

Wozu Hochschulen?

Die Funktion von Hochschule und Hochschulpolitik als Regionalstrukturpolitik¹

Peer Pasternack
Berlin

Hochschulkrise?

Hochschulkrise ist immer, jedenfalls in Deutschland. Die Klage darüber ist so begründet wie trivial. Hochschulkrise ist ein Dauerzustand, ohne den es kaum

Hochschulentwicklung gäbe. Dieser Dauerzustand ergibt sich aus unterschiedlichen Funktionslogiken der Wissenschaft einerseits und der alimentierenden Umwelt andererseits. Die unterschiedlichen Funktionslogiken erzeugen Spannungen, deren Auswirkungen als krisenhaft wahrgenommen werden.

Methodisch zeichnet sich die aktuelle Hochschulkrise durch einen bemerkenswerten Umstand aus: Die zur Krisenbewältigung unternommenen reformerischen Bemühungen werden explizit als Innovationen konzipiert. Krisen entstehen aus Erschütterungen der Balancen, auf denen ein bisheriger Weg oder Zustand beruhte. Innovationen sind Wechsel des bisherigen dominanten Musters eines bestimmten Handelns. Sowohl Krisen wie Innovationen sind gleichermaßen durch hohe Komplexität und Entscheidungsunsicherheit gekennzeichnet. Daher erzeugt Krisenbewältigung durch Innovation eine Verdoppelung der Komplexität und Entscheidungsunsicherheit.

Diese Situation löst weithin Unbehagen aus und wirkt dadurch kollektiv verunsichernd. Eine verbreitete Variante, sie zu verarbeiten, besteht in so anregenden wie nicht beendbaren Diskussionen über eine ‚Idee der Universität‘. Dabei wird immerhin etwas Erstaunliches deutlich: Die Debatte über den Sinn und Nutzen von Hochschulen ist anschlussfähig nach

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrags beim Herbert-Wehner-Werk in Dresden am 17.10.2002

allen Seiten. In ihr lassen sich auf das Schönste der (linke) Aufklärungstos, die (konservative) bildungsbürgerliche Rettet-das-Abendland-Idee und das (neoliberale) Standortsicherungsargument miteinander verbinden.

So hat z.B. das Politikparadigma der Standortsicherung auch eine hochschulpolitische Ausprägung: Hochschulen, heißt es, hätten sich als innovative Standortfaktoren zu begreifen; sie müssten daher Forschung und Ausbildung strikt verwertungsorientiert gestalten, und die traditionelle Universitätsidee der Bildung aus zweckfreier Forschung sei lediglich etwas für einige, sich im Zuge wettbewerblicher Profilierung herausbildende Elitehochschulen.

Gegen solche Ableitungen lassen sich im Einzelnen gewiss diese oder jene Einwände formulieren. Im politischen Verteilungskampf jedoch lässt sich die dreifache Anschlussfähigkeit – Aufklärung, Abendlandrettung und Standortsicherung – auch argumentativ mobilisieren.

Funktionslogik der Hochschule

Um die Funktionslogik der Hochschule angemessen zu verstehen, muss zunächst zwischen zwei Wirkungsreichweiten unterschieden werden: zum einen geht es um Systemfunktionalität, zum anderen um Standortfunktionalität. Erstere bezieht sich darauf, wie angemessen die Organisation und Funktionswahrnehmung des Hochschulsystems ist, um übergreifend Beiträge zur Stabilität und Entwicklung der Gesellschaft zu leisten. Letztere bezieht sich auf die regionale Funktion von Hochschulen und führt zu Bewertungen über deren regionsspezifische Relevanzen.

Diese beiden Wirkungsreichweiten werden gekreuzt durch zwei zu unterscheidende Zweckfunktionen: Hochschulen bedienen sowohl unmittelbare wie mittelbare Zwecke. Die unmittelbaren betreffen die zielgerichtete Lieferung genau definierbarer und definierter Leistungen in Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Weiterbildung und (universitärer) Krankenversorgung. Die mittelbaren Zwecke beziehen sich auf all das, was Hochschulen im Sinne einer gesellschaftlichen Vorratssicherung erbringen, ohne dass dafür bereits ein aktueller Bedarf formuliert wäre, sowie auf all das, was Hochschulen hinsichtlich weicher Wirkungsfaktoren leisten, etwa im Bereich der Bedienung gesellschaftlicher Orientierungsbedürfnisse oder der Bildung innovationsgeneigter sozialer Milieus.

Die Diskussion einer ‚Idee der Universität‘ hat vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Verteilungskämpfe etwas Entrücktes. Sinnvoller scheint es, zunächst die funktionalen Reproduktionsmechanismen der Hochschule in den Blick zu nehmen, um sodann zu einer Präzisierung der Funktionsbestimmungen von Hochschule gelangen zu können.

