherheiten in der juristischen Ausgestaltung der Kooperation • fehlende Aufmerksamkeit von Seiten der Hochschulleitung für Forschungsnetzwerke • getrennte Bildungsaktivitäten von Hochschulen und Unternehmen • häufige Fluktuation der Mitarbeiter in Technologietransferstellen

3.4. Fazit

Die postmodernen Diagnosen zur Wissensproduktion, wie „Wissensgesellschaft", „Triple Helix" oder „Modus 2", konstatieren und fordern zugleich eine verstärkte Öffnung der Hochschulen hin zu anderen gesellschaftlichen Akteuren. Dies könne nur durch Netzwerkbildung erfolgen – mithin einer Strukturform jenseits der klassischen Kooperationsmodelle von Markt und Hierarchie. Zugleich gelingt es den Hochschulen und der Wissenschaft nur noch bedingt, Legitimität für ihre traditionelle Selbstbeschreibung zu organisieren: Gemäß dieser können sie ihre gesellschaftliche Funktion optimal allein in Distanz zur Gesellschaft erfüllen.

An ihre Stelle sind Modelle einer vielfach mit der Gesellschaft verwobenen Wissensproduktion und Organisationsgestaltung getreten. Dies impliziert – spannungsreich – zweierlei: die Steigerung zum einen der gesellschaftlichen *Bedeutung* der Wissenschaft für ihre Umwelt und zum anderen ihrer *Abhängigkeit* von dieser Umwelt.

Wo direkte Steuerungsmechanismen im Sinne zielgenauer Interventionen nicht mehr greifen oder auf Grund fehlender Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, müssen Anstrengungen, produktive Kooperationsverhältnisse zu etablieren, konsensual erfolgen. Hierfür erscheint trotz aller kritischen Faktoren und Erfahrungen die Bildung von Netzwerken als am ehesten erfolgversprechender Weg. Es steht nach Lage der Dinge kein vergleichbar leistungsfähiges Instrument zur Verfügung, um über punktuelle Aktivitäten hinaus zu kontinuierlichen und zielorientierten Kooperationen zu gelangen. Erleichtert werden können die Netzwerkbildung und -stabilisierung, wenn die oben herausgearbeiteten kritischen Faktoren produktiv verarbeitet werden:

- Da Ideen an soziale Träger gebunden sind, müssen die Netzwerke nicht (nur) hochschulische Strukturen, sondern die Arbeitsebene der einzelnen Wissenschaftler erreichen.
- Den Wissenschaftler/innen wiederum sollte die Kooperation in der Region so offeriert werden, dass sie nicht als zusätzliche Aufgabe, sondern als Möglichkeitsraum – als eine besondere Art der wissenschaftlichen Tätigkeit – erfahrbar wird.
- Um Ideen für die Region zu entwickeln, bedarf es eines Problembewusstseins für die regionalen Gegebenheiten. Ist dieses entwickelt, muss es auf Resonanz in der Region treffen. Das heißt: Auch die regionalen Akteure müssen für die Problemlagen und Handlungsbedarfe der eigenen Region und die Möglichkeiten, darauf mit Hilfe der Wissenschaft reagieren zu können, sensibilisiert sein.

- Die Akteursnetzwerke müssen stabil und erreichbar sein. Das heißt, es bedarf einer Institutionalisierung. Diese wiederum muss aber so gestaltet sein, dass Netzwerkbürokratie vermieden wird.
- Ratsam ist es, die Bildung eines Netzwerks mit einer Diagnose des sozialen Kontextes, innerhalb dessen die Ziele umgesetzt werden sollen, zu verbinden: Wer sind die relevanten Personen, die den Netzwerkerfolg maßgeblich beeinflussen und damit das Netzwerk relevant behindern oder unterstützen können? Dann lässt sich z.B. abschätzen, woher Einwände und Widerstände zu erwarten sind, und es kann dementsprechend agiert und vorgebeugt werden. (Vgl. König/Volmer 1999: 12)

Für Kooperationen zwischen Hochschulen und regionalen Partnern muss immer auf der Grundlage der regionalen Situation, der Interessenlage und der einsetzbaren Ressourcen entschieden werden, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen und können. Dafür gibt es einige strategische Erfolgsfaktoren. Diese sollten in die jeweilige institutionelle Policy eingebaut werden:

- Vermeidung grober Dysfunktionalitäten, etwa Überbeanspruchungen, Konformitätsdruck, der dem Ausprobieren innovativer Ideen entgegensteht, oder städtische Bürokratie, die Kooperationen erschwert.
- Elementare formale Voraussetzung jeglicher Kooperation ist, dass angemessene, d.h. aufgabenadäquate Ressourcen zur Verfügung stehen bzw. organisiert werden können: personelle, sächliche und – vor allem zur Umsetzung konkreter Projekte – finanzielle.
- Elementare inhaltliche Voraussetzung jeglicher Kooperation ist, dass inhaltliche Anknüpfungspunkte zwischen Hochschulen und den Partnern bestehen und erkannt werden. Die Offenlegung der jeweiligen Eigeninteressen ist hier hilfreich.
- Im Anschluss daran muss die Einsicht in den je eigenen Nutzen der Kooperation bestehen bzw. erzeugt werden. Ideal sind Positivsummenspiele, in denen sich Nutzen für alle Beteiligten ergibt, also sog. Win-Win-Situationen erzeugt werden.
- Verbindliche Vereinbarungen über Ziele und Inhalte der Partnerschaft sowie verbindliche Absprachen über zu erbringende Leistungen dürfen nicht der operativen Umsetzung überlassen bleiben, sondern stellen strategische Weichenstellungen dar.
- Ebenso bedarf es einer Synchronisierung von Zeitvorstellungen und Planungshorizonten der Partner, da diese unterschiedlichen Funktionslogiken und Zeitregimen folgen.

- Damit werden zugleich die Voraussetzungen für Kontinuität geschaffen, welche die Kooperationseffizienz steigert: Es müssen nicht fortlaufend neue Partner gesucht und gewonnen werden. Die Kontinuität ist organisatorisch abzusichern, da sie nicht zwingend im Selbstlauf entsteht und häufig personengebunden ist. Die organisatorische Absicherung gelingt leichter, wenn Kontinuität ein Bestandteil der strategischen Zieldefinition ist.

Jenseits dieser Faktoren, die operativ hilfreich sein mögen, ist freilich immer wieder auch auf die konzeptionellen Ausgangspunkte von Wissensproduktion in Netzwerken hinzuweisen: Das Netzwerkkonzept ist zunächst und vor allem ein Gegenentwurf zum Steuerungskonzept. Letzteres sucht durch Anweisung oder Managementhandeln punktgenau zu intervenieren, um Veränderungen auszulösen und Effekte zu erzeugen. Netzwerke hingegen sind auf die Nutzung von Zufällen und Gelegenheitsfenstern angelegt.

Angesichts dieser systematischen Differenzen ist eine weithin übliche Praxis schon konzeptionell durchaus abwegig, nämlich Netzwerke als Steuerungsinstrumente installieren zu wollen. Sobald das Netzwerk als Ideal der Kooperation – etwa innerhalb von Regionen – markiert ist, wird es von den Akteuren als ein Konzept beworben, das nunmehr in der Praxis umzusetzen sei. Damit wird der wesentliche produktive Aspekt von Netzwerkbildung ignoriert: die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass sich im Zusammenspiel von sozialen Kontakten und Umweltkonstellationen innovative Zufälle ereignen. Diese Momente des glücklichen Zusammentreffens lassen sich nicht kopieren. Man kann allenfalls Kontexte beseitigen, die hinderlich darauf wirken, innovierenden Zufällen den Raum zu geben, sich zu ereignen.

Literatur

Bender, Gerd (2004): *mode 2* – Wissenserzeugung in globalen Netzwerken, in: Ulf Matthiesen (Hg): Stadtregion und Wissen. Analysen und Plädoyers für eine wissensbezogene Stadtpolitik, Wiesbaden, S. 149-157.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2005): Das BMBF-Förderprogramm InnoRegio – Ergebnisse der Begleitforschung, Bonn/Berlin, http://www.unternehmen-region.de/_media/DIW-Abschlussbericht.pdf (10.4.2008).

Broda-Kaschube, Beatrix (2005): Evaluation von Netzwerkentwicklung in einer lernenden Region – ein Praxisbericht, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 36. Jg., Heft 1. 2005, S.33-44.

Burt, Ronald S. (1982): Structural Holes, Cambridge.

Deleuze, Gilles/Felix Guatarri (2002); Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie, Berlin.

Etzkowitz, Henry/Loet Leydesdorff (2000): The dynamics of innovation: from National Systems and „Mode 2“ to a Triple Helix of university–industry–government relations, in: Research Policy 29(2000), S. 109–123.

Florida, Richard (2002): The Rise of the Creative Class. And How it's transforming work, leisure, community and everyday life, New York.

Frank, David John/John W. Meyer (2007): University expansion and the knowledge society, in: Theory and Society 36, 287-311.

Gulati, Ranjay/Martin Gargiulo (1999): Where Do Interorganizational Networks Come From?, in: The American Journal of Sociology 5/1999, S. 1439-1493.

Hamm, Bernd (2007): Netzwerke als Überlebensstrategie peripherer Regionen. Regionale Netzwerke und Erneuerbare Energien. Abschlussbericht, Trier, http://www.netzwerk-exzellenz.uni-trier.de/?dl=yes&file_id=50&ctrlhash=1490744a6236-7c282a67f62e7d6932eb (10.4.2008).

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung, Halle-Wittenberg.

Holtkamp, Lars (2007): Local Governance, in: Arthur Benz/Susanne Lütz/Uwe Schimank/Georg Simonis (Hg.), Handbuch Governance, Wiesbaden, S. 366-377.

Katenkamp, Olaf (2011): Implizites Wissen in Organisationen. Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement, Wiesbaden.

Kocyba, Hermann (2004): Wissen, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krassmann/Thomas Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main, 300-306

König, Eckard/Gerda Volmer (1999): Was ist Systemisches Projektmanagement?, in: dies. (Hg.), Praxis der systemischen Organisationsberatung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 11–25.

Krücken, Georg/Frank Meier (o.J.): „Wir sind alle überzeugte Netzwerktäter“. Netzwerke als Formalstruktur und Mythos der Innovationsgesellschaft, URL http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/kruecken/importe/Krueckenmeier.pdf (12.4.2008).

Kühl, Stefan (2000): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation, Frankfurt/New York.

Lange, Bastian (2007): Die Räume der Kreativszenen. Culturepreneurs und ihre Orte in Berlin, Bielefeld, transcript Verlag.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main.

Matthiesen, Ulf/Gerhard Mahnken (2009): Das Wissen der Städte – zur Einleitung, in: dies. (Hg.) (2009): Das Wissen der Städte. Neue stadtregionale Entwicklungsdynamiken im Kontext von Wissen, Milieus und Governance, Wiedbaden, S. 13-29.

Matthiesen, Ulf/Hans-Joachim Bürkner (2004): Wissensmilieus. Zur sozialen Konstruktion und analytischen Rekonstruktion eines neune Sozialtsraum-Typus, in: Ulf Matthiesen (Hg.), Stadtregion und Wissen. Analysen und Plädoyers für eine wissensbasierte Stadtpolitik, Wiesbaden, S. 65-89.

Morath, Frank A. (1996): Interorganisationelle Netzwerke: Dimensions – Determinants – Dynamics (Management Forschung und Praxis, Nr. 15). Konstanz; http://w3.ub.uni-konstanz.de/v13/volltexte/2000/393//pdf/393_1.pdf (20.3.2007).

Nagel, Reiner (2010): Kreativität in der Stadt - eine Frage der Entscheidung, in: Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) Bundesministerium für Verkehr (Hg.), Kreativität planen. Positionen zum Wesen unserer gebauten und gelebten Umwelt. Baukulturwerkstatt „Kreativität planen“, Berlin, S. 5.

Nowotny, Helga (1999): Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Pasternack, Peer/Carsten von Wissel (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, Düsseldorf.

Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Wien/Köln/Graz.

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.

Powell, Walter W. (1990): Neither Market Nor Hierarchy. Network Forms of Organization, in: Research in Organizational Behavior, Vol. 12, S. 295-336; http://www.stanford.edu/~woodyp/papers/powell_neither.pdf (2.4.2008).

Rammert, Wolfgang (1997): Innovation im Netz. Neue Zeiten für technische Innovationen: heterogen verteilt und interaktiv vernetzt, in: Soziale Welt 4/1997, S. 397-416; http://www2.tu-berlin.de/~soziologie/Crew/rammert/articles/Innovation_im_Netz.html (6.4. 2008).

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin.

Smith-Doerr, Laurel/Walter W. Powell (2003): Networks and Economic Life, in: Neil J. Smelser/Richard Swedberg (Hg.): The Handbook of Economic Sociology, S. 379-402, URL http://www.stanford.edu/group/song/papers/NetworksandEconomicLife.pdf (2.4. 2008).

Stichweh, Rudolf (2006): Die Universität in der Wissensgesellschaft. Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität, in: Soziale Systeme. 1/2006, S. 33-53, hier zitiert nach URL www.unilu.ch/ files/stwuniversitaet.wissensgesellschaft.pdf (13.9.2012).

Stichweh, Rudolf (2012): Städte zwischen Wissens- und Weltgesellschaft¸ in: Stadt Heidelberg (Hg.): Wissen−schafft−Stadt. Stadt−schafft−Wissen. Internationale Bauausstellung Heidelberg. Dokumentation Auftaktveranstaltung am 4. und 5. Oktober 2012, S. 20-25; URL http://www.unilu.ch/files/stw_staedte-zwischen-wissens--und-weltgesellschaft-iba-symposium-heidelberg-2012.pdf (20.6.2013).

Sydow, Jörg (2003): Dynamik von Netzwerkorganisationen – Entwicklung, Evolution, Strukturation, in: W.H. Hoffmann (Hg.), Die Gestaltung der Organisationsdynamik. Stuttgart, S. 327-356; http://www.wiwiss.fu-berlin.de/institute/management/sydow/media/pdf/Sydow__2003__-_dynamik_von_netzwerkorganisationen.pdf (6.4. 2008).

Weingart, Peter (1999): Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode, in: TA-Datenbank-Nachrichten, Nr. 3 / 4, 8. Jahrgang – Dezember 1999, S. 48-57, http://www.itas.fzk.de/deu/tadn/tadn993/wein99a.htm (20.6.2012).

Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie, Bielefeld.

Wilkesmann, Uwe (2001): Netzwerkstrukturen, in: Anke Hanft (Hg.), Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Neuwied, S. 310-314.

Willke, Helmut (1997): Die Supervision des Staates, Frankfurt am Main.

Willke, Helmut (1998): Organisierte Wissensarbeit, Zeitschrift für Soziologie 3/1998, S. 161-177.

Willke, Helmut (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Windolf, Paul/Michael Nollert (2001): Institutionen, Interessen, Netzwerke. Unternehmensverflechtung im internationalen Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift 42, S. 51-78.

Ziegenbein, Brigitta (2007): Universität als Stadtbaustein. Potenziale einer wissensbasierten Stadtentwicklung in den neuen Bundesländern, Weimar.

4. Viel Ökonomie, wenig Demografie

10 Jahre Aufbau-Ost-Gutachten zu Hochschulen und Regionalentwicklung: Eine Metaauswertung

Romy Höhne | Peer Pasternack | Steffen Zierold

In Reaktion auf die spezifischen Probleme der ostdeutschen Regionalentwicklung wurden in den letzten zwei Jahrzehnten zahlreiche öffentliche Förderprogramme aufgelegt. Diese beziehen sich zu einem beträchtlichen Teil darauf, Hochschulen dafür zu ertüchtigen, zur Entwicklung ihrer Sitzregionen beizutragen. Die Förderprogramme wiederum wurden regelmäßig evaluiert bzw. durch begleitende Analysen auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Mit den dadurch vorliegenden Evaluationen und Studien – so darf angenommen werden – liegt ein Reservoir an handlungsbegleitend gewonnenem Wissen vor, das Erkenntnisse für die weitere Gestaltung einer abgestimmten Hochschul- und Regionalentwicklung bereithält. Dieses Wissen war bislang ungehoben, insbesondere im Hinblick darauf, was ihnen an fallübergreifendem Wissen zu entnehmen ist. Um dieses Wissensreservoir zu heben, wurden 68 Evaluationen, Gutachten und Studien ausgewertet, die von 2000 bis 2010 entstanden waren und sich auf einzelne Förderprojekte, Förderprogramme, Hochschulen oder Regionen bezogen.

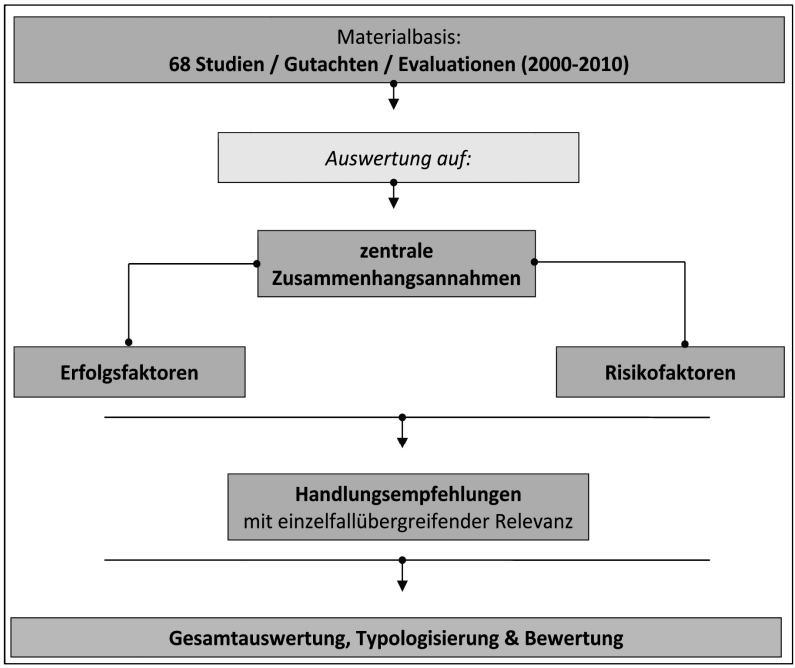
4.1. Problemstellung

Bis zum Jahr 2000 dominierten in und in Bezug auf Ostdeutschland optimistische Wachstumserwartungen das politische Handeln. Seit spätestens dem Jahr 2000 sind die Problemlagen unabweisbar, die sich mit den Stichworten demografische Schrumpfung durch Alterung in Folge geringer Fertilität und hoher Abwanderungsmobilität, durch Produktivitätsrückstände und Unterkapitalisierung der Unternehmen sowie geringen Steueraufkommen verbinden. Daraus resultierten und resultieren unter anderem neue öffentliche Förderprogrammatiken. Diese wiederum werden regelmäßig evaluiert bzw. durch begleitende Analysen auf ihre Wirksamkeit hin untersucht.

Ein beträchtlicher Teil der Förderprogramme bezieht sich darauf, Hochschulen dafür zu ertüchtigen, zur Entwicklung ihrer Sitzregionen beizutragen. Mit den dazu vorliegenden Evaluationen und Studien – so

darf angenommen werden – liegt ein Reservoir an handlungsbegleitend gewonnenem Wissen vor, das Erkenntnisse für die weitere Gestaltung einer abgestimmten Hochschul- und Regionalentwicklung bereithält. Dieses Wissen war bislang ungehoben, insbesondere im Hinblick darauf, was ihnen an fallübergreifendem Wissen zu entnehmen ist.

Übersicht 14: Auswertungsmodell



Um dieses Wissensreservoir zu heben, wurden 68 Evaluationen, Gutachten und Studien ausgewertet, die von 2000 bis 2010 entstanden waren und sich auf einzelne Förderprojekte, Förderprogramme, Hochschulen oder Regionen bezogen.[1] Die Studien und Evaluationen sind in der Regel – ihrem je konkreten Auftrag gemäß – sehr strikt am konkreten Untersuchungsfall orientiert. Dementsprechend befassen sie sich überwiegend mit dem jeweils analysierten Fall. In den Schlusskapiteln allerdings fin-

[1] vgl. die Auflistung der Studien in Höhne/Pasternack/Zierold (2012: 85-88): Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Hochschulstrategien für Regionalentwicklung unter Bedingungen demografischen Wandels (RegDemo)“ erarbeitet.

det sich häufig auch einzelfallübergreifend relevantes Wissen: Dort werden zum einen die – von den Auftraggebern meist explizit geforderten – Handlungsempfehlungen formuliert oder zusammengefasst, und diese Empfehlungen beinhalten zum anderen in aller Regel auch fallübergreifende Aspekte. Daher konzentrierte sich unsere Auswertung auf diese Schlusskapitel.

Um die Handlungsempfehlungen zu kontextualisieren und zugleich ihre argumentative Stringenz überprüfbar zu machen, wurden auch die ihnen zugrundeliegendem zentralen Zusammenhangsannahmen erfasst sowie Erfolgs- und Risikofaktoren, die von den Autoren der ausgewerteten Texte identifiziert worden waren. Am Ende steht eine zusammenfassende Auswertung der fallübergreifend relevanten Handlungsempfehlungen, zum einen strukturiert nach Adressaten und zum anderen fokussiert auf konkurrierende Vor- und Nachteilsbewertungen. (Übersicht 14) [2]

4.2. Handlungsfeldbezogene Auswertungen

Mit der Vielfalt der ausgewerteten Gutachten und Analysen und ihrer Gegenstände geht auch eine Vielfalt der Empfehlungen einher. Folgende Handlungsfelder lassen sich dabei identifizieren:

- Strukturelle Gestaltung des tertiären Sektors
- Hochschulbildung
- Forschung und Transfer
- Sozialräumliche Bedingungen und Effekte der Hochschultätigkeit

Das erstgenannte Handlungsfeld betrifft übergreifende Aspekte der Strukturgestaltung des Hochschulsystems. Die anderen Themen beziehen sich auf die hochschulischen Leistungsprozesse. Die Hochschullehre, sprich die Heranbildung von Fachkräften, ist dabei am ehesten durch Messbarkeit der Ergebnisse ausgezeichnet: Studienanfänger/innen, Studierende, Absolventen. Die hochschulische Forschung wird in der Literatur zum Thema „Hochschule und Regionalentwicklung“ in der Regel zusammen mit der Hochschulaufgabe des Transfers in Anwendungskontexte verhandelt. Ein weiteres und in der Regel weniger prominentes Hand-

[2] Ausführliche Darstellungen finden sich in Höhne/Pasternack/Zierold (2012). Dort auch detaillierte Nachweise für die hier summarisch verhandelten bzw. verdichteten Sachverhalte.

lungsfeld stellt die Schaffung sozialräumlicher Bedingungen und die Erzeugung sozialräumlicher Effekte der Hochschultätigkeit dar.

4.2.1. Strukturelle Gestaltung des Hochschulbildungssektors

Hochschulen befinden sich in einem dichten Netzwerk unterschiedlichster Akteure – öffentlich und privat; regional, gesamtstaatlich und international; wirtschaftlich, politisch und wissenschaftlich – verbunden jeweils mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen an die hochschulische Leistungsfähigkeit. Diese sind jedoch auch vom gegebenen Gestaltungsrahmen abhängig, sowohl finanziell und rechtlich als auch organisationsbezogen.

Wenig überraschend wird deutlich, dass die strukturelle Gestaltung des Hochschulbildungssektors vornehmlich an die Bundesländer adressiert wird, sind diese doch seit der Föderalismusreform weitgehend selbstständig für die Finanzierung und Gestaltung des Hochschulsektors verantwortlich.

Besonders in finanzschwachen Ländern ist diese erneuerte Trennung zwischen Bund und Ländern eine Herausforderung, die sich durch schwindende Einnahmen und die verfassungsrechtlich verankerte Schuldenbremse weiter verschärfen wird. Entsprechend ist auch ein Teil der Handlungsempfehlungen gestaltet. Die finanzielle Stärkung der Hochschulen (Dohmen/Himpele 2007: 314; Dörre/Neis 2010: 161) mag sich unter den hier aufgeführten Bedingungen als schwer umsetzbar erweisen, doch könnte dies durch andere Handlungsansätze abgemildert werden.

So fordert bspw. Holtmann (2012: 15) die Lockerung des gerade neu gefassten Kooperationsverbots von Bund und Ländern in der Hochschulfinanzierung, um besonders im Osten Deutschlands eine langfristig tragfähige Hochschullandschaft zu gewährleisten. Auch eine länderübergreifende Hochschulstruktur sei denkbar, so Dohmen/Himpele (2007: 303f.). Dabei könnten einzelne Bundesländer ihre Hochschulprofile aufeinander abstimmen, um so Abdeckungslücken – bei gleichzeitigem finanziellen Vorteil – schließen zu können.

Neben diesen finanziellen Aspekten sind auch hochschulstrukturelle Handlungsansätze zu finden. So plädieren mehrere Gutachten für eine Stärkung der Hochschulautonomie, um den Hochschulen dezentrale Aktionsräume zu ermöglichen (u.a. IWH 2011: 101; Dienel 2005: 90; Eisenkopf 2007: 211).

Insgesamt bedürfe es – folgt man den ausgewerteten Studien – der in Übersicht 15 zusammengefassten Ansätze, um auch regional relevante Aufgaben erfüllen zu können.

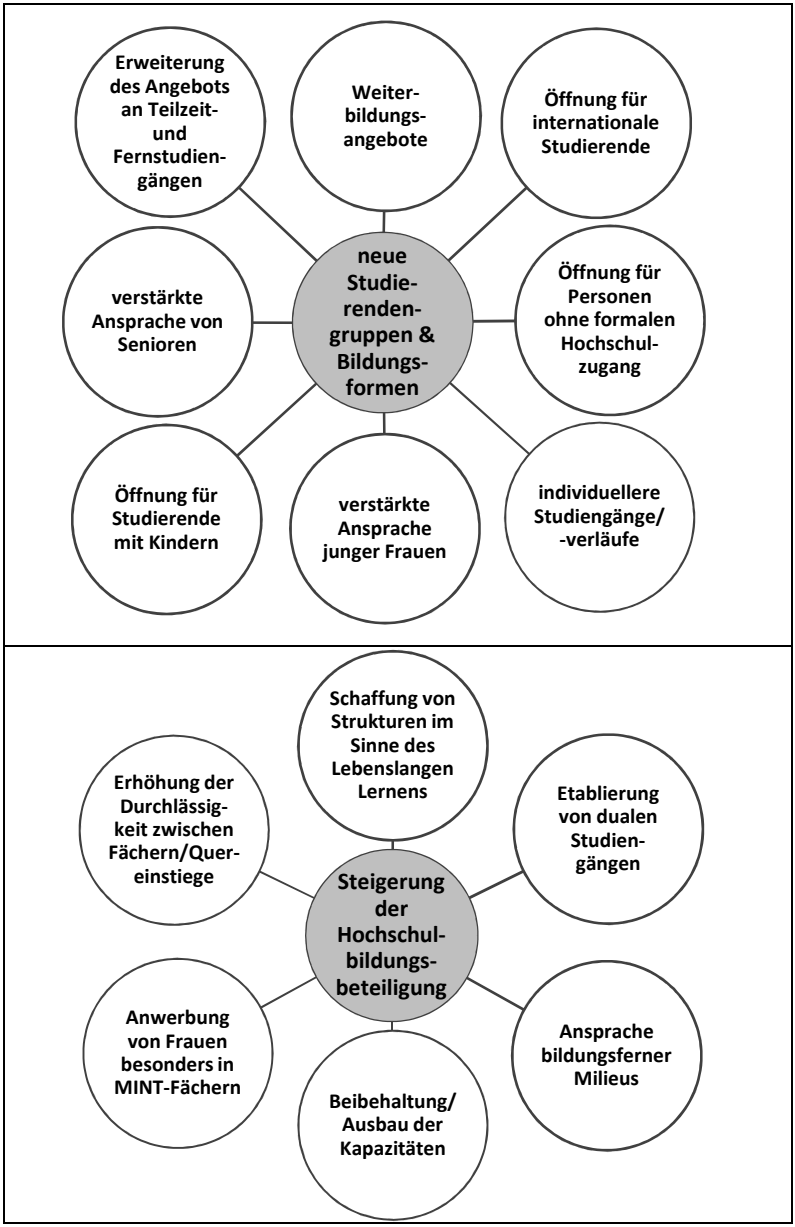
Übersicht 15: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des tertiären Bildungsbereichs



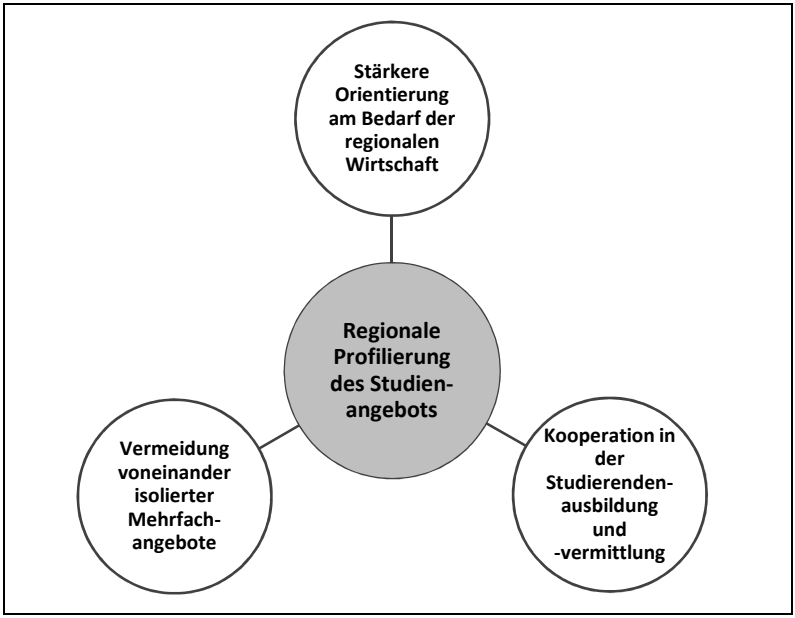
4.2.2. Bildungsfunktion

Die Hochschulsysteme der östlichen Bundesländer waren in den 1990er Jahren unter optimistischen Wachstumserwartungen aufgebaut worden. Seit einigen Jahren hat indes eine demografisch bedingte Reduzierung der Studienanfänger-Jahrgänge eingesetzt, die gegenwärtig durch erhöhte Studierneigung und Überlaufeffekte aus den westdeutschen Ländern kompensiert werden kann. Diese werden jedoch voraussichtlich abnehmen, so dass ostdeutsche Hochschulen in zunehmenden Maße Strategien entwickeln müssen, um ihre Kapazitätsauslastung dauerhaft zu sichern.

Übersicht 16: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Bildungsfunktion: neue Studierendengruppen & Bildungsformen und Steigerung der Hochschulbildungsbeteiligung



Übersicht 17: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Bildungsfunktion: Regionale Profilierung des Studienangebots



Die dabei relevanten Handlungsbereiche sind nicht statisch voneinander abgegrenzt zu denken, vielmehr sind sie direkt oder indirekt verbunden. Identifizieren lassen sich in den von uns ausgewerteten Studien drei thematisierte Aktionsbereiche:

- Gewinnung neuer Studierendengruppen und neue Bildungsformen
- Steigerung der Hochschulbildungsbeteiligung
- regionale Profilierung des Studienangebots

Hierzu werden zahlreiche Handlungsoptionen formuliert, die allerdings mehrheitlich auch für andere Situationen als die spezifisch ostdeutsche Geltung beanspruchen dürfen (Übersicht 16 und 17).

Die Hochschulen werden als zentrale Akteure und Ansatzpunkte im regionalen Innovationssystem betrachtet. In diesem Zusammenhang seien mögliche Handlungsoptionen für deren Zukunftsfähigkeit insbesondere die folgenden:

- Hochschulentwicklungsplanung solle, vor dem Hintergrund mangelnder Humankapitalausstattung der Regionen, die Beibehaltung bzw. den Ausbau der Studienplatzkapazitäten beinhalten, besonders bei Studiengängen, welche stärker von der Gruppe überproportional abwandernder junger Frauen nachgefragt werden.
- Synergieeffekte kämen durch Kooperationen mit anderen regionalen Hochschulen zustande. So könnten bspw. Doppelangebote vermieden werden und neue Studiengangkonzepte oder Graduierteneinrichtungen entwickelt werden.
- Dem Fachkräftemangel solle mit langfristigen Beschäftigungsperspektiven auch für ausländische Absolventen begegnet werden.
- Es sollten regionale Standortspezifika beachtet werden, indem das Bildungsangebot von Hochschulen entlang regionaler Branchenschwerpunkte ausgerichtet wird, um die Humankapitalbasis zu erhöhen und die Innovationsfähigkeit der Region stärken zu können. Dabei gelte es, voneinander isolierte Mehrfachangebote zu vermeiden.
- Über die Beachtung spezifischer Charakteristika von Hochschulen seien zudem Hochschul- und Forschungspotenziale zu erhalten, welche die komplette Forschungskette von Grundlagenforschung, über anwendungsorientierte Vorlaufforschung und Auftragsforschung bis hin zu Transfer, Beratung und FuE-Dienstleistungen abdecken müssten.
- Um Absolventen beim Übergang in den regionalen Arbeitsmarkt zu unterstützen, seien verstärkte Vermittlungsanstrengungen und Kooperationen der Hochschulen mit lokalen Unternehmen empfehlenswert.
- Mit neuen Formen der Bildungsangebote, wie bspw. Weiterbildung, dualen Studiengängen, Fern- oder Teilzeitstudiengängen bei gleichzeitiger Öffnung der Hochschulen für neue Studierendengruppen – Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, Bildungspotenziale in den ländlichen Gebieten oder Studierende mit Kindern – könnte eine flexible und ansprechende Angebotsstruktur entwickelt werden. Gleichzeitig solle die Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen Bachelor- und Masterphase erhöht und die Möglichkeit zur späteren Wiederaufnahme des Studiums (bspw. nach Eltern- oder Berufszeiten) ermöglicht werden.
- Zur Neugestaltung der Bildungsangebote könne auch eine verstärkte Gründerausbildung mit breit aufgestellten Beratungs- und Betreuungsleistungen an den Hochschulen gehören.

Die in den ausgewerteten Studien und Evaluationen formulierten Handlungsempfehlungen zur Hochschulbildung in regionalen Kontexten bauen dabei auf vor allem zwei zentralen *Zusammenhangsannahmen* auf: Die hochschulische Bildungsfunktion umfasse verschiedene Aus- und Weiterbildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen; durch deren konsequente Umsetzung werde die Wissensbasis einer Region erhöht und dem Risiko zunehmend schwindender Innovationsfähigkeit Ostdeutschlands auf Grund mangelnder Qualifizierung der Beschäftigten vorgebeugt. Bei enger Abstimmung auf die tatsächlichen Bedarfe des regionalen Wirtschaftssektors, der sich besonders im Bedarf an Fachkräften zeige, könne dessen wirtschaftliche Prosperität ebenso stimuliert werden wie die Innovationsfähigkeit und Attraktivität für weitere unternehmerische Ansiedlungen.

Als *Erfolgsfaktoren* von Hochschulausbildungen, die in diesem Sinne zielführend sind, nehmen die ausgewerteten Studien und Evaluationen an,[3] dass starke Hochschulen in einer Region neben (zusätzlichen) finanziellen Unterstützungen vor allem durch folgende Ansätze der Hochschulentwicklung entstehen:

- Die Ausrichtung an regionalwirtschaftlichen Branchenschwerpunkten bspw. durch Herstellung von Komplementarität der Bildungsangebote führe zur langfristigen Stärkung der Wissensbasis der Region und fördere langfristig den Wissenstransfer zwischen Hochschulen und den regionalen Unternehmen.
- Durch die gezielte Vermittlung von Studierenden und Absolventen in den lokalen Arbeitsmarkt bspw. mittels Praktika oder Karrierezentren könnten hochschulische Kooperationen mit der lokalen Wirtschaft gestärkt werden.
- Die Förderung von Ausgründungen aus den Hochschulen komme dem regionalen Wissenstransfer und Innovationsgeschehen zugute.
- Durch eine verstärkte Vernetzung mit den ansässigen Schulen könnten Schulabgänger/innen für ein Studium innerhalb der Region interessiert werden, was potenziellen Abwanderungstendenzen entgegenwirken kann.
- Synergieeffekte kämen durch Kooperationen mit anderen regionalen Hochschulen zustande. So könnten bspw. Doppelangebote vermieden

[3] Die empirische Evidenz der einzelnen Faktoren weist in den einzelnen ausgewerteten Studien unterschiedliche Grade auf, von eher vermutend bis überzeugend aus dem Datenmaterial herausgearbeitet.

werden und neue Studiengangkonzepte oder Graduierteneinrichtungen entwickelt werden.

- Über vermehrte Beratungs- und Betreuungsangebote sowie flexiblere Studienmöglichkeiten wie Fern- und Teilzeitstudiengänge, individualisierbare Studiengeschwindigkeiten oder Weiterbildungsangebote ließen sich neue Studierendengruppen ansprechen. Hierzu zählten die Öffnung für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung oder Nachwachsende aus weniger bildungsaffinen Milieus. Auch internationale Studierende könnten so vermehrt angezogen werden.
- Die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen könne über ein Studium Generale mit Ausbildungsanteilen aus anderen Fächergruppen oder der Vermittlung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten erhöht werden.
- Ein verbessertes Betreuungsangebot, wie bspw. über Mentoring-/Tutoren-Programme oder über Beratungsleistungen der Hochschule, könne die Studienplatzwahl verbessern und damit die Studienabbrecherquote verringern.
- Über die Erhöhung der Durchlässigkeit und Flexibilität zwischen Bachelor- und Masterphase und die Möglichkeit zur späteren Wiederaufnahme des Studiums, bspw. nach Elternzeiten oder einem bereits erfolgten Berufseinstieg, könnten neue Studierendengruppen angesprochen werden.
- Die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen könne über eine veränderte Hochschuldidaktik hin zur Vermittlung sozialer Kompetenzen und der Erhöhung fachübergreifender Wissensanteile gestärkt werden.

Als *Risikofaktoren* für das etwaige Nichtgelingen in diesem Sinne zielführender Hochschulausbildungen nehmen die ausgewerteten Studien und Evaluationen an:[4]

- Eine unzureichende Auseinandersetzung der Politik mit den Folgen des demografischen Wandels habe Wirkungen auch für Hochschulplanung und -organisation.
- Ein zu einseitiges Bildungs- und Ausbildungsangebot könne die Abwanderung potenzieller Studienbewerber aus der Region verstärken, wenn Studienwünsche nicht kohärent mit dem Studienangebot sind.

[4] Die empirische Evidenz der einzelnen Faktoren weist in den einzelnen ausgewerteten Studien unterschiedliche Grade auf, von eher vermutend bis überzeugend aus dem Datenmaterial herausgearbeitet.

Dies könne bspw. bei einer verstärkten fachlichen Ausrichtung entlang der regionalen Branchenschwerpunkte geschehen.

- Ebenfalls bedacht werden müsse das Risiko einer Trennung der Hochschullandschaft in einen Basis(ausbildungs)bereich und einen Bereich der hohen spezifischen Qualifikationen, wenn die Angebote der Hochschulen zu eng an den regionalen Bedarfen ausgerichtet seien.
- Konkurrierend dazu wird angemahnt, dass der Verzicht auf eine Orientierung an regionalen Bedarfen der Unternehmen zu einer vermehrt überregionalen Arbeitsaufnahme der Absolventen führen könne. Folglich würden dann die öffentlich investierten Mittel in die Bildungsangebote der Hochschulen nicht steuerlich in die Bundesländer zurückfließen.
- Eine verstärkte Fokussierung auf die reine Erhöhung der Studierendenzahl bei gleichzeitiger Nichtbeachtung der Studieneignungen könne die Qualität der Hochschulausbildung belasten.

4.2.3. Forschungs- und Transferfunktion

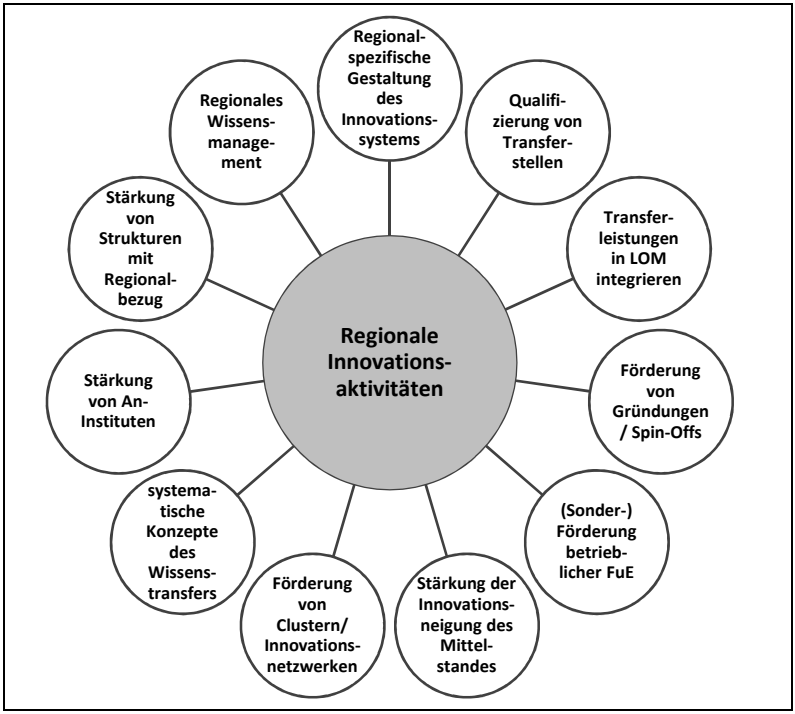
Regionale Innovationsfähigkeit und wirtschaftliche Prosperität werden durch hochschulische Forschungs- und Transferleistungen mitgestaltet. Diese zu erbringen kann aber auch Legitimationsgewinne mit Auswirkungen auf die zukünftige Ressourcenausstattung der öffentlich finanzierten Hochschulen beinhalten. In diesem Handlungsfeld wurden drei als zentral geltende Handlungsbereiche identifiziert:

- Regionale Innovationsaktivitäten
- Kooperationsaktivitäten
- Absolventen als Unternehmer und Spin-Offs.

Um die Hochschulen stärker mit den regionalen Akteuren zu verzahnen, seien die in den Übersicht 18 und 19 zusammengefassten Handlungsoptionen stärker in Betracht zu ziehen. Hierbei wird auf einen engen Zusammenhang der Forschungs- und Transferfunktion der Hochschulen mit regionalem Wissenstransfer und regionaler Wirtschaftsentwicklung abgestellt. Aus diesem Grund werden sowohl staatliche Innovationspolitik als auch Kooperationen von Hochschulen mit öffentlichen und privaten Akteuren bspw. in Innovationsnetzwerken oder Clustern näher betrachtet und bewertet:

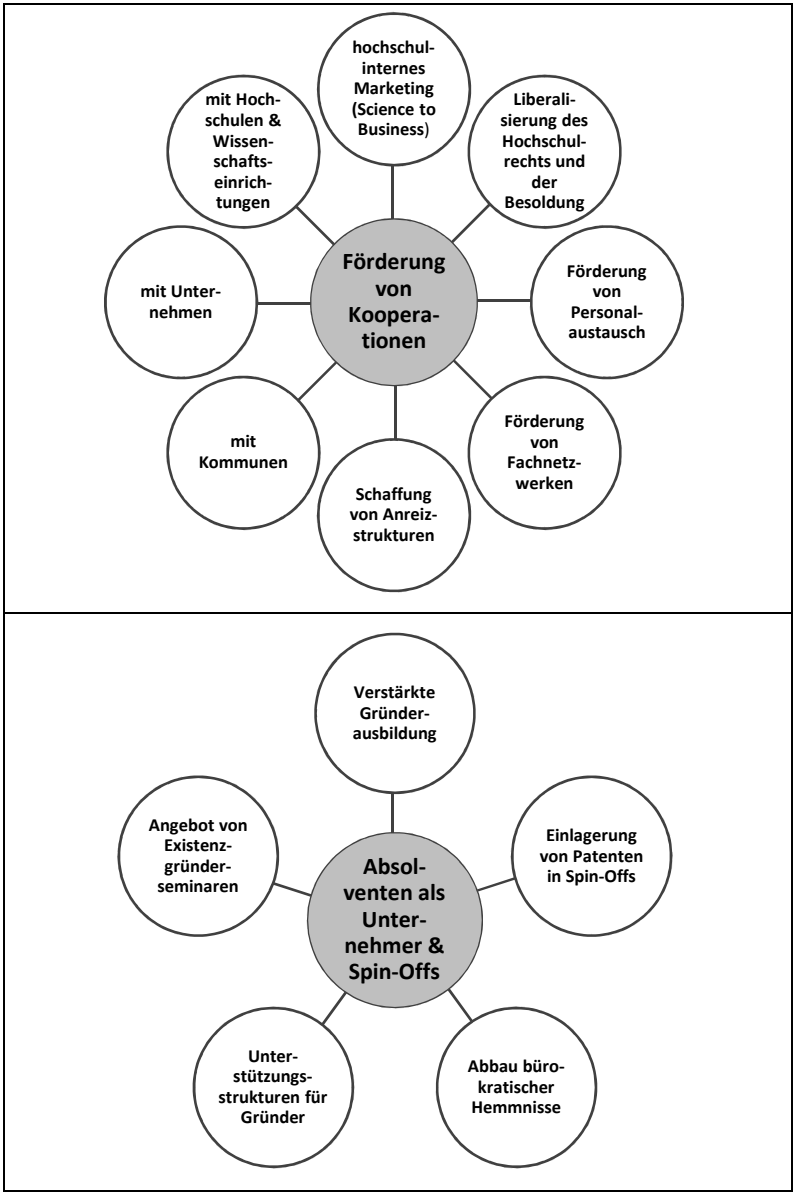
- Bei staatlicher Innovationspolitik sei das regionale Umfeld der Akteure in die Betrachtung mit einzubeziehen; so könnten regionale Schwerpunkte im Bereich der FuE neu gesetzt oder angepasst werden.
- Die Bedeutung von Kooperationen nehme im Innovationsumfeld zu; dabei sollten Hochschulen eine verstärkte, systematisch-organisierte Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren pflegen. So könnten Kooperationen mit anderen Hochschulen oder Wissenschaftseinrichtungen zur gemeinsamen Gestaltung der Bildungsangebote führen, Servicestrukturen ebenso effizient abgestimmt werden wie die Leistungen im Bereich FuE. Im Bereich der Unternehmenskooperationen sei es empfehlenswert, den Personaltransfer zu stärken, Weiterbildungsangebote zu konzeptionieren oder gemeinsame Forschungsvorhaben zu entwickeln. Auch die Zusammenarbeit mit kommunalen Entscheidungsträgern sei für die Ausgestaltung der lokalen Infrastruktur und weicher Standortfaktoren vonnöten.
- Zur Stimulierung derartiger Kooperationen sei eine Flexibilisierung bzw. Liberalisierung des Hochschulrechts notwendig.
- Wichtig sei es, aktiv Anreize zu gestalten. So solle bspw. die Verwertbarkeit von hochschulischen FuE-Ergebnissen unternehmerfreundlicher gestaltet oder die Anrechnung von Drittmittelprojekten auf Lehrdeputate an Hochschulen überdacht werden. Ebenso könne eine Entlastung des wissenschaftlichen Personals von bürokratischen Aufgaben (auch Kooperations- und Netzwerkbürokratie betreffend) die intrinsischen Motivationen stärken.
- Innovationsnetzwerke und Cluster sollten institutionell wie finanziell gefördert, ausgebaut und gepflegt werden. Neben monetärer Unterstützung gelte es hier, konkrete Zielsetzungen zu vereinbaren, deren Sinnhaftigkeit geteilt wird – gefragt sei eine Gesamtstrategie.
- Die Einrichtung bzw. der Ausbau und vor allem die Qualifizierung von (derzeit strukturell überforderten) Transfereinrichtungen an den Hochschulen könnten solche Netzwerke initiieren bzw. Kooperationsneigungen von Unternehmen stärken.
- Zu den Forschungs- und Transferleistungen von Hochschulen gehören auch Ausgründungen und Spin Offs. Mittels verstärkter Gründerausbildung, der Schaffung von Unterstützungsstrukturen an den Hochschulen, aber auch dem Abbau bürokratischer Hemmnisse könnten Entrepreneurs die lokale Innovationsbasis stärken und Ansiedlungsanreize für neue Unternehmen geschaffen werden.

Übersicht 18: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Forschungs- und Transferfunktion: Regionale Innovationsaktivitäten



Die in den ausgewerteten Studien und Evaluationen formulierten Handlungsempfehlungen zur Ausgestaltung der hochschulischen Forschungs- und Transferfunktionen bauen dabei auf folgenden zentralen *Zusammenhangsannahmen* auf: Die Forschungs- und Transferfunktionen von Hochschulen wirkten sich direkt auf die regionale Innovationsneigung und auf die regionale Wirtschaftsentwicklung insgesamt aus. Dies basiere unter anderem auf Netzwerken bzw. Clustern, die sich aus Kooperationen mit Unternehmen oder anderen Wissenschaftseinrichtungen ergeben, da Unternehmen mit Wissenschaftskontakten sich als innovationsfreudiger erwiesen und häufiger neue Produkte entwickelten. Hochschulen nähmen innerhalb solcher Verbünde eine Schlüsselposition ein, denn es könne ein Zusammenhang zwischen räumlicher Nähe zu einer Hochschule und Kooperationsneigung von Unternehmen angenommen werden.

Übersicht 19: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Forschungs- und Transferfunktion: Förderung von Kooperationen und Absolventen als Unternehmer & Spin-Offs



Zudem könnten Hochschulen bspw. über die Förderung von Ausgründungen neue Arbeitsplätze schaffen und weitere Unternehmen anziehen. Dadurch könnte sich Hochschulförderung zu einem Gegengewicht zum demografischen Wandel entwickeln. Um dies nachhaltig zu stimulieren und das regionale Innovationsmilieu zu stärken, sei es zudem wichtig, auch in enge Kommunikation mit den kommunalen Entscheidungsträgern zu gelangen, um die kommunale Infrastruktur zu verbessern und eine regionale Wissenslandschaft zu konstituieren.

Als *Erfolgsfaktoren* von Forschungs- und Transferaktivitäten, die in diesem Sinne zielführend sind, nehmen die ausgewerteten Studien und Evaluationen an:[5]

- Die Innovationsfähigkeit einer Region beruhe stark auf Netzwerken und Clustern, welche aus engen Kooperationen zwischen Wissenschaftseinrichtungen mit regional ansässigen Unternehmen entstehen. Hilfreich sei ihre institutionelle und finanzielle Förderung, aber auch ihr überregionaler Erfolg, um bspw. eine wirtschaftliche Vermarktung der gemeinsamen Ergebnisse zu fördern.
- Die langfristige Kooperation von Hochschulen mit Unternehmen fördere sowohl die Innovationsfähigkeit einer Region als auch die Forschungsintensität der Hochschulen. Diese müssen systematisch ausgestaltet und koordiniert werden (u.a. finanzielle, zeitliche, sächliche Ressourcen; Zieldefinition; Zeitplanung).
- Eine verbesserte hochschulische Informationspolitik über die Einrichtung bzw. der Ausbau und vor allem die Qualifizierung von Transfereinrichtungen an den Hochschulen könnten Netzwerke initiieren bzw. Kooperationsneigungen stärken.
- Sollen hochschulische (Transfer-)Leistungen Impulse für die Regionalentwicklung liefern, die über Transferstellen vermittelt werden können, bedürfe es entsprechender Anreizstrukturen.
- Für Impulse der Regionalentwicklung sei das Bereithalten von Hochschul- und Forschungspotenzialen, die die gesamte Forschungskette abdecken, empfehlenswert. Grundlagen- und Anwendungsforschung seien stets zusammen zu denken, wenn Hochschulen als Entwicklungsmotoren von Regionen agieren sollen.
- Die mit der Forschungsförderung zur Struktur- und Innovationsbildung verbundenen hohen Risiken müssten eingegangen werden,

[5] Auch hier: Die empirische Evidenz der einzelnen Faktoren weist in den einzelnen ausgewerteten Studien unterschiedliche Grade auf, von eher vermutend bis überzeugend aus dem Datenmaterial herausgearbeitet.

wenn man dem Ziel selbsttragender Entwicklungen näher kommen wolle.

- Hochschulische Ausgründungen spielten eine wichtige Rolle. Starke Unterstützungsstrukturen für Entrepreneurs seien ebenso hilfreich wie eine fundierte Gründerausbildung und -förderung an den Hochschulen, um die Innovationsneigung innerhalb einer Region zu stärken und die regionale Arbeitsmarktbasis zu erhöhen.
- Zur Stimulierung von Kooperationen sei eine Flexibilisierung bzw. Liberalisierung des Hochschulrechts vonnöten.
- Kooperationen mit den Kommunen förderte die infrastrukturelle Anbindung.

Als *Risikofaktoren* für das etwaige Nichtgelingen in diesem Sinne zielführender Forschungs- und Transferaktivitäten nehmen die ausgewerteten Studien und Evaluationen an:[6]

- Bei der Förderung von Clustern innerhalb der regionalen Innovationspolitik müsse in Rechnung gestellt werden, dass deren allein politische Initiierung dauerhaft nicht tragfähig im Wettbewerb sei und Kooperationen häufig überregional sowie durch persönliche Kontakte entstünden.
- Teile hochschulischer Organisationsstrukturen wie haushaltsrechtliche Vorgaben oder Kooperations- und Netzwerkbürokratie sowie Nicht-Zuständigkeiten könnten Kooperationen behindern.
- Zu prozessbezogenen Organisationsproblemen könnten u.a. fehlende Gesamtstrategien der Hochschulen für Kooperationsaktivitäten, die gremiengebundene Entscheidungsfindung in den Hochschulen oder die Fokussierung der Career Center auf (künftige) AbsolventInnen anstelle von Unternehmern zählen.
- Vergleichsweise wenig attraktive Bezahlung sowie Personalfluktuation mit einhergehendem Mangel an festen Ansprechpartnern bzw. Vertrauensbildung könnten zu personenbezogenen Hemmnissen beim Kooperationsaufbau zwischen Hochschule und Praxis werden.
- Seien Ressourcen der Transfereinrichtungen strukturell falsch eingesetzt, könnten diese die Komplexität der Forschungsergebnisse nicht angemessen vermarkten.

[6] Auch hier: Die empirische Evidenz der einzelnen Faktoren weist in den einzelnen ausgewerteten Studien unterschiedliche Grade auf, von eher vermutend bis überzeugend aus dem Datenmaterial herausgearbeitet.

- Bedingt durch die Studienstrukturreform stünden den Studierenden weniger zeitliche Ressourcen zur Verfügung, was Praxiskontakte und Gründungsvorbereitungen während des Studiums erschweren könne.
- Würden Förderschwerpunkte der Forschung per Vorabfestlegung definiert, könne es zu einer unzureichenden Berücksichtigung regionaler Stärken kommen. Auch könne eine zu starke Konzentration auf bestimmte Branchenschwerpunkte die Ansiedlung anderer Wirtschaftsbereiche erschweren.
- Eine Konzentration auf Hochschulen ließe außer Acht, dass die Forschungsleistung von Hochschulen geringer ist als die von FuE-Einrichtungen.
- Kritisch sei die Problematik eingeschränkter Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen aus dem Hochschulbereich.
- Innerhalb stadtentwicklerischer Maßnahmen sei zu beachten, dass die Abwanderung von Hochschulstandorten aus den innerstädtischen Bereichen sich negativ auf das regionale Innovationsmilieu auswirken könne.

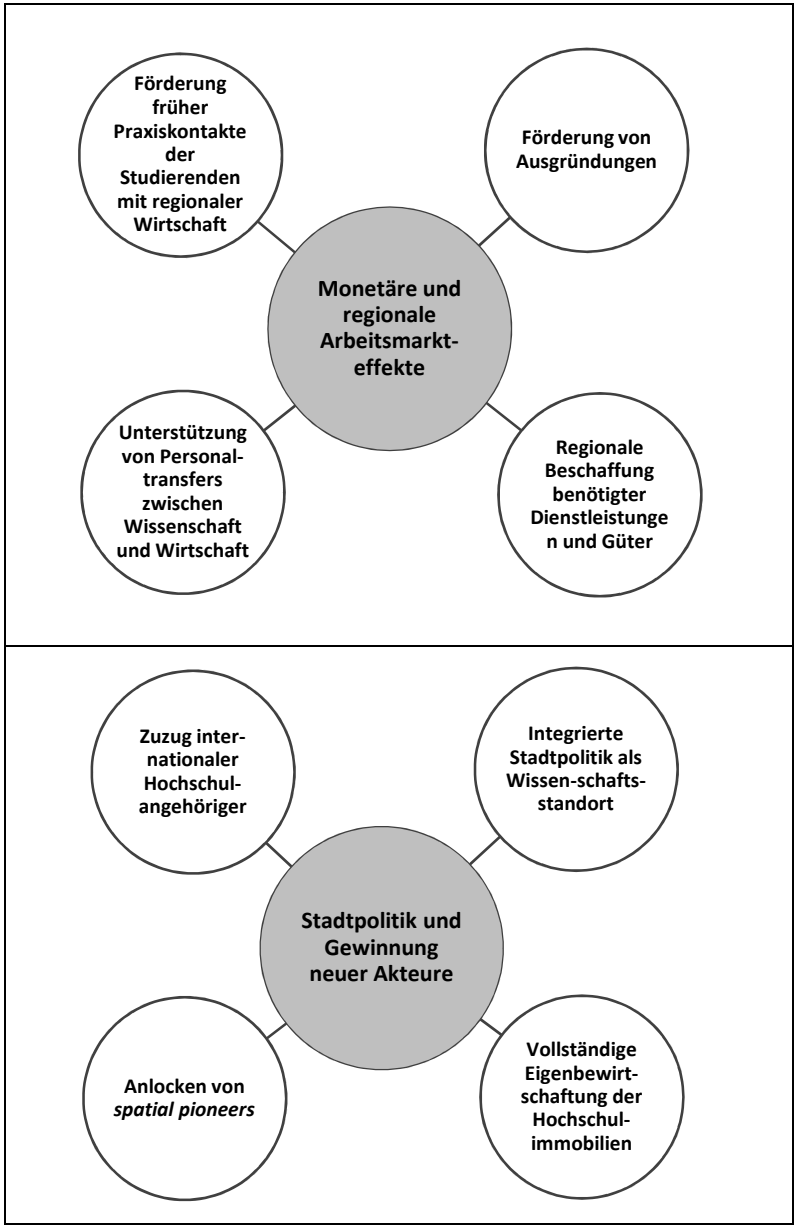
4.2.4. Sozialräumliche Bedingungen und Effekte

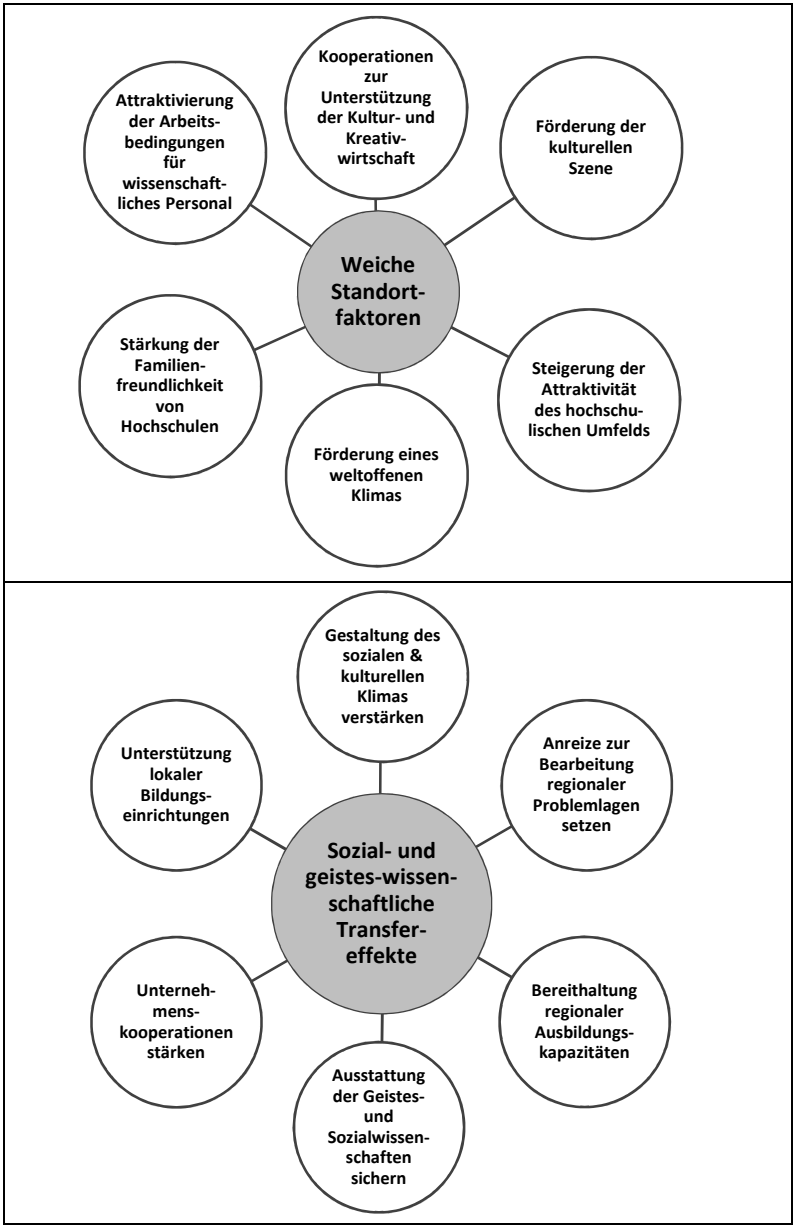
Langfristige Ressourcensicherung der Hochschulen, die wesentlich auf wirksamer Legitimation ihrer Anliegen basiert, rückt neben Lehre und Forschung einen weiteren Bereich des hochschulischen Leistungskatalogs in den Fokus der Betrachtung. Sowohl verschiedene Transfer- und Kooperationsformen als auch Beiträge zur Bewältigung nichtökonomischer regionaler Herausforderungen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Die ausgewerteten Studien und Gutachten thematisierten verschiedene Gestaltungsbereiche, die sich sowohl auf die Region als auch auf die Hochschulen beziehen:

- monetäre Effekte
- regionale Arbeitsmarkteffekte
- Stadtpolitik und Gewinnung neuer Akteure
- weiche Standortfaktoren
- geistes- und sozialwissenschaftliche Transfereffekte.

Um diese Aktivitätsfelder intensiver zu bespielen, seien die in Übersicht 20 zusammengefassten Handlungsoptionen stärker in Betracht zu ziehen. Allerdings wird das Handlungsfeld der sozialräumlichen Bedingungen und Effekte der Hochschultätigkeit in den ausgewerteten Studien und

Übersicht 20: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung sozialraumbezogener Transfereffekte




Weiche Standort-faktoren
Kooperationen zur Unterstützung der Kultur- und Kreativ-wirtschaft
Attraktivierung der Arbeits-bedingungen für wissenschaft-liches Personal
Förderung der kulturellen Szene
Stärkung der Familien-freundlichkeit von Hochschulen
Steigerung der Attraktivität des hochschu-lischen Umfelds
Förderung eines weltoffenen Klimas
Sozial- und geistes-wissen-schaftliche Transfer-effekte
Gestaltung des sozialen & kulturellen Klimas verstärken
Unterstützung lokaler Bildungs-einrichtungen
Anreize zur Bearbeitung regionaler Problemlagen setzen
Unterneh-mens-kooperationen stärken
Bereithaltung regionaler Ausbildungs-kapazitäten
Ausstattung der Geistes- und Sozialwissen-schaften sichern

Evaluationen weit weniger ausführlich als die Bildungs-, Forschungs- und Transferfunktion thematisiert. Mit dem Hinweis auf die Stärkung weicher Standortfaktoren durch Hochschulleistungen wird jedoch ein zentraler Ansatzpunkt benannt, um bspw. die Ansiedlung von Unternehmen, Ausgründungen und den Verbleib der Absolventen in der Region zu unterstützen:

- So könnten lokale Arbeitsmarkteffekte durch den Ausbau von Kooperationen mit ortsansässigen Unternehmen entstehen. Frühe Praxiskontakte der Studierenden mit der regionalen Wirtschaft, aber auch Personaltransfers von der Wissenschaft in die Wirtschaft und umgekehrt könnten sich positiv auf die Entwicklung der lokalen Humankapitalbasis auswirken.
- Hochschulen als regionaler Wirtschaftsfaktor sollten verstärkt Dienstleistungen und Güter aus der Region beziehen, was zur Stärkung lokaler Branchen führen könne.
- Wichtig sei eine integrierte Stadtpolitik, die sich unter Beteiligung der verschiedenen lokalen Akteure aktiv auf den Charakter als Wissenschaftsstandort bezieht. Um einen Standort attraktiv zu gestalten, seien räumliche Nähe zwischen den Einrichtungen, ein attraktives Umfeld sowie kulturelle Angebote und Lebensqualität wichtig. Zudem könne mit dem Zuzug von internationalen Mitarbeitern und Studierenden oder *spatial pioneers* ein kulturell vielfältiges und kreatives Umfeld geschaffen werden.
- Die Hochschulen könnten Hochschulimmobilien unterschiedlichen Verwendungszwecken (Kunst und Kultur, Dienstleistungsangebote) zuführen, aber auch die Familienfreundlichkeit für Mitarbeiter und Studierende stärken. Mit derartigen Angeboten ließen sich Verbleib oder Zuzug von Wissenschaftlern positiv anreizen.

Die in den ausgewerteten Studien und Evaluationen formulierten Handlungsempfehlungen zur Gestaltung und Förderung sozialräumlicher Bedingungen und Effekte der Hochschultätigkeit bauen auf folgenden zentralen *Zusammenhangsannahmen* auf: Die Förderung von Wissenslandschaften sei besonders in den ostdeutschen Bundesländern eine wichtige Aufgabe, da diese kaum über großindustrielle Wirtschaft verfügen. Humankapital und Innovationen würden damit zum entscheidenden Faktor der Prosperität der Regionen. Durch Hochschulen werde einerseits die Humankapitalbasis gestärkt und andererseits der regionalen Alterung entgegengewirkt. Hochschulen seien Stimulatoren der regionalen Wirtschaft und erzeugten zahlreiche Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb der

Sitzregion. Eine starke regionale Wirtschaft fördere die Bleibeabsichten der Absolventen in der Region. Allerdings führten Hochschulen selbst dann zu erheblichen Mittelzuflüssen in die Region, wenn alle Absolventen diese verlassen würden. Um einen Standort attraktiv zu gestalten, seien räumliche Nähe zwischen den Einrichtungen, ein attraktives Umfeld sowie kulturelle Angebote und Lebensqualität wichtig, welche sich im überregionalen Standortwettbewerb als wesentliche Faktoren zeigen könnten.

Als *Erfolgsfaktoren* für sozialräumlichen Bedingungen und Effekte der Hochschultätigkeit, die in diesem Sinne zielführend sind, nehmen die ausgewerteten Studien und Evaluationen an:[7]

- Vermittlungsaktivitäten der Hochschulen für die eigenen Absolventinnen/Absolventen wirkten einem Unterhöhlen der regionalen Qualifikationsbasis und einer hinsichtlich des Bildungsniveaus entmischten Bevölkerung entgegen.
- Mit der Förderung von familienfreundlichen Angeboten der Hochschulen würden familiäre Zukunftsperspektiven für die Absolventen gesichert und deren Verbleib innerhalb der Region unterstützt.
- Mit der Attrahierung von internationalen Studierenden, Kulturschaffenden und unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen entstünden eine offene kreative Stadtpolitik und ein weltoffenes Klima.
- Hochschulinterne Entbürokratisierungsanstrengungen, die das wissenschaftliche Personal von bürokratischen Aufgaben weitestgehend entlasten, erzeugten einen Standortvorteil.
- Für die Bearbeitung von Problemkonstellationen, die besonders in den ostdeutschen Ländern auftreten, werde es unabdingbar sein, neben wirtschaftlichen auch verstärkt soziale Innovationen zu erzeugen.

Explizite *Risikofaktoren* hinsichtlich sozialräumlicher Bedingungen und Effekte der Hochschultätigkeit werden in den ausgewerteten Studien und Evaluationen kaum benannt. Dies dürfte auf die eher rudimentäre Betrachtung dieses Themenkomplexes zurückzuführen sein. Es wird konstatiert, dass Mittelkürzungen an Hochschulen die regionalen Ausgaben und Beschäftigungseffekte negativ beeinflussten (Schultz 2007: 104). Dohmen/Himpele (2007: 303) weisen darauf hin, dass sich Kürzungen oder Schließungen kleinerer Hochschulstandorte in ländlich geprägten

[7] Die empirische Evidenz der einzelnen Faktoren weist in den einzelnen ausgewerteten Studien unterschiedliche Grade auf, von eher vermutend bis überzeugend aus dem Datenmaterial herausgearbeitet.

Regionen negativ auf deren wirtschaftliche Entwicklung auswirkten, was zusätzlich durch eine verstärkten Konzentration von Wissenschaft und Forschung in größeren Städten verschärft werde. Pasternack (2007: 385f., 2010: 536) macht deutlich, dass die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme, die (zunächst) verstärkt in den östlichen Bundesländern auftreten, die Mobilisierung wissenschaftlicher Potenziale hauptsächlich der ostdeutschen Länder selbst benötigt würden. Andernfalls blieben entsprechende Problembearbeitungsprozesse „analytisch unterbelichtet". Überdies wird verschiedentlich angemerkt, dass es den Hochschulen an (finanzieller) Autonomie mangele, was die Umsetzung modellhafter Ansätze wie etwa dem des Knowledge-City-Modells erschwere.

4.3. Querschnittsauswertungen

4.3.1. Adressaten der Empfehlungen

Zum Teil in offensichtlicher Abhängigkeit, zum Teil unabhängig von den jeweiligen Auftraggebern der Studien werden die formulierten Handlungsempfehlungen der Studien und Gutachten an bestimmte Akteure adressiert:

a) Dem *Bund* werden zumeist allgemeine Maßnahmen, etwa die Förderung von Exzellenz, angetragen. Zentral thematisiert wird, die finanziellen Mittel für Hochschulen und Forschung zu erhöhen. Nur wenige Autoren kritisieren die politischen Aktivitäten grundsätzlich. Angemahnt wird eine verstärkte Zusammenarbeit unterschiedlicher Politikfelder, um damit konkurrierende Einflussnahmen verschiedener Politikbereiche und Akteure zu beenden.
b) Für die *Bundesländer* sind die vorgeschlagenen Maßnahmenkataloge vielfältiger. Sie kreisen neben dem Vorschlag des Ausbaus der Finanzierung wesentlich um (1) mehr Hochschulautonomie in Verbindung mit einer Liberalisierung des Hochschulrechts, (2) den Ausbau der Kooperationen zwischen Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen, (3) die Unterstützung von Ausgründungen, (4) die regionale Einbettung von Hochschul- und Innovationspolitik, (5) den weiteren Ausbau der Studienplätze, (6) die Verbesserung der Schulqualität, (7) Veränderungen in der Personalstruktur im wissenschaftlichen Bereich, um attraktivere Beschäftigungsoptionen zu schaffen und (8) die Umgestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge.

c) Den *Regionen/Kommunen* komme vorrangig die Aufgabe zu, weiche Standortfaktoren zu stärken und Wissenschaft als Leitthema für die Regionalentwicklung zu setzen.

d) Besonders vielfältig ist der Maßnahmenkatalog, der an die *Hochschulen* adressiert ist. Sie sollen (1) die Informationspolitik verbessern, etwa über Transferstellen, aber auch hochschulintern, (2) Maßnahmen für neue Studierendengruppen ergreifen: Berufserfahrene ohne Abitur, Weiterbildung, Fernstudium, Seniorenstudium, (3) Gründungsaktivitäten fördern u.a. durch entsprechende Ausbildungsinhalte oder frühe Praxiskontakte, (4) Kooperationen mit anderen Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen anreizen und (5) die Arbeitsbedingungen für wissenschaftliches Personal verbessern (u.a. optimalere Nutzung personeller Ressourcen; Steigerung intrinsischer Motivation für Initiativen/Forschung/Kooperationen). Hinzu treten eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen, wie der Ausbau von Absolventennetzwerken oder die Senkung der Studienabbrecherquote über verbesserte Beratungsangebote vor und während des Studiums.

e) *Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen* werden kaum als eigene Akteurskategorie behandelt – sie werden zumeist als potenzielle Kooperationspartner und Stütze regionaler Innovationsstrukturen (mit-) benannt.

f) Auch mit Handlungsempfehlungen an *Unternehmen* bleibt die Literatur zurückhaltend. Diese sollen Kooperationen mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen anstreben, Praktikanten aufnehmen oder Praxistage durchführen. Einzelne Maßnahmen stellen konkreter auf die Ausgestaltung von Kooperationsbeziehungen sowie die Befriedigung regionaler Wissens- und Problembearbeitungsbedarfe ab.

Daneben finden sich allgemeinere Aussagen, die schwer auf einzelne Akteure zuzurechnen sind, so die Stärkung von Wissens-Spill-Over, die Anregung von Innovationstätigkeit oder den Ausbau bzw. die Gründung von oder Mitwirkung an Netzwerken.

4.3.2. Vor- und Nachteilsbewertungen

Die in den hier ausgewerteten Studien formulierten Handlungsempfehlungen werden z.T. übereinstimmend begründet, z.T. mit konkurrierenden Einschätzungen versehen. Zu einerseits häufigen und andererseits besonders leistungsfähigen Empfehlungen werden in Übersicht 21 die je-

weils wichtigsten Begründungen den ermittelten Einwänden und Problemanzeigen gegenübergestellt.[8]

Übersicht 21: Begründungen und konkurrierende Einschätzungen von gutachtlichen Handlungsempfehlungen

Gutachtliche Handlungsempfehlung	Vorteile, positive Erwartungen	Nachteile, Hindernisse, mögliche Probleme
Hochschulbildung		
Beibehaltung/Ausbau der Ausbildungsleistungen der Hochschulen (quantitativ & qualitativ)	Möglichkeit, die regionale Humankapitalbasis zu stärken und dem Fachkräftemangel zu begegnen	mit dem Qualifikationsniveau steigt die Weiträumigkeit der Arbeitsplatzsuche, damit Gefahr eines Brain Drain und Abfluss von Bildungsinvestitionen
Öffnung der Übergänge zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen	Flexibilisierung individueller Studienplanung; niedrigere Zugangshürden; Beitrag zur Auslastung von Studienplatzkapazitäten	mögliche Überbuchung der Studienplatzkapazitäten
Anwerbung von Frauen besonders in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen	Dämpfung der Abwanderungsneigung junger Frauen	vorrangig ein gesellschaftlich (Rollenmuster) und im Schulsektor zu lösendes Problem – Hochschulaktivitäten hier nur begrenzt wirksam
	Steigerung der hochschulischen Bildungsbeteiligung	
	langfristige Sicherung der Studienplatzauslastung und des regionalen Fachkräftebedarfs	
Öffnung der Hochschulen für: a) Weiterbildungsangebote, b) internationale Studierende, c) Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, d) Studierende mit Kindern, e) Senioren	Steigerung der hochschulischen Bildungsbeteiligung	Diversifizierung macht hochschulische Anpassungsleistungen nötig, deren Gestaltung Ressourcen benötigt
	Auslastung vorhandener Studienkapazitäten	
	potenziell gesteigerte Innovationsneigung durch höhere Qualifikation	
	Förderung der Multikulturalität sowie Offenheit und damit der Innovationsneigung und Zukunftsfähigkeit einer Region	vermehrter Bedarf an gesellschaftlichen Integrationsleistungen muss berücksichtigt werden
Stärkere Orientierung am Bedarf der regionalen Wirtschaft	Stärkung Hochschule-Praxis-Verbindungen; Annäherung zwischen Absolventen und regionalem Arbeitsmarkt	Risiko der Provinzialisierung – Ausgleich durch überregionale/internationalisierende Angebote nötig

[8] Eine vollständige Übersicht, auf der die hier präsentierte Kurzfassung beruht, findet sich in Höhne/Pasternack/Zierold (2012: 63-70).

Gutachtliche Handlungsempfehlung	Vorteile, positive Erwartungen	Nachteile, Hindernisse, mögliche Probleme
		begrenzte Fächerangebote in einer Region können Abwanderungsneigung erhöhen, wenn Wunschfach nicht verfügbar
	Komplementarität der Bildungsangebote führt zur Stärkung regionaler Wissensbasen und fördert den Wissenstransfer zwischen Hochschulen und den regionalen Unternehmen	hoher Spezialisierungsgrad kann Vergleichbarkeit der Bildungsangebote einschränken
		Wirtschaft hat keine einheitliche Meinung hinsichtlich der durch ein Studium zu erwerbenden Qualifikationen (z.B. hinsichtlich Generalisten vs. Spezialisten)
Kooperation mit anderen Hochschulen	Vermeidung von Doppelangeboten im Bereich der Studiengänge	Zielkonflikt zwischen Konkurrenz und Kooperation
	Wechsel zwischen Hochschulformen möglich und damit flexiblere Studienganggestaltung	
Forschung & Transfer		
Regionalspezifische Gestaltung des Innovationssystems (entlang von Branchenschwerpunkten, unter Einbeziehung lokaler Akteure)	Einbeziehung regionaler Akteure zur Schaffung passgenauer Strukturentscheidungen in der Region	Lock-in-Effekte können entstehen, wenn einzelne Branchen vorrangig gefördert werden, was die Ansiedlung anderer Wirtschaftsbereiche erschweren kann
	Erhöhung der Kooperationsneigung	Politische Steuerung von Innovationssystemen kann zu künstlicher Stimulation einzelner Wirtschaftsbereiche führen, die langfristig nicht markt-/konkurrenzfähig sind
	öffentliche Steuerung kann privates Engagement in der Region anreizen	
	Förderung der regionalen Wirtschaft und deren überregionaler Konkurrenzfähigkeit	
Ausbau und Förderung von Clustern und Innovationsnetzwerken	Erhöhung technologischer und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit einer Region	ggf. hohe Transaktionskosten der Bildung und Aufrechterhaltung von Netzwerken
		Netzwerke können nicht nur Probleme lösen, sondern auch erzeugen
	öffentliche Innovationsförderung kann als Ankerpunkt für private Drittmittelgeber dienen	Cluster und Netzwerke sollten natürlich wachsen und nicht aus politischem Kalkül entstehen, da (a) erhebliche Steuerungsprobleme derartige Initiativen

Gutachtliche Handlungsempfehlung	Vorteile, positive Erwartungen	Nachteile, Hindernisse, mögliche Probleme
	Ansiedlungs- und Neugründungsanreize für Unternehmen	erschweren, (b) bestimmte Wirtschaftsbereiche künstlich gefördert würden, (c) deren Marktfähigkeit nach Ablaufen der Förderperioden nicht gesichert ist
	Schaffung neuer Arbeitsplätze in innovationsorientierten Branchen	ggf. Entstehung von Lock-In-Effekten, die andere (potenzielle) Wachstumskerne behindern
	Ausbau internationaler Konkurrenzfähigkeit von Unternehmen	
Förderung von Gründungen/Spin Offs	Stimulierung des regionalen Innovationssystems	Bedarf an klarer Förderstruktur, um Entrepreneurs passgenau unterstützen zu können
	Schaffung von Arbeitsplätzen in der Region	Erfolge ggf. erst nach längerer Zeit sichtbar
	Ansiedlungsanreize für Unternehmen	Erfolge von Gründungen variieren stark zwischen Wirtschaftsbereichen
		Volkswirtschaftliche Bedeutung kaum genau abschätzbar
Einrichtung bzw. Qualifizierung von Transferstellen an den Hochschulen	Förderung von Kooperationen	Transfereinrichtungen benötigen langfristige Konzepte und Strukturentscheidungen zu ihren Aufgabenbereichen
		strukturelle Überforderung durch Komplexität unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen einerseits und Branchen andererseits
		Kooperationsanbahnung selten über Transfereinrichtung, meist über direkte Kontakten von Hochschullehrern und Wirtschaft
	Ausbau/Stärkung von Netzwerken/Clustern	Fehlende Kenntnisse der Zukunftsmärkte und -strukturen
	Steigerung der Innovationsneigung in der Region	
Transferleistungen als Indikatoren in die Leistungsorientierte Mittelverteilung integrieren	Steigerung der Kooperationsneigung der Hochschullehrer/innen	bürokratischer Mehraufwand
		Wissenschaftsdisziplinen eignen sich unterschiedlich stark für Transferleistungen

Gutachtliche Handlungsempfehlung	Vorteile, positive Erwartungen	Nachteile, Hindernisse, mögliche Probleme
		Natur- und Ingenieurwissenschaften werden zu Lasten anderer Fächer gestärkt
Förderung von Anreizstrukturen für Kooperationen	Stärkung der Forschung an Hochschulen; Initiierung regionaler Wissenslandschaften; Ausbau des regionalen Innovationssystems; Verbindung von Wissenschaft und Praxis	bei schwacher Unternehmensstruktur werden Kooperationspartner überregional gesucht, was zu einem Wissensfluss an andere Standorte führen kann
		Unternehmenskooperationen beruhen häufig auf persönlichen Kontakten, diese nur schwer von außen stimulierbar
		Unternehmen durch finanziellen/organisatorischen Mehraufwand belastet
		Kommerzialisierung von durch Hochschulforschung gewonnenem Wissen schwierig
Sozialräumliche Bedingungen und Wirkungen		
Regionale Beschaffung der durch die Hochschule benötigten Dienstleistungen und Güter	Indirekte Beschäftigungseffekte	Entscheidungshoheiten liegen nur bedingt in der Hand der Hochschulen: gesetzlich geregelte Ausschreibepflichten
Gewinnung neuer Akteure zur Gestaltung eines kreativen Umfelds: a) Zuzug internationaler Studierender und Mitarbeiter, b) Anlocken von *spatial pioneers*	Beitrag zur kulturellen Heterogenität und internationalem Austausch, der als Inputfaktor der Generierung neuen Wissens und Innovationen gilt	steht in Spannung zur im Vergleich geringeren Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller und ethnischer Heterogenität, höheren fremdenfeindlichen Kriminalität und zum entsprechenden Image zahlreicher ostdeutscher Städte und Regionen
Unterstützung des Kreativ- und Kulturwirtschaftsbereichs durch Kooperation von Politik, Verwaltung, Kreativwirtschaft und Hochschulen	Stärkung der kultur- und kreativwirtschaftlichen Wirtschaftskraft; Diversifizierung der Innenstädte; kulturelle Vielfalt; Abfedern von Abwanderungsneigungen	Einschränkungen durch kritische kommunale Finanzsituation; Kooperationsanstrengungen bedürfen entsprechende Strukturen in Verwaltung/Hochschulen/Politik, deren Schaffung fordert Ressourceneinsatz

Die hier aufbereiteten konkurrierenden Bewertungen verweisen darauf, dass die Handlungsoptionen jeweils zwingend einer Prüfung bedürfen, ob und wieweit sie den Gegebenheiten entsprechen, sich gegenseitig verstärken oder ggf. auch gegenseitig ausschließen können.

4.4. Fazit

Insgesamt betrachtet, zeichnen sich die Handlungsempfehlungen der hier ausgewerteten 68 Studien, Gutachten und Evaluationen durch ein hohes Maß an Erwartbarkeit aus. Die meisten der Empfehlungen werden in den ausgewerteten Texten mehrfach, d.h. von unterschiedlichen Autoren und Autorinnen formuliert; z.T. erscheinen sie geradezu kanonisch, insofern sie sich in jedem Text finden, sobald dieser das entsprechende Thema berührt. Nur einige wenige Handlungsempfehlungen werden lediglich von einzelnen Autoren benannt.

Auffällig ist, dass die spezifischen Bedingungen des demografischen Wandels in Ostdeutschland und die daraus resultierenden besonderen Herausforderungen zwar meist als kritische Rahmenbedingungen benannt werden. Eher selten jedoch schlagen sie auf die formulierten Handlungsempfehlungen durch. Die meisten Empfehlungen können gleichermaßen Geltung für nichtschrumpfende und schrumpfende Regionen beanspruchen.

Inhaltlich ergibt die Sichtung der hier einbezogenen Gutachten, Evaluationen und Studien zunächst, dass ökonomische Betrachtungsweisen dominieren. Die sog. Third Mission – gesellschaftsbezogene Aktivitäten und Wirkungen der Hochschulen – wird in der Regel auf zwei Erwartungen, die sich an die Hochschulen richten, reduziert: die Sicherung des Fachkräftenachwuchses für die Region und Impulse zur Entwicklung regionaler Innovationsstrukturen. Beides sind zwei sehr eng den ‚First & second Missions' angekoppelte Hochschulaktivitäten. Der unter Third Mission ebenso zu fassende Handlungsbereich, Beiträge zur Bewältigung nichtökonomischer regionaler Herausforderungen zu liefern, ist dagegen wenig ausgearbeitet.[9]

Als allgemeine Ergebnisse der Auswertung lassen sich zusammenfassend festhalten:

[9] Dies gilt jedoch nicht allein für die Betrachtung der ostdeutschen Hochschulen. In ganz Deutschland spielen bislang „Aktivitäten im Bereich des gesellschaftlichen Engagements … keine Rolle bei der leistungsorientierten Mittelvergabe, die wettbewerblichen Anreizsysteme – vor allem in der Forschungsförderung –, die quantitativen Kennzahlen, die Rankingkriterien und die damit verbundenen Reputationsmechanismen setzen Hochschulen unter einen einseitigen, forschungsorientierten Performancedruck, der gesellschaftlichem Engagement und damit gemeinnützigen Aktivitäten von Hochschulen wenig Raum lässt" (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 4). Überdies gibt es weder eine Tradition noch ein allgemein geteiltes Verständnis eines zivilgesellschaftlichen Auftrags für Hochschulen jenseits von Forschung und Lehre (ebd.: 9).

- Inhaltlich dominieren ökonomische Betrachtungsweisen. Der Handlungsbereich, Beiträge zur Bewältigung nichtökonomischer regionaler Herausforderungen zu liefern, ist dagegen wenig ausgearbeitet.
- In der vergleichenden Betrachtung wird deutlich, dass sich die formulierten Handlungsempfehlungen stark ähneln.
- Aussagen mit stark verallgemeinernder Aussagekraft – wie die Empfehlung, Kooperationen und Netzwerkstrukturen zu fördern – überwiegen gegenüber der Benennung konkreter Maßnahmen und Wirkungszusammenhänge deutlich. Konkrete Empfehlungen, die sich mit der Entwicklung einzelner Regionen beschäftigen und einen weiteren Blick sowie weiter reichende Maßnahmenkataloge bieten, stellen Ausnahmen dar.
- Thematisch beziehen sich Überlegungen hinsichtlich der Effekte von Hochschulen auf die Region meist auf die Lehre und Ausbildung, Vermittlung von Absolventen sowie Kooperationen mit Unternehmen bzw. anderen regionalen Akteuren. Dabei wird meist ein Bezug zur Fachkräfteversorgung und (wirtschaftlichen) Innovationsfähigkeit der Regionen hergestellt.
- Die Auseinandersetzung mit dem Schrumpfungsthema spielt nur in einer kleinen Zahl der ausgewerteten Studien eine Rolle. Der regionalspezifische sozio-demografische Kontext wird häufig nicht oder nur unkonkret in die Überlegungen einbezogen. Dies wiederum betrifft insbesondere die Entwicklung der sog. weichen Standortfaktoren.

Gleichwohl: Mit den oben aufbereiteten Handlungsempfehlungen, die sich aus der Auswertung der 68 Studien, Gutachten und Evaluationen ergaben, liegt eine umfängliche Toolbox vor. Aus dieser können sich Akteure bei der Gestaltung systematisierter Konzepte bedienen. Dabei verfügen die Instrumente über unterschiedliche Grade der Eignung und der Kompatibilität miteinander. Zum Teil können sie sich in ihrer Anwendung gegenseitig verstärken, teils bauen sie aufeinander auf, z.T. schließen sie sich aber auch gegenseitig aus. Insbesondere sind dabei die potenziellen Nachteile und möglichen Probleme zu berücksichtigen, die sich mit einzelnen Instrumenten verbinden (können).

Literatur

Dienel, Christiane (2005): Vision Sachsen-Anhalt 20-xx. Zukunftsperspektiven für nachhaltiges staatliches Handeln, Friedrich-Ebert-Stiftung, Magdeburg.

Dohmen, Dieter/Himpele, Klemens (2007): Struktur- und Exzellenzbildung durch Hochschulen in den neuen Ländern. Abschlussbericht eines Projekts im Rahmen des For-

schungsprogramms Aufbau Ost, FiBS, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, auch unter http://www.fibs.eu/de/sites/_wgData/Forum_039_Hochschule-Ost.pdf (7.5.2012).

Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2010): Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang, Ed. Sigma, Berlin.

Eisenkopf, Alexander (2007): Wettbewerb und Innovation - Die Grenzen staatlicher Innovationspolitik, in: Gertraud Koch/Bernd Jürgen Warneken (Hg.), Region - Kultur - Innovation. Wege in die Wissensgesellschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 201-214.

Holtmann, Everhard/Ragnitz, Joachim/Völkl, Kerstin (2012): Ostdeutschland 2020: die Zukunft des „Aufbau Ost". Einschätzungen künftiger Förderaktivitäten und Handlungsempfehlungen von Experten aus Wissenschaft und Praxis, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, auch unter http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/09098.pdf (8.6.2012).

Höhne, Romy/Pasternack, Peer/Zierold, Steffen (2012): Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (=HoF-Arbeitsberichte 5/2012), Wittenberg, auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2012.pdf (16.11.2012).

IWH, Institut für Wirtschaftsforschung Halle (Hg.) (2011): Wirtschaftlicher Stand und Perspektiven für Ostdeutschland. Studie im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren, Koordination (IWH), Blum, Ulrich/Ludwig, Udo/Lang, Cornelia/Marek, Philipp, Halle (Saale), auch unter http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/iwh.pdf?__blob=publicationFile (20.8.2012).

Pasternack, Peer (2007): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. Die ostdeutschen Hochschulen als Elemente einer Problemlösungskonstellation Ost, in: Peer Pasternack (Hg.), Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost, Akademische Verlags-Anstalt, Leipzig, S. 367-442.

Pasternack, Peer (2010): Die mitteldeutsche Leistungsachse. Hochschulbildung und Forschung in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen Resümee und Schlussfolgerungen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen; die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlags-Anstalt, Leipzig, S. 506-541.

Schultz, Andrea (2007): Die Universität als Wirtschaftsfaktor. Regionalwirtschaftliche Einkommens- und Beschäftigungseffekte sowie Wissenstransfer an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.

5. Bedarfslagen in schrumpfenden Regionen und Hochschulaktivitäten

Wege zur Strategieentwicklung trotz hemmender Umstände

Justus Henke | Romy Höhne | Peer Pasternack | Steffen Zierold

Hochschulen werden bereits heute vielfältig regional wirksam, z.T. über schlichte Anwesenheitseffekte, teils über die Profilierung und Ausweitung ihrer Aktivitäten in Lehre und Forschung, z.T. durch aktive Mitgestaltung ihrer Umfeldbedingungen, also Aktivitätseffekte. Zugleich gibt es eine Reihe von hemmenden Umständen und Risikofaktoren, die dem entgegenstehen. Diese sollten nicht ignoriert, sondern prozessiert werden. Als vorteilhaft dafür erweist sich eine Systematisierung der Strategieentwicklung des regional bezogenen Hochschulhandelns.

5.1. Problemstellung

Demografischer Wandel ergibt sich aus drei Komponenten: Fertilität, Mobilität und Mortalität. Demografische Schrumpfung vollzieht sich entsprechend über drei dominante Ausprägungen dieser Komponenten: geringe Fertilität, Abwanderungsmobilität und Alterung der Bevölkerung – oder anders gesagt: Die Fertilitäts-Mortalitäts-Bilanz ist negativ unausgewogen, d.h. es werden weniger Kinder geboren als Sterbefälle zu verzeichnen sind; die Abwanderungsbilanz ist negativ unausgewogen, indem die Anzahl der Wegzüge die Anzahl der Zuzüge übersteigt; das Durchschnittsalter steigt.

Der Fluchtpunkt regionaler Entwicklung in den demografisch herausgeforderten Räumen – die sich vornehmlich im Osten Deutschlands finden – lässt sich mit dem Solidarpaktziel „selbsttragende Entwicklung" fassen. Dieses umfasst zwei Komponenten – wirtschaftliche Stabilität und soziale Stabilität:

- Wirtschaftliche Stabilität beruht auf Eigenfinanzierung der Region, angemessener Beschäftigungsquote, Produktivität und Innovation. Sie wird insbesondere benötigt, um die Einnahmensituation der öf-

fentlichen Haushalte zu verbessern. Sie erfordert eine Steigerung des technisch-technologischen Innovationsgeschehens, um ein vorrangig qualitativ bestimmtes Wachstum realisieren zu können.

- Soziale Stabilität umfasst politische, demografische und sozialräumliche Stabilität. Ihrer bedarf es vor allem, um die öffentlichen Ausgaben für nachsorgende Problembearbeitungen zu begrenzen. Soll vorbeugende Problemvermeidung statt nachsorgender Problembearbeitung bewerkstelligt werden, sind soziale Innovationen erforderlich.

Als die wesentlichen Handlungsfelder, um mit den Herausforderungen demografischer Schrumpfung und gedämpfter Leistungsfähigkeit der Regionen umzugehen, lassen sich die in Übersicht 22 genannten identifizieren (vgl. z.B. IMAK LSA 2011).

Übersicht 22: Herausforderungen und Handlungsfelder in demografisch schrumpfenden und leistungsgedämpften Regionen

Herausforderungen	Handlungsfelder
geringe Fertilität	Familienfreundlichkeit
Alterung der Bevölkerung	Lebensqualitätssteigerung für Senioren
	Generationendialog
Abwanderungsmobilität	Stärkung regionaler Haltefaktoren
	Förderung von Zuwanderung
wirtschaftliche Stabilität	öffentliche Haushalte
	Innovation und Produktivitätssteigerung
	regionale Fachkräfteversorgung
soziale Stabilität	öffentliche Daseinsvorsorge und Infrastruktur
	Erhöhung von Bildungschancen
	Stärkung der Zivilgesellschaft

In allen diesen Handlungsfeldern werden die Hochschulen in den demografisch herausgeforderten Regionen bereits heute wirksam, z.T. über schlichte Anwesenheitseffekte, teils über die Profilierung und Ausweitung ihrer Aktivitäten in Lehre und Forschung, z.T. durch aktive Mitgestaltung ihrer Umfeldbedingungen.[1] Zugleich lässt sich eine Reihe von

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Hochschulstrategien für Regionalentwicklung unter Bedingungen demografischen Wandels (RegDemo)“ und des vom Beauftragten der Bundesregierung für die Neuen Länder beauftragten Projekts „Demographische Entwicklung und Perspektiven ostdeutscher Hochschulen (OstHoch)“ erarbeitet. Ausführliche Darstellungen einer Vollerhebung der Hochschulaktivitäten befinden sich in Vorbereitung.

hemmenden Umständen und Risikofaktoren identifizieren, die verhindern, dass die Hochschulen aktiver an regionalen Problembearbeitungen mitwirken (nachfolgend 5.2.). Chancen, mit den Risiken produktiv umzugehen, bieten sich jedoch mit systematisierter Strategieentwicklung und Aktivitätsprogrammierung (5.3.).

5.2. Hemmende Umstände und Risiken

5.2.1. Risikofaktoren

Kooperationen von Hochschulen und regionalen Partnern kommen nicht umstandslos zustande und unterliegen Risiken, die aus Rahmen- und Handlungsbedingungen resultieren. Unsere Erhebungen förderten eine Reihe von Hemmnissen und ambivalenten Faktoren zutage, die im Alltag wirksam werden. Deren Kenntnis und Berücksichtigung kann ihre durchschlagenden Wirkungen abmildern.

Hemmnisse

Bei der hochschulseitigen Bearbeitung von regionalen Problemlagen und der Gestaltung regionaler Kooperationen muss eine Reihe von Zielkonflikten prozessiert werden:

- Erzielung von in der Gegenwart häufig auf der Tagesordnung stehenden Einsparungen bei den Hochschulen vs. Wahrnehmung zusätzlicher Aufgaben für die Region durch die Hochschulen;
- Projektförderung regionsbezogener Aktivitäten über Förderprogramme vs. Nachhaltigkeit dieser Aktivitäten incl. ihrer dauerhaften Institutionalisierung;
- Einwerbung von Stiftungsprofessuren vs. (auch) langfristige strukturelle Flexibilität der Hochschulen;
- FuE-Orientierung vs. regionaler Angebots-Nachfrage-Differenzen, d.h. nicht zwingend gegebener Passung zwischen hochschulischen Angeboten und regionalen Bedarfen;
- Kooperation mit großen und/oder überregionalen Unternehmen vs. Kooperationen mit KMU: Die Zusammenarbeit mit großen überregi-

---

Vgl. dazu die laufend aktualisierten Projekt-Webseiten http://www.hof.uni-halle.de/projekte/regdemo.htm und http://www.hof.uni-halle.de/projekte/osthoch.htm.

onalen Unternehmen hat für Hochschulen ein größeres Reputationspotenzial als die Kooperation mit unbekannten KMUs;

- die regionale Ausrichtung von Aktivitäten kollidiert auch mit den individuellen Bestrebungen der Wissenschaftler, am überregional ausgerichteten Reputationssystem der Wissenschaft teilzuhaben: Regionale Aktivitäten versprechen in der Regel auch nur regionale Reputationsgewinne;
- Wettbewerb vs. Kooperation zwischen einzelnen Hochschulen: das Interesse einer Hochschule an der Exklusivität ihrer Praxiskontakte steht der politischen Forderung entgegen, stärker mit anderen Hochschulen zu kooperieren;
- erwünschte Konzentration der Hochschulen in den Innenstädten vs. bisherige Investitionen in mitunter randstädtisch gelegene Standorte;
- Steigerung der Heterogenität der Studierendenschaft vs. Steigerung des Studienerfolgs;
- Heranbildung von Spezialisten vs. von Generalisten – beides im Hinblick auf die Bedarfe der Beschäftiger von Hochschulabsolventen;
- Gründungsförderung vs. Personalvermittlung: Das politisch protegierte Anliegen der Gründung neuer Unternehmen steht dem Anliegen vorhandener Unternehmen entgegen, Fachkräfte mit Interesse am Angestelltenstatus zu gewinnen.

Hochschulische Beiträge zur Regionalentwicklung werden vielerorts geleistet. Allerdings werden die unternommenen und angestrebten Aktivitäten häufig nicht unter dem Aspekt des demografischen Wandels und der daraus ableitbaren Anpassungsbedarfe gesehen. Das schwächt nicht zuletzt die Verteidigung der hochschulischen Ausstattungsbedürfnisse. Bleiben die demografisch bedingten Rahmenbedingungen unbeachtet, so kann dies im Hinblick auf angestrebte Zielerreichungen als Misserfolgsfaktor wirken.

Ebenso wird die Third Mission *als strategischer Ansatz*, d.h. jenseits von unverbundenen Einzelprojekten einzelner Fachbereiche, erst an wenigen Hochschulen wahrgenommen. Daher tragen Aktivitäten im Bereich gesellschaftlicher Wirkungen jenseits der herkömmlichen Kernaufgaben in Lehre und Forschung bisher eher selten zur Profilbildung von Hochschulen bei. Da einschlägige Aufgaben und Maßnahmen, die bereits wahrgenommen bzw. unternommen werden, kaum als Third Mission gedeutet werden, gelingt es den Hochschulen bislang nicht überzeugend, sich als das, was sie (auch) sind, auch zu inszenieren: als eines der wich-

tigsten Verödungshemmnisse in demografisch sich entleerenden Räumen.

Infolgedessen kann solches Engagement auch nicht gezielt als Argument in Finanzierungsdebatten eingeführt werden. Hochschulfernen Gesprächspartnern in der Politik – also der dortigen Mehrheit – wäre plausibel zu machen, dass die überwiesenen Gelder *auch* regional benötigte Effekte bringen. Denn alles, was über Grundausstattungen hinausgeht, wird absehbar durch Hinweis auf direkte und indirekte Effekte innerhalb des jeweiligen Landes gerechtfertigt werden müssen. Einstweilen agiert die Wissenschaft hier nicht sehr glücklich. Sie neigt dazu, vornehmlich auf die planetarische Bedeutung ihrer Aktivitäten zu verweisen. Das verleitet außerhalb der Wissenschaft dazu, den Umkehrschluss zu ziehen: regional wohl nicht so bedeutsam.

Externe Fördermittel stimulieren zwar hochschulische Anpassungsleistungen, bspw. durch die Gründung und Entwicklung von Transferstellen oder Gründerzentren. Doch sind solche projektbezogenen Finanzierungen mit dem Nachteil behaftet, befristet zu sein. Bislang ist es den Hochschulen nach Ende des Förderzeitraums häufig nicht möglich, die benötigten Mittel aus den eigenen Etats aufzubringen. Mit den funktionierenden Strukturen können sich nach Ablauf des Förderzeitraums die Kontakte zu externen Partnern wieder auflösen. Besonders bei kürzerer Laufzeit der projektförmigen Strukturen sind die Mitarbeiter/innen kaum in der Lage, die Aufgabenbereiche effektiv zu bearbeiten und längerfristig bearbeitungsbedürftige Ideen zu verfolgen. Befristete und insbesondere Kurzzeitverträge führen überdies dazu, dass Mitarbeiter Gelegenheiten suchen und wahrnehmen, auf unbefristete Stellen zu gelangen. Entsprechend hoch ist die Fluktuation in solchen Einrichtungen. Das führt zu fortwährenden Know-how-Verlusten.

Einer strategisch geleiteten Entfristung steht jedoch entgegen, dass das wissenschaftliche Personal dem Ausbau von Strukturen außerhalb der hochschulischen Kernbereiche u.U. skeptisch bis latent feindselig gegenübersteht: Das für Marketing und Third Mission rekrutierte Personal wird von den Wissenschaftlern häufig als Nutznießer finanzieller Ressourcen wahrgenommen, die ihnen selbst entzogen werden oder vorenthalten bleiben. Insbesondere die wissenschaftlichen Mitarbeiter sind auf Grund der strukturellen Prekarität ihrer Arbeitsverhältnisse disponiert, auf Normalarbeitsverhältnisse in neuen Tätigkeitsfeldern mit Missgunst zu blicken. Hieraus können sich im Verborgenen starke organisatorische Widerstände gegen regional wirksame Hochschulstrategien ergeben.

Die auf Regionalentwicklung gerichteten Hochschulaktivitäten sind überwiegend durch ökonomische Überlegungen und Erwartungen ange-

reizt, obgleich die nichtökonomischen Herausforderungen vergleichbar intensiv sind. Soziale und kulturelle Wirkungen werden entweder nicht oder aber nicht vordergründig intendiert. Dort, wo nicht-ökonomische Wirkungen dennoch explizit intendiert sind, fehlt es an einem klaren Instrumentarium und Raster dessen, was konkret erreicht und wie dies bewerkstelligt werden soll.

Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen müssen kulturelle Differenzen in Rechnung stellen, die sich wesentlich aus unterschiedlichen Funktionslogiken ergeben. Wo die Hochschulen in einem reputationsgebundenen Wettbewerb stehen, der durch die öffentliche Grundfinanzierung üblicherweise nicht existenziell werden kann, da wirken die Unternehmen unter Bedingungen eines preisgebundenen und gewinnorientierten Wettbewerbs, der sachfremde Rücksichten nur in engen Grenzen zulässt. Daraus resultieren unterschiedliche Taktungen der internen Abläufe und differenzierte Organisationskulturen, die sich auch auf die jeweiligen Außenbeziehungen auswirken.

Immer dann, wenn die Kooperationskosten die Kooperationsgewinne übersteigen, ist jede Initiative gefährdet. Kommt ein hoher Druck zur Amortisierung der Kosten hinzu, wie er unternehmensseitig typisch ist, dann müssen zudem die Kooperationsgewinne in überschaubaren Zeiträumen sichtbar werden. Zugleich ist die Kontinuität des Erfolgs hilfreich: Kooperationen, die positiv verlaufen sind, entwickeln sich weiter.

Es gibt bislang keine schrumpfungsadäquate Governance an der Schnittstelle von Regional- und Hochschulentwicklung. Akteuren, die als Kooperationspartner für ein Erreichen sozialräumlicher Wirkungen durch hochschulische Aktivitäten von Bedeutung sind, fehlt es häufig an Wissen über Problemlagen, hochschulische Leistungsfähigkeiten, Ansprechpartner usw. Dies hemmt die Entwicklung hochschulischer Beiträge zur Regionalentwicklung.

Im Verhältnis von Hochschul- und Regionalentwicklung werden bei finanzieller Ressourcenknappheit multiple Schwerpunktsetzungen als entwicklungshemmender Faktor wirksam. Konflikte und Unsicherheiten in der Hochschulpolitik lenken die hochschulischen Energien auf Fragen, die gewissermaßen vorgelagert sind – allgemeine Hochschulfinanzierung oder -zugänge und dgl.

Die hochschulischen Ausstattungsbedürfnisse müssen sich innerhalb der Ressortkonkurrenz bewähren. Diese Konkurrenz ist, jedenfalls prinzipiell, unaufhebbar: Aus der fortwährend gegebenen Begrenztheit der zu verausgabenden Haushaltsmittel resultieren Verteilungskonflikte zwischen den einzelnen Politikfeldern. Aktivitäten in anderen politischen Handlungsbereichen erscheinen häufig handfester und in ihren Effekten

(vermeintlich) vorhersagbarer als hochschulische Anliegen. Für diejenigen politischen Akteure, die sich nicht unmittelbar mit Hochschulpolitik befassen, ist Hochschulfinanzierung daher vor allem eine Unsicherheitsfinanzierung. Erschwerend wirkt hierbei, dass die Ergebnisse der Hochschultätigkeit in vergleichsweise langen Wellen zu Stande kommen. Deren misslichste Eigenschaft ist, die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden zu überschreiten.

Hochschulbezogene Kürzungsdebatten führen zu Planungsunsicherheit und münden langfristig in die Abschreckung von Personal und Studierenden. Die Gewinnung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ist von der Attraktivität der Arbeitsbedingungen abhängig. Kann diese längerfristig nicht gewährleistet werden, entscheiden sich die jeweiligen Kandidaten eher für andere Standorte. Auch zukünftige Studierende benötigen für die Dauer ihres Studiums berechenbare Rahmenbedingungen. Können diese nicht gewährleistet werden, sinkt die Attraktivität der Hochschule als Studienort. Erfolgreich gelungener Imageaufbau kann durch Kürzungsdebatten binnen kurzem zerstört werden.

Dadurch wiederum kann eine Abwärtsspirale in Gang gesetzt werden. Die Folgen drastischer Einsparungen bestünden nicht allein im Wegfall einzelner Fächer oder deren Schrumpfung auf unterkritische Größenordnungen, sondern erzeugten auch qualitative Probleme: Die Hochschulen wären nicht in der Lage, Hochpotenzialpersonal dauerhaft zu halten. Langfristiger Renommee-Aufbau käme zum Erliegen. Die langfristigen Folgen können auch für das Land kontraproduktiv wirken, wenn sich das ursprüngliche Einsparanliegen durch Folgekosten ins Gegenteil verkehrt: Schwächung der Innovationsneigung, mangelnde Fachkräftebasis, Bevölkerungsrückgang und damit verbundene finanzielle, soziale und kulturelle Kosten.

Der in Deutschland bestehende akademische Mobilitätszwang erzeugt beim wissenschaftlichen Personal häufige Wechsel der Hochschule. Dies wirkt sich behindernd auf die regionale Verflechtung der Hochschulen aus, da die entsprechenden Aktivitäten typischerweise wesentlich an Personen gebunden sind. Regional orientiertes Forschen und Lehren basiert jedoch auf Kenntnis der Region, ihrer Bedürfnisse und entsprechender Ansprechpartner vor Ort. Um dennoch in peripheren Regionen auch langfristig qualifiziertes Personal für die jeweiligen Hochschulstandorte zu interessieren, bedarf es attraktiver Angebote.

Diese betreffen sowohl die finanziellen als auch die organisatorischen Rahmenbedingungen. Kleinere Hochschulstandorte sind für potenzielle Mitarbeiter/innen von geringerem Interesse als großstädtische Standorte. Sie werden daher eher als kurzzeitige Option gewählt. Die engen Spiel-

räume der Hochschulen bei der Besoldung erschweren das Anlocken bzw. Halten von Spitzen- bzw. besonders engagiertem Personal. Ein Großteil der W-Besoldungsreform, nämlich die Flexibilisierung nach oben, kann an zahlreichen ostdeutschen Hochschulen faktisch nicht angewandt werden. Kurzzeit- und Teilzeitverträge erschweren die Gewinnung von Personal für den akademischen Mittelbau und dessen mittelfristige Bindung an die Hochschule.

Die ostdeutschen Hochschulen drohen dann das zu werden, was deutschschweizer Universitäten im 19. Jahrhundert waren, sogenannte Erstberufungshochschulen: An diesen findet man als junge Professorin/junger Professor die erste Stelle und bemüht sich sogleich, schnell etwas Attraktiveres zu finden. Dadurch fehlt es an Stabilität bei den Leistungsträgern. Dies wiederum erklärt die mangelnde Strategiefähigkeit der meisten ostdeutschen Hochschulen. Sie zeigt sich an den geringen Erfolgen etwa in der Exzellenzinitiative.

Im Bereich von Studium und Lehre stehen dem regionalen Wirksamwerden der ostdeutschen Hochschulen einerseits die geringe Studierneigung in den relevanten einheimischen Alterskohorten, andererseits die Konkurrenz mit dem berufsbildenden Sektor entgegen. Beide sind nur bedingt durch die Hochschulen selbst zu beeinflussen. Im Vergleich der Bundesländer liegen Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Sachsen und Thüringen bei der Studierneigung ihrer Nachwachsenden auf den Schlussplätzen. Die insgesamt geringer werdende Anzahl der Nachwachsenden führt zu einer verschärften Konkurrenz zwischen dem berufsbildenden Sektor und der Hochschulbildung: Es gibt entsprechende Bedarfe bei den Beschäftigern, und auch die Einrichtungen des berufsbildenden Sektors haben ein organisationales Bestandserhaltungsinteresse. Die hochschulspezifischen Folgen verstärkter Bemühungen des Berufsbildungssektors um junge Menschen, verbunden ggf. mit der Attraktivierung der Ausbildungsangebote, sind noch nicht absehbar.

Ambivalenzen

Die Hochschulen befinden sich bundesweit seit langem in einem Zustand struktureller Unterfinanzierung. Dies wird als Argument gegen die Übernahme zusätzlicher Aufgaben – bspw. in der Region – angeführt. In Anknüpfung an den laufenden Hochschulpakt wird daher eine dauerhafte Bundesbeteiligung als einzig gangbarer Weg gesehen, um den Hochschulen aufgabenangemessene Ressourcen zu verschaffen. Auf Grund verfassungsrechtlicher Hürden – die sich nur teilweise beseitigen ließen – vernachlässigt diese Argumentation allerdings eines: Eine dauerhafte Bun-

desbeteiligung (jenseits einer Verstetigung des Hochschulpakts 2020) wäre keine Flächen-, sondern Schwerpunktförderung. Damit würden gerade die Hochschulen in den demografischen Problemräumen hiervon eher nicht profitieren.

Für Hochschulen in peripherisierten Regionen dürfte es dagegen aber gerade der vielgescholtene deutsche Hochschulföderalismus sein, der dafür sorgt, dass es nicht zu hochschulfreien Siedlungszonen kommt: Föderalistische Strukturen sind leistungsfähiger, um regionale Versorgungen jeglicher Art, etwa mit Hochschulangeboten, auch außerhalb von Verdichtungsräumen zu gewährleisten – und sei es nur deshalb, weil jede (negative) Standortentscheidung durch ein Landesparlament abgesegnet werden muss, in dem Vertreter/innen der betroffenen Region sitzen.

Die ostdeutschen Hochschulen befinden sich seit 1990 im Dauerstress: Transformation, Bologna-Reform, mehrfache und einander überlappende Kürzungsrunden, Steuerungsreformen. Was dennoch gelungen ist, lässt sich auf zweierlei Weise betrachten, einerseits im Durchschnitt, andererseits mit Blick auf die Einzelfälle. Blickt man auf die gesamtdeutschen Leistungsvergleiche, so lässt sich eine Zweiteilung feststellen: Für ihre Lehre bekommen die ostdeutschen Hochschulen mehrheitlich gute Noten. In der Forschung stellen sie sich als überwiegend leistungsgedämpft dar. Blickt man auf die einzelnen Hochschulen, so offenbaren sich allerdings deutliche Differenzierungen:

- Abgesehen vom Sonderfall (Ost-)Berlin sind die Hochschulen in drei Städten sehr gut aufgestellt: in Dresden, Leipzig und Jena. Das hängt zum einen mit der Standortattraktivität zusammen. Die Lebensqualität in diesen Städten ist so hoch, dass nicht jedes Konkurrenzangebot die Leistungsträger zur Abwanderung zu bewegen vermag. Und für Studierende handelt es sich um Orte, die es problemlos mit Hamburg, Frankfurt oder Köln aufnehmen können. Zum anderen sind in diesen Städten starke Verdichtungen von Wissenschaftspotenzialen aufgebaut worden: Es gibt jeweils mehrere Hochschulen, die von zahlreichen außeruniversitären Instituten flankiert werden.
- Einige kleine Hochschulen haben bemerkenswerte Profile entwickelt und spielen in der Liga der Kleineren vorne mit: Weimar, Ilmenau, Freiberg und Potsdam. Die ostdeutschen Fachhochschulen sind im Durchschnitt forschungsaktiver als ihre westdeutschen Pendants.
- In der Forschung bewegen sich die meisten Fächer an den ostdeutschen Hochschulen überwiegend im Mittelfeld. Sie „mittelmäßig“ zu nennen, ist daher zwar nicht falsch, aber unfreundlich. Denn in der Mitte befindet sich nach landläufiger Betrachtung die Hälfte der

Hochschulen und ihrer Fächer: Ein Viertel bildet die Spitze und ein Viertel die Schlussgruppe. Man kann es auch als Erfolg werten, dass sich die Mehrheit im mittleren Segment bewegt. Denn die Pro-Kopf-Ausgaben der östlichen Bundesländer für ihre Hochschulen sind durchwachsen und nirgends überbordend.

Übersicht 23: Hochschulaufwendungen der Länder pro Kopf der Bevölkerung (2009, in Euro)

	Hochschulaufwendungen insgesamt	Laufende Grundmittel
Brandenburg	179	128
Mecklenburg-Vorpommern	276	224
Sachsen	337	259
Sachsen-Anhalt	253	203
Thüringen	286	206
Ostdeutsche Flächenländer	274	209
Westdeutsche Flächenländer	329	234
Bundesrepublik gesamt	337	252

Quellen: Statistisches Bundesamt (2012: Tab. 1.3; 2011: Tab. 3.1); Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012: Tab. F2-7web)

Die Kapazitätsauslastung der ostdeutschen Hochschulen ist ein Dauerthema – und wird dies bleiben. In Ostdeutschland reduzieren sich die Geburtenjahrgänge seit 1990 bis 2020 auf etwa die Hälfte der Ursprungsgröße. Entsprechend kleiner sind dann auch die Altersjahrgänge derjenigen, die das typische Studienaufnahmealter erreichen. Verschärfend wirkt, dass die Neigung zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und die Studierneigung geringer ausgeprägt sind als in den westlichen Bundesländern. KMK und CHE haben dennoch vergleichsweise optimistische Studienanfängerprognosen vorgelegt (Berthold et al. 2012; KMK 2013). Es sind jedoch regional und fachlich selektive Entwicklungen zu erwarten. Ein Rückgang der Studierenden an einzelnen Standorten bzw. in einzelnen Fächern könnte mehr als die aktuelle Überlast beseitigen, die derzeit in zahlreichen Studiengängen besteht.

Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der ostdeutschen Hochschulen in der Forschung offenbart sich ein deutlicher Kontrast, wenn man die Drittmitteleinwerbungen als Indikator heranzieht. Dann lassen sich die allgemeinen Drittmitteleinnahmen mit den Erfolgen in der Exzellenzinitiative vergleichen: Die ostdeutschen Hochschulen realisieren mit ca. 15 Prozent des gesamtdeutschen wissenschaftlichen Hochschulpersonals 14

Prozent aller Drittmitteleinnahmen. Dabei ist eine Aufwärtsbewegung zu beobachten: 2005 lag dieser Anteil bei 12 Prozent. (Übersicht 24)

Übersicht 24: Drittmitteleinnahmen der Hochschulen (in Mio. Euro)

	2005	2011
Brandenburg	50	110
Mecklenburg-Vorpommern	47	104
Sachsen	194	437
Sachsen-Anhalt	74	116
Thüringen	71	144
Ostdeutsche Länder (ohne Berlin)	436	911
Bundesrepublik gesamt	3.662	6.372

Quellen: Statistisches Bundesamt (2007: Tab. 1.7.2; 2013: Tab. 1.7.2.)

Bei der Exzellenzinitiative verhält es sich indessen deutlich anders. In deren drei Runden von 2006 bis 2012 betrug der ostdeutsche Anteil an den erfolgreichen Anträgen lediglich fünf Prozent. (Übersicht 25)

Übersicht 25: Ergebnisse der Exzellenzinitiative 2006, 2007, 2012 (Hauptantragsteller)

	Graduierten-schulen	Exzellenz-cluster	Zukunfts-konzepte
Ostdeutsche Länder (ohne Berlin)	5	4	1
Bundesrepublik gesamt	84	80	20

Quellen: http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2006/pressemitteilung_nr_54/index.html (18.6.2013); http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2007/pressemitteilung_nr_65/index.html (18.6.2013); http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/programme/exin/ergebnis_bewilligungsausschuss_exin_120615.pdf (5.6.2013).

Damit wird deutlich, was einstweilen das eigentliche Problem der ostdeutschen Hochschulen ist: nicht die allgemeine Leistungsfähigkeit, sondern ihre Exzellenzfähigkeit, also das Vermögen, auch an den vordersten Fronten der Wissensproduktion zu agieren. Wie die Prämierung des Zukunftskonzepts der TU Dresden zeigt, gelingt unterdessen aber auch dies im Einzelfall.

Erwartungen an die Hochschulen, direkte Interventionen in ihre Leistungsprozesse führten mit Zwangsläufigkeit zu genau den angestrebten regional erwünschten Effekten, sind nicht wissenschaftsadäquat: Für Forschung und Lehre lassen sich keine verlässlichen Erfolgsprognosen stellen. Weder Lehre noch Forschung verfügen über eine in dem Maße ratio-

nale Technologie, dass man unmittelbare Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen herstellen könnte. (Luhmann 1992: 76) Überdies ergibt sich aus der extremen Erfolgsunsicherheit von Forschung ihre notwendige „eklatante Ineffizienz“: Eine zielgenaue Forschung ist nicht möglich. Wissenschaft entwickelt sich daher immer in Gestalt „verschwenderischer Produktion von Forschungsergebnissen“. (Schimank 2007: 236)

Der Spagat zwischen der (unaufgebbaren) internationalen Orientierung der Wissenschaft bei gleichzeitigem regionalem Wirksamwerden wird seitens der Hochschulen häufig als Zielkonflikt wahrgenommen. Hier braucht es Leitlinien und Instrumente, die helfen, diesen scheinbaren Widerspruch aufzulösen. Hochschulen sind wissenschaftliche Einrichtungen. In kognitiver Hinsicht gibt es in der Tat keine regionalen Wissenschaften. Regionale Funktionen können sie gleichwohl wahrnehmen, doch bedürfen sie dafür des Kontakts zu den Fronten des Wissens – und diese verlaufen nicht regional.

Zugleich gilt: Allein das Normensystem der Wissenschaft – Unabhängigkeit, Kritik, Methodenbindung usw. – zu vertreten, sichert noch keine organisationale, genauer: überlebensrelevante Stabilität. Wo es, wie in Deutschland, regionale Gebietskörperschaften sind, welche die Grundfinanzierung der Hochschulen tragen, dort sollte man auch immer auf die Frage nach regionalen Wirkungen der Hochschulen vorbereitet sein. Ebenso aber setzt regionale Wirksamkeit überregionale Orientierung voraus: Die regionale Wirksamkeit von Hochschulen ist dann am aussichtsreichsten, wenn diese ihre Region an die überregionalen Kontaktschleifen der Wissensproduktion und -distribution anschließen. Dazu wiederum sind die Hochschulen wie keine andere Institution in ihren Regionen in der Lage.

Hochschulen stehen stets und notwendig in einer Spannung zu gesellschaftlichen Entwicklungen, wenn sie sich als wissenschaftliche Einrichtungen verstehen. Sie können sich den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht einfach anverwandeln, weil ihre wissenschaftliche Mission sie darauf verpflichtet, Gegebenes zu reflektieren, Vorgefundenes zu problematisieren und alle akzeptierten ‚Wahrheiten’ immer wieder neu zu prüfen. Daher ist eine rigorose Trennung von Grundlagen- und Anwendungsforschung dysfunktional:

- Grundlagenforschung muss sich notwendig an den Forschungsfronten ihrer Themen orientieren. Anwendungsforschung ist gleichfalls umso innovativer, je intensiver sie sich an den Fronten des Forschungswissens bewegt, kann aber häufig auch dann nutzbringend sein, wenn sie sich in der Etappe bewegt. Jedenfalls benötigen konkrete Problemlö-

sungen Vorlaufforschung, um auf unerwartete Fragestellungen reagieren zu können. Wo dieser Anspruch aufgegeben wird, entstehen über kurz oder lang sowohl Personal- als auch Innovationsprobleme.

- Insofern ist in der Forschung eine Regionalisierung der Ansprüche mit einseitiger Betonung des Anwendungsbezugs nur schwer vorstellbar, wenn zugleich eine (vor allem regional wirksam werdende) innovative Funktion der Hochschulen gesichert werden soll. Denn ebenso wie Forschungsimpulse häufig aus der Praxis kommen, geht anwendungsorientierter Forschung über kurz oder lang der innovative Atem aus, wenn sie nicht aus der Grundlagenforschung Impulse für neue Fraugestellungen und neue Problemlösungen erhält und auf das dort erzeugte Vorratswissen zurückgreifen kann.

Daher dürfen Grundlagen- und Anwendungsforschung nicht als Konkurrenten um die zur Verfügung stehenden Ressourcen verstanden werden. Sie müssen vielmehr als das gelten, was sie füreinander sind bzw. sein können: sich wechselseitig anregend.

Häufig vorgetragen wird auch die Forderung, die Hochschulen sollten sich entlang des regionalen wirtschaftlichen Bedarfs ausrichten. Dem steht jedoch, trotz aller spontanen Plausibilität, zweierlei entgegen: Eine einseitige Ausrichtung an potenziellen Bedarfen der regionalen Wirtschaft führt die Hochschulen in Abhängigkeiten, und es schränkt ihre Innovationsfähigkeit ein. Ebenso wie die Wirtschaftsunternehmen geraten die Hochschulen dann in den Sog von konjunkturellen Schwankungen, wenn es eine zu enge Angebots-Nachfrage-Kopplung dieser Sektoren gibt und Hochschulen z.B. von Mitteln einzelner Unternehmen zu stark abhängig sind. Hochschulen, die eher langfristig Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse gestalten, planen in anderen Zeitdimensionen als Unternehmen. Letztere müssen kürzere Zeiträume überblicken und schnell auf externe Herausforderungen reagieren.

Sind Hochschulen auf (zu) wenige Gebiete spezialisiert, schwindet die Breite in der wissenschaftlichen Expertise. Dies schränkt langfristig Kreativität und Innovationsfähigkeit ein. Und: Andere potenzielle Partner der Region, wie etwa Verwaltung, Bildungseinrichtungen oder Einrichtungen aus dem sozialen Bereich, werden übersehen.

Die Hochschulleitungen sehen sich heutzutage genötigt, über den regionalen Nutzen ihrer Hochschule zu reden. Sie entfalten einen Regionalisierungstalk. Dem liegt einerseits, anstatt eines Einklangs, meist eine Differenz von talk & action zu Grunde, wie sie allgemein für Organisationen beschrieben wurde (Brunsson 1992). Andererseits verschafft der

Regionalisierungstalk dem Thema aber auch Aufmerksamkeit und schleichende Akzeptanz.

Die regionalen Arbeitsmarktchancen von Hochschulabsolventen unterscheiden sich deutlich nach Studienfächern. Die im Vergleich zu nichtakademischen Erwerbsberechtigten deutlich geringere Arbeitslosenquote von Hochschulabsolventen (IAB 2013: 2f.) verweist auf eines: Akademiker/innen sind in der Lage, auch bei angespanntem (Teil-)Arbeitsmarkt individuelle Chancen zu suchen und sich ggf. neue Beschäftigungsfelder zu erschließen. Dies lässt die häufig geforderte eng gekoppelte Abstimmung von regionalen Arbeitskräftebedarfen und Hochschulbildungsangeboten als eher wenig zielführend erscheinen. Individuelle fachliche Interessen lassen sich nur während der Schullaufbahn, nicht durch Einschränkungen des Studienangebots beeinflussen:

- Ein Mangel an akademisch ausgebildeten Fachkräften besteht derzeit im Bereich der Ingenieure, Ärzte und IT-Fachkräfte (BfA 2012). Für den Zeitraum ab 2015 gehen Prognosen von einem breiten Mangel an Akademikern aus (Prognos 2011: 32).
- Studieninteressierte für bspw. Soziologie, die heimatnah keinen Studienplatz vorfinden, orientieren sich typischerweise nicht auf Elektrotechnik um, sondern auf ein anderes Bundesland.[2]
- Bei den Medizinern, Pharmazeuten, Juristen und Lehrern hängt die Kapazitätsauslastung in hohem Maße vom Stellenangebot in den jeweiligen hochregulierten Beschäftigungssegmenten ab.
- Die Wirtschaftswissenschaften weisen sehr gute und relative stetige Arbeitsmarktchancen sowie rasche Übergänge auf (Rehn et al. 2011: 177, 179).
- Die Ingenieure, zum Teil auch Naturwissenschaftler, Wirtschaftsingenieure, Wirtschaftsinformatiker und Architekten zeichnen sich durch deutlich zyklische und konjunkturabhängige Chancen- und Übergangsmuster aus.
- Die Arbeitsmarktchancen der Sozialwissenschaftler und Geisteswissenschaftler bleiben trotz einer Ausweitung der Tätigkeitsfelder der Geisteswissenschaften (z.B. in den Medien, vgl. Kräuter et al. 2009: 100-114; Minks/Schneider 2008: 139) und einer vergleichsweise ho-

[2] Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass nach wie vor die Übereinstimmung von Studienangebot und fachlichen Interessen für gut vier Fünftel aller Studienanfänger bei der Wahl der Hochschule ein wichtiges oder sehr wichtiges Motiv darstellt, quer durch alle Fächergruppen (Willich et al. 2011: 208f.; vgl. auch Gillessen/Pasternack 2013: 89).

hen Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes angespannt. Problematisch ist hier primär die Dauer des Übergangs in den Beruf sowie die Beschäftigungsadäquatheit in den ersten Jahren der Berufstätigkeit (Briedis et al. 2008: 14-16, 108). (Vgl. auch Cortina et al. 2008: 637f.)

Als Operationsmodus, um konkurrierende Interessen zu marginalisieren und stattdessen Interessenüberlappungen produktiv zu machen, wird häufig regionale Netzwerkbildung empfohlen. Netzwerke werden als Synthese der unsichtbaren Hand des Marktes und der sichtbaren Hand der Organisation gepriesen (Powell 1990: 303). Sie entgingen als idealer Koordinationsmechanismus sowohl dem Versagen der Märkte (angesichts von Unsicherheit und langen Zeithorizonten) als auch der innovationstötenden Indifferenz von Organisationen (gegenüber den feinen Unterschieden und ihrer Unfähigkeit, Zeithorizonte offen zu halten). (Rammert 1997) Zugleich sind praktische Netzwerkerfahrungen häufig widersprüchlich:

- Ohne ein Netzwerkmanagement fehlen Verantwortlichkeiten und bleibt die Netzwerkstruktur häufig unklar. Zugleich kann die wünschenswerte Netzwerkbildung mit Hilfe eigens dazu eingerichteter Stellen oder Agenturen, wenn organisatorisch unzureichend durchdacht, in Kooperationsbürokratie ausarten.
- So kann der Aufbau von Kooperationsbeziehungen, insbesondere deren vertragliche/juristische Absicherung, und der erweiterte Abstimmungsbedarf zur Berücksichtigung und Ausbalancierung partikularer Interessen die Transaktionskosten in die Höhe treiben, zeitnahe Entscheidungen verhindern und Unsicherheit auf den verschiedenen Seiten produzieren
- Der Diversifikationsgrad oder die Zahl der Kooperationsteilnehmer kann dysfunktional werden und das Koordinationspotenzial sprengen. Ebenso aber ist auch die Nichteinbindung einzelner Akteure potenziell problematisch.
- Insbesondere bei Kooperationen, die ohne Einbindung der Unternehmerverbände und IHKs laufen, besteht die Gefahr, dass sie nur auf den kurzfristigen Bedarf von einzelnen Unternehmen zugeschnitten sind. Dies fördert die Konjunkturabhängigkeit von Kooperationen.
- Die Aufrechterhaltung von Kooperationen bewirkt einen hohen Kommunikationsaufwand und geht mit permanenten Terminfindungsprob-

lemen einher. Häufig bestehen auch keine klaren Lösungsroutinen zum Management von Interessengegensätzen.[3]

Ursachen der Hemmnisse und Ambivalenzen

Für die teils geringe Ausprägung regionalen Engagements der Hochschulen gibt es angebbare Ursachen. Zum ersten sind die Hochschulen und ihr wissenschaftliches Personal überbeansprucht. Die Einrichtungen sind einerseits strukturell unterfinanziert. Gilt dies für die deutschen Hochschulen insgesamt, so für die ostdeutschen im besonderen. Andererseits sind die Wissenschaftler/innen durch eine hochkomplexe Berufsrolle mit tendenziell permanenter Überforderung in Anspruch genommen. Erwartet wird von ihnen die souveräne Bewältigung von Herausforderungen in Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Mitteleinwerbung, Mitarbeiterführung, Teamorganisation, Zeitmanagement, Netzwerkmanagement, akademischer Selbstverwaltung sowie Kommunikation nach innen und außen, nicht zuletzt mit den Medien.

Zum zweiten ist die teils geringe Ausprägung regionalen Engagements durch das Reputationssystem der Wissenschaft verursacht. Mit regionalem Engagement lässt sich regionales Renomee erwerben. In der wissenschaftlichen Gemeinschaft gilt jedoch nur überregionale Reputation. Dementsprechend sind alle wichtigen innerwissenschaftlichen Anreizsysteme ausgerichtet.

Drittens stehen Organisationsspezifika der Hochschulen einem verstärkten regionalen Engagement entgegen:

- Da Hochschulen um ihrer Expertise willen existieren, stellt das Wissen ihr wichtigstes Produktionsmittel dar. Dieses befindet sich in der Hand der Experten. Die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, ist hohe individuelle Autonomie der Wissenschaftler/innen. (Grossmann/Pellert/Gotwald 1997) Dadurch besteht eine nur geringe Durchgriffsfähigkeit von Leitungsebenen auf die Arbeitsebene.
- Professoren und Professorinnen sind besonders virtuos bei der Obstruktion empfundener Zumutungen, d.h. externen Anforderungen, die als unvereinbar mit den eigenen Werthaltungen betrachtet werden (Teichler 1999: 38).

[3] vgl. ausführlicher Daniel Hechler / Peer Pasternack: Wissensproduktion in regionalen Netzwerken, in diesem Band

- Wissenschaftler/innen sind nicht nur gegenüber der jeweiligen Hochschulleitung relativ autonom. Ihre Professionsangehörigkeit verpflichtet sie auch weitgehend darauf, im Konfliktfall die wissenschaftlichen Standards gegenüber den Interessen der eigenen Hochschule zu privilegieren. Daraus folgt eine höhere Loyalität der Wissenschaftler/innen gegenüber ihrer jeweiligen Fachcommunity als gegenüber ihrer Hochschule.
- Gremiengebundene Entscheidungsfindungen sichern die Autonomie der Hochschule, sind aber auch schwerfällig. Daher ist lineares Entscheiden an Hochschulen selten und organisierte Anarchie der Normalfall.
- Die Legitimität, welche Hochschulen benötigen, um ihr Überleben zu sichern, organisieren sie über Formalstrukturen. Diese symbolisieren gegenüber der Umwelt Rationalität, stellen Konformität mit Umwelterwartungen her und sichern so den Erhalt von Ressourcen. Diese nach außen gerichteten Formalstrukturen sind jedoch oftmals nur lose mit der internen Aktivitätsstruktur, dem tatsächlichen Organisationshandeln, gekoppelt.

Eine Moralisierung dieser Umstände ist unangebracht, da sie zugleich auch die Funktionsfähigkeit der Hochschulen sicherstellen. Das hochschulspezifische Organisationshandeln gewährt häufig erst die notwendige Flexibilität, um interne Konflikte zu verbergen, zu (einander oftmals widersprechenden) externen Anforderungen auf Distanz gehen zu können und sich dadurch mitunter vor zerstörerischem Eifer zu schützen. (Meyer/Rowan 2009; Krücken/Röbken 2009)

Zum vierten ist die teils geringe Ausprägung regionalen Engagements in mangelnden finanziellen Förderungen bzw., so diese zu erlangen sind, hohem bürokratischem Aufwand begründet. Anreizstrukturen, die darauf zielen, Hochschul- und Regionalentwicklung systematisch und nachhaltig aneinander zu koppeln, sind bislang unterentwickelt. Entsprechende Aktivitäten werden nicht in Ressourcenvergabesystemen wie der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) berücksichtigt.

Fünftens schließlich besteht eine Reformmüdigkeit an den Hochschulen, z.T. auch in den Ministerialverwaltungen, die aus einem reformerischen „Overkill durch Parallelaktionen“ (Pellert 2002: 25f.) resultiert. Seit den 1960er Jahren sind die westdeutschen Hochschulen, seit Beginn der 90er Jahre die gesamtdeutschen Hochschulen einer Dauerbeanspruchung durch immer neue Hochschulreformen ausgesetzt. Abgesehen von einer kurzen Reformpause in den 80er Jahren – in denen stattdessen ein ‚Studentenberg‘ zu ‚untertunneln‘ war – wurden die Reformaktivitäten

fortlaufend dynamisiert. Die ostdeutschen Hochschulen hatten insbesondere ihre systemische Transformation zu bewältigen.

Das heißt, die Taktung weiterer Reformansinnen wurde beständig kürzer, und seit Ende der 90er Jahre lassen sich die Reformvorhaben nicht mehr angemessen auf der Zeitachse unterbringen, so dass seither die Situation einer vielfachen Überlappung von einzelnen Hochschulreformen besteht: Während eine Reform noch nicht umgesetzt und abgeschlossen ist, werden die Hochschulen bereits von weiteren Reformen ereilt. Erschwert wird dies dadurch, dass es zugleich an Konsistenz im Reformgeschehen mangelt. Die Rationalität der Programmierung und Implementation der Reformen ist in der Regel unterkomplex – was die wiederkehrenden Reformreparaturnotwendigkeiten begründet, etwa bei der Bologna-Reform, den Bürokratisierungseffekten der Hochschulsteuerungsreformen oder den Veränderungen der Hochschulpersonalstruktur, bei denen die Post-Doc-Passage faktisch abhandengekommen ist.

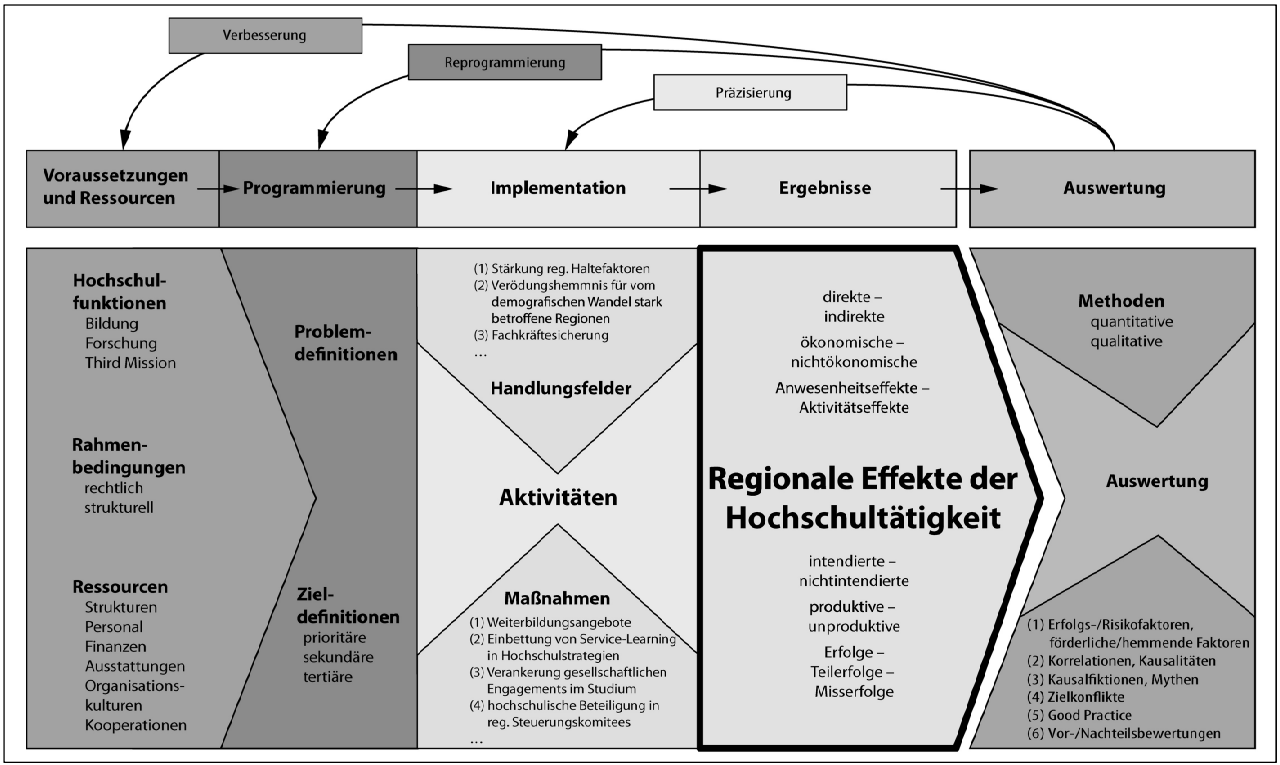
5.3. Strategieentwicklung

Die geschilderten Probleme, die sich im Alltag des Hochschulhandelns auftun und der Übernahme zusätzlicher Aufgaben entgegenstehen können, sollten nicht ignoriert, sondern prozessiert werden. Chancen, mit ihnen produktiv umzugehen, bieten sich mit systematisierter Strategieentwicklung und Aktivitätsprogrammierung.

Grundsätzlich erzeugen Hochschulen in ihren jeweiligen Sitzregionen Effekte, die auf ihre reine Existenz zurückzuführen sind, also Anwesenheitseffekte. Unter direkten Anwesenheitseffekten von Hochschulen lassen sich insbesondere die Einkommenseffekte durch Personalausgaben, Umsatzeffekte der Leistungsnachfrage von Hochschulen und die regionalökonomischen Wirkungen des Konsums von Hochschulangehörigen fassen. Durch die nachgelagerte Wiederverausgabung von Ausgabe/Einnahme-Wirkungen innerhalb der Region werden zusätzlich indirekte Einkommens- und Beschäftigungseffekte induziert (vgl. Krähmer/Stoetzer 2007: 19).

Über die Profilierung und Ausweitung ihrer Aktivitäten in Lehre und Forschung sowie durch aktive Mitgestaltung ihrer Umfeldbedingungen gehen die regionalen Wirkungen von Hochschulen aber weit über schlichte Anwesenheitseffekte hinaus. Qua eigenständiger Beiträge zur Entwicklung ihrer Sitzregion können Hochschulen auch eine ganze Reihe von Aktivitätseffekten entfalten.

Übersicht 26: Modell Regionale Hochschulwirkungen



Grundsätzlich lassen sich die regionsbezogenen Hochschulaktivitäten und ihre Effekte in Form eines Handlungssequenzmodells darstellen (Übersicht 26). Für die praktische Entwicklung von Handlungsstrategien, welche die besondere Situation demografisch herausgeforderter und entwicklungsdefizitärer Regionen in Rechnung stellen, ist es darüber hinaus notwendig, an die spezifischen regionalen Herausforderungen anzudocken.

Um darzustellen, wie sich die regionalen Herausforderungen auf die (möglichen) Hochschulaktivitäten in diesen Regionen beziehen lassen, können diese in einem mehrstufigen Verfahren einander zugeordnet werden. Werden z.B. die oben (Übersicht 22) benannten Handlungsfelder, die sich aus der demografischen Schrumpfung und gedämpften Leistungsfähigkeit der ostdeutschen Regionen ergeben, sowie die bereits laufenden und darüber hinaus weitere denkbare Aktivitäten der Hochschulen ins Auge gefasst, so lassen sich Handlungsfelder und Hochschulbeiträge einander zuordnen. Dann können zunächst Maßnahmenkategorien (potenzieller) Hochschulbeiträge identifiziert werden (Übersicht 27).

