

Christa Jansohn/Reinhard Meier-Walser (Hrsg.)

HOCHSCHULPOLITIK

Deutschland und Großbritannien im Vergleich

AMZ

84

Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen

Christa Jansohn / Reinhard Meier-Walser (Hrsg.)

HOCHSCHULPOLITIK

Deutschland und Großbritannien im Vergleich

Impressum

ISBN	978-3-88795-414-7
Herausgeber	Copyright 2013, Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München Lazarettstraße 33, 80636 München, Tel. 089/1258-0 E-Mail: info@hss.de , Online: www.hss.de
Vorsitzender	Prof. Dr. h.c. mult. Hans Zehetmair, Staatsminister a.D., Senator E.h.
Hauptgeschäftsführer	Dr. Peter Witterauf
Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser
Leiter PRÖ / Publikationen	Hubertus Klingsbögl
Redaktion	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser (Chefredakteur, V.i.S.d.P.) Barbara Fürbeth M.A. (Redaktionsleiterin) Claudia Magg-Frank, Dipl. sc. pol (Redakteurin) Anna Pomian M.A. (Redakteurin) Marion Steib (Redaktionsassistentin)
Druck	Hanns-Seidel-Stiftung e.V., Hausdruckerei, München

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung, Verbreitung sowie Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Das Copyright für diese Publikation liegt bei der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Namentlich gekennzeichnete redaktionelle Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

INHALT

05 Einführung

Christa Jansohn / Reinhard Meier-Walser

**07 Europäisierungsprozess der nationalen Hochschulsysteme –
Deutschland und Großbritannien im Vergleich**

Barbara M. Kehm

**13 Voneinander Lernen oder Einübungen ins Trennendvereinende?
Bemerkungen zur britisch-deutschen Hochschulsituation**

Rüdiger Görner

19 Die Autonomie der deutschen Universitäten

Winfried Schulze

23 Modernization of UK Higher Education

Jack Grove

29 Autonomy: the View from the UK

Greg Wade

**35 Markets in Mind:
Economic Tensions in British Higher Education**

Seán Hand

ERFAHRUNGSBERICHTE

45 Erfahrungsbericht Edinburgh

Richard Stöckle-Schobel

47 Erfahrungsbericht Cambridge

Karina Urbach

EINFÜHRUNG

CHRISTA JANSOHN / REINHARD MEIER-WALSER ||

Ein interdisziplinärer Ansatz und eine multiperspektivische, analytische Vorgehensweise kennzeichnen sowohl die Arbeit der Akademie für Politik und Zeitgeschehen der Hanns-Seidel-Stiftung als auch des Centre for British Studies der Universität Bamberg. Dieses Charakteristikum stellt insofern auch den „Roten Faden“ mehrerer Kooperationstagungen der beiden Einrichtungen dar, in deren Mittelpunkt jeweils Themen standen, die für die deutschen wie britischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Wissenschaft und Politik jeweils gleichermaßen bedeutsam waren, wenngleich sie diesseits wie jenseits des Ärmelkanals nicht in gleicher Weise akzentuiert und interpretiert wurden.

Die Auftaktveranstaltung der Kooperationsreihe im Januar 2007 in Kloster Banz bei Bamberg problematisierte die Rolle des Vereinigten Königreiches im Spannungsfeld zwischen Amerika und Europa, zwischen Nostalgie und Zukunft – eine nach Premierminister David Camerons umstrittener Europa-Rede im Januar 2013 nach wie vor höchst aktuelle Thematik.

Im Juli 2010 nahmen die Kooperationspartner und ihre britischen und deutschen Gäste in Wildbad Kreuth eine Analyse der Unterhauswahlen und des Regierungswechsels in London mit der Frage nach den Konsequenzen für Großbritannien, Deutschland und Europa vor.

Die sicherheitspolitische Herausforderung der irregulären Migration wurde im Rahmen von Risikoszenarien, wissenschaftlichen Analysen und politischen Lösungsstrategien im Mai 2012 wiederum in Kloster Banz erörtert.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Reformen im britischen Hochschulwesen versammelten sich im Mai 2012 in Wildbad Kreuth schließlich rund drei Dutzend Experten aus Wissenschaft, Medien

und Politik zur bislang jüngsten deutsch-britischen Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung und des Centre for British Studies. Als dritter Kooperationspartner konnte wiederum das British Council gewonnen werden. Unter dem Motto „Hochschulpolitik: Deutschland und Großbritannien im Vergleich“ wurden im Verlauf der Tagung die bedeutendsten gegenwärtigen Entwicklungen und Herausforderungen in den beiden Hochschulsystemen umfassend erörtert. Die Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten erfolgreicher Hochschulpolitik in Zeiten der Finanzkrise und im Angesicht staatlicher Sparmaßnahmen dominierte dabei die von Impulsvorträgen eingeleiteten Diskussionsrunden zu den Themen „Hochschulautonomie“, „Ökonomisierung“ und „Europäisierung der nationalen Hochschulsysteme“. Im Mittelpunkt standen sowohl der vergleichende Blick auf die deutschen und britischen Hochschulen als auch das Desiderat, einen fruchtbaren Dialog zwischen den beiden traditionsreichen Bildungssystemen zu befördern. Ausgewählte Beiträge der Konferenz wurden zur Publikation für den vorliegenden Band überarbeitet.

|| PROF. DR. CHRISTA JANSOHN

Lehrstuhl für Britische Kultur, Centre for British Studies (CBS), Universität Bamberg

|| PROF. DR. REINHARD MEIER-WALSER

Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

EUROPÄISIERUNGSPROZESS DER NATIONALEN HOCHSCHULSYSTEME

Deutschland und Großbritannien im Vergleich

BARBARA M. KEHM || Der Beitrag diskutiert die nationalen Besonderheiten und Probleme bei der Einführung der Bologna-Reformen in Deutschland und England. Für Deutschland wird herausgearbeitet, dass Akkreditierung und eine allzu rigide Umsetzung zu Problemen und Protesten führten, während in England die Bologna-Reform als eine Reform der „Anderen“ angesehen wurde, da man zunächst davon ausging, dass sich Europa dem englischen Hochschulmodell annähern würde. Der Beitrag vertritt die These, dass die Probleme bei der deutschen Umsetzung als „Kinderkrankheiten“ einer großen und ehrgeizigen Reform interpretiert werden können, während England weiterhin eher darauf beharrt, das eigene Modell zu exportieren oder darauf zu achten, dass die Besonderheiten des eigenen Systems als mögliche Normvarianten gelten. Insgesamt werden Ansätze zur europäischen Konvergenz auf der Makroebene gesehen. Demgegenüber herrscht weiterhin große Vielfalt auf der Meso- und der Mikroebene. Dies muss nicht negativ sein, da Europa wesentlich auf der Vielfalt der Kulturen, auch der akademischen, beruht.

EINLEITUNG

Sowohl Deutschland als auch Großbritannien gehörten zu den Unterzeichnern der Sorbonne-Erklärung 1998, die der Bologna-Erklärung um ein Jahr vorausging und in welcher noch von einer „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ die Rede war, also der Erklärung über eine Studienstrukturreform. Und während in Deutschland nach der 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes 1998 erstmals Bachelor- und Master-Studiengänge an einzelnen Universitäten erprobt werden konnten und wurden, ging man in Großbritannien davon aus, dass die Einführung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen im Rahmen einer solchen europäischen Strukturreform mehr oder weniger das britische Modell kopieren würde. Einzige Sorge der Briten zu diesem Zeitpunkt war, dass die einjährige Länge der meisten britischen Master-Studiengänge nicht in Frage gestellt werden würde.¹ Aber trotz der gemeinsamen Startphase entwickelte sich die Umsetzung des Bologna-Prozesses in

beiden Ländern völlig unterschiedlich. Während man in Großbritannien lange davon ausging, dass die Bologna-Reformen das Hochschulsystem nicht substantiell tangieren würden, und man eher erwartete, dass sich die übrigen Unterzeichnerländer (deren Zahl von Ministertreffen zu Ministertreffen anstieg) dem britischen System annähern würden, wartete man in Deutschland auf Leitlinien der KMK zur Umsetzung der Reformen, die erst 2004 kamen und Deutschland zu einem Nachzügler in der Umsetzung der Reformen werden ließen.

Im Folgenden soll kurz die Einführung der Bologna-Reformagenda in beiden Ländern getrennt skizziert werden (zunächst in Deutschland, dann in Großbritannien), um dann in einem abschließenden Teil Unterschiede, Parallelen und Herausforderungen zu diskutieren. Hervorzuheben ist, dass im Unterschied zu Deutschland in Großbritannien kein nationaler Regelungsrahmen besteht, der etwa den Hochschulen eine nationale Struktur von Studiengängen und Abschlüssen vor-

schreiben würde. Der Beitrag konzentriert sich daher auf die Entwicklungen in England und geht nicht auf Schottland, Wales und Nordirland ein. Kommen wir also zunächst zu den Entwicklungen in Deutschland.

DER BOLOGNA-PROZESS IN DEUTSCHLAND

Politisch gesehen gab es wichtige Gründe dafür, dass die Bologna-Erklärung von Deutschland als Mitinitiator des Reformprozesses unterzeichnet wurde. Man erhoffte sich von der Umstellung auf die gestuften Studiengänge und -abschlüsse weitgehende Effizienz- und Effektivitätsgewinne. Es sollten mehr Studierende in kürzerer Zeit zu einem berufsbefähigenden Abschluss gebracht werden. Doch während andere europäische Länder relativ schnell und pragmatisch sowie ohne größere Widerstände die gestufte Struktur auf der formalen Ebene einführten und sich erst später um die inhaltlichen (curricularen) Reformen kümmerten, warteten die Hochschulen in Deutschland zunächst auf Richtlinien bzw. Vorgaben der KMK, was die Umsetzung anbetraf. Diese kamen dann erst 2004 und lösten sofort Proteste aus. Universitäre Bachelor-Abschlüsse galten als „halbe“ Studiengänge, mit denen keine Berufsbefähigung zu erreichen war. In den Debatten standen folgende Punkte in der Kritik:

- Die größten technischen Universitäten Deutschlands schlossen sich zur TU-9-Gruppe zusammen, um gegen den Verlust des weltweit anerkannten Abschlusses Diplomingenieur zu protestieren.
- Dass Fachhochschulen zukünftig Master-Abschlüsse ohne den traditionellen FH-Zusatz anbieten durften, wurde von vielen Universitäten ebenfalls nicht goutiert.
- Die staatlich regulierten Staatsexamens-Abschlüsse wurden erst einmal von der Umstellung ausgenommen.
- Potenzielle Beschäftigter von Hochschulabsolventen waren nicht vertraut mit dem Qualifikationsstand der neuen Absolventen und zögerten bei der Einstellung von Bachelor-Absolventen.
- Zusätzlich geriet die KMK unter massiven Druck bei der Vorgabe, dass maximal zwischen 20 und 40 % der Bachelor-Absolventen nach Abschluss in einen Master-Studiengang über-

gehen sollten. Dies wurde von den meisten Universitäten als kurzsichtige Reduzierung des allgemeinen Bildungs- und Qualifikationsstands gesehen. Diese Vorgabe musste dann auch schnell zurückgenommen werden und die Universitäten gingen dazu über, ihre Studierenden von Beginn an dahingehend zu beraten, gleich den Master-Abschluss anzustreben. Nach drei Jahren Studium könne unmöglich jemand ein voll ausgebildeter Ingenieur oder Physiker sein, so das Argument.

Ein weiteres Problem wurde sehr schnell sichtbar. Typischerweise machen die Deutschen ja immer alles sehr gründlich. Mit der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur war klar, dass die neuen Studiengänge nicht mehr wie zuvor durch die zuständigen Landesministerien genehmigt werden konnten. Zudem war bereits mit der Bologna-Erklärung beschlossen worden, auf europäischer Ebene bei der Qualitätssicherung zusammenzuarbeiten. Es wurde also zunächst ein Akkreditierungsrat etabliert, der die sich neu gründenden Akkreditierungsagenturen genehmigen sollte und in den ersten Jahren auch selber Akkreditierungen durchführte. Allerdings war Akkreditierung als Verfahren für die Prüfung von Qualitätsstandards und Genehmigung von Studiengängen in Deutschland unbekannt, und es mussten sowohl Verfahren als auch Standards neu entwickelt werden. Zusätzlich führte der deutsche Föderalismus dazu, dass nicht eine nationale Agentur entstand, sondern gleich mehrere (heute sind es insgesamt sieben), darunter einige, die nur regional akkreditierten, und andere, die fachspezifisch, aber bundesweit akkreditierten. Die neu entwickelten Verfahren der Akkreditierung beruhten maßgeblich auf Peer Review und liefen nur schleppend an. Als sich die Geschwindigkeit der Etablierung neuer Studiengänge nach dem Bachelor- / Master-Modell ab 2004 erhöhte, kamen die Akkreditierungsagenturen nicht mehr nach. Nicht nur waren die meisten Professorinnen und Professoren an ihren Hochschulen durch die Konzeption und curriculare Entwicklung der neuen Studiengänge zeitlich stark absorbiert, sondern sie wurden auch laufend angefragt, in den fachbezogenen Kommissionen an der Akkreditierung anderer Studiengänge als Peers mitzuwirken. Auf die Schnelle und in den benötigten Zahlen ließen sich kaum genügend Professor/Innen fin-

den, die bereit waren, dies zu machen. So kam es auch hier – zumindest vereinzelt – zu massiven Problemen; etwa wenn Fachhochschulprofessoren Studiengänge an einer deutschen Traditionsuniversität akkreditieren sollten und dies zum Anlass nahmen, der Universität zu zeigen, wie es funktionieren sollte.