Funktional leben Hochschulen nicht aus einer ‚Idee‘ – eine solche mag individuell bedeutsam und handlungsleitend sein –, sondern aus inneren Spannungen, die im Alltag zu bewältigen und auf diese Weise zu reproduzieren sind. Diese Spannungen, die die Hochschule konstituieren, treten in immer anderen Formen auf. Zur Zeit manifestieren sie sich vor allem in den Spannungsverhältnissen von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und

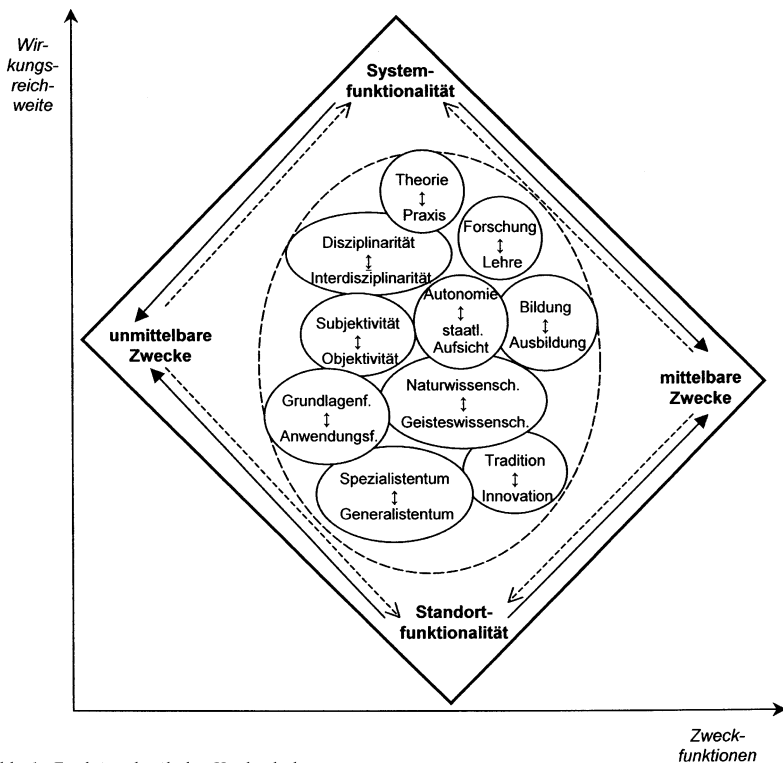


Abb. 1: Funktionslogik der Hochschule

Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, wie in Abbildung 1 veranschaulicht.

Die spezifische Qualität von Hochschule wird nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Deshalb gehen Reformversuche fehl, die, statt diese Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungsorientierter Forschung, Praxisorientierung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung. Was ist dagegen die spezifische Qualität von Hochschule, die solche Einseitigkeiten nicht verträgt? Worin zum Beispiel besteht heute die Funktion von akademischer Bildung, und wie weit lässt sich daraus eine Relevanzbeziehung zwischen Lehre und Forschung sowie zwischen Hochschulleistungen und deren gesellschaftlichen Abnehmern ableiten? Die Antwort muss von einer gesellschaftlichen Situationsanalyse und daraus abgeleiteten Entwicklungsprognose ausgehen.

Gesellschaftlicher Wandel und Schlüsselqualifikationen

Vorrangige Hochschulrelevanz im gegenwärtig sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandel haben zwei Umstände, die unmittelbar miteinander verkoppelt sind und von denen sich sämtliche anderen Herausforderungen direkt oder vermittelt ableiten lassen: Zum einen ist dies das Ende der Arbeitsgesellschaft in dem Sinne, dass im Rahmen der gegebenen ökonomischen Strukturen traditionelle tauschwertbasierte Erwerbsarbeit endgültig nicht mehr zur Beschäftigungsgrundlage aller Angehörigen einer Gesellschaft werden wird. Zum anderen ist dies die Entwicklung hin zur sog. Wissensgesellschaft, also einer Durchformung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse.

Damit umzugehen erfordert von Hochschulabsolventen kognitive Befähigungen sowie soziale Kompetenzen, die bislang nicht systematisch im Studium vermittelt wurden und werden. Wie reagieren die Hochschulen darauf? Sie offerieren zunächst eine allgemeine Aussage, um sodann differenzierte Anforderungsprofile, denen künftige AkademikerInnen zu genügen hätten, zu entwerfen. Die allgemeine Aussage, die auch weithin einigungsfähig ist, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Was unter solchen zu verstehen ist, ergibt in der Gesamtschau einen bunten Strauß.

Darin finden sich grundlegende Kulturtechniken (neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten), Befähigungen zur individuellen Flexibilität (Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung), kognitive Fertigkeiten (kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung), soziale Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität) sowie fachliche Kompetenzen (hier lautet die verbreitete Formel, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde).

Eine gewisse Profilverwirrung scheint hier sichtbar zu werden. Wie wäre dieser zu entgehen?

Ein anderes Anforderungsprofil an Hochschulbildung

Sollen die Anforderungen an heutige und künftige HochschulabsolventInnen auf den zentralen Punkt gebracht werden, wird man es in einer sehr generellen Verdichtung so formulieren können: Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln; das heißt: zu vermitteln ist die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion.