Übersicht 27: Handlungsfelder und Hochschulbeiträge in demografisch schrumpfenden und leistungsgedämpften Regionen

Handlungsfelder	Hochschulbeiträge: Maßnahmenkategorien
Familienfreundlichkeit	familienfreundliche Hochschule
	Dämpfung der Abwanderungsneigung junger Menschen im Familiengründungsalter
	Dual-Career-Optionen
Lebensqualitätssteigerung für Senioren	Bildungsangebote für Senioren (Seniorenuniversität, Studienmöglichkeiten für Senioren im Rahmen des Normalangebots)
	Supramaximalversorgung für multimorbide Patienten durch Universitätsklinika
	Einschlägige Forschung zu Leben im Alter
Stärkung regionaler Haltefaktoren	regional ausgewogene Hochschulbildungsangebote
	fachlich breite Hochschulbildungsangebote
	gute Studierendenbetreuung und Studienerfolgsquoten
Förderung von Zuwanderung	studentische Zuwanderung aus westlichen Bundesländern
	studentische Zuwanderung aus dem Ausland
	Förderung von Toleranz und Weltoffenheit, Willkommenskultur
öffentliche Haushalte	direkte regionale Einnahmeeffekte durch Drittmittel, Beschäftigung, Konsum, Inanspruchnahme von Dienstleistungen und entsprechende Erhöhung von Steuerzahlungen
	indirekte Beiträge zu öffentlichen Einnahmesteigerungen durch Umwegeffekte: Beiträge zu regionaler Innovation und Produktivitätssteigerung

Handlungsfelder	Hochschulbeiträge: Maßnahmenkategorien
Innovation und Produktivitäts-steigerung	Forschung und Entwicklung
	Wissenstransfer in Anwendungskontexte
	akademische Fachkräfteversorgung
	Unterstützung von Unternehmensgründungen und Ausgründungen
regionale Fachkräfte-versorgung	akademische Fachkräfteversorgung
	Absolventenvermittlung
	Weiterbildung
öffentliche Daseinsvorsorge und Infrastruktur	Teil der öffentlichen Bildungs- und Forschungsinfrastruktur
	Belebung der (Innen-)Städte
	Universitätsklinika als Supramaximalversorger
	Stärkung der Kulturangebote
Erhöhung von Bildungschancen	Steigerung der Studierneigung durch regionale Verfügbarkeit von Studienangeboten
	Öffnung für neue Zielgruppen
	Durchlässigkeiten sichern
	Lehrerbildung für die Region
Stärkung der Zivilgesellschaft	Unterstützung zivilgesellschaftlicher Akteure durch Expertise, Service-Learning- und Community-Service-Aktivitäten
	kulturelle Öffnungseffekte

Dieses Vorgehen lässt sich ausdifferenzieren. In einer systematischen Ableitungskaskade erweist sich dann die folgende Mehrschrittigkeit als vorteilhaft:

- Um mit den Herausforderungen der demografischen Schrumpfung und gedämpften Leistungsfähigkeiten der Regionen umzugehen, lassen sich die wesentlichen Handlungsfelder identifizieren. So definieren z.B. die Bundesländer in Handlungskonzepten zur Bewältigung des demografischen Wandels die Prioritäten hinsichtlich der regionalen Anpassungsbedarfe (vgl. z.B. IMAK LSA 2011).
- Daraus ergeben sich konkrete Bedarfslagen in den Regionen. Die Bedarfslagen lassen sich einerseits aus den Ansprüchen unterschiedlicher regionaler Anspruchsgruppen ableiten. Andererseits resultieren diese aus den wesentlichen Merkmalen der Sitzregionen von Hochschulen im Kontext des demografischen Wandels. Auf diese Bedarfslagen können u.a. die Hochschulen reagieren – wie dies auch heute schon vielfach geschieht. Die Bedarfslagen bilden jedenfalls ein Beurteilungsinstrument beim Abgleich mit der tatsächlichen Praxis der Hochschulen. Hieraus lassen sich bestehende Bedarfslücken identifi-

Übersicht 28: Exemplarische Ableitung hochschulischer Aktivitäten aus regionalen Handlungserfordernissen

Demografischer Wandel und Regionalentwicklung			**Hochschulbeiträge zur Regionalentwicklung im demografischen Wandel**		
Herausforderungen	**Handlungsfelder**	**Bedarfslagen**	**Zieldefinition**	**Maßnahmen zur Zielerreichung**	**Bewertung:** Stärken/Schwächen, Hindernisse, Erfolgsfaktoren
1	2	3	4	5	6
Alterung der Bevölkerung	Lebensqualitätssteigerung für Senioren	Gestaltung von Übergängen aus dem Berufsleben in den Ruhestand	Erfahrungssicherung und Generationenübergreifender Wissenstransfer	• curriculare Angebote, die auf Betriebsnachfolge vorbereiten • entsprechende Ausrichtung des Praktikumsgeschehens	
		Generationendialog	Seniorenbildung	• Seniorenuniversität • Studienmöglichkeiten für Senioren im Rahmen des Normalangebots	
		Absicherung des medizinischen/pflegerischen Bedarfs	Gesundheit	• Supramaximalversorgung für multimorbide Patienten durch Universitätsklinika • Forschung zu einschlägigen Themen	

zieren, indem Anpassungsnotwendigkeiten und Anpassungsaktivitäten gegenübergestellt werden.

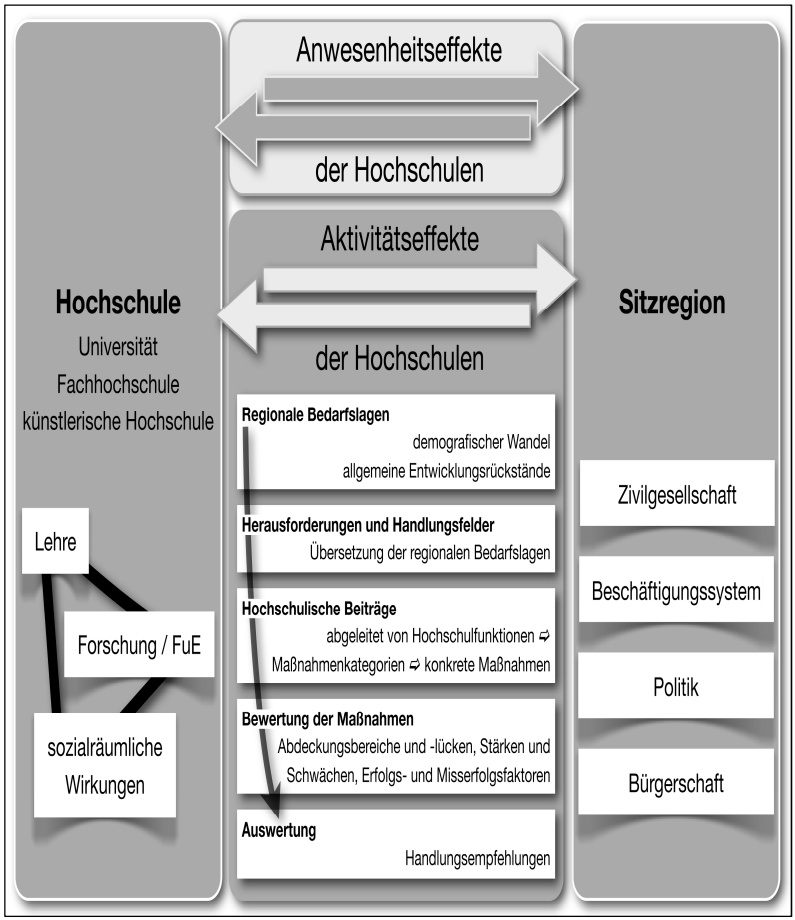
- Um regionale Bedarfslagen auch hochschulseitig bearbeiten zu können, sind die Ziele zu definieren, die Hochschulen in dieser Hinsicht verfolgen können.
- Anschließend lassen sich konkrete Maßnahmen bestimmen, mit denen die Hochschulen entweder bereits auf die jeweilige Zielerreichung hinwirken oder die über das bisher bereits Geschehende von den Hochschulen umgesetzt werden könnten.
- Indem die Hochschulbeiträge noch nicht an jeder Hochschule gleichermaßen ausgeprägt sind, formulieren sie z.T. auch Handlungsanforderungen. Um diese, ihre Umsetzungsbedingungen und -wahrscheinlichkeiten einschätzen zu können, sollten schlussendlich Stärken und Schwächen der bisherigen Hochschulaktivitäten, Hindernisse und Er-

folgsfaktoren eingeschätzt werden. Damit werden Voraussetzung für sukzessive Verbesserungen geschaffen.

Übersicht 28 illustriert dieses Vorgehen anhand eines exemplarischen Handlungsfeldes.

Übersicht 29 fasst die verschiedenen Stufen zusammen und illustriert das Raster, mit dem die Zuordnung von demografisch bedingten Bedarfslagen bis hin zu einer Bewertung konkreter Maßnahmen der Hochschulen erfolgen kann.

Übersicht 29: Ableitungsmodell: Regionale Herausforderungen, Handlungsfelder, Bedarfslagen und hochschulische Lösungsbeiträge



5.4. Fazit

Regionale Entwicklung in den demografisch herausgeforderten Regionen – die sich vornehmlich im Osten Deutschlands finden – lässt sich mit dem Solidarpaktziel „selbsttragende Entwicklung“ fassen. Diese umfasst zwei Komponenten: wirtschaftliche Stabilität und soziale Stabilität.

Dabei werden die Hochschulen bereits heute vielfältig wirksam, z.T. über schlichte Anwesenheitseffekte, teils über die Profilierung und Ausweitung ihrer Aktivitäten in Lehre und Forschung, z.T. durch aktive Mitgestaltung ihrer Umfeldbedingungen. Zugleich lässt sich eine Reihe von hemmenden Umständen und Risikofaktoren identifizieren. Diese verhindern, dass die Hochschulen aktiver an regionalen Problembearbeitungen mitwirken:

- Die Hochschulen und ihr Personal sind überbeansprucht, da die Einrichtungen strukturell unterfinanziert sind.
- Mit regionalem Engagement lässt sich regionale Reputation erwerben. Die wissenschaftliche Gemeinschaft belohnt jedoch nur überregionale Reputation.
- Organisationseigenheiten der Hochschulen stehen einem verstärkten regionalen Engagement entgegen. Insbesondere besteht eine nur geringe Durchgriffsfähigkeit von Leitungsebenen auf die Arbeitsebene.
- Regionale Engagements werden bislang unzulänglich finanziellen gefördert. Wo solche Förderungen zu erlangen sind, ist dies in der Regel mit hohem bürokratischem Aufwand verbunden.
- Schließlich besteht eine Reformmüdigkeit an den Hochschulen, die aus einem reformerischen „Overkill durch Parallelaktionen“ (Pellert 2002: 25f.) resultiert. Das schwächt die Aufnahmefähigkeit für neue Aufgaben.

Diese Probleme, die sich im Alltag des Hochschulhandelns auftun und der Übernahme zusätzlicher Aufgaben entgegenstehen können, sollten nicht ignoriert, sondern prozessiert werden. Chancen, mit ihnen produktiv umzugehen, bieten sich mit systematisierter Strategieentwicklung und Aktivitätsprogrammierung.

Um darzustellen, wie sich die regionalen Herausforderungen auf die (möglichen) Hochschulaktivitäten in diesen Regionen beziehen lassen, lassen sich diese in einem mehrstufigen Verfahren einander zuordnen. In einer systematischen Ableitungskaskade erweist sich dann die folgende Mehrschrittigkeit als vorteilhaft:

- Um mit den Herausforderungen der demografischen Schrumpfung und gedämpften Leistungsfähigkeiten der Regionen umzugehen, lassen sich die wesentlichen Handlungsfelder identifizieren.
- Daraus ergeben sich konkrete Bedarfslagen in den Regionen. Hieraus lassen sich bestehende Bedarfslücken identifizieren, indem Anpassungsnotwendigkeiten und Anpassungsaktivitäten gegenübergestellt werden. Auf diese Bedarfslagen können u.a. die Hochschulen reagieren – wie dies auch heute schon vielfach geschieht.
- Um regionale Bedarfslagen auch hochschulseitig bearbeiten zu können, sind die Ziele zu definieren, die Hochschulen in dieser Hinsicht verfolgen können.
- Anschließend lassen sich konkrete Maßnahmen bestimmen, mit denen die Hochschulen entweder bereits auf die jeweilige Zielerreichung hinwirken oder die über das bisher bereits Geschehende von den Hochschulen umgesetzt werden könnten.
- Indem die Hochschulbeiträge noch nicht an jeder Hochschule gleichermaßen ausgeprägt sind, formulieren sie z.T. auch Handlungsanforderungen. Um diese, ihre Umsetzungsbedingungen und -wahrscheinlichkeiten einschätzen zu können, sollten schlussendlich Stärken und Schwächen der bisherigen Hochschulaktivitäten, Hindernisse und Erfolgsfaktoren eingeschätzt werden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildungsbericht 2012, http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10218 (19.7.2013).

Berthold, Christian/Gunvald Herdin/Thimo von Stuckrad/Gösta Gabriel (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, auch unter http://www.che.de/downloads/CHE_AP152_Studienanfaengerprognose. pdf (9.3.2012).

BfA, Bundesanstalt für Arbeit (2012): Fachkräfteengpässe in Deutschland. Analyse Juni 2012; URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte-Broschueren/Arbeitsmarkt/Generische-Publikationen/BA-FK-Engpassanalyse-2012-06.pdf (16.9.2013).

Briedis, Kolja/Gregor Fabian/Christian Kerst/Hildegard Schaeper (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern, HIS GmbH, Hannover; auch unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200811.pdf (26.8. 2012).

Brunsson, Nils (1992): The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations, Chichester.

Cortina, Kai S./Jürgen Baumert/Achim Leschinksky/Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg.

Gillessen, Jens/Peer Pasternack (2013): Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt, Institut für Hoch-

schulforschung (HoF), Halle-Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2013.pdf (16.9.2013).

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

IAB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2013): Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit, IAB-Kurzbericht 4/2013; http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf (16.9.2013).

IMAK LSA, Interministerieller Arbeitskreis Raumordnung, Landesentwicklung und Finanzen unter Federführung des Ministeriums für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (2011): Handlungskonzept „Nachhaltige Bevölkerungspolitikin Sachsen-Anhalt“ 2010, URL http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Demografieportal/Dokumente/4.2.2011_HK_Endfassung.pdf (26.8.2011).

KMK, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2013): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012-2025, Berlin, auch unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation_Nr.__200.pdf (18.6.2013).

Krähmer, Christian/Matthias-Wolfgang Stoetzer (2007): Regionale Nachfrageeffekte der Hochschulen. Methodische Probleme und Ergebnisse empirischer Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland; auch unter http://www.bw.fh-jena.de/www/cms.nsf/id/DE_Heft062007 (12.9.2013).

Kräuter, Maria/W. Oberlander/F. Wießner (2009): Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler. Analysen, Perspektiven, Existenzgründung, W. Bertelsmann Verlag, Nürnberg/Bielefeld.

Krücken, Georg/Heinke Röbken (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung, in: Sascha Koch/Michael Schemmann (Hg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, S. 326-346.

Luhmann, Niklas (1992): Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen, in: ders., Universität als Milieu, Bielefeld, S. 74-79.

Meyer, John W./Brian Rowan (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie, in: Sascha Koch/Michael Schemmann (Hg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, S. 28-56.

Minks, Karl-Heinz/Heidrun Schneider (2008): Kompetenzanforderungen an junge Geisteswissenschaftler in nicht traditionellen Berufsfeldern, in: C. Goschler/J. Fohrmann/H. Welzer/M. Zwick (Hg.), Arts and Figures. GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf, Wallstein Verlag, Göttingen, S. 131–54.

Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, Bielefeld, S. 21-29.

Powell, Walter W. (1990): Neither Market Nor Hierarchy. Network Forms of Organization, in: Research in Organizational Behavior, Vol. 12, S. 295-336; http://www.stanford.edu/~woodyp/papers/powell_neither.pdf (2.4.2008).

Prognos AG (2011): Arbeitslandschaft 2030, 2. Aufl., München; URL: http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/110930_Neuauflage_Arbeitslandschaft_2030.pdf (16.9.2013)

Rammert, Wolfgang (1997): Innovation im Netz. Neue Zeiten für technische Innovationen: heterogen verteilt und interaktiv vernetzt, in: Soziale Welt 4/1997, S. 397-416; http://www2.tu-berlin.de/~soziologie/Crew/rammert/articles/Innovation_im_Netz.html (6.4.2008).

Rehn, Torsten/Gesche Brandt/Gregor Fabian/Kolja Briedis (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Abvolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009, Hannover; auch unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201117.pdf (16.9.2013).

Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeier/Jochen Wissinger (Hg.), Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 231-260.

Statistisches Bundesamt (2007): Finanzen der Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.5, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerungsfortschreibung, Fachserie 1, Reihe 1.3, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2012): Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen, Fachserie 11, Reihe 4.3, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2013): Finanzen der Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.5, Wiesbaden.

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

Willich, Julia/Daniel Buck/Christoph Heine/Dieter Sommer (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hannover; http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf (16.9. 2013)

6. Zeitgeschichte als lokale Ressource

Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer jüngeren Geschichte

Daniel Hechler | Peer Pasternack

Die Weise, wie die ostdeutschen Hochschulen mit ihrer jüngsten Geschichte umgehen, ist nicht allein ein organisationsinternes Problem. Vielmehr gibt es dabei eine Reihe von Bezügen zu ihren Sitzregionen. Da die Zeitgeschichte in ihren Wirkungen in die Gegenwart hineinreicht, ist sie gegenwartsrelevant. Sie verbindet historische Aufklärung mit aktuellen Handlungsnotwendigkeiten, etwa beim Umgang mit baulichen und künstlerischen Zeitzeugen. Hochschulen sind mit ihrer institutionellen Geschichtspolitik Referenzpunkte für andere: Sie erzeugen eine Art Vorbildwirkung für nichthochschulische Institutionen und Interessengruppen. Ihre künftigen Absolventen erfahren während ihres Studiums entscheidende Prägungen. Das ist insofern bedeutsam, als an den Hochschulen die Entscheider der Gesellschaft von morgen ausgebildet werden. Damit haben die Hochschulen durch zeithistorisch sensibilisierte Absolventenkohorten auch einen Beitrag zu demokratischen Lernprozessen der Gesellschaft zu leisten.

6.1. Problemstellung

Hochschulen verweisen gern auf ihre Geschichte: Alter spendet Bedeutsamkeit. Zugleich kann der so schlichte wie stolze Verweis auf ununterbrochene Existenz aber auch irritieren, denn die Kontinuität bedeutet ebenso Verstrickung in die Zeitläufe. Dies führt die Geschichte des 20. Jahrhunderts – und ihrer Hochschulen darin – bislang unübertroffen vor Augen. In besonderer Weise bekommen das die ostdeutschen Hochschulen zu spüren, wenn ihnen immer wieder attestiert wird, sich nur unzureichend mit ihrer eigenen Vergangenheit in der DDR auseinanderzusetzen.

So etwa Ilko-Sascha Kowalczuk, Historiker bei der Stasi-Unterlagenbehörde: „Die Hochschulen standen während der Revolution abseits und haben in den Jahren danach auch kaum etwas unternommen, um ihre Rolle glaubhaft und kritisch zu untersuchen.“ Kritisch anzumerken sei vielmehr,

„dass fast nirgends die Uni-Leitungen in 20 Jahren diese Geschichte offensiv und öffentlich sichtbar beleuchteten. So konnten natürlich auch die Opfer der kommunistischen Politik nicht gewürdigt werden. Alle Ansätze, die es in dieser Richtung gab, sind von außen in die Hochschulen hineingetragen worden. Die Gründe liegen auf der Hand: Zum einen will man sich den Ruf nicht beschädigen lassen, und zum anderen gibt es ein hohes Maß an personeller Kontinuität in den Hochschulen und in der Bildungsbürokratie."

Fazit: „Es fehlt schlichtweg der Wille zur Aufarbeitung." (Kowalczuk 2010)

Kowalczuk formuliert hier primär einen Eindruck, nicht das Ergebnis einer Untersuchung. Diese liegt inzwischen vor (Hechler/Pasternack 2013).[1] Deren Ergebnisse zeichnen ein weit differenzierteres Bild. Doch vor allem ist die Weise, wie die ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte umgehen, nicht allein ein organisationsinternes Problem. Vielmehr gibt es hier eine Reihe unmittelbarer und mittelbarer Bezüge zu ihren Sitzregionen. Die Behandlung der eigenen Zeitgeschichte durch die Hochschulen entfaltet Wirkungen weit über sie selbst hinaus. Diese betreffen ebenso die Institutionen als öffentliche Einrichtungen wie auch den Aspekt studentischer Persönlichkeitsbildung im Studium:

- Zeitgeschichte ist gegenwartsrelevant. Sie liegt erst mehr oder weniger kurz zurück und reicht in ihren Wirkungen in die Gegenwart hinein. Als „Geschichte, die noch qualmt" (Tuchman 1982: 32), verbindet die Zeitgeschichte historische Aufklärung mit aktuellen Handlungsnotwendigkeiten. Letztere ergeben sich aus der zeitlichen Nähe der Geschehnisse und reichen weit über das zeithistorische Forschungsfeld hinaus in die Gestaltung sehr gegenwärtiger Lebensvollzüge hinein – etwa beim Umgang mit baulichen und künstlerischen Zeitzeugen oder bei der Notwendigkeit, administratives Handeln der Hochschule gegenüber Opfern überwundener Systeme mit angemessener Sensibilität zu versehen.
- Hochschulen sind mit ihrer institutionellen Geschichtspolitik Referenzpunkte für andere: Sie erzeugen eine Art Vorbildwirkung für nichthochschulische Institutionen und Interessengruppen. Als Träger spezifischer Fachexpertise werden sie in der Öffentlichkeit als Autoritäten wahrgenommen. Kommunen, Unternehmen, Vereine oder die

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur geförderten Projekts „Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte" erarbeitet.

Medien wenden sich demgemäß auch an Hochschulen, wenn sie kompetente Beurteilungen zeitgeschichtlicher Fragen benötigen.

- Die künftigen Hochschulabsolventen erfahren während ihres Studiums entscheidende und hinsichtlich mancher Elemente ihrer Bildungsbiografie auch finale Prägungen. Diese beeinflussen – neben anderem – ihre Aufgeschlossenheit für zeitgeschichtliche Fragen, mit der sie anschließend ins Berufsleben treten. Das ist insofern bedeutsam, als Hochschulabsolventinnen und -absolventen in überdurchschnittlicher Häufigkeit herausgehobene Berufsrollen einnehmen: An den Hochschulen werden die Entscheider der Gesellschaft von morgen ausgebildet. Das Maß an historischer Sensibilisierung, welches sie mit ins (Berufs-)Leben nehmen, bestimmt in langfristig wirksam werdender Weise darüber, welche Aufgeschlossenheit in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen für historische Selbstvergewisserung und den Umgang mit historischen Artefakten besteht.
- Ob Lehrerin, Journalist, Wissenschaftlerin, Verwaltungsbeamter, Pfarrerin, Sozialarbeiter oder künftige Architektin, Wirtschaftsmanager oder Politikerin: Sie stoßen in ihren Berufsrollen immer auch auf zeitgeschichtlich relevante Fragen. Architekten müssen gebaute Zeitgeschichte in ihre Planungen einbeziehen; Manager sind mit historischen Aspekten der Geschichte ihrer Unternehmen konfrontiert; Lehrer haben es mit den Wirkungen mangelnder historischer Aufklärung in den Elternhäusern oder nachwirkenden sozialisatorischen Prägungen durch das DDR-System zu tun, usw. usf.
- Hochschulen haben eine besondere gesellschaftspolitische Verantwortung, durch zeithistorisch sensibilisierte Absolventenkohorten einen Beitrag zu demokratischen Lernprozessen der Gesellschaft zu leisten. Die geschichtlichen Ereignisse sind nicht nur als Erinnerung, sondern auch in mentalen und habituellen Prägungen gespeichert, welche die Orientierung in einer offenen Gesellschaft erschweren können. Gleichzeitig ist es eine naheliegende Ressource für diese offene Gesellschaft, die durch Diktaturerfahrungen geschärfte Fähigkeit, gesellschaftliche Missstände zu identifizieren, für die Reflexion der je eigenen Standards zu mobilisieren.

Die Unterschiede, die in dieser Hinsicht zwischen den ostdeutschen Hochschulen bestehen, und vor allem ihre generelle Schwierigkeit, Kontinuität in der Befassung mit ihrer eigenen Zeitgeschichte zu sichern, verweisen auf einige Fragen: Wie verhält es sich tatsächlich mit den zeitgeschichtsbezogenen Aktivitäten der ostdeutschen Hochschulen (nachfolgend 6.2.)? Was sind Anlässe und Intentionen, Kosten und Nutzen der zeitgeschichtlichen Selbstthematisierung der ostdeutschen Hochschulen

(6.3.)? Welche Schlüsselfaktoren beeinflussen den institutionellen Umgang mit der hochschulischen Zeitgeschichte (6.4.)? Wie lässt sich ein konsistenter, zielführender und hinsichtlich des Aufwands leistbarer Umgang mit der Zeitgeschichte einer Hochschule erreichen (6.5.)?

6.2. Aktivitäten der Hochschulen

Seit 1990 sind insgesamt 850 *Buchpublikationen* erschienen, die sich primär mit der Geschichte einzelner Hochschulen in der SBZ/DDR auseinandersetzen. Etwa 500 von ihnen entstanden in, an oder auf Initiative einer der ostdeutschen Hochschulen selbst (vgl. Hechler/Pasternack 2003: 135-163). Den quantitativ gewichtigsten Grund für diese Publikationen stellten Jubiläen dar: So entstand die Hälfte der von den Universitäten veranlassten rund 440 Publikationen im Kontext von Hochschuljubiläen. Soweit es sich dabei um Gesamtdarstellungen der Geschichte einzelner Universitäten handelt, gelangen bisher nur im Ausnahmefall sowohl problembewusste als auch perspektivenreiche Darstellungen, die zeitgeschichtliche Ambivalenzen und Konflikte ausdrücklich nicht glätten, sondern aushalten

Den maßgeblichen Entstehungskontext zeitgeschichtlich relevanter Publikationen aber stellen an den Universitäten die Institute bzw. Fachbereiche dar. Dabei dominieren der Zeitzeugenbericht und die Konstruktion von Erfolgsgeschichten. Ein spezifisches Interesse an der Hochschulzeitgeschichte liegt hier nicht vor. Ähnliches gilt für das personenbezogene Festschriftenwesen.

Häufig die erste, nicht selten auch die einzige Informationsquelle, auf die Interessenten zugreifen, sind die *Webseiten* der Hochschulen (vgl. ebd.: 178-200). Dort finden sich meist, aber nicht immer auch Darstellungen der jeweiligen Hochschulgeschichte. Diese werden typischerweise als Bestandteil der institutionellen Selbstdarstellung und Imagebildung aufgefasst. Dementsprechend zielen sie vornehmlich auf die Vermittlung einer positiven Identität der präsentierten Einrichtung. Es zeigt sich, dass an allen ostdeutschen Hochschulen die Etablierung einer möglichst langen positiven Traditionslinie deutlich im Vordergrund steht. Ist eine Traditionslinie jenseits der Zeitgeschichte unerreichbar, so wird auf geschichtliche Bezugnahmen mangels Attraktivität dessen, was dargestellt werden könnte, weitgehend verzichtet:

Übersicht 30: Beispiel: Festschrift der TU Bergakademie Freiberg 2002

Die 2002 erschienene Festschrift der TU Bergakademie Freiberg (Albrecht/Häfner/Kohlstock 2002) markierte für die ostdeutschen Hochschulen einen deutlichen Wandel in Richtung Professionalisierung der zeitgeschichtlichen Selbstbefragung – insbesondere vor dem Hintergrund zeitgleich erschienener unsystematisch anmutender Sammelbände anderer Universitäten (z.B. Rupieper 2002) bzw. relativ forschungsschwacher Gesamtdarstellungen (z.B. Pommerin 2003).

Bemerkenswert ist in dem Freiberger Band zum einen die systematische Zusammenstellung von Beiträgen, die von 42 Zeitzeugen formuliert wurden, zum anderen die Fokussierung auf die Zeit nach 1965. Die Wahl dieses Zeitraums verdankt sich dem Willen, den bisher historiografisch weitgehend unbearbeiteten Zeitraum seit der letzten Festschrift zur 200-Jahrfeier 1965 zu erschließen. Die Referenz an die frühere Hochschulgeschichtsschreibung wird auch im Layout deutlich, knüpft dieses doch an die alte Festschrift an.

Bemerkenswert ist zudem der Umstand, dass diese Fortschreibung der Hochschulgeschichte bereits im Rahmen eines hochschulgeschichtlich weniger bedeutsamen Jubiläums – dem 300. Gründungstag der Stipendienkasse für die akademische Ausbildung im Berg- und Hüttenfach zu Freiberg in Sachsen – und nicht erst anlässlich der 250-Jahr-Feier 2015 erfolgte. Damit illustriert die Publikation auch die relative Verfügbarkeit von chronologischen Anlässen: Mögen größere Jubiläen qua Konvention eine Gesamtdarstellung erfordern, so deutet sich hier an, dass durchaus Spielräume bestehen, für relevante hochzeitgeschichtliche Darstellungen entsprechend würdige, öffentlichkeitswirksame und legitimierende Jubiläumsanlässe gleichsam zu erzeugen. Wesentlich für die Qualität der Darstellung ist jedoch die bewusste Fokussierung auf die DDR-Zeitgeschichte, für die sich schwerlich wissenschaftliche, sondern nur politische Argumente anführen lassen.

- 16 von 31 Hochschulen, die – ggf. über Vorgängereinrichtungen – bereits vor 1945 existierten, thematisieren die NS-Zeit in ihrer Geschichtsdarstellung. 12 von den 16 wiederum markieren dabei den Diktaturcharakter des Nationalsozialismus.
- 38 von 48 Hochschulen, die – ggf. über Vorgängereinrichtungen – bereits vor 1990 existierten, thematisieren die DDR-Zeit in ihrer Geschichtsdarstellung. 15 von den 37 wiederum markieren dabei den Diktaturcharakter der DDR.
- Neun von 15 Universitäten, die durch kontinuierliche Existenz oder über Vorläufereinrichtungen Verbindungen zur SBZ/DDR-Geschichte aufweisen, thematisieren explizit ihre Nachkriegsgeschichte. Das geht durchgehend mit der Kennzeichnung des Diktaturcharakters der SBZ/DDR einher.
- Vier dieser 15 Universitäten verzichten auf ihrer Webseite auf eine eigenständige Geschichtsdarstellung. An einer Universität wurden erst kürzlich zeitgeschichtliche Aspekte in die Hochschulgeschichtschronologie aufgenommen, die bis dahin am Beginn des 20. Jahrhun-

derts abbrach. Eine Universität verzichtet auf die Darstellung ihrer Nachkriegsgeschichte.

- Obwohl alle 14 Kunsthochschulen – zumindest über Vorläufereinrichtungen – institutionell mit der Geschichte der SBZ/DDR verbunden sind, nehmen drei dieser Hochschulen keinerlei Bezug auf diesen Abschnitt ihrer Historie. Die anderen Selbstdarstellungen stellen die historische Entwicklung ihrer Hochschule dar, blenden dabei aber zeitgeschichtliche Kontexte oft aus. Der Angelpunkt aller historischen Selbstdarstellungen auch der künstlerischen Hochschulen ist die Etablierung einer positiven Traditionslinie.
- Die Homepages der Fachhochschulen vermitteln ein gegenwartsorientiertes Bild. Historische Bezüge bleiben selten, beschränken sich zumeist auf eine kurze chronologische Darstellung und zielen primär auf Traditionsbildung. Inhaltlich geschieht dies vornehmlich über den Bezug auf institutionelle Aspekte und die Würdigung fachspezifischer Leistungen. Nur in Ausnahmefällen erfolgt eine explizite Benennung des zeitgeschichtlichen Kontextes. Die Zeitgeschichte ist vorrangig Bestandteil des Versuchs, ein positives Bild der Einrichtung zu vermitteln.

Mindestens 93 *Ausstellungen* der ostdeutschen Hochschulen zu ihrer eigenen (Zeit-)Geschichte haben seit 1990 stattgefunden.[2] Dabei bestand typischerweise ein Zusammenhang zu einem Jubiläum. Desweiteren finden sich an den ostdeutschen Hochschulen 16 *Gedenkzeichen und Gedenkstätten* für die Opfer des Nationalsozialismus und fünf zur Erinnerung an Opfer der kommunistischen Diktatur. Von den 16 NS-bezogenen Erinnerungszeichen entstanden neun bereits in der DDR, sieben danach. Vier weitere Gedenkzeichen verbinden explizit das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus und des Kommunismus. Diese Einheit des Gedenkens wird über die Begriffe „politische Unterdrückung", „Diktaturen" oder „totalitäre Herrschaftssysteme" hergestellt. (Vgl. Hechler/Pasternack 2013: 212-222)

In den öffentlichen Selbstdarstellungen der Hochschulen nehmen diese auf die Zeit bis 1933 nahezu durchgehend positiv Bezug, einschließlich Kaiserreich und Weimarer Republik. Solche Betrachtungen lassen einstweilen noch vermissen, was (zeit)historische Sensibilisierung generell bewirken soll: die Darstellung der gesamten statt einer selektiv rezi-

[2] „Mindestens" deshalb, weil die diesbezügliche Quellenlage unübersichtlich und die Aussagefähigkeit der Hochschulen selbst eingeschränkt ist. Zu Details vgl. Hechler/Pasternack (2003: 201-212).

pierten Hochschulgeschichte und ihre institutionelle Annahme als ambivalentes Erbe. Dazu gehörte hier, dass die Ereignisse des Jahres 1933 nicht aus dem Nichts kamen: Nationalismus, Antisemitismus, Autoritätsgläubigkeit, sozial exklusive Elitenreproduktion und Androzentrismus prägten die Hochschulstrukturen wie weite Teile des bildungsbürgerlichen Milieus. Die weitgehende Nichtthematisierung dessen ist als Defizit zu notieren.

Übersicht 31: Beispiel: Internetangebot des Leipziger Universitätsarchivs

Ein für ostdeutsche Universitäten einmaliges zeitgeschichtliches Angebot bietet der Internetauftritt des Leipziger Universitätsarchivs (http://www.archiv.uni-leipzig.de/, 17.6. 2012). So informieren etwa umfassende Texte zum studentischen Widerstand in der DDR oder zur Sprengung der Universitätskirche 1968, steht die von 1957 bis 1991 erschienene Universitätszeitung vollständig online zur Verfügung, ist eine umfassende Bibliografie der Forschungsarbeiten zur Leipziger Universitätsgeschichte sowie die Dokumentation vergangener Veranstaltungen und Ausstellungen einsehbar.

Weitere Projekte, wie etwa die Videodokumentation von Zeitzeugeninterviews, sind in Planung. Besondere Aufmerksamkeit verdient zudem ein von Archivleiter Blecher angekündigtes gemeinsames Vorhaben der Universitäten Halle, Leipzig und Jena: Im Universitätsarchiv Leipzig soll eine Dokumentations- und Sammlungsstelle zum studentischen Widerstand in der SBZ/DDR für die mitteldeutschen Universitäten und Hochschulen mit einem ständig aktualisierbaren Informationspool errichtet werden. Das Ziel des Projektes ist die Begründung eines Forschungsverbundes zum studentischen Widerstand an ostdeutschen Hochschulen während der Zeit der SBZ/DDR, dessen Koordination am Universitätsarchiv Leipzig angesiedelt werden soll. Ein Netzwerk soll entstehen, das Expertenwissen und private Informationen sammelt und verknüpft, dann aber bündelt und in neuer Form – als Informationspool in Gestalt einer frei recherchierbaren Datenbank – aufbereitet. (Blecher 2012: 110ff.)

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse unserer Recherche wie folgt zusammenfassen:

- Inhaltlich sind die Aktivitäten der ostdeutschen Hochschulen, ihre Zeitgeschichte aufzuarbeiten, zwar durchwachsen und in der Regel wenig systematisch, zugleich aber auch durchaus weit gefächert. Ein generelles Desinteresse kann nicht konstatiert werden, eher ein erratisches Vorgehen, eine vergleichsweise hohe Jubiläumsabhängigkeit und die Schwierigkeit, Kontinuität aufrecht zu erhalten.
- Einschränkungen ergeben sich z.T. aus äußeren Umständen wie Ressourcenverfügbarkeit, dem Vorhandensein historischer Expertise oder Problemen, Basisdaten zu generieren, z.B. zu Repressionsopfern in der DDR.

- Beträchtliche Unterschiede bestehen zwischen den Hochschulen, wenn die einzelnen Aktivitätsformen in Augenschein genommen werden: Sehr forschungsaktive Hochschulen weisen unzulängliche Internetpräsentationen der eigenen Zeitgeschichte auf, während andere sehr aktiv im Ausstellungsgeschehen sind, aber auf zeitgeschichtsbezogene Skandalisierungen nicht angemessen zu reagieren vermögen.
- Gleichwohl zeigt die Betrachtung über den Zeitverlauf, dass höhere Ansprüche an und eine Professionalisierung der Hochschulzeitgeschichtsbearbeitung an Boden gewinnt. Zunehmend findet eine Historisierung der DDR-Hochschulgeschichte statt, insofern neuere Studien stärker historiografischen und weniger geschichtspolitischen Fragestellungen verpflichtet sind.

Übersicht 32: Beispiel: Forschungs- und Publikationsaktivitäten zum Jenaer Universitätsjubiläum 2008

Mit der Publikation einer einbändigen Gesamtdarstellung der Jenaer Universitätsgeschichte zwischen 1850 und 1995 (Senatskommission Jena 2009) fand ein für die ostdeutsche Hochschulzeitgeschichtsschreibung maßstabsetzendes, gut eine Dekade währendes Projekt sein eigentliches Ziel und seinen Abschluss: Mit Blick auf das 450. Gründungsjubiläum der Universität sollte deren Geschichte im 20. Jahrhundert neu erschlossen und dargestellt werden.

Die synthetisierende Gesamtdarstellung strebt eine Strukturgeschichte der Universität als Lehr-, Forschungs- und Dienstleistungsinstitution an. Durch einen integrativen Grundansatz sollen dabei die wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Entwicklungen und die Universitätsgeschichte verkoppelt werden.

Wenn in dem Band auch gelegentlich die Komplexität, die durch den integrativen Ansatz erzeugt wird, nur durch eine Aneinanderreihung von Fakultätsprofilen und damit letztlich durch Entkopplung der beiden Stränge – Universitätsgeschichte und Wissenschafts- bzw. Disziplingeschichte – zu bewältigen ist: Es überzeugt dennoch das Konzept, in einem Band eine „eine gut lesbare, auf dem neuesten Forschungsstand geschriebene, alle Bereiche umfassende (nicht zu umfangreiche) Gesamtdarstellung für die Zeit des 20. Jahrhunderts“ vorzulegen (Kaiser 2004: 85). Auf diese Weise gelingt es, die Hochschulgeschichte – trotz der gut tausend Seiten – zugleich wissenschaftlich ausgewogen wie für Laien ansprechend zu rekonstruieren.

Diese Gesamtdarstellung stellt die Synthese einer intensiven Forschungsarbeit dar, in deren Kontext umfangreiche Sammelbände zur Geschichte der Universität im Nationalsozialismus und in der SBZ/DDR entstanden. Insbesondere die beiden voluminösen Bände „Hochschule im Sozialismus“ (Hoßfeld/Kaiser/Mestrup 2007) bereiten in ungewöhnlicher Breite und Perspektivenvielfalt die Jenaer Universitätsgeschichte in der SBZ/DDR auf. Vergleichbare Bände liegen bisher für andere ostdeutsche Hochschulen nicht vor. Von besonderem Interesse ist, dass die zu recht weithin gelobten Bände zur „Hochschule im Sozialismus“ so ursprünglich nicht projektiert waren: Sie entstanden wesentlich auf Initiative der Forschergruppe selbst.

6.3. Auswertungen

6.3.1. Anlässe und Intentionen, Kosten und Nutzen

Die wichtigsten Auslöser für Selbsterkundungen der eigenen Zeitgeschichte durch die ostdeutschen Hochschulen waren in den letzten reichlich zwei Jahrzehnten zum einen anstehende Hochschuljubiläen: Seit 1990 haben 28 ostdeutsche Hochschulen runde Gründungsjubiläen gefeiert, und bis 2020 werden weitere 23 solcher Jahrestage anstehen – wobei eine Reihe davon auf 25jährige FH-Gründungsjubiläen zurückgeht. Zum anderen lösten Skandalisierungen zeitgeschichtlich relevanter Vorgänge solche Selbsterkundungen aus. Zudem gab es – wenngleich nicht dominant – auch anlassfreie Geschichtsaufarbeitungen.

Grundsätzlich haben Hochschulen drei Optionen, mit ihrer eigenen Vergangenheit umzugehen:

(1) *Geschichtsabstinenz:* Gegenwart und Zukunft werden betont bei gleichzeitiger Vermeidung, aus der Geschichte herrührende Schatten auf der Institutionsgeschichte zu thematisieren oder damit zusammenhängende Konflikte auszutragen;

(2) *Geschichte als Traditionsreservoir und Geschichtspolitik als Hochschulmarketing:* Geschichte wird genutzt, um ein positives Bild nach außen hin und um positive interne Integrationseffekte zu erzeugen oder zu verstärken; beides geschieht meist über Traditionsstiftung bzw. Traditionserhalt, d.h. einer selektiven Nutzung von positiv bewerteten Elementen der Hochschulgeschichte;

(3) *Geschichte als Aufarbeitung und Selbstaufklärung:* hierbei können sich Motive, die hohen wissenschaftlichen wie ethischen Ansprüchen entspringen, mit solchen Motiven vereinigen, die institutionenpolitischer Gegenwartsbewältigung dienen; die anspruchsvolle Integration zeithistorischer Selbstaufklärung in das Hochschulleben wird z.B. erkennbar, wenn Jubiläen zum Anlass für Selbstirritation werden.

In der Realität sind die Varianten (2) und (3) meist nicht klinisch sauber voneinander getrennt, sondern bilden Mischformen mit unterschiedlichen Mischungsverhältnissen. Für alle drei Varianten gilt: Sie werden jeweils gefördert oder behindert je nachdem, welche Geschichtsrendite zu erwarten steht.

Geschichtsabstinenz kann dann eine institutionenpolitisch attraktive Option darstellen, wenn geschichtsbezogene Gewinne – Prestige, Vertrauen, Legitimität etc. – nicht zu erwarten sind. Attraktiv sein kann um-

Übersicht 33: Drei Optionen des Umgangs mit der Hochschulzeitgeschichte: Intentionen, Kosten, Nutzen

Geschichts-abstinenz	Geschichte als Tradition, Geschichtspolitik als Hochschulmarketing	Geschichte als Aufarbeitung und Selbstaufklärung
mögliche Anlässe/ Intentionen		
• keine Intention, da keine Problematisierung • Nichtthematisierung, wenn Thematisierung kritische Nachfragen erwarten lässt und Geschichtsrendite nicht zu erwarten ist • Vermeidung, Schatten auf der Hochschulgeschichte zu thematisieren, um Konfliktaustragung zu umgehen	• Bewältigung eines Jubiläums • Traditionsstiftung, Traditionserhalt • Vermittlung positiven Selbstbildes nach außen • positive interne Integration • günstige Platzierung der Hochschule in Gegenwart und Zukunft, im Wettbewerb um die knappe Ressource öffentlicher Aufmerksamkeit, Personal, Studierende und Finanzmittel • Geschichte als Alumni-Projekt	• Dokumentation und Einlösung hoher Ansprüche an sich selbst • Jubiläum als Anlass für Selbstirritation • reaktive Skandalisierungsbewältigung • prophylaktische Vorbereitung auf zeitgeschichtsbezogene Krisenkommunikationen, proaktive Skandalvermeidung • Aufarbeitung zu Zwecken individueller Rehabilitierungen
Soziale und finanzielle Kosten		
• fehlendes Problembewusstsein → ggf. Glaubwürdigkeitsproblem → ggf. Politisierung: Nichtthematisierung erscheint als absichtsvoll • Skandalisierungsrisiken • Verzicht auf potenzielle Geschichtsrendite (Alumni, Prestige, Vertrauen) • Unterschreitung wissenschaftlicher Standards (z.B. mangelnde Kritikfähigkeit)	• fehlendes Problembewusstsein → Glaubwürdigkeitsproblem → ggf. Politisierung: Instrumentalisierung der Geschichte erscheint als absichtsvoll • erhöhte Skandalisierungsrisiken • Unterschreitung wissenschaftlicher Standards (z.B. mangelnde Kritikfähigkeit) • überschaubare Finanzmittel nötig	• intensive wissenschaftliche Forschung notwendig • umfangreiche Finanzmittel nötig • potenzielle Entwertung der Einrichtung und von Lebensläufen • ggf. lokaler Widerstand, Entfremdung von Ehemaligen bzw. Region
Nutzen		
• exklusive Gegenwartsorientierung	• integrative Funktion • Stabilisierung des (positiven) Selbstbildes	• skandalisierungsfreie Referenz auf positive Traditionslinien möglich • ethisch-moralische Nobilitierung der Institution • möglicher Pionierstatus → positive öffentliche Wahrnehmung (im Zeitverlauf nachlassend) • Identifikation durch Kontroverse / Konflikt • aufklärerischer Mehrwert

gekehrt ein offensiver Umgang mit der Geschichte bei erwartbaren Geschichtsrenditen – z.B. der Traditionsherstellung oder einer prophylaktischen Integration von Konflikten, die bei Nichtthematisierung von außen herangetragen werden könnten, in die eigene Darstellung und damit verstärkte Kontrolle über die hochschulbezogene Kommunikation. Widerstand gegen bestimmte Geschichtsaufarbeitungen wiederum kann die geschichtsbezogenen Gewinne überlagern und neutralisieren, indemdie Auseinandersetzungen mehr Legitimität kosten als die Aufarbeitung Legitimität erzeugt.

Differenziert für die drei Optionen, die den Hochschulen zur Verfügung stehen, um mit ihrer Vergangenheit umzugehen, lassen sich die möglichen Anlässe und Intentionen, die etwaigen Kosten und der denkbare Nutzen entsprechender Aktivitäten benennen. (Übersicht 33)

6.3.2. Schlüsselfaktoren

Hochschulen sind hohen normativen Erwartungen ausgesetzt, was die Erforschung, Aufarbeitung und Darstellung ihrer eigenen Geschichte betrifft. Gleichzeitig bekräftigen die Hochschulen diese Erwartungen durch ihre Selbstbeschreibungen: Als Einrichtungen mit häufig langer historischer Kontinuität inszenieren sie sich als sehr geschichtsbewusst, und sie betonen ihre Bindung an die innerwissenschaftliche Selbstreflexion. Zudem verfügen sie oft im eigenen Haus über historische Fachexpertise, woraus sich auch Qualitätsverpflichtungen hinsichtlich ihrer geschichtsbezogenen Selbstwahrnehmung und -darstellung ergeben.

Nicht zuletzt sind Hochschulen privilegierte Institutionen. Sie stellen öffentlich finanzierte Freiräume dar, die im Vergleich zu sonstigen Organisationen hohe Freiheitsgrade der individuellen und kollektiven Zwecksetzungen, Zeitsouveränität und Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck bieten. Im Gegenzug sollen Hochschulen Orte sein, an denen „sich die Gesellschaft selbst denkt“ (Daxner 1996: 269). Ein Ort zu sein, an dem sich die Gesellschaft denkt, schließt grundsätzlich auch das Denken über das Herkommen, also Geschichte ein.

Sollen Prozesse jeglicher Art beeinflusst werden, ist dies immer dann effektiver, wenn zunächst deren Schlüsselfaktoren identifiziert werden:

- Dies sind zum einen die richtungsentscheidenden Punkte innerhalb von Prozessen, an denen entschieden wird (bzw. – wenn man die Dinge laufen lässt – sich entscheidet), welche von mehreren Grundsatzoptionen fortan realisiert wird.

- Es sind zum anderen institutionalisierte Stellschrauben, an denen Richtungskorrekturen bisheriger Prozesse herbeigeführt werden können.

Wird an solchen Schlüsselfaktoren mit Interventionen begonnen, lassen sich typischerweise eher und gründlicher Veränderungen herbeiführen, als wenn Eingriffshandeln an vergleichsweise peripheren Punkten ansetzt.

Ob die angestrebten Veränderungen eher zielkonform ausfallen oder kontraintentional, ob sich mehr erwünschte oder mehr unerwünschte Effekte ergeben – das hängt zugleich davon ab, ob auch die jeweils anderen Schlüsselfaktoren im Interventionshandeln berücksichtigt oder ignoriert werden, ob tatsächlich alle Schlüsselfaktoren des jeweiligen Prozesses identifiziert worden waren und ob die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Schlüsselfaktoren hinreichend berücksichtigt werden.

Zudem müssen einige begrenzende Umstände in Rechnung gestellt werden, die sich aus dem Charakter der Hochschule als Expertenorganisation ergeben (Pellert 1999: 110ff.): Sie setzen der internen Steuerbarkeit einer Hochschule deutliche Grenzen und verweisen darauf, dass es eines geschickten Anreizmanagements bedarf, um erwünschte Prozesse auszulösen oder in erwünschte Richtungen zu bewegen.

Organisationen – unter anderem Hochschulen – sind durch zweierlei gekennzeichnet: Einerseits sind sie bestimmten Rahmenbedingungen und Vorfestlegungen unterworfen. Andererseits kann das Handeln ihrer Mitglieder die Organisationsprozesse intern und die externe Positionierung der Organisation beeinflussen:

- Die *Rahmenbedingungen und Vorfestlegungen* lassen sich entweder nicht oder nur sehr aufwändig verändern; d.h. sie müssen als gegeben akzeptiert und als solche im Handeln berücksichtigt werden. Geht es um den Umgang der Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte, so lassen sich folgende Schlüsselfaktoren destillieren, die dieser Gruppe zugehören: der jeweilige Hochschultyp, das Alter der Hochschule und deren institutionelle (Dis-)Kontinuität, die Fächerkontinuität und Vorläuferheterogenität, die Hochschulgröße sowie das (Nicht-)Vorhandensein historischer Kompetenzen.
- Als durch das Handeln der Organisationsmitglieder *beeinflussbare Schlüsselfaktoren* können, soweit es um den Umgang der Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte geht, die folgenden identifiziert werden: die Funktion(en) der Befassung mit Zeitgeschichte; Hochschuljubiläen; Konflikte, Skandalisierungen und Skandale; die Nutzung und Gestaltung der Organisationskultur; Legitimität, Funktionalität und Sta-

bilität als drei zentrale Voraussetzungen, ein Anliegen in der Organisation durch- und umzusetzen, sowie Anknüpfungen an die Geschichte der Disziplinen und der Institute.

Zugleich können diese Schlüsselfaktoren danach unterschieden werden, wie zentral sie die Befassung einer Hochschule mit ihrer Zeitgeschichte beeinflussen (Übersicht 34).

Übersicht 34: Schlüsselfaktoren der hochschulischen Befassung mit der eigenen Zeitgeschichte

	Rahmenbedingungen und Vorfestlegungen	Durch Akteurshandeln gestaltbar
Zentrale Schlüsselfaktoren	• Hochschultyp • Alter der Hochschule und institutionelle (Dis-)Kontinuität • Hochschulgröße	• Funktion der Befassung mit Zeitgeschichte • Hochschuljubiläen • Konflikte, Skandalisierungen, Skandale
Weitere Schlüsselfaktoren	• (Nicht-)Vorhandensein historischer Kompetenzen • Maß der Fächerkontinuität und Vorläuferheterogenität	• Organisationskultur • Legitimität, Funktionalität, Stabilität • Anknüpfungen: Geschichte der Disziplinen und Institute

Zu denjenigen Schlüsselfaktoren des Umgangs mit der Hochschulzeitgeschichte, die durch Handeln aktiv gestaltbar sind, können und sollten an der jeweiligen Hochschule ebenso aktiv bewusste Entscheidungen erzeugt werden:

(1) Zur Funktion der Befassung mit Zeitgeschichte: Auf Grund unserer empirischen Erhebung lässt sich festhalten: Zeithistorisch sensibilisierte Hochschulen betreiben einerseits Geschichte als Aufarbeitung und Selbstaufklärung. Andererseits nutzen sie aber auch aus institutionenpolitischen Gründen Geschichte als Traditionsreservoir und Geschichtspolitik für das Hochschulmarketing. Nach landläufiger Auffassung gilt das auch als unverzichtbar, um positive Wir-Inszenierungen gelingen zu lassen – etwa Jubiläumsfeierlichkeiten.

Dennoch sollten hochschulgeschichtliche Forschungen nicht primär als historiografische Munitionierung aktueller Hochschulmarkenbildungsprozesse missverstanden werden. Zu entscheiden ist hier also das Mischungsverhältnis. Wir plädieren für eine Dominanz der wissenschaftlichen Geschichtsaufarbeitung und eine immer erst nachträgliche Prüfung, was davon für Traditionsbestände und Imagebildung zweitverwertet werden kann. Im Falle der Hochschul*zeit*geschichte liegt dies nochmals näher: Das 20. Jahrhundert hat den

Hochschulen ohnehin nur wenige nichtambivalente Entwicklungen beschert.

(2) *Zum Verhältnis von Erinnerungspolitik und Wissenschaft:* Die Spannung zwischen Erinnerungs- und Geschichtspolitik einerseits und Geschichtserforschung (also Wissenschaft) andererseits erweist sich als ein besonders einflussreich für die zeithistorische Selbstaufklärung von Hochschulen. Das Interesse der Hochschulen an der eigenen Historie deckt sich nicht zwingend mit genuin geschichtserforschenden Zugängen, suchen die letzteren doch mehr oder weniger zweckfrei nach wahrheitsfähigen Rekonstruktionen der Vergangenheit. Hochschulleitungen hingegen betreiben in erster Linie Organisationspolitik im Interesse der Wissenschaft. Diese zielt auf möglichst komfortable Platzierung ihrer Organisation in konkurrenzgeprägten Umwelten.

Im erinnerungspolitischen Raum können wissenschaftliche Kriterien wie Ausgewogenheit und Multiperspektivität keine verbindliche Geltung beanspruchen. Wissenschaft dagegen hat z.B. aktiv der Neigung der Öffentlichkeit entgegenzuarbeiten, zeithistorische Ambivalenzen als Zumutung wahrzunehmen. Nur im Aushalten der Ambivalenzen ist der Anspruch aufrecht zu erhalten, der legitimerweise an Wissenschaft gestellt wird. Gleichwohl verweisen Wissenschaft und Erinnerungspolitik aufeinander und irritieren sich wechselseitig: Erinnerungspolitische Fragen versorgen wissenschaftliche Forschungen mit zusätzlicher Relevanz; zugleich können erinnerungspolitische Erzählungen dauerhaft nur durch wissenschaftliche Forschung vor Erstarrung, bloßer Routine oder ihrer Instrumentalisierung für Traditions- und Mythenbildung bewahrt werden.

(3) *Zu Hochschuljubiläen:* Diese sind im Grundsatz durch Jahrestage vorgegeben. Eine Inflation von Jubiläumsfeiern durch künstliches ‚Erfinden' lediglich halbrunder Jahrestage sollte vermieden werden. Stattdessen bietet es sich an, die ‚richtigen' Hochschuljubiläen (zumindest durch 25 teilbar) sehr langfristig vorzubereiten; dann ist es auch leichter, institutionengeschichtliche Forschungen in die Vorbereitung zu integrieren.

Gegen die instrumentelle argumentative Nutzung von Jubiläen zur Legitimation solcher Forschungen ist wenig einzuwenden, wenn dadurch hochschulinterne Skepsis neutralisiert und die nötigen Ressourcen mobilisiert werden können. Problematisch allerdings ist es, wenn Hochschulgeschichte *ausschließlich* im Takt der Jubiläen erforscht wird. In jedem Falle sollte hochschulische Geschichtserforschung nicht als Event-grundierende Jubiläumsfolklore inszeniert werden,

die einer quasi-liturgischen Aufwertung von runden Jahrestagen dient.

(4) Zu Skandalisierungen und Skandalen: Konfliktfreie Hochschulzeitgeschichte ist illusorisch. Anzustreben ist hier hingegen, zivilisierte Konfliktaustragungsmodalitäten zu entwickeln und die Dokumentation von Deutungskonflikten regelhaft vorzusehen. Skandalisierungen mit zeitgeschichtlichen Bezügen kommen in der Regel überraschend und von außen. Sie zu vermeiden oder ihr Erregungspotenzial niedrig zu halten, dürfte nur einer Hochschule gelingen, die bereits auf Aktivitäten ihrer zeithistorischen Selbstaufklärung verweisen kann. Wo dies noch nicht der Fall ist, können Skandalisierungen den Anlass bilden, eine etwaige nächste Skandalisierung dadurch zu vermeiden, dass man sich ab sofort verstetigt der eigenen Zeitgeschichte widmet.

Die Protagonisten der hochschulzeitgeschichtlichen Aufarbeitung können Skandalisierungen durchaus auch in diesem Sinne instrumentalisieren, wenn auf andere Weise eine entsprechende Sensibilisierung in der Hochschule nicht zu erzeugen ist: Werden der Geschichtsbefassung die nötigen Ressourcen zugestanden, um künftige Imageschäden für die Hochschule zu vermeiden oder zu begrenzen, dann geschieht etwas richtiges aus falschen Gründen. Das ist immerhin besser, als wenn im Warten auf die Einsicht in die richtigen Gründe einstweilen gar nichts geschieht.

(5) Zur Organisationskultur: Die Charakteristika der Expertenorganisation prägen die Organisationskultur der Hochschule. Hochschulen sind durch eine hohe Autonomie der Basiseinheiten und des wissenschaftlichen Personals gekennzeichnet. Diese stellt die Voraussetzung der Expertentätigkeit dar. Mit dem Wissen befindet sich das zentrale Produktionsmittel der Hochschule nicht in der Hand der Organisation, sondern der Wissenschaftler/innen. Entsprechend kann Geschichtsinteresse nicht angewiesen werden. Es lassen sich stattdessen nur einzelne Akteure mit ihren jeweils unterschiedlichen Motivlagen fördern. Dazu gehört – jenseits biografisch oder politisch inspirierter Erinnerungsarbeit – die Orientierung an wissenschaftlicher Reputation. Über deren Vergabe entscheidet die wissenschaftliche Gemeinschaft – und nicht die Hochschule. Da die Organisation der Wissenschaft wie auch die Reputationsvergabe stark durch die Disziplinen strukturiert ist, folgen geschichtliche Reflexionen in der Wissenschaft eher der (überlokalen) Disziplinen- als einer lokalen Institutionenentwicklung. Im Konfliktfall müssen daher die wissenschaftlichen Standards gegenüber den Interessen der eigenen Hochschule privilegiert werden.

Disziplinenorientierte Reflexion der Zeitgeschichte, lebensweltlich angeregte Erinnerungsarbeit, individuelle Initiativen einzelner Hochschulangehöriger zur Bearbeitung der Geschichte von Fachbereichen sowie problembezogene Ad-hoc-Initiativen, die auf spezifische Anlässe reagieren – dies sind die hochschultypischen Varianten, sich mit der eigenen Zeitgeschichte auseinanderzusetzen. Sie sind nur bedingt geeignet, institutionelle Routinebildungen bezüglich einer zeitgeschichtlichen Selbstreflexion auszulösen. Soll dies dennoch – und sei es temporär – gelingen, so müssen die partikular gültigen Organisationsregeln mit den universal gültigen Wissenschaftsnormen hinreichend synchronisiert werden. Zudem bedarf es eines geschickten Anreizmanagements und wertschätzender Einbindung der in der Regel eigenwilligen Akteure.

6.3.3. Best-Practice-Modell

Um zu einem souveränen Umgang mit der institutionellen Zeitgeschichte zu finden, wird zunächst Wissen benötigt, und zwar solches, das die Details, Unterschiede, Ambivalenzen und deren jeweilige Ursachen nicht scheut. Sodann muss dieses Wissen in angemessene Formate gebracht werden, um Verbreitungschancen zu erlangen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bedingungen an den einzelnen Hochschulen recht unterschiedlich sind. Je nach Größe, Hochschultyp, Fächermischung, Alter und groß- oder mittelstädtischer Lage bestehen jeweils andere Voraussetzungen, um sich der eigenen institutionellen Zeitgeschichte zu stellen.

Ein Best-Practice-Modell des Umgangs einer Hochschule mit ihrer Zeitgeschichte soll im Grundsatz für alle Hochschulen gelten können, also z.B. unabhängig von Hochschulart oder -größe sein. Zugleich muss damit am Anfang die Anmerkung stehen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen in jedem Einzelfall daraufhin zu prüfen sind, welche Konsequenzen sie erfordern. Diese Rahmenbedingungen sind durch die Hochschule nicht beeinflussbar, aber zu berücksichtigen. So kann etwa das Vorhandensein historischer Fachkompetenz im Lehrkörper der Hochschule die zeitgeschichtlichen Aktivitäten erleichtern. Ihr Fehlen dagegen – etwa an Fachhochschulen – sollte dazu führen, dass die Hochschule sich von außen zu organisierender Expertise versichert, um handwerkliche Fehler zu vermeiden.

Definiert nun eine Hochschule für sich das Ziel, eine anhaltende Integration zeithistorischer Selbstaufklärung in ihr Hochschulleben zu realisieren, dann folgt daraus zunächst: Es bedarf einer angemessenen Res-

sourcenausstattung. Soweit das Personalstellen und Sachmittel betrifft, ist damit ein konfliktträchtiges Problem benannt. Die deutschen Hochschulen befinden sich sämtlich im Status strukturell verfestigter Unterfinanzierung. In dieser Situation Ausstattungen für eine (vermeintlich) neue Aufgabe zu mobilisieren, benötigt eine hohe Durchsetzungsfähigkeit des Anliegens.

Dies hat zwei Voraussetzungen. Es bedarf zum einen einer starken Protektion durch die zentralen Entscheider der Hochschule, also insbesondere durch die Hochschulleitung, möglichst aber auch den Akademischen Senat. Nur so wird es gelingen, die Zuweisung von Personal- und Sachmitteln – die an irgendeiner anderen Stelle entzogen werden müssen – zu erreichen. Zum anderen ist es eine mindestens erleichternde, häufig aber auch notwendige Voraussetzung, immaterielle Ressourcen zu mobilisieren. Das betrifft Legitimität, also eine hohe Akzeptanz für das Anliegen, sich der Hochschulzeitgeschichte zu widmen. Diese ist nur zu erzeugen, wenn ein überzeugendes Konzept zur funktional angemessenen Realisierung vorliegt und alle Beteiligten hinreichend mit Erwartungssicherheit hinsichtlich der Ergebnisse und Effekte versorgt.

Die Umsetzung eines solchen Konzepts wird nur unbefriedigend gelingen, wenn die hochschulzeitgeschichtliche Arbeit äußerlich bleibt, lediglich als Zusatzaufgabe für ohnehin ausgelastete Hochschullehrer/innen definiert wird und nur gering in das sonstige Hochschulleben integriert ist. Sie wird sehr viel größere Erfolgschancen haben, wenn es gelingt, an der Hochschule etwas zu schaffen und zu erhalten, das wir hier mit dem Begriff „hochschulzeitgeschichtliches Milieu“ bezeichnen wollen.

Dazu sind zunächst Protagonisten erforderlich, die hinreichend motiviert und mit angemessenen Zeitressourcen ausgestattet sind. Das akademische System ist so strukturiert, dass die individuelle Karriereorganisation und das Streben nach Reputationsmaximierung seine wesentlichen Energieträger sind. Daher müssen Karriere- und Reputationschancen geschaffen werden (die es im Bereich der Hochschulgeschichte sonst nur sehr begrenzt gibt). Ein erprobter Weg ist die Schaffung von Promotionsstellen.

Zugleich muss das Problem der Leitung so gebildeter Teams gelöst werden. Die übliche Variante dafür ist, dass ein mit vielerlei anderen Projekten und Aufgaben beschäftigter Hochschullehrer die Leitung übernimmt. Da lokale Hochschulgeschichte nur bedingt überlokal reputationsträchtig ist, können sich diese Hochschullehrer/innen aber immer nur begrenzt auf diese Zusatzaufgabe einlassen. Deshalb müsste jemand zwi-

schen den Promovierenden und dem die Gesamtverantwortung tragenden Hochschullehrer installiert werden.

Hier bietet sich die Schaffung einer Juniorprofessur an. Deren Inhaber/in könnte die sechs Jahre Stellenlaufzeit nutzen, sich mit dem Thema zu profilieren, ohne von anderem abgelenkt, aber auch ohne für alle Zeiten auf das Thema festgelegt zu sein. Zugleich ist bei einer Juniorprofessur automatisch nach sechs Jahren eine Neubesetzung programmiert. Damit ist zugleich gesichert, dass die geschaffene hochschulzeitgeschichtliche Struktur nicht verkrustet.

Ebenso kann auf diese Weise eine Struktur etabliert werden, die dem Thema dauerhafte Resonanzfähigkeit sichert. Die Bildung eines Milieus, in dem hochschulzeitgeschichtliche Arbeit gedeiht, setzt z.B. voraus, dass es eine klar adressierbare Anlaufstelle für studentische Interessenten gibt. Wo diese gewonnen und gehalten werden können, entstehen thematisch einschlägige Abschlussarbeiten, lassen sich also Personalressourcen akquirieren, die keine Personalmittel verbrauchen.

Damit Studierende auf die Idee kommen können, ihre Abschlussarbeiten zu hochschulzeitgeschichtlichen Fragen zu schreiben, bedarf es der Einbindung des Themas in die Lehre. Dazu müssen die Disziplinenorientierung der Ausbildung respektiert und die Fachvertreter/innen gewonnen werden. Hier erscheint es denkbar, Anknüpfungspunkte über die Geschichte des jeweiligen Faches zu finden.

Generell stellt sich die Frage, ob ein beliebiges Fach überhaupt akademisch studiert werden kann, ohne eine Behandlung auch der eigenen Fachgeschichte zu integrieren. Eine solche Integration in die Curricula aller Studiengänge würde nicht nur zeitgeschichtliches Interesse wecken können. Es könnte auch dazu beitragen, Verantwortungsbewusstsein im Horizont der eigenen Disziplin auszuprägen. Zwar befasst sich Wissenschaftsgeschichte vorrangig mit Geschichte der Erkenntnis(weisen), während die Hochschulgeschichte primär von der Geschichte der institutionellen Rahmung der Erkenntnis und ihrer Vermittlung ausgeht. Doch Lehrveranstaltungen zur Geschichte und Ethik des jeweiligen Faches könnten ein Ansatzpunkt sein, historische Erkenntnis für politische und soziale Sensibilisierung zu nutzen.

Mit den in zahlreichen Studiengängen vorgesehenen Schlüsselqualifikationsmodulen und Wahlbereichen steht hierfür auch der formale Rahmen bereit, um z.B. entsprechende Lehrforschungsprojekte durchzuführen, die wiederum methodische Kompetenz und Selbstorganisationsfertigkeiten fördern. Gleichsam nebenbei ergäbe sich ein Ort, an dem auch die Zeitgeschichte, z.B. die der eigenen Hochschule, als Thema für intensivere Befassung erfahren und erprobt werden könnte. Lehrforschungs

Übersicht 35: Instrumente für die Aufarbeitung der Hochschulzeitgeschichte, gegliedert nach Kostenaufwand

kostenneutral bzw. keine direkten Kosten	• Mobilisierung vorhandener Expertise zur Hochschulgeschichte • Bildung Hochschulgeschichts-kommission • regelhafte Verpflichtung zur Präsentation von Zwischenergebnissen • Einbindung der Studierenden-vertretung • Einbindung ehemaliger Hochschul-angehöriger • Anlaufstelle für studentische und außerhochschulische Interessenten • Artikelserien in Hochschulzeitschrift • Themenhefte der Hochschul-zeitschrift • Online-Thesenpapiere mit Kommentarfunktion	• Prüfung der Listen der Ehrendoktoren, Ehrensenatoren und Ehrenbürger • Auslobung eines Preises mit dem Namen einer zeitgeschichtlich bedeutenden Persönlichkeit • individuelle Rehabilitierungen von Opfern repressiver Strukturen • Ringvorlesungen • Benennungen von Gebäuden oder Hörsälen nach Personen oder Ereignissen • Lehrforschungsprojekt • Auslobung eines Studierenden-wettbewerbs zur Hochschul-zeitgeschichte • Vergabe von Themen für Studienabschlussarbeiten
überschaubare Kosten	• Bildung eines Beirats • mediale Mehrfachnutzungen einmal erarbeiteter Inhalte • Unterstützungsangebote für Institute/Fachbereiche, die ihre Geschichte schreiben möchten • prägnante Hochschulgeschichtsdar-stellung in Broschürenform, die allen Neuimmatrikulierten überreicht wird • moderierter Blog zur Hochschul-zeitgeschichte • ‚Erfindung' von Jubiläen (Aufwertung ‚halbrunder' Jahrestage)	• verstetigtes Veranstaltungswesen • Begehen ‚kleinerer' Jubiläen, etwa solche von Gebäuden • Gedenktafeln: Ereignisse, Personen • Beschriftung aller nach Personen benannten Raumelemente • Beschriftung der Campuskunst: Kunst am Bau, im Freiraum und in den Gebäuden • Unterstützungen für Studiengänge, die im Rahmen der Wahlpflicht-bereiche oder Schlüsselqualifikations-module disziplingeschichtliche Angebote unterbreiten möchten
kostenintensiv	• Forschungsprojekt zur Erarbeitung einer systematischen Hochschul-geschichte • Beauftragung externer Historiker • Graduiertenkolleg zur Hochschul-zeitgeschichte oder Promotionsstellen • monografische Gesamtdarstellung der Hochschul(zeit)geschichte • Sammelband zur Hochschul-geschichte • Zeitzeugeninterview-Bände • Dokumentation der Hochschulbauten und Campus-Kunst	• Schriftenreihe für Zwischen-ergebnisse der Erforschung bzw. Detailstudien • CDs oder DVDs, z.B. für Audio- oder Videodokumentationen • Online-Portal zur Hochschul-geschichte • Online-Professorenkatalog • Digitalisierung wichtiger Quellen • Kalender hochschulzeitgeschichtlich bedeutsamer Daten bzw. Jahrestage-Datenbank • Ausstellungen • Ausstellungskataloge

projekte wiederum könnten nicht nur künftige Masterarbeiten vorbereiten, sondern selbst bereits Teilleistungen für Forschungsprojekte oder Ausstellungen erbringen. Zuarbeiten für einen Professorenkatalog oder Beschriftungen von Hochschulgebäuden, die nach Personen benannt sind, ließen sich gleichfalls in diesem Rahmen erbringen.

Auch außerhochschulische Interessenten – etwa ehemalige Hochschulangehörige, Fördervereine der Hochschule oder einzelner Institute, zivilgesellschaftliche Akteure mit hochschulzeitgeschichtlichen Anliegen – fänden in einer Struktur, die dem Thema dauerhafte Resonanzfähigkeit sichert, eine Anlaufstelle. Die Sicherung des Wissens und Materials von Zeitzeugen z.B. könnte damit erheblich erleichtert werden.

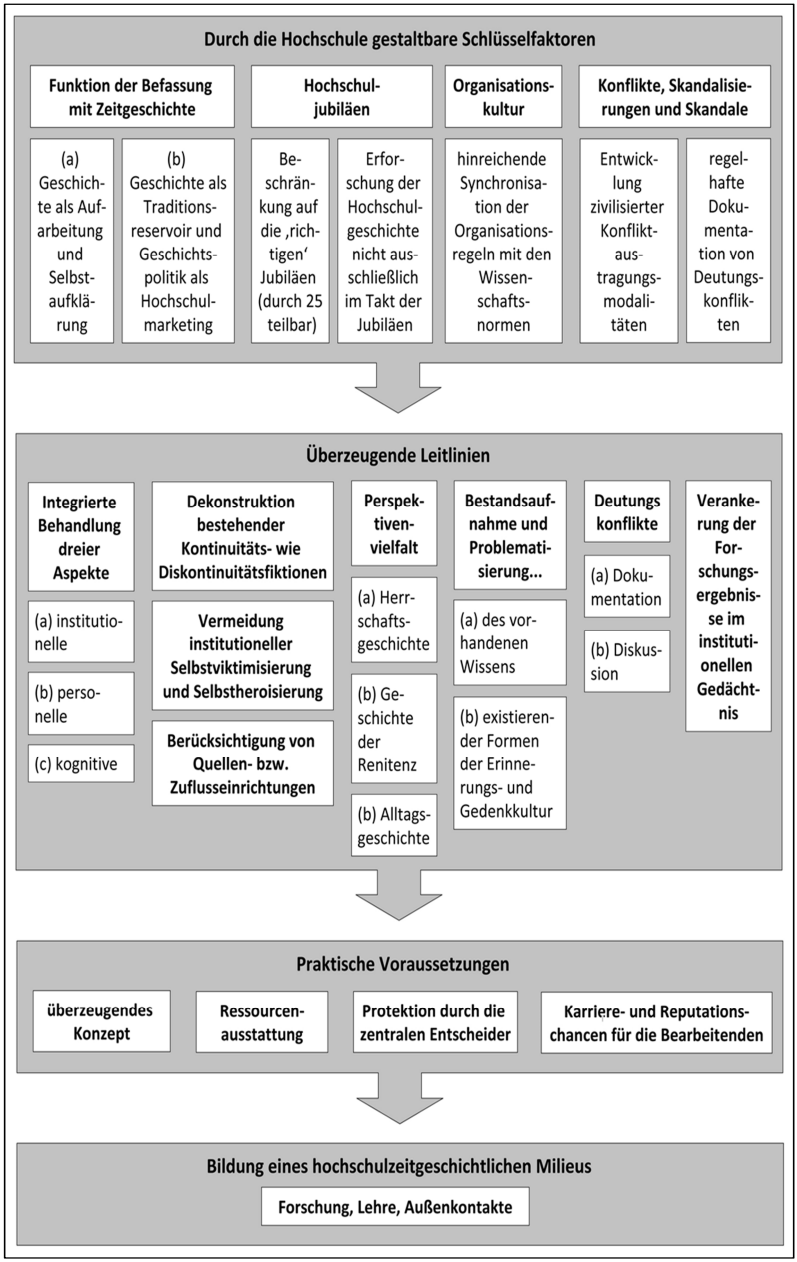
Ein verstetigtes Veranstaltungswesen trüge gleichfalls zur Bildung des Milieus bei. Der kontinuierliche wissenschaftliche Austausch kann mittels internen Kolloquien und öffentlichen Tagungen gewährleistet werden. Regelmäßige Veranstaltungen, die auf ein breiteres Publikum zielen, fördern die Integration sonstiger Interessenten.

Begünstigend wirkte es in diesem Zusammenhang, wenn einerseits eine Verpflichtung zur Präsentation von Zwischenergebnissen besteht und diese andererseits in unterschiedlichen Formaten vorgelegt werden: Neben die üblichen Sammelbände und Monografien sollten online zu veröffentlichende Thesenpapiere und Themenhefte der Hochschulzeitschrift treten, also Formate, welche auch diejenigen ansprechen, die durchaus interessiert sind, aber über niedrigschwellige Angebote erreicht werden müssen. Hierfür kann es hilfreich wirken, Höhepunkte schaffen, auf die hin gearbeitet werden kann: Dafür können auch ‚kleinere' Jubiläen, etwa solche von Gebäuden, genutzt werden.

Sowohl um dem Aufarbeitungsanliegen Legitimität zu verschaffen als auch dauerhaft Mitwirkende zu gewinnen, bedarf es der Definition angestrebter Ergebnisformen: Es muss kommunizierbar sein, worauf der Aufwand zielen soll. Dabei ist es notwendig, neben den wissenschaftstypischen Ergebnissen – Graduierungsarbeiten, Monografien, Sammelbände – auch solche zu erzielen, die breitere Wahrnehmungschancen haben. Das können einerseits Ausstellungen, Ringvorlesungen, historisch informierende Beschriftungen von Gebäuden, Gedenktafeln, eine prägnante Hochschulgeschichtsdarstellung in Broschürenform, die allen Neuimmatrikulierten überreicht wird, oder ein Online-Portal zur Hochschulgeschichte sein.

Andererseits sollten aber auch Angebote unterbreitet werden, die einen weitergehenden Nutzen der Arbeit verdeutlichen: z.B. Unterstützungen für einzelne Institute, die (jubiläumsbedingt) ihre Geschichte schreiben möchten; Unterstützungen für Studiengänge, die im Rahmen der

Übersicht 36: Best-Practice-Modell



Wahlpflichtbereiche bzw. von Schlüsselqualifikationsmodulen disziplinengeschichtliche Angebote unterbreiten möchten; oder die fortlaufende Entwicklung einer Jahrestage-Datenbank, anhand derer Jubiläen von Einrichtungen, Personen oder wichtiger Ereignisse frühzeitig identifiziert werden können.

All diese organisatorischen Aspekte sollten in einem systematisierten Konzept zum Umgang mit der jeweiligen Hochschulzeitgeschichte zusammengefasst werden. Dieses müsste dann selbstredend auch einige zentrale inhaltliche Leitlinien enthalten. Konzeptionelle Systematik erleichtert es üblicherweise, mit einem Anliegen zu überzeugen. Intern ist sie die Voraussetzung, um sich im Laufe der Zeit des erreichten Standes der Arbeit zu vergewissern. Die inhaltlichen Leitlinien müssten den Ansprüchen der Wissenschaft und aufklärerischer Selbstreflexion verpflichtet sein. Denkbar erscheinen Leitlinien folgender Art:

- Grundsätzlich ist die integrierte Behandlung der institutionellen, personellen und kognitiven Aspekte der hochschulzeitgeschichtlichen Entwicklungen anzustreben.
- Statt auf allein der Imagebildung dienende Konstruktionen – z.B. von institutionellen Aufstiegsgeschichten – zielt die Arbeit auf die Dekonstruktion von bestehenden Kontinuitäts- wie Diskontinuitätsfiktionen.
- Zu vermeiden sind institutionelle Selbstviktimisierung und Selbstheroisierung.
- Die Hochschulzeitgeschichte wird dort, wo Fusionen stattgefunden haben, grundsätzlich unter Einbeziehung der Quellen- bzw. Zuflusseinrichtungen aufgearbeitet.
- Perspektivenvielfalt wird zugelassen und gesichert: Die Hochschulzeitgeschichte wird aufgearbeitet ebenso als Herrschaftsgeschichte, als Geschichte von Widerstand, Opposition und Renitenz, wie auch als Alltagsgeschichte.
- Ausgangspunkte sind Bestandsaufnahme und Problematisierung des vorhandenen Wissens und existierender Formen der Erinnerungs- und Gedenkkultur. Die weitere Reflexion baut darauf auf.
- Deutungskonflikte werden zum einen regelhaft dokumentiert. Zum anderen wird die Möglichkeit geschaffen, sie breit zu diskutieren.

Die Etablierung einer differenzierten Gedenk- und Erinnerungskultur wird als Teil der Geschichtsbearbeitung betrachtet und zielt ebenso auf eine Verankerung der Forschungsergebnisse im institutionellen Gedächtnis wie auf eine kritische Auseinandersetzung mit diesen.

6.4. Fazit

Den ostdeutschen Hochschulen setzten sich nur unzureichend mit ihrer DDR-Vergangenheit auseinander, und durchweg fehle der Wille zur Aufarbeitung. So lauten häufig formulierte Vorwürfe. Solche Kritiken formulieren Eindrücke, nicht die Ergebnisse von Analysen. Eine genauere Betrachtung offenbart ein differenziertes Bild: Es kann keineswegs zeitgeschichtliche Inaktivität konstatiert werden, gleichwohl bestehen Probleme:

- Die häufigsten Anlässe für entsprechende Initiativen sind dreierlei: Hochschuljubiläen, Skandalisierungen mit zeitgeschichtlichen Bezügen und starkes Engagement einzelner Akteure. Das ist ein Teil der Erklärung, warum die Kontinuität zeithistorischer Aktivitäten wenig ausgeprägt ist.
- Zudem werden Darstellungen der Hochschulgeschichte typischerweise als Bestandteil der Imagebildung aufgefasst. Dementsprechend zielen sie auch auf die Vermittlung einer positiven Identität und eines vorteilhaften Images. Daher werden Konfliktthemen häufig abgeblendet.
- Ein dritter Teil der Erklärung liegt im Organisationscharakter der Hochschulen. Zwar lassen Hochschulen organisationspolitisch eine intensive Befassung mit ihrer Zeitgeschichte erwarten: Auf diesem Wege ist Legitimation zu gewinnen, können Jubiläen inhaltlich aufgewertet werden und kann Havarien in der Kommunikation mit der Öffentlichkeit vorgebeugt werden. Doch organisationspraktisch überwiegen die Gründe dafür, dass intensive Befassungen mit der eigenen Zeitgeschichte relativ unerwartbar sind: Wissenschaftsfreiheit, individuelle Autonomie der Wissenschaftler/innen, geringe Chancen der Reputationssteigerung durch lokal bezogene Aktivitäten, mangelnde Durchgriffsmöglichkeiten von Hochschulleitungen auf das wissenschaftliche Personal, Konflikte um ohnehin nicht auskömmliche Finanzmittel und sonstige Ressourcen, Planungsresistenz und chaotisches Entscheidungsverhalten als hochschulischer Normalzustand – all dies steht dem entgegen.

Trotz aller institutionellen Vorkehrungen wird es daher nötig sein, realistische Erwartungen zu hegen. Die Arbeitsgruppe „Die Berliner Universität unterm Hakenkreuz“ an der Humboldt-Universität hatte 2005 in ihrem Abschlussbericht festgestellt:

> „Die Tatsache, dass das Gedenken vehement von außen eingefordert wurde, ehe der Akademische Senat selbst offiziell reagierte, zeigt auch,

dass es der Universität als Institution *trotz der jahrzehntelangen und namentlich in der letzten Dekade enorm intensivierten Forschung* über die Rolle der Wissenschaften und Universitäten im Nationalsozialismus noch immer an der notwendigen Sensibilität für den öffentlichen Umgang mit der NS-Vergangenheit zu mangeln scheint." (AG Universität – Hakenkreuz 2005: 5, Herv. DH/PP)

Darauf wird man sich bei der Aufarbeitung jeglicher hochschulischer Zeitgeschichte einstellen müssen: Zeithistorische Sensibilität wird weder in einem mechanischen Modus von Intervention und Wirkung erzeugt, noch kann ein einmal erreichtes Selbstaufklärungsniveau als fortan fragloser Standard gelten. Anstrengungsfrei wird die zeitgeschichtliche Selbstverortung einer Hochschule nie zu haben sein.

Literatur

AG Universität – Hakenkreuz, Arbeitsgruppe „Die Berliner Universität unter dem Hakenkreuz" (2005): Abschließender Ergebnisbericht, Berlin, S. 5; URL http://ns-zeit.geschichte.hu-berlin.de/Portals/_NS_Zeit/Documents/Abschlussbericht_AG-NS-Zeit_HUB.pdf (10.11.2010).

Albrecht, Helmuth/Frieder Häfner/Harald Kohlstock (2002): Technische Universität Bergakademie Freiberg 1965–2002. Festgabe zum 300. Jahrestag der Gründung der Stipendienkasse für die akademische Ausbildung im Berg- und Hüttenfach zu Freiberg in Sachsen. Beiträge zur Geschichte der TU Bergakademie Freiberg, Freiberg.

Blecher, Jens (2012): Studenten in Gewissensnot. Zum Stand der zeitgeschichtlichen Erinnerungskultur an der Universität Leipzig, in: Tobias Kaiser/Heinz Mestrup (Hg.), Politische Verfolgung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena von 1945 bis 1989. Wissenschaftliche Studien und persönliche Reflexionen zur Vergangenheitsklärung, Metropol Verlag, Berlin, S. 98-112.

Daxner, Michael (1996): Ist die Universität noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek bei Hamburg.

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2013): Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte, Akademische Verlagsveranstalt, Leipzig.

Hoßfeld, Uwe/Tobias Kaiser/Heinz Mestrup (Hg.) (2007): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990). 2 Bände, Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien.

Kaiser, Tobias (2004): Archive und Jubiläen – das 450jährige Jubiläum der Jenaer Universität und die bis 2008 neu zu schreibende Universitätsgeschichte des 20. Jahrhunderts, in: Archive in Thüringen. Sonderheft 2004, S. 85-87.

Kowalczuk, Ilko-Sascha (Iv.) (2010): Die Karriere von Ex-Kultusminister Olbertz gerät ins Zwielicht seiner DDR-Schriften, in: Märkische Allgemeine, 3.6.2010, URL http://www.maerkischeallgemeine.de/cms/beitrag/11813415/ 492531/Die-Karriere-von-Ex-Kultusminister-Olbertz-geraet-ins.html (19.6.2010).

Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Böhlau, Wien/Köln/Graz.

Pommerin, Reiner (2003): Geschichte der TU Dresden 1828–2003, Band 1. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien.

Rupieper, Hermann-J. (Hg.) (2002): Beiträge zur Geschichte der Martin-Luther-Universität 1502-2002, Mitteldeutscher Verlag, Halle/S.

Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hg.) (2009): Traditionen – Brüche – Wandlungen. Die Universität Jena 1850–1995. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien.

Tuchman, Barbara (1982): Geschichte denken. Essays, Claassen, Düsseldorf.

TEIL B.

TIEFENSONDIERUNG 1:

ERSCHLIESSUNG REGIONALER FORSCHUNGS- UND KOOPERATIONSPOTENZIALE

7. Gemeinsam stärker werden

Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Daniel Hechler | Peer Pasternack

Kooperationen haben bestimmte Voraussetzungen, insbesondere ein gemeinsames Interesse der potenziellen Partner. In der Wissenschaft sind die Interessen vorrangig kognitiv bestimmt. Deshalb sind Entfernungswiderstände gegen fachliche Kooperationen eher gering. Zugleich ermöglicht aber die räumliche Nähe niedrigere Transaktionskosten einer Zusammenarbeit. Um kognitiv bestimmte Interessen und räumliche Nähe in gemeinsame Aktivitäten münden zu lassen, bedarf es zweierlei: der Gestaltung günstiger Kontexte – darauf zielend, Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, in denen potenzielle Partner die Chance haben, ihre gemeinsamen Interessen zu entdecken und zu entfalten – und eines auf das je konkrete Vorhaben abgestimmten Einsatzes von Kooperationsinstrumenten. Hierbei lassen sich Erfolgs- und Risikofaktoren identifizieren, die förderlich bzw. hinderlich wirksam werden. Voraussetzung der Analyse war die Entwicklung eines fallübergreifend anwendbaren Untersuchungsmodells, das vorgestellt und am regionalen Beispiel Sachsen-Anhalt exemplarisch angewandt wird.

7.1. Problemstellung

Die deutsche Forschungslandschaft weist eine – international keineswegs einzigartige – Binnendifferenzierung in Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen auf.[1] Diese tendenziell ‚prä-humboldtsche' Aufspaltung in ausbildungsorientierte Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen steht zunehmend wegen suboptimaler Leistungserbringung in der Kritik. Vor allem im Zuge wissenschaftspoliti-

[1] Mit dieser binären Unterscheidung wird selbstverständlich keineswegs die gesamte Forschungslandschaft erfasst. Verwiesen sei nur auf die Industrieforschung, für die in den meisten europäischen Ländern mehr als 50 Prozent, in Deutschland sogar mehr als zwei Drittel der wissenschafts- und technologiebezogenen Ausgaben getätigt werden.

scher Diskussionen, die um die Stichworte „Profilbildung“, „Wettbewerb“ und „kritische Massen“ kreisen, ändert sich die Perspektive: Nun wird ein Interesse daran artikuliert, einrichtungsübergreifende lokale oder regionale Wissenschaftscluster zu bilden.[2]

Clusterbildung gilt als ein erfolgversprechender Weg, die Regionen besser an wissensgesellschaftlichen Entwicklungen partizipieren zu lassen. In diesem Zusammenhang sind es regelmäßig die Kooperationsbeziehungen zwischen den im jeweiligen Land ansässigen wissenschaftlichen Einrichtungen (und der Wirtschaft), die als Ressourcen der regionalen Entwicklung markiert werden. Dabei werden, neben der Zusammenarbeit der Hochschulen untereinander, vor allem der Kooperation von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen besondere Entwicklungspotenziale zugeschrieben.

Werden die Hochschulen und die außeruniversitären Institute im Zusammenhang betrachtet, so finden sich meist drei Probleme konstatiert:

1. eine *strukturelle Benachteiligung der Hochschulen* gegenüber den außeruniversitären Forschungseinrichtungen: Die Hochschulen müssten funktionsgemäß einen großen Teil ihrer Ressourcen in Lehre und Studium investieren. Das sei bei steigenden Studierendenzahlen und stagnierender finanzieller Ausstattung insofern problematisch, als die Anteile der Forschungsfinanzierung innerhalb der Hochschuletats entsprechend geringer würden;
2. eine *strukturelle Benachteiligung der außeruniversitären Forschungseinrichtungen* gegenüber den Universitäten: Letztere seien durch den Erstzugriff auf die Studierenden und damit die potenziellen Nachwuchswissenschaftler/innen sowie durch das traditionelle Privileg des Promotionsrechts begünstigt, die außeruniversitären Institute entsprechend benachteiligt;
3. eine *Versäulung* der einzelnen (hochschulischen und außerhochschulischen) Segmente des Wissenschaftssystems: Dadurch sei die Kommunikation zwischen diesen Segmenten eingeschränkt, und selbst nahe liegende Kooperationen – etwa bei der Gestaltung von Doktorandenprogrammen – kämen nur in unzureichendem Umfang zustande.

Aus diesen drei Problemen resultiere eine mangelhafte Koordination von Forschungen, die sich schließlich in einer gedämpften wissenschaftlichen

[2] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen der vom WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg beauftragten Studie „Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen den Universitäten und den außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt“ (Hechler/Pasternack 2011) erarbeitet.

Leistungsfähigkeit niederschlage. Wird nach möglichen Lösungen für diese Probleme gefragt, so impliziert die Problembeschreibung – komplementäre Interessenslagen scheitern wesentlich an institutionellen Grenzen – eine naheliegende Lösung. Die Asymmetrien und die Versäulung der Segmente lassen sich aufeinander beziehen: Gelänge es, die Versäulung aufzuheben, dann ergäben sich Möglichkeiten, die strukturellen Asymmetrien zwischen hochschulischer und außeruniversitärer Forschung zu mildern.

Entsprechend gibt es seit einigen Jahren bundesweit Bemühungen, durch Anreize eine verstärkte Kooperation von Hochschulen und außeruniversitärer Forschung zu erreichen.[3] Diese zielen darauf ab, die negativen Folgen der Binnendifferenzierung des deutschen Wissenschaftssystems zu kompensieren.[4]

7.2. Untersuchungsmodell

Die meisten Kooperationen zwischen Wissenschaftlern und wissenschaftlichen Institutionen sind in der Regel nicht derart auffällig wie die spektakulären Fälle organisatorischer Verzahnung, etwa die KIT-Gründung oder die Verbindung von Charité Berlin und Max-Delbrück-Centrum Berlin-Buch. Auch ist bei der Betrachtung der föderalen Gliederung der Bundesrepublik Rechnung zu tragen, und es muss der Umstand einbezogen werden, dass die Hebung von Kooperationspotenzialen nicht zuletzt eine Forderung landespolitischer Akteure ist, die dort Reserven für den optimierten Einsatz von Landesmitteln vermuten. Um eine regionalraumbezogene Analyse realisieren zu können, war zunächst ein Untersu-

[3] Prämisse dieser Bemühungen ist die von der großen Mehrheit der beteiligten Akteure geteilte Auffassung, dass die Attraktivität und Leistungsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems auf der funktionalen Differenzierung und Komplementarität von Hochschulen und Forschung basiert. Trotz alternativer Präzedenzfälle – vor allem der Fusion der Universität Karlsruhe und des dortigen Forschungszentrum zum Karlsruher Institut für Technologie – wird daher an der Eigenständigkeit der beteiligten Einrichtungen festgehalten. Vgl. zum aktuellen Diskussionstand aus Sicht der Akteure vor allem Huber/Mlynek (2012).

[4] Neben der Bearbeitung der genannten Probleme werden durch die verstärkte Kooperation der Hochschulen und der außeruniversitären Forschungseinrichtungen weitere positive Effekte erwartet, etwa eine intensivere Nutzung von Großforschungsgeräten, die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit, die Erzeugung von kritischen Massen als Voraussetzung zur Teilnahme an Förderprogrammen, Profilbildung von universitären Instituten oder Fakultäten ohne Belastung anderer Fächer sowie eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen universitären und außeruniversitären Einrichtungen.

chungsmodell zu entwickeln. Dieses wurde dann anhand eines Fallbeispiels – des Landes Sachsen-Anhalt – exemplarisch angewandt (Hechler/Pasternack 2011).

Für das Untersuchungsmodell waren methodische Entscheidungen zu treffen, die auch fallübergreifende Geltung beanspruchen können, d.h. sich auf andere Untersuchungsbeispiele sinnvoll übertragen lassen. Beantwortet werden muss dafür die Frage, wie sich Kooperationen zwischen Hochschulen und außeruniversitärer Forschung so analysieren lassen, dass man zwei Fallen entgeht:

- Die eine Falle ist ein abstrakter, wissenschaftstheoretisch hergeleiteter Bewertungsmaßstab, der Kooperation an kognitive Erfordernisse bindet und in der Praxis immer verfehlt werden muss: Für inhaltlich bestimmte Forschungsprobleme gibt es niemals eine Sättigung an denkbarer und wünschenswerter Multiperspektivität, theoretischer Deutungsvielfalt, methodischen Zugriffen und empirischen Prüfungen. Daraus ließe sich dann auch immer ein Bedarf an mehr Kooperation ableiten.
- Die andere Falle ist ein normativer Bewertungsmaßstab, der innerwissenschaftliche Kooperation zum pflichtethischen Pendant der Steuerfinanzierung von Wissenschaft erhebt: Die möglichst intensive Erschließung von Kooperationspotenzialen, Nutzung von Geräten und dgl. stehen dann in der Gefahr, zum Selbstzweck zu werden. Dieser Maßstab wäre ebenfalls kaum operationalisierbar, da auch er den Imperativ zu einem fortwährenden Mehr an Kooperation enthielte.

Kooperation findet jedoch dort eine Effektivitätsgrenze, wo die Kooperationszielerreichung damit erkauft würde, dass die Organisationsziele der beteiligten Einzeleinrichtungen (teilweise) verfehlt werden, und sie findet dort eine Effizienzgrenze, wo die kooperationsbedingten (Transaktions-) Kosten den Kooperationsnutzen überstiegen.

Ein Untersuchungsmodell, das dies in Rechnung stellt, sollte in zweierlei Hinsicht realistisch sein: Zum einen muss es vermögen, gegebene Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, vergleichende Einordnungen zu ermöglichen sowie quantitative und qualitative Informationen zu erzeugen und beide aufeinander zu beziehen. Zum anderen sollte es auch selbst forschungsökonomisch so gestaltet sein, dass der zu betreibende Aufwand in einem vertretbaren Verhältnis zum erzielbaren Informationsgehalt des Ergebnisses steht. Unter Berücksichtigung dieser Anforderungen besteht unser Untersuchungsmodell aus sieben Elementen, die zugleich die Schrittfolge der Analyse bilden:

1. *Bestimmung des Untersuchungsbereichs:* Angesichts der Vielfalt der deutschen Wissenschaftslandschaft existiert ein breites Spektrum möglicher Kooperationsformen (Übersicht 37). Allerdings werden, neben der Zusammenarbeit der Hochschulen untereinander, vor allem der Kooperation von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen besondere Entwicklungspotenziale zugeschrieben. Daher liegen letztere im Fokus der Fallbetrachtung.

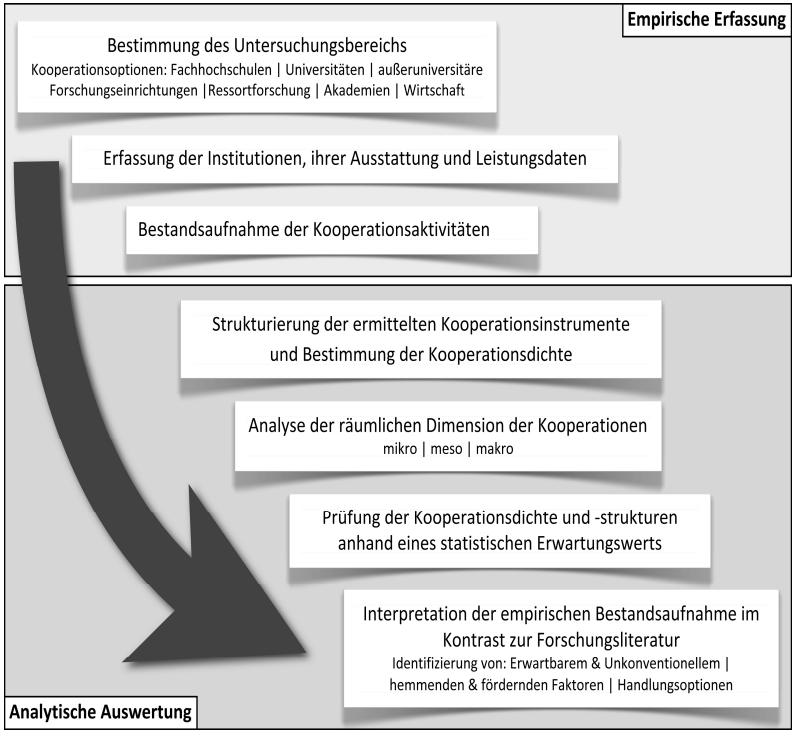
Übersicht 37: Mögliche wissenschaftliche Kooperationen und institutioneller Fokus der Betrachtung

	Fachhoch-schulen	Univer-sitäten	außer-universitäre Forschung	Ressort-forschung, Akademien usw.	Wirt-schaft
Fachhochschulen					
Universitäten			Fokus der Betrachtung		
außeruniversitäre Forschung					
Ressortforschung, Akademien usw.					
Wirtschaft					

2. *Erfassung der Strukturen und Ausstattung, der Aufwendungen und Leistungsdaten:* Sekundäranalytisch werden Institutionen, Fächerzuordnungen sowie räumliche Verteilungen des zu untersuchenden Wissenschaftssystems, dessen Ausstattung sowie wissenschaftsbezogene Leistungsdaten ermittelt. Diese können dann zu überregionalen Referenzen, etwa dem Bundesdurchschnitt, in Beziehung gesetzt werden. Damit lässt sich für die nachfolgenden Untersuchungsschritte ein realistischer Erwartungshorizont erzeugen.
3. *Bestandsaufnahme der Kooperationsaktivitäten:* Sofern keine systematische Dokumentation der Kooperationsaktivitäten vorliegt – was z.B. für ein ganzes Bundesland typischerweise der Fall ist – bedarf es einer eigenen Erhebung. Hier ist zunächst eine Auswertung der öffentlich zugänglichen Unterlagen und Berichte incl. der Internetauftritte der Einrichtungen zu unternehmen. Auf der Grundlage so entstandener Datenblätter für jede einzelne Einrichtung lässt sich eine schriftliche Befragung der Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen durchführen, um eine möglichst vollständige Erfassung des Kooperationsgeschehens zu erreichen.

4. *Strukturierung der ermittelten Kooperationsinstrumente und Bestimmung der Kooperationsdichte:* Hier sind zunächst Differenzierungen nach Leistungsbereichen – Forschung, Lehre und Studium, Dienstleistungen –, nach Fächergruppen sowie nach traditionellen und innovativen Kooperationsinstrumenten sinnvoll. Die Kooperationsinstrumente lassen sich dann entsprechend zuordnen. So werden quantitative Verteilungen und damit Schwerpunkte des Kooperationsgeschehens sichtbar.
5. *Analyse der räumlichen Dimension der Kooperationen:* Um ein präzisiertes Bild der regionalen Kooperationsaktivitäten zu gewinnen, müssen die verschiedenen räumlichen Ebenen differenziert werden – Mikro-, Meso- und Makroebene. Derart werden lokale und regionale Kooperationsräume sowie interregionale Kooperationsbeziehungen erkennbar. Ein Abgleich der Kooperationsdichte mit den institutionellen Strukturen (vgl. Pkt. 2.), insbesondere mit der regionalen Institutionendichte, ermöglicht zudem Einschätzungen der gegebenen Kooperationsintensitäten als Ausdruck hoher, durchschnittlicher oder niedriger Verflechtung.
6. *Ermittlung eines statistischen Erwartungswerts und empirischer Abgleich:* Um den Umfang der Kooperationsaktivitäten bewerten zu können, bedarf es einer Referenzgröße. Dazu wird der Anteil der regionalen Kooperationsaktivitäten an allen bundesweiten Aktivitäten ins Verhältnis zur relativen Größe der Region gesetzt. Vereinfacht angenommen, ein Land hat zirka 5 % der Bundesbevölkerung, 5 % des gesamtdeutschen BIPs, 5 % des in Deutschland beschäftigten wissenschaftlichen Personals usw.: Dann kann auch erwartet werden, dass etwa fünf Prozent der deutschlandweiten Forschungskooperationen in diesem Land konzentriert sind. Doch nicht nur der statistische Erwartungswert kann dazu dienen, die kognitive und organisationale Ebene wissenschaftlichen Handeln realistisch aufeinander zu beziehen, sondern auch der
7. *Abgleich der empirischen Bestandsaufnahme mit der Forschungsliteratur:* Indem die empirisch ermittelten Kooperationsstrukturen und -intensitäten mit der – beim vorliegenden Thema relativ schmalen – Forschungsliteratur kontrastiert werden, lässt sich zum ersten Erwartbares und Unkonventionelles unterscheiden. Zum zweiten wird es so möglich, förderliche und hemmende Kooperationsfaktoren zu identifizieren und deren regionale Relevanz einzuschätzen. Zum dritten schließlich lassen sich daraus realistische Handlungsoptionen ableiten.

Übersicht 38: Untersuchungsablauf



7.3. Fallbetrachtung: Sachsen-Anhalt

Die Mobilisierung der Kooperationspotenziale für die Landesentwicklung interessiert in Sachsen-Anhalt vor allem aus zwei Gründen: Einerseits ist das Land gekennzeichnet durch eine gut bestückte Wissenschaftslandschaft. Andererseits ist Sachsen-Anhalt in einer wissensgesellschaftlichen Clusterbetrachtung eher schwach profiliert: Es wird geprägt durch Räume mit ausschließlich auf Bildung basierendem Profil und Räumen, die zwar wissenschaftlich gut ausgestattet, aber ohne Wissensökonomie sind (Kujath et al. 2008: 25).[5]

[5] vgl. oben 1.1.1. Demografischer Wandel und Wissensgesellschaft

7.3.1. Institutionenlandschaft, Ausstattung, Leistungsdaten

Die sachsen-anhaltische Wissenschaftslandschaft setzt sich, soweit öffentlich finanziert, zusammen aus

- der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) als Volluniversität,
- der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OvGU) als Profiluniversität mit dem besonderen Schwerpunkt Natur- und Ingenieurwissenschaften incl. Medizin,
- vier Einrichtungen der Fraunhofer-Gesellschaft,
- fünf Zweigstellen von zwei Helmholtz-Zentren,
- fünf Forschungseinrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft,
- drei Max-Planck-Institute und eine MPG-Forschungsstelle.[6]

Fünf der 18 Einrichtungen bzw. Außenstellen befinden sich im Raum Magdeburg, zehn im Raum Halle (einschließlich Schkopau). Hinzu kommen zwei jenseits der Universitätsstädte gelegene Standorte in Bad Lauchstädt und Falkenberg, sowie ein Institut in Gatersleben, das über vier gemeinsame Berufungen eng mit der MLU verbunden ist.

Von den insgesamt 18 außeruniversitären Einrichtungen gehören 47 % zur Fächergruppe Naturwissenschaften/Medizin, 27 % sind ingenieurwissenschaftliche und 13 % sozial- und geisteswissenschaftliche; weitere 13 % der Institutionen arbeiten sowohl zu natur- als auch sozialwissenschaftlichen Fragestellungen.

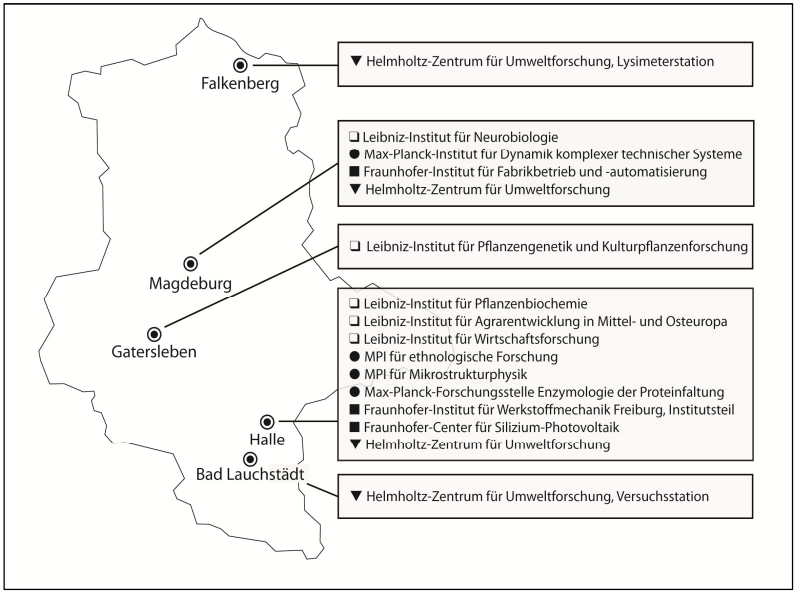
In den ostdeutschen Bundesländern, so auch in Sachsen-Anhalt, nimmt die außeruniversitäre Forschung eine – finanziell betrachtet – vergleichsweise starke Position in der Forschungslandschaft ein. Die östlichen Bundesländer wenden relativ deutlich mehr Mittel für die außeruniversitäre Forschung auf als die westdeutschen Länder:

- Macht im Westen Deutschlands (ohne Stadtstaaten) der Anteil dieser Mittel lediglich 0,09 % des BIP aus, so erreicht er im Osten mit 0,27 % das Dreifache.
- Der Anteil an den Landeshaushalten beträgt in den westdeutschen Flächenstaaten 0,7 %, in den ostdeutschen Ländern 1,2 %.

[6] Am 2. Oktober 2012 wurde zudem das Fraunhofer-Zentrum für Chemisch-Biotechnologische Prozesse CBP in Leuna (http://www.cbp.fraunhofer.de/) eröffnet. Da die Untersuchung wesentlich auf Daten aus dem Jahr 2011 basiert, konnte dieses Zentrum nicht berücksichtigt werden.

- Am deutlichsten werden die Unterschiede bei den Ausgaben pro Einwohner: knapp 52 € geben die östlichen Bundesländer pro Einwohner für die außeruniversitäre Forschung aus, die westlichen Flächenländer hingegen mit knapp 25 € weniger als die Hälfte davon.

Übersicht 39: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt



Neben politischen Prioritätensetzungen liegt ein Grund für die vergleichsweise hohen Ausgaben aller ostdeutschen Länder darin, dass dort im Bereich der gemeinschaftsfinanzierten Forschung die Leibniz-Institute besonders zahlreich vertreten sind: Bei diesen trägt das Land 50 % der Kosten, während Bund und Ländergemeinschaft die andere Hälfte beisteuern. Dagegen weisen die anderen gemeinschaftsfinanzierten Institutionen für das jeweilige Land weit günstigere Finanzierungsschlüssel auf – bei Fraunhofer-Instituten und Helmholtz-Zentren trägt das Sitzland lediglich 10 % der Kosten.

Insgesamt verausgaben die ostdeutschen Bundesländer 27 Prozent der öffentlichen Mittel für die außeruniversitäre Forschung, die bundesweit durch die Länder aufgebracht werden (vgl. Pasternack 2007: 164ff.). In diese Richtung deutet auch eine Aufstellung der GWK (2010: 14) zu den Finanzströmen der gemeinsamen Forschungsförderung des Bundes und

Übersicht 40: Ausstattungs- und Leistungsdaten des Wissenschaftssystems in Sachsen-Anhalt in Relation zu sozioökonomischen Grunddaten und Gesamt-Deutschland

			LSA	Deutschland	Anteil LSA
Sozio-ökonomische Grunddaten (2009)	Bevölkerung (in 1.000)		2.356,2	81.802,3	2,9 %
	Erwerbstätige (in 1.000)		1.009,2	40.271,0	2,5 %
	BIP (in Mrd. €)		50,44	2.397,10	2,1 %
Universitäten (2008)	Lfd. Grundmittel (in T€)		276.763	11.808.046	2,3 %
	Studierende		31.170	1.365.789	2,3 %
	Lfd. Grundmittel je Studierenden (in T€)		8,88	8,65	103 %*
	Wiss. Personal		3.087	103.252	3 %
	ProfessorInnen		529	20.634	2,6 %
	Drittmittel (in T€)		81.785	4.554.292	1,8 %
	Drittmittel je Professor/in (in €)		154,75	220,72	70 %*
Außeruniversitäre wissenschaftliche Einrichtungen	Ausgaben (in T€) [2009]		297.833	12.694.922	2,35 %
	Personal (in VZÄ) [2009]		3.024	112.926	2,7 %
	Institutionen	MPG	4	80	5 %
		FhG (Institute und Institutsteile**)	2	87	2,3 %
		HzG	2	17	–***
		WGL	5	87	5,75 %
		Gesamt	13	244	5,3 %

* Prozent vom bundesweiten Durchschnitt

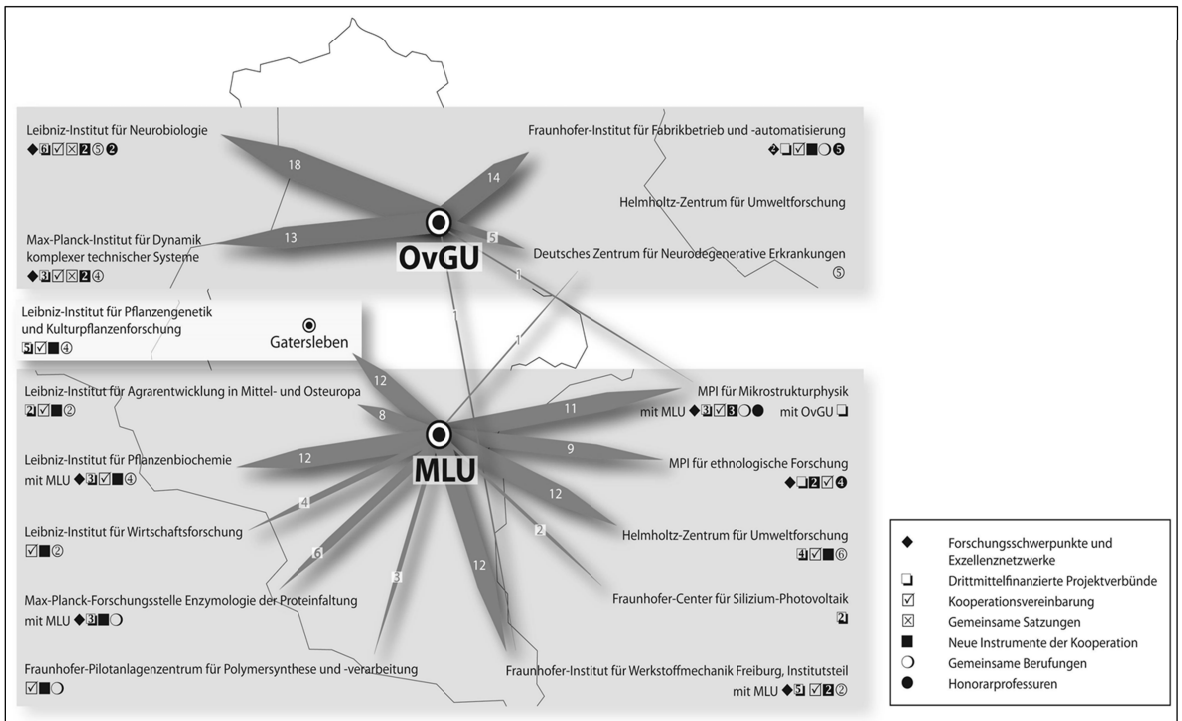
** Deutschlandweit gibt es aktuell 60 Institute der FhG. Um an dieser Stelle die FhG-Einrichtungen in Sachsen-Anhalt adäquat zu gewichten, werden hier (a) die Zahl der Institute und Institutsteile verwandt und (b) das PAZ und das CSP nicht als eigenständige Einrichtungen gewertet, da diese in den Aufstellungen der FhG weder als Institute noch als Institutsteile gezählt werden.

*** Da die Helmholtz-Einrichtungen oftmals über mehrere Standorte verfügen, die sich nicht in einem einzigen Bundesland befinden (wie das DZNE und das UFZ in LSA), kann eine solche Anteilsberechnung nicht auf Grund der Einrichtungszahl vorgenommen werden.

Quellen: Arbeitskreis „Erwerbstätigenrechnung des Bundes und der Länder" (2011); Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010, 2011); Statistisches Bundesamt (2010a: 27–29, 32–34, 63–65; 2011: 25, 29); eigene Berechnungen

der Länder für das Jahr 2009: Sie zeigt, dass Sachsen-Anhalt lediglich bezüglich der WGL ein Nehmerland ist, so wie acht andere Länder auch. Ansonsten weist es jedoch einen negativen Transfersaldo auf – wie drei

Übersicht 41: Kooperationsdichte zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen Sachsen-Anhalts im Überblick



Viertel aller Bundesländer. Allerdings hat Sachsen-Anhalt mit 46,4 Prozent nach Rheinland-Pfalz die zweithöchste Eigenfinanzierungsquote (Bundesdurchschnitt: 32,9 %) (ebd.: 18).

Werden die wesentlichen Ausstattungs- und Leistungsdaten des sachsen-anhaltischen Wissenschaftssystems ins Verhältnis zu zentralen sozioökonomischen Daten gesetzt, so zeigt sich im Vergleich zum gesamten Bundesgebiet:

- Die Ausgaben Sachsen-Anhalts für seine Universitäten liegen zwischen den Anteilswerten der Bevölkerung und der Erwerbstätigen einerseits und des BIP andererseits.
- Der Studierendenanteil ist etwas geringer, als es der Bevölkerungsanteil erwarten ließe.
- Das beschäftigte wissenschaftliche Personal und die ProfessorInnen an Universitäten entsprechen etwa der Bevölkerungsgröße des Landes.
- Die Drittmitteleinwerbung der Universitäten ist deutlich unterdurchschnittlich.
- Der Umfang des Personals an außeruniversitären Einrichtungen und ichrer Ausgaben korrespondiert in etwa mit Bevölkerungsgröße und Erwerbstätigenanteil.
- Die Ausstattung mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen ist im Verhältnis zur Größe des Landes komfortabel. (Übersicht 41)

7.3.2. Kooperationsdichte

Eine vergleichsweise Unauffälligkeit des alltäglichen Kooperierens zwischen Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen in Sachsen-Anhalt kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Hochschuladministrationen typischerweise keinen vollständigen Überblick zu den Kooperationsaktivitäten des eigenen Hauses haben.

Daher war zunächst eine Bestandsaufnahme der institutionalisierten Kooperationsbeziehungen zwischen den beiden Universitäten und den 18 außeruniversitären Forschungseinrichtungen – also den größten wissenschaftlichen Einrichtungen in Sachsen-Anhalt – vorzunehmen.[7]

[7] Der gewählte Fokus liegt hier auf (a) institutionalisierten Kooperationen (b) der beiden sachsen-anhaltischen Universitäten mit (c) den Instituten der vier außeruniversitären Forschungsorganisationen, die in Sachsen-Anhalt ansässig sind, soweit sich die Zusammenarbeit (d) auf Forschung und Nachwuchsförderung bezieht. Damit sind zahlreiche andere relevante Kooperationsformen aus der Erhebung ausgeschlossen.

Das Kooperationsgeschehen führt zu Vernetzungen, aus denen Interaktionssysteme entstehen. Diese sind in Sachsen-Anhalt, so zeigt die Analyse, wesentlich räumlich bestimmt.

7.3.3. Raumdimension der Kooperationen

Eine raumbezogene Betrachtung fragt nach dem Verhältnis von Zentrum und Peripherie, der Rolle von Nähe und Distanz sowie dem Zusammenhang von räumlichen und funktionalen Kopplungen. Diesbezüglich erweisen sich in Sachsen-Anhalt drei Aspekte als zentral.

Zum ersten werden auf der *Mikroebene* Institutionenverdichtungen so entwickelt und ausgebaut, dass sie Interaktionen erleichtern und anreizen. Dies betrifft in Halle den „Weinberg Campus“ und künftig ggf. auch das entstehende Wissenschaftsquartier mit dem „Wissenschaftshafen“ in Magdeburg:

- Auf dem halleschen Areal befinden sich neben acht Fachbereichen der MLU sieben außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, desweiteren 50 Unternehmen (vgl. Hensling 2008).
- Das Magdeburger Quartier ist erst jüngst in Gang gesetzt worden. Mehrere wissenschaftliche Einrichtungen unterschiedlichen institutionellen Charakters sind dort bisher angesiedelt und räumlich mit der Universität, einem Fraunhofer- und einem Max-Planck-Institut verzahnt (vgl. KGE Kommunalgrund 2009).

Zum zweiten werden auf der *Mesoebene* lokale Standortsysteme entwickelt, die durch hohe Kooperationsdichte innerhalb einer Stadt gekennzeichnet sind:

Diese sollen hier wenigstens genannt werden – nicht zuletzt, um weitere mögliche Betrachtungen aufzuzeigen. Nicht berücksichtigt werden: 1) Kooperationsaktivitäten der Universitäten bzw. der außeruniversitären Forschungseinrichtungen mit Ressortforschungseinrichtungen des Bundes, mit Fachhochschulen, wissenschaftlichen Akademien, Einrichtungen mit sekundärem Forschungsauftrag, die im Kulturbereich ressortieren, sowie mit wirtschaftlichen Akteuren; 2) Kooperationen zwischen gleichen Institutionsformen – etwa zwischen den Universitäten oder zwischen zwei außeruniversitären Instituten sowie Kooperationen der Universitäten mit ihren eigenen An-Instituten; 3) die Zusammenarbeit im Bereich der Lehre, sowie 4) personenbezogene, bilaterale und oftmals informelle Verbindungen zwischen einzelnen Forschern und Forscherinnen. Zu einigen dieser Kooperationen vgl. aber Hechler/Pasternack (2011: 92-96).

- Die beiden Universitäten Sachsen-Anhalts unterhalten, mit nur einer Ausnahme in Magdeburg, zu allen außeruniversitären Forschungseinrichtungen an ihrem jeweiligen Ort Kooperationsbeziehungen.
- Die Ursachen für die lokalen Intensitäten der Kooperation liegen in der inhaltlichen Passfähigkeit an den beiden Standorten, die so zwischen den Magdeburger und Halleschen Einrichtungen nur bedingt gegeben ist. (Vgl. Europäische Strukturfonds 2010: 16, 23)

Die Integrationskraft der beiden Großstädte ist so stark, dass sie überdies zu regionalen Interaktionssystemen führen: Es lassen sich in Sachsen-Anhalt zwei Wissenschaftsräume identifizieren, zum einen das nördliche Sachsen-Anhalt mit einer Universität, zwei Fachhochschulen und sechs außeruniversitären Einrichtungen, zum anderen das südliche Sachsen-Anhalt mit einer Universität, zwei FHs und einer Kunsthochschule sowie zwölf außeruniversitären Einrichtungen. Die Kooperationsverdichtungen führen sowohl zur Verfestigung als auch zur gegenseitigen Abgrenzung der beiden Wissenschaftsräume.

Auf Grund dieser Abschließung der beiden Räume ist, drittens, die *Makroebene* der interregionalen Verbindungen in Sachsen-Anhalts schwach ausgeprägt: einige wenige Kooperationen zwischen Einrichtungen in Halle und Magdeburg, eine intensive Zusammenarbeit zwischen der MLU und dem Leibniz-Institut für Pflanzengenetik und Kulturpflanzenforschung Gatersleben, vereinzelte Kooperationen mit Einrichtungen an anderen peripher gelegenen Standorten Sachsen-Anhalts.

Allerdings bestehen weitere kooperative Verflechtungen mit Einrichtungen jenseits der Landesgrenze: Diese befinden sich zum einen in direkter Nachbarschaft, etwa in Leipzig, Braunschweig oder Berlin. Zum anderen gibt es Verbindungen überregionaler bzw. internationaler Art im Rahmen von Forschungskooperationen.

7.3.4. Überregionalität des Kooperationsgeschehens: Voraussetzung einer Stärkung der regionalen Wissensbasis

Hinsichtlich der landesgrenzenüberschreitenden Kooperationen lohnt es, die Ziele und Erwartungen zu rekapitulieren, die mit der Förderung der Zusammenarbeit von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen verfolgt werden:

> „Die enge Verbindung zwischen den Partnern ermöglicht einen wichtigen Beitrag der [außeruniversitären] Forschungsorganisationen zur Hochschullehre – etwa durch gemeinsame Berufungen –; Hochschulen und Forschungseinrichtungen erhalten wechselseitig Zugang zu – ihre jeweils

eigenen Ressourcen ergänzenden – Forschungskapazitäten; die außeruniversitären Forschungseinrichtungen sind in die Ausbildung von Studierenden und Graduierten eingebunden und erhalten damit Zugang zum wissenschaftlichen Nachwuchs." (GWK 2010: 26)

Deutlich wird hier vor allem ein primäres Interesse an der Stärkung der Forschung und ihrer (nicht zuletzt personellen) Reproduktion durch Ressourcenzusammenlegung. Diese offenbar symmetrischen Kooperationsgewinne von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen weisen allerdings eine gewisse raumbezogene Schlagseite auf: Während Forschungskooperationen oftmals lediglich geringe Entfernungswiderstände aufweisen, ist die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zumeist nur bei lokaler Nähe bzw. der Kopräsenz der Teilnehmer zu erreichen.

Entsprechend weisen auch die Kooperationen innerhalb und über die Landesgrenzen hinweg eine klar identifizierbare Verteilung auf. So dominiert bei den Graduiertenkollegs die Orientierung am Sitzort.[8] Auch das Instrument der gemeinsamen Berufung durch die Landesuniversitäten und die außeruniversitären Forschungseinrichtungen außerhalb der Landesgrenzen findet nur in Einzelfällen Anwendung und ist zudem auf einen schmalen Radius begrenzt.[9] Ebenfalls eine starke lokale Bindung weist der Einsatz von Kooperationsvereinbarungen auf. Während die Universitäten solche mit jeder außeruniversitären Forschungseinrichtung vor Ort geschlossen haben, stellen derartige Verträge über die unmittelbare Sitzregion und gar über das Bundesland hinaus, eine Seltenheit dar.[10]

[8] So verfügen die in Sachsen-Anhalt bestehenden fünf DFG-Graduiertenkollegs (mit Ausnahme eines internationalen Kollegs) nicht über Kooperationen jenseits der Landesgrenze. Gleiches gilt für die Magdeburger Leibniz Graduate School, die dortige Helmholtz Nachwuchsgruppe und die International Max Planck Research School. Hingegen kooperieren das Max-Planck-Institut für ethnologische Forschung Halle (Saale) und die MLU Halle-Wittenberg mit einer International Max Planck Research School in Freiburg/Breisgau. Auch die dort ansässige Leibniz Graduate School und die mit dem UFZ verbundene Helmholtz Graduate School HIGRADE verfügen über überregionale, wenn auch auf Mitteldeutschland begrenzte Kooperationen.

[9] Etwa eine gemeinsame Berufung von OvGU und Helmholtz-Zentrum für Infektionsforschung Helmholtz-Zentrum in Braunschweig oder von MLU und Fraunhofer-Institut für Angewandte Polymerforschung Potsdam-Golm.

[10] So verfügt die MLU etwa über Kooperationsverträge mit der Fraunhofer-Gesellschaft für das Fraunhofer-Institut für Angewandte Polymerforschung (Golm/Schkopau) und dem Leibniz-Zentrum für Agrarlandschaftsforschung (ZALF) (Müncheberg/ Brandenburg).

Eine sukzessive Lockerung der Bindung an regionale Verbünde weisen die von den Bundesministerien geförderten Projekte[11] und schließlich die Sonderforschungsbereiche der DFG auf. Erstere kennzeichnen zumeist noch lokal zugeschnittene Forschungsgegenstände und -kooperationen, die gelegentlich als Teilprojekte in eine überregionale Förderprogrammstruktur integriert sind. Zu vermuten ist hier, dass damit eher auf der Ebene der Formalstruktur bundesweite Forschungskooperationen präsentiert werden, jedoch die eigentliche Forschung in institutionell klar geschiedenen und regional gebundenen Kontexten erfolgt.

Die hier jedoch bereits sichtbare Überlagerung räumlicher durch kognitive Kooperationsmotive wird am prägnantesten in der DFG-Forschungsförderung erkennbar: Sieben von acht Sonderforschungsbereichen sowie ein DFG-Schwerpunktprogramm in Sachsen-Anhalt sind deutlich durch eine überregionale Zusammenarbeit von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen geprägt.

Allerdings gilt für alle genannten Kooperationsformen: Die räumliche Konzentration inhaltlich passfähiger Wissenschaftseinrichtungen ist nur schwer durch überregionale Kooperationen substituierbar, letztere tritt bei größeren Projekten zumeist ergänzend hinzu. Damit bleibt – wie hier am Beispiel Sachsen-Anhalt illustriert – die Schaffung günstiger regionaler und überregional anschlussfähiger Wissenschaftskontexte eine zentrale Aufgabe gelingender regionaler Entwicklung. Dies gilt insbesondere dann, wenn neben der reinen Forschungsarbeit auch die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses und nicht zuletzt ein gelingender Transfer der Forschungsergebnisse in außerwissenschaftliche Anwendungskontexte angestrebt wird.

7.3.5. Erwartungswertbezogene Einschätzung der regionalen Kooperationsintensität

Um Handlungsbedarf im Hinblick auf Kooperationsaktivitäten zu identifizieren, lässt sich zunächst eines ermitteln: Welcher Umfang an Kooperationen kann in einer Region, gemessen an ihrer Größe, überhaupt erwartet werden? Hierzu lässt sich der Anteil der regionalen Kooperationsaktivitäten an allen bundesweiten Aktivitäten ins Verhältnis zur relativen Größe der Region setzen. Sollte beispielsweise ein Bundesland zirka 5 %

[11] für Überblicke vgl. http://www.uni-halle.de/forschung/forschungsverbunde/ und http://www.uni-magdeburg.de/Forschung/Profil/Schwerpunktthemen/BMBF-p-21058.html (17.3.2012)

der Bundesbevölkerung und etwa 5 % des gesamtdeutschen BIPs, 5 % des in Deutschland beschäftigten wissenschaftlichen Personals usw. haben, so sollten auch etwa fünf Prozent der deutschlandweiten Forschungskooperationen in diesem Land konzentriert sein. Ergänzend und präzisierend lassen sich auch die Landesanteile an der gesamtdeutschen Professorenschaft, den Beschäftigten der vier großen Forschungsorganisationen, den Ausgaben aller Länder für Universitäten und außeruniversitäre Forschung einbeziehen. Derart kann für das jeweilige Land ein statistischer Erwartungswert des Anteils an den gesamtdeutschen Forschungskooperationen ermittelt werden.

Die Anteile Sachsen-Anhalts an deutschen Gesamtwerten betragen bei der Bevölkerung 2,9 %, beim Bruttoinlandsprodukt als Messgröße für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit 2,1 %, bei der Professorenschaft 2,6 %, bei den Beschäftigten der vier großen Forschungsorganisationen 2,7 %, bei den Ausgaben aller Länder für Universitäten 2,3 % und bei den Ausgaben der außeruniversitären Einrichtungen 2,35 %.[12] Nimmt man das Mittel dieser Anteile am jeweiligen Bundesgesamt, so lässt sich als statistischer Erwartungswert des Anteils Sachsen-Anhalts an der Partizipation an bestimmten Kooperationsinstrumenten auf etwa 2,5 % des bundesweiten Vorkommens taxieren.

Unsere Erhebung ergab: Von den herkömmlichen und den in jüngerer Zeit neu entwickelten Kooperationsinstrumenten werden in Sachsen-Anhalt einige sehr intensiv, andere unterdurchschnittlich, manche bislang noch nicht genutzt:[13]

- *Oberhalb des Erwartungswertes* finden sich folgende Instrumente angewendet: Helmholtz Graduate Schools (eine von acht bundesweit), die Beteiligung an einer Helmholtz Allianz (eine von 10), FhG-Innovationscluster (zwei von 19), Max-Planck-Fellowships (drei von 40), gemeinsame Berufungen (38 von 778 = 4,9 %) und International Max Planck Research Schools (zwei von 62).

[12] Arbeitskreis „Erwerbstätigenrechnung des Bundes und der Länder" (2011); Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010, 2011); Statistisches Bundesamt (2010a: 27–29, 32–34, 63–65; 2011: 25, 29); eigene Berechnungen

[13] Die genannten Werte beziehen auf Kooperationsbeziehungen, an denen mindestens eine Landesuniversität *und* eine außeruniversitäre Einrichtung in Sachsen-Anhalt beteiligt sind. Da dieses zumeist auch die Kooperationen einschließt, bei denen die Universitäten oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen Sachsen-Anhalts mit Partnern außerhalb ihres Sitzlandes zusammenarbeiten, bilden diese Zahlen weitgehend die reale Kooperationsdichte ab (vgl. auch oben 7.3.4. Überregionalität des Kooperationsgeschehens: Voraussetzung einer Stärkung der regionalen Wissensbasis).

- *Unterdurchschnittlich* finden die folgenden Kooperationsinstrumente Anwendung: Sonderforschungsbereiche unter Beteiligung von sowohl Universitäten als auch außeruniversitären Instituten, DFG-Graduiertenkollegs in gleicher Kooperationskonstellation, Helmholtz Virtuelle Institute und Helmholtz Nachwuchsgruppen. Bei diesen Instrumenten hält Sachsen-Anhalt Anteile zwischen 0,8 und 2 % vom Bundesgesamt.
- Bislang in Sachsen-Anhalt *nicht angewandte* Kooperationsinstrumente sind: DFG-Forschungszentren, Exzellenzcluster, MPG-Tandemprojekte, Max-Planck-Forschungsgrupen, Helmholtz-Institute, Helmholtz Translationszentren und Fraunhofer Projektgruppen.

Bei den beiden letztgenannten Kategorien – unterdurchschnittlich und noch nicht genutzte Instrumente – bestehen folglich die größten unausgeschöpften Kooperationspotenziale. Auffällig ist hier zudem: Die bislang nicht angewandten Kooperationsinstrumente sind solche, für die starke Partner in den Universitäten benötigt werden. Dies kann darauf verweisen, dass eher die nötige Attraktivität der Universitäten verbessert werden muss, als Kooperationen etwa durch den Einsatz entsprechender Anreizinstrumente steuernd erzeugen zu wollen.

7.4. Kooperationsfördernde und -hemmende Faktoren

Wie verschiedene Studien zeigen (z.B. Fritsch/Schwirten 1998 oder Backhaus 2000), können räumliche Verdichtungsprojekte sowohl die wissensbasierte Stadtentwicklung als auch die Kooperationen im FuE-Bereich deutlich fördern. Insbesondere bergen sie das Potenzial, zur Bildung von Wissensmilieus beitragen zu können, d.h. zur Bildung relativ homogener Interaktionsformen mit erhöhter Binnenkommunikation (vgl. Matthiesen/Bürkner 2004: 77). Durch das Zusammenspiel multidisziplinärer Kompetenzen können derart Gelegenheitsstrukturen für Suchprozesse nach neuem Wissen erleichtert werden.[14]

Dabei sind die wissensbezogenen Such- und Findeprozeduren grundsätzlich nicht planbar. Plan- und gestaltbar sind hingegen Arrangements und Kontexte, welche die Wahrscheinlichkeit der Kopplungen von Wissenstypen erhöhen. (Ebd.: 79) So identifizieren Fritsch/Schwirten (1998:

[14] vgl. hierzu auch Daniel Hechler/Peer Pasternack: Wissensproduktion in regionalen Netzwerken. Inhalts- und Formveränderungen der Wissenschaft: Modelle, Kritik, Erfahrungen >> Netzwerke als regionale Problemlöser?, in diesem Band

260) als Motive für die Kooperation zwischen öffentlichen Forschungseinrichtungen „an erster Stelle ‚Anregungen für die Forschungsarbeit / fachliche Ergänzung' (55,3 % der Nennungen, Mehrfachnennungen möglich), gefolgt von ‚finanzielle Förderung nur bei Zusammenarbeit gegeben' (29,6 %), ‚eigene materielle Ausstattungskapazitäten reichen nicht aus' (23,7 %) sowie ‚Erhöhung des eigenen Bekanntheitsgrades' (12,1 %)." Kooperationen auf Grund dieser Motivationen können wohl durch räumliche Nähe gefördert werden, setzen diese aber nicht zwingend voraus.

Übersicht 42: Förderliche Faktoren und Motive für lokale/regionale Kooperationen von Universitäten und außeruniversitärer Forschung

Rubrik	Faktoren und Motive
SACHASPEKTE	
Inhaltlich	• gemeinsames inhaltliches Interesse • gegenseitige fachliche Ergänzung • wissenschaftliche Nähe und Überlappungsbereiche in den Profilen • Zusammenführung des disziplinären Fachwissens an Hochschulen mit dem interdisziplinären Forschungsmodus der außeruniversitären Einrichtungen • Erschließung von Forschungsfeldern • Erschließung von im eigenen Haus nicht vorhandenen spezialisierten Sondergebieten und innovativen Themenbereichen • Erleichterung von Schwerpunkt- und Profilbildungen der Universitäten • Umsetzung innovativer Forschungsstrategien
Ressourcen	• Erreichen kritischer Massen und Poolen von Ressourcen • Stärkung vorhandener kritischer Masse • Stärkung der Konkurrenzfähigkeit • finanzielle Anreize bzw. Bindung finanzieller Förderung an Kooperation
Forschungsorganisation und -strukturen	• Sicherung von Spezialisierung, Vielfalt und Arbeitsteilung • räumliche Nähe als Gelegenheitsstrukturen für Interaktionsnetze mit Kopplungen verschiedener Wissenstypen • Wissensmilieus als Gelegenheitsstrukturen für Suchprozesse nach neuem Wissen • häufige persönliche Kontakte und gute kommunikative Verknüpfung • gute Kenntnis der Arbeitsschwerpunkte potenzieller Kooperationspartner • Ausgleich struktureller Engpässe der Universitäten • geringer Entfernungswiderstand für wissenschaftliche Kooperationen
Lehre und Nachwuchsförderung	• Zugriff der außeruniversitären Einrichtungen auf den wissenschaftlichen Nachwuchs • Erleichterung der Qualifizierung junger, an außeruniversitären Einrichtungen beschäftigter Wissenschaftler/innen • Nutzung des Promotions- und Habilitationsrechts der Universitäten • Vermittlung attraktiver Qualifikationsvorhaben an den universitären Nachwuchs

Rubrik	Faktoren und Motive
	• kritische Masse an Ressourcen und Mitarbeitern, um lehrbedingten Mehraufwand erbringen zu können
TAKTISCHE ASPEKTE	
	• Umverteilung von Risiken • Erleichterung positiver Gutachtervoten bei Evaluationen • Hochschulprofessur als Berufsziel vieler Wissenschaftler/innen • Chance auf Erhöhung des eigenen Bekanntheitsgrades
INSTRUMENTE	
Personen-bezogen	• Gemeinsame Berufungen, Honorarprofessuren, apl. Professuren • Fellowships • Berufungskriterium: hohe Netzwerkkompetenz
Forschungs-bezogen	• Forschungsverbünde • gemeinsame Graduiertenkollegs • gemeinsame Nutzung von Großgeräten
Organisatorische Kontexte	• räumliche Konzentrationen fachlich affiner Einrichtungen • flexible, handlungsfähige und damit wettbewerbsgeeignete Netzwerke statt Großinstitutionen • Kooperationsverträge als institutionelle Absicherung existierender Zusammenarbeit auf der Mikroebene statt deren Ausgangspunkt • Bereitstellung administrativer Leistungen zur Minderung des organisatorischen Kooperationsaufwands

Ein Bedeutungsranking der relevanten Faktoren für die Zusammenarbeit von Forschungseinrichtungen untereinander hat Backhaus (2000) vorgelegt. Danach spielen aus Sicht befragter Wissenschaftler/innen und Forschungsmanager/innen räumliche Nähe oder Entfernung für die Aufnahme von Kooperationsbeziehungen mit anderen Forschungsinstituten eine im Vergleich geringere Rolle. Die Zusammenarbeit mit anderen Forschungseinrichtungen unterliege einem geringeren Entfernungswiderstand, als dies etwa für Unternehmen, aber auch für Fachhochschulen typisch sei. (Ebd.: 122) Zugleich aber werden von den Befragten Faktoren wie „persönliche Kontakte", „gute Kenntnis der Arbeitsschwerpunkte" oder „gute kommunikative Verknüpfung" Faktoren genannt – d.h. solche, die in räumlicher Nähe wahrscheinlicher zustandekommen als in räumlicher Entfernung.

Wird unsere Sachsen-Anhalt-bezogene Auswertung mit einer der wenigen Studien kontrastiert, die sich direkt dem Thema der Kooperation von Hochschulen und außeruniversitärer Forschung widmen (Röbbecke et al. 2004), so ergibt sich im Blick auf die Kooperationsbedingungen eine widersprüchliche Situationsanordnung:

1. *Zwischen Kooperation und Konkurrenz:* Dieses Problem hat sich durch die Programm- und Drittmittelförderung verschärft. Es ist zu-

gleich ambivalent, da Geldgeber zugleich auf Konkurrenzverstärkung und Kooperationsbereitschaft setzen, d.h. in einem Forschungsprojekt kooperierende Einrichtungen müssen z.T. parallel miteinander um weitere Gelder konkurrieren.

2. *Steuerung durch Kooperationsverträge:* Die Bedeutung formalisierter Kooperationsabkommen muss hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Förderung von Kooperationen relativiert werden: In der Kooperation zur Nachwuchsförderung dominieren informelle Kontakte. Formelle Abkommen erweisen sich für die Einbindung außeruniversitärer Kräfte nicht als entscheidend, aber immerhin als unterstützend. Uneingeschränkt positive Wirkungen entfalten gemeinsame Berufungen.
3. *Kein Königsweg für Forschungskooperationen:* Es bestehen viele pfadabhängige Kooperationsstile, die insbesondere von Größe und Alter der Institutionen bestimmt werden. Kooperationsverträge entfalten Wirkung zumeist nur, wenn sie der institutionellen Absicherung bereits existierender Zusammenarbeit auf der Mikroebene dienen, nicht aber deren Ausgangspunkt bilden.
4. *Kooperation als Tauschverhältnis:* Für die außeruniversitären Forschung ist Kooperation eine Rekrutierungsstrategie für wissenschaftlichen Nachwuchs, für die Universitäten die Möglichkeit, attraktive Qualifikationsvorhaben zu vermitteln. Dabei bringen die außeruniversitären Institute vorrangig das Geld, die Universitäten das Personal ein. Am erfolgreichsten ist Kooperation bei komplementärer Interessenskonstellation.

Grundsätzlich geht es darum, die kooperationsrelevanten Erfolgsfaktoren zu stärken und die Risikofaktoren zu minimieren. Die Übersichten 42 und 43 fassen die kooperationsfördernden und -hemmenden Faktoren und Motive, die sich aus unserer Untersuchung und der zitierten Literatur ergeben, schlagwortartig zusammen.

Übersicht 43: Hemmende Faktoren und Motive für lokale/regionale Kooperationen von Universitäten und außeruniversitärer Forschung

Rubrik	Faktoren und Motive
Inhaltliche Aspekte	• fachliche Interessen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung • Einschätzung des Kooperationsertrags im Vergleich zum Aufwand als zu gering • ungleich verteilte Kooperationsgewinne • mangelndes Gegenstück zur interdisziplinären Ausrichtung eines außeruniversitären Instituts an der Universität • hohes Unsicherheitspotenzial interdisziplinärer Forschung • Orientierung von Promovierenden an ausländischen Universitäten statt an einheimischen Institutionen

Rubrik	Faktoren und Motive
Ressourcen-aspekte	• asymmetrische Ausstattungen von Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen • geringe Größe eines Forschungs- oder eines Universitätsinstituts und dadurch mangelnde Ressourcen für Verbundprojekte • finanzielle Einschränkungen der Universitäten begründen u.U. eine dominante Orientierung der außeruniversitären Einrichtungen auf andere außeruniversitäre Institute oder ausländische Universitäten • symbolische Kooperationsbarrieren in Folge ökonomischer Asymmetrie: Kommunikations- und Verständigungsschwierigkeiten, ggf. Ressentiments • höherer zeitlicher und finanzieller Aufwand für interdisziplinäre Forschung
Strukturelle und organisatorische Aspekte	• strategiefähige Führungs- oder Managementebene an außeruniversitären Instituten vs. relativ große Autonomie der Professuren an Hochschulen • Kooperation als Selbstzweck bzw. Scheinkooperation zur formalen Bedienung externer Anforderungen • Befürchtungen der Universitäten hinsichtlich des Verlust traditioneller Vorrechte • Sorge der außeruniversitären Forschungseinrichtungen, in die strukturellen Probleme der universitären Forschung hineingezogen zu werden • geringes Alter und dadurch noch fehlende Reputation eines Forschungsinstituts • attraktivere Arbeitsbedingungen in der außeruniversitären Forschung • Stellenbefristungen mit der Gefahr des Verlust des *tacit knowledge* der beteiligten Forscher/innen • grundfinanzierte Stellen produzieren ggf. keine Anreize für gemeinsame Drittmitteleinwerbungen • in egalitären Netzwerken Reproduktion von Strukturkonservatismus • in asymmetrischen Kooperationen Angleichungsdruck • Transaktionskosten durch erhöhten Abstimmungsbedarf
Widersprüchliche wissenschaftspolitische Auflagen	• Forderungen nach internationalen Kooperationspartnern vs. Stärkung der nationalen Kooperation • Forderungen nach Konkurrenzverstärkung vs. Kooperationsbereitschaft, d.h. Kooperation von ggf. konkurrierenden Einrichtungen
Lehre und Nachwuchsförderung	• Dominanz informeller Kontakte in der Nachwuchsförderung • Wettbewerb um den Nachwuchs • Aufbau eigener Qualifikationsstrukturen in der außeruniversitären Forschung • Tradition der Einzeldissertation in den Sozial- und Geisteswissenschaften • Sorge der außeruniversitären Forschungseinrichtungen, verstärkt zur Lehre verpflichtet zu werden • zusätzliche Arbeitsbelastung durch Beteiligung an der Lehre • mangelnde inhaltliche Passung von Lehrveranstaltungen und außeruniversitärem Forschungsprofil

Die kontrastierende Gegenüberstellung der Faktoren und Motivationen, die eine Kooperation zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen fördern oder hemmen können, ergibt:

- Es bestehen zwischen den kooperationsfördernden und den kooperationshemmenden Faktoren Spannungen. Sie lassen sich also nicht umstandslos aufaddieren, sondern stehen entweder potenziell miteinander im Konflikt oder können sich gegenseitig neutralisieren. Das macht Prioritätensetzungen nötig.
- Doch auch die kooperationsfördernden Faktoren sind nicht umstandslos kombinierbar. Auch sie lassen sich daher nicht einfach additiv verstehen. Sie könnten also nicht im Sinne einer Checkliste abgearbeitet werden, so dass sich aus ihrer vollständigen Umsetzung dann die besten Voraussetzungen für Kooperationen zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ergäben. Vielmehr sind bei einer Reihe von Faktoren explizite Wahlentscheidungen zu treffen, da einige der Faktoren potenziell miteinander im Konflikt stehen oder sich gegenseitig neutralisieren können. (Übersicht 44).

Übersicht 44: Potenziell miteinander konfligierende kooperationsfördernde Faktoren

Überlappungsbereiche in den Profilen der Einrichtungen	gegenseitige fachliche Ergänzung
Sicherung von Spezialisierung, Vielfalt und Arbeitsteilung	Verminderung der Segmentierung der Wissenschaftslandschaft
Umverteilung von Risiken	Erleichterung von Schwerpunkt- und Profilbildungen der Universitäten
Netzwerke statt Großinstitutionen	Erreichen kritischer Massen und Poolen von Ressourcen bzw. Stärkung vorhandener kritischer Masse
Bindung finanzieller Förderung an Kooperation	Ausgleich struktureller Engpässe der Universitäten
räumliche Nähe als Gelegenheitsstrukturen für Interaktionsnetze	geringer Entfernungswiderstand für wissenschaftliche Kooperationen

- Räumliche Verdichtungen bilden Gelegenheitsstrukturen für Kooperationen. Gelegenheiten werden zum einen genutzt oder auch nicht. Zum anderen lassen sich hierfür keine sicheren Erfolgsprognosen stellen.

Damit ist indiziert, dass solche Prozesse angereizt, aber nicht punktgenau gesteuert werden können. Umgekehrt kann räumliche Distanz nicht umstandslos für fehlende Kooperationsbeziehungen verantwortlich gemacht werden: Gerade im wissenschaftlichen Bereich werden Kooperationen

wesentlich durch ein gemeinsames (inhaltliches) Interesse bestimmt, und Entfernungswiderstände spielen oftmals eine geringe Rolle.

7.5. Fazit: Handlungsoptionen

Zur optimierten Umsetzung von Kooperationsstrategien empfiehlt es sich, die oben herausgearbeiteten förderlichen und hemmenden Faktoren heranzuziehen. Grundsätzlich geht es darum, die Erfolgsfaktoren zu stärken und die Risikofaktoren zu minimieren.

Kooperationen haben bestimmte Voraussetzungen, insbesondere ein gemeinsames Interesse der potenziellen Partner. Interessen sind in der Wissenschaft vorrangig kognitiv bestimmt. Deshalb werden Entfernungswiderstände gegen fachliche Kooperationen eher schwach wirksam. Zugleich kann aber die räumliche Nähe niedrigere Transaktionskosten in einer Zusammenarbeit ermöglichen. Um kognitiv bestimmte Interessen und räumliche Nähe in gemeinsame Aktivitäten münden zu lassen, bedarf es zweierlei:

- zum einen der Gestaltung günstiger Kontexte und
- zum anderen eines auf das je konkrete Vorhaben abgestimmten Einsatzes der zur Verfügung stehenden Kooperationsinstrumente.