Der schleppende Anlauf der Akkreditierung führte zu weiteren Verzögerungen; viele neue Studiengänge begannen ohne Akkreditierung. Die Hochschulen, die für die Kosten der Akkreditierung keine staatlichen Zuschüsse erhielten, versuchten bei den Agenturen Rabatte zu erhalten, etwa durch die sogenannte Cluster-Akkreditierung, also die Akkreditierung aller neuen Studiengänge einer Fakultät oder eines Fachbereichs im Rahmen eines Vor-Ort-Besuchs der Kommission.

Zudem erforderte das korrekte, also erfolgversprechende Verfassen des Akkreditierungsantrags zusätzliche Zeit. Es mussten Daten und Informationen zusammengestellt werden, die in der verlangten Form noch nie gesammelt worden waren. Zum Teil sollten die Akkreditierungsanträge neuer und innovativer oder interdisziplinärer Studiengänge Marktanalysen über den potenziellen Arbeitsmarkt der Absolventen enthalten. Nehmen wir das Beispiel eines Bachelor-Studiengangs Philosophie an einer Universität, so war ein sehr kreativer Umgang mit den Akkreditierungsrichtlinien erforderlich.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass ab 2004 die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur in Deutschland rasant anstieg, die Akkreditierung aber einen, wenn auch vorübergehenden Reformstau hervorrief. Im gleichen Jahr berichteten die ersten europäischen Unterzeichnerstaaten (etwa die Niederlande und Schweden), die Umstellung durchgeführt und abgeschlossen zu haben. Im Februar 2012 berichtete das BMBF, dass zum Wintersemester 2010/11 rund 85 % aller Studiengänge in Deutschland auf die gestufte Struktur umgestellt seien. Die Umstellung sei an Fachhochschulen so gut wie abgeschlossen und der Großteil der nicht umgestellten Studiengänge führe zu staatlichen oder kirchlichen Abschlüssen. Allerdings beträgt der Anteil der Studierenden, die im selben Semester in den neuen Studiengängen studierten, erst 60 %.²

Über zwei weitere Punkte der Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland soll an dieser Stelle noch berichtet werden: erstens die Proteste der Studierenden gegen die Bologna-Reformen im Wintersemester 2009/10 und zweitens die kaum oder noch nicht umgesetzten Reformelemente.

Im Wintersemester 2009/10 begannen die Studierenden gegen die Bologna-Reformen bzw. genauer gegen die Art und Weise ihrer Umsetzung zu protestieren. Wesentliche Punkte der Kritik waren die Stofffülle der Curricula, der Prüfungsdruck, die Hürden beim Übergang in ein Master-Studium und die fehlenden Zeitfenster für Mobilität. Insgesamt schien es so, dass die Reformen zu bürokratisch und rigide umgesetzt worden waren, die Module zu kleinteilig strukturiert und damit die Prüflinglast zu groß. Zudem bewiesen die Mobilitätsstatistiken, dass aufgrund der curricularen Dichte die temporäre Mobilität der Studierenden deutlich zurückgegangen war. Auch die Politik stimmte vielen der studentischen Kritikpunkte zu und forderte Nachbesserungen. Mit der zweiten Welle der Re-Akkreditierung nach fünf Jahren wurden viele der neuen Studiengänge flexibler gestaltet, die Modularisierung erfolgte größtenteils und der Zahl der Prüfungen sank. Inzwischen ist die Mobilität deutscher Studierenden wieder gestiegen. Wir können sogar sagen, dass neueste Untersuchungen, die am INCHER-Kassel durchgeführt wurden, gezeigt haben, dass die studentische Mobilität in Deutschland die 20-%-Schwelle, die die Europäische Kommission für 2020 anstrebt, bereits überschritten hat.

Was die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland angeht, würde ich heute sagen, dass ein Teil der „Kinderkrankheiten“ eines solch großen Reformvorhabens überwunden ist. Auch die Bachelor-Absolventen haben inzwischen gute bis sehr gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Eine am INCHER-Kassel Ende 2008 durchgeführte Befragung von 35.000 Absolvent/Innen von 48 Universitäten und Fachhochschulen des Prüfungsjahrgangs 2007 hat gezeigt, dass anderthalb Jahre nach dem Bachelor-Abschluss nur 3 % der Absolvent/Innen arbeitslos sind. Allerdings nehmen drei Viertel der universitären Bachelor-Absolvent/Innen unmittelbar nach dem Abschluss ein Master-Studium auf. Die Einstiegsgehälter der Bachelor-Absolvent/Innen liegen etwa 20 %

unter denen der Master-, Magister- und Diplomabsolvent/Innen und es gibt in den ersten Jahren auch mehr Befristungen. Allerdings ist die Berufszufriedenheit von Bachelor-Absolvent/Innen etwa gleich hoch wie diejenige von Absolvent/Innen mit anderen Abschlüssen.³

Noch nicht gelöst ist dagegen der Wechsel zur studentenzentrierten Lehre. Nur eine Minderheit der Lehrenden hat sich intensiv mit dem Konzept der „learning outcomes“ auseinandergesetzt oder weiß, wie diese geprüft und bewertet werden können. Auch die Schlüsselkompetenzen werden eher in gesonderten Veranstaltungen erworben, als dass sie integrierter Bestandteil der fachspezifischen Curricula wären. Zudem tut man sich in Deutschland sehr schwer mit dem nationalen Qualifikationsrahmen. Durch die strikte Trennung zwischen beruflicher Bildung und Ausbildung einerseits und Hochschulbildung andererseits wurden zunächst zwei nationale Qualifikationsrahmen geschaffen. Allerdings sind die Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene und die Anerkennung von außerhalb von Schule und Hochschule erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf der Tagesordnung.

DER BOLOGNA-PROZESS IN GROSSBRITANNIEN

Trotz Unterzeichnung sowohl der Sorbonne- als auch der Bologna-Erklärung erfolgte eine genauere Wahrnehmung des Bologna-Prozesses in Großbritannien erst ab 2003. Bis dahin waren verschiedene Reformmaßnahmen überwiegend von nationalen Debatten dominiert, z. B. der Debatte über erweiterte Teilhabe an Hochschulbildung mit Einführung eines zweijährigen Foundation Degree oder Qualitätssicherungsmaßnahmen im Kontext eines nationalen Qualifikationsrahmens und institutioneller Qualitätsaudits. Anlässlich des Ministertreffens in Berlin im Jahr 2003 formulierte ein neu gegründetes High Level Policy Forum ein britisches Positionspapier vis-à-vis des Bologna-Prozesses. In diesem Positionspapier wurde der Bologna-Prozess zwar unterstützt, es wurden aber auch drei wichtige Bedenken geäußert:

1. Im Bereich der Qualitätssicherung sollte jeglicher Einfluss der Europäischen Kommission verhindert werden. Die Briten wandten sich gegen die Einführung eines europäischen Systems

der externen Evaluation und überhaupt gegen ein pan-europäisches Qualitätssystem. Studiengangakkreditierung, wie sie in den meisten kontinentaleuropäischen Ländern im Zuge der Bologna-Reformen eingeführt worden war, wurde abgelehnt und als Sache der Universitäten selbst angesehen. Stattdessen wurde die Empfehlung ausgesprochen, den britischen Ansatz der Qualitätssicherung in ganz Europa einzuführen.

2. Hinsichtlich der gestuften Studienstruktur bestand die Sorge, dass angesichts des sich entwickelnden europäischen Mainstream von zweijährigen Master-Studiengängen die für England typischen einjährigen Master-Studiengänge ins Hintertreffen geraten könnten. Die zweistufige Struktur wurde unterstützt, man setzte sich aber dafür ein, sowohl einjährige Master-Studiengänge als auch die integrierten einstufigen Master-Studiengänge in England als akzeptierte Variante anzusehen und nicht als Abweichung von der Norm.

3. Zum Thema Kreditpunkte und Qualifikationsrahmen wies das Positionspapier darauf hin, dass die Briten ihr eigenes Kreditpunktesystem hätten. Außerdem bestehe eine Präferenz für die outcome-basierte Berechnung statt wie beim ECTS einer Berechnung zu folgen, die auf Länge und Workload beruhte. Auch hier galt es zu verhindern, dass das auf 1.200 Stunden basierende akademische Jahr in England gegenüber dem auf 1.600 Stunden basierenden akademischen Jahr in Kontinentaleuropa als Abweichung von der Norm gesehen wurde.⁴

Im Jahr 2004 wurde der UK Higher Education Europe Unit gegründet, um die britische Beteiligung an den europäischen Initiativen und Policies zu koordinieren und gemeinsame britische Positionen zu formulieren. Bereits 2005 hat Teichler⁵ gemeint, dass Großbritannien zu den Außenseitern des Bologna-Prozesses gehöre, aber zunächst durch die Strukturreformen nicht zu großen Veränderungen herausgefordert war. Dennoch zeigt die Etablierung des UK Higher Education Europe Unit, dass sich im Laufe der Zeit die britische Wahrnehmung des Bologna-Prozesses veränderte. Drei Prozesse haben dazu beigetragen:

– die Wahrnehmung, dass die Umsetzung der Bologna-Reformen in Kontinentaleuropa auf einen Mainstream hinauslief, der nicht dem englischen Modell entsprach,

- die Erkenntnis, dass angesichts dieser Entwicklung britische Traditionen und Reformdynamiken neu positioniert werden mussten,
- und die Erkenntnis, dass die wachsende weltweite Attraktivität der Hochschulen in Kontinentaleuropa (mit gestufter Struktur und einer immer größeren Zahl englischsprachiger Studienangebote) eine zunehmende Konkurrenz für britische Hochschulen bedeutete, die schon lange auf Gebühren zahlende außereuropäische Studierende gesetzt hatten.

Hinzu kommt, dass in Großbritannien die Einschätzung weit verbreitet ist, dass man in vielen Fragen von Lehre, Forschung und Hochschulorganisation bessere Lösungen zu bieten hat als andere europäische Länder. Daher steht die Option für den Export der eigenen Lösungen stärker im Vordergrund als gleichberechtigte Kooperation auf europäischer Ebene. Interessanterweise gehören aber die Lehrenden und Forschenden an den britischen Universitäten zu den Unzufriedensten in ganz Europa.

Sin⁶ hat in einer Befragung englischer Lehrender zum Bologna-Prozess deren Wahrnehmung als „disconnected and missing leadership“ charakterisiert. Im Wesentlichen haben die Bologna-Reformen nichts mit dem Alltagsgeschäft in der Lehre zu tun und werden, wenn überhaupt, als rein strukturelle Reform verstanden, für deren Umsetzung andere verantwortlich sind. Diese potenziellen Anderen verweisen aber auf die in Großbritannien vorherrschende Form der institutionellen Autonomie, die eine Umsetzung der Bologna-Reformen per Gesetzgebung (wie in den meisten anderen europäischen Ländern üblich) ausschließt. Von diesem Paradox ist die Haltung Englands zu den Bologna-Reformen stark geprägt.

Bologna ist in Großbritannien eher eine Reformbewegung der Anderen. Allerdings wird diese Reformbewegung sehr genau beobachtet und es erfolgt eine aktive Mitwirkung an der Normbildung, damit die britischen Akzente und Traditionen nicht in eine Außenseiterrolle geraten. Und trotz eher weltweiter Orientierung möchte man nicht, dass Europa als Bezugspartner wegbricht.⁷ Zum einen hat Großbritannien sehr stark von den europäischen Forschungsförderprogrammen profitiert. Zum anderen sieht man auch die Chance,

vermehrt Gebühren zahlende europäische Studierende zu gewinnen.