Um dies kurz zu erläutern: Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, weil Hochschulbildung eigenständige Akteure hervorbringen soll, weil solche Akteure durch die Fähigkeit gekennzeichnet sind, selbstständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können, und weil Akteure, denen aufgrund erworbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, oft auch für andere entscheiden müssen, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben. Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist: Im Rahmen dieser werden Wesentliches von Unwesentlichem getrennt, Ursache-Wirkungs-Bündel selektiert, Handlungsoptionen ausgewählt, Problemlö-

sungsanordnungen organisiert und Prozesse gesteuert, kurz: vordergründige Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten transformiert. Die Gratwanderung zwischen ‚schrecklicher‘ Vereinfachung und sinnvoller Prioritätensetzung ist dabei unweigerlich prekär.

Jede Komplexitätsreduktion steht aber nicht nur in der Gefahr, suboptimale Lösungen des je konkreten Problems zu produzieren. Vielmehr kann sie auch Lösungen determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d.h. gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen: Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein, da nur, wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, verantwortlich Risiken eingegangen werden können; denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen. Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden, da Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden müssen; denn das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen, und dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken; folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien ausgestattet – oder auch: gebildet – worden sein.

Diese Formulierung der Anforderungen an ein Hochschulstudium und seine Ergebnisse führt Motive aus zweierlei Diskussionssträngen zusammen. Zum einen wird an die Argumentation der linken bzw. linksliberalen Bildungsreformbewegung angeknüpft – ein exemplarisches Zitat: „Statt einer eindimensionalen Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen muß ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen.“ (Gützkow et al. 1998) Zum anderen werden Motive aufgenommen, die Arbeitgebervertreter den Hochschulen gern als handlungsleitend nahegelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden, d.h. Analytiker, die souverän Wissensmodule und ent-

scheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können, also keine Schmal-spurexperten.

Beide Diskussionsstränge haben einen Überlappungsbereich, der sich folgender Weise formulieren lässt. Zu erlangen sind durch ein Studium wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. In welche Richtung die einzelnen HochschulabsolventInnen ihre derartigen Kompetenzen dann entfalten, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Umsetzung eines neuen Hochschulbildungsprofils

Wichtig ist festzuhalten: Auch eine um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen angereicherte Hochschulbildung erschöpft sich nicht in Vordergrundigkeiten, die reflexartig aufgezählt werden können, sobald das Stichwort ‚Schlüsselqualifikationen‘ fällt. Es geht nicht vorrangig darum, den oder die Einzelne für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen und zugleich ihn oder sie mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit (Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit) auszustatten. Jedenfalls lassen sich auf diese Weise bei den künftigen HochschulabsolventInnen keine zureichenden Fähigkeiten zur Folgenabschätzung ihres Handelns und zur sozialen Kontextualisierung eigener Entscheidungen entwickeln. Dafür wird vielmehr die Befähigung zur kritischen Reflexion und Infragestellung benötigt. Zugleich müssen fachgebundene Kenntnisse erworben werden, die es den Einzelnen auch im Hinblick auf die Inhalte gestatten, kritisch zu reflektieren und in Frage zu stellen.

Offenkundig steht eine paradoxe Anforderung: Auf die steigende Komplexität, welche die AbsolventInnen in ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Praxis erwartet, muss einerseits adäquat curricular reagiert werden, ohne andererseits in der Gestaltung des heutigen Studiums den Komplexitätsgrad der künftigen Herausforderungen spiegeln zu können.

Ein Lösungsvorschlag wäre, an die Unterscheidung von spezialistisch/ generalistisch anzuknüpfen.

Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus:

- (a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln; sie verschaffen das, was Negt (1999, 62) „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen“ nennt;
- (b) ‘spezialistische’ Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln; dazu muss an „die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten“ (ebd., 61);
- durch (a) kann sichergestellt werden, dass die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (infolge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind;
- durch (b) kann sichergestellt werden, dass methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;
- die Verbindung von (a) und (b) – als Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfelderfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangt und sich dort zurechtfindet.

Diese Anforderungen stehen prinzipiell vor Hochschulen aller Arten und in sämtlichen Studienformen. Der bestehende bleibende Unterschied zwischen den Hochschularten lässt sich so beschreiben: Die Universitäten beteiligen sich selbst an der Produktion des Forschungsstandes, der ihre Lehre speist, während die Fachhochschulen den Stand der Grundlagenforschung rezipieren, um ihn in ihre Lehre – und in anwendungsorientierte Forschung sowie Forschungstransfer – einzuspeisen. Es kann also gesagt werden, dass an den Universitäten forschendes Lehren und Lernen zu realisieren ist, an den Fachhochschulen hingegen den Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen.

Ein Studium an einer Universität ist nur dann (nicht zuletzt finanziell) zu rechtfertigen, wenn es genau diese Partizipation am forschenden Lehren und

Lernen ermöglicht – und zwar unabhängig davon, ob ein Bachelor- oder Masterstudium absolviert wird. Wenn Universitäten Bachelorstudiengänge zwar als faktische FH-Studiengänge einrichten, sie aber aus Gründen der Ressourcensicherung im eigenen Hause halten möchten, dann ermangelt es dafür einer *inhaltlichen* Begründung. Es wird also auf Dauer nicht durchhaltbar sein.