Die Gestaltung günstiger Kontexte zielt darauf, Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, in denen potenzielle Partner die Chance haben, ihre gemeinsamen Interessen zu entdecken. Dies ist, angesichts der oben benannten förderlichen und hemmenden Faktoren, erfolgversprechender, als konkrete Forschungskooperationen selbst anreizen zu wollen – insbesondere da räumliche Nähe für sich genommen keine kognitive Nähe begründet.
Um auch nicht oder unterdurchschnittlich genutzte Kooperationsinstrumente zu aktivieren, erscheint es sinnvoll, durch gezielte Mittelumschichtungen Vorlaufförderungen für Verbundvorhaben zu ermöglichen. Zugleich ist bei der finanziellen Anreizung von Kooperationsverhalten Sorge dafür zu tragen, dass dieses nicht zur schlichten Bildung von Beutegemeinschaften führt, so dass Kooperation eher simuliert als praktiziert wird. Das kann – neben der sachgerechten Prüfung entsprechender Anträge und der zugrundeliegenden tatsächlichen Voraussetzungen – durch halbstandardisierte Berichterstattungen und evaluative Erfolgsprüfungen gesichert werden.

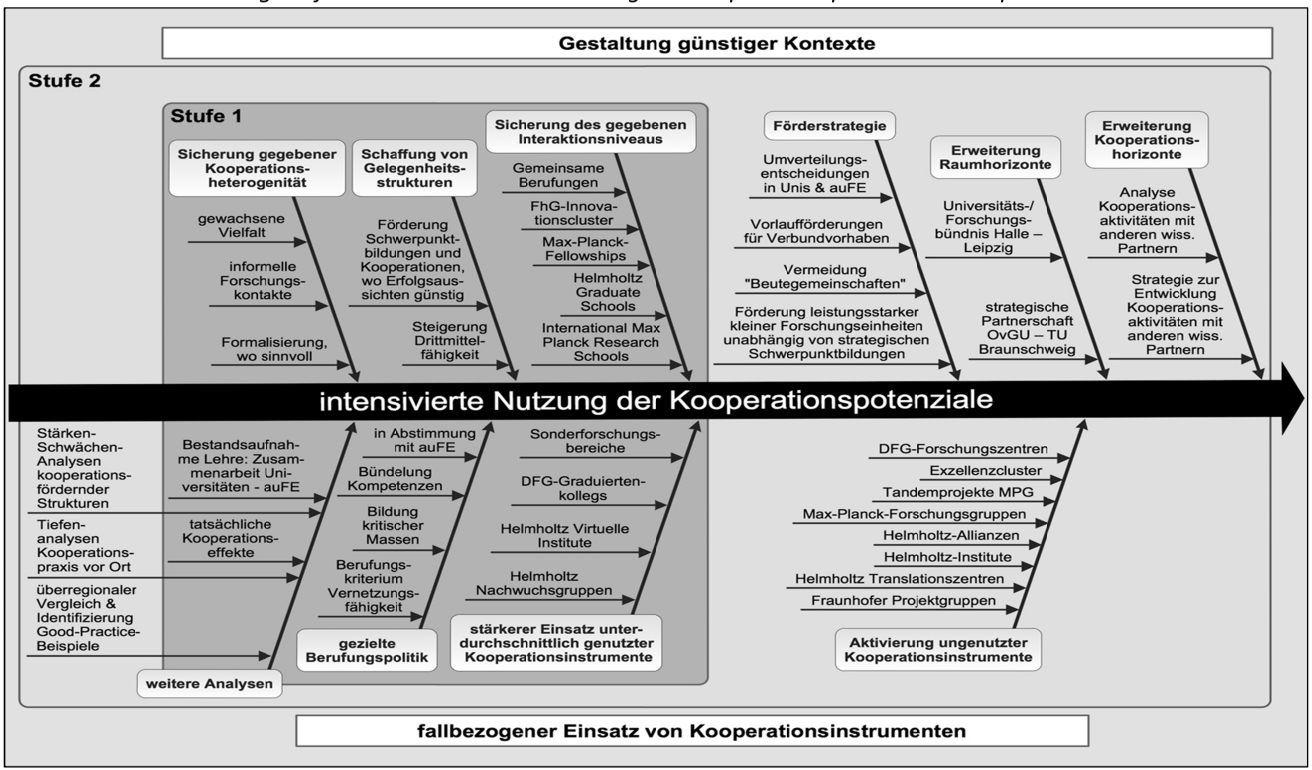
Um Prozess und Akteure nicht zu überfordern, die gegebenen Ressourcenbegrenzungen zu berücksichtigen und in zumindest einigen Be-

reichen auch möglichst schnell sichtbar werdende Erfolge zu erreichen, die wiederum die Mitwirkungsbereitschaft zunächst zögerlicher Partner fördern, sollten Kooperationsbeziehungen in Ausbaustufen projektiert und mit Leben erfüllt werden. Den Ausgangspunkt bildet dabei die exakte Bestimmung der lösungsbedürftigen Probleme. Hierbei sollten insbesondere die wichtigsten Hemmnisse erfasst werden, die wünschenswerten Kooperationen entgegenstehen. Im Anschluss daran können solche Handlungsziele definiert werden, deren Erreichung mit hoher Wahrscheinlichkeit problemlösend wirkt.
Zu berücksichtigen ist, dass hierbei grundsätzlich keine wie auch immer geartete Vollständigkeit der Problembearbeitung zu erreichen ist: Da zur Struktur eines Problems seine Rahmenbedingungen gehören, ist die Problemkomplexität durch Erweiterung des Betrachtungsrahmens makroskopisch potenziell unendlich steigerbar; und da ein Problem auch intern in immer noch eine weitere Tiefendimension hinein ausdifferenziert werden kann, findet dessen Komplexität mikroskopisch erst dort ihre Grenze, wo die Geduld der Akteure und Bezugsgruppen längst erschöpft ist. Daher bedarf es einer Zielhierarchie, innerhalb derer Prioritäten und Posterioritäten festgelegt werden. Prioritäten sind vorrangig zu verfolgen; Posterioritäten können entweder in Angriff genommen werden, soweit daneben weitere Problemlösungsressourcen vorhanden sind, oder werden aufgeschoben auf spätere Zeitpunkte, wenn die prioritären Probleme bereits gelöst sein werden. Der Priorisierungsprozess lässt sich folgendermaßen organisieren:

- Auf Stufe 1 sind die Prioritäten, d.h. die Unverzichtbarkeiten umzusetzen.
- Auf Stufe 2 werden solche Initiativen eingeleitet, die zwar nicht prioritär, aber dringend wünschenswert sind, und über die Einvernehmlichkeit zwischen den Partnern besteht.
- Auf Stufe 3 lassen sich dann Maßnahmen umsetzen, die zunächst noch konfliktbehaftet waren, für die also erst ein Konsens unter den Beteiligten gefunden werden musste.

Übersicht 45 visualisiert abschließend die Handlungsschritte der Stufen 1 und 2. Hierbei wird, wie oben entwickelt, davon ausgegangen, dass es (a) um die Gestaltung günstiger Kontexte für Kooperationen – oberer Teil der Übersicht – und (b) um den fallbezogen möglichst optimalen Einsatz von Kooperationsinstrumenten – unterer Teil der Übersicht – geht.

Übersicht 45: Umsetzungsstufen zur intensivierten Nutzung der Kooperationspotenziale: Beispiel Sachsen-Anhalt



Literatur

Arbeitskreis „Erwerbstätigenrechnung des Bundes und der Länder" (Hg.) (2011): Erwerbstätige in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1991 bis 2010, Wiesbaden; URL http://www.statistikportal.de/statistik-portal/ETR_R1B1_2010.zip (3.10.2011).

Backhaus, Angela (2000): Öffentliche Forschungseinrichtungen im regionalen Innovationssystem: Verflechtungen und Wissenstransfer – Empirische Ergebnisse aus der Region Südostniedersachsen, Münster/Hamburg.

Europäische Strukturfonds, [Landesregierung Sachsen-Anhalt u.a.?] (2010): Evaluation Städtische Dimension. Europäische Strukturfonds Sachsen-Anhalt 2007–2013. 2. Zwischenbericht, Modul 3. Oktober 2010, o.O.; URL http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_Europa/Publikationen_Berichte/Berichte/2__Zwischenbericht_Staedt_Dim_Final__20101015.pdf (20.10.2011).

Fritsch, Michael/Christian Schwirten (1998): Öffentliche Forschungseinrichtungen im regionalen Innovationssystem. Ergebnisse einer Untersuchung in drei deutschen Regionen, in: Raumforschung und Raumordnung 57 (1998), S. 253–263.

GWK, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010): Gemeinsame Forschungsförderung des Bundes und der Länder. Finanzströme im Jahre 2009, Bonn; URL http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-14-Finanzstroeme2009.pdf (20.10.2011).

Hechler, Daniel / Peer Pasternack (2011): Scharniere & Netze. Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen den Universitäten und den außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel und Martin Winter, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011; auch unter http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/ Arbeitsberichte/WZW_Arbeitsberichte_1_2011.pdf (2.12.2011).

Hensling, Gudrun (2008): Halle (Saale). weinberg campus. Der erfolgreiche Wandel im Stadtteil Heide-Süd. Technologie- und Gründerzentrum Halle, Halle (Saale).

Huber, Bernd/Jürgen Mlynek (Hg.) (2012): Strategische Partnerschaften in der deutschen Wissenschaftslandschaft. Neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Hanns Martin Schleyer-Stiftung.

KGE Kommunalgrund (Hg.) (2009): www.wissenschaftshafen.de, o.O.; URL http://www.wissenschaftshafen.de/2011-07-14_WissH.pdf (4.8.2011).

Kujath, Hans Joachim/Kai Pflanz/Axel Stein/Sabine Zillmer (2008): Raumentwicklungspolitische Ansätze zur Förderung der Wissensgesellschaft, Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung/Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Berlin/Bonn, URL http://www.bbsr.bund.de/cln_032/nn_21272/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BMVBS/WP/2008/heft58__DL,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/heft58_DL.pdf (20.8.2011).

Matthiesen, Ulf/Hans-Joachim Bürkner (2004): Wissensmilieus. Zur sozialen Konstruktion und analytischen Rekonstruktion eines neuen Sozialraum-Typus, in: Ulf Matthiesen (Hg.), Stadtregion und Wissen. Analysen und Plädoyers für eine wissensbasierte Stadtpolitik, Wiesbaden, S. 65–89.

Pasternack, Peer (2007): Forschungslandkarte Ostdeutschland. Unter Mitarbeit von Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/FLK_Ost.pdf (16.3.2013).

Röbbecke, Martina/Dagmar Simon/Martin Lengwiler/Clemens Kraesch (2004): Inter-Disziplinieren. Erfolgsbedingungen von Forschungskooperationen, Berlin.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen – Bruttoinlandsprodukt; URL http://www.statistikportal.de/statistik-portal/de_jb27_jahrtab65.asp (3.10.2011).

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011): Gebiet und Bevölkerung – Fläche und Bevölkerung; URL http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab1.asp (3.10.2011).

Statistisches Bundesamt (2010a): Fachserie 11 Reihe 4.3.2: Bildung und Kultur. Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen 2008, Wiesbaden; URL http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/KennzahlenMonetaer2110432087004,property=file.pdf (3.10.2011).

Statistisches Bundesamt (2011): Fachserie 14, Reihe 3.6: Finanzen und Steuern. Ausgaben, Einnahmen und Personal der öffentlichen und öffentlich geförderten Einrichtungen für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung 2009, Wiesbaden; URL http://www.de statis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fa chveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Forschung/AusgabenEinnahmenPersonal2140360097004,property=file.pdf (3.10.2011).

8. Profilerweiternd und bislang kaum untersucht: An-Institute

Justus Henke | Peer Pasternack

An-Institute wurden (und werden) seit den 1980er Jahren deutschlandweit eingerichtet. Ihre Leistungsangebote sollen ergänzend bzw. komplementär zur jeweiligen Hochschule sein, also nicht in Konkurrenz zu ihrer Hochschule stehen. Gegenstand systematischer Erkundung waren sie bislang kaum. Im Rahmen einer Fallstudie werden sie für das Land untersucht, das mit 67 Einrichtungen über die bundesweit dichteste An-Institutslandschaft verfügt: Sachsen-Anhalt. Die An-Institute spielen dort eine wichtige Rolle in der Erweiterung des Leistungsprofils der regionalen Wissenschaft. Erstmalig wurde die sachsen-anhaltische An-Institutslandschaft kartiert und anhand wesentlicher Merkmale analysiert. Die Ergebnisse weisen über den Einzelfall hinaus. Abschließend lassen sich drei Szenarien diskutieren: (a) Leistungen, die bisher einem An-Institut übertragen wurden, werden künftig erbracht, indem die Hochschulen eigene Unternehmen gründen bzw. sich an Unternehmen beteiligen; (b) die Hochschulen bemühen sich, die Leistungen der An-Institute künftig selbst zu erbringen; (c) Fortführung der An-Institute in der herkömmlichen Weise, wobei ihre Leistungen und Erträge in geeigneter Weise in die Leistungsberichterstattung der Hochschulen eingehen.

Ein An-Institut ist eine organisatorisch sowie rechtlich eigenständige wissenschaftliche Einrichtung, die einer deutschen Hochschule angegliedert ist. Es hat eine private Rechtsform, zum Beispiel als e.V. oder gGmbH. Anteilseigner können in verschiedenen Kombinationen Land, Universität, ein Trägerverein, Professoren und/oder Industrieunternehmen sein. Geleitet wird ein An-Institut in der Regel von einem oder mehreren Professoren, die ihre Professur an der Hochschule innehaben, der das An-Institut assoziiert ist.[1]

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen der vom WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg beauftragten Studie „An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt“ (Henke/Pasternack 2012) erarbeitet.

An-Institute wurden (und werden) seit den 1980er Jahren deutschlandweit eingerichtet, nicht zuletzt um Einschränkungen des öffentlichen Dienstes zu umgehen und mehr Flexibilität in der Ausführung von Forschungs- bzw. forschungsnahen Aktivitäten zu gewinnen. Die Leistungsangebote der An-Institute sollen ergänzend bzw. komplementär zur jeweiligen Hochschule sein, also nicht in Konkurrenz zu ihrer Hochschule stehen.

8.1. Typologie und Besonderheiten

Differenzieren lassen sich die An-Institute in mehrerlei Hinsicht. Neben Unterscheidungen nach Fächergruppenzugehörigkeit, Rechtsform, Alter, Größe und Personalstruktur sowie des Einnahmenumfangs sind vor allem zwei Differenzierungen wichtig:

- *funktionsspezifisch*: (a) An-Institute, die Forschung betreiben, d.h. unmittelbar in der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens tätig sind; (b) An-Institute, die überwiegend Transfer und Dienstleistungstätigkeiten auf Basis weitgehend ausgereifter Technologien und Wissensbestände verfolgen, etwa über die Durchführung von Transferprojekten oder durch Beratung von Unternehmen und Ausgründungen; (c) solche, die Aufgaben in der Weiterbildung wahrnehmen;
- *hinsichtlich der Frage der Gewinnorientierung:* Bei den gewinnorientierten An-Instituten sind die Hochschulen über Kooperationsverträge an den Gewinnen beteiligt. Die überwiegende Mehrzahl der An-Institute ist allerdings nicht gewinnorientiert, beschränkt sich also darauf, die jeweiligen auftragsgebundenen Kosten zu akquirieren.

Die Ursachen dafür, dass An-Institute gegründet werden, sind vielschichtig:

- Die An-Institute können jenseits des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZVG) operieren. Die ersatzweise Geltung des Teilzeit- und Befristungsgesetzes (TZBefrG) eröffnet personalwirtschaftliche Freiräume. Dazu gehört insbesondere, dass im Geltungsbereich des TZBefrG die umstrittene 12-Jahresregel – zwölf Jahre nach dem Studienabschluss soll ein/e Wissenschaftler/in eine Professur erlangt haben oder aber die Wissenschaft verlassen – nicht greift. Zwar gilt die 12-Jahresregel auch im Bereich des WissZVG nicht so strikt, wie es häufig unterstellt wird. So sind auch nach Ablauf der zwölf Jahre befristete Angestelltenverhältnisse mit Sachgrund – z.B. der zeitlich be-

grenzten Finanzierung eines Drittmittelprojekts – möglich. Doch verhalten sich diesbezüglich die Hochschulpersonalverwaltungen eher zurückhaltend: Die entsprechende Rechtsprechung ist noch nicht hinreichend konsolidiert, und daher besteht anhaltend die Befürchtung des Erfolgs von Entfristungsklagen.

- Die An-Institute unterliegen, anders als die Hochschulen, keiner zwingenden Tarifbindung. Sollen auch solche Projekte realisiert werden, die bei Zugrundelegung tariflicher Entlohnung nicht kostendeckend wären, ist die Voraussetzung, Formen der Projektrealisierung zu finden, die jenseits des öffentlichen Dienstes liegen.
- Es gibt bestimmte Finanzmittel, z.B. aus dem ESF oder von Kommunen, die auf Grund der Zuwendungsbedingungen leichter oder überhaupt nur durch eine privatrechtlich organisierte Institution einzuwerben sind. Das heißt: An-Institute erreichen auch andere Drittmittelgeber und erweitern damit das Spektrum der Mitteleinwerbung der Hochschulen.
- Die größere operative Flexibilität der An-Institute in administrativer Hinsicht erweist sich zum einen, wenn angeforderte Leistungsangebote bzw. die Beteiligung an Ausschreibungen mit kurzen Abgabefristen bedient werden müssen. Hier sind die An-Institute im Vorteil gegenüber den Hochschulen mit ihrer Mehrstufigkeit von Verfahren unter Einbeziehung der Hochschulverwaltung. Zum anderen erweist sich größere Flexibilität dann, wenn aus Projektmitteln unterschiedlicher Herkunft einheitliche und vor allem auch lückenlos aneinander anschließende, befristete Beschäftigungsverhältnisse ‚gebastelt' werden müssen.

Nach einer Untersuchung des Fraunhofer ISI der bundesweiten An-Instituts-Landschaft bestehen die besonderen Stärken von An-Instituten in ihrer Hochschulnähe – sowohl hinsichtlich des daraus resultierenden Imagevorteils als auch der Zugriffsmöglichkeiten auf die Vorteile und Ressourcen der jeweiligen Hochschule –, ihrer hohen Flexibilität bei gleichzeitiger Zuverlässigkeit, einer großen Industrienähe, spezifischem Know-how sowie dem Umstand, dass sie weniger bürokratisch als Hochschulen wahrgenommen werden. (Koschatzky et al. 2008: 4f., 108-111)

8.2. Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt

Insgesamt gibt es 67 An-Institute sachsen-anhaltischer Hochschulen. Damit verfügt das Land – im Verhältnis zu seiner Größe und der Größe seines Wissenschaftssystems – über die bundesweit dichteste An-Institutslandschaft. Lediglich in Nordrhein-Westfalen mit seiner ungleich höheren Bevölkerungs- und Hochschulzahl sind mit insgesamt 107 Einrichtungen mehr An-Institute zu finden. (Übersicht 46)

Übersicht 46: An-Institute in den einzelnen Bundesländern (2006)

Land	Anzahl	Land	Anzahl
Baden-Württemberg	28	Niedersachsen	48
Bayern	38	Nordrhein-Westfalen	107
Berlin	49	Rheinland-Pfalz	19
Brandenburg	16	Saarland	10
Bremen	21	Sachsen	28
Hamburg	15	Sachsen-Anhalt	62
Hessen	51	Schleswig-Holstein	18
Mecklenburg-Vorpommern	25	Thüringen	9
	Gesamt	**544**	

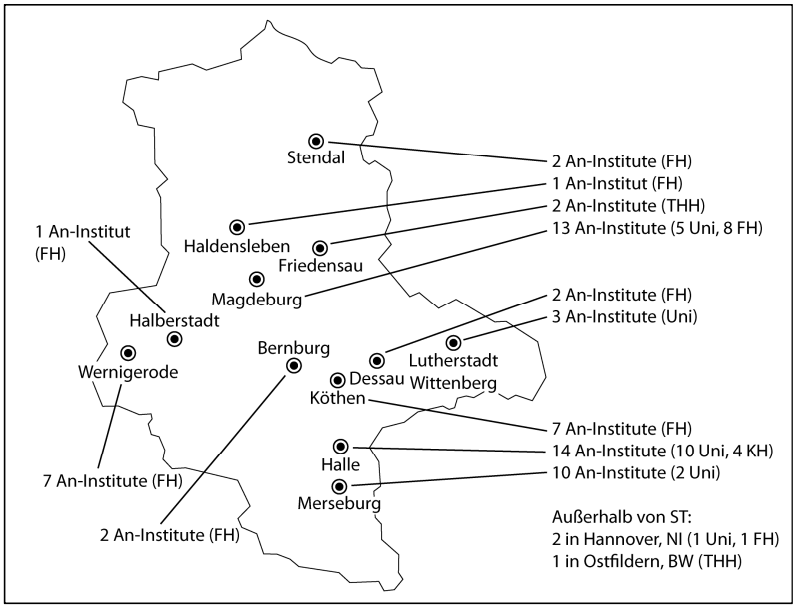
Quelle: Koschatzky et al. (2008: 48)

8.2.1. Räumliche und institutionelle Verteilung

Bis auf drei der 67 An-Institute haben ihren Standort innerhalb Sachsen-Anhalts.[2] Die geografische Verteilung orientiert sich überwiegend an den Hochschulstandorten und ist in dieser Hinsicht relativ gleichmäßig. Nur in den Landkreisen Altmarkkreis Salzwedel, Mansfeld-Südharz und Burgenlandkreis befinden sich keine An-Institute. Insofern entspricht die räumliche Verteilung auch der Hochschul- und der Bevölkerungsdichte in Sachsen-Anhalt. (Übersicht 47)

[2] Außerhalb der Landesgrenzen befinden sich das International Neuroscience Institute (INI) Hannover GmbH an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, das Institut für kulturrelevante Kommunikation und Wertebildung (IKU) – An-Institut der Theologischen Hochschule Friedensau unter der Trägerschaft der Freikirche der Siebenten-Tags Adventisten K.d.ö.R. in Ostfildern sowie das Institut für nachhaltigen Tourismus GmbH in Hannover an der Hochschule Harz.

Übersicht 47: Regionale Verteilung der An-Institute in Sachsen-Anhalt



Fast alle öffentlichen Hochschulen des Landes besitzen An-Institute. Lediglich die Evangelische Hochschule für Kirchenmusik Halle und die Fachhochschule Polizei Sachsen-Anhalt in Aschersleben verfügen über keine. Die meisten An-Institute führt die Martin-Luther-Universität Halle (MLU) mit 15 Instituten, gefolgt von den Hochschulen Anhalt und Magdeburg-Stendal mit jeweils elf. Die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OvGU) hat dagegen im Verhältnis zu ihrer Größe mit sechs An-Instituten vergleichsweise wenige solcher Einrichtungen. Die nichtstaatliche Theologische Hochschule Friedensau (ThH) wiederum verfügt mit drei An-Instituten in Relation zu ihrer niedrigen Studentenzahl – im Wintersemester 2010/11 gab es 156 Studierende – über eine vergleichsweise hohe Anzahl.

Betrachtet man die Hochschularten, so zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der An-Institute (58 % oder 39 Einrichtungen) zu Fachhochschulen gehören. Knapp ein Drittel (31 %) entfällt auf die beiden Universitäten. Die beiden Universitäten weisen rund 60 % aller Studierenden des Landes auf. Damit ist trotz der geringeren Größe des FH-Sektors bei den Fachhochschulen eine größere Aktivität hinsichtlich der Einrichtung von An-Instituten zu beobachten.

Im bundesweiten Vergleich ergibt sich in Sachsen-Anhalt eine deutlich abweichende Verteilung. In Deutschland sind gemäß den Erhebungen von Koschatzky et al. (2008: 49) 70 Prozent der An-Institute an Universitäten gekoppelt und lediglich 28 Prozent an FHs sowie zwei Prozent an den künstlerischen Hochschulen.

Im Hinblick auf die Standorte der An-Institute weisen Halle (21 % von 67 An-Instituten) und Magdeburg (19 %), gefolgt von Merseburg (15 %), die größte Dichte auf. Zum hohen Anteil Magdeburgs tragen vor allem die acht An-Institute der Hochschule Magdeburg-Stendal bei; weitere vier gehören zur OvGU. In Merseburg befinden sich neben den acht An-Instituten der Hochschule Merseburg zwei weitere Einrichtungen an der MLU.

8.2.2. Fächergruppen

An-Institute werden durch jeweils einen Professor/eine Professorin der Hochschule, der sie assoziiert sind, geleitet. Sie sind damit üblicherweise im gleichen Forschungsgebiet tätig wie der Hochschulfachbereich, dem der oder die Direktor/in angehört. Um die Forschungsfelder der An-Institute näher zu bestimmen, wird daher die Fächergruppe des Fachbereichs, dem der jeweilige An-Instituts-Leiter angehört, herangezogen:

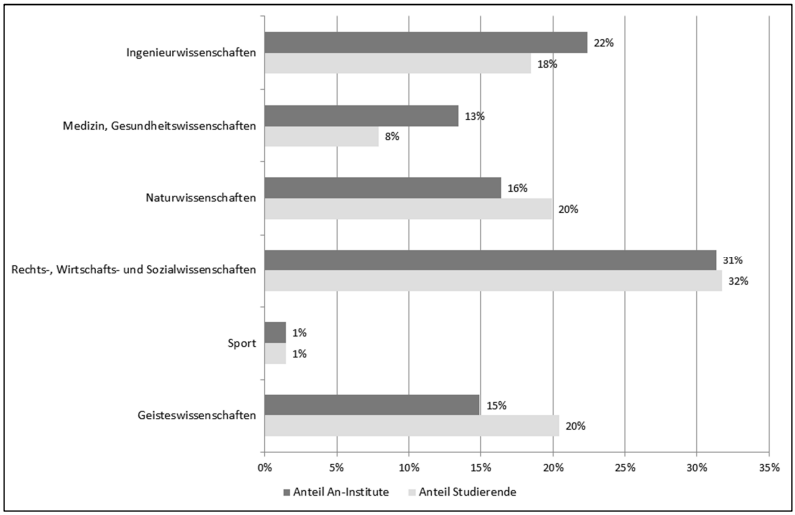
- Die häufigsten Forschungsfelder der An-Institute liegen im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (31 %). Hier sind alle fünf Fachhochschulen – besonders häufig die Hochschule Harz und die Hochschule Magdeburg-Stendal – sowie die Universität Halle-Wittenberg vertreten.
- Danach folgen Ingenieurwissenschaften (22 %), die bei vier Fachhochschulen (nicht: Hochschule Harz) sowie an beiden Universitäten Forschungsgebiete der An-Institute sind. Die Hochschule Magdeburg-Stendal weist hier mit sechs Einrichtungen die höchste Anzahl auf.
- Ferner sind mit elf An-Instituten als drittgrößte Gruppe die Naturwissenschaften (17 %) zu nennen. Davon gehören drei zu Universitäten und acht zu den Fachhochschulen.
- Dahinter liegend sind mit zehn Einrichtungen (15 %) die Geisteswissenschaften festzuhalten.
- Medizin und Gesundheitswissenschaften nehmen einen Anteil von 14 % an allen Einrichtungen in der An-Institutslandschaft ein. Diese gehören zu den beiden Universitäten sowie der Hochschule Anhalt.

- Die MLU führt außerdem noch ein An-Institut (entspricht 2 %) im Fachbereich Sport.

Die Verteilung der Institute nach Fächergruppen in Sachsen-Anhalt ist ähnlich gelagert wie in Deutschland insgesamt. Betrachtet man allerdings nur den ostdeutschen Raum, so ist im Vergleich eine stärkere Vertretung der Medizin sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Sachsen-Anhalt festzustellen (vgl. Koschatzky et al. 2008: 59f).

Um diese Verteilung nach Fächergruppen weiter einzuordnen, kann ein Vergleich mit den Studierendenstärken der Fächergruppen sachsen-anhaltischer Hochschulen gezogen werden (Übersicht 48). Für Sozialwissenschaften und Sport lassen sich in etwa äquivalente Anteile festhalten. Die Ingenieurwissenschaften sind nach dieser Darstellung durch die An-Institute leicht überrepräsentiert; die Medizin ist relativ deutlich überrepräsentiert. Am auffälligsten zeigt sich in den Zahlen, dass die Geisteswissenschaften im Verhältnis zu ihrem Studierendenanteil nur unterdurchschnittlich im An-Institutsbereich abgedeckt sind.

Übersicht 48: Vergleich der Fächergruppenverteilung von An-Instituten und Studierendenzahlen



*Die Geisteswissenschaften umfassen hier, was in der Nomenklatur des Statistischen Bundesamtes unter den Kategorien Sprach- und Kulturwissenschaften, Religionswissenschaften sowie Kunst und Kunstwissenschaften geführt wird; Naturwissenschaften die Naturwissenschaften sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften.

Quelle: Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt; eigene Berechnungen. Studierendenstärken wurden über drei Jahre gemittelt (Wintersemester 2009/10 bis 2011/12).

8.2.3. Rechtsformen

An-Institute haben üblicherweise eine private Rechtsform. Die einzige Ausnahme stellen die Körperschaften des öffentlichen Rechts der drei An-Institute der Theologischen Hochschule Friedensau dar.

Der Großteil der An-Institute ist als eingetragener Verein organisiert (61 %), gefolgt von der GmbH (29 %). Daneben gibt es noch jeweils eine gemeinnützige GmbH (gGmbH), eine Unternehmergesellschaft (UG) und eine Aktiengesellschaft (AG).

Während die Vereinsform über alle Fachrichtungen hinweg eine populäre Rechtsform ist, kann für GmbHs eine Konzentration auf medizinische und ingenieurwissenschaftliche Tätigkeitsfelder beobachtet werden. Hierfür könnte ein Grund sein, dass in diesen Feldern besonders häufig Produktentwicklungen unter Beteiligung weiterer Firmen aus der Industrie stattfinden.

Im Vergleich zum Bundesgebiet ist eine stärkere Konzentration auf die Vereins- und GmbH-Form in Sachsen-Anhalt zu konstatieren. Bundesweit treten gGmbHs beinahe genauso häufig auf, wie GmbHs (jeweils etwa 15 % der An-Institute). Auch Stiftungen und Institute ohne eigene Rechtsperson sind häufiger vertreten. (Vgl. Koschatzky et al. 2008: 70)

8.2.4. Tätigkeitsschwerpunkte

Die An-Institute erfüllen mit ihrer Tätigkeit verschiedene Funktionen. Grundsätzlich lassen sich ungeachtet der jeweiligen Fachdisziplin drei Schwerpunkttätigkeiten unterscheiden:

1. Forschung
2. Transfer
3. Weiterbildung

Häufig arbeiten An-Institute im Überlappungsbereich zweier dieser Funktionen. An-Institute, die Forschung betreiben, forschen in der Regel praxisbezogen und anwendungsorientiert. Das kann sie für Beauftragungen mit FuE-Projekten prädestinieren. FuE wiederum ist systematisch bereits in der Übergangszone von Forschung zu Transfer angesiedelt. Unter Transfer werden zwar Dienstleistungen verstanden, in denen gesonderte Forschungsaktivitäten keine oder nur geringe Bedeutung haben, doch baut Transfer häufig auf eigener Forschung auf.

Für den Zweck unserer Auswertung nach Aktivitätsschwerpunkten der An-Institute ist es aber sinnvoll, weniger die unscharfen Übergänge zu betonen, sondern die erkennbaren Unterschiede zu identifizieren:

- Im *Forschungsbereich* steht im Mittelpunkt, dass die Tätigkeit schwerpunktmäßig entweder in der (technischen wie nicht-technischen) Grundlagen- und Vorlaufforschung oder der Weiterentwicklung von existierenden Prototypen und anderen technologischen Innovationen liegt. Entscheidend für die Zuordnung zur Forschung hier ist, dass nicht im Kern Dienstleistungen rund um bereits ausgereifte Technologien und Wissensbestände betrieben werden.
- Im *Transferbereich* stehen vor allem Beratungsdienstleistungen, z.B. Unterstützung von Ausgründungen, Coaching, Unternehmensberatung, soziale Dienstleistungen sowie die Vorbereitung industrieller Produktion marktreifer Produkte im Zentrum der Aktivitäten. Die Abgrenzung zur Forschung besteht darin, dass bereits weitgehend standardisierte Technologien oder Wissensbestände in die Praxis übersetzt werden.

Diese Abgrenzung zwischen Forschung und (Forschungs-)Transfer ist insofern für den Zweck dieser Auswertung praktikabel, als die zu markierende Linie zwischen Vorlaufforschung und der Weiterentwicklung technischer Innovationen bis hin zur Marktreife für Außenstehende nicht immer eindeutig ist und folglich ansonsten nur schwer zu ziehen wäre.

Als Weiterbildungs-An-Institute werden sowohl innerwissenschaftliche (bzw. akademische) als auch extern orientierte Weiterbildungseinrichtungen gezählt:

- Innerwissenschaftliche Weiterbildung ist bezogen auf Weiter- und Fortbildung von akademischem Personal an Hochschulen und ggf. an außeruniversitären Forschungseinrichtungen.
- Externe Weiterbildung richtet sich an Personen, die nicht an einer Hochschule beschäftigt sind, etwa Lehrer/innen oder Unternehmer/innen.

Auf der Basis dieser Unterscheidungen lässt sich folgende Kategorisierung vornehmen:

- 42 An-Instituten (63 %) kann der Tätigkeitsschwerpunkt *Forschung* zugewiesen werden. Unabhängig davon, wie stark dabei die unternehmerische Ausrichtung im Einzelfall ausgeprägt ist, stellt die Forschung somit den häufigsten Zweck der Einrichtung eines An-Instituts in Sachsen-Anhalt dar.

- 21 An-Institute (31 %) beschäftigen sich überwiegend mit dem *Transfer* von Wissen bzw. Forschungsergebnissen. Darunter finden sich z.B. Beratungsdienstleister, soziale bzw. pädagogische Institute und produzierendes Gewerbe.
- *Weiterbildung* ist für vier An-Institute (6 %) die Kernaufgabe. Zwei dieser vier Weiterbildungsinstitute sind an der HS Magdeburg-Stendal angesiedelt.[3]

Diese Verteilung der Tätigkeitsschwerpunkte entspricht in etwa der bundesweiten Situation. Allerdings ist der Bereich Weiterbildung deutschlandweit im Vergleich von etwas größerer Bedeutung und erreicht einen Anteil von 14 % (vgl. Koschatzky et al. 2008: 83)

8.2.5. Personalstrukturen

Zur Personalstruktur konnten Informationen für 32 An-Institute ermittelt werden (48 % aller An-Institute in Sachsen-Anhalt). Gezählt werden hierbei nur Personen, die tatsächlich in einem vertraglichen Dienstverhältnis mit der Einrichtung stehen, d.h. ohne Berücksichtigung der Mitarbeiter/innen, die bereits über die Hochschule entlohnt bzw. besoldet werden, und ohne sonstige ehrenamtliche Mitarbeiter/innen:

- Zunächst zeigt sich, dass die meisten An-Institute über bis zu zehn Mitarbeiter verfügen; ein Viertel der 32 Institute beschäftigt mehr als 10 Mitarbeiter/innen. Ferner lässt sich erkennen, dass fast alle Institute höchstens fünf nichtwissenschaftliche Personalstellen unterhalten.
- Knapp zwei Drittel der hier einbezogenen Institute beschäftigt bis zu fünf wissenschaftliche Mitarbeiter/innen. Etwa 19 % der Institute sind mit bis zu 10 Wissenschaftler/innen, 9 % mit bis zu 20 wissenschaftlichen Stellen und ebenfalls 9 % mit mehr als 20 wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen ausgestattet.

Damit ergibt sich trotz eines Schwerpunkts bei kleineren Instituten eine deutliche Spreizung im Hinblick auf die Größe der An-Institute. Die mittlere Anzahl der Beschäftigten in den ausgewerteten An-Instituten liegt bei 9,1. Für die universitären An-Institute (N=13) liegt dieser Wert bei 15,2. Bei An-Instituten der Fachhochschulen (N=15) ist dieser Wert mit 5,4 deutlich niedriger.

[3] Institut für Akademische Weiterbildung e.V.; Magdeburger Akademie für Praxisorientierte Psychologie e.V.

Als Fächergruppe mit dem höchsten Wert sind die ingenieurwissenschaftlichen An-Institute (N=5) mit durchschnittlich 15 Mitarbeiter/innen auffällig. Demgegenüber beschäftigt keines der im künstlichen/kunstwissenschaftlichen Bereich aktiven An-Institute eigenes Personal.

Mit diesen Mitarbeiterzahlen bewegen sich die sachsen-anhaltischen An-Institute unterhalb des bundesweiten Durchschnitts. Dieser beträgt 20 Beschäftigte, wobei FH-An-Institute im Bundesmittel acht und universitäre An-Institute 23 Mitarbeiter/innen haben. Von diesen zählen deutschlandweit ca. 60 Prozent zum wissenschaftlichen Personal. (Koschatzky 2012; Zahlen für 2006)

Letzteren Anteil allerdings überschreiten die sachsen-anhaltischen An-Institute deutlich: Im Durchschnitt kommen dort 3,9 wissenschaftliche auf eine nichtwissenschaftliche Stelle. Damit sind etwa ein Viertel der Beschäftigten in der Verwaltung oder ähnlichen Aufgabenbereichen, drei Viertel wissenschaftlich tätig.

8.2.6. Einnahmen

Zu den Einnahmen der An-Institute konnten von 20 Einrichtungen Informationen erhoben werden (30 % aller An-Institute). Teilweise sind bei den entsprechenden Angaben die Einnahmen über mehrere Jahre summiert ausgewiesen. Für diese Zahlen wurde der Jahresdurchschnitt des genannten Zeitraums herangezogen. Den Zahlen lassen sich folgende Informationen entnehmen:

- Den An-Instituten, für die Informationen vorliegen, standen im Jahr 2010 bzw. 2011 (je nach letztverfügbaren Wert) insgesamt im Mittel knapp € 616.000 jährlich zur Verfügung.
- Etwa 53 % dieser Mittel wurden im Durchschnitt als Drittmittel eingeworben.
- Der Median der Gesamteinnahmen beträgt hingegen € 286.000, d.h. es gibt deutliche Abweichungen nach oben und folglich einige Institute mit außerordentlich hohen Einnahmen.
- Die Hälfte aller hier einbezogenen An-Institute hat einen Drittmittelanteil von mindestens 59 % vom Gesamthaushalt.
- Etwa ein Viertel der An-Institute, die hier Daten bereitstellten, hatte mehr als € 639.000 an Gesamteinnahmen zur Verfügung.
- Ferner zeigt sich, dass die An-Institute der Universitäten mit rund € 975.000 im Durchschnitt etwa dreimal so hohe Gesamteinnahmen

aufweisen als die der Fachhochschulen (incl. KH und ThH). Letztere kommen im Mittel auf jeweils knapp € 321.000.

- Dagegen weisen die An-Institute der Universitäten mit durchschnittlich etwa 52 % des Gesamtbudgets einen etwas geringeren Drittmittelanteil auf als die der Fachhochschulen (55 %). (Übersicht 49)

Übersicht 49: Einnahmen der An-Institute in Sachsen-Anhalt

	N	Höhe in Euro	Drittmittelanteil am Gesamtbudget in %	Anteil sonstiger Mittel in %
Mittelwert	20	615.588	53,0	24,6
unteres Quartil	20	80.000	0,00	0,00
Median	20	286.143	58,6	0,74
oberes Quartil	20	639.837	99,6	44,4
An-Institute von Universitäten (Mittelwert)	10	975.691	51,5	23,8
An-Institute von FHs, KH und THH (Mittelwert)	10	320.958	54,6	25,5

Sachsen-Anhalt weist die niedrigste institutionelle Förderung im Bundesländervergleich auf. Nach den Erhebungen von Koschatzky et al. (2008: 75) liegt der Landesanteil bei lediglich 3,7 Prozent der gesamten Erlösquellen der An-Institute. Gleichzeitig hat es den dritthöchsten Drittmittelanteil unter allen Bundesländern (gemessen an Zahlen von 2006).[4]

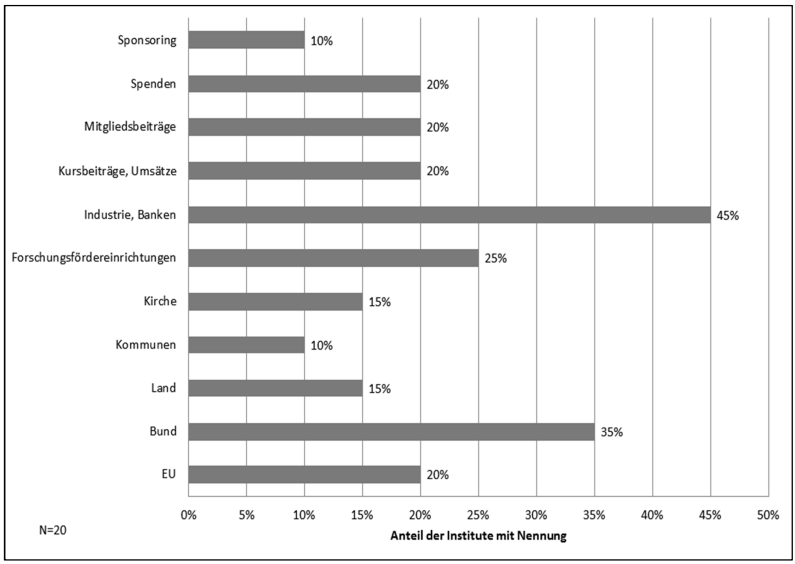
Über die Herkunft der Drittmittel und sonstigen Mittel wurden ebenfalls Informationen recherchiert. Da die Grenze zwischen Projektförderungen und anderen Arten von finanziellen Zuwendungen oftmals fließend ist, werden sie hier gemeinsam ausgewertet. Als Drittmittelquellen wurden von den An-Instituten am häufigsten EU, Bund, Land und Forschungsförderungseinrichtungen genannt. Als wichtigste Erkenntnisse können hierbei festgehalten werden:

- Zuwendungen aus der Industrie und von Banken flossen in die Haushalte von knapp der Hälfte (45 %) aller einbezogenen An-Institute ein. Hierunter werden sowohl kontinuierliche Zuschüsse als auch Forschungsaufträge gezählt. Damit können An-Institute als eine wichtige Schnittstelle der Hochschulen zur Wirtschaft angesehen werden.

[4] Darüber lagen Saarland (74 %) und Niedersachsen (61 %) (Koschatzky et al. 2008).

- Als zweithäufigster Zuwendungsgeber wurden Einrichtungen des Bundes (z.B. BMBF, BMWi etc.) von 35 % aller An-Institute genannt. Die Förderungen des Bundes spielen damit eine größere Rolle als die des Projektförderungen Landes.
- Ein Viertel der An-Institute erhielt Drittmittel von Forschungsförderungseinrichtungen (z.B. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Allianz Industrie Forschung, Industrielle Gemeinschaftsforschung, Deutsches Grünes Kreuz).
- Jedes fünfte An-Institut bezog Mittel aus Spenden, Mitgliedsbeiträgen, Kursbeiträgen, anderen Umsätzen (aus ihrer Geschäftstätigkeit) sowie aus Fördermitteln der EU.
- Einnahmen aus Sponsoring, von den Kommunen und dem Land spielen eine eher nachgeordnete Rolle. Jeweils 10 % (Sponsoring und Kommunen) bzw. 15 % (Konfessionsgemeinschaft und Land) der Institute gaben solche Quellen als Mittelherkunft an.[5] (Übersicht 50)

Übersicht 50: Herkunft der Drittmittel und sonstigen Einnahmen



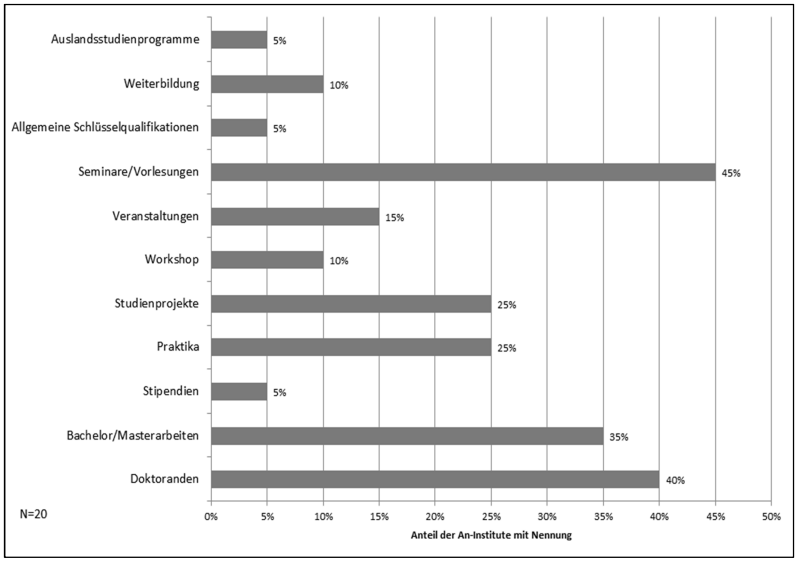
[5] Einnahmen durch Zuwendungen der Konfessionsgemeinschaft beziehen sich auf die drei An-Institute der ThH Friedensau.

8.2.7. Aktivitäten in Lehre und Nachwuchsförderung

Laut § 102 Satz 3 des sachsen-anhaltischen Hochschulgesetzes sind die An-Institute verpflichtet, sich auch in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu engagieren. Von 20 sachsen-anhaltischen An-Instituten (30 % aller An-Institute) liegen Informationen zu ihren regelmäßigen Aktivitäten in der Lehre sowie der Nachwuchsförderung vor. Diese wurden zu Schlagworten zusammengefasst und ausgewertet. Folgende Aktivitäten sind besonders hervorzuheben:

- Etwa 45 % der einbezogenen An-Institute bieten regelmäßig Vorlesungen und Seminare an ihren Heimathochschulen an.
- Ein Viertel der einbezogen Einrichtungen bieten Studienprojekte und Praktika an.

Übersicht 51: Aktivitäten in Lehre und Nachwuchsförderung



- Abschlussarbeiten von Studierenden (Bachelor/Master) werden von 35 % der An-Institute regelmäßig betreut.
- Die Betreuung von Doktoranden und sonstige Unterstützung von Promotionsvorhaben ist in 40 % der Institute gängige Praxis.
- Weitere Aktivitäten wie Auslandsstudienprogramme, Weiterbildung, wissenschaftliche Veranstaltungen, Workshops und Stipendien wer-

den von höchstens 15 % der An-Institute regelmäßig durchgeführt bzw. angeboten.

8.2.8. Öffentlichkeitsarbeit

Hochschulen sind öffentliche Einrichtungen und damit gegenüber der Öffentlichkeit rechenschaftspflichtig. Die An-Institute als privatrechtliche Einrichtungen an öffentlich-rechtlichen Hochschulen befinden sich diesbezüglich in einer Zwischenlage. Daher ist es von Interesse, inwiefern sie Rechenschaftslegung über ihre Aktivitäten gegenüber der Öffentlichkeit als Teil ihres Auftrags sehen.

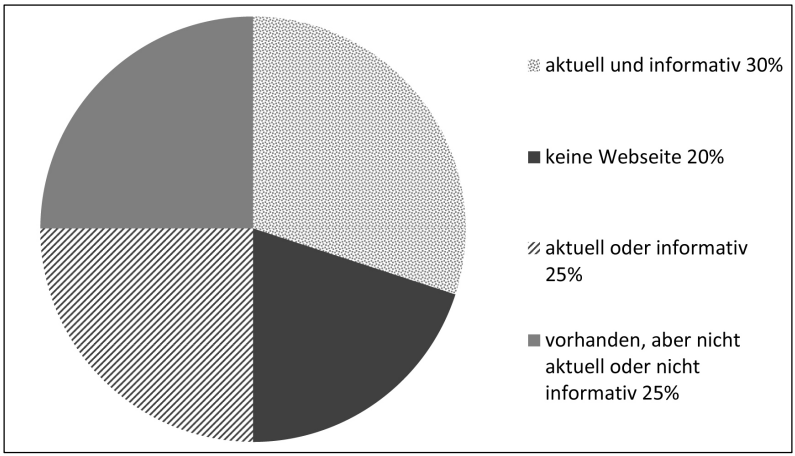
Um einen Eindruck von der Intensität bzw. Qualität der Öffentlichkeitsarbeit zu bekommen, wurden die An-Instituts-Webseiten überprüft. Die Bewertung erfolgte anhand eines simplen Multiscoringverfahrens. Entlang der Kriterien *Existenz, Informationsgehalt und Aktualität* konnten bis zu drei Punkte vergeben werden:

- Die höchste Wertung gemäß diesem Verfahren konnte 20 An-Instituten (30 %) zugewiesen werden. Deren Webseiten werden sowohl regelmäßig aktualisiert und sind zudem umfangreich in der Beschreibung der An-Institutstätigkeiten und des Firmen- bzw. Vereinsprofils.
- Zwei Punkte erhielten Webseiten, die entweder informativ in Bezug auf ihre Tätigkeit waren, jedoch keine regelmäßige Aktualisierung oder Neuigkeiten erkennbar werden ließen, oder deren Neuigkeiten zwar aktuell waren, wo insgesamt jedoch nur wenig Informationen zum An-Institut selbst und dessen Aufgaben vorlagen. Diese Beschreibung passte auf 17 An-Institute (25 %).
- War eine Webseite des An-Instituts zwar vorhanden, konnten dieser aber weder aktuelle noch eingehende Informationen zur Tätigkeit entnommen werden – d.h. die Webseite war offensichtlich veraltet oder es gab lediglich eine knappe Beschreibung innerhalb der Webseite der Hochschule –, so wurde ein Punkt vergeben. In dieser Gruppe wurden ebenfalls 17 An-Institute (25 %) gezählt.
- Bei den übrigen 13 An-Instituten (20 %) konnte keine Webseite identifiziert werden.

Insgesamt ergibt sich: Es ist für die sachsen-anhaltischen An-Institute eine recht ausgewogene Verteilung zwischen intensiver und nahezu nicht existenter Öffentlichkeitsarbeit zu konstatieren. Bei der reichlichen Hälfte der An-Institute lassen sich sehr gute bis zufriedenstellende Aktivitäten feststellen, mit denen die Öffentlichkeit über Tätigkeit und Ergebnis-

se informiert wird. Für fast die Hälfte sind insuffiziente bis keine Aktivitäten im Bereich (online-gestützter) Öffentlichkeitsarbeit zu konstatieren.

Übersicht 52: Informationsgehalt von An-Institutswebseiten



Ergänzend wurde zudem ein Blick auf die Online-Information über fachliche Publikationsaktivitäten geworfen. Hierzu wurde geprüft, ob und wie viele Publikationen auf der jeweiligen Instituts-Homepage angezeigt werden (als bibliografischer Hinweis oder als Volltext). Dahinter stand eine doppelte Annahme: Zum einen können solche Veröffentlichungen als Gradmesser für die Forschungsintensität am jeweiligen Institut angesehen werden. Zum anderen sind online platzierte Hinweise auf solche Publikationen ein Zeichen dafür, dass ein An-Institut wesentlich oder vor allem über seine Forschungsleistungen wahrgenommen werden möchte.

Diese Messung muss in einer Hinsicht ungenau bleiben: Es stellt eine unaufhebbare Schwierigkeit dar, die Publikationen der An-Institutsleiter ihren individuellen Funktionen als Professor/in an der Hochschule einerseits und gleichzeitig Projektleiter/in am An-Institut andererseits zuzuordnen.

Dessen ungeachtet: Auf 17 der 54 Webseiten (31 %) wurden Angaben zu Publikationen gemacht, darunter befinden sich 15 An-Institute, die oben als Forschungsinstitute kategorisiert wurden. Die zwei Übrigen waren hier als Transferinstitute eingestuft worden. Andersherum lässt sich damit festhalten, dass 27 weitere An-Institute, deren Aktivitätsschwerpunkt die Forschung ist, ihre Fachpublikationen nicht auf ihrer Internetpräsenz offenlegen.

8.2.9. Zusammenfassung

Werden die zentralen Daten, die unsere Recherche erbrachte, zusammengefasst, so ergibt sich das Bild in Übersicht 53 (siehe nächste Seite).

8.3. Fazit: Entwicklungsszenarien

Seit den 1980er Jahren haben sich die Handlungsbedingungen für die Hochschulen deutlich gewandelt. Inzwischen bestehen manche Gründe, die seither zur Gründung von An-Instituten geführt hatten, in der ursprünglichen Weise nicht mehr. So schätzt Koschatzky (2012) ein:

- „Zunehmende Freiheits- und Autonomiegrade der Hochschulen (New Public Management) bzw. zunehmende Flexibilisierung der institutionellen Strukturen ermöglichen die Etablierung neuer Formen der Kooperation Wissenschaft-Wirtschaft jenseits der klassischen Modelle (z.B. An-Institute).
- An-Institute stehen in zunehmendem Wettbewerb zu Beteiligung von Hochschulen an (eigenen) Unternehmen sowie auch zu neuen Kooperationsmodellen (z.B. Forschungscampus, Zusammenarbeit in Clustern).
- Unternehmen sehen in An-Instituten nicht mehr die einzige Möglichkeit, kurzfristig und unbürokratisch auf Ressourcen der Hochschulen zuzugreifen.
- Die Dynamik im deutschen Forschungssystem schaftt zunehmenden Wettbewerb zu An-Instituten (z.B. Fraunhofer-Anwendungszentren an Fachhochschulen).“

Wird vor diesem Hintergrund nach möglichen strukturellen Entwicklungen des An-Instituts-Sektors in einem Bundesland gefragt, so sind drei Szenarien denkbar: (1) Leistungen, die bisher einem (ggf. neu zu gründenden) An-Institut übertragen wurden, werden künftig erbracht, indem die Hochschulen eigene Unternehmen gründen bzw. sich an Unternehmen beteiligen; (2) die Hochschulen bemühen sich, die Leistungen der An-Institute künftig selbst zu erbringen; (3) Fortführung der An-Institute in der herkömmlichen Weise.

Übersicht 53: Struktur- und Leistungsdaten der An-Institute im Überblick

Merkmal					N*	Anzahl / Wert			
Hochschule/An-Institute	MLU		OvGU		67	15		6	
	Harz	MD-St.	An-halt	Mer-sebg.		9	11	11	8
	Burg Giebichenst.		ThH Friedensau			4		3	
Hochschulart	Universität				67	21		58 %	
	Fachhochschule					39		31 %	
	Kunst- und theolog. Hochschule					7		11 %	
Räumliche Verteilung**	nördliches LSA				67	19		28 %	
	südliches LSA					45		67 %	
	außerhalb LSA					3		5 %	
Fächergruppen	Naturwissenschaften				67	11		16 %	
	Medizin, Gesundheitswissensch.					9		13 %	
	Ingenieurwissenschaften					15		22 %	
	Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.					21		31 %	
	Geisteswissenschaften					10		16 %	
	Sportwissenschaften					1		2 %	
Rechtsform	eingetragener Verein				67	38		61 %	
	Körperschaft öffentlichen Rechts					3		4 %	
	gGmbh					1		2 %	
	GmbH					18		29 %	
	Unternehmergesellschaft					1		2 %	
	Aktiengesellschaft					1		2 %	
Schwerpunkttätigkeit	Forschung				67	42		63 %	
	Transfer					21		31 %	
	Weiterbildung					4		6 %	
Alter (Gründungsjahr)	1990-1995				44	6		13 %	
	1996-2000					15		33 %	
	2000-2005					11		25 %	
	2006-2012					13		29 %	
Personal	0-5 Mitarbeiter/innen				32	16		50 %	
	6-10 Mitarbeiter/innen					8		25 %	
	11-20 Mitarbeiter/innen					4		12,5 %	
	Über 20 Mitarbeiter /innen					4		12,5 %	

Merkmal			N*	Anzahl / Wert
Einnahmen (jährlich)	Gesamteinnahmen	Alle An-Institute	20	12.311.752 €
		Durchschnitt		615.588
		Median		286.143
	Drittmittel jeglicher Art	Alle An-Institute	12	9.872.712
		Durchschnitt		822.726
		Median		414.274
Lehre & Nachwuchsförderung* **	Lehrveranstaltungen		20	45 %
	Studienprojekte & Praktika			50 %
	Betreuung Studienabschlussarbeiten			35 %
	(Mit-)Betreuung Promotionen			40 %
Drittmittelherkunft* **	EU		20	20 %
	Bund			35 %
	Land			15 %
	Kommunen			10 %
	Fördereinrichtungen			25 %
	Industrie und Banken			45%

* Die Verfügbarkeit und Recherchierbarkeit von Informationen über die An-Institute ist sehr unterschiedlich. An dieser Stelle sind die Daten des ersten Zugriffs verarbeitet. Die Gesamtzahl der An-Institute sachsen-anhaltischer Hochschulen beträgt 67.

** Wittenberg und Dessau sind hier die nördlichsten Standorte des südlichen LSA

*** Mehrfachnennungen möglich

Die Recherche fand 2012 statt und bezog die zurückliegenden fünf Jahre ein.

(1) Unternehmensgründung bzw. -beteiligung durch Hochschulen:

Dabei kann daran angeknüpft werden, dass mittlerweile viele Hochschulgesetze die Möglichkeit eröffnen, dass Hochschulen sich an Unternehmen beteiligen bzw. solche gründen.

Leistungen, die bisher einem (ggf. neu zu gründenden) An-Institut übertragen wurden, könnten unter Nutzung dieser Regelung künftig auf zweierlei Weise durch die Hochschule selbst erbracht werden:

- Die Hochschulen prüfen in Zukunft, ob eine angestrebte Leistungserstellung, für die herkömmlich auf die Gründung eines An-Instituts zurückgegriffen worden wäre, besser im Rahmen eines hochschuleigenen Unternehmens oder einer hochschulischen Unternehmensbeteiligung erbracht werden könnte.

- Vorhandene An-Institute werden daraufhin geprüft, ob sie in ein hochschuleigenes Unternehmen überführt bzw. umgewandelt werden sollten oder eine hochschulische Unternehmensbeteiligung ratsam ist. In solchen Fällen müssen die gegebenen Konstruktionen in Rechnung gestellt werden: Die Hochschule ist nicht Inhaber des jeweiligen An-Instituts, und sie verfügt typischerweise auch nicht über Mehrheiten in den Aufsichtsgremien der An-Institute. Lediglich die Verleihung des Status „An-Institut" geht auf die Hochschule zurück und steht zu ihrer Disposition. Daher könnte einem An-Institut zwar dieser Status entzogen werden, doch berührte dies nicht die Existenz der Einrichtung an sich. Mithin ist die Durchsetzungsmacht der Hochschulen gegenüber ihren An-Instituten, was Strukturveränderungen betrifft, vergleichsweise gering. Folglich wäre die Voraussetzung dafür, ein An-Institut zur freiwilligen Umwandlung zu bewegen, dass ein Angebot unterbreitet wird, dessen Attraktivität auch für das An-Institut hinreichend überzeugend ist.

(2) Die Hochschulen bemühen sich, die Leistungen der An-Institute künftig selbst zu erbringen:

Dafür bedürfte es einiger praktischer Voraussetzungen:

- hinreichende Flexibilität der Hochschulverwaltungen, die das erfolgreiche Agieren im Projektgeschäft ermöglicht. Das heißt insbesondere: Es müssen die dort typischen sehr kurzen Fristen bei der Angebotserstellung bzw. Antragseinreichung, zwischen Bewilligung und Projektstart sowie häufig auch zwischen Projektstart und Projektende administrativ verarbeitet werden können;
- havariefreie, insbesondere rechtssichere Administration auch von Drittmitteln solcher Einrichtungen, die keine herkömmlichen Forschungsförderer sind, durch die Hochschulverwaltungen;
- Flexibilität der hochschulischen Personalverwaltungen, aus mehreren Drittmittelquellen einheitliche und über die Zeit hin lückenlose Beschäftigungsbiografien qua entsprechender befristeter Arbeitsverträge zu erzeugen. Insbesondere ist es hierbei nötig, dass die Hochschulen ihre Zurückhaltung hinsichtlich einer Überschreitung der sog. 12-Jahres-Schwelle aufgeben, d.h. entweder die auch nach WissZVG mögliche Befristung mit Sachgrund nutzen oder aber eine unbefristete Beschäftigung ermöglichen, deren Aufrechterhaltung arbeitsvertraglich an den Zweck der Einwerbung entsprechender Mittel gebunden wird.

Unter diesen Bedingungen erschiene es durchaus denkbar, dass zumindest ein Teil der heutigen An-Instituts-Funktionen in die Hochschulen hineinverlagert werden könnte. Hinzunehmen wäre dabei, dass

- Projekte, die bei Zugrundelegung tariflicher Entlohnung nicht kostendeckend sind, entweder nicht übernommen werden können oder die Differenz zur Personalkostendeckung anderweitig auszugleichen wäre;
- bestimmte Mittel, z.B. aus dem ESF oder von Kommunen, die auf Grund der Zuwendungsbedingungen nur durch eine privatrechtlich organisierte Institution einzuwerben sind, dann nicht mehr eingeworben werden können.

Geht es nicht um künftige Neugründungen, sondern sollen bisherige An-Institute direkt in die Hochschulen inkorporiert werden, dann müssen – wie in Szenario (1) – die gegebenen Konstruktionen in Rechnung gestellt werden: Die Hochschule ist nicht Inhaber des jeweiligen An-Instituts. Lediglich die Verleihung des Status „An-Institut" geht auf die Hochschule zurück und steht zu ihrer Disposition. Mithin ist die Durchsetzungsmacht der Hochschulen gegenüber ihren An-Instituten, was Strukturveränderungen betrifft, vergleichsweise gering. Soll ein An-Institut zur freiwillligen Integration in eine Hochschule bewogen werden, muss ein Angebot unterbreitet wird, dessen Attraktivität auch für das An-Institut hinreichend überzeugend ist.

(3) Fortführung der An-Institute in der herkömmlichen Weise:

In diesem Falle erschiene es wünschenswert, dass die Leistungen und Erträge der An-Institute ihren Hochschulen in deren Leistungsberichterstattung zugerechnet werden können:

- Das ließe sich z.B. im Rahmen gesonderter Kategorien der Drittmitteleinnahmen und der Personalbeschäftigungen bewerkstelligen („Einnahmen der An-Institute", „Personal an An-Instituten").
- Publikationen, Patente usw. ließen sich wohl vereinfachend und ohne größere Verwerfungen dem jeweiligen Fachbereich, dem das An-Institut qua seiner Direktion zugeordnet ist, zurechnen.[6]

[6] So sind bspw. im Rahmen der bisher vom Wissenschaftsrat durchgeführten Forschungsratings (für die Fächer Chemie, Soziologie und Geschichtswissenschaften) auch die Forschungsleistungen der jeweiligen An-Institute ihren Mutterfachbereichen zugerechnet worden.

- Notwendig dafür wäre eine zwischen den An-Instituten vergleichbare Form der öffentlichen Berichterstattung über ihre Leistungen. Dabei sollte im Mittelpunkt stehen, wie es den An-Instituten gelingt, zur Ergänzung des Leistungsauftrags ihrer jeweiligen Hochschule beizutragen.

Die Fortführung der bisherigen An-Institute schlösse weder aus, dass die Hochschulen unter Nutzung der hochschulgesetzlichen Beteiligungsmöglichkeit eigene Unternehmen gründen oder sich an Unternehmen beteiligen, noch dass Leistungen, die bisher eher einem An-Institut zugewiesen worden wären, künftig innerhalb der Hochschule erbracht werden. Insofern ließen sich die Varianten (1), (2) und (3) auch miteinander kombinieren.

Literatur

Henke, Justus / Peer Pasternack (2012): Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt, WZW Wissenschaftszentrum Wittenberg, Lutherstadt Wittenberg 2012; http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Zielvereinbarungen2012/UAG_AI/121025_Bericht_An-Institute_in_ST.pdf (30.7.2013).

Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2010. URL http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true (12.12.2012).

Koschatzky, Knut (2012): Stand und Perspektiven von An-Instituten an Hochschulen. Vortrag auf der Werkstatt „Zukunftsaufgabe An-Institut“. 20. September 2012, Evangelische Hochschule Berlin; URL http://www.isi.fraunhofer.de/isi-media/docs/p/de/vortragsfolien/Vortrag_An-Institute_Berlin_September_2012_Koschatzky.pdf (11.8. 2013).

Koschatzky, Knut/Joachim Hemer/Thomas Stahlecker/Susanne Bührer/Björn Wolf (2008): An-Institute und neue strategische Forschungspartnerschaften im deutschen Innovationssystem: Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2004): Verfahrensrichtlinie für die Ausgestaltung von Kooperationsverträgen zwischen Hochschulen und An-Instituten in Sachsen-Anhalt. Runderlass zur Gründung von Instituten an Hochschulen in Sachsen-Anhalt. URL http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Wissenschaft/er-aninstitute.pdf (12.12.2012).

Pasternack, Peer (2007): Forschungslandkarte Ostdeutschland, Institut für Hochschulforschung (HoF), unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.

ZV LSA-MLU, Zielvereinbarung 2011 bis 2013 zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, o.O. 2011; URL http://www.wzw-lsa.de/ uploads/media/110217_ZV_MLU_Inet_01.pdf (12.12.2012).

9. Kultur- und Kreativwirtschaft in Stadtentwicklungsprozessen

Schnittstellen mit Hochschulen und kommunaler Administration

Steffen Zierold

Hochschulen stellen zentrale endogene Ressourcen der Regionalentwicklung dar. Die Entwicklung der Kultur- und Kreativwirtschaft integriert auch hochschulbezogene Erwartungen hinsichtlich regionaler Fachkräfteversorgung, Innovationsstrukturen und stabiler Sozialräume. Unter zunehmenden Anpassungsdruck, der sich aus ökonomischen, demografischen und finanzpolitischen Veränderungen speist, stellt sich für Kommunen die Frage nach Planbarkeit kreativwirtschaftlicher Entwicklungen einerseits. Andererseits gilt es, die Schnittstellen zwischen hochschulischen Aktivitäten und kultur- und kreativwirtschaftlichen Entwicklungen deutlicher als bislang zu beleuchten, um Zusammenhänge in künftige Planungen – und damit verbundene Ergebniserwartungen – integrieren zu können.

9.1. Problemstellung

Regionale Entwicklungsimpulse, die auf unter Schrumpfungsbedingungen besonders auftretende Herausforderungen reagieren, werden zunehmend auch von Hochschulen gegeben. Im Rahmen der sogenannten Third Mission leisten Hochschulen neben der Erfüllung ihres Bildungs- und Forschungsauftrags auch weitere Beiträge zur Regionalentwicklung. Aufgrund der in den neuen Bundesländern zugespitzt verlaufenden demografischen Entwicklung, der vergleichsweise schwachen Wirtschaftskraft und der nicht-metropolitanen Raumstruktur stellen sich derartige Anforderungen dort in einem besonderen Maße. Hochschulen gelten als eine zentrale endogene Ressource, um unter Bedingungen demografischen Wandels, bis 2020 deutlich reduzierter Landeshaushalte und anhaltender Produktivitätsrückstände der regionalen Wirtschaft dem Ziel selbsttragender Entwicklungen näher zu kommen. Die Erwartungen be-

ziehen sich auf dreierlei: eine stabile Versorgung der Regionen mit Fachkräften, Beiträge zur Gestaltung regionaler Innovationsstrukturen sowie indirekte Effekte, die zu einer Stabilisierung der Sozialräume beitragen.[1]

Alle drei Erwartungsdimensionen sind bei der Entwicklung von Kultur- und Kreativwirtschaft (KKW) integriert. Regionale Wirtschaftsstrukturen, die in diesem Sektor keine nennenswerten Potentiale vorzuweisen haben, gelten hinsichtlich ihrer Fertigungstiefe als unvollständig. Entsprechend suchen auch die ostdeutschen Bundesländer nach Wegen, kultur- und kreativwirtschaftliche Potentiale zu entwickeln.[2]

Die im Aufschwung begriffenen Branchen der KKW beeinflussen wesentlich (1) die Entwicklung städtischer und regionaler Wirtschaftsstrukturen. Planungs- und Entwicklungsstellen setzten vor allem in strukturschwachen Gebieten, die ehemals vorrangig industriell ausgerichtet waren, auf die post-industriellen Wirtschaftsbereiche einer zunehmend wissensbasierten Ökonomie. Mit den Kreativen und Kulturschaffenden werden – angestoßen durch Richard Florida (vgl. Florida 2002, 2005) – Entwicklungschancen verbunden, die neben der Stärkung der Wirtschaft auch kulturelle Dimensionen (2) und Stadtentwicklungsprozesse (3) einbeziehen.

Die schon in den USA kontrovers diskutierten Ansätze zur kreativen Klasse können jedoch kaum umstandslos auf Deutschland übertragen werden. Bereits lokale Spezifika verhindern, dass Lösungen einfach schematisch übertragen werden können. Administrative Planungsstellen stehen somit vor der Aufgabe, individuelle Instrumente zu entwickeln, wenn sie dem Ziel, Bedingungen zu schaffen, welche die KKW fördern, näher kommen wollen. Zugrunde liegt die Vorstellung, administrative Planung könne Innovationen zur Stadtentwicklung wirksam erzeugen bzw. umsetzen.

Zu fragen ist daher: *Inwieweit kann administrative Planung die Bedingungen zur Entwicklung und Förderung der KKW setzen?* Die Träger der „administrativen Planung", die „administrativen Akteure", setzen sich dabei zusammen aus Verwaltungs- und Planungsebenen der öffentlichen Hand sowie von diesen installierten Institutionen (z.B. Wirtschaftsförderungsgesellschaften). In einem weiteren Sinne können hierzu auch die Hochschulen gezählt werden, soweit sie komplementär zur Administration agieren.

---

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Hochschulstrategien für Regionalentwicklung unter Bedingungen demografischen Wandels (RegDemo)" erarbeitet (vgl. Zierold 2012).

[2] vgl. MWA LSA (2006); MWFK (2009); SMWA (2008)

Zur Beantwortung werden am Beispiel zweier Projekte in einer ostdeutschen Stadt die folgenden Einzelfragen bearbeitet:

1. *Welche Zielvorstellungen zur Etablierung von KKW bestanden bzw. bestehen?* Dies stellt darauf ab, welche Ziele seitens administrativer Akteure – Stadt, Wirtschaftsförderung oder Hochschulen – verfolgt wurden bzw. werden.
2. *Welche Maßnahmen zur Zielerreichung wurden bzw. werden durchgeführt?* Hierzu werden Aktivitäten erfasst, die für die Erreichung der Zielstellungen seitens der administrativen Planungsstellen ergriffen wurden und werden.
3. *Welchen Erfolg hatten die Maßnahmen bislang?* Rückgekoppelt zu den definierten Zielen (Fragestellung 1) wird nach dem Erfolg der durchgeführten Maßnahmen (Fragestellung 2) gefragt.
4. *Welche Rolle spielen sozialräumliche Bedingungen für die Ansiedlung kultur- und kreativwirtschaftlicher Akteure?* Hier ist zu beantworten, inwieweit die Aktivitäten der privatwirtschaftlichen Akteure an den Untersuchungsorten auf den Raum bzw. das Umfeld bezogen sind und welche Bedingungen für die Ansiedlung Kulturschaffender und Kreativer, die im Zusammenspiel auf die Existenz eines kreativen Quartiers[3] deuten, wirksam werden.

9.2. Fallbeispiele

Der (Stadt-)Raum bildet den Bezugsrahmen der Analyse. Untersucht werden zwei Fallbeispiele in Halle (Saale):[4] das Mitteldeutsche Multimediazentrum (MMZ) und die damit verbundene Konzeption Halles als „Medienstadt“ (vgl. Stadt Halle 2006) sowie das „Designhaus Halle“ der „Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle“.[5]

[3] Der Begriff „kreatives Quartier“ wird eingeführt, um verschiedene sozialräumliche Einflussgrößen auf Quartierseigenschaften gebündelt benennbar zu machen. Ein solches Quartier bestünde, wenn (1) in einem räumlich begrenzten Gebiet urbane Qualitäten im Sinne verschiedener Dimensionen von Dichte und Heterogenität gegeben sind (nach Siebel 2008; Thierstein 2009), (2) Tendenzen sozialer Vergemeinschaftungsformen in Form der Szene (nach Lange 2007) oder des kreativen Milieus (nach Frey 2009) bestehen und (3) diese sozialräumlichen Faktoren (1 und 2) Anknüpfungspunkte für die Identifikation von Akteuren mit dem Quartier bieten, die im Sinne des „Place-Brandings“ zu deuten sind und ein positives Image befördern können. Zu den einzelnen sozialräumlichen Einflussgrößen vgl. Zierold (2012: 12-17).

[4] zu Gunsten der Lesbarkeit im Folgenden nur noch „Halle“ genannt

[5] im Folgenden Burg

Träger der administrativen Planung sind in Halle die Wirtschaftsförderung Halle, die Leitung des Mitteldeutschen Multimediazentrums Halle, die Leitung des „Designhauses Halle“ und die Burg.

9.2.1. Mitteldeutsches Multimediazentrum Halle

Halle als Medienstadt: Konzeption und Umsetzung

Die Ausgangsvoraussetzungen Halles, sich als Medienstadt etablieren zu können, sind und waren nicht die besten. Dieser Einschätzung liegen verschiedene Annahmen zugrunde:

- Anzahl und Größe der ansässigen Werbeagenturen liegen weit unter dem bundesdeutschen Durchschnitt.
- Verglichen mit anderen Medienregionen ist die im Ballungsraum Halle und Sachsen-Anhalt erreichbare Zielgruppe gering. Für diejenigen Unternehmen, die auf einen hohen Konsumentenanteil angewiesen sind, sind die rund 2,5 Millionen Einwohner Sachsen-Anhalts relativ wenig.
- Ebenso ein eher negatives Vorzeichen für die Medienstadt-Genese ist die dünne Vertretung großer Firmenzentralen, was den Bedarf an Promotions- und Werbeproduktionen vergleichsweise niedrig hält.
- Die Generierung von Nachrichten und Inhalten, die medial verarbeitet und verbreitet werden können, ist relativ gering (Rosenfeld/Hornych 2010: 377)

Ungeachtet dieser Punkte verfolgten Stadt und Land seit Ende der 1990er Jahre das Ziel, Halle als Medienstadt zu etablieren und damit auf eine kultur- und kreativwirtschaftlich basierte Wirtschaftsentwicklung zu setzen. Ankerpunkte der Medienwirtschaft sind der Mitteldeutsche Rundfunk (MDR), der den Großteil seiner Hörfunkproduktion in Halle vereint, und das Mitteldeutsche Multimediazentrum (MMZ), welches sich auf die Ansiedlung verschiedenster Unternehmen im Bereich der audiovisuellen Medienlandschaft spezialisieren soll (vgl. Wiener/Lukanow 2005: 50).

Neben MDR und MMZ sollte auch die 1998 gegründete Mitteldeutsche Medienförderung (MDM) ihren Teil zur Genese der Medienwirtschaft in Sachsen-Anhalt beisteuern. Für den Medienstandort Halle ergaben sich trotz schwieriger Ausgangsbedingungen nennenswerte Zuwächse u.a. bei Start-ups und Beschäftigtenzahlen im Bereich der Medienwirtschaft. Je nach zugrunde gelegter Definition der Medienwirtschaft fallen die Datenerhebungen und -bewertungen für Halle unterschiedlich aus,

sodass in Teilbereichen von einer stagnierenden Entwicklung gesprochen werden kann (vgl. Zierold 2012: 21).

Rosenfeld und Hornych (Rosenfeld 2008; Rosenfeld/Hornych 2010: 378-381) stellen nach ausführlicher Betrachtung fest, dass es, obwohl die Faktoren zu Beginn nicht für die Etablierung Halles als Standort der Medienwirtschaft sprachen, gelang, entsprechende Branchen erstarken zu lassen. Allerdings zeige sich der beschränkte Einfluss seitens der politisch-administrativen Ebene. Dies offenbare sich in den geschilderten Problemlagen geringer Vernetzung und Synergieeffekte, der inzwischen stagnierenden Entwicklung der Beschäftigungszahlen und der Tatsache geringer überregionaler Bekanntheit. Ein Großteil des erwirtschafteten Umsatzes werde in der Region erzielt, und hier seien die Wachstumspotenziale aufgrund der verhältnismäßig kleinen und derzeit sogar schrumpfenden Zielgruppe gering. Letztlich scheitert die weitere Entwicklung am Mangel eines ökonomischen Ballungsraumes, der aber seitens Politik und Verwaltung nicht plan- und realisierbar ist (vgl. Rosenfeld/Hornych 2010: 381).

Umsetzungsideen und -anstrengungen der Medienstadt-Konzeption

Das MMZ ist als Technologie- und Gründerzentrum (TGZ) konzipiert. Als solches soll es Existenzgründern und jungen Unternehmen den Start in die Selbstständigkeit erleichtern. Zur Förderung zählen niedrige Kaltmieten, die Bereitstellung der (technischen) Infrastruktur und die Organisation von branchenrelevanten Veranstaltungen. Das MMZ verfolgt das Ziel, Fokus der Medienwirtschaft (nicht nur in Halle und Sachsen-Anhalt) zu sein. Neben den ‚harten' Bedingungen soll die Einrichtung vor allem weiche Faktoren wie Synergieeffekte und Netzwerkbildung bereitstellen. Mit dem MMZ soll Kreativunternehmern vor allem geboten werden:

- (Miet-)Raum, der den Anforderungen der Branche entspricht,
- erleichterter Marktzugang,
- einfache Vernetzungsmöglichkeiten sowie
- professionelle Vermittlungs- und Beratungsangebote.

Ein Ansatz, die medienwirtschaftlichen Ansiedelungen zu befördern, sieht die hallesche Wirtschaftsförderung in der Quartiersaufwertung. Fe-

derführend hat sie am URBACT-Projekt „REDIS“[6] in Halle gewirkt, welches sich mit der Entstehung eines Medien- und Kreativquartieres[7] im Gebiet des MDR/MMZ beschäftigte (Urbact 2011: 7). Im Gebiet sollen die gesteckten Ziele, von der Entwicklung eines Kreativquartiers zur weiteren Genese der Kreativwirtschaft in Halle, realisiert werden (vgl. Urbact 2011: 10-20). Eine Gebietsaufwertung wird als Baustein verstanden, dem übergeordneten Ziel „Medienstadt Halle“ näher zu kommen. Das sogenannte Kreativquartier wurde im Rahmen des REDIS-Projekts definiert. Zunächst wurde nur ein relativ begrenztes Areal abgesteckt, welches im Projektverlauf jedoch nach und nach erweitert wurde.[8]

Die hallesche Wirtschaftsförderung ist bestrebt, Planungs- und Förderungsprozesse zusammen mit den betreffenden Akteuren zu gestalten (Co-Governance[9]). Um Kreative einerseits zu unterstützen, andererseits um einen Nutzen für die Stadt zu generieren, wird die Nähe zu Kreativen gesucht.

Umsetzungshemmnisse der Medienstadt-Konzeption

Dem Ziel, Halle als Medienstadt zu etablieren, stehen einige Hemmnisse entgegen, die es bei konzeptionellen Planungen zu beachten bzw. zu bearbeiten gilt:

1. Das Ziel, günstige Mieten anbieten zu können, kann, auf den gesamten Stadtraum bezogen, nur teilweise realisiert werden (Mietspiegel teils höher als in Leipzig; Immobilien in privater Hand)

[6] „REDIS“ (Restructuring Districts Into Science Quarters) ist ein Austauschprojekt von acht Städten, welches unter dem Dach des Europäischen Programms für nachhaltige Stadtentwicklung (URBACT) stattfand (April 2011; vgl. Urbact 2011: 23; van Winden 2010: 2).

[7] „Kreativquartier“ bzw. „Medien- und Kreativquartier“ ist hier und im Folgenden als im Rahmen von REDIS verwendeter Begriff zu verstehen und ist inhaltlich nicht gleichbedeutend mit dem „kreativen Quartier“, wie es oben eingeführt wurde.

[8] Zu den mit der Gebietsausweitung verbundenen Überlegungen und Kritiken vgl. Zierold (2012: 29f.).

[9] Das im gesamten Text verwendete Begriffsverständnis von Governance folgt Lange, der eine reine Steuerbarkeit kultur- und kreativwirtschaftlicher Entwicklungen von außen für wenig realistisch hält. Es sei paradox, ohne Kenntnisse, die aus der Innensicht gespeist werden, steuernd eingreifen zu wollen. Zu einem hohen Maße sei die KKW fähig, sich selbst zu steuern (Self-Governance). Unter Co-Governance versteht der Autor den Bedarf ergänzender Einflussnahme. Diese Steuerungsform entsteht maßgeblich durch Kooperation mit anderen bzgl. spezifischer Interessen. Die kommunikative Verständigung geht dabei über rein formelle oder marktbasierte Verfahren hinaus. (vgl. Lange et al. 2009a: 328-329)

2. Ausbaufähige Vernetzung und Synergieeffekte im MMZ
3. Trotz hoher Zufriedenheitswerte mit der Standortwahl MMZ, in Einzelfällen Kritik an: hohen Nebenkosten, mangelnder Investitionsakquise und Informationsleistungen zu Fördermittelprogrammen sowie Mängel der Außendarstellung des MMZ
4. Mäßige Zufriedenheit mit dem Standort Halle (vgl. MMZ 2011: 26)/ mangelndes Selbstverständnis der Stadt als Ort der Medien
5. Gebiet um den MDR mit dem MMZ in Sichtweite ist nur schwerlich als ein Quartier, in dem kreative Menschen arbeiten und einen Großteil ihres Tages verbringen, zu erkennen (Urbact 2011: 6); Eingeschränkte Aufenthaltsqualitäten im Quartier (REDIS-Gebiet)
6. Weg zu einem Kreativquartier dadurch erschwert, dass die Grenzziehung des angestrebten Kreativquartiers unklar erscheint (auch durch Ausweitung REDIS-Aktivitätsraumes)
7. nur wenige der im REDIS-„Local Action Plan" definierten Ziele (vgl. Urbact 2011) sind umgesetzt worden – erwartete Entwicklungen in Richtung eines „Medien- und Kreativquartiers" sind bislang weitestgehend ausgeblieben
8. Auch zukünftig erscheint die REDIS-Quartierentwicklung hauptsächlich aufgrund der städtischen Finanzlage und anderweitiger innerstädtischer Schwerpunktsetzungen ungewiss.

MMZ: Auf dem Weg zum „kreativen Quartier"?

Der Stadtraum um das MMZ (REDIS-Gebiet) erfüllt die Eigenschaften eines „kreativen Quartiers" nicht bzw. nur in Einzelaspekten. Der nötige *Urbanitätsgrad*[10] wird nicht erreicht:

- dem Gebiet fehlt es an Frequentierung;
- geringe soziale Dichte[11] geht mit

[10] *Urbanität:* Spielt im Kontext der Kultur- und Kreativwirtschaft eine prägende Rolle und kann mit Attributen wie Heterogenität, Diversität, Toleranz, Dichte und Offenheit umschrieben werden. Ferner beinhaltet sie Unerwartetes, Ungleiches und Unfertiges, was in räumlicher Dichte zu neuem Input und Innovationen bzw. Kreativität führen kann (vgl. u.a. Frey 2009: 129; Lange 2007). Sie ist ebenso durch die baulich-physische Struktur des Raumes, durch die Vernetzung des Sozialen und Ökonomischen beeinflusst als auch durch die Codierungen und Lesbarkeiten, die durch die Akteure der (urbanen) Stadt (Region) geschaffen werden (vgl. Löw 2001). Urbanität gilt als einer der Faktoren, die die KKW anzieht, die sie aber gleichwohl auch gestaltet (vgl. Frey 2009; Lange 2007; Rosenfeld/Hornych 2010: 373).

- niedriger institutioneller Dichte einher (wenig Handel und vereinzelte Dienstleistungen in Geschäftsfeldern, die nur wenig zu öffentlicher Belebung beitragen);
- die räumliche Dichte der physischen Bausubstanz ist ebenso nicht mit urbanen Großstadtquartieren zu vergleichen.

Ein – neben urbanen Gebietseigenschaften – Aspekt, der als maßgeblich für die Existenz eines „kreativen Quartiers" angesehen wird, ist die *soziale Vernetzung, die in Szenen- oder Milieubildung münden kann*. Netzwerke bilden im Besonderen bei der Kreativwirtschaft die Basis des unternehmerischen Seins. Sie können als formalisierte Interaktionsgeflechte gefasst werden (vgl. Lange 2007: 96; Nagel 2010). Durchaus ist das MMZ Ort der Netzwerkbildung. Obwohl es, wie oben bereits angeführt wurde, an einigen Stellen Verbesserungsbedarf gibt, bestehen Netzwerke innerhalb des Hauses, die auch für den unternehmerischen Vorteil genutzt werden.

Über Netzwerkstrukturen hinaus konnte erfasst werden, dass zwar alle drei Ressourcenformen nach Frey (Ich-, Wir-, Ortsressource) eine Rolle spielen, es aber nicht zu einer Kombination kommt, bei der von szenischer und milieuartiger Vergemeinschaftung gesprochen werden könnte. Im Sinne der Terminologie Freys[12] kann für den Standort des MMZ kaum von kreativen Milieus ausgegangen werden:

- Eine Verknüpfung von Tätigkeiten die, auf ähnlichen Werthaltungen oder Lebensstilen basieren, kann nicht beobachtet werden.
- Es fehlt an Binnenkommunikationen, die ein Bestehen von klaren Milieu-Zugehörigkeiten voraussetzen würde.

---

[11] *Dichte*: Je höher die Einwohnerzahl auf einem räumlich abgegrenzten Gebiet (Dichte), desto ausdifferenzierter und vielfältiger können die kreativen (Erlebnis-)Angebote sein, da die Anzahl der Nachfrager dieser besonderen Angebote wächst (vgl. Siebel 2008: 275-276; ähnlich Schulze 1993: 464-465). Räumliche Dichte ist ein Merkmal der Urbanität, welches durch die kommunikative bzw. soziale (Kontakt-)Dichte erweitert wird. (vgl. auch Siebel 2008: 275-276)

[12] *„Kreative Milieus":* Werthaltungen und Lebensstile des Einzelnen werden mit individuellen oder gruppenspezifischen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen verknüpft (vgl. Frey 2009: 111-113). Abgehoben auf zu differenzierende Analyseebenen kreativer Milieus, die sozialräumliche Aspekte involvieren, lassen sich drei Kategorien unterscheiden: Die Orts-Ressource, die Wir-Ressource und die Ich-Ressource. Letztere besteht aus den individuellen Fähigkeiten, die in Anlehnung an Bourdieu in soziales, kulturelles, und ökonomisches Kapital unterteilbar sind. Hinzu kommt ein kreatives Kapital. Alle Kapitalformen können zusammen wirken und so zur Entstehung von Innovationen und Kreativität führen. (vgl. Frey 2009: 115-117)

Gleiches gilt auch für die „Szene“, die von Lange (2007) zur Beschreibung der besonderen Interaktionsstrukturen innerhalb der KKW favorisiert wird.[13] Zwar basiert Langes Szeneverständnis, anders als bei Frey (2009), nicht auf gemeinsamen Werthaltungen und Lebenseinstellungen, doch ist auch bei ihr eine Selbstzuschreibung im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls Basis des Bestehens. Ein solches konnte im Rahmen der empirischen Arbeit am Fallbeispiel nicht bestätigt werden.

Insgesamt können die sozialräumlichen Bezüge für die Medienwirtschaftler des MMZ daher nur bedingt bestätigt werden. Ein „kreatives Quartier“ besteht im Gebiet um das MMZ nicht. Gleichwohl sind *bei Vernetzung und Identifikation* einige Tendenzen feststellbar, die in diese Richtung weisen. Auch ein Medien- und Kreativquartier, wie es durch REDIS umgesetzt werden soll, besteht bislang nicht. Selbst wenn es in der Zukunft gelingen sollte, viele der REDIS-Maßnahmen umzusetzen, kann die Entstehung eines „kreativen Quartiers“ mittelfristig kaum angenommen werden.

Es kann festgehalten werden, dass Anreize und Förderung zur Genese eines Medienwirtschaftsbereiches in Halle zwar möglich und durch entsprechende administrative Ebenen auch realisiert wurden, die langfristigen Entwicklungschancen aber beschränkt bleiben. Dies gilt vor allem für die harten Standortfaktoren. Im Bereich weicher Standortfaktoren scheinen die Grenzen der administrativen Planbarkeit erreicht. Die nach Auffassung der Autoren wesentlichen Eigenschaften eines „kreativen Quartiers“ bestehen nur in einzelnen Dimensionen. Auf einem anderen Blatt steht die Frage, inwieweit eine Quartiersentwicklung von Medienwirtschaftlern im und um das MMZ als wichtig für den wirtschaftlichen Erfolg erachtet werden.

9.2.2. Designhaus Halle

Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Hochschule

Seit dem Mai 2010 stellt das „Designhaus“ einen weiteren Konzentrationspunkt der KKW in Halle dar. Die Einrichtung versteht sich als Existenzgründerzentrum für Unternehmer des kreativen Sektors. In unmittelbarer Nähe zum Design-Campus der Burg soll das Haus Schnittstelle

[13] „Eine Szene lässt sich als eine Form der Vergemeinschaftung von Akteuren charakterisieren, die bestimmte materielle und mentale Formen der kollektiven Selbst-Stilisierung teilen, um diese Teilhabe wissen und diese Gemeinschaften kollektiv stabilisieren, modifizieren und transformieren.“ (Lange 2007: 105)

zwischen Wirtschaft und Hochschule sein. Besonderes Augenmerk liegt darauf, junge Existenzgründer beim Schritt in die Selbstständigkeit zu unterstützen. Darüber hinaus bietet das „Designhaus“ die Möglichkeit betriebswirtschaftlicher und juristischer Beratung. Weiterhin soll die Vernetzung erleichtert werden. Die Räumlichkeiten werden zu günstigen, weit unter Marktpreis angesiedelten Mieten angeboten.[14] Seit April 2011 besteht im „Designhaus“ das zweite hallesche Co-Working-Studio.

Der Design-Campus ist ein von Kulturschaffenden und Kreativen stark frequentiertes Gelände, welches auch Aufenthaltsqualitäten für Nicht-Hochschulangehörige bietet. Für Unternehmer des „Designhauses“ bestehen Vernetzungsmöglichkeiten zu Hochschulangehörigen aus Lehre, Forschung und Entwicklung sowie den angehenden Absolventen. Im unmittelbaren Umfeld des Campusareals befindet sich mit der „Kunststiftung des Landes Sachsen-Anhalt“ eine Institution, die zusätzliche Möglichkeiten für Synergieeffekte und Austausch bietet.

Geplant, gebaut und getragen wurde bzw. wird das „Designhaus“ durch die Burg. Das Konzept ist dem des MMZ ähnlich, doch fokussiert man die Existenzgründungsförderung auf den Bereich der Designwirtschaft (wobei auch andere Branchen im Haus vertreten und willkommen sind). Mit dem Haus wird über das Angebot günstiger Mieträume für Jungunternehmer folgendes angeboten bzw. werden folgende Ziele verfolgt:

- Nutzung hochschulischer Ressourcen (u.a. Werkstätten),
- aktive Unterstützung durch verschiedene Kurse und Weiterbildungen,
- Vermittlungsleistungen durch Hochschulnetzwerk (Kundenakquise).

Campus im Sinne eines „kreativen Quartiers“?

Durch die unmittelbare räumliche und soziale Anbindung des „Designhauses“ an die Hochschule können während der Studienzeit aufgebaute Netzwerke und persönliche Kontakte ohne größeren Ressourceneinsatz adaptiert werden. Diese Situation befördert auch, dass sich Kontakte häufig nicht auf die geschäftliche Zusammenarbeit beschränken.

Aus den Untersuchungen vor Ort lässt sich schließen, dass es sich um Interaktionsstrukturen mit vielen Überschneidungspunkten und Knoten handelt. Die Netzstruktur zwischen den Kreativen im „Designhaus“ ist wesentlich dichter als zwischen den Medienschaffenden im MMZ. Er-

[14] Maximalmietdauer: fünf Jahre

kennen lässt sich, dass die Beziehungen einen persönlichen bis freundschaftlichen Charakter haben.

Einige Anhaltspunkte lassen sich dafür ausmachen, dass die Vergemeinschaftungsformen im „Designhaus“ als Szenen (Lange 2007) oder kreative Milieus (Frey 2009; Metzger 2008) beschrieben werden können:[15]

Beobachtbar ist ein Miteinander, welches einerseits durch die räumliche Nähe und andererseits durch ähnliche Vorstellungen des Arbeitens und des freundlich-gemeinschaftlichen bis freundschaftlichen Umgangs befördert wird.

- Erfahrungen und Wissen werden aufgrund der Nähe der Geschäftsfelder und Arbeitsabläufe ausgetauscht.
- Die in vielen Fällen geteilte Vergangenheit durch das gemeinsame Studium an der Burg bildet die Basis für geteilte Wissensbereiche und thematische Anknüpfungspunkte.
- Damit lassen sich Kennzeichen verwandter sozialer Praktiken (Metzger 2008) und ähnlicher wissensbasierter Handlungsfelder sowie geteilter Wissenskultur (Lange 2007) ausmachen, die für das Bestehen eines kreativen Milieus sprechen.
- Die „Wir-Ressourcen“ spielen eine starke Rolle und sind an die Hochschule gebunden. Der Campus mit seinen sozialräumlichen Bedingungen kann als wesentliche „Orts-Ressource“ erfasst werden. Beide Formen stehen in Wechselwirkung mit der „Ich-Ressource“.
- Offen bleibt das Maß der sozial-kulturellen Homogenität (Frey 2009) und geteilter Lebensstile (Frey 2009; Lange 2007), deren Bewertung einen längeren Beobachtungszeitraum voraussetzen.
- Anders als beim REDIS-Gebiet sind die Grenzen des Campus klar auszumachen. Trotz der Einbindung in die Stadtstruktur kommt dem Areal als Campus hinsichtlich Struktur und Funktionen eine Sonderstellung zu:
- Es handelt sich um einen geschützten Raum, dessen Thema und Funktion durch den Betrieb der Hochschule einerseits und das Unternehmertum der KKW im „Designhaus“ andererseits kommuniziert wird.

[15] Die Autoren sind sich darin einig, dass die Existenz eines Milieus Sets geteilter Einstellungen und Lebensstile bedürfe, die innerhalb der vernetzten Gruppe (mit-)kommuniziert werden. Im Vergleich zu Szenen nehmen diese bei Milieus eine größere Rolle ein und bieten Sanktionsmöglichkeiten.

- Für den Campus trifft zu, was Siebel (2008: 277-281) die „Dethematisierung von Differenz“ nennt, die der kulturellen Produktivität einer (kreativen) Stadt zuträglich ist.
- Mit dem Campus steht den Kulturschaffenden und Kreativen ein (segregierter) Raum zur Verfügung, der sich durch eine gewisse soziale Homogenität sowie hohe Kontaktdichte auszeichnet und dadurch urbane Produktivität befördert (vgl. Siebel 2008: 277-282).

Das Umfeld des „Designhauses“ hält urbane Qualitäten bereit, ohne dass es als urbanes Stadtquartier gelten kann: Auf engem Gebiet bestehen (1) viele Interaktionsangebote mit Akteuren ähnlicher Wissensfelder und –kulturen (Kontaktdichte). Trotz eher niedriger baulich-physischer Dichte existiert (2) eine hohe Dichte an spezialisierten Institutionen, deren Funktionen ausschließlich die Bedarfe der ortsansässigen Akteure (Studenten/Unternehmer/Hochschulangehörige) tangieren. Der in gewisser Hinsicht geschützte Raum hält damit (3) die Bedingungen hoher kultureller Produktivität bereit (Siebel 2008). Denkbar ist aber (4) auch, dass Homogenität und Zugangsbeschränkung die Möglichkeit einschränkt, auf Neues, Unerwartetes und Fremdes zu stoßen, was (kreativen) Inputs entgegenwirken kann. Vermutet wird, dass der stete Neuzugang an Studenten, die infolge der beschränkten Maximalmietdauer bestehende Mieter-Fluktuation sowie die Vernetzung und Offenheit für Ausgleich sorgen.

Der identifikatorische Bezug zielt direkt auf die Institution der Hochschule, der Campus fungiert als Bezugsort. Anders als beim Medien- und Kreativquartier um das MMZ ist das Gebiet eindeutig fassbar und kann als Träger von Merkmalzuweisungen in Symbiose mit der Hochschule gedacht werden.

Das „Designhaus“ wurde durch die Hochschule und damit im weiteren Sinne administrativ realisiert. Negative Effekte, die aus solcher ‚von oben‘ gesetzten Entwicklung erwachsen könnten, sind am Fallbeispiel nicht zu beobachten. Dadurch, dass das Campusgelände auch ohne „Designhaus“ ‚funktioniert‘, besteht keinerlei Handlungsdruck. Abseits etwaiger Planungsabsichten bestehen so (Frei-)Räume, die dem Klima der bewussten Nicht-Steuerung nahe zu kommen scheinen (vgl. Lange et al. 2009a: 328ff.).

9.3. Schnittstellenbetrachtung: Hochschule und Kultur-/Kreativwirtschaft

Wesentliche Voraussetzungen für kulturell-kreative Aktivitäten werden durch Hochschulen begünstigt oder durch deren Aktivitäten gar in direkter oder indirekter Weise geschaffen. Dies betrifft drei Dimensionen, die den drei Funktionsbereichen der Hochschulen Bildung (1), Forschung (2) und gesellschaftliche Beiträge bzw. sozialräumliche Wirkungen (3) zugeordnet werden können.

(1) Folgend skizzierte Zusammenhänge sind vorwiegend an die hochschulische Bildungsfunktion gekoppelt und können unter der Überschrift „Studierende und Humankapital" verhandelt werden:

a) *Studierende sind zukünftige Absolventen*, die regionale Bedarfe an Humankapital im Allgemeinen und die Fachkräftelücken in bestimmten Branchen abdecken können. Diese Erkenntnis kann inzwischen als etabliert bezeichnet werden. Planungs- und Entscheidungsgremien in Politik, Verwaltung und Wirtschaft sind bestrebt, Bedingungen zu schaffen oder zu erhalten, die Absolventen zum Verbleib in der Studierregion motivieren (vgl. z.B. Höhne et al. 2012: 28, 45ff.). Neben vorwiegend ökonomischen oder arbeitsbezogenen Gesichtspunkten gelangen weiche Standortfaktoren zunehmend auf die Agenda regionaler Akteure, wie es die oben angeführten Fallbeispiele exemplarisch verdeutlichen.
   Das Designhaus ist als kreatives Zentrum direkt an der Hochschule angesiedelt. Vergleichbares gilt für das MMZ, welches neben seiner Eigenschaft als kreatives Gründungszentrum auch Sitz des Departments für Medien und Kommunikation der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist. An beiden Orten werden die zukünftigen Absolventen innerhalb des unmittelbaren Aktivitätsbereichs kultur- und kreativwirtschaftlicher Unternehmer ausgebildet. Aufgrund der räumlichen Nähe, verbunden mit häufig flachen Hierarchien und teils institutionell verankerten Kontaktmöglichkeiten (Praktika, Kontaktbörsen, Ausstellungen), besteht eine Gelegenheitsstruktur, die Praxiskontakte während des Studiums wahrscheinlicher werden lässt.
b) Studierende sind überwiegend in der Altersgruppe der der 20- bis 30-Jährigen angesiedelt. Diese lässt sich durch Eigenschaften charakterisieren, die besonders für Aktivitäten im Bereich der KKW relevant sind: eine im Vergleich zu späteren Lebensphasen erhöhte *Offenheit, Neues auszuprobieren* und erwartbare Unsicherheiten in Kauf zu nehmen. Eine Rolle spielt dabei, dass die weitere Lebensplanung meist noch nicht abgeschlossen ist, junge Studierende sich also auf der Su-

che befinden, sei es bewusst oder unbewusst. Aus dieser Situation resultiert Offenheit und kognitive Aufbruchstimmung.

c) Nun sind junge und kreative Menschen nicht nur an Hochschulen zu finden. Allerdings bieten Hochschulen Bedingungen, die andernorts nicht oder nur mit höherem Ressourceneinsatz zu realisieren sind. Dazu zählen:
   - eine vergleichsweise hohe zeitliche und räumliche Souveränität;
   - ein großer Pool an potentiellen Kontakten, mit den unter b) genannten Eigenschaften, die inhaltlich sehr heterogen sind (persönliche Interessen, Fähigkeiten, fachliche Orientierung);
   - niedrige Kontakthürden: Personengruppen, die gerade wegen heterogener Differenz andernorts eher nicht aufeinanderstoßen würden, finden an der Hochschule niedrige Kontakthürden vor (Studierendenplattformen, Schwarze Bretter, hochschulische Verteiler und Gremien);
   - Zugang zu wissenschaftlicher Expertise und spezialisiertem Wissen sowie
   - Option zur Nutzung technischer Infrastruktur.

Das Zusammenspiel dieser Bedingungen führt dazu, das Vorhaben mit geringeren Widerständen realisierbar werden, Personen schnell und flexibel für Aktivitäten gewonnen werden können.

Gleichzeitig besteht eher eine Knappheit an finanziellen Ressourcen. Diese kann Anreize schaffen, nicht etablierte Wege auszuprobieren. Ein auf Stadtentwicklung bezogenes Beispiel stellen die (temporäre) Raumnutzung leerstehender Ladenlokale oder andere Formen der Zwischennutzung (von Brachflächen, Häusern) dar. Durch solche zunächst unkonventionellen Ansätze werden häufig Impulse gesetzt, welche Grundlage neuerlicher Ideen, Initiativen etc. sind und damit entwicklungsfördernd für innovative Lösungen wirken können.

(2) Im zweiten Hochschulfunktionsbereich – der Forschung – können die Zusammenhänge zwischen hochschulisch bedingter Aktivität sowie KKW unter den Stichworten „Hochschullehrer, Forschende und kooperative Aktivitäten“ verdeutlicht werden:

a) Hochschullehrer sind in der Regel gleichzeitig Forscher. Das heißt, sie haben einerseits direkten Kontakt zu Studierenden, die ihrerseits – siehe oben – über besonderes kreatives Potential verfügen, und sie sind andererseits unmittelbar an Forschung beteiligt, sind also in Kontaktschleifen, Netzwerke und Wissenspools eingebunden, die den Studierenden nicht offen stehen. Diese Konstellation birgt die Chan-

ce, Studierenden bereits während ihrer Ausbildung Andockpunkte zu bieten, die eine Verankerung im kultur- und kreativwirtschaftlichen Bereich wahrscheinlicher werden lassen. Dies kann besonders dann Geltung beanspruchen, wenn die fachliche Ausbildungsrichtung unmittelbar mit dem am Ausbildungsort vorzufindenden Branchen korreliert (Studienort MMZ: Medienwirtschaft; DesignHaus: Designwirtschaft).

b) Während des Studiums gefestigte Kontakte und Netzwerkstrukturen bestehen häufig über das Studienende hinaus. Besonders innerhalb der KKW sind derartige soziale Bindungen ein Halte- und Anschlusspunkt für unternehmerische Aktivitäten, die dann innerhalb der Hochschulregion stattfinden können. Letzteres wird dann wahrscheinlicher, wenn neben den sozialen Haltefaktoren – Netzwerke, Kontakte, szenische oder milieuartige Einbindung – finanzielle und technische Starthilfen hinzukommen, wie es für die betrachteten Fallbeispiele zutrifft.

c) Räumliche und institutionelle Nähe fördern kooperative Aktivitäten dadurch, dass Studierende bzw. Hochschullehrer auf der einen und kultur- und kreativwirtschaftliche Unternehmen auf der anderen Seite in einem Win-Win-Verhältnis stehen. Durch Studierende unmittelbar nachgefragte oder über Hochschullehrer vermittelte Kontakte (Praktika, Auftragsarbeiten etc.) sind mit vergleichsweise geringem Ressourcenaufwand zu realisieren und beinhalten durch eine aus Erfahrungen gespeiste Vertrauensbasis auf beiden Seiten ein geringes Risiko.

(3) In folgenden Bereichen nehmen hochschulische Tätigkeiten Einfluss auf sozialräumliche Entwicklungen:

a) Als Orte hoher kommunikativer und sozialer Dichte *wirken Hochschulareale auf zwei Dimensionen lokaler Urbanität*, die sich auf den gesamten Stadtraum auswirken – also nicht auf Campusareale begrenzt sind. Die soziale Kontaktdichte wirkt sich positiv auf die kulturelle Produktivität aus.

b) Zudem treffen im Rahmen hochschulisch institutionalisierter Strukturen heterogene Gruppen aufeinander. An Hochschulen studieren, lehren, forschen und verweilen Personen verschiedener sozialer Herkunft, Nationalität, religiöser Orientierung, fachlicher Richtung etc. Diese partizipieren über ihre hochschulbezogenen Aktivitäten an Gelegenheitsstrukturen, welche Kontakthürden senken und daher Austausch wahrscheinlicher werden lassen.

c) Nicht nur an Stadtbeinamen wie „Universitätsstadt“ oder Wettbewerben wie „Stadt der Wissenschaft“ wird erkennbar, dass *Hochschulen häufig für Identifikations- und Imagebildungsprozesse genutzt* werden. Gleiches gilt für das Attribut der Kreativität und kultureller Vielfalt. Die „kreative Stadt“ benennt eine Symbolik, die vor dem Hintergrund zunehmend wissensbasierter Ökonomien, dem Wettbewerb der Städte und Regionen derzeitig in vielen administrativen Ebenen als zukunftsfähig erachtet wird. Hochschul- und Kreativwirtschaftsentwicklung sind auf funktionaler Ebene miteinander gekoppelt. Gleiches gilt auch für identifikatorische und imageprägende Prozesse.

d) Die im Hochschulkontext vorzufindenden Umgebungsvariablen fördern hohe Kontaktdichte. Soziale Kontaktnetze, gekoppelt mit einem im urban geprägten Raum heterogenen Angebot, das auf heterogene Nutzer- und Anbietergruppen trifft, werden als förderlich für Vergemeinschaftungstendenzen (Szene, Milieu) angesehen.

9.4. Fazit

Die im Feld der KKW liegenden Entwicklungspotentiale für Wirtschaftsstrukturen, die sich im Zuge wissensbasierter Entwicklungen ändern, sind bislang unzureichend erforscht. Das lässt die Frage nach dem „Wie“ von Planbarkeit zumindest in Teilen unbeantwortet. Diese Aussage kann in noch stärkerem Maße Geltung beanspruchen, wenn es darum geht, Schnittstellen zwischen der Entwicklung von KKW einerseits und der Hochschulentwicklung andererseits zu beleuchten. Beide halten Potentiale zur Entwicklung selbsttragender Strukturen bereit, die vor dem Hintergrund klammer öffentlicher Haushalte und massiver Strukturwandlungen – beides im Ausmaß verstärkt die neuen Bundesländer betreffend – dringend erforderlich sind. Bei der Stabilisierung der ökonomischen Basis sind für Bund, Länder und Kommunen in zunehmenden Maße Wirkungsmechanismen und Potentiale der ‚neuen‘ Wirtschaftszweige bzw. erstarkenden Branchen wesentlich.

Es gilt zu bewerten, welche planungs- und förderbezogenen Aktivitäten realisiert werden sollen oder ob die endogenen Prozesse in der KKW überhaupt steuernden Zugriffen zugänglich sind. An die Kreativwirtschaft sind in politisch-planerischer Hinsicht Hoffnungen gebunden, die nicht im Sinne einer Ursache-Wirkung-Planung erreichbar sind (vgl. Thierstein et al. 2009: 74).

Die Frage nach der administrativen Planbarkeit förderlicher Bedingungen der KKW ist mit einem praxisnahen Zugang verbunden, der die

planerische-entwicklungstechnische Perspektive mit derjenigen von Akteuren der KKW im Bezug zum je konkreten Fall verknüpft. Die exemplarische Überprüfung theoretischer Annahmen an zwei Fallbeispielen bringt Erkenntnisse ans Licht, die sowohl für die Theorieentwicklung als auch für Akteure in Entscheidungsverantwortung Denkanstöße zur Entwicklung und Prüfung von Annahmen bzw. Handlungsprämissen liefern können:

- Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der wachsende Wirtschaftszweig der KKW auf der Agenda administrativer Akteure steht und große Beachtung erfährt. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Genese kultur- und kreativwirtschaftlicher Entwicklungen an Bedingungen geknüpft ist, die durch administrative Planung beeinflussbar, jedoch nicht gänzlich zu setzen sind.
- Möglich ist es, gezielte Anreize und Förderungen umzusetzen, die eine Ansiedelung und Etablierung kultur- und kreativwirtschaftlicher Branchen in einer Stadt wahrscheinlicher werden lassen. Dazu zählen wie in anderen Wirtschaftsbereichen (auch) harte Standortfaktoren.

Die zielgruppengerechte Bereitstellung technischer oder sonstiger Infrastruktur zählt zu den *förderlichen Faktoren*. Finanzielle Anreize in Form subventionierter Mieten wirken sich in jedem Fall positiv auf gezielte Ansiedlungen an einem dafür geschaffenen Ort aus. Zudem sind vorhandene Großakteure (wie der MDR) der Ansiedlung einer bestimmten Anzahl und Größe von Unternehmen der KKW zuträglich. Derartige ‚Zugpferde' können zunächst für eine kritische Masse an Unternehmen sorgen, die meist im Bereich der Zulieferung und Dienstleistung agieren.

Die dadurch geförderten Strukturen können je nach Zielsetzung auch als *hemmende Entwicklungsfaktoren* angesehen werden. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn das System der zusammenarbeitenden Unternehmer weitestgehend geschlossen und damit für Markteinsteiger unzugänglich ist. Dadurch kann die Zielsetzung eingeschränkt werden, Netzwerke und Kooperationen zu bilden. Für Quartiersentwicklungsbestrebungen kann eine multiple Schwerpunktsetzung der Stadt bei gleichzeitiger finanzieller Ressourcenknappheit als entwicklungshemmender Faktor angesehen werden.

Im Hinblick auf das langfristige Ziel, den kultur- und kreativwirtschaftlichen Wirtschaftssektor innerhalb der Städte zu steigern, zeigt sich, dass die Betrachtung über den jeweiligen Standort hinausgehen muss. Zum einen sind die Standortbedingungen durch übergeordnete Einflüsse, die nicht auf Stadtebene steuerbar sind, beeinflusst. Zum anderen handelt sich bei den Mietern in Hot-Spots nicht ausschließlich um

Neugründungen oder Neuzugänge aus anderen Regionen. Wenn Unternehmer lediglich ihren innerstädtischen Sitz wechseln, werden zugleich entsprechende Ressourcen an anderen Orten dezimiert.

Obwohl harte Standortfaktoren wie Mietvergünstigungen und technische Ausstattung die Ansiedlung an den Standorten begünstigen, kann nicht von einer unmittelbaren Ursache-Wirkungs-Beziehung gesprochen werden. Für langfristige Unternehmensstrukturen und anhaltende Existenzgründungen reicht es nicht, durch bauliche Maßnahmen und finanzielle Unterstützung Vorteile bei den harten Standortfaktoren zu schaffen. Synergieeffekte und Kooperationen sind vorteilhafte weiche Bedingungen der jeweiligen Einrichtungen. Die Themen Netzwerkbildung, Kooperationen und Synergieeffekte stehen ganz oben auf der Prioritätenliste der Unternehmer.

Was die Umsetzung derartiger weicher Standortfaktoren angeht, zeigen sich der Einfluss durch administrative Planer begrenzt und die Grenzen des Realisierbaren schnell erreicht. Soweit hinsichtlich Kooperationen, Synergien und der Bildung von Netzwerkstrukturen Defizite benannt werden, mündet dies allerdings nicht in Ablehnung der Einflussnahmen von ‚oben' (hierarchische Governance). Vielmehr werden weitere Maßnahmen gefordert, die gemeinsam umzusetzen sind (Co-Governance). Der administrativen Ebene muss es gelingen, eine lediglich koordinierende und unterstützende Rolle einzunehmen, die der von vielen Autoren vorgeschlagenen Steuerungscharakteristik am ehesten entspricht.[16]

Weitestgehend außerhalb des Einflussbereiches administrativer Ebenen liegen endogene Entwicklungen, die sozialräumliche Aspekte betreffen. Inwieweit diese als Erfordernis des unternehmerischen Erfolges kultur- und kreativwirtschaftlicher Akteure angesehen werden oder in anderer Hinsicht für die Entscheidung über Standortwahl und -verbleib verantwortlich gemacht werden können, ist differenziert zu betrachten.

Erkennbar wird, dass die von Frey und Lange (2009; 2007) herausgearbeiteten Einflussfaktoren, Bedingungen und Eigenschaften in sozialräumlicher Hinsicht nicht unbedingt als erforderlich für das erfolgreiche Wirtschaften angesehen werden können: Trotz Problemen und Verbesserungspotentialen, die hauptsächlich die Netzwerkbildung und Kooperation betreffen, ist nicht auszumachen, dass die (wirtschaftliche) Genese an szenische oder milieuartige Strukturen im urbanen Raum gekoppelt sein *muss*. Dennoch *können* derartige Verhältnisse fördernd wirken oder gar

[16] vgl. u.a. Frey 2009: 47-49; Lange et al. 2009b: 13-19, 2009a: 328-331; Nagel 2010: 5

als wesentlicher Bestandteil kultur- und kreativwirtschaftlicher Entwicklungen angesehen werden.

Es deutet sich an, dass diesbezüglich Unterschiede zwischen den Branchen, die den verschiedenen Definitionen nach zur KKW zählen, bestehen. Dort, wo die Arbeits- und Geschäftsmodelle eher traditionellen Formen entsprechen, Abläufe also zeitlich, personell und örtlich relativ klar gefasst sind, scheint die Ausprägung der vorgestellten sozialräumlichen Tangenten („kreatives Quartier") kaum eine Rolle für wirtschaftliche Aktivitäten zu spielen. Ein Bezug auf den Ort erfolgt dann nur bedingt, was der Entwicklung eines „kreativen Quartiers" entgegensteht.

Folgende Anmerkungen scheinen für zukünftige Planungsprozesse hilfreich zu sein:

1. An den Bau von Gründerzentren, deren Konzeption auf die Bedarfe der KKW ausgerichtet sind, sollten keine *direkten* Erwartungen oder Hoffnungen an eine Quartiersentwicklung gekoppelt sein:
   - Erfolgreiche Ansiedlungsprozesse, die mit einem Anstieg kultur- und kreativwirtschaftlicher Unternehmens- und Beschäftigtenzahlen einhergehen, stehen nicht in direktem Zusammenhang mit Quartiersentwicklungsprozessen.
   - Sollen Kreative und Kulturschaffende als positiver Einflussfaktor auf Stadtentwicklungsprozesse genutzt werden, ist es geboten, vor dem Schaffen baulich-physischer Realitäten an einem durch administrative Stellen gewählten Ort in einen Austausch mit der Zielgruppe zu treten. Nur wenn frühzeitig Bedarfe, Erwartungen und Ressourcen abgestimmt werden, können ausbleibende oder unerwünschte Entwicklungen vermieden werden. Wesentlich scheint demnach ein Verfahren zu sein, welches sich am Co-Governance Modell orientiert und möglichst viele Freiräume für die kreativen Akteure lässt.

2. Für den Betrieb von Einrichtungen wie dem Mitteldeutschen Multimediazentrum und dem Designhaus empfiehlt es sich, den jeweiligen Hausleitungen einen möglichst großen Handlungsspielraum zu ermöglichen:
   - Dies betrifft zeitliche Ressourcen. Die Betreuung und Förderung der Unternehmer bedarf ausreichender Zeit. Beschränken sich die wahrgenommen Aufgaben aus Zeitmangel auf die Selbstverwaltung u.ä., kann die Kommunikation zwischen Leitung und Mietern, die für das Funktionieren solcher kooperativer Förderinstitutionen unabdingbar erscheint, schnell gestört werden.

- Eine Möglichkeit zur Optimierung kann ein zentraler Ansprechpartner für die Belange der Mieter sein (ähnlich einem Quartiersmanager), der diese dann vermittelnd an die administrative Ebene weiterleitet.
- Weiter sollte die finanzielle Ausstattung der Häuser eine gewisse Flexibilität zulassen. Diese ist Grundlage dafür, die Entscheidungsautonomie der Hausleitungen in bestimmten Grenzen flexibel zu gestalten (administrative Ressourcen).Tritt man den häufig flexiblen, spontanen und wenig formellen Arbeits- und Organisationsformen der KKW mit verwaltungsrechtlichen, hierarchischen und starren Bestimmungen gegenüber, sind Unstimmigkeiten vorprogrammiert.

Hinsichtlich der Konzepte von Lange und Frey (2007; 2009), die hier Interpretationsfolien abgaben, um kultur- und kreativwirtschaftliche Entwicklungen, Bedarfe und Bedingungen zu untersuchen, lässt sich festhalten: Sie greifen an den Fallorten nur bedingt. Die Konzepte erweisen sich in ihrer Thematisierung der Ausbildung von Szene- oder Milieustrukturen als zu stark an die Stadtgattung der Metropole gebunden. Die allgemeinen Stadtmerkmale der hohen Bevölkerungszahl auf vergleichsweise engem Raum, also hoher Bevölkerungsdichte, die mit Bevölkerungsheterogenität verbunden ist (vgl. Wirth 1974), sind in Metropolen in jedem Fall höher ist als in ‚normalen' Großstädten.

Die sozialräumlichen endogenen Entwicklungen in Richtung eines „kreativen Quartiers" sind in Metropolen eher wahrscheinlich als in mittleren Großstädten, zu denen auch Halle zählt. Insoweit liegt es nahe, zupackendes kommunales Handeln zur Gestaltung förderlicher Kontexte einerseits mit realistischen Selbstbildern und Erwartungen andererseits zu verbinden.

Insgesamt können die gewonnen Ergebnisse wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die KKW hat für Städte eine große Bedeutung in wirtschaftlicher und stadtentwicklerischer Hinsicht. Daraus entstehen Steuerungsbestrebungen, die im Ergebnis (Teil-)Erfolge verbuchen können.
2. Grundsätzlich ist die Förderung und Unterstützung der KKW zielführend und unterstützt örtlich fokussierte Ansiedlungen. Dabei nehmen die kultur- und kreativwirtschaftlichen Akteure den steuernden Eingriff administrativer Ebenen an, d.h. es kommt nicht zur Ablehnung hierarchischer Governance.
3. Die Möglichkeiten der Einflussnahme bei weichen Faktoren sind begrenzter als bei den harten Standortfaktoren.

4. Das Ausmaß, die Richtung und der Bedarf an endogenen Entwicklungen seitens der kultur- und kreativwirtschaftlichen Akteure sind different. Die Rolle, die sozialräumliche Bedingungen und Vergemeinschaftungen (Szene, Milieu) in Bezug auf den wirtschaftlichen Erfolg der Unternehmer spielen, gestaltet sich unterschiedlich.
5. Es zeigte sich, dass bestimmte Bedingungen in sozialräumlicher Hinsicht (Urbanität, Milieu- und Szenebildung, Identitäts- und Imagebildung) nicht unbedingt wesentlich für den wirtschaftlichen Erfolg sind.
6. Die in der Literatur meist, so auch von Lange und Frey (2007; 2009), herangezogenen Modelle greifen an nichtmetropolitanen Orten nur bedingt.

Für weitere Analysen empfiehlt es sich zum einen, die verschiedenen Branchen innerhalb der breiten Definition von KKW zu differenzieren. Die Bedeutung der Eigenschaften, die in ihrer Gesamtheit ein „kreatives Quartier“ beschreiben, scheint abzunehmen, wenn Arbeitsorganisation und Geschäftsmodelle eher traditionell-formellen Mustern entsprechen – Abläufe also zeitlich, personell und örtlich relativ klar gefasst sind und die Unternehmensstruktur eher hierarchisch aufgebaut ist. Zum anderen müssen die Schnittstellen zwischen Hochschule und KKW systematisierter als bislang untersucht werden, um Voraussetzungen für und Wirkungen auf angestrebte städtische Entwicklungsprozesse zu identifizieren sowie in administrative Planungsprozesse einfließen lassen zu können.

Literatur

BMWi, Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (Hg.) (2010): Monitoring zu ausgewählten wirtschaftlichen Eckdaten der Kultur- und Kreativwirtschaft 2009. Forschungsbericht Nr. 589, Berlin, auch unter http://kultur-kreativ-wirtschaft.de/KuK/Redaktion/PDF/monitoring-zu-ausgewaehlten-Eckdaten-kuk-2009,property=pdf,bereich=kuk,sprache=de,rwb=true.pdf (4.8.2011).

Florida, Richard (2002): The rise of the Creative Class. And how It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life, Basic Books, New York.

Florida, Richard (2005): The flight of the creative class. The new global competition for talent, HarperBusiness, New York.

Frey, Oliver (2009): Die amalgame Stadt. Orte. Netze. Milieus. Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage Wiesbaden.

Höhne, Romy/Peer Pasternack/Steffen Zierold (2012): Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse (HoF-Arbeitsbericht 5’2012), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.

Lange, Bastian (2007): Die Räume der Kreativszenen. Culturepreneurs und ihre Orte in Berlin, transcript Verlag, Bielefeld.

Lange, Bastian/Kalandides, Ares/Stöber, Birgit/Wellmann, Inga (2009a): Diagnosen, Handlungsoptionen sowie zehn abschließende Thesen zur Governance der Kreativwirtschaft, in: Bastian Lange/Ares Kalandides/Birgit Stöber/Inga Wellmann (Hg.), Governance der Kreativwirtschaft. Diagnosen und Handlungsoptionen, Bielefeld, transcript Verlag, S. 325-331.

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie, Frankfurt a.M., Suhrkamp.

Lange, Bastian/Kalandides, Ares/Stöber, Birgit/Wellmann, Inga (2009b): Fragmentierte Ordnungen, in: Bastian Lange/Ares Kalandides/Birgit Stöber/Inga Wellmann (Hg.), Governance der Kreativwirtschaft. Diagnosen und Handlungsoptionen, Bielefeld, transcript Verlag, S. 11-31.

Metzger, Birgit (2008): Creative Milieus: Concepts and Failures, in: Martina Heßler/Clemens Zimmermann (Hg.), Creative urban milieus. Historical perspectives on culture, economy, and the city, Frankfurt a.M., Campus-Verlag, 379-408.

MWA LSA, Ministerium für Wirtschaft und Arbeit des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2006): Kulturwirtschaftsbericht Sachsen-Anhalt 2006, unter Mitarbeit von Michael Söndermann, Christoph Backes, Magdeburg, auch unter http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Kultur_und_Medien/PDF/Kultur/dokumente/Kulturwirtschaftsbericht_S-A_ 2006.pdf (17.3.2011).

MWFK, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg (Hg.) (2009): Kultur- und Kreativwirtschaft in Brandenburg. Standortbestimmung und Ausblick 2008/2009, Potsdam; auch unter http://www.creative.nrw.de/fileadmin/files/downloads/Publikationen/Kulturwirtschaft2009Brandenburg.pdf.

Nagel, Reiner (2010): Kreativität in der Stadt – eine Frage der Entscheidung, in: Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) Bundesministerium für Verkehr (Hg.), Kreativität planen. Positionen zum Wesen unserer gebauten und gelebten Umwelt. Baukulturwerkstatt „Kreativität planen“, Berlin, S. 5.

Rosenfeld, Martin (2008): Sachsen-Anhalt: Kreativ, multimedial, auf Wachstumskurs? – Potentiale des Landes als Medienstandort, in: Staatskanzlei des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Neue Ideen, neue Medien, neue Branchen – Kreativität als Wirtschaftsfaktor. Dokumentation zu den Redebeiträgen des 15. Wittenberger Gesprächs am 28./29. März 2008, Halberstadt, S. 151-169, auch unter http://redaktion.sachsenahalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_StK/Brosch__ren/15_Wittenberger_screen.pdf (30.8.2010).

Rosenfeld, Martin T. W./ Christoph Hornych (2010): Could Cities in De-Industrialized Regions Become Hot Spots for Attracting Cultural Businesses? The Case of Media Industry in Halle an der Saale (Germany), in: European Planning Studies 18(2010), 371-384.

Schulze, Gerhard (1993): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Campus Verlag, Frankfurt a. M.

Siebel, Walter (2008): Was macht eine Stadt kreativ?, unter Mitarbeit von Thomas Röbke und Bernd Wagner, in: Bernd Wagner (Hg.), Jahrbuch für Kulturpolitik 2008, Essen, S. 273-284.

SMWA, Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft Arbeit und Verkehr (Hg.) (2008): Kulturwirtschaftsbericht 2008; auch unter https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11541/documents/11963 (29.12.2011).

Söndermann, Michael (2008): Ergebnisse des Kulturwirtschaftsberichtes des Landes Sachsen-Anhalt 2006 - Allgemeiner Teil, in: Staatskanzlei des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Neue Ideen, neue Medien, neue Branchen - Kreativität als Wirtschaftsfaktor. Dokumentation zu den Redebeiträgen des 15. Wittenberger Gesprächs am 28./29. März 2008, Magdeburg, S. 131-149.

Stadt Halle (Hg.) (2006): IT und Medien. Brancheninformationen Halle (Saale). Wirtschaftsförderung, Halle; auch unter http://relaunch-wifoe.itc-halle.de/opencms/export

/sites/wifoe/pdfs/8_service/download/it_medien2/IT_und_Medien_2006_web.pdf (13.12.2010).

Wiener, Bettina/ Katja Lukanow (2005): Medienstudie Halle 2005, Halle.

Urbact (Hg.) (2011): „REDIS“ - Local Action Plan. Entwicklung eines Medien- und Kreativquartiers in Halle (Saale), Deutschland. European Programme For Sustainable Urban Development.

Van Winden, Willem (Hg.) (2010): Towards a creative cluster in Halle (Saale). Results of the REDIS Implementation Lab, Halle, 31/5 – 2/6 2010. REDIS Implementation Lab. Halle (Saale), 31.05 - 02.06. REDIS, auch unter http://urbact.eu/fileadmin/Projects/REDIS/projects_media/REDIS_Report_ImplLabHalle_18.10.2010.pdf (9.1.2011).

Zierold, Steffen (2011): Kreativwirtschaftliche Entwicklung am Beispiel von drei Quartieren in Halle (Saale) und Erfurt. Diplomarbeit, Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), unveröff.

Zierold, Steffen (2012): Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.

10. Zweckfrei nützlich

Regionale Relevanz der Geistes- und Sozialwissenschaften

Jens Gillessen | Peer Pasternack

Die Geistes- und Sozialwissenschaften (GSW) befinden sich, wenn es um die Zuweisung von Ressourcen geht, strukturell und seit Jahrzehnten in der Defensive. Der demografische Wandel mit mittelfristig regional fragmentierter Studiennachfrage und die Entwicklung der öffentlichen Finanzen gerade in den demografisch herausgeforderten Regionen setzen die GSW unter einen weiter erhöhten Rechtfertigungsdruck. Während die Natur- und Ingenieurwissenschaften als unersetzlich für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes gelten, stehen die Geistes- und Sozialwissenschaften weithin im Ruf, zur wirtschaftlichen Entwicklung ihres Landes und daher zur Refinanzierung der Hochschulaufwendungen wenig beizutragen. Daher, so die These, werden die GSW künftig aller Voraussicht nach darauf angewiesen sein, ihre Ausstattung stärker als bisher dadurch zu rechtfertigen, dass sie überzeugend auch auf Beiträge zur Entwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft ihrer Sitzregion verweisen können – also durch Hinweis auf ihre (auch) regionale Relevanz. Hierzu wird ein Modell entwickelt, mit dem sich dieses – aus der Innensicht der Fächer etwas sperrige – Thema angemessen argumentativ aufbereiten lässt.

Die im folgenden gewählte Betrachtungsweise der Geistes- und Sozialwissenschaften ist eine, die einer Mehrheit der Fachvertreter/innen üblicherweise als suspekt erscheint: eine regional fokussierte. Gewiss: In kognitiver Hinsicht gibt es keine regionalen Geistes- und Sozialwissenschaften. Wo sie *als Wissenschaften* regionalisiert wären, dort wären sie künstlich eingeschränkt – bis dahin, dass mit guten Gründen ihre Wissenschaftlichkeit infrage stünde.

Regionale Funktionen können sie gleichwohl wahrnehmen. Doch bedürfen sie dafür des Kontakts zu den Fronten des Wissens – und diese verlaufen nicht regional. Zugleich gilt: Allein das Normensystem der Wissenschaft – Unabhängigkeit, Kritik, Methodenbindung usw. – zu vertreten, sichert noch keine organisationale, genauer: überlebensrelevante

Stabilität. Wo es, wie in Deutschland, regionale Gebietskörperschaften sind, welche die Grundfinanzierung der Hochschulen tragen, dort sollte man auch immer auf die Frage nach regionalen Wirkungen der in ihnen beheimateten Fächer vorbereitet sein.[1]

10.1. Problemstellung

Eine regionale Betrachtung der Geistes- und Sozialwissenschaften trifft auf vor allem zwei Probleme, ein internes und ein externes:

- Einerseits kollidiert bereits die Frage nach regionalen Wirkungen der Geistes- und Sozialwissenschaften beträchtlich mit deren Selbstbild als ‚zweckfrei' forschende und lehrende Fächer, die sich ausschließlich innerhalb des Kosmos der Wissenschaften zu legitimieren hätten.
- Andererseits besteht außerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften häufig ein nur sehr unzureichendes Bild davon, was diese Fächer bereits heute an regional wirksam werdenden Beiträgen für die Entwicklung ihrer Sitzregionen leisten.

Die regionalen Entwicklungsbeiträge der GSW lassen sich zwar nur schwer quantifizieren. Daraus folgt jedoch nicht, dass sie unbedeutsam wären. Sollen sie sichtbar gemacht werden, sind zwei unterschiedliche Perspektiven nebeneinander zu stellen:

- eine verstehende *Innenperspektive* von Geistes- und Sozialwissenschaftlern auf ihre eigene Fächergruppe, in der man sich an deren wissenschaftlichem Selbstverständnis und Ethos orientiert und,
- eine funktionale *Außenperspektive* auf die GSW, in der auch Entwicklungsbeiträge sichtbar gemacht werden können, welche die Fachvertreter selbst in aller Regel nicht ins Feld führen – sei es, weil sie über diese Beiträge nicht informiert sind oder weil sie fürchten, einer ihrer Arbeit letzten Endes abträglichen Verpflichtung auf wissenschaftsexterne Nutzeneffekte das Wort zu reden.

Die Differenz der Perspektiven wird greifbar in Gestalt der Kriterien, anhand derer die GSW-Vertreter einerseits, Politik und Gesellschaft andererseits den Erfolg regionaler Präsenzen der Geistes- und Sozialwissen-

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen der vom WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg beauftragten Studie „Regionale Wirksamkeit der Geistes- und Sozialwissenschaften in Sachsen-Anhalt" (Gillessen/Pasternack 2013) erarbeitet.

schaften primär bewerten. Sie lassen sich teils empirisch identifizieren. Zum Teil ist jedoch auch eine normative Frage zu berücksichtigen: Mit welchen Kriterien sollte die Bewertung sinnvollerweise geschehen? Die Beantwortung muss berechtigte Interessenlagen, die Schärfe von Lehr- und Forschungsprofilen, aber auch die Verfügbarkeit von Daten berücksichtigen.

Übersicht 54: Untersuchungsmatrix „Regionale Relevanz der Geistes- und Sozialwissenschaften“

<table>
<tr><th colspan="2">(dominierende) Perspektiven</th><th colspan="3">Innenperspektive</th><th colspan="2">Außenperspektive</th></tr>
<tr><td rowspan="7">Quantitativ-strukturell</td><td rowspan="2">Voraus-setzungen</td><td colspan="3" rowspan="2">Leistungen des Schulsystems</td><td>Landeshaushalt</td><td rowspan="2">Gesellschaft-liche Erwartungen</td></tr>
<tr><td>Demografie</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Strukturen</td><td colspan="2" rowspan="2">Disziplinen</td><td rowspan="2">Studienfächer</td><td>Studierenden-zahl</td><td rowspan="2">Kontexte: au-ßerhochschuli-sche Forschung</td></tr>
<tr><td>Studiengänge</td></tr>
<tr><td>Ausstattung</td><td>Fächer-spektrum</td><td>Profes-suren</td><td>Betreuungs-relation</td><td colspan="2">Hochschulausgaben</td></tr>
<tr><td>Leistungs-daten</td><td colspan="2">Publikationen</td><td>Fachliche Repu-tation</td><td>Drittmittel</td><td>Studienerfolgs-quoten</td></tr>
<tr><td>Transfer</td><td colspan="3">Zweckfreiheit</td><td>Wissenstransfer in Anwen-dungskontexte</td><td>Absolventen-Beschäftigungs-erfolg</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Qualitativ-inhaltlich</td><td>Strukturen</td><td colspan="2">Forschungs-schwerpunkte</td><td>Forschungs-breite</td><td>Universitäten</td><td>Fachhoch-schulen</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Themen</td><td>Aufklärung</td><td colspan="2">Soziales Frühwarnsystem</td><td rowspan="2">Identität</td><td rowspan="2">Image</td></tr>
<tr><td>Kulturelles Erbe</td><td colspan="2">Soziale Innovation</td></tr>
<tr><td>Kognitive Ansprüche</td><td colspan="3">durch hohe Gewissheitsgrade ausgezeichnete Aussagen</td><td colspan="2">handlungsbefähigende und -legitimierende Informationen</td></tr>
<tr><td>Funktionen</td><td colspan="3">Grundlagen- vs. Anwendungs-orientierung</td><td>Dienstleister für die Wissens-gesellschaft</td><td>Demografi-sche Effekte</td></tr>
</table>

Die anwendbaren Kriterien betreffen die relevanten Rahmenbedingungen, Ausstattungscharakteristika, Leistungsmerkmale und Funktionalitäten. Sie lassen sich grob gliedern in quantitativ-strukturelle und qualitativ-inhaltliche Aspekte. Stellt man die Kriterien der Innen- und der Außenperspektive unter diesen Aspekten einander gegenüber, so werden die Differenzen von Selbst- und Fremdbild der Geistes- und Sozialwissenschaften im Detail deutlich. Dann wird etwa sichtbar, dass beim Thema

Wissenstransfer in der Innenperspektive vor allem die Zweckfreiheit des eigenen Tuns betont wird, während in der Außenperspektive die Fragen nach dem Transfer wissenschaftlichen Wissens in Anwendungskontexte und dem Beschäftigungserfolg der AbsolventInnen interessieren. Es werden mithin perspektivische Unvereinbarkeiten oder Spannungen deutlich. Diese wiederum markieren Herausforderungen für die Kommunikation zwischen den Trägern der Innen- und Außenperspektive – nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass sie aufeinander angewiesen sind und folglich vermeiden müssen, in Kommunikationsblockaden zu verfallen. (Übersicht 54)

10.2. Rahmenbedingungen

10.2.1. Ressourcenfragen

Es ist keine neue Situation, wenn sich die Geistes- und Sozialwissenschaften in der Defensive befinden, sobald es um ihre Ressourcenausstattung geht. Dennoch weisen die aktuellen Debatten Besonderheiten auf, die vor allem in den ostdeutschen Ländern zu beobachten sind – ggf. als ein Ausblick in die Zukunft auch anderer Regionen:

- Es muss die Möglichkeit ins Kalkül gezogen werden, dass die gegenwärtig hohe und bis 2015 voraussichtlich noch steigende Nachfrage nach Studienplätzen an ostdeutschen Hochschulen zurückgeht.[2]
- Der Realumfang der ostdeutschen Landeshaushalte wird 2020 um ein Fünftel bis ein Drittel geringer sein als noch 2008, d.h. vor dem Beginn des Solidarpakt-Auslaufens.[3] Die Verschärfung der allgemeinen Finanzlage wird die Hochschulen unweigerlich unter erhöhten Rechtfertigungsdruck setzen.
- Vor diesem Hintergrund richten Politik und Öffentlichkeit an die Hochschulen die Erwartung, neben ihren klassischen Aufgaben, Forschung und Lehre, die sogenannte „Dritte Mission“ zu erfüllen. Das heißt insbesondere: den Fachkräftenachwuchs für die Region zu sichern, Impulse zur Entwicklung regionaler Innovationsstrukturen zu

[2] vgl. Peer Pasternack/Sarah Schmid: Systematisch unzutreffend und dennoch unverzichtbar. Die Prognosen der regionalen Studiennachfrage, in diesem Band

[3] vgl. Ragnitz/Seitz (2007: 82), MF-LSA (o.J. [2008]: 12-31), Gillessen/Pasternack (2013: 9)

geben sowie Beiträge zur Bewältigung nichtökonomischer regionaler Herausforderungen zu leisten.

- Dabei ergibt sich für die Geistes- und Sozialwissenschaften eine widersprüchliche Situation: Einerseits werden die Hochschulen von Seiten der Politik gedrängt, sich auf solche Leistungen zu konzentrieren, die zur regionalen Entwicklung beitragen (Ingenieurausbildung, angewandte und transferfähige Forschung usw.). Andererseits trägt ein Großteil der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer in besonderem Maße dazu bei, Studierende in großer Zahl zu attrahieren.

Ebenso wie die Haushaltsprobleme liegen die Folgen drastischer Einsparungen auf der Hand. Sie bestünden nicht allein im Wegfall einzelner Fächer oder deren Schrumpfung auf unterkritische Größenordnungen, sondern erzeugten auch qualitative Probleme: Die Hochschulen könnten zu Erstberufungshochschulen werden, die nicht in der Lage sind, Hochpotenzialpersonal dauerhaft zu halten. Langfristiger Renommee-Aufbau käme zum Erliegen.

Angesichts der Debattenkonfiguration erscheint es allerdings wenig aussichtsreich, wenn die Geistes- und Sozialwissenschaften sich darauf beschränken, allein ‚kulturstaatlich' zu argumentieren. Vielmehr können sie in einer haushalterischen Perspektive darauf verweisen, dass ihre Studienplätze im Vergleich zu MINT-Studienplätzen extrem günstig sind. Folglich werden die durch Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften generierten regionalen Einnahmen mit vergleichsweise geringem Ressourceneinsatz erzeugt. Von den Einnahmen profitieren die Städte, deren lokale Wirtschaft – Wohnungsvermieter, Handel, Alltagsdienstleistungen usw. – und das jeweilige Land; dieses nicht zuletzt, indem es für Studierende, die ihren Hauptwohnsitz dort haben, erhöhte Zuweisungen aus dem (prokopfbezogenen) Länderfinanzausgleich bezieht.

10.2.2. Der demografische Wandel und die regionale Innovationsschwäche

Zunächst stellt sich in der politischen Debatte der ostdeutschen Ländern eine Frage, die demografische Schrumpfung und Haushaltsreduzierung miteinander koppelt: Wird das seit der westdeutschen Hochschulexpansion gültige Paradigma der Versorgung mit möglichst breiten Hochschulangeboten in der Fläche schon allein deshalb aufzugeben sein, weil die prokopfbezogenen Kosten jeglicher Infrastrukturen – darunter solcher im tertiären Bildungssektor – umgekehrt proportional zum Rückgang der Siedlungsdichte ansteigen?

Die Fragestellung erscheint plausibel, doch ihre Beantwortung entzieht sich planerischen Ableitungen:

- Haushaltsfragen betreffen vor allem Einnahmen – ab 2020 werden die Steuereinnahmen in den ostdeutschen Ländern mangels anderer Zuflüsse ca. 80 % der Landeshaushalte ausmachen.
- Steuereinnahmen hängen zentral von Wirtschaftsaktivitäten und Produktivitätsniveau ab – letzteres beträgt in Ostdeutschland heute 75 % vom Bundesdurchschnitt.
- Das Produktivitätsniveau ist eine Funktion der Innovationsaktivitäten – diese sind unterkritisch ausgeprägt, da im Osten der privat finanzierte FuE-Sektor zu klein ist.
- Innovationsaktivitäten in einer Region werden von deren wissenschaftsgesellschaftlicher Raumcharakteristik geprägt – in einer diesbezüglichen Untersuchung werden die ostdeutschen Siedlungsgebiete überwiegend in die vorletzte und letzte von fünf möglichen Kategorien eingeordnet (Kujath et al. 2008: 25).

An dieser Zusammenhangsabfolge lässt sich sehen: Die quantitativ formulierbare Präzision der Problembeschreibung nimmt ab, umso mehr sie sich möglichen Problembearbeitungen nähert. Das ist keiner Schwäche der Problembeschreibung geschuldet, sondern kennzeichnend für gesellschaftliche Prozesse – und nur in nichtoffenen Gesellschaften sind die Versuche vorherrschend, dem durch Planungshybris ein Schnippchen schlagen zu wollen.

Man mag es z.B. bedauern, dass vielerorts die Ingenieurwissenschaften weniger überlaufen sind als die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen.[4] Zurechnen lässt sich dieser Umstand aber weder den einen noch den anderen. Beide bauen hier auf Vorleistungen des Schulsystems auf. Solange diese so ausfallen, wie sie bislang ausfallen, gilt fächerunabhängig:

- Unter Bedingungen schrumpfender Altersjahrgänge der Nachwachsenden ist es nicht nur normativ wünschenswert, dass jeder junge Mensch größtmögliche (Bildungs-)Chancen erhält, aus seinem Leben etwas machen zu können. Vielmehr ist dies auch funktional notwen-

[4] So wiesen die Ingenieurwissenschaften Sachsen-Anhalts im WS 2011/12 eine Betreuungsquote von nur 16 Studierenden pro Professor/in auf; in den Sprach- und Kulturwissenschaften waren es 58. In der Soziologie an der MLU Halle-Wittenberg kamen 2012 auf jede Professur sogar 150 Studierende (SL-LSA 2012a: 23-26, 34f.; 2012: 21; eigene Berechnungen; Kreckel 2013; vgl. Gillessen/Pasternack 2013: 36-38).

dig: Je weniger Mitglieder sie hat, desto weniger kann es sich eine Gesellschaft leisten, auf individuelle Beiträge der Einzelnen zur allgemeinen Entwicklung zu verzichten. Dies läuft auf die Notwendigkeit hinaus, generell das durchschnittliche gesellschaftliche Bildungs- und Qualifikationsniveau anzuheben.

- Da in jeder Gesellschaft die Ressourcen begrenzt sind, wird allerdings nirgends eine Maximalversorgung mit Bildung realisiert. Dadurch bleibt immer ein Teil der individuellen Potenziale unausgeschöpft. In welchem Maße einerseits diese Nichtausschöpfung gesellschaftlich toleriert wird und andererseits bildungsinduzierte Teilhabechancen eröffnet werden, unterliegt laufend einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess. Dafür liefert der demografische Wandel Argumente, welche einer intensivierten Bildungsbeteiligung zuarbeiten.
- Eine Unklarheit besteht allerdings darin, wie weit eines gelingen wird: die Aufrechterhaltung der heute gegebenen hochschulischen Fächervielfalt in den demografisch herausgeforderten Regionen, die wiederum in haushalterisch herausgeforderten Ländern liegen. Aus einer Reduzierung der vergleichsweise breiten Angebote können sich dort Risiken für die Bildungsbeteiligung ergeben. Einheimische, die an einem geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studienplatz interessiert sind, diesen aber in der Region nicht vorfinden, werden jedenfalls nicht in ein MINT-Studium ausweichen, sondern entweder abwandern oder eine Berufsausbildung wählen. Umgekehrt können diejenigen, die zu Mathematik keine Neigung oder kein Talent haben, durch ein geisteswissenschaftliches Studium, und nur durch ein solches, an den Schlüsselqualifikationen teilhaben, die zur Ausübung höherer Funktionen in der Arbeitswelt notwendig sind.