Das größte britische Engagement wird im Bereich der curricularen und evaluativen Koordination des Bologna-Prozesses sichtbar und hat dabei drei Akzente:

- die curriculare und evaluative Begleitung der formalen Elemente des Bologna-Prozesses zwecks Verhinderung von Scheinäquivalenzen,
- die Verhinderung gesamteuropäischer Verbindlichkeiten in der curricularen Gestaltung und Qualitätssicherung,
- und die Empfehlung, ähnliche Systeme der curricularen Koordination und Qualitätssicherung einzuführen wie in Großbritannien.

Insgesamt stoßen die meisten europäischen Hochschulinitiativen auf britischer Seite überwiegend auf Skepsis oder geringes Interesse und werden eher unter dem Gesichtspunkt einer potenziellen Einschränkung nationaler Souveränität interpretiert.

Das einzige, von den Briten weitgehend akzeptierte Element des Bologna-Prozesses ist die Einführung des Diploma Supplements.

UNTERSCHIEDE, PARALLELEN, HERAUSFORDERUNGEN

Es gibt meiner Meinung nach mehr Unterschiede als Parallelen in dem Vergleich zwischen Deutschland und Großbritannien im Hinblick auf den Bologna-Prozess. Aber vielleicht könnte man sagen, dass es eine gewisse Parallele in der Skepsis gegenüber und der Kritik an den Bologna-Reformen gibt. Allerdings muss dabei festgehalten werden, dass in Großbritannien diese Skepsis vorrangig von Seiten der Politik geäußert wird, während die akademische Profession glaubt, die Reforminitiative würde sie nicht tangieren. In Deutschland dagegen hat die Politik den Bologna-Reformprozess von Beginn an unterstützt, während die Skepsis eher von der akademischen Profession und später dann von den Studierenden geäußert wurde.

Das Communiqué der Bologna-Ministerkonferenz Ende April 2012 in Bukarest hat eine Anzahl konkreter Prioritäten für die nächsten drei Jahre benannt, die zum Teil auf nationaler, zum Teil auf europäischer Ebene verfolgt werden sollen. Dazu zählen folgende Bereiche:

- Abschlüsse und Qualifikationen,
- Qualitätssicherung,
- die soziale Dimension,
- effektive Lernergebnisse und Beschäftigungsfähigkeit,
- lebenslanges Lernen,
- Mobilität.

Es bleibt abzuwarten, wie sich der europäische Hochschulraum weiter entwickeln wird. Experten schätzen, dass erste valide empirische Ergebnisse ab 2015 möglich sein werden.

In einem von 2009 erschienenen Band zu den Perspektiven der Hochschulforschung auf die Bologna-Reformen⁸ ist der Bologna-Prozess als „bewegliches Ziel“ (als „moving target“) bezeichnet worden. Nicht nur, dass in den ersten Jahren immer wieder neue Reformziele formuliert und hinzugefügt wurden, die Koordination des Prozesses auf europäischer wie nationaler Ebene hat eine solche Komplexität angenommen, dass es immer schwieriger wird, das Zustandekommen von Veränderungen nachzuvollziehen. Hinzu kommt, dass bei der Umsetzung der Reformen nationale Reformagenden an die Bologna-Ziele angehängt wurden und so zu Verzerrungen bei der Implementation geführt haben.

In diesem Beitrag habe ich versucht deutlich zu machen, was die Motive in Deutschland und Großbritannien waren, die Bologna-Erklärung zu unterzeichnen und welche Faktoren die jeweils nationale Umsetzung wesentlich beeinflusst haben. In vielen Analysen des Bologna-Prozesses der letzten Jahre ist immer wieder betont worden, dass auf der Makro-Ebene ein gewisses Maß an Konvergenz hergestellt werden konnte. Blickt man aber auf die Meso-Ebene der Hochschulen und die Mikro-Ebene der Studiengänge wird eine weiterhin bestehende große Heterogenität sichtbar. Ich bin davon überzeugt, dass die gemeinsame Arbeit am europäischen Hochschulraum in den nächsten Jahren weitere Fortschritte machen wird und dass man sich sukzessive auf weitere Elemente der Konvergenz einigen wird. Anerkennung (recognition) von Qualifikationen und Kompetenzen ist ein solcher Bereich, Qualifikationsrahmen ein weiterer.

Aber es ist auch wichtig, dass Unterschiede in den akademischen Kulturen Europas, in den Lehr- und Lernstilen aufrechterhalten bleiben, sonst würden wichtige Gründe für Mobilität weg-

fallen. Ich gehe jedenfalls davon aus, dass uns der mit der Bologna-Erklärung von 1999 begonnene Reformprozess noch eine Weile begleiten wird und wir zwischendurch immer einmal wieder Bilanz ziehen werden, was der Prozess gebracht hat, wo Korrekturen erforderlich sind, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen und welche Ziele bereits erreicht wurden. In diesem Sinne können wir sagen: Nach der Reform ist vor der Reform.

|| PROF. DR. BARBARA M. KEHM

Internationales Zentrum für Hochschulforschung,
Kassel

LITERATUR

CHEPS, INCHEP, ECOTEC: The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European higher education area, 2 Volumes, 2010, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/IndependentAssessment_1_DetailedRept.pdf

ANMERKUNGEN

- ¹ Witte, Johanna: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, PhD Dissertation, Twente: CHEPS, University of Twente 2006, S. 329.
- ² BMBF Pressemeldung: Die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland vom 1.2.2012, <https://www.bmbf.de/de/7222.php>
- ³ Schomburg, Harald (Hrsg.): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007-2008, Werkstattbericht 71, Kassel 2012.
- ⁴ Witte: Change of Degrees and Degrees of Change, S. 346 ff.
- ⁵ Alesi, Bettina / Bürger, Sandra / Kehm, Barbara M. / Teichler, Ulrich: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland, Projektbericht an das BMBF, Kassel 2005.
- ⁶ Sin, C.: Academic Understandings and Responses to Bologna: A Three-Country Perspective, unpublished Manuscript submitted to EJE 2012.
- ⁷ Alesi / Bürger / Kehm / Teichler: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen.
- ⁸ Kehm, Barbara M. / Huisman, Jeroen / Stensaker, Bjørn (Hrsg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam / Taipei 2009.

VONEINANDER LERNEN ODER EINÜBUNGEN INS TRENNENDVEREINENDE?

Bemerkungen zur britisch-deutschen Hochschulsituation*

RÜDIGER GÖRNER || Wechselseitige Wahrnehmungen führen zu Vergleichen in zumeist pädagogischer Absicht. Handelt es sich bei den Objekten solcher Wahrnehmungen und Vergleiche um verschiedene Kultursysteme und als deren Bestandteil um Wissenschaftskulturen, dann stellen sich oft auch (gesellschafts-)politische Wertfragen. Von einer solchen ist nachfolgend die Rede: Was ist uns die Hochschule in Britannien und Deutschland inhaltlich wert? Wie ist es bestellt um die akademische Kultur zwischen Themse und Tweed, Rhein und Oder? Was will man vom anderen lernen und aus welchen Gründen?

Manche Wege bestehen nur aus Gabelungen. Ein Scheideweg folgt auf den anderen und das schon nach wenigen Schritten. So entstehen Labyrinth, Muster einer Richtungslosigkeit, die sich selbst mit Zielvereinbarungen verbrämt. Je mehr Scheidewege und Selbstverunsicherung über den Sinn einer Institution, je hektischer werden Zielvorgaben produziert. Universitäre Ausschüsse befassen sich unaufhörlich mit strategischen Initiativen, Fünfjahresplänen (die spätestens nach einem Jahr wieder zu revidieren sind), strategischen Partnerschaften, Ausarbeitung von „aims and objectives“, die dann in sogenannten „task-and-finish-groups“ verhackstückt werden: willkommen in der Kommandozentrale der „Global University Ltd.“

Das Universale ist der Universität ursprünglich eingeschrieben gewesen, weniger das Strategische, denn Orte des Wissens neigen zum Explorativen, Experimentellen. Ihre Ausrichtung galt im Zweifelsfall eher des „Himmels unverhofftem Blau“, um ein Wort Stefan Georges zu gebrauchen. Inzwischen jedoch fordert das Mikromanagement in Forschung und Lehre, zumal in England, das genau geplante Modul, das vorab anzugeben hat, was die Studenten wann und warum lernen. Hinzu kommt die Angabe der „transferable skills“, also Angaben dazu, was man für das nachuniver-

sitäre Leben in einem Seminar lernen kann, das sich, sagen wir, mit der Geschichte des Aphorismus beschäftigt.

Die zunächst intendierte europaweite Anglisierung des universitären Betriebs gab sich irreführenderweise den Namen „Bologna“. „Whitehall“ wäre damals ehrlicher gewesen, ging doch Britannien anfangs davon aus, selbst von diesem Reformprozess nicht tangiert zu sein, dafür aber dessen Modell geliefert zu haben. Mit dieser Anglisierung hatte man zunächst offenbar geglaubt, in Sachen „knowledge community“ (was eigentlich stört am Begriff Wissensgemeinschaft?) punkten zu können, ohne zu bemerken, dass man damit allenfalls das Mark einer generativen Wissenskultur – gerade in den Geisteswissenschaften – nur punktiert. Im Entstehen begriffen sind seither Kompetenzanstalten ohne tieferen Bildungsanspruch oder allenfalls mit beschränkter geistiger Haftung.

DIE ENGLISCHEN VORGABEN

Ein Wort also zu den englischen Vergleichsvorgaben. Eine der schwerwiegendsten Fehlentwicklungen in Britannien war die vermeintliche Aufwertung der vormaligen Polytechnics zu Universitäten, die insgesamt zu einer Nivellierung des Lehrbetriebs geführt hat. Es gehört zu den Gro-

tesken britischer Hochschulpolitik, dass gerade jene Institution, die nachweislich berufsbezogene Ausbildung auf hohem Niveau betreiben konnte und sollte, die Polytechnics eben, in Universitäten transformiert worden sind, die traditionell weitaus mehr mit der Entwicklung der Wissenskultur und der Wissensproduktion befasst sind als mit berufsbezogenen Studiengängen. In Britannien ist seit 1992 bekanntlich alles „university“, was Diplomstudiengänge und Masters-Programme anbieten kann, sei es in „golf course management“ oder „software design“. Dass die Bundesrepublik Deutschland auch auf der Hochschulebene das duale System beibehalten hat, zeugt dagegen von wirklichkeitsorientiertem Weitblick.

Im Zeitalter der moduhäppchengerechten Wissensvermittlung bietet man Wissensprodukte auf dem globalen Marktplatz an, die das Prädikat „cutting-edge“ für sich beanspruchen, vornehmlich von Lehrenden vermittelt, die sich „world leading“ nennen. Statt englischem „understatement“, das längst aus der Mode gekommen ist, autosuggestive Broschürenrhetorik. Dergleichen legitimiert dann, etwa auf der Ebene der Masters-Programme, zum Erheben von sogenannten „premium fees“, Gebühren also, die über dem gewöhnlichen Satz liegen, was im Falle der Business Studies etwa der zwei- bis dreifache Gebührensatz bedeuten kann, von der durch nichts zu rechtfertigenden Tatsache, dass sogenannten „overseas students“ ein Mehrfaches an Gebühren abverlangt wird, zu schweigen. England und Schottland operieren inzwischen universitätspolitisch in einer Weise, die zur Entflechtung des United Kingdom zumindest beiträgt.

Aus gesamtbritischer Sicht gesehen hat es mehr als nur symbolischen Wert, dass die Hochschulpolitik dem Ministerium für „Business, Innovation and Skills“ untersteht und der Wissenschaftspolitik folglich nur einen Staatssekretär zubilligt. Es sei einem jeden überlassen, die Nachahmungswürdigkeit dieses Bubenstücks zu prüfen. Besagte Politik gründet im Wesentlichen auf dem „Browne Report on Higher Education“ (2010) und einem Weißbuch, die beide behauptet haben, die Universitäten hätten bislang ihre Aufgaben nur unzureichend erfüllt, was unbewiesen blieb. Diese „Aufgaben“ betreffen vor allem die berufsbildungsgerechte Ausrichtung der Lehrinhalte. Tatsache ist jedoch, dass bislang im

(noch) Vereinigten Königreich die Arbeitslosenzahlen unter Studienabsolventen im europäischen Vergleichsmaßstab ausgesprochen niedrig gewesen sind. Das trifft übrigens vor allem für Absolventen eines neuphilologischen Studiums zu. (Die höchste Beschäftigungsquote nach Medizin ist jene für Absolventen eines Studiums in German.) Doch gerade diese Studiengänge wurden nun auf Finanzierung durch Gebühren umgestellt. Es handelt sich dabei um eine jener Perversionen in der englischen Hochschulpolitik, die landesweit zu – freilich fruchtlos gebliebenen – Protesten geführt hat. Zumindest eines hat sich dadurch ergeben: Selten zuvor konnten die Universitäten in England ein breiteres Medienecho verbuchen als derzeit.