Zweckfreie Hochschule?

Wie nun aber muss eine Hochschule organisiert sein, die solches ermöglicht und erreicht? Als Paukanstalt mit strenger Zweckorientierung oder als Ort des ausdrücklich zweckfreien Forschens und Lehrens? Letztere Position beruft sich gern auf Wilhelm von Humboldt. Zu Recht?

Die innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten, so schrieb dieser, müsse „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“, und zwar, um „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 1993, 256f.).

Nun kann in der Tat ein in seinen Abläufen und Ergebnissen unvorhersehbarer Prozess wie z.B. das Forschen nicht ohne Schaden in ein strikt utilitaristisches Programm eingebunden werden. Allerdings hat Humboldt nie eine Universität konzipiert, deren ‚Absichtslosigkeit‘, d.h. Entlastetsein von unmittelbaren Zwecken unnützlich sein soll. Mehrfach bringt er – freilich mittelbare – Zwecke in Anschlag, um die Berliner Universitätsgründung zu motivieren: Allein Universitäten könnten dem Land, in dem sie sich befinden, „Einfluß auch über seine Gränzen hinaus zusichern“ (ders., 1993a, 30). Der Vorteil, der von Staats wegen der Universität eingeräumt wird, müsse sich „dann auch im Resultat ausweisen“ (ders., 1993, 257).

Die sog. Zweckfreiheit erweist sich bei genauer Lektüre als eine Humboldtsche Differenzierung von Zweckhorizonten: Hinsichtlich des Verhältnisses der „höhere(n) Anstalten ... als wissenschaftliche zum praktischen Leben“ dürfe der Staat „von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem,

von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“ (ebd., 260).

Humboldt strebte keineswegs eine Universität an, deren überwiegende Anzahl ihrer Absolventen ein lebenslanges Gelehrtendasein fristet – weshalb auch „Theorie und Praxis beym Unterricht nie so geschieden seyn darf“ (ders., 1993a, 31). Realistisch sah er, dass das wissenschaftliche Streben „in voller und reiner Kraft ... überhaupt nur in wenigen sein“ könne. Freilich brauche es auch „nur selten und nur hier und da wahrhaft hervortreten, um weit umher und lange nachher zu wirken“ (ders., 1993, 258). Statt komplette akademische Absolventenjahrgänge in den Professorenberuf zu zwingen, hatte auch Humboldt lebensnahe Optionen im Blick: Die Studenten sollten, indem sie sich ‚zweckfrei‘ bilden, hernach für Tätigkeiten als preußischer Staatsbeamter, Lehrer an höheren Schulen, als Richter, Arzt oder Pfarrer gerüstet sein.

Zur Ausbildung für eben solche praktischen Tätigkeiten hielt Humboldt einen größeren Abstand der Universitäten vom Alltag und seinen Aufgaben für nötig. Das hat seinen Grund nicht allein in der idealistischen Idee von allgemeiner Bildung, Wertebindung und Persönlichkeitsbildung, sondern ist durchaus funktional: Nur eine (Aus-)Bildung, die zunächst diesen Abstand vom profanen Alltag herstellt, befähigt optimal zur anschließenden Bewältigung dieses Alltags und seiner Aufgaben. Insofern scheint die Humboldtsche Universitätsidee keineswegs „tot und in der Masse erstickt“ (Rüttgers), sondern auf eine zeitgemäße Reformulierung und Reaktivierung zu warten. Eine idealistisch hypertrophierte Zweckfreiheit als Humboldts Zentralbotschaft zu lesen ist jedenfalls eine hermeneutische Havarie.

Hochschulleistungen können und sollen also paradoxerweise zwar frei von Nutzen und Zwecken gedacht werden, doch ist diese Freiheit immer funktional: Jede Zweckfreiheit dient einem bestimmten Zweck und legitimiert sich über diesen. Insoweit kommt es lediglich auf den inhaltlichen und zeitlichen Horizont an, um die Zweckbindung und Nützlichkeit auch von Hochschulleistungen zu erkennen. Hochschulleistungen benötigen, um entstehen zu können, eine Situation der Freiheit von unmittelbaren Zwecken und Nützlichkeitsbindungen, entstehen aber nur deshalb, weil sich mit ihnen bestimmte Zwecke und Nutzenserwartungen verbinden.

Damit Hochschulen mit dieser beschriebenen Funktionalität nun aber tatsächlich auch Ausstrahlungswirkungen entfalten, braucht es weitere

Voraussetzungen. Deren wichtigste ist der adaptive Charakter des Hochschulsystems zwischen diversen gesellschaftlichen Subsystemen.