In dieser Lage leisten regional präsente Geistes- und Sozialwissenschaften wertvolle Beiträge zur Kompensation der regionalen Innovationsschwäche. Absolventen und Absolventinnen dieser Fächergruppen ersetzen MINT-Fachkräfte in Grenzbereichen und setzen diese somit für technikaffinere Tätigkeiten frei. Sie tragen damit dazu bei, den Mangel an MINT-Absolventen zu kompensieren. So wird erklärlich, dass es zwar je aktuelle Sättigungsgrenzen des Beschäftigungssystems für Absolventen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer gibt, diese sich allerdings ständig nach oben verschieben (vgl. Zorn 2009). Fortwährend entstehen neue nützliche Tätigkeiten und Berufsbilder, und die Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften bilden die Avantgarde, die diese neuen Berufe erfindet (Kräuter et al. 2009: 101, 105f., 115).

Übersicht 55: Geistes- und sozialwissenschaftliche Strukturen, Ausstattungen, Leistungsdaten: Beispiel Sachsen-Anhalt

Eine Betrachtung der Ausstattung, Strukturen, Forschungsstärke und Transfertätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaften Sachsen-Anhalts kommt zu Resultaten, die manchen verbreiteten Vorurteilen entgegenstehen:

- Mit ihrer gegenwärtigen **Ausstattung** liegen die Geistes- und Sozialwissenschaften ungefähr **im Durchschnitt der vergleichbaren Bundesländer**. Von einer Überdimensionierung kann aktuell keine Rede sein. Die aktuelle Ausstattung bewegt sich vielmehr auf dem Niveau, das Wirtschaftskraft, Bevölkerungsgröße und -dichte des Landes erwarten lassen.
- Auf der anderen Seite lässt sich auch ein gelegentlicher Vorwurf nicht erhärten: Es besteht **keine eklatante Unterausstattung**. Die im Bundesvergleich immer noch vorteilhaften durchschnittlichen Betreuungsrelationen sprechen dagegen. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich in einzelnen Fächern allerdings auch deutliche Überbeanspruchungen der Studienkapazitäten.
- Mit 28 % studiert in Sachsen-Anhalt **weniger als ein Drittel aller Studierenden** ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Fach.
- Die Geistes- und Sozialwissenschaften tragen nur zu einem geringen Teil dazu bei, dass Sachsen-Anhalt beim **Studienerfolg** insgesamt, d.h. über alle Fächer, hinter dem Bundesdurchschnitt –6 Prozentpunkte zurückliegt. Sie liegen gemittelt 3,7 Prozentpunkte unter dem bundesweiten Durchschnitt ihrer Fächergruppen. Dagegen unterschreiten MINT-Fächer und Medizin die bundesdeutschen Erfolgsquoten gemittelt um 10,3 Prozentpunkte.
- Das Land Sachsen-Anhalt wendet nicht in ungewöhnlich hohem Maße **Haushaltsmittel** für die Geisteswissenschaften auf. Mit 86,6 Cent pro 1.000 € seines nominalen Bruttoinlandsprodukts liegt es mit Brandenburg (99,1 Cent) fast gleichauf. Während Thüringen für jede Mrd. Euro seines Bruttoinlandsprodukts 6,5 **Professuren** in dieser Fächergruppe unterhält, leistet sich Sachsen-Anhalt 4,8 Professuren.
- Die geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung in Sachsen-Anhalt konzentriert sich vor allem auf die Martin-Luther-Universität. Diese erweist sich nach den **DFG-Bewilligungen** im bundesweiten Vergleich als überaus forschungsstark. Bei den DFG-Einwerbungen gelangten die Geistes- und Sozialwissenschaften der MLU auf Platz 16 der 71 bewilligungsstärksten Hochschulen. Sie schneiden damit besser ab als jede andere Fächergruppe in Sachsen-Anhalt.
- Besonders forschungsstark zeigen sich insbesondere die **Sozialwissenschaften** der MLU, die im bundesweiten Wettbewerb um DFG-Bewilligungen Rang 12 unter den deutschen Hochschulen erreichten.

Quellen: Ausstattung, Haushaltsmittel, Professuren: s. Gillessen/Pasternack (2013: 29, Übers. 8); vgl. ebd.: 28-30, 32f., 35f.; Studierende: StatBA (2011: 169-71, 183), eigene Berechnungen; Studienerfolg: Schmid/Henke/Pasternack (2013: 35, 75); DFG-Bewilligungen: DFG (2012a), (2012b), (2012c), (2012d), (2012e), eigene Berechnungen.

Hierbei spielt eine entscheidende Rolle, dass auch im Osten der Dienstleistungssektor immer wichtiger wird (DIW 2007: 95, 97-99). Dienstleistungstätigkeiten durchdringen zunehmend auch die produzierenden Zweige: Produkte entwickeln sich zu hybriden Systemlösungen, in denen langfristige Servicezusagen zum entscheidenden Verkaufsargument werden. Während der Markt für einfache Dienstleistungen stagnieren wird (Ausnahme: Gesundheit und Pflege), gewinnen höherwertige, insbesondere unternehmensbezogene, Dienstleistungen an Bedeutung (OECD 1999: 19; Levy/Sissons/Holloway 2011: 4f.).

Für eine derart geprägte ökonomische Reproduktion der Gesellschaft wird deren kulturelle Reproduktion zu einer immer anspruchsvolleren Aufgabe: Nicht nur Wissen, sondern vor allem modernitätsgerechte Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen müssen der jeweils nächsten Generation vermittelt werden. Indem sie den Lehrernachwuchs für den Großteil der Schulfächer und der Schüler ausbilden, tragen die Geistes- und Sozialwissenschaften entscheidend zur anhaltend gelingenden kulturellen Reproduktion moderner Gesellschaften bei.

Wo sich das in sehr praktischer Weise am deutlichsten zeigt, ist beim Bedarf an Informationen und informationsbezogenen Kompetenzen, der in sämtlichen Wirtschaftsbereichen und bei allen öffentlichen Institutionen steigt:

- Instanzen mit beschränkten Informationserschließungsressourcen benötigen zunehmend Lotsen mit generalistischen Fertigkeiten, die geschickt sind in der Beschaffung von Informationen aller Art.
- Die Expansion der Online-Welt verursacht eine wachsende Nachfrage nach einspeisbarem *content*.
- Klassische Beurteilungskompetenzen gewinnen unter dem Stichwort ‚Medienkompetenz' dramatisch an Bedeutung. Unerlässlich werden die Beurteilung der Zuverlässsigkeit von Informationsquellen, die Unterscheidung von Information und Wissen usw.

Die Geistes- und Sozialwissenschaften arbeiten permanent an der Erzeugung und Erschließung von Informationen, bewerten deren Relevanz und stellen ihre dauernd verfügbare Expertenschaft zur Verfügung, sobald plötzlich ein neuartiger Informationsbedarf entsteht.

10.3. Leistungsfähigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaften

10.3.1. Interne Leistungsfähigkeiten

Die Betrachtung der Geistes- und Sozialwissenschaften ist, wie eingangs erwähnt, über zwei Perspektiven zu organisieren: eine ‚verstehende Innenperspektive' und eine funktionale Außenperspektive. Erstere erschließt die Sichtweise der Wissenschaftler/innen auf ihre eigene Fächergruppe, orientiert sich also an deren wissenschaftlichem Selbstverständnis und Ethos. Hier lassen sich drei konsensfähige Funktionen identifizieren, die sich als anschlussfähig an die Forderung nach regionalen Entwicklungsimpulsen erweisen: die aufklärerische Rolle, die Bewahrung und Erschließung des kulturellen Erbes sowie die aktive Förderung sozialer Innovationen.

In ihrer *aufklärerischen Rolle* wirken die Geistes- und Sozialwissenschaften in diffuser, aber tiefgreifender Weise auf die sie umgebende Gesellschaft ein:

- Die GSW verbreiten die individuelle Bereitschaft und lehren die individuelle Fertigkeit, zeitweise, aktiv und selbstbestimmt eine distanzierte und differenzierte Haltung zu beliebigen Elementen der eigenen Kultur einzunehmen: zu tief verwurzelten Überzeugungen und insbesondere zu Werten, Normen und Zielen, denen in der je eigenen Gesellschaft oder Gruppe unangefochtene soziale Geltung zugesprochen wird.
- Die Differenzierungs- und Distanzierungsbereitschaft und –kompetenz, welche die GSW kultivieren, diffundiert – vermittelt vor allem durch die Lehre: Die Studierenden tragen sie nach Studienabschluss in Ausübung breitenwirksamer Berufe insbesondere in der Schule, in den Medien und in kulturellen Einrichtungen in die Gesellschaft hinein.
- Die GSW fördern dadurch eine langfristig breiten- und tiefenwirksame Form der Aufklärung, die dazu beiträgt, gesellschaftliche Konflikte in sachliche Diskurse zu überführen (vgl. Frühwald 1991: 88, 107-11; Habermas 1971: 158). Im Ergebnis erfährt die Demokratie in den Regionen eine tiefere Verwurzelung, und die Widerstandskräfte gegen extremistische Ideologien werden in nachhaltiger Weise gestärkt – gerade auch unter ökonomisch schwierigen Bedingungen.
- Die nicht nur in regionaler Perspektive wichtigsten ‚Produkte' der Geisteswissenschaften sind daher die Fähigkeiten und Einstellungen

ihrer Absolventinnen und Absolventen. Die Absolventen sind es, die eine Aufklärung durch die Geisteswissenschaften überhaupt erst möglich machen, indem sie in ihrem jeweiligen beruflichen Wirkungskreis als Multiplikatoren der Aufklärung fungieren.

Die Geisteswissenschaften erfüllen vielfältige regional wirksame Funktionen, die sich um die *Bewahrung und Erschließung des kulturellen Erbes* in der Region gruppieren:

- Die Geisteswissenschaften erschließen das kulturelle Erbe ihres Landes. Dadurch schaffen sie Voraussetzungen dafür, dass sich die Einwohner/innen mit dem Land und seinen Kommunen positiv identifizieren können: indem sie ein Interesse an Elementen der alltäglichen Lebenswelt wecken und nähren, und indem sie Hintergrundkenntnisse verbreiten, die dem Urteil „Wir sind Sachsen“ oder „Ich bin Sachsen-Anhalter“ einen mehr als nur klassifikatorischen Gehalt verleihen können.[5]
- Die kollektive Identitätsbildung wird in der Gesellschaft eines Bundeslandes auch weiterhin in dem Ausmaß einen gedeihlichen Verlauf nehmen, wie es ihren einzelnen Mitgliedern gelingt, Licht- und Schattenseiten der eigenen Vergangenheit in ein einziges Identitätsurteil zu integrieren. Den Geistes- und Sozialwissenschaften stellt sich permanent die Aufgabe, Identitätsbildungsprozesse nicht nur zu begünstigen, sondern sie auch kritisch zu begleiten – etwa, indem sie die DDR-Vergangenheit in ihrer Gänze in Erinnerung bringen und sich so modernen Mythenbildungen entgegenstemmen.
- Nicht nur verbreiten die Geisteswissenschaften das Wissen um den Rang und die Bedeutsamkeit des kulturellen Erbes ihrer Region und regen so den Kulturtourismus an. Indem die Geisteswissenschaften bisher noch unauffällige Elemente des kulturellen Erbes auf die Agenda ihrer Scientific Community setzen und das etablierte kulturelle Erbe immer wieder unter neuen Gesichtspunkten thematisieren, eröffnen sie auch dem Kulturtourismus ständig neue Chancen.

Die Sozialwissenschaften fungieren permanent als ein *gesellschaftliches Frühwarnsystem* und können darüber hinaus *soziale Innovationen aktiv fördern:*

- Die Sozialwissenschaften sind das soziale Frühwarnsystem einer Gesellschaft. Indem sie gesellschaftliche Entwicklungen laufend beob-

[5] vgl. bspw. Ziele und Aktivitäten der Historischen Kommission Sachsen-Anhalt: http://www.hiko-sachsen-anhalt.de (24.9.2012)

achten, ermöglichen sie rechtzeitige Gegensteuerung. Wie sich am Beispiel Sachsen-Anhalts sehr gut aufzeigen lässt, liefern sie gerade auch regional bezogene Diagnostik und Prognostik in beträchtlicher Breite – etwa in Gestalt von Bürgerumfragen oder dem „Sachsen-Anhalt-Monitor“.[6]

- Soziale Innovationen sind Praktiken, deren akzeptierte Verbreitung soziale Probleme zu lösen vermag. Sozialwissenschaftler können im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeit auch selbst zu sozial innovativen Akteuren werden und die Sozialwissenschaften zu Motoren sozialer Innovation (vgl. Howaldt/Schwarz 2012). Regionale Beispiele hierfür finden sich vor allem auf dem Feld der konzeptionellen Stadtentwicklung.[7]
- Die demografisch herausgeforderten Regionen sind auf beide Beiträge in ganz besonderem Maße angewiesen, weil demografischer Wandel und Wanderungsverluste dringende und regionsspezifische Probleme generieren: von schrumpfenden Städten, Suburbanisierungsprozessen und unterkritische Größen erreichenden Dörfern über fragmentierte Entwicklungen, Segregations- und sozialen Desintegrationsprozessen bis hin zu Institutionen-, Politik- und Parlamentarismusskepsis, Fremdenfeindlichkeit und Popularitätsstärke rechtsextremer Parteien.

10.3.2. Externe Leistungsfähigkeiten

Die funktionale Außenperspektive auf die Geistes- und Sozialwissenschaften kann regionale Entwicklungsbeiträge sichtbar machen, welche die Fachvertreter selbst in aller Regel nicht ins Feld führen – z.B. weil sie fürchten, einer ihrer Arbeit letzten Endes abträglichen Verpflichtung auf wissenschaftsexterne Nutzeneffekte das Wort zu reden. Hier lassen sich Beiträge zur ökonomischen Wertschöpfung, zur Entfaltung wissensgesellschaftlicher Langzeittrends und zur Erzeugung einer demografischen Rendite identifizieren.

Dass die Absolventinnen und Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften nichts Erhebliches zur *ökonomischen Wertschöpfung* beitrügen, erweist sich beim Blick auf einschlägige Absolventenstudien als ein zäher Mythos:

---

[6] http://www.soziologie.uni-halle.de/petermann/umfragen.html (24.9.2012); Holtmann/Jaeck/Völkl (2012). Für weitere Beispiele vgl. Gillessen/Pasternack (2013: 65f., 69f.).

[7] vgl. Grelak/Pasternack (2012: 227f.); Gillessen/Pasternack (2013: 72f.)

- Der überwiegende Teil der geisteswissenschaftlichen Absolventen – ca. 61 % – ist auch heute noch auf ‚klassischen' Berufsfeldern für Geisteswissenschaftler tätig. Ein erheblicher Anteil – ca. 37 % – arbeitet mittlerweile jedoch in Dienstleistungsberufen, im produzierenden und im verarbeitenden Gewerbe (Minks/Schneider 2008: 139).
- Nach einer relativ langwierigen Berufseinmündungsphase von fünf Jahren sind dauerhaft ca. 20 % der AbsolventInnen der Geistes- und Sozialwissenschaften selbstständig und ca. 60 % als Arbeitnehmer erwerbstätig (Briedis et al. 2008: 15). Von Erwerbslosigkeit sind sie schon ein Jahr nach Abschluss mit ca. 5 % kaum mehr betroffen als die Absolventen anderer Fachrichtungen auch (ebd.: 13f.).
- 40 % der Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften beurteilen die eigene Tätigkeit bereits ein Jahr nach Studienabschluss als angemessen (ebd.: 108). Langfristig steigt die Beschäftigungsadäquatheit dann auf Werte, die an die anderer Fächergruppen heranreichen (Köhne-Finster 2008: 117; Briedis/Fabian 2009: 58).

Der *wissensgesellschaftliche Langzeittrend* dürfte in der Zukunft dazu führen, dass der Wertschöpfungsbeitrag der geistes- und sozialwissenschaftlichen Absolventinnen und Absolventen gerade auch in nichtmetropolitanen Räumen ansteigt. Zu dieser Erwartung berechtigen, außer der zunehmenden Hybridisierung industrieller Produkte, vor allem zwei Gründe:

- Die Anforderungen schon der nahen Zukunft an das Bildungssystem lassen sich derzeit kaum mehr zuverlässig abschätzen (vgl. Zorn 2009: 17, 23; Luhmann 2002: 125). Inmitten des rasanten Wandels gewinnt die Fähigkeit zur autonomen Wissens- und Kompetenzaneignung an Bedeutung. So sind Verantwortungsbewusstsein, selbstständiges Arbeiten und Kommunikationsfähigkeit zentrale Anforderungen bereits der heutigen Berufswelt. Zugleich sind es diejenigen Kompetenzen, die den Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften in höchstem Maße zugeschrieben werden – von ihnen selbst (Minks-Schneider 2008: 147) wie auch von ihren Arbeitgebern (Heintz/Rose 2004: 26).
- Wenn es also auch nach Einführung der modularisierten Studiengänge noch richtig sein sollte, dass das Studium der Geistes- und Sozialwissenschaften die Herausbildung von Fertigkeiten der Komplexitätsbewältigung unter Unsicherheit sowie des autonomen Wissens- und Kompetenzerwerbs begünstigt, dann sind die Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften auf die Arbeitswelt der entstehenden Wissensgesellschaft in vielversprechender Weise vorbereitet.

Die Abwanderung begabter junger Menschen – insbesondere von Frauen (Dohmen/Himpele 2007: 40-43) – verschärft die demografische Schrumpfung. Die Investition in junge Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen verspricht vor diesem Hintergrund eine *demografische Rendite:*

- Wenn es darum geht, Abwanderung durch Hochschulen zu kompensieren, empfehlen sich die Geistes- und Sozialwissenschaften durch vergleichsweise günstige Studienplätze (StatBA 2012: 42) sowie eine bundesweit relativ ausgeglichene Nachfrage nach Absolventen. Gerade entgegengesetzt liegen die Dinge in den Ingenieurwissenschaften. Nicht nur sind deren Studienplätze fast 50 % teurer. Darüber hinaus subventionieren die Region Ostdeutschland und ihre Länder derzeit in ganz erheblichem Umfang die Ausbildung des technischen Nachwuchses der westdeutschen Bundesländer (Dohmen/Himpele 2007: 301).
- Wenn es um die Kompensation der geschlechtsspezifischen Effekte der Abwanderung geht, sind die Geistes- und Sozialwissenschaften auf Grund ihres hohen Frauenanteils – in Sachsen-Anhalt z.B. 67 Prozent (SL-LSA 2012: 22-35) – allen anderen Fächergruppen weit überlegen und praktisch sogar konkurrenzlos.
- Die günstigen Folgeeffekte der regionalen Präsenz der Geistes- und Sozialwissenschaften liegen daher auf der Hand: Auf Grund der Präsenz gebildeter junger Frauen gelingt mehr gebildeten jungen Männern die Familiengründung in der Region.
- Die zugespitzte Alternative „MINT oder Geisteswissenschaften?“ ist eine trügerische, denn die Voraussetzungen, unter denen sie sich stellen würde, sind strukturell nicht gegeben. So ist die Zahl derjenigen Studienberechtigten, um die die beiden Fächergruppen konkurrieren könnten, verhältnismäßig klein. Da im Umkreis meist andere Universitäten verfügbar sind, erscheint bei Verknappung des Studienangebots die Abwanderung der nichtnumerischen Talente hoch wahrscheinlich. Die sich tatsächlich stellende Alternative lautet daher: entweder MINT *und* Geisteswissenschaften oder Abwanderung einer der beiden Begabungsgruppen.
- Dass im Zuge der Erhöhung der Studierendenquoten auch die Geistes- und Sozialwissenschaften zu den Einrichtungen des berufsbildenden Sektors zunehmend in Konkurrenz um Bewerber geraten, ist evident. Doch die – immerhin denkbare – Strategie, die Geistes- und Sozialwissenschaften zu Gunsten des berufsbildenden Sektors schrumpfen zu lassen, wäre ebenfalls – und aus analogen Gründen – mit einem hohen Risiko behaftet, Abwanderung zu generieren. Darüber hi-

naus dürfte eine solche Strategie die soziale Selektivität des Hochschulsystems erhöhen.

10.4. Handlungsoptionen: Kommunikativ anschlussfähig argumentieren und präsentieren

Die Geistes- und Sozialwissenschaften unterliegen einem außerhalb ihrer Kommunikationszusammenhänge heiklen Image: Sie könnten zu den wichtigsten regionalen Herausforderungen entweder nur wenig beitragen oder betrachteten dies nicht als ihre Aufgabe. Und wenn doch, dann seien die Beiträge zu abstrakt oder zu kompliziert oder beides, jedenfalls nicht so recht hilfreich.

Die Begründungsfähigkeit eingeforderter Ressourcen hängt jedoch auch von solchen Angeboten ab, welche die Hochschulen erkennbar an Bemühungen um die Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen ankoppeln. Oder anders gesagt: Die Ausstattung der Hochschulen wird künftig wohl wesentlich über hochschulische Leistungen legitimiert werden müssen, statt umgekehrt hochschulische Leistungsfähigkeiten allein als Funktion beanspruchter Ausstattungen zu betrachten.

Insoweit werden die Geistes- und Sozialwissenschaften aller Voraussicht nach darauf angewiesen sein, ihre Ausstattung stärker als bisher dadurch zu rechtfertigen, dass sie überzeugend *auch* auf Beiträge zur Entwicklung von Gesellschaft und Wirtschaft ihres Bundeslandes verweisen können – also durch Hinweis auf ihre (auch) regionale Relevanz. Dafür bedarf es einer entsprechenden Kommunikation mit politischen Entscheidern und Öffentlichkeit.

Diese wird mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreicher sein, wenn die gängigen Vorurteile gegenüber der Wissenschaft berücksichtigt und nicht mit den gängigen Vorurteilen gegenüber der Nichtwissenschaft beantwortet werden. Wenn regional gescheite Einordnungen zunächst unsortierter Informationen benötigt werden, sollte es die Wissenschaft beunruhigen, wenn nicht sie es ist, die um diese Einordnungen gebeten wird.

Es erscheint deshalb dringlich, die Schnittstellenkommunikation zu Gesellschaft und Politik ein wenig zu entwickeln. Dabei lassen sich mehrere Schritte denken:

(1) *Reden über das, was bereits geschieht:* Selbst dort, wo sie es gar nicht als ihre Aufgabe ansehen, verfügen die Geistes- und Sozialwissenschaften in ihrem Handeln über durchaus zahlreiche regionale Anknüpfungspunkte und vorzeigbare Ergebnisse mit regionaler Rele-

vanz. Diese herauszustellen, da sie ja nun einmal vorhanden sind, vermag ein erster Schritt zu sein, Kommunikationsangebote zu unterbreiten, die auf Anschlussfähigkeit insbesondere bei politischen Gesprächspartnern hoffen dürfen.

(2) *Qualitativ und quantitativ argumentieren:* Geistes- und Sozialwissenschaftler argumentieren professionstypisch vorzugsweise inhaltlich. Dies wird aus Gründen, die in der Sache liegen, kaum aufgebbar sein. Doch lässt sich qualitatives Argumentieren auch immer quantitativ ergänzen: mit Zahlen zu Studierenden, Drittmitteln, außerwissenschaftlichen Kooperationen, Ausstattungen im Vergleich zu anderen und Studienerfolgsquoten. Diese fortwährend parat zu haben, vermag die Überzeugungskraft zu stärken.

(3) *Aktiv Leistungsangebote unterbreiten:* Ein dritter Schritt könnte sein: Die Forderung nach angemessener Ausstattung wird mit Leistungszusagen verbunden, die auch hochschulfernen Gesprächspartnern in der Politik plausibel machen, dass die überwiesenen Gelder mit hoher Wahrscheinlichkeit auch regional benötigte Effekte zeitigen werden. Zumindest die Refinanzierungsfähigkeit desjenigen Anteils an den Landeszuschüssen, der über eine Grundausstattung hinausgeht, wird wohl in Ostdeutschland künftig über dessen direkte und indirekte Effekte innerhalb des jeweiligen Landes dargestellt werden müssen.

(4) *Die Geistes- und Sozialwissenschaften als Teil regionaler Wissensinfrastrukturen:* Der am nächsten liegende, da dem Selbstverständnis der Hochschulen und ihrer Geistes- und Sozialwissenschaften am ehesten entsprechende Ansatz wäre die offensive Selbsteinordnung in regionale Wissensinfrastrukturen. In einer wissensgesellschaftlichen Perspektive hat eine solche Selbsteinordnung einerseits eine unmittelbare Plausibilität. Andererseits formuliert sie auch implizit die Verantwortung des Landes für Aufrechterhaltung und Förderung dieser Strukturen. Die Elemente der regionalen Wissensinfrastrukturen sind, neben den Hochschulen, Schulen und berufsbildende Einrichtungen, Archive incl. Online-Archive, Datenbanken, Bibliotheken, Sammlungen, Theater, Museen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, private FuE-Träger und IT-Dienstleister sowie wissenserschließende und -verwaltende Netzwerke. Ordnen sich die geistes- und sozialwissenschaftlichen Institute hier offensiv ein, steigern sie ihre Wahrnehmung als Teil eines über dem Land liegenden Netzes, das Zukunftsfähigkeit verbürgt.

(5) *Regionales Wissensmanagement:* Regional wie überregional verfügbare wissenschaftliche Wissensbestände sind für regionale Akteure nutzlos, wenn sie nicht von ansprechbaren Experten gewusst und mit

Blick auf die Situation vor Ort durchsucht, geordnet, aufbereitet und kommuniziert werden. Wird dies jedoch geleistet, ließe sich die Bedeutsamkeit der Geistes- und Sozialwissenschaften für die regionalen Kontexte steigern – und zwar, indem sie ihre genuinen Kompetenzen nutzen. Derart könnten sich die GSW als Knotenpunkte eines in die Region vernetzten Wissensmanagements – diese Konzession an die ökonomisierende Sprache sollte man sich den Adressaten zuliebe gönnen – aufstellen.

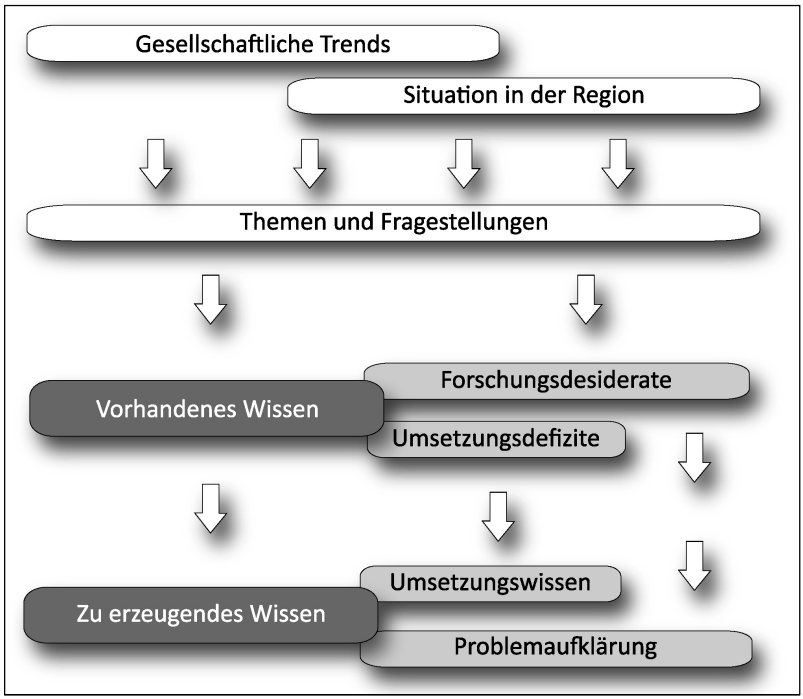
Die Hochschulen und ihre Institute verfügen als alleinige regionale Akteure über die intellektuellen Ressourcen und überregionalen Vernetzungen, um sowohl einen Teil der identifizierten regionalen Wissensprobleme im eigenen Hause lösen als auch für den anderen Teil die Lösung unter Einbeziehung überregionaler Partner organisieren zu können. Widmeten sie sich dieser Aufgabe, fiele es leichter, die eigene Unentbehrlichkeit nicht nur zu behaupten, sondern auch zu plausibilisieren. Mögliche Formate dessen könnten sein:

- die *sichtbare Online-Präsentation der regional relevanten Aktivitäten*, die man ohnehin tut, und ihrer Ergebnisse, die man ohnehin bereits hat;
- ein *landesweites geistes- und sozialwissenschaftliches Transferportal*, das die regional relevanten Dinge an einem Ort zusammengeführt zeigt. Die ingenieur- und naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung verfügt mit den Transferstellen über ähnliche Instrumente. Diese ließen sich auswerten und übertreffen, indem ein GSW-Transferportal die individuelle Navigation durch zahlreiche Angebote überflüssig macht, da es zu diesen über eine optimierte Struktur hinführt, ohne dass die Suchenden sich zugleich in der Angebotsvielfalt verlieren (z.B. weil sie sich, wie häufig anzutreffen, auf chronologisch statt sachthematisch sortierte Angebote verwiesen sehen). Hier integriert sein könnten auch
- *Online-Wissensatlanten zu einzelnen Themenfeldern*, auch diese möglichst nicht instituts- oder fachbezogen (da dies von außen in der Regel nicht als relevant nachvollzogen wird), sondern vorzugsweise fragestellungs- bzw. problembezogen aufgebaut, mit niedrigschwelligen Präsentationsformen, aufbereiteten Good-practice-Beispielen, Ansprechpartnern, Hinweisen auch zu externen Wissensressourcen usw.;
- jährliche *Third-Mission-Bilanzen* der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten, die sich in ohnehin stattfindende Jahresberichterstattungen integrieren ließen. Solche Bilanzen stellten sämtliche Aktivitäten dar, die unmittelbar gesellschaftsbezogen sind und die her-

kömmlichen Aufgaben in Forschung und Lehre erweitern, mithin: Wissenstransfer, Kooperationen mit öffentlichen Aufgabenträgern, Partizipation am politischen Geschehen, Teilhabe am sozialen Geschehen vor Ort und Mitwirkung an *public understanding of science*-Aktivitäten;

- in einem fortgeschrittenen Stadium können *Wissensplattformen* entstehen, die auf der Basis der bisher genannten Instrumente nicht nur bereits Vorhandenes präsentieren, sondern auch aktiv Wissensbedarfe identifizieren und Wissensproduktion anregen (Übersicht 56);

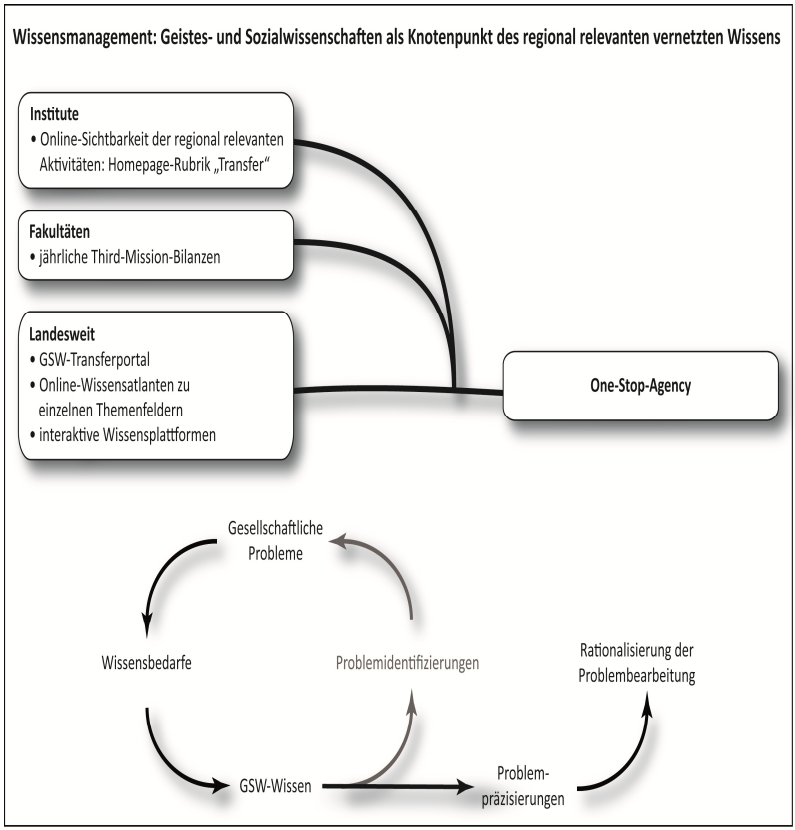
Übersicht 56: Wissensplattformen für die Region: Arbeitsmodell



- ein von Innigkeit geprägtes Verhältnis zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und Politik schließlich könnte dann erreicht werden, wenn die Wissensplattformen auch die Funktion einer *One-Stop-Agency* wahrnehmen: eine definierte Ansprechstelle, durch die ein Wissensproblem bzw. -bedarf aufgenommen und ggf. gemeinsam eine Präzisierung des Anliegens vorgenommen wird. Sodann wird von dort aus dieses Problem aufbereitet. Dabei bleiben für den jeweils Anfragen-

den im Hintergrund bestehende Institutionengrenzen weitestgehend unsichtbar. Am Ende wird für das Wissensproblem ein Lösungspaket präsentiert, das, soweit im konkreten Falle sachlich geboten, sämtliche Instrumentarien mobilisiert, die zur Verfügung stehen: Informationsrecherche, Erschließung bereits analysierter vergleichbarer Fälle, ggf. empirische Untersuchung, Lehrforschungsprojekt, studentische Abschlussarbeit, Weiterbildung von Mitarbeitern, Vermittlung von Absolventen usw. (Übersicht 57).

Übersicht 57: Kommunikative Anschlüsse organisieren



Grafik: Daniel Hechler, WZW

Durch derartige Instrumente untersetzt, könnten die Geistes- und Sozialwissenschaften zu den Knotenpunkten eines in die Region vernetzten Wissensmanagements werden. Dessen Aufgaben, um es zusammenzufas-

sen, wären dreierlei: (a) ungenutztes Wissen aktivieren, (b) die Erzeugung noch nicht vorhandenen, aber benötigten Wissens anregen und (c) Problemstellungen mit vorhandenem Problemlösungswissen zusammenführen.

Teilaktivitäten, die für all dies nötig sind, ließen sich beispielsweise im Rahmen von Lehrforschungsprojekten umsetzen. Wirklich durchschlagend würden die Angebote aber erst dann werden können, wenn man sich professioneller Unterstützung versicherte. Hier könnte auch ein „Ende der Bescheidenheit" (Heidbrink/Welzer 2007) angesagt sein, indem die professionelle Kommunikation (auch) regionaler Relevanz der GSW mit einer ebenso professionellen Kommunikation ihres Selbstbildes nach außen verbunden wird. Es kann jedenfalls nicht um sekundäre Zulieferfunktionen der Geistes- und Sozialwissenschaften gehen. Gefragt ist Kooperativität aus einer eigenständigen und selbstbewussten Position heraus. Zu leisten wäre eine solche professionelle Kommunikation durch Wissenschaftsmarketing-Fachleute, die es vermögen, die Besonderheiten der Fächerkultur(en) einzubeziehen.

10.5. Fazit

In kognitiver Hinsicht gibt es keine regionalen Geistes- und Sozialwissenschaften. Regionale Funktionen können sie gleichwohl wahrnehmen, doch bedürfen sie dafür des Kontakts zu den Fronten des Wissens – und diese verlaufen nicht regional. Zugleich gilt: Allein das Normensystem der Wissenschaft zu vertreten, sichert noch keine organisationale, genauer: überlebensrelevante Stabilität. Wo es, wie in Deutschland, regionale Gebietskörperschaften sind, welche die Grundfinanzierung der Hochschulen tragen, dort sollte man auch immer auf die Frage nach regionalen Wirkungen der Hochschulen vorbereitet sein.

In den Hochschulen demografisch herausgeforderter Regionen Ressourcen für regional bezogene Aktivitäten zu mobilisieren heißt zugleich, diese an anderer Stelle zu entziehen. Das kann gleichwohl durchaus rational sein: Selbstredend ist all das hier Gesagte kein Plädoyer für die regionalisierte Ausrichtung eines beliebigen Faches. Ebenso kann nicht für eine ausschließlich nachfrageorientierte Ausrichtung plädiert werden. Immerhin bedienen Hochschulen und ihre Fächer auch mittelbare Zwecke, die sich auf all beziehen, was Wissenschaft im Sinne einer gesellschaftlichen Vorratssicherung erbringt, ohne dass dafür bereits ein aktueller Bedarf formuliert wäre. Vielmehr kann es nur darum gehen, *den*

Teil der Hochschulressourcen, der in Folge künftiger Haushalts- und etwaiger Unterauslastungssituationen reduziert zu werden droht, durch regional wirksam werdende Anstrengungen zu legitimieren – statt ihn zu verlieren.

Die Geistes- und Sozialwissenschaften in den Regionen, die vom demografischen Wandel besonders betroffen sind, haben diesbezüglich weit mehr zu bieten, als allgemein bekannt ist – auch, so scheint es, ihnen selbst. Dabei muss es jedoch nicht bleiben.

Literatur

Briedis, Kolja/Gregor Fabian/Christian Kerst/Hildegard Schaeper (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern, HIS GmbH, Hannover; auch unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200811.pdf (26.8. 2012).

Briedis, Kolja/Gregor Fabian (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahr-gangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen, HIS GmbH, Hannover; auch unter http://www.wege-ins-studium.de/data/File/HIS_Absolventen_fh-200902.pdf (27.9.2012).

Brunsson, Nils (1992): The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations, Chichester.

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland, Gütersloh; auch unter http://www.che.de/downloads/CHE_AP152_Studienanfaengerprognose.pdf (4.12.2012).

DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012): Förderatlas 2012. Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland, Weinheim; auch unter http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/foerderatlas/dfg-foerderatlas_2012.pdf (26.12.2012).

DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012a): Tabelle A-10: DFG-Bewilligungen für 2008 bis 2010 in den Geistes- und Sozialwissenschaften nach Hochschulen je Forschungsfeld (in Mio. €); URL: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/foerderatlas/tabellen/dfg-foerderatlas2012_tab_a-10.xls (29.12.2012).

DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012b): Tabelle A-9: DFG-Bewilligungen für 2008 bis 2010 nach Hochschulen je Fachgebiet (in Mio. €); URL: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/foerderatlas/tabelle n/dfg-foerderatlas2012_tab_a-9.xls (30.12.2012).

DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012c): Tabelle 4-8: Absolute und personalrelativierte DFG-Bewilligungen für 2008 bis 2010 nach Hochschulen in den Lebenswissenschaften; URL: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik foerderatlas/tabellen/dfg-foerderatlas2012_tab_4-8.xls (9.1.2013).

DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012d): Tabelle A-12: DFG-Bewilligungen für 2008 bis 2010 in den Naturwissenschaften nach Hochschulen je Forschungsfeld (in Mio. Euro); URL: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/foerderatlas/tabellen/dfg-foerderatlas2012_tab_a-12.xls (9.1.2013).

DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012e): Tabelle 4-24: Absolute und personalrelativierte DFG-Bewilligungen für 2008 bis 2010 nach Hochschulen in den Ingenieurwissenschaften; URL: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil /evaluation_statistik/foerderatlas/tabellen/dfg-foerderatlas2012_tab_4-24.xls (9.1.2013).

DIW, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2007): Beschäftigungspotenziale in ostdeutschen Dienstleistungsmärkten, Berlin; auch unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0084-2007033044 (18.3.2013).

Dohmen, Dieter/Klemens Himpele (2007): Struktur- und Exzellenzbildung durch Hochschulen in den Neuen Ländern. Abschlussbericht eines Projekts im Rahmen des Forschungsprogramms Aufbau Ost (Az: 10.08.06.1.58.4), Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS), Berlin; auch unter http://www.fibs.eu/de/_templates/sites/_wgData/ Fo-rum_039_Hochschule-Ost.pdf (2.10.2012).

Frühwald, Wolfgang (1991): Humanistische und naturwissenschaftlich-technische Bildung: die Erfahrung des 19. Jahrhunderts, in: Frühwald, Wolfgang/Hans Robert Jauß/Reinhart Koselleck/Jürgen Mittelstraß/Burkhart Steinwachs (Hg.), Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift, Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 73–111.

Gillessen, Jens / Peer Pasternack (2013): Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt (HoF-Arbeitsberichte 3/2013), Halle-Wittenberg; auch unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2013.pdf (3.4.2013).

Grelak, Uwe/Peer Pasternack (2012): Bildung in schrumpfenden Städten. Risiko- und Erfolgsfaktoren der Bildungsprojekte innerhalb der IBA „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“, in: Klaus Friedrich/Peer Pasternack (Hg.), Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel“ beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Universitätsverlag Halle, Halle (Saale), S. 215-233.

Habermas, Jürgen (1971): Erkenntnis und Interesse, in: ders., Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Suhrkamp, Frankfurt, S. 146–69.

Heidbrink, Ludger/Harald Welzer (Hg.) (2007): Das Ende der Bescheidenheit. Zur Verbesserung der Geistes- und Kulturwissenschaften, Beck Verlag, München.

Heintz, Berit/Gabriele Rose (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK); URL: http://cms.ihksaarland.de/ihk-saarland/Integrale?SID=4A6A28639744BF8EC0AA26C8A44C734A&MODULE-=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK1782&Media.Object.ObjectType=full (2.7.2012).

Holtmann, Everhard/Tobias Jaeck/Kerstin Völkl (2012): Sachsen-Anhalt-Monitor 2012. Mitten im Land. Blicke auf das Eigene und das Fremde; URL: http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_LpB/ Landespolitik/SAM_2012_-_Mitten_im_Land.pdf (15.3.2013).

Howaldt, Jürgen/Schwarz, Michael (2012): Zur Rolle der Sozialwissenschaften in gesellschaftlichen Innovationsprozessen, in: G. Beck/C. Kropp (Hg.), Gesellschaft innovativ: Wer sind die Akteure?, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 47-64.

Köhne-Finster, Sabine (2008): Erwerbsbeteiligung und Berufsorientierungen von GeisteswissenschaftlerInnen, in: C. Goschler/J. Fohrmann/H. Welzer/M. Zwick (Hg.), Arts and Figures. GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf, Wallstein Verlag, Göttingen, S. 105–30.

Kräuter, Maria/W. Oberlander/F. Wießner (2009): Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler. Analysen, Perspektiven, Existenzgründung, W. Bertelsmann Verlag, Nürnberg/Bielefeld.

Kreckel, Reinhard (2013): Der vierte Anlauf: Neuaufbau nach 1990 – Institut für Soziologie, in: Peer Pasternack/Reinhold Sackmann (Hg.), Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) [i.Ersch.].

Kujath, Hans Joachim/Kai Pflanz/Axel Stein/Sabine Zillmer (2008): Raumentwicklungspolitische Ansätze zur Förderung der Wissensgesellschaft, Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung/Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Berlin/Bonn, URL: http://www.bbsr.bund.de/cln_032/nn_21272/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BMVBS/WP/2008/heft58__DL,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/heft58_DL.pdf (20.8.2011).

Levy, Charles/Sissons, Andrew/Holloway, Charlotte (2011): A plan for growth in the knowledge economy. A knowledge economy programme paper; URL: http://www.theworkfoundation.com/assets/docs/publications/290_plan%20for%20growth%20in%20the% 20knowledge%20economy.pdf (18.3.2013).

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

MF-LSA, Finanzministerium Sachsen-Anhalt (o.J. [2008]): Mittelfristige Finanzplanung des Landes Sachsen-Anhalt 2009 bis 2013, Magdeburg; auch unter: http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_Ministerium_der_Finanzen/Dokumente/mipla/Mipla2009.pdf (4.12.2012).

Minks, Karl-Heinz/Heidrun Schneider (2008): Kompetenzanforderungen an junge Geisteswissenschaftler in nicht traditionellen Berufsfeldern, in: C. Goschler/J. Fohrmann/ H. Welzer/M. Zwick (Hg.), Arts and Figures. GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf, Wallstein Verlag, Göttingen, S. 131–54.

Mittelstraß, Jürgen (1991): Die Geisteswissenschaften im System der Wissenschaft, in: Frühwald, Wolfgang/Hans Robert Jauß/Reinhart Koselleck/Jürgen Mittelstraß/Burkhart Steinwachs (Hg.), Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift, Suhrkamp, Frankfurt a. M., S. 15–44.

OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (1999): OECD science, technology and industry scoreboard 1999. Benchmarking Knowledge-based Economies, OECD Publishing; doi: 10.1787/sti_scoreboard-1999-en (18.3.2013)

Pasternack, Peer (2006): Internetgestützte Fachinformationssysteme aus dem 18. Jahrhundert? Problemanzeigen aus der Nutzerperspektive, in: Information – Wissenschaft & Praxis 4/2006, S. 223-225.

Ragnitz, Joachim/Helmut Seitz (2007): Gutachten zur Ermittlung haushaltsrelevanter Kennziffern. Gutachten im Auftrag des Ministeriums der Finanzen des Landes Sachsen-Anhalt; URL: www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_Ministerium_der_Finanzen/Dokumente/Benchmark-Gutachten/Benchmark-Gutachten_02.PDF (04.12.2012).

Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt (HoF-Arbeitsbericht 1'13). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2013.pdf (15.3.2013).

SL-LSA, Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2012): Bildung: Personal an Hochschulen, Stand: 01.12.2011, Reihe „Statistische Berichte" Nr. B III j/11, Halle; auch unter http://www.statistik.sachsen-anhalt.de/download/stat_berichte/6B301_j_2010.pdf (25. 9.2012).

SL-LSA, Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2012a): Bildung: Studierende an Hochschulen 2011, Reihe „Statistische Berichte", Nr. B III j/11, Halle; auch unter http://www.statistik.sachsen-anhalt.de/download/stat_berichte/6B301_j_2011.pdf (7.1.2013).

Spiess, C. Katharina/Katharina Wrohlich (2008): Does Distance Determine Who Attends a University in Germany?, Bonn; auch unter http://ftp.iza.org/dp3615.pdf (12.4.2010).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2011): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2010/11, Fachserie 11 Reihe 4.1, Wiesbaden; auch unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410117004.pdf?__blob=publicationFile (20.3.2013).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012), Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2012, Wiesbaden; auch unter https://www. destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010127004.pdf?__blob=publicationFile (25.9.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012a): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden; auch unter http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431107004.pdf?__blob=publicationFile (04.12.2012)

Zorn, Carsten (2009): Von einem bemerkenswerten Sozialexperiment „zwischen den Reformen". Zwei Jahrzehnte geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung aus gesellschaftstheoretischer Sicht, in: H. Solga/D. Huschka/P. Eilsberger/G. Wagner (Hg.), GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos? Ergebnisse des Expertisenwettbewerbs „Arts and Figures – GeisteswissenschaftlerInnen im Beruf", Band II, Budrich UniPress, Opladen/Farmington Hills (Mich.), S. 13-42.

11. IBA und Hochschulen
Die IBA Stadtumbau als Third-Mission-Test

Uwe Grelak | Peer Pasternack

Die IBA „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“ (2002-2010) zielte darauf, der Herausforderung schrumpfender Städte zu begegnen, indem diese Städte selbst exemplarische Antworten entwickeln. 15 der an der IBA beteiligten 19 Städte hatten IBA-Profile entwickelt, die entweder auf das Thema Bildung fokussieren oder Bildungsthemen integrieren. Damit war Bildung das meistgewählte Thema innerhalb der 19 städtischen IBA-Profile. Daher lag es nahe, dass auch die ortsansässigen Hochschulen in die lokalen IBA-Prozesse involviert werden. Anhand der 15 (hier so genannten) IBA-Bildungsstädte wird geprüft, ob Stadtentwicklungsprozesse an solchen Orten besser gelingen, an denen auch Hochschulen oder Forschungsinstitute vorhanden sind. Die Frage zielt auf zukunftsrelevante Antworten: Sind die Städte, die über Hochschule(n) bzw. Forschungseinrichtung(en) verfügen, im Vorteil gegenüber Nichthochschulstädten, weil sie auf wissenschaftliche Expertise vor Ort zurückgreifen können?

11.1. Problemstellung

Die IBA „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“ (2002-2010) zielte darauf, der Herausforderung schrumpfender Städte zu begegnen, indem diese Städte selbst exemplarische Antworten auf die demografisch induzierten Prozesse entwickeln. Dazu waren die Kommunen aufgefordert, neue Ansätze der Aufwertung von städtischen Räumen zu erproben. Die ‚schrumpfende Stadt’ – bislang allein als Problem wahrgenommen – sollte zum Ausgangspunkt eines Denkens von Chancen und neuen Möglichkeiten werden.

Von 104 sachsen-anhaltischen Städten verfügten 44 im Jahre 2002 über ein Integriertes Stadtentwicklungskonzept. Damit waren sie berechtigt, sich um die Aufnahme in die IBA zu bewerben. Am Ende haben sich 19 Städte beteiligt. Diese mussten „auf der Grundlage regionaler und lokaler Ressourcen unverwechselbare Profile entwickeln“, „um auch mit

weniger Einwohnern dauerhaft funktionsfähig zu bleiben".[1] Die zu realisierenden IBA-Vorhaben sollten also im Dienste städtischer Profilierungsstrategien stehen.

Von den insgesamt 19 IBA-Städten hatten 15 solche IBA-Profile entwickelt, die entweder auf das Thema Bildung fokussieren oder Bildungsthemen integrieren:

- vier Städte wählten explizit ein Bildungsthema als IBA-Profil;
- in neun Städten wurden Bildungsprojekte Elemente des IBA-Profils;
- bei zwei Städten waren Bildungsaspekte Bestandteile einzelner Projekte innerhalb des IBA-Profils. (Übersicht 58)

Übersicht 58: Bildungsthemen innerhalb der IBA Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010

19 IBA-Städte
15 IBA-Bildungstädte

Bildungsbezogene IBA-Profile
Bernburg: „ZukunftsBildung – Lernen im Zentrum"
Köthen/Anhalt: „Homöopathie als Entwicklungskraft"
Lutherstadt Wittenberg: „Campus Wittenberg"
Naumburg/Saale: „Stadtbildung – Bürgerschaft und Baukultur"

Bildungsprojekte als Elemente des IBA-Profils
Aschersleben: „Bildungszentrum Bestehornpark"
Dessau-Roßlau: Wissensquartier
Halle (Saale): „Franckesche Stiftungen – Wieviel Öffnung soll sein?"
Magdeburg: „Schauplatz Wissenschaftshafen"
Merseburg: „Europäisches Romanik Zentrum"
Quedlinburg: „Forschung für nachhaltige Sanierung und Lernlabor Quedlinburg"
Stendal: „Wirtschaftlich und pädagogisch nachhaltiges Schulsystem"
Wanzleben: „Familie Stadt"
Weißenfels: „Wirtschaft schafft Bildung"

Bildungsaspekte als Bestandteile einzelner Projekte innerhalb des IBA-Profils
Bitterfeld-Wolfen: Bildung als Standortfaktor, Kooperation Schulen-Wirtschaft, Ansiedlung von FuE-Einrichtungen
Halberstadt: Erfahrbarkeit einer „Ästhetik der Leere"

[1] http://www.iba-stadtumbau.de/archive/index.php?grundlagen (27.10.2011).

Damit war Bildung das meistgewählte Thema innerhalb der 19 städtischen IBA-Profile. Das ist insofern beachtenswert, als die Kommunen frei waren in der Wahl ihrer Themen. Anders als bei anderen Wettbewerbs- und Förderprogrammausschreibungen gab es keine vorgegebene Orientierung auf das Bildungsthema, im Gegenteil: Die Vorbereitungsstudie zur IBA nannte Bildung an keiner einzigen Stelle als einen relevanten Aspekt im Zusammenhang des demografischen Wandels (vgl. Oswalt/Overmeyer/Schmidt o.J.).

Hochschulen und Forschungsinstitute gelten per se als Innovationsagenturen einer Gesellschaft. Es läge daher nahe, dass sie in Regionalentwicklungsprozessen wie dem einer Stadtumbau-Gestaltung, der explizit als Innovationsprozess angelegt ist, eine prominente Rolle spielten. Immerhin sind Wissenschaftseinrichtungen, anders als sonstige Akteure, prädestiniert, Entwicklungen nicht einfach geschehen zu lassen, sondern dazu beizutragen, einen strategischen Umgang damit zu entwickeln: Sie haben die intellektuellen Kapazitäten, um die Aufklärung der Problemlagen zu betreiben, im Haus.

Die Hochschulen sind die einzigen Akteure, die über die Vielfalt und Konzentration fachlicher Perspektiven verfügen, wie sie für eine erfolgreiche Bearbeitung schrumpfungsbezogener Fragestellungen erforderlich sind. Dies gilt erst recht, wenn es um bildungsbezogene Fragestellungen geht: Diesbezüglich liegen potenzielle Schnittmengen zwischen Stadtentwicklung im Schrumpfungskontext und Hochschulen in besonderem Maße auf der Hand.

Daran anschließend ist eine zukunftsrelevante Frage zu stellen: Gelingen Stadtentwicklungsprozesse an solchen Orten besser, an denen auch Hochschulen oder Forschungsinstitute vorhanden sind? Zur Beantwortung lässt sich am konkreten Beispiel der IBA prüfen, ob die Städte, die über Hochschule(n) bzw. Forschungseinrichtung(en) verfügen, im Vorteil waren gegenüber Nichthochschulstädten, weil sie auf wissenschaftliche Expertise vor Ort zurückgreifen konnten.

Die aufzuklärenden Detailfragen sind dann: Gab es Beteiligungen der ortsansässigen Hochschulen an den einzelstädtischen IBA-Prozessen? Spielten die Hochschulen eine – ggf. prägende – Rolle im IBA-Prozess ihres Sitzortes? Und vor dem Hintergrund, dass sie Träger konzeptioneller Expertise sind: Waren die Hochschulen bzw. Forschungsinstitute in die lokalen Strategiebildungen – auch unabhängig von den Bildungsprojekten – für die IBA involviert?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden die 15 der 19 IBA-Städte, die Bildungsthemen in ihr IBA-Profil integriert hatten (im folgenden

kurz „IBA-Bildungsstädte“), einer entsprechenden Auswertung unterzogen.[2]

11.2. Lokale Wissenschaftsausstattungen

Die institutionellen Voraussetzungen in den IBA-Bildungsstädten sind in drei Punkten beschreibbar:

- Sachsen-Anhalt verfügt über sieben staatliche Hochschulen mit insgesamt zehn Standorten.
- Unter den hier untersuchten 15 IBA-Bildungsstädten verfügen zehn über Hochschulen, Hochschulteile und/oder Forschungseinrichtungen.[3]
- Fünf der Städte haben keine (öffentlich finanzierten) wissenschaftlichen Einrichtungen.

Die hochschulische Präsenz in den IBA-Bildungsstädten (ohne sonstige Forschungsinstitutionen) zeigt Übersicht 59.

Übersicht 59: Quantitative Präsenz von Hochschulen in den IBA-Bildungsstädten

Stadt	Hochschule	IBA-Bildungsthema	Wissenschaftler/innen	Studierende	Hochschulangehörige pro 100 Einwohner*
Aschersleben	FH der Polizei	Bildungszentrum Bestehornpark	14	360	1,7
Bernburg	Teilstandort HS Anhalt (FH)	ZukunftsBildung – Lernen im Zentrum	207	2.949	9,2
Dessau-Roßlau	Teilstandort HS Anhalt (FH)	Wissensquartier	98	1.281	1,7
Halberstadt	Teilstandort HS Harz (FH)	Erfahrbarkeit „Ästhetik der Leere“	63	1049	2,6

[2] Die hier präsentierten Ergebnisse wurden im Rahmen des HoF-WZW-Kooperationsprojekts „Bildung als Demografie-Thema – kommunale Bildungslandschaften“ erarbeitet.

[3] Hier und im folgenden unberücksichtigt bleibt Quedlinburg, das mit dem Julius Kühn-Institut – Bundesforschungsinstitut für Kulturpflanzen – über eine Ressortforschungseinrichtung des Bundes verfügt.

Stadt	Hochschule	IBA-Bildungsthema	Wissenschaftler/innen	Studierende	Hochschulangehörige pro 100 Einwohner*
Halle (Saale)	M.-Luther-Univ.	Franckesche Stiftungen – Wieviel Öffnung?	3.155	18.313	11,8
	KunstHS Burg Giebichenstein		184	1.076	
	Ev. HS für Kirchenmusik		47	62	
Köthen	Teilstandort HS Anhalt (FH)	Homöopathie als Entwicklungskraft	180	3.074	12,1
Lutherstadt Wittenberg	An-Institute Universität Halle-Wittenb.	Campus Wittenberg	50	–	0,1
Magdeburg	OvG-Universität	Wissenschaftshafen, Lukasklause, Lesezeichen	2.489	13.625	11,6
	HS Magdeburg-Stendal (FH)		353	4.343	
Merseburg	HS Merseburg (FH)	Romanik Zentrum, Bücherfabrik	333	2.903	9,6
Stendal	Teilstandort HS Magdeburg-Stendal (FH)	Entwicklung lokale Bildungslandschaft	139	2.083	5,3
Bitterfeld-Wolfen	–	Bildung und FuE als Standortfaktor	–	–	–
Naumburg	–	Stadtbildung – Bürgerschaft und Baukultur	–	–	–
Quedlinburg	–	Lernlabor Denkmal	–	–	–
Wanzleben	–	Familie Stadt	–	–	–
Weißenfels	–	Wirtschaft schafft Bildung	–	–	–

* berechnet unter Einbeziehung des nichtwissenschaftlichen Personals

11.3. Beteiligungsverhalten der Hochschulen und Forschungseinrichtungen

In sechs der zehn Städte mit wissenschaftlichen Institutionen waren die ortsansässigen Einrichtungen in der einen oder anderen Weise in den IBA-Prozess ihres Sitzortes involviert:

- *Bernburg und Hochschule Anhalt:* Für die Reorganisation des Stadtparks „Alte Bibel“ am Saaleufer beschäftigten sich Studierende der Hochschule Anhalt mit der Erarbeitung von Gestaltungskriterien (IBA-Büro 2007: 120);
- *Dessau und Stiftung Bauhaus Dessau:* konzeptionelle Unterstützung der Stadt bei der Ausarbeitung des IBA-Profils;[4]
- *Dessau, Stiftung Bauhaus Dessau und Hochschule Anhalt:* Entwicklung des Wissensquartiers vor allem durch Umgestaltung der ehemaligen Kaufhalle am Bauhaus zur „Wissenshalle“, d.h. eines gemeinsamen Bibliotheksgebäudes der beiden Institutionen (Locke 2009; vgl. Steglich 2010: 616);
- *Köthen und Hochschule Anhalt:* die Hochschule hatte die Verantwortung für die EDV der Europäischen Bibliothek für Homöopathie übernommen;[5]
- *Merseburg und Hochschule Merseburg:* zu IBA-Beginn Beteiligung der Fachhochschule an der IBA-Profilentwicklung als zentraler Akteur. Mit stark ausschlagenden Amplituden war die Hochschule dann auch operativ an der IBA beteiligt;
- *Stendal und Hochschule Magdeburg-Stendal:* Beteiligung an der Entwicklung der lokalen Bildungslandschaft, z.B. durch deren Kartierung und den Aufbau der Kinderuniversität (vgl. Geene et al. 2011);
- *Wittenberg und Institut für Hochschulforschung (An-Institut der MLU in der Stiftung Leucorea):* konzeptionelle Entwicklung des „Campus Wittenberg“ (vgl. Pasternack/Müller 2005);
- *Wittenberg und Stiftung Leucorea, Institut für Hochschulforschung, Institut für Deutsche Sprache und Kultur, Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik:* operative Beteiligung durch Mitwirkung am Campus Wittenberg.[6]

Nicht involviert in den jeweiligen IBA-Prozess waren die ortsansässigen Hochschulen bzw. Hochschulteile in vier der IBA-Bildungsstädte:

- Aschersleben: Fachhochschule der Polizei;

[4] Interview Heike Brückner, Landschaftsarchitektin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Stiftung Bauhaus Dessau, von 2002 bis 20010 tätig für die IBA Stadtumbau, insbesondere für das Umbauprojekt der Stadt Dessau-Roßlau, 13.9.2012

[5] Bericht des Evaluationsgesprächs der IBA-Stadt Köthen am 09. Oktober 2006, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Köthen, Grundlagen: „Ergebnisse Evaluation“, S. 29

[6] http://www.campus-wittenberg.de/verein/partner+mit+bildungsangeboten/partner.html (14.9.2013)

- Halberstadt: Hochschule Harz, Fachbereich Verwaltungswissenschaften;
- Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg;
- Magdeburg: Otto von Guericke Universität.

Vier der IBA-Hochschulstädte kooperierten nicht nur mit ihrer eigenen, sondern auch mit einer nicht ortsansässigen sachsen-anhaltischen Hochschule:

- *Bernburg und Universität Magdeburg:* Für die ersten konzeptionellen Überlegungen zur Gestaltung seines Campus Technicus hatte sich Bernburg der Unterstützung durch die Magdeburger Professorin für Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule, Renate Girmes, versichert.
- *Köthen und Universität Magdeburg:* gemeinsame Konzipierung eines (dann nicht zustandegekommenen) berufsbegleitenden Homöopathie-Masterprogramms für Ärztinnen, Ärzte und andere approbierte Heilberufe;[7]
- *Merseburg und Universität Halle:* Etablierung des Europäischen Romanikzentrums als An-Institut der MLU (vgl. Frese 2010: 692);
- *Wittenberg und Hochschulen Harz und Merseburg:* Planungen für eine (dann nicht zustandegekommene) Kulturakademie mit einem zweieinhalbjährigen Fernstudium mit dem Abschluss MBA in der Cranach-Stiftung (vgl. Nitz 2007).

Daneben organisierten sich auch zwei der Städte ohne wissenschaftliche Institutionen die Unterstützung sachsen-anhaltischer Hochschulen bei der Umsetzung ihrer IBA-Programme:

- In *Wanzleben* befragten 2008 Studierende der Hochschule Magdeburg-Stendal Jugendliche zu deren Lebenssituation, Perspektiven und Mitgestaltungsbereitschaft in der Stadt (Albrecht 2008). Die Untersuchung prüfte die Ausgangsthese, dass Jugend- und Erwachsenenwelt in Wanzleben homogen, gegenseitig integriert und einander stark berührende Bereiche seien. Dies indes, so wurde im Ergebnis festgestellt, treffe nicht zu. Gleichwohl äußerten sich „die meisten der be-

[7] http://www.homoeopathie-koethen.de/index.php?menuid=18 (23.1.2012); vgl. Heilmeyer (2010a: 656). Zu den Gründen des Scheiterns Karl-Heinz Daehre, während der IBA Bauminister Sachsen-Anhalts: „Dass das nicht geklappt hat, war am Ende der Tatsache geschuldet, dass es nach wie vor große Unterschiede zwischen Schulmedizin und Homöopathie gibt, und dass die Schulmedizin gegenüber der Homöopathie noch sehr reserviert ist." (Interview am 3.7.2012)

fragten Jugendlichen zufrieden mit ihrer Stadt Wanzleben“ (MLV LSA 2010g: 23).

- In *Weißenfels* schloss im Rahmen der IBA-Aktivitäten das Netzwerk Ernährungsgewerbe Sachsen-Anhalt Süd mit der Hochschule Anhalt/Bernburg einen Kooperationsvertrag. Dieser regelt die Zusammenarbeit auf den Gebieten der Lebensmittelforschung, Produktentwicklung und Zertifizierungen.[8]

Somit suchten acht der 15 IBA-Bildungs-Städte Kooperationen mit sachsen-anhaltischen Hochschulen oder Forschungsinstituten. Beteiligt daran waren 13 Einrichtungen (wobei Hochschulteile jeweils gesondert gezählt werden) in insgesamt 16 Einzelkooperationen.

Überdies unterstützte das Magdeburger Virtuelle Entwicklungs- und Trainingszentrum (VDTC) am Fraunhofer-Institut für Fabrikbetrieb und -automatisierung (IFF) das IBA-Büro: Das VDTC erstellte dreidimensionale, computeranimierte und interaktive Visualisierungen des Stadtumbaus in Bernburg, Lutherstadt Eisleben, Magdeburg sowie Staßfurt.[9]

Schließlich gab es fünf Fälle, in denen über Sachsen-Anhalt hinaus mit wissenschaftlichen Einrichtungen kooperiert wurde, wenn auch in vier Fällen letztlich ohne Erfolg:

- In *Halberstadt* bestand die Absicht, die Stadt zu einem Forschungsort zum Thema ‚Leere‘ zu entwickeln. Dazu experimentierten 2007 und 2009 Studierende der HTW Dresden und der TU Braunschweig in Halberstadt mit den Möglichkeiten der städtischen Leere. Im Dezember 2008 hatte ein Forschungskolloquium zum Thema „Dynamische Leere“ stattgefunden, dessen Kooperationspartner die Freie Universität Berlin war. (MLV LSA 2010b: 27; IBA-Büro 2009: 168)
- Ursprünglich hatte die Stadt *Merseburg* beabsichtigt, ein Thema zu realisieren, welches die Rückkehr der Bewohner von den Stadtrandsiedlungen in die Innenstadt bezwecken sollte. Für eine mögliche Umsetzung, „benötigen Stadt und IBA-Büro empirisch gesicherte Aussagen über den Rückkehr-Willen von Stadtrandbewohnern“.[10]

---

[8] http://www.iba-stadtumbau.de/index.php?fundament-fuer-die-standortentwicklung-gelegt (28.10.2011)

[9] http://www.iff.fraunhofer.de/de/geschaeftsbereiche/virtuell-interaktives-training/forschung/urbane-infrastrukturplanung/gelaendevisualisierung-stadtvisualisierung.html#new (10.1. 2013)

[10] Anlage IBA-Büro v. 22. Juli 2007, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Merseburg, Studie: „Aufgabenstellung“. Die Ausschreibung ist vom

Diese lieferte eine Studie des Instituts für Stadtforschung und Strukturpolitik Berlin (IfS). Sie zeigte, dass die Zahl der Rückkehrwilligen zu gering sei (IfS 2004: 40), so dass die ursprüngliche Arbeitshypothese der Stadt nicht weiter verfolgt wurde.

- In *Halle*-Neustadt – einer der Schwerpunkte des halleschen IBA-„Doppelstadt"-Themas – wurden im Jahre 2005 Studierende aus der gesamten Republik und dem Ausland zu einer „Internationalen Sommerschule" eingeladen. Diese sollte konventionelle, klassische Formen der Wissensvermittlung aufbrechen. Auszuloten seien die ästhetischen Möglichkeiten der Neustadt und ihre Bedeutung für Halle zu befragen. Die „Widersprüche und Korrespondenzen von baulich-räumlichen Qualitäten, sozialen und kulturellen Chancen in Neu- und Altstadt" sollen freigelegt und experimentell gestaltet werden. „Dafür sollten Strategien, Methoden und Werkzeuge erfunden, diskutiert und ausprobiert werden." (ISS 2005: 6) Die ISS blieb ohne Dokumentation ihrer Ereignisse
- Die Stadt *Quedlinburg* unternahm Anläufe, um verstetigte Kontakte zu Hochschulen aufzubauen. Die Brandenburgische Technische Universität Cottbus schickt seit 2003 jedes Jahr Studenten des Master-Studiengangs UNESCO-Welterbestudien zum Praktikum nach Quedlinburg. Quedlinburg, so die Hoffnung, sei ein idealer Standort, „um eine Art akademischer Dienstleistungsplattform anzubieten, auf der fachübergreifend Lehre und vielleicht sogar Forschung organisiert werden" (Spilker 2007: 211). Allerdings scheiterte die Kooperation mit der BTU „an der fehlenden Möglichkeit zur länderübergreifenden Zusammenarbeit im Bereich der Kulturhoheit der Länder".[11] Eine Kooperation mit einer Außenstelle der Universität Lubbock in Texas, USA musste aus Finanzierungsgründen abgebrochen werden,[12] nachdem zehn bis zwölf Studierende ein halbes Jahr in Quedlinburg einen Deutschkurs absolviert hatten.[13]

22.7.2003 datiert, und das Thema der Untersuchung lautete: „Rückkehr von Bewohnern aus Stadtrandsiedlungen in die Innenstadt".

[11] Bericht des Evaluationsgesprächs der IBA-Stadt Quedlinburg am 28. Oktober 2008, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Quedlinburg: Grundlagen „Ergebnisse Evaluation", S. 5

[12] ebd., S. 6; http://www.iba-stadtumbau.de/index.php?zielvereinbarungen-20072008-quedlinburg (8.3.2011), http://www.iba-stadtumbau.de/index.php?ergebnis-der-evaluation-2008-quedlinburg (8.3.2011)

[13] Interview Katrin Kaltschmidt, Mitarbeiterin Stadtsanierung/Welterbe Quedlinburg, IBA-Verantwortliche, 6.7.2012

- In *Wittenberg* gab es (zum wiederholten Male) den Versuch, eine Hochschule in der Stadt anzusiedeln. Die private „Unternehmer-Hochschule“ BITS Iserlohn wollte einen Standort eröffnen. Nachdem das Vorhaben vergleichsweise weit vorangeschritten war, wurde es zugunsten Berlins aufgegeben.[14]

Übersicht 60: Kooperationen der IBA-Bildungsstädte mit wissenschaftlichen Einrichtungen (mit und ohne Erfolg)

IBA-Bildungsstädte	Kooperierende Wissenschaftseinrichtung	
	orstansässig	extern
Aschersleben	–	
Bernburg	Hochschule Anhalt	Uni Magdeburg
Bitterfeld-Wolfen		
Dessau-Roßlau	Stiftung Bauhaus Hochschule Anhalt	
Halberstadt	–	HTW Dresden, TU Braunschweig, FU Berlin
Halle (Saale)	–	Studentische Sommerschule
Köthen	Hochschule Anhalt	Uni Magdeburg
Lu. Wittenberg	Inst. f. Hochschulforschung Stiftung Leucorea, Institut für Deutsche Sprache und Kultur, Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik	HS Harz/HS Merseburg BITS Iserlohn
Magdeburg	–	
Merseburg	Hochschule Merseburg	Uni Halle-Wittenberg IfS Berlin
Naumburg		
Quedlinburg		BTU Cottbus, Univ. of Lubbock/Texas
Stendal	Hochsch. Magdeburg-Stendal	
Wanzleben		Hochsch. Magdeburg-Stendal
Weißenfels		Hochschule Anhalt

Farblegende: Konzeptionelle Mitarbeit am lokalen IBA-Profil | Operative Mitarbeit bei der Umsetzung

[14] Freitag (2007); vgl. http://www.bits-hochschule.de/de/berlin/ (14.9.2013)

11.4. Kooperationsqualitäten

11.4.1. Konzeptionsbezogene Kooperationen

An vier von zehn IBA-Bildungsstädten, die wissenschaftliche Einrichtungen beherbergen, waren ortsansässige Hochschulen oder Institute an der konzeptionellen Erarbeitung des jeweiligen lokalen IBA-Profils beteiligt.

In *Dessau* arbeiteten die Stadt und die ortsansässige Stiftung Bauhaus Dessau gemeinsam die Themen der IBA-Bewerbung aus. Alles andere wäre auch höchst verwunderlich gewesen: Die Stiftung war nicht nur wesentlicher Träger der IBA, sondern ist auch die einzige Institution in Sachsen-Anhalt, die sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit Fragen der Stadtentwicklung befasst.

In *Merseburg* war die in der Stadt sitzende Fachhochschule zu Beginn des IBA-Prozesses zentraler konzeptioneller Akteur. Die grundlegende Idee für das Merseburger IBA-Thema – „Neue Milieus – Neue Chancen" – stammte von der Hochschule. Sie „ging aus einer Studie von Mitarbeitern der Hochschule Merseburg hervor, die eine verhältnismäßig homogene Bevölkerungsstruktur und fehlende Urbanität in der Stadt konstatierte".[15]

Die Beschäftigung mit Fragen der Urbanität entstammte den Kulturgesprächen, welche die Hochschule Merseburg seit dem Jahr 2000 veranstaltet. Im Vorfeld des Kulturgesprächs 2003 war der Stadtraum analysiert worden – mit dem Ergebnis, dass die Stadt Merseburg nicht ‚lebe'.[16] Weitere Studien, die im Rahmen von Lehrforschungsprojekten erarbeitet wurden, folgten.[17]

Im Zusammenhang der ‚nicht lebenden' Stadt war auch die räumliche Trennung von Hochschule und Stadt problematisiert worden. Es gab hier gemeinsame Interessen von Stadt und Hochschule daran, diese zu überwinden. Dazu sollte eine Reihe von Projekten angestoßen werden, die sich als „Trittsteine" zwischen Hochschule und Innenstadt etablieren: studentisches Wohnen und Kulturprojekte insbesondere.

---

[15] Bericht des Evaluationsgesprächs der IBA-Stadt Merseburg am 03. November 2006, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Merseburg: Grundlagen „Ergebnisse Evaluation", S. 47; vgl. SozialKulturProjekte e.V. (2004)

[16] Albrecht et al. (2003); vgl. auch SozialKulturProjekte e.V. (2004)

[17] Liese/Müller/Guehlemann (2006), Müller/Hänsch/Beyer (2006) sowie Gemeinschaftsarbeit von Studenten des Studiengangs Kultur- und Medienpädagogik der Hochschule Merseburg (FH) (2007)

In *Stendal* wurde die ortsansässige Hochschule – ein Teilstandort der Hochschule Magdeburg-Stendal – zu einem wesentlichen Akteur des IBA-Prozesses: Sie war darauf bedacht, sich lokal zu verankern und gleichsam zu legitimieren.[18] Die IBA habe dafür das erste Mal eine Arbeitsebene geboten, die über das theoretische Bild der Verzahnung von Stadt und Hochschule hinaus eine praktische Kooperation verlangte.[19] Da in Stendal während der IBA – plangemäß – nichts gebaut wurde, kam es dort besonders auf konzeptionelle Arbeit an. Es ging inhaltlich darum, wie eine demografiefeste regionale, dann lokale Bildungslandschaft gestaltet werden könne. In die Ideenfindung konnte die Hochschule einbringen, dass sie über einen Studiengang Kindheitswissenschaften verfügt.

In *Wittenberg* übernahm es das Institut für Hochschulforschung (HoF) in einer krisenhaften Situation für die IBA-Bewerbung, die Grundlagen für den ideellen ‚Überbau' des IBA-Profils zu erarbeiten, der eine konzeptionelle Integration der baulichen ‚Basis'-Projekte ermöglichte (Pasternack/Müller 2005). Mit dem HoF-Gutachten wurde die ‚Campus'-Idee ausformuliert und die IBA-Bewerbung gerettet. Zugleich konnte damit die Grundlage dafür gelegt werden, dass Wittenberg fortan zu einer der erfolgreichsten IBA-Städte wurde und die meisten seiner geplanten Bauprojekte realisieren konnte. Das Verdienst für die weitere Umsetzung kommt dann aber vor allem dem kommunalen Fachbereich für Stadtplanung und dem 2006 gegründeten Campus Wittenberg e.V. zu.

11.4.2. Operative Kooperationen

In allen vier IBA-Bildungsstädten, in denen ortsansässige wissenschaftliche Einrichtungen konzeptionelle Beiträge zur lokalen IBA-Programmierung geleistet hatten, kam es auch zu Kooperationen auf der operativen Ebene.

In *Dessau* realisierten Stadt, Stiftung Bauhaus und Hochschule Anhalt ein gemeinsames Bauprojekt. Dieses war eingeordnet in eine Planung der Aufwertung des Bauhaus-Umfelds, das zugleich Hochschulumfeld ist: Einen der urbanen Kerne, die Dessau während der IBA realisieren wollte, stellte das „Wissensquartier" dar. Die räumliche Nähe ansäs-

[18] Interview Raimund Geene, Professor im Fachbereich Kindliche Entwicklung und Gesundheit der Hochschule Magdeburg-Stendal, Mitarbeit beim Aufbau der lokalen Bildungslandschaft Stendals, 9.7.2012

[19] Interview Susanne Borkowski, Geschäftsführerin des KinderStärken e. V., Mitarbeit beim Aufbau der lokalen Bildungslandschaft, 9.7.2012

siger Institutionen – Stiftung Bauhaus, Hochschule Anhalt mit ihrem Campus, Umweltbundesamt – sollte genutzt werden, um die Südstadt mit dem Quartier am Leipziger Tor zum Wissenschaftsstandort zu profilieren. Angesichts der gegebenen Funktionsverdichtung sei es naheliegend gewesen, das Quartier zum Gegenstand des Stadtumbaus zu machen und das Thema Wissen als Profilierungsstrategie zu wählen.[20]

Realisiert wurde dann in unmittelbarer Kooperation von Stadt, Stiftung und Hochschule die Ertüchtigung einer ehemaligen Kaufhalle aus den 50er Jahren zur Bibliothek für die Stiftung Bauhaus und die Hochschule Anhalt. Daneben profitierte das Wissensquartier davon, dass die Stadt im Rahmen der IBA den westlichen Bahnhofsausgang umgestaltete sowie die Bauhausstraße und der Seminarplatz zur verkehrsberuhigten Zone umbaute.[21]

In *Merseburg* speiste die Fachhochschule ein Vorhaben in den IBA-Prozess ein, das unmittelbar beim Bevölkerungsschwund ansetzte: Einen Teilausgleich für diesen Schwund, aber auch einen Beitrag zur Milieu-Heterogenisierung sollte die Belebung der Stadt durch ausländische Studierende bringen. Dazu war geplant, 600 Studienplätze für chinesische StudentInnen anzubieten und durch entsprechende Akquisemaßnahmen zu füllen.[22] Das Projekt konnte während der IBA nicht realisiert werden.

Insgesamt war die operative Beteiligung der Hochschule Merseburg an den IBA-Aktivitäten durch stark ausschlagende Amplituden gekennzeichnet. 2007 hatte sich die Fachhochschule zeitweise aus dem IBA-Prozess zurückgezogen. Der Grund: Seitens der Stadt war die Idee, den randstädtisch gelegenen Hochschulcampus mehr in die Stadtentwicklung einzubringen, zu Gunsten einer Fokussierung auf die innerstädtischen Burgberg-Projekte zurückgestellt worden (MLV LSA 2010f: 6, 30). Dadurch schienen „die Standorte der Hochschule von einer neuen Entwicklung zunächst ausgeschlossen“.[23] 2008 konnte die Hochschule nach Gesprächen mit der Stadt überzeugt werden, sich wieder stärker in den IBA-Prozess einzubringen:

[20] Interview Heike Brückner, 13.9.2012

[21] Protokoll der Sitzung des IBA-Lenkungsausschuss am 12. Dezember 2007 in Magdeburg, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Loseblattsammlung, S. 3

[22] Protokoll der Sitzung des IBA-Lenkungsausschusses am 09. Juni 2004 in Magdeburg, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Loseblattsammlung, S. 2

[23] Bericht des Evaluationsgesprächs der IBA-Stadt Merseburg am 10. Oktober 2007, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Merseburg: Grundlagen „Ergebnisse Evaluation“, S. 48

„Der wieder aufgenommene Kontakt zur Hochschule Merseburg ist sehr wichtig für die Gestaltung des weiteren IBA-Prozesses. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels ist es auch für die Hochschule selbst eine Frage der eigenen Zukunft, Studierende an den Standort Merseburg zu binden. Ein wesentlicher Faktor in der Entscheidung zum Studienort ist die urbane Atmosphäre in den in Betracht kommenden Innenstädten. Insofern ist es auch für die Hochschule von außerordentlicher Bedeutung, die Attraktivierung der Innenstadt Merseburgs mit zu befördern."[24]

Entstanden ist dann in Kooperation von Stadt und Hochschule ein lokaler IBA-Abschlussfilm „Raumpioniere erobern den Burgberg", der alle Merseburger IBA-Projekte vorstellt (Turuntas/Greiß 2010).

In *Stendal* engagierte sich der ansässige Teil der Hochschule Magdeburg-Stendal beim Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft. So erfolgte eine Erfassung der Stendaler Bildungsakteure, die Eingang in das während der IBA geschaffene Bildungsportal fand.[25] Letzteres stellt zugleich ein repräsentatives und organisierendes Instrument der lokalen Bildungslandschaft dar und soll „Kooperations- und Vernetzungspotenziale" erschließen und sichtbar machen (MLV LSA 2010c: 25).

In Kooperation zwischen Hochschule Magdeburg-Stendal und Winckelmann-Gesellschaft, die das Stendaler Winckelmann-Museum betreibt, war 2008 die Stendaler Kinderuniversität eingerichtet worden.[26] Auch an den seit 2009 stattfindenden Bildungskonferenzen ist die Hochschule aktiv beteiligt. Die Konferenzen sollen die Herausbildung des Netzwerks der Bildungspartner stützen und fördern.[27]

In *Wittenberg* waren sowohl das Institut für Hochschulforschung, das an der lokalen IBA-Profilerarbeitung beteiligt war, als auch die weiteren ortsansässigen wissenschaftlichen Einrichtungen operativ an der IBA beteiligt. Sie arbeiten fast alle im Campus Wittenberg e.V. mit, z.T. auch als jahrelange Vorstandsmitglieder. Eine Ausnahme bildet hier lediglich das WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg: Es ist zwar Nutznießer eines IBA-Projekts – der Sanierung des Wilhelm-

[24] Bericht der Nachevaluation des IBA-Themas „Neue Milieus – neue Chancen" der Stadt Merseburg am 7. November 2008, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Merseburg: Grundlagen „Ergebnisse Evaluation", S. 2

[25] http://www.bildungsportal-stendal.de/98.html (21.11.2012)

[26] Einen Überblick zu Zielen, Schwierigkeiten und den bisher gehaltenen Veranstaltungen gibt Geene et al. (2011).

[27] Interview Torsten Mehlkopf, Leiter des Amtes für Schule, Sport und Jugend der Hansestadt Stendal, IBA-Koordinator, 9.7.2012

Weber-Hauses zur Nutzung als WZW-Sitz –, wurde jedoch kein Mitglied des Campus Wittenberg e.V.

Zwei andere Hochschulteile haben ihren Sitzort in geringem Maße bei der Realisierung der IBA-Vorhaben operativ unterstützt: In *Bernburg* beschäftigten sich Studierende der Hochschule Anhalt mit der Erarbeitung von Gestaltungskriterien für die Reorganisation des Stadtparks „Alte Bibel" am Saaleufer (IBA-Büro 2007: 120). In *Köthen* hatte die Hochschule Anhalt die Verantwortung für die EDV der Europäischen Bibliothek für Homöopathie übernommen.

11.4.3. Nichtkooperationen und nicht gelungene Projekte

In vier der zehn IBA-Bildungsstädte, die über Hochschulen und/oder Forschungsinstitute verfügen, waren die ortsansässigen Einrichtungen weder konzeptionell noch operativ an der IBA beteiligt. Dies betrifft zum einen Aschersleben, wo die Fachhochschule der Polizei nicht involviert, und Halberstadt, wo der dort sitzende Fachbereich Verwaltungswissenschaft der Hochschule Harz nicht beteiligt war.

Zum anderen betrifft es die beiden Landesuniversitäten in Halle und Magdeburg. Beide waren weder an den konzeptionellen noch den Umsetzungsprozessen der IBA in ihren Sitzstädten beteiligt (allerdings an anderen Orten: die MLU in Merseburg und die OvGU in Bernburg und Köthen).

Für die Martin-Luther-Universität gibt der seinerzeitige Bauminister Daehre als Erklärung an, dass die MLU eigene Probleme gehabt habe, auch was den Stadtumbau angehe: „Da mussten wir uns sehr stark mit dem Bau des Geisteswissenschaftlichen Zentrums beschäftigen. Und Halle selbst als Stadt hatte sich in den Anfangsjahren ja auch schwer getan mit der IBA."[28]

Dennoch kann es durchaus verwundern, dass die MLU am halleschen IBA-Prozess nicht beteiligt war – nämlich dann, wenn man sich das Thema „Doppelstadt" vor Augen hält. Dafür hätte es in der Universität manchen inhaltlichen Anknüpfungspunkt gegeben. So führt das MLU-Institut für Soziologie bereits seit 1993 mit der Stadt Halle eine regelmäßige Bürgerumfrage durch.[29] Deren Ziel ist, der Stadtverwaltung für ihre Arbeit Informationen zu kommunalen Fragen, wichtigen städtischen

[28] Interview Karl-Heinz Daehre, 3.7.2012

[29] vgl. http://www.soziologie.uni-halle.de/petermann/umfragen/.html (24.3.2011); Sahner (1998)

Veränderungen und der Zufriedenheit der halleschen Bürger/innen zu verschaffen. Die Paper-Reihe des MLU-Soziologie-Instituts „Der Hallesche Graureiher“ dokumentiert auch weitere Forschungsergebnisse zu lokalen Themen, so zum halleschen Wohnquartier Glaucha aus der Sicht seiner Bewohner (Jaeck 2012) oder zur Entwicklung des zweitgrößten halleschen Plattenbauquartiers Silberhöhe (Schroth 2006).

In Magdeburg hatte es Bemühungen der Stadt gegeben, die Otto von Guericke Universität in die Entwicklung des Wissenschaftshafens zu involvieren. Mit dem Wissenschaftshafen sollte ein alter, in unmittelbarer Nähe des Universitätscampus gelegener Handelshafen zu einem Wissenschaftsstandort entwickelt werden. Im Verlaufe der IBA wurde das Vorhaben zum Schwerpunkt-Projekt erklärt und eine gezielte Entwicklung der Flächen forciert: „Die Chancen des Wissenschaftshafens liegen in der Nähe zum Universitätsviertel.“[30] Die Universität habe sich zwar kooperationsbereit gezeigt, doch sie musste sich vor allem auf das beschränken, „was wir haben, und wenn wir das saniert kriegen und ordentlich auch präsentieren können, dann ist uns schon etwas gelungen. Aber wir können eigentlich nichts zusätzlich erschließen“.[31]

So ist die Universität heute auf dem Gelände selbst nur gering präsent. Immerhin aber sind dort tatsächlich wissenschaftliche Einrichtungen angesiedelt, auch solche, an denen die OvGU beteiligt ist: das Virtuelle Entwicklungs- und Trainingszentrum der Fraunhofer Gesellschaft (VDTC), das Galileo-Testfeld, das zusammen vom Fraunhofer-Institut für Fabrikbetrieb und -automatisierung Magdeburg und der OvGU betrieben wird, das Institut für Automation und Kommunikation der Otto-von-Guericke-Universität und die Denkfabrik, die Forschungsinstituten und Entwicklungsfirmen Räumlichkeiten zur Verfügung stellt (vgl. Europäische Strukturfonds 2010: 18). Allerdings war nur die Denkfabrik ein IBA-Projekt im engeren Sinne.

In Halle wiederum gab es jenseits der MLU einen direkten Versuch der Stadt, eine wissenschaftliche Einrichtung in eines der IBA-Projekte einzubeziehen: die Franckeschen Stiftungen als außeruniversitäre (wenngleich universitätsnahe) Institution. Die Stiftungen sind ein Bildungscampus, der im 17. Jahrhundert errichtet wurde. Er enthält heute wieder viele Kultur- und Wissenschaftseinrichtungen, ist aber in kleine Parzellen

[30] Protokoll der Sitzung des IBA-Lenkungsausschuss am 12. Dezember 2007 in Magdeburg, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Loseblattsammlung, S. 7.

[31] Interview Judith MacKay, amtierende Sachgebietsleiterin Landschafts- und Freiraumplanung/Metropolregion Magdeburg, Projektentwicklung Wissenschaftshafen, 3.7.2012

unterteilt: „Entlang eines ‚Roten Weges' sollten die Freiräume neu gestaltet, miteinander vernetzt und geöffnet werden. Dieses Projekt stieß jedoch schnell auf höchst unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse der Stiftung und ihrer Nachbarn." (Heilmeyer 2010b: 636)

Das Areal der Franckeschen Stiftungen stelle, aus der Sicht Halles, „im Stadtgefüge derzeit eine ‚Stadt in der Stadt' dar". Gespräche, die 2006 mit der Stiftung stattfanden, führten dazu, dass das Gelände stärker gegenüber dem Umfeld geöffnet werden sollte.[32] Durch die angestrebte Öffnung wurde erhofft – da das Image der Stiftungen „grundsätzlich positiv besetzt ist" –, dass deren positive Ausstrahlung synergetisch auf die Umgebung wirke.

Aus Sicht der Stiftungen hingegen war versäumt worden, diese selbst in die Gesamtdiskussion einzubinden.[33] Vorschläge der Franckeschen Stiftungen, wie etwa die Gestaltung einer brachliegenden Grünfläche als Begegnungsfeld oder der Umbau des Fußgängertunnels als einer Hinführung zum Areal der Stiftungen, seien unter Berufung auf die Planungshoheit der Stadt nicht berücksichtigt worden.[34]

Bei den Diskussionen wurde festgestellt, dass es „bei dem Projekt in erster Linie nicht um die bauliche Dimension des Stadtumbaus, sondern den Abbau von ‚Mauern in den Köpfen'" gehe.[35] Die Frage nach dem Maß der Öffnung wurde seitens des Direktors der Franckeschen Stiftungen, Thomas Müller-Bahlke, schließlich selbst geäußert: „Wie stark müssen sich die Franckeschen Stiftungen überhaupt öffnen?" (Stadt Halle 2009: 17) Die Frage nach Distanz versus Nähe, nach Abgeschlossenheit des Geländes versus völlige Öffnung, so Müller-Bahlke, stelle natürlich ein schwieriges und sensibles Thema dar,

> „aber wir sind der Meinung, dass die Abgeschlossenheit des Areals durchaus von hoher Bedeutung ist für die Integrität des ganzen Komplexes ... wir wollen uns gegen die Stadt nicht abschließen, und trotzdem wollen wir klar erkennbar bleiben als ein in sich geschlossenes Areal."[36]

[32] Bericht des Evaluationsgesprächs der IBA-Stadt Halle am 19. Oktober 2006, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Halle, Grundlagen: „Ergebnisse Evaluation", S. 24ff.

[33] Interview Thomas Müller-Bahlke, Direktor der Franckeschen Stiftungen, 19.7.2012

[34] ebd.

[35] Bericht des Evaluationsgesprächs der IBA-Stadt Halle am 02. Oktober 2008, in: Sammlung Bauhaus Dessau, Bestand IBA-Büro, Ordner: Halle, Grundlagen: „Ergebnisse Evaluation", S. 2

[36] Interview Thomas Müller-Bahlke, 19.7.2012

Die Ansätze räumlicher Kompaktheit einerseits und der von der IBA intendierten Öffnung hin zum Stadtraum andererseits ließen sich nicht vereinbaren. Zudem habe das Konzept der Franckeschen Stiftungen allein darauf gezielt, Planungen für die Beseitigung der Hochstraße voranzutreiben, die unmittelbar an den historischen Gebäuden vorbeiführt (Stadt Halle 2010: 29): „Diesen Konflikt offen gelegt zu haben, ist der nicht beabsichtigte, aber eigentlich interessante Effekt des IBA-Projektes." (Ebd.) Das Projekt insgesamt aber musste uneingelöst bleiben.

In Quedlinburg schließlich gab es die Idee, gemeinsam mit dem ortsansässigen Julius Kühn-Institut (JKI) – Bundesforschungsinstitut für Kulturpflanzen und der Landesfachschule für Landwirtschaft, Forsten und Gartenbau, Fachbereich Gartenbau ein Genmuseum zu entwickeln.[37] Dies blieb jedoch eine Idee, die keine bedeutsamen Spuren in der schriftlichen Überlieferung hinterließ.

11.5. Fazit

Verbindungen zwischen Wissenschaft und IBA waren in dreierlei Weise vorgekommen:

- Zum ersten beteiligten sich einige Hochschulen – meist einzelne Hochschulinstitute, mitunter einzelne Personen – an der Programmierung und/oder Durchführung der lokalen IBA-Aktivitäten.
- Zum zweiten suchten einige der Städte die IBA zu nutzen, um in Kooperation mit den ortsansässigen Wissenschaftseinrichtungen die Hochschule bzw. Wissenschaft und ihre lokalen Wirkungen in der Stadt zu stärken.
- Zum dritten bemühten sich einige der Städte darum, im Rahmen der IBA in Kontakt zur Wissenschaft zu gelangen, entweder um sie in ihren Mauern erstmals zu etablieren, oder aber um externe wissenschaftliche Expertise für die eigene Stadtentwicklung zu organisieren.

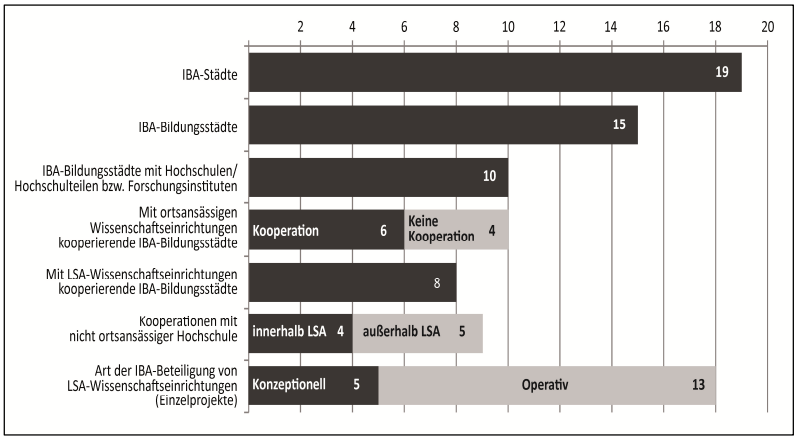
Eine quantitative Auswertung ergibt:

- Insgesamt suchten acht der 15 IBA-Bildungs-Städte Kooperationen mit sachsen-anhaltischen Hochschulen oder Forschungsinstituten. Beteiligt daran waren 13 Einrichtungen (wobei Hochschulteile jeweils gesondert gezählt werden) in insgesamt 16 Einzelkooperationen.

[37] Interview Katrin Kaltschmidt, 6.7.2012

- In sechs von zehn Orten, die wissenschaftliche Einrichtungen beherbergen, waren die ortsansässigen Einrichtungen in der einen oder anderen Weise in den IBA-Prozess ihres Sitzortes involviert.
- Lediglich in vier dieser zehn Städte aber waren ortsansässige Hochschulen oder Institute an der *konzeptionellen* Erarbeitung des jeweiligen lokalen IBA-Profils beteiligt (hinzu trat eine solche Beteiligung einer sachsen-anhaltischen Hochschule, die nicht in der betreffenden Stadt sitzt).
- In vier der zehn IBA-Bildungsstädte, die über Hochschulen und/oder Forschungsinstitute verfügen, waren die ortsansässigen Einrichtungenweder konzeptionell noch operativ an der IBA beteiligt, darunter die beiden größten Hochschulen MLU und OvGU in Halle und Magdeburg.
- Schließlich gab es fünf Fälle, in denen über Sachsen-Anhalt hinaus mit wissenschaftlichen Einrichtungen kooperiert wurde, wenn auch in vier Fällen letztlich ohne Erfolg. Dies verweist darauf, dass es durchaus Bedarfe nach Wissenschaftskooperation gab, die über das Maß hinausgingen, welches mit sachsen-anhaltischen Einrichtungen realisiert werden konnte.

Übersicht 61: IBA-Bildungsstädte und Wissenschaftseinrichtungen: Kooperationsstatistik



Eine Besonderheit der IBA Stadtumbau bestand darin, dass nicht jedes Projekt mit einem Bauvorhaben verbunden war. Dort, wo gebaut wurde, handelte es sich überwiegend um Sanierungs- und Umnutzungsprojekte.

In einigen der IBA-Bildungsstädte wurde nicht nur im Zusammenhang der Bildungsprojekte nicht, sondern überhaupt nichts gebaut (Quedlinburg, Stendal, Wanzleben, Bitterfeld-Wolfen).[38]

Wo nichts gebaut wurde, bezog sich die IBA-Beteiligung auf die Entwicklung des Stadtraums im Kontext der demografischen Schrumpfung. Diese Projekte benötigten in besonders intensiver Weise konzeptionelles Wissen und kreative Ideen. Hier wären entsprechende Beteiligungen der ortsansässigen Wissenschaftseinrichtungen folglich auch besonders nahe liegend gewesen. Tatsächlich kamen in den sieben Städten, in denen die IBA-Bildungsprojekte nicht mit IBA-Bauvorhaben verbunden waren, nur in zwei Fällen konzeptionelle Beteiligungen örtlicher Hochschulen zustande (Merseburg und Stendal). (Übersicht 62)

Vor diesem Hintergrund erweist es sich als problematisch, eindeutige Antworten auf unsere Eingangsfragen zu geben: Gelingen Stadtentwicklungsprozesse an solchen Orten besser, an denen auch Hochschulen oder Forschungsinstitute vorhanden sind? Sind die Städte, die über Hochschule(n) bzw. Forschungseinrichtung(en) verfügen, im Vorteil gegenüber-Nichthochschulstädten, weil sie auf wissenschaftliche Expertise vor Ort zurückgreifen können?

Angesichts des Beteiligungsverhaltens der Wissenschaftseinrichtungen sind die Fallzahlen zu gering, um valide Aussagen dazu treffen zu können. In Wittenberg, Merseburg und Stendal hatten die Beiträge der örtlichen Wissenschaft unzweifelhaft dazu geführt, die IBA-Profile entscheidend zu qualifizieren. In den insgesamt sechs von zehn IBA-Bildungsstädten, in denen sich ansässige Wissenschaftseinrichtungen an der operativen Umsetzung der IBA-Projekte beteiligt hatten, waren deren Beiträge sehr durchwachsen. Sie hätten überwiegend ggf. auch extern organisiert werden können, so wie dies anderen IBA-Bildungsstädten gelang, die auf keine Unterstützung einer örtlichen Einrichtung rechnen konnten.

Nun war die IBA „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“ als Experiment angelegt. Experimente zeichnen sich durch Ergebnisoffenheit aus: Sie können gelingen oder nicht gelingen. Dass einige der angestrebten Projekte nicht zustandekamen oder abgebrochen werden mussten, ist insoweit wenig verwunderlich. Indem solche Versuche begonnen wurden, hat

[38] Zu beachten ist hierbei: Die Abschlussberichterstattungen zur IBA behandeln auch Bauprojekte, die nicht im Rahmen der IBA aufgelegt und realisiert wurden, sondern bereits zuvor gestartet oder parallel, jedoch von der IBA unabhängig umgesetzt worden waren, sich aber inhaltlich in das IBA-Profil einfügten. (Vgl. z.B. MLV LSA 2010a; MLV LSA 2010d; MLV LSA 2010e)

*Übersicht 62: Bildungs- und zugehörige Bauprojekte**

Stadt	Bildungsprojekt(e)	Bauprojekt(e)
Aschers-leben	- Bestehornpark (BHP)	- Umbau Bestehornpark zu Bildungs-standort
Bernburg	- Campus technicus	- Sanierung Handelsschule - Erweiterungsbau zur Alten Handels-schule „Treibhaus“
Bitterfeld-Wolfen	- Grundlagen für Campus schaffen	
Dessau-Roßlau	- Wissensquartier	- Sanierung ehem. Kaufhalle: Biblio-thek
Halberstadt	- Trainingspfad des Sehens	
Halle	- Integration der Franckeschen Stif-tungen in Stadt	- Neugestaltung Fußgängertunnel un-terhalb Hochstraße
Köthen	- Errichtung Europäische Bibliothek für Homöopathie - Konzeption eines homöopathi-schen Studiengangs	- Sanierung Kloster der Barmherzigen Brüder: Europäische Bibliothek für Homöopathie
Lu. Wittenberg	- die Stadt qua Campusiierung zum Bildungsort erklären, darunter Vereinigung bislang disparater Bildungsideen	- Sanierung frühere Amtshäuser des Schlossvorwerks und Umnutzung zur Jugendherberge - Sanierung Wilhelm-Weber-Haus als Sitz Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt - Sanierung Alte Mädchenschule und Umnutzung zum Colleg Wittenberg - Sanierung Zeughaus als Sitz der Städtischen Sammlungen - Fortführung der Sanierung innerhalb der Cranachhöfe
Naumburg	- Städtebauliche Bildung der Bür-gerschaft	- Sanierung Architektur- und Um-welthaus
Magdeburg	- Wissenschaftshafen - Lukasklause - Freiluftbibliothek	- Sanierung Speichergebäude zur Denkfabrik - Errichtung Anbau Lukasklause - Bau Freiluftbibliothek Salbke
Merseburg	- Europäisches Romanikzentrum	
Quedlin-burg	- Lernlabor Denkmal	
Stendal	- Errichtung einer kommunalen Bildungslandschaft	
Wanzleben	- Bildungsfunktion der Familie stärken	
Weißenfels	- Wirtschaft schafft Bildung	

* grau unterlegt = konzeptionelle Beteiligung ortsansässiger Wissenschaftseinrichtungen an der IBA-Profil-Entwicklung

sich erst gezeigt, dass die IBA tatsächlich ein ergebnisoffener Prozess war und Wagnisse eingegangen wurden. Sowohl das Gelingen als auch das Scheitern brachten in jedem Fall Erfahrungen, von denen vergleichbare Projekte und Prozesse profitieren können. (Vgl. Grelak/Pasternack 2012)

Jenseits dieser allgemeinen Feststellung offenbaren die beobachtbar gewesenen Stadt-Hochschule-Kooperationen, dass die diesbezüglichen Kooperationspotenziale innerhalb der IBA noch keineswegs ausgereizt werden konnten:

- Typische Arbeitsformen der Hochschulen waren vergleichsweise selten zum Einsatz gekommen: Studien, Lehrveranstaltungen, Lehrforschungsprojekte oder Abschlussarbeiten sind im IBA-Kontext kaum durchgeführt worden.
- Die meisten Hochschulbeteiligungen waren eher isolierte Initiativen einzelner Institute oder Hochschullehrer/innen statt Beteiligungen der jeweiligen Hochschule als solcher.
- Wo eine Stadt und eine Hochschule zusammenkamen, handelte es sich mehrheitlich um strikt punktuelle, einzelprojektbezogene Kooperation. Fragt man dagegen nach der Beteiligung der Hochschulen an der konzeptionellen Entwicklung des IBA-Profils der je eigenen Stadt, so ist die Bilanz nüchterner: Solche Beteiligungen waren in den hier untersuchten 15 IBA-Bildungsstädten nur in vier Fällen zustande gekommen.

Diese Gesamtschau mag durchaus erstaunen: Zum einen hatten die 15 Städte sämtlich Bildungsthemen in ihr IBA-Profil integriert, also Themen, deren Umsetzung die Beteiligung von Hochschulen sehr nahe legte. Zum anderen wird den Hochschulen unterstellt werden können, dass in ihnen konzeptionelle Fertigkeiten in besonderer Dichte versammelt sind. Diese aber sind entweder nicht abgerufen oder nicht angeboten worden – oder beides.

Literatur

Albrecht, Peter-Georg (2008): Zu Gast in der Stadt? Jugendliche in Wanzleben, Hochschule Magdeburg-Stendal.

Albrecht, Sylvie/Anja Poxleitner/Conny Fritsch/Katja Purkrebitz/Anke Nick/Verena Tümmler (2003): Stadtanalyse/Stadtvision mit dem Schwerpunkt Merseburger Marktplatz, Hochschule Merseburg (FH), Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur (unveröff.).

Europäische Strukturfonds (2010): Evaluation Städtische Dimension. Europäische Strukturfonds Sachsen-Anhalt 2007–2013. 2. Zwischenbericht, Modul 3. Oktober 2010, o.O.; URL http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Poli

tik_und_Verwaltung/Bibliothek_Europa/Publikationen_Berichte/Berichte/2__Zwischenbericht_Staedt_Dim_Final__20101015.pdf (20.10.2011).

Freitag, Ulrich (2007): Vom Campus Seilersee zum BiTS-Campus Wittenberg, URL http://www.bits-hochschule.de/de/bits-aktuell/vom-campus-seilersee-zum-bits-campus-wittenberg/ (14.9.2013).

Frese, Petra (2010): Merseburg: Neue Milieus – Neue Chancen, in: Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Internationale Bauausstellung Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010. Weniger ist Zukunft. 19 Städte – 19 Themen, Jovis Verlag, Berlin, S. 689-695.

Geene, Raimund/Michael Klundt/Melanie Lübke/Thekla Pohler (2011): Die Stendaler Kinder-Uni. Ein kindheitswissenschaftliches Handbuch, Mitteldeutscher Verlag, Halle/Saale.

Gemeinschaftsarbeit von Studenten des Studiengangs Kultur- und Medienpädagogik der Hochschule Merseburg (FH) (2007): Neue Visionen für alte Mauern – Wohnraum für Freidenker, Hochschule Merseburg (FH), Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur (unveröff.).

Grelak, Uwe / Peer Pasternack (2012): Bildung in schrumpfenden Städten. Risiko- und Erfolgsfaktoren der Bildungsprojekte innerhalb der IBA „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“, in: Klaus Friedrich/Peer Pasternack (Hg.), Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel“ beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Universitätsverlag Halle, Halle (Saale), S. 215-233.

Heilmeyer, Florian (2010a): Halberstadt: Kultivierung der Leere, in: Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Internationale Bauausstellung Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010. Weniger ist Zukunft. 19 Städte – 19 Themen, Jovis Verlag, Berlin, S. 621-629.

Heilmeyer, Florian (2010b): Halle (Saale): Balanceakt Doppelstadt, in: Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Internationale Bauausstellung Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010. Weniger ist Zukunft. 19 Städte – 19 Themen, Jovis Verlag, Berlin, S. 631-639.

IBA-Büro (Hg.) (2007): Die anderen Städte. IBA Stadtumbau 2010. Band 5: Instrumente, Jovis, Berlin.

IBA-Büro (Hg.) (2009): Die anderen Städte. IBA Stadtumbau 2010. Band 9: Potentiale, Jovis Verlag, Berlin.

IfS, Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik (Hg.) (2004): Neue Bewohner für die Innenstadt. Sozialwissenschaftliche Studie in Merseburg im Auftrag der Internationalen Bauausstellung Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010 (IBA). Endbericht – Entwurf, Berlin.

ISS, Internationale Sommerschule Halle, Organisationsbüro (2005): Internationale Sommerschule Halle, Halle (Saale); URL http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_MBV/Broschueren/2005/Broschuere.pdf (11.8.2008).

Jaeck, Tobias (2012): Bürgerumfrage Glaucha 2012: Das Wohnquartier Glaucha aus der Sicht seiner Bewohner, Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale); auch unter http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen/pdf/ 1204.pdf (9.3.2013).

Liese, Andreas/Rico Müller/Karin Guehlemann (2006): Merseburg Königsviertel. Ein Stadtplanungskonzept, Hochschule Merseburg (FH), Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur (unveröff.).

Locke, Stefan (2009): Von der Kauf- zur Wissenshalle, in F.A.Z., 13.6.2009, S. 2.

MLV LSA, Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2010a): Aschersleben. Schnittstelle Durchfahrtsstraße, o. O. [Magdeburg?].

MLV LSA, Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2010b): Halberstadt. Kultivierung der Leere, o.O. [Magdeburg?].

MLV LSA, Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2010c): Hansestadt Stendal. Zentraler Ort im ländlichen Raum, o.O. [Magdeburg?].

MLV LSA, Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2010d): Lutherstadt Wittenberg. Campus Wittenberg, o. O. [Magdeburg?].

MLV LSA, Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2010e): Magdeburg. Leben an und mit der Elbe, o. O. [Magdeburg?].

MLV LSA, Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2010f): Merseburg. Neue Milieus – Neue Chancen, o.O. [Magdeburg?].

MLV LSA, Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (2010g): Wanzleben. Familie Stadt, o.O. [Magdeburg?].

Müller, Hendrik/Axel Hänsch/René Beyer (2006): MER-Licht. Illuminationskonzept für das Stadtsanierungsgebiet Merseburg, Lightkultur – Inszenierung urbaner Räume, (unveröff.).

Nitz, Corinna (2007): Studieren bei Cranach. Seminarbetrieb läuft (fast) unbemerkt, in: Mitteldeutsche Zeitung vom [30.11.2007], o.S.

Oswalt, Philipp/Klaus Overmeyer/Holger Schmidt (o.J. [2001]): Weniger ist mehr. Experimenteller Stadtumbau in Ostdeutschland, Stiftung Bauhaus Dessau, Dessau.

Sahner, Heinz (1998): Bürgerbefragungen und das Prinzip der nachhaltigen Stadtentwicklung, Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale); auch unter http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen/pdf/9806.pdf (15. 9.2013).

Schroth, Andreas (2006): Silberhöhe – Entwicklung einer Großwohnsiedlung im innerstädtischen Vergleich, Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale); auch unter http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen /pdf/0602.pdf (9.3.2013).

SozialKulturProjekte e.V. Merseburg (2004):Entwicklung eines diskursiven Planungsprozesses für das Stadtmarketing von Merseburg, Hochschule Merseburg (FH), Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur (unveröff.).

Spilker, Reinhard (Iv.) (2007): Tiefe Einblicke statt bunter Ansichten, in: IBA-Büro (Hg.), Die anderen Städte. IBA Stadtumbau 2010. Band 5: Instrumente, Jovis Verlag, Berlin, S. 210-211.

Stadt Halle, Stadt Halle – Dezernat Planen und Bauen (2009): Magazin 2 „Baustart"; URL: http://www.halle.de/Veroeffent lichungenBinaries/474/409/ibamag2_baustart_print.pdf (24.7.2011).

Stadt Halle (Saale), Dezernat Planen und Umwelt (Hg.) (2010): Bilanz! Internationale Bauausstellung Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010 in Halle an der Saale. Balanceakt Doppelstadt – Kommunikation und Prozesse. IBA Stadtumbau 2010 Magazin Halle 6, Halle (Saale); URL http://www.halle.de/de/Rathaus-Stadtrat/Digitales-Rathaus/Veroeffent lichungen/index. aspx?RecID =479&Mark=M (24.7.2011).

Steglich, Ulrike (2010): Dessau-Roßlau: Urbane Kerne – Landschaftliche Zonen, in: Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Internationale Bauausstellung Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010. Weniger ist Zukunft. 19 Städte – 19 Themen, Jovis Verlag, Berlin, S. 611-619.

Turuntas, Aleksandar/Matthias Greiß (2010): Raumpioniere erobern den Burgberg. Abschlussfilm der Stadt Merseburg für die Internationale Bauausstellung 2010, Eine Produktion des Fachbereichs SMK, HS Merseburg, Merseburg.

12. Hochschulen in peripherer Metropolregion
Der Fall Mitteldeutschland: SWOT-Analyse

Peer Pasternack

Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen stellen in sozioökonomischer Hinsicht die leistungsstärkste Großregion Ostdeutschlands dar. Gemeinsam bezeichnen sich die drei Länder als „Region Mitteldeutschland" und untermauern dies durch diverse länderübergreifende Kooperationen. Zusammen haben sie neun Millionen Einwohnerinnen und Einwohner. Innerhalb Ostdeutschlands lässt die mitteldeutsche Region am ehesten erwarten, bis zum Auslaufen des Solidarpakts II im Jahre 2019 in die Nähe des zentralen Solidarpaktziels gelangen zu können: selbsttragende Entwicklungen. Gleichwohl ist die Entwicklung auch in den mitteldeutschen Ländern eine fragmentierte. Während sich einige Leistungsinseln herausbilden und stabilisieren, finden sich gleichzeitig Problemzonen. Welchen Beitrag können die Hochschulen leisten, um die soziale und ökonomische Entwicklung in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zu stabilisieren? Welche Beiträge leisten die mitteldeutschen Hochschulen, um zur Entwicklung ihrer Regionen beizutragen, die durch niedrige Fertilität, negative Wanderungsbilanz, klein- und mittelbetrieblich dominierte Wirtschaftsstrukturen sowie Produktivitätsrückstände und Innovationsschwächen bei fragmentierten Entwicklungen gekennzeichnet sind? Zur Beantwortung dieser Fragen werden Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken der Hochschulen in den mitteldeutschen Ländern herausgearbeitet.

12.1. Intern differenzierter Raum

„Mitteldeutschland" hat sich seit 1990 zum drei Länder integrierenden Regionsbegriff gewandelt: Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen bilden in der Selbstbeschreibung und öffentlichen Wahrnehmung den „mitteldeutschen Raum". Historiker können dagegen manches vorbringen, etwa dass der Norden Sachsen-Anhalts eher dem norddeutschen Raum zuzurechnen sei (vgl. John 2001). Doch hat sich die Bezeichnung von historisch-geografischer Präzision gelöst und bezeichnet nunmehr keine

Mitte auf der West-Ost-Achse, sondern ‚etwas Mittiges' auf der Nord-Süd-Achse.[1]

Damit wurde der Begriff inzwischen zu einer Kategorie, die Selbst- und Fremdwahrnehmungen steuert. Angefangen beim „Mitteldeutschen Rundfunk" (mdr) oder dem „Forum mitteldeutscher Städte", das zu den Fürsprechern eines Bundeslandes Mitteldeutschland zählt, der durch Fusion entstandenen „Evangelische Kirche in Mitteldeutschland" (EKM) oder der schon länger bestehenden „Diakonie Mitteldeutschland" über die „Mitteldeutsche Zeitung" (MZ), den „Mitteldeutschen Verlag" (der die Besonderheit aufweist, mit seinem Namen und den damaligen Verlagssitzen Halle und Leipzig bereits zu DDR-Zeiten eine sächsisch-provinzsächsische ‚Einheit' repräsentiert zu haben), den „Mitteldeutschen Verkehrsverbund" (MDV), die „Wirtschaftsförderung für Mitteldeutschland", den jährlichen Leipziger Medienkongress „Medientreffpunkt Mitteldeutschland" und den „Mitteldeutschen Archivverbund", desweiteren den Hochschulmessen „Studieren in Mitteldeutschland" und „Absolventenmesse Mitteldeutschland" oder dem „Verbund mitteldeutscher Universitäten" (gebildet durch die Universitäten Magdeburg, Ilmenau und Chemnitz) bis hin zur „Initiative Mitteldeutschland", mit der die Regierungschefs Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens 2002 den Ausbau der länderübergreifenden Zusammenarbeit beschlossen hatten:[2] Die Selbstbezeichnung „Mitteldeutschland" hat sich durchgesetzt.

Damit wird zugleich die Selbstwahrnehmung stabilisiert, dass sich – insgesamt betrachtet – der mitteldeutsche Raum in sozioökonomischer Hinsicht als die leistungsstärkste Großregion Ostdeutschlands darstellt. Unter den östlichen Bundesländern gilt Sachsen als Musterland, Thüringen als besonders solide und Sachsen-Anhalt als Aufstiegskandidat. Damit ist indes zugleich gesagt, dass es mitteldeutschlandintern durchaus Unterschiede gibt:[3]

---

[1] Der Name „Mitteldeutschland" hat in der Geschichte mehrfache Bedeutungsverschiebungen erfahren. Zuletzt, in den Zeiten der deutschen Zweistaatlichkeit, war der Begriff revisionistisch konnotiert: Seine Verwender bezeichneten damit das gesamte DDR-Territorium (womit sich zugleich das ungeliebte Akronym „DDR" vermeiden ließ), um auf das infolge des 2. Weltkrieges nicht mehr vorhandene historische Ostdeutschland jenseits von Oder und Neiße zu verweisen und die vermeintliche Vorläufigkeit dieses Zustandes zu betonen.

[2] http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/Bausteine_Inimi.pdf (12.12. 2009)

[3] nachfolgende Zahlen nach Wissel (2010) und Erhardt et al. (2010)

- *Sachsen* ist unter den drei mitteldeutschen Ländern wirtschaftlich am stärksten entwickelt. Es hat das höchste Bruttoinlandsprodukt pro Einwohner unter allen ostdeutschen Ländern, wenn es auch noch beträchtlich unter dem Bundesdurchschnitt liegt. Die Bevölkerungszahl sank seit 1995 auf etwa 90 Prozent. Bezogen auf die Einwohnerzahl gibt Sachsen unter den ostdeutschen Ländern mit 176 Euro pro Einwohner den höchsten Betrag für laufende Grundmittel der Hochschulen aus und liegt damit nur knapp unter dem Bundesdurchschnitt. Der Anteil am Bruttoinlandsprodukt ist jedoch nur ähnlich hoch wie in Sachsen-Anhalt und in Thüringen. Sachsen liegt mit 14,1 Studienplätzen je 1.000 Einwohner im Durchschnitt der westdeutschen Flächenländer von 14,0. Mit 25,1 Studierenden pro 1.000 Einwohner liegt es sowohl über dem Bundesdurchschnitt als auch über dem Durchschnitt der westdeutschen Flächenländer.
- *Thüringen* weist seit 1995 die höchste Steigerungsrate des Bruttoinlandsprodukts und des Anteils am gesamten deutschen BIP auf; es hatte im Jahr 1995 noch das niedrigste Bruttoinlandsprodukt je Einwohner, liegt unterdessen jedoch im Mittelfeld der ostdeutschen Flächenländer. Wie Sachsen hatte das Land zwischen 1995 und 2006 einen Bevölkerungsrückgang auf etwa 90 Prozent zu verkraften. Für die Hochschulfinanzierungsindikatoren ‚laufende Grundmittel pro Einwohner' und ‚laufende Grundmittel pro Studierendem' zeigen sich große Ähnlichkeiten zwischen Thüringen und Sachsen-Anhalt. Allerdings ist der Personalanteil an den laufenden Grundmitteln pro Student/in in Thüringen deutlich höher sowohl im Vergleich zu Sachsen als auch zu Sachsen-Anhalt. Thüringen liegt mit 11,1 Studienplätzen je 1.000 Einwohner unter dem Durchschnitt der westdeutschen Flächenländer von 14,0. Hinsichtlich des Studierendenanteils an der Bevölkerung liegt Thüringen (21,5 Studierende pro 1.000 Einwohner) unter Sachsen (25,1), aber etwas über Sachsen-Anhalt (21,0).
- *Sachsen-Anhalt* hatte seit 1995 den bundesweit stärksten Bevölkerungsrückgang zu verkraften. Es weist den niedrigsten Erwerbstätigen-Anteil an der Bevölkerung auf und hat gleichzeitig eines der niedrigsten verfügbaren Einkommen je Einwohner. Dennoch schaffte Sachsen-Anhalt die bundesweit zweitstärkste (nach Thüringen) Steigerung des Bruttoinlandsprodukts. Der Vergleich der Produktivität je Erwerbstätigen zeigt das Land mittlerweile vor Thüringen und Sachsen (Statista 2013). Der absolute Betrag der laufenden Grundmittel für die Hochschulen stieg von 1995 bis 2006 kontinuierlich an. Bedingt durch den stärkeren Anstieg des Bruttoinlandsprodukts sank

gleichzeitig der relative Anteil dieser Grundmittel am BIP. Sachsen-Anhalt liegt mit 11,6 Studienplätzen je 1.000 Einwohner unter dem Durchschnitt der westdeutschen Flächenländer von 14,0. Beim Studierendenanteil an der Bevölkerung erzielte Sachsen-Anhalt bis 2006 die bundesweit höchste Steigerung der Studierendenzahlen, nämlich auf 188 Prozent des Stands von 1995. Bezogen auf die Steigerung des Studierendenanteils an der Bevölkerung besetzt das Land auch die Spitzenposition: Dieser Anteil hat sich von zehn auf 21 Studierende pro 1.000 Einwohner mehr als verdoppelt.

Zusammen haben die drei Länder neun Millionen Einwohner/innen. Bei der Bevölkerungsdichte, den wirtschaftlichen Leistungsdaten, der Ausstattung mit Verflechtungsräumen und Wachstumszentren, der Hochschulausstattung sowie FuE-Dichte rangieren sie im inner-ostdeutschen Vergleich jeweils an der Spitze. Gleichwohl: Beim Bruttoinlandsprodukt pro Kopf liegt die Drei-Länder-Region zwar vor Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg, erreicht aber bislang nur zwei Drittel des westdeutschen Niveaus. Auch in der mitteldeutschen Region ist das Phänomen der fragmentierten Entwicklung zu beobachten:

> „Neben neuen und hochmodernen Betriebe sehen wir veraltete und stillgelegte Industrieanlagen, inmitten aufwendig restaurierter Städte finden sich leergezogene Plattenbauten und brachliegende Wohnquartiere, neben prosperierenden Zentren existieren heruntergekommene Landstriche mit sich entleerenden Städten und Dörfern. Modernste Infrastruktur wechselt mit veralteten Anlagen, hochproduktive Produktionsstätten stehen in einem verödenden Umfeld“ (Busch 2006: 20).

Dennoch bilden die mitteldeutschen Länder, vor allem Sachsen und Thüringen, den Raum innerhalb Ostdeutschlands, der am ehesten erwarten lässt, bis zum Auslaufen des Solidarpakts II im Jahre 2020 in die Nähe des zentralen Solidarpaktziels – selbsttragende Entwicklung – gelangen zu können. Dazu trägt auch bei, dass die drei Länder über die, abgesehen von dem Sonderfall Berlin-Potsdam, wichtigsten wissenschaftlichen Leistungsinseln Ostdeutschlands verfügen: Dresden-Freiberg-Chemnitz, Leipzig-Halle und Jena-Ilmenau verdichten sich gleichsam zu einer mitteldeutschen Wissenschaftsleistungsachse. Vor dem so skizzierten Hintergrund – vergleichsweise hohe ökonomische Dynamik innerhalb Ostdeutschlands, drei wissenschaftliche Leistungsinseln und fragmentierte Entwicklungen – sind auch die Hochschulsysteme der drei mitteldeutschen Länder zu betrachten.

Übersicht 63: Produktivität je Erwerbstätigen in Euro (2011)

	Werte (in €)	
Sachsen	48.494	
Sachsen-Anhalt	51.333	
Thüringen	47.071	
	Durchschnittswerte (in €)	**Prozentsätze Mitteldeutschland**
Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen	**48.966**	
Alle 16 Bundesländer	59.949	81,7
Flächenländer	57.561	85,1
westliche Bundesländer (ohne Berlin)	65.347	74,9
östliche Bundesländer	49.259	99,4
westliche Flächenländer	62.751	78,0
östliche Flächenländer	49.259	99,4

Quellen: Statista (2013); eigene Berechnungen

12.2. Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken

Im Rahmen eines größeren Forschungsprogramms waren am Institut für Hochschulforschung (HoF) die mitteldeutschen Hochschulsysteme einer differenzierten Analyse unterzogen worden (vgl. Pasternack 2010). Auf der Basis der 13 Studien, die dabei realisiert wurden,[4] lassen sich aus den Einzelbefunden diejenigen destillieren, welche für die künftige Hochschulentwicklung und das künftige hochschulpolitische Handeln in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen besonders bedeutsam sind. Um sie zu ordnen, wird darstellungsmethodisch auf das Instrument der SWOT-Analyse zurückgegriffen.

[4] zu den Themen: sozioökonomische Rahmenbedingungen (von Wissel 2010), Struktur und Ausstattung der Hochschullandschaft (Erhardt et al. 2010), Hochschulsteuerung (König 2010), Struktur des wissenschaftlichen Hochschulpersonals (Bloch et al. 2010), Gleichstellung und Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen (Schuster 2010), Studierendenreform und Studienstrukturen (Ronneberger/Winter 2010), Studierendenmobilität (Lischka/Herrmann/Falkenhagen 2010; Herrmann/Winter 2010), Hochschule-Praxis-Kooperationen (Pasternack et al. 2010), nichtstaatliche Hochschulen (Reisz/Stock 2010), Leistungsdaten und Reputation (Hechler/Pasternack 2010), Forschungslandschaft (Pasternack 2010a), Hochschulen in regionalen Innovationsstrukturen (von Wissel 2010a)

Die SWOT-Analyse-Methodik unterscheidet zwischen externen und internen Faktoren, welche den Untersuchungsgegenstand aktuell beeinflussen bzw. künftig beeinflussen können:

- Interne Faktoren lassen sich durch Systembeobachtung, externe Faktoren durch Umweltbeobachtung erfassen.

  Die internen Faktoren werden nach *Stärken* (Strengths) und *Schwächen* (Weaknesses) – hier der mitteldeutschen Hochschullandschaft – gruppiert. Sie können systemintern aktiv bearbeitet werden, sind also durch veränderndes Handeln der Akteure in Hochschulen und Hochschulpolitik Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens beeinflussbar.
- Die externen Faktoren werden nach *Chancen* (Opportunities) und *Risiken* (Threats) – hier für die Hochschulentwicklung in Mitteldeutschland – gruppiert. Sie lassen sich lediglich berücksichtigen, aber hochschulsystemintern nicht ändern: Chancen resultieren aus günstigen, Risiken aus ungünstigen Kontextbedingungen.

Generell gilt: Die Stärken sollten gestärkt und die Schwächen reduziert bzw. eliminiert werden; dabei sollten Chancen genutzt und Risiken, wo möglich, einbezogen, ansonsten aber gemieden werden.

12.2.1. Stärken

„Stärken" im Sinne der SWOT-Darstellungsmethodik beziehen sich, wie erwähnt, auf Faktoren, die (hochschul-)systemintern erzeugt werden und gestärkt werden können. Im Ergebnis der unternommenen Untersuchungen lassen sich folgende wesentlichen Stärken der mitteldeutschen Hochschulen und Hochschulsysteme festhalten:

- Die Verteilung der Hochschulen im Raum ist weitgehend ausgeglichen. Die Ausdünnung der Hochschuldichte im Norden Sachsen-Anhalts korrespondiert mit der dortigen Bevölkerungsdichte.
- Die von den Hochschulen in Anspruch genommenen laufenden Grundmittel je Studierenden entsprechen dem Durchschnittswert der westdeutschen Flächenländer.
- Alle drei Länder haben zusätzliche Mittel für landeseigene Exzellenz-Initiativen mobilisiert und so einen gewissen Ausgleich zu ihrem unbefriedigenden Abschneiden bei der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern geschaffen (Sachsen war in der Zweiten Runde der Exzellenzinitiative dann auch mit dem Zukunftskonzept TU Dresden erfolgreich).

- Es wird gleichermaßen in hochqualitative („exzellente“) Forschung wie in eine breite Grundausbildung investiert, letzteres auch, um Nachwachsende mit weniger bildungsaffinem Familienhintergrund für ein Studium zu interessieren.
- Durch Reformen der Hochschulsteuerung wurden Kompetenzen von den Ministerien an die Hochschulen übertragen und damit die dezentrale Steuerungsebene gestärkt.
- Zugleich wurde ein stärker partnerschaftliches Verhältnis zwischen Hochschulen und Ministerien entwickelt. Sachsen und Sachsen-Anhalt gehören bundesweit zu den wenigen Ländern, die eine Evaluation wichtiger Steuerungsverfahren veröffentlicht haben und damit zu einer transparenten Diskussion darüber beitragen.
- Es bestehen attraktive Fächer- und besondere Studienangebote.
- Zulassungsbeschränkungen treten seltener auf als an westdeutschen Hochschulen.
- Die mitteldeutschen Länder verzichten auf die Erhebung von Studiengebühren für das Erststudium.
- Es besteht nach wie vor – im Durchschnitt, nicht in jedem Studienfach – eine bessere (wenn auch sich tendenziell verschlechternde) Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Studierenden. Überfüllte Hörsäle sind vergleichsweise selten.
- In überregionalen Leistungsvergleichen schneiden die mitteldeutschen Hochschulen bei den Themen Lehre, Studierendenbetreuung und -zufriedenheit gut ab und belegen z.T. auch Spitzenplätze. Im Zeitverlauf stabile positive Einschätzungen bestehen vor allem dann, wenn die Studierenden die Ausstattungen der Hochschulen bewerten.
- Das entspricht dem Umstand, dass in vielerlei Hinsicht eine bessere Infrastruktur (baulicher Zustand, Geräteausstattung etc.) als an westdeutschen Hochschulen gegeben ist: Die umfangreichen Ausstattungsverbesserungen der letzten zwei Jahrzehnte erfolgten selbstredend auf dem neuesten technischen Stand.
- Mit der TU Dresden und der Universität Leipzig stechen in Rankings zu Studium und Lehre zwei Hochschulen positiv heraus (ohne dass sie gleichwohl in jedem Ranking vordere Plätze belegen). In einer länderbezogenen Betrachtung ist es hierbei vor allem Sachsen, das hohe Bewertungen erzielt.
- Betrachtet man die studentische Mobilität im mitteldeutschen Raum insgesamt, so zeigt sich ein deutlich anderes Bild als bei Betrachtung der einzelnen drei Länder: Studienanfänger aus den mitteldeutschen Ländern bevorzugen in vergleichbarem Maße wie Studierende in den

wirtschaftlich und hochschulisch besonders exponiert (westdeutschen) Ländern ihre Heimatregion für die Studienaufnahme.

- Betrachtet man wiederum Mitteldeutschland als *einen* Hochschulraum, so werden bei den Studienanfängern Zuwanderungsquoten von rd. 21 Prozent aus den Ländern außerhalb des mitteldeutschen Raumes realisiert. Diese Anteilswerte entsprechen denen in Nordrhein-Westfalen und Bayern.
- Die aus der hohen Studiennachfrage in Westdeutschland resultierenden Überfüllungen und Zulassungsbeschränkungen konnten genutzt werden, einen größeren Anteil von Studieninteressierten nach Mitteldeutschland zu ziehen.
- Wenige Probleme bezüglich des Stadtimages haben die Orte Dresden, Leipzig und Jena. Deren Hochschulen rekrutieren dementsprechend auch deutlich stärker überregional Studierende als andere Hochschulorte.
- Der Frauenanteil an den Promotionen wächst gegenüber dem Bundesschnitt und den westdeutschen Flächenländern dynamischer.
- Die Anteile des Fachhochschulpersonals am wissenschaftlichen Personal insgesamt sind im Vergleich zu den westdeutschen Ländern höher.
- Die Ingenieurwissenschaften sind personell besser ausgestattet als im Bundesdurchschnitt.
- Es gibt mehrere wissenschaftliche Leistungsinseln: In überregionalen Forschungsleistungsvergleichen ist regelmäßig die TU Dresden überwiegend im oberen Drittel der deutschen Universitäten vertreten (unterdessen auch im Kreis der sog. Exzellenz-Universitäten). Sie gehört damit zu den auch gesamtdeutsch forschungsstarken. Die Universitäten Jena, Halle-Wittenberg und Leipzig kommen auf überwiegend gute Werte, wenn ihre Leistungsdaten absolut betrachtet werden. Für die Universität Jena gilt das auch, sobald diese Daten in Relation zu Bezugsgrößen wie Hochschulgesamtausgaben oder Anzahl der Professoren gesetzt werden.
- Sachsen erweist sich unter den östlichen Bundesländern als mit Abstand führend bei den meisten wissenschaftsbezogenen Aufwands- und Leistungswerten. Innerhalb Sachsens ist es insbesondere Dresden, das zu dieser Position des Landes beiträgt. Nach Berlin-Potsdam ist Dresden die zweitgrößte Wissenschaftsagglomeration in Ostdeutschland.
- Sachsen weist auch in allen Sektoren der öffentlich finanzierten Forschung – Universitäten, Fachhochschulen, außeruniversitäre Institute – Erfolge auf und hat diesbezüglich keine auffälligen Schwächen.

Von den sechs ostdeutschen gemeinschaftsfinanzierten Forschungsinstituten (von 54 insgesamt in Ostdeutschland angesiedelten), die sich im bundesweiten Vergleich auf Spitzenpositionen finden, sind fünf in Sachsen beheimatet.

- Obgleich trotz der benannten Leistungsinseln die mitteldeutsche Erfolgsbilanz in Forschungswettbewerben und -rankings im Ganzen eher unterdurchschnittlich ausfällt, ist die Hochschullandschaft der drei Bundesländer doch insgesamt durch eine belastbare Solidität der Qualität gekennzeichnet.
- Es besteht eine sehr dichte Forschungslandschaft mit elf Universitäten, fünf Medizinische Fakultäten, 13 Fachhochschulen, zwölf Max-Planck-Instituten, einem Helmholtz-Zentrum, 14 Leibniz-Instituten und zwei Leibniz-Forschungsmuseen, elf Fraunhofer-Instituten sowie zwei Fraunhofer-Anwendungszentren, zwei Akademien der Wissenschaften, zwei Forschungsanstalten des Bundes, 46 Landesinstituten und Zuwendungsstiftungen sowie drei Forschungsbibliotheken und 21 Forschungsmuseen. Wird die Verteilung der Institutionen in der Fläche betrachtet, so findet sich praktisch keine Region im mitteldeutschen Raum mit relevanten Entwicklungspotenzialen, die über keine Forschungseinrichtungen verfügt.
- Unter Einbeziehung von Einrichtungen aller (hochschulischen und nichthochschulischen) Forschungssektoren lassen sich folgende Wissenschaftscluster identifizieren: Biowissenschaften incl. technischer Anwendungen und technologischer Verfahren in Sachsen-Anhalt und Sachsen; Geo-, Umwelt- und Agrarforschung incl. technischer Anwendungen in Sachsen-Anhalt und Sachsen; Informations- und Kommunikationsforschung incl. Informatik und IuK-Technik in Thüringen; Material- und Werkstoffforschung in Sachsen-Anhalt und Sachsen; Maschinen- und Fahrzeugbau in Sachsen-Anhalt.

12.2.2. Schwächen

„Schwächen“ im SWOT-Sinne beziehen sich gleichfalls auf Faktoren, die (hochschul-)systemintern bearbeitet werden können. Es lassen sich folgende wesentlichen Schwächen der mitteldeutschen Hochschulen und Hochschulsysteme festhalten:

- Die Hochschulstrukturplanungen sind auf die jeweiligen Landesgrenzen beschränkt. Systematische Abstimmungen über die Landesgrenzen hinweg sind nicht erkennbar.

- Ungeklärt ist in allen drei Bundesländern (wie in Gesamtdeutschland auch), wie ein Gleichgewicht zwischen einem Wettbewerb der Hochschulen des jeweiligen Landes und der gleichzeitig geforderten Kooperation gefunden werden kann: Die Bemühungen um verstärkte Zusammenarbeit finden ihre Grenzen im Wettbewerb um Studierende und staatliche (Förder-)Mittel. Einsparmaßnahmen und die Einführung wettbewerblicher Finanzierungsmodelle erzeugen zudem eine wachsende Konkurrenz zwischen den Hochschulen eines Bundeslandes.
- Hinsichtlich der flächenbezogenen Studienplätze verfügen die mitteldeutschen Länder im Mittel über 11,6 Studienplätze je 1.000 Einwohner und liegen damit deutlich unter dem Durchschnitt der westdeutschen Flächenländer von 14,0.
- Die Zuwanderung gleicht die Abwanderung, bezogen auf deutsche Studienanfänger/innen, nicht vollständig aus.
- Die Vorsprünge bei den Themen Lehre, Studierendenbetreuung und -zufriedenheit, welche die mitteldeutschen Hochschulen in befragungsbasierten Rankings beleg(t)en, haben sich in den letzten Jahren deutlich verringert. Dieses Bild wird bestätigt durch das Abschneiden in überregionalen Wettbewerben zum Thema Lehre.
- Zusammengeschmolzen ist auch der Gleichstellungsvorsprung. Mitteldeutschland ist bezogen auf den Professorinnenanteil hinter die westdeutschen Flächenländer zurückgefallen. Der Frauenanteil an besetzten Professuren wächst im Bundesschnitt und in den westdeutschen Flächenländern dynamischer als in Mitteldeutschland. Im Professorinnenprogramm schnitten die mitteldeutschen Hochschulen unterdurchschnittlich ab.
- Es wird eine vergleichsweise geringe Anzahl von Promotionen je Universitätsprofessor/in realisiert.
- In Mitteldeutschland sind prozentual weniger Juniorprofessorinnen/-professoren beschäftigt als in den west- und den anderen ostdeutschen Flächenländern.
- Die Forschungsreputation und die forschungsbezogenen Leistungsdaten der mitteldeutschen Hochschulen sind seit den 90er Jahren, über alle Hochschulen hinweg betrachtet, eher durchschnittlich oder unterdurchschnittlich (Ausnahme: Sachsen).
- Wissenstransfer- und Wissensvermittlungseffekte aus den Hochschulen heraus sind schwächer ausgeprägt.
- Die geringer entwickelten Vermittlungsstrukturen zwischen Wirtschaft und Wissenschaft bewirken, dass sich die Humankapitalbasis

weniger schnell konsolidiert, als sich dies angesichts der Anzahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen erwarten ließe.

- Es gibt noch kein hinreichend antizipierendes Problembewusstsein bezüglich der Fachkräftelücke. Aktivitäten der Beschäftiger und Initiativen der Landesregierungen sind durch eher diffuse Reaktionen auf Anzeichen von Fachkräftelücken gekennzeichnet. Selten sind systematische Bemühungen, die in Gestalt verstetigter Hochschul-Praxis-Netzwerke den Studierenden studienintegrierte Möglichkeiten des Kontakts zur künftigen beruflichen Praxis zu bieten.

12.2.3. Chancen

Die „Chancen" innerhalb der SWOT-Darstellungstechnik beziehen sich auf Faktoren, die nicht (hochschul-)systemintern erzeugt werden, sondern aus günstigen Kontextbedingungen resultieren. In diesem Sinne lassen sich folgende Chancen der mitteldeutschen Hochschulen und Hochschulsysteme notieren:

- Die in den vergangenen Jahren den mitteldeutschen Hochschulen auferlegten Einsparungen kann der Hochschulpakt 2020 mit seinen Sonderregelungen für die ostdeutschen Länder abmildern.
- Niedrigere Lebenshaltungskosten erleichtern Studierenden den Schritt an eine mitteldeutsche Hochschule.
- Mit Beginn der 2010er Jahre kehrt sich das bisherige Verhältnis auf dem Arbeitsmarkt um: Deutlich mehr Personen werden ihn aus Altersgründen verlassen als neue Personen eintreten. Der damit massiv ansteigende Fachkräftebedarf erzeugt eine Situation, in der für viele Studiengänge den Studienanfängern eine faktische Arbeitsplatzgarantie in der Region für die Zeit nach ihrem Abschluss gegeben werden kann.
- Angesichts der Eigenkapitelschwäche der mitteldeutschen KMUs, die unternehmensinterner FuE deutliche Grenzen setzt, ist für die Innovationsleistungen, die zum Abbau des Produktivitätsrückstands benötigt werden, die öffentliche unterhaltene Hochschulbildung und Forschung weit bedeutsamer als in den westdeutschen Ländern.

12.2.4. Risiken

Die „Risiken" sind innerhalb der SWOT-Darstellungstechnik gleichfalls Faktoren, die nicht (hochschul-)systemintern erzeugt werden. Sie resultieren vielmehr aus ungünstigen Kontextbedingungen. In diesem Sinne las-

sen sich folgende Risiken für die Entwicklung der mitteldeutschen Hochschulen und Hochschulsysteme festhalten:

- Bis 2020 sind durch die Kumulation verschiedener Ereignisse massive Einnahmenausfälle für die öffentlichen Haushalte zu prognostizieren. Das wird den Druck auf die Hochschulfinanzierung drastisch erhöhen. Dies betrifft nicht allein Sachsen-Anhalt und Thüringen,[5] sondern auch das mit vergleichsweise geringem Schuldendienst belastete Sachsen.[6]
- Demografisch bestehen in den mitteldeutschen Ländern und unter ihnen insbesondere in Sachsen-Anhalt schwierige Entwicklungen, gekennzeichnet durch Veralterung, unausgeglichene Mortalitäts-Fertilitäts-Bilanz, Abwanderung sowie einen Überschuss an gering qualifizierten (jungen) Männern.
- Bislang verlassen vor allem leistungsstarke Abiturienten und Hochschulabsolventen die Region, und in dieser Gruppe ist der Anteil junger Frauen besonders hoch. Mittelfristig könnten dadurch deutlich weniger hochqualifizierte junge Frauen in der mitteldeutschen Region heimisch sein, die durch die Geburt von Kindern zur

[5] Vgl. zu *Sachsen-Anhalt* Ragnitz/Seitz (2007: 82): „der Landeshaushalt [muss] bis 2020 um nominal zwischen 13% und 21% abgespeckt werden …, um den Bevölkerungsrück- gang und die Rückführung der Osttransfers zu verkraften. In realer Betrachtung fallen die Absenkungen noch deutlich höher aus“, d.h. in einer Betrachtung, die den realen Geldwert berücksichtigt; ähnlich die „Langfristprojektion der Haushaltsentwicklung bis 2025“ in Finanzministerium Sachsen-Anhalt (o.J. [2008]: 12-31). Zu *Thüringen* vgl. Seitz (2006: 99): „Nimmt man … eine Korrektur um eine Inflationsrate von 1% vor, so ergibt sich … ein Realeinnahmenverlust von 15% bis 18% in den Jahren von 2005 bis 2020“; Modellrechnungen mit 2,2 bzw. 3 % BIP-Wachstumsannahme ergeben „erhebliche Realausgabeneinschnitte, die bis 2020 bei ca. 32 % (2,2%-Modell) bzw. bei ca. 25 % liegen“, jeweils bezogen auf 2005 (ebd.: 101). All diese Berechnungen konnten noch nicht die prognosewidrig gestiegenen Steuermehreinnahmen in den Jahren 2006-2008, die krisenbedingten Steuermindereinnahmen in 2009-2010 und die darüber hinaus reichenden Steuermindereinnahmen in Folge des Wachstumsbeschleunigungsgesetzes berücksichtigen. Sie unterstellten – ursprünglichen Planungen der Landesregierungen entsprechend – ausgeglichene Primärhaushalte (d.h. ohne die Zinszahlungen für frühere Schuldenaufnahmen) bis 2010 (Sachsen-Anhalt) bzw. 2011 (Thüringen). Das Erreichen dieser Ziele musste krisenbedingt verschoben werden, so dass weitere Neuverschuldung nötig ist. Dies erhöht den Haushaltskonsolidierungsbedarf um die damit steigenden schuldenbedingten Zinszahlungen.

[6] Für *Sachsen* liegen prognostische Berechnungen vor, welche die Wirtschaftskrisenfolgen bereits berücksichtigen (Steinbrecher/Thater/Thum 2009). Danach werden – hier unter der Annahme von 1,5 % jährlicher Preissteigerungsrate – die Realeinnahmen des Freistaats Sachsen (2009 knapp 16 Mrd. Euro) im Jahr 2025 etwa 3,8 Mrd. € bzw. 24 % unter denen des Jahres 2009 liegen (ebd.: 17, 22).

Bildungsreproduktion beitragen. Damit würde die Anzahl der Kinder aus bildungsnahen Schichten (weiter) sinken. Dies impliziert die Gefahr, dass mittelfristig die Studierwilligkeit und die Bruttostudierquote zurückgehen bzw. weiterhin langsamer ansteigen als in den westdeutschen Ländern.

- Die jährlichen Studienberechtigtenzahlen der Region halbieren sich gegenüber der ersten Hälfte der nuller Jahre etwa. Damit steht künftig die Aufgabe, anders als bisher nicht Zuwachs zu bewältigen, sondern Auslastung der Studienkapazitäten zu organisieren.
- Seit 1997 wurden etwa 10 Prozent der Hochschulpersonalstellen abgebaut, während gleichzeitig die Studierendenzahl deutlich anstieg, so dass sich entsprechend die Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Studierenden verschlechterte. Seit etwa 2004 wird eine Annäherung der Lehrenden-Studierenden-Kontaktdichte an die westdeutschen Üblichkeiten sichtbar. Setzt sich dieser Trend fort, dann schwindet für Studieninteressierte aus westdeutschen Ländern ein gewichtiges Motiv für ein Studium an einer mitteldeutschen Hochschule.
- Die Möglichkeit, westdeutsche Studieninteressierte von den überfüllten westdeutschen in nicht überfüllte mitteldeutsche Hochschulen zu locken, besteht nur in einem begrenzten Zeitfenster: Ab 2015 werden die demografischen Entwicklungen voraussichtlich auch in den westdeutschen Ländern eine sinkende Studiennachfrage bewirken – und die westdeutschen Hochschulen entsprechend veranlassen, durch aktive Werbung die Studieninteressierten ihrer jeweiligen Region in ihre eigenen Hörsäle zu lenken.
- Ein z.T. problematisches Image bestimmter Städte bzw. der östlichen Bundesländer insgesamt als möglicher *Aufenthalts*ort kann die Attraktivität der Hochschulen als *Studien*ort überlagern.
- Ebenso resultieren aus eingeschränkten Standortattraktivitäten, unzulänglichen Arbeitsmöglichkeiten für Lebenspartner/innen oder geringeren Professurausstattungen Personalprobleme der Hochschulen, insbesondere hinsichtlich der Gewinnung von Spitzenpersonal.
- Für die Reputation von Hochschulen sind in der öffentlichen Wahrnehmung nach wie vor ihre Forschungsleistungen entscheidender als ihre Leistungen in Studium und Lehre. Das bewirkt einen negativen Bias bei der Reputation der mitteldeutschen Hochschulen, deren lehrbezogene Leistungen typischerweise besser bewertet werden als die Forschungsleistungen.
- In der außeruniversitären Forschung kann die hohe Zahl der Leibniz-Institute zu einer problematischen Belastung der öffentlichen

Haushalte werden: Im Rahmen der gemeinschaftsfinanzierten Forschung sind diese Institute die ‚ungünstigsten' Institute, da das Sitzland 50 Prozent der Kosten finanzieren muss.