Was haben wir nicht alles gelernt: modulabgepackte Wissensportionen, „ranking“-Obsession, wie aus Marktforschung marktgerechte Forschung wurde, „spin“ durch „newspeak“ zur Verschleierung der Sachverhalte. Ein besonders apartes Beispiel ist die Verschiebung von „Research Assessment Exercise“ (bis 2008) zu „Research Excellence Framework“ (seither) als Instrumentarium zur landesweiten und alle Disziplinen betreffenden Evaluierung der Forschung, die man sich im Vierjahresrhythmus leistet, wobei 2014 immerhin 20 % auf die Auswertung der Wirkung von Forschung abfällt, erfasst durch die sogenannten „Impact Case Studies“. Forschungsprojekte ohne vorab beschreibbare Wirkungsfaktoren, die über den akademischen Rahmen hinausgehen, wird es daher auf absehbare Zeit in England kaum noch geben. Dieses dem Erkunden, freien Denken, Experimentellen geradezu Hohn sprechende System führt dazu, dass Projekte nicht nur ihre Ergebnisse beim Einreichen der Vorhaben anzugeben haben, sondern auch die voraussichtliche (gesellschaftliche) Wirkungsweise. Der proselytischen Projektemacherei ist dabei Tür und Tor geöffnet, dem damit einhergehenden geistigen Bankrott allzu vieler publikumswirksamer Projektmitteljäger ohnehin.

GEMEINSAMKEITEN IN BEIDEN SYSTEMEN

Unbedingt vergleichbar in beiden Systemen ist die hemmungslose Jargonbildung, die zwar von Anglizismen beherrscht wird, aber auch die deutsche Terminologie fällt nicht unbedingt dadurch auf, dass sie sich sprach- und damit bewusst-

seinskritischer Einsichten verdankt. Ich denke dabei an Wortungetüme wie „Kompetenzkompetenz“ (eben das lässt sich mit einem reflektierten Bildungsbegriff nicht machen!) oder englischerseits „enabling ability“ als Gradmesser für dozentische Leistungen. Ein weiteres Beispiel liefert im deutschen hochschulpolitischen Diskurs der Begriff der „Nachhaltigkeit“. Keine universitäre Presseverlautbarung ohne Hinweis auf die „nachhaltige“ Wirkung dieser oder jener Konzeption. Es ist soweit: Inzwischen findet sich sogar ein Studiengang in Nachhaltigkeit, angeboten von einer norddeutschen Hochschule. Man sollte lieber aus Max Webers Schrift „Wissenschaft als Beruf“ (1917) zitieren, etwa jene Passage, in der Weber davor warnt, Begriffe wie ideologische Hülsen zu verwenden. Vielmehr seien sie als sprachlich-gedankliche Experimente zu verstehen, deren Bedeutung im Fluss bleibe und nur durch „schlichte intellektuelle Rechtschaffenheit“ wieder und wieder gedeutet werden könne.

Was die deutsch-englischen Erfahrungen im Bereich der Hochschulpolitik verbindet und trennt, lässt sich durch Schwerpunkte benennen, und ich wiederhole: Im Sinne der politischen Infrastruktur hat sich – praktisch wie symbolisch – als verheerend ausgewirkt, die Universitäten dem Wirtschaftsministerium zu unterstellen. Das United Kingdom steht vor einem hochschulpolitischen Schisma – Stichwort: die englisch-schottische Antinomie in Sachen Selbstverständnis ihrer Wissenschaftskultur. Deutscherseits besteht ein Hauptproblem in der durch die an sich staunenswerte Exzellenzinitiative möglicherweise entstehenden universitären Zwei-Klassen-Struktur, wiederum „newspeak“-haft ausgedrückt: Ausdifferenzierung durch eine (freilich verspätet wirkende und traditionsferne) Elitebildung, mit der Britannien zumindest nach außen hin keine gesellschaftspsychologischen Probleme hat.

VONEINANDER LERNEN

So anglisierfreudig sich das deutsche System immer wieder gezeigt hat, in einem Bereich hätte dieses Verhalten Vorteile, nämlich in den Anstellungsverfahren für Hochschullehrer, die in der deutschen Praxis viel zu schleppend vor sich geht und in der Gestalt des Privatdozenten die Verelendung eines akademischen Standes perpetuiert. Maßvolle Studiengebühren könnten hier

wirkungsvolle Abhilfe schaffen. Allein der eher hilflose Umgang mit der Studiengebührenfrage hierzulande hat gezeigt, wie traditionsverhaftet bestimmte Verhaltensweisen im akademischen Bereich nun einmal sind. Statt die Mittel für Planstellen zu verwenden, wurden meist nur zeitlich befristete Lehrkräfte für Tutorien eingestellt. Hochschulstrukturpolitisch sollte es sich die deutsche Bundesrepublik leisten können, das Verhältnis zwischen akademischem Mittelbau und der Professorenschaft durchlässiger zu gestalten, Privatdozenten (wenn man denn diese Bezeichnung beibehalten möchte) Zukunftsperspektiven zu bieten und diese Reform durch Mindeststudiengebühren zumindest zum Teil zu finanzieren. Diese Annäherung an das englische, in diesem Falle gesamtbritische System wäre mittelfristig sinnvoll. Denn die Staffelung des Dozentenwesens in Lecturer, Senior Lecturer, Reader, Professor hat sich seit Langem ausgesprochen bewährt.

Vergegenwärtigen wir uns ein Gegenbeispiel. Es ist selten genug: Ein englischer Staatssekretär für die Universitäten und Wissenschaft interessiert sich für ein deutsches Modell und drängt auf Umsetzung. So geschehen in Gestalt von David Willetts, der nachdrücklich Gefallen am Modell der Fraunhofer-Institute gefunden hat. Durch ihre Adaption versucht die britische Regierung über den „Technological Strategy Board“ die institutionellen Voraussetzungen für einen nachhaltigen Innovationsschub in Britannien zu schaffen, und zwar in den Bereichen Satellitentechnologie, qualitative Steigerung der Herstellungsindustrie, Zelltherapie, digitale Ökonomie und erneuerbare Energien. Bezeichnenderweise heißen diese Institute in Britannien „Catapults“. Was ihnen fehlt, ist langfristige Finanzierung, Verbindung von Grundlagen- und Spitzenforschung und ein erkennbares integriertes Entwicklungskonzept, also alles das, was die Fraunhofer-Institute in ihrem Wesenskern auszeichnet. Man setzt stattdessen auf kurzatmiges Katapultieren, wobei man auf das im Bereich von Forschung ungefähr bizarrste Wort verfallen ist, um deren Prinzipien zu beschreiben. Verfehlt ist selten vom anderen gelernt worden. Da fügt es sich ins Bild eigenartiger Selbstverblendung, wenn der Finanzminister des Landes behauptet, Britannien werde Europas Technologiezentrum werden, was pikanterweise von tags darauf veröffentlichten Statistiken des

Europäischen Patentamts konterkariert wurde, die unter den fünfzig Spitzenpatentanmeldungen nur eine zur Hälfte britisch zu nennende Korporation aufführt (Unilever).

GEMEINSAME PROBLEMFELDER

Wiederum enger auf die Hochschulen bezogen stellt sich freilich ein Problem, das jenseits der Finanzierungsmodelle angesiedelt ist, aber zu oft ausgeblendet wird – ein Problem, das deutsche wie britische Hochschulen teilen, weil es ein globales Phänomen geworden ist: die fortschreitende Virtualisierung der Lehr- und Lernbedingungen. Das Stichwort „Virtual Learning Environment“ gehört zu den größten Herausforderungen für den herkömmlichen Hochschulbetrieb, die gemeinhin eher verdrängt denn thematisiert werden. Zwar figurieren Hinweise auf VLE in Modulbeschreibungen und gelegentlich findet sich in einschlägigen Studien der Hinweis, die Fernuniversität oder Open University, früher die Funkkollegs, seien Sonderphänomene. Aber werden sie nicht mehr und mehr zum Modellfall, aus dem eine Norm für die Restrukturierung der Hochschulen werden kann? Zu denken ist hier an die Khan Academy oder das Experiment, das im Herbst 2011 in Stanford lief, und zwar mit einem Studienprogramm „Introduction to Artificial Intelligence“, das weltweit gebührenfrei über 160.000 Studenten belegten. Nebenbei bemerkt: Einer der virtuell Lehrenden, Peter Norvig, ist gleichzeitig Director of Research bei Google. Dieses Szenarium gilt es künftig in den Blick zu nehmen, selbst dann wenn vermeintlich nur bilaterale hochschulpolitische Transferfragen in Rede stehen. Ist inzwischen das Interesse an Lehr- und Lerntechnologien größer als jenes an Inhalten? Gilt auch hier, dass das Medium der Inhalt ist?

Bei „Vergleichen“ der vorliegenden Art liegt es nahe, sich in Einzelbeispielen zu verlieren – von der Problematisierung der Habilitation bis zur Art studentischer Mitwirkung an der Gestaltung der Curricula. Die britische Skala etwa reicht von deutscherseits unbekannten systematisierten, anonym-elektronisch ausgewerteten Qualitätsrückmeldeverfahren für die Lehre in den einzelnen Modulen, auch „feedback“ genannt, bis zum „National Student Survey“, dessen methodologische Fragwürdigkeit schwer zu überbieten ist, bleiben dabei doch ganze Fachgruppen einfach

unberücksichtigt, weil sie zahlenmäßig nicht oder nicht mehr ins Gewicht fallen. Anders gesagt: Quantität gibt sich auch hier den Anschein von Qualität.

Ein gemeinsames Problemfeld erscheint mir schwerwiegender: Die Frage der Beurteilungs- und Entscheidungskompetenz innerhalb des universitären Betriebs. Da in zunehmendem, wenn nicht erschreckendem Maße Verwaltungsaufgaben und Wissenschaftsmanagement von Hochschullehrern übernommen werden müssen, die Leitungsfunktion haben in innerhalb von Großfakultäten als Schools organisierten Instituten, Fachschaften oder Departments, können sachkompetente Entscheidungen längst nicht mehr garantiert werden. Der Zielkonflikt ist im Rahmen der prinzipiell wertvollen universitären Selbstverwaltung offensichtlich: Einerseits soll es nicht zu einer Entkoppelung von Forschung, Lehre und Verwaltung kommen, da sonst fach- und lehrpraxisfremde bürokratische Entscheidungen drohen. Andererseits haben die arbeitsrechtlichen, finanztechnischen und planungstechnischen Probleme Komplexitätsgrade erreicht, die Verwaltungsfachleute erfordern. Ob wir es uns eingestehen oder nicht, viele von uns arbeiten im akademischen Getriebe am Rande des vom System generierten Dilettantismus, der Überforderung oder Selbstüberschätzung.

Ein entscheidender gemeinsamer, freilich nicht nur britisch-deutscher Problemnenner ist jedoch, welchen gesamtgesellschaftlichen Stellenwert wir Bildung und Forschung einräumen, wie sich die Hochschulen organisieren und wie sich Wissenschaft strukturiert. Insbesondere in England haben wir uns über Jahre auf eine Scheinautonomie der Universitäten zubewegt, die kaum von inhaltlichen Wertsetzungen getragen worden ist, sondern von Ressourcenzuteilung oder deren Entzug. Diese Scheinautonomie hat jedoch zu einem exponentiellen Anwachsen der internen Kontrollmechanismen geführt, ganz gleich nach welchem Strukturmodell sich die Universitäten richten, ob sie sich in Großfakultäten oder kleinen beweglicheren Einheiten organisieren. Darin drückt sich ein grundsätzliches Misstrauen gegen die Dozentenschaft aus, die sich ihrerseits nicht selten hoffnungslos überfordert sieht durch zusätzliche verwaltungstechnische Aufgaben, deren Zeitaufwand in keinem Verhältnis zum Ertrag steht und

entsprechende Energien von Forschung und Lehre abzieht. Wer heute nach einem äußerlich liberal wirkenden, nach innen jedoch überbürokratisierten System sucht, wird es in den englischen Hochschulen finden. Verlorengegangen ist dabei das Ethos, sofern man von werbewirksamen Parolen eitler Selbstüberbietung absieht, die sich für Hochglanzbroschüren und Website-Auftritte eignet, das akademische Selbstverständnis als einer fundamental kritisch-produktiven Tätigkeit jedoch bestenfalls parodiert.