Hochschulen als Adaptermodule

Die Schnittstellen, die das Hochschulsystem zu anderen Subsystemen hat, weisen diesem besondere adaptive Funktionen zu. So bilden die Hochschulen den Adapter zwischen Bildungssystem und Forschungssystem. Das heißt zweierlei: Weder können die Hochschulen vollständig reparieren, was an den Schulen versäumt worden ist. Noch können die Hochschulen vollständig Defizite der allgemeinen Forschungs- und Innovationsförderung ausgleichen.

Umgekehrt heißt das aber auch: Zum einen ist Bildung jeglichen Levels und jeglicher Trägerschaft desto schwieriger zu organisieren, je (regional oder fachlich) lückenhafter die Zugriffsmöglichkeiten auf hochschulische Angebote sind. Zum anderen müssen Forschungs- und Innovationsanstrengungen, z.B. entsprechende Förderprogramme, in ihren Effekten suboptimal bleiben, wenn sie kein angemessenes Hochschulumfeld vorfinden.

Daneben ist das Hochschulsystem aber auch der Adapter zwischen Wirtschafts- und Beschäftigungssystem einerseits und Kultursystem andererseits. Das meint: An den Hochschulen wird sowohl wertschöpfungsrelevantes Wissen erzeugt und Beschäftigungsfähigkeit hergestellt, wie dort auch das jeweilige kulturelle Umfeld geprägt, Orientierungswissen erzeugt und diejenigen ausgebildet werden, die gesellschaftliche Orientierungsbedürfnisse bedienen sollen.

Eine aufgeklärte Gesellschaft wird daher akzeptieren, dass es ihrer gesellschaftlichen Reproduktion dienlich ist, über akademische Bildung und Forschung auch nichtmaterielle Bedürfnisse zu befriedigen, etwa solche nach Orientierung, historischer Selbstvergewisserung, radikaler Kritik und Reflexion sozialer Risiken. So verstandene Hochschulen haben die Funktion, aufgeklärte Skepsis in die Welt zu tragen: Denn diese ist die Voraussetzung einer Mündigkeit, die in wissenschaftlich begründeter Urteilsfähigkeit wurzelt.

In Sonderheit die Sozial- und Geisteswissenschaften haben die Aufgabe, die Befähigung der Hochschulen zur Irritation ihres Umfeldes zu erzeugen und zu sichern. Die blanke Affirmation dessen, was ohnehin außerhalb der Hochschulen gedacht wird, machte die wissenschaftlichen

Deutungsprofis ziemlich überflüssig. Damit aber die Aufgabe, die Irritationsfähigkeit zu sichern, wahrgenommen werden kann, benötigen die Hochschulen auch die entsprechenden Voraussetzungen. Das sind in erster Linie kritische Massen an Ausstattung, die Kettenreaktionen der Irritation in den gesellschaftlichen, insbesondere politischen Raum hinein auszulösen vermögen. Wo Fächer wie die Soziologie, Politikwissenschaft oder Kunstgeschichte allein mit Minimalausstattungen an Professuren auskommen müssen, dort ist die Wahrscheinlichkeit, die unkonventionellen, mainstreamresistenten und affirmationsabgeneigten WissenschaftlerInnen anzutreffen, vergleichsweise gering.

Hochschulpolitik als Regionalstrukturpolitik

Wesentliche der Funktionen von Hochschulen werden nur ausnahmsweise überregional erfüllt, ihre entsprechenden Effekte nur ausnahmsweise regionsüberschreitend erzeugt – nämlich in den Metropolen. Der typische Fall hingegen ist ein regionaler. Damit wird keinem Provinzialisismus das Wort geredet, sondern lediglich eines verdeutlicht: Die Adapterfunktionen zwischen Bildungs- und Forschungssystem zum einen sowie Wirtschafts-/Beschäftigungs- und Kultursystem zum anderen nehmen Hochschulen innerhalb eines regionalen Bezugsrahmens wahr. Dass zahlreiche Hochschulen – denken wir etwa an Gießen, Bielefeld oder Konstanz – dabei zugleich ihre Sitzregion in überregionale Kontaktschleifen einbinden, ist nicht systemwidrig. Es ist vielmehr Ausdruck einer Erfolgsgeschichte. Hier zeigen sich positive Effekte des politischen Bestrebens, durch Hochschulneugründungen die Versorgung mit Hochschulangeboten in die Fläche hinein zu sichern. Regionalstrukturpolitik ist das integrierende Politikfeld, innerhalb dessen zahlreiche der diversen Hochschulfunktionen mit Umfeldanforderungen vernetzt werden können.

Dabei sind zwei Betrachtungsweisen von Hochschulen möglich: Sie können als ergänzende Elemente laufender regionaler Entwicklung oder als Ausgangspunkte künftiger regionaler Entwicklung gesehen werden. Ersteres liegt dort nahe, wo regionale Entwicklungen selbsttragend sind. Wo das hingegen nicht gegeben ist, können Hochschulen schlechterdings nicht ‚ergänzend‘ wirken. Sie müssen dann, um angemessen in ihrer Existenz gerechtfertigt zu sein, zu *Ausgangspunkten* künftiger regionaler Entwicklung werden.