- Der durch demografische Effekte erzeugte Fachkräftemangel, zusammen mit dem Umstand, dass in vielen ostdeutschen Unternehmen transformations-, d.h. abwanderungsbedingt die mittlere Alterskohorte schwach vertreten ist, birgt das Risiko, dass der Generationenübergang in zahlreichen Unternehmen nicht gelingt. Die überwiegend klein- und mittelbetriebliche Struktur der mitteldeutschen Wirtschaft erschwert überdies gezielte Aktivitäten einzelner Unternehmen zur vorausschauenden Personalakquise, da hierfür die Kapazitäten fehlen. Dies gefährdet den Bestand insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen – die das Rückgrat der mitteldeutschen Wirtschaft bilden – und damit auch das künftige Arbeitsplatzangebot für Hochschulabsolventinnen und -absolventen.
- Der einsetzende Fachkäftemangel auch in westdeutschen Unternehmen führt zu Abwerbeaktivitäten: Mehr als 40 Prozent der mitteldeutschen Absolventen und Absolventinnen der naturwissenschaftlichen und technischen Studiengänge wandern in Richtung Westen und insbesondere Südwesten ab.
- Im mitteldeutschen Raum sind lediglich 5,3 Prozent des gesamtdeutschen FuE-Personals im Wirtschaftssektor tätig. Auch verfügen die Innovationsstrukturen über eine geringere Effizienz. Die im Vergleich mit den westdeutschen Ländern geringe Größe, Ertragsschwäche und geringere Produktivität der mitteldeutschen Wirtschaft minimiert deren Möglichkeiten, eigene FuE zu betreiben und in diesem Zusammenhang mit Hochschulen zu kooperieren.[7]
- In Folge der schlechter entwickelten Transferstrukturen sowie der schlechteren – von Abwanderung noch zusätzlich belasteten – Humankapitalbasis werden weniger Unternehmen gegründet als in den westlichen Bundesländern. Auch dies schwächt die Innovationsstrukturen.

12.3. Fazit

Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen stellen in sozioökonomischer Hinsicht die leistungsstärkste Großregion Ostdeutschlands dar. Unter den östlichen Bundesländern gilt Sachsen als Musterland, Thüringen als be-

[7] Die drei mitteldeutschen Länder erreichten 2008 81 % des gesamtdeutschen Wertes der Produktivität (Statista 2010).

Übersicht 64: SWOT-Analyse mitteldeutsche Hochschulen

	Zu stärkende bzw. zu nutzende Aspekte
Interne Faktoren	**Stärken** *(innerhalb des Hochschulsystems unmittelbar beeinflussbar)* • ausgeglichene Verteilung der Hochschulen im Raum • Investitionen sowohl in Breite als auch Spitze • Hochschulsteuerungsreformen mit Stärkung der dezentralen Ebenen • attraktive Fächer- und Studienangebote • vglw. wenig Zulassungsbeschränkungen • keine Studiengebühren für das Erststudium • vglw. gute durchschnittliche Betreuungsrelationen • noch bestehende Leistungsstärken in der Lehre • gute Infrastruktur und Ausstattungsvorteile • studentische Abwanderungsmobilität nicht überdurchschnittlich • dynamisch wachsender Frauenanteil an Promotionen • FH-Bereich personell überdurchschnittlich ausgestattet • Ingenieurwissenschaften personell überdurchschnittlich ausgestattet • sehr dichte außeruniversitäre Forschungslandschaft • drei wissenschaftliche Leistungsinseln: Dresden, Leipzig, Jena
Externe Faktoren	**Chancen** *(aus günstigen Kontextbedingungen resultierend)* • Abmilderung von Einsparauflagen durch Hochschulpakt 2020 • hohe Studiennachfrage in Westdeutschland und dadurch Wanderungsgewinne • niedrigere Lebenshaltungskosten • massiv ansteigender Fachkräftebedarf in der Region • überdurchschnittliche Bedeutung öffentlich unterhaltener Hochschulressourcen auf Grund geringer privat finanzierter FuE • positive Stadtimages: Dresden, Leipzig, Jena

Zu reduzierende, eliminierende bzw. zu meidende Aspekte	
Schwächen *(innerhalb des Hochschulsystems unmittelbar beeinflussbar)* • keine Abstimmungen der Hochschulstrukturplanungen über Landesgrenzen hinweg • unterdurchschnittliche Anzahl flächenbezogener Studienplätze • 8 % studentischer Wanderungsverlust • Abbau bisheriger Leistungsstärken in der Lehre • Verlust des ursprünglichen Gleichstellungsvorsprungs • vglw. geringe Anzahl von Promotionen je Universitätsprofessor/in • vglw. wenig Juniorprofessorinnen/-professoren • Spannungen zwischen Kooperations- und Wettbewerbspostulaten • vglw. schwache Wissenstransfer- und Wissensvermittlungseffekte • kein hinreichendes Problembewusstsein und Aktivitäten bzgl. Fachkräftelücke	**Interne Faktoren**
Risiken *(aus ungünstigen Kontextbedingungen resultierend)* • bis 2020 massive Einnahmenausfälle im Landeshaushalt • problematische demografische Entwicklungen • Reduzierung der Zahl der Studienberechtigten • ab 2015 auch im Westen Deutschlands sinkende Studiennachfrage, geringere Ost-West-Mobilität zu erwarten • Verschlechterung der Betreuungsrelation • teilweise problematisches Image der Regionen • teilweise eingeschränkte Standortattraktivitäten • höhere Bewertung der Forschungs- im Vergleich zu Lehrleistungen: dadurch negativer Bias bei der Reputation • Abwerbeaktivitäten in Folge Fachkäftemangels in Westdeutschland • Gelingen des Generationenübergangs in Unternehmen ungewiss: ggf. Auswirkungen auf künftiges Arbeitsplatzangebot für Hochschulabsolventen • geringere Produktivität und FuE-Aktivität der Wirtschaft und eingeschränkte Kooperationsmöglichkeiten mit Hochschulen • geringere Effizienz der Innovationsstrukturen • außeruniversitäre Forschung: hohe Zahl der Leibniz-Institute birgt Finanzierungsrisiken	**Externe Faktoren**

sonders solide und Sachsen-Anhalt als Aufstiegskandidat. Gemeinsam bezeichnen sich die drei Länder als „Region Mitteldeutschland“ und untermauern dies durch diverse länderübergreifende Kooperationen. Zusammen haben sie neun Millionen Einwohnerinnen und Einwohner. Innerhalb Ostdeutschlands lässt die mitteldeutsche Region am ehesten erwarten, bis zum Auslaufen des Solidarpakts II im Jahre 2020 in die Nähe des zentralen Solidarpaktziels gelangen zu können: selbsttragende Entwicklungen.

Gleichwohl ist die Entwicklung auch in den mitteldeutschen Ländern eine fragmentierte. Während sich einige Leistungsinseln herausbilden und stabilisieren, finden sich gleichzeitig Problemzonen. Wissenschaftliche Leistungsinseln sind Dresden-Freiberg-Chemnitz, Leipzig-Halle und Jena-Ilmenau. Sie verdichten sich gleichsam zu einer mitteldeutschen Wissenschaftsleistungsachse.

Insgesamt ist die Großregion durch drei Aspekte gekennzeichnet: vergleichsweise hohe ökonomische Dynamik innerhalb Ostdeutschlands, drei wissenschaftliche Leistungsinseln und fragmentierte Entwicklungen.

Mit dem absehbaren Ende der hohen Finanztransfers für die öffentliche Wohlfahrt und die Stützung großer Teile der privaten Wirtschaft in Ostdeutschland sind vornehmlich endogene Entwicklungspotenziale zu erschließen. Die Wohlstandsentwicklung in Mitteldeutschland wird unmittelbar mit dem Grad an selbsttragender Entwicklung korrelieren, der unter Mobilisierung der endogenen Entwicklungspotenziale entweder aus diesen selbst heraus oder durch Verbindung mit externen Ressourcen bzw. Akteuren realisiert wird. Zu den endogenen Potenzialen gehören als zentrale Schaltstelle der Regionalentwicklung die Hochschulen, und ebenso sind die Hochschulen die Orte, an denen weitere endogene Potenziale erzeugt werden. Dabei sollten die herausgearbeiteten Stärken gestärkt und die Schwächen reduziert bzw. eliminiert werden; Chancen sollten genutzt und Risiken, wo möglich, einbezogen, ansonsten aber gemieden werden.

Literatur

Bloch, Roland/Anke Burkhardt/Anja Franz/Henning Schulze/Robert Schuster (2010): Entwicklung und Reform der Struktur des wissenschaftlichen Hochschulpersonals, , in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 109-174.

Busch, Ulrich (2006): Gesamtwirtschaftliche Stagnation und zunehmender Transferbedarf, in: ders./Rainer Land (Hg.), Zur Lage in Ostdeutschland (=Berliner Debatte Initial 5/2006), Berlin, S. 17-26.

Erhardt, Klaudia/Dirk Lewin/Peer Pasternack/Robert D. Reisz (2010): Struktur und Ausstattung der mitteldeutschen Hochschullandschaft, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ

prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 44-65.

Finanzministerium Sachsen-Anhalt (o.J. [2008]): Mittelfristige Finanzplanung des Landes Sachsen-Anhalt 2009 bis 2013, URL http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bib-liothek_Ministerium_der_Finanzen/Dokumente/mipla/Mipla2009.pdf (5.3.2010).

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2010): Leistungsdaten und Reputation. Eine mitteldeutschland-spezifische Auswertung einschlägiger Hochschulleistungsvergleiche, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 386-430.

Herrmann, Viola/Martin Winter (2010): Zum Studium nach Ostdeutschland. Ergebnisse einer Befragung von westdeutschen Studierenden an Hochschulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 303-334.

John, Jürgen (Hg.) (2001): Mitteldeutschland. Begriff, Geschichte, Konstrukt; Rudolstadt.

König, Karsten (2010): Zwischen institutioneller Autonomie und Bundespolitik. Hochschulsteuerung in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 66-108.

Lischka, Irene/Viola Herrmann/Teresa Falkenhagen (2010): Mobilität der Studierenden, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 255-302.

Lutz, Burkart (2000): Versuch einer ersten Bilanz. Der blockierte Generationenaustausch als dominanter Tatbestand, in: Burkart Lutz/Holle Grünert/Christine Steiner (Hg.), Bildung und Beschäftigung in Ostdeutschland. Bd. 1, Berlin 2000, S. 199-215.

Lutz, Burkart (2005): Geburtenberg und Überalterung. Herausforderungen für die Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland, in: Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie (Hg.), Wo liegen die Entwicklungspotenziale des Ostens? Konsequen- zen aus Bevölkerungsentwicklung und Strukturwandel für den Arbeitsmarkt, die Regionen und die Wirtschaftsförderung in Ostdeutschland, Berlin, S. 8-11.

Pasternack, Peer (2007): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. Die ostdeutschen Hochschulen als Elemente einer Problemlösungskonstellation Ost, in: ders. (Hg.), Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost, Leipzig 2007, S. 367-442.

Pasternack, Peer (Hg.) (2010): Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.

Pasternack, Peer (2010a): Die mitteldeutsche Forschungslandschaft, in: ders. (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 431-458.

Pasternack, Peer/Roland Bloch/Daniel Hechler/Henning Schulze (2010): Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis. Hochschule-Praxis-Kooperationen an mitteldeutschen Hochschulen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 335-366.

Ragnitz, Joachim/Helmut Seitz (2007): Gutachten zur Ermittlung haushaltsrelevanter Kennziffern. Gutachten im Auftrag des Ministeriums der Finanzen des Landes Sachsen-Anhalt, URL http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_Ministerium_der_Finanzen/Dokumente/Benchmark-Gutachten/Benchmark-Gutachten_02.PDF (5.3.2010).

Reisz, Robert D./Manfred Stock (2010): Nichtstaatliche Hochschulen in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mittel-

deutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 367-385.

Ronneberger, Thomas/Martin Winter (2010): Studierendenreform und Studienstrukturen. Die Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen und ihre zehn Universitäten, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 228-254.

Schuster, Robert (2010): Gleichstellung und Gleichstellungsarbeit an Hochschulen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 175-227.

Seitz, Helmut (2006): Die finanzpolitische Situation in Thüringen. Eine Untersuchung vor dem Hintergrund der demographischen Veränderungen und der Rückführung der Osttransferleistungen, Friedrich-Ebert-Stiftung, Dresden/ Erfurt; URL http:/library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/04384.pdf (4.3.2010).

Statista (2013): Bundesländerranking: Vergleich der Produktivität je Erwerbstätigen in Euro in den Bundesländern im Jahr 2011, URL http://de.statista.com/statistik/daten/studie/73048/umfrage/bundeslaender-im-vergleich---produktivitaet/ (8.3.2013).

Steinbrecher, Johannes/Christian Thater/Marcel Thum (2009): Langfristige Prognose der Einnahmeentwicklung für den Landeshaushalt des Freistaates Sachsen bis zum Jahr 2025. Endbericht. Gutachten im Auftrag des Sächsischen Staats- ministeriums der Finanzen. Unter Mitarbeit von Oskar Krohmer, Institut für Wirtschaftsforschung Niederlassung Dresden, Dresden.

Wissel, Carsten von (2010): Sozioökonomische Rahmenbedingungen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 26-43.

Wissel, Carsten von (2010a): Die Hochschulen in regionalen Innovationsstrukturen, in: Peer Pasternack (Hg.), Relativ prosperierend. Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig, S. 459-505

.

TEIL C.

TIEFENSONDIERUNG 2:

ERSCHLIESSUNG REGIONALER BILDUNGSPOTENZIALE

13. Eingänge und Ausgänge
Die Schnittstellen der Hochschulbildung

Thomas Erdmenger | Peer Pasternack

Mit der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle des Studiums sind die Hochschulen in die individuellen Biografien geschaltet und an das Schulsystem und das Beschäftigungssystem gekoppelt. Die Eingangsschnittstelle baut auf den Vorleistungen des Schulsystems auf, das wesentlich die bildungsbiografischen Eingangsvoraussetzungen der Studienanfänger bestimmt. Das Schulsystem wiederum ist in hohem Maße von Bedingungen abhängig, die es nicht beeinflussen kann. Dazu zählt heute insbesondere der demografische Wandel. An ihrer Ausgangsschnittstelle gestalten die Hochschulen den Übertritt ihrer Absolventen ins Beschäftigungssystem: Sie üben indirekten Einfluss darauf aus, was ihre Absolventen aus dem zertifizierten Zuwachs an Bildung und Qualifikation nach dem Studium zu machen vermögen. Vor diesem Hintergrund werden zwei Fragen verhandelt: 1. Welche Situationen bestehen heute an der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle der Hochschulbildung exemplarisch dargestellt am Beispiel Sachsen-Anhalt? 2. Welche Möglichkeiten gibt es, um ein erfolgssteigerndes Schnittstellenmanagement zu realisieren?

13.1. Problemstellung

Das Hochschulstudium beinhaltet zwei Statuspassagen: die erste beim Eintritt in die Hochschule, indem die Studienanfänger/innen Studierende werden, und die zweite beim Austritt aus der Hochschule, indem die bisherigen Studierenden bei erfolgreichem Studienabschluss Absolventen/ Absolventinnen werden. Zwischen beiden Passagen liegt das Studium und damit eine Phase, auf deren Erfolg die Hochschulen durch die Gestaltung förderlicher Bedingungen unmittelbaren Einfluss nehmen können. Weniger, d.h. im ganzen nur geringen Einfluss haben die Hochschulen auf die Gestaltung der Eingangsvoraussetzungen, mit denen die Studienanfänger ihr Studium beginnen. Indirekten Einfluss üben die Hochschulen hingegen darauf aus, was ihre Absolventen aus dem zertifizierten

Bildungs- und Qualifikationszuwachs nach dem Studium zu machen vermögen – ohne dies freilich im einzelnen determinieren zu können.[1]

Mit beiden Schnittstellen – der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle – sind die Hochschulen jedoch in die individuellen Biografien geschaltet und an zwei verschiedene Funktionssysteme gekoppelt: das Schulsystem und das Beschäftigungssystem. Vom Schulsystem übernehmen sie die bildungsbiografischen Voraussetzungen, auf denen sie, gleich welcher Qualität diese sind, aufbauen müssen. Die Erfolge der Absolventen im Beschäftigungssystem – Berufseinstieg, Einkommensentwicklung, Wahrnehmung von Karrierechancen – gelten als Ausweis des Erfolges von Hochschulen.

Vor diesem Hintergrund sind zwei Fragen zu verhandeln: Welche Situationen bestehen heute an der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle der Hochschulbildung? Welche Möglichkeiten gibt es, um ein erfolgssteigerndes Schnittstellenmanagement zu realisieren?

Diese Fragen sind vor allem deshalb zu stellen, weil sich die demografischen Rahmenbedingungen ändern. Die Größe der für eine Studienaufnahme infrage kommenden Alterskohorten wird sich deutlich verringern. Ein Teil dieser Rückgänge würde – über alle Studiengänge hinweg betrachtet – die aktuelle Überlast beseitigen, die derzeit in zahlreichen Fächern besteht. Ein weiterer Teil kann aber über einen schlichten Überlastabbau hinausgehen (vgl. KMK 2012; Berthold et al. 2012). Hinzu tritt, dass die Prognosen der KMK und des CHE aus methodischen Gründen zentrale Risiken nicht abbilden können.[2]

Die Studienkapazitäten auch langfristig auszulasten, liegt nicht nur im Eigeninteresse der Hochschulen, damit sie ihre Ausstattungen dauerhaft legitimieren können. Vielmehr wird mit dem Auslastungsziel auch eine der zentralen regionalen Funktionen der Hochschulen bedient. Dazu werden sich die Hochschulen in den demografisch schrumpfenden Regionen nicht allein auf die ‚natürliche' Nachfrage verlassen können, sondern aktive Strategien der Kapazitätsauslastung verfolgen müssen. Zahlreiche Hochschulen haben in dieser Hinsicht auch schon vielfältige Maßnahmen ergriffen.

---

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen der in Kooperation mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg durchgeführten Untersuchung „Hochschulen, demographischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt" (Pasternack/Erdmenger 2012; Erdmenger/Pasternack 2013) erarbeitet.

[2] vgl. Peer Pasternack/Sarah Schmid: Systematisch unzutreffend und dennoch unverzichtbar. Die Prognosen der regionalen Studiennachfrage, in diesem Band

Letzteres trifft auch für die Entwicklung der Studienqualität zu – und damit für den zweiten wichtigen Aspekt, der den erfolgreichen (künftigen) Übergang von der Hochschule in das Beschäftigungssystem bestimmt. Um die Studienqualität angemessen gestalten zu können, ist es notwendig, einen präzisen Blick sowohl für die Kohortengrößen als auch die vorgeschalteten Leistungen des Schulsystems zu gewinnen. Daraus leitet sich beispielsweise ab, welchen Grad an Heterogenität ihrer künftigen Studierendenschaft die Hochschulen werden verarbeiten müssen.

Daher wird zunächst das Schulsystem am Beispiel Sachsen-Anhalts betrachtet, soweit es als bildungsbiografische Vorstufe der Hochschule relevant ist. Im Anschluss daran wird das Studium im Blick darauf betrachtet, wie es sich möglichst erfolgreich gestalten lässt, um auf die Ausgangsschnittstelle der Hochschulbildung bestmöglich vorzubereiten. Sowohl die Absolventenzahlen als auch die Studienqualität bestimmen darüber, ob diese Ausgangsschnittstelle zu individuell wie auch gesellschaftlich produktiven Statuspassagen gerät. Handlungsbedarfe lassen sich in beiderlei Hinsicht identifizieren.

13.2. Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt

13.2.1. Eingangsschnittstelle Schule – Hochschule

Indem die Eingangsschnittstelle der Hochschule wesentlich auf den Vorleistungen des Schulsystems aufbaut, bestimmt letzteres zentrale Eingangsvoraussetzungen, mit denen die Studienanfänger ihr Studium beginnen. Die Schulen ihrerseits sind in hohem Maße von Bedingungen abhängig, die sie wiederum nicht beeinflussen können. Dazu zählt heute insbesondere der demografische Wandel. Als zentrale Aussagen, welche die Situation im Überlappungsbereich von demografischer und Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt charakterisieren, lassen sich festhalten:

- Die Anzahl der Schüler/innen verringerte sich von 2002 bis 2010 in nahezu allen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II. Die Gymnasien verloren dabei 81 % ihrer Schüler, während sich die Zahl der Gesamtschüler um 66 %, die Zahl der Schüler an Abendgymnasien um 29 % und der an Kollegs um 6,4 % verringerte. (StatBA 2011: Tab 3.1–2012)
- Die Zahl der Schulabsolventen mit allgemeiner Hochschulreife halbierte (–51 %) sich in Sachsen-Anhalt zwischen 2002 und 2010.

Deutlichen Zuwachs gab es bei den Absolventen mit Fachhochschulreife (78 %). (StatBA 2011: Tab 6.1.1–2010) Die Studienberechtigtenquote wuchs mit rund 3 % wesentlich schwächer als im Osten insgesamt (21 %) und Westen (34 %) Deutschlands. Während der Anteil der Schulabgänger an der altersspezifischen Bevölkerung, welche die Hochschulreife erworben haben, in Sachsen-Anhalt um 8 % zurückging, stieg er in den östlichen Flächenländern um 13 % und in den westlichen Flächenländern um 27 % an. Der Anteil derjenigen mit Fachhochschulreife wuchs in Sachen-Anhalt um 53 % an (Ost: 68 %, West: 52 %). (StatBA 2012a: Tabelle 10.1)

- Zugleich erhöhte sich in Sachsen-Anhalt die Zahl der Schulabsolventen mit Hauptschulabschluss (74 %) entgegen dem allgemeinen deutschen Trend einer deutlichen Verringerung. (StatBA 2011: Tab 6.1.1–2010)
- Ähnliches zeigt sich bei einem Blick auf die Entwicklung des Anteils der Förderschüler/innen an der Gesamtzahl der Schüler: Dort kam es in Sachsen-Anhalt zwischen 2002 und 2010 zu einem leichten Anstieg von 5,2 auf 5,5 %, während der Anteil in den östlichen und westlichen Ländern stabil blieb. (StatBA 2011: Tabelle 3.10-2010)
- Die Entwicklung der Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II ist sehr unterschiedlich: Die Anzahl der Gymnasien schrumpfte zwischen 2002 und 2010 um 30 %. Während sich die Zahl der Gesamtschulen in Sachsen-Anhalt von drei im Jahr 2002 auf sieben im Jahr 2010 um 133 % erhöhte, sank deren Zahl im Osten insgesamt im gleichen Zeitraum von 261 auf 75 um 71 %. Bei den Abendgymnasien und Kollegs gab es in Sachsen-Anhalt hingegen keine Veränderungen. (StatBA 2011: Tab 2.1–2012)
- Die Qualität der Schulbildung in Sachsen-Anhalt erreicht nach dem Deutschen Lernatlas der Bertelsmann Stiftung den elften von 16 Plätzen. Hinsichtlich einzelner Testbereiche wie Lese- sowie mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen attestieren die verschiedenen Vergleichstests (PISA, IGLU, IQB) den sachsen-anhaltischen Schülern und Schülerinnen z.T. bessere, z.T. schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu östlichen und westlichen Flächenländern. (Schoof et al. 2011, AB 2010: 266f.)
- Hinsichtlich der Chancengerechtigkeit des Schulsystems belegt Sachsen-Anhalt im „Chancenspiegel“ in den Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit sowie Zertifikatsvergabe Plätze in der unteren Gruppe. Zur Spitzengruppe zählt das Land danach hingegen in der Dimension der Kompetenzförderung. (Berkemeyer et al. 2012)

Die Entwicklungen im sachsen-anhaltischen Schulbereich – überdurchschnittlicher Anstieg im Bereich der einfachen Schulabschlüsse, unterdurchschnittlicher Anstieg bzw. Rückgang bei höheren Schulabschlüssen – finden auch ein Echo beim Übergang in die Hochschule:

- Bei der Studierneigung belegte Sachsen-Anhalt im Vergleich der Bundesländer im Jahr 2008 den 13. Platz vor Brandenburg, dem Saarland, Sachsen und Thüringen. Damit wird deutlich, dass in den ostdeutschen Flächenländern weniger Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung (67 %) beabsichtigen, ein Hochschulstudium aufzunehmen, als dies in den westlichen Flächenländern (73 %) sowie im Bundesdurchschnitt (72 %) der Fall ist. Sachsen-Anhalt liegt mit 67 % gleichauf mit den anderen östlichen Ländern. Anders verhielt sich dies in den Jahren 2005 und 2006: Damals lag Sachsen-Anhalt mit 84 bzw. 82 % sowohl über dem Durchschnitt der östlichen (72 bzw. 76 %) als auch der westlichen Flächenländer (74 bzw. 74 %). Der Bundesdurchschnitt lag damals bei 71 bzw. 75 %. (Heine/Quast 2009: 43)
- Die Zahl der Studienanfänger/innen stieg in Sachsen-Anhalt zwischen 2000 und 2012 um 10 %. Damit fällt deren Entwicklung schwächer aus als im Osten insgesamt (+20 %) und im Westen (+92 %) der Republik. Negativ war die Entwicklung der Studienanfänger/innen zwischen 2000 und 2010 in den östlichen Flächenländern mit –1,6 % und in Sachsen-Anhalt mit –12 %. Der gesamtdeutschen Entwicklung entsprechend stieg deren Zahl allerdings auch hier im Jahr 2011 mit 60.494 (30 %) bzw. 10.896 (40 %) auf den höchsten Stand, der je erreicht wurde. (StatBA 2012a: Tabelle 11.1, StatBA 2013)
- Die gesamtdeutsche Studienanfängerquote, also der Anteil der Studienanfänger im ersten Hochschulsemester an der altersspezifischen Bevölkerung, stieg im Zeitraum zwischen 2000 und 2010 um 35 %. Sachsen-Anhalts Zuwachs betrug demgegenüber lediglich 7,5 % (Ost: 18 %, West: 40 %).

Eine u.U. etwas korrigierte Entwicklung könnte sich daraus ergeben, dass es gelingt, mehr ausländische Studieninteressierte nach Sachsen-Anhalt zu lenken. Diesbezüglich gab es in den letzten Jahren optimistisch stimmende Entwicklungen:

- Die Anzahl der ausländischen Studienanfänger erfuhr in Deutschland von 2000 bis 2011 eine Steigerung um 61 %. Verglichen mit den Gruppen der ostdeutschen (87 %) und westlichen Flächenländer

Übersicht 65: Zentrale Kennziffern zu Demografie, Schule und Hochschulstudium in Sachsen-Anhalt im überregionalen Vergleich

Kennziffer (Jahr)			Sachsen-Anhalt		Flächenländer Ost		Flächenländer West		Deutschland	
DEMOGRAFIE										
Bevölkerung (in Mio.)	Bevölkerung 2011		2,3		12,8		63,1		82,0	
	Prognose 2025		2,0		11,6		61,8		79,3	
	Prognose 2050		1,6		9,4		56,4		71,5	
Wanderungssaldo 2000–2011			–178.924		–523.885		+1.405.438		+1.092.510	
SCHULEN										
Anteil Schüler mit Hochschulreife an allen Schülern 2010 (%)										
Gymnasium (Sek II)			94,5		90,5		88,3		87,3	
Gesamtschule (Sek II)			1,0		5,0		7,2		8,0	
Abendgymnasium (Sek II)			0,6		2,0		1,7		1,8	
Kolleg (Sek II)			3,2		2,1		1,5		1,7	
Schulabsolventen 2010										
Abschlüsse insgesamt			15.756		85.797		720.119		865.316	
Abschlüsse Hochschulreife (HSR)	FH-HSR		453		825		11.974		13.455	
	allgemeine HSR		4.233		29.933		211.032		268.194	
Lesekompetenz										
PISA 2006	IQB 2012		487	511	493	505	495	499	495	500
Mathematische Kompetenz										
PISA 2006	IQB 2012		499	517	506	504	502	498	504	500
Naturwissenschaftliche Kompetenz										
PISA 2006			518		524		514		516	
HOCHSCHULEN										
Studierneigung 2008			67		67		73		72	
Studienberechtigtenquote 2010			35,1 %		41,0 %		50,0 %		49,0 %	
Studienanfänger	2012		9.767		56.782		380.068		492.674	
	Prognose 2025	KMK	7.061		41.248		273.044		300.520	
		CHE	7.132		45.028		303.648		393.923	
	Studienanfängerquote 2010 (%)		28,2 %		30,5 %		40,2 %		45,2 %	
Ausländer 2011	Anteil an Studienanfängern		16,5 %		19,1 %		15,3 %		17,0 %	
	Anteil Studierende		9,3 %		9,4 %		10,9 %		11,1 %	
Studierende nach Hochschultyp (2012)		Anteil Uni	60,7 %		67,1 %		64,1 %		64,4 %	
		Anteil FH	36,5 %		29,9 %		31,9 %		31,8 %	

(48 %) stieg sie in Sachsen-Anhalt mit 97 % am stärksten. Mit Blick auf den Anteil der ausländischen Studienanfänger/innen an der Gesamtzahl der Studienanfänger/innen lag Sachsen-Anhalt im Jahr 2011 mit 17 % über den westdeutschen (15 %) und unter den anderen östlichen Ländern (19 %). (StatBA 2012c: Tabelle 5, StatBA 2005: Tabelle 5)

- Die Zahl der ausländischen Studierenden stieg in Sachsen-Anhalt im Zeitraum zwischen 2000 und 2011 von 2.075 auf 5.205 auf mehr als das Doppelte an. Damit lag Sachsen-Anhalts Zuwachs 35 Prozentpunkte über den östlichen Flächenländern. In den westdeutschen Ländern kletterte die Anzahl ausländischer Studierender in dieser Zeit um 35 % von 145.815 auf 196.292.
- Der Anteil der ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden erhöht sich im gleichen Zeitraum in Sachsen-Anhalt von 5,4 auf 9,3 % und den östlichen Ländern insgesamt von 6,1 auf 9,4 %. Damit näherte sich der Osten dem Wert der westdeutschen Flächenländer an, deren Anteil konstant bei rund 11 % blieb. (StatBA 2012c: Tabelle 3; StatBA 2005: Tabelle 3)

Auf Basis der ‚Zulieferungen' aus dem Schulbereich üben die Hochschulen indirekten Einfluss darauf aus, was ihre Absolventen aus dem zertifizierten Bildungs- und Qualifikationszuwachs nach dem Studium zu machen vermögen – ohne dies freilich im einzelnen determinieren zu können –, gestalten also ihre Ausgangsschnittstelle, den Übertritt ins Beschäftigungssystem.

13.2.2. Ausgangsschnittstelle Hochschule – Beschäftigungssystem

Die Gestaltung der Ausgangsschnittstelle der Hochschule beginnt faktisch mit dem ersten Tag des Studiums: Der erfolgreiche Studienabschluss und der Übertritt ins Beschäftigungssystem werden mit jedem Studientag vorbereitet. Beteiligt sind daran sowohl die jeweilige Studentin/der jeweilige Student als auch die Hochschule. Als zentrale Aussagen, welche die Situation zwischen demografischer und Hochschulentwicklung in Sachsen-Anhalt im Vergleich zu den anderen Regionen charakterisieren, lassen sich festhalten:

- Die Zahl der Studierenden ist im Zeitraum zwischen 2000 und 2011 in Gesamtdeutschland um 32 % angestiegen. Dabei liegt Sachsen-Anhalt mit einer Steigerung von 46 % anteilig über der gesamtdeutschen Entwicklung. In den ostdeutschen Flächenländern stieg die

Zahl der Studierenden um 40 % und in den westlichen Flächenländern um 33 %. (StatBA 2012c: Tabelle 3; StatBA 2005: Tabelle 3)

- Ähnlich verhält es sich, wenn die Anzahl der Studierenden differenziert nach der Art der Hochschule in den Blick genommen wird. Sowohl in den östlichen als auch in den westlichen Flächenländern erhöhte sich die Anzahl der an einer Universität Studierenden um 39 bzw. 46 %. Die Zahl der Universitätsstudierenden in Sachsen-Anhalt lag mit 50 % leicht über dem Durchschnitt der ostdeutschen und westlichen Flächenländer. Bei den Fachhochschulen unterscheidet sich die Entwicklung der Studierenden der östlichen Länder stark von der der westlichen. Während die Fachhochschulstudierenden in Sachsen-Anhalt von 2000 bis 2012 um 39 % (Ost: 45 %) anwuchsen, verdoppelte sich deren Anzahl in den westlichen Flächenländern nahezu. (StatBA 2012b: Tabelle 1.1; 2012e: Tabelle: 3; StatBA 2005: Tabelle: 3)
- Die Zahl der Absolventen deutscher Hochschulen (alle bestandenen Hochschulprüfungen incl. Promotionen) stieg von 2000 bis 2011 um mehr als 80 %. Der durchschnittliche Anstieg in den westdeutschen Ländern liegt acht Prozentpunkte darunter. In Sachsen-Anhalt sowie den östlichen Flächenländern stieg die Zahl der Absolventen im gleichen Zeitraum um über 130 %. Diese beachtlichen Steigerungen der Absolventenzahlen wurden vor allem sowohl durch starke Zunahmen der Studierendenzahlen als auch durch die Reform der Studienstruktur bewirkt, d.h. durch den Umstand, dass nunmehr zwei Hochschulabschlüsse möglich sind.
- Die regionalen Unterschiede in den Steigerungen der Hochschulbildungsabschlüsse lassen sich auch an den Absolventenquoten sowie den Universitäts-Absolventenzahlen ablesen: Zu konstatieren ist ein Anstieg der Universitätsabsolventen sowohl in Sachsen-Anhalt als auch in den östlichen Flächenländern insgesamt auf das Dreifache des Werts aus dem Jahr 2000. Die Zahl der Absolventen westdeutscher Universitäten nahm zwischen 2000 und 2011 um gut 70 % zu. Die Entwicklung der Fachhochschulabsolventenzahlen ist in den östlichen und westdeutschen Flächenländern in etwa gleich. Sachsen-Anhalt liegt leicht sowohl unter dem ost- als auch dem westdeutschen Durchschnittswert. (StatBA 2012d: Tabelle 2, Tabelle 14; StatBA 2003: Tabelle 2, Tabelle 5)
- Ganz ähnlich verhält es sich mit Blick auf die Erstabsolventen (Absolventen eines Erststudiums): Bundesweit erwarben im Jahr 2011 knapp 74 % mehr Absolventen einen ersten Hochschulabschluss als im Jahr 2000. Die Zunahme an Erstabsolventen in den ostdeutschen

Flächenländern von 2000 bis 2011 (+136 %) ist mehr als doppelt so hoch wie die Zunahme an Erstabsolventen in den westdeutschen Flächenländern (+67 %). In Sachsen-Anhalt stieg die Zahl der Erstabsolventen zwischen 2000 und 2011 um 141 %. (StatBA 2012d: Tabelle 14, 18)

- Von den knapp 362.000 Absolventen aller deutschen Hochschulen, die ihr Studium 2010 abgeschlossen haben, waren rund 8 % Bildungsausländer/innen (ca. 28.000 Personen). Zehn Jahre zuvor belief sich die Zahl der ausländischen Hochschulabsolventen auf weniger als 9.000 Personen. Damit wuchs die Zahl der ausländischen Hochschulabsolventen deutlich schneller als die Zahl der ausländischen Studienanfänger. Sachsen-Anhalt erreichte im Zeitraum von 2000 bis 2010 die mit Abstand größte relative Steigerung: Dort vervierfachte sich der Anteil der ausländischen Absolventen an der Gesamtzahl der Absolventen, dies jedoch ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau. Thüringen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen konnten den Anteil ausländischer Absolventen jeweils ungefähr verdoppeln. (SV 2012: 7)
- Trotz dieser allgemeinen Steigerung des Anteils ausländischer Hochschulabsolventen erreichen derzeit nur etwa 50 % aller ausländischen Studierenden auch tatsächlich den Hochschulabschluss in Deutschland. Deutsche Studierende erreichen ihren Abschluss hingegen in drei von vier Fällen. Gründe für einen vorzeitigen Studienabbruch ausländischer Studierender sind u.a. Familie, Probleme bei der Finanzierung des Studiums oder neue Pläne für das eigene Leben, Orientierungsschwierigkeiten in einem neuen Land, ein unbekanntes Lehr- und Lernsystem. (SV 2012: 19)

Das starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung der letzten Jahre konnte bisher vom sachsen-anhaltischen Hochschulsystem bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen.Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen und studienberechtigte Schulabsolventen – vor allem solche mit Fachhochschulreife – gut in das Hochschulsystem zu überführen. Die Erstabsolventenquote Sachsen-Anhalts konnte mit dem stark ansteigenden Bundestrend (seit 2000 +74 %) mithalten und weiter aufschließen (+141 %). (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 31)

Zugleich steht Sachsen-Anhalt hier auch vor einer Herausforderung: Insgesamt liegt die Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt sechs Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt von 75 % (gemittelt über die vier Studienanfängerjahrgänge 1999-2002): Die sachsen-anhaltischen

Fachhochschulen liegen zwar nur knapp (–2 Prozentpunkte) hinter allen bundesdeutschen Fachhochschulen, doch die Universitäten Sachsen-Anhalts liegen knapp 10 Prozentpunkte unter der durchschnittlichen Erfolgsquote der Universitäten in Deutschland. (Ebd.: 70)

13.3. Schnittstellenmanagement

Es besteht eine ganze Reihe an Möglichkeiten, die Eingangs- und die Ausgangsschnittstelle der Hochschulbildung zu optimieren. Manche sind an einzelnen Standorten bereits erprobt, andere können als Anregung von außen aufgegriffen werden, dritte stellen Neuerungen dar.

Die Bildungswegentscheidungen werden vor allem auf Grund der Prognose getroffen, welche *beruflichen Chancen* sich mit dem jeweiligen Abschluss eröffnen. Daher sind hier aktiv kommunizierte Signale zu den Zukunftschancen notwendig. Diese können wegen des Generationsübergangs in den ostdeutschen Betrieben und sonstigen Beschäftigungsstellen in den nächsten Jahren mit steigender Verbindlichkeit gegeben werden: Bereits heute kann den Studienanfängern zahlreicher Studiengänge eine faktische Arbeitsplatzgarantie in der Region für die Zeit nach ihrem Studienabschluss gegeben werden.

Sicherzustellen ist, dass möglichst *breitgefächerte Fächerangebote regional verfügbar* sind, um möglichst jedes individuelle Fachstudieninteresse in der Region bedienen zu können. Das bedeutet nicht, dass jede Hochschule über den kompletten Fächerkanon verfügen muss, aber doch jede Hochschulregion. Haushalterische Zwänge setzen hier sicher Grenzen. Innerhalb dieser kann aber immerhin dafür gesorgt werden, dass nicht ausgerechnet solche Studienangebote reduziert oder gar geschlossen werden, die regional nur einmal verfügbar sind. In Regionengrenznähe kann und sollte dabei das jeweilige Hochschulangebot in der Nachbarregion in die Betrachtungen mit einbezogen werden.

Die *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* kann verbessert sowie die zwischen Bachelor und Master weit offen gehalten werden: Beides signalisiert, dass an den Hochschulen Wert darauf gelegt wird, dass jeder seine individuellen Talente ausschöpfen kann und dabei keine künstlichen Barrieren im Wege stehen. Gefördert werden kann die Durchlässigkeit, indem die Hochschulen dynamischer als bisher Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren entwickeln und dabei sowohl in der beruflichen Qualifikation als auch nonformal erworbene Kompetenzen einbeziehen. Hier dürfte gelten: Wer sich in Sachen

Durchlässigkeit an die Spitze setzt, kann Innovationsgewinne einfahren. Wer darauf verzichtet, wird um die Sache selbst – etwas später – nicht herum kommen, dann allerdings keinen Wettbewerbsvorteil mehr daraus ziehen können.

Individuelle Studienwege sollten zugelassen und darüber hinaus explizit begünstigt werden. Hierzu sind Brückenkurse für Quereinsteiger, duale Studienmöglichkeiten, größtmögliche Durchlässigkeiten zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, zwischen den Hochschularten sowie zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen und Möglichkeiten unterschiedlicher Studiergeschwindigkeiten vorteilhaft. Es sollte, kurz gesagt, keine formalen Gründe geben, die zur Abwanderung animieren.

Hilfreich dürfte es sein, sich stärker als bisher den – in vielen nichtdeutschen Hochschulsystemen selbstverständlichen – *Aufgaben der Studierendenbetreuung* zu öffnen. Studierende kommen an eine Hochschule, um zu studieren, also sich Inhalte und Kompetenzen zu erarbeiten und diese zu vertiefen. Sie kommen nicht an eine Hochschule, um stundenlang wegen einer Seminareinschreibung anzustehen, so zeitintensive wie trickreiche Beziehungen zu suboptimal funktionierenden Verwaltungseinheiten aufzubauen oder etwaige Schwächen ihrer Professoren im Zeitmanagement durch eigene Anstrengungen auszugleichen. Das ist auch weder effektiv noch studienzeitverkürzend. Die verbreitete Rede von der „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen" kann sich an dieser Stelle als eindrucksvoll umsetzbare Handlungsmaxime erweisen.

Um den *Anteil Studienberechtigter an den Jahrgangskohorten und der Übergangsquote Gymnasium/Hochschule* zu steigern, ist der zentrale Ansatzpunkt, die niedrige Ausschöpfungsquote insbesondere der weiblichen Studienberechtigten anzuheben. Frauen sollten gezielt und mit zielgruppenspezifischen Konzepten angesprochen werden.

Um eine frühzeitige *Orientierung auf ein Studium* zu organisieren, werden bereits zahlreiche Aktivitäten seitens der Gymnasien und Hochschulen unternommen. Schulpartnerschaften z.B. ermöglichen den Gymnasien und ihren Schülern den direkten und regelmäßigen Kontakt mit den Hochschulen. Das Spektrum reicht von Informationsveranstaltungen über Einzelförderung bis zur Übernahme von Unterrichtsstunden durch Hochschullehrer. (BLK 2005: 20f.) Daneben unterstützt auch die Bundesagentur für Arbeit Jugendliche mit verschiedenen Leistungen bei ihrer Studien- und Berufswahlentscheidung in Form von Berufsberatung, Berufsorientierung sowie durch regionale Print- und Online-Medien (BERUFEnet, KURS, abi Berufswahl-Magazin, uni Magazin). Die Berufsinformationszentren fungieren als umfassendes Selbstinformationsangebot für die Nutzung durch Schulen und Einzelpersonen. (Ebd.: 58f.)

Konkrete Aktivitäten an der Schnittstelle Schule/Hochschule, die in Sachsen-Anhalt unternommen werden, sind (vgl. Erdmenger/Pasternack 2013: 61f.):

- Einblicke in das Hochschulstudium (z.B. MLU: Jugenduni Schnupperstudium; OvGU: Kinderuniversität; Hochschule Harz: Kinderhochschule),[3]
- Informationsveranstaltungen für Studieninteressierte (z.B. MLU, Burg Giebichenstein und Stadt Halle: Campus-Day; Hochschule Magdeburg-Stendal: Tag der offenen Tür),[4]
- studienvorbereitende Kurse (z.B. Hochschulen Anhalt und Merseburg) sowie Beratungstests,[5]
- Messen (‚Chance Halle' oder ‚Youth meets Business'),[6]
- Landesstudienkolleg (Studienvoraussetzungen für Studierende ausländischer Herkunft),[7]
- Marketing-Kampagne „Studieren in Fernost" (um speziell westdeutsche Studierende für ein Hochschulstudium im Osten Deutschlands zu gewinnen).[8]

Weitere Aktivitäten, die Studieninteressierte dazu bewegen sollen, ein Hochschulstudium in Sachsen-An-halt aufzunehmen, betreffen konkrete Studienangebote (vgl. Erdmenger/Pasternack 2013: 62f.):

- deutschlandweit seltene oder einzigartige Studiengänge (z.B. in Halle „Management von Bildungseinrichtungen" oder seit 2012/2013 „Erneuerbare Energien" [„Neuer Master" 2012: 24]),
- fächerübergreifende Lehrveranstaltungen (z.B. in Halle das Studienmodul „Engagiert.Studiert!"),
- duales oder berufsbegleitendes Studium.

---

[3] http://studienberatung.verwaltung.uni-halle.de/studieninteressenten/schnupperstudium (10.4.2013); www.kinderuni.ovgu.de (10.4.2013); www.hs-harz.de/kinderhochschule.html (10.4.2013);

[4] http://pressemitteilungen.pr.uni-halle.de/index.php?modus=pmanzeianzeige&pm_id=1499 (10.4.2013); www.hs-magdeburg.de/hochschule/einrichtung/studienberatg/schuelerinteresse/offenetuer (10.4.2013);

[5] www.hs-anhalt.de/nc/zielgruppen/studieninteressierte/vorbereitungskurse.html (10.4.2013); www.hs-merseburg.de/studieren/studienvorbereitung (10.4.2013); www.hs-merseburg.de/home/studienvorbereitung/studienfeldbezogener-beratungstest (10.4.2013);

[6] www.chance.halle-messe.de (10.4.2013); http://goo.gl/6zqG4 (10.4.2013)

[7] www.studienkolleg.uni-halle.de (10.4.2013)

[8] www.studieren-in-fernost.de (10.4.2013)

Zur Verstetigung einer Erhöhung des *Anteils ausländischer Studierender* muss vor allem das Risiko ausländerfeindlicher Übergriffe, im weiteren auch die Fremdenfeindlichkeit im Alltag eingedämmt werden. In Ostdeutschland ist einer aktuellen Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zufolge die Ausländerfeindlichkeit mit 39 Prozent so hoch wie nie zuvor (Westdeutschland: 22 %) (Decker/Kiess/Brähler 2012: 50). Die Zahl der Gewalttaten mit rechtsextremistischem Hintergrund stieg im Zeitraum zwischen 2002 und 2010 in Ostdeutschland mit +30 Prozent stark an. In Sachsen-Anhalt fällt diese Entwicklung mit +49 Prozent noch deutlich höher aus. In den westdeutschen Ländern bleibt die Zahl der Gewalttaten im genannten Zeitraum konstant. (Amadeu-Antonio-Stiftung 2011) Die Wahrscheinlichkeit, Opfer rechtsextremistischer Gewalttaten zu sein, ist in Sachsen-Anhalt 1,5-mal höher ist als in den ostdeutschen Flächenländern und 21,5-mal höher ist als in den westlichen Flächenländern.[9]

Um derartigen Vorfällen vorzubeugen, lässt beispielsweise die Hochschule Anhalt in Köthen ihr Hochschulgelände durch einen privaten Sicherheitsdienst überwachen (Schafmeister/Greiner 2012). Darüber hinaus gründete die Hochschule Anhalt Ende des Jahres 2012 einen Runden Tisch zur Integration ausländischer Mitbürger.[10] Daneben ist die Einrichtung international ausgerichteter Studiengänge eine Chance, ausländische Studierende zu einem Studium an einer deutschen Hochschulen zu bewegen. Hier besteht akuter Handlungsbedarf: Sachsen-Anhalt belegt zusammen mit Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen die Schlussgruppe im Angebot international ausgerichteter Studiengänge. (SV 2012: 8f.)

Es sind Strategien zum Umgang mit einer *zunehmenden Heterogenität* erforderlich, die sich dadurch ergibt, dass auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium motiviert werden müssen, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hatten:[11]

- Erforderlich sind spezifische, nämlich heterogenitätssensible Fertigkeiten der Lehrenden. Dazu wiederum bedarf es einer aufwandsrealistischen Hochschuldidaktik, die in Rechnung stellt, dass Lehrende eine komplexe Berufsrolle auszufüllen haben und praktisch permanent mit Zeitproblemen kämpfen.

[9] Amadeu-Antonio-Stiftung (2011); Statistisches Bundesamt, Genesis-Online Datenbank; eigene Berechnungen

[10] vgl. http://goo.gl/dDHni (26.2.2013)

[11] vgl. auch Franziska Wielepp: Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel, in diesem Band

- Benötigt werden Rahmenbedingungen, die zur Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen und die Nutzung der Diversity-Potenziale ermöglichen, so entsprechender Strukturen etwa in der Kinderbetreuung in Randzeiten, angepasster und flexibler Studienangebote, die Teilzeit ermöglichen, Finanzierungsmodalitäten usw.
- Ebenso bedarf es entsprechender Einstellungen und Kenntnisse bei den lehrunterstützenden Bereichen in Verwaltung, Studienfachberatung und Studentenwerken, etwa in Gestalt von Leitfäden und Qualifizierungen.

Im einzelnen erscheint zur Heterogenitätsbewältigung ein Nachdenken in folgenden Richtungen angezeigt:

- Angebot von Brückenkursen, um Kenntnislücken zu schließen;
- Tutoren-/Mentoren-Systeme;
- Orientierungsjahr;
- flexible Fächerverknüpfungsmöglichkeiten;
- interdisziplinäre Studienanteile;
- Vermeidung strikter Fachbereichsgrenzen, stattdessen explizite Förderung der Begegnung von Studierenden unterschiedlicher Fächer und Fachkulturen im Studienalltag;
- Teilzeitstudienangebote;
- nichttraditionelle didaktische Konzepte (Lehrforschungsprojekte, begleitetes Selbststudium usw.);
- stärkere Berücksichtigung des Lehrengagements in der leistungsorientierten Besoldung;
- Berücksichtigung der spezifischen Qualifikationserfordernisse der einheimischen Unternehmen;
- Zusammenarbeit mit Unternehmen, freien Trägern und öffentlichen Einrichtungen der Region für Praktika, studienbegleitende Jobmöglichkeiten und Studienabschlussarbeiten.

Um die Zahl der *Studienabbrecher* zu reduzieren, bieten sich vor allem Maßnahmen in drei Bereichen an:[12]

1. Maßnahmen, die Herkunftsbedingungen und individuelle Studienvoraussetzungen betreffen:

[12] ausführlicher Justus Henke/Peer Pasternack/Sarah Schmid: Wem gelingt studieren? Studienerfolg und Studienabbrüche, in diesem Band

- Vorbereitungskurse;
- Einführungsveranstaltungen und Kennlernrunden;
- Erhöhung der Passfähigkeit.

2. Maßnahmen, die Studieneingangsphase und Studium betreffen:
   - Studienwahl: Informationsveranstaltungen für Schüler und Lehrer sowie Lehrerfortbildungen; wissenschaftspropädeutische und Projekt-Seminare zur Studien- und Berufsorientierung; Schnupperstudium; Orientierungskurse, Orientierungsphase (vor und während des Studiums); (Vor)-Praktika.
   - psychische und physische Ressourcen: Online-Self-Assessment (Selbsteinstufungsverfahren mit der Möglichkeit, Wissensdefizite aufzuarbeiten); (professionelle) Hilfsangebote, (niedrigschwellige) Beratungsangebote; Mentoring.
   - Soziale Integration und fachliche Orientierung: Einführungsveranstaltungen und Kennlernrunden (Erstsemester-Tage); Mentoring; Tutorien; Arbeitsgruppen; (Inszenierung als) sozialintegrative Campushochschule.
3. Maßnahmen, welche die Hochschule betreffen:
   - Inhaltliche Studienbedingungen: Tutorien; nicht bewertete Zwischentests und Wiederholungsprüfungen; Optimierung der Didaktik; Berufspraxisbezug; Berücksichtigung der spezifischen Qualifikationserfordernisse der regionalen Unternehmen.
   - Institutionelle/strukturelle Studienbedingungen: Betreuungsangebote, Mentoring; Studienorganisation (Prüfungszeiten, Seminartermine); Entwicklung neuer Curricula; Identifizierung von abbruchgefährdeten Studierenden; fachspezifischer Karriereservice; Praktika und Studienarbeiten in Kooperation mit Praxispartnern; Vernetzung der am Thema interessierten Hochschulen.
   - Qualitätsmanagement: Koordinationsstellen; Expertengruppen/ Kompetenzzentren; (regelmäßige) interne Evaluation der Maßnahmen; Befragungen.
   - Maßnahmen, die externe Faktoren betreffen: Betreuungsangebote für Kinder; Vermittlung von Unterkünften; Beratungsangebote; Teilzeitstudium, duale oder berufsbegleitende Studiengänge.

Die *Abwanderungsneigung von Hochschulabsolventen* kann durch eine frühzeitige studienintegrierte Verbindung zur beruflichen Praxis ge-

dämpft werden.[13] So wird erlebbar, dass berufliche wie private Lebensperspektiven in der Hochschulregion gefunden werden können. Konkrete Aktivitäten, die diesbezüglich bereits unternommen werden, sind:

- Karrierezentren, die Studierenden den Kontakt zu (auch) regionalen Unternehmen bahnen. Einige Karrierezentren bieten weitere Aktivitäten wie Assessment-Center sowie Vortragsreihen und Seminare zusammen mit regionalen Unternehmen.[14]
- Online-Jobportale ermöglichen Studierenden den Zugriff auf eine deutlich größere Anzahl regionaler und bundesweiter Angebote.[15]
- Firmenkontaktmessen bringen Studierende auch mit regionalen Unternehmen in Kontakt.[16]
- Unterstützungen zur Gründung einer selbstständigen Existenz.[17]
- Stipendieninitiativen, die Studierende nach Abschluss ihres Studiums in der Region halten.[18]

In diesem Sinne könnten die Hochschulen z.B. mit zwei Kernbotschaften für sich werben – und sie einlösen: „Bei uns können Sie *studieren*. Um alles andere kümmern wir uns". Die zweite Botschaft sollte daran anknüpfen, dass insbesondere Studienanfänger/innen – adoleszent, verhaltensunsicher und in potenzieller Krisenerwartung – besondere sozialemotionale Sicherheitsbedürfnisse haben. Diese Botschaft könnte daher lauten: „Bei uns sind Sie nur dann allein, wenn Sie es wirklich mal wollen. Vor allem aber sind Sie bei uns Mitglied einer Hochschul*community*". Werden diese beiden Kernbotschaften glaubwürdig vermittelt und eingelöst, spricht sich das herum. Und die Neigung, an einer solchen Hochschule ein Studium aufzunehmen, steigt.

---

[13] siehe auch Peer Pasternack: Studienbegleitende Hochschule-Praxis-Kooperationen. Erfolgs- und Risikofaktoren, in diesem Band

[14] außer die spezifischen Fälle Theologische Hochschule Friedensau, Evangelische Hochschule für Kirchenmusik Halle sowie Fachhochschule der Polizei Sachsen-Anhalt; www.unimagazin.uni-halle.de/index.php?id=948 (9.3.2013); http://pressemitteilugen.pr.uni-halle.de/index.php?modus=pmanzeige&pm_id=
1610 (9.3.2013)

[15] www.top4job.uni-halle.de (10.04.2013); www.nachwuchsmarkt.de (10.04.2013)

[16] www.campusmeetscompanies.de (9.3.2013); www.hs-harz.de/firmenkontaktmesse.html (9.3.2013)

[17] www.uni-halle.de/existenzgruender (9.3.2013)

[18] vgl. z.B. in Sachsen-Anhalt: www.ingenieuregesucht.de (9.4.2013)

13.4. Fazit

Mit der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle des Studiums sind die Hochschulen in die individuellen Biografien geschaltet und an das Schulsystem und das Beschäftigungssystem gekoppelt. Die Eingangsschnittstelle baut auf den Vorleistungen des Schulsystems auf, das die bildungsbiografischen Eingangsvoraussetzungen der Studienanfänger bestimmt. Das Schulsystem seinerseits ist in hohem Maße von Bedingungen abhängig, die es wiederum nicht beeinflussen kann. Dazu zählt heute insbesondere der demografische Wandel.

An ihrer Ausgangsschnittstelle gestalten die Hochschulen den Übertritt ihrer Absolventen ins Beschäftigungssystem: Sie üben indirekten Einfluss darauf aus, was ihre Absolventen aus dem zertifizierten Zuwachs an Bildung und Qualifikation nach dem Studium zu machen vermögen. Welche Situationen bestehen heute an der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle der Hochschulbildung z.B. in Sachsen-Anhalt? Und welche Möglichkeiten gibt es, um ein erfolgssteigerndes Schnittstellenmanagement zu realisieren?

Als zentrale Schlaglichter, welche die Situation zwischen demografischer und Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt charakterisieren, lassen sich nennen:

- Die Anzahl der Schüler/innen verringerte sich von 2002 bis 2010 in nahezu allen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II. Die Gymnasien verloren dabei 81 % ihrer Schüler.
- Die Zahl der Schulabsolventen mit allgemeiner Hochschulreife halbierte (–51 %) sich in Sachsen-Anhalt zwischen 2002 und 2010. Die Studienberechtigtenquote wuchs mit rund 3 % wesentlich schwächer als im Osten insgesamt (21 %) und Westen (34 %) Deutschlands.
- Die Qualität der Schulbildung in Sachsen-Anhalt erreicht nach dem Deutschen Lernatlas der Bertelsmann Stiftung den elften von 16 Plätzen.
- Hinsichtlich der Chancengerechtigkeit des Schulsystems belegt Sachsen-Anhalt im „Chancenspiegel“ in den Dimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit sowie Zertifikatsvergabe Plätze in der unteren Gruppe. Zur Spitzengruppe zählt das Land danach hingegen in der Dimension der Kompetenzförderung.

Die Entwicklungen im Schulbereich finden auch ein Echo beim Übergang in die Hochschule:

- Bei der Studierneigung belegte Sachsen-Anhalt im Vergleich der Bundesländer im Jahr 2008 den 13. Platz.
- Die Zahl der Studienanfänger/innen stieg in Sachsen-Anhalt zwischen 2000 und 2012 um 10 %. Damit fällt deren Entwicklung deutlich schwächer aus als im Osten insgesamt (20 %) und im Westen (92 %) der Republik.

Sehr positiv entwickelten sich dagegen die Zahlen der ausländischen Studierenden in Sachsen-Anhalt:

- Verglichen mit den Gruppen der ostdeutschen (87 %) und westlichen Flächenländer (48 %) stieg die Anzahl der ausländischen Studienanfänger in Sachsen-Anhalt mit 97 % am stärksten: von 2.075 im Jahre 2000 auf 5.205 in 2011.
- Der Anteil der ausländischen an der Gesamtzahl der Studienanfänger/innen lag in Sachsen-Anhalt 2011 mit 17 % über den westdeutschen (15 %) und unter den anderen östlichen Ländern (19 %).

Auf Basis der ‚Zulieferungen' aus dem Schulbereich üben die Hochschulen indirekten Einfluss darauf aus, was ihre Absolventen aus dem zertifizierten Bildungs- und Qualifikationszuwachs nach dem Studium zu machen vermögen – ohne dies freilich im einzelnen determinieren zu können –, gestalten also ihre Ausgangsschnittstelle, den Übertritt ins Beschäftigungssystem. Dies beginnt faktisch mit dem ersten Tag des Studiums. Als zentrale Aussagen, welche die Situation zwischen demografischer und Hochschulentwicklung in Sachsen-Anhalt charakterisieren, lassen sich festhalten:

- Die Zahl der Studierenden ist im Zeitraum zwischen 2000 und 2011 in Gesamtdeutschland um 32 % angestiegen. Dabei liegt Sachsen-Anhalt mit einer Steigerung von 46 % über der gesamtdeutschen Entwicklung.
- Die Zahl der Absolventen deutscher Hochschulen (bestandene Hochschulprüfungen incl. Promotionen) stieg von 2000 bis 2011 um mehr als 80 %. In Sachsen-Anhalt stieg diese Zahl im gleichen Zeitraum um mehr als 130 %. Betrachtet man nur die Erstabsolventen, das heißt Absolventen eines Erststudiums, ist der Unterschied der Steigerung der Absolventenzahlen noch deutlicher: Hier gab in Sachsen-Anhalt zwischen 2000 und 2011 es einen Anstieg um 141 %, während bundesweit 2011 knapp 74 % mehr Absolventen als im Jahr 2000 einen ersten Hochschulabschluss erwarben.

Das starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung der letzten Jahre konnte bisher vom sachsen-anhaltischen Hochschulsystem bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen. Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen und studienberechtigte Schulabsolventen – vor allem solche mit Fachhochschulreife – gut in das Hochschulsystem zu überführen.

Zugleich steht Sachsen-Anhalt hier auch vor einer Herausforderung: Insgesamt liegt die Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt sechs Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt von 75 % (gemittelt über die vier Studienanfängerjahrgänge 1999-2002): Die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen liegen zwar nur knapp (–2 Prozentpunkte) hinter allen bundesdeutschen Fachhochschulen, doch die Universitäten Sachsen-Anhalts liegen knapp 10 Prozentpunkte unter der durchschnittlichen Erfolgsquote der Universitäten in Deutschland.

Welche Handlungsoptionen ergeben sich, um die gegeben Stärken zu stärken und vorhandene Schwächen auszugleichen?

- Die Bildungswegentscheidungen werden vor allem auf Grund der Prognose getroffen, welche *beruflichen Chancen* sich mit dem jeweiligen Abschluss eröffnen. Daher sind aktiv kommunizierte Signale zu den Zukunftschancen notwendig. Auf Grund des demografischen Wandels und des Generationsübergangs in den ostdeutschen Betrieben und sonstigen Beschäftigungsstellen kann bereits heute kann den Studienanfängern zahlreicher Studiengänge eine faktische Arbeitsplatzgarantie in der Region für die Zeit nach ihrem Studienabschluss gegeben werden.
- Sicherzustellen ist, dass möglichst *breitgefächerte Fächerangebote regional verfügbar* sind, um möglichst jedes individuelle Fachstudieninteresse in der Region bedienen zu können. Es sollten daher nicht ausgerechnet solche Studienangebote reduziert oder gar geschlossen werden, die regional nur einmal verfügbar sind. In Regionengrenznähe kann und sollte dabei das jeweilige Hochschulangebot in der Nachbarregion in die Betrachtungen mit einbezogen werden.
- Die *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* kann verbessert sowie die zwischen Bachelor und Master weit offen gehalten werden: Beides signalisiert, dass an den Hochschulen Wert darauf gelegt wird, dass jeder seine individuellen Talente ausschöpfen kann und dabei keine künstlichen Barrieren im Wege stehen. Hier dürfte gelten: Wer sich in Sachen Durchlässigkeit an die Spitze setzt, kann Innovationsgewinne einfahren. Wer darauf verzich-

tet, wird um die Sache selbst – etwas später – nicht herum kommen, dann allerdings keinen Wettbewerbsvorteil mehr daraus ziehen können.

- *Individuelle Studienwege* sollten zugelassen und darüber hinaus explizit begünstigt werden. Hierzu sind Brückenkurse für Quereinsteiger, duale Studienmöglichkeiten, größtmögliche Durchlässigkeiten zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, den Hochschularten und Bachelor- und Master-Studiengängen sowie Möglichkeiten unterschiedlicher Studiergeschwindigkeiten vorteilhaft. Es sollte keine formalen Gründe geben, die zur Abwanderung animieren.
- Hilfreich dürfte es sein, sich stärker als bisher den – in vielen nichtdeutschen Hochschulsystemen selbstverständlichen – *Aufgaben der Studierendenbetreuung* zu öffnen. Die verbreitete Rede von der „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen" kann sich an dieser Stelle als eindrucksvoll umsetzbare Handlungsmaxime erweisen.
- Um den *Anteil Studienberechtigter an den Jahrgangskohorten und der Übergangsquote Gymnasium/Hochschule* zu steigern, ist der zentrale Ansatzpunkt, die niedrige Ausschöpfungsquote insbesondere der weiblichen Studienberechtigten anzuheben. Frauen sollten und mit zielgruppenspezifischen Konzepten angesprochen werden.
- Zur Verstetigung einer Erhöhung des *Anteils ausländischer Studierender* muss vor allem das Risiko ausländerfeindlicher Übergriffe, im weiteren auch die Fremdenfeindlichkeit im Alltag eingedämmt werden.
- Es sind Strategien zum Umgang mit einer *zunehmenden Heterogenität* erforderlich, die sich dadurch ergibt, dass auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium motiviert werden müssen, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hatten.
- Die *Abwanderungsneigung von Hochschulabsolventen* kann durch eine frühzeitige studienintegrierte Verbindung zur beruflichen Praxis gedämpft werden. So wird erlebbar, dass berufliche wie private Lebensperspektiven in der Hochschulregion gefunden werden können.

In diesem Sinne könnten die sachsen-anhaltischen Hochschulen z.B. mit zwei Kernbotschaften für sich werben – und sie einlösen: „Bei uns können Sie *studieren*. Um alles andere kümmern wir uns". Die zweite Botschaft sollte daran anknüpfen, dass insbesondere Studienanfänger/innen – adoleszent, verhaltensunsicher und in potenzieller Krisenerwartung – besondere sozial-emotionale Sicherheitsbedürfnisse haben. Diese Botschaft könnte daher lauten: „Bei uns sind Sie nur dann allein, wenn Sie

es wirklich mal wollen. Vor allem aber sind Sie bei uns Mitglied einer Hochschul*community*". Werden diese beiden Kernbotschaften glaubwürdig vermittelt und eingelöst, spricht sich das herum. Und die Neigung, an einer solchen Hochschule ein Studium aufzunehmen, steigt.

Literatur

AB, Autorengruppe Bildungsbericht (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, http://goo.gl/tm0OP (21.5.2012).

Amadeu-Antonio-Stiftung (2011): Gewalttaten mit rechtsextremistischem Hintergrund. Zahlen des Verfassungsschutzes 2001–2010. Presseinformation Rechtsextremismus 21.07.2011; http://goo.gl/P4b0t (24.3.2013).

Berkemeyer, Nils/Wilfried Bos/Monika Manitius (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Herausgegeben von Bertelsmann-Stiftung/IFS, Institut für Schulentwicklungsforschung. Gütersloh, http://goo.gl/gP4ke (19.10.2012).

Berthold, Christian/Gösta Gabriel/Gunvald Herdin/Thimo von Stuckrad (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 152. Gütersloh; http://goo.gl/IOHKO (19.12.2012).

BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2005): Kooperative Strukturen an der Schnittstelle Schule/Hochschule zur Studien- und Berufswahlvorbereitung. Bericht, Empfehlungen und Handreichung. Bonn; http://goo.gl/tPTW2 (29.1.2013).

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (2011): Studienanfängermobilität zwischen den alten und neuen Bundesländern von 2005 bis 2010; http://goo.gl/ZE3UY (9.12.2012).

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 152, http://goo.gl/IOHKO (30.2.2012)

Decker, Oliver/Johannes Kiess/Elmar Brähler (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012; http://goo.gl/V8qhb (24.2.2013).

Erdmenger, Thomas/Peer Pasternack (2013): Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, auch unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2013.pdf (10.4.2013)

Heine, Christoph/Heiko Quast (2009): Studierneigung und Berufsausbildungspläne. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor Schulabgang. HIS Forum Hochschule 4.2009. Hannover; http://bit.ly/UIDyp2 (21.11.2012).

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Vereinbarung über die Durchführung der Abiturprüfung für Schülerinnen und Schüler an Waldorfschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.02.1980 i. d. F. vom 31.05.2012, http://goo.gl/G9lUz (9.10.2012).

Neuer Master (2012): Scientia Halensis 3/2012; http://goo.gl/GrLEM (21.01.2013).

Pasternack, Peer/Thomas Erdmenger (2011): Hochschulen, demographischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Halle-Wittenberg.

Scharfe, Simone (2010): Einfluss doppelter Abiturientenjahrgänge auf die Entwicklung der Studienanfängerquote, in: Statistisches Bundesamt. Wirtschaft und Statistik 6.2010, Seite 552–560; http://goo.gl/XYfhL (22.10.2012).

Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg, auch unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2013.pdf (8.4.2013).

Schoof, Ulrich/Miika Blinn/André Schleiter/Elisa Ribbe/Johannes Weik (2011): Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, auch unter: http://goo.gl/Jpoz9 (8.4.2013).

Spiess, C. Katharina/Katharina Wrohlich (2008): Does Distance Determine Who Attends a University in Germany?, Bonn; http://ftp.iza.org/dp3615.pdf (12.4.2010).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2003): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2002. Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Wiesbaden; http://goo.gl/GtTa9 (8.12.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2005): Studierende an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wintersemester 2003/2004. Wiesbaden; http://goo.gl/yITOB (6.12.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2011): Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Schuljahr 2010/11. Wiesbaden, http://goo.gl/hn1i8 (11.10.12).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012a): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2010. Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Wiesbaden; http://bit.ly/TefwmB (22.11.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012b): Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik. Vorläufige Ergebnisse. Wintersemester 2012/2013. Wiesbaden; http://bit.ly/V5Lmn9 (29.11.12).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012c): Studierende an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wintersemester 2011/2012; Wiesbaden; http://goo.gl/RBcJW (29.11.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012d): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2011. Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Wiesbaden; http://goo.gl/tBi6M (22.11.12).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012e): Hochschulen auf einen Blick 2012. Wiesbaden; http://goo.gl/37y8N (8.12.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2013): Zahl der Erstsemester sinkt im Studienjahr 2012 um 5 %. Pressemeldung Nr. 408 vom 23.11.2012, http://bit.ly/XIyUPx (8.4.2013).

SV, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2012): Der Weg zur internationalen Hochschule. Wie weit sind die Bundesländer, in: Ländercheck. Lehre und Forschung im föderalen Wettbewerb. Juni 2012; http://goo.gl/7t7BO (22.01.2013).

Willich, Julia/Daniel Buck/Christoph Heine/Dieter Sommer (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover; http://bit.ly/iqeyvv (19.11.2012).

14. Heterogenität

Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel

Franziska Wielepp

Hochschulen sehen sich auf Grund demographischer Entwicklungen und bildungspolitischer Maßnahmen mit einer heterogeneren Studierendenschaft konfrontiert. Um dem Bildungsauftrag weiterhin und in zunehmendem Maße gerecht zu werden, ist eine produktive Auseinandersetzung mit studentischer Vielfalt und daran gebundenen Bedarfen angeraten. Ausgehend von der Frage, wie ein höherer Anteil der Studierenden zu einem erfolgreichen Studienabschluss gebracht werden kann, wird deren Heterogenität zunächst theoretisch, dann empirisch betrachtet. Am Beispiel der Hochschulen des Landes Sachsen Anhalt und den Ingenieurswissenschaften wird ein Heterogenitätsporträt erarbeitet, welches die Überschneidungen und Wechselbeziehungen zwischen individuellen und sozialen Heterogenitätskriterien und bundeslandspezifischen Gegebenheiten aufzeigt. Auf dieser Basis ist es möglich, strategische und didaktische Formate anzugeben, welche konstruktiv auf die Unterschiedlichkeit der Studierenden reagieren.

14.1. Problemstellung

Auf Grund demografischer Entwicklungen und bildungspolitischer Maßnahmen ist davon auszugehen, dass sich Hochschulen zukünftig mit einer heterogeneren Studierendenschaft konfrontiert sehen. Angesicht abnehmender Studienanfängerzahlen und eines zunehmenden regionalen Fachkräftebedarfs wächst der Druck auf Hochschulen, einen höheren Anteil der Studierenden zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu bringen. Über die konstruktive Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Studierenden und einer institutionellen bzw. didaktischen Reaktion auf daran gebundene Bedarfe, kann, so die Hoffnung, mehr von dem vorhandenen Potential gehoben werden.[1]

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen des vom BMBF innerhalb des Qualitätspakts Lehre geförderten Projekts „Heterogenität als Qualitätsherausforderung

Um die Erwartungen hinsichtlich steigender Heterogenität und die Erwartungen hinsichtlich ihrer produktiven Bewältigung präzisieren zu können, sind zunächst der Heterogenitätsbegriff im Kontext Hochschule zu klären und daran gebundene Handlungslinien und Heterogenitätskriterien herauszuarbeiten (nachfolgend 14.2). Im Anschluss daran lässt sich der/die Einzelne fokussieren, wodurch zum einen unveränderbare, veränderbare und organisationale Faktoren, zum anderen (auch) durch didaktische Intervention beeinflussbare Lernervariablen berücksichtigt werden können (14.2.4). Schließlich soll exemplarisch die Frage der Studierendenheterogenität in einem Land, das demografisch vor besonderen Herausforderungen steht, nämlich Sachsen-Anhalt, diskutiert werden. Dabei wird nach konkreten, auf Heterogenität bezogenen Handlungsbedarfen zu fragen sein. Diesbezüglich werden auch in knapper Form mögliche strukturelle und pädagogische Formate dargestellt (14.3).

14.2. Heterogenitätskonzepte im Kontext Hochschule

Der Begriff *heterogen* stammt aus dem Griechischen und bedeutet im Deutschen ‚uneinheitlich', aus Ungleichartigem zusammengesetzt' (DUDEN 1994: 563). Mit Hilfe des Antonyms Homogenität wird der Begriff der Heterogenität bestimmbarer:

> „Heterogenität ist … das zunächst neutrale Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium. Heterogenität beschreibt einen Zustand[2] – für das als Maßstab angelegte Kriterium wird Ungleichheit festgestellt." (Boller/Rosowski/ Stroot 2007: 23)

Es handelt sich also um eine zeitlich begrenzte, zugeschriebene Uneinheitlichkeit, die zwischen Mitgliedern oder Teilen von Mitgliedern einer Gruppe bezogen auf ein oder mehrere Kriterien besteht. Der Begriff *Diversität* wird häufig synonym verwendet und bedeutet ursprünglich Verschiedenheit, Unterschied, Widerspruch. Weitere Konzepte, die dem Begriffsfeld der Heterogenität zugeordnet werden können, sind: Differenz, Exklusion, Verschiedenheit, Vielfalt, Ungleichheit und Intersektionalität. Im Bildungsbereich werden diese Begriffe besonders verwendet in den

---

für Studium und Lehre: Kompetenz- und Wissensmanagement für Hochschulbildung im demografischen Wandel" erarbeitet (http://www.wzw-lsa.de/het-lsa/projekt.html).

[2] respektive eine momentane Zuschreibung

Handlungsfeldern Chancengleichheit, Antidiskriminierung, Bildungsgerechtigkeit bis hin zur Hoch-/Schulentwicklung.

Problematisch an dieser Begriffsvielfalt sind unter anderem unterschwellig inhärente Konnotationen; demnach werde beispielsweise der Begriff Heterogenität eher mit Widersprüchen assoziiert und sei negativ besetz, Diversität hingegen werde positiv bezogen auf Gemeinsamkeiten und Vielfalt verwendet (Buß 2010: 124).

Als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten im gesellschaftlichen (Bildungs-)Kontext können die Antidiskriminierungsbewegungen der 60er Jahre in den USA gelten, die mit ihrer Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe aller am gesellschaftlichem Leben mannigfache Entwicklungen auslösten. Unterschiedlichste Organisationen und Bewegungen kämpften für die Gleichberechtigung verschiedener Gruppierungen und konnten politische Erfolge verzeichnen. Schließlich folgte auf die ethisch-moralischen Begründungen mit dem *Civil Rights Act* (1964) ein staatlicher Regelungsversuch, welcher den Ausgangspunkt für den gesetzlichen Kampf gegen Diskriminierung auf Grund von „Rasse", Hautfarbe, Geschlecht und nationaler Herkunft bildete. Vor allem von wirtschaftlicher Seite her bekam das Konzept des konstruktiven Umgangs mit Vielfalt weitere Unterstützung. Ausgelöst durch prognostizierte Arbeitsmarktentwicklungen und begünstigt durch die veränderten, diskriminierungssensibleren gesetzlichen Regelungen wendeten sich US-amerikanische Unternehmen Minderheiten zu, betonten den ökonomischen Nutzen der Vielfalt, warben für die gezielte Nutzung interkultureller Kompetenzen und erzielten über Diversity-Kampagnen Wettbewerbsvorteile.

Diversity Management kann als Oberbegriff für Strategien, die auf Vielfalt konstruktiv reagieren, verstanden werden, wobei es hinsichtlich der konkreten Inhalte, Ziele, Methoden und der Wirksamkeit kein allgemein anerkanntes und einheitliches Verständnis gibt. Nach von Berg (2008: 8) ist diesen Strategien jedoch eines gemeinsam: Sie steuern organisationalen Wandel mit Hinblick auf die Förderung einer produktiven Vielfalt, bauen Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen ab und tragen – teilweise erfolgreich – zur Verbesserung von Unternehmenserfolg und Effektivität bei.

Die Bestimmung möglicher Heterogenitätskriterien für erfolgreiches Diversity-Management im Hochschulbereich stößt unweigerlich auf Schwierigkeiten. So liegen keine abgeschlossenen Merkmalskataloge vor, und grundsätzlich kann jedes beliebige individuelle Merkmal mit demselben Merkmal eines Anderen auf Gleichheit und Unterschiede hin verglichen werden. Die Heterogenität der Studierenden im Hochschul-

kontext lässt eine nahezu endlose Vielzahl an Vergleichsvariationen zu. „Vielleicht ist diese Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist. Hinzu kommt, dass nur sehr wenige Merkmale statistisch erfasst werden." (Bank et al. 2011: 4) Darüber hinaus wird der Einzelne über die Zuordnung zu einer Merkmalsgruppe in seiner ganzheitlichen Individualität, seiner Selbstbewertung und seinem Lernverhalten hinsichtlich der relevanten Merkmalskategorien nicht ausreichend erfasst. Aus diesem Grund ist die „Vielzahl studentischer Heterogenitäten" (Viebahn 2009: 39) auf Lern- und Strukturrelevanz hin einzugrenzen (Pasternack/von Wissel 2012: 32).

14.2.1. Vielfalt als Verpflichtung

Die Ursprünge einer Verpflichtung zur Öffnung der Hochschulen gehen auf verschiedene Bewegungen und Konzepte zurück, die seit den 60er Jahren entstanden, politisch formuliert worden und auch für die Hochschulbildung Wirkung entfalteten. Im Gegensatz zur Humboldtschen Universitätskonzeption, welche für eine kleine Gesellschaftselite ausgearbeitet wurde, ist diesen Konzeptionen programmatisch inhärent, „eine sozial vielfältige und quantitativ breite Hochschulbeteiligung zu ermöglichen" (Pasternack/von Wissel 2012: 32). Verbunden mit dem Konzept der Bildungsgerechtigkeit fokussieren diese Ansätze besonders als benachteiligt geltende Gruppen.

Spätestens seit die EU-Richtlinien[3] und daraufhin 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) verabschiedet wurden, ist die Benachteiligung von Personen auf Grund von ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Identität gesetzlich verboten. Im Hochschulraum werden vor allem die Kriterien ethnische Herkunft, Geschlecht und Behinderung im Zusammenhang mit Bildungszugang und -beteiligung thematisiert und um das Kriterium der sozialen/sozioökonomischen Herkunft ergänzt.[4]

[3] Vgl. Richtlinie 2000/43/EG (ABl. EG Nr. L 180 S. 22); Richtlinie 2000/78/EG (ABl. EG Nr. L 303 S. 16); Richtlinie 2002/73/EG (ABl. EG Nr. L 269 S. 15); Richtlinie 2004/113/ EG (ABl. EG Nr. L 373 S. 37). Unter: www.allgemeines-gleichbehandlungsgesetz.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=37&Itemid=58 (30.5.2013).

[4] Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde mit den Konferenzen von Bergen und Leuven explizit der Auftrag formuliert, soziale Belange der Studierenden stärker zu berücksichtigen und eine größere Teilhabe zu ermöglichen. Vgl. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005; 2009).

Über die Zuordnung sichtbarer und nicht-sichtbarer Heterogenitätsmerkmale und daran gebundener Eigenschaften werden Individuen bestimmten Gruppen zugeordnet. Davon abhängig ist der Zugang zu bestimmten Ressourcen möglich oder verwehrt (Czollek/Perko/Weinbach 2011: 269).

14.2.2. Heterogenität als Herausforderung

In den vielschichtigen Veränderungsprozessen der Hochschulen seit den 70er Jahren bildete sich – (auch) als Gegenbewegung zur Öffnung der Hochschulen – eine konzeptionelle Gegenüberstellung von Elite und Heterogenität (Vgl. Weltzel 1985). Zumindest wurde die zunehmende Heterogenität der Studienanfänger als ein Ergebnis des Öffnungsprozesses verstanden. Als heterogen wurden dabei die Studierenden verstanden, deren Studierfähigkeit in Frage gestellt werden müsse. Der zugrundeliegende Begabungsbegriff, der zirka einem Drittel der Studierenden die Studierfähigkeit in Form anlagebedingt mangelnder kognitiver Konstitution abspricht, konnte empirisch nicht bestätigt werden (Pasternack/von Wissel 2012: 34f.).

Der Terminus ‚heterogen' wird häufig mit dem Wunsch verbunden, die heterogenen Studierenden durch gezielte Maßnahmen zu vereinheitlichen (Krüger-Basener/Fernandez/Gößling 2013: 164). Die Wahrnehmung der Lehrenden ist auch heute zum Teil noch geprägt vom ‚Idealstudierenden', der als Normalitätserwartung fungiert. Diese_r Idealstudierende sei zirka 25 Jahre alt, ledig, kinderlos, hat keine niedrige Herkunft, ist InländerIn ohne Migrationshintergrund, hat eine Hochschulzugangsberechtigung auf dem ersten Bildungsweg erworben, studiert Vollzeit und hat keine körperliche und geistige Beeinträchtigung (Buß 2010: 124f.). Außerdem könne angenommen werden, dass diese_r die notwendigen Verhaltensweisen, Vorkenntnisse und Einstellungen, durch Eltern und Schule geprägt, mitbringt (Wildt 1985: 93). Vor allem für dieses ‚homogene Ideal' seien Lehrveranstaltungen und Serviceangebote konzipiert (Viebahn 2009: 38; auch Berthold/Leichsenring 2011: 240).

Mit Selektionsmechanismen im Zugang zur Hochschule ist die Hoffnung verbunden, die Heterogenität der Studierenden zu begrenzen und Hochschullehrenden ‚leichter zu händelnde' homogene Lernende zur Verfügung zu stellen. Jedoch formuliert Welzel bereits 1985, dass

> „(d)idaktische Probleme, die sich beispielsweise aus heterogenen Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern ... ergeben, … nicht durch Herstellung einer künstlichen Monolithizität gelöst werden …, sondern

durch Integration, durch didaktische Nutzung subjektiver wie objektiver Heterogenität“ (Welzel 1985: 6).

Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang subjektive und objektive Heterogenität. Als subjektive Heterogenität versteht Welzel die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Unter objektiver Heterogenität fasst er die institutionellen Unterschiede (ebd.). Nach Wildt (1985: 92) sei davon auszugehen, dass zwischen subjektiver Heterogenität, also der studentischen Persönlichkeit, und objektiver Heterogenität, also personellen, materiellen und institutionellen Bedingungen der jeweiligen Hochschule, auf allen Ebenen ein komplexes Wechselspiel besteht.

Der Kriterienkatalog für subjektive Heterogenität umfasst zunächst folgende Kriterien: Leistung, Alter, sozialkulturelle Herkunft, sprachliche Herkunft, wie Soziolekte inklusive Dialekte, migrationsbedingte Heterogenität, körperliche Behinderungen und Geschlecht. Laut Bank et al. (2011: 6) handelt es sich bei dieser Auflistung um die gebräuchlichsten Merkmale für die Auseinandersetzung mit subjektiver Heterogenität in einer Lerngruppe; dabei steht im Fokus der Betrachtungen das handelnde, spezieller: das lernende Subjekt.

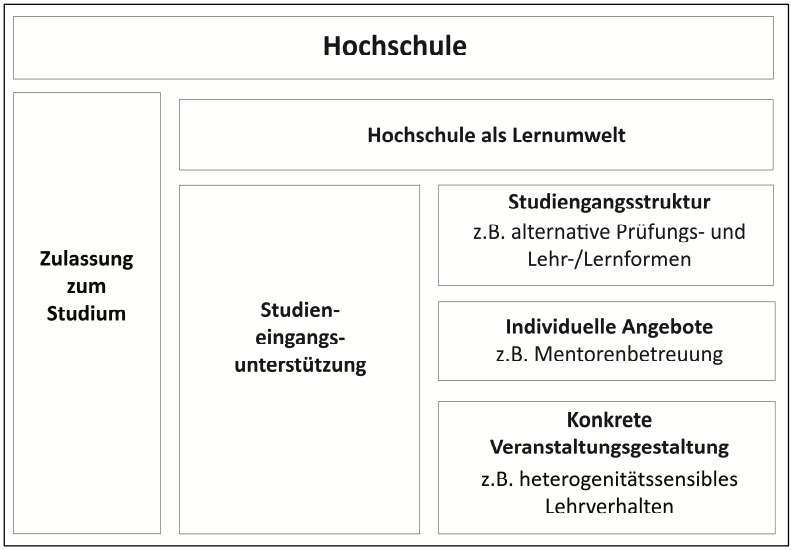
Dieses lernende Subjekt findet besonders in der Theorie der differentiellen Hochschuldidaktik von Viebahn Berücksichtigung. Dieser Ansatz versteht sich als ein differentieller hochschulpsychologischer Ansatz, der auf Grundlage der Unterschiedlichkeit von Lernerpersönlichkeiten Wirkungen dieser auf Lern- und Studienprozesse aufzeigt und konkrete Maßnahmen zu Verfügung stellen möchte (Viebahn 2009: 39).

Dabei stelle sich die Heterogenität der Studierenden über drei Dimensionen dar: die kognitive Dimension (Intelligenz und Begabung, bereichsspezifisches Wissen und kognitiver Lernstil), die Dimension der Lernorganisation sowie die motivationale Dimension (Leistungsmotiv, Fachinteresse, Fähigkeitsselbstkonzept). Diese drei Dimensionen wirkten im Zusammenhang auf den Lern- und Studienerfolg der Einzelnen, wobei sich die Faktoren gegenseitig beeinflussen. Eine genaue Beobachtung der Lerner durch den Lehrenden sei absolut notwendig, um deren jeweiligen Bedarfen angemessen zu begegnen.

Durch die Studienstrukturumstellung, gestiegene Studierendenzahlen und Internationalisierungsbestrebungen würden die pädagogisch-sozialen Problematiken der Unterschiedlichkeit der Lernenden verstärkt (Viebahn 2009: 38). Eine Lösung dafür liege in der Stärkung und Ausbildung der Lehrenden. Die hochschuldidaktischen Gestaltungsfelder seien die Bereiche Lernen und Lehren, Prüfen sowie individuelle Unterstützungsangebote.

Diesen Interventionsfeldern legt Viebahn grundsätzliche Optimierungsstrategien zu Grunde, die die Lernkultur[5] der Hochschule betreffen. Wichtig dabei ist es, dennoch zu betonen, dass es nach Viebahn in der Verantwortung der Hochschule liegt, die Bandbreite studentischer Heterogenität über Zulassungsregelungen bewusst zu steuern und ausreichende Studienvoraussetzungen sicher zu stellen (Viebahn 2010: 10).

Übersicht 66: Differentielle Gestaltungsbereiche der Hochschule



Quelle: Viebahn (2010: 12)

Viebahn zeigt verschiedene Möglichkeiten der Zugangsbegrenzungen auf; neben Eignungsprüfungen und Abiturnoten stellt er Vorteile von individuellen Auswahlgesprächen heraus (Viebahn 2010: 12). Neben Zulassungs- und Eingangsmaßnahmen sei aber besonders der Bereich der Hochschuldidaktik entscheidend – die veränderten Anforderungen an Hochschullehrende seien dabei nicht von der Hand zu weisen.

Lehrende benötigen spezifische Kompetenzen und heterogenitätsbejahende Werthaltungen, einschließlich der Reflexion eigener Idealisierungs- und Normalisierungstendenzen. Die inhaltliche Wissensvermittlung bildet nicht mehr das Zentrum didaktischen Handelns; Lehren sei

[5] Viebahn verwendet den Begriff in diesem Zusammenhang nicht, obwohl die von ihm benutzten Begriffe, wie Lernumgebung und Lernklima, diesen nahelegen (vgl. Viebahn 2009: 42).

vielmehr als motivationale und emotionale Begleitung des Lernprozesses zu verstehen (Cómez Tutor/Metzner 2012: 130). Von besonderer Bedeutung seien dabei die Fähigkeiten der Lehrenden, um eine Studierendenzentrierung auszuprägen und die Lernerverschiedenheit diagnostizieren zu können (Viebahn 2009: 44, vgl. auch ders. 2010: 26f.), mit anderen Worten: eine dezidierte didaktische Methodenkompetenz.

Innerhalb der Lehrveranstaltungen kann mit Differenzierungsmaßnahmen auf die Verschiedenheit der Lerner reagiert werden. So hat Klafki 1991 zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden, wobei die äußere Differenzierung eine Vereinheitlichung der Lerner anstrebt, wie beispielsweise die Trennung Leistungsstärkerer von Schwächeren (Klafki 1991: 173ff. z. nach Berg et al. 2011: 3).

Laut Viebahn (2010: 5) müssen folgende Kernbereiche für die innere Differenzierung von Lernveranstaltungen gestaltet werden: Differenzierung der Lernaufgaben (Niveau und Lernziele), Parallelität von angeleitetem und selbstgesteuertem Lernen, verschieden Sozialformen, ergänzendes Lehrpersonal (Tutoren_innen und Studierende). Außerdem sollten Lehrende innerhalb der Lehrveranstaltung Bezüge zwischen studentischen Interessen und Fachinhalten herstellen.

Lehren wird als kommunikativer und anleitender Prozess verstanden, der Studierende zum Selbststudium befähigt, Austausch untereinander ermöglicht, den Einzelnen gemäß ihrer Fähigkeiten Wissen eröffnet und es entsprechend abprüft. Besonders Letzteres sei entscheidend, denn in der Leistungsbeurteilung zeige sich der Studienerfolg. Hier ist es laut Viebahn (2010: 9) nötig, unterschiedliche Studienleistungen anzuerkennen und verschiedenste Formen der Leistungsbeurteilung zu praktizieren.

Diese Perspektive auf Heterogenität sieht und schätzt die Unterschiedlichkeit der Lernenden als Potential und zusätzliche Ressource innerhalb des Bildungsprozesses. Sie ist mit einem gewissen Unmut besetzt, denn Lehrveranstaltungen und Prüfungen zu individualisieren und zu differenzieren, ist mit Anstrengungen für die Lehrenden verbunden (Bank et al. 2011: 4). Zudem warnt Viebahn vor allzu schnellen und einfachen Erklärungen, bezogen auf studentische Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe. Konstituierend für eine heterogenitätssensible Lehre sei eine professionelle Lehrhaltung, die den Studierenden zugewandt ist und sie zur Autonomie anleitet (Viebahn 2010: 7).

Als Vereinfachung sei die Bildung hypothetischer Studierenden-Typen möglich, auf die sich Lehrende in ihren Veranstaltungen einstellen können. Die Entwicklung dieser Typen obliege dem Lehrenden, der mit seiner unterschiedssensiblen Haltung generell auf einer sehr persönlichen Ebene mit den Studierenden agiere (Viebahn 2010: 27).

Genau an dieser Stelle setzen die Kritikpunkte an dieser Konzeption an: einmal an dem Grundverständnis, dass die Zuordnung zu einer Gruppierung dennoch als Normabweichung verstanden wird und wiederum zu Exklusionsprozessen führen kann; zum anderen sind die Erwartungen an die Beziehungs- und Diagnosekompetenz der Lehrenden sehr hoch und können leicht in eine (Selbst-)Überforderung münden.

14.2.3 Diversität als Chance

Konstituierend für die Perspektive „Diversität als Chance" ist das Modell der „Hochschule im Wettbewerb". Mitte der 90er Jahre gründete sich mit dem Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE) eine Institution, die als Hauptvertreter dieses Konzeptes verstanden werden kann. Im Zuge von Professionalisierung, Profilierung und Verbesserung der Wirtschaftlichkeit konkurrieren danach Hochschulen um Personal, Studierende, Mittelausstattung und Medienpräsenz.

Inhaltlich verbindet sich mit diesem hochschulpolitischen Konzept die Hoffnung, „dass die Hochschulen flexibler in der Gestaltung ihrer Leistungsangebote werden und damit das Hochschulsystem insgesamt sich passgenauer an gesellschaftlichen (incl. ökonomischen) Anforderungen orientiert" (Pasternack/von Wissel 2012: 49). Für neue Studierendengruppen attraktiver zu werden, auf variantenreiche Nachfrage reagieren zu können und letztlich für Qualität zu stehen, sind Maximen dieser hochschulpolitischen Strömung.[6]

An diese zunehmende Wettbewerbsorientierung sind ökonomische Konzepte und Instrumente gebunden, die sich unter anderem in Form von Hochschulmanagement, leistungsabhängiger bzw. formelgebundener Mittelvergabe, Qualitätsmanagement, Controlling sowie Profilbildung und Differenzierung zunehmend an Hochschulen etablieren (ebd.: 51).

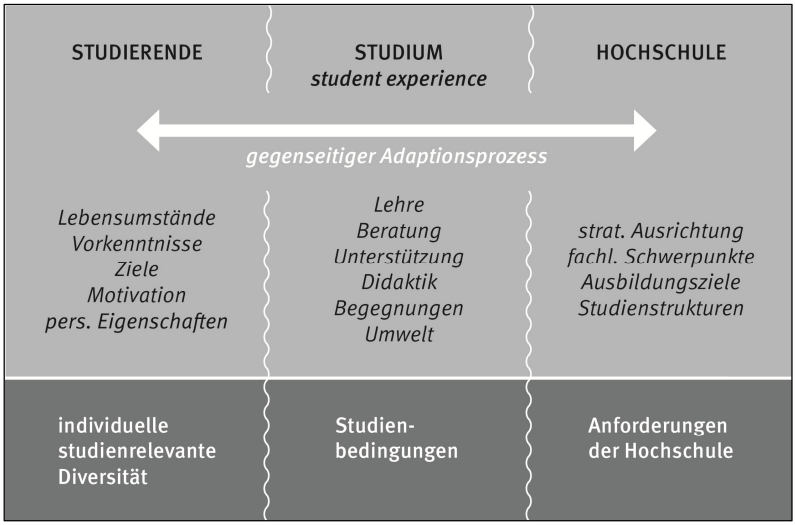
Gerade letztere ist mit der Hoffnung verbunden, dass sich die jeweilige Hochschule in Fokussierung auf eigene Stärken weiterentwickelt und auf dem ‚Bildungsmarkt' etabliert. Ausgehend von den spezifischen Be-

[6] So ist im Grußwort von Ministerialdirektor P. Greisler in der Broschüre des Projektes nexus zum Thema Diversität zu lesen: „Bei allen Unterschieden unserer Hochschulen gegenüber Wirtschaftsunternehmen gefällt mir hier der Vergleich mit den so erfolgreichen kleinen und mittleren Unternehmen. Sie haben ein spezifisches Profil, mit dem sie zur Weltspitze gehören. Dadurch sind sie auch weltweit sichtbar. Sie stellen sich mit ihren Produkten dem Wettbewerb und schaffen das Vertrauen in ihre Qualität. Ich bin zuversichtlich, dass unsere Hochschulen das auch schaffen werden." (HRK 2009: 4)

dürfnissen und Potentialen des Einzelnen, die als Mehrwert innerhalb der Hochschule ihren Platz finden sollen, entsteht das Leitbild einer gestaltenden Bildungsorganisation, die dadurch zukunftsfähig und innovativ ist.

Eine Konsequenz dieser Sichtweise ist die Betonung der wechselseitigen Adaption von Hochschule und Studierenden. In Anlehnung an das ‚Model of Institutional Departue' von Vincent Tinto (1993), der in seinen Forschungen zum Studienabbruch den Prozess der Studierendenbindung als einen gegenseitigen Adaptionsprozess von Studierenden und Hochschule betont, entwickelte CHE Consult das Befragungsinstrument CHE-QUEST (vgl. Berthold et al. 2011: 104f.; Kreft/Leichsenring 2012: 145-148). Ziel dieses Befragungsinstrumentes ist es, der schlechten Datenlage zum Thema Diversität zu begegnen, Vielfalt auf Grundlage soziodemographischer und besonders psychometrischer Daten zu messen und den Adaptionsgrad von Studierenden zu belegen.

Übersicht 67: Studienrelevante Diversität



Quelle: Berthold/Leichsenring (2011: 9)

Durch eine Faktorenanalyse wurden zehn für den Studienerfolg relevante Faktoren ermittelt;[7] eine Clusteranalyse identifizierte acht Studierenden-

[7] Diese zehn Faktoren teilen sich in personenbezogene Faktoren (Gemütsverfassung, Extraversion), akademische Faktoren (Theoriebezogenheit, Fleiß, intrinsische Motivation), Faktoren der Orientierung im Studium (Identifikation mit der Hochschule, Ziel-

typen mit jeweils unterschiedlichen Adaptionsmustern, Erfolgswahrscheinlichkeiten und Risiken. Resultierend aus dieser Sichtweise kann der Anspruch formuliert werden, dass Hochschulen ihre Angebote und Strukturen ständig einer neuen Generation von Studierenden anpassen (Berthold/Leichsenring 2011: 8). Hochschule wird in diesem Zusammenhang als akademisches und soziales System verstanden, in das sich jedoch auch Studierende integrieren müssen.

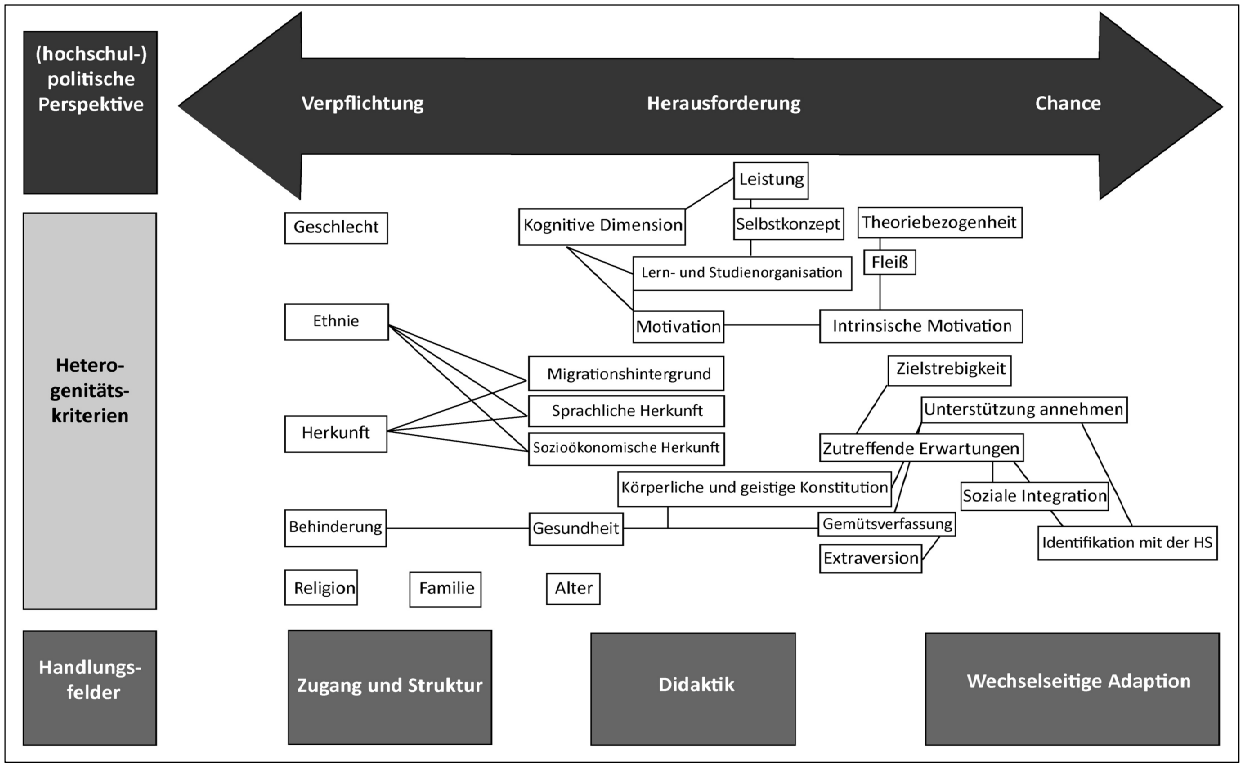
Zu dem Bereich der wechselseitigen Adaption gehört auch die Studierendensicht auf die Lehre, daran gebundene (enttäusche oder erfüllte) Erwartungen und bevorzugte Lehrformen (Krüger-Basener/Fernandez/Gößling 2013: 165). Der Vielfalt der Studierenden könne demzufolge nicht entsprochen werden durch die Bearbeitung einzelner Diversitätsmerkmale, da keine einfache Korrelation von Merkmal und Defizit oder Potential besteht. Demnach besteht für Leicht-Scholten (2009: 9) die Gefahr von Zuschreibungen, indem bestimmten (potentiell) benachteiligten Individuen oder Gruppen Eigenschaften, Interessen oder Verhaltensweisen stereotyp zugewiesen werden. Für Berthold et al. (2011: 106) liegt die Lösung dieser Problematik in der Positionierung der Hochschule mit Schwerpunkten und Zielen und einer daran gebundenen ganzheitlichen Veränderung der Hochschule insgesamt.

Ein Problem innerhalb des Umganges mit Diversität stellt der Top-down-Ansatz vieler Maßnahmen dar. In der Überbetonung der Chancen der Vielfältigkeit liege die Gefahr, die daran gebundenen Herausforderungen und Anstrengungen bewusst auszublenden und ‚Homogenisierungsvorlieben' durch ein Diversitätsprimat zu ersetzen (Berthold et al. 2011: 103).

Übersicht 68 fasst die drei unterschiedlichen Ansätze zusammen und verdeutlicht fokussierte Heterogenitätskriterien und Handlungsfelder der Hochschule. Es wird deutlich, dass einige Kriterien relativ isoliert innerhalb einer bestimmten (hochschul-)politischen Perspektive stehen, andere hingegen innerhalb aller Ansätze weiter ausdifferenziert werden. Damit soll verdeutlicht werden, welchen Kriterien im Kontext Hochschule Lern- und Strukturrelevanz zugesprochen wird. Dabei handelt es nicht (nur) um Kriterien mit einer Wirkung auf Lern- und Studienerfolg, sondern ebenso um sozial relevant gemachte Differenzierungen, mit denen Auf- und Abwertungsprozesse verbunden sind (Klein/Heitzmann 2012: 8). Persönlichkeiten, Identität und auch Lernermerkmale erklären sich nicht entlang von

strebigkeit, zutreffende Erwartungen) und soziale Faktoren (soziale Integration, Unterstützung annehmen). Vgl. Berthold /Leichsenring (2011: 10).

Übersicht 68: Entwicklung der Heterogenitätskriterien im Kontext der Hochschule



Heterogenitätskriterien – aus diesem Grund sind diese Kriterien als unvollständige Zuschreibungen zu verstehen.
Im folgenden Kapitel werden die individuellen Heterogenitätskriterien im Rahmen Hochschule detaillierter dargestellt. Diese Ausdifferenzierung hat das Ziel, das Zusammenspiel der individuellen, sozialen und organisationalen Faktoren innerhalb der individuellen Persönlichkeit zu verdeutlichen und den Katalog möglicher ‚Heterogenitäten innerhalb der Hochschule' systematisch zu erweitern.

14.2.4 Heterogenitätskriterien – der Einzelne im Fokus

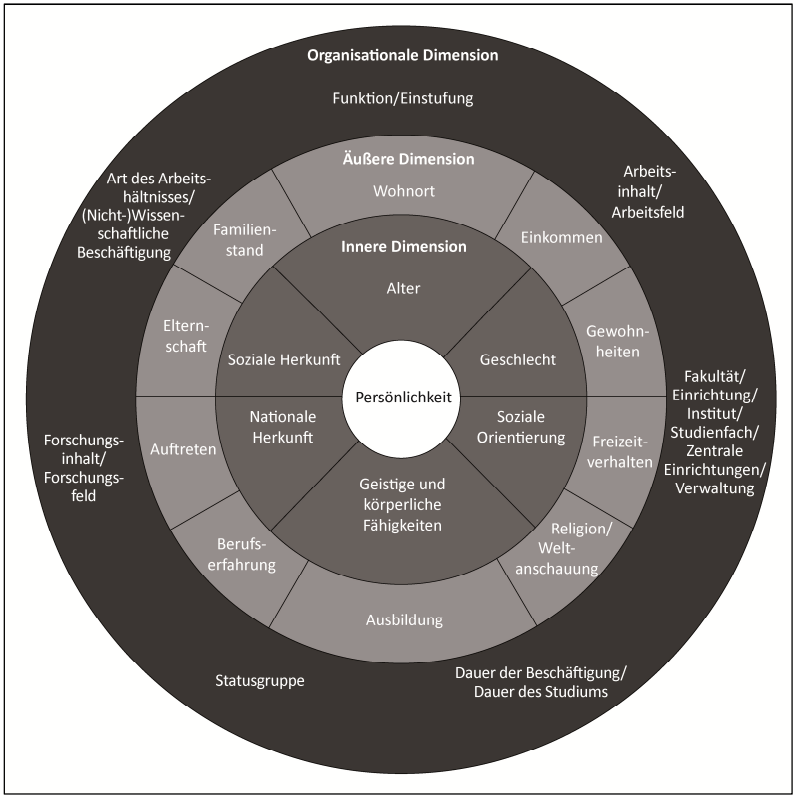
Klassischerweise werden die Heterogenitätskriterien Einzelner dargestellt über eine bereits in den 70er Jahren entwickelte Systematisierung von Gardenswartz und Rowe, die unter der Bezeichnung *Four Layers of Diversity* bekannt ist (Gardenswartz/Cherbosque/Rowe 2008: 21). Übersicht 69 zeigt, dass diese Systematisierung von der Persönlichkeit aus geht und in sich vergrößernden Kreisen die Kriterien der inneren Dimension – also relativ unveränderbare Persönlichkeitsmerkmale –, der äußeren Dimension – d.h. relativ veränderbare Merkmale – und der organisationalen Dimension – also veränderbare organisationale Charakteristika – umfasst. Der Vorteil dieser Systematisierung ist die Verbildlichung der Heterogenität als ‚menschliche Normalität'. So wird deutlich, dass jede_r im Vergleich mit anderen heterogen ist. Der Nachteil dieser Schematisierung besteht darin, dass Lernermerkmale fehlen, also Kriterien, die innerhalb von Lerngruppen zum Tragen kommen.

Angelehnt an diese Schematisierung wird im Folgenden eine erweiterte Konzeption vorgestellt, die (auch) durch didaktische Intervention beeinflussbare Lernervariablen berücksichtigt. Heterogenität bezeichnet mit Blick auf Lernende deren Unterschiedlichkeit hinsichtlich verschiedener Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden. Lernrelevant können dabei zum Teil auch Merkmale oder Charakteristiken von Menschen sein, die nicht im Einflussbereich des Einzelnen, des/der Lehrenden oder der Institution liegen, sich aber auf Lernerfolg, Studierendenleben oder den Zugang zu Ressourcen auswirken können.

Den Ausgangspunkt der Bestimmung der Kriterien von Heterogenität bilden die Persönlichkeitsmerkmale sowie der individuelle Erfahrungshintergrund (*individuelle Faktoren*), die Wohn- und Lebenssituation (*soziale Faktoren*) und situationsspezifische Differenzierungsmerkmale (*Lernervariablen*). Im Kontext der Hochschule wirken noch organisationstypische Kriterien auf den einzelnen Menschen (*organisationale Fak-*

toren). Auch in diesem Bereich sind verändernde und veränderbare Variablen auszumachen (*Organisationsvariablen*), so z.B. gesetzliche Regelungen des Studienzuganges.

Übersicht 69: Persönlichkeitsmerkmale im Kontext Hochschule



Quelle: Leicht-Scholten (2009: 9)

Zu den *individuellen Heterogenitätsfaktoren* können das Alter, Geschlecht, die sexuelle Orientierung, die soziale, sozio-ökonomische, regionale und nationale Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution des/der Studierenden gezählt werden. Diese individuellen Faktoren können als weitgehend unveränderlich gelten und bilden den Hintergrund der Lebens- und Erfahrungswelt des Einzelnen. Dabei können diese Faktoren als studien- und lernrelevant eingeschätzt werden, wobei die Relevanz von Selbstkonzeptionen, Erwartungen, Ausgangsbedingungen, Zugang zu Ressourcen und unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen reicht.

Die *sozialen Faktoren* bezeichnen Merkmale des Einzelnen, die sich im Laufe des Lebens generell verändern; auch ihnen kann Studienrelevanz zugeschrieben werden. Zu diesen Heterogenitätsfaktoren innerhalb des Hochschulkontextes gehören beispielsweise Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung, Berufserfahrung, ebenso wie das soziale Umfeld, Gewohnheiten und Interessen. Diese Faktoren wirken auf die Lern- und Studienleistungen, denn sie bilden die sozialen Rahmenbedingungen der individuellen Lebens- und Erfahrungswelt.

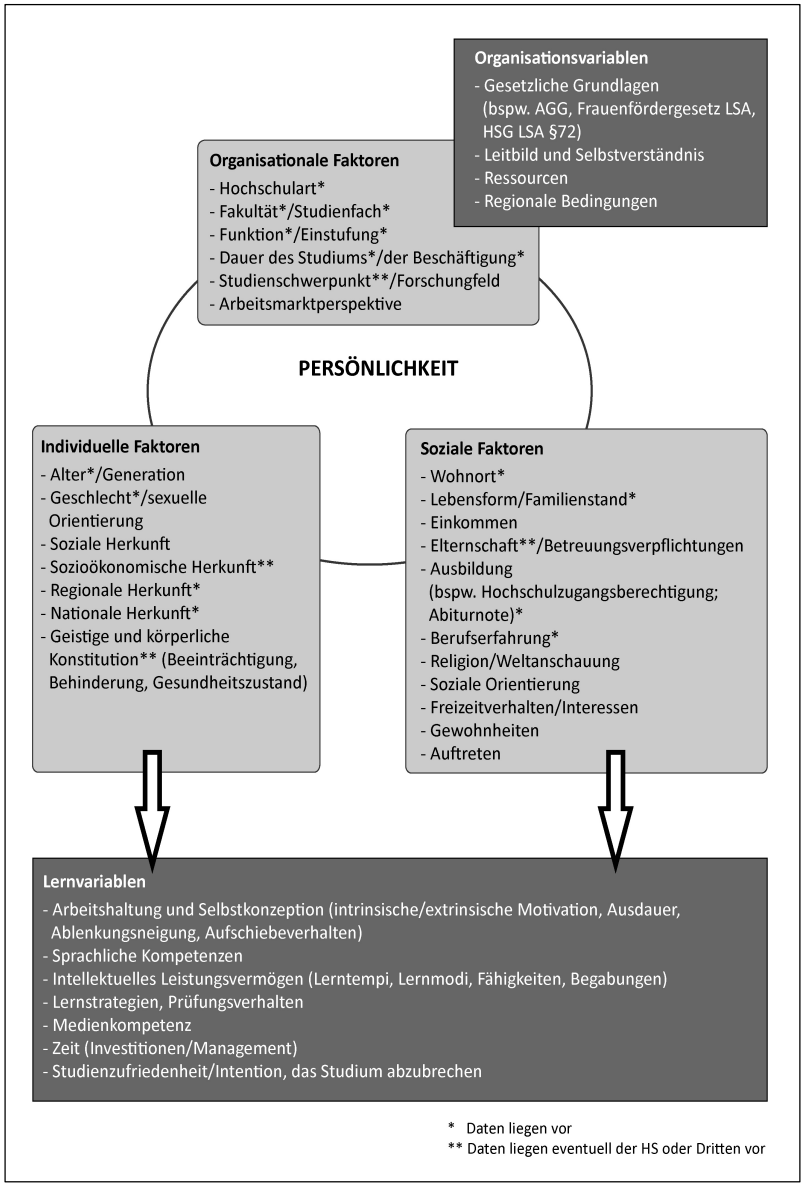
Die *Lernervariablen* ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren und bezeichnen die Lernkonstitutionen des Individuums, welche innerhalb des Lernsettings relevant werden und durch didaktische Intervention beeinflussbar sind. Zu diesen sind beispielsweise Arbeitshaltung, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule zu zählen. Die Lernervariablen beeinflussen direkt Lernverhalten und -prozess. Seitens der Hochschule können zielgruppenspezifische Angebote auf Bedarfe reagieren; Lehrende können über innere und äußere Differenzierung mit unterschiedlichen Lernervariablen konstruktiv umgehen. Voraussetzung für bedarfsgerechte Angebote sind eine realistische (Selbst-)Einschätzung der Studierenden und professionelle didaktische Lehrinterventionen.

Über *organisationale Faktoren*, wie beispielsweise Hochschulkultur, Hochschulart, Fakultät und Studienfach mit der daran gebundenen Fachkultur, Studiendauer, einer Beschäftigung innerhalb der Hochschule sowie über die Studienschwerpunkten lässt sich die Vielfalt der Studierenden innerhalb der organisationalen Dimension erfassen. In diesem Zusammenhang bietet sich die Adaptionsperspektive an, die die gegenseitige Anpassung von Hochschule und Studierenden berücksichtigt. Übersicht 70 verdeutlicht die Heterogenitätskriterien des Einzelnen im Kontext Hochschule.

Heterogenität im Kontext Hochschule kann sowohl über unterschiedliche bildungspolitische Entwicklungsperspektiven als auch über individuelle, soziale und organisationale Faktoren des Einzelnen erfasst werden. Dabei bezeichnet Heterogenität das Ergebnis eines Vergleichs zwischen Studierenden, bei dem eine zeitlich begrenzte und zugeschriebene Uneinheitlichkeit bezogen auf ein oder mehrere Kriterien festgestellt wird.

Das abschließende Kapitel beschäftigt sich mit der Frage der Studierendenheterogenität im Land Sachsen-Anhalt, das demographisch vor besonderen Herausforderungen steht. Das Heterogenitätsporträt mit dem Schwerpunkt Ingenieurswissenschaften fragt nach konkreten Handlungs-

Übersicht 70: Faktoren und Variablen. Heterogenität des Einzelnen im Kontext Hochschule



bedarfen, um möglichst vielen Studierenden einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen.

14.3. Heterogenität der Studierenden in Sachsen-Anhalt

Innerhalb jeglicher Problembearbeitungen im Hochschulbereich kann von einem Komplexitätsproblem gesprochen werden. Sieht man den Umgang mit der Heterogenität der Studierenden als aktuell zu bearbeitende gesellschaftliche Herausforderung, kann auch in diesem Zusammenhang folgende Situation angenommen werden: „Diejenigen, die nur isolierte Einzelprobleme angehen, handeln in Bezug auf die Problemstruktur unterkomplex. Und diejenigen…, die den Großen Wurf in ihren konzeptionellen Blick nehmen, neigen meist zur Überkomplexität“ (Pasternack/ Kehm 2001: 14).

In der Beschäftigung mit Heterogenität und Diversitätsstrategien innerhalb der Hochschulen Sachsen-Anhalts fällt auf, dass es zwar eine Vielzahl Beauftragter und Einrichtungen für spezifische Zielgruppen, häufig gemäß gesetzlicher und (bildungs-)politischer Vorgaben, gibt. Doch zum Umgang mit studentischer Vielfalt fehlt bislang eine systematische Konzeption.[8] Da am Anfang einer jeden Strategie, z.B. für den Umgang mit studentischer Unterschiedlichkeit, eine Situationsanalyse und eine Problemdefinition stehen muss, und sei sie auch nur vorläufig (Berthold/Güttner/Leichsenring 2011: 108), sei zunächst eine bundeslandspezifische Problemlage skizziert.

Sachsen-Anhalt verzeichnete zwischen 1995 bis 2010 bundesweit den stärksten Bevölkerungsrückgang; dabei nahm die Bevölkerung jährlich um einige Zehntausend ab. Der Anteil an Schulabsolventen mit allgemeiner und fachgebundener (Fach-)Hochschulreife ist in keinem Bundesland geringer, von der altersspezifischen Bevölkerung begannen nur 30,5 % ein Hochschulstudium (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 30). Von den im Wintersemester 2011/2012 immatrikulierten Studierenden der sachsen-anhaltischen Hochschulen kamen 47,3 % aus Sachsen-Anhalt. Abgesehen von einem leichten Rückgang 2010 steigen die Studienanfängerzahlen in Sachsen-Anhalt seit 2006 kontinuierlich an; in den Jahren von 2000 bis 2011 ist ein Zuwachs von 65 % zu verzeichnen. Im Gegensatz

[8] So finden sich beispielsweise in den Leitbildern der Hochschulen Sachsen-Anhalts einzelne Zielgruppen Erwähnung. Die Hochschule Merseburg benennt beispielsweise explizit Studierende mit Beeinträchtigungen (http://www.hs-merseburg.de/hochschule /hochschulmanagement/leitbild/ [12.4.2013]).

zur aktuellen Überlast sagen die prognostizierten Studienanfänger_innen-Zahlen von KMK und CHE bis 2025 eine deutliche Verringerung vorher.

Von den immatrikulierten Studierenden im Wintersemester 2011/12 sind knapp 20 % für Ingenieurwissenschaften eingeschrieben (ebd.: 6). Seit dem Wintersemester 1992/93 steigt die Zahl der Studierenden in diesem Studienfach kontinuierlich an (StaLA 2012: 59); insgesamt studieren 11.078 Studierende Ingenieurwissenschaften. Zugleich kann für Sachsen-Anhalt ein Ingenieurbedarf konstatiert werden (Erdmenger/Pasternack 2013: 47). Jedoch liegt die Erfolgsquote in den Ingenieurwissenschaften Sachsen-Anhalts nach neuesten Berechnungen über die Hochschularten hinweg 10 Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 6, 70).

Mit der Fachgruppe Ingenieurwissenschaften ist damit ein bundeslandspezifischer Problembereich identifiziert, wo einerseits vergleichsweise geringe Erfolgsquote und andererseits ein hoher regionaler Bedarf an Absolventen bestehen. Um die Frage zu beantworten, welche Formate erfolgsversprechend auf die Heterogenität der Studierenden reagieren könnten, werden im Folgenden *individuelle Heterogenitätsfaktoren* fokussiert.

Auf dieser Ebene lässt sich für die Studierenden der Ingenieurwissenschaften in Sachsen-Anhalt feststellen:

- *Alter:* Die Mehrzahl der Studierenden ist 21 Jahre alt, wobei die Altersspanne zwischen 16–39 Jahren liegt (StaLA 2012: 8).
- *Geschlecht:* Von den 11.078 Studierenden in den Ingenieurwissenschaften sind 20,1 % weiblich (StaLA 2012: 22). Dieser Prozentanteil entspricht dem bundesdeutschen Wert dieser Fächergruppe (Isserstedt et al. 2010: 4).
- *Soziale/sozio-ökonomische Herkunft:* Es liegen keine landesspezifische Daten vor. Generell sind an den Hochschulen hochschulnahe und -ferne Schichten zu etwa gleichen Teilen vertreten, letztere an Fachhochschulen etwas mehr (Isserstedt et al. 2010: 10). Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern schreiben sich häufiger in Ingenieurwissenschaften als beispielsweise in Rechtswissenschaften ein (Bargel/Bargel 2010: 10).
- *Regionale Herkunft:* Im Wintersemester 2011/12 stammten die Studierenden der sachsen-anhaltischen Hochschulen zu 47,3 % aus Sachsen-Anhalt. Dabei ist zu vermerken, dass insbesondere Nachwachsende aus nichtakademischen Elternhäusern Hochschulen in unmittelbarer regionaler Nähe wählen (Bargel/Bargel 2010: 10).

- *Nationale Herkunft:* Der Anteil ausländischer Studierender steigt seit Jahren kontinuierlich an, zuletzt betrug deren Anteil an der gesamten Studierendenschaft 9,3 %. In den Ingenieurwissenschaften liegt ihr Anteil mit 13,5 % deutlich darüber (STaLA 2012: 34).
- *Geistige und körperliche Konstitution:* Laut 19. Sozialerhebung liegt der Anteil von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei 19 %. Es liegen weder fach- noch landesspezifische Daten vor.

Die *sozialen Heterogenitätsfaktoren* lassen sich folgendermaßen erfassen:

- *Wohnort:* Spezifische Landesdaten liegen nicht vor. Für die Altersgruppe der 21-Jährigen wird bundesweit angegeben, dass 33 % bei den Eltern wohnen (Isserstedt et al. 2010: 30). Nach Liebau/Huber (1985: 317) wohnen Studierende der Ingenieurwissenschaften häufig noch bei den Eltern, seltener in Wohngemeinschaften.
- *Einkommen:* Das Einkommen ist generell ein sehr bedeutender sozialer Faktor, da die Mehrzahl der Studienabbrecher diese Ursache als Abbruchmotiv angegeben haben (Heublein et al. 2009: 25). Durchschnittlich haben Studierende 812 Euro zur Verfügung, dieses Geld kommt etwa zur Hälfte von den Eltern, wird zu 26 % erarbeitet und zu 15 % über BAföG-Mittel bezogen (Isserstedt et al. 2010: 26ff.). Die Lebenshaltungskosten in Sachsen-Anhalt sind niedriger als in westdeutschen Hochschulorten (Pasternack/Erdmenger 2011: 51). Bezüglich der Verteilung der Deutschlandstipendien in Sachsen-Anhalt ist zu vermerken, dass diese mit 58 von insgesamt (nur) 164 in den Ingenieurwissenschaften am häufigsten vertreten sind (StaLA 2012: 72).
- *Elternschaft/Betreuungsverpflichtungen:* Zu diesem Bereich liegen weder Daten für das Bundesland noch für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften vor. Der Gesamtwert der Studierenden im Erststudium verzeichnet eine Quote Studierender mit Kind von 5 % (6% Frauen/4% Männer). Auf Grund der niedrigen Geburtenrate innerhalb Sachsen-Anhalts und dem Frauenanteil unter den Ingenieurstudierenden von 20 % kann angenommen werden, dass dort der Anteil geringer ist. Angaben zu Studierenden mit Pflegeverantwortung liegen nach Angaben von CHE Consult bundesweit bei 3,1% (davon 64,1% Frauen), hier könnte angesichts des Altersaufbaus innerhalb des Landes ein höherer Wert angenommen werden.
- *Ausbildung/Hochschulzugangsberechtigung/Berufserfahrung:* Die Vorerfahrungen des Einzelnen haben Auswirkungen auf sein Lern- und Studienverhalten. Der schulischen Vorbildung, gemessen anhand der

Note der Hochschulzugangsberechtigung, wurde in mehreren Studien Aussagekraft für den Studienerfolg nachgewiesen (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 15). Auch bildungspolitische Maßnahmen zum Thema Durchlässigkeit werden innerhalb dieses Kriteriums gefasst, insbesondere der Hochschulzugang für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung. Jedoch sind Studierende mit einer Berufsausbildung/Berufserfahrung als Hochschulzugangsberechtigung zahlenmäßig (noch) sehr gering innerhalb der gesamten Studierendenschaft (1%) vertreten, wie auch institutionelle Anrechnungsverfahren (noch) nicht automatisiert sind (vgl. HRK 2009: 8-38; auch Berthold/Leichsenring 2011: 157ff.). In den Ingenieurswissenschaften sind Studierende mit abgeschlossener Berufsbildung jedoch relativ häufig vertreten (Berthold/Leichsenring 2011: 155).

- *Soziale Orientierung:* Bei der sozialen Orientierung steht die Frage im Mittelpunkt, welche Kontakte der/die Studierende hat. Spielt das alte soziale Umfeld eine große Rolle, wird eine Integration in die Hochschule erschwert. Wenden Studierende sich eher dem sozialen und akademischen Netzwerk der Hochschule zu, bauen sie eher eine Fachidentität auf, wissen um Unterstützung- und Beratungsangebote und nehmen häufiger an Lerngruppen teil (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 17). Für ausländische Studierende und Studierende aus nichtakademischem Elternhaus ist die soziale Integration an der Hochschule für Studienzufriedenheit und -erfolg entscheidend. Studierende dieser Gruppierungen bleiben häufiger unter sich und haben demzufolge keinen Zugang zu wichtigen (informellen) studentischen Netzwerken.
- *Auftreten:* Das Auftreten, der spezifische Geschmack, aber auch die jeweils ausgeübten und präferierten sozialen Praktiken werden durch die Verortung im sozialen Raum, durch den Habitus determiniert. So reproduzieren sich auf Grundlage soziokultureller Rahmenbedingungen soziale Strukturen über Generationen hinweg (Ecarius/Köbel/Wahl 2011: 73). Zugleich ermöglicht der Habitus eine Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdgruppe, denn der Habitus einer Person kann durch seine Handlungen, (Körper-)Sprache und sein Äußeres erkannt und rekonstruiert werden (Krais/Gebauer 2002: 26). Für Studierende, die in der akademischen Welt habituell fremd sind, ist es demnach sehr schwierig, in dieser zu bestehen und die fremden (Kommunikations-)Muster zu erlernen. Die betrifft im Besonderen Studierende aus hochschulfernen Schichten und ausländische Studierende.

Die *Lernervariablen* ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren und bezeichnen die Lernkonstitutionen, welche innerhalb des Lernsettings relevant werden und durch didaktische Intervention beeinflussbar sind. Diese Variablen von Heterogenität stellen datentechnisch eine ‚Black Box' da. Zwar sind Wirkungen und Abhängigkeiten dieser auf Lern- und Studienerfolg zahlreich belegt, jedoch sind Daten weder fächer- noch bundeslandspezifisch dokumentiert.

Für Studierende aus bildungsfernen Schichten und ausländische Studierende kann besonders der Bereich der sprachliche Kompetenzen herausgestellt werden*:* In der Wahrnehmung der Lehrenden haben Studierende, auch ohne Migrationshintergrund, häufig Probleme mit ausreichenden Grundlagenkenntnissen der deutschen Sprache (Berthold et al. 2011: 23). Dabei werden gerade dem akademischen Habitus verfeinerte sprachliche (rhetorische) Fähigkeiten zugeschrieben. Die Ergebnisse der QUEST-Befragung machen deutlich, dass eine Nähe zur deutschen Sprache sich günstig auf die Adaptionssituation auswirke und diesbezügliche Defizite einen Studienabbruch begünstigen (Bethold/Leichsenring 2011: 88). So hätten ausländische Studierende erschwerte Integrationsbedingungen, aber „auch alle anderen Studierenden, unabhängig von ihrer Herkunft, müssen sich eine oder mehrere bislang fremde Fachsprachen aneignen" (Schmid/Henke/Pasternack 2013: 15).

Dieses Heterogenitätsporträt mit dem Schwerpunkt Ingenieurswissenschaften fragt nach konkreten Handlungsbedarfen, soweit dies auf Grund der vorliegenden Datenlage möglich ist. Die Ausführungen machen das Geflecht von Überschneidungen und Wechselbeziehungen zwischen den individuellen, sozialen und organisationalen Faktoren deutlich. Die Unterschiedlichkeit der Studierenden in den Ingenieurswissenschaften in Sachsen-Anhalt rechtfertigt gegenwärtig besonders Unterstützungsangebote für Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern und ausländische Studierende. Folgende strukturelle und pädagogische Formate zeigen sich demnach als erfolgsversprechend:

- Formate, die (fach-)sprachliche Kompetenzen fördern (Berthold/ Leichsenring 2011: 88; Schmid/Henke/Pasternack 2013: 15),
- Formate, die Leistungsdifferenzen ausgleichen (Viebahn 2009: 38ff.; Berthold/Leichsenring 2011: 215; Bargel/Bargel 2010:18),
- Formate, die den Herkunftshabitus berücksichtigen (Berthold/Leichsenring 2011: 130; 213),
- Formate, die die Integration in die Hochschule fördern (Bargel/Bargel 2010:22ff.; Görtz 2009: 24f.,29).

Für einen strategischen Umgang mit studentischer Heterogenität innerhalb der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge in Sachsen-Anhalt mit dem Ziel möglichst viele Studierende zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu bringen, bietet sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Implementierung der oben erwähnten Formate an.

14.4. Fazit

Heterogenität im Kontext Hochschule kann sowohl über unterschiedliche bildungspolitische Entwicklungsperspektiven als auch mit dem Fokus auf den einzelnen Studierenden über Kriterien auf den Ebenen individueller, sozialer und organisationaler Faktoren erfasst werden. Heterogenität bezeichnet dabei das Ergebnis eines Vergleiches zwischen Studierenden, bei dem eine zeitlich begrenzte und zugeschriebene Uneinheitlichkeit bezogen auf ein oder mehrere Kriterien festgestellt wird. Dabei ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren Lernervariablen, die didaktisch beeinflussbar sind. Diese bezeichnen Lernkonstitutionen, die innerhalb des Lernsettings relevant werden und einen Einfluss auf den Lern- und Studienerfolg aufweisen. Datentechnisch sind diese Variablen jedoch weder fächer- noch bundeslandspezifisch dokumentiert.

Dennoch ist es über die Auseinandersetzung mit Studierendenheterogenität möglich, für bundeslandspezifische Problemlagen erfolgsversprechende Formate herauszuarbeiten. Mit der Fachgruppe Ingenieurwissenschaften ist für das Land Sachsen-Anhalt ein Bereich identifiziert, in dem eine vergleichsweise geringe Erfolgsquote und ein hoher regionaler Fachkräftebedarf bestehen. Über die Auseinandersetzung mit dem Geflecht von Überschneidungen und Wechselbeziehungen zwischen den individuellen und sozialen Faktoren mit den Lernervariablen in ihrer bundeslandspezifischen Ausprägung zeigt sich eine Informationsbasis für eine strategische Implementierung von Formaten, die auf die Heterogenität der Studierenden produktiv reagieren können.

Um möglichst vielen Studierenden einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen, kann die Auseinandersetzung mit den ‚Heterogenitäten der Studierenden' wichtige Hilfestellungen liefern. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass diesbezüglich ein Kulturwandel innerhalb der Hochschulen nötig sein wird, der nicht ohne Konflikte vonstattengehen kann.

Literatur

Bank, Volker/Ilona Ebbers/Andreas Fischer (2011): Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung, in: Journal of Social Science Education. Volume 10, Number 2, S. 3-13.

Bargel, Holger/Tino Bargel (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden, Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf.

Berthold, Christian/Marte Sybil Kessler/Anne-Kathrin Kreft/Hannah Leichsenring (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Berthold, Christian/Hannah Leichsenring (Hg.) (2011): Diversity Report – Gesamtbericht. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh; http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf (7.6.2013).

Berthold, Christian/Andrea Güttner/Hannah Leichsenring (2011): Diversität als Qualität der Hochschule, in: Qualität in der Wissenschaft. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, 4/2011, S. 102-110.

Boller, Sebastian/Elke Rosowski/Thea Stroot (2007) (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim/Basel.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2012): Bildung und Forschung in Zahlen 2012. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF, Bonn/ Berlin.

Buß, Imke (2010): Diversity Management in deutschen Hochschulen: Die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse, in: N. Jent/G. Vedder/F. Krause (Hg.), Zur Verbreitung von Diversity Management, Hamp Verlag, München u.a., S. 117-197.

Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education: The European Higher Education Area. Achieving the Goals. Bergen, 19-20May 2005; www.bolo ogna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (9.6.2013 2013).

Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2009): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education: The Bologna Process 2020. The European Higher Education in the new decade. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009; www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf (9.6.2013).

Czock, Heidrun/Dominik Donges/Susanne Heinzelmann (2012): Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. Endbericht zum Projekt. Antidiskrimierungsstelle des Bundes, Berlin; www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Endbericht-Diskriminierungsfreie-Hochschule-20120705.pdf?__blob=publicationFile (15.4.2013).

Czollek, Leah Carola/Gudrun Perko/Heike Weinbach (2011): Radical Diversity im Zeichen von Social Justice. Philosophische Grundlagen und praktische Umsetzung von Diversity in Institutionen, in: M. do Mar Castro Varela/N. Dhawan (Hg.), Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. LIT Verlag, Berlin, S. 260-276.

DUDEN, Das große fremdwörterbuch: herkunft und Bedeutung der Fremdwörter/hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der dudenreaktion. [Bearb.: Günther Drosdowski. In Zusammenarbeit mit Dieter Baer, Pia Fritzsche, Michael Herfurth, Helga Karamischewa, Werner Lange und Helga Röseler]. - Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1994.

Ecarius, Jutta/Nils Köbel/Katrin Wahl (2011): Familie, Sozialisation und Erziehung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Erdmenger, Thomas/Peer Pasternack (2013): Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg.

Gardenswartz, L./J. Cherbosque/A. Rowe (2008): Emotional intelligence for managing results in a diverse world: The hard truth about soft skills in the workplace (1st). Mountain View, Calif: Davies-Black Publ.

Gómez Tutor, Claudia/ Christine Menzer (2012): Vereinzelt angelegt – systematisch gedacht. Kopplungsprozesse als Ausgangspunkt einer nachhaltigen Hochschulentwicklung, in: ZFHE Nr. 3/2012, S. 125-136.

Görts, Wim (2009): Überblick über die Ergebnisse des Projektes „Verbesserung des Studienerfolges internationaler Studierender" an der TU Darmstadt. Abschlussbericht; www.yumpu.com/de/document/view/7731910/artikel-als-pdf-hochschuldidaktische-arbeitsstelle (6.6.2013).

Heublein, Ulrich/Christopher Hutzsch/Jochen Schreiber/Dieter Sommer/Georg Besuch (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, HIS, Hannover.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2009): nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Durchlässigkeit, Bonn.

Isserstedt, W./E. Middendorf/S. Weber/M. Kandulla/L. Borchert/M. Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Studentenwerks, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin.

Kehm, Barbara M./Peer Pasternack (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.

Klein, Uta/Daniela Heitzmann (Hg.) (2012): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Beltz Juventa, Weinheim/Basel.

Krais, Beate/Gunter Gebauer, (2002): Habitus, transcript Verlag, Bielefeld.

Krüger-Basener, Maria/Luz Ezcurra Fernandez/Ina Gößling (2013): Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord, in: Margret Bülow-Schramm (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 162-190.

Liebau, Eckart/Ludwig Huber (1985): Die Kulturen der Fächer, in: Neue Sammlung 25 (3), S. 314-339; http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1781591&fileOId=2313362 (9.4.2013).

Leicht-Scholten, Carmen (2009): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Diversität, Bonn, S. 8–12.

Pasternack, Peer (Hg.) (2004): Studieren zwischen Konditionen und Konditionierung, in: ders. (Hg.), Konditionen des Studierens (=die hochschule 2/2004), S. 7-16, Wittenberg.

Pasternack, Peer/Thomas Erdmenger (2011): Hochschulen, demographischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg.

Pasternack, Peer/Carsten von Wissel (2012): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.), Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 21-72.

Pohlenz, Philipp (2010): Zusammenfassung Arbeitsgruppe D: Vielfalt als Potential für Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.), Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrum, Bonn, S. 147-150.

Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013.

StaLA, Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2012): Bildung. Studierende an Hochschulen. Stand 2011, http://www.stala.sachsen-anhalt.de/download/stat_berichte/6B3 01 _j_2011.pdf (6.6.2013).

Weltzel, Andreas (Hg.) (1985): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Beltz Verlag, Weinheim/München.

Perko, Gudrun/Leah Carola Czollek (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. Gender und Erwachsenenbildung – Zugänge, Analysen und Maßnahmen, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008, S. 1-26; www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb0 8-3.pdf.

Wildt, Johannes (1985): Zum Umgang mit Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang, in: Andreas Welzel (Hg.): Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Umgang Schule – Hochschule, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 91-115.

Viebahn, Peter (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen 2/2009, S. 38-44.

Viebahn, Peter (2010): Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht, in: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, B 1.7.

von Berg, Alice (2010): Total Quality Management und Diversity Management im Vergleich, in: N. Jent/G. Vedder/F. Krause (Hg.), Zur Verbreitung von Diversity Management, Hampp, München u.a., S. 1-35.

15. Wem gelingt studieren?
Studienerfolg und Studienabbrüche

Justus Henke | Peer Pasternack | Sarah Schmid

Erstmals wurden hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten ermittelt. Dazu wurde ein entsprechendes Berechnungsmodell entwickelt und angewandt. Daneben galt es, studienabbruchrelevante Problemlagen der Studierenden sowie abbruchgefährdete Studierendengruppen zu identifizieren und die Ursachen der Abbrüche an den Hochschulen einzugrenzen. Deutlich wird: Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen. Die studienberechtigten Schulabsolventen Sachsen-Anhalts – vor allem solche mit Fachhochschulreife – konnten gut in das Hochschulsystem überführt werden. Das starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung konnte bisher bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen. Gleichwohl bestehen Herausforderungen: Die Studienerfolgsquoten Sachsen-Anhalts entsprechen 92 % des Bundeswertes. Für die Zukunft wird es auf Grund des demografischen Wandels zudem darum gehen, sowohl *die Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und damit eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft zu verarbeiten* als auch *die damit erhöhten Abbruchrisiken nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.*

15.1. Problemstellung

Möglichst viele ihrer Studierenden zum erfolgreichen Abschluss zu führen ist bildungspolitisches Ziel und ein Indikator für die Leistungsfähigkeit einer Hochschule. Zwar kann der vorzeitige Abbruch eines Studiums für den einzelnen Studierenden durchaus auch gewinnbringend sein. Doch für viele sind mit diesem hohe individuelle Kosten verbunden. Daneben sprechen gesellschaftliche Kosten und der Bedarf von Fachkräften dafür, Studienabbrüchen entgegenzuwirken. Treten diese gehäuft auf, können Studienabbrüche (auch) Auskunft über erschwerte Studienbedingungen geben. Diese lassen sich zumindest zum Teil durch die Hochschule beeinflussen. Daher ist es wichtig, die Ursachen der Studienabbrüche zu ermitteln. Aus ihrer Kenntnis lassen sich Handlungsansätze für

die Verbesserung des Studienerfolgs von abbruchgefährdeten Studierenden ableiten.

Um zu angemessenen Befunden zu gelangen, sind folgende Fragen zu beantworten:

- Wie unterscheiden sich Studienerfolgs- und -abbruchverhalten in den verschiedenen Fächergruppen, Studiengängen und Hochschularten, und welche Erklärungsmuster können hierfür herangezogen werden?
- Gibt es abbruchkritische Studienphasen oder besonders abbruchgefährdete Studierendengruppen?
- Welche Ursachen und Faktoren sind für Studienabbrüche besonders bedeutsam, und wie sind sie im Kontext des sachsen-anhaltischen Hochschulsystems zu beurteilen?
- Inwiefern können strukturelle Veränderungen beobachtete Entwicklungen plausibler machen (z.B. Langzeitstudiengebühren oder Umstellung auf Bachelor-Master-System)?
- Welche der bundesweit vorgeschlagenen und teilweise erprobten Maßnahmen zur Reduktion von Studienabbrüchen sind mit besonders günstigen Erfolgsaussichten verbunden?

Bei der Erhebung von Studienerfolg und -abbruch sind jedoch einige Schwierigkeiten zu bewältigen:

- Durch die amtliche Statistik werden keine individuellen Studienverläufe erfasst, sondern die Zahlen der Immatrikulierten an den Hochschulen, die Exmatrikuliertenzahlen und Daten zu den Abschlussprüfungen. Zugleich variieren Studierendenzahlen und die individuelle Studiendauer, wechseln einige Studenten die Hochschule oder unterbrechen ihr Studium.
- Die diversen regelmäßigen Berichterstattungen über das Studienabbruchgeschehen errechnen keine Abbruchquoten für die einzelnen Hochschulen oder für Fächergruppen auf Landesebene.

Da deutliche Unterschiede im Abbruchverhalten verschiedener Fächergruppen und Hochschularten bestehen, bedarf es deren Kenntnis für eine angemessene Einschätzung von Erfolgs- und Abbruchquoten. Diese können indes nicht ohne die jeweiligen Kontexte gelesen werden. Die Gründe und Ursachen sind zu komplex, um einfache Zusammenhänge mit der Leistung der jeweiligen Hochschule anzunehmen.

Vor diesem Hintergrund erweist es sich als notwendig, für die Hochschulen

- hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten zu ermitteln,
- studienabbruchrelevante Problemlagen der Studierenden zu erkennen,
- abbruchgefährdete Studierendengruppen auszumachen und
- die Ursachen der Abbrüche an den Hochschulen einzugrenzen.

Diese Fragen sind vor allem deshalb aufklärungsbedürftig, weil für die Zukunft zu erwarten ist, dass sie zusätzliche Relevanz erlangen. Die Gründe liegen im demografischen Wandel. Reduzierte Altersjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf machen es notwendig, auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium zu interessieren, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten. Die wichtigste Folge für die Gestaltung des Studiums ist, dass die Heterogenität der Studierenden deutlich zunehmen wird.[1]

15.2. Fächergruppen- und hochschulspezifische Erfolgsquoten

15.2.1. Berechnungsmodell

Studienerfolgsquoten werden vom Statistischen Bundesamt als Landesgesamtwerte veröffentlicht. Für die einzelnen Hochschulen bzw. nach Fächergruppen der einzelnen Hochschulen differenziert liegen diese jedoch nicht vor. Darüber hinaus gibt es auf Bundesebene aggregierte fächergruppenspezifische Erfolgsquoten, differenziert nach Hochschularten. Hier stellt sich die Aufgabe, für regionalisierte Auswertungen Erfolgs- und damit auch Studienabbruchquoten auf der Ebene einzelner Hochschulen und deren Fächergruppen zu differenzieren. Dafür bedarf es einer entsprechenden Berechnungsmethode.

Auf der Grundlage der Basiszahlen des Statistischen Bundesamtes ist ein entsprechendes Berechnungsmodell entwickelt und angewandt worden. Mit diesem können – unter Hinzunahme von weiteren Hochschulkennzahlen – mittels Regressionsanalyse und den hieraus gewonnenen Koeffizienten hochschulspezifische Erfolgsquoten berechnet werden. Mathematisch handelt es sich dabei um Näherungswerte. Auf diesem

[1] vgl. Franziska Wielepp: Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel, in diesem Band

Wege lassen sich erstmals hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten ermitteln, hier für Sachsen-Anhalt.

Zunächst sind dafür die bestehenden Daten für das weitere Vorgehen aufzubereiten. Zwei Datensätze wurden für die Regressionsanalyse erstellt:

1) Datensatz *Länderdaten:* enthält die Merkmale Erfolgsquoten der Bundesländer und hierzu korrespondierende Hochschulstatistiken: Jahr, Studierende, Studienanfänger, Absolventen.
2) Datensatz *Fächergruppen:* enthält die Merkmale Erfolgsquoten nach Fächergruppen und Hochschulart differenziert (auf Bundesebene) sowie hierzu korrespondierende Hochschulstatistiken: Jahr, Studierende, Studienanfänger, Absolventen.

Zu 1) Die Länderdaten werden benötigt, um den Unterschied der sachsen-anhaltischen Erfolgsquoten gegenüber den anderen Bundesländern zu ermitteln. Es wird also der Abstand (ggf. Vorsprung) im Vergleich zum Durchschnitt der Länder berechnet. Dieser dient später als Korrekturfaktor für die (nicht nach Bundesländern differenzierten) Fächergruppendaten bzw. Regressionsanalyse anhand dieser Daten. Der Datensatz enthält 68 Beobachtungen.