Wenn es etwas gibt, was beide Systeme gemeinsam neu lernen müssen, dann das Schaffen von akademischen Freiräumen, in denen forschend gelehrt und lehrend geforscht werden kann und in denen Wissenschaftler sich ihrem Eigentlichen widmen können und nicht auf Drittmitteljagd ganze Forschungssemester damit verbringen, Anträge auszufüllen. Wünschenswert wäre eine fortschreitende Kollaboration unserer Forschungsförderungsinstitute. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem „Arts and Humanities Research Council“ aufgelegte, dann wieder unterbrochene, schließlich neu ausgedachte gemeinsame Programm bedeutet einen zaghaften Schritt in die richtige Richtung. Gleiches gilt für die Zusammenarbeit der Wissenschafts- und Kunstakademien. Eine erfolgreiche, erprobte Bilateralität kann eine sehr gute Grundlage sein, um erweiterte Projekte im EU-Rahmen und darüber hinaus glaubhaft zu entwickeln. Zu oft wird immer noch versucht, eine sogenannte internationale Forschergruppe zusammenzubringen, die aber nicht aus tragfähigen, bereits bilateral bewährten Komponenten besteht.

Was wir voneinander lernen sollten: den Evaluationswahn zu therapieren, die Groteske namens „impact“ zu kontern und damit ein System, das Forscherinnen und Forscher dazu zwingt, ihre eigenen Wirkungsanalysen zu betreiben, und ihre Institutionen dazu verleitet, „ghost-writer“ einzustellen, um überzeugende „narratives“ in Sachen gesamtgesellschaftlicher Wirkung von Forschung zu erstellen. Wollen oder können wir ihn wirklich beseitigen, den produktiven Leerlauf in der Forschung? Verdanken wir ihm nicht einige der größten wissenschaftlichen Errungenschaften? Es soll ja noch vorkommen, dass die Forschungsergebnisse nicht längst vor Beginn der Arbeit feststehen, obzwar die Drittmittelgewährer das

genaue Gegenteil fordern oder zu erwarten scheinen. Zu erwähnen ist hier die Tendenz vieler Wissenschaftsstiftungen, operativ vorzugehen und nur noch Anträge zu berücksichtigen, die sich diesen operativen Vorgaben unterordnen. So nachvollziehbar dies aus der Sicht des stiftungspolitischen Planungsrationismus auch sein mag, es hemmt die Vielfalt in der Forschung. Gleichzeitig leistet sich der Staat ein Evaluierungssystem, in Deutschland auf die Exzellenzinitiative bezogen, in Britannien auf die Mechanismen des „Research Excellence Framework“, dessen Kostenaufwand – gerade in Britannien – in keinem Verhältnis zu dem steht, was damit an konkreter Forschung oder an Graduiertenstipendien finanziert werden könnte.

ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN

Abschließend sei noch einmal das Stichwort „föderale Struktur der Wissenschaftskultur“ erwogen. Wissenschaften sind in sich plural. Eine pluralistische Struktur wird ihnen institutionell, also verwaltungstechnisch, und in ihrer politischen Kontextualisierung am angemessensten gerecht. Im britisch-deutschen Verhältnis ergibt sich hierbei einmal mehr eine paradoxe Situation: Während deutscherseits zunehmend ein Überdruß an den vermeintlich ineffizienten, Entwicklungsprozesse verlangsamenden Auswirkungen des föderalistischen Bildungs- und Hochschulsystems spürbar ist, beginnt man in Britannien Chancen einer dezentralisierten Hochschulpolitik zu erkennen. Dass Wissenschaftspolitik – gerade auch wenn sie mit Standortfragen verbunden ist – regionale Förderungspolitik betreibt, hat man in Wales, Nordirland und Schottland erkannt und begreift sie nun, dort zumindest, als Teil einer wertorientierten Entflechtung des englischen Zentralismus. Dazu gehört auch ein von der University of Warwick und meinem College, Queen Mary, University of London, entwickeltes Modell einer „strategic partnership“, die den Zentralismus relativiert und ganz neue Perspektiven interregionaler Wissenschaftskooperation eröffnet (Grafschaft Warwickshire und Ost-London) und auf die Kompatibilität beziehungsweise wechselseitige Ergänzungen ihrer Studien- und Forschungsprogramme baut, wobei diese Institutionen ihre globalen Verflechtungen mit in diese Partnerschaft einbringen.

Wissenschaft als plurales Konzept setzt jedoch voraus, dass gerade die Fächervielfalt erhalten und weiter entwickelt werden muss. Unbedingt richtig ist, dass nicht jede Universität „alles“ anbieten kann. Die Bündelung von Forschungsinvestitionen, das Herausbilden von fachspezifischen und interdisziplinären Synergien in bestimmten Regionen ist längst unverzichtbarer Bestandteil in der wissenschaftspolitischen Infrastruktur beider Kulturen. Das muss nicht auf Kosten einer pluralen Wissenschaftskultur gehen, sofern der politische, sprich: gesamtgesellschaftliche Wille vorhanden ist, diese Pluralität als einen Grundwert in der Kultur aufrechtzuerhalten und weiter auszubauen. Beide Systeme haben Anlass, dies immer wieder neu zu lernen und umzusetzen. Das wird ihnen diesseits und jenseits des Ärmelkanals aber nur dann gelingen, wenn sich die Universitäten wieder auf das besinnen, was sie eigentlich sind: Sachwalter einer einzigartigen Tradition, Vertrauensinstitutionen für die geistige Überlieferung, ihre Interpretation und Weiterentwicklung.

Inzwischen sind wir in Deutschland eine Exzellenzinitiativenrunde weiter und in England hat die neue Finanzierungsstruktur für die Universitäten im Bereich der Geisteswissenschaften erste erkennbare Folgen gezeitigt: Sie sind zum Notstandsgebiet geworden (Rückgang der Studentenzahlen in den Neuphilologien um landesweit 25 % im Studienjahr 2012/13), was inzwischen zu einer verzweifelt wirkenden Initiative geführt hat: der Gründung des „Council for the Defense of British Universities“ (CDBU), einer privaten Initiative, hinter der so bekannte Namen wie David Attenborough, A. S. Byatt, Richard Dawkins und Andrew Motion stehen. Jeder kann sich diesem Council anschließen. Um einen Obulus – in welcher Höhe auch immer – wird gebeten: Notopfer Geist. Gleichzeitig hat der Londoner Philosoph, A. C. Grayling, sein „New College of Humanities“ gegründet. Die Studiengebühren betragen achtzehntausend Pfund pro Jahr, also das Doppelte dessen, was staatliche Hochschulen an Gebühren erheben.

Derweilen ist das „Scottish Funding Council“ neue Zielvereinbarungen mit den Universitäten „jenseit des Tweed“ (Theodor Fontane) eingegangen, wobei es die Aufwendungen für das Hochschulwesen im Vergleich zum Vorjahr um – aus englischer Sicht – sagenhafte 12,4 % gesteigert hat, wobei die Mittel jenen Universitäten wieder

entzogen werden, die vereinbarte Zielvorgaben nicht einhalten. Im englischen „newspeak“ heißt das „deliver, deliver, deliver“: Aus Akademikern werden Lieferanten. Wer nicht fristgerecht Wissen liefert, ist geliefert. Das Produkt Wissen notiert seinen Handelswert in den verschiedenen Sparten des „knowledge ex-change“, landläufig als Wissensaustausch, Wissenstransfer verstanden. Doch fällt die Nähe zu den Begriff „stock exchange“ auf, also (Wissens-) Börse. Was den einen der Ftse oder DAX, ist den anderen der REF-Index, Kürzel für „Research Excellence Framework“, eine Verschärfung des früheren „Research Assessment Exercise“, das für einen gigantischen Evaluationsaufwand steht, den man sich 2014 in UK wieder glaubt leisten zu können. Die Vorbereitungen hierfür sind bereits seit gut zwei Jahren im Gange, indem nahezu alle Hochschulinstitute aufwändige, wichtige Ressourcen und Forschungszeit bindende „dry runs“ in Auftrag geben, um genau zu wissen, wie man sich strategisch positionieren kann, um nach 2014 als „world class institution“ für sich werben zu können. Hier noch „vergleichen“ zu wollen, wäre in der Tat Frevel, abgesehen von einer Verwandtschaft zwischen deutschen Exzellenzrunden und dem REF-Börsengang britischer Universitäten: Die fortschreitende Entflechtung von Forschung und Lehre lässt sich da wie dort nicht länger übersehen. Und das ist die schon mittelfristig verhängnisvollste Gemeinsamkeit in der Wissenschaftspolitik der beiden Kulturen.

|| PROF. DR. RÜDIGER GÖRNER

Direktor des Centre for Anglo-German Cultural Relations am Queen Mary College, University of London

ANMERKUNG

- * Die essayistische Vortragsform des Beitrages wurde auch für den Druck beibehalten und somit auf einen Apparat verzichtet. Der Text stellt gleichsam einen Extrakt dessen dar, was ich über Jahre hin zu diesen Fragen vorgelegt habe und was inzwischen in Buchform erschienen ist. Görner, Rüdiger: Dem lebendigen Geist. Britisch-deutsche Interventionen zur Hochschulpolitik, Forum 81, Deutscher Hochschulverband, Bonn 2011. Die im britischen Kontext wichtigste Veröffentlichung zu diesem Themenbereich stammt von Collini, Stefan: What are Universities for? A contemporary manifesto in defence of our universities, London 2012.

DIE AUTONOMIE DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN

WINFRIED SCHULZE || Das Modell autonomer Hochschulen hat in den letzten zwei Jahrzehnten national und international an Attraktivität und Zustimmung gewonnen. Es entspricht ihrem historischen Selbstverständnis, ihrer Rolle im internationalen Wettbewerb und schafft neue Möglichkeiten wissenschaftsnaher Organisation. Hochschulräte haben für autonome Hochschulen eine wichtige Aufsichts- und Steuerungsfunktion.

AUFGABE DER HOCHSCHULRÄTE

Hochschulräte, Universitätsräte, Aufsichtsräte oder Kuratorien haben seit dem Ende der 90er-Jahre des vorigen Jahrhunderts eine zunehmend wichtige Funktion in den deutschen Hochschulen übernommen. Dies entspricht durchaus einer international beobachtbaren Tendenz in der Governance von Hochschulen. Im Zuge der allgemeinen Durchsetzung des so genannten „New Public Management“ in der öffentlichen Verwaltung verstärkte sich die schon 1993 vom Wissenschaftsrat geforderte Autonomie der Hochschulen. Erheblich erleichtert wurde diese Entwicklung durch die 4. Novelle zum Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1998. Dadurch wurden die Regelungen zur Organisation und Verwaltung der Hochschulen ganz aus dem HRG gestrichen und die Länder gewannen damit wesentlich mehr Spielraum für die Organisation ihrer Hochschulen.

Innerhalb dieser insgesamt erfreulichen Entwicklung kommt den Hochschulräten eine besondere Bedeutung zu, denn sie haben in fast allen Bundesländern eine Steuerungs- und Kontrollfunktion für die Hochschulen übernommen, auch wenn die Kompetenzen der Hochschulräte in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich sind. Bisher verzichtet nur ein Bundesland ganz auf diese Form der Hochschulsteuerung (Bremen), während in zwei anderen Bundesländern so genannte Landeshochschulräte eine vergleichbare Funktion für die Universitäten und Hochschulen übernommen haben (Schleswig-

Holstein, Brandenburg). Damit hat sich eine Tendenz weitgehend durchgesetzt, die auf die staatliche Fachaufsicht der Hochschulen verzichtet, dem Land die Steuerung über Ziel- und Leistungsvereinbarungen einräumt und die traditionelle Fachaufsicht durch die Kontrolle und Steuerung durch Hochschulräte – bei weiterhin bestehender Rechtsaufsicht – ersetzt.

Zunächst sah sich dieses neue Modell der Hochschulsteuerung deutlicher Kritik ausgesetzt, weil zum einen damit eine deutliche Schwächung der Kompetenzen der Hochschulsenate verbunden war, zum anderen weil – vor allem in der medialen Öffentlichkeit – den neuen Hochschulräten zu große Wirtschaftsnähe und eine Umwandlung der Universitäten in Wirtschaftsunternehmen vorgeworfen wurde. Nach einer Reihe von empirischen Studien und Publikationen und nicht zuletzt auf der Basis der konkreten Erfahrungen über die Zusammensetzung, die Arbeit und Wirksamkeit der Hochschulräte hat sich inzwischen eine deutlich positivere Einschätzung dieser Steuerungsform ergeben.¹ Die Hochschulen selbst zeigen sich von dieser Variante der Governance überzeugt.

Die im Jahre 2010/2011 im Gefolge von neuen politischen Mehrheitsverhältnissen in Gang gesetzte Revision der Hochschulgesetze in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg im Sinne einer „Re-Demokratisierung der Hochschulen“ – so die derzeit noch zuständige Ministerin in Nordrhein-Westfalen – trifft auf eine deutliche Gegenposition ihrer Hochschulen, die die ge-

wonnene Autonomie und die damit notwendig verbundene neue Rolle der Hochschulräte als deutliche Verbesserung ihrer Lage verteidigen.