Dabei muss eine Politik, die, statt Illusionen zu stützen, redlich agiert, eines akzeptieren: Hochschulen, die Entwicklungen initiieren sollen, sind grundsätzlich teurer als solche, die ein ergänzendes Element innerhalb allgemeiner Prosperität sind. Zu rechtfertigen sind die (Mehr-)Kosten allein über die Langfristigkeit und Nachhaltigkeit der durch die konkreten Hochschulwirkungen angestoßenen Entwicklungen. Dennoch aber besteht ein Legitimationsproblem: Hohe aktuell anfallende Kosten bei zwar nachhaltigen, aber nicht garantierten und zudem erst in unbestimmter Zukunft eintretenden Effekten sind politisch schwer vermittelbar. Eine Technik, die Vermittelbarkeit herzustellen, sind regionale Leitbilder.

Dabei handelt es sich um die kompakte und pointierte Beschreibung der sog. Philosophie oder *mission* einer bestimmten Einheit, hier also etwa einer Gebietskörperschaft oder Region, anders gesagt: ihres jeweiligen Selbstverständnisses und ihrer längerfristigen Ziele. Hinzu tritt die Formulierung von Spielregeln des Umgangs miteinander und des Verhaltens nach außen. Indem strategische Ziele formuliert werden, wird zugleich der Soll-Zustand beschrieben, so dass Differenzen zum Ist-Zustand das Leitbild nicht denunzieren, sondern ihm überhaupt erst seine Funktion zuweisen. Adressaten der Leitbilder sind in erster Linie diejenigen, die es umsetzen sollen: Diese sollen Sinn und Zweck der Gesamtorganisation verstehen, sich damit identifizieren und ihr Handeln an gemeinsam akzeptierten Spielregeln orientieren. Zugleich können Leitbilder auch als Instrument der Werbung nach außen dienen (vgl. Wewer 1998).

Leitbilder haben eine programmatische und eine kommunikative Funktion. Die in ihnen formulierte Programmatik benötigt als Voraussetzung eine präzise Definition der Problemlage. Auf Grundlage dieser lassen sich dann auch die formulierte Ziele kommunizieren.

Problemfälle: Die ostdeutschen Länder

Die ostdeutsche Hochschulsituation war in den 90er Jahren zunächst von bemerkenswerter quantitativer Potentialerhaltung, teils auch, wie im Fachhochschulsektor, von Kapazitätsausbau geprägt. Heute hingegen dominieren gegenläufige Trends. Die immer noch fehlende ausreichende Infrastruktur sowie Einkommensunterschiede bewirken eine geringere Attraktivität ostdeutscher im Vergleich zu westdeutschen Hochschulen und eine unterdurchschnittliche Versorgung mit Spitzenforschern. Die Situation wird verschärft durch den in einigen Bundesländern seit mehreren

Jahren anhaltenden, in anderen Ländern beginnenden Kapazitätsrückbau. Die Gründe dafür sind die demographische Entwicklung, sinkende Studierendenzahlen und abnehmende Finanzkraft der ostdeutschen Länder. Zugleich studieren in Ostdeutschland im Vergleich zu den westdeutschen Ländern immer noch zu wenig Jugendliche. In Folge des überdies gesamtdeutschen Rückstandes bei der Studierquote im internationalen Vergleich hat Ostdeutschland, was das Angebot an qualifizierten Hochschulabsolventen anbelangt, einen doppelten Standortnachteil: einen innerdeutschen und einen internationalen.

Problematisch ist neben der Qualifikationssituation auch die der Forschung. Die ostdeutschen Potenziale in der Industrieforschung liegen in vielen Regionen hinter den entsprechenden Kapazitäten im Westen weit zurück. Hilfen für die Forschung in den Unternehmen werden aus strukturellen Gründen die Entwicklung allein nicht entscheidend beeinflussen können. Kleinere und mittlere Unternehmen in Ostdeutschland verfügen häufig nicht über die erforderliche Kapitalausstattung, um sich den Aufbau von Forschungs- und Entwicklungseinheiten leisten zu können. Bei größeren Betrieben sind derartige Kapazitäten vielfach bereits in ausreichendem Umfang an den Standorten derjenigen Firmen im Westen vorhanden, deren Eigentümer die Ostunternehmen nach 1990 erworben haben. Hier müssen die öffentlich geförderten Wissenschaftseinrichtungen, die Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstitute, eine wichtige Auffangfunktion zum Ausgleich der vorhandenen Strukturdefizite erfüllen.

Wie steht es in diesen Kontexten um die Standortfunktionalität der Hochschulen in Ostdeutschland? In welchem Rahmen nehmen sie regionale Funktionen wahr bzw. müssten solche wahrnehmen?

Regionale Leitbilder: Innovative Regionen im östlichen Deutschland

In den ostdeutschen Flächenländern scheinen die Möglichkeiten der massiv subventionierten Sicherung (extrem geschrumpfter) industrieller Kerne ausgereizt. Daher kommen, nach Lage der Dinge, dort wohl nur zwei regionale Leitbilder in Frage: entweder mittelständisch geprägte Tourismus- und Agrarregion oder mittelständisch geprägte innovative Region, fallweise auch als Verbindung beider Leitbilder.