Zu 2) Die Fächergruppendaten werden benötigt, da die zu ermittelnden Erfolgsquoten der sachsen-anhaltischen Hochschulen ebenfalls nach Fächergruppen differenziert werden sollen. Deshalb sollten die zugrunde gelegten Daten der Regressionsanalyse die gleiche Struktur und eine vergleichbare Streuung aufweisen. Die Erfolgsquoten sind sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung der Hochschulart enthalten. Der Datensatz enthält 112 Beobachtungen, wovon 40 Beobachtungen hochschulartenübergreifende Werte darstellen.

Die statistische Herleitung von Erfolgsquoten für Fächergruppen einzelner Länder bedingt, dass die Erfolgsquoten dort grundsätzlich ähnlich verteilt sind wie auf Bundesebene. Zusätzlich wurde die fächergruppen-*un*spezifische Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt vom Statistischen Bundesamt übernommen, um eine genauere Anpassung der Erfolgsquoten an die Situation in Sachsen-Anhalt zu ermöglichen.

1. Schritt: Korrelationen

Um eine Intuition der infrage kommenden Variablen zu bekommen, wurden alle Merkmale auf ihre gegenseitige Korrelation (nach Pearson-Verfahren) hin auf Signifikanz geprüft. Für den Länderdatensatz ergaben sich signifikante Korrelationen für die Relationen Absolventen je Studi-

enanfänger, Absolventen je Studierenden sowie Studienanfänger je Studierenden. Die Kennzahlen erwiesen sich einzeln (d.h. ohne Gewichtung mit einer anderen Variablen) im Länderdatensatz allesamt als nicht signifikant. Für den Fächergruppendatensatz sind diese Relationen mit Ausnahme von Studienanfänger je Studierenden ebenfalls signifikant. Außerdem wiesen die einzelnen Kennzahlen (d.h. Studierende, Studienanfänger und Absolventen) ebenfalls signifikante Korrelationen auf. Das Merkmal Jahr korrelierte in keinem der beiden Datensätze mit den Erfolgsquoten, d.h. es gibt keinen stabilen Zeittrend in den Daten. Für die Regressionsmodelle wurden auch Merkmale getestet, die hier noch keine signifikante Korrelation aufwiesen.

2. Schritt: Korrekturwert für Land

Die aus der Korrelationsanalyse isolierten drei Merkmale zu Studierenden, Studienanfängern und Absolventen wurden per Vorwärtseinschluss in ein lineares Regressionsmodell mit aufgenommen. Das heißt, es werden dem Modell solange zusätzliche Merkmale hinzugefügt, bis die Aufnahme einer weiteren Variable keine Verbesserung der Erklärungskraft des Gesamtmodells mit sich bringt. Zusätzlich wird in das Modell eine Dummy-Variable[2] („LSA“) inkludiert, die den Effekt für Sachsen-Anhalt kontrolliert. Folgendes Regressionsmodell wurde letztendlich berechnet:

$$ErfQ_{Länder} = Konstante + \frac{Absolventen}{Studienanfänger} * \beta_1 + \frac{Absolventen}{Studierende} * \beta_2 + LSA * \beta_3$$

Die Erklärungskraft ist mit R^2=0,25 nicht sehr hoch, d.h. um für die Länderdaten eine genauere Schätzung zu bekommen, müssten entweder weitere Länderdummies oder zusätzlich nicht verfügbare Variablen aufgenommen werden.[3] Da es hier aber vor allem darum geht, die Abweichung Sachsen-Anhalts vom Bundeswert abzuschätzen, ist dieses Modell hinreichend. Diese Abweichung liegt bei –4,1, d.h. das Ergebnis dieser Gleichung verschiebt sich um diesen Wert nach unten. Mit anderen Worten: Legt man sachsen-anhaltische Hochschulkennzahlen zugrunde, muss die sich ergebende Erfolgsquote um diesen Wert abgezogen werden.

[2] Dummy-Variablen sind Stellvertreter-Variablen, d.h. sie haben lediglich die Ausprägungen „1“ oder „0“, womit gekennzeichnet wird, ob ein bestimmter Umstand für eine Beobachtung gilt oder nicht.

[3] Die ermittelte Schätzgleichung lautet: $y = 63{,}010 + x_1 * 172{,}521 + x_2 * -19{,}331 – LSA * 4{,}150$. Y bezeichnet die Erfolgsquote, x_i die erklärenden Merkmale in der oben angegebenen Reihenfolge.

3. Schritt: Erfolgsquoten für Fächergruppen

Ähnlich wie im zweiten Schritt werden bei der Regressionsanalyse mit dem Fächergruppendatensatz nur die Variablen aufgenommen, die den Erklärungsgehalt des Modells erhöhen. Zur Anwendung kommen zunächst nur die nach Hochschulart differenzierten Erfolgsquoten (N=72). Statt des Länderdummies werden die Effekte der Fachhochschulen als Dummyvariable mit aufgenommen. Folgendes Regressionsmodell wurde demnach berechnet:

$$ErfQ_{Fächer} = Konstante + \frac{Absolventen}{Studienanfänger} * \beta_1 + \frac{Absolventen}{Studierende} * \beta_2 + \frac{Studienanfänger}{Studierende} * \beta_3 + FH * \beta_4$$

Die Erklärungskraft dieses Modells ist mit R^2=0,70 relativ hoch, d.h. die erklärenden Variablen können die Streuung der Erfolgsquoten relativ gut erklären.[4] Für die Dummy-Variable Fachhochschulen ergab sich ein Wert von +10,4. Das heißt, die später zu berechnenden Erfolgsquoten der Fachhochschulen müssen um diesen Wert korrigiert werden.

Zusätzlich wird die Gleichung noch einmal ohne Fachhochschuldummy für die Fächergruppendaten ohne Differenzierung nach Hochschulart gerechnet (N=40). Die sich hieraus ergebende Gleichung ermöglicht es, Erfolgsquoten für ganz Sachsen-Anhalt zu ermitteln, d.h. für alle Universitäten und Fachhochschulen zusammen.[5]

4. Schritt: Berechnung der Erfolgsquoten der Hochschulen Sachsen-Anhalts

Im letzten Schritt sind die aus der der Regressionsanalyse gewonnenen Koeffizienten auf die spezifischen Kennzahlen zu Studierenden, Studienanfängern und Absolventen der Hochschulen Sachsen-Anhalts anzuwenden. Während die Koeffizienten zwar mittels statistischer Verfahren geschätzt wurden und damit innerhalb einer begrenzten Fehlertoleranz um den „wahren“ Wert schwanken, werden die Erfolgsquoten nun durch simple Berechnung ermittelt. Hierfür müssen lediglich die Koeffizienten

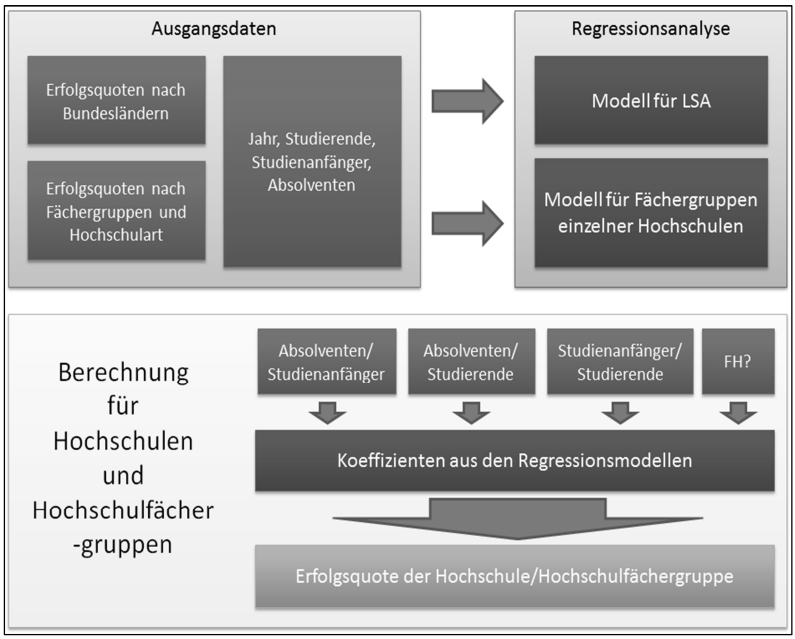
[4] Die ermittelte Schätzgleichung lautet: $y = -21{,}078 + x_1 * 86{,}268 + x_2 * -298{,}193 + x_3 * 357{,}191 + FH * 10{,}494$.

[5] Die ermittelte Schätzgleichung lautet: $y = 30{,}730 + x_1 * 18{,}259 + x_2 * 197{,}130$. Das Merkmal Studienanfänger durch Studierende entfällt hier, da es nicht signifikant ist.

mit den jeweiligen auf amtlichen Statistiken beruhenden hochschulspezifischen Ausprägungen der Variablen multipliziert und addiert werden.

Zunächst werden die Erfolgsquoten für alle Hochschulen gemeinsam berechnet. Die hierfür eigens ermittelten Koeffizienten des Regressionsmodells aus Schritt 3 kommen dabei zur Anwendung. Allerdings ist noch eine geringfügige Kalibrierung der Konstanten notwendig.

Übersicht 71: Berechnung der Erfolgsquoten



Das Statistische Bundesamt weist für Sachsen-Anhalt über vier Studienanfängerjahrgänge gemittelt eine Erfolgsquote von 68,95 aus. Damit dieser Wert auch mit der hier berechneten Erfolgsquote erzielt wird, wird zunächst der Effekt für Sachsen-Anhalt (4,1) von der Konstante abgezogen, was eine Erfolgsquote von 71,72 ergibt und damit etwas zu hoch liegt. Der exakte Wert wird bei Abzug von 6,92 erreicht. Diese Abweichung liegt an der statistischen Fehlertoleranz, die Schätzwerte zwangsläufig mit sich bringen. Durch den Abgleich mit dem Wert des Statistischen Bundesamtes konnten die Erfolgsquoten allerdings auf das richtige Niveau kalibriert werden.

Anschließend werden die Erfolgsquoten der einzelnen Hochschulen berechnet. Hierfür kommt das Modell aus dem dritten Schritt zum Zuge. Je nachdem, ob es sich um eine Universität oder eine Fachhochschule handelt, wird der Gleichung der Effekt für die Fachhochschulen angerechnet oder nicht. Auch hier ist eine Kalibrierung der Konstante notwendig. Hier werden Kennzahlen jeweils aller Universitäten und aller Fachhochschulen (incl. KH Burg Giebichenstein) herangezogen und Erfolgsquoten auf Basis des ersten Regressionsmodells ermittelt. Dabei wird der Landeseffekt aus dem zweiten Schritt abgezogen. Danach werden die Werte nach dem Anteil an Studierenden des Landes gewichtet (Berichtsjahr 2010) und der Landesdurchschnitt aus beiden Erfolgsquoten (für Universitäten und Fachhochschulen) berechnet:

$$ErfQ_{Land}^{Durchschnitt} = 0{,}603 * ErfQ_{Uni} + 0{,}397 * ErfQ_{FH}$$

Dieses Verfahren ergibt einen Landeswert von 70,41, also leicht über dem Wert des Statistischen Bundesamts von 68,95. Dieser Wert wird erreicht, wenn man statt 4,15 den Wert 5,61 von der Konstante abzieht. Die Kalibrierung der Konstante rundet die Berechnungsgrundlage für die Erfolgsquoten ab. Diese wird nun auf alle Hochschulen und deren Fächergruppen angewandt.

15.2.2. Ergebnisse

Mittels der beschriebenen statistischen Verfahren konnte ein linearer Zusammenhang zwischen den amtlichen Hochschulstatistiken und den Erfolgsquoten hergestellt werden. So ließen sich auch für einzelne Hochschulen und Fächergruppen Erfolgsquoten berechnen. Dafür mussten die Koeffizienten, die den statistisch ermittelten linearen Zusammenhang mathematisch beschreiben, mit den entsprechenden Detaildaten verknüpft werden. Hierfür wurden die Zahlen zu Studienanfängern, Studierenden und Absolventen einbezogen.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Ermittlung sind:

- Die größte Differenz zum Bundeswert der Studienerfolgsquote weisen die Hochschulen Sachsen-Anhalts in der Fächergruppe Medizin/ Gesundheitswissenschaften auf (–18 Prozentpunkte). Die sehr hohe Erfolgsquote im Bundesmittel von 95 % ist eine Besonderheit dieser Fächergruppe.

- Relativ weit unter dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen auch die Fächergruppen Sport (–16 Prozentpunkte) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (–15 Prozentpunkte).
- In den „Problemfächern" bezüglich der Studienabbruchquoten – den MINT-Fächern – schneidet Sachsen-Anhalt nach unseren Berechnungen vergleichsweise zufriedenstellend ab. Insgesamt, d.h. über die Hochschularten hinweg, liegt die Erfolgsquote Sachsen-Anhalts in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern zwei Prozentpunkte über dem bundesdeutschen Durchschnitt, in den Ingenieurwissenschaften zehn Prozentpunkte darunter:
  - Die universitäre ingenieurwissenschaftliche Ausbildung in Sachsen-Anhalt (OvGU) liegt zwar mit ihrer Abbruchquote deutlich unter dem Bundeswert (–13 Prozentpunkte). Doch in Mathematik/ Naturwissenschaften entsprechen die beiden sachsen-anhaltischen Universitäten dem Bundesmittel.
  - Die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen liegen in beiden Fächergruppen über dem Bundeswert für Fachhochschulen: ein Prozentpunkt in Ingenieurwissenschaften und 15 Prozentpunkte in Mathematik/Naturwissenschaften.
- In der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft liegen die Hochschulen Sachsen-Anhalts einen Prozentpunkt über dem (hohen) Bundeswert von 87 %.
- In der zahlenmäßig größten Fächergruppe Sachsen-Anhalts und Deutschlands, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, liegen Universitäten und Fachhochschulen Sachsen-Anhalts jeweils um etwa fünf bis acht Prozentpunkte hinter dem jeweiligen Bundeswert.
- Sehr ähnlich verhält es sich für Erfolgsquoten der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften, der nach den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften drittgrößten Studierendengruppe. Die sachsen-anhaltischen Hochschulen unterschreiten den Bundeswert hier mit 7 Prozentpunkten.
- Insgesamt liegt die Erfolgsquote für Sachsen-Anhalt nach Berechnungen des Statistischen Bundesamts rund sechs Prozentpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt von 75 % (gemittelt über vier Studienanfängerjahrgänge):[6]

[6] Das Statistische Bundesamt gibt in seinen neuesten Berechnungen für das Jahr 2010 an, dass in Sachsen-Anhalt 67,2 % der Studenten ihr Studium erfolgreich abschließen. Der bundesdeutsche Durchschnitt liegt bei 74,9 %. (StatBA 2012: 10).

- Nach unseren Berechnungen liegen die sachsen-anhaltischen Fachhochschulen nur knapp (–2 Prozentpunkte) hinter allen bundesdeutschen Fachhochschulen.
- Die Universitäten Sachsen-Anhalts liegen knapp zehn Prozentpunkte unter der durchschnittlichen Erfolgsquote der Universitäten in Deutschland.

Hierbei ist anzumerken, dass sich die Erfolgsquoten von Universitäten und Fachhochschulen sowohl in Sachsen-Anhalt als auch in Deutschland insgesamt deutlich voneinander unterscheiden. An Fachhochschulen schließen anteilig mehr Studierende das Studium mit Examen ab.

- Die für die Martin-Luther-Universität berechneten Erfolgsquoten liegen in einer Fächergruppe, den Mathematik/Naturwissenschaften, auf bundesdeutschem Niveau, bzw. mit einem Wert von 65 % knapp über dem Bundesschnitt. Ansonsten sind teilweise deutlich geringere Erfolgsquoten ersichtlich. So fallen die vergleichsweise sehr niedrigen Quoten der Fächergruppen Sport (60 % bzw. –22 Prozentpunkte gegenüber dem gemittelten Bundeswert), Kunstwissenschaften (–18 Prozentpunkte), Medizin (–16 Prozentpunkte) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (–16 Prozentpunkte) auf.
- Im direkten Vergleich mit dem Gesamtwert der Universitäten Sachsen-Anhalts (MLU und OvGU) ist festzustellen, dass die MLU im Hinblick auf Erfolgsquoten überwiegend leicht zurückfällt. Am deutlichsten unterscheiden sich die beiden Universitäten in den Kunstwissenschaften sowie in den zahlenmäßig größten Fächergruppen der MLU, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, und den Sprach- und Kulturwissenschaften. In diesen Fächergruppen wurden für die OvGU deutlich höhere Erfolgsquoten berechnet. In Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wie auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften liegt die Erfolgsquote der MLU je elf Prozentpunkte hinter der OvGU (57 % und 55 % gegenüber 68 % und 66 %), in den Kunstwissenschaften 48 Prozentpunkte (61 % gegenüber 109 %[7]), wobei hier die sehr geringe Anzahl Studierender dieses Fachs an der OvGU in Rechnung gestellt werden muss.

[7] Erfolgsquoten über 100 % sind möglich, wenn es Zuwachs innerhalb einer Studienanfängerkohorte gibt, d.h. mehr Studierende von anderen Hochschulen nach mehr als einem Fachsemester in die jeweilige Fächergruppe wechseln, als von dieser an eine andere Hochschule wechseln. Allerdings kann aufgrund der hier angewendeten Schätzmethode auf Basis der ursprünglichen Erfolgsquoten auf Bundesebene nicht ausgeschlossen werden, dass Werte über 100 % auch durch besonders hohe Absolventenzahlen der Hochschule in den einbezogenen Berichtsjahren hervorgerufen werden.

- Die berechneten Erfolgsquoten der OvGU fallen zwar in fast allen Fächergruppen höher aus als an der MLU, mit Ausnahme der Kunstwissenschaften liegen die Erfolgsquoten dennoch stets unterhalb des bundesweiten Durchschnitts (für Universitäten).
- Die geringsten Abstände zum Bundesschnitt können an der OvGU unter den Fächergruppen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (68 % oder –2 Prozentpunkte gegenüber Bundeswert), Mathematik/Naturwissenschaften (61 % oder –3 Prozentpunkte) und Sprach- und Kulturwissenschaften (66 % oder –3 Prozentpunkte) festgestellt werden. Am weitesten vom Bundesschnitt entfernt liegt die Erfolgsquote der größten Fächergruppe der OvGU, der Ingenieurwissenschaften: Mit 55 % ist sie –13 Prozentpunkte von der Erfolgsquote aller deutschen Universitäten entfernt und damit zugleich die Fächergruppe der OvGU mit der niedrigsten Erfolgsquote.
- In der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften erreichen an den sachsen-anhaltischen Universitäten deutlich weniger Studierende ihr Examen als an anderen Universitäten Deutschlands (78 % gegenüber 94 %). Zwar ist die Abbruchquote unter den Medizinern sehr gering, da die Studierenden durch die Auswahlverfahren über durchschnittlich bessere Hochschulzugangsberechtigungen verfügen oder über die Wartezeit hinreichend intrinsisch motiviert sind. Außerdem trägt ein klares Berufsbild zum Studienerfolg dieser Gruppe bei. An der MLU und an der OvGU entscheiden sich jedoch nach unseren Berechnungen überdurchschnittlich viele Studierende dieser Fächergruppe zum Abbruch des Studiums bzw. zu einem Hochschulwechsel.[8] Nach der Exmatrikuliertenstatistik der Hochschulen Sachsen-Anhalts liegt jedoch in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften ein relativ hoher Wechselanteil (18 %) bei gleichzeitig moderaten Studienabbrüchen vor. Demnach würden sich verhältnismäßig viele Studierende dieser Fächergruppe für die Fortsetzung ihres Studiums oder für ein weiteres Studium an einer anderen Hochschule entscheiden. Gründe dafür könnten in der Studiengestaltung der jeweiligen Hochschule oder in den Zulassungsverfahren zum Medizinstudium liegen. Letztere schränken die anfängliche Wahl des Studienortes stark ein, wodurch eventuell im weiteren Verlauf diese

Eine genaue Identifizierung ist nicht möglich, da in der Schätzung keine direkte Verknüpfung der Studienanfängerjahrgänge möglich ist.

[8] Das Wechselverhalten der einzelnen Fächergruppen der Hochschulen Sachsen-Anhalts wird in unsere Berechnungen nicht einbezogen. Ein überdurchschnittlich hohes Wechselverhalten einer bestimmten Fächergruppe kann sich dadurch auf die Abbruchquoten auswirken und diese verzerren.

Studienortentscheidung korrigiert wird zugunsten individuell präferierter Studienorte.

- Die dem Bundesschnitt unterliegenden universitären Erfolgsquoten in der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft werden von den sachsen-anhaltischen Fachhochschulen und der KH Burg aufgewogen und sorgen in einem Vergleich aller Hochschulen Sachsen-Anhalts mit den deutschen Hochschulen sogar für einen Vorsprung Sachsen-Anhalts in dieser Fächergruppe bezüglich der Erfolgsquoten.
- Für die KH Burg wurde eine überdurchschnittlich hohe Erfolgsquote von 96 % errechnet. Auf Grund steigender Absolventenzahlen bei gleich bleibenden Studierendenzahlen können die Erfolgsquoten zwar etwas positiver ausfallen als im Falle steigender Studierendenzahlen. Dennoch sind überdurchschnittliche Erfolgsquoten an der KH Burg wahrscheinlich auf Grund des hochschuleigenen Zulassungsverfahrens. Auch die Exmatrikulationsstatistik deutet auf eine sehr geringe Abbrecher- und Wechselquote der Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaft an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt hin.
- Betrachtet man die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, so liegen drei der vier sachsen-anhaltischen Fachhochschulen mit ihren Erfolgsquoten mit drei bis acht Prozentpunkten über dem deutschlandweiten Wert für Fachhochschulen. Nur die HS Anhalt unterliegt diesem Wert knapp mit –1 Prozentpunkt. Mit den berechneten Erfolgsquoten der ingenieurwissenschaftlichen Fächergruppe schneiden die Fachhochschulen zwar besser ab als alle bundesdeutschen Fachhochschulen im Mittel. Insgesamt unterliegen die Hochschulen Sachsen-Anhalts jedoch dem Bundesmittel in dieser Fächergruppe mit –10 Prozentpunkten. Laut Exmatrikuliertenstatistik brechen in dieser Fächergruppe am meisten Studierende das Studium ab. Zudem verlassen anteilig am wenigsten Studierende der Ingenieurwissenschaften die Hochschulen Sachsen-Anhalts mit Examen (im Verhältnis zu allen Exmatrikulierten).
- Die HS Merseburg kann über alle angebotenen Fächergruppen hinweg Erfolgsquoten aufweisen, welche die durchschnittlichen Quoten sachsen-anhaltischer Fachhochschulen sowie den Bundeswert der Fachhochschulen (zum Teil deutlich) übersteigen. So liegen die Erfolgsquoten der Mathematik/Naturwissenschaften und der Sprach- und Kulturwissenschaften knapp über hundert Prozent, d.h. es gab in diesen Fächern mehr Absolventen, als in der ursprünglichen Studien-

anfängerkohorte enthalten waren.[9] Diese Werte liegen zwischen 15 und 29 Prozentpunkten über den jeweiligen Landes- und Bundeswerten. Die Erfolgsquoten der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (96 %) und der Ingenieurwissenschaften (83 %) liegen zwar unter den zuvor genannten Fächergruppen, aber immer noch deutlich (7 bis 13 Prozentpunkte) über dem Landes- und Bundesdurchschnitt.[10]

- Unter den Fachhochschulen Sachsen-Anhalts liegt in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften einzig die HS Harz unter dem Bundeswert, und dies nur geringfügig mit –2 Prozentpunkten (73 % gegenüber 75 %). Alle anderen sachsen-anhaltischen Fachhochschulen überstiegen diesen Wert.
- Die für die HS Magdeburg-Stendal ermittelten Erfolgsquoten entsprechen im großen und ganzen den Landes- und Bundeswerten. Die größte Differenz zum Bundesschnitt findet sich in der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften, deren Erfolgsquote mit 113 % sehr hoch liegt (+16 Prozentpunkte über Bundeswert). Dies dürfte nicht zuletzt an der kontinuierlich rückläufigen Studierendenzahl in der Fächergruppe liegen: Seit 2006 ist diese von 717 auf 457 im Jahre 2010 (–36 %) gesunken. Diese Entwicklung ist zwar auch bei den Sprach- und Kulturwissenschaften (–39 % seit 2006) zu beobachten, jedoch fallen dort die Erfolgsquoten nicht so hoch aus (86 %, -3 Prozentpunkte unter Bundeswert).

[9] Werte über 100 % könnten auch, wie bereits für die KH Burg beschrieben, durch Zuwechsler erreicht werden. Angesichts der Entwicklung von Absolventen- und Studierendenzahlen ist dies jedoch weniger plausibel.

[10] Die Interpretation dieser Werte bedarf jedoch einer gewissen Zurückhaltung, da an der HS Merseburg bereits seit längerem rückläufige Studierendenzahlen zu beobachten sind, während im einbezogenen Zeitraum die Absolventenzahlen relativ hoch waren als Folge der hohen Studierendenzahl an der HS Merseburg um das Jahr 2006. Dieser Trend widerspricht dem allgemein zu beobachtenden Anwachsen von Studierendenzahlen an den meisten Hochschulen deutschlandweit. Diese abweichende Entwicklung in Merseburg kann jedoch in dem gewählten Berechnungsverfahren nicht zufriedenstellend abgebildet werden: Dabei wird ein bestimmtes Verhältnis aus Studierenden und Absolventen unterstellt, dass nicht oder nur sehr bedingt auf schrumpfende Hochschulen zutreffen dürfte. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Erfolgsquoten überschätzt werden, da die angewandte Berechnung von wachsenden Hochschulen ausgeht. Die tatsächliche Abweichung lässt sich leider nicht exakt bestimmen; wenn man allerdings annimmt, dass die Überschatzung in etwa umgekehrt proportional zum Grad der Schrumpfung der Hochschule steht, dann wäre der „wahre“ Wert bei etwa 80-90 % des hier Berichteten zu taxieren (Wenn man auf die Annahme verzichtet, dass ein Wachstum der Hochschule erwartungsgemäß wäre, und Stagnation als Basiswert annimmt).

- An der HS Harz lassen sich die meisten Studierenden (75 %) der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuordnen. Die hier berechnete Erfolgsquote unterschreitet mit 79 % den Landeswert um vier Prozentpunkte, den Bundeswert um neun Prozentpunkte. Rund zehn Prozentpunkte darüber liegt die Erfolgsquote dieser Fächergruppe an der HS Anhalt (89 %) die damit sowohl den Landes- als auch den Bundeswert übersteigt.
- Die für die HS Anhalt errechneten Erfolgsquoten liegen insgesamt mit 78 % knapp unterhalb der Vergleichswerte für Land und Bund. Dies ist überwiegend auf die zahlenmäßig stark vertretenen Werte der Ingenieurwissenschaften zurückzuführen (Erfolgsquote 74 %), die ein Drittel der Studierenden stellen. Ferner schneidet die Fächergruppe Kunst/Kunstwissenschaften ebenfalls im Vergleich unterdurchschnittlich, aber mit 93 % immer noch sehr gut ab. Es sollte hierbei berücksichtigt werden, dass es sich um keine künstlerischen Studienangebote im engeren Sinne, sondern Studiengänge aus dem Bereich Produkt- und Kommunikationsdesign handelt.

15.3. Studienabbruchmotive

Studienerfolgsquoten lassen keine Aussagen zu den Gründen der darin auch abgebildeten Studienabbrüche zu. Deren Kenntnis jedoch ist notwendig, um den Abbrüchen entgegenwirken zu können. Die bisher umfangreichsten Befragungen von Studienabbrechern in Deutschland führte HIS Hannover durch. In Verbindung mit weiteren Befragungen und Studien lassen sich Abbruchgründe erfassen und zum Teil mit Fächergruppen verbinden.

Als bedeutsam für die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch erwiesen sich vor allem:

- *Studienwahl:* Hier spielen die Motivation der Studienwahl und die Informationen zum Studium eine wichtige Rolle. Eine intrinsische Motivation, Fachinteresse und ein ausführlicher Informationsstand bezüglich der Studieninhalte wirken sich positiv auf den Studienerfolg aus.[11]
- *Startbedingungen:* Neben den Herkunftsbedingungen, welche die Bildungslaufbahn im allgemeinen beeinflussen, wurde der schuli-

[11] Unter anderem Blüthmann/Thiel/Wolfgramm (2011: 121), Heublein et al. (2009: 53ff.), Schiefele/Streblow/Brinkmann (2007: 134), Unger et al. (2009: 55ff).

schen Vorbildung – gemessen anhand der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) – in mehreren Studien Aussagekraft für den Studienerfolg nachgewiesen. Eine gute HZB-Note wirke sich ebenso positiv auf die Studienerfolgsaussichten aus und erhöhe zudem die Wahrscheinlichkeit, zum Wunschfach zugelassen zu werden.[12]

Wissens- oder Sprachdefizite erschweren das Studium schon in der Eingangsphase und können sich auf die Leistung sowie die soziale Integration negativ auswirken. Dabei müssen sich nicht nur Studienbeginner/innen mit Defiziten in der Lehrsprache, wie ausländische Studierende,[13] sondern auch alle anderen Studierenden fehlendes Vokabular in der jeweiligen Fachsprache aneignen. Das mehr oder weniger umfangreiche Vokabular muss zusätzlich zu dem bestehenden Lernpensum zu Beginn des Studiums erworben werden (Berthold et al. 2012: 88).

Zudem gehen einige Autoren von einem direkten Einfluss der sozioökonomischen Herkunft aus. Studienanfänger/innen aus bildungsferneren Schichten müssen demnach größere Anpassungsleistungen erbringen, da sie dem institutionellen Habitus der Hochschule – Werte, Wissen, Sprache – weniger ähneln als Studierende aus bildungsnahen Schichten. (U.a. Byrom/Lightfoot 2012: 127ff., Thomas 2002: 430ff.)

- *Physische und psychische Ressourcen:* In den einschlägigen Studien erwiesen sich starkes Selbstvertrauen, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, d.h. die hohe Einschätzung der Wirksamkeit der eigenen Leistung, (ausgereifte) Selbstreflexion und eine intrinsische Studienmotivation, wie Fachinteresse und -identifikation, für eine gelingende Leistungserbringung und den Studienerfolg von Bedeutung.[14]
- *Studienbedingungen:* Die Situation der Studierenden wird immer auch direkt durch das Lernumfeld beeinflusst. So hängen Leistungsprobleme von den Anforderungen im Studium ab. Zunächst sind Un-

[12] Dabei erwiesen sich vor allem mathematische Kompetenzen (Mathematiknote) als bedeutsam für den Studienerfolg. Mathematische Kompetenzen korrelieren mit strukturiertem und logischem Denken und wirken sich über alle Fächergruppen hinweg positiv auf die Studienerfolgsaussichten aus. U.a. Albrecht/Nordmeier (2011: 144), Heublein et al. (2009: 78), Lewin/Lischka (2004: 38).

[13] Ausländische Studierende brechen wesentlich häufiger als deutsche Studenten ihr Studium an deutschen Hochschulen ab. Laut HIS-Absolventenstudie 2010 brachen unter den Bildungsausländern im Bachelor-Studium 46 % das Studium vorzeitig ab und 63 % der diplom- und magisterstudierenden Bildungsausländer. Berthold et al. (2012: 88), Burkhart/Heublein/Wank (2011: 50ff.), Heublein et al. (2012: 33ff.).

[14] unter anderem Blüthmann/Thiel/Wolfgramm (2011: 119f.), Fellenberg/Hannover (2006: 396f.), Ihsen (2010: 44f.)

terschiede im Anspruchsniveau zwischen Studiengängen wahrscheinlich. Daneben bestehen Unterschiede in der fachspezifischen Lehre – den didaktischen Methoden – und dem Lernumfeld: Die Betreuungssituation, das Angebot an Tutorien und die Studienorganisation können Studienanforderungen wesentlich tragbarer machen oder aber erschweren – wenn beispielsweise Prüfungstermine in einem kurzen Zeitraum verdichtet sind oder sich Termine in der Studienplanung überschneiden. Gerade in der Umstellungsphase auf die neuen Studienstrukturen gelten unzulängliche Studienbedingungen und damit einhergehende Mehrbelastungen und Leistungsprobleme als wahrscheinliche häufige Abbruchgründe. Auch schwierige Studienumstände wie eine hohe Prüfungsdichte können zu einem starken Anstieg von Arbeitsbelastung und Leistungsdruck führen.

- *Externe Faktoren:* Der bedeutsamste externe Faktor, der sich jenseits von direkt mit dem Studium verbundenen Bedingungen auf die Studiensituation auswirkt, sind finanzielle Probleme. Diese führen bei vielen Studierenden zum Abbruch des Studiums. Damit zusammen hängen Zeitkonflikte oder die Unvereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit. (Vgl. Heublein et al. 2009: 25, 32)
- *Integration:* Der (soziale und akademische) Integrationsprozess der Studierenden in das System Hochschule ist von zentraler Bedeutung für den Studienerfolg. Mit der Einbindung der Studenten in die sozialen und akademischen Netzwerke werden studienbindende Faktoren, wie Fachidentifikation, aufgebaut und Beratungs- und Unterstützungsangebote eher angenommen, etwa die Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten oder die Vermittlung von Lernstrategien. Hierdurch wird den Studierenden geholfen, Studienschwierigkeiten und Leistungsprobleme zu überwinden, und in der Folge das Studium seltener abgebrochen. (U.a. Gensch/Kliegl 2011: 11f., Tinto 1975/ 1988)

Leistungsprobleme stiegen als ausschlaggebende Abbruchgründe stark an, die sich auch mit den Studienumständen der Bachelor/Master-Umstellungssituation erklären lassen. Diese Zunahme lässt sich nicht (allein) durch eine Zunahme in den inhaltlichen Ansprüchen erklären, sondern auch durch Defizite in der Studienplanung und -organisation. Durch Leistungsabfragen in sehr kurzen Intervallen können z.B. mögliche Wissenslücken kaum mehr geschlossen werden. Darauf deutet auch der ver-

kürzte Abbruchzeitpunkt nach Einführung des Bachelor/Master-Systems hin.[15]

Die HIS-Studienabbruchstudien legen den Schluss nahe, dass sich die Umstellung der Studienstrukturen auf das Bachelor/Master-System direkt auf die Abbruchquoten auswirkte. Die Fachhochschulen stellten früher auf die neuen Studienstrukturen um und wiesen in der Umstellungsphase erhöhte Abbruchwerte auf. Die Universitäten führten die neuen Studienabschlüsse später ein und wiesen ebenfalls erhöhte Abbruchquoten auf, während sich die Abbruchquoten an Fachhochschulen dann wieder normalisierten und sogar unter die Abbruchquoten vor der Umstellung sanken. (Heublein et al. 2012: 1f.)

Die Gründe für die Entscheidung zum Abbruch des Studiums variieren mit der Dauer, die die Studierenden an der Hochschule verbrachten: Während bei frühen Studienabbrüchen nicht erfüllte Erwartungen eine große Rolle spielen, brechen Studierende in höheren Semestern auf Grund ihres höheren Alters hingegen häufiger aus finanziellen oder familiären Gründen oder auf Grund beruflicher Neuorientierung das Studium ab als frühe Studienabbrecher.[16]

Zu den Fächergruppen, die über die Jahre der Erhebungen hinweg konstant hohe Abbruchquoten aufweisen, zählen Mathematik/Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Sprach- und Kulturwissenschaften (Heublein et al. 2012, StatBA 2012: 12). In der Fächergruppe Medizin lassen sich hingegen anhaltend niedrige Studienabbruchquoten beobachten (ebd.). Als Gründe für fachspezifische Unterschiede bezüglich der Abbruchquoten können sich unter anderem die Studieninhalte, die damit verbundenen Leistungsanforderungen, die Fachsprache oder die Fachkultur, wie fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen auswirken. (Derboven/Winker 2010: 74, Seymour/Hewitt 1997)

Zulassungsbeschränkte Studiengänge weisen im allgemeinen sehr geringe Abbruchquoten auf. Hier stellen die Hochschulen zusätzliche Anforderungen an die Passfähigkeit der Studierenden. Diejenigen, die so ausgewählt wurden, brechen dann seltener das Studium ab: zum einen auf Grund der Abschöpfung von Studienbeginnern mit guten schulischen Vorleistungen (was mit der geringerer Abbruchwahrscheinlichkeit korre-

[15] Bargel/Ramm/Multrus (2008: 23), Blüthmann/Thiel/Wolfgramm 2011: 111, Heublein (2012: 3), Heublein et al. (2009: 21f., 47), Isserstedt et al. (2010: 323), Metzger/Schulmeister (2011: 75f.), Multrus/Ramm/Bargel (2010: 11ff.)

[16] Heublein et al. (2009: 51), Heublein/Spangenberg/Sommer (2003: 40ff.), Unger et al. (2009: 47)

liert), zum anderen wegen der Hürden, die eine höhere Studienmotivation voraussetzen als zulassungsfreie Studiengänge.[17]

In Sachsen-Anhalt studieren fast ein Drittel aller Studenten Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, knapp 20 % Ingenieurwissenschaften und knapp 17 % Sprach- und Kulturwissenschaften. Nach den Abbruchstudien von HIS dominieren in diesen Fächergruppen (zusammen betrachtet), die in Sachsen-Anhalt von 68 % aller Studierenden belegt werden, die Abbruchmotive „Leistungsprobleme“ und „finanzielle Probleme“ (Heublein et al. 2009).

Männer brechen zwar häufiger das Studium ab als Frauen; dies kann jedoch weitestgehend durch die geschlechtsspezifische Fachwahl erklärt werden: Bei der Wahl der Studienfächer bestehen weiterhin Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studenten. Fächer mit hohen Abbruchquoten werden mehrheitlich von männlichen Studierenden gewählt, während Frauen zu großen Teilen in erfolgsstarken Fächern zu finden sind. (Isserstedt et al. 2010: 152f.)

15.4. Handlungsoptionen

Für die Hochschulen ergeben sich aus den dargestellten Entwicklungen vielseitige Handlungsoptionen, um den sehr unterschiedlichen Studienabbruchmotiven zu begegnen:

- Selbstgemachter Druck der Studierenden kann relativ einfach durch Gespräche und Informationen reduziert werden. Eine Verlängerung der Regelstudienzeit wirkt in doppeltem Sinne positiv: zum einen auf den empfundenen Druck der Studierenden, zum anderen bezüglich von Finanzierungsmöglichkeiten, die an diese Größe gekoppelt sind.
- Neben einer Verlängerung der Regelstudienzeit oder einem Vorstudienjahr können die Flexibilisierung der Studienzeiten durch Teilzeitstudiengänge bzw. die Ermöglichung unterschiedlicher Studiergeschwindigkeiten helfen, das Studium mit unterschiedlichen Lebenssituationen zu vereinbaren (Gensch/Kliegl 2011: 121). Beispielsweise können Studierende so eher einer parallelen Erwerbstätigkeit nachgehen. Damit ließe sich bestehenden finanziellen Problemen von Stu-

[17] Beispiel Medizinstudium: Heublein et al. (2009: 157). Zudem können Zulassungsbeschränkungen bewirken, dass Studierende im Wunschfach nicht zugelassen werden, was sich auf die Studienmotivation in einem ersatzweise gewählten (zulassungsfreien) Studiengang negativ auswirken kann.

dierenden entgegenwirken, die bisher häufig zum Abbruch des Studiums führen. (Heublein et al. 2009)

- Unterstützender und beratender Maßnahmen sind während des gesamten Studienverlaufs und über alle Fächergruppen hinweg für alle Studierenden wichtig und können Problemlagen der Studierenden reduzieren.
- Auch den an Bedeutung gewonnenen Leistungsproblemen kann mit unterstützenden Maßnahmen bezüglich des Lernprozesses begegnet werden, wie der Vermittlung von Lernstrategien oder Unterstützung bei der Entwicklung einer soliden Selbstwirksamkeitseinschätzung. Tutorien und Brückenkurse können Hilfen zum Selbststudium sein sowie studienrelevante Kenntnisse vermitteln und Prüfungsleistungen vor- und nachbereiten.
- Zudem kann Leistungsproblemen und mangelnder Studienmotivation mit Änderungen der Lehr- und Lernkultur begegnet werden. Dafür muss zuerst die Lehr- und Lernkultur des jeweiligen Fachbereichs betrachtet werden, um konkretere Maßnahmen formulieren zu können.[18]
- Auch eine inhaltliche Entlastung zu Studienbeginn kann besonders in Fächern, deren Fachsprache und Lehrinhalte von der gekannten Sprache und bekannten Inhalten signifikant abweichen, erwogen werden.
- Frühzeitige Maßnahmen in der Studieneingangsphase sind besonders erfolgsversprechend, um mögliche potenzielle Abbruchgründe im weiteren Studienverlauf zu reduzieren. Hier werden Startbedingungen ausgeglichen, die Studienwahl wird geprüft, und es findet die Einbindung in soziale und akademische Netzwerke statt.[19]
- Für den Ausgleich von Startbedingungen, wie unterschiedliche Wissens- und Sprachkenntnisse, eignen sich im besonderen Unterstützungsleistungen wie etwa Brückenkurse. Deren Ziel ist eine erfolgreiche Integration aller Studienbeginner in das Hochschulsystem.
- Um eine gelingende Integration in die akademischen und sozialen Netzwerke zu fördern, müssen Studierende abgeholt und eingebunden werden, denen sonst Ausgrenzung drohen würde. Besonders wichtig sind diese Unterstützungsangebote für Studierende, die einer Minderheit angehören (z.B. Alleinerziehende, ausländische Studierende, Ältere) oder keinen Zugang zu informellen Lerngruppen haben. Dies spielt eine besonders bedeutende Rolle vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft. Integrative Unterstützungs-

[18] Fellenberg/Hannover (2006: 396), Stinebrickner/Stinebrickner (2011: 5)

[19] Kossack/Lehmann/Ludwig (2012: 7), Kossack (2012: 95)

angebote sollten möglichst niederschwellig gestaltet werden und z. B. von älteren Studierenden angeboten werden.

- Für eine gefestigte Studienwahl benötigen die Studierenden ausreichend Informationen zu den Studienbedingungen und -inhalten. Zudem muss es gelingen, die individuellen Interessen mit den Studieninhalten zu verknüpfen, um Studienmotivation und Fachidentifikation zu stärken. Hierfür können die Hochschulen den Studienbeginnern, z.B. in Orientierungsseminaren, die Möglichkeit geben, die Studienwahl ohne die Notwendigkeit eines Abbruchs zu überprüfen.
- Neben allgemeinen Informationen zu Studienbedingungen und -ablauf sollte ein realistisches Bild der Studieninhalte vermittelt werden. Dazu zählt unter anderem der Hinweis auf den bestehenden Praxisbezug im Studium und die Bedeutung von grundlegenden Veranstaltungen für den weiteren Studienverlauf.
- Für häufig auftretende Problemlagen gibt es auch besonders geeignete Maßnahmen. Bestimmte Abbruchmotive häufen sich bei bestimmten Fächergruppen, und auf Grund der Ursachen von Abbrüchen lassen sich zudem Zielgruppen formulieren, bei denen von einer besonderen Wirksamkeit der Maßnahmen ausgegangen wird (Übersicht 72).

Auf Grund der vielen Faktoren und Ursachen, die jeder individuellen Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch zugrunde liegen, gibt es auch keine Maßnahmen, mit denen sich Studienabbrüche komplett vermeiden ließen. Allerdings können die Hochschulen ein Studienumfeld schaffen, welches Studienschwierigkeiten nicht (zusätzlich) verschärft, sondern dazu beiträgt, diese Schwierigkeiten zu lösen. Durch eine professionelle und abgestimmte Studienplanung und -organisation kann das Empfinden von übermäßiger Arbeitsbelastung und Leistungsdruck reduziert werden, statt diese z.B. durch die Ballung von Prüfungen zu erhöhen.

Es bleiben gleichwohl Ursachen und Faktoren, die einen Studienabbruch begünstigen und außerhalb des Einflussbereichs der Hochschulen liegen:

- So können Probleme, die sich aus der Studienwahl, fachlichen Umorientierungen und finanziellen Nöten ergeben, nicht von den Hochschulen alleine bewältigt werden.
- Auch kann der Umstand, dass zulassungsfreie Studienangebote höhere Studienabbruchquoten aufweisen als zulassungsbeschränkte Angebote, nicht umstandslos den zulassungsfreien Studiengängen angelas-

Übersicht 72: Wichtige Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen im Überblick

Zeitpunkt	Ziele	Zielgruppe	Fächergruppen	Maßnahmen
Studieneingangsgangsphase	• Ausgleichen von ungleichen Startbedingungen • Information • akademische Integration • Soziale Integration	• uninformierte Studienbeginner • Studienbeginner mit Defiziten in der Vorbildung (Sprach-/Wissensdefizite) • Studierende, die einer Minderheit angehören	• Alle	• Beratung • Unterstützungsmaßnahmen • Information • integrative Maßnahmen
Studieneingangsgangsphase und weiterer Studienverlauf	• Leistung verbessern • Motivation erhalten • Verbesserung der Lehr- und Lernkultur • Integration in studentische Netzwerke • problematische Studienbedingungen wie Zeitkonflikte vermeiden	• Studierende mit Leistungsproblemen • Studierende mit geringem Selbstvertrauen / Selbstwirksamkeitseinschätzung • Studierende ohne Zugang zu informellen Netzwerken • erwerbstätige Studierende • Studierende mit Finanzierungsproblemen • Studierende mit Familie	• Medizin und Gesundheitswissenschaften • Mathematik und Naturwissenschaften • Ingenieurwissenschaften • Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften • Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften • Sprach- und Kulturwissenschaften • Sport	• Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Vermittlung von Lernstrategien) • Motivationsveranstaltungen • Änderung der Didaktik / Lehrkultur • Unterstützung und Beratung (z.B. Finanzierungsmöglichkeiten) • Flexibilisierung von Studien angeboten • Studienorganisation professioneller gestalten

tet werden. Dass sich dort mehr Abbruchrisiken realisieren, liegt vielmehr in der Natur der Zulassungsfreiheit begründet.

- Kommen die Studierenden zu der Entscheidung, den gewählten Studiengang nicht weiterführen zu wollen, dann können Beratungsangebote bei einer Umorientierung der Studenten helfen.

15.5. Fazit

Nach den Berechnungen des Statistischen Bundesamts erreichen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts im Vergleich zu den anderen Flächenländern am wenigsten Studierende ihren Hochschulabschluss. Laut den neuesten Berechnungen für die Studienanfängerkohorte 2002 schließen 67,2 % der Studenten in Sachsen-Anhalt ihr Studium erfolgreich ab. Der bundesdeutsche Durchschnitt dieser Kohorte liegt bei 74,9 % (StatBA 2012: 10). Dies allerdings lässt sich durchaus auch als (Teil-)Erfolg lesen:

- Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen. Das heißt: Die studienberechtigten Schulabsolventen Sachsen-Anhalts – hier vor allem solche mit Fachhochschulreife – konnten gut in das Hochschulsystem überführt werden.
- Während die Zahl der Absolventen deutscher Hochschulen (bestandene Hochschulprüfungen incl. Promotionen) von 2000 bis 2011 um mehr als 80 Prozent gestiegen ist, nahm sie in Sachsen-Anhalt um 134 Prozent zu. Betrachtet man nur die Absolventen des Erststudiums, so ist der Unterschied zwischen bundesdurchschnittlicher Steigerung der Absolventenzahlen und derjenigen in Sachsen-Anhalt noch deutlicher: bundesweit nahm die Zahl der Absolventen um 74 Prozent zu, in Sachsen-Anhalt um 141 Prozent. (StatBA 2012a)

Gleichwohl bestehen Herausforderungen: Die Studienerfolgsquoten Sachsen-Anhalts entsprechen über vier Jahre gemittelt 92 % des Bundeswertes. Zudem wird zukünftig ein Zielkonflikt an Bedeutung gewinnen, der dauerhaft prozessiert werden muss, da er nicht aufzuheben sein wird:

- Einerseits gehört gerade Sachsen-Anhalt zu den am stärksten demografisch herausgeforderten Regionen. Reduzierte Altersjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf machen eines notwendig: Es müssen auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium interessiert werden, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten.
- Andererseits ergibt sich daraus, dass die Heterogenität der Studierendenschaft deutlich zunehmen wird. Das betrifft differenzierte kognitive Anfangsausstattungen, unterschiedliche (berufs-)biografische Erfahrungshintergründe, kulturelle Herkünfte (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich indi-

viduell mit einem Hochschulstudium verbinden. Damit werden zunehmend auch solche Studierende in die Hochschulen gelangen, die nach den bisherigen Erfahrungen erhöhten Studienabbruchrisiken unterliegen.

Für die Zukunft wird es auf Grund des demografischen Wandels darum gehen, *sowohl* die Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und damit eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft zu verarbeiten *als auch* die damit erhöhten Abbruchrisiken nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.

Literatur

Albrecht, André/Volkhard Nordmeier (2011): Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie, in: Die Hochschule 20 (2), S. 131–145.

Bargel, Tino/Michael Ramm/Frank Multrus (2008): 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Studiensituation und studentische Orientierungen, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin, http:// www.bmbf.de/ pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf (10.2.2013).

Berthold, Christian/Hannah Leichsenring/Uwe Brandenburg/Andrea Güttner/Anne-Kathrin Kreft et al. (2012): Diversity Report. CHE Consult GmbH, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_ Repor t_Gesamtbericht.pdf (10.2.2013).

Blüthmann, Irmela/Felicitas Thiel/Christine Wolfgramm (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?, in: Die Hochschule 20 (1), S. 110–126, http://www.hof.uni-halle.de/journal/ texte/11_1/Bluethmann.pdf (22.4.2013).

Burkhart, Simone/Ulrich Heublein/Johanna Wank (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), HIS HF Institut für Hochschulforschung, http://www.his.de/pdf/21/daad_bildungsinlaender_2011. pdf (10.2.2013).

Byrom, Tina/Nic Lightfoot (2012): Transformation or Transgression? International Habitus and Working Class Student Identity. School of Education, College of Arts and Humanities, Nottingham Trent University, Clifton Lane Nottingham, in: Journal of Social Sciences 8 (2), S. 126–134.

Derboven, Wibke/Gabriele Winker (2010): „Tausend Formeln und dahinter keine Welt". Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften, in: Beiträge zur Hochschulforschung (1), IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, S. 56–79, http://www.bzh.bayern .de/ uploads/media/1-2010-derbhoven-winkler.pdf (10.02.2013).

Fellenberg, Franziska/Bettina Hannover (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln, in: Empirische Pädagogik 20 (4), S. 381–399, http://www.ezw-sp.rwth-aachen.de/fileadmin/user_upload/Schulpaeda/Vorlesung/ 2007/Arbeitsauf trag_1_-_Grupro_-_Text.pdf (10.2.2013).

Gensch, Kristina/Christina Kliegl (2011): Studienabbruch - was können Hochschulen dagegen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative „Wege zu mehr MINT-Absolventen", Studien zur Hochschulforschung, IHF Bayerisches Staatsinstitut für Hoch-

schulforschung und Hochschulplanung, München, http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-80.pdf (15.2.2013).

Heublein, Ulrich (2012): Von den Schwierigkeiten des Übergangs - Studienabbruch im Bachelorstudium, in: HIS: Magazin (03), S. 2–4, http://www.his.de/pdf/pub_mag/mag-201203.pdf (20.2.2013).

Heublein, Ulrich/Christopher Hutzsch/Jochen Schreiber/Dieter Sommer/Georg Besuch (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Projektbericht, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HIS_studienabbruch_ursachen2009.pdf (11.2.2013).

Heublein, Ulrich/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (20.2.2013).

Heublein, Ulrich/Heike Spangenberg/Dieter Sommer (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, http://www.bmbf.de /pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf (11.2.2013).

Ihsen, Susanne (2010): Spurensuche! Entscheidungskriterien für Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften und mögliche Ursachen für frühe Studienabbrüche von Frauen und Männern an den TU9-Universitäten. Dokumentation, Projektlaufzeit: Dezember 2007 – November 2009, TU München, München, https://www.gender.edu.tum.de/tl_files/TUM_GSI/bilder/Spurensuche/Spurensuche!%20Abschlussbericht.pdf (15.2.2013).

Isserstedt, Wolfgang/Elke Middendorff/Maren Kandulla/Lisa Borchert/Michael Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin, http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2009.pdf (15.2. 2013).

Kossack, Peter (2012): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase, in: Peter Kossack, Uta Lehmann und Joachim Ludwig (Hg.), Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 91–104.

Kossack, Peter/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (2012): Die Studieneingangsphase forschend gestalten: Zur Einführung, in: Peter Kossack, Uta Lehmann und Joachim Ludwig (Hg.), Die Studieneingangsphase. Analyse, Gestaltung und Entwicklung, UVW UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 7–13.

Lewin, Dirk/Irene Lischka (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, Arbeitsberichte, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.

Metzger, Christiane/Rolf Schulmeister (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen, in: Sigrun Nickel (Hg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, S. 68–78.

Multrus, Frank/Michael Ramm/Tino Bargel (2010): 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Studiensituation und studentische Orientierungen, Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Arbeitsgruppe Hochschulforschung Universität Konstanz, Bonn/Berlin, http://www.bmbf.de/pub/studiensituation _studentetische_ orientierung_elf.pdf (11.2.2013).

Schiefele, Ulrich/Lilian Streblow/Julia Brinkmann (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? Universität Bielefeld,

in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39 (3), S. 127–140.

Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2013. 77 S.; auch unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2013.pdf (7.6.2013).

Seymour, Elaine/Nancy M. Hewitt (1997): Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences, Westview Press, Boulder, Colorado/Oxford.

Statistisches Bundesamt (2012): Erfolgsquoten 2010. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 1999 bis 2002. Bildung und Kultur, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001107004.pdf?__blob=publicationFile (15.2.2013).

Statistisches Bundesamt (2012a): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Bildung und Kultur, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/ KennzahlenNichtmonetaer2110431067004.pdf?__blob=publicationFile (11.2.2013).

Stinebrickner, Todd/Ralph Stinebrickner (2011): Math or Science? The Process of Choosing a College Major. Work in progress, http://www.sole-jole.org/11359.pdf (20.2.2013).

Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus, in: Journal of Educational Policy 17 (4), S. 421–442.

Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research, in: Review of Educational Research 45 (1), S. 89–125.

Tinto, Vincent (1988): Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving, in: The Journal of Higher Education 59 (4), S. 438–455.

Unger, Martin/Angela Wroblewski/Rossalina Latcheva/Sarah Zaussinger/Julia Hofmann/Christoph Musik (2009): Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Projektbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF, Institut für Höhere Studien (IHS), http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Frueher_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_OEsterreich.pdf (13.2.2013).

16. Systematisch unzutreffend und dennoch unverzichtbar

Die Prognosen der regionalen Studiennachfrage

Sarah Schmid | Peer Pasternack

Regelmäßig werden Prognosen der Studienanfängerzahlen erstellt, publiziert und argumentativ in Anschlag gebracht. In den demografisch herausgeforderten Regionen geht es dabei immer auch um die Frage, ob die Studienkapazitäten der Hochschulen dauerhaft ausgelastet sein werden. Politisierungen der Prognosen machen sie zu heiklen Instrumenten, sofern sie nicht angemessen eingeordnet und interpretiert werden. Hierbei ist in Rechnung zu stellen, dass Prognosen systematisch unzutreffend sind. Das heißt: Sie werden praktisch immer insofern durch die Realentwicklungen dementiert, als letztere die prognostizierten Werte entweder unter- oder überschreiten. Das spricht nicht gegen die Prognosen, sondern ist einerseits Ausdruck der Dynamik sozialer Entwicklungen, andererseits Folge von Aktivitäten, die ohne die Prognosen nicht unternommen worden wären.

16.1. Problemstellung

Die Studienkapazitäten trotz demografischer Schrumpfung auch langfristig auszulasten, liegt nicht nur im Eigeninteresse der Hochschulen, damit sie ihre Ausstattungen dauerhaft legitimieren können. Vielmehr wird mit dem Auslastungsziel auch eine der zentralen regionalen Funktionen der Hochschulen bedient. Dazu werden sich die Hochschulen in den demografisch herausgeforderten Regionen nicht allein auf die ‚natürliche' Nachfrage verlassen können, sondern aktive Strategien der Kapazitätsauslastung verfolgen müssen. Zahlreiche Hochschulen haben in dieser Hinsicht auch schon vielfältige Maßnahmen ergriffen.

Um die Größe der diesbezüglichen Herausforderungen abschätzen zu können, werden regelmäßig Prognosen der Studienanfängerzahlen erstellt, publiziert und argumentativ in Anschlag gebracht. So kam es unlängst zu einer Kontroverse zwischen der sachsen-anhaltischen Landesregierung und dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) über die Nutzung von CHE-Prognosedaten in der politischen Auseinandersetzung.

Das CHE verwahrte sich dagegen, dass die Landesregierung CHE-Prognosen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Sachsen-Anhalt heranziehe, um Kürzungen im Hochschulbereich zu begründen.

Es wies darauf hin, dass die „Daten aus den seit 2006 turnusmäßig aktualisierten Publikationen der Studienanfängerprognosen lediglich konservative Fortschreibungen darstellen. So bilden die Zahlen, auf die Bezug genommen wird, tatsächlich nur unter der Bedingung eine wahrscheinliche Entwicklung der Studiennachfrage an Hochschulen des Landes ab, dass die Zu- und Abwanderung junger studierwilliger Menschen auf dem Niveau der Jahre 2005 bis 2010 verbleibt".

Eine Analyse der letzten beiden Jahre zeige jedoch, „dass die Hochschulen des Landes sowohl für Studienberechtigte aus Sachsen-Anhalt als auch für junge Menschen insbesondere aus den westdeutschen Flächenländern deutlich an Attraktivität gewonnen haben. So erreichten die Landeshochschulen im Jahre 2010 zum ersten Mal ein positives Wanderungssaldo". Angesichts der Nachfrageentwicklungen böten die CHE-Prognosezahlen „keinen Begründungszusammenhang für Einsparungen und eine Verminderung von Studienkapazitäten in Sachsen-Anhalt". (CHE 2013)

Solche Politisierungen von Prognosen machen diese zu heiklen Instrumenten, sofern sie nicht angemessen eingeordnet und interpretiert werden. Hierbei ist zunächst eines in Rechnung zu stellen: Prognosen sind systematisch unzutreffend. Das heißt: Sie werden praktisch immer insofern durch die Realentwicklungen dementiert, als letztere die prognostizierten Werte entweder unter- oder überschreiten. Dies spricht nicht gegen die Prognosen, sondern ist einerseits Ausdruck der Dynamik sozialer Entwicklungen, andererseits Folge von Aktivitäten, die ohne die Prognosen nicht unternommen worden wären.

Auch die Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland wurde in den letzten Jahrzehnten von keiner Vorausberechnung auch nur annähernd antizipiert. Vielmehr waren die Zahlen beständig nach oben zu korrigieren. Dafür wiederum gibt es angebbare Gründe. Wie ergeben sich die bisherigen Differenzen bei den Prognosen von Studienanfängerzahlen, und wie aussagekräftig sind die Prognosen?

Dazu sollen zunächst die zentralen Einflussfaktoren auf die Studienanfängerzahlen (nachfolgend 16.2.) erörtert sowie die regelmäßig publizierten Studienanfängerprognosen von CHE und KMK verglichen werden (16.3.). Auf dieser Grundlage lassen sich anschließend die Gründe herausarbeiten, die zu den regelmäßigen Abweichungen der Realzahlen

von den Prognosen führen (16.4.). Exemplarisch erfolgt dabei eine durchgehende Bezugnahme auf das Land Sachsen-Anhalt.[1]

16.2. Zentrale Einflussfaktoren auf die Studienanfängerzahlen

Im Mittelpunkt steht hier die Anzahl der Studienberechtigten. Diese steigt oder sinkt, je mehr oder weniger Schüler/innen die Schule mit einer (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung abschließen. Beeinflusst wird dies durch

- die absolute Bevölkerungszahl im bezugsrelevanten Alter,
- die Anzahl der Schüler/innen und
- die Anzahl derjenigen, die einen studienberechtigenden Abschluss erwerben.

Hinzu treten Mobilitätseffekte, d.h. Gewinne oder Verluste durch Zu- bzw. Abwanderungen. Im folgenden konzentrieren wir uns auf die Bevölkerungsentwicklung und die Anzahl derjenigen jungen Menschen mit studienberechtigendem Schulabschluss.[2]

16.2.1. Bevölkerungsentwicklung

Bei der Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen durch die KMK werden Quoten genutzt, die in der Verantwortung der einzelnen Länder festgelegt werden[3] (KMK 2013: 15). Die Länder orientieren sich bei ihren Schüler- und Absolventenprognosen zu einem überwiegenden Anteil an der „mittleren Annahme der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung“[4] (KMK 2013: 17).

---

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen der institutionellen Kooperation von HoF und WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg erarbeitet.

[2] Zur Entwicklung der Schülerzahlen in Sachsen-Anhalt vgl. Thomas Erdmenger/ Peer Pasternack: Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt, in diesem Band; zu Mobilitätseffekten vgl. oben 13.3. Wanderungen.

[3] Ausgangsdaten der Prognosen sind amtliche Daten, bzw. tatsächliche Schüler- und Absolventenzahlen (KMK 2013: 14). Die am Ist-Zustand orientierten Quoten werden ggf. auf Grund von absehbaren strukturellen Entwicklungen verändert (Bsp. doppelter Abiturjahrgang) (KMK 2012: 14f.).

[4] https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204099004.pdf?__blob=

Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder errechnen in der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung mit den Variablen Geburtenhäufigkeit, Lebenserwartung und Wanderungssaldo 12 Varianten zur Bevölkerungsentwicklung (StatBA 2009: 38).[5] Zu Gunsten der Übersichtlichkeit werden die Ergebnisse anhand von zwei Varianten (Variablenkombinationen) beschrieben: Der „Unter- und Obergrenze der ‚mittleren' Bevölkerung" – „mittlere" ist bezogen auf die Verortung der Variante zwischen den Annahmen einer relativ jungen und einer relativ alten Bevölkerung (StatBA 2009: 5ff.).[6]

Neben der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder veröffentlicht das Statistische Landesamt Sachsen-Anhalt die inzwischen 5. regionalisierte Bevölkerungsentwicklung für Sachsen-Anhalt. In dieser wird angenommen, dass die Geburtenhäufigkeit von 2008 bis 2025 von 1,38 auf 1,49 Kinder je Frau steigen wird, die Lebenserwartung weiter zunimmt und sich Wanderungsverluste abschwächen: „Im Jahr 2025 wird von ausgeglichenen Wanderungsbewegungen ausgegangen."[7]

---

publicationFile (22.6.2013); Länderpyramiden: https://www.destatis.de/laenderpyramiden/ (22.6.2013)

[5] Unter den Varianten wird auch die Möglichkeit einer etwas höheren Geburtenhäufigkeit mit einbezogen (TFR=1,6) (StatBA 2009: 11). Vgl. hierzu Kreyenfeld (2013): Die jährliche Geburtenziffer „liegt seit den siebziger Jahren fast konstant bei 1,4 Kindern pro Frau. Sie gilt als durchschnittliche Kinderzahl pro Frau. Demografen wissen aber, dass dieser Wert nur ein berechneter Schätzwert ist – der verzerrt ist. Der Wert 1,4 ist für Deutschland definitiv zu niedrig angesetzt".

[6] Annahmen der Varianten 1-W1 (Untergrenze der „mittleren Bevölkerung") und 1-W2 (Obergrenze der „mittleren Bevölkerung"): Annähernde Konstanz der Geburtenhäufigkeit bei 1,4. Basisannahme zur Lebenserwartung: Bei einer Geburt im Jahr 2060 steigt diese demnach bei Jungen um acht und bei Mädchen um sieben Jahre. Bei diesen beiden Annahmen bleiben Unterschiede unter den Bundesländern erhalten. Die Varianten unterscheiden sich durch die Annahmen zum Wanderungssaldo: In Variante 1-W1 (Untergrenze der „mittleren Bevölkerung") wird ab 2014 ein Wanderungssaldo von +100.000 (pro Jahr) für Gesamtdeutschland angenommen. Die Annahme der Variante 1-W2 (Obergrenze der „mittleren Bevölkerung") beinhaltet hingegen ein Wanderungssaldo von + 200.000 (pro Jahr) für Gesamtdeutschland ab 2020. Die Verteilung des Außenwanderungssaldos nach Bundesländern erfolgt entsprechend eines mehrjährigen Durchschnitts. (StatBA 2009: 11) Für die einzelnen Länder werden zudem Binnenwanderungen betrachtet: https://www.destatis.de/laenderpyramiden/ (23. 6.2013).

[7] http://www.statistik.sachsen-anhalt.de/bevoelkerung/prognose/index.html (2.7.2013)

16.2.2. Studienberechtigte

Vom Statistischen Bundesamt werden Schulentlassene des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens mit allgemeiner Hochschulreife (einschließlich fachgebundener Hochschulreife) oder mit Fachhochschulreife als *studienberechtigte Schulabgänger* ausgewiesen. Die regionale Gliederung erfolgt nach dem Land des letzten Schulbesuchs.[8]

Studienberechtigte

Die absolute Studienberechtigtenzahl stieg vor 2011 deutschlandweit seit zehn Jahren kontinuierlich an, zuletzt von 2010 auf 2011 um 48.105 Studienberechtigte auf 506.467. Nach dieser hohen Studienberechtigtenzahl, die durch die Verkürzung der Gymnasialzeit beeinflusst war, sank die Zahl der Studienberechtigten in Deutschland im Jahr 2012 auf 498.408.[9] Dieser dennoch hohe Wert war wiederum beeinflusst durch die doppelten Abiturjahrgänge aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen.

In Sachsen-Anhalt sinkt die Anzahl der Schulabsolventen mit Fachhochschul- und Hochschulreife seit 2007. Im Jahr 2011 wurden in Sachsen-Anhalt 6.289 Studienberechtigte erfasst. Dies ist der niedrigste Stand seit 2001. Nach den vorläufigen Ergebnissen des Statistischen Bundesamts für das Jahr 2012 sank die Anzahl Studienberechtigter von 2011 auf 2012, wenn auch geringfügig.

Studienberechtigtenquote

Mit der Studienberechtigtenquote[10] wird der Anteil aller potenziellen Studienanfänger/innen, bezogen auf die Jahrgänge der 18- bis einschließlich 20-Jährigen berechnet. Die Quote gibt an, wie viele der 18- bis 20-Jährigen einen Schulabschluss haben, der zum Studium berechtigt.

---

[8] Die Zahlen werden in der Fachserie 11 Reihe 4.3 Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen des Statistischen Bundesamts unter nationalen Kennzahlen regelmäßig veröffentlicht.

[9] Vorläufiges Ergebnis: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/03/PD13_084_ 211.html (25.6.2013)

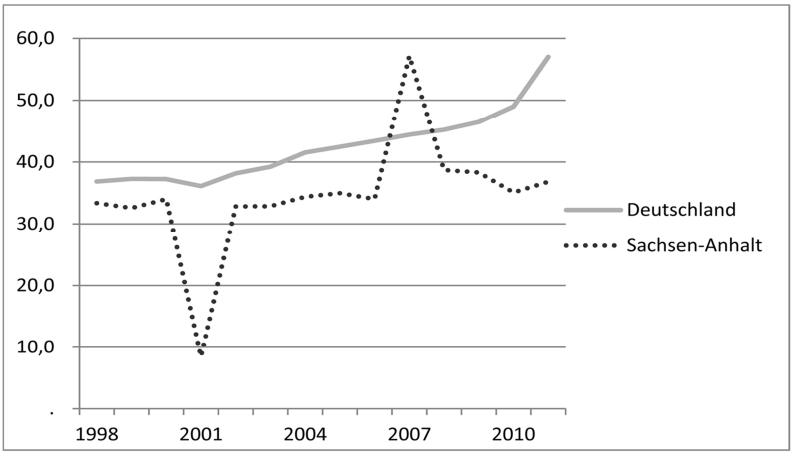
[10] Die Studienberechtigtenquote wird nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit sowie nach dem Bundesland des letzten Schulbesuchs ausgewiesen. Bei der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) wird unterschieden zwischen allgemeiner Hochschulreife und Fachhochschulreife.

Beispiel: Um die Studienberechtigtenquote des Jahres 2003 zu ermitteln, werden diejenigen gezählt, die zum 31.12.2002 18 Jahre alt waren. Mit dieser Gruppe wird die Anzahl der Studienberechtigten ins Verhältnis gesetzt. Die Zahl der Studienberechtigten entstammt der Schulstatistik für das Schuljahr, das im jeweiligen Berichtsjahr endet. Für das Berichtsjahr 2003 wird das Schuljahr 2002/2003 herangezogen.

Der Anteil Studienberechtigter wird so zu jedem einzelnen Jahrgang errechnet (auch für diejenigen, die am 31.12.2002 19 bzw. 20 Jahre alt waren) und zu einer Quote über alle Jahrgänge addiert (sog. Quotensummenverfahren).[11]

Die Studienberechtigtenquote (auch HZB-Quote) stieg in Deutschland insgesamt von 2005 bis 2010 über ein Prozentpunkt pro Jahr von knapp 43 auf 49 Prozent an (CHE Consult 2013: 7). Beeinflusst durch die Absolventen der doppelten Abiturjahrgänge in Bayern und Niedersachsen lag die Studienberechtigtenquote in Deutschland 2011 sogar bei 57 %. Das Statistische Bundesamt errechnet zudem Zahlen, die um den G8-Effekt bereinigt sind. Hier wird für Deutschland eine Studienberechtigtenquote von 51,5 % im Jahr 2011 ermittelt. (StatBA 2012: Tab 10.1, 10.2)

Übersicht 73: Entwicklung der Studienberechtigtenquote in Sachsen-Anhalt 1998 – 2011



Quelle: StatBA 2012, StatBA 2007, StatBA 2003

Die Zahlen sind nicht um den G8-Effekt bereinigt. Die Effekte der doppelten Abiturjahrgänge sind in ihrem tatsächlichen Ausmaß abgebildet.

[11] https://www.destatis.de/DE/Meta/AbisZ/Hochschulstatistik_Quoten.html (25.6.2013)

16.3. Vergleich der Prognosen

16.3.1. Datenbasis

Welche Indikatoren werden bei den am häufigsten zu Rate gezogenen Prognosen berücksichtigt? Dazu soll zunächst die Datenbasis der KMK- und der CHE-Vorausberechnungen der Studienanfängerzahlen dargestellt und verglichen werden (Übersicht 74).

Auf Basis der so zu beschreibenden Daten gelangten KMK und CHE 2012 zu prognostischen Werten, die in Teilen voneinander abweichen. Beide Prognosen wiederum unterscheiden sich von den tatsächlichen Zahlen, wie sie dann vom Statistischen Bundesamt veröffentlicht wurden. Die tatsächlichen Studienanfängerzahlen waren 2011 und 2012 durchgehend höher als von KMK und CHE vorhergesagt. (Übersicht 75)

Übersicht 74: Vergleich Datenbasis KMK – CHE

	KMK (KMK-Dokumentation 197, 2012)*	CHE (2012: Studienanfängerprognose, 2013: Studiennachfrage LSA)**
a) Studienberechtigte (Schulabsolventen mit Hochschul- bzw. Fachhochschulreife)		
Bevölkerungsentwicklung	Prognosen der Länder (überwiegend orientiert an der 12. koordinierten Bevölkerungsprognose; Ausgangsdaten: tatsächliche Schüler- und Absolventenzahlen)	
Schüler-/Absolventenzahlen	„Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2010-2025“ (2011) KMK-Dokumentation Nr. 192 (gestützt auf länderspez. Bevölkerungsprognosen)	
Bildungsbeteiligung	Quote bleibt auf aktuellem Niveau	[Basisszenario] Gleich bleibender Anteil Studienberechtigter (= KMK-Prognose 2012)
		[Szenario HZB-Quote erhöht] Jedes Jahr um 0,25 Prozentpunkte steigender Anteil Studienberechtigter
		[Szenario HZBler 2005] Rückgang der HZB-Quote auf das Niveau von 2005
b) Übergangsquoten (m/w und Hochschul- und Fachhochschulreife)		
	• Übergangsquoten des Statistischen Bundesamts (auf Grundlage der aktuellsten Werte werden Modifikationen vorgenommen) • Jahrgangslogik • Status-Quo-Vorausberechnung	[Basisszenario] auf Basis der Studienanfänger/innen des Studienjahres 2009 (CHE 2013) • Quotensummenverfahren (QSV) • Jahreslogik: Neuordnung der Übergangsquoten auf Basis der ÜQ des StatBA
		[Szenario Quotensumme 2010] QSV auf Basis der Studienanfänger/innen des Studienjahres 2010
		[Szenario ÜQ 2005] Übergangsquoten des Jahres 2005
Beide Modelle simulieren die Abschaffung der Wehpflicht, indem das Übergangsverhalten männl. studienberechtigter Schulabsolventen an das weibl. Übergangsverhalten angeglichen wird.		
Wanderungen (HZB im Inland / im Ausland erworben)		

	KMK (KMK-Dokumentation 197, 2012)*	CHE (2012: Studienanfängerprognose, 2013: Studiennachfrage LSA)**
Mobilität (Bindungsquote)	• Wanderungsverhalten von 2010 und aktuelle länderspezifischer Anteile (nach Universitäten und Fachhochschulen) werden konstant gesetzt und daraus eine Wanderungsmatrix gebildet. (KMK 2012: 30) • Status-Quo-Vorausberechnung	• Mittlere Mobilität der Erstsemester von 2005-2009 wird fortgeschrieben (CHE 2012) • Basis: Sonderauswertung Destatis
		[Basisszenario] Mobilität Studienanfänger/innen 2009
		[Szenario Mob. 2010] Mobilität Studienanfänger/innen 2010
		[Szenario Mob. 2005] Mobilität Studienanfänger/innen 2005
		[Szenario Mobilität in ostdeutsche Länder erhöht]
Studierende, die ihre HZB im Ausland erwarben	Zahl der Studienanfänger mit ausländischer HZB am aktuellen Rand (2010) konstant gesetzt	Ausländische Studierende sind gekoppelt an zusätzliche Erstsemester mit deutscher HZB: Mittelwert des Anteils ausländischer Studierender 2007-2009 wird mit landesspezifischer Projektion multipliziert und auf die Studienanfängerzahlen aufgeschlagen. (CHE 2012: 31)
		[Basisszenario] Relativer Mittelwert 2005-2009 wird fortgeschrieben
		[Szenario + 10 %] Anzahl der Studienanfänger/innen wird mit Mittelwert 2005-2009 + 10 % fortgeschrieben
Subjektive Entscheidungsgründe und konjunkturelle Variablen können nicht mitbezogen werden		

Quellen: KMK (2012), CHE Consult (2013), CHE (2012)

* http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dok_197_Vorausberechnung.pdf (23.06.2013)

** Szenarien wurden dem Bericht zur Entwicklung der Studiennachfrage an Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt entnommen (CHE Consult 2013: Bericht 18. Juni 2013), ergänzt durch http://www.che-consult.de/downloads/HSP_II_Prognose_1304.pdf (6.7.2013) und http://www.che-consult.de/do wnloads/CHE_AP152_Studienanfaengerprognose.pdf (6.7.2013)

Übersicht 75: KMK- und CHE-Prognosen der Studienanfängerzahlen, Abgleich mit Statistischem Bundesamt

	D		LSA		wFL		oFL	
Jahr	**StatBA***							
2010	444.608		10.085		335.348		58.091	
2011	518.748		10.896		402.539		60.494	
2012*[2]	493.469		9.802		380.955		56.776	
	KMK[12]	**CHE**	**KMK**	**CHE**	**KMK**	**CHE**	**KMK**	**CHE**
2011*[3]		– 32.630		– 2.481		– 19.623		– 9.298
2012*[3]	– 21.077	– 27.109	– 640	– 1.953	– 14.999	– 14.037	– 3.563	– 8.630
2013	489.044	486.283	8.877	7.268	385.927	390.212	51.115	45.202
2014	468.699	459.511	8.822	7.122	367.678	367.074	50.375	43.547
2015	467.045	452.815	9.017	7.183	364.085	359.766	51.594	43.991
2016	471.719	455.073	9.013	7.268	367.142	360.464	52.270	44.938
2017	467.816	449.265	9.009	7.345	362.913	354.041	52.498	45.771
2018	464.375	444.062	9.030	7.418	359.895	349.468	52.517	45.984
2019	459.161	435.404	9.005	7.423	355.403	341.453	52.426	46.075
2020	449.446	424.755	8.893	7.330	346.604	331.739	52.047	45.806
2021	442.381	417.162	8.830	7.273	340.399	324.800	51.746	45.616
2022	433.984	407.886	8.809	7.245	332.237	316.094	51.792	45.582
2023	430.547	403.524	8.804	7.231	328.898	312.100	51.827	45.499
2024	426.204	398.435	8.742	7.157	325.081	307.724	51.543	45.111
2025	422.031	393.923	8.717	7.132	321.314	303.648	51.465	45.028

Quellen: CHE (2012), KMK (2012), StatBA (2012), eigene Berechnungen

Legende: D (Deutschland), LSA (Sachsen-Anhalt), wFL (westdeutsche Flächenländer), oFL (ostdeutsche Flächenländer)

*StatBA 2013 Studienanfänger im 1. Hochschulsemester. Es werden die Studienanfänger/-innen im Sommer- und nachfolgenden Wintersemester erfasst (https://www.destatis.de/

[12] Die geringfügigen Differenzen bei den Studienanfängern nach dem Studienort in der Tabelle 5-1 (Seite 33) zwischen den Zahlen des Statistischen Bundesamtes und der KMK kommen dadurch zustande, dass die Absolventen von Studienkollegs in den Zahlen der KMK nicht enthalten sind, da sie dort den Bildungsausländern zugeordnet werden. In den Zahlen des Statistischen Bundesamtes zu den Studienanfängern nach Studienort sind sie aber den Bildungsinländern zugeordnet und in den Zahlen der Studienanfänger nach Studienort enthalten. (Schr. Mittlg. Heinz Alef, KMK, 26.6. 2013)

DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/ Hochschulen/Tabellen/StudierendeErstesHSBundeslaender.html, 24.6.2013)

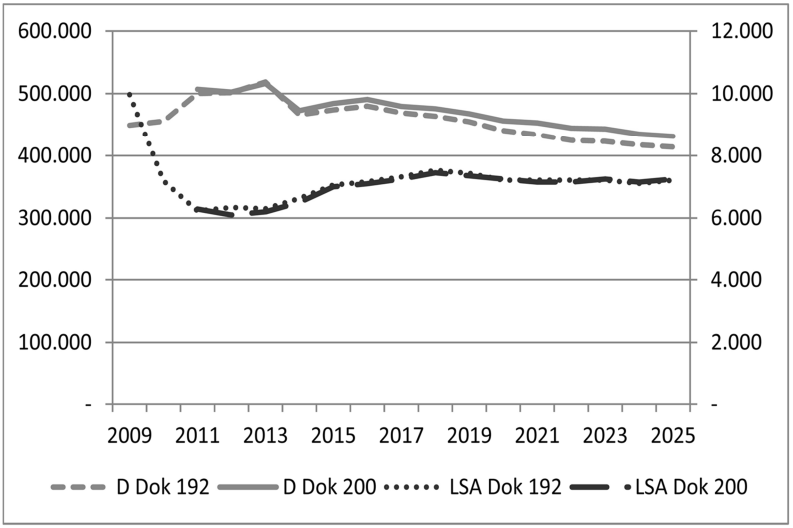
*[2] vorläufiges Ergebnis

*[3] Differenz der Prognose gegenüber den Studienanfängerzahlen des Statistischen Bundesamts

16.3.2. Anzahl der Studienberechtigten

Grundlage für die KMK-Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen (KMK 2012) und der Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen durch das CHE ist die „Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2010-2025“ aus dem Jahr 2011 (KMK 2011).[13]

Übersicht 76: Entwicklung und Prognose der Absolventen mit Hochschulreife und Fachhochschulreife



Quellen: KMK (2013; 2011)

Einbezogen sind allgemein bildende und berufliche Schulen.

Legende: D (Deutschland), LSA (Sachsen-Anhalt), Dok (Dokumentation).

[13] CHE 2012: 30, KMK 2012: 8. Am 18.06.2013 erschien die neue KMK-Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012 – 2025 (Dokumentation 200). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/ Dokumentation_Nr.__200.pdf. (23.6.2013)

Als Ausgangsdaten dieser Vorausberechnung werden einerseits tatsächliche Schüler- und Absolven-tenzahlen, andererseits länderspezifische Bevölkerungsprognosen herangezogen, wobei letztere überwiegend an der 12. koordinierten Bevölkerungsprognose des Statistischen Bundesamts orientiert sind.

CHE Consult nimmt in einer Modellrechnung zu den Studienberechtigtenzahlen in Sachsen-Anhalt an, dass sich die Übertrittsneigung der Schüler Sachsen-Anhalts zwischen Sekundarstufe I und II in den kommenden Jahren den anderen Ländern angleicht. Im Jahr 2018 soll danach ein Studienberechtigtenanteil von 47 % erreicht werden. Zudem wird angenommen, dass ab 2011 die Studiennachfrage von Landeskindern wieder (moderat) ansteigt. (CHE Consult 2013: 12)

Die KMK errechnet in den Vorausberechnungen der Schüler- und Absolventenzahlen 2012-2025 für das Land Sachsen-Anhalt im Jahr 2015 sogar einen Studienberechtigtenanteil von 48,3 %. Nach diesem Höchstwert gehe die Quote relativ schnell wieder zurück und bleibe bis 2025 bei einem Wert von ungefähr 44 % (KMK 2013).

In absoluten Zahlen steigt nach der CHE-Vorausberechnung die Anzahl sachsen-anhaltischer Studienberechtigter bis 2018 auf 9.070 („knapp 9.100“). Diese „Binnennachfrage nach Studienplätzen“[14] soll sich ab 2019 auf einem Niveau von etwa 8.700 einpendeln. (CHE Consult 2013: 12)

Die im Ländervergleich niedrige HZB-Quote Sachsen-Anhalts zeigte sich in den vergangenen Jahren als nur wenig veränderbar. Dennoch erwartet CHE Consult eine Aufholbewegung der sachsen-anhaltischen Quote. (CHE Consult 2013: 24f.). Erklärt wird diese erwartete Zunahme mit zwei möglichen Modellen (konjunkturell und infrastrukturell):

- Konjunkturell durch Arbeitsmarktbedingungen: Die geringe Studienberechtigtenquote sei dadurch bedingt, dass die Schüler durch gute Arbeitsmarktbedingungen zunächst direkt auf diesen gezogen werden und die HZB sodann später nachgeholt wird. Demnach wäre mit einer Aufholdynamik ab 2012 zu rechnen. (Ebd.: 8)
- Infrastrukturelles Erklärungsmodell: Die geringe Studienberechtigtenquote sei bedingt durch tatsächlich vorhandene Möglichkeiten, die Studienberechtigung zu erwerben – z.B. vorhandene Bildungseinrichtungen. (Ebd.: 8f.)

[14] Diese entspricht nach der „Landeskinder-Logik“ den studienberechtigten Schulabgängern – hier werden Wanderungsgewinne und -verluste sowie Zuwanderung durch ausländische Studienanfänger/innen ausgeschlossen.

Wie in den Modellrechnungen zu Sachsen-Anhalt hat das CHE auch in der Modellrechnung zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2060 („Langfristmodell“) *für Gesamtdeutschland* einen Erwartungs- oder Prognosekorridor durch zwei Varianten der Bildungsbeteiligung aufgespannt:

- Annahme 1: Der Anteil Studienberechtigter an der Wohnbevölkerung (Studienberechtigtenquote) bleibt gleich.
- Annahme 2: Der Anteil Studienberechtigter wächst in jedem Jahr um je 0,25 Prozentpunkte (der Wert stieg in der Vergangenheit um knapp 0,9 Prozentpunkte pro Jahr). Der Anteil studienberechtigter junger Menschen würde an der durchschnittlichen Altersgruppe der 17- bis 20-Jährigen von 58,5 (2020) auf 68,5 (2060) ansteigen. (CHE 2012: 16)

Durch die Veränderung der Variable Bildungsbeteiligung sinkt die Grundgesamtheit potenzieller Studienanfänger in der Langzeitprognose weniger stark ab. (CHE 2012: 18)

16.3.3. Übergangsquoten

Übergangsquoten werden vom Statistischen Bundesamt für einzelne Studienberechtigtenjahrgänge gebildet, indem die Studienanfänger/-innen eines Schulabsolventenjahrgangs auf die studienberechtigten Schulabgänger desselben Jahrgangs bezogen werden. (KMK 2012: 19) Die Übergangsquoten des Statistischen Bundesamts werden bei jeder Erhebung für alle Schulabsolventenjahrgänge angepasst. Die studienberechtigten Schulabsolventen, die später ein Hochschulstudium aufnehmen, gehen in die Übergangsquote des jeweiligen Schulabsolventenjahrgangs ein, so dass die Quote über die Jahre zuerst stark und ab einem gewissen Zeitraum noch geringfügig anwächst.[15]

Was den Übergang studienberechtigter Schulabgänger/innen in das Hochschulstudium betrifft, unterscheidet sich Sachsen-Anhalt nur geringfügig vom Bundeswert. Unter den studienberechtigten Schulabsolventen des Jahres 2011 in Sachsen-Anhalt begannen 46,5 % im selben Jahr ein Hochschulstudium. Betrachtet man alle studienberechtigten

[15] Ausgewiesen wird die Anzahl aller studienberechtigten Schulabgänger und wieviele Studienanfänger (1. HS) darunter sind (differenziert nach Studienbeginn im gleichen Jahr / ein Jahr / zwei Jahre / drei Jahre / vier Jahre und später nach Erwerb der HZB und studienberechtigte Schulabgänger ohne HS-Einschreibung bis zum jeweiligen Erfassungsjahr). (StatBA 2012)

Schulabsolventen in Deutschland, gingen 2011 etwas weniger (45,6 %) direkt in das Hochschulsystem über. Sachsen-Anhalt liegt in fast allen Übergangswerten der Schulabsolventen mit Fachhochschulreife über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Die Übergangsquoten der Schulabsolventen mit (Fach-)Abitur liegen hingegen immer unter dem bundesdeutschen Durchschnitt. (Übersicht 77)

Übersicht 77: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabgänger (in Prozent)

Übergangsquoten		2000	2005	2008	2009	2010	2011
D	**Insgesamt**	**70,4**	**68,2**	**67,0**	**65,0**	**61,1**	**45,6**
	(Fach-)Abitur	79,0	79,8	78,5	76,1	72,2	53,3
	FH-Reife	45,8	43,7	39,8	39,0	36,5	26,7
LSA	**Insgesamt**	**64,9**	**68,6**	**65,6**	**60,5**	**56,0**	**46,5**
	(Fach-)Abitur	71,4	75,4	73,0	67,0	63,4	50,7
	FH-Reife	35,1	44,2	39,5	41,2	39,7	36,8

Quelle: StatBA (2012: 170, 180)

Unschärfen bei den Übergangsquoten des Statistischen Bundesamts ergeben sich dadurch, dass in den Zähler (Dividend) sowohl studienberechtigte Schulabgänger als auch Studienanfänger über berufliche Qualifikation, mit Eignungsprüfung ohne formale HZB sowie Absolventen von Studienkollegs gefasst werden, während im Nenner (Divisor) ausschließlich die studienberechtigten Schulabsolventen enthalten sind. Hierdurch sind Werte über 100 % möglich. (KMK 2012: 19)

Diese Übergangsquoten werden von der KMK grundsätzlich übernommen.[16] Das CHE verwendet ein anderes Verfahren, um zu berechnen, wie viele der studienberechtigten Schulabgänger ein Hochschulstudium beginnen. Es nennt die Verfahren zur Berechnung der Übergangsquoten „Jahrgangsquotenverfahren“ und „Quotensummenverfahren“:

[16] „Grundlage der im Rahmen der Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen verwendeten Übergangsquoten sind die Übergangsquoten am aktuellen Rand, d.h. die aktuellsten verfügbaren tatsächlichen Übergangsquoten (2011)“ des Statistischen Bundesamts. (KMK 2012: 20) Diese tatsächlichen Übergangsquoten werden modifiziert, da zum einen der Wehr- und Zivildienst im Jahr 2011 aussetzte und zum Zweiten noch Schulabsolventen das Studium beginnen (die in die Quote zählen würden). (KMK 2012: 20) Für die Gruppe der Übergänge an die Hochschulen, die „vier Jahre und später“ stattfinden, wurden die Studienanfänger des Jahres 2010 (die vor mindestens vier Jahren die HZB erwarben) ins Verhältnis zu deren Schulabsolventenjahrgängen gesetzt. Anhand derer wurde eine Übergangsquote errechnet. (KMK 2012: 24)

- *Jahrgangsquotenverfahren:* Das Statistische Bundesamt errechnet die Übergangsquoten laut CHE nach einer Jahrgangslogik, das heißt von einem Schulabgängerjahrgang wird, wie oben beschrieben, die Übergangsquote errechnet. Dabei werden alle Hochschulzugangsberechtigten aus einem Jahrgang erfasst. CHE sieht einen Nachteil darin, dass die Quote erst zuverlässig ist, wenn sich alle aus diesem Jahrgang entschieden haben, in das Hochschulsystem einzutreten oder nicht. (CHE 2013: 13)
- *Quotensummenverfahren:* CHE rechnet deshalb auf Basis einer Jahreslogik. Die Übergangsquoten des Statistischen Bundesamts werden neu geordnet nach der Frage: Wann beginnen wie viele ein Studium? Ausgehend vom Studienanfängerjahrgang wird die Zusammensetzung aus Jahrgängen der Hochschulzugangsberechtigung (des Schulabschlusses mit HZB) erfasst.

„Im Detail bedeutet das:

i. Ausgang ist das Jahr 2009.

ii. Für eine Studienaufnahme im selben Jahr wird daher die Übergangsquote des Jahrgangs 2009 für sofortige Studienaufnahme herangezogen. Für die des Vorjahres die des Jahrgangs 2008 für die Studienaufnahme nach einem Jahr etc.

iii. Derart wird zurückgerechnet bis zu einer Studienaufnahme nach vier Jahren.

iv. Die Studienaufnahme für fünf Jahre nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und später kann leider aufgrund nicht lückenloser Daten nicht direkt der amtlichen Statistik entnommen werden. Diese Lücke lässt sich jedoch mathematisch näherungsweise schließen. Hierfür wird die Differenz der Studienanfänger(innen), die erst nach „vier Jahren und mehr" ein Studium beginnen, des Jahrgangs 2005 und des Jahrgangs 2000 gebildet. Das Ergebnis wird durch die länderspezifische Gesamtgröße des Abschlussjahrgangs 2005 geteilt. Der so ermittelte Quotient wird nun als Quote für die Studienaufnahme nach „fünf Jahren und mehr" in die Berechnung aufgenommen. Somit wird der Übergang länger und die tatsächliche Übergangsquote des Jahres 2009 realistischer abgebildet." (CHE 2011: 14)

Die KMK arbeitet bezüglich des Übergangsverhaltens mit einer *Status quo-Vorausberechnung*:

> „Ein Fortschreiben von sich abzeichnenden Trends in den Vorausberechnungszeitraum hinein wird nicht vorgenommen. Das heißt, die Vorausberechnung ist eine Status-quo-Berechnung, die zwar Auswirkungen von Trendänderungen im Ist-Bereich berücksichtigt, im Vorausberechnungszeitraum jedoch keine weiteren Annahmeänderungen vornimmt" (KMK 2012: 14).

Die verwendeten Berechnungsparameter werden – mit Ausnahme einer durch die Berücksichtigung der Aussetzung der Wehrpflicht bedingten methodischen Modifikation[17] – für den gesamten Zeithorizont bis 2025 konstant gehalten. Somit lässt sich eine Entwicklung abbilden, die dann einträfe, wenn die aktuellen Rahmenbedingungen in die Zukunft verlängert würden. Das bedeutet, sollte beispielsweise die Bildungsbeteiligung weiter steigen, werden die prognostizierten Studienanfängerzahlen übertroffen. (KMK 2012: 24)

16.3.4. Wanderungen

Die Studienanfänger nach dem Land des Erwerbs der HZB werden anhand des Wanderungsverhaltens von 2010 und aktueller länderspezifischer Anteile auf die (Hochschulen der) Zielländer verteilt. Es wird hierbei von Wanderungsgewinnen bis 2025 für die ostdeutschen Flächenländer und die Stadtstaaten ausgegangen. (KMK 2012: 26) Bei den Werten der relativen Wanderungen der Studienanfänger zwischen den Ländern werden die Werte des Studienanfängerjahrgangs 2010 nach Universitäten und Fachhochschulen konstant gesetzt und daraus eine Wanderungsmatrix gebildet (ebd.: 30).[18]

Kombiniert man die

	Zahlen der **Studienanfänger (nach Land des Erwerbs der HZB)**
+	mit den **Wanderungsbewegungen**
=	ergeben sich daraus die Zahlen der **Studienanfänger (mit in Deutschland erworbener HZB) nach dem Land des Studienorts** (KMK 2012: 32)
+	Studienanfänger **mit Erwerb der HZB im Ausland** (Deutsche und Ausländer)
	Da bei diesen nicht mit einem Rückgang gerechnet wird, wird auch diese Größe am aktuellen Rand (2010) konstant gesetzt. (KMK 2012: 34)
=	**Studienanfänger nach Land des Studienorts**

[17] Bei der Vorausberechnung von 2012 wurde das Übergangsverhalten der Schulabsolventen mit (Fach-)Hochschulreife auf Grund der Aussetzung der Wehrpflicht modifiziert, indem das weibliche Übergangsverhalten auf die Gesamtheit der Studienanfänger übertragen wurde. (KMK 2012: 23)

[18] Details zum Wanderverhalten in KMK-Dokumentation Nr. 191 „Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland 1980-2009“ (http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation_191_01.pdf (05.07.2013)).

Das CHE rechnet mit einer „mittleren“ Mobilität der Erstsemester von 2005-2009, die fortgeschrieben wird. Basis für die Wanderungsbewegungen ist eine Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts. (CHE 2012)

Die Anzahl der *ausländischen Studienanfänger/innen* koppelt das CHE an zusätzliche Erstsemester mit deutscher HZB. Eine Analyse zeigte, dass das quantitative Verhältnis der ausländischen Studienanfänger zu den Studienanfänger/-innen, die ihre HZB in Deutschland erworben haben, im Zeitraum von 2007-2010 nahezu gleich blieb, die Zahl ausländischer Studienanfänger also proportional mitwuchs. (CHE 2012: 10f.) Der Mittelwert des Anteils ausländischer Studienanfänger der Jahre 2007-2009 wird pro Land mit den landesspezifischen Projektionen multipliziert und auf die Studienanfängerzahlen aufgeschlagen (CHE 2012: 31).[19]

16.4. Diskussion

In den demografisch herausgeforderten Regionen Ostdeutschlands reduzieren sich die Geburtenjahrgänge seit 1990 bis 2020 auf etwa die Hälfte der Ursprungsgröße. Entsprechend kleiner sind dann auch die Altersjahrgänge derjenigen, die das typische Studienaufnahmealter erreichen. KMK und CHE haben dennoch vergleichsweise optimistische Studienanfängerprognosen vorgelegt. Es sind jedoch regional und fachlich selektive Entwicklungen zu erwarten. Ein Rückgang an einzelnen Standorten bzw. in einzelnen Fächern könnte mehr als die aktuelle Überlast beseitigen, die derzeit in zahlreichen Studiengängen besteht.

Zugleich haben aber die vergangenen Jahre gezeigt, dass die Prognosen sowohl in West- als auch in Ostdeutschland beständig übertroffen wurden. Solche Abweichungen der Modellrechnungen zu den realen Zahlen entstehen zum einen durch die Methodik der Vorausberechnungen: In der Regel werden Durchschnitts- und Mittelwerte herangezogen. Als Basisdaten dient wiederum Material, welches unter Umständen von tatsächlichen Werten abweicht, so dass die Datengrundlagen eine Unschärfe mit sich bringen.[20]

[19] Das CHE berechnet drei Wanderungsszenarien: “Regionaler Angebotsüberschuss”, „Regionaler Nachfrageüberschuss“ und „Optimale Wanderung“.

[20] Beispielsweise wird in der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung darauf verwiesen, dass den Berechnungen bestimmten Annahmen zu Grunde liegen, die mit Unsicherheiten verbunden sind und den Vorausberechnungen modellhaften Charakter

Zum anderen beruhen Prognosen auf Fortschreibungen vergangener Entwicklungen und können Unvorhersehbarkeiten der Zukunft systematisch nicht berücksichtigen. Doch bestehen stets kontingente Effekte, die, da kontingent, kaum konzeptionell zweckmäßig in Berechnungsmodelle integriert werden können. So kann die Nachfrage nach und die Auslastung von Studienplätzen beispielsweise durch politischen Druck, Studienbeiträge, Bewerbungsverfahren, diskursive Faktoren (Beeinflussung durch öffentliche Diskussion), konjunkturelle Bedingungen oder Wertewandel beeinflusst werden. Diese lassen sich nicht oder kaum antizipieren. (Vgl. CHE 2012: 26ff.)

Mit anderen Worten: Sozialwissenschaftliche Prognosen, die sich auf künftiges Verhalten von Menschen beziehen, sind immer unsicherheitsbehaftet. Während sich mittelfristige Veränderungen von Rahmenbedingungen – etwa demografische Gegebenheiten – häufig recht gut prognostizieren, ist das tatsächliche Verhalten der Menschen sehr viel schwerer abzuschätzen: Es können sich stets unvorhersehbare Änderungen von Handlungsorientierungen, Normen und Präferenzen der Akteure ergeben. Hinsichtlich der Prognose von Studierendenzahlen schränkt zudem die Vielzahl der Variablen, die das künftige Studienbeteiligungsverhalten beeinflussen, die Verlässlichkeit von Aussagen beträchtlich ein. Neben den allgemeinen Basisentwicklungen

- Geburtenentwicklung,
- bereits geborene Altersjahrgänge und daraus folgende Schüler- und Schulabsolventenentwicklung sowie
- Quote derjenigen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben,

beeinflussen zum einen diverse Rahmenbedingungen die Studienentscheidungen und die Verlässlichkeit entsprechender Prognosen:

- Kosten und Finanzierbarkeit eines Studiums,
- Attraktivität der Hochschulen einschließlich der Wahrnehmung dieser Attraktivität durch die Studieninteressenten/Eltern im Zusammenhang mit Beratungs- und Informationsmöglichkeiten,
- Studienfachangebote,
- Hochschulartenangebote,

---

verleihen. Die Ausgangsdaten zum Bevölkerungsstand stammen aus der Bevölkerungsfortschreibung der Volkszählungen (aus den Jahren 1987 [früheres Bundesgebiet] und 1981 [DDR]). (StatBA 2009: 9) Auf die 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung ist die überwiegende Anzahl der länderspezifischen Bevölkerungsprognosen gestützt.

- Auswahl der Studierenden und Zulassungsbegrenzungen,
- Bildungsalternativen und Auswirkungen der Konkurrenz zwischen beruflicher und Hochschulbildung um die Auslastung der gegebenen Kapazitäten.

Zum anderen werden die Studienentscheidungen und die Verlässlichkeit entsprechender Prognosen durch eine Reihe individueller und verhaltensabhängiger Faktoren beeinflusst:

- Dauer zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studienbeginn,
- Bildungsaspirationen im Zusammenhang mit der sozialen Struktur der Bevölkerung,
- Veränderungen des gesellschaftlichen Umfelds, die Wahrnehmung berufsbiografischer Chancen, die sich aus einem Hochschulstudium ergeben, und entsprechende Einflüsse auf das Bildungsverhalten,
- individuelle Leistungsfähigkeitsbewertungen,
- geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungsverhalten,
- individuelle Studienfach- und Hochschulartpräferenzen,
- Mobilitätsneigung und Bildungswanderung,
- Bildungszuwanderung aus dem Ausland. (Vgl. Lischka 2006: 7-9; 2006a)

In statistischer Betrachtung sind es drei Größen, welche die Studienanfängerzahlen maßgeblich beeinflussen:

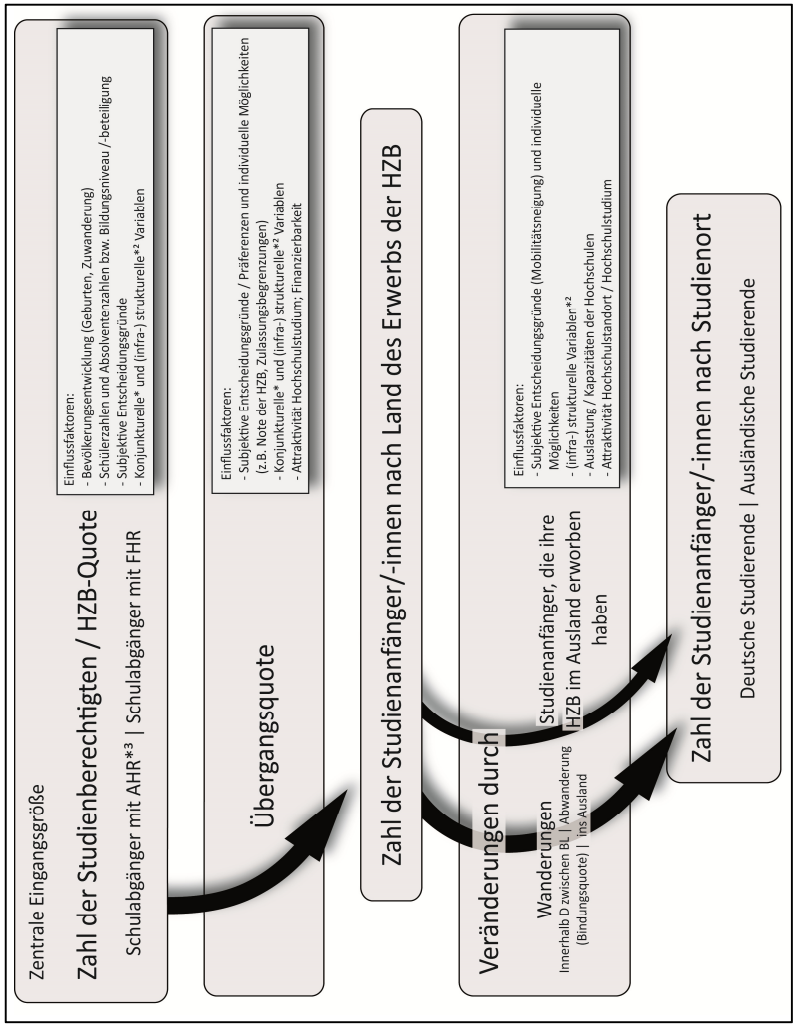
- Zahl der Studienberechtigten,
- Übergangsquote sowie
- Wanderungen: innerdeutsche Mobilität und Zuwanderung ausländischer Studienanfänger/innen.

Diese Größen wiederum werden, wie beschrieben, von einer Vielzahl an Variablen beeinflusst (Übersicht 78).

Die Kultusministerkonferenz gibt an, dass die höheren Zahlen an Studienanfängern, wie sie in den letzten Jahren zu beobachten waren, aus folgenden Faktoren resultierten:

- „einer stark gestiegenen Bildungsbeteiligung in schulischen (allgemein bildenden und beruflichen) Bildungsgängen, die zur Hochschulreife führen,
- einem Anstieg der Zahl der Studienanfänger, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben (Ausländer und Deutsche),

Übersicht 78: Einflüsse auf die Studienanfängerzahlen



Legende: HZB (Hochschulzugangsberechtigung), AHR (allgemeine Hochschulreife), FHR (Fachhochschulreife), HS (Hochschule/Hochschulen), D (Deutschland) BL (Bundesländer)

* Beispiel für konjunkturelle Variablen: günstige Arbeitsmarktsituation

*2 (infra-)strukturelle Variablen: z.B. tatsächlich vorhandene Möglichkeiten zum Erwerb einer HZB / für den Beginn eines Studiums (CHE 2012: 8f.), Studienangebote, alternative Bildungsangebote und deren Attraktivität; Beispiele: werden in Regionen Bildungseinrichtungen geschlossen, steigen die individuellen Transaktions- und Opportunitätskosten für den Erwerb einer HZB; Effekte des Ausbaus von Bildungsstrukturen: kann eine Erhöhung der Grundgesamtheit potenzieller Studienanfänger bewirken und positive Effekte auf die Bindung von Erstsemestern haben (ebd.: 9); zu strukturellen Variablen zählt beispielsweise die Abschaffung der Wehrpflicht.

*3 einschließlich fachgebundener Hochschulreife

- einem veränderten Übergangsverhalten von der Schule an die Hochschule,
- Aussetzung der Wehrpflicht sowie
- zusätzlichen Studienanfängern, die über eine berufliche Qualifikation ein Hochschulstudium aufnehmen“ (KMK 2012: 9f.).

Für die ostdeutschen Länder tritt hinzu, dass es aktive Bemühungen um die Steigerung der Studierendenzahlen gegeben hat und diese handelnde Beeinflussung nicht ohne Effekte geblieben ist. Das betrifft insbesondere die Sicherung der Aufnahmekapazitäten der ostdeutschen Hochschulen durch den Hochschulpakt 2020 und die Anstrengungen der Hochschulen, die Nachfrage nach Studienplätzen auch unter Inkaufnahme von Überlast zu bedienen. Das Wanderungsverhalten konnte so, politisch motiviert und durch Kampagnen wie „Studieren in Fernost“ gefördert, beeinflusst werden.

Dagegen erscheint die Annahme der CHE-Consult-Prognose recht ambitioniert, dass in Sachsen-Anhalt eine Steigerung des Studienberechtigtenanteils am Altersjahrgang bis 2018 auf 47 %, d.h. eine jährliche Steigerung um 2,5 Prozentpunkte, gelingen könne. Die Begründung dafür lautet, dass diese Quote andernorts schon heute bei 49 % liege. (CHE Consult 2013: 12)

Auch die KMK errechnet für Sachsen-Anhalt einen Höchstwert der Studienberechtigtenquote von 48,3 % für das Jahr 2015. Ob die Studienberechtigtenquote sinkt oder steigt, hängt neben der vorausberechneten Hochschulbildungsbeteiligung (abhängig von Hochschulzugangsberechtigung und Übergangsquoten) auch von der Größe der Gruppe der 17- bis 21jährigen[21] insgesamt ab, da die Studienberechtigten zu dieser Gruppe ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Zahl der Studienanfänger/innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen-Anhalt erwarben, nahm im Zeitraum von 2000 bis 2010 um –12 Prozent ab (in den östlichen Flächenländern –1,6 %). Die Zahl der Studienanfänger, die in Sachsen-Anhalt ihr Studium aufnahmen (unabhängig vom Land des Erwerbs der HZB), hingegen stieg in diesem Zeitraum um 22 %. (StatBA 2012)

Die Studienanfängerquote stieg jedoch in beiden Bezugsgruppen: Die Quote gibt an, „welcher Anteil eines Jahrgangs der Wohnbevölkerung Studienanfänger ist, also im ersten Hochschulsemester steht. Die Quote

[21] Das Statistische Bundesamt bezieht sich auf die Gruppe der 18-20jährigen bei den Berechnungen der Studienanfängerquote: https://www.destatis.de/DE/Meta/AbisZ/Hochschulstatistik_Quoten.html (7.8.2013).

beschreibt also das Ausmaß des realen ‚Zulaufs' von Studienanfängern an die Hochschulen und ist ein wichtiger Indikator für die Hochschulplanung".[22] Bei der Ausweisung der Quote wird, wie bei den absoluten Zahlen der Studienanfänger, nach Bundesland des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung beziehungsweise Land des Studienortes unterschieden.

Die Studienanfängerquote der Gruppe, die in Sachsen-Anhalt ihre Hochschulzugangsberechtigung erwarb, stieg von 2000 bis 2011 von 25,6 % um 8,2 Prozentpunkte auf 33,8 %. Hier werden die sachsen-anhaltischen Schulabsolventen mit Hochschulzugangsberechtigung in Bezug zur altersspezifischen Wohnbevölkerung Sachsen-Anhalts gesetzt.

Betrachtet man den Hochschulort mit der studienabhängigen Zu- und Abwanderung – das heißt, setzt man die in Sachsen-Anhalt Studierenden (unabhängig vom Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung) ins Verhältnis zur altersspezifischen Bevölkerung –, so beträgt die Studienanfängerquote Sachsen-Anhalts im Jahr 2011 51 %. Diese Studienanfängerquote nach Land des Studienorts stieg von 2000 bis 2010 um 15 Prozentpunkte auf 39 %, von 2010 bis 2011 nochmal um über 12 Prozentpunkte auf 51 %.[23] Um den G8-Effekt bereinigt, errechnet das Statistische Bundesamt für diese Gruppe für das Jahr 2011 47,9 %. (StatBA 2012)

Sachsen-Anhalt verfügt demnach über eine Zuwanderung an Studierenden, die die Abwanderung von Studienbeginnern überwiegt: Im Jahr 2010 konnte Sachsen-Anhalt erstmals Wanderungsgewinne an Studienanfängern aus anderen Bundesländern aufweisen, welche die Abwanderung von landeseigenen Studienbeginnern überstieg. 2011 nahm dieser Gewinn nochmal deutlich zu: Zwei Drittel der Studienanfänger im Wintersemester 2011/12 in Sachsen-Anhalt hatten ihre Hochschulzugangsberechtigung außerhalb des Bundeslandes erworben. (StatBA 2012, StatBA 2012b)

Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass die Voraussetzungen für eine aktive Beeinflussung entsprechender Trends durchaus gegeben sind: Der Umfang der relevanten Altersjahrgänge nimmt in Sachsen-Anhalt seit 2011 und bis zumindest 2025 moderat zu und wird 2025 mit über 17.000 knapp 5.000 junge Erwachsene mehr umfassen als 2012 (13.262) (KMK 2013: Tabellenwerk). Die geringe Binnennachfrage nach Studienplätzen

[22] https://www.destatis.de/DE/Meta/AbisZ/Hochschulstatistik_Quoten.html

[23] Die Studienanfängerquoten wurden im März 2013 vom Statistischen Bundesamt rückwirkend für alle Jahrgänge auf Länder- und Bundesebene korrigiert. Die absoluten Studienanfängerzahlen sind von den Korrekturen nicht betroffen.

ist mit der deutlich unterdurchschnittlichen Studienberechtigtenquote im Land zu erklären. Wüchse jedoch der Anteil studienberechtigter Schulabgänger/innen ebenfalls moderat, so könnten die – über einen längeren Zeitraum betrachtet – demografisch bedingten Verminderungen der Alterskohorten leicht kompensiert werden. Insofern bestünde unter Berücksichtigung der Herausforderungen des demografischen Wandels die angemessene Antwort in Sachsen-Anhalt weniger in einer restriktiven Hochschul- als vielmehr einer expansiven Bildungspolitik.

Ebenso stellt der Umstand, dass 2010 immer noch 46 Prozent der Studienberechtigten aus Sachsen-Anhalt, die ein Studium aufnahmen, zur Studienaufnahme das Land verließen, einen Ansatzpunkt für aktive Beeinflussungen dar: Eine erhöhte Bindungswirkung der Hochschulen und des Landes insgesamt könnte die Zahl derjenigen, die für ein Studium in Sachsen-Anhalt zu interessieren sind, steigern. In jüngerer Zeit wächst die Bindungsquote Sachsen-Anhalts um jährlich nur zwei Prozentpunkte, ohne dass sich dies bereits zum Trend verfestigt hätte. Dazu müsste nicht zuletzt die individuelle Wahrnehmung, dass das Land berufliche und Lebenschancen bietet, gesteigert werden.

Von zukünftigen Modellrechnungen fordert das CHE, um deren prognostische Verlässlichkeit zu erhöhen, dreierlei:

- *systematisch breitere Variationen relevanter Variablen* in Gestalt von Szenarien (Übertritt ins Hochschulsystem, Mobilität und Anteil ausländischer Studienanfänger/innen),
- Suche nach einer möglichen *Alternative zum Quotensummenverfahren*: Prüfung der Übertragbarkeit von Bildungsverlaufsmodellen (aus der quantitativen Schulforschung), sowie die
- *kritische Beleuchtung der Datengrundlagen*. (CHE 2012: 31f.)

Doch selbst dann, wenn all dies umgesetzt würde, bliebe es dabei, dass die Prognosen aus methodischen Gründen zentrale Risiken nicht abbilden können. Deren wichtigste sind für die spezifisch ostdeutsche Situation: eine wieder zurückgehende West-Ost-Wanderung, sobald sich die Studienkapazitätsverfügbarkeit in westdeutschen Regionen etwas entspannt, d.h. die aktuellen Überlaufeffekte von West nach Ost schmelzen dann ab; die Auswirkungen einer verschärften Konkurrenz zwischen dem berufsbildenden Sektor und der Hochschulbildung; schließlich regional fragmentierte Entwicklungen, da alle Prognosen auf Länderebene aggregiert sind. Im einzelnen bestehen folgende Prognoserisiken:

- So werden bei den Wanderungen der Studienanfänger/innen in der KMK-Prognose von 2012 die Werte für 2010 konstant gesetzt, d.h. in

die Zukunft verlängert (KMK 2012: 2).[24] Sachsen-Anhalts Hochschulen können derzeit in der Tat hohe Zuwanderungen aus westlichen Bundesländern realisieren. Diese kommen allerdings nur zustande, weil aktuell viele westdeutsche Studieninteressierte in ihren Heimatregionen keine Studienplätze in den von ihnen präferierten Studiengängen bekommen. Zugleich geht auch die KMK von einer gewissen Entspannung der Studiennachfrage in den westdeutschen Bundesländern aus. Sollte dies eintreten, ist zu erwarten, dass das traditionelle (Im-)Mobilitätsverhalten deutscher Studienanfänger/innen wieder stärker zum Zuge kommt: Denn traditionell beginnt die weit überwiegende Mehrheit aller deutschen Studienanfänger ihr Studium im 100-Kilometer-Umkreis ihres Heimatortes.[25] Folglich würden die Wanderungsgewinne der Hochschulen in Sachsen-Anhalt ebenfalls wieder zurückgehen.

- Die insgesamt geringer werdende Anzahl der Nachwachsenden in Sachsen-Anhalt lässt erwarten, dass es zu einer verschärften Konkurrenz zwischen dem berufsbildenden Sektor und der Hochschulbildung kommt: Es gibt entsprechende Bedarfe bei den Beschäftigern, und auch die Einrichtungen des berufsbildenden Sektors haben ein organisationales Bestandserhaltungsinteresse. Da die Studierneigung in Sachsen-Anhalt im Durchschnitt unter der bundesweiten liegt, ist davon auszugehen, dass auch das höhere Sozialprestige eines Studiums im Vergleich zur Berufsausbildung in der Bevölkerung sehr viel geringer verankert ist. Daher sind die Folgen verstärkter Bemühungen des Berufsbildungssektors um junge Menschen, verbunden ggf. mit der Attraktivierung der Ausbildungsangebote, nicht absehbar.
- In diesen Zusammenhang gehören auch Ungewissheiten, die sich aus der Leistungsfähigkeit des sachsen-anhaltischen Schulsystems ergeben. So gehört Sachsen-Anhalt im gesamtdeutschen Vergleich zu den

[24] Das CHE hingegen rechnet mit einem Mittelwert der Jahre 2005–2009: „Regionaler Nachfrageüberschuss: Auf dieser Analyseebene wird die über mehrere Jahre gemittelte Wanderung der Studienanfänger(innen) zwischen den Ländern (Land des Erwerbs der Studienberechtigung und Land des Hochschulorts bei Studienaufnahme) konstant gesetzt und fortgeschrieben. […] Hiermit wird angenommen, dass die Verteilung der Studienanfänger(innen) auf bzw. zwischen den Ländern genau so bleibt wie im Mittel der Jahre 2005 bis 2009." (CHE 2012: 13)

[25] Vgl. z.B. Lörz (2008: 423): „Etwa die Hälfte aller Studienanfänger (49 %) studiert im Umkreis von 50 km, weitere 20 % studieren im Umkreis von 100 km und lediglich ein Drittel entschied sich für einen weiter entfernten Studienort (31 %). Dieser Befund ist vor dem Hintergrund des regional unterschiedlich gelagerten Studienangebots erstaunlich. Trotz einer stark intrinsisch orientierten Fachrichtungsauswahl studiert der Großteil der Studienberechtigten in unmittelbarer Nähe des Heimatortes."

Schlusslichtern beim Anteil zum Hochschulzugang berechtigender Schulabschlusszertifikate.

- Die mittelfristigen Effekte der gestuften Studienstruktur sind unklar. In Betracht gezogen werden müssen zwei Möglichkeiten, die sich ggf. negativ auf die Zahl der Studierenden auswirken:
  (a) die überwiegende Nutzung des Bachelor-Abschlusses als Ausstiegsoption aus dem Studium bzw. Einstiegsoption in den Beruf ohne eine spätere Rückkehr an die Hochschule, um ein Master-Programm zu absolvieren;
  (b) die Nutzung der Bachelor/Master-Schwelle für einen Ortswechsel in ein anderes Bundesland. Im letzteren Fall sind es eher die (räumlich und sozial sowie, wie zu vermuten steht, auch intellektuell) Beweglichen, die sich zum Ortswechsel entschließen.
- Ebenso unsicher ist, wieweit es gelingt, die an der Bachelor/Master-Schwelle Weggehenden zu substituieren durch westdeutsche Neuzugänge in ostdeutsche Master-Programme. Diese Unsicherheit steigt in dem Maße, wie es nicht gelingt, Hochschullehrer/innen, die auf Studierende magnetisch wirken, zu verpflichten oder aber dort zu halten – etwa weil keine entsprechenden Ausstattungen offeriert werden können.
- Eine Unklarheit besteht schließlich darin, wieweit es gelingen wird, die heute gegebene hochschulische Fächervielfalt in Sachsen-Anhalt aufrecht zu erhalten. Aus einer Reduzierung der vergleichsweise breiten Angebote können sich Risiken ergeben, da ein empirisch nachgewiesener Zusammenhang besteht zwischen räumlicher Nähe zu präferierten Fächerangeboten und der individuellen Neigung, ein Studium aufzunehmen.[26]

Wie sich sowohl in der Beschreibung dieser Prognoserisiken als auch in der Realentwicklung der jüngsten Vergangenheit zeigt, sind aber aktive Beeinflussungen der Hochschulkapazitätsauslastungen möglich. Dies ist, wie schließlich zu vermerken ist, auch eine wesentliche Funktion von Prognosen: Sie zeigen an, was voraussichtlich passieren wird, wenn die Dinge weiter so laufen, wie sie bisher gelaufen sind. Sie machen damit auch darauf aufmerksam, wo ggf. Handlungsbedarfe bestehen. Wenn

[26] Vgl. z.B. Spiess/Wrohlich (2008: 16): „Our results show that a difference of 10 km in distance to the nearest university already explains a 2-3 percentage point difference in the probability of attending a university. For those ten percent of individuals who live 36.1 or more km apart from the next university at the time of their high school degree, the probability of entering higher education is 4 percentage points lower than for individuals living 12.7 km away."

dann daraus tatsächliches Handeln folgt und dieses Resultate zeitigt, sind die prognoseleitenden Annahmen verändert, und es kann schwerlich verwundern, dass die prognostizierten Entwicklungen so nicht eintreten. Insofern lässt sich auch sagen: Zeigt eine Prognose kritische Entwicklungen an, denen auf Grund der Kenntnis der Prognose durch aktives Handeln entgegengearbeitet wird, dann liegt der Erfolg dieser Prognose gerade darin, dass die vorhergesagten Entwicklungen so *nicht* eintreten.

16.5. Fazit

Die Studienkapazitäten trotz demografischer Schrumpfung auch langfristig auszulasten, liegt ebenso im Eigeninteresse der Hochschulen, wie mit dem Auslastungsziel auch eine der zentralen regionalen Funktionen der Hochschulen bedient wird. Dazu werden sich die Hochschulen in den demografisch schrumpfenden Regionen nicht allein auf die ‚natürliche' Nachfrage verlassen können, sondern aktive Strategien der Kapazitätsauslastung verfolgen müssen. Um die diesbezüglichen Herausforderungen abschätzen zu können, werden regelmäßig Prognosen der Studienanfängerzahlen erstellt, publiziert und argumentativ in Anschlag gebracht. Politisierungen dieser Prognosen machen sie zu heiklen Instrumenten, sofern sie nicht angemessen eingeordnet und interpretiert werden.

Hier ist in Rechnung zu stellen, dass Prognosen systematisch unzutreffend sind. Das heißt: Sie werden praktisch immer insofern durch die Realentwicklungen dementiert, als letztere die prognostizierten Werte entweder unter- oder überschreiten. Das spricht nicht gegen die Prognosen, sondern ist einerseits Ausdruck der Dynamik sozialer Entwicklungen, andererseits Folge von Aktivitäten, die ohne die Prognosen nicht unternommen worden wären.

In den demografisch herausgeforderten Regionen Ostdeutschlands reduzieren sich die Geburtenjahrgänge seit 1990 bis 2020 auf etwa die Hälfte der Ursprungsgröße. Entsprechend kleiner sind dann auch die Altersjahrgänge derjenigen, die das typische Studienaufnahmealter erreichen. KMK und CHE haben dennoch vergleichsweise optimistische Studienanfängerprognosen vorgelegt. Es sind jedoch regional und fachlich selektive Entwicklungen zu erwarten. Ein Rückgang an einzelnen Standorten bzw. in einzelnen Fächern könnte mehr als die aktuelle Überlast beseitigen, die derzeit in zahlreichen Studiengängen besteht.

Zugleich haben aber die vergangenen Jahre gezeigt, dass die Prognosen sowohl in West- als auch in Ostdeutschland beständig übertroffen

wurden. Solche Abweichungen der Modellrechnungen zu den realen Zahlen entstehen zum einen durch die Methodik der Vorausberechnungen. Zum anderen beruhen Prognosen auf Fortschreibungen vergangener Entwicklungen und können Unvorhersehbarkeiten der Zukunft systematisch nicht berücksichtigen.

Das heißt: Sozialwissenschaftliche Prognosen, die sich auf künftiges Verhalten von Menschen beziehen, sind immer unsicherheitsbehaftet.

In statistischer Betrachtung sind es drei Größen, welche die Studienanfängerzahlen maßgeblich beeinflussen: Zahl der Studienberechtigten, Übergangsquote sowie Wanderungen in Gestalt innerdeutscher Mobilität und Zuwanderung ausländischer Studienanfänger/innen.

Die Studienberechtigtenquote (auch HZB-Quote) stieg in Deutschland insgesamt von 2005 bis 2010 über ein Prozentpunkt pro Jahr von knapp 43 auf 49 Prozent an (CHE Consult 2013: 7). Die Studienberechtigtenquote Sachsen-Anhalts lag 2010 mit 35,1 % 14 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt aller deutschen Länder (ebd.: 8). Während die absolute Anzahl Studienberechtigter von 2010 bis 2011 sank, stieg die Studienberechtigtenquote um 1,7 Prozentpunkte auf 36,8 %. Auch damit liegt Sachsen-Anhalt jedoch weiterhin im Ländervergleich an letzter Stelle. (StatBA 2012)

Für die Zukunft nimmt CHE Consult an, dass sich die Übertrittsneigung der Schüler Sachsen-Anhalts in Bildungswege, die zum Hochschulzugang berechtigen, in den kommenden Jahren den anderen Ländern angleicht. Im Jahr 2018 soll danach ein Studienberechtigtenanteil von 47 % erreicht werden. Zudem wird angenommen, dass ab 2011 die Studiennachfrage von Landeskindern wieder (moderat) ansteigt und der Anteil Hochschulzugangsberechtigter in Sachsen-Anhalt steigt. (CHE 2013: 12) Die KMK errechnet für Sachsen-Anhalt im Jahr 2015 sogar einen Studienberechtigtenanteil von 48,3 %. (KMK 2013)

In absoluten Zahlen steigt nach der CHE-Vorausberechnung die Anzahl sachsen-anhaltischer Studienberechtigter bis 2018 auf 9.070 und soll sich ab 2019 auf einem Niveau von etwa 8.700 einpendeln (CHE Consult 2013: 12).

Beim Übergang studienberechtigter Schulabgänger/innen in das Hochschulstudium unterscheidet sich Sachsen-Anhalt nur geringfügig vom Bundeswert. Unter den studienberechtigten Schulabsolventen des Jahres 2011 in Sachsen-Anhalt begannen 46,5 % im selben Jahr ein Hochschulstudium (Deutschland: 45,6 %). Die Zahl der Studienanfänger/innen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen-Anhalt erwarben, nahm jedoch von 2000 bis 2010 in Sachsen-Anhalt um –12 Prozent ab (in den östlichen Flächenländern –1,6 %). (StatBA 2012)

In den ostdeutschen Ländern hat es aber in den letzten Jahren aktive Bemühungen um die Steigerung der Studierendenzahlen gegeben, die nicht ohne Effekte geblieben sind. Das betrifft insbesondere die Sicherung der Aufnahmekapazitäten der ostdeutschen Hochschulen durch den Hochschulpakt 2020 und die Anstrengungen der Hochschulen, die Nachfrage nach Studienplätzen auch unter Inkaufnahme von Überlast zu bedienen. So konnte das Zuwanderungsverhalten, politisch motiviert und durch Kampagnen wie „Studieren in Fernost" gefördert, beeinflusst werden.

Zugleich sind die Voraussetzungen für eine aktive Beeinflussung der Kapazitätsauslastung auch künftig gegeben: Der Umfang der relevanten Altersjahrgänge nimmt in Sachsen-Anhalt seit 2011 und bis zumindest 2025 moderat zu und wird 2025 mit über 17.000 knapp 5.000 junge Erwachsene mehr umfassen als 2012 (13.262) (KMK 2013: Tabellenwerk). Die geringe Binnennachfrage nach Studienplätzen ist mit der deutlich unterdurchschnittlichen Studienberechtigtenquote im Land zu erklären. Wüchse jedoch der Anteil studienberechtigter Schulabgänger/innen ebenfalls moderat, so könnten die – über einen längeren Zeitraum betrachtet – demografisch bedingten Verminderungen der Alterskohorten leicht kompensiert werden. Insofern bestünde unter Berücksichtigung der Herausforderungen des demografischen Wandels die angemessene Antwort in Sachsen-Anhalt weniger in einer restriktiven Hochschul- als vielmehr einer expansiven Bildungspolitik.

Ebenso stellt der Umstand, dass 2010 immer noch 46 Prozent der Studienberechtigten aus Sachsen-Anhalt, die ein Studium aufnahmen, zur Studienaufnahme das Land verließen, einen Ansatzpunkt für aktive Beeinflussungen dar: Eine erhöhte Bindungswirkung der Hochschulen und des Landes insgesamt könnte die Zahl derjenigen, die für ein Studium in Sachsen-Anhalt zu interessieren sind, steigern. In jüngerer Zeit wächst die Bindungsquote Sachsen-Anhalts um jährlich nur zwei Prozentpunkte.

Doch selbst dann, wenn all dies umgesetzt würde, bliebe es dabei, dass die Prognosen aus methodischen Gründen zentrale Risiken nicht abbilden können. Deren wichtigste sind für die spezifisch ostdeutsche Situation: eine wieder zurückgehende West-Ost-Wanderung, sobald sich die Studienkapazitätsverfügbarkeit in westdeutschen Regionen etwas entspannt, d.h. die aktuellen Überlaufeffekte von West nach Ost schmelzen dann ab; die Auswirkungen einer verschärften Konkurrenz zwischen dem berufsbildenden Sektor und der Hochschulbildung; schließlich regional fragmentierte Entwicklungen, da alle Prognosen auf Länderebene aggregiert sind.

Wie sich sowohl in der Beschreibung dieser Prognoserisiken als auch in der Realentwicklung der jüngsten Vergangenheit zeigt, sind aber aktive Beeinflussungen der Hochschulkapazitätsauslastungen möglich. Dies ist auch eine wesentliche Funktion von Prognosen: Sie zeigen an, was voraussichtlich passieren wird, wenn die Dinge weiter so laufen, wie sie bisher gelaufen sind. Sie machen damit auch darauf aufmerksam, wo ggf. Handlungsbedarfe bestehen. Insofern lässt sich auch sagen: Zeigt eine Prognose kritische Entwicklungen an, denen auf Grund der Kenntnis der Prognose durch aktives Handeln entgegengearbeitet wird, dann liegt der Erfolg dieser Prognose gerade darin, dass die vorhergesagten Entwicklungen so *nicht* eintreten.

Literatur

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (2012): Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland. Arbeitspapier Nr. 152; www.che.de/downloads/CHE_AP152_Studienanfaengerprognose.pdf (23.6.2013)

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (2013): Sachsen-Anhalt: Hochschulsystem stärken und nicht durch Kürzungen ausbremsen!, 26.3.2013, http://idw-online.de/de/news525546 (27.3.2013).

CHE Consult, Centrum für Hochschulentwicklung Consult Gütersloh (2011): Studienanfänger(innen) an Hochschulen in Deutschland. Erwartungen für die zweite Phase des Hochschulpaktes, http://www.che-consult.de/downloads/HSP_II_Prognose_1304.pdf (6.7.2013).

CHE Consult, Centrum für Hochschulentwicklung Consult Gütersloh (2013): Zur Entwicklung der Studiennachfrage an Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt, Bericht 18. Juni 2013; http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Arbeitsberichte/WZW_Arbeitsberichte_2_2013.pdf (2.7.2013).

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2010-2025, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 192, http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_Nr._192.pdf (18.7.2013).

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012-2025. Erläuterungen der Datenbasis und des Berechnungsverfahrens, Dokumentation Nr. 197, http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dok_197_Vorausberechnung.pdf (17.6.2013) oder Seite http://www.kmk.org/statistik/hochschule/statistische-veroeffentlichungen/vorausberechnung-der-studienanfaengerzahlen-2012-bis-2025.html (u.a. Excel-Tabelle).

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012-2025, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 200, http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentation_Nr.__200.pdf (5.7.2013); Tabellenwerk: www.kmk.org/fileadmin/xls/Statistik/SP2011_Tabellenwerk.xls (7.8.2013).

Kreyenfeld, Michaela (Interview) (2013): Die Kohortenfertilität nimmt zu, in: taz, 29.4.2013, S. 7; auch online unter http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=in&di

g=2013%2F04%2F29%2Fa0048&cHash=539b0d 259193d7609fbce4fdf2e345c1 (23.6.2013).

Lischka, Irene (2006): Entwicklung der Studierwilligkeit, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg, www.hof.uni-halle. de/cms/download.php?id=89 (16.5.2006).

Lischka, Irene (2006a): Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.

Lörz, Michael (2008): Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes, in: Bildung und Erziehung 4/2008, S. 413-436.

Spiess, C. Katharina/Katharina Wrohlich (2008): Does Distance Determine Who Attends a University in Germany?, Bonn; http://ftp.iza.org/dp3615.pdf (12.4.2010).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2003): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2002. Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Wiesbaden; https:// www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen / KennzahlenNichtmonetaer2110431027004.pdf?__blob=publicationFile (06.08.2013).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2007): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2006. Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Wiesbaden; https:// www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431067004.pdf?__blob=publicationFile (11.2. 2013).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 18. November 2009, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204099004.pdf?__blob=publicationFile (5.7.2013)

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2011. Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Wiesbaden; https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/ KennzahlenNichtmonetaer2110431117004.pdf?__blob=publicationFile (6.8.2013).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012a): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2010. Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Wiesbaden; http://bit.ly/TefwmB (22.11.2012).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012b): Studierende an Hochschulen. Bildung und Kultur, Fachserie 11 Reihe 4.1, Wiesbaden; https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg 2110410127005.xls?__blob=publicationFile (9.8.2013).

Willich, Julia/Daniel Buck/Christoph Heine/Dieter Sommer (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover; http://bit.ly/iqeyvv (19.11.2012).

17. Studienbegleitende Hochschule-Praxis-Kooperationen
Erfolgs- und Risikofaktoren

Peer Pasternack

In demografisch herausgeforderten Regionen bedarf es zur Befriedigung des Fachkräftebedarfs besonderer Anstrengungen. Ein Reservoir dafür sind die an den regionalen Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte. Aktivitäten, um diese auch nach dem Examen in der Region zu halten, müssen frühzeitig einsetzen, nämlich bevor sich ein Abwanderungswunsch herausgebildet und ggf. verfestigt hat, d.h. in einem frühen Stadium des Studiums. Dafür sind Kooperationen zwischen Hochschulen und regionalen Beschäftigern vonnöten. Deren Aufbau benötigt die Kenntnis potenzieller Hindernisse, gelingt eher bei Berücksichtigung bereits erprobter Erfolgsfaktoren und kann in stabilisierte Hochschule-Praxis-Netzwerke münden.

17.1. Konkurrierende Bewertungen

Die Verflechtung von Hochschulstudium und Praxis wird nicht einheitlich gesehen. Im Zuge der Employability-Orientierung gelten frühzeitige Praxiskontakte als Königsweg, um Berufsbefähigung herzustellen und Praxisschocks zu vermeiden. Eine ergänzende Perspektive sieht darin Chancen, Fachkenntnisse zu vertiefen, die (Praxis-)Relevanz der Fachkenntnisse erlebbar zu machen, überfachliche Kompetenzen zu erwerben und persönlichkeitsbildende Effekte zu erzeugen. Zugleich gibt es eine weit verbreitete Skepsis, inwieweit die Curriculagestaltung der gestuften Studiengänge hinreichende Freiräume für Praxiselemente bereithält.[1]

Grundsätzlich konkurrierend wird darauf aufmerksam gemacht, dass die *Distanz* zur Welt der Arbeit ein zentrales Merkmal von Bildung sei – und zwar um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen (Teichler 2003: 15). Lebenskluge Beschäftiger verlangen auch genau das, denn: Praktiker wis-

[1] Die hier vorgestellten Ergebnisse wurden im wesentlichen im Rahmen der vom BMBF beauftragten Studie „Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern“ (Pasternack et al. 2008) erarbeitet.

sen, „daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999: 64).

Davon wiederum ist eine Auffassung abzusetzen, die in frühzeitigen studienbegleitenden Praxiserfahrungen einen Weg sieht, Hochschulabsolventinnen und -absolventen berufliche Perspektiven in der Region ihres Studienortes zu offerieren und damit Abwanderungsneigungen entgegenzuwirken. Diese Position gewinnt in eher peripheren Regionen an Bedeutung, da dort der sich anbahnende Fachkräftemangel schwieriger durch Anwerbungen von außen zu kompensieren ist.

Die unterschiedlichen Akzentsetzungen formulieren eine traditionelle Spannung, die in Hochschulstudien gelebt und produktiv gemacht werden muss – die Spannung zwischen Bildung und Ausbildung:

- Als wissenschaftliche Bildungseinrichtungen sind Hochschulen primär darauf ausgelegt, nicht für Routinetätigkeiten, sondern für solche beruflichen Handlungssituationen auszubilden, die grundsätzlich durch Ungewissheit, Deutungsoffenheit und Normenkonflikte gekennzeichnet sind.
- Das Handeln in solchen Situationen verträgt keine rein instrumentelle Anwendung von Wissen. Wer heute studiert, wird – in welchem beruflichen Feld auch immer – mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Zeitdruck, Ungewissheit und Normenkonflikten komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen.

Daher geht es darum, den hochschulischen Bildungsauftrages mit dem Ausbildungsauftrag zu vermitteln. Es geht um die *Verbindung* von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende und Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können.

17.2. Der ostdeutsche Sonderfall als künftiger gesamtdeutscher Normalfall

Die ostdeutschen Bundesländer sind, insgesamt betrachtet, eine periphere Großregion mit einigen Charakteristika, die für unser Thema von Bedeutung sind: Vom beginnenden Fachkräftemangel sind die ostdeutschen Siedlungsgebiete besonders betroffen. Anwerbungen von außen zu realisieren, vermögen sie nur begrenzt. Der Rentenübertritt der Transformationsgeneration trifft innerhalb eines Zeitfensters von 15 Jahren auf eine

Situation, die gekennzeichnet ist durch eine vergleichsweise starke Ost-West-Mobilität bildungs- und aufstiegsorientierter junger Menschen, eine im Vergleich zu den westlichen Bundesländern geringere Gymnasialquote und niedrigere Übergangsquote vom Gymnasium an die Hochschule sowie einen deutlich reduzierten Umfang der nachwachsenden Generation in Folge des Geburtenknicks nach 1990. Zusammengenommen gefährdet dies den Generationsübergang in Unternehmen und bei sonstigen Beschäftigern (vgl. Lutz 2005: 10f.). Daher werden möglichst hohe Verbleibsquoten der Akademiker/innen benötigt, die an den regionalen Hochschulen ausgebildet werden bzw. wurden.

Diese ostdeutsche Problemlage ist indes keine, die allein regionale Bedeutung hat. Die Fachkräftelücke tritt dort auf Grund einer Sondersituation nur besonders zeitig und massiv auf. Die Herausforderung selbst steht auch für zahlreiche andere Regionen in der Bundesrepublik – in einigen Fächern, so den Ingenieurwissenschaften, auch dort bereits heute spürbar.

Ein Weg, die Fachkräftelücke regional zu mildern, besteht darin, Abwanderungsneigungen des akademischen Nachwuchses zu dämpfen. Sowohl der Übergang ins Studium als auch der Wechsel von der Hochschule in die Berufstätigkeit stellen kritische Statuspassagen dar, in denen Studieninteressierte bzw. Hochschulabsolventen die Region verlassen (können). So verlassen 28 Prozent der ostdeutschen Hochschulabsolventen und -absolventinnen die ostdeutsche Großregion zum Zwecke der Erwerbstätigkeit (insgesamt sind nur 38 Prozent der Absolventen in ihrem jeweiligen Bundesland berufstätig, wobei aber ein Teil der Wanderer in anderen Ländern der Großregion Ost verbleibt; auch das im inner-ostdeutschen Vergleich relativ prosperierende Sachsen vermag nur 46 Prozent seiner Landeskinder nach dem Studium zu halten). Nutznießer der Wanderung sind in erster Linie die süddeutschen Länder. (Fabian/Minks 2008: 4f.)

Die Hochschulabsolventen und -absolventinnen werden zur Abwanderung wesentlich durch das Image der jeweiligen Region, keine attraktiven Berufs- und Lebensperspektiven zu bieten, veranlasst. Solche Images ändern sich nur langsam und typischerweise schwerfälliger als die reale Situation. In Ostdeutschland lässt sich zwar unterdessen für viele Studienrichtungen eine faktische Arbeitsplatzgarantie in der Region geben. Doch darf dies, wenn es Lebensentscheidungen beeinflussen soll, nicht nur behauptet, sondern muss erlebbar gemacht werden.

Übersicht 79: Hochschule-Praxis-Kooperationen in Studium und Lehre: Beispiel Sachsen-Anhalt

Mittels einer Reihe von Einrichtungen und Aktivitäten versuchen Sachsen-Anhalts Hochschulen, der Ost-West-Bewegung einheimischer Hochschulabsolventen und -absolventinnen entgegenzuwirken. Alle Hochschulen Sachsen-Anhalts verfügen mittlerweile über **Karrierezentren**, die Studierenden den Kontakt zu (auch) regionalen Unternehmen bahnen. Gewöhnlich geschieht dies in der Form der Vermittlung von Praktika oder Kooperationspartnern für wissenschaftliche (Abschluss-) Arbeiten, wodurch die Möglichkeit eines Arbeitsverhältnisses nach Studienabschluss wahrscheinlicher werden soll.

Darüber hinaus bieten einige Karrierezentren weitere Aktivitäten: Das Career Center der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) veranstaltet gemeinsam mit regionalen Unternehmen **Assessment Center**, die Studierende und Personalchefs zusammenbringen. In einer Reihe von Vorträgen und Seminaren stellen sich regionale Unternehmen den Studierenden vor. Im sogenannten **Dialog Café** werden Studierende mit erfahrenen Karriereberatern und Experten aus der freien Wirtschaft zusammengebracht, um Berufswege der jeweiligen Studienrichtung zu erörtern und Verbindungen herzustellen.

Es existieren zwei **Online-Jobportale**: Hinter der Bezeichnung „Top4Job" verbirgt sich das Portal der MLU, das seit Anfang 2012 mit der Agentur für Arbeit kooperiert. Diese Kooperation ermöglicht Studierenden den Zugriff auf eine deutlich größere Anzahl regionaler und bundesweiter Angebote. Das Jobportal „Nachwuchsmarkt Sachsen-Anhalt" wird durch die Karrierezentren aller Hochschulen betrieben. Verantwortlich für die inhaltliche Betreuung ist das Career Center der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Eine weitere Möglichkeit, Studierende mit regionalen Unternehmen in Kontakt zu bringen, sind die **Firmenkontaktmessen**. Fünf der Hochschulen Sachsen-Anhalts organisieren mindestens eine eigene Kontaktmesse. An der MLU werden die Messen durch studentische Initiativen veranstaltet: die Messe ‚campus meets companies' durch Campus Contact Halle e.V. (CCH), die Messe ‚CultureConAction' durch Culture ConAction e.V. (CCA) und die Messe ‚science meets companies' durch die studentische Förderinitiative der Naturwissenschaften an der Uni Halle e.V. (SFI). Auch an weiteren Standorten sind Firmenkontaktmessen angesiedelt: Universität Magdeburg, Hochschule Harz, Hochschule Magdeburg-Stendal und Hochschule Merseburg.

Unterstützung zur Gründung einer selbstständigen Existenz bieten einige Hochschulen Sachsen-Anhalts ihren Studierenden durch **Existenzgründerzentren**: die Universität Halle-Wittenberg (Hochschulgründernetzwerk Sachsen-Anhalt Süd), Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle (Existenzgründerzentrum Designhaus Halle), Hochschule Anhalt (Gründerzentrum) und Hochschule Merseburg (Gründerservice).

Die Industrie- und Handelskammern Halle-Dessau und Magdeburg haben zu-

dem eine **Stipendieninitiative** aufgelegt, die Studierende sachsen-anhaltischer Hochschulen dazu bewegen will, nach Abschluss ihres Studiums in der Region zu bleiben. Im Rahmen dieser Initiative vergeben Unternehmen an zukünftige Studenten sowie bereits Studierende Stipendien. Sowohl Unternehmen als auch Studenten profitierten davon: Unternehmen gelinge es, frühzeitig Fachkräfte zu gewinnen, Studierenden böten sich berufliche Perspektiven in den Unternehmen des Landes.