Hochschulen haben seit ihrer Gründung eine bestimmte Form der Autonomie genossen, die „universitas magistrorum et scholarium“, also die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, sie galt als besondere Rechtsgemeinschaft, und sie bildet immer noch den Kernbestand jeder Hochschule. Natürlich waren seit der spätmittelalterlichen Gründungswelle Universitäten ohne staatliche Dotationen nicht mehr denkbar, aber sie haben in ihrem inneren Leben immer ein hohes Maß von Autonomie genossen, auch wenn dies aus politischen oder konfessionellen Gründen zeitweise starken Einschränkungen unterlag. Seit der Gründung der Universität Göttingen 1737, spätestens aber seit der Gründung der Berliner Universität ist die wissenschaftlich-korporative Autonomie Kernbestand der Universitätsidee, die auch weltweit Nachahmung gefunden hat. Den Idealfall bilden die privaten Universitäten in den USA, die heute vielfach Modellcharakter haben. Ein Bericht der Weltbank von 2011 zählt die institutionelle Autonomie zu einer der wesentlichen Voraussetzungen für „the making of world-class universities“.

HOCHSCHULRÄTE IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN STAAT, GESELLSCHAFT UND WIRTSCHAFT

Allerdings ist es so, dass sich Hochschulen schon immer und immer noch in einem komplizierten Spannungsfeld zwischen Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und den spezifischen Interessen der Studierenden bewegen und positionieren müssen, ganz abgesehen einmal von den ständigen Veränderungen der wissenschaftlichen Disziplinen und der Formen wissenschaftlicher Kommunikation unter den Bedingungen der digitalen Revolution, die uns in diesen Jahren stark beschäftigen.

Die Rolle des Staates

Dabei ist erstens die Rolle des Staates im deutschen System natürlich zentral, denn der Staat ist traditionell unmittelbar oder mittelbar der Hauptfinanzier der deutschen Hochschulen, von den privaten Hochschulen einmal abgesehen, die aber bislang nur knapp 4 % der deut-

schen Studierenden ausbilden und zum Teil auch direkt oder indirekt vom Staat unterstützt werden (Beispiel Jacobs-University und Witten-Herdecke). Nachdem zunächst im Grundgesetz allein die Länder die Verantwortung für die Hochschulen trugen, bewirkte das HRG seit den 70er-Jahren eine starke Koordinierung durch den Bund, erst die erwähnte 4. Novelle beseitigte dies wieder.

Vor diesem Hintergrund einer relativ starken landes- oder bundesstaatlichen Aufsicht ist der Verzicht auf die Fachaufsicht über die Hochschulen ebenso bemerkenswert wie die bislang eher lose Steuerung der Hochschulen über so genannte Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) und die Rechtsaufsicht. Alle anderen Kompetenzen sind den Hochschulen und in einigen Ländern letztinstanzlich den Hochschulräten zugewiesen worden, wobei ich besonders das Berufsrecht, die Finanzautonomie und die Entwicklungsplanung hervorheben möchte. So ist das entstanden, was man als das Ziel einer langandauernden Debatte betrachten kann, nämlich die teilweise Verwirklichung der „deregulierten“, „entfesselten“ oder – wie ich es vorziehe – der „autonomen Hochschule“. Dabei sind in der Bundesrepublik unterschiedliche Modelle entwickelt worden, sie reichen von den Stiftungshochschulen in Niedersachsen (Göttingen Hildesheim, Lüneburg) und Hessen (Frankfurt am Main) bis zu den unterschiedlich autonomisierten Hochschulen der verschiedenen Bundesländer.

Die Rolle der Wirtschaft

Wenn man zweitens den Bereich der Wirtschaft anspricht, dann ist hiermit das komplizierte aufeinander Angewiesensein von Wirtschaftsunternehmen und Hochschulen gemeint, das sich auf mehreren Ebenen feststellen lässt. Es betrifft auf der einen Seite das fundamentale Interesse der Studierenden, nach dem Studium passende berufliche Möglichkeiten zu ergreifen, es betrifft andererseits das Interesse der Wirtschaft an gut ausgebildeten Absolventen und – mit ihnen – an den Ergebnissen der Grundlagen- und der angewandten Forschung. Beides macht die Unternehmen der Wirtschaft zu Partnern, die am Zustand und der Leistungsfähigkeit der Universitäten ein besonderes Interesse haben. Angesichts des hohen volkswirtschaftlichen Interesses an einem funktionierenden Austausch zwischen Wissen-

schaft und Wirtschaft als der unverzichtbaren Basis einer nationalen Wirtschaft, die auf Wissen unbedingt angewiesen ist – und das gilt für unser rohstoffarmes Land in erhöhtem Maße –, ist leicht nachvollziehbar, dass hier ein enger Zusammenhang besteht.

Man muss sich dabei immer vor Augen halten, dass der überwiegende Anteil der Ausgaben für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik durch die Wirtschaft finanziert wird. Wie der Bundesbericht Forschung und Innovation ausweist, sind das fast zwei Drittel der gesamten Ausgaben für Forschung und Entwicklung. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, wenn die Wirtschaft mit geeigneten Akteuren versucht, die Entwicklung der Hochschulen zu beeinflussen. Ich verweise hier z. B. auf den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, dem diese Fragen besonders am Herzen liegen. Der oft geäußerte Verdacht, dass die Wirtschaft vor allem über die Hochschulräte den Versuch unternahme, ihre Interessen in den Hochschulen direkt zu verwirklichen, entbehrt meines Erachtens sowohl einer verlässlichen quantitativen Grundlage als auch einer Grundlage im empirisch feststellbaren Verhalten der aus der Wirtschaft kommenden Hochschulräte.

In diesem Zusammenhang muss auch mit einem Missverständnis aufgeräumt werden, das durch den Begriff der „unternehmerischen Hochschule“ („entrepreneurial university“)² in die Debatte gekommen ist und durch einige unglückliche Begriffe in Gesetzen (wie etwa der Begriff Aufsichtsrat für den Hochschulrat in Baden Württemberg). Natürlich ist damit nicht gemeint, dass eine Hochschule als Wirtschaftsunternehmen verstanden und geführt wird, sondern er bedeutet lediglich, dass eine Hochschule mit modernen unternehmerischen Methoden geführt und verwaltet wird: Sie verzichtet auf die hergebrachte so genannte kameralistische Haushaltsführung und bedient sich stattdessen der kaufmännischen Buchführung.

ERFAHRUNGEN MIT DEM NEUEN STEUERUNGSMODELL IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Der Hochschulrat in Nordrhein-Westfalen besitzt und übt alle die Funktionen aus, die für die Besetzung der Hochschulleitungen, die Kontrolle von deren Amtsausübung, die strategische Ent-

wicklung der Hochschule und die Haushaltsfeststellung und -abwicklung notwendig sind. Insbesondere die vierteljährliche Ausgabenkontrolle erlaubt in Verbindung mit dem Wirtschaftsplan und der Zustimmung zum Rechenschaftsbericht des Rektors / Präsidenten einen hinreichenden Einfluss auf Budgetentwicklung der Hochschule und die damit anvisierte Binnenentwicklung. Nimmt man jetzt noch die Bestimmung hinzu, dass der Hochschulrat alle Unterlagen der Hochschule einsehen kann und auch den unternehmerischen Aktivitäten der Hochschule zustimmen muss, dann stehen wesentliche Instrumente zur strategischen Beratung der Hochschulleitung und zur Lenkung der Hochschule zur Verfügung. Eine Besonderheit liegt noch darin, dass der Hochschulrat in seiner Gesamtheit auch als oberste Dienstbehörde der jeweiligen Hochschule fungiert und der Vorsitzende zugleich Dienstvorgesetzter der hauptberuflichen Mitglieder des Präsidiums ist. Nach meinen Beobachtungen ist das Spektrum der Kompetenzen des Hochschulrats damit durchaus ausreichend. Ich habe an keiner Stelle meiner bisherigen Tätigkeit den Eindruck gehabt, dem Hochschulrat fehle eine bestimmte Kompetenz.

Wie sieht die Praxis aus? Dazu gehört sicher, dass sich die Hochschulräte am Anfang ihrer Tätigkeit vor allem darum bemühen mussten, aussagekräftige Informationen über die Entwicklung der Haushalts- und Wirtschaftslage ihrer Hochschulen und vor allem über die Anlage von Haushaltsüberschüssen zu erhalten. Nach einigen anfänglichen Schwierigkeiten sind dann – soweit ich sehe – an allen Hochschulen aussagekräftige Berichtsformen entwickelt worden, die die vierteljährlichen Berichte eng an die Struktur des Jahreswirtschaftsplans koppeln. Mit der Einführung der kaufmännischen Buchführung dürften diese Probleme ohnehin behoben sein.

Es gehört auch mit zur gelebten Praxis des neuen Gesetzes, dass sich in Nordrhein-Westfalen alle Hochschulräte darum bemüht haben, ihre Arbeit den Hochschulen gegenüber transparent zu gestalten. Dazu gehören sowohl die Ankündigung der Sitzungen mit den Tagesordnungspunkten, ein Kurzprotokoll über die Ergebnisse und vor allem regelmäßige Berichte in den jeweiligen Senaten über die Arbeit des Hochschulrats. Auch die ständigen Kontakte mit den Dekanen, den

Personalräten und den Allgemeinen Studentenausschüssen gehören mit zu diesem Programm transparenter Amtsführung.

FAZIT

Zusammenfassend möchte ich feststellen – und diese Feststellung betrifft nicht nur die Erfahrung mit meinem eigenen Hochschulrat –, dass wir in den letzten viereinhalb Jahren in Nordrhein-Westfalen und in anderen Bundesländern eine bemerkenswert positive Erfahrung mit der so beschriebenen Autonomie der Hochschulen gemacht haben. Da ich durch meine jetzige berufliche Tätigkeit auch laufend tiefere Einblicke in die drei Universitäten des Ruhrgebiets habe, konnte ich eine enorme Aufbruchstimmung feststellen. Die Reform habe – wie es ein Kollege formulierte – den Hochschulen „einen unübersehbaren Fortschritt in Leistungsfähigkeit und Ansehen gebracht“. Ein anderer Kollege sprach davon, dass „in NRW eine transparente, schlüssige und Kompetenzkonflikte weitgehend ausschließende Verteilung der Verantwortlichkeit erreicht worden“ sei. Alle Universitäten haben ihre fachliche Profilierung vorangetrieben, haben ihr Drittmittelaufkommen erheblich gesteigert, haben sich erfolgreich an bundesweiten Sonderprogrammen beteiligt, neue Schwerpunkte entwickelt, regionale Kooperationen vorangetrieben, und sie haben dank der Finanzautonomie sehr viel schneller auf die Herausforderungen reagieren können, die mit dem Ansteigen der Studentenzahlen gegeben waren. Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, dass dies ohne die Autonomie der Hochschulen nicht gelungen wäre. Es kommt hinzu, dass auch alle Beteiligten in den Hochschulen von einem Erfolg dieses Modells sprechen, wenn ich einmal von den meisten Studentenvertretern und wenigen Senatsvertretern absehe.

Ich will schließen mit dem Hinweis auf eine Erklärung der Vorsitzenden deutscher Hochschulräte, die wir im Januar 2012 in Berlin verabschiedet haben und die inzwischen von mehr als einhundert Vorsitzenden unterschrieben wurde: „Hochschulräte sind unabdingbare Organe einer autonomen Hochschule. Die Übertragung von Budget- und Personalautonomie sowie Planungs- und ministeriellen Fachaufsichtsfunktionen auf die Hochschulen erfordert ein Kontrollorgan der Hochschule, das nicht mehrheitlich aus Mitglie-

dern der Hochschule besteht. Mit von Partikularinteressen unabhängigem Blick können Hochschulräte die Eigenverantwortung, Strategieorientierung und Entscheidungsfähigkeit der Hochschulen nach innen wie außen unterstützen. Als Kontrollorgan sind sie erforderlich, um Finanzen und Risiken zu kontrollieren und damit im Ergebnis auch autonome Entscheidungen der Hochschulen zu legitimieren. Der Erfolg der Hochschulautonomie und der Erfolg autonomer Hochschulen sind also eng verknüpft mit der Existenz, der sinnvollen Konzeption und einer erfolgreichen Arbeit der Hochschulräte.“

|| PROF. EM. DR. WINFRIED SCHULZE

Vorsitzender des Hochschulrats der Universität Paderborn und des Beirats des Centrums für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE),
Direktor des Mercator Research Center Ruhr

ANMERKUNGEN

- ¹ Vgl. z. B. Bogumil, Jörg / Heinze, Rolf G. / Grohs, Stephan / Gerber, Sascha: Hochschulräte als neues Steuerungselement?, Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche, Abschlussbericht der Kurzstudie Dezember 2007, http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2007-981-5-1; Hüther, Otto: Hochschulräte als Steuerungsakteure, in: Beiträge zur Hochschulforschung 31/2, S. 50-73.
- ² Clark, Burton R.: Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Ibbenbüren 1998.