Innovative Regionen benötigen innovationsgeneigte Milieus. Dies knüpft an den Begriff der „innovativen Milieus“ an, ohne ihn jedoch zu übernehmen. In der Realität – etwa im hierbei häufig zitierten kalifornischen Silicon Valley – haben sich innovative Milieus als „kulturell, zeitlich und örtlich limitierte Ausnahmekonstellationen“ erwiesen (Franz 1998, 15). Daher sind statt dem Streben nach solchen Ausnahmekonstellationen Elemente in der Region zu stärken, die in einem – was der Normalfall ist – weithin innovationsneutralen Umfeld Innovationsneigungen stärken. Solche Elemente sind bspw. regional gut vernetzte Hochschulen. Sie können sowohl eine defizitäre Existenzgründungsrate teilweise ausgleichen, wie sie auch den innewohnenden Schließungstendenzen von innovativen Unternehmensnetzwerken, die dann in die Gefahr eines „entropic death“ geraten (Camagni 1991, 140), entgegen wirken können.

Milieubildung lässt sich gleichwohl nur beschränkt zielgerichtet organisieren, da Milieus stärker *sich* bilden als gebildet werden. Politische Entscheidungen und die Aktivitäten interessierter Akteure müssen die *Voraussetzungen* der Bildung innovationsgeneigter Milieus schaffen, nicht aber diese selbst. Eine Erfolgsgarantie gibt es nicht, aber eine Misserfolgsgarantie kann jedenfalls für den Fall gegeben werden, dass nichts unternommen wird. Wo hingegen innovationsgeneigte Milieus hinreichend verdichtet sind, entstehen innovative Regionen, und deren Effekte können zweierlei sein: Innovative Regionen vermögen Ansiedlungs- und Gründungseffekte zu produzieren, und sie können eine Antwort auf die (umständehalber erzwungene) Abwanderungsneigung der nachwachsenden Generationen sein.

Das Ziel der Bildung innovationsgeneigter Milieus folgt im übrigen auch einem gegensätzlichen Leitbild, als es das der Elitenbildung ist. Abseits einer gesellschaftspolitischen Erörterung eines solchen Leitbilds kann hierzu in funktionaler Perspektive festgehalten werden: Innovationsgeneigte Milieus benötigen Hochqualifikationspersonal, das sich durch Unkonventionalität, Querdenkertum und Unterschiedlichkeit auszeichnet, das sowohl sprunghaft und assoziativ Arbeitende wie streng methodisch Vorgehende integriert. Darunter kann sich *auch* Personal befinden, das als leistungsfähige Funktionselite herangebildet worden ist. Allerdings ist eine solche Heranbildung auch mit einer habituellen Zurichtung verbunden, die auf das hochleistungsfähige Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zielt. Daher genügt *allein* solches Personal nicht, um zu der kritischen Masse an hinreichender Unkonventionalität

und Kreativität zu gelangen, die die Bildung innovationsgeneigter Milieus ermöglicht. Die Erzeugung der nötigen kritischen Masse benötigt das, was gelegentlich akademische Massenausbildung genannt wird.

Hochschulen als Speicher und Innovationsagenturen

Voraussetzung all des Genannten ist eine Politik des langen Atems. Im Unterschied zu kurzfristig wirksamen und mittelfristig in ihren Wirkungen verpuffenden Sonderprogrammen sind Hochschulinvestitionen kurzfristig nicht unmittelbar wirksam. Dafür aber verpuffen sie auch nicht mittelfristig – sondern wirken nachhaltig.

Hierzu lassen sich die Hochschulen als Speicher betrachten: Sie speichern unabhängig von konjunkturellen Wellen – womit sowohl wirtschaftliche Entwicklungen wie politische Schwerpunktsetzungen gemeint sind – intellektuelle Kapazitäten und *man-power*. Dazu aber müssen die Hochschulen in extrem finanzschwachen, also etwa in den ostdeutschen Ländern aus den Ressortzwängen der Hochschulpolitik befreit werden. Zwar ist Hochschulpolitik bereits heute de facto eine Querschnittsaufgabe: In ihr verbinden sich – siehe oben – Bildungs-, Forschungs-, Wirtschafts- und Beschäftigungs-, Kultur- sowie (durch die Hochschulklinika) Gesundheitspolitik. Doch ändert dies bislang nichts an ihrer Marginalisierung im Agenda setting vieler der unter kurzfristigem Erfolgsdruck stehenden politischen Akteure. Hochschulpolitik als ein Zentralmodul von Regionalstrukturpolitik zieht Effekte in allen anderen genannten Feldern nach sich, um die man sich, zugespitzt gesagt, dann kaum noch kümmern müsste.