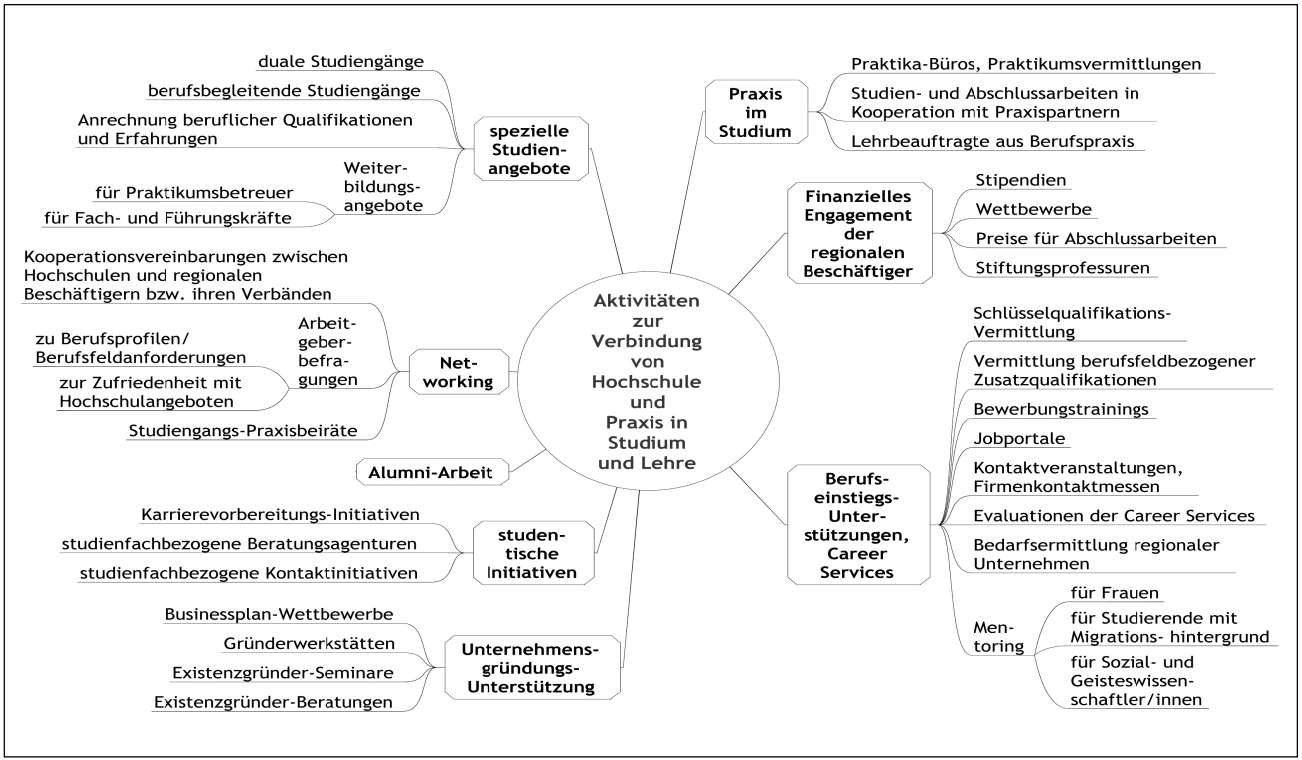
Quellen: www.unimagazin.uni-halle.de/index.php?id=948; http://pressemitteilungen.pr. uni-halle.de/index.php?modus=pmanzeige&pm_id=1610; www.top4job.uni-halle.de; www.nachwuchsmarkt.de; www.campusmeetscompanies.de; www.cultureconaction.de; www.weinbergmesse.de; www.firmenkontaktmesse-magdeburg.de; www.hs-harz.de/fir menkontaktmesse.html; www.hs-magdeburg.de/service/career-center/kontaktmesse; www.hs-merseburg.de/firmenkontaktmesse-2011; www.uni-halle.de/existenzgruender; www.burg-halle.de/hochschule/einrichtuntungen/designhaus-halle.html; www.hs-anhalt.de /nc/studium/gruenderzentrum.html; www.hs-merseburg.de/forschen/gruenderservice; www.ingenieuregesucht.de (alle 4.12.2011)

Eine frühzeitige studienintegrierte Verbindung zur beruflichen Praxis bei regionalen Beschäftigern kann diese Erlebbarkeit erzeugen und die Neigung ostdeutscher Hochschulabsolventen und -absolventinnen stärken, ihre beruflichen wie privaten Lebensperspektiven in der Hochschulregion zu finden (Übersicht 79). Es wird dabei zum einen angenommen, dass entsprechende Aktivitäten frühzeitig einsetzen müs-sen, nämlich *bevor* sich ein Abwanderungswunsch herausgebildet und ggf. verfestigt hat, d.h. in einem frühen Stadium des Studiums; zum anderen, dass die Hochschulen allein damit organisatorisch und inhaltlich überfordert sind, weshalb sie hierfür zwingend Kontakte und Partnerschaften mit der regionalen Wirtschaft und sonstigen Beschäftigern benötigen.

Daher ist die Frage zu stellen, was Hochschulen gemeinsam mit Partnern dazu beitragen und beitragen können, ihre Studierenden auch über den Studienabschluss hinaus in der jeweiligen Region zu halten. Hierzu wurde 2008 am ostdeutschen Beispiel untersucht, welche Hochschule-Praxis-Kontakte im Bereich von Studium und Lehre bestehen (Übersicht 80), welche Anregungs- und Übertragbarkeitspotenziale diese ermittelten Aktivitäten bergen und ob sich Erfolgs- bzw. Risikofaktoren gelingender Hochschule-Praxis-Kontakte identifizieren lassen.[2]

[2] Realisiert wurde eine Totalerhebung. Vgl. die Komplettübersicht aller recherchierten Aktivitäten unter http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=142 (30.4.2012). Nicht behandelt wurde dort die Frage, was *vor* der Studienaufnahme getan werden kann, um der Abwanderungsneigung bereits an der Schwelle Schule-Hochschule entgegenzuwirken.

Übersicht 80: Aktivitäten zur Verbindung von Hochschule und Praxis in Studium und Lehre in Ostdeutschland: Überblick



17.3. Hindernisse und Risikofaktoren

Aus den Recherchen ließ sich eine Reihe von Hindernissen und Risikofaktoren, die gelingenden Hochschule-Praxis-Kooperation im Wege stehen, destillieren. Diese können gruppiert werden in Ressourcenprobleme, Organisationsprobleme an den Hochschulen, unternehmensbezogene Probleme, kulturelle Hindernisse sowie Probleme der Abstimmung und Organisation von Kooperationen.

17.3.1. Ressourcenprobleme

Ressourcen, die im Verhältnis zu den anstehenden Handlungsnotwendigkeiten nicht annähernd ausreichend seien, wurden am häufigsten genannt, wenn es um Hindernisse für lehr- und studienbezogene Hochschule-Praxis-Kooperationen geht. Sie lassen sich ausdifferenzieren:

- Es bestünden Ressourcenprobleme an den Hochschulen selbst, d.h. die mit den entsprechenden Aufgaben betrauten Funktionseinheiten seien im Verhältnis zur Aufgabenfülle *unzulänglich ausgestattet;* an manchen Hochschulen müssten sämtliche Aktivitäten über – zunächst einzuwerbende – Drittmittel finanziert werden.
- An den *Fachhochschulen* im speziellen wirke hinderlich, dass *kaum Mittelbau* vorhanden ist, welcher – wenn vorhanden – für Kooperationsaktivitäten prädestiniert wäre.
- Es gebe *zu geringe Ausstattungen* von landesseitig bereitgestellten Förderprogrammen, z.B. für Gründeraktivitäten in den Hochschulen.
- Die in der Regel *befristeten Projektfinanzierungen* behinderten den Aufbau langfristiger und verbindlicher Kooperationen. Zudem unterbleibe, sofern die Förderung nicht verlängert wird, häufig eine Evaluation von Projekten. Deren Erfolg sei dann kaum einschätzbar, und ähnliche Projekte könnten nicht von bereits vorliegenden Erfahrungen profitieren.
- Die nur *eingeschränkten Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Unternehmen*, die aus der vorrangig klein- und mittelbetrieblichen Struktur der regionalen Wirtschaft resultieren, wirkten hemmend; hierzu gehöre auch die fehlende Möglichkeit oder Bereitschaft der Kooperationspartner, finanzielle Ausgleiche zu übernehmen, d.h. für gewünschte Leistungen zu zahlen.
- Die geringen personellen *Ressourcen der regionalen Beschäftiger* wirkten für kontinuierliche Kooperationsaktivitäten hinderlich.

- Bei speziellen öffentlichen Förderungen wird z.T. die *Beschränkung auf bestimmte Entwicklungsphasen* als hemmend identifiziert, z.B. bei Existenzgründungen die Begrenzung der Förderung auf die Vorgründungsphase (so auch Hägele 2006: 47f. und Hägele/Machalowski/ Puxi 2006).
- *Zu wenig Zeit* für den Aufbau eines Netzwerks wirke hinderlich.

Schließlich muss beachtet werden, dass immer dann, wenn die Kooperationskosten die Kooperationsgewinne übersteigen, jede Initiative gefährdet ist und sein muss. Kommt ein hoher Druck zur Amortisierung der Kosten hinzu, wie er unternehmensseitig für die hier betrachteten Aktivitäten typisch ist, dann müssen zudem die Kooperationsgewinne in überschaubaren Zeiträumen sichtbar werden.

17.3.2. Organisationsprobleme in den Hochschulen

Sowohl Hochschulvertreter als auch außerhochschulische Akteure identifizierten eine ganze Reihe von Organisationsproblemen, die innerhalb der Hochschulen erzeugt würden und Praxiskooperationen behinderten. Dabei handelt es sich um struktur-, prozess- und personalbezogene Probleme.

Strukturbezogene Probleme seien der Mangel an sichtbarem Profil und eine verwirrende Außendarstellung der Hochschulen; haushaltsrechtliche Restriktionen, die es unmöglich machten, Anreizsysteme für Praxiskooperationen zu etablieren, schließlich die Studienstrukturreform: Die Umstellung auf die Bachelor-/Master-Studiengänge mit ihrer straffen Studienorganisation und kürzeren Regelstudienzeit gehe zu Lasten von Praxisanteilen und -initiativen während des Studiums. Praxisphasen, die kürzer als ein Semester sind, stießen bei Unternehmen auf kein sonderliches Interesse. Ebenso lasse die neue Studienstruktur für Gründungsaktivitäten kaum Zeit. Auch erschwere der Hochschulwechsel an der Schwelle vom Bachelor- zum Masterstudium den Zugang zur Hauptzielgruppe der fortgeschrittenen Studierenden. Schließlich werden Kooperations- bzw. Netzwerkbürokratie als behindernde Faktoren genannt.

Als *prozessbezogene Probleme* ließen sich fehlende Gesamtstrategien für Kooperationsaktivitäten der Hochschulen, fehlende Aufmerksamkeit für das Thema von Seiten der jeweiligen Hochschulleitung bzw. eine generelle Randständigkeit des Themas in der Hochschule sowie Konkurrenzängste zwischen Hochschullehrern als Auswirkungen strategischer Fehlprogrammierungen festhalten.

Als weiteres operatives Problem der hochschulischen Prozesse wurde die gremiengebundene Entscheidungserzeugung in der Hochschule benannt: Sie passe nicht umstandslos mit der Schnelligkeit und Flexibilität zusammen, die seitens kooperierender oder kooperationswilliger Beschäftiger für notwendig gehalten werde. Die Career Services schließlich koopierten häufiger weniger mit Unternehmen als mit den (künftigen) Absolventinnen und Absolventen.

An vorderster Stelle der *personalbezogenen Problemfaktoren* wurde die nur begrenzt attraktive Bezahlung des Personals in Career Centers und ähnlichen Hochschuleinrichtungen genannt. Häufige Fluktuation der Mitarbeiter/innen in den entsprechenden Hochschuleinrichtungen sei die Folge. Doch auch bei den sonstigen Partnern in der Hochschule sei häufig keine akkumulierte Erfahrung vorhanden und überdies die Vertrauensbildung schwierig. Kooperationsinteressierte Unternehmen und Verbände wiederum fänden mitunter keine geeigneten Ansprechpartner an den Hochschulen. Obendrein wurden fehlende Anreize – z.B. die nicht bestehende Möglichkeit, Hochschule-Praxis-Kooperationsaktivitäten auf das Lehrdeputat anzurechnen – beklagt.

17.3.3. Unternehmensbezogene Probleme

Während seitens der Hochschulakteure auch Hindernisse in der je eigenen Institution benannt werden, stammen die Problemwahrnehmungen, die sich auf Unternehmen beziehen, allein von externen Beobachtern, nämlich wiederum den Hochschulakteuren. Es wurden genannt:

- Unternehmen neigten zu einem Engagement, das den konkreten aktuellen Personalbedarf, der möglichst sofort zu erfüllen sein soll, betrifft. *Langfristiges Denken*, das die Unvorhersehbarkeit von wirtschaftlichen und Arbeitsmarktkonjunkturen berücksichtigt, sei dagegen *zu selten*.
- Die Beschäftiger stellten den Hochschulen keine Informationen über potenzielle Entwicklungen zur Verfügung, gingen nicht häufig genug auch von sich aus auf die Hochschulen zu und erwarteten *vorzugsweise Angebote,* statt solche auch selbst zu unterbreiten.
- Unternehmen erwarteten in der Regel *kostenlose Dienstleistungen* der Hochschulen.
- *Praktika* in den Unternehmen der Region seien *typischerweise unbezahlt*, so dass es häufig schwierig sei, Praktikanten zu gewinnen.

- Die *geringeren Gehälter*, die von den ostdeutschen Unternehmen gezahlt werden, unterliefen das Bestreben, die Studierenden auch nach ihrem Studium in der Region zu halten.
- Wo in der Region Großunternehmen fehlen, könne ersatzweise versucht werden, verstetigte *Kontakte zu überregionalen Großunternehmen* herzustellen. Allerdings ließen sich damit zwar die Hochschule-Praxis-Integration fördern und der Berufserfolg der Absolventen steigern, zugleich aber förderte dies auch die Abwanderung.

17.3.4. Kulturelle Hindernisse

Hochschulen einerseits und Unternehmen als die größte Gruppe unter den potenziellen Beschäftigern künftiger Hochschulabsolventen andererseits arbeiten mit unterschiedlichen Funktionslogiken. Wo die einen in einem reputationsgebundenen Wettbewerb stehen, der durch die öffentliche Finanzierung üblicherweise nicht existenziell werden kann, wirken die anderen unter Bedingungen eines preisgebundenen und gewinnorientierten Wettbewerbs, der (vermeintlich) sachfremde Rücksichten nur in engen Grenzen zulässt. Geht es bei Hochschulen um Wissenserzeugung und -vermittlung, so in Unternehmen um Produktivität, Stückkosten, Liquidität, Kreditfähigkeit usw. Daraus resultieren unterschiedliche Taktungen der internen Abläufe und differenzierte Organisationskulturen. Diese wirken sich auch auf die jeweiligen Außenbeziehungen aus. Als kulturell begründete Hindernisse erfolgreicher Hochschule-Praxis-Kooperationen ließen sich die folgenden ermitteln:

- Sowohl an Hochschulen als auch in Unternehmen kommen *Kooperationsvorbehalte* vor. Ein Ausdruck dessen sind z.B. getrennte Bildungsaktivitäten von Hochschulen und Unternehmen.
- An den Hochschulen speist sich z.T. vorhandene Skepsis gegenüber Kooperationen mit Unternehmen aus der Befürchtung, dass die Studieninhalte zu stark an *ökonomischen Verwertungsinteressen* ausgerichtet werden.
- *Unterschiedliche Zeitvorstellungen* und Planungshorizonte können das Zusammenwirken behindern.
- An den Hochschulen und bei den Initiatoren von Förderprogrammen kann eine zu einseitige *Fokussierung auf technologieorientierte Initiativen*, z.B. im Gründungsbereich, das Spektrum an Ideen künstlich limitieren und andere wissensbasierte Bereiche von der Unterstützung ausschließen (vgl. auch Lautenschläger/Haase 2006: 21).

- *Studierende* sind sich häufig *im unklaren* darüber, welche Kompetenzen und Qualifikationen sie im Berufsleben benötigen werden, so dass sie Kurse, die an der Hochschule extra (und kostenfrei) angeboten werden – beispielsweise um bestimmte Schlüsselqualifikationen zu erwerben – nicht wahrnehmen.

17.3.5. Probleme der Abstimmung und Organisation von Kooperationen

Kooperationen sind per definitionem Aktivitäten mehrerer Partner. Somit bestehen Abstimmungsnotwendigkeiten, und kooperationsbezogene Organisationsfragen können in der Regel nicht in Form linearer Anweisungs-Umsetzungs-Sequenzen gelöst werden. Daher sind Kooperationsbeziehungen prinzipiell störanfällig. Auf Grund unserer Recherchen lassen sich in Hochschule-Praxis-Kooperationen struktur- und prozessbezogene Hemmnisse unterscheiden. Strukturbezogene Probleme sind:

- *widersprüchliche Interessen und Zielkonflikte:* Gründungsförderung versus Personalvermittlung: das politisch protegierte Anliegen der Gründung neuer Unternehmen steht gegen das Anliegen vorhandener Unternehmen, Fachkräfte mit Interesse am Angestelltenstatus zu gewinnen; Kooperation mit großen und/oder überregionalen Unternehmen versus Kooperationen mit KMU: die Kooperation mit großen und überregionalen Unternehmen hat für Hochschulen ein größeres Reputationspotenzial als die Kooperation mit unbekannten KMUs; sie kann daher mit dem gleichzeitig verfolgten Ziel konfligieren, die regionale Integration der Hochschule zu fördern, da dies auf Grund der klein- und mittelbetrieblich dominierten Wirtschaftsstruktur in Ostdeutschland zumeist bedeutet, vorrangig Kontakte zu KMUs zu pflegen;
- kein gemeinsamer Nenner und *kein gemeinsames Problembewusstsein*;
- *unzulängliche Definition* der konkreten Leistungen der Partner und der Zielsetzung der Kooperation;
- unklare Netzwerkstruktur und/oder *fehlendes Netzwerkmanagement*: nicht vorhandene Netzwerkpromotoren, fehlende Verantwortlichkeiten, mangelnde Regelung der Zuständigkeitsverteilung;
- mögliche *Autonomieverluste* der Hochschule*;*
- der Aufbau von Kooperationsbeziehungen, insbesondere deren vertragliche/juristische Absicherung, und der erweiterte Abstimmungs-

bedarf zur Berücksichtigung und Ausbalancierung partikularer Interessen kann die *Transaktionskosten* in die Höhe treiben, zeitnahe Entscheidungen verhindern und Unsicherheit auf beiden Seiten produzieren;

- der Diversifikationsgrad oder die *Zahl der Kooperationsteilnehmer* kann dysfunktional werden und das Koordinationspotenzial sprengen; ebenso aber ist auch die *Nichteinbindung* einzelner Akteure potenziell problematisch;
- schlechte *Anreizstrukturen;*
- *mangelnde Durchlässigkeit* des Personals in beide Richtungen;
- *mangelnde Passung* der gegenseitig offerierten Leistungen*;*
- unterschiedliche Auffassungen über die *Entgeltlichkeit* von Kontakt- und Vermittlungsleistungen, welche die Hochschulen für die regionale Wirtschaft erbringen.

Als prozessbezogene Probleme ließen sich identifizieren:

- *konjunkturelle Abhängigkeiten* von Kooperationen: insbesondere bei Kooperationen, die ohne Einbindung der Unternehmerverbände und IHKs laufen, besteht die Gefahr, dass sie nur auf den kurzfristigen Bedarf von einzelnen Unternehmen zugeschnitten sind; dies fördert die Konjunkturabhängigkeit von Kooperationen;
- *mangelnde Transparenz* von Einzelkontakten in der jeweiligen Hochschule und *mangelnder Informationsfluss* zwischen den Partnern
- das Interesse einzelner Hochschule an der *Exklusivität* ihrer Praxiskontakte und damit kein gesteigertes Interesse an Kooperation mit anderen Hochschulen;
- *hoher Kommunikationsaufwand* zum Erhalt der Kooperation und permanente Terminfindungsprobleme;
- *Konkurrenzsorgen* und persönliche Spannungen;
- unklare Lösungsroutinen zum *Management von Interessensgegensätzen;*
- *fehlende (Zwischen-)Resümees* und Erfolge.

17.4. Erfolgsfaktoren

Allgemeiner Konsens herrscht über den zentralen Erfolgs*indikator* von Hochschule-Praxis-Kooperationen: die erfolgreiche Beschäftigung der Absolventen und Absolventinnen. Damit ist die Wirkungsdimension an-

gesprochen – wenn auch nicht vollständig, denn zu den beschäftigungsbezogenen Wirkungen eines erfolgreichen Studiums zählen neben dem einfachen Umstand, eine Beschäftigung gefunden zu haben, auch der längerfristige Berufslaufbahn- bzw. Karriereverlauf, die Einkommensentwicklung und die Berufszufriedenheit. Als Faktoren, die den Kooperationserfolg von Hochschulen und ihren Praxispartnern wahrscheinlicher machen, lassen sich solche strategischer und solche operativer Art nennen.

17.4.1. Strategieentwicklung

Kooperationen zwischen Hochschule und Praxis können auch gelingen, wenn *nicht sämtliche* der nachfolgend genannten strategischen Erfolgsfaktoren in die jeweilige institutionelle Policy eingebaut werden. Es muss immer auf der Grundlage der regionalen Situation, der Interessenlage und der einsetzbaren Ressourcen entschieden werden, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen und können. Je mehr der Erfolgsfaktoren, die sich aus den recherchierten Aktivitäten extrahieren lassen, allerdings berücksichtigt werden, desto höher dürften die Erfolgsaussichten sein:

- Elementare formale Voraussetzung jeglicher Kooperation ist, dass angemessene, d.h. *aufgabenadäquate Ressourcen* zur Verfügung stehen bzw. organisiert werden können: personelle, sächliche und – vor allem zur Umsetzung konkreter Projekte – finanzielle.
- Elementare inhaltliche Voraussetzung jeglicher Kooperation ist, dass *inhaltliche Anknüpfungspunkte* zwischen Hochschulen und Unternehmen bestehen und erkannt werden. Die Offenlegung der jeweiligen Eigeninteressen ist dabei hilfreich, schützt vor Missverständnissen und erleichtert es, Interessenüberlappungen nicht zu übersehen.
- Im Anschluss daran muss die *Einsicht in den je eigenen Nutzen* der Kooperation bestehen bzw. erzeugt werden. Vorzugsweise eignen sich konfliktarme und konsensfähige Themenbereiche für Kooperationen. Ideal sind Positivsummenspiele, in denen sich (idealtypisch: gleich großer) Nutzen für alle Beteiligten ergibt, also sog. Win-Win-Situationen erzeugt werden.
- Notwendig ist ein *langfristiges Denken* und Kooperationshandeln der Unternehmen bzw. – ggf. ersatzweise für die Unternehmen – ihrer Verbände und Kammern, um Fachkräftebedarfe nicht nur aktuell zu bedienen, sondern auch künftig sicherstellen zu können.
- Kooperationen, die nicht lediglich ein eng umgrenztes Einzelproblem lösen sollen, benötigen eine *Gesamtstrategie*. Eine solche Gesamt-

strategie muss auf der Bereitstellung *elementarer Informationen* basieren: Hochschulseitig werden Kenntnisse über die Anforderungen der Praxis benötigt, seitens der Beschäftiger sind Bedarfsvorstellungen zu formulieren.

- *Verbindlichkeit*: Verbindliche Vereinbarungen über Ziele und Inhalte der Partnerschaft sowie verbindliche Absprachen über zu erbringende Leistungen dürfen nicht der operativen Umsetzung überlassen bleiben, sondern stellen strategische Weichenstellungen dar.
- Ebenso bedarf es einer bewussten *Synchronisierung von Zeitvorstellungen* und Planungshorizonten der Partner, da diese unterschiedlichen Funktionslogiken und Zeitregimen folgen.
- Damit werden zugleich die Voraussetzungen für *Kontinuität* geschaffen, welche die Kooperationseffizienz steigert, da nicht fortlaufend neue Partner gesucht und gewonnen werden müssen. Die Kontinuität ist organisatorisch abzusichern werden, da sie nicht zwingend im Selbstlauf entsteht und häufig personengebunden ist, und die organisatorische Absicherung gelingt leichter, wenn Kontinuität ein Bestandteil der strategischen Zieldefinition ist.
- Die *Integration von Alumni* ist insoweit ein strategischer Erfolgsfaktor, als Alumni die einzige Bezugsgruppe einer Hochschule bilden, die auf der affektiven Ebene angesprochen werden kann: Nur die früheren Studierenden verbinden mit der jeweiligen Hochschule das Erlebnis einer prägenden biografischen Phase, so dass eine latent bereits vorhandene Bindung an die Hochschule aktualisiert werden kann, die nicht allein rational grundiert ist. Wo aber emotionale Faktoren eine Rolle spielen, kann weit eher ein Engagement angeregt werden, das nicht nur oder vorrangig Kosten-Nutzen-Abwägungen folgt.

17.4.2. Operatives Geschäft

Die Strategie, in der die Gesamtheit der Absichten zusammengefasst ist, bildet lediglich einen (förderlichen oder hinderlichen) Rahmen. Der eigentliche Umsetzungserfolg wird im operativen Geschäft erzeugt. Eine Gesamtauswertung unserer Recherchen ergibt die folgende Liste wichtiger operativer Erfolgsfaktoren (vgl. auch Konegen-Grenier/Winde 2000: 158-165):

- klare *Netzwerkstruktur*, d.h. klare Zuständigkeiten und verbindliche Arbeitsteilung sowie Benennung fester Ansprechpartner;

- leistungsfähige *Netzwerksteuerung:* Vorhandensein eines oder mehrerer Netzwerkpromotoren;
- *persönliches Engagement* der Beteiligten;
- *Unterstützung durch die Hochschulleitung* und -administration sowie das politische Umfeld;
- Offenheit für *spezifische Bedürfnisse* und Probleme aller Beteiligten;
- Vorhandensein von Lösungsroutinen zum *Management von Interessensgegensätzen* sowie einer möglichst ausgeglichenen Machtbalance;
- die *Kooperationsgewinne* müssen erkennbar die kooperationsbedingten Transaktionskosten übersteigen;
- dabei auch Schaffung der *schnellen Erfahrung des Nutzens* einer Kooperation, um Motivationen zu stärken und Demotivierungen entgegenzuwirken;
- klare, übersichtliche und niedrigschwellige *Außendarstellung* der Hochschulen, ihrer Profile, leitenden Absichten und Kooperationen;
- klare *Kontaktstrukturen*;
- *kontinuierliche Information*;
- *Kommunikation der Hochschulkooperation* innerhalb der beteiligten Unternehmen;
- *Kontinuität:* Kooperationen, die positiv verlaufen, entwickeln sich weiter;
- Vermeidung von *Unter- oder Überkomplexität* des eingesetzten Instrumentariums;
- Vermeidung von *Kooperations- bzw. Netzwerkbürokratie;*
- Gestaltung der *Bachelor/Master-Studienstrukturreform* so, dass studentische Freiräume für Praktika, den Erwerb von Zusatzqualifikationen und außercurriculare Aktivitäten erhalten bleiben (resp. wiedergewonnen werden);
- *Vergütung von Praktika*, um praktikumsinduzierte Abwanderung in andere Regionen zu verhindern.

17.5. Hochschule-Praxis-Netzwerke

Die Hochschulen allein sind organisatorisch und inhaltlich überfordert, wenn sie allein die Verantwortung für die regionale Versorgung mit akademischen Fachkräften schultern sollen. Sie benötigen hierfür zwingend

Kontakte und Partnerschaften mit der regionalen Wirtschaft und sonstigen Beschäftigern. Um diese mit Verbindlichkeit auszustatten, bieten sich Hochschule-Praxis-Netzwerke an. Sie vermeiden sowohl allein punktuelle Aktivitäten als auch ein systematisiertes Top-down-Programm, welches häufig als fremdbestimmt und aufgezwungen erlebt wird.

17.5.1. Handlungsschema

Als allgemeines Handlungsschema zur Qualifizierung von Hochschule-Praxis-Kooperationen können vier Schritte empfohlen werden:

a. Problem(e) und Ziele definieren; dabei Prioritäten und Posterioritäten, mithin eine Zielhierarchie festlegen,
b. Struktur entwickeln,
c. Akteure gewinnen, binden und Akteursbeziehungen qualifizieren,
d. Prozesse entwickeln.

Dieses Handlungsschema lässt sich unter Berücksichtigung folgender Hinweise umsetzen:

a. Problembestimmung, Zieldefinition, Zielhierarchie:
Der Ausgangspunkt ist die exakte Bestimmung des lösungsbedürftigen Problems bzw. der Probleme. Grundsätzlich geht es im gegebenen Fall um zweierlei: Regionale Beschäftiger haben Fachkräftebedarfe, und diese können mit geringerem Aufwand bedient werden, wenn Hochschulabsolventen in der Region gehalten werden, als wenn Fachkräfte aus anderen Regionen angeworben werden müssen. Im je konkreten Fall ist dieses grundsätzliche Problem allerdings regional unterschiedlich akzentuiert, etwa branchenspezifisch. Dies ist im Rahmen der Problemdefinition herauszuarbeiten.

Im Anschluss daran können solche Handlungsziele definiert werden, deren Erreichung mit hoher Wahrscheinlichkeit problemlösend wirkt – etwa frühzeitige Verbindungen zur beruflichen Praxis bereits in Studium und Lehre, wofür wiederum ganz unterschiedliche Umsetzungsmaßnahmen in Frage kommen.[3]

Sodann bedarf es einer Zielhierarchie, innerhalb derer Prioritäten und Posterioritäten festgelegt werden. Prioritäten sind vorrangig zu verfolgen; Posterioritäten können entweder in Angriff genommen werden, so-

[3] vgl. unten 17.5.2. Umsetzungsstufen

weit daneben weitere Problemlösungsressourcen vorhanden sind, oder werden aufgeschoben auf spätere Zeitpunkte, wenn die prioritären Probleme bereits gelöst sein werden.

Zu beachten ist dabei, dass einzelne Zielerreichungen die Voraussetzungen für eine oder mehrere andere Zielerreichungen sein können. Ebenso kann es sein, dass die Umsetzung einzelner Ziele grundlegende Leistungslücken schließt, sodass es sinnvoll ist, diese vor allen anderen zu verfolgen. Entsprechend darf das Priorisierungsschema nicht dogmatisiert, sondern muss die Reihenfolge der hierarchisierten Ziele ggf. entsprechend angepasst werden.

Als Handlungsempfehlungen für die Problem- und Zieldefinitionsphase lassen sich formulieren:

- Die lösungsbedürftigen Probleme müssen kommuniziert und die je spezifischen Interessen offengelegt werden, um daran anschließend kongruente problembearbeitende Ziele zu definieren. Dies schafft die Voraussetzungen für Win-win-Situationen.
- Sowohl die Bedarfe der Unternehmen und sonstiger Beschäftiger wie auch die Angebote der Hochschulen sind aktiv zu kommunizieren, um die wechselseitige Problemsensibilität zu fördern.
- Seitens der Hochschulen ist eine Gesamtstrategie für Kooperationsaktivitäten vorteilhafter, als es vereinzelte Maßnahmen sind: Letztere wirken punktuell und können damit nicht adäquat die keineswegs nur punktuellen Problemlagen bearbeiten.

In diesem Zusammenhang sollten auch die wichtigsten Hemmnisse erfasst werden, die wünschenswerten Aktivitäten entgegenstehen. Solche Hemmnisse sind hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit zu bewerten. Sie müssen ggf. die Problemdefinition beeinflussen – wenn sie Teil der Problemanordnung sind – oder die Zieldefinition bzw. -priorisierung.

b. Strukturentwicklung:
Strukturell kommen grundsätzlich drei Möglichkeiten infrage: Die definierten problemlösenden Ziele können (a) im Rahmen einer vorhandenen Organisation, (b) einer neu zu schaffenden Organisation oder (c) im Rahmen eines (horizontalen) Netzwerks verfolgt werden. Als Handlungsempfehlungen für die Strukturentwicklung lassen sich formulieren:

- Jegliche Hochschule-Praxis-Kooperationen bedürfen an der jeweiligen Einrichtung der Unterstützung durch die Hochschulleitung, um ihnen die angemessene Priorität in der Agenda der Hochschule zu verschaffen.

- Um unklare Kooperationsstrukturen und ein fehlendes Kooperationsmanagement zu vermeiden, sind klare Verantwortlichkeiten und Kommunikationsstrukturen zu schaffen. Eine moderierende Stelle für die Netzwerksteuerung und die Lösung von netzwerkinternen Konflikten ist vorteilhaft.
- Kooperationsvereinbarungen zwischen den Beteiligten sollten auf Rahmenbedingungen fokussieren und nicht konkrete Einzelaktivitäten top-down festlegen, sondern diese einem jährlich zu aktualisierenden Arbeitsprogramm überantworten. Dies stärkt die Offenheit für neue Anforderungen und ermöglicht einen niedrigschwelligen Einstieg interessierter Akteure in die Kooperationsstruktur.
- Zu vermeiden ist, dass durch den Aufbau von Kooperationsbeziehungen die Transaktionskosten in die Höhe getrieben. Geeignete Modelle zur vertraglichen Absicherung der Kooperation können dem entgegenwirken. Hierbei ist es von Vorteil, wenn diese nicht an jeder Hochschule einzeln entwickelt werden müssen, sondern auf einen gemeinsamen Wissens- und Erfahrungsvorrat zurückgegriffen werden kann.
- Bislang getrennte Bildungsaktivitäten von Hochschulen und Unternehmen sollten zum Anlass genommen werden, in eine Kooperation einzusteigen. Sie haben den Vorzug, Schnittmengen aufzuweisen, an denen angeknüpft werden kann. Das erleichtert den Kooperationsbeginn.
- Bottom-up-Initiativen an Hochschulen müssen unterstützt werden, um die dort zugrundeliegenden Motivationen zu nutzen und zu stärken. Sie können zudem als Referenzprojekte für andere Bereiche an der jeweiligen Hochschule dienen.
- Die wichtigsten Bottom-up-Initiativen stellen studentische Aktivitäten dar: Sie sind einerseits durch eine starke, nämlich berufseinstiegsorientierte Motivation getragen und erzeugen unschätzbare fachliche wie persönlichkeitsbildende Effekte bei den beteiligten Studierenden. Derartige Initiativen sind zudem für die Hochschule mit nur geringem Ressourcenaufwand verbunden. Vor diesem Hintergrund darf es an Hochschulen keine unüberwindlichen Hindernisse geben, solche studentischen Initiativen auch durch Ressourcen zu unterstützen. Das betrifft die Bereitstellung von Räumlichkeiten und technischer Infrastruktur, die Anerkennung der Tätigkeiten als Studienleistungen (ggf. nach einer hochschulinternen Zertifizierung), die Beschäftigung und Bezahlung von studentischen Aktivisten als SHKs sowie Angebote zur fachlichen Betreuung durch Hochschullehrer/innen. Motivationsfördernd wirken auch Prämierungen solcher Studenteninitiativen.

- Für Fachbereiche stellt die schlechte Anreizstruktur ein Hindernis für Kooperationen mit der Berufspraxis in Lehre und Studium dar. Kommen sie dennoch zustande, sind sie dann stark von individuellen Motivationen getragen und hängen an einzelnen Personen. Um zu einer Kontinuität zu gelangen, die auch das etwaige Ausscheiden einzelner Personen übersteht, und um intrinsische Motivationen extrinsisch zu stabilisieren, müssen Anreize geschaffen werden. Die wichtigste Anreizform stellt die Bereitstellung von Ressourcen dar.
- Personelle Ressourcen für Kooperationen müssen nicht nur an den Hochschulen bereitgestellt, sondern sollten auch für klein- und mittelständische Unternehmen zur Verfügung gestellt werden, da diese typischerweise keine großen personellen Spielräume für nicht kurzfristig wirksam werdende Aktivitäten haben. Hier sind die Kammern, die Kommunen und ggf. die Länder gefragt.
- Einer speziellen Förderung, um Hochschule-Praxis-Kooperationen zu gestalten, bedürfen insbesondere die Fachhochschulen: Durch den weitgehend fehlenden Mittelbau entbehren sie eine Mitarbeitergruppe, die Hochschule-Praxis-Kooperationen im Alltag stabilisieren könnte.
- Ebenfalls an Fachhochschulen könnten Innovationsprofessuren eingerichtet werden, die ein im Vergleich zu sonstigen Professoren geringeres Lehrdeputat haben, um sich vorrangig angewandter Forschung und Entwicklung zu widmen und dieses Tätigkeitsprofil dezidiert zur Entwicklung von Hochschule-Praxis-Kooperationen auch im Bereich von Lehre und Studium nutzen sollten.
- Praktika stellen den Klassiker unter den berufsfeldorientierenden Elementen in Lehre und Studium dar. Soweit Praktika bei regionalen Beschäftigern stattfinden, sind sie in ihren Wirkungen kaum durch andere Aktivitäten zu übertreffende Instrumente des gegenseitigen Kennenlernens von Studierenden und etwaigen künftigen Beschäftigungsstellen. Daher muss die Praktikumsarbeit an den Hochschulen, soweit noch nicht geschehen, systematisiert werden. So sind Praktikumsberater/innen der Fakultäten bzw. Fachbereiche, wie sie an vielen Orten bereits vorhanden sind, flächendeckend einzuführen: Mit ihnen werden Ansprechpartner für Studierende wie für (regionale) Praktikumsanbieter installiert und damit die bisherige Zufälligkeit des Praktikumssuchens und -findens – die selbstredend häufig aus der Region hinausführt – minimiert.

c. Akteure gewinnen, binden und Akteursbeziehungen qualifizieren:
Die Netzwerke, welche zur Lösung der hier interessierenden Probleme nötig sind, verbinden ebenso Organisationen und Struktureinheiten unterschiedlicher Subsysteme, Funktionslogiken und Kulturen wie auch Personen. Die Gewinnung der Netzwerkpartner muss sich am Netzwerkzweck orientieren. Die beteiligten Personen sind, sofern das Netzwerk funktioniert, dessen Kontinuitätsträger. Sie stellen daher einen Schlüsselfaktor des Gelingens dar. Hierbei kann ein konkretes Anliegen inhaltlich hervorragend fokussiert und technisch exzellent ausgestaltet sein und dennoch scheitern, weil die Kommunikation zwischen den Beteiligten nicht funktioniert oder z.B. ein Vorgesetzter die verfolgten Absichten unterläuft.

Daher ist es ratsam, die Bildung eines Netzwerks mit einer Diagnose des sozialen Systems, innerhalb dessen die Ziele umgesetzt werden sollen, zu verbinden: Wer sind die relevanten Personen, die den Netzwerkerfolg maßgeblich beeinflussen und damit das Netzwerk relevant behindern oder unterstützen können? Werden diese identifiziert, dann lässt sich z.B. abschätzen, von wo Einwände und Widerstände zu erwarten sind, und es kann dementsprechend agiert und vorgebeugt werden.

Als Handlungsempfehlungen für die Qualifizierung der Akteursbeziehungen lassen sich formulieren:

- Elementare Voraussetzung, um Akteure zu gewinnen, ist der Abbau von Kooperationsvorbehalten an Hochschulen und in Unternehmen. Hierfür ist neben dem Umstand, dass auf beiden Seiten hinreichend viele Interessen bedient werden, die Bildung von Vertrauen zentral. Dieses wird durch Kontinuität der Aktivitäten und feste Ansprechpartner auf beiden Seiten gestärkt.
- Fluktuierendes Personal an den Hochschulen führt dazu, dass die Akkumulation von Erfahrungen nur unzulänglich gelingt und Vertrauensbeziehungen schwer aufgebaut bzw. stabilisiert werden. Um an Hochschulen kontinuierlich die gleichen Ansprechpartner zu haben, bedarf es einer angemessenen Dotierung durch höhere Bewertung der entsprechenden Personalstellen und einer Personalpolitik, die auf stärkere Stabilität der Personalbesetzungen zielt.
- Verantwortliche bzw. Ansprechpartner müssen von organisatorischen Strukturen flankiert bzw. in diese eingebettet werden, damit Kooperationen nicht ausschließlich personengebunden bleiben.
- Verbände und Kammern müssen sich als Katalysatoren dauerhafter Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen verstehen und entsprechend wirksam werden. Derart können Kooperationen auch

von allzu heftigen Auswirkungen entkoppelt werden, die durch Veränderungen der je spezifischen Interessenslagen bedingt sind.

- Ebenso sollten Verbände und Kammern als ‚Türöffner' wirksam werden, um Hochschulen den Zugang zu Unternehmensnetzwerken zu ermöglichen.
- Förderlich für Hochschule-Praxis-Kooperationen wäre eine stärkere Durchlässigkeit des Personals in beide Richtungen. Hierzu sind entweder Anpassungen des Dienstrechts oder die Nutzung von dessen Freiräumen vonnöten, um Freistellungen von Hochschulpersonal für Praxisausflüge zu erleichtern.
- Lehraufträge durch Praktiker aus Unternehmen bewirken bei den Lehrbeauftragten neben einer potenziellen Bereicherung der Lehre eine Kenntnis dessen, was an der Hochschule läuft, und das wiederum produziert häufig erst Ideen, wofür die Kooperationspotenziale auch hinsichtlich bestimmter Bedürfnisse des Unternehmens aktiviert werden könnten.

d. Prozessentwicklung:
Die Prozessentwicklung dient der Bearbeitung definierter Probleme. Sie ist folglich als Problembearbeitungsprozess zu organisieren. Dessen Grundmuster lässt sich als ein Phasenschema fassen, das mit einer Vier-Schritt-Abfolge beschrieben werden kann: Problemdefinition → Programmierung → Implementation → Evaluation [→ Beendigung oder Neu-Problemdefinition, usw.] (vgl. Schubert 1991: 69ff.; Scharpf 1982: 93):

- Am Anfang steht die Problemidentifizierung und präzise -formulierung (Problemdefinition).
- Diese führt zur Zieldefinition, wird verbunden mit einer Analyse der vorhandenen und benötigten Ressourcen – sächliche, personelle und finanzielle – sowie der Formulierung eines Handlungsprogramms (Programmierung). Hier spielt die Prioritätensetzung eine entscheidende Rolle.[4]
- Es folgt die konkrete Umsetzung der Absichten incl. der ggf. notwendigen Akquisition benötigter, aber noch nicht vorhandener Ressourcen (Implementation).
- Diese erzeugt Wirkungen, die sich beobachten lassen und bewertet werden können (Evaluation).

[4] siehe oben „a. Problembestimmung, Zieldefinition, Zielhierarchie"

- Sind die gewünschten Wirkungen eingetreten und unerwünschte Nebenwirkungen ausgeblieben, kann der Vorgang beendet werden. Andernfalls ist die Phase der Evaluation an die Phase der Programmformulierung rückgekoppelt: Das Programm wird mit dem Wissen aus der Evaluation reformuliert – der Zyklus des Problembearbeitungsprozesses ist geschlossen und kann erneut durchlaufen werden.

Als Handlungsempfehlungen für die Phase der Prozessentwicklung lassen sich formulieren:

- Die definierten Zielsetzungen der Kooperation sind mit konkreten Leistungen der Partner zu unterlegen, um Verbindlichkeit zu schaffen.
- Es sollten zum einen möglichst schnell Erfolge und zum anderen regelmäßige Zwischenberichte präsentiert werden, um einerseits Anfangsenergien nicht verpuffen zu lassen, andererseits die Kooperationspartner fortwährend auf dem Laufenden über den Gesamtzusammenhang des Netzwerkes zu halten. Zu diesen Zwecken sollten kontinuierlich Daten (z.B. Teilnehmerbefragungen, Gründungserfolge, Geförderten verbleib) erfasst werden, mittels derer sich Kooperationserfolge nachweisen lassen.
- An der Hochschule wirkt die mangelnde Transparenz von Einzelkontakten seitens einzelner Personen und Fachbereiche hinderlich. Sie sollte daher durch ein regelmäßiges zentrales Kooperationsreporting für die gesamte Hochschule vermieden werden.
- Der Mangel an sichtbarem Profil der Hochschulen und eine verwirrende Außendarstellung von Praxiskooperationen ist weit verbreitet (vgl. Pasternack et al. 2008: 38–80; 103–108). Dies behindert Kontaktaufnahmen und erschwert es, angemessene Fremdeinschätzungen der Leistungskraft zu erzeugen. Daher sollten die Außendarstellungen der Hochschule-Praxis-Kooperationen deutlich verbessert und insbesondere über ihre Leistungen präziser Auskunft gegeben werden, statt allein Gründungsintentionen und Absichtserklärungen mitzuteilen. Hierzu können häufig die Homepages aussagekräftiger als bisher gestaltet, Aktualisierungen regelmäßiger vorgenommen und ausgelaufene Aktivitäten als solche gekennzeichnet werden. Voraussetzung dessen ist, dass die entsprechenden Ressourcen an der Hochschule bereitgestellt werden.
- Firmenkontaktmessen und Jobbörsen finden mittlerweile nahezu flächendeckend statt. Nach den unterdessen mehrjährigen Erfahrungen könnten diese zu systematischen Kooperationen in der Personalvermittlung ausgebaut werden.

- Wegen der Kürze der Studienzeit im neuen Studiensystem müssen Firmenkontakte bereits im 1. oder 2. Semester hergestellt werden.
- Die bessere Studierendenbetreuung, die das neue Studiensystem unter anderem vorsieht, muss sich auch auf die kontinuierliche Betreuung von Praxiskontakten und -erfahrungen der Studenten und Studentinnen beziehen. Praktika, die integrierter Bestandteil eines wissenschaftsbasierten Studiums sein sollen, müssen fachlich vor- und nachbereitet werden.
- Praktika sollten hochschulseitig so begleitet werden, dass auch für kürzer als ein Semester dauernde Praxisphasen problemlos Unternehmen gefunden werden. Voraussetzung dessen ist, dass die Studierenden nicht völlig ahnungslos hinsichtlich dessen, was sie erwartet, an die jeweilige Praktikumsstelle kommen. Vielmehr sollten sie durch Fallstudien, Projektarbeiten und sonstige aktivierende Lehr-Lern-Formen eine Vorstellung von den Anforderungen der Praxis haben. Andernfalls wird die mangelnde Neigung der Unternehmen und sonstiger potenzieller Praktikumsstellen, kürzere Praktika anzubieten, gering bleiben, da sie in der Regel nur sehr begrenzte Ressourcen haben, um Praktikanten einzuarbeiten und zu betreuen.
- In Kooperation mit Praxisvertretern bietet es sich an, auch neue Lösungen zur Integration von Praxisanteilen in die neuen Studiengänge zu erarbeiten.
- Seitens der Unternehmen und sonstiger Praktikumsanbieter muss die in Ostdeutschland weit verbreitete Übung, Praktika ohne Praktikumsentgelt anzubieten, überdacht werden. Wenn in den westdeutschen Bundesländern oder im Ausland bezahlte Praktika angeboten werden, um sich dort den frühzeitigen Zugriff auf den akademischen Nachwuchs zu sichern, dann sind entgeltfreie Praktika in ostdeutschen Unternehmen kein Haltefaktor für die künftigen Fachkräfte.

17.5.2. Umsetzungsstufen

Soll nun in Zusammenfassung dieser Hinweise ein allgemeines, d.h. von jeweils örtlichen Spezifika unberührtes Modell des Aufbaus von Hochschule-Praxis-Netzwerken vorgeschlagen werden, dann lässt sich folgendes formulieren:

(a) Um Prozess und Akteure nicht zu überfordern, die Ressourcenbegrenzungen zu berücksichtigen und in einigen Bereichen auch möglichst schnell sichtbar werdende Erfolge zu erreichen, die wiederum die Mitwirkungsbereitschaft zunächst zögerlicher Partner fördern, sollte ein

Hochschule-Praxis-Netzwerk in *Ausbaustufen* projektiert und mit Leben erfüllt werden.

(b) Werden drei Ausbaustufen zugrunde gelegt, dann lassen sich

- auf *Stufe 1* die Prioritäten, d.h. die Unverzichtbarkeiten umsetzen;
- auf *Stufe 2* diejenigen (weiteren) Initiativen starten, die zwar nicht prioritär, aber dringend wünschenswert sind, über die Einvernehmlichkeit zwischen den Partnern besteht und für die Problemlösungsressourcen vorhanden sind;
- auf *Stufe 3* die Projekte realisieren, die zunächst noch konfliktbehaftet sind, für die also erst ein jeweiliger Konsens unter den Beteiligten gefunden werden muss.

Übersicht 81 visualisiert die Handlungsschritte der Stufen 1 und 2.

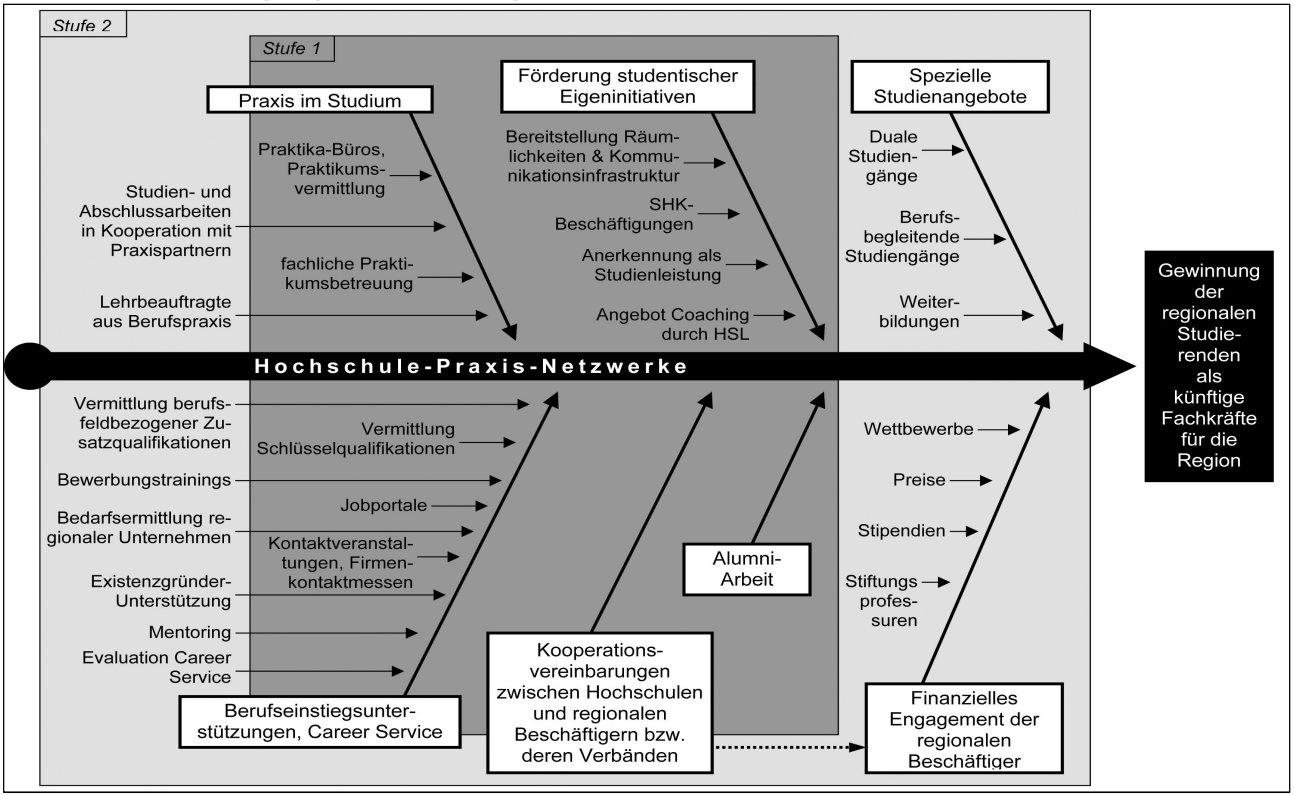
17.6. Fazit

Am Beispiel der ostdeutschen Bundesländer lässt sich regionalisiert betrachten, welche Wege Hochschulen gehen können, um zur Schließung der sich in ganz Deutschland anbahnenden Fachkräftelücke beizutragen. Dabei kann zweierlei vorausgesetzt werden: Die Reduzierung der Abwanderung insbesondere von Hochschulabsolventinnen und -absolventen muss ein zentraler Bestandteil der Problemlösung sein. Dies wiederum gelingt eher, wenn frühzeitig im Studium, d.h. *bevor* sich ein Abwanderungswunsch herausgebildet und ggf. verfestigt hat, Verbindungen zu regionalen Beschäftigern hergestellt werden.

Es erweist sich, dass Verzahnungen zwischen Hochschulen und Beschäftigungssektor benötigt werden, die über Career Centers oder sonstige berufsorientierende Angebote in der Schlussphase eines Studiums hinausgehen. Die Vorteile solcher Verzahnungen sind, dass sie in den Hochschulen verbesserte Kenntnisse der beruflichen Praxisanforderungen erzeugen, den individuellen beruflichen Einstieg erleichtern, für die Beschäftiger Planungssicherheit in der Personalentwicklung schaffen und die personalbezogenen betriebsintegrierenden Adaptionskosten verringern. Nicht zuletzt verschaffen Hochschule-Praxis-Kooperationen in Studium und Lehre den Hochschulen eine höhere Legitimität ihrer Ausstattungsbedürfnisse, da sie offensiver mit ihrer regionalen Unverzichtbarkeit argumentieren können.

Die studienbegleitenden Praxiskontakte dürfen dabei nicht mit einer Reduzierung der Wissenschaftlichkeit des Studiums einhergehen. Von

Übersicht 81: Umsetzungsstufen zur Etablierung von Hochschule-Praxis-Netzwerken



Hochschulabsolventen wird erwartet, dass sie auch dann entscheiden und handeln können, wenn für eine konkrete Situation noch kein erprobtes Handlungswissen vorliegt. Darauf kann keine noch so gute Praxisintegration in das Studium allein vorbereiten. Die Praxisintegration vermag Vorstellungen von der Art der Herausforderungen zu vermitteln, die im beruflichen Alltag zu bewältigen sein werden. Doch um die Herausforderungen selbst in all ihrer Vielfalt zu bestehen, werden Kompetenzen benötigt, die allein im Praxiskontakt nicht zu erwerben sind. Daher zielt Hochschulbildung auf Fertigkeiten zur Bewältigung von Situationen jenseits der Routine. Das unterscheidet sie von anderen Bildungswegen.

Literatur

Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.

Fabian, Gregor/Karl-Heinz Minks (2008): Muss i denn zum Städtele hinaus? Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventen, in: HIS Magazin 3/2008, S. 4-5.

Hägele, Helmut (2006): Evaluation der Gründungsförderung, in: Willi K. M. Dieterle (Hg.), Unternehmensgründungen aus Brandenburger Hochschulen. Qualifizierung durch Training, Beratung und Coaching, Weißensee Verlag, Berlin, S. 32-49.

Hägele, Helmut / Gerhard Machalowski / Marco Puxi (2006): Mit dem Lotsendienst in die Selbständigkeit. Evaluation. Gemeinsame Existenzgründungsförderung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie und des Ministeriums für Wirtschaft. Schlussbericht, unt. Mitarb. v. Tanja Gluding, Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie/Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik Köln, Köln/Berlin/Dresden; auch unter http://www.brandenburg.de/media/1336/lotsendienst_ evaluation06.pdf (12.5.2008).

Konegen-Grenier, Christiane/Winde, Mathias (2000): Public Private Partnership in der Hochschullehre, Deutscher Instituts-Verlag, Köln.

König, Eckard/Volmer, Gerda (1999): Was ist Systemisches Projektmanagement?, in: dies. (Hg.), Praxis der systemischen Organisationsberatung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 11–25.

Lautenschläger, Arndt / Heiko Haase (2006): Gründungsförderung an Thüringer Hochschulen. Zur Erfolgsanalyse des GET UP-Gründernetzwerkes, COE Centers of Entrepreneurship FH Jena, Jena.

Lutz, Burkart (2005): Geburtenberg und Überalterung. Herausforderungen für die Arbeitsmarktpolitik in Ostdeutschland, in: Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie (Hg.), Wo liegen die Entwicklungspotenziale des Ostens? Konsequenzen aus Bevölkerungsentwicklung und Strukturwandel für den Arbeitsmarkt, die Regionen und die Wirtschaftsförderung in Ostdeutschland, Berlin, S. 8-11.

Pasternack, Peer/Roland Bloch/Daniel Hechler/Henning Schulze (2008): Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.

Pellert, Ada (2002): Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 21-29.

Scharpf, Fritz W. (1982): Der Erklärungswert ‚binnenstruktureller' Faktoren in der Politik- und Verwaltungsforschung, in: Joachim Jens Hesse (Hg.), Politikwissenschaft und

Verwaltungswissenschaft, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 13, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 90–104.

Schubert, Klaus (1991): Politikfeldanalyse, Leske + Budrich, Opladen.

Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends; Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.

18. Willkommenssignale setzen
Ausländische Studierende in Ostdeutschland halten

Martina Dömling

In Ostdeutschland zeichnet sich ein Fachkräftemangel ab, gleichzeitig ist die Zahl der ausländischen Vollzeitstudierenden auf hohem Niveau. Hier können die Hochschulen durch die Verbesserung von Integrationsangeboten, von Informations- und Beratungsangeboten Willkommenssignale setzen, beim Übergang in das Berufsleben konkrete Unterstützung bieten und maßgeblich auf den Bleibewillen dieser Zielgruppe Einfluss nehmen. Andererseits spielt das gesellschaftspolitische Umfeld eine erhebliche Rolle. Diesem wiederum können Hochschulen durch ihre internationale Ausrichtung wichtige Impulse geben. Das Etablieren einer Willkommenskultur braucht eine Vernetzung mit anderen relevanten Akteur/innen in der Region und eine breite gesellschaftliche Basis.

18.1. Problemstellung

Die demographische Entwicklung in Deutschland wird in absehbarer Zeit zu einem sich verschärfenden Wettbewerb um hoch qualifiziertes Personal führen. Dies wird Ostdeutschland aufgrund der niedrigeren Bevölkerungsdichte, der bislang geringeren Studierneigung und der höheren Abwanderung von Studierwilligen und Hochschulabsolvent/inn/en voraussichtlich stärker treffen als Westdeutschland. Gleichzeitig ist die Zahl der ausländischen Studierenden, die ein Vollzeitstudium in Deutschland absolvieren, in den letzten Jahren auf hohem Niveau.[1] Hier haben auch die ostdeutschen Bundesländer deutlich aufgeholt.

Verbindet man die steigende Attraktivität der Hochschulen für ausländische Studierende und den Fachkräftemangel miteinander, so liegt eine Schlussfolgerung auf der Hand: Ein Teil der Nachwuchsprobleme der (ostdeutschen) Unternehmen und Beschäftiger könnte gelöst werden,

[1] Bezogen auf die Beliebtheit bei ausländischen Studierenden belegt Deutschland in der EU hinter Großbritannien und Frankreich Platz 3 (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2011: 6).

wenn es gelänge, Absolventen und Absolventinnen der regionalen Hochschulen für einen Verbleib im Lande zu gewinnen.

Sollen hoch qualifizierte Akademiker/innen generell in Ostdeutschland gehalten werden, so müssten die Berufsperspektiven von Hochschulabsolvent/innen in Ostdeutschland aktiv beworben sowie ihr Berufseinstieg in der Region unterstützt werden. Ein noch wenig erschlossenes Potenzial zeigt sich hier besonders bei ausländischen Studierenden und Absolvent/innen.[2]

Daher ist die Frage zu stellen, welche Maßnahmen und Handlungsansätze bereits bestehen und welche zu implementieren sind, um internationale Studierende und Absolvent/innen für eine Arbeitsaufnahme in Ostdeutschland zu interessieren und zu gewinnen bzw. die Studierenden in der Phase des Übergangs von der Hochschule in den Beruf unterstützen und begleiten. Im einzelnen muss interessieren:

- Welche Maßnahmen und Handlungsansätze gibt es bereits an ostdeutschen Hochschulen? Welche Charakteristika weisen diese Aktivitäten hinsichtlich Format, Inhalte, Umfang etc. auf? Sind diese Aktivitäten und Maßnahmen in umfassendere Gesamtkonzepte bzw. Strategien eingebunden, und welche Ressourcen werden dafür zur Verfügung gestellt? Welche Akteur/innen führen diese Aktivitäten durch bzw. kooperieren, auch außerhalb der Hochschule?
- Welches mögliche Potenzial bietet der ostdeutsche Arbeitsmarkt? Welches Potenzial durch internationale Studierende in Ostdeutschland besteht?
- Welche Gründe gibt es für die internationalen Studierenden für ein Bleiben bzw. Nicht-Verbleiben in der Region bzw. im Land nach Abschluss ihres Studiums? Inwieweit können die genannten Aspekte durch die Hochschulen beeinflusst werden?
- Lassen sich konkrete Handlungsansätze beschreiben?

[2] Die hier dargestellten Ergebnisse entstammen dem seit 2012 laufenden Projekt „Study and Work – Ausländische Studierende in Ostdeutschland halten, Willkommenssignale setzen“, das im Auftrag des Beauftragten der Bundesregierung für die Neuen Länder im Bundesministerium des Innern 2012/2013 durchgeführt wird (vgl. www.hof.uni-halle.de/projekte/study_work.htm; http://www.beauftragter-neue-laender.de/BODL/DE/Themen/ArbeitAusbildung/study_work/study_work_node.html). Im Rahmen des Projekts wurden eine Online- und Dokumentenrecherche, eine Befragung von Career Centern bzw. anderen mit ausländischen Studierenden befassten Serviceeinrichtungen sowie Interviews mit Career Centern u.ä. Stellen, überdies mit einigen ausländischen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen durchgeführt.

18.2. Situation

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration hat 2012 die Studie „Mobile Talente“ vorgelegt. Danach würden zwei Drittel der ausländischen Studierenden gerne in Deutschland bleiben und arbeiten; es verbleiben tatsächlich aber nur rund 25 Prozent. Ebenfalls nur etwa ein Viertel kennt die rechtlichen Regelungen, die eine Arbeitsaufnahme nach erfolgreichem Studienabschluss ermöglichen. 45 Prozent fühlt sich schlecht oder gar nicht informiert (SVR 2012: 46), und zwei Drittel fühlen sich als Fachkraft nicht willkommen (ebd.: 4).

Bemerkenswert ist auch der hohe Anteil von rund 50 Prozent der ausländischen Vollzeitstudierenden, der sein Studium nicht beendet. Die Gründe dafür sind vielfältig. Vor allem die ungewohnte Lehr- und Lernkultur in Deutschland, Sprachprobleme, ungenügende Kommunikation und Begegnung und daraus resultierende geringe Integration werden als Hauptursachen für die Studienabbrüche genannt (Heublein u.a. 2012: 33 ff.). Nach einer Studie von Rech müssen in dreifacher Hinsicht Integrationsleistungen erbracht werden, um Studienerfolge zu erzielen: fachlich-akademische, institutionelle und soziale (Rech 2012: 114ff.). Über gelungene Integration in diesen drei Feldern entwickle sich eine Loyalität gegenüber der Hochschule und Deutschland als Studienland (ebd.: 258ff.). Dies könnte stark dazu beitragen, den Bleibewunsch nach Abschluss des Studiums zu stärken.

Um Studierende in Deutschland zu halten, sind Angebote von Hochschulen relevant:

> „Die Hochschulen können indirekt oder direkt auf verschiedene Faktoren Einfluss nehmen, die in Zusammenhang mit der Bleibeabsicht der Studierenden stehen. Das zeigen die Ergebnisse der Befragung für Deutschland: Die Bleibewilligen sprechen eher Deutsch, haben bereits Arbeitserfahrung im Land und sind zufriedener mit den Studienbedingungen. Zudem fühlen sie sich willkommener und besser über die rechtlichen Rahmenbedingungen informiert.“ (SVR 2012: 51)

Folglich kann die Verbesserung von Integrationsangeboten, von Informations- und Beratungsangeboten zu Beginn und im Verlauf des Studiums für ausländische Studierende und Absolvent/innen Willkommenssignale setzen und maßgeblich dazu beitragen, sie nach Studienabschluss als Fachkräfte in der Region zu gewinnen. Konkrete Unterstützungsleistungen im Hinblick auf eine mögliche Berufstätigkeit in Deutschland während und am Ende des Studiums spielen hier eine wichtige Rolle. Da ausländischen Studierenden aus Nicht-EU-Ländern nach Studienabschluss

maximal 18 Monate zur Verfügung stehen,[3] um einen adäquaten Arbeitsplatz zu finden, scheinen Angebote erst am Ende eines Studiums wenig sinnvoll.

Die Arbeit einerseits von International Offices, andererseits von Career Centern,[4] wie sie an fast allen deutschen Hochschulen bestehen, ist dabei zentral. Während International Offices sich in der Regel stärker auf die Unterstützung von ausländischen Studierenden bezügliches ihres Studiums beziehen, können Career Center gemeinsam mit ihren Kooperationspartner/innen in- und außerhalb der Hochschule vor allem berufsbezogene Informationen bieten und berufsbezogene Angebote machen bzw. entwickeln.

Allerdings sprechen empirische Befunde dafür, dass der Ansatz auf individueller Ebene nur ein Bereich ist, in dem Hochschulen aktiv sein müssten, wenn sie ausländische Studierende und Absolvent/innen in ihren Bleibeabsichten unterstützen möchten: Eine gelungene Integration kann eine Hochschule nicht alleine leisten. Eine Willkommenskultur braucht eine Vernetzung mit anderen relevanten Akteur/innen in der Region und eine breite gesellschaftliche Basis. Denn: die Hälfte der Befragten der Studie des Sachverständigenrates sieht gute Chancen, dass sie nach ihrem Abschluss in Deutschland eine Arbeit findet, die den jeweiligen Qualifikationen entspricht.

Dem steht allerdings entgegen, dass nur ein Drittel sich willkommen fühlt, zu bleiben. Fast 40 Prozent der Befragten haben Diskriminierung erfahren oder sahen sich Vorurteilen gegenüber, weil sie Ausländer/innen sind. Über 60 Prozent sehen es als schwierig an, nach Abschluss ihres Studiums eine Aufenthaltsgenehmigung zum Bleiben zu erhalten (SVR 2012: 43f.).

Ähnlich problematische Ergebnisse zeigen sich in einer Online-Befragung der TU Dresden unter ihren ausländischen Studierenden 2009: 30 Prozent der 439 Befragten erlebten aufgrund ihrer Nationalität Beschimpfungen oder schlimmeres; sechs Prozent von ihnen sogar körperliche Gewalt. 14 Prozent der grundsätzlich Bleibewilligen würden die Stadt Dresden aufgrund ausländerfeindlicher Erfahrungen verlassen wollen. (TU Dresden 2009: 87ff.) Ausländische Fachkräfte, die jüngst in einer anderen Studie der TU Dresden zu ihren Erfahrungen befragt wur-

[3] Vgl. Bundesministerium des Innern 2012b. Seit dem 01.08.2012 gibt es weitere Änderungen, die auch internationale Studierende betreffen.

[4] An den Hochschulen gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für die Serviceeinheiten, die für Berufs- und Karriereberatung und -angebote zuständig sind. Der Einfachheit halber werden hier alle Career Center genannt

den, gaben zu über einem Drittel an, Fremdenfeindlichkeit selbst erlebt zu haben. Drei Prozent von ihnen wurden schon Opfer körperlicher Gewalt. (TU Dresden 2013: 54; DNN-Online 2013)

Sowohl bei den befragten Studierenden als auch bei den Fachkräften waren besonders Menschen von Diskriminierung und Gewalt betroffen, die nicht ‚typisch mitteleuropäisch' aussehen. Fremdenfeindlichkeit spiele eine wesentliche Rolle sowohl bei der Jobsuche als auch bei der Auswahl von Mitarbeiter/innen. (DNN-Online 2013) Selbst eine Hochschule, die im besten Falle selbst schon Willkommenskultur lebt, braucht ein offenes, tolerantes Umfeld, damit ausländische Studierende und Gäste sich wohl fühlen. Ein Engagement und die entsprechende Vernetzung der Hochschulen erfolgt bislang aber mitunter erst dann, wenn es problematische Vorkommnisse wie Gewalt gegen ausländische Studierende gab.

18.3. Untersuchungsergebnisse

18.3.1. Bestehende Aktivitäten und Maßnahmen

Eine Internetrecherche zeigte, dass Aktivitäten zur Bindung und Arbeitsmarktintegration von ausländischen Studierenden auf Homepages ostdeutscher Hochschulen kaum zu finden sind. Auch die von uns durchgeführte Befragung ergab, dass es nur sehr wenige spezifische Angebote im Hinblick auf eine Berufstätigkeit für ausländische Vollzeitstudierende gibt.[5] Bislang werden solche Angebote nur in sehr geringem Umfang zusätzlich zu allgemeinen Karriereangeboten gemacht. An acht (von 54) Hochschulen in Ostdeutschland gibt es Angebote für internationale Studierende zur Unterstützung beim Übergang von der Hochschule in den Beruf.[6]

[5] Um die Dimensionen zu verdeutlichen: Am Career Center einer größeren Universität wendet sich von 50 ausgeschriebenen Veranstaltungen im Wintersemester 2012/13 ein einzelner Workshop zum Thema Bewerben in Deutschland explizit an internationale Studierende. Am Career Center einer anderen Universität ist im gleichen Zeitraum bei einer Gesamtzahl von 67 Veranstaltungen eine, die sich explizit an internationale Studierende wendet: ein 1,5-stündiger Informationsabend zum Thema Bewerben in Deutschland.

[6] Selbst einige Projekte und Aktivitäten, die im Rahmen des Programms PROFIN vom DAAD vor sehr kurzer Zeit gefördert waren bzw. sind, waren unauffindbar (vgl. DAAD 2010; 2011a). Die hier genannten Ergebnisse beziehen sich auf den Zeitraum Mai bis September 2012, später entstandene Angebote wurden nicht berücksichtigt.

Als Formate der Aktivitäten wurden genannt: Beratung (individuell oder in Kleingruppen), Workshops bzw. Trainings, Vorträge, Unternehmensvorstellungen und -exkursionen sowie das Bereitstellen von Internetplattformen/Onlinebörsen/Datenbanken.

Bezogen auf die Inhalte überwiegen allgemeine Berufsorientierung und Informationen zu Bewerbungen und Bewerbungsverfahren, ergänzt durch Kompetenzförderung für Bewerbungserstellung, Bewerbungsgespräche, Arbeitsrecht. Der eindeutige Schwerpunkt der Angebote für internationale Studierende ist an allen Hochschulen die individuelle Beratung zur konkreten Praktika- und Stellensuche mit allgemeinen Informationen hinsichtlich Arbeitsmarkt und Bewerbungsmodalitäten in Deutschland, Bewerbungsunterlagenerstellung und Bewerbungsgesprächen.[7] Im Unterschied zu den Regelangeboten, die offen für alle Studierenden sind, finden diese Angebote meist in englischer Sprache statt, und es wird auf die spezifischen Bedarfe und Fragen ausländischer Studierender im Hinblick auf den deutschen Arbeitsmarkt eingegangen.

Allerdings sehen nicht alle Befragungsteilnehmenden und Interviewten überhaupt besondere Bedarfe von ausländischen Studierenden und die daraus resultierende Notwendigkeit, entsprechende Angebote für ausländische Studierende vorzuhalten. Es wird argumentiert, dass den ausländischen Studierenden die Regelangebote der Career Center der Hochschulen offen stünden und dass von ihnen als Studierende an einer deutschen Hochschule erwartet werden könnte, die entsprechenden Fähigkeiten und Sprachkenntnisse mitzubringen, um daran erfolgreich teilzunehmen. Andere Befragungsteilnehmende und Interviewte und auch die Ergebnisse aus der Studie „Mobile Talente“ bestätigen, dass dem nicht so ist. Das German International Student Barometer (isb) konstatiert eher pragmatisch zu Studienberatung und Career Center:

> „Both areas ... in German HE [Higher Education; M.D] institutions traditionally are not seen as areas where the university needs to provide support. … However if 60 % of international students expects information, advice and guidance in the area of careers support it may become an area in which German Hochschule should start to develop more.“ (International Student Barometer 2010: 3)[8]

[7] Auswertung der Befragung sowie Aussagen in den Interviews.

[8] Das International Student Barometer für 2011/12 fällt zwar, bezogen auf die o.g. Services besser aus, kann hier aber bzgl. der Karriereangebote für internationale Studierende in Ostdeutschland nicht bestätigt werden.

Internationalen Studierenden fehlt in der Regel landesspezifisches Alltags- und Vorwissen, und ihre Informationsdefizite bezüglich des deutschen Arbeitsmarktes sind größer und anderer Art sind als die von deutschen Studierenden. (Sachverständigenrat 2012: 5, 46ff.)

Angeboten werden die hier einschlägigen Aktivitäten fast ausschließlich von Career Center der Hochschulen; in Einzelfällen wird mit dem Akademischen Auslandsamt/International Office zusammengearbeitet, oder das Akademische Auslandsamt/International Office bietet selbst vereinzelt Aktivitäten an. Punktuell wird mit Unternehmensvertretern, Unternehmen oder Unternehmensverbänden kooperiert.

Dreizehnmal wurde von den befragten 33 Hochschulen angegeben, dass sie eine Internationalisierungsstrategie verfolgen[9] Eine *direkte* Schlussfolgerung vom Vorhandensein oder Fehlen einer übergeordneten Internationalisierungsstrategie auf das Vorhandensein oder Fehlen berufsorientierender Angebote für internationale Studierende lässt sich nicht ziehen. Allerdings wurde in Interviews mehrfach bestätigt, dass entsprechende Angebote vorhanden sind, weil die Hochschulleitung dem Thema Internationalisierung eine hohe Bedeutung beimisst. Bei keinem der genannten Angebote wurde jedoch deutlich, dass sie expliziter Teil einer Internationalisierungs-, Diversity- oder vergleichbaren Strategie sind.[10]

Die einzelnen Angebote für internationale Studierende entstanden meist als Antwort auf wahrgenommene Bedarfe durch Mitarbeiter/innen im Career Center oder durch Anfragen aus englischsprachigen Studiengängen. Sie werden als sehr kleiner und unregelmäßiger Bereich ihrer Arbeit beschrieben, der nicht explizit als ein Teilbereich ihrer Tätigkeit definiert ist. Dazu kommt, dass die Situation von Angestellten in Career Center oft prekär ist: An zahlreichen Hochschulen werden Sonderprogramme von Ministerien, ESF o.ä. genutzt, die entsprechende thematische Ausrichtungen haben, um die Mitarbeiter/innen und Angebote der

[9] Das offizielle Audit Internationalisierung der Hochschulrektorenkonferenz hatten in Gesamtdeutschland 42 Hochschulen bis Juni 2013 absolviert oder begonnen, davon sind acht aus Ostdeutschland (ohne Berlin). Vgl. www.hrk.de/themen/internationales/arbeitsfelder/audit-internationalisierung-der-hochschulen/teilnehmende-hochschulen/ (26.06.2013)

[10] Dies stimmt mit dem Befund von Rech überein, dass Internationalisierungsstrategien in der Regel nicht mit dem Vorhandensein von (allgemeinen) Betreuungsmaßnahmen für ausländische Studierende zusammenhängen, jedoch eine hohe Bedeutung von Internationalisierung in der Hochschule förderlich für die Existenz von Betreuungsstrukturen ist. (Rech 2012: 173 und 255ff.).

Career Center zu finanzieren.[11] Dies lässt die Ausweitung von Arbeitsbereichen kaum zu. Längerfristig ist es daher unklar, ob und in welcher Form die Center finanziert und weiterexistieren werden. Entsprechend offen ist, welche Angebote für ausländische Studierende verstetigt werden können.

Die große Mehrheit der internationalen Studierende kommt laut Aussagen aller unserer Interviewpartner/innen kurz vor Studienabschluss zur Beratung und/oder nutzt erst dann die Angebote wie Bewerbungstrainings.

Aufgrund der geringen Fallzahlen ohne Vergleichsmöglichkeiten können keine validen Angaben zur Wirksamkeit der Angebote gemacht werden. Die anbietenden Stellen selbst sehen den direkten Erfolg ihrer Arbeit kritisch. Während die Vermittlung in Praktika im Rahmen von Beratungsgesprächen häufig noch erfolgreich sei, gebe es wenig positive Rückmeldungen, was die Stellensuche betrifft. Allerdings konnten hier nur Aussagen für intensiv betreute internationale Studierende getroffen werden, da Kurzzeitbetreuungen in der Regel nicht zu einer so hohen Verbindlichkeit führen, dass die Studierenden Rückmeldungen zu Erfolg oder Misserfolg geben würden. Als erfolgskritische Faktoren wurden Studienfach und Studienerfolg, vor allem aber gute Deutschkenntnisse genannt.

Die Erwartung der internationalen Absolvent/innen, nach ihrer Hochschulausbildung „gut" bezahlt zu werden, würde bei einigen den Erfolg, *in der Region* eine Anstellung zu finden, erschweren.[12] Aufgrund besserer Verdienstmöglichkeiten würden zahlreiche internationale Absolvent/innen ostdeutscher Hochschulen nach Westdeutschland gehen oder in ihr Heimatland zurückkehren.

Auch die Nationalität der internationalen Studierenden spiele für einen erfolgreichen Berufseinstieg eine Rolle. Chinesische Studierende

[11] Zum Beispiel „Qualitätspakt Lehre" vom BMBF, Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung-IQ" vom BMAS, BMBF, Bundesagentur für Arbeit. Es gibt vereinzelt aber auch Festangestellte in Career Center, wobei auch hier immer wieder Förderprogramme zur Aufstockung der Arbeitskraft und zur Erweiterung des Angebots genutzt werden, da zur Stelle nicht notwendigerweise ein Budget für Aktivitäten, Dozent/innen für Workshops o.ä. gehört.

[12] Dass die Bezahlung in Ostdeutschland auch relativ zu den Lebenshaltungskosten noch immer deutlich unter der in Westdeutschland liegt, bestätigt die Studie „Karrierechancen der Absolventen ostdeutscher Hochschulen" von DIW econ 2012. Demnach beträgt das durchschnittliche Gehalt von Absolvent/innen ostdeutscher Hochschulen mit 28.400 Euro lediglich knapp 84 Prozent des durchschnittlichen Gehalts von Absolvent/innen einer westdeutschen Hochschule (34.000 Euro) (DIW econ 2012: v).

und Absolvent/innen hätten es sowohl bei Praktika- als auch bei Stellensuche aufgrund von Befürchtungen vor unerwünschtem Technologietransfer in entsprechenden Branchen deutlich schwerer.

18.3.2. Internationale Absolvent/innen: Mögliche Potenziale für den regionalen Arbeitsmarkt

In den ostdeutschen Bundesländern studierten im Wintersemester 2011/2012 29.477 ausländische Studierende; das sind 9,4 Prozent aller Studierenden. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind jedoch groß. So liegt der Anteil ausländischer Studierender in Brandenburg bei 11,9 Prozent und in Sachsen bei 10,3 Prozent vor Sachsen-Anhalt mit 9,3 Prozent und Thüringen mit 8,0 Prozent. Mecklenburg-Vorpommern hat einen Anteil von 5,8 Prozent. (Statistisches Bundesamt 2012: 20; eigene Berechnungen)

Einbezogen sind in diese Zahlen jedoch auch Studierende, die Fernstudien absolvieren, durch Hochschulkooperationen doppelt eingeschrieben sind, aber de facto an einem anderen Ort in Deutschland oder der Welt studieren, teilweise Studienkollegiat/innen (ebd.: 11) sowie auch alle ausländischen Austauschstudierenden, die z.B. im Rahmen von Austauschprogrammen wie Erasmus nur kurze Zeit an der Hochschule sind. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die für unseren Zusammenhang relevante Zahl von *internationalen* Studierenden, die grundständig ein Bachelor- oder Masterstudium absolvieren bzw. Promotionsstudent/innen sind, und damit das Potenzial für den regionalen Arbeitsmarkt niedriger ist.

Die allermeisten internationalen Studierenden haben bereits zumindest ein Bachelorstudium abgeschlossen, bevor sie zum Weiterstudium nach Deutschland kommen. Sie absolvieren hier Masterstudiengänge oder promovieren. Einige Hochschulen bieten inzwischen englischsprachige und teilweise kostenpflichtige Masterstudiengänge an. Dies ist in Hinsicht auf mögliche Potenziale für den regionalen Arbeitsmarkt interessant, weil die Studierenden in englischsprachigen Studiengängen oft geringe Deutschkenntnisse haben und solche im Laufe ihres Studiums in Deutschland auch nicht erwerben bzw. erweitern (müssen).

Zudem führen die Auswahlverfahren sowie die Kostenpflichtigkeit dieser Studiengänge dazu, dass keine oder kaum deutsche Studierende in

diesen Studiengängen studieren,[13] hier also die internationalen Studierenden fast ganz oder ganz unter sich bleiben. Es gibt für sie entsprechend wenig Anlass und/oder Anregung, sich mit der deutschen Sprache, Deutschland und möglichen Berufsperspektiven hier zu beschäftigen. Verstärkt wird dies dadurch, dass viele der ausländischen Studierenden in Wohnheimen wohnen und dort oft sogar innerhalb ihrer eigenen Sprachgruppe verbleiben. Sie knüpfen somit kaum soziale Kontakte mit Deutschen. Selbst wenn sie in deutschen Studiengängen studieren und zu Beginn ihres Studiums dafür ausreichende Deutschkenntnisse hätten, würden diese durch die geringe Anwendung im Laufe des Studiums mitunter schlechter statt besser werden.[14]

Den Interviews zufolge nimmt ein großer Teil internationaler Studierender, gleich in welchem Studiengang, zu Studienbeginn an, nur für das Studium nach Deutschland gekommen zu sein und danach wieder in das Heimatland zurückzukehren. Es entwickle sich dann aber oft anders: viele der internationalen Studierenden könnten sich im Laufe des Studiums dann doch vorstellen, danach in Deutschland zu bleiben und zu arbeiten. Da solide Deutschkenntnisse bis auf sehr wenige Ausnahmen für alle Arbeitgeber vorrangig seien und es schwierig sei, gerade in der Endphase eines (englischsprachigen) Studiums noch intensiv Deutsch zu lernen, gebe es für diese Absolvent/innen eine noch größere Hürde bei der Stellensuche in Deutschland.

18.3.3. Bedarfslagen hinsichtlich der Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Bedarfe von internationalen Studierenden sowohl von denen einheimischer Studierender als auch untereinander unterscheiden. Dies trifft zunächst auf ihre Studienvorbereitung, ihr Ankommen in Deutschland, an ihrer Hochschule und in ihrem Studium zu. Diese Bedarfe werden inzwischen von den meisten Hochschulen mit dem Bereitstellen von entsprechenden Unterstützungs- und Orientierungsmaßnahmen beantwortet.[15] Was jedoch die Bedarfe in Hinblick auf einen sich anschließenden Berufseinstieg angeht, so werden

[13] In den Interviews wurde – falls überhaupt Deutsche diese Studiengänge studieren – ihr Anteil auf maximal 10-15 % geschätzt.

[14] So übereinstimmend in mehreren Interviews von Study and Work.

[15] Dies mag auch damit zu tun haben, dass die „exorbitant“ hohe Studienabbrecherquote (rund 50 %) von internationalen Studierenden (DAAD 2011b: 18) allein schon aus Imagegründen gesenkt werden soll.

diese von einem Teil der ostdeutschen Hochschulen (noch) nicht wahrgenommen und/oder es gibt noch keine Bereitschaft, diese adäquat zu beantworten:[16] Zum einen wurden spezifische Bedarfe von internationalen Studierenden in unserer Befragung von rund einem Drittel der Antwortenden verneint, zum anderen wurde in einzelnen Interviews teilweise nachdrücklich darauf bestanden, dass alle Studierende „gleich" behandelt werden müssten.

Bedarfe von internationalen Studierenden bezüglich des Übergangs Studium–Beruf im Vergleich zu deutschen Studierenden

Die Frage, ob internationale Studierende im Vergleich zu deutschen Studierenden bezüglich des Übergangs vom Studium in den Beruf andere Bedarfe haben, verneinten zehn der Befragungsteilnehmenden. 19 von ihnen bejahten dies, dreimal wurde keine Aussage getroffen. In den Interviews wurde bestätigt, dass internationale Studierende andere Bedarfe als deutsche Studierende haben. Die am häufigsten genannten Bedarfe sind:

- Informationen zu gesetzlichen Bestimmungen zu Fragen von Arbeits-, Aufenthalts-, Bleiberecht
- Umgang mit Sprachproblemen / geringen Deutschkenntnissen
- Informationen zu Bewerbungsverfahren, Arbeitskultur und Arbeitsmarkt in Deutschland, Praktika- und Berufseinstiegsmöglichkeiten, Kontakte zu Arbeitgebern
- Wissen um formelle und informelle kulturelle Interpretationen und Gegebenheiten
- Umgehen mit Vorbehalten und Vorurteilen in Unternehmen.

[16] Das heißt nicht, dass einzelne Mitarbeiter/innen der Hochschulen diese Bedarfe nicht wahrnehmen würden. Oft stehen ihnen aber von Seiten der Hochschule kaum oder keine Ressourcen zur Verfügung, darauf zu reagieren. Zudem stehen sie häufig für ihre Arbeit bereits unter hohem Rechtfertigungszwang und sehen sich an ihrer eigenen Hochschule einer fehlenden Dienstleistungsbereitschaft und Willkommenskultur gegenüber. Ansätze, auf den spezifischen Informationsbedarf von internationalen Studierenden beim Übergang in den Beruf zu reagieren, gibt es in Deutschland schon länger. Bereits 2008 hatte die Arbeitsgruppe Entwicklung und Fachkräfte im Bereich der Migration und der Entwicklungszusammenarbeit gGmbH im Auftrag des Programms „Rückkehrende Fachkräfte" des BMZ die Broschüre „Karrierestart in Deutschland" für internationale Absolvent/innen herausgegeben.

Unterschiede innerhalb der Gruppe der internationalen Studierenden bezüglich ihrer Bedarfe im Hinblick auf den Übergang Studium – Beruf

Von den meisten Befragten und allen Interviewten wurde die Gruppe der internationalen Studierenden bezüglich ihrer Bedarfe nicht als homogen wahrgenommen. In der Befragung bejahten 14 Befragte unterschiedliche Bedarfslagen, acht verneinten sie (zweimal keine Aussage). Genannt wurden:

- Verständigungs- und Adaptionsprobleme in Deutschland und im deutschen Wissenschaftssystem aufgrund der Kultur, dem Bildungs- und Lernsystem im jeweiligen Heimatland
- unterschiedliche Herkunftsländer und der damit den nötige Informationsbedarf und Aufwand, um eine Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten
- unterschiedlich hohe Dringlichkeit, eine berufliche Perspektive in Deutschland oder einem dritten Land zu finden aufgrund von einer schwierigen politischen und/oder Arbeitsmarktsituation oder (Bürger-) Krieg im Heimatland
- Studierende/Promovierende in englischsprachigen Studiengängen haben bei der Praktika- und Stellensuche meist eine höhere Sprachhürde bzgl. der deutschen Sprache zu überwinden
- die Skepsis bzw. Vorurteile einiger Branchen gegenüber internationalen Studierenden und Absolvent/innen aus bestimmten Ländern (z. B. China) führt für diese zu einer aufwändigeren Praktika- und Stellensuche
- eine gut bezahlte berufliche Tätigkeit zu finden, scheint vor allem für internationalen Studierende wichtig zu sein, die eine starke Familienverbundenheit haben und damit einhergehend z.T. auch eine hohe Fürsorgepflicht gegenüber der Familie.

18.3.4. Gründe für Verbleiben und für Wegzug

In der Befragung und den Interviews interessierte uns, welche Gründe die Akteur/innen an den Hochschulen dafür sahen, dass internationale Absolvent/innen in der Region bleiben oder diese verlassen. Uns interessierte, ob die „Außensicht" von hochschulischen Servicemitarbeiter/innen sich von der „Innensicht" der betroffenen internationalen Studierenden in der Studie „Mobile Talente?", herausgegeben vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, unterschei-

Übersicht 82: Gründe internationaler Absolvent/innen für einen Verbleib in Deutschland (Reihung nach Häufigkeit der Nennung)

Befragung Study and Work	Interviews Study and Work	SVR-Studie
Jobangebot und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten	Lebensqualität und Lebensstil in Deutschland (hierunter diverse Beschreibungen wie deutsche Kultur und Eigenschaften, Sicherheit, Arbeitsbedingungen etc.)	Aussichten auf Arbeitsmarkt, internationale Arbeitserfahrung
Familie, Freunde, persönliche Beziehungen	Familie, Freunde, persönliche Beziehungen	Lebensqualität in Deutschland
Lebensstil / Attraktivität deutscher Kultur	Jobangebot und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten	Finanzielle Gründe, Bildungsmöglichkeiten
Region attraktiv		Lebensstil in Deutschland
Schwierige Lage im Heimatland		Familie, Freunde, persönliche Beziehungen

Quellen: SVR (2012: 19), eigene Befragung und Interviews

Übersicht 83: Gründe internationaler Absolvent/innen für die Abwanderung

Befragung Study and Work	Interviews Study and Work	SVR-Studie
Fehlende Jobangebote in der Region	Familiäre, partnerschaftliche, private Gründe; auch: rechtlich schwieriger Familiennachzug	Familiäre, partnerschaftliche, private Gründe
Sprache	Aussichten auf dem Arbeitsmarkt anderenorts verbunden mit finanziellen Aspekten	Aussichten auf dem Arbeitsmarkt anderenorts
Bürokratische Hürden / keine Arbeitserlaubnis	Bürokratische Hürden/ keine Arbeitserlaubnis	Weitere Bildungsmöglichkeiten anderenorts
Keine Willkommenskultur / Fremdenfeindlichkeit		Finanzielle Aspekte

Quellen: Sachverständigenrat (2012: 41f.), eigene Befragung und Interviews

det.[17] In dieser Studie unterschied sich die Gruppe der Bleibewilligen von der Gruppe der Rückkehrwilligen. Die Einschätzungen der Akteur/

[17] Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012). In der Studie waren die Bleibeabsichten internationaler Master-Studierender und Promovierender in fünf Staaten der Europäischen Union verglichen worden. In Deutschland

innen an den Hochschulen in der Befragung und in den Interviews[18] im Projekt „Study & Work“ folgen dem nur zum Teil. Aufgrund der geringen Grundzahl der Nennungen kann damit allerdings eher eine Tendenz beschrieben werden.

In den Übersichten 82 und 83 unten werden Aussagen von internationalen Studierenden selbst aus der SVR-Studie neben die Aussagen von Mitarbeiter/innen von Servicestellen wie Career Center an Hochschulen aus unseren Erhebungen gestellt. Dabei zeigt sich, dass trotz des unterschiedlichen Innen- und Außenblicks, des Betroffenen- und Professionellen-Blicks die einzelnen genannten Gründe sich eher bezüglich der Einschätzung ihrer Gewichtung als grundlegend inhaltlich unterscheiden.

18.3.5. Matching: Fachkräftebedarfe in der Region und Qualifikation der internationalen Absolvent/innen

In unseren Befragungen wurde erfragt, welche Fächer die internationalen Studierenden vorwiegend studieren und welche Fachkräfte in der jeweiligen Region besonders gesucht werden. Ein gutes Matching hatten hier vor allem Hochschulen, an denen Ingenieurwesen, andere MINT-Fächer, Wirtschaftswissenschaften bzw. Betriebswirtschaft studiert werden. Ein eher schlechtes Matching weisen dagegen vor allem die Hochschulen auf, an denen geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer studiert werden.

Die Angaben von sechs Hochschulen[19] ergaben, dass die genannten Fachqualifikationen der internationalen Absolvent/innen und gesuchte Fachkräfte gut zueinander passen. Bei acht weiteren Hochschulen passen zumindest ein oder mehrere bevorzugt studierte Fächer zum Fachkräftebedarf in der Region. Lediglich bei zwei Hochschulen passen die bevorzugten Studiengänge der internationalen Studierenden nicht mit den genannten Fachkräftebedarfen in der Region. Fünf Hochschulen machten in der Befragung keine Angaben dazu, welche Fachkräfte in der Region besonders gesucht werden. In allen ostdeutschen Bundesländern studieren *ausländische* Studierende lt. Statistik insgesamt vor allem die Fächer-

---

wurden 2.000 Studierende befragt, davon 200 in Ostdeutschland, alle von der TU Dresden.

[18] Ohne die interviewten internationalen Studierenden bzw. Absolvent/innen, weil diese ausschließlich über ihre persönlichen Gründe sprachen.

[19] Die Angaben von künstlerischen Hochschulen wurden hier nicht mit einbezogen.

gruppen Ingenieurwissenschaften und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.[20]

Auch wenn diese kurze Übersicht nicht repräsentativ sein kann und vom subjektiven Informationsstand der Befragten abhängig ist, so bietet sie doch grob Anhaltspunkte dafür, dass bei einem guten Teil der internationalen Studierenden davon ausgegangen werden kann, dass in der (erwieterten) Region Unternehmen vorhanden sind, die Fachkräfte mit ihrer Qualifikation benötigen.

18.4. Auswertung: Herausforderungen und Entwicklungspotenziale

Im Laufe unserer Recherchen wurde deutlich, dass, sollen internationale Studierende dafür gewonnen werden, nach Abschluss ihres Studiums in Deutschland zu bleiben, es nicht „einfach" damit getan ist, auf ihre Bedarfe abgestimmte Berufsorientierungsveranstaltungen und -aktivitäten anzubieten. Vielmehr bewegen sich solche ersten Handlungsansätze und das Erfüllen von Bleibewünschen in einem größeren Spannungsfeld von individuellen, organisationalen und politisch-gesellschaftlichen Faktoren und Interessen, die – bestenfalls aufeinander abgestimmt – zusammenwirken können mit dem Ziel, die Entwicklung einer tatsächlichen, gelebten Willkommenskultur voranzubringen.

Grundsätzlich ist das gesamte Themenfeld

- Internationalisierung von Hochschulen samt ihrer Serviceleistungen,
- Wahrnehmen von internationalen Studierenden als erwünschte Migrant/innen und
- Entwicklung entsprechender Aktivitäten zur Erhöhung ihrer Berufschancen in Deutschland sowie
- die Weiterentwicklung von Willkommenssignalen zu einer Willkommenskultur

derzeit sehr stark in Bewegung. Dies erschwert es, einen Ist-Zustand zu erfassen, so dass die nachfolgenden Auswertungen auf einer Momentaufnahme basieren.

[20] Vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2012), Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2012), Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen (2012), Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2011), Thüringer Landesamt für Statistik (2012).

Es gibt gegenwärtig ein breites gesellschaftliches Interesse und an den Hochschulen eine hohe Motivation, sich mit dem Themenbereich zu befassen und eigene Aktivitäten zu entwickeln. Die Gesetzgebung wurde Anfang August 2012 in Richtung Anerkennung von Deutschland als Migrationsland weiterentwickelt. Über Willkommenskultur wird an vielen Stellen gesprochen, und es erscheinen Publikationen, wie eine solche Kultur in einzelnen Bereichen konkret operationalisiert werden kann.

Ein Beispiel von vielen ist die Broschüre „Willkommenskultur – ein Leitfaden für Unternehmen" der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA 2012), bei der schon die Herausgeberschaft deutlich macht, dass das Thema hoch aufgehangen ist. Auf Konferenzen zum demografischen Wandel kommen Visionen eines weltoffenen Ostdeutschlands, das in wenigen Jahren Klimaflüchtlinge als willkommene Fachkräfte und Mitbürger/innen mit offenen Armen empfangen wird, gut an.[21] Der Aktionsrat Bildung empfiehlt eine zügige Internationalisierung aller Hochschulen (vbw 2012), deren Stand z.B. im Ländercheck des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (2012) genauer untersucht wird.

Alle diese Entwicklungen können in Hinblick auf die Schaffung von beruflichen Perspektiven von internationalen Hochschulabsolvent/innen in Deutschland hilfreich sein. Was die konkrete Unterstützung der internationalen Studierenden auf ihrem Weg dorthin angeht, so wurde jedoch deutlich, gilt es, auf verschiedenen Ebenen noch einige Herausforderungen zu bewältigen und Problemlagen zu überwinden.

18.4.1. Herausforderungen und Problemlagen

Im Folgenden werden drei Ebenen skizziert, in denen Herausforderungen und Problemlagen bewältigt werden müssen, um langfristig die Bedarfe von internationalen Studierenden bezüglich des Berufseinstiegs angemessen zu beantworten und sie in der Region zu halten. Dies sind:

- die Hochschulebene,
- die Ebene der Bundesländer und der (Hochschul)Regionen,
- die Ebene der Unternehmen und sonstigen Beschäftiger.

[21] Mitteilung in einem Interview. Vgl. Kösters (2012).

Herausforderungen und Problemlagen auf Hochschulebene:

- Die Anwerbung von internationalen Studierenden wird in der Regel nicht gesteuert. Gesamtstrategien zu Umgang mit und Begleitung von internationalen Studierenden sowie Konzepte zur Beantwortung der Heterogenität der Studierendenschaft fehlen.
- Einige Hochschulen zeigen noch eine schwach ausgeprägte Willkommenskultur, Dienstleistungsorientierung und wenig interkulturelle Sensibilisierung.
- Die Begleitung und Betreuung der internationalen Studierenden wird innerhalb der Hochschule häufig nicht hinreichend mit Anerkennung, auch in Form von Ausstattung, gewürdigt.
- Lehr- und Lernformen, die auch die Bedarfe internationaler Studierender im Blick haben, fehlen.
- Während fast alle Hochschulen Kontakte zu größeren und großen Unternehmen unterhalten, sind die Kontakte zu kleinen und mittleren Unternehmen oft nicht hinreichend ausgeprägt.
- Die Frage nach dem Selbstverständnis der Hochschulen bezüglich ihrer Rolle in ihrem Umfeld wird bislang von Hochschulen, wenn überhaupt, äußerst unterschiedlich beantwortet.[22]

Herausforderungen und Problemlagen in der Region:

- Die Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland hat sich zwar positiv entwickelt, ist aber noch immer stark von Arbeitslosigkeit und einem Billiglohn-Image geprägt (Asbrock et al. 2012: 204ff.).
- Die Fachkräftestrategien der jeweiligen Bundesländer sind für die Hochschulakteur/innen noch nicht wahrnehmbar.
- An vielen Stellen sind Behörden und Ämter noch nicht auf internationale Studierende, Absolvent/innen oder Arbeitnehmer/innen eingestellt und/oder überlastet.

[22] In anderen Ländern, so Renkes (2011: 22), ist es sehr viel selbstverständlicher, dass die Hochschulen eine Verpflichtung sehen, sich gesellschaftlich zu engagieren und ihre Studierenden zu ermutigen, sich dabei einzubringen. So setzen sich die finnischen Hochschulen für das staatliche Ziel, allen Bürger/innen gleiche Bildungsmöglichkeiten zu bieten, ein. In Großbritannien machen sich die Hochschulen dafür stark, akademisches Wissen öffentlich zugänglich zu machen und in den Dienst der Gesellschaft zu stellen – z.B. durch das sog. Service Learning. Und in Australien wird erwartet, dass die Hochschulen zur Stärkung einer demokratischen Zivilgesellschaft und zum Wohlergehen der Region beitragen.

- Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit sind in Ostdeutschland immer noch deutlich ausgeprägt.[23] Nach einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung ist rechtsextremes Denken in den letzten Jahren angestiegen und reicht bis in die Mitte der Gesellschaft. (Decker et al. 2012: 54)

Herausforderungen und Problemlagen auf der Ebene Unternehmen bzw. sonstige Beschäftiger:

- Kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) haben meist keine Personalabteilung und wenig Kapazität, um sich intensiv mit der Rekrutierung von Personal zu beschäftigen und Kontakte in die Region, auch in die Hochschulen, zu pflegen.
- In ostdeutschen KMU sind oft wenig Englisch- oder andere Fremdsprachenkenntnisse vorhanden, und es gibt wenig Erfahrungen mit ausländischen Kolleg/innen.
- In der Regel erwarten die Unternehmen in Ostdeutschland von einer ausländischen Fachkraft sehr gute bis perfekte Deutschkenntnisse, andernfalls kommt es oft gar nicht zum Vorstellungsgespräch.
- In KMU gibt es teilweise sehr lokale und familiäre Vorstellungen von den zu gewinnenden Fachkräften: Diese sollen aus der nahen Region stammen oder mit Mitarbeiter/innen verwandt oder bekannt sein.

18.4.2. Entwicklungspotenziale und Chancen

Die gute Nachricht ist: Deutschland ist attraktiv. Seit Deutschland 2008 in die Studie zum Beliebtheitsgrad der bedeutendsten Länder des BBC World Service aufgenommen wurde, lag es viermal in Folge auf Platz 1, in 2012 dann auf Platz 2 und 2013 wieder auf Platz 1 der beliebtesten Länder in der Welt. (BBC World Service Poll 2011; 2012; 2013) Rund 80 Prozent der ausländischen Masterstudierenden können sich vorstellen, zumindest zwei bis fünf Jahre in Deutschland zu bleiben (SVR 2012: 37). In den Interviews von „Study and Work" wurde häufig berichtet, dass die Lebensqualität in Deutschland ein ausschlaggebender Grund für internationale Absolvent/innen sei, hier bleiben zu wollen. Könnte an diese positive Grundstimmung angeknüpft werden, scheinen berechtigte

[23] „Je höher der Ausländeranteil, umso geringer die Vorurteile." (Asbrock et al. 2012:208) Das heißt aber umgekehrt: Je niedriger der Ausländeranteil, umso höher die Vorurteile.

Chancen zu bestehen, zukünftig mehr internationale Hochschulabsolvent/innen als Berufstätige in Deutschland zu halten.

Auf der Ebene der Hochschulen gibt es Handlungsansätze und Entwicklungspotenziale, die einerseits einzelne Aktivitäten und Maßnahmen betreffen, andererseits geht es auch um die Grundlagenarbeit, die in den Hochschulen selbst, aber auch in der Region zu leisten ist.

Entwicklungspotenziale in den Hochschulen:

- In den Hochschulen selbst braucht es interne Lobbyarbeit und Weiterbildung für die Entwicklung einer Willkommenskultur. Dafür ist auch wichtig, dass der Umgang mit internationalen Studierenden und Absolvent/innen auf Gesamthochschulebene bewusst und gesamtstrategisch gestaltet wird.
- Zentrale Ansprechpartner/innen und die Einrichtugn von „One-Stop-Shops“[24] für alle Belange der internationalen Studierenden, Absolvent/innen und Wissenschaftler/innen an den Hochschulen wären günstig.
- Konkrete Angebote für ausländische Studierende sollten sich ebenso wie Studium und Lehre an geprüften Bedarfen der Zielgruppe(n) ausrichten; die Heterogenität innerhalb der Gruppe internationaler Studierender/Promovierender sollte berücksichtigt werden.
- Integrationsangebote sollten verschiedene Bereich umfassen und über reine Studienunterstützung hinausgehen.
- Das Erlernen der deutschen Sprache könnte als integraler Bestandteil englischsprachiger Studiengänge verpflichtend gemacht und Deutsch als Berufs- und Wissenschaftssprache intensiver gelehrt werden. (Vgl. Fandrych/Sedlaczek 2012)
- Internationale Studierende könnten proaktiv zu Bleibemöglichkeiten angesprochen und darüber informiert werden.

Entwicklungspotenziale der Hochschule in der Region:

- Der Aufbau regionaler Kontakte und Netzwerke sowie deren Verstetigung sind nötig, um im weiteren die Synergieeffekte dieser Vernet-

[24] One-Stop-Shops werden hier verstanden als zentrale Anlaufstellen für internationale Studierende, Forschende und Lehrende, bei denen sie alle nötigen Informationen für ihren längerfristigen Aufenthalt bekommen, verschiedenste behördliche Erledigungen tätigen können oder entsprechende Kontakte gelegt bekommen und sie grundsätzlich Orientierung und Unterstützung bei allen diesbezüglichen Fragen erhalten.

zung nutzen zu können; entsprechende Feldkompetenz sollte in der Hochschule vorgehalten werden.

- Zur „Feldpflege“ gehört die wahrnehmbare Positionierung der Hochschule in Hinblick auf Willkommenskultur und gegen Fremdenfeindlichkeit; Lobbyarbeit der Hochschulen für die Belange ihrer internationalen Studierenden ist notwendig.
- Gemeinsam mit den Akteur/innen in der Region (z.B. Ausländerbehörden) ist die Klärung von Zuständigkeiten und Schnittstellen sinnvoll.

Entwicklungspotenziale der Hochschule auf der Ebene Unternehmen bzw. sonstige Beschäftiger:

- Die konkrete Zusammenarbeit der Hochschulen mit den Unternehmen sollte ausgebaut werden; unterschiedliche Unternehmenskulturen sollten dabei berücksichtigt werden (Transnationale Unternehmen /KMU).
- Um Möglichkeiten für internationale Studierende und Absolvent/innen zu erweitern, sollte mit den Unternehmen der Umgang mit möglichen Hürden und Sprachbarrieren thematisiert werden.
- Unternehmen brauchen verlässliche und breite Informationen in Hinblick auf Formalitäten, die ggf. bei der Einstellung internationaler Absolvent/innen anfallen.

18.5. Fazit

Deutlich wurde, dass das Thema der Integration von ausländischen Studierenden und Absolvent/innen in den ostdeutschen Arbeitsmarkt und die Gesellschaft nicht auf die Aktivitäten von Hochschulen und ggf. deren berufsbezogenen Kooperationspartner beschränkt werden kann. Themen wie die Integration von ausländischen Studierenden, die Umgangskultur in Behörden, die oft noch mangelnde Sensibilität für die Bedarfe von Ausländer/innen und Migrant/innen generell, die mitunter noch schwach ausgeprägte oder wenig durchgängig praktizierte Willkommenskultur in- und außerhalb der Hochschulen auf vielen Ebenen, die Heterogenität der Studierendenschaft allgemein und der ausländischen Studierenden im Besonderen, die begrenzten Ressourcen bei gleichzeitigem Druck zu hoher Performance der Hochschulen, allgemeine Wirtschafts-, Politik- und Forschungsinteressen etc. können davon nicht getrennt gesehen werden.

Insofern ist es einerseits wichtig, zu verfolgen, wie sich das Feld der Aktivitäten und Angebote der Hochschulen für ausländische Studierende im Hinblick auf die Unterstützung des Übergangs ins Berufsleben darstellt und weiter entwickelt, sowie Elemente guter Praxis zu beschreiben. Andererseits erscheint es auch als wichtig, das gesellschaftspolitische Umfeld zu betrachten, in dem sich die Hochschulen bewegen und Impulse setzen können.

Hochschulen können durch ihre internationale Ausrichtung, die auch für die Weiterentwicklung ihrer Kernfelder Forschung und Lehre grundlegend ist, wichtige Impulse geben. Sehr viele Wirtschaftszweige arbeiten auch in Ostdeutschland längst für einen internationalen Markt. Nur eine plurale Gesellschaft, die Unterschiede für ihre Weiterentwicklung auf allen Ebenen nutzt, statt diese auszugrenzen, kann langfristig Erfolg haben. Gerade in Regionen, die vom demografischen Wandel stark betroffen sind, muss die Frage, wie Menschen zusammenleben wollen und welche Werte das Zusammenleben und die weitere Entwicklung prägen sollen, gestellt werden.

Literatur

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2012): Statistischer Bericht. B III 1 – j / 11. Studierende an Hochschulen im Land Brandenburg Wintersemester 2011/2012. Potsdam.

Arbeitsgruppe Entwicklung und Fachkräfte im Bereich der Migration und der Entwicklungszusammenarbeit gGmbH (2008): Karrierestart in Deutschland – Informationen für ausländische Hochschulabsolventen aus Drittstaaten. Erstellt im Auftrag des Programms Rückkehrende Fachkräfte, Berlin.

Asbrock, Frank/Mathias Kauff/Christian Issmer/Thomas F. Pettigrew/Ulrich Wagner (2012): Kontakt hilft – auch wenn die Politik es nicht immer leichtmacht. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, S. 199-219.

BBC World Service Poll (2011): World Service Country Rating Poll. EMBARGO 00:01 GMT 07 March 2011. URL: http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/567394/publicationFile/149081/110307-BBC-Studie.pdf;jsessionid=F708F280DAB03DE522062968C868FAC6 (26.06.2013).

BBC World Service Poll (2012): World Service Country Rating Poll. EMBARGO 23:01 GMT 10 May 2012. URL: http://www.globescan.com/images/images/pressreleases/bbc012_country_ratings/2012_bbc_country%20rating%20final%20080512.pdf (26.06.2013)

BBC World Service Poll (2013): World Service Country Rating Poll. EMBARGO 23:01 GMT 22 May 2013. URL: www.worldpublicopinion.org/pipa/2013%20Country%20Rating%20Poll.pdf (28.5.2013).

BDA, Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (2012): Willkommenskultur. Ein Leitfaden für Unternehmen. Berlin. URL: http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Willkommenskultur.pdf/$file/BDA_Willkommenskultur.pdf (26.06.2013).

Bundesagentur für Arbeit (2012): Fachkräfteengpässe in Deutschland. Analyse Juni 2012. Nürnberg.

Bundesministerium des Innern (2012): Hinweise des Bundesministerium des Innern zu wesentlichen Änderungen durch das Gesetz zur Umsetzung der Hochqualifizierten-Richtlinie (vom 01. Juni 2012, BGBI. I S. 1224). URL: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/MigrationIntegration/Auslaender/hochqualifiziertenrichtlinie.pdf?__blob=publicationFile (26.06.2013).

Bunk, Karsten (2011): Potentiale ausländischer Fachkräfte für den deutschen Arbeitsmarkt. Vortrag im Rahmen des 3.Gesprächsforum Frankfurt/O. zum Thema „Willkommenskultur in der Praxis: Regionale Ansätze zur Nutzung des Potenzials von Fachkräften aus dem Ausland" der Fachkräfteinitiative ostdeutsche Zukunftsfelder am 10.11.2011. URL: http://www.fachkraefteinitiative-ostdeutschland.de/fileadmin/content/Dialogreihe/3._Gespraechsforum_Frankfurt_Oder_10.11.2011/Karsten_Bunk_BA_Zuwanderung_und_Willkommenskultur.pdf (26.06.2013).

DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2010): PROFIN. Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. Vielfalt fördern – eine Zwischenbilanz. Bonn.

DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2011a): PROFIN. Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. Vielfalt in der Praxis – die zweite Zwischenbilanz. Bonn.

DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2011b): Willkommen in Deutschland! Wie Hochschulen den internationalen Nachwuchs erfolgreich integrieren. Beilage zur duz – Unabhängige Deutsche Universitätszeitung / Magazin für Forscher und Wissenschaftsmanager, 21. Oktober 2011. Bonn.

Decker Oliver/Johannes Kiess/Elmar Brähler et al. (2012): Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. Hgg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn 2012. URL: http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf (26.06.2013).

Der Beauftragte der Bundesregierung für die Neuen Bundesländer (Hg.) (2011): „Willkommenskultur in der Praxis. Regionale Ansätze zur Nutzung des Potenzials von Fachkräften aus dem Ausland". Gesprächsforum, Dokumentation der Veranstaltung vom 10. November 2011, Frankfurt/Oder.

Der Beauftragte der Bundesregierung für die Neuen Bundesländer (Hg.) (2012): „Marketing und Imagekampagnen – Wege und Ansprache zur Gewinnung von Fachkräften". Gesprächsforum, Dokumentation der Veranstaltung vom 29. März 2012, Magdeburg.

DIW econ (2012): Karrierechancen der Absolventen ostdeutscher Hochschulen. Ergebnisse repräsentativer Absolventen- und Unternehmensbefragungen. Berlin. URL: https://www.hs-magdeburg.de/service/career-center/studierende-und-absolventen/karrierechancen-diw-econ-umfrage (26.06.2013).

DNN-Online (2013): TU-Studie: Ausländische Fachkräfte fühlen sich in Dresden größtenteils wohl; Beitrag von Stephan Lohse, 21.02.2012. URL: http://www.dnn-online.de/dresden/web/dresden-nachrichten/detail/-/specific/TU-Studie-Auslaendische-Fachkraefte-fuehlen-sich-in-Dresden-groesstenteils-wohl-2530208350 (28.5.2013).

Fandrych, Christian/Betina Sedlaczek (2012): „I need German in my life". Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Tübingen.

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2012): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin.

Heublein, Ulrich/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer, (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule 3/2012. Hannover.

International Student Barometer (2010): German International Student Barometer, D-ISB, Academic Year 2009/10. Executive Summary. URL: http://www.gate-germany.de/filead-

min/bilder/Expertenwissen/GATE_Germany_ISB_Executive_Summary_2009_10. pdf (26.06.2013).

Kösters, Winfried (2012): 2030 – Was wir wollen? Wohin wir gehen? Eine Vision für Sachsen-Anhalt. Keynote Speech beim 2. Demografie-Kongress des Landes Sachsen-Anhalt:„Sachsen-Anhalt 2030 – Die Chancen im demografischen Wandel“ am 10./11.10.2012 in Magdeburg. URL: http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_MBV/PDF/2._Demografie-Kongress/Rede_Dr._Winfried_Koesters_Keynote_Speech_2._Demografie_Kongress_2012.pdf (26.06.2013).

Kolodziej, Daniela (2012): Fachkräftemangel in Deutschland. Statistiken, Studien und Strategien. Infobrief Wissenschaftliche Dienste WD 6 – 3010-189/11, Deutscher Bundestag. Berlin.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2013): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2012-2025. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 200, Mai 2013.

Rech, Jörg (2012): Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster u.a.

Regionalkonferenz der Akademischen Auslandsämter in Niedersachsen und Bremen/ Studienbegleitprogramm (STUBE) Niedersachsen (Hg.) (2009): AusländerInnenstudium in Niedersachsen – Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation Erste Fachtagung, 1./2. Dezember 2008, Georg-August-Universität Göttingen. URL: http://www.stube-niedersachsen.de/downloads/2008/Tagung/Dokumentation_AuslaenderInnenstudium.pdf?PHPSESSID=1cfe32b51fb28d8a677db843dc5e4081 (26.06.2013).

Renkes, Veronika (2011): Ohne politische Unterstützung ist es schwierig. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2011): Mission Gesellschaft. Hochschulen: Vom Elfenbeinturm in die Mitte des Lebens. Wissenschaft und Gesellschaft, Heft 1/2011, S. 21-22.

Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2012): Statistische Berichte. Hochschulen, Hochschulfinanzen. Studierende an Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern, Wintersemester 2011/2012. B III – j. Schwerin.

Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.

Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen (2012): Statistischer Bericht. Studierende an den Hochschulen im Freistaat Sachsen 2011. B III 1 – j/11. Kamenz.

Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt (2011): Bildung. Studierende an Hochschulen. Stand: 2012. B III j/10. Halle.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2012): Ländercheck. Lehre und Forschung im föderalen Wettbewerb. Der Weg zur internationalen Hochschule. Essen.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2011): Vom internationalen Studierenden zum hochqualifizierten Zuwanderer. Ein Vergleich der rechtlichen Rahmenbedingungen in fünf Staaten der Europäischen Union. Berlin.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2012): Mobile Talente? Ein Vergleich der Bleibeabsichten internationaler Studierender in fünf Staaten der Europäischen Union. Berlin.

Technische Universität Dresden, Institut für Kommunikationswissenschaft (Hg.) (2009): Online-Befragung untern ausländischen Studenten an der TU Dresden. Powerpoint. URL: http://www.uni-dresden.de/aktuelles/news/pdf/studieaaa.pdf (28.5.2013).

Technische Universität Dresden, Institut für Kommunikationswissenschaft (Hg.) (2013): Willkommen in Sachsen? Erfahrungen ausländischer Fachkräfte in Dresden. Studie. Dresden.

Thüringer Landesamt für Statistik (2012): Statistischer Bericht. Studierende und Personal an den Hochschulen in Thüringen 2011/12. B III - j / 12. Erfurt.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2012): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten des Aktionsrat Bildung. Münster.

TEIL D.

RESÜMEES

19. Demografiesensibel und Regionalbezüge fördernd

Ein Modell für die künftige Hochschulfinanzierung in Ostdeutschland

Peer Pasternack

Auch künftig werden die Hochschulen in den ostdeutschen Ländern finanziert werden – die Frage ist, in welchem Umfang. Dieser Umfang wird aller Voraussicht nach davon abhängen, wieweit sie zu plausibilisieren vermögen, dass auch Leistungen erbracht werden, die ihr Finanzier als refinanzierungsfähig ansehen kann. Diese Refinanzierungsfähigkeit der über eine Grundausstattung hinausgehenden Hochschulfinanzierung wird über deren direkte und indirekte Effekte innerhalb des jeweiligen Landes dargestellt werden müssen. Ein Hochschulfinanzierungsmodell, das entsprechende Anreize setzt, kann hier unterstützend wirken. Es müsste eine Trennung der Hochschulfinanzierung vornehmen in (a) die Grundausstattung der Hochschulen und (b) Finanzierungen von kompensatorischen Leistungen, welche die Hochschulen aus regional spezifischen Gründen erbringen.

Landläufig erscheint der Zusammenhang zwischen Entwicklung und Finanzierung der Hochschulen recht einfach: Wo die Hochschulen knapp gehalten werden, gibt es Ausstattungsprobleme, ist es schwierig, gutes Personal zu gewinnen oder zu halten, und infolgedessen sinkt die Qualität. Wo die Hochschulen hingegen gut ausgestattet sind, können sie sich dynamisch entwickeln. In den demografisch herausgeforderten Regionen wird dieser Zusammenhang prekär: Dort wird künftig wohl weniger die Ausstattung die Dynamik bestimmen, sondern die Entwicklungsdynamik der Hochschulen darüber entscheiden, welche Ausstattungen zu erlangen sind. Dies kann durch ein entsprechendes Hochschulfinanzierungsmodell gefördert werden.

Das hier vorzustellende Modell nimmt Bezug auf die sechs Hauptprobleme, welche ebenso die allgemeine Situation in den ostdeutschen Ländern kennzeichnen, wie sie auch für deren Hochschulen Herausforderungen markieren: (a) der *Produktivitätsrückstand der Wirtschaft*, welcher auf Schwächen der Innovationsstrukturen verweist, die wiederum we-

sentlich im geringen Umfang privat finanzierter Forschung und Entwicklung gründen; (b) die sich anbahnende *Fachkräftelücke*; (c) außerökonomische *gesellschaftliche Verwerfungen*, die soziale, politische und finanzielle Kosten produzieren; (d) die Unwägbarkeiten der *künftigen Studienplatzauslastung*; (e) die geringen ostdeutschen Anteile an der gesamtdeutschen *Spitzenforschung*; (f) die problematische *Entwicklung der Landeshaushalte*.

Der letztgenannte Punkt dramatisiert die zuvor genannten erheblich. Die künftige Hochschulentwicklung in den östlichen Ländern muss daher sowohl inhaltlich als auch finanzierungsgebunden erörtert werden.

19.1. Offensive Argumentation

Die öffentliche Diskussion in den ostdeutschen Ländern ist zu einem Teil von der Vorstellung geprägt, dass die Hochschulen zu teuer und zu wenig leistungsfähig seien. Es ließe sich deshalb dort sparen. Versucht man, den Gegenbeweis anzutreten, indem man, gestützt auf Leistungsindikatoren, darlegt, dass es durchaus Leistungsstärken gibt, überzeugt dies nicht. Denn es lässt sich dagegen immer einwenden, dass angesichts demografischer Schrumpfung und finanzieller Engpässe der Umfang der Hochschulangebote einfach zu groß sei und zurückgefahren werden müsse, unabhängig davon, ob die Hochschulen nun leistungsstark seien oder nicht.

Angesichts dieser Ausgangslage finden sich zwei typische Muster, argumentativ für eine angemessene Hochschulfinanzierung zu werben: zum einen wird auf Konsolidierungsbeiträge verwiesen, die durch die Hochschulen in der Vergangenheit bereits erbracht worden sind; zum anderen wird die eminente Bedeutung der Hochschulen für die Regionalentwicklung angeführt. Beide Argumentationsmuster haben gewisse Schwächen hinsichtlich ihrer Durchschlagskraft.

Frühere Konsolidierungsbeiträge sind in der Wahrnehmung von Haushaltspolitikern Beiträge zur Lösung früherer Probleme gewesen. Ihnen fehlt in dieser Wahrnehmung der Bezug zu heutigen bzw. künftigen Haushaltsproblemen. Die Bedeutung für die Regionalentwicklung hingegen ist nur schwierig in eindeutigen Kausalbeziehungen zwischen Hochschulausgaben und regionalen Effekten abzubilden: Die Wertschöpfungsbeiträge der Hochschule sind lediglich als komplizierte und daher schwer nachvollziehbare Berechnungen von Umwegeffekten zu ermit-

teln. In noch einmal erhöhtem Maße gilt dies für soziale Effekte und für kulturelle Wirkungen der Hochschulen in ihren jeweiligen Sitzregionen.

Daher stellt sich die Frage, ob es einen dritten Weg geben könnte, auf dem sich durchschlagskräftiger argumentieren lässt. Dieser müsste den Hauptnachteil der beiden anderen Wege vermeiden: Sie sind defensive, da abwehrende Argumentationen und setzen voraus, dass ihre Adressaten den Hochschulanliegen bereits grundsätzlich gewogen sind. Gleichzeitig werden die Verteilungskonflikte zwischen den verschiedenen Politikfeldern bzw. Ressorts an beträchtlicher Schärfe gewinnen, da die ostdeutschen Landeshaushalte bis 2020 um 25 bis 30 Prozent realgemindert sein werden und ab 2020 das Verschuldungsverbot nach Art. 9 (3) GG greift.

Die Alternative zu einer defensiven ist eine offensive Argumentation. Um zu einer solch durchschlagskräftigen Argumentation zu gelangen, die auch hochschulfernen Politikern die Ausstattungsbedürfnisse der Hochschulen plausibel macht, wäre eine Frage zu beantworten: Ließen sich für von den Hochschulen Leistungszusagen geben, die auch hochschulferne Verhandlungspartner überzeugen?

Man mag dies mit durchaus guten Gründen für eine Strategie halten, die dem Charakter und der Funktionslogik von Hochschulen ganz grundsätzlich widerspricht. Indes, beharren einzelne Hochschulen allein auf tradierten Zweckfreiheitsvorstellungen, dann werden sie zwar mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die ‚reine Idee' der Hochschule retten können – allerdings mit einer hohen Wahrscheinlichkeit für dann geschrumpfte Einrichtungen: Nicht-Hochschulpolitiker werden einschätzen, welche Hochschulkapazitäten man heute – in Kenntnis der demografischen, wirtschaftlichen und fiskalischen Entwicklung – aufbauen würde, wenn eine Tabula-rasa-Situation gegeben wäre. Diese Einschätzung wird dann zur Grundlage einer Anpassung der Hochschulkapazitäten an ein Maß, das für finanzierbar gehalten wird.

Ausdrücklich ist dies *kein* Plädoyer für eine regionalisierte Ausrichtung einer beliebigen Hochschule in ihrer oder eines beliebigen Faches in seiner Gesamtheit. Vielmehr geht es darum, *den Teil* der Hochschulressourcen, der reduziert zu werden droht, durch regional wirksam werdende Anstrengungen zu legitimieren – statt ihn zu verlieren. Das wird der kleinere Teil der Hochschulbudgets sein, doch auf Grund der langfristigen Bindungswirkung von einmal eingerichteten Hochschulstrukuren würde sein Verlust die Hochschulen auf Jahre hin faktisch gestaltungsunfähig machen.

Eine Argumentation, die neben den allgemeinen Aufgaben, wie sie Hochschulen allerorten haben, diese Aspekte in den Mittelpunkt rückt, vermag zweierlei: Sie kann auch Adressaten, welche die Ausstattungsbe-

dürfnisse von Hochschulen zunächst vor allem als Kostenfaktor wahrnehmen, von der Notwendigkeit flächendeckender und kritische Massen erreichender Hochschulen überzeugen. Und sie kann, gleichsam im Windschatten, auch denjenigen Fächern, die nicht als unmittelbar den regionalen Innovationsentwicklungen dienlich erscheinen, ihre Ausstattungen sichern helfen. Im übrigen sollte die Politik sich darauf einlassen, ihren Innovationsbegriff nicht ökonomistisch zu verengen. Die Hochschulen wiederum sollten dies der Politik erleichtern.

19.2. Ein Modell der künftigen Hochschulfinanzierung

In der Sache konzentriert sich die Hochschulfinanzierungsdebatte auf zwei Felder: zum einen die Zahl und Auslastung der Studienplätze (regionaler Haupteffekt: angemessene Fachkräfteversorgung des jeweiligen Landes); zum anderen die Kompensationsfunktion der Hochschulen für die nur unterkritisch vorhandene privat finanzierte wirtschaftsnahe FuE (regionaler Haupteffekt: Sicherung und Ausbau regionaler Innovationsstrukturen). Um zu einer durchschlagskräftigen Argumentation zu gelangen, die auch hochschulfernen Politikern die Ausstattungsbedürfnisse der Hochschulen plausibel macht, wäre hier eine Frage zu beantworten: Ließen sich für diese beiden Felder von den Hochschulen Leistungszusagen geben, die auch hochschulferne Gesprächspartner überzeugen?

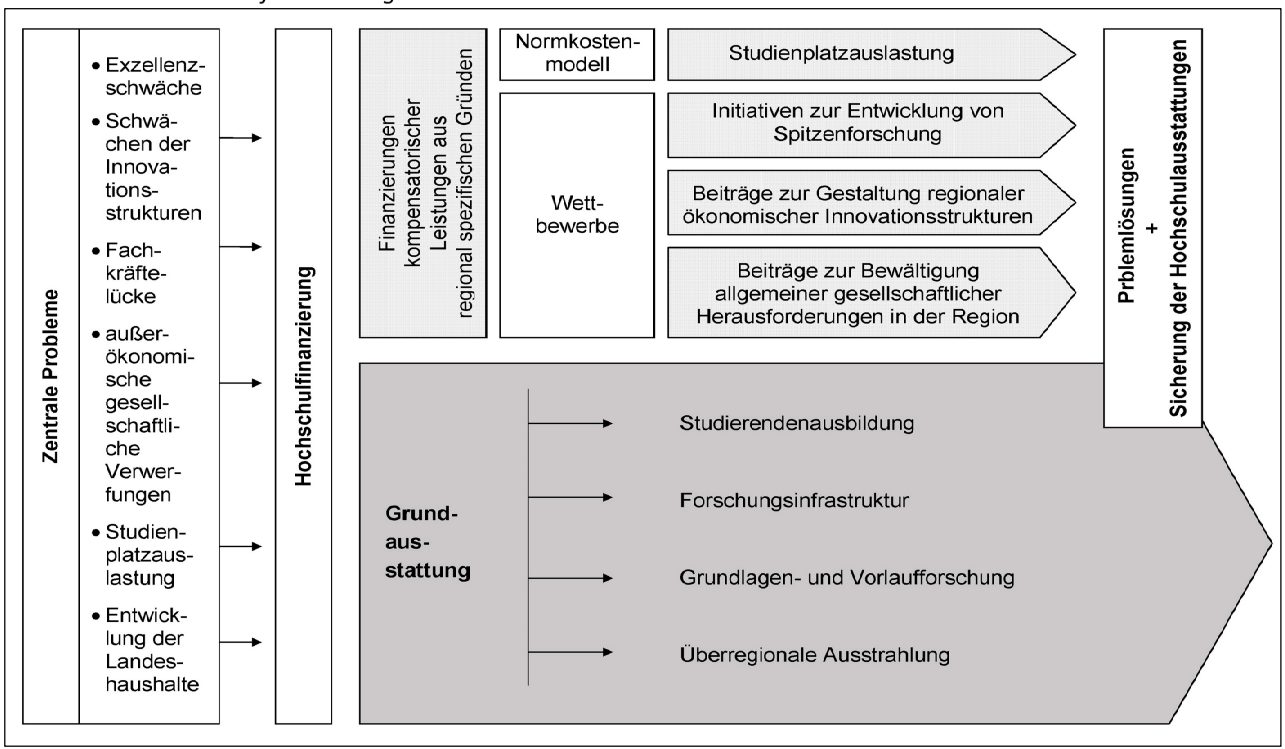
Hier soll ein Hochschulfinanzierungsmodell vorgeschlagen werden, das dies aufnimmt und zugleich in Rechnung stellt, dass Hochschulen mehr sind als Humankapitalerzeuger für das regionale Innovationssystem. Der grundsätzliche Ansatz besteht darin, dass eine Trennung der Hochschulfinanzierung vorgenommen wird in

(a) die Grundausstattung der Hochschulen und
(b) Finanzierungen von kompensatorischen Leistungen, welche die Hochschulen aus regional spezifischen Gründen erbringen.

Das Modell setzt sich aus fünf Elementen zusammen:

(1) einer Grundfinanzierung für die Ausbildung von (einheimischen) Studierenden, Forschungsinfrastruktur, Grundlagen- und Vorlaufforschung sowie die Sicherung überregionaler Ausstrahlung,
(2) einer von der Studienplatzauslastung abhängigen Finanzierungskomponente,

Übersicht 84: Hochschulfinanzierungsmodell



(3) einem wettbewerblich verteilten Anteil für Initiativen, die auf die Entwicklung von Spitzenforschung zielen,
(4) einem wettbewerblich verteilten Anteil für Beiträge zur Gestaltung von regionalen ökonomischen Innovationsstrukturen sowie
(5) einem gleichfalls wettbewerblich verteilten Anteil für Beiträge zur Bewältigung allgemeiner gesellschaftlicher Herausforderungen in der Region, d.h. für soziale Innovationen.

19.2.1. Grundfinanzierung für die Ausbildung von Studierenden und Grundlagenforschung

Hierfür ist zu prüfen, welche Ausstattungen die Hochschulen benötigen, um in der Lage zu sein, ihre Rolle als Träger einer Infrastruktur und Kultur der akademischen Bildung und Forschung hinreichend wahrzunehmen. Da es keine prinzipielle gesellschaftliche Sättigungsgrenze für Leistungen in Lehre und Forschung gibt, vielmehr jeder Intensitätsgrad solcher Leistungen gesellschaftlich absorbiert werden kann (und sei es z. B. mit einer Betreuungsrelation von 1:1), muss diese Mindestausstattung in politischen Aushandlungsprozessen bestimmt werden. Dabei wird man nicht umhin können, sich an zentralen sozioökonomischen Daten zu orientieren und Abgleiche mit anderen Regionen vorzunehmen.

Orientierungsgrößen zur Ermittlung der Grundfinanzierung könnten bzw. müssten sein:

- der Umfang des jeweiligen Landeshaushalts,
- das Bruttoinlandsprodukt,
- die Steuereinnahmen,
- die Kosten eines Studienplatzes.

Die so ermittelte Grundfinanzierung deckt diejenige Ausstattung ab, welche eine Hochschule in einer gleichsam Normalsituation beanspruchen kann, um eine angemessene Versorgung der regionalen Studienberechtigten mit Studienplätzen zuzüglich der üblichen Wanderungsgewinne sowie ein Basisniveau der Grundlagen- und Vorlaufforschung zu realisieren.

Die Normalsituation wird nach landläufiger Übung vor allem anhand des Umfangs der Studiennachfrage definiert werden. Für darüber hinaus gehende Ressourcenansprüche bedarf es zusätzlicher Begründungen. Da (auch) die über das Normalmaß hinausgehenden Ressourcen aus Landesmitteln bereitgestellt werden müssen, ist ein plausibler Begründungs-

zusammenhang zwischen regionaler Mittelbereitstellung und daraus resultierenden Effekten vonnöten. Deshalb decken die nun folgenden Hochschulfinanzierungsanteile Zusatzleistungen ab, die den besonderen Umständen der Region geschuldet sind.

19.2.2. Gratifikation der Auslastung der Studienplätze

Operationalisieren lässt sich die Studienplatzauslastung als die Sicherung der aktuellen Studierendenzahlen. Diese ist allein aus der regionalen Nachfrage bzw. der bisherigen Nachfragestruktur – deren Bedienung mit der Grundfinanzierung (s.o.) abgegolten ist – nicht zu bewerkstelligen. Daher müssten die Hochschulen für sich Vorzüge und Alleinstellungsmerkmale definieren und realisieren, die einen Wettbewerbsvorteil gegenüber Hochschulen in anderen Ländern verschaffen, offensiv bundesweit kommunizierbar sind sowie bislang unausgeschöpfte Potenziale an möglichen Studieninteressierten in der eigenen Region mobilisieren. Solche könnten z.B. sein:

- die deutliche Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (hier gilt: wer sich in Sachen Durchlässigkeit an die Spitze setzt, kann Innovationsgewinne einfahren; wer darauf verzichtet, wird um die Sache selbst – etwas später – nicht herum kommen, dann allerdings keinen Wettbewerbsvorteil mehr daraus ziehen);
- die Garantie eines Masterstudienplatzes für jede Studierende, jeden Studierenden, die/der im jeweiligen Land ein Bachelorstudium erfolgreich absolviert hat (diese Garantie sollte auch für einen Zeitpunkt nach einer ersten Berufsphase gelten; damit könnte man sich von anderen Bundesländern absetzen, in denen der Zugang zu Master-Programmen eher restriktiv gehandhabt wird);
- das Offerieren besonderer Studienangebote (z.B. über flexible Fächerverknüpfungsmöglichkeiten, Stärkung nichttraditioneller didaktischer Konzepte oder die Zusammenarbeit mit Unternehmen, freien Trägern und öffentlichen Einrichtungen der Region für Praktika, studienbegleitende Jobmöglichkeiten und Studienabschlussarbeiten);
- die explizite Option von Teilzeitstudium in allen Studiengängen (damit würde weniger das Langzeitstudieren gefördert, sondern der Realität Rechnung getragen, dass Vollzeitstudien für die 60 Prozent aller Studierenden, die studienbegleitend arbeiten, ohnehin eine Fiktion sind);

- massive Stärkung der Servicebereiche der Hochschulen (was entsprechende – und konfliktbehaftete – Kapazitätsumschichtungen innerhalb der Einrichtungen erfordert). Die Rede von der „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen" ließe sich in diesem Bereich als eindrucksvoll umsetzbare Handlungsmaxime definieren. Die Hochschulen könnten dann mit der Botschaft „Bei uns können Sie *studieren*. Um alles andere kümmern wir uns" für sich werben.

Es liegt nahe, den Auslastungsgrad der Studienplätze über die schlichte regionale Normalversorgung hinaus – operationalisiert als Sicherung der aktuellen Studierendenzahlen – im Rahmen eines Normkostenmodells zu gratifizieren. Ein definierter Teil der Hochschulhaushalte wäre also in dem Umfange zuzuweisen, in dem das Auslastungsziel auch tatsächlich erreicht wird. Dabei wäre eine Gruppierung der Hochschulen nach solchen, die in attraktiven Städten stehen, und solchen, bei denen das nicht der Fall ist, hilfreich: So ließen sich Faktoren der Hochschulortswahl, die von den Hochschulen selbst nicht zu beeinflussen sind, gewichten (die Gruppierung könnte nach dem „Prognos Zukunftsatlas" erfolgen, in dem die Städte Deutschlands datengestützt hinsichtlich ihrer Dynamik, Stärke, Demografie, sozialen Lagen und Wohlstand, Arbeitsmarkt, Wettbewerb und Innovation bewertet werden; vgl. Prognos AG 2007).

Die haushalterische Begründung dafür, die Studienplatzauslastung über die einfache Regionalversorgung hinaus finanziell anzureizen, besteht aus zwei Elementen: Zum einen erzeugen zusätzliche Studierende zusätzliche Nachfrage nach Gütern und Dienstleistungen am Hochschulort. Zum anderen werden damit zukünftige Absolventinnen und Absolventen in die Region gelockt, die mindestens zu einem Teil dazu beitragen werden, die regionale Fachkräftelücke zu verringern.

19.2.3. Initiativen zur Entwicklung von Spitzenforschung

Grundsätzlich geht es in Hochschulen um zweierlei: die Herstellung und Sicherung flächendeckender Solidität zum einen sowie die Sicherung und Ermöglichung einzelner herausragender Leistungszentren zum anderen – oder anders gesagt: das Erreichen der Bergplateaus, von denen aus sodann einzelne Gipfel gestürmt werden können. Beides wird benötigt. So wenig wie eine beliebige Hochschullandschaft ausschließlich exzellent sein kann, so wenig kann eine beliebige Hochschullandschaft darauf verzichten, auch Spitzenqualitäten vorzuweisen und in zumindest einigen Bereichen Spitzenforschung zu realisieren.

Wissenschaft orientiert sich grundsätzlich an den Fronten des Wissens, und diese Orientierung lässt sich auf Dauer nicht allein abstrakt aufrechterhalten, sondern muss auch durch Personen und Institutionen lokal repräsentiert sein. Das ist die Voraussetzung, um eine gut durchmischte Studierendenschaft zu haben, für internationale Kooperationen interessant zu sein, in der überregionalen Forschungsförderung hinreichende Staisfaktionsfähigkeit zu erlangen und leistungsfähigen Nachwuchs anzuziehen.

Daher sollte ein Hochschulfinanzierungsanteil für Initiativen, die auf die Entwicklung von Spitzenforschung zielen, wettbewerblich verteilt werden. Hier kann an die bereits bestehenden Landesexzellenzprogramme angeknüpft werden. Entsprechende inhaltliche Konzepte können im Erfolgsfall zu Finanzierungen führen, mit denen sich z.B. drei zentrale Kontextbedingungen verbessern lassen:

- die räumlichen, apparativen, bibliothekarischen und personellen Ausstattungen;
- die Gewinnung von Spitzenpersonal bzw. dessen Halten, indem auch andernorts umworbenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern überdurchschnittliche Angebote hinsichtlich Ausstattung, Besoldung oder/und Forschungsdeputatserhöhung unterbreitet werden können;
- Vernetzungen, indem die Transaktionskosten, die bei Kooperationen jeglicher Art anfallen, finanziert werden.

Dies zielt darauf, kritische Massen zu erreichen – d.h. solche Kapazitätsverdichtungen an einem Ort, die ohne weitere Energiezufuhr von außen interne Kettenreaktionen auslösen und beständig reproduzieren.

Die haushalterische Begründung dafür, derartige Leistungen der Hochschulen zusätzlich anzureizen, lautet: Hochschulfinanzierung, die allein darauf gerichtet ist, eine Basisversorgung sicherzustellen, verfehlt den Charakter des Finanzierungsgegenstandes. Über kurz oder lang würde eine Abwärtsspirale der Qualität in Gang gesetzt werden, die dann auch auf die Erfüllung der sonstigen Hochschulaufgaben negativ durchschlüge. Eine Hochschulfinanzierung ist nur dann effektiv, wenn sie sowohl Breite als auch Spitze zulässt und anreizt.

19.2.4. Beiträge zur Gestaltung von regionalen ökonomischen Innovationsstrukturen

Hierbei geht es um die Kompensationsfunktion der Hochschulen für die regionale Minderausstattung mit privat finanzierter wirtschaftsnaher For-

schung. Angesprochen sind damit zumindest drei Aktionsfelder: (a) die kompensatorische Übernahme von FuE-Aufträgen, die andernorts unternehmensintern erledigt werden, (b) das eigenständige Identifizieren von Wissens- und Forschungsbedarfen sowie Unterbreiten entsprechener Angebote, schließlich (c) das Engagement für ein regional vernetztes Wissensmanagement, das ungenutztes Wissen aktiviert, die Erzeugung noch nicht vorhandenen, aber benötigten Wissens anregt und regional gegebene Problemstellungen mit vorhandenem Problemlösungswissen zusammenzuführt.

An Hochschulen sind typischerweise die meisten Fächergruppen (wenn auch nicht zwingend alle Fächer) vertreten. Dadurch verfügen sie als einziger regionaler Akteur über die intellektuellen Ressourcen und überregionalen Vernetzungen, um sowohl einen Teil der identifizierten Wissensprobleme im eigenen Hause lösen als auch für den anderen Teil die Lösung unter Einbeziehung überregionaler Partner organisieren zu können. Wenn sich die Hochschulen dadurch, dass sie in dieser Weise wirksam werden, zu Knotenpunkten der regionalen Innovationsentwicklung entwickeln, dann wird es ihnen leichter fallen, ihre Unentbehrlichkeit nicht nur zu behaupten, sondern auch zu plausibilisieren.

Das Ausfüllen der FuE-Kompensationsfunktion durch die Hochschulen wird von hochschulfernen politischen Akteuren häufig als rhetorische Behauptung wahrgenommen, die tatsächlich nur unzulänglich eingelöst werde. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, wer in der Sache recht hat: Verfestigte politische Wahrnehmungen sind mit Faktenargumenten nicht immer zu erschüttern. Stattdessen sollte es darum gehen, dass die Hochschulen offensiv sagen, zu einer nachvollziehbaren Verbindung zwischen einem Teil ihrer Finanzierung einerseits und Beiträgen zu Freisetzung regionaler Entwicklungsdynamiken andererseits bereit zu sein. Das hieße konkret:

- Es wird ein Anteil der Hochschulfinanzierung, der für die FuE-Kompensationsfunktion der Hochschulen aufzuwenden ist, kalkulatorisch bestimmt. Dieser Anteil wird vom jeweiligen Land trotz dramatischer Haushaltsprobleme vorgehalten, weil erwartet werden kann, dass damit zu regionalen Entwicklungen beigetragen wird, deren Effekte sich für das Land auch finanziell positiv auswirken.
- Dieser kalkulatorisch bestimmte Anteil wird wettbewerblich innerhalb des jeweiligen Landeshochschulsystems verteilt. Hierzu wird in zu definierenden Abständen ein Wettbewerb veranstaltet, in dem strategische Konzepte konkurrieren, mit deren Umsetzung die Hochschu-

len zu prägenden Akteuren in den regionalen Innovationsstrukturen werden möchten.

- Die positive Bewertung eines Konzepts berechtigt dann zum Zugriff auf die Mittel, um definierte Einzelmaßnahmen zu finanzieren, die der Konzeptumsetzung dienen.
- In die Mittelverteilung des zweiten und der nachfolgenden Wettbewerbe werden neben der Qualität der neu eingereichten Konzepte auch die Leistungserfolge der jeweils vorangegangenen Förderperiode einbezogen.

Würden die ostdeutschen Hochschulen selbst einen solchen Wettbewerb vorschlagen, könnten sie in eine argumentative Offensive gegenüber ihrer jeweiligen Landespolitik gelangen.

Die haushalterische Begründung dafür, derartige Leistungen der Hochschulen zusätzlich anzureizen, lautet: Innovationswirkungen, die von den Hochschulen ausgehen und in der regionalen Wirtschaft wirksam werden, führen zu Einnahmenverbesserungen der Landeshaushalte, indem sich die Steueraufkommen erhöhen. Der Verzicht auf solche Innovationswirkun- gen dagegen führte zur Verstetigung des Produktivitätsrückstands der ostdeutschen Wirtschaft, da jenseits der Hochschulen (und außeruniversitären Forschungsinstitute) keine hinreichende privat finanzierte Forschung existiert, die Innovationsträger sein könnte. Damit wiederum würde zugleich die unzulängliche Steuereinnahmensituation verstetigt.

19.2.5. Beiträge zur Bewältigung allgemeiner gesellschaftlicher Herausforderungen in der Region

Ein in den Debatten um die Hochschulfinanzierung weniger thematisierter, gleichwohl wichtiger Bereich wird mit der Frage beschrieben, was die ostdeutschen Hochschulen über ihre Beiträge zu ökonomischer Regionalentwicklung hinaus zur Lösung akuter und künftiger gesellschaftlicher Probleme beitragen (können): als Agenturen nicht nur wirtschaftlicher, sondern auch sozialer Innovation.

Damit ist der letzte Strang der vorgeschlagenen offensiven Argumentation bezeichnet: Hochschulen können Wissen bereitstellen, das zur zukunftsträchtigen Bearbeitung (zunächst) regionsspezifischer Probleme benötigt wird. Diesbezügliche Themen sind etwa:

- schrumpfende Städte,
- Suburbanisierung,

- unterkritische Größen erreichende Dörfer,
- Segregations- und soziale (Des)Integrationsprozesse,
- veränderter Altersaufbau der schrumpfenden Bevölkerung und dadurch sich wandelnde Generationenbeziehungen,
- Veränderungen der Relation von inner- und außerfamilialem Bildungs- und Kompetenzerwerb,
- unausgeglichene Geschlechterbilanz in den Wanderungssalden vor allem junger Frauen,
- Orientierungsprobleme,
- Politik- und Parlamentarismusskepsis,
- Fremdenfeindlichkeit und Popularitätsstärke rechtsextremer Parteien sowie
- generationsübergreifende Verfestigung prekärer Sozialmilieus.

Daraus folgen Wissensbedarfe hinsichtlich der Gestaltung des Verhältnisses besiedelter und entsiedelter Räume, regionalisierter Stoff- und Güterkreisläufe, der Infrastruktur und Verwaltungsprobleme dünn bevölkerter Siedlungsgebiete bzw. ganz allgemein der Sozialraumentwicklung: Stadtteilarbeit, Segregation, soziale Integration usw.

Hier zeigen sich Innovationserfordernisse, welche eine Verengung auf eine allein wirtschaftliche Innovationsorientierung an ihre Grenzen führen. Es geht also ebenso um dringlich benötigte soziale Innovationen. Dafür werden auch im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften kritische Massen an Forschungskapazitäten benötigt – zumal diese noch weniger als in den wirtschaftsnahen Feldern durch privatwirtschaftlich organisierte Forschungseinheiten bereitgestellt werden können.

Hier erscheinen Anreize sinnvoll, um die Sozial- und Geisteswissenschaftlen an den ostdeutschen Hochschulen zu motivieren, sich verstärkt den sozialen Problemen ihrer Sitzregion zu widmen: Werden zur wissenschaftsgestützten Bewältigung der gesellschaftlichen Probleme nicht die wissenschaftlichen Potenziale der ostdeutschen Länder selbst mobilisiert, dann werden die Problembearbeitungsprozesse analytisch unterbelichtet bleiben – denn von außen wird diese Expertise nicht bzw. allenfalls sporadisch als Ausdruck eines zeitweiligen Interesses an einem ‚interessanten Fall' kommen.

Hier könnte – analog zum oben vorgeschlagenen Wettbewerb „Hochschulen als Akteure in regionalen ökonomischen Innovationsstrukturen" – ebenfalls eine wettbewerbliche Verteilung eines definierten Hochschulhaushaltsanteils erfolgen. Dieser zielte auf strategische Konzepte, mit denen die Hochschulen zu prägenden Akteuren sozialer Innovationspro-

zesse in der Region werden möchten. Die Adressaten wären hier vorrangig die Sozial- und Geisteswissenschaften.

Die haushalterische Begründung dafür, solche Leistungen der Hochschulen zusätzlich anzureizen, lautet: Die wissenschaftliche Aufklärung über Ursachen der bestehenden und zusätzlich entstehenden gesellschaftlichen Verwerfungen erzeugt Chancen, lösungsorientiert mit ihnen umgehen zu können. Dies senkt nicht allein die politischen Kosten, die bei Problemlösungsverzicht anfallen würden, sondern auch die finanziellen Kosten, welche der öffentlichen Hand für nachsorgende Problemverwaltung (statt vorsorgender Problemvermeidung) entstehen würden.

19.3. Fazit

Auch künftig werden die Hochschulen in den ostdeutschen Ländern finanziert werden – die Frage ist, in welchem Umfang. Dieser Umfang wird aller Voraussicht nach davon abhängen, wieweit sie zu plausibilisieren vermögen, dass auch Leistungen erbracht werden, die ihr Finanzier als refinanzierungsfähig ansehen kann. Die Länder werden angesichts der Haushaltsentwicklungen und des konditionierten Verschuldungsverbots keine andere Chance der Betrachtung haben. Die Refinanzierungsfähigkeit der über eine Grundausstattung hinausgehenden Hochschulfinanzierung wird über deren direkte und indirekte Effekte innerhalb des jeweiligen Landes dargestellt werden müssen. Gelingt dies nicht, dann droht eine Reduzierung der Hochschulkapazitäten auf das Niveau, welches man in einer imaginierten Neuaufbausituation bei heutiger Kenntnis der prognostizierten Studiennachfrage und der Landeshaushaltsentwicklung projektieren würde.

Ein Hochschulfinanzierungsmodell in diesem Sinne müsste eine Trennung der Hochschulfinanzierung vornehmen in (a) die Grundausstattung der Hochschulen und (b) Finanzierungen von kompensatorischen Leistungen, welche die Hochschulen aus regional spezifischen Gründen erbringen. Ein solches Modell kann sich aus fünf Elementen zusammensetzen:

(1) einer Grundfinanzierung für die Ausbildung von (einheimischen) Studierenden, Forschungsinfrastruktur, Grundlagen- und Vorlaufforschung sowie die Sicherung überregionaler Ausstrahlungsfähigkeit,
(2) einer von der Studienplatzauslastung abhängigen Finanzierungskomponente,

(3) einem wettbewerblich verteilten Anteil für Initiativen, die auf die Entwicklung von Spitzenforschung zielen,
(4) einem wettbewerblich verteilten Anteil für Beiträge zur Gestaltung von regionalen ökonomischen Innovationsstrukturen sowie
(5) einem gleichfalls wettbewerblich verteilten Anteil für Beiträge zur Bewältigung allgemeiner gesellschaftlicher Herausforderungen in der Region, d.h. für soziale Innovationen.

Literatur

Prognos AG (2007): Prognos Zukunftsatlas 2007. Deutschlands Regionen im Zukunftswettbewerb. Auf einen Blick. URL http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/Atlanten/Zukunftatlas_07/Prognos_Zukunftsatlas_2007_Auf_einen_Blick.pdf (12.6.2008).

20. Zwischen Forschung und Beratung

Die typischen Probleme beauftragter regionaler und lokaler Fallanalysen

Daniel Hechler | Peer Pasternack

Sobald in Studien, Gutachten und Evaluationen zu den Regionalbezügen der Hochschulen Handlungsempfehlungen formuliert werden, zeigt sich ein hohes Maß an Erwartbarkeit. Die Gründe liegen im typischen Modus des Zustandekommens dieser speziellen Textsorte: Die zugrundeliegenden Projekte sind in aller Regel mit geringen Projektressourcen zu realisieren. Empfehlungen für anstehende Handlungsnotwendigkeiten sind daher häufig eher plausibilitätsgestützt als stringent aus der jeweils konkreten Empirie gearbeitet. Zugleich bewegt sich diese Art von Analysen typischerweise im Überlappungsbereich von Wissenschaft und Beratung. Als Ergebnis werden ebenso wissenschaftsbasierte wie handlungsrelevante Beratungsleistungen erwartet. Damit stellt sich für die beauftragten Forscher/innen die Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Beratung. Dieses – tatsächliche oder vermeintliche – Dilemma lässt sich besser prozessieren, wenn die typischen Probleme von beauftragten regionalen und lokalen Fallanalysen in Rechnung gestellt werden.

20.1. Problemstellung

Die Auswertung von 68 Studien, Gutachten und Evaluationen, die von 2000 bis 2010 zu regionalen Wirkungen von Hochschulaktivitäten durchgeführt worden waren,[1] erbrachte vor allem ein wesentliches Ergebnis: Sobald die Autoren Handlungsempfehlungen formulieren, zeigt sich ein hohes Maß an Erwartbarkeit. Daneben können die meisten Empfehlungen gleichermaßen Geltung für nichtschrumpfende und schrumpfende Regionen beanspruchen, d.h. die Spezifik der (einstweilen) ostdeutschen Sondersituation spielt eine nur untergeordnete Rolle.

[1] Romy Höhne/Peer Pasternack/Steffen Zierold: Viel Ökonomie, wenig Demografie. 10 Jahre Aufbau-Ost-Gutachten zu Hochschulen und Regionalentwicklung: Eine Metaauswertung, in diesem Band

Vor dem Hintergrund des Erfahrungswissens, das im Zuge der in diesem Band resümierten Projekte gewonnen werden konnte, lassen sich dafür Gründe angeben. Sie liegen im typischen Modus des Zustandekommens dieser speziellen Textsorte: Die den Texten zugrundeliegenden Projekte waren in aller Regel innerhalb vergleichsweise kurzer Bearbeitungsfristen zu realisieren. Damit fehlten häufig die Projektressourcen, um an die Phase der empirischen Erhebung eine allzu umfangreiche Auswertung im Blick auf fallübergreifend relevante Handlungsempfehlungen anzuschließen. Stattdessen bleibt den Autoren in solchen Fällen nur, ihre vorhandenen, aus allgemeiner Feldkenntnis resultierenden Wissensbestände mit den empirischen Ergebnissen des gerade zu erledigenden Auftragsprojekts daraufhin abzugleichen, inwieweit beide miteinander kompatibel sind.

Wo die konkreten Projektergebnisse mit dem bereits vorhandenen Wissen nicht kollidieren, dort lassen sich dann die allgemein anerkannten Empfehlungen für anstehende Handlungsnotwendigkeiten erneut formulieren. Diese sind häufig eher plausibilitätsgestützt als stringent aus der jeweils konkreten Empirie gearbeitet. Infolgedessen entsteht und verfestigt sich im Laufe der Zeit ein größeres Set an Empfehlungen, welche die Wissenschaft an die Akteure des Praxisfelds richtet, das regelmäßig auftaucht und sich fortwährend wiederholt findet.

Dahinter wiederum steht, dass die Regional- und die Hochschulforschung sich zunehmend mit der Nachfrage nach konkreten fallbezogenen Analysen konfrontiert sehen. Diese Art von Analysen bewegt sich typischerweise im Überlappungsbereich von Wissenschaft und Beratung. Ausgangspunkt ist im Regelfall eine entsprechende externe Beauftragung, nicht immer, aber häufig auch durch die zu untersuchende Organisation selbst. Die Vielzahl der Förderprogramme erzeugt eine vergleichbare Vielzahl an Evaluationen, da die Wirkungen von Förderprogrammen fast immer geprüft – aus politischen Legitimationsgründen vorzugsweise bestätigt – werden sollen.

Für die Forscher/innen sind die Implikationen von Projekten dieser Art ambivalent. Einerseits können solche Expertisen Zugänge zu Feldwissen ebnen, die der Forschung andernfalls verschlossen blieben. Andererseits sind derartige Projekte häufig von einer deutlichen Differenz zwischen den Ansprüchen der Leistungserbringer und der Auftraggeber gekennzeichnet. Erwartet wird von den Analytikern in jedem Falle zweierlei: zum einen methodisch geleitete Recherchen und den Forschungsstand einbeziehende Deutungen, zum anderen handlungsnahe, d.h. anwendungsorientierte Analyseergebnisse. Als Ergebnis werden ebenso wissenschaftsbasierte wie handlungsrelevante Beratungsleistungen er-

wartet. Damit stellt sich für die beauftragten Forscher/innen die Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Beratung: Sollen sie forschend beraten oder beratend forschen? Das so formulierte – tatsächliche oder vermeintliche – Dilemma lässt sich besser prozessieren, wenn die typischen Probleme von beauftragten regionalen und lokalen Fallanalysen in Rechnung gestellt werden. Im Mittelpunkt der folgenden Erörterung stehen dabei Fallanalysen, die sich auf konkrete Hochschulen beziehen.[2]

20.2. Voraussetzungen

20.2.1. Funktionen beauftragter Fallanalysen

Die gesellschaftliche Wahrnehmung von Beratung hat in den vergangenen Jahrzehnten eine beachtliche Veränderung erfahren: Galt ihre Inanspruchname lange Zeit als Zeichen mangelnder Souveränität, von Führungsschwäche und gar fehlender Kenntnis, so erscheint die ratsuchende „Selbstklientilisierung" (Duttweiler 2004: 23) zunehmend als soziale Schlüsselkompetenz. Dennoch ist der Rückgriff auf Beratung keinesfalls harmlos: Die Beratung erzeugt binäre Entscheidungszwänge, indem das Mögliche auf beratungskonformes oder beratungsabweichendes Handeln zusammenschrumpft. Letzteres ist zumeist mit erhöhten Legitimationsanforderungen verbunden. Eine Rückkehr in den Zustand des Nichtberatenseins ist auch bei Verwerfen der Beratungsergebnisse nicht möglich. Umgekehrt steigen die Akzeptanzchancen des beratungskonformen Handelns.

Doch mit der Erzeugung von Entscheidungszwängen und dazu gehörigen Legitimationsfragen ist nur eine der Funktionen angesprochen, die

[2] Das zugrundeliegende Erfahrungswissen entstammt neben allgemeiner Feldkenntnis und den Projekten, die im vorliegenden Band resümiert werden, einigen weiteren Untersuchungen, die gleichfalls in den letzten Jahren am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) realisiert worden sind. Diese hatten extern beauftragte Analysen eines Studienganges (König/Pasternack 2008), eines Hochschulsektors (Hölscher/Pasternack 2007), einer Universität (nicht publiziert), zweier wissenschaftskoordinierender Institutionen (Anger et al. 2010; Pasternack/Schulze 2011) und eines außeruniversitären Centers of Excellence (nicht publiziert) zum Gegenstand. Überdies fließen Erfahrungen aus Untersuchungen zu akademischen Ritualen (Bretschneider/Pasternack 1999), zur Umgestaltung ostdeutscher Universitäten nach 1989 (Pasternack 1999) sowie zu einer wissenschaftssteuernden Einrichtung (Pasternack 2005) ein. Einzelne Aussagen und Einschätzungen können hier selbstredend nicht bestimmten der untersuchten Fälle zugerechnet werden.

der Beratung explizit oder implizit zugewiesen sein können. Hier lassen sich die folgenden nennen:

- *Unsicherheitsabsorption:* Veränderungen innerhalb und außerhalb der Organisationen, z.B. Reformen, produzieren Unsicherheiten. Diese lassen sich verringern, indem das Erfahrungswissen einer Organisation ergänzt wird durch Expertenwissen über Organisationen, das durch höhere Gewissheitsgrade ausgezeichnet ist. Zugleich ist damit ein gewisses Maß an Verantwortungsexternalisierung möglich;
- *Entscheidungsvorbereitung:* Entscheidungen benötigen Begründungen. Die Begründungslast ist im Falle von Hochschulen besonders groß, da die Fähigkeit zur argumentativ untersetzten Infragestellung Teil der professionellen Basisausstattung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ist;
- *Erzeugung von Entscheidungs- und Veränderungsbereitschaft* in einer Hochschule durch die Bereitstellung von sachlich begründeten Orientierungsrahmen (Kühl 2000: 13f.);
- Generierung von (ggf. nachträglicher) *Legitimation von Entscheidungen* – was zugleich heißt: Erzeugung erhöhter Legitimationslasten bei ratabweichendem Organisationsverhalten;
- *Gewährung eines Aufschubs* durch die zeitliche Differenz zwischen Rat und Tat (Fuchs/Mahler 2000: 249f.),
- *Handlungsvermeidung:* In diesen Fällen sind möglichst differenzierte Beschreibungen gewünscht, deren Komplexität zur Abweisung von externen Entscheidungszumutungen genutzt werden kann. In diesem Falle wird stets implizit der Hinweis „don't touch them, they are so complicated" (von Wissel 2007: 32) kommuniziert.

Gerade die drei letztgenannten Funktionen verweisen darauf, dass auch die feste Verankerung im wissenschaftlichen Feld die Analytiker nicht vor einem rein instrumentellen Gebrauch ihrer Expertise durch die Auftraggeber feit. Zum Teil lassen sich diese Funktionen als wissenschaftsgestützte Immunisierungsstrategien von Hochschulen gegen gesellschaftliche Zumutungen deuten. Welche Funktionen im je konkreten Fall dominieren, müssen – eine erste Herausforderung – die Analytiker in der Regel selbst herausbekommen.

Dabei unterscheidet sich das zu produzierende Beratungswissen von im engeren Sinne wissenschaftlichem Wissen: Es muss sozial robust sein, d.h. es muss partikulare sowie gesellschaftliche Interessen und Perspektiven berücksichtigen und integrieren (Weingart/Lentsch 2008: 22). Daraus folgen häufig Befürchtungen seitens der Forscher/innen: Befürch-

tet wird entweder eine unzuträgliche Verstrickung der Wissenschaft in forschungsfremde Verzweckung oder aber weitgehende Einflusslosigkeit bei Aufrechterhaltung der wissenschaftlichen Standards. Hier steht latent die Frage im Raum, ob tatsächlich praktischer Einfluss nur um den Preis der opportunistischen Verstrickung zu haben ist bzw. wissenschaftliche Seriosität allein unter Inkaufnahme der Einflusslosigkeit.

Immerhin: Welche Expertise sie zu welchem Zweck nutzen, bestimmen die Nachfrager, nicht die Anbieter der Beratung (Ronge 1996: 137f.). Dies freilich gilt nicht nur für den Bereich der Beratung, sondern kennzeichnet Kommunikation allgemein: Immer disponiert die Empfängerseite über den Anschluss an Kommunikationsangebote sowie die dafür mobilisierten Strategien und Motive. Die Inanspruchnahme von Beratung installiert jedoch zunächst den erwähnten binären Entscheidungszwang: Jede künftige Entscheidung erfolgt nun entweder beratungskonform oder beratungsabweichend.

20.2.2. Konkurrierende Wissensformen

Die Regional- und die Hochschulforschung müssen sich auch als praxisrelevant legitimieren. Würden sie fortwährend Expertisen, die vornehmlich auf Handlungswissen zielen, als außerhalb ihrer Zuständigkeit ablehnen, gerieten sie alsbald ins Hintertreffen gegenüber Beratungsagenturen. Denn die Auftraggeber haben die Wahl zwischen diversen konkurrierenden Expertiseanbietern, die systematisch verschiedene Angebote differenzierter Tiefenschärfe und Reichweite offerieren.

Unterscheiden lassen sich hier: die Forschung, feldinterne Berater und feldfremde Consultants. Daneben treten immer dann, wenn es um Hochschulen geht, Akteure der Hochschulentwicklung selbst als ExpertInnen auf. Diese sind deshalb ein Wettbewerber in der Expertise-Konkurrenz, weil für hochschulbezogene Forschung „der geringe Abstand zwischen Forschung und Räsonieren der Laien charakteristisch“ ist:

> „Es gibt wohl kein anderes Forschungsgebiet, in dem die Laien – die in diesem Falle auch die praktischen Entscheidungsträger sind – den Gegenstand in einer kognitiv so komplexen Weise bearbeiten können, daß der Vorsprung durch Systematik der Analyse und Größe der Objektkenntnis seitens der Forschung so gering erscheint.“ (Teichler 1994: 169)

Jenseits der analytischen Hausmannskost der Hochschulakteure aber besteht die wesentliche Expertisekonkurrenz zwischen Forschern und Consultants. Wo Wissenschaftler die Problemhorizonte der Akteure über-

schreiten und erweitern sollen und müssen, da ist der Job der Consultants die Reduzierung von Problemhorizonten:

- Wenn Forscher/innen von Praktikern um Rat gebeten werden, so lautet ihre Reaktion typischerweise mehr oder weniger verklausuliert, die Problemwahrnehmung der Akteure sei noch nicht komplex genug. Daher sei es gut, dass sie, die Forscher, gefragt würden, denn sie könnten die Sache auf Grund ihrer Feldkenntnis angemessen komplex kontextualisieren.
- Werden hingegen Consultants um Rat gebeten, so lautet deren Reaktion typischerweise, die Problemwahrnehmung der Praktiker sei noch viel zu komplex. Daher sei es gut, dass sie, die Consultants, gefragt würden, denn sie könnten die Sache auf Grund ihrer Außensicht angemessen in ihrer Komplexität reduzieren und auf ein handhabbares Schema bringen.

Letzteres verspricht den schnelleren Weg, ist jedoch mitunter nicht nachhaltig. Die faszinierende Wirkung handhabbarer Schemata auf die Akteure muss die Forschung gleichwohl in Rechnung stellen – um spätestens dann auf Anfragen reagieren zu können, wenn sich die Hilfestellungen der Consultants als nachbesserungsbedürftig herausgestellt haben.

Das entscheidende Qualitätsmerkmal dessen, was die Consultants liefern, ist Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit. Dafür stehen die PowerPoint-Folien, die fortwährende Verwendung auch dann finden, wenn sich die Gegenstände ändern: Ob es sich um die Optimierung der Geschäftsabläufe von Brauereien, Krankenhäusern, Hochschulen oder Regionen handelt, macht hier keinen wesentlichen Unterschied. Die Kriseninterventionskonzepte sind so komplexitätsentlastet, dass sie feldübergreifende Geltung beanspruchen; andere Qualitätsanforderungen, etwa die nach Validität, müssen ggf. zurückstehen.

Anders als die feldfremden Consultants sind die feldinternen Berater nicht (nur) Träger von regions- und hochschulunspezifischem instrumentellen Wissen, sondern verbinden die Kenntnis sektorfremder Konzepte mit Regional- und Hochschulexpertise. Damit reagieren sie einerseits auf Seriositätsanforderungen der Klientel, um dort Gehör zu finden. Andererseits stellen die feldinternen Berater dadurch, dass sie akademische Normen berücksichtigen, sicher, z.B. managerialistische Botschaften zielsicherer und überzeugender platzieren zu können.

In diesem Umfeld bewegen sich die Regional- und die Hochschulforschung mit ihrer Expertise, die auf Differenzierung, Horizontüberschreitung, multikausale Erklärungen, die Einbeziehung von Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikten, Alternativen sowie Optionalitäten und damit

auf Nachhaltigkeit aus ist – derart aber an Grenzen der schnellen Konsumierbarkeit stößt. Gleichwohl wird sich die Forschung mit einer adressatenorientierten Optimierung der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse befassen müssen.

Die Praktiker dürfen jedenfalls erwarten, dass ihre aktuellen und situationsgebundenen Problemwahrnehmungen seitens der Forscher/innen kompetent in die Gesamtlandschaft der Regional- und Hochschulentwicklung eingeordnet werden, und dass qua Ausdifferenzierung weitere Dimensionen des je konkreten Problems sichtbar werden. Ebenso dürfen sie erwarten, dass die Forschung Problemlösungswege vor dem Hintergrund der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen, alternativer Optionen und der spezifischen Hochschulkultur entwirft.

20.3. Organisatorisches

20.3.1. Ressourcenaspekte

Die Regional- und die Hochschulforschung können kaum darauf verzichten, auch den Expertisebedarf zu bedienen, der konkrete Organisationen betrifft. Die Gründe sind zunächst sehr triviale, nämlich finanzielle. Sie ergeben sich daraus, dass auch die sonstige Finanzierung der einschlägigen Institute – etwa im Rahmen von BMBF-Programmen – großteils projektförmig erfolgt, während die Grundfinanzierungen der Einrichtungen eher bescheiden sind.

Die Situation der einschlägigen Forschung ist, mit anderen Worten, durch zweierlei gekennzeichnet: einerseits Unterversorgung mit institutioneller Stabilität und andererseits ‚Überversorgung' mit Projektmitteln. Infolgedessen fehlen hinreichende institutionelle Ressourcen, um auftretende Zeitlücken zwischen dem Ende und dem Beginn längerfristiger Projekte, die bei Forschungsförderern eingeworben werden, zu überbrücken. Daher müssen auch kurzfristige kleinere Projekte übernommen werden. Zu diesen zählen die hier behandelten Analysen.

Insofern ist für die Institute festzuhalten, dass Analysen zunächst einer gewissen *monetären Unvermeidbarkeit* unterliegen: Die dadurch einzunehmenden Drittmittel werden in den Forschungsinstituten benötigt, um lückenlose Beschäftigungen des vorhandenen Personals zu sichern.

Dies wiederum ist sowohl aus sozialen Gründen nötig, als auch um gewachsene fachliche Expertise an die jeweilige Einrichtung zu binden.

Ein Teil der zunehmenden Projektförmigkeit in der Forschung resultiert aus einem erhöhten Expertisebedarf regional- und hochschulpolitischer Akteure und der Hochschulen. Dieser zeichnet sich häufig durch Kurzfristigkeit aus: Die Expertisen werden meist innerhalb einiger Monate benötigt. Zugleich sind entsprechende Anfragen typischerweise mit *anfänglicher Unklarheit über das Projektvolumen* gekoppelt: Die Mittel, die der jeweilige Auftraggeber einsetzen kann oder möchte, sind unbekannt.

Dies ist vor allem dann heikel, wenn eine Ausschreibung des konkreten Projekts erfolgte, um verschiedene Angebote einzuholen. Da manche Auftraggeber den Zuschlag ausschließlich nach dem Kriterium des finanziell günstigsten Angebots erteilen (das aber wiederum im Vorhinein nicht bekannt ist), besteht hier immer die latente Gefahr einer Unterbietungskonkurrenz der sich beteiligenden Institute oder Einzelforscher/innen.

Im Ergebnis dessen oder stattgefundener Aushandlungsprozesse über das Projektvolumen bestehen dann im Projektvollzug in der Regel *Knappheitsbedingungen:* Um das erwünschte Interesse an Expertise angemessen bedienen zu können, wäre ein größeres Projektvolumen notwendig. Hier besteht häufig eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Auftraggeber und ihrer unzulänglichen Bereitschaft oder Möglichkeit, entsprechende Ressourcen einzusetzen.

Verschärft werden diese durch den erwähnten *Zeitdruck:* Die Expertisen sind in der Regel sehr kurzfristig angefragt und sollen dann meist innerhalb sehr kurzer Fristen – drei oder sechs Monaten – fertiggestellt werden.

Im Projektverlauf kann sich überdies beim Auftragnehmer eine mehr oder weniger begründete *Erwartungshaltung hinsichtlich eines etwaigen Anschlussauftrages* ergeben. Dann droht latent kognitive Korruption der Analytiker/innen, wenn sie mehr oder weniger bewusst die Möglichkeit in Rechnung stellen, dass das Ergebnis der laufenden Analyse darüber entscheiden könnte, ob ein weiterer Auftrag erteilt wird.

20.3.2. Die Rolle der Auftraggeber

Im hier behandelten Projektsegment ist die auftragserteilende Institution nicht selten zugleich der Analysegegenstand. Damit besteht grundsätz-

lich eine heikle Auftraggeber-Rolle, die diverse Probleme im Projektverlauf produzieren kann. Deren häufigste sind:

- die *Problemgebundenheit des Auftrags:* Der Anlass dafür, wissenschaftliche Expertise nachzufragen, ist typischerweise irgendein Problem in der zu analysierenden Organisation. Daraus folgt, dass die Analytiker/innen mit internen, häufig nicht offengelegten Konflikten zwischen verschiedenen Interessen und Ansprüchen an ihre Arbeit umgehen müssen;
- *inhaltliche Unschärfe:* Die Aufträge oszillieren häufig zwischen wissenschaftlicher Evaluation und Organisationsberatung;
- *Vorschriften hinsichtlich des methodischen Designs*: So kann es vorkommen, dass von vornherein Interviews ausgeschlossen werden mit der Begründung, es solle keine Unruhe in den zu untersuchenden Bereich getragen werden;
- mitunter *sehr konkrete Vorstellungen vom Ergebnis des Projekts seitens des Auftraggebers*: Hierbei scheint mitunter eine Art *science-on-demand*-Verständnis der nachgefragten Expertiseleistung durch. Dies korrespondiert häufig mit dem Wunsch danach, bereits fertige Meinungen, Einschätzungen und ins Auge gefasste Handlungsoptionen durch wissenschaftliche Argumente untermauert zu bekommen;
- unterschiedlich ausgeprägte *Irritationsfähigkeit der Auftraggeber:* Dient die nachgefragte Expertise vor allem dem Ziel, Legitimation für bereits feststehende Positionen zu gewinnen, geht dies üblicherweise einher mit einer eingeschränkten Bereitschaft, konkurrierende Auffassungen für prüfenswert zu erachten;
- *Anspruch auf Einflussnahme:* Der Auftraggeber behält sich ggf. vor, projektbegleitend auf den Fortgang der Untersuchungen Einfluss zu nehmen;
- *im Zeitverlauf wechselnde Bewertungen*: Da häufig ein regions- oder organisationsinternes Problem den Anlass für die Auftragserteilung bildete, sind nicht selten dynamische Prozesse, die sich im Projektverlauf innerhalb des Untersuchungsobjekts und dessen Umweltbeziehungen vollziehen, in Rechnung zu stellen. Infolgedessen können sich mitunter zwischen zwei Präsentationen von Zwischenergebnissen völlig divergente Bewertungen einzelner Aspekte seitens der Untersuchten ergeben. Sich darob einstellende kognitive Dissonanzen bei den beauftragten Analytikern müssen professionell entweder überspielt oder in entsprechende Nachfragen und damit Informationsquellen transformiert werden.

Insgesamt werden zwischen den Auftraggebern und -nehmern häufig unterschiedliche Vorstellungen über den angemessenen Modus der Wissensproduktion und deren Funktion offenbar: Die Forschung muss, da sie Forschung ist, voranalytische Urteile über konkrete Entwicklungen durch wissenschaftliche Urteile ersetzen; sie muss gegenüber den aktuellen und situationsgebundenen Problemwahrnehmungen der Auftraggeber weitere Dimensionen des je konkreten Problems sichtbar machen. Dagegen erwarten die Auftraggeber der Expertisen häufig weniger Forschung, sondern unmittelbar umsetzbare Beratung, weniger Irritation als Bestätigung, weniger die Auflösung von Gewissheiten, vielmehr deren argumentative Bekräftigung, weniger grundsätzliches Räsonieren, sondern Handlungswissen, und dieses möglichst in Form von abarbeitbaren Checklisten.

20.3.3. Informations- und Quellenlage

Die projektbezogene Informations- und Quellenlage stellt typischerweise einige Herausforderungen an die Analytiker/innen. Zunächst besteht regelmäßig eine *Informationsasymmetrie zwischen Auftraggeber und -nehmer:* Der Auftraggeber hat meist Wissensvorsprünge vor den Analytikern, was die Innenkenntnis von Aufbau- und Ablauforganisation des zu untersuchenden Falls betrifft, und spielt diesen ggf. im Projektverlauf gegenüber dem Auftragnehmer aus. Daraus ergibt sich eine Expertise-Konkurrenz zwischen Binnenkenntnis einerseits und Analysefähigkeit, die explizit auf Irritation geläufiger Wahrnehmungen zielt, andererseits.

Sodann ist die Analyse auf die Kenntnisnahme interner Dokumente angewiesen. Über diese verfügt in der Regel allein die zu untersuchende oder die auftragserteilende Organisation. Sofern sie den Zugang interessengebunden steuert, ergibt sich für die Analytiker eine *eingeschränkte Quellenbasis.*

Desweiteren ist mit *Widersprüchen zwischen der schriftlichen Überlieferung und mündlichen Aussagen* umzugehen. Da auf das Gedächtnis immer nur in der Gegenwart zurückgegriffen werden kann, findet der Bezug auf Erinnerungen grundsätzlich im Horizont eines veränderten Informationsbestandes statt. Jenseits aller mehr oder weniger intentionalen Manipulationen[3] ist daher eine Differenz zwischen schriftlichen Quellen

[3] Die Bandbreite reicht hier vom quasi-natürlichen – auf neue Fakten und soziale Erwünschtheiten reagierenden – Neuarrangement von Erfahrungen bis hin zur expliziten Lüge, die zumeist im Lichte der Schonung der eigenen Identität erfolgt.

und aktuell erhobenen Zeitzeugenberichten kaum zu vermeiden. Entsprechend sollte vermieden werden, etwaige Unterschiede zwischen den Überlieferungen zu moralisieren.

Zugleich besteht die Notwendigkeit, mit *vertraulichen Papieren und Informationen* angemessen umgehen zu müssen: Den Zugang zu diesen zu erlangen ist einerseits notwendig, um hinreichende Einblicke in die Binnenprozesse der zu analysierenden Organisation oder Prozesse zu gewinnen. Insbesondere die Kenntnis interner Konflikte und Interessendifferenzen erweist sich im Regelfall als wichtige Informationsquelle, um Gründe für interne Suboptimalitäten eruieren zu können. Andererseits muss abgewogen werden, auf welche Weise im Ergebnisbericht damit operiert werden kann, wenn die Analyseergebnisse auf Akzeptanz bei Auftraggebern und den Mitgliedern der betreffenden Organisation stoßen sollen. Wird der Ergebnisbericht publiziert, ist zudem ggf. eine gesonderte Berichtsfassung zu erstellen. Diese muss solche kritischen Organisationsinterna, an deren öffentlicher Ausbreitung die untersuchte Einrichtung aus guten Gründen kein Interesse haben kann, ausblenden. Dabei besteht eine gewisse Kunst darin zu vermeiden, dass durch die Ausblendungen die analytischen Bewertungen und Schlussfolgerungen unplausibel werden.

20.4. Umsetzung

20.4.1. Das Wissen der Hochschulorganisationsforschung

Das intellektuelle Kapital, welches die Hochschulforschung in konkrete Fallanalysen einbringen kann, stellt sich als vergleichsweise übersichtlich dar. Es kann gleichwohl an Grenzen der Konsumierbarkeit bei den Auftraggebern stoßen. Die Adressaten sind weniger an organisationssoziologischen Erwägungen interessiert, sondern an Handlungsrelevanz der Ergebnisse. Das Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Hochschule als Organisation muss daher gleichsam als verdeckt operierendes Betriebsprogramm der Analyse fungieren – während deren Benutzeroberfläche so zu gestalten ist, dass nicht Theorien über die Funktionsweise der Hochschule im allgemeinen angeboten werden, sondern eine konkrete Organisation in ihren Funktionsweisen und deren Ursachen aufgeklärt wird.

Im Überblick lassen sich die zentralen Aussagen der Hochschulorganisationsforschung thesenhaft folgendermaßen formulieren:

1. An Hochschulen sind ebenso Züge der Arbeits- wie auch der Interessenorganisation zu finden: Sie werden entsprechend sowohl *top down* als auch *bottom up* konstituiert. Daraus entstehen wechselnde Kontrollprobleme, etwa Spannungen zwischen kollegialen und hierarchischen Steuerungsmustern. (Z.B. Schimank 2007: 242)
2. Die Kontrollprobleme wurden als Principal-Agent-Fragen formuliert: Ein Prinzipal kann einen Agenten mit der Durchführung bestimmter Aufgaben betrauen, aber nicht vollständig kontrollieren. Der Agent verfügt über einen Informationsvorsprung hinsichtlich der konkreten Aufgabenerfüllung und damit Handlungsspielraum. (Voigt 2002: 102) Informationsvorsprung und Handlungsspielraum sind an Hochschulen besonders ausgeprägt, da es sich (a) um lose gekoppelte Organisationen handelt, (b) ihre zentralen Aufgaben Forschung und Lehre über nur unklare, schwer formalisierbare Technologien verfügen und (c) die Professoren virtuos bei der Obstruktion empfundener Zumutungen sind. (Weick 1976, Stock 2006, Teichler 1999: 38)
3. Hochschulen sind als Organisationen durch organisierte Anarchie charakterisiert: (a) Problemlagen und Präferenzen sind unklar; eine klare Präferenzhierarchie lässt sich in der Multifunktionseinrichtung Hochschule kaum etablieren. (b) Die Techniken, mit denen die Organisationsziele erreicht werden können, sind ebenfalls oftmals unklar; daher bleibt die Verbindung von Tätigkeit und Ergebnis ambivalent. (c) Es kann kein konstantes Engagement der Organisationsmitglieder für die Organisationsentwicklung vorausgesetzt werden.
4. Unter diesen Bedingungen ist lineares Entscheiden selten. Die beiden typischen Entscheidungsmuster sind stattdessen *decision by oversight* (Entscheidung durch Übersehen der Probleme) und *decision by flight* (Entscheidung durch Flucht der Probleme). Daher bleiben zielgerichtete Entscheidungsfindungen dauerhaft unwahrscheinlich. (Cohen/ March/Olsen 1972)
5. Hochschulen zeichnen sich durch eine relative Autonomie insbesondere des wissenschaftlichen Personals aus. Da Hochschulen um ihrer Expertise willen existieren, stellt das Wissen das wichtigste Produktionsmittel der Organisation Hochschule dar. Dieses befindet sich in der Hand der Experten. Die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, ist hohe individuelle Autonomie. (Grossmann/Pellert/Gotwald 1997)
6. Allerdings sind Wissenschaftler nicht nur gegenüber der jeweiligen Hochschulleitung relativ autonom. Ihre Professionsangehörigkeit verpflichtet sie auch weitgehend darauf, im Konfliktfall die wissen-

schaftlichen Standards gegenüber den Interessen der eigenen Hochschule zu privilegieren.

7. Daher sind Hochschulen eher strukturell offene und kulturell stark determinierte Einrichtungen – während andere Organisationen typischerweise strukturell determiniert und kulturell eher offen sind. (Neusel 1998: 106)
8. Gerade auf Grund des Technologiedefizits der Hochschulen benötigen diese Legitimität, um das Überleben der Organisation zu sichern. Dies organisieren sie über Formalstrukturen, die gegenüber der Umwelt Rationalität symbolisieren, Konformität mit Umwelterwartungen herstellen und so den Erhalt von Ressourcen sichern. Diese nach außen gerichteten Formalstrukturen sind jedoch oftmals nur lose mit der internen Aktivitätsstruktur, dem tatsächlichen Organisationshandeln, gekoppelt. Die Entkopplung beider Strukturen gewährt häufig erst die notwendige Flexibilität, um interne Konflikte zu verbergen, zu (einander oftmals widersprechenden) externen Anforderungen auf Distanz gehen zu können und damit die eigene Funktionsfähigkeit aufrecht zu erhalten. (Meyer/Rowan 2009; Krücken/Röbken 2009)

Diese Sichtachsen durch die zentralen Erklärungsansätze der Hochschulorganisationsforschung zeigen, was hinsichtlich der Hochschule nur schwerlich realisierbar ist: sie von außen einfach zu planen, im weiteren den Plan schlicht als Umsetzungsalgorithmus laufen zu lassen, und die Hochschule dann wiederum im Hinblick auf eine schematische Zielerreichung zu kontrollieren. Einer solchen Vorstellung stehen mindestens die Unklarheit und Pluralität der Ziele und Funktionen der Einrichtungen sowie die Autonomie der Experten entgegen.

Dennoch sind in der letzten Zeit verstärkt Bemühungen sichtbar, die Hochschulen in „vollständige“, in „normale“ Organisationen mit Akteurscharakter zu transformieren. Mögen auch jenseits der diskursiven Ebene die Folgen derartiger Bemühungen noch unklar sein, so ist mittlerweile zumindest eines deutlich geworden: Die Hochschulen haben ihre Immunität gegenüber den Zumutungen der Organisationsberatung verloren. „Universities have been made less ‚sacred’; they are denied their exeptional character and asked to go through ‚economic rationalisation’ and an ‚organisational shift’“ (Musselin 2007: 63).

20.4.2. Analysewerkzeuge

Vor dem Hintergrund der geschilderten einschränkenden Bedingungen, unter denen Analysen von Hochschulen im regionalen Kontext häufig zu

realisieren sind, muss auf zwei Aspekte besonderer Wert gelegt werden: Zeitökonomie und Adressatenorientierung.

Zeitökonomisch ist sehr genau abzuwägen, welcher methodische Aufwand getrieben werden kann, da die beauftragte Analyse einer konkreten Hochschulorganisation typischerweise unter deutlichen zeitlichen Limitierungen stattfindet: Die Auftraggeber haben ein aktuelles Interesse an Aufklärung (häufig über sich selbst). Dieses ist meist dadurch motiviert, dass Organisationsentwicklungsprozesse vorbereitet werden sollen – welche wiederum alsbald starten sollen. Zudem gehen die Auftraggeber davon aus, dass die beauftragten Analytiker über Instrumente verfügen, die eine möglichst zeitnahe Auftragserledigung ermöglichen. Diese Erwartung muss in Rechnung gestellt werden.

Unterm Strich reduzieren sich die üblicherweise in Expertiseprojekten einsetzbaren Forschungsmethoden meist auf dreierlei: statistische Sekundäranalyse, Dokumentenanalyse und Experteninterviews. Seltener möglich sind hingegen schriftliche Befragung, teilnehmende Beobachtung oder Primärdatenerhebung, da hierfür häufig die Projektressourcen nicht ausreichen. Soweit letztere dies ermöglichen, können als methodische Zugänge auch Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung, verdeckte Beobachtung, Feldtagebuch, Videoanalyse, Computersimulation, Planspiel oder Soziogramm eingesetzt werden.

Diese Methoden können dann auch im Rahmen von Netzwerkanalyse, Untersuchungen der Rollenstruktur oder punktueller Tiefensondierungen eingesetzt werden – soweit dies der Auftragsumfang und seine Finanzierung zulässt. Avanciertere Untersuchungsansätze wie Machtfeldanalyse, Diskursanalyse oder eine Prosopografie mögen ebenso mitunter wünschenswert sein, sind aber für die gemeinhin üblichen Organisationsanalysen meist zu aufwendig.[4]

Zu empfehlen ist bei den hier zur Debatte stehenden Projekten, die traditionelle Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden zu ignorieren. Quantitative Daten sollten herangezogen und auf Auffälligkeiten hin ausgewertet werden, um die Fragestellungen für die qualitative Analyse zu schärfen. Man wird sich dabei in der Regel auf verfügbare Daten beschränken müssen, da das Projektvolumen gesonderte Erhebungen häufig nicht zulässt. Auch steht die verfügbare Zeit meist avancierten Auswertungsverfahren wie Faktor- oder Clusteranalyse entgegen.

[4] vgl. entsprechende Handbücher der Organisationsanalyse, z.B. Kühl/Strodtholz/Taffertshofer (2009) und Mayrhofer/Meyer/Titscher (2010)

Es gibt jedoch Instrumente, mit denen sich sowohl die elementare Auswertung quantitativer Daten und der basalen Instrumente qualitativer Sozialforschung – Dokumentenanalyse und Experteninterviews – angemessen verbinden als auch das Erfordernis der Adressatenorientierung bedienen lassen. Diese Instrumente entstammen häufig (aber nicht nur) der betriebswirtschaftlichen Organisations- und Prozessanalyse. Zu nennen sind etwa: Wirksamkeitsanalyse, Anspruchsgruppen- bzw. Stakeholder-Analyse, Prozessanalyse und SWOT-Analyse. Da diese Instrumente sehr strukturiert sind, weisen sie Vorteile hinsichtlich einer übersichtlichen Darstellbarkeit ihrer Ergebnisse auf. Das bringt Vorteile im Blick auf eine adressatenorientierte Präsentation der Ergebnisse. Sie ermöglichen es einerseits, unterschiedlichste Erhebungsmethoden einzusetzen. Andererseits zeichnen sie sich durch Systematiken aus, die den Auftraggebern von Fallanalysen die Chance geben, unmittelbar zu erkennen, dass ihr Analyseinteresse bedient wird.

Vorbehalte gegen Instrumente der betriebswirtschaftlichen Analyse sind dann hinfällig, wenn ein pragmatisiertes Managementverständnis zu Grunde gelegt wird. Dieses baut auf der Unterscheidung von ökonomischen Nutzenkalkülen und Managementinstrumenten auf. Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation lässt sich Management als zielgebundenes Steuerungshandeln begreifen, mit dem eine konkrete Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist.

An Hochschulen sollte es also immer um einen solchen Gebrauch des Managementinstrumentariums gehen, der hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen wird. Damit lassen sich Unverträglichkeiten zwischen der Funktionslogik der Wirtschaft (Gewinnstreben, marktförmiger Wettbewerb) und der Funktionslogik der Wissenschaft (Erkenntnis- und Problemlösungssuche, reputationsgebundener Wettbewerb) vermeiden: Die zentralen Organisationsziele der Hochschulen können nicht Gewinn bzw. Rentabilität, Umsatz oder Kostensenkung zu sein. Wird dies berücksichtigt, lassen sich auch die einschlägigen Analyseinstrumente im Dienste einer entökonomisierten Betrachtung der Hochschulorganisation einsetzen.

Fall- und ressourcenabhängig können einzelne Instrumente miteinander kombiniert werden, wobei wiederum betriebswirtschaftliche und sozialwissenschaftliche Zugriffe kombinationsfähig sind. Neben den oben genannten lassen sich als weitere Instrumente, die durch adressatenorientierte Nachvollziehbarkeit ihrer Anwendung und Übersichtlichkeit ihrer Ergebnisse ausgezeichnet sind, nennen: Organisationsbiografie, Policy Cycle, Ziel-Zielerreichungs-Abgleich, Vorher-Nachher-Vergleich, Struk-

tur-Funktions-Analyse, Akteursmap, Konfliktanalyse, Selbstbild-Fremdbild-Vergleich, Abgleich SWOT-Analyse – Selbstbild/Fremdbild und Fallvergleich.

20.4.3. Bewertungen und Empfehlungen

Besondere Herausforderungen stellen Bewertungen und abschließende Empfehlungen dar. Sie werden bei der hier behandelten Textsorte von den Auftraggebern in der Regel erwartet und von den Auftragnehmern mitunter ungern abgegeben. Die Gründe für letzteres sind: Bewertungen und Empfehlungen können konfliktbehaftet sein; ihre Formulierung zwingt zu einer Eindeutigkeit, die gerade bei vergleichsweise schnell erstellten Analysen die Informationsbasis überstrapazieren könnte; sie können die Grenze zwischen Analyse und Entscheidung – und damit die Grenze zwischen den Rollen der Auftraggeber und der Auftragnehmer – aufweichen.

Ob und in welchem Maße Bewertungen und Empfehlungen Bestandteil einer Beratung sind, hängt zunächst von der Auftragsformulierung und/oder vom Selbstverständnis der Berater ab. Beratung im engeren Sinne ist das „Erarbeiten und Bewerten von Optionen" (Patzwalt/Buchholz 2006: 460). Sie soll „zur Veränderung kognitiver Schemata seitens des Beratenen führen und dessen Fähigkeit zur Problemlösung verbessern" (Weingart/Lentsch 2008: 23) – nicht indes ihm die Problemlösung abnehmen. Dies kann, muss aber nicht mit dem eindeutigen Favorisieren bestimmter Handlungsoptionen seitens der Studienautoren verbunden sein:

- Beratung kann auf Orientierung zielen, indem das Spektrum der möglichen Handlungsalternativen *möglichst umfassend* aufgezeigt wird, oder
- sie kann eine strategische Funktion haben, indem Komplexität und die Anzahl der Handlungsoptionen *reduziert* werden (vgl. ebd.: 31).

Es gibt einige Techniken, die Ergebnisse von Regional- und Hochschulanalysen ‚sozialverträglich' zu formulieren, ohne sich als Analytiker/in dem doppelten Verdacht auszusetzen, sich vor Handlungsempfehlungen drücken oder aber Entscheidungen präjudizieren zu wollen. Als solche Techniken können genannt werden:

- die indirekte Formulierung von Empfehlungen, indem Bewertungen von *Handlungsoptionen* über die Nennung deren jeweiliger *Vor- und Nachteile* abgegeben werden;

- Formulierung von optionalen *Wenn-dann-Aussagen*: Auf diese Weise lassen sich denkbare Handlungsoptionen klar mit den zu schaffenden Voraussetzungen verbinden. Die Analytiker vermeiden damit die mögliche Reaktion (etwa seitens einer Interessengruppe), ihre Vorschläge zeugten von mangelnder Unkenntnis der gegebenen Rahmenbedingungen;
- die Formulierung von *Erfolgs- und Risikofaktoren*, die ein bestimmtes Handeln (oder Nichthandeln) fördern oder behindern bzw. durch dieses gefördert oder behindert werden können: Hier können Ergebnisse der konkreten Analyse mit der allgemeinen Feldkenntnis der AutorInnen verbunden werden;
- der Rekurs auf *Good-Practice-Beispiele*, mit denen andernorts oder in einem Teilbereich der analysierten Organisation bereits ein bestehendes Problem gelöst werden konnte: Auch hierbei können Ergebnisse der konkreten Analyse mit Kenntnissen auf Grund allgemeine Feldkenntnis verbunden werden.

Entweder unabhängig von diesen Techniken, Handlungsempfehlungen zu formulieren, ohne sich korruptiv einspannen zu lassen, oder aber aufbauend auf diesen lassen sich schließlich *Handlungsszenarien* formulieren (vgl. Gausemeier/Fink/Schlake 1995). Auch diese zeichnen sich wie die o.g. Techniken dadurch aus, dass sie den Akteuren zwar qualifiziertere Entscheidungen ermöglichen, aber ihnen diese nicht abnehmen.

Um Szenarien formulieren zu können, sind zunächst die analyseleitenden Fragen im Lichte der Analyseergebnisse zu reformulieren. Solche können etwa sein:

- Welches Zielsystem sollte der Organisationstätigkeit zu Grunde liegen? Stimmen die Organisationsziele noch mit ggf. veränderten Rahmenbedingungen überein?
- Wo gibt es inhaltliche Entwicklungspotenziale? Ist die Organisationsprogrammatik angemessen fokussiert, konsistent und zielkompatibel? Welche Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung bestehen?
- Wo gibt es strukturelle Entwicklungspotenziale?

Sodann werden aus dem gewonnenen Wissen die Schlüsselfaktoren der Organisationsentwicklung extrahiert:

- Dies sind zum einen die richtungsentscheidenden Punkte innerhalb von Prozessen, an denen entschieden wird (bzw. – wenn man die Dinge laufen lässt – sich entscheidet), welche von mehreren Grundsatzoptionen fortan realisiert wird.

- Es sind zum anderen institutionalisierte Stellschrauben, an denen Richtungskorrekturen bisheriger Prozesse herbeigeführt werden können.

Wird an solchen Schlüsselfaktoren mit Interventionen begonnen, lassen sich typischerweise eher und gründlicher Veränderungen herbeiführen, als wenn Eingriffshandeln an vergleichsweise peripheren Punkten ansetzt. Ob die angestrebten Veränderung eher zielkonform ausfallen oder kontraintentional, ob sich mehr erwünschte oder mehr unerwünschte Effekte ergeben – das hängt zugleich davon ab, ob auch die jeweils anderen Schlüsselfaktoren im Interventionshandeln berücksichtigt oder ignoriert werden, ob tatsächlich alle Schlüsselfaktoren des jeweiligen Prozesses identifiziert worden waren und ob die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Schlüsselfaktoren hinreichend berücksichtigt werden.

Mit den Schlüsselfaktoren sind zugleich die strukturierenden Kriterien für die Handlungsszenarien identifiziert. Entwickelt werden nun drei Szenarien, die sich von den Schlüsselfaktoren ableiten:

- *Kontinuitätsszenario*: Dieses geht davon aus, dass der Erhalt und die Fortführung des gegenwärtigen Zustands im Vordergrund stehen soll, also keine nennenswerten Ausweitungen der Aufgaben vorgenommen werden bzw. kein wesentliches Wachstum bei den personellen und sächlichen Ressourcen eintritt sowie Vernetzungen auf dem Niveau der Gegenwart stabilisiert werden.
- *Optimistisches Szenario*: Dieses geht insoweit über das Kontinuitätsszenario hinaus, als es die aktive Freisetzung von Entwicklungspotenzialen und die Umsetzung kreativer Ideen annimmt, welche ohne oder mit geringfügigem zusätzlichen Ressourceneinsatz zu realisieren sind – z.B. durch Profilschärfung oder verbesserte Koordination der beteiligten Akteure oder interne Optimierungen, d.h. verbesserte Aufbau- und/oder Ablauforganisation.
- *Expansionsszenario*: Dieses umfasst – allerdings unter der Bedingung erhöhten Finanzmittel-Einsatzes – die weitreichendste Entwicklung, simuliert also nicht nur ein Besser, sondern auch ein Mehr an Ressourcen und Aufgaben.

Diese drei Szenarien umfassen unter methodischem Aspekt ein *Trendszenario* (wie sähe es aus, wenn die Entwicklung so weiterläuft wie bisher? – das Kontinuitätsszenario) und zwei *Alternativszenarien* (was wäre, wenn zupackender gehandelt würde? – das optimistische und das Expansionsszenario). Dabei weisen beide Alternativszenarien in die gleiche Richtung, unterscheiden sich aber hinsichtlich des Grades an Umset-

zungsintensität und -dynamik. Die Szenarien sind nach dem Baukastenprinzip angelegt: Dasjenige mit der geringeren Reichweite geht jeweils in demjenigen auf, welches darüber hinausführt.

Auf Grund ihres aufeinander aufbauenden Charakters können Szenarien schließlich zu Stufenplänen umformuliert werden, um sehr konkret zu verdeutlichen, dass es aus Sicht der Organisationsanalytiker eine sinnvolle Handlungsschrittabfolge geben kann. Ob diese dann umgesetzt wird, liegt ohnehin nicht in der Hand der Analyseautoren. So lassen sich etwa Ausbaustufen zugrunde legen:

- Auf *Stufe 1* finden sich die Prioritäten, d.h. die aus Sicht der Analytiker umzusetzenden Unverzichtbarkeiten.
- Auf *Stufe 2* werden die (weiteren) Initiativen formuliert, die zwar nicht prioritär, aber dringend wünschenswert sind, über die Einvernehmlichkeit zwischen den Partnern besteht und für die Problemlösungsressourcen vorhanden sind.
- Auf *Stufe 3* werden die Projekte als klärungsbedürftig markiert, die zunächst noch konfliktbehaftet sind, für die also erst ein jeweiliger Konsens unter den Beteiligten gefunden werden muss.

Bei all dem sind Wissenschaftler gleichwohl keine Consultants. Ihre Arbeit zielt darauf, die Problemhorizonte der Akteure zu überschreiten und zu erweitern, während Consultants Problemhorizonte reduzieren. Für alle Analytiker indes gilt: Sie wissen nichts besser über den Untersuchungsgegenstand, sondern wissen es anders. Genau deshalb versichern sich Auftraggeber ihrer Expertise. Die Übersetzungsleistung vom abstrahierenden Wissen über Hochschule und Region hin zur interessenbeeinflusster, meist zeitdruckprägter Fallanalyse gehört zur spezifischen Professionalität, mit der sich Regional- und Hochschulforscher/innen von anderen Expertiseanbietern differenzieren können.

Literatur

Anger, Yvonne/Oliver Gebhardt/Karsten König/Peer Pasternack (2010): Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit , Wittenberg.

Bretschneider, Falk/Peer Pasternack (Hg.) (1999): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen, Leipzig 1999.

Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly 1/1972, S. 1–25.

Duttweiler, Stefanie (2004): Beratung, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt am Main, S. 23-28.

Fuchs, Peter/Enrico Mahler (2000): Form und Funktion von Beratung, in: Soziale Systeme 6, 2/2000, S. 349-368.

Gausemeier, Jürgen/Alexander Fink/Oliver Schlake (1995): Szenario-Management, München.

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

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung, Halle-Wittenberg 2012.

Hölscher, Michael/Peer Pasternack (2007): Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, Wittenberg.

König, Karsten/Peer Pasternack (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Wittenberg.

Krücken, Georg/Heinke Röbken (2009): Neo-institutionalistische Hochschulforschung, in: Sascha Koch/Michael Schemmann (Hg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, 326-346.

Kühl, Stefan (2000): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation, New York/Frankfurt am Main.

Kühl, Stefan/Petra Strodtholz/Andreas Taffertshofer (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden, Wiesbaden.

Mayrhofer, Wolfgang /Michael Meyer/Stefan Titscher (Hg.) (2010): Praxis der Organisationsanalyse. Anwendungsfelder und Methoden, Wien.

Meyer, John W./Brian Rowan (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie, in: Sascha Koch/Michael Schemmann (Hg.), Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien, Wiesbaden, S. 28-56.

Musselin, Christine (2007): Are Universities Specific Organisations?, in: Georg Krücken/Anna Kosmützky/Marc Torka (Hg.), Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions, Bielefeld, S. 63-84.

Neusel, Aylâ (1998): Annäherung an ein Forschungskonzept zur Untersuchung des Zusammenhangs von Geschlecht und Organisation in der Hochschule, in: Ulrich Teichler/Hans-Dieter Daniel/Jürgen Enders (Hg.), Brennpunkt Hoch-schule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft, Frank-furt/New York, S. 97-119.

Pasternack, Peer (1999): „Demokratische Erneuerung“. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989 - 1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin, Weinheim 1999.

Pasternack, Peer (2005): Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin, Bielefeld.

Pasternack, Peer/Henning Schulze (2011): Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR), Halle-Wittenberg.

Patzwalt, Katja/Kai Buchholz (2006): Politikberatung in Forschungs- und Technologiepolitik, in: Svenja Falk/Dieter Rehfeld/Andrea Römmele/Martin Thunert (Hg.), Handbuch Politikberatung, Wiesbaden, S. 460-471.

Ronge, Volker (1996): Politikberatung im Licht der Erkenntnisse soziologischer Verwendungsforschung, in: Annette Vogel/Heine Alemann (Hg.), Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. 9. Tagung für angewandte Soziologie, Opladen, S. 135-144.

Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeier/Jochen Wis-

singer (Hg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 231-260.
Stock, Manfred (2006): Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung in soziologischer Perspektive, in: die hochschule 2/2006, S. 67-79.
Teichler, Ulrich (1994): Hochschulforschung. Situation und Perspektiven, in: Das Hochschulwesen 4/1994, S. 169-177.
Teichler, Ulrich (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack (Hg.), Profilierung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Re-formpraxis, Weinheim, S. 27-38.
Voigt, Stefan (2002): Institutionenökonomik, München.
Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quartely 1/1976, S. 1-19.
Weingart, Peter/Justus Lentsch (2008): Wissen Beraten Entscheiden. Form und Funktion wissenschaftlicher Politikberatung in Deutschland, Weilerswist.
Wissel, Carsten von (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland, Bielefeld.

21. Was tun?

Potenziale und Handlungsoptionen zur Kopplung von Hochschul- und Regionalentwicklung: Kommentierte Thesen

Peer Pasternack

Die gegebenen Probleme von Hochschulen in schrumpfenden und entwicklungsdefizitären Regionen können einerseits dadurch zupackend bearbeitet werden, dass die Hochschulen sich Innovationsgewinne organisieren, indem sie gesamtdeutsch ohnehin anstehende Veränderungen besonders engagiert umsetzen. Andererseits müssen Aktivitäten entfaltet werden, die sich unmittelbar auf die Spezifik der eigenen Situation beziehen. Die diesbezüglichen Erträge der Untersuchungen, die in vorliegendem Band referiert sind, werden im folgenden auf die bestehenden Potenziale und die möglichen Handlungsoptionen hin ausgewertet.

21.1. Lehre und Studium, Studierende und Absolventen

Eine zentrale Idee der Moderne ist die Erzeugung ***gesellschaftlicher Teilhabechancen durch Bildung****. Zugleich wird, da in jeder Gesellschaft die Ressourcen begrenzt sind, nirgends eine Maximalversorgung mit Bildung realisiert. Dadurch bleibt ein Teil der individuellen Potenziale immer auch unausgeschöpft. In welchem Maße einerseits diese Nichtausschöpfung gesellschaftlich toleriert wird und andererseits bildungsinduzierte Teilhabechancen eröffnet werden, unterliegt einem fortwährenden* ***gesellschaftlichen Aushandlungsprozess****. Dafür liefert der demografische Wandel Argumente, welche einer intensivierten Bildungsbeteiligung zuarbeiten:*

- Unter Bedingungen schrumpfender Altersjahrgänge bei den Nachwachsenden ist es nicht nur normativ wünschenswert, dass jeder Mensch größtmögliche (Bildungs-)Chancen erhält, aus seinem Leben etwas machen zu können. Vielmehr ist dies auch funktional notwendig: Den in geringerer Anzahl vorhandenen Menschen – darunter insbesondere den Nachwachsenden – müssen mehr bildungsinduzierte

Teilhabechancen eröffnet werden, wenn die allgemeine Wohlfahrt gesichert werden soll.

- Je weniger Mitglieder sie hat, desto weniger kann es sich eine Gesellschaft leisten, auf individuelle Beiträge der Einzelnen zur allgemeinen Entwicklung zu verzichten. Dies läuft auf die Notwendigkeit hinaus, generell das durchschnittliche gesellschaftliche Bildungs- und Qualifikationsniveau anzuheben.

Hochschulen bieten für Städte und Regionen die besten Chancen, Menschen in einer biografisch stark aufnahme- und ***prägefähigen Phase*** *für sich zu begeistern und an sich zu binden:*

- Indem Bedingungen geschaffen werden, mit denen Studierende und dann HochschulabsolventInnen an die Stadt bzw. Region gebunden werden, lassen sich zentrale Voraussetzungen erzeugen, um wissensbasierte Entwicklungen wahrscheinlicher zu machen.
- Zwar können dafür keine Erfolgsgarantien abgegeben werden, doch wenn Stadt und Region schon daran scheitern, von jedem Hochschulabsolventenjahrgang relevante Anteile an sich zu binden, dann fehlt bereits eine wesentliche Grundlage für wissensbasierte Regionalentwicklungen.

Die Differenzen zwischen Studienanfängerprognosen und Realentwicklung in der Vergangenheit haben vor allem eines gezeigt: Es sind ***aktive Beeinflussungen der Hochschulkapazitätsauslastungen*** *möglich:*

- In den vergangenen Jahren waren die Studienanfängerprognosen immer unzutreffend. Das spricht nicht gegen die Prognosen, sondern ist einerseits Ausdruck der Dynamik sozialer Entwicklungen, andererseits Folge von Aktivitäten, die ohne die Prognosen nicht unternommen worden wären.
- Damit ist auch eine wesentliche Funktion von Prognosen benannt: Zeigt eine Prognose kritische Entwicklungen an, denen auf Grund der Kenntnis der Prognose durch aktives Handeln entgegengearbeitet wird, dann liegt der Erfolg dieser Prognose gerade darin, dass die vorhergesagten Entwicklungen so *nicht* eintreten.
- Die studentische Zuwanderung kann nicht als fortdauernd gesichert gelten, wenn sich die Studiennachfrage in den westdeutschen Ländern – wie vorhergesagt – etwas entspannt. Daher besteht unter Berücksichtigung der Herausforderungen des demografischen Wandels die angemessene Antwort in Ostdeutschland weniger in einer restriktiven Hochschul- als vielmehr einer expansiven Bildungspolitik: Die

Übertrittsneigung der Schüler in Bildungswege, die zum Hochschulzugang berechtigen, sollte den anderen Ländern angeglichen werden.

*Sichergestellt werden sollte, dass möglichst **breit gefächerte Fächerangebote** regional verfügbar sind, um möglichst jedes individuelle Fachstudieninteresse in der Region bedienen zu können:*

- Das bedeutet nicht, dass jede Hochschule über den kompletten Fächerkanon verfügen muss, aber doch jede Hochschulregion.
- Haushalterische Zwänge setzen dabei Grenzen. Innerhalb dieser kann aber immerhin dafür gesorgt werden, dass nicht ausgerechnet solche Studienangebote reduziert oder gar geschlossen werden, die regional nur einmal verfügbar sind.
- In Regionengrenznähe kann und sollte dabei das jeweilige Hochschulangebot in der Nachbarregion in die Betrachtungen mit einbezogen werden.
- Um auch Ausgleichseffekte zwischen männlicher und weiblicher Bevölkerung zu erzielen, sollten Hochschulen die Fächer, die verstärkt von Frauen nachgefragt werden, stärken bzw. nicht schwächen. Dabei handelt es sich eher um geistes- und sozialwissenschaftliche Bereiche. Aber auch im MINT-Bereich gibt es positive Erfahrungen: Durch eine Anreicherung sog. ‚harter' Fächer um ‚weiche' Studienanteile kann es gelingen, junge Frauen für solche Studiengänge zu interessieren. Beispiele dafür sind naturwissenschaftliche Studiengänge mit Umwelt- oder Nachhaltigkeitsschwerpunkt.

*Entscheidungen für Bildungswege werden unter anderem auf Grund der individuellen Prognose getroffen, welche **beruflichen Aussichten** sich mit dem jeweiligen Abschluss eröffnen. Entscheidungen über die Wahl der Hochschulregion werden auch auf Grund der Prognose getroffen, welche **Beschäftigungschancen** die betreffende Region für die Zeit nach dem Abschluss erwarten lässt:*

- Auf Grund des demografischen Wandels und des Generationsübergangs in den Betrieben und sonstigen Beschäftigungsstellen kommt es zu Fachkräfteengpässen. Daher kann bereits heute den Studienanfängern zahlreicher Studiengänge eine faktische Arbeitsplatzgarantie in der Region für die Zeit nach ihrem Studienabschluss gegeben werden.
- Diesbezüglich sind aktiv kommunizierte Signale zu den Zukunftschancen notwendig. Doch darf dies, wenn es Lebensentscheidungen beeinflussen soll, nicht nur behauptet, sondern muss auch erlebbar

gemacht werden. Hierauf bezogene Aktivitäten müssen frühzeitig einsetzen, nämlich *bevor* sich ein Abwanderungswunsch herausgebildet und ggf. verfestigt hat.

- Die Abwanderungsneigungen von Hochschulabsolventen können durch eine frühzeitige studienintegrierte Verbindung zur beruflichen Praxis gedämpft werden. So wird erlebbar, dass berufliche wie private Lebensperspektiven in der Hochschulregion gefunden werden können.
- All dies gewinnt in peripheren Regionen an Bedeutung, denn dort ist der sich anbahnende Fachkräftemangel schwieriger durch Anwerbungen von außen zu kompensieren.

Verzahnungen zwischen Hochschulbildung und Beschäftigungssektor *müssen über berufsorientierende Angebote in der Schlussphase eines Studiums, etwa Career Centers, hinausgehen. Dann ergeben sich fünf Vorteile: Sie*

- erzeugen in den Hochschulen verbesserte Kenntnisse der beruflichen Praxisanforderungen,
- erleichtern den individuellen beruflichen Einstieg,
- schaffen für die Beschäftiger Planungssicherheit in der Personalentwicklung,
- verringern die personalbezogenen betriebsintegrierenden Adaptionskosten und
- verschaffen den Hochschulen eine höhere Legitimität ihrer Ausstattungsbedürfnisse, da sie offensiver mit ihrer regionalen Unverzichtbarkeit argumentieren können.

Studienbegleitende Praxiskontakte dürfen allerdings nicht mit einer Reduzierung der ***Wissenschaftlichkeit des Studiums*** *einhergehen. Die Distanz zur Welt der Arbeit ist ein zentrales Merkmal von Hochschulbildung – und zwar um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich bewältigen zu können (Teichler 2003: 15). Von Hochschulabsolventen wird erwartet, dass sie auch dann entscheiden und handeln können, wenn für eine konkrete Situation noch* ***kein erprobtes Handlungswissen*** *vorliegt. Darauf kann keine noch so gute Praxisintegration in das Studiem vorbereiten:*

- Die Praxisintegration vermag Vorstellungen von der Art der Herausforderungen zu vermitteln, die im beruflichen Alltag zu bewältigen sein werden. Doch um die Herausforderungen selbst in all ihrer Viel-

falt zu bestehen, werden Kompetenzen benötigt, die allein im Praxiskontakt nicht zu erwerben sind.

- Daher zielt Hochschulbildung auf Fertigkeiten zur Bewältigung von Situationen jenseits der Routine. Das unterscheidet sie von anderen Bildungswegen. Wer heute studiert, wird – in welchem beruflichen Feld auch immer – mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Zeitdruck, Ungewissheit, Deutungsoffenheit und Normenkonflikten komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen.
- Lebenskluge Beschäftiger verlangen auch genau das, denn: Praktiker wissen, „daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen" (Baecker 1999: 64).
- Es geht daher um die Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende und Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können.

Einen produktiven Ansatz, Wissenschaftlichkeit und regionalen Praxisbezug im Studium zu verbinden, bietet das Konzept des ***Service Learning****. Studierende wenden erlerntes (wissenschaftliches) Wissen auf konkrete gesellschaftliche Fragen und Probleme an, indem sie sich im Rahmen entsprechend konzipierter Lehrveranstaltungen in Einrichtungen verschiedener Gesellschaftsbereiche einbringen. Durch die damit angestoßene Reflexion des eigenen Engagements im Feld gesellschaftlicher Praxis werden einerseits individuelle Lerneffekte (Learning) gefördert und andererseits Beiträge zur Identifizierung und Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen geleistet (Service) (Backhaus-Maul/Roth 2013: 7f.):*

- Durch die Vergabe von Leistungspunkten innerhalb Service-Learning-basierter Lehrveranstaltungen werden Studierende zu entsprechendem Engangement und den damit verbundenen individuellen Lerneffekten animiert sowie regionale Wirkungen unterstützt.
- Zu den Wirkungen zählen: Kompetenz- bzw. Humankapitaleffekte bspw. bei komplexen, nicht routinisierbaren Problembearbeitungsstrategien, aber auch die Annäherung von vermeintlich theorielastiger, praxisferner Wissenschaft und alltagsweltlicher Praxis. Damit wird zur Vernetzung von Hochschulen und Gesellschaft beigetragen. (Ebd.: 11, 36f.; vgl. auch Eyler et al. 2001)

- Zudem erweitern dabei Lehrende über konkrete regionale Anforderungen ihre praxisbezogene Problemlösungs- und Vermittlungskompetenz.

*Um die zugrundeliegenden Motivationen zu nutzen und zu stärken, sollten insbesondere **Bottom-up-Initiativen** zur Verbindung des Studiums mit gesellschaftlicher und beruflicher Praxis unterstützt werden. Die wichtigsten Bottom-up-Initiativen stellen **studentische Aktivitäten** dar:*

- Sie sind einerseits durch eine starke, nämlich berufseinstiegsorientierte Motivation getragen und erzeugen unschätzbare fachliche wie persönlichkeitsbildende Effekte bei den beteiligten Studierenden.
- Derartige Initiativen sind zudem für die Hochschule mit nur geringem Ressourcenaufwand verbunden.
- Vor diesem Hintergrund sollte es an den Hochschulen keine unüberwindlichen Hindernisse geben, solche Initiativen zu unterstützen. Das betrifft die Bereitstellung von Räumlichkeiten und technischer Infrastruktur, die Anerkennung der Tätigkeiten als Studienleistungen (ggf. nach einer hochschulinternen Zertifizierung), die Beschäftigung und Bezahlung von studentischen Aktivisten als SHKs sowie Angebote zur fachlichen Betreuung durch Hochschullehrer/innen. Motivationsfördernd wirken auch Prämierungen solcher Studenteninitiativen.

*Die **Durchlässigkeit** zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kann verbessert, die zwischen Bachelor und Master weit offen gehalten und **individuelle Studienwege und Studiergeschwindigkeiten** können zugelassen und darüber hinaus explizit begünstigt werden:*

- All dies signalisiert, dass an den Hochschulen Wert darauf gelegt wird, dass jeder seine individuellen Talente ausschöpfen kann und dabei keine künstlichen Barrieren im Wege stehen.
- Die explizite Option von Teilzeitstudium in allen Studiengängen würde weniger das Langzeitstudieren fördern, sondern der Realität Rechnung getragen, dass Vollzeitstudien für die 60 Prozent aller Studierenden, die studienbegleitend arbeiten, ohnehin eine Fiktion sind.
- Hier gilt: Wer sich in Sachen Durchlässigkeit an die Spitze setzt, kann Innovationsgewinne einfahren. Wer darauf verzichtet, wird um die Herstellung von Durchlässigkeit auf mittlere Sicht ebenfalls nicht herum kommen, dann allerdings keinen Wettbewerbsvorteil mehr daraus ziehen können.

- Es sollte diesbezüglich jedenfalls keine formalen Gründe geben, die zur Abwanderung animieren.

*Die absehbar **zunehmende Heterogenität** der Studierenden betrifft nicht allein differenzierte kognitive Anfangsausstattungen, sondern auch unterschiedliche (berufs)biografische Erfahrungshintergründe, kulturelle Herkünfte (sozial oder/und ethnisch), Lebensalter sowie Erwartungen und Intentionen, die sich individuell mit einem Hochschulstudium verbinden. Hier stehen Herausforderungen für die Hochschulen in ihrer Rolle als regionale Bildungsversorger an:*

- Reduzierte Altersjahrgänge und gleichzeitig erheblicher Fachkräftebedarf machen es notwendig, auch solche jungen Menschen für ein Hochschulstudium zu interessieren, die für ihre individuelle Qualifizierung bisher eher nichtakademische Optionen präferiert hätten.
- Daraus ergibt sich, dass die Heterogenität der Studierendenschaft deutlich zunehmen wird. Dies erfordert heterogenitätssensible Lehrkörper und Hochschulverwaltungen.

*Mit einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden wird in den Hochschulen der demografisch herausgeforderten Regionen ein **Zielkonflikt** an Bedeutung gewinnen, der dauerhaft prozessiert werden muss, da er nicht aufzuheben sein wird: Es besteht zugleich die Anforderung,*

- sowohl die Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und damit eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft zu verarbeiten
- als auch die damit sich erhöhenden Abbruchrisiken nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.

*Soll die regionale Fachkräfteversorgung gesichert werden, so darf die heterogener werdende Studierendenschaft nicht vorrangig als Träger von Begabungsmängeln, sondern muss grundsätzlich als erfolgreich **qualifizierungsfähige Klientel** betrachtet werden. Heterogenität von Studierendengruppen wird von den Lehrenden in der Regel als Problem wahrgenommen. Im Kontrast dazu findet sich in der Didaktik konstruktivistischer Prägung die Position, dass sich aus der Heterogenität von Lerngruppen didaktische Funken schlagen lassen. Dazu jedoch bedarf es spezifischer, nämlich **heterogenitätssensibler Fertigkeiten** der Lehrenden:*

- Entsprechende Angebote stoßen dann auf Zustimmung, wenn ihre Transaktionskosten für die Lehrenden nicht höher sind als die sich

einstellenden Effekte – bzw. positiv formuliert: Die individuelle Neigung, sich didaktische und Lehrorganisationskompetenzen anzueignen, ist umso höher, je deutlicher die daraus resultierenden Lehr-Lern-Effekte den deshalb zu treibenden Aufwand überschreiten.

- Daher bedarf es aufwandsrealistischer hochschuldidaktischer Angebote. Diese müssen in Rechnung stellen, dass die Lehrenden eine komplexe Berufsrolle auszufüllen haben und praktisch permanent mit Zeitproblemen kämpfen – m.a.W.: Auch bei bestem Willen sind sie häufig nicht in der Lage, komplizierte und aufwendige Handlungsalgorithmen für die Bewältigung von Lehr-Lern-Situationen zunächst zu studieren und sie dann mit entsprechendem Vor- und Nachbereitungsaufwand anzuwenden.
- Die Kunst der hochschuldidaktischen Angebote muss daher darin bestehen, für real gegebene – statt ideal gedachte – Bedingungen Lösungen zu offerieren. Deren Anwendung soll für die Lehrenden die Anzahl ihrer Probleme nicht vergrößern, sondern minimieren.

Eine Teilentlastung für demografisch schrumpfende Regionen kann durch die ***Integration von ausländischen Absolventen/Absolventinnen*** *ins regionale Beschäftigungssystem gelingen. Dies kann daran anknüpfen, dass zwei Drittel der ausländischen Studierenden gerne in Deutschland bleiben und arbeiten würden. Derzeit verbleiben tatsächlich rund 25 Prozent. (SVR 2012: 4) Vor allem in Ostdeutschland wären entsprechende Aktivitäten durchaus voraussetzungsreich:*

- Es bedarf dazu einer durchgängig praktizierten Willkommenskultur, die bereits während des Studiums ansetzen muss. Zu verbessern sind die oft noch mangelnde Sensibilität für die Bedarfe von Ausländer/innen und Migranten im allgemeinen sowie Englischkenntnisse und Umgangskultur in Behörden und Hochschulverwaltungen im speziellen.
- Einzudämmen ist vor allem das Risiko ausländerfeindlicher Übergriffe, im weiteren auch die Fremdenfeindlichkeit im Alltag.
- Ohne avancierte Deutschkenntnisse gelingt in der Regel kein Übergang in einen KMU-dominierten regionalen Arbeitsmarkt. Die international adressierten Studienprogramme werden jedoch häufig in englischer Sprache angeboten. Daher bedarf es solcher Programmstrukturen, die optional den Weg eröffnen, sukzessive aus englischsprachigen in deutschsprachige Lehrveranstaltungen zu wechseln. Diese können dann von denjenigen internationalen Studierenden in

Anspruch genommen werden, die für sich eine Berufsperspektive in Deutschland anstreben.

- Ebenso wird es hilfreich sein, den hohen Anteil der ausländischen Vollzeitstudierenden, der sein Studium nicht beendet, zu reduzieren. Er beträgt derzeit rund 50 Prozent. Ursachen dafür sind vor allem die ungewohnte Lehr- und Lernkultur in Deutschland, Sprachprobleme, ungenügende Kommunikation und Begegnung sowie daraus resultierende geringe Integration. (Heublein u.a. 2012: 33ff.)

Hilfreich dürfte es sein, sich stärker als bisher den – in vielen nichtdeutschen Hochschulsystemen selbstverständlichen – Aufgaben der ***Studierendenbetreuung*** *zu öffnen. Die verbreitete Rede von der „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen" kann sich an dieser Stelle als eindrucksvoll umsetzbare Handlungsmaxime erweisen:*

- Dazu bedarf es solcher Rahmenbedingungen, die zur Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen und die Nutzung der Diversity-Potenziale ermöglichen. Das betrifft entsprechende Strukturen etwa in der Kinderbetreuung in Randzeiten, angepasste und flexible Studienangebote, die teilzeitliches Studieren ermöglichen, Finanzierungsmodalitäten usw. Ebenso bedarf es entsprechender Einstellungen und Kenntnisse bei den lehrunterstützenden Bereichen in Verwaltung, Studienfachberatung und Studentenwerken, etwa in Gestalt von Leitfäden und Qualifizierungen.
- In diesem Sinne könnten die Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen z.B. mit attraktiven Kernbotschaften für sich werben – und sie einlösen: „Bei uns können Sie *studieren*. Um alles andere kümmern wir uns."
- Eine zweite Botschaft sollte daran anknüpfen, dass insbesondere Studienanfänger/innen besondere sozial-emotionale Sicherheitsbedürfnisse haben. Diese – dann einzulösende – Botschaft könnte daher lauten: „Bei uns sind Sie nur dann allein, wenn Sie es wirklich mal wollen. Vor allem aber sind Sie bei uns Mitglied einer Hochschul*community*."

Werden solche Kernbotschaften glaubwürdig vermittelt und eingelöst, spricht sich das herum. Und die Neigung, an einer solchen Hochschule ein Studium aufzunehmen, steigt.

Die ***Integration der Alumni*** *kann sich zu einem strategischen Erfolgsfaktor einer Hochschule entwickeln. Alumni bilden die einzige Bezugsgrup-*

pe einer Hochschule, die auf der affektiven Ebene angesprochen werden kann:

- Nur die früheren Studierenden verbinden mit der jeweiligen Hochschule das Erlebnis einer prägenden biografischen Phase, so dass eine latent bereits vorhandene Bindung an die Hochschule aktualisiert werden kann, die nicht allein rational grundiert ist.
- Wo aber emotionale Faktoren eine Rolle spielen, kann weit eher ein Engagement angeregt werden, das nicht nur oder vorrangig Kosten-Nutzen-Abwägungen folgt.

21.2. Forschung und Entwicklung

*Die den ostdeutschen Hochschulen nur vereinzelt attestierte Forschungsexzellenz ist **nur zum Teil** einem hochschulinternen **Mangel an Leistungsfähigkeit** zuzuschreiben. Immerhin realisieren die ostdeutschen Hochschulen mit ca. 15 Prozent des gesamtdeutschen wissenschaftlichen Hochschulpersonals 14 Prozent **aller Drittmitteleinnahmen**. Dabei ist eine Aufwärtsbewegung zu beobachten: 2005 lag dieser Anteil bei 12 Prozent (Statistisches Bundesamt 2007: Tab. 1.7.2; 2013: Tab. 1.7.2.):*

- Allerdings wirken die regionalen Kontexte einschränkend. Sie sind typischerweise durch eine vergleichsweise kleinteilige Wirtschaftsstruktur, weniger ausdifferenzierte Innovationsstrukturen und eine zugespitzt verlaufende demografische Entwicklung gekennzeichnet. Hinsichtlich der Grundvoraussetzungen hochschulischer Exzellenz muss den ostdeutschen Hochschulen daher ein objektiver Wettbewerbsnachteil attestiert werden.
- Daraus lässt sich ein besonderer Anreiz für ostdeutsche Hochschulen ableiten, ihre Sitzregionen aktiv mitzugestalten. Regionales Engagement erscheint vor diesem Hintergrund als Zukunftsinvestition in die eigene hochschulische Leistungsfähigkeit.

*In der Verbindung von Forschungsfunktion und regionalem Engagement lassen sich wechselseitig **Ausstattungs- und Legitimationsressourcen** gewinnen, die beide Seiten stärken. Insbesondere kann ein verstärktes regionales Wirksamwerden der Hochschulen im Forschungsbereich umfassen:*

- die Befriedigung regionaler Wissensbedarfe in der Verbindung von Grundlagen- und Anwendungsforschung,

- den Anschluss der jeweiligen Region an die überregionalen Kontaktschleifen des Wissens,
- das Streben nach flächendeckender Solidität von Lehre und Forschung,
- um punktuell auch Exzellenz zu erreichen.

Eine Orientierung auf ein verstärktes regionales Wirksamwerden der Hochschulen in den demografisch herausgeforderten Regionen darf die Hochschulen nicht in ihrem ***akademischen Identitätskern*** *beschädigen – muss dies aber auch nicht:*

- Sie ist vielmehr Voraussetzung, um die Kapazitäten der Hochschulen – und zwar ausdrücklich unter Mobilisierung ihres akademischen Kerns – zu sichern.
- Anders als sonstige Akteure sind Hochschulen prädestiniert, Entwicklungen nicht einfach geschehen zu lassen, sondern dazu beizutragen, einen strategischen Umgang mit ihnen zu entwickeln: Sie haben die intellektuellen Kapazitäten im Haus, um die Aufklärung der Problemlagen zu betreiben.

Allein die Hochschulen und ihre Institute verfügen als regionale Akteure über die ***intellektuellen Ressourcen und überregionalen Vernetzungen****, um sowohl einen Teil der identifizierten regionalen Wissensprobleme im eigenen Hause lösen als auch für den anderen Teil die Lösung unter Einbeziehung überregionaler Partner organisieren zu können. Widmen sie sich dieser Aufgabe, fällt es leichter, die eigene Unentbehrlichkeit nicht nur zu behaupten, sondern auch zu plausibilisieren:*

- Eher erfolgsunwahrscheinlich dürfte hingegen eines sein: mit der Begründung, vor allem die überregionale Rolle der jeweiligen Hochschule entwickeln zu wollen, ihrem regionalen Wirksamwerden keine größere Aufmerksamkeit zu widmen und zugleich das bisherige Verfehlen der globalen Bedeutsamkeit damit zu begründen, dass die Ausstattung und die Kontexte lediglich einer Hochschule regionaler Bedeutsamkeit entsprächen.
- Überdies kann die Regionaloption an die Seite einer Exzellenzorientierung in Teilbereichen treten. Damit lassen sich Legitimationsgewinne einfahren, die für einen größeren Teil der Hochschulen bzw. einzelne ihrer Fachbereiche auf dem Wege von Exzellenzwettbewerben nicht zu erlangen sind.

*Sofern man sich der **nichtökonomischen Voraussetzungen** regionaler incl. regionalökonomischer Entwicklungen bewusst ist, fehlt es heute weitgehend an konkretem Wissen über die Wirkungszusammenhänge. Dies lässt sich positiv wenden:*

- Hochschulische Wissensexpertise kann zunächst dafür verwandt werden, die regional spezifischen Potenziale, Lücken, Hemmnisse und vor allem Wirkungszusammenhänge zu erforschen, um Beiträge zur Regionalentwicklung – und damit wiederum auch zur Eigenlegitimation der Hochschulen – leisten zu können.
- Insbesondere für die Geistes- und Sozialwissenschaften ergeben sich hier Chancen, insofern sie landläufig einem außerhalb ihrer Kommunikationszusammenhänge heiklen Image unterliegen: Sie könnten zu den wichtigsten regionalen Herausforderungen entweder nur wenig beitragen oder betrachteten dies nicht als ihre Aufgabe. Und wenn doch, dann seien die Beiträge zu abstrakt oder zu kompliziert oder beides, jedenfalls nicht so recht hilfreich. Diesem Image kann entgegengearbeitet werden.

*Wenn Hochschulen zu den zentralen regionalen Innovationsagenturen werden, ist ein **weiter Innovationsbegriff** zugrundezulegen. Dieser verkürzt nicht ökonomistisch allein auf Produkt- und Verfahrensinnovationen, sondern bezieht ausdrücklich auch **soziale Innovationserfordernisse** ein. Damit gelangen auch die möglichen Erträge und Folgen einer Verwissenschaftlichung der Gesellschaft einschließlich der damit einhergehenden kulturellen Prägungen in den Blick. In diesem Sinne sind auch alle Fächer angesprochen. Neben ökonomischen herrscht in den schrumpfenden Regionen kein Mangel an nichtökonomischen Herausforderungen. Daraus folgen Wissensbedarfe:*

- Die Wissensbedarfe bestehen etwa hinsichtlich der Gestaltung des Verhältnisses besiedelter und entsiedelter Räume, der Infrastruktur und Verwaltungsprobleme dünn bevölkerter Siedlungsgebiete, der Sozialraumentwicklung oder der Neubestimmung des Verständnisses von Erwerbstätigkeit incl. der Veränderung individueller Lebensverlaufsregimes.
- Die Wissensbedarfe müssen allerdings nicht nur formuliert, sondern auch bedient werden.
- Anders als sonstige Akteure sind Hochschulen prädestiniert, die Entwicklungen nicht einfach geschehen zu lassen, sondern einen wissensgestützten strategischen Umgang damit zu entwickeln.

Die Forderungen nach angemessener Hochschulausstattung kann mit ***Leistungszusagen*** *verbunden werden, die auch hochschulfernen Gesprächspartnern, etwa in der Politik, plausibel machen, dass die überwiesenen Gelder mit hoher Wahrscheinlichkeit auch* ***regional benötigte Effekte*** *zeitigen werden:*

- Der am nächsten liegende, da dem Selbstverständnis der Hochschulen am ehesten entsprechende Ansatz ist die offensive Selbsteinordnung in regionale Wissensinfrastrukturen. In einer wissensgesellschaftlichen Perspektive hat eine solche Selbsteinordnung einerseits eine unmittelbare Plausibilität. Andererseits formuliert sie auch implizit die Verantwortung des Landes für Aufrechterhaltung und Förderung dieser Strukturen.
- Ordnen sich die Hochschulen offensiv in die regionalen Wissensinfrastrukturen ein, so steigern sie ihre Wahrnehmung als Teil eines über ihrem Land liegenden Netzes, das Zukunftsfähigkeit verbürgt.
- Die ostdeutschen Hochschulen können damit zugleich eine Kompensationsfunktion innerhalb der regionalen Wissenssysteme beglaubigen, die ihnen infolge der Minderausstattung des Ostens mit privat finanzierter Industrieforschung zufällt.

In einem weiteren Schritt können sich die Hochschulen als ***Knotenpunkte eines in die Region vernetzten Wissensmanagements*** *aufstellen. Regional wie überregional verfügbare wissenschaftliche Wissensbestände sind für regionale Akteure nutzlos, wenn sie nicht von ansprechbaren Experten gewusst und mit Blick auf die Situation vor Ort durchsucht, geordnet, aufbereitet und kommuniziert werden. Wird dies jedoch geleistet, lässt sich die Bedeutsamkeit der Hochschulen für die regionalen Kontexte steigern – und zwar, indem sie ihre genuinen Kompetenzen nutzen. Die Aufgaben dieses Wissensmanagements wären dreierlei:*

- ungenutztes Wissen aktivieren,
- die Erzeugung noch nicht vorhandenen, aber benötigten Wissens anregen und
- Problemstellungen mit – auch überregional – vorhandenem Problemlösungswissen zusammenführen.

Spätestens, wenn zur Bearbeitung regionaler Problemlagen gescheite Einordnungen zunächst unsortierter Informationen benötigt werden, sollte es die Wissenschaft beunruhigen, wenn nicht sie es ist, die um diese Einordnungen gebeten wird. Dann sollten die Ursachen identifiziert wer-

*den. Häufig sind dies die **konventionellen Formate**, mit denen Hochschulen den Bedarf nach regionaler Vernetzung zu bedienen meinen:*

- So erschöpft sich regionales Wissensmanagement nicht in der Erstellung von Forschungsdatenbanken. Solche sind Voraussetzungen für Problemlösungen, aber noch nicht die Problemlösung selbst.
- Sie sind um weitere datenbankbasierte Wissenssysteme zu ergänzen: Transferatlanten, Experten-Pools oder Verfügbarkeitskataloge zu Spezialgeräten und Laboren, die an Hochschulen existieren und auch von außerhochschulischen Partnern genutzt werden können, etwa für Rapid Prototyping.
- Ein regional vernetztes Wissensmanagement muss Wissensbedarfe bei regionalen Bedarfsträgern auch aktiv identifizieren, statt allein passive Informationsangebote zu unterhalten. Insbesondere dann, wenn innovationsfernere Branchen in Innovationsprozesse einbezogen werden sollen, ist ein solches Aktivwerden zwingende Voraussetzung.
- Die Navigation durch die öffentlich finanzierten Wissensangebote sollte nicht allein den potenziellen externen Interessenten, die sämtlich unter Zeitknappheit agieren, überantwortet werden. Intuitive Nutzerführung und Niedrigschwelligkeit sind hier basale Anforderungen.

*Seitens nichthochschulischer regionaler Akteure können Bedarfe und Leistungserwartungen offensiver als bislang an die Hochschulen herangetragen werden. An den Hochschulen könnten für derartige Anliegen Einrichtungen in Form einer **One-Stop-Agency** eingerichtet bzw. bestehende Transferstellen entsprechend umorganisiert werden. Solche zentralen Ansprechpartner innerhalb der Hochschulstrukturen können als Gatekeeper in der hochschulischen Außenkommunikation fungieren und zugleich die hochschulinterne Informationsweitergabe vereinfachen:*

- Damit bestünde eine definierte Ansprechstelle, durch die ein Wissensproblem bzw. -bedarf aufgenommen und ggf. gemeinsam eine Präzisierung des Anliegens vorgenommen wird.
- Sodann wird von dort aus dieses Problem aufbereitet. Dabei bleiben für den jeweils Anfragenden im Hintergrund bestehende Institutionengrenzen weitestgehend unsichtbar.
- Am Ende wird für das Wissensproblem ein Lösungspaket präsentiert, das, soweit im konkreten Falle sachlich geboten, sämtliche Instrumentarien mobilisiert, die zur Verfügung stehen: Informationsrecher-

che, Erschließung bereits analysierter vergleichbarer Fälle, ggf. empirische Untersuchung, Lehrforschungsprojekt, studentische Abschlussarbeit, Weiterbildung von Mitarbeitern, Vermittlung von Absolventen usw.

*Leistungsfähige Forschung benötigt **zumindest einzelne Leistungsträger/innen**, die Strategiefähigkeit und Mitteleinwerbungen sicherstellen sowie auf den wissenschaftlichen Nachwuchs und dessen Reservoir – überdurchschnittliche Studierende – magnetisierend wirken. Um solche Leistungsträger zu gewinnen und zu halten, bedarf es entsprechender **Ausstattungen**:*

- Dafür muss zunächst der Umstand korrigiert werden, dass ein Großteil der W-Besoldungsreform, nämlich die Flexibilisierung nach oben, an den ostdeutschen Hochschulen häufig kaum angewandt wird. Das setzt hochschulintern eine entsprechende Leistungskultur voraus. Nur so lässt sich vermeiden, dass die Abwehr von Abwanderungen einzelner Leistungsträger nicht fortwährend als individualisierter Verteilungskonflikt innerhalb der Professorenschaft auszufechten ist.
- Desweiteren werden für Ausstattungen einzelner Leistungsträger, die über die individuelle Besoldung hinausgehen, Sonderfinanzierungstitel im Hochschul- oder Landeshaushalt benötigt. Nur über solche lässt sich sichern, dass kurzfristig die grundsätzlich nicht planbaren Ausgaben bereitstehen, die zur Abwehr eines Konkurrenzangebotes benötigt werden.
- Schließlich bedarf es nichtmonetärer Ansiedlungsanreize durch Zusatzangebote jenseits des eigentlichen Arbeitsplatzes. Entsprechende Ansatzpunkte wären hier Dual-Career-Programme, ausgebaute Kinderbetreuung oder Angebote der organisatorischen und finanziellen Unterstützung beim Umzug und Ortswechsel incl. Wohnraumsuche.

*Hochschulen, die weniger als andere mit besonders attraktiven Vergütungen bzw. Besoldungen und individuellen Ausstattungen locken können, müssen **alternative Motivationsanreize** erschließen, um Personal zu binden. Die entscheidende Knappheit, die Wissenschaft behindern kann, betrifft die zur Verfügung stehende Zeit. Indem heute beträchtliche Anteile am Zeitbudget von Wissenschaftlern für rollenfremde Tätigkeiten aufgewandt werden müssen, wird zugleich die individuelle Motivation untergraben, z.B. für die Wahrnehmung nun auch noch regional relevanter Aufgaben. Daran anknüpfend kann eine radikale **Entlastung von büro-***

kratischen Nebenfunktionen *zugleich Leistungsreserven erschließen wie auch an die intrinsischen Interessen von Wissenschaftlern anknüpfen:*

- Eine Hochschulzukunftsstrategie, die auf maximale Mobilisierung der endogenen Ressourcen setzt, könnte bei radikaler Entbürokratisierung ansetzen: „Bei uns können Wissenschaftler bürokratiefrei lehren und forschen!“, müsste das Signal nach innen und außen sein.
- Dabei sind nicht allein mangelnde Deregulierungen auf der Ebene des Staat-Hochschule-Verhältnisses für hochschulinterne Bürokratisierungen verantwortlich zu machen. Nötig und möglich ist ebenso – und ggf. auch erst einmal unabhängig von gesetzlichen Deregulierungen – eine Entbürokratisierung auf der Arbeitsebene, d.h. der Ebene der wissenschaftlichen und administrativen Einheiten, Institute und Professuren.
- Handlungsoptionen sind dabei z.B. die Professionalisierung der Administration, Aufgabenumschichtungen innerhalb Einrichtungen zugunsten der Verwaltung – vorzugsweise mit eingebauten Leistungskomponenten – oder die Einrichtung einer hochschulinternen One-Stop-Agency für administrative Probleme, welche dann verwaltungsintern die Klärung des Vorgangs auslöst und nach erfolgreicher Bearbeitung das Ergebnis übermittelt.

Da Ostdeutschland nur den weitaus kleineren Teil der Bundesrepublik bildet, findet schon aus Mengengründen akademische ***Aufwärtsmobilität*** *vorrangig* ***in Ost-West-Richtung*** *statt. Damit wird den ostdeutschen Hochschulen aus hochschulsystemimmanenten Gründen ihr eigenes, mit einigem Aufwand herangebildetes Nachwuchspotenzial entzogen. Zudem bestehen im Bereich des zunächst verbleibenden Nachwuchses* ***Bindungsprobleme****. Daher erscheinen Initiativen wünschenswert, mit denen vermieden wird, akademische Mobilität nach einer Qualifikationsstufe auch dann zu erzwingen, wenn es* ***organisationszweckwidrig*** *ist. Hierzu sind neben den allgemein bekannten, etwa vom Wissenschaftsrat mehrfach vorgetragenen Vorschlägen – z.B. Tenure Tracks für Juniorprofessoren –, weitere Aktivitäten denkbar:*

- Schaffung hochschulinterner Aufstiegsmöglichkeiten im Sinne kalkulierbarer Karrieren, ggf. nach einer zeitweiligen Entsendung zu einem Arbeitsaufenthalt an einer in- oder ausländischen Hochschule, um auf die positiven Effekte akademischer Mobilität dennoch nicht verzichten zu müssen;

- Finanzierung der Transaktionskosten für Forschergruppen, die hochschulübergreifend vom wissenschaftlichen Nachwuchs selbst organisiert werden;
- gemeinsame Berufungen von Nachwuchsgruppenleitern außeruniversitärer Institutionen auf Juniorprofessuren;
- Auslobung eines ostdeutschen Nachwuchspreises, z.B. in Verbindung mit einer mitfinanzierenden Stiftung und gekoppelt an die Offerte, an einer ostdeutschen Hochschule eine Nachwuchsgruppe aufbauen zu können.

Eine der wichtigsten endogenen Ressourcen einer Region stellt die ***Kooperation*** *zwischen* ***Hochschul- und außeruniversitärer Forschung*** *dar. Da sowohl die Hochschulen als auch die außeruniversitären Forschungseinrichtungen öffentlich finanziert werden und damit vglw. stabil sind, liegt es nahe, hier besondere Potenziale der Forschungskooperation zu vermuten:*

- Zwar ist die wissenschaftliche Kommunikation prinzipiell grenzenlos, doch ermöglicht die räumliche Nähe Kooperationen mit niedrigen Transaktionskosten: Kurze Wege, Face-to-face-Kommunikation usw. verringern den Aufwand, um Kooperationen anzubahnen und aufrechtzuerhalten.
- Wissenschaftler kooperieren dann innerhalb ihrer Sitzregion, wenn sie dort passende Partner finden. Die fachliche Nähe spielt bei (ggf. überregionalen) Kooperationen eine bedeutendere Rolle als die räumliche. Entfernungswiderstände werden bei wissenschaftlichen Kooperationen praktisch nicht wirksam.
- Um kognitiv bestimmte, d.h. auf Erkenntnisgewinn zielende Interessen und räumliche Nähe in gemeinsame Aktivitäten münden zu lassen, bedarf es zweierlei: der Gestaltung günstiger Kontexte und eines auf das konkrete Vorhaben abgestimmten Einsatzes der zur Verfügung stehenden Kooperationsinstrumente.
- Die Gestaltung günstiger Kontexte zielt darauf ab, Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, in denen potenzielle Partner die Chance haben, ihre gemeinsamen Interessen zu entdecken und wahrzunehmen. Günstige Gelegenheitsstrukturen wiederum vereinfachen Suchprozesse nach neuem Wissen. Dabei sind die wissensbezogenen Such- und Findeprozeduren grundsätzlich nicht planbar. Gelegenheiten werden genutzt oder auch nicht. Plan- und gestaltbar sind hingegen Arrangements und Kontexte, welche die Wahrscheinlichkeit von Kontakten, Kopplungen und letztlich Kooperationen erhöhen.

- Die Bildung von Gelegenheitsstrukturen für Suchprozesse nach neuem Wissen kann insbesondere durch räumliche Verdichtungsprojekte gefördert werden. Die Zusammenführung von Hochschulinstituten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen und wissensintensiven Unternehmen an einem Ort – einem Wissenschaftscampus – birgt das Potenzial, zur Bildung von Wissensmilieus beitragen zu können, d.h. zur Bildung relativ homogener Interaktionsformen mit erhöhter Binnenkommunikation. (Vgl. Matthiesen/Bürkner 2004: 77)

Um Handlungsbedarfe im Hinblick auf Kooperationsaktivitäten zu identifizieren, bedarf es einer Referenzgröße. Hierfür lässt sich ein ***statistischer Erwartungswert*** *nutzen: Welcher Umfang an Kooperationen kann in einer Region, gemessen an ihrer Größe, überhaupt erwartet werden?*

- Dazu wird der Anteil der regionalen Kooperationsaktivitäten an allen bundesweiten Aktivitäten ins Verhältnis zur relativen Größe der Region gesetzt. Vereinfacht angenommen, ein Land hat zirka fünf Prozent der Bundesbevölkerung, fünf Prozent des gesamtdeutschen BIPs, fünf Prozent des in Deutschland beschäftigten wissenschaftlichen Personals usw.: Dann kann auch erwartet werden, dass etwa fünf Prozent der deutschlandweiten Forschungskooperationen in diesem Land konzentriert sind.
- Ergänzend und präzisierend lassen sich die Landesanteile an der Professorenschaft, den Beschäftigten der vier großen Forschungsorganisationen sowie den Ausgaben aller Länder für Universitäten und außeruniversitäre Forschung einbeziehen.
- Die regionale Kooperationsintensität kann durch quantitative Feststellung der einschlägigen Einzelinstrumente ermittelt werden: z.B. Helmholtz Graduate Schools, FhG-Innovationscluster, Max-Planck-Fellowships, Helmholtz Virtuelle Institute, Exzellenzcluster, MPG-Tandemprojekte oder Helmholtz Translationszentren.
- Es wird sich herausstellen, dass von den verfügbaren Kooperationsinstrumenten einige sehr intensiv, andere unterdurchschnittlich, manche bislang noch nicht genutzt werden – jeweils gemessen am statistischen Erwartungswert. Bei den letztgenannten Kategorien – unterdurchschnittlich und noch nicht genutzte Instrumente – bestehen dann die größten unausgeschöpften Kooperationspotenziale.

21.3. Sozialraumbezug

Im Unterschied zum alten Hochschulregionalismus ist der neue nicht mehr passiv – einfach dadurch wirksam, dass die Hochschulen da sind –, sondern ***aktiv****: Es wird von den Hochschulen erwartet, dass sie für ihre Region etwas tun:*

- Damit sind auch die herkömmlichen Berechnungen bloßer Anwesenheitseffekte allein nicht mehr hinreichend überzeugend, um sich als Hochschule regional zu legitimieren: Konsum und Mietzahlungen der Hochschulangehörigen, Dienstleistungsnachfrage der Hochschule, Einkommens- und Lohnsteuerzahlungen der Hochschulbeschäftigten (15 Prozent verbleiben bei der Wohnortgemeinde).
- Vielmehr wird die Wahrnehmung einer *Third Mission* der Hochschulen, die zu den klassischen Funktionen Lehre und Forschung hinzutrete, eingefordert. Dies betrifft einerseits wirtschaftsbezogene Aktivitäten: Wissenstransfer durch Absolvent/innen, Ausgründungen aus Hochschulen, Industriekontrakte, Patentierungs- und Copyrightaktivitäten. Andererseits wird damit sozialraumbezogenes Handeln der Hochschulen angesprochen.
- Sozialräumliche Aktivitäten der Hochschulen können wiederum an Anwesenheitseffekte anknüpfen: bauliche Präsenz im Stadtraum, Belebung der Lokalität (und Lokalitäten), kulturelle Heterogenisierung durch das studentische Milieu, ggf. auch in Dissonanz mit der angestammten Bevölkerung. Daran anschließendes Handeln soll sich beziehen auf außerökonomischen Wissenstransfer durch Absolvent/innen, Kontrakte mit öffentlichen Aufgabenträgern, Partizipation am politischen Geschehen, Teilhabe am sozialen Geschehen vor Ort und Mitwirkung an *public understanding of science*-Programmen. (Vgl. Laredo 2007: 447) Wünschenswert sind schließlich kulturelle Prägewirkungen der Hochschulen auf ihren Sitzort.

Die Aktivitäten der Hochschulen im Bereich der Regionalentwicklung zu ***systematisieren*** *hilft, bereits Stattfindendes sichtbarer zu machen sowie Leistungslücken zu identifizieren. Dabei sollte regionales Engagement* ***nicht als Selbstzweck*** *betrieben werden, sondern zum Erreichen hochschuleigener Zielsetzungen beitragen (Daimer et al. 2013: 2):*

- Hochschulen und ihre Leitungen sind heute typischerweise nicht umfassend aussagefähig zu den regionalen Leistungen, die an und von ihrer Einrichtung bereits erbracht werden.

- Entsprechend gering ausgeprägt ist die Kommunikationsfähigkeit zu diesem Thema. Die strategische Nutzung der bereits laufenden Aktivitäten zur Festigung die eigene Organisationsposition kann jedoch besser gelingen, wenn die regionsbezogenen Aktivitäten auch strategisch kommuniziert werden.
- Innerhalb der hochschulischen Kernleistungsbereiche Lehre und Forschung bestehen zahlreiche Schnittstellen zu regional wirksamen Beiträgen. Diese zu erschließen führt dazu, dass nicht nur keine Ressourcen aus Lehre und Forschung abgezogen werden, sondern sich zusätzliche Ressourcen erschließen lassen. Diese können finanzieller, kognitiver und legitimatorischer Art sein.

Nahezu alle Hochschulen befinden sich in Städten. Um standortspezifische Voraussetzungen und Wirkungen hochschulischer Tätigkeiten sicht-, nutz- und beeinflussbar zu machen, müssen ***lokalspezifische Standorteigenschaften*** *berücksichtigt werden, die allein durch den Begriff „Stadt" nicht hinreichend beschrieben sind:*

- Die Ausprägungsgrade von Heterogenität, Diversität, Toleranz, Dichte und Offenheit fallen mit abnehmender Einwohnerzahl tendenziell ab. Damit verbunden sinkt die Wahrscheinlichkeit, auf Unbekanntes, Unerwartetes, Ungleiches und Unfertiges – die Basis noch nicht gedachter und ausprobierter Alternativoptionen – zu treffen. Es sinkt die Innovationswahrscheinlichkeit, soweit sie allein auf Milieueffekten gründet.
- Mit zunehmender Einwohnerzahl steigt meist die Bevölkerungs-, Kontakt- und Institutionendichte. Damit einhergehend sinkt einerseits der Grad (individuell empfundener) sozialer Kontrolle. Andererseits wächst die Fehlertoleranz durch zunehmende Alternativoptionen: Das Umfeld der Stadt wird umso fehlerfreundlicher, je mehr Entscheidungen – durch anwachsende Zahl an bereitstehenden Alternativen – unter verhältnismäßig geringem Ressourcenverlust revidiert werden können.
- Schrumpfende Städte stehen vor der Herausforderung, die ‚natürlichen' Effekte von Größe und Dichte durch substituierende Maßnahmen zu ermöglichen. Das wird ihnen umso leichter fallen, je stärker sie ortsansässige Hochschulen einbinden – wie sich leicht im Kontrast zu Städten ohne diese Möglichkeit, da ohne Hochschule, beobachten lässt.

Städte und Hochschulen sind sich in einem Punkt sehr ähnlich, der wiederum Synchronisationen ihrer Entwicklung fördern kann: Beide sind

Inkubatoren *von (sozialer und wirtschaftlicher)* ***Innovation****. Die Hochschulen sind dies, weil sie (auch) Zonen darstellen, in denen frei von unmittelbarem Handlungsdruck nachgedacht und ausprobiert werden kann. Städte sind solche Inkubatoren, weil sie im Unterschied zu sämtlichen sonstigen Siedlungsformen ihren Bewohnern Möglichkeiten bieten, sich sozialer Kontrolle zu entziehen:*

- Hochschulen und Städte sind Inkubatoren von Innovation, weil (und wenn) sie Freiräume und geschützte Zonen für das bisher noch nicht Gedachte und Ausprobierte, für scheinbar Abwegiges und noch Unreifes bieten.
- Beide sind gleichermaßen durch Heterogenität gekennzeichnet. Deren wichtigstes Merkmal ist die Mischung von Konformität und Nichtkonformität.
- Jegliche Innovation benötigt Risikotoleranz, und Städte bieten ein fehlerfreundliches Umfeld, in dem Entscheidungen revidiert werden können, weil Alternativen bereitstehen.
- Innovation ist immer das Noch-nicht-Mehrheitsfähige. Was bereits mehrheitsfähig ist, ist Mainstream. Dieser erstarrt irgendwann zur Orthodoxie – und ist spätestens dann reif für die Ablösung durch erneute Innovation. Dieser Kreislauf benötigt eine permanente Zufuhr kognitiver Energien – und jene können Hochschulen sicherstellen, indem sie interessierte und interessante Menschen in die Stadt ziehen bzw. in der Stadt halten.
- Für diese schließlich können Hochschulen und Städte mit gegenseitig sich ergänzenden Vorteilen aufwarten: Hochschulen bieten Zeitsouveränität, Städte bieten Raumsouveränität. Die gemeinsame Nutzung beider erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass innovierende Zufälle eintreten.

*Mit den Debatten um die ‚****kreative Stadt****‘ rücken Hochschulen als Ausbilder der kreativen Klasse und Kerne kreativer Milieus vermehrt in den Fokus der Stadtentwicklungspolitik. Zwar hat das Konzept der kreativen Stadt bislang wenig praktische Wirkungen hinsichtlich der Entstehung oder Erzeugung kreativer Städte gezeigt. Doch für Hochschulen hat es eine wichtige Funktion entwickeln können: Durch dieses Konzept kam es zu einer deutlichen Sensibilisierung für die* ***kulturelle Produktivität von Hochschulen****. Daraus resultieren strategische Bemühungen, entsprechende Wirkungen durch eine aktive Gestaltung des Verhältnisses von Stadt und Hochschule zu fördern. Hierbei sind allerdings* ***realistische Erwartungshaltungen*** *auszuprägen:*

- Um dem Widerspruch von metropolitan geprägten Konzepten und nichtmetropolitanen Umsetzungsbedingungen zu begegnen, müssen die zentralen Unterschiede zwischen Metropolen und kleineren/mittleren Städten sowie die Wirkungen der differenzierten Ortsbedingungen herausgearbeitet werden.
- In Auswertung von diversen Entwicklungen kreativer Zentren sind – neben einer gewissen Stadtgröße und einer grundsätzlichen Offenheit für Außenseiter und Fremde – zwei zentrale Rahmenbedingungen für deren erfolgreiches Entstehen identifiziert worden: zum einen eine krisenhafte Situation, zum anderen mobilisierbares Kapital (Hall 1998). Ersteres ist in vielen ostdeutschen Städten unzweifelhaft gegeben, letzteres häufig nicht.
- Jeweils ortsspezifisch ist vor allem eine Frage zu beantworten: Welche Resonanzbedingungen finden Hochschulen an ihren jeweiligen Standorten vor, um innerhalb der Stadtentwicklung eine prägende Rolle zu spielen?

21.4. Kooperation, Kommunikation und Governance

Die laufenden regionsbezogenen Hochschulaktivitäten sollten verstärkt – besonders auf Hochschulleitungsebene – wahrgenommen werden, um sie in die ***strategische Hochschulkommunikation*** *einzuspeisen:*

- Dabei geht es zum einen darum, über das, was ohnehin bereits geschieht, auch zu reden, also herauszustellen, was nun einmal vorhanden ist. Denn selbst dort, wo sie es gar nicht als ihre Aufgabe ansehen, verfügen die Hochschulen in ihrem Handeln über durchaus zahlreiche regionale Anknüpfungspunkte und vorzeigbare Ergebnisse mit regionaler Relevanz.
- Zum anderen eröffnet eine solche strategische Kommunikation Optionen zur Bündelung und Unterstützung seitens verschiedener hochschulinterner Leitungsebenen als auch hochschulexterner Stellen jenseits einzelner Hochschullehrer oder Fachbereiche.

Die Hochschulkommunikation mit lokalen und regionalen Akteuren ist ***Schnittstellenkommunikation****. Damit sind Übersetzungsleistungen zwischen drei unterschiedlichen Rationalitäten zu erbringen: zwischen*

- der wissenschaftlichen Rationalität mit der Codierung „wahr/unwahr“, d.h. mit dem Ziel, kognitive Geltungsansprüche für Aussagen – Entdeckungen, Erklärungen, Deutungen – durchzusetzen;
- der politischen Rationalität mit der Codierung „machtüberlegen/machtunterlegen“ (Luhmann 2000: 99), d.h. mit dem Ziel, gesellschaftliche Gestaltungsmacht zu sichern bzw. zu erlangen;
- der Verwaltungsrationalität mit der an Regelkonformität und Ressourcenverfügbarkeit gebundenen Unterscheidung „machbar/nicht machbar“, d.h. mit dem Ziel, bürokratische Anschlussfähigkeit zu früherem Verwaltungshandeln herzustellen und zu künftigem Verwaltungshandeln zu ermöglichen, also: Risiken zu vermeiden.

Die Schnittstellenkommunikation wird mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreicher sein, wenn die gängigen Vorurteile gegenüber der Wissenschaft berücksichtigt und sie nicht mit den gängigen Vorurteilen gegenüber der Nichtwissenschaft beantwortet werden.

Die Hochschulkommunikation mit lokalen und regionalen Akteuren bedarf solcher ***Formate****, die an Kommunikationsgewohnheiten der Adressaten anschließen. Denn welche Expertise sie zu welchem Zweck nutzen, bestimmen die Nachfrager, nicht die Anbieter* (*Ronge 1996: 137f.). Immer disponiert die Empfängerseite über den Anschluss an Kommunikationsangebote sowie die dafür mobilisierten Strategien und Motive. Hier lässt sich denken an:*

- landesweite Transferportale, welche die regional relevanten Hochschulaktivitäten an einem Ort zusammengeführt zeigen – wie es manche Transferstellen bereits lokal begrenzt tun. Diese müssten die individuelle Navigation durch zahlreiche Angebote überflüssig machen, da es zu diesen über eine optimierte Struktur hinführt, ohne dass die Suchenden sich zugleich in der Angebotsvielfalt verlieren;
- Online-Wissensatlanten zu einzelnen Themenfeldern, diese nicht instituts-, fach- oder ortsbezogen aufgebaut (da dies von außen in der Regel nicht als relevant nachvollziehbar wird), sondern vorzugsweise fragestellungs- bzw. problembezogen organisiert, mit niedrigschwelligen Präsentationsformen, aufbereiteten Good-practice-Beispielen, Ansprechpartnern, Hinweisen auch zu externen Wissensressourcen usw.;
- jährliche Third-Mission-Bilanzen der Hochschulen, die sich in die ohnehin stattfindenden Jahresberichterstattungen integrieren ließen. Solche Bilanzen stellten sämtliche Aktivitäten dar, die unmittelbar gesellschaftsbezogen sind und die herkömmlichen Aufgaben in For-

schung und Lehre erweitern, mithin: Wissenstransfer, Kooperationen mit öffentlichen Aufgabenträgern, Partizipation am politischen Geschehen, Teilhabe am sozialen Geschehen vor Ort und Mitwirkung an *public understanding of science*-Aktivitäten;

- In einem fortgeschrittenen Stadium können Wissensplattformen entstehen, die auf der Basis der genannten Instrumente nicht nur bereits Vorhandenes präsentieren, sondern auch aktiv Wissensbedarfe identifizieren und Wissensproduktion anregen.

Städte und Regionen verfügen in Bezug auf die Hochschulen kaum über Steuerungsmechanismen. Daher müssen Anstrengungen, ein produktives Kooperationsverhältnis zwischen Stadt bzw. Region und Hochschule zu etablieren, ***konsensual*** *erfolgen. Hierfür erscheint die Bildung von* ***Netzwerken*** *als am ehesten erfolgversprechender Weg, um über punktuelle Aktivitäten hinaus zu einer kontinuierlichen und zielorientierten Kooperation von Stadt und Hochschule zu gelangen:*

- Da Ideen an soziale Träger gebunden sind, müssen die Netzwerke nicht (nur) hochschulische Strukturen, sondern die Arbeitsebene der einzelnen Wissenschaftler erreichen.
- Den Wissenschaftler/innen wiederum sollte die Kooperation in der Region so offeriert werden, dass sie nicht als zusätzliche Aufgabe, sondern als Möglichkeitsraum – als eine besondere Art der wissenschaftlichen Tätigkeit – erfahrbar wird.
- Um Ideen für die Region zu entwickeln, bedarf es eines Problembewusstseins für die regionalen Gegebenheiten. Ist dieses entwickelt, muss es auf Resonanz in der Region treffen. Das heißt: Auch regionale Akteure müssen für die Problemlagen und Handlungsbedarfe der eigenen Region sensibilisiert sein.
- Die Akteursnetzwerke müssen stabil und erreichbar sein. Das heißt, es bedarf einer Institutionalisierung. Diese wiederum muss so gestaltet sein, dass Netzwerkbürokratie vermieden wird.
- Ratsam ist es, die Bildung eines Netzwerks mit einer Diagnose des sozialen Systems, innerhalb dessen die Ziele umgesetzt werden sollen, zu verbinden: Wer sind die relevanten Personen, die den Netzwerkerfolg maßgeblich beeinflussen und damit das Netzwerk relevant behindern oder unterstützen können? Dann lässt sich z.B. abschätzen, von wo Einwände und Widerstände zu erwarten sind, und es kann dementsprechend agiert und vorgebeugt werden. (Vgl. König/Volmer 1999: 12)

*Für jegliche **Kooperationen** zwischen Hochschulen und regionalen Partnern muss immer auf der Grundlage der regionalen Situation, der Interessenlagen und der einsetzbaren Ressourcen entschieden werden, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen und können. Dafür gibt es einige **strategische Erfolgsfaktoren**. Diese sollten in die jeweilige institutionelle Policy eingebaut werden:*

- Vermeidung grober Dysfunktionalitäten, etwa Überbeanspruchungen der Studierenden durch das Bologna-Zeitregime, oder Konformitätsdruck, der dem Ausprobieren innovativer Ideen entgegensteht, oder städtische Bürokratie, die Kooperationen erschwert.
- Elementare formale Voraussetzung jeglicher Kooperation ist, dass angemessene, d.h. aufgabenadäquate Ressourcen zur Verfügung stehen bzw. organisiert werden können: personelle, sächliche und – vor allem zur Umsetzung konkreter Projekte – finanzielle.
- Elementare inhaltliche Voraussetzung jeglicher Kooperation ist, dass inhaltliche Anknüpfungspunkte zwischen Hochschulen und den Partnern bestehen und erkannt werden. Die Offenlegung der jeweiligen Eigeninteressen ist hier hilfreich.
- Im Anschluss daran muss die Einsicht in den je eigenen Nutzen der Kooperation bestehen bzw. erzeugt werden. Ideal sind Positivsummenspiele, in denen sich Nutzen für alle Beteiligten ergibt, also sog. Win-Win-Situationen erzeugt werden.
- Verbindliche Vereinbarungen über Ziele und Inhalte der Partnerschaft sowie verbindliche Absprachen über zu erbringende Leistungen dürfen nicht der operativen Umsetzung überlassen bleiben, sondern stellen strategische Weichenstellungen dar.
- Ebenso bedarf es einer Synchronisierung von Zeitvorstellungen und Planungshorizonten der Partner, da diese unterschiedlichen Funktionslogiken und Zeitregimen folgen.
- Damit werden zugleich die Voraussetzungen für Kontinuität geschaffen, welche die Kooperationseffizienz steigert: Es müssen nicht fortlaufend neue Partner gesucht und gewonnen werden. Die Kontinuität ist organisatorisch abzusichern, da sie nicht zwingend im Selbstlauf entsteht und häufig personengebunden ist. Die organisatorische Absicherung gelingt leichter, wenn Kontinuität ein Bestandteil der strategischen Zieldefinition ist.

Prozesse und Akteure dürfen nicht überfordert werden, die gegebenen Ressourcenbegrenzungen sind zu berücksichtigen, und in zumindest einigen Bereichen sollen auch möglichst schnell sichtbar werdende Erfolge

erreicht werden, die wiederum die Mitwirkungsbereitschaft zunächst zögerlicher Partner fördern. Daher sollten regionale ***Kooperationsbeziehungen in Ausbaustufen*** *projektiert und mit Leben erfüllt werden:*

- Den Ausgangspunkt bildet dabei die exakte Bestimmung der lösungsbedürftigen Probleme.
- Hierbei sollten insbesondere die wichtigsten Hemmnisse erfasst werden, die wünschenswerten Kooperationen entgegenstehen.
- Im Anschluss daran können solche Handlungsziele definiert werden, deren Erreichung mit hoher Wahrscheinlichkeit problemlösend wirkt.
- Dann können eine Handlungsstruktur entwickelt, Akteure gewonnen, gebunden und Akteursbeziehungen qualifiziert werden.

Zu berücksichtigen ist, dass auf Grund der gegebenen Ressourcenbegrenzungen grundsätzlich keine wie auch immer geartete Vollständigkeit der Problembearbeitung zu erreichen ist. Daher bedarf es einer ***Zielhierarchie****, in der Prioritäten und Posterioritäten festgelegt werden. Diese werden dann in einen* ***Stufenplan*** *überführt:*

- Auf Stufe 1 sind die Prioritäten, d.h. die Unverzichtbarkeiten umzusetzen.
- Auf Stufe 2 werden solche Initiativen eingeleitet, die zwar nicht prioritär, aber dringend wünschenswert sind, über die Einvernehmlichkeit zwischen den Partnern besteht und für die Problemlösungsressourcen vorhanden sind.
- Auf Stufe 3 lassen sich dann Maßnahmen umsetzen, die zunächst noch konfliktbehaftet waren, für die also erst ein Konsens unter den Beteiligten gefunden werden musste.

Da bei finanzieller Ressourcenknappheit multiple Schwerpunktsetzungen als entwicklungshemmender Faktor wirksam werden, besteht die Notwendigkeit einer Kunst der ***Gratwanderung****:*

- Es sind einerseits Schwerpunkte zu verfolgen, d.h. die vorhandenen und beschränkten Mittel zu konzentrieren.
- Andererseits müssen zugleich Entwicklungen, die einstweilen als nichtprioritär bewertet werden, aber u.U. Zukunftspotenziale bergen, günstige nichtmonetäre Rahmenbedingungen verschafft werden, z.B. in Gestalt bürokratischer Entlastungen.

*Die **Dezentralität** der Organisation und Durchführung regional relevanter Hochschulaktivitäten sollte als Potenzial und **Motivationsressource** anerkannt werden. Eine künstliche Zentralisierung würde ohnehin an administrative Grenzen stoßen:*

- Förderlich kann es dagegen sein, wenn die Leitungsebene Initiativen fakultäts- und fachübergreifend anreizt und koordiniert, wo es entsprechende Unterstützungswünsche gibt.
- Dann lassen sich die dezentralen Aktivitäten auch in die Gestaltung einer institutionellen Policy integrieren und in eine strategische Hochschulpositionierung einbetten. Dies erleichtert das Sichtbarwerden ohnehin erbrachter hochschulischer Leistungen mit Regionalbezug.

*Für die Verflechtung von Regional- und Hochschulentwicklung steht mit der **Governance-Perspektive** ein Instrumentarium bereit, das der traditionellen Fokussierung auf Steuerung im Sinne punktgenauen Eingriffshandelns überlegen ist. Damit kann einerseits der Planungsresistenz von Regionen und Hochschulen wirksam begegnet werden. Andererseits lassen sich Interessenkonflikte, die durch jeweilige Berechtigung der im Widerstreit stehenden Interessen gekennzeichnet sind, im Rahmen einer **Konfliktgovernance** besser bearbeiten als durch traditionelle Steuerung:*

- Die Konflikthaftigkeit wird durch die Gleichzeitigkeit von demografischen und wissensgesellschaftlichen Entwicklungen erzeugt: Erstere können Kapazitätsreduzierungen der Hochschulen als Option erscheinen lassen, letztere legen Kapazitätsausbau nahe.
- In Situationen gesteigerter Konfliktaffinität ist es zum Verständnis gegenseitiger Beeinflussungsprozesse in Koordinationsstrukturen wichtig, statt der verbreiteten Steuerungsfiktionen eine sachangemessenere Perspektive einzuführen.

*Die Governance-Perspektive vermag unter Bedingungen der Planungsresistenz und der konfliktbehafteten Entscheidungserzeugung die **Realitätsnähe von Interventionen** zu sichern, indem sie viererlei in den Mittelpunkt rückt (vgl. Schimank 2007):*

- die Regelungsstrukturen, deren Zustandekommen, Wirksamwerden und Wirkungen. Dabei zielt sie auf akzeptierendes Nebeneinander der unterschiedlichen Regelungsmodi: hierarchische und kooperative, befehlsförmige und vertragliche, wettbewerbliche und verhandlungsorientierte;

- die Selbstregulierungspotenziale der Hochschulen, auch unter Inkaufnahme von suboptimalen Entscheidungsprozessen: Sie weisen den Vorzug auf, geringere Widerstände zu erzeugen, als dies bei externen Vorgaben der Fall ist. Letztere können sich auf Rahmensetzungen beschränken;
- die Vielfalt der beteiligten Akteure und damit die Einbeziehung von Interessengegensätzen oder -unterschieden, so dass Widerstände kein Überraschungspotenzial mehr bergen;
- die Mehr-Ebenen-Betrachtung, d.h. den Umstand, dass Entscheidungsprozesse immer auf mehr als einer oder zwei Ebenen ablaufen: auf Makro-, Meso- und Mikroebene.

Literatur

Backhaus-Maul, Holger/Christiane Roth (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens, Springer VS, Wiesbaden.

Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.

Daimer, Stephanie/Friedrich Dornbusch/Miriam Hufnagl/Knut Koschatzky/Henning Kroll/Esther Schricke (2013): Relevanz regionaler Aktivitäten für Hochschulen und das Wissenschaftssystem. Handlungsfelder für Hochschulen, Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung ISI, Karlsruhe; auch unter http://www.isi.fraunhofer.de/isi-media/docs/p/de/publikationen/Thesenpapier.pdf (23.6. 2013).

Eyler, Janet/Dwight Giles/Christine Stenson/Charlene Gray (2001): At A Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition, Vanderbilt University Press, Nashville; auch unter www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf (18.9. 2013).

Hall, Peter (1998): Cities in Civilization, Pantheon Books, New York.

Heublein, Ulrich/Johanna Richter/Robert Schmelzer/Dieter Sommer (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (20.2.2013).

König, Eckard/Gerda Volmer (1999): Was ist Systemisches Projektmanagement?, in: dies. (Hg.), Praxis der systemischen Organisationsberatung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 11–25.

Laredo, Philippe (2007): Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities?, in: Higher Education Policy 4/2007, S. 441-456.

Luhmann, Niklas (2000): Die Politik der Gesellschaft, hrsg. von André Kieserling, Frankfurt a.M.

Matthiesen, Ulf/Hans-Joachim Bürkner (2004): Wissensmilieus. Zur sozialen Konstruktion und analytischen Rekonstruktion eines neuen Sozialraum-Typus, in: Ulf Matthiesen (Hg.), Stadtregion und Wissen. Analysen und Plädoyers für eine wissensbasierte Stadtpolitik, Wiesbaden, S. 65-89.

Ronge, Volker (1996): Politikberatung im Licht der Erkenntnisse soziologischer Verwendungsforschung, in: Annette Vogel/Heine Alemann (Hg.), Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. 9. Tagung für angewandte Soziologie, Opladen, S. 135-144.

Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeier/Jochen Wissinger (Hg.), Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 231-260.

Statistisches Bundesamt (2007): Finanzen der Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.5, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2013): Finanzen der Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.5, Wiesbaden.

SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2012): Mobile Talente? Ein Vergleich der Bleibeabsichten internationaler Studierender in fünf Staaten der Europäischen Union, Berlin.

Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends; Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1: Wachsende und schrumpfende Gemeinden in Deutschland 2011 23
Übersicht 2: Indikatoren der wissensgesellschaftlichen Raumcharakterisierung 25
Übersicht 3: Wissensgesellschaftliches Profil der Räume in der Bundesrepublik 26
Übersicht 4: Dimensionen der Lebensqualität 33
Übersicht 5: Schnittmengen und Schnittstellen der Third Mission 41
Übersicht 6: Beispiele für regionale Entwicklungs- und Handlungsansätze ostdeutscher Hochschulen 44
Übersicht 7: Untersuchungslogik in Stichworten 48
Übersicht 8: Hochschulbezogene Interessen von Forschung und Politik 59
Übersicht 9: Formen der Integration von Hochschulen den städtischen Kontext 64
Übersicht 10: Zusammensetzung der hochschulbedingten Ausgaben 70
Übersicht 11: Die „Triple Helix"-Konfigurationen: etatistisches Modell, laissez-faire-Modell und Modell der überlappenden institutionellen Sphären 95
Übersicht 12: Modus 1 & 2 der Wissensproduktion 98
Übersicht 13: Vorteile, Erfolgsfaktoren, Hemmnisse und Risikofaktoren der Netzwerkbildung 107
Übersicht 14: Auswertungsmodell 116
Übersicht 15: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des tertiären Bildungsbereichs 119
Übersicht 16: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Bildungsfunktion: neue Studierendengruppen & Bildungsformen und Steigerung der Hochschulbildungsbeteiligung 120
Übersicht 17: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Bildungsfunktion: Regionale Profilierung des Studienangebots 121
Übersicht 18: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Forschungs- und Transferfunktion: Regionale Innovationsaktivitäten 127
Übersicht 19: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der hochschulischen Forschungs- und Transferfunktion: Förderung von Kooperationen und Absolventen als Unternehmer & Spin-Offs 128
Übersicht 20: Gutachtliche Handlungsempfehlungen zur Gestaltung sozialraumbezogener Transfereffekte 132
Übersicht 21: Begründungen und konkurrierende Einschätzungen von gutachtlichen Handlungsempfehlungen 138

Übersicht 22: Herausforderungen und Handlungsfelder in demografisch schrumpfenden und leistungsgedämpften Regionen 146
Übersicht 23: Hochschulaufwendungen der Länder pro Kopf der Bevölkerung (2009, in Euro)....154
Übersicht 24: Drittmitteleinnahmen der Hochschulen (in Mio. Euro)....155
Übersicht 25: Ergebnisse der Exzellenzinitiative 2006, 2007, 2012 (Hauptantragsteller)....155
Übersicht 26: Modell Regionale Hochschulwirkungen 163
Übersicht 27: Handlungsfelder und Hochschulbeiträge in demografisch schrumpfenden und leistungsgedämpften Regionen 164
Übersicht 28: Exemplarische Ableitung hochschulischer Aktivitäten aus regionalen Handlungserfordernissen....166
Übersicht 29: Ableitungsmodell: Regionale Herausforderungen, Handlungsfelder, Bedarfslagen und hochschulische Lösungsbeiträge 167
Übersicht 30: Beispiel: Festschrift der TU Bergakademie Freiberg 2002 176
Übersicht 31: Beispiel: Internetangebot des Leipziger Universitätsarchivs....178
Übersicht 32: Beispiel: Forschungs- und Publikationsaktivitäten zum Jenaer Universitätsjubiläum 2008 179
Übersicht 33: Drei Optionen des Umgangs mit der Hochschulzeitgeschichte: Intentionen, Kosten, Nutzen....181
Übersicht 34: Schlüsselfaktoren der hochschulischen Befassung mit der eigenen Zeitgeschichte....184
Übersicht 35: Instrumente für die Aufarbeitung der Hochschulzeitge-schichte, gegliedert nach Kostenaufwand 190
Übersicht 36: Best-Practice-Modell....192
Übersicht 37: Mögliche wissenschaftliche Kooperationen und institutioneller Fokus der Betrachtung 203
Übersicht 38: Untersuchungsablauf....205
Übersicht 39: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt 207
Übersicht 40: Ausstattungs- und Leistungsdaten des Wissenschaftssystems in Sachsen-Anhalt in Relation zu sozioökonomischen Grunddaten und Gesamt-Deutschland....208
Übersicht 41: Kooperationsdichte zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen Sachsen-Anhalts im Überblick....209
Übersicht 42: Förderliche Faktoren und Motive für lokale/regionale Kooperationen von Universitäten und außeruniversitärer Forschung....217
Übersicht 43: Hemmende Faktoren und Motive für lokale/regionale Kooperationen von Universitäten und außeruniversitärer Forschung....219
Übersicht 44: Potenziell miteinander konfligierende kooperationsfördernde Faktoren 221

Übersicht 45: Umsetzungsstufen zur intensivierten Nutzung der Kooperationspotenziale: Beispiel Sachsen-Anhalt 224
Übersicht 46: An-Institute in den einzelnen Bundesländern (2006) 230
Übersicht 47: Regionale Verteilung der An-Institute in Sachsen-Anhalt 231
Übersicht 48: Vergleich der Fächergruppenverteilung von An-Instituten und Studierendenzahlen 233
Übersicht 49: Einnahmen der An-Institute in Sachsen-Anhalt 238
Übersicht 50: Herkunft der Drittmittel und sonstigen Einnahmen 239
Übersicht 51: Aktivitäten in Lehre und Nachwuchsförderung 240
Übersicht 52: Informationsgehalt von An-Institutswebseiten 242
Übersicht 53: Struktur- und Leistungsdaten der An-Institute im Überblick 244
Übersicht 54: Untersuchungsmatrix „Regionale Relevanz der Geistes- und Sozialwissenschaften“ 274
Übersicht 55: Geistes- und sozialwissenschaftliche Strukturen, Ausstattungen, Leistungsdaten: Beispiel Sachsen-Anhalt 279
Übersicht 56: Wissensplattformen für die Region: Arbeitsmodell 289
Übersicht 57: Kommunikative Anschlüsse organisieren 290
Übersicht 58: Bildungsthemen innerhalb der IBA Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010 297
Übersicht 59: Quantitative Präsenz von Hochschulen in den IBA-Bildungsstädten 299
Übersicht 60: Kooperationen der IBA-Bildungsstädte mit wissenschaftlichen Einrichtungen (mit und ohne Erfolg) 305
Übersicht 61: IBA-Bildungsstädte und Wissenschaftseinrichtungen: Kooperationsstatistik 314
Übersicht 62: Bildungs- und zugehörige Bauprojekte 316
Übersicht 63: Produktivität je Erwerbstätigen in Euro (2011) 324
Übersicht 64: SWOT-Analyse mitteldeutsche Hochschulen 334
Übersicht 65: Zentrale Kennziffern zu Demografie, Schule und Hochschulstudium in Sachsen-Anhalt im überregionalen Vergleich 346
Übersicht 66: Differentielle Gestaltungsbereiche der Hochschule 369
Übersicht 67: Studienrelevante Diversität 372
Übersicht 68: Entwicklung der Heterogenitätskriterien im Kontext der Hochschule 374
Übersicht 69: Persönlichkeitsmerkmale im Kontext Hochschule 376
Übersicht 70: Faktoren und Variablen. Heterogenität des Einzelnen im Kontext Hochschule 378
Übersicht 71: Berechnung der Erfolgsquoten 394
Übersicht 72: Wichtige Maßnahmen zur Reduzierung von Studienabbrüchen im Überblick 408
Übersicht 73: Entwicklung der Studienberechtigtenquote in Sachsen-Anhalt 1998 – 2011 418
Übersicht 74: Vergleich Datenbasis KMK – CHE 420

Übersicht 75: KMK- und CHE-Prognosen der Studienanfängerzahlen, Abgleich mit Statistischem Bundesamt 422
Übersicht 76: Entwicklung und Prognose der Absolventen mit Hochschulreife und Fachhochschulreife 423
Übersicht 77: Übergangsquoten studienberechtigter Schulabgänger (in Prozent) 426
Übersicht 78: Einflüsse auf die Studienanfängerzahlen 432
Übersicht 79: Hochschule-Praxis-Kooperationen in Studium und Lehre: Beispiel Sachsen-Anhalt 446
Übersicht 80: Aktivitäten zur Verbindung von Hochschule und Praxis in Studium und Lehre in Ostdeutschland: Überblick 448
Übersicht 81: Umsetzungsstufen zur Etablierung von Hochschule-Praxis-Netzwerken 467
Übersicht 82: Gründe internationaler Absolvent/innen für einen Verbleib in Deutschland (Reihung nach Häufigkeit der Nennung) 482
Übersicht 83: Gründe internationaler Absolvent/innen für die Abwanderung 482
Übersicht 84: Hochschulfinanzierungsmodell 501

Autorinnen und Autoren

Martina Dömling M.A., freie Mitarbeiterin des Instituts für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Willkommenskultur an Hochschulen und Integration internationaler Studierender in regionale Arbeitsmärkte, Berufungsverfahren. eMail: martina.doemling@hof. uni-halle.de

Thomas Erdmenger M.A., 2011-2013 Wissenschaftlicher Referent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg und Fellow am HoF.

Jens Gillessen, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) und Lehrbeauftragter für Philosophie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte dort: Studium im demografischen Wandel, Geistes- und Sozialwissenschaften in gesellschaftlichen Kontexten. eMail: jens.gillessen@hof.uni-halle.de

Uwe Grelak M.A., freier Mitarbeiter des Instituts für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Bildung im demografischen Wandel. eMail: uwe.grelak@hof.uni-halle.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg und Fellow am Institut für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Hochschulorganisationssoziologie, Hochschule im urbanen Raum. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Justus Henke, Mag. rer. soc. oec., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, Hochschulentwicklung im Kontext des demografischen Wandels. eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de

Romy Höhne, Dipl.-Pol., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkt: Bildung und Wissenschaft im demografischen Wandel. eMail: romy.hoehne@hof.uni-halle.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) und Wissenschaftlicher Leiter des WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulpolitik, Hochschulorganisation, Qualitätssicherung und -entwicklung, akademische Bildung, ostdeutsche Wissenschaftszeitgeschichte, Bildung und Wissenschaft in demografisch schrumpfenden Regionen. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; http://www.peer-pasternack.de

Sarah Schmid M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Third Mission von Hochschulen, Weiterbildungsangebote. eMail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de

Franziska Wielepp M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg/Transferstelle „Qualität der Lehre“ sowie Fellow am Institut für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität an Hochschulen, Lehr-Lern-Arrangements. eMail: wielepp@wzw-lsa.de

Steffen Zierold, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). Arbeitsschwerpunkte: Kopplungen von Hochschul- und Regionalentwicklung in Schrumpfungsregionen, kultur- und kreativwirtschaftliche Entwicklungen im Kontext der Stadtentwicklung. eMail: steffen.zierold@hof.uni-halle.de

Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsveranstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000).* Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes.* Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform.* Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung.* Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform.* Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels,* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/ DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis,* hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Weitere Buchveröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Peer Pasternack / Reinhold Sackmann (Hg.): *Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts,* Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2013, 256 S.

Sebastian Bonk / Florian Key / Peer Pasternack (Hg.): *Rebellion im Plattenbau. Die Offene Arbeit in Halle-Neustadt 1977–1983. Katalog zur Ausstellung,* Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 48 S.

Klaus Friedrich / Peer Pasternack (Hg.): *Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel" beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt,* Universitätsverlag Halle, Halle (Saale) 2012, 312 S.

Peer Pasternack: *Zwischen Halle-Novgorod und Halle-New Town. Der Ideenhaushalt Halle-Neustadts* (Der Hallesche Graureiher 2/12), Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2012, 112 S.

Peer Pasternack / Thomas Erdmenger: *Hochschulen, demografischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt*, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 134 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Scharniere & Netze. Kooperationen und Kooperationspotenziale zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt,* unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel und Martin Winter, WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 107 S.

Johannes Keil / Peer Pasternack: *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick,* unt. Mitarb. v. Yvonne Anders, Andrea Binder, Hans Gängler, Klaus Fröhlich-Gildhoff, Anne Levin, Manfred Müller-Neuendorf, Iris Nentwig-Gesemann, Monika Pfaller-Rott, Volker Pudzich, Simone Stelzmüller u. Mathias Tuffentsammer, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart 2011, 114 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack (Red.): *Zukunftsgestaltung im demographischen Umbruch. Impulse und Handlungsoptionen aus Sicht der WZW-Expertenplattform „Demographischer Wandel in Sachsen-Anhalt",* WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 68 S.

Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft,* Transcript Verlag, Bielefeld 2010, 200 S.

Yvonne Anger / Oliver Gebhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit,* WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2010, 111 S.

Peer Pasternack / Carsten von Wissel: *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945,* Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2009, 83 S. URL http://www.boeck ler.de/pdf/p_arb p_204.pdf.

Daniel Hechler / Jens Hüttmann / Ulrich Mählert / Peer Pasternack (Hg.): *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Handbuch,* Metropol Verlag, Berlin 2009, 292 S.

Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag,* Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005,* CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne,* VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich,* bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack / Arne Schildberg / Ursula Rabe-Kleberg / Kathrin Bock-Famulla / Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich,* Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005.

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform,* UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland,* Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin,* UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989,* Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung,* Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945,* Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Barbara M. Kehm / Dirk Lewin / Sergej Stoetzer: *Förderung ausländischer Gastdozenten zu Lehrtätigkeiten an deutschen Hochschulen. Programmstudie,* Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn 2003, 91 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitätsschließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994,* Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis,* W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch,* Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland,* Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Monika Gibas / Peer Pasternack (Hg.): *Sozialistisch behaust & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR,* Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives,* CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97,* Leipzig 1998, 234 S.

Gertraude Buck-Bechler / Hans-Dieter Schaefer / Carl-Hellmut Wagemann (Hg.): *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung,* Deutscher Studien-Verlag, Weinheim 1997, 698 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung
Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von
Peer Pasternack. Redaktion: Daniel Hechler

Themenhefte:

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen' Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die Frühpädagogik* (2013, 105 S., € 10,-)

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen* (2013, 99 S., € 10,-)

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang* (2013, 99 S., € 10,-).

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S., € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012; € 17,50).

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung* (Sonderband 2012, 99 S., € 10,-).

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland,* unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

HoF-Arbeitsberichte 2011-2013

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

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

3'13 Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 127 S.

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

1'13 Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 75 S.

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

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

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

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

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

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

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

7'11 Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR). 96 S.*

6'11 Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung.* 45 S.

5'11 Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.* Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Barbara Schnalzger. 90 S.

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

3'11 Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform,* 85 S.

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

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

Peer Pasternack (Hrsg.)

Relativ prosperierend

Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen:
Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010; 547 Seiten; ISBN 978-3-931982-51-5; € 33,00



Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen stellen in sozioökonomischer Hinsicht die leistungsstärkste Großregion Ostdeutschlands dar. Gemeinsam bezeichnen sich die drei Länder als „Region Mitteldeutschland“ und untermauern dies durch diverse länderübergreifende Kooperationen. Zusammen haben sie neun Millionen Einwohnerinnen und Einwohner. Innerhalb Ostdeutschlands lässt die mitteldeutsche Region am ehesten erwarten, bis zum Auslaufen des Solidarpakts II im Jahre 2019 in die Nähe des zentralen Solidarpaktziels gelangen zu können: selbsttragende Entwicklungen. Gleichwohl ist die Entwicklung auch in den mitteldeutschen Ländern eine fragmentierte. Während sich einige Leistungsinseln herausbilden und stabilisieren, besteht gleichzeitig eine Anzahl von Problemzonen.

Peer Pasternack (Hrsg.)

Hochschulen nach der Föderalismusreform

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011; 368 Seiten; ISBN 978-3-931982-67-6. € 29,80.



Zwischen den Hochschulsystemen der deutschen Bundesländer bestehen traditionell deutliche Unterschiede hinsichtlich des Finanzierungsinputs und des Forschungsoutputs. Die Föderalismusreform 2006 hatte den Anspruch erhoben, wettbewerbsföderalistische Aspekte im Hochschulwesen zu stärken – und damit sowohl den herkömmlichen kooperativen Föderalismus als auch die aktive Beteiligung des Bundes an der Hochschulentwicklung in den Hintergrund treten zu lassen. Im hier vorliegenden Band werden die Länderdifferenzen vor allem in solchen Bereichen untersucht, in denen die Gestaltungschancen der Länder mit der Föderalismusreform gestärkt wurden: Hochschulsteuerung, Studienreform sowie Personal- und Karrierestrukturen.

Im Ergebnis zeigt sich: Wo es Differenzen zwischen den Ländern gibt und diese sich in jüngerer Zeit verstärkt haben, betrifft dies vorrangig solche Bereiche, die von der Föderalismusreform nur marginal oder gar nicht berührt wurden. Die Bereiche hingegen, in denen sich mit der Föderalismusreform 2006 den Ländern größere Gestaltungsspielräume eröffneten, sind eher durch Trends homogenisierender Entwicklungen – bei Abweichungen im Detail – gekennzeichnet. Insofern wurde und wird die Bedeutung der Föderalismusreform 2006 für den Hochschulbereich allgemein überschätzt.

Daniel Hechler / Peer Pasternack

Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image

Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 507 S. ISBN 978-3-931982-75-1. € 29,00.



Den 54 ostdeutschen Hochschulen wird häufig attestiert, sich nur unzureichend mit ihrer eigenen Vergangenheit in der DDR auseinanderzusetzen. Nicht nur während der politischen Umbrüche 1989 hätten sie abseits gestanden. Vielmehr sei auch in den Jahren danach kaum etwas unternommen worden, um ihre Rolle in der DDR glaubhaft und kritisch aufzuklären. Durchweg fehle der Wille zur Aufarbeitung. Solche Kritiken formulieren Eindrücke, nicht die Ergebnisse von Analysen. Eine solche wird hier vorgelegt.

Die genauere Prüfung ergibt ein differenzierteres Bild. So haben die Hochschulen seit 1990 über 500 Bücher zu ihrer DDR-Geschichte veröffentlicht und fast einhundert Ausstellungen veranstaltet. Angesichts dessen lässt sich kaum davon sprechen, dass eine allgemeine zeitgeschichtliche Inaktivität grassiere. Probleme gibt es gleichwohl.

Die häufigsten Anlässe für entsprechende Initiativen sind Hochschuljubiläen, Skandalisierungen mit zeitgeschichtlichem Bezug und starkes persönliches Engagement einzelner Akteure. Das ist ein Teil der Erklärung, warum die Kontinuität zeithistorischer Aktivitäten wenig ausgeprägt ist. Eine weitere Erklärung ist, dass Darstellungen der Hochschulgeschichte typischerweise als Bestandteil der Imagebildung aufgefasst werden. Daher werden Konfliktthemen häufig abgeblendet. Ein dritter Teil der Erklärung schließlich liegt im Organisationscharakter der Hochschulen.