MODERNIZATION OF UK HIGHER EDUCATION

JACK GROVE || Over the past two years, UK higher education has undergone what is arguably the most radical transformation in its entire history, culminating in a new system which came into effect in 2012. Some of the changes might bring about unintended negative consequences such as university closures and an erosion of the diversity that is currently a strength of the sector. There are also considerable fears over the affordability of the new loans system, the introduction of new student visa restrictions and the arrival of private providers on the scene.

THE TIMES HIGHER EDUCATION AND ITS RANKINGS

This paper will address the sweeping changes which have taken place in British higher education over the past few years. It will also examine some of the reforms taking place in German universities, and what each country could learn from the other. The intention here is to detail the reasons for these changes in the UK, and in particular to examine what the likely consequences will be for students, staff and the higher education landscape over the next five years and beyond. This paper will also consider whether the student loans system which came into effect in September 2012 is sustainable and affordable in the longer term, and reflect upon some of the doubts expressed within the sector on the new system.

At the outset it may be relevant to mention that the author is a writer for the publication Times Higher Education. As one of the leading higher education magazines in the world, the THE is a specialist title written for academics and includes opinion pieces from scholars and academic professionals across the world. The print circulation of about 20,000 is distributed mainly in the UK. But the magazine also has a strong global online following, with about 200,000 unique visitors every week, of which some 40 per cent are from abroad. The THE is particularly popular in Singapore, Hong Kong, Tokyo and USA, though it has many readers in mainland Europe.

In recent years, the brand has become increasingly known for its Times Higher Education World University Rankings. Although they are controversial as not everyone agrees with the principle of rankings while others take issue with aspects of its methodology, these rankings have proven very popular, and following the launch of the seventh annual rankings, the website attracted just over 1.6 million hits in 24 hours on 6 October 2011 and more than 7 million hits in October 2011. So it is one of the three main world rankings, next to the Shanghai Jiaotong (which is based exclusively on research measurements, prizing volume and size over more weighted indicators) and QS World University Rankings (which cover a range of issues, including a peer review survey, citation scores and graduate employment figures). The popularity of the THE rankings reflects how higher education has changed over the past decade or so, and how it now operates as a global market.

In the past, higher education was very much a local market. Young people went to their local university or somewhere fairly close, a system still in existence in France and many other European countries. Nowadays, students are far more mobile and are prepared to go to different countries or even continents for their education, particularly for postgraduate study, where quality matters far more than geographical proximity. In this world of increasing student mobility, rankings

along with trusted independent indicators will play a great part.

CHANGES TO HIGHER EDUCATION IN BRITAIN FROM 2012

One of the major changes taking place from September 2012 is the substantial increase in student fees as students will have to pay up to £ 9,000 a year for undergraduate courses, which is almost three times the previous fee of about £ 3,300 a year. The justification for this increase is to make up a funding shortfall which goes back to 2010 when the UK government decided to cut its support for universities by almost 80 per cent by citing the need for higher education to share in the round of austerity cuts.

The cuts included the withdrawal of government support for all classroom-based subjects (most of the arts, humanities and social science subjects) and remaining funding is only available for expensive, mainly laboratory-based subjects such as medicine and the sciences.¹ In the face of such massive cuts, there was little option but to adopt the outline findings of the October 2010 Browne Review which recommended that tuition fees should rise substantially. Eventually, a compromise deal saw the cap on tuition fees rise to £ 9,000, with most universities setting fees at this level or very close to it. Fees, after bursaries and financial support, were set around an average of £ 8,660 a year.

This move provoked considerable anger among students, and led to reactions including riots in London in October 2010. The media carried pictures of furious young people clashing with police and burning various objects; while the image of Prince Charles and his wife Camilla, the Duchess of Cornwall, caught in the maelstrom of angry students as their car was surrounded by angry protestors beating its sides and throwing paint at the limousine has become iconic. These were perhaps the most violent demonstrations seen on the streets of London for a generation.

THE STUDENT LOAN SYSTEM

Despite anger over the changes and the apparent end to direct funding for students, there is still a good deal of government support for higher education. It comes via a different mechanism, namely a heavily subsidized student loan system.

In this new system, a typical student will take on debt of £ 27,000 (£ 9,000 x 3 years) and loans for living costs (about £ 3,500 a year). According to estimates backed by the National Union of Students, the new system will see most graduates take on a debt of more than £ 50,000, a sum which takes into account debts accrued from maintenance loans and other living cost expenses, with about £ 40,000 of this amount subsidized by the government. Others put the total at almost £ 60,000.²

One important aspect needs to be borne in mind. Unlike other student loan systems, there are some very favourable terms of repayment. Under this new system, no students will pay while they are in education (unlike in the US system). Repayment will only begin once students have graduated, and that includes part-time students who take longer to complete their studies.

The key aspect of the loan system is that it is contingent on an individual's income. Graduates will pay back 9 per cent of their income above £ 21,000, where the average starting salary for top firms is £ 25,000 a year. Therefore a graduate earning £ 30,000 a year will pay only about £ 800 a year in loan repayments. Put this way, the payback does not seem so onerous, although most graduates in mainland Europe would venture that the deal they have is better as they do not have to pay back any loans at all. This is the case in most parts of Germany, where at the worst students have to pay EUR 1,000-1,500 a year for income-contingent tuition or registration fees.

However, the question is already being raised in the UK whether the student loan system is too generous and whether the government, and thereby the taxpayer, will have to write off large amounts of money from the students' loan book because graduates are not earning enough. For instance, Tim Leunig, an economist at the London School of Economics, has calculated that graduates must earn about £ 42,000 a year for 30 years in order to pay off a typical student loan.³ Given the current labour market, this is very unlikely for even a minority of students. Liam Burns, president of the National Union of Students, has also raised this point repeatedly and stated that most students will never pay off the final third of their debts. Different analysts claim that around 30 to 40 per cent of loans will have to be written off.

To put it another way: if offered a mortgage deal which allowed customers to buy a house but to repay the money only if they were earning a good wage, most would take it. Such a mortgage deal would mean that there would be no repayments as long as there were no earnings, in cases for example of time out to have a family, periods of unemployment or voluntary choice of low-paid career. And the best part would be that if the mortgage had not been paid off after 30 years, the house could still be kept. That sounds like a wonderful deal, and most people would take it. These favourable terms and conditions for student loans sound almost too good to be true, and perhaps they are. The current government is committed to introducing a market into higher education, so to have such a heavily state-subsidized loan system at the heart of it seems to be at variance with this policy. By analogy, banks would not give out loans if they knew they could only count on a return of 60 or 70 per cent of their investment.

POSSIBLE CHANGES TO FUNDING SYSTEM

A debate has started on whether the terms of student loans are set to change. It is a question that Sir Alan Langlands, Chief Executive of the Higher Education Funding Council for England, asked at the organization's November 2012 annual meeting. If more cuts have to be made, are they to come from the budgets reserved for various special interest groups such as social mobility projects, the disabled, medicine, science, strategically important but vulnerable subjects like languages, all of which have their own champions and defenders. Or will the cuts come, and they are likely to come once again, in the form of more imperceptible changes such as the incremental reduction of the repayment terms of student loans, so that graduates pay more.⁴

David Willetts, UK minister of state for universities and science, has often outlined a 60/40 private/public split in funding: 60 per cent paid by the individual and 40 paid by the state. So far, there has been no substantial debate on the direction this funding is heading. The pace of reform has been rapid and no one, not least the media, has had a chance to reflect on what constitutes a fair division.

CONTROLLING UNIVERSITY COSTS

It remains to be seen what will happen in this debate and where it will lead the country. But it appears that the UK is heading down the path of the USA, where total graduate debt is now estimated at \$ 1 trillion.⁵ Levels of state subsidy in the US are much lower and graduate debt weighs far more heavily on students. With dropout rates also far higher, many young people are having to pay dearly for an education which they never completed, and without even attaining the supposed 'graduate premium' of the higher wages earned by graduates with university degrees. Student debt is now a major issue in the US and was a key subject in the 2012 presidential debate. Part of the problem in the US is that tuition fees for students have sky-rocketed. In 2003, there were two universities charging more than \$ 40,000 a year all-in, but by 2009 that figure had increased to 224. Some top private institutions are charging around \$ 60,000 a year for a four-year liberal arts degree.

In Britain, the debate is only just starting on what higher fees could mean in the long term for young people. To control costs and prevent top UK universities from charging excessive fees, limits on the amount to be charged have been put in place. For 2012-13 that is £ 9,000 a year. Nevertheless, within this subsidized system it is the taxpayer who picks up much of the bill. Most UK universities need to charge £ 9,000 a year to cover their existing costs, let alone improve facilities. That means that the universities of Oxford and Cambridge are charging the same as less distinguished places, for example the University of East London. For all the good work this particular university does as a regional university serving an entirely different demographic, it is regularly found at the far end of university league tables.

So another instrument has been designed to drive down costs at the lower end of the market. Universities charging less than £ 7,500 a year will be able to compete for a slice of 20,000 student places, while overall numbers will be cut by a certain percentage. At the same time, universities will be able to recruit as many students scoring AAB at A level or its equivalent, with the result that there will be more choice at the upper end of the market and this will encourage good universities with high-flying students to grow.

But there are many concerns that the restrictions are too tight and it is not clear whether they will really open up choice at the so-called quality institutions. Both Oxford and Cambridge universities have said they have no plans to increase their intake significantly. They have no reason to, as they are quite satisfied with their status quo as small, relatively exclusive bastions of excellence. Furthermore, it is claimed by those involved in the process, among them the philosopher A. C. Grayling, that it costs about £ 18,000 to educate an arts & humanities student under the expensive tutorial system. Other highly-rated institutions which would like to expand claim that they cannot because their infrastructure of student rooms, laboratories and classrooms is insufficient to cope with the extra numbers, and there are no additional financial resources to build such facilities.

PRESERVING THE DIVERSITY OF THE BRITISH HE SYSTEM

The squeeze is likely to come at the bottom end of the league tables, and it appears that this is where the losses will be. Any advantage that there is seems to benefit the older established universities, which can attract unlimited numbers of top students if they so desire. Students at these universities are generally richer, have often been educated at private schools and have had plenty of opportunities. The older universities also have reputations, established over several decades, which enable them to attract more overseas non-EU students who pay far more than domestic students, sometimes more than double the amount. That system is in direct contrast to the situation in Germany, where tuition fees are the same for students irrespective of their country of origin. In most cases, there are no fees at all.

New universities are trying to establish themselves, and often provide very sound teaching and research, but they are losing students and, consequently, the income from tuition fees. This appears to be taking place at the expense of older universities. That is regrettable since in addition to providing some commendable courses, these universities often lead the way in teaching innovation and generally teach poorer students from worse schools. Data released by the Office for Fair Access, the body which monitors the social

make-up of British universities, continually shows that about 40 per cent of students at modern universities (former polytechnics given a royal charter in 1992 during a key period of massification of higher education) come from families earning less than £ 25,000 a year, whereas only about 21 per cent of students at Russell Group universities do so (the Russell Group is a group of 24 elite, research-intensive universities which include Oxbridge, University College London, Imperial College London, and other high-flying universities). At Cambridge, that percentage was only around 13 per cent, while at Oxford it was nearer 15 per cent.⁶

New universities also admit more older students and more students from ethnic minorities. It is said that there are more black Afro-Caribbean male students at London Metropolitan University, a large modern university in north London, than at all the 24 Russell Group universities combined. Therefore, many would argue that the new system is not recognizing either good quality in new institutions or the diversity it brings to the graduate profile. Reducing the size of these universities may well lead to reduced opportunities available to people from these minorities.

This failure to recognize the quality across the whole sector finds maybe its most potent expression in the education secretary Michael Gove, who has made known his intention to bring universities into his remit by taking them away from the Department of Business, Innovation and Skills currently controlled by his Liberal Democrat coalition partner – some say antagonist – Vince Cable. By asking schools to focus on getting more of their students into Russell Group universities, including Oxbridge, he has ignored the fact that attending a strong local university might be an equally useful option for that student. Indeed, since both Oxford and Cambridge universities are relatively small, boutique operations and only a tiny proportion of Britain's school leavers can ever hope to go there, this does seem an ill-conceived target for most schools. For example, there is a school in the East Midlands where only about half of the students will gain 5 A-Cs at GCSE and only one student in the past 13 years has progressed to Oxbridge. That can be compared to the Hills Road Sixth Form College this author attended in Cambridge, which has been

home to the children of many academics and affluent, highly educated middle-class families and which has one of the highest levels for Oxbridge entry. Adopting a measure of success like this is totally wrong for most schools and utterly irrelevant to what they should be doing for their students.

There are many who fear the stratification already present in the system is set to worsen and thereby to reinforce the hierarchy that already holds considerable sway in the job market. Other manifestations of this increased sense of hierarchy might also lie in changes to research funding, where experts say the upcoming reforms are likely to concentrate doctoral training and research in fewer universities such as the Russell Group universities and the like.

In a global world, where competition for the best staff and students is intense and crosses national frontiers, some might argue that excellence should be rewarded wherever it is found, and should be allowed to flourish. As this paper has already pointed out, there are several difficulties to achieving this. And there is a feeling that the diversity within the British higher education sector – an aspect which is not acknowledged in league tables such as the Times Higher Education World Rankings – will be lost.

IMMIGRATION CONTROLS ON UNIVERSITIES

This paper will also indicate a few other issues exercising the minds of vice-chancellors and academics concerned about the health of the British higher education system. One major issue at the moment is the crackdown on student visas that threatens to strip British universities of thousands of non-EU students and consequently of millions, perhaps billions, of pounds of revenue to universities and the wider economy.

A report by the government itself has found that foreign students contribute about £10 billion a year in export earnings to the UK economy, a sum that could rise to £16 billion a year within ten years if Britain manages to capitalize on the growing global middle class in countries such as China, Nigeria, India and Indonesia.⁷ However, a promise by the Conservatives to reduce net migration from around 250,000 a year to below 100,000 threatens to derail this, as one of the few options open to the government is to restrict

student visas, not through quotas but by making it less attractive for students, including highly-skilled postgraduates, to come to the UK.

This is damaging not only in terms of lost revenue. These highly-skilled people are vital if Britain is to remain a knowledge economy; for instance, the UK is not training enough engineers to replace those who are due to retire, let alone encouraging enough home-grown engineers to innovate and create new business in manufacturing. Countries like Germany are actively trying to lure top graduates in scientific disciplines to their country by not only offering to pay the vast majority of their fees, but allowing them a two-year grace period to work while seeking a graduate position. In the UK, overseas non-EU graduates will have to return home unless they have work which pays a fairly high starting salary lined up by the time they complete their university studies.⁸ So this concern is currently uppermost in the minds of university heads as they view foreign students not only as a vital part of their economic models but also as enriching the student experience for all undergraduates on campus.

EMERGENCE OF PRIVATE PROVIDERS

A further major concern is the emergence of low-cost, no-frills private degree providers, who could compete with more modern universities and draw away the vital numbers required to ensure a 'critical mass' for teaching and research. Unrestricted growth in this sector, which is supported by the subsidized student loan system, is a worry for many within the higher education field. Such institutions may be run by private companies seeking to maximize profits for their shareholders, a phenomenon not currently present within the system as it stands. Many views have been expressed that the cheap basic degree offered by these private companies will not provide a rich university experience with its additional sports, social and educational opportunities. Instead, such a degree course will have a narrow focus on providing qualifications and professional certificates. This is a far cry from the rounded university experience at undergraduate level that this authors's generation had the good luck to experience.

There is a further concern that private providers who, understandably, leave the market once

profits are not forthcoming might damage the reputation of Britain as an attractive destination for overseas students. Student leaders are currently calling for the installation of a safety net for all those who would be caught out if their institution were to fold. It is vital that rules should be introduced to regulate this growing market and to provide safeguards for students operating in the new system.

|| JACK GROVE

Reporter, Times Higher Education

NOTES

- ¹ Recurrent grants and student number controls for 2012-13, briefing paper by Higher Education Funding Council for England, http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2012/201208/12_08_1123.pdf, p. 14 for teaching allocations.
- ² Shepherd, Jessica: Guardian, August 12th 2011, <http://www.guardian.co.uk/money/2011/aug/12/student-debt-to-rocket-2012-freshers>
- ³ Leunig, Tim / Wyness, Gill: Early repayment of student loans: should government impose early repayment penalties?, Centre Forum study, Sept 2011, p. 3, <http://centreforum.org/assets/pubs/early-repayment.pdf>
- ⁴ Grove, Jack: Times Higher Education, April 26 2012, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=419747>
- ⁵ CBS News: May 8 2012, [http://www.cbsnews.com/8301-500395_162-57429655/student-debt-clock-strikes-\\$1-trillion/](http://www.cbsnews.com/8301-500395_162-57429655/student-debt-clock-strikes-$1-trillion/)
- ⁶ Grove, Jack: Times Higher Education, 5 July 2012, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=420472&c=1>
- ⁷ Driving economic growth: Higher education – a core strategic asset to the UK, report by Universities UK, January 2012, final page, <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/DrivingEconomicGrowth.pdf>
- ⁸ Grove, Jack: Times Higher Education, <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=419917>

AUTONOMY: THE VIEW FROM THE UK

GREG WADE || This article aims to provide an update on the changing political environment for higher education in England and the impact that this is having on institutional autonomy. The report highlights the considerable uncertainty and change in the political environment which could significantly alter the framework upon which existing institutional autonomy is based. The policy aims of the current UK Government have meant institutions facing challenging and demanding strategic decisions which, although difficult, have emphasized the importance of institutional leadership and management to the future of universities in a highly autonomous higher education system.

INTRODUCTION

Universities UK (UUK) is the representative body for universities in the United Kingdom. In view of the fact that the author of this article is a member of the UUK, it could be inferred that the premise of the article is to defend Britain, argue in favour of £ 9,000 university fees and to explain all that is happening in British higher education in a relatively short paper. This is hardly an easy task and beyond the scope of this analysis, which will consequently be partial and selective. It may, however, serve to initiate an academic dialogue as the British and German higher education systems are compared and contrasted.

AUTONOMY – BRITAIN AS AN EXAMPLE?

It is clear from the work of the European University Association (EUA) on the barometer of higher education autonomy that Britain has one of the most autonomous university systems in Europe, alongside Estonia. So if the question is how can effective autonomy be ensured, then the obvious answer is surely to become more like Britain. Whether this is an appropriate conclusion may become clearer once the current changes and challenges have been described. There are of course four different responses if the question is about autonomy in Britain, one each for England, Scotland, Wales and Northern Ireland. The focus of this article will be on the English scenario.

In England, all universities are strongly committed to institutional autonomy; it is at the heart of the country's governance. This view is encapsulated by four key themes. The first theme is that academics are the ones with the expertise to make academic decisions about teaching and research in partnership with institutional managers and leaders, they are also the ones who are most responsible for the delivery of quality. The second theme is that institutional managers and leaders in partnership with academic colleagues are the ones with the expertise to make strategic decisions, not the state. The third theme is that autonomy is about exercising choice in how the institution best delivers quality in terms of meeting the needs of research funders, students, employers, politicians and other stakeholders – it is contextual and negotiated. Finally, this choice is exercised increasingly in the context of the freedom of the market.

POLITICAL CONTEXT – HIGHER EDUCATION AS A POLITICAL ISSUE

Even just ten years ago, higher education was not a high-profile political issue. In discussions concerning the general election campaign, it had been a struggle to find issues and agendas that would make higher education the topic of important debate and discussion during a general election. With the advent of fees, higher education is

now a highly political issue which is rarely out of the news. The reason why the current coalition government abandoned plans to introduce higher education legislation is because it is a highly political and divisive issue that had the potential to seriously destabilize the government.

A selection of news stories regarding higher education that appeared in just one month, April 2012, demonstrates the varied and volatile nature of the political environment for higher education in England, an environment characterized by considerable change and uncertainty.

A private equity provider spent £ 200 million to take over a private college with degree-awarding powers. This constitutes an example of the considerable private sector interest in and resources that could be devoted to higher education and to competition with existing providers. A Scottish university was accused of exploiting English fee-paying students. This is only one example of the situation where the four different fees regimes in England, Scotland, Wales and Northern Ireland – that all relate to each other in different ways – make for a confusing and complex policy environment not just for policy experts but also for students and their parents when considering their choice of universities and nations.

An English university recently joined the American admissions system, and the increasing number of English students going to study abroad, in particular in the United States, is a regular news story. Increasing international competition and mobility are a significant aspect of English higher education.

The National Union of Students re-elected its president who is calling for mandatory teaching qualifications for higher education teaching staff, a minimum number of students on governing bodies and an insurance scheme to compensate students if their institution fails. These recommendations are being seriously considered.

POLITICAL CONTEXT – NEW GOVERNMENT, NEW IDEOLOGY

As with any incoming government that has recently won an election, there will be a strong ideological emphasis at least in the initial policies, as the election results will be seen as a vindication and endorsement of the political ideology of the winning parties.

A number of themes, arguments and policies have been outlined by or associated with the new government, many of which are relevant to higher education and to any dialogue with the government about the value of institutional autonomy. In their view, they have saved the country from bankruptcy and the reckless financial management and failure of the previous government. Any defence of the record of universities in terms of success and effective management and governance runs the risk of being associated with the previous status quo which according to the new government was a failure. The need to effectively manage public finances is the top priority for the new government. The austerity programme has involved difficult decisions and some very tough reductions in parts of the public sector. Through the introduction of fees the higher education sector is in a financially far better situation than most other parts of government and is expected to be both grateful for this and more able to deliver on government priorities.

It is not a key policy goal to support the continual growth in undergraduate numbers in universities through public funding. Views have been expressed to the effect that there may be too many universities, and that quality needs to be supported and protected but it is not a universal characteristic of universities, especially in terms of teaching.

There is a clear commitment to increasing competition and deregulation, and to decreasing protectionism and state intervention. The market is considered the best mechanism for delivering good teaching, student satisfaction and efficient use of resources, and more evidence is needed to support this. Both the views on variability in terms of quality and a commitment to market forces reflect a view that in order for there to be excellence there also needs to be failure, and in a market-based environment a university should be allowed to fail without the automatic assumption that the state would intervene. Finally, there is a strong commitment to the private sector playing an increasing role in higher education.

These are only a range of examples of government policy, ideology and enthusiasms which create the environment within which institutional autonomy has to operate and respond.

THE BRAVE NEW WORLD OF INSTITUTIONAL AUTONOMY IN ENGLAND

It is difficult to base this report on a precise description of all of the aspects of institutional autonomy in England because so many of them will be subject to considerable change.

The provision of a block grant by the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) to institutions enabled both HEFCE to establish an accountability link with the institution as a whole, and granted the institution relative flexibility to make strategic spending decisions within the mechanism of a block grant. With the introduction of student fees, funding will shift from HEFCE to the Student Loans Company (SLC) determined by student numbers. By 2014-15 it is estimated that SLC funding will be the majority funding stream and only 15 % of university funding will be "public" funding. The controls and sanctions that HEFCE has in place such as threatening to withhold funding or fines will be increasingly less viable in this context.

The role of HEFCE itself will change from a "buffer body" that advises government and "steers" the sector to becoming the main regulator for higher education and a "champion" of student interests. It remains completely unclear what impact this might have on the role of HEFCE and how it relates to institutional autonomy.

As HEFCE provides grant funding to institutions, it is able to ensure effective accountability through a financial memorandum. As the grant disappears, this mechanism will need to be revised. As alternative, predominantly private providers increasingly enter higher education, accessing student support funding through the SLC only, the financial memorandum will not apply to these institutions, and HEFCE will need to seek alternative tools and controls if it is to fulfil its role as the main regulator.

In the past, it has been the view of the HEFCE that the option of allowing an institution to fail and go bankrupt would be too damaging to the reputation of the sector as a whole and to the experience of the students in the institution if it were ever allowed to happen. It has deployed resources to ensure that weak or failing institutions are taken over by stronger ones. The current government policy seeks to diminish this role for HEFCE (and it has less money to do this), and

indicates a greater willingness to consider allowing failing institutions to go bankrupt. This, however, has yet to be tested.

The regulatory framework that includes HEFCE, the Quality Assurance Agency (QAA) and the Higher Education Statistics Agency (HESA) and the processes they operate for accounting for public funds, ensuring quality and securing valid data have been built on the principle of close collaboration with the higher education sector. It is traditional for the chief executive of HEFCE to be a former Vice-Chancellor and for Vice-Chancellors to be members of its Board and committees. The QAA and HESA are both agencies owned by the higher education representative bodies. As the sector is expanded to include more private providers, it brings into question the basis of the regulatory framework which could be seen as designed around the self-interest of existing higher education institutions, exclusive and even anti-competitive. It also brings into question how the organizations themselves are governed.

The regulatory framework in relation to quality is