Werden die bestehenden Voraussetzungen betrachtet, so ergibt sich für die ostdeutschen Länder ein keineswegs desaströses Bild. Um attraktive Rahmenbedingungen für die Bildung innovationsgeneigter Milieus zu sichern, muss wesentlich der Hochschul- und Forschungssektor erhalten und ausgebaut werden. Dessen Ausstattung darf daher nicht als Kostenfaktor – etwa als sog. Überausstattungen – denunziert werden. Hierbei sind sowohl die harten wie die weichen Faktoren zu entwickeln. Hochschulen – wie auch die außeruniversitären Forschungsinstitute – erzeugen dabei Wirkungen vor allem in Hinsicht auf Wissensvorlauf, Wissensverwertung, regionalökonomische Nachfrageeffekte, qualifiziertes Arbeitskräftepotential, Beschäftigungseffekte, insbesondere im Hochqualifikationsbereich, Steuereinnahmen, Kontakthanbahnung und -verstetigung nach

Osteuropa, fortwährender Anziehung junger lebens- und bildungshungriger Leute sowie intellektuelle Lebendigkeit des Lebens.

Harte Wirkungsfaktoren zu verstärken heißt dann vor allem, dass Hochschulen und Institute in Verwertungsketten hinein wirksam werden müssen: sie auslösen, verstärken, verstetigen. Doch sind Transfereffekte in den Wirtschaftssektor ebenso notwendig, wie deren Erzielung eine zunächst von Verwertungsdruck entlastete Forschung und Lehre voraussetzt.

Weiche Wirkungsfaktoren zu verstärken heißt vor allem, dass von den Hochschulen und Forschungseinrichtungen gesellschaftspolitische und kulturelle Irritationsimpulse ausgehen müssen. Hochschulen und Forschungseinrichtungen haben – neben anderen Stätten der Kultur – die Aufgabe, überall im Land eine kritische Reflexionskultur zu sichern. Hierzu genügen insbesondere im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich wie auch in dem der künstlerischen Hochschulausbildung nicht bloße Minimalausstattungen. Vielmehr ist eine solche kritische Masse vonnöten, die Kettenreaktionen der intellektuellen Irritation in den zivilgesellschaftlichen und politischen Raum hinein auszulösen vermag. Geistes- und Sozialwissenschaften sowie künstlerische Hochschulausbildung sind wesentliche Faktoren zur Sicherung der kulturellen Kontexte all dessen, was sich in der jeweiligen Region entwickelt.

Damit Hochschulen eine regionalstrukturell impulsgebende Funktion wahrnehmen können, benötigen sie zweierlei. Zum einen muss ihr spezifischer Charakter gewährleistet bleiben, statt sie vorrangig auf unmittelbare Zwecke zurichten zu wollen – etwa mit dem Argument, die Autonomie der eigenen Zieldefinition sei etwas für bessere Zeiten. Zum anderen müssen zusätzliche Anreize den Hochschulen Motivationen verschaffen, über ihr unabdingbares Kerngeschäft hinaus zusätzliche (z.B. Transfer-)Leistungen zu erbringen.

Der Versuch, durch entsprechenden Ressourceneinsatz und Struktur- bildung Innovation zu organisieren, ist im Hinblick auf den Erfolg mit erheblichen Unsicherheiten behaftet. Dem entgegen steht jedoch eine ziemlich sichere Gewissheit: Ohne diesen Versuch werden Regionen wie die ostdeutschen Siedlungsgebiete dauerhaft gänzlich frei von selbsttragender Entwicklung bleiben. –

Man wird es bemerkt haben: Die Berliner Hochschullandschaft ist hier mit keinem Wort explizit angesprochen worden. Daher sei abschließend betont, dass Berlin zwar eine dreifache Sondersituation aufweist: als

Hauptstadt, als Stadtstaat und als eine gleichzeitig ost- und westdeutsche Stadt, dass aber abgesehen davon all das, was hier gesagt wurde, auch für Berlin gilt.

Literatur

- Camagni, Roberto (1991): Local ‚Milieu‘, Uncertainty and Innovation Networks, in: ders. (Hg.), Innovation Networks. Spatial Perspectives, London/New York, S. 121-144.
- Franz, Peter (1998): Innovative Milieus. Extrempunkte der Interpenetration von Wirtschafts- und Wissenschaftssystem, hrsg. vom Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Halle/S.
- Gützkow, Frauke/Sabine Kiel/Torsten Bultmann (1998): Eckpunkte für eine qualitative Studienreform, unter URL: www.bdwi.org/texte/studienreform.htm (Zugriff: 20.5.2000)
- Wewer, Götztrik (1998): Leitbilder und Verwaltungskultur, in: St. v. Bandemer/B. Blanke/F. Nullmeier/G. Wewer (Hg.), Handbuch zur Verwaltungs-Reform, Opladen, S. 141-150.
- Humboldt, Wilhelm von (1993): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809, in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, Stuttgart, S. 29-37.
- Ders. (1993a): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ebd., Stuttgart, S. 255-266.
- Negt, Oskar (1999): Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft, in: S. Jobelius/R. Rünker/K. Vössing (Hg.), Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert, Hamburg, S. 58-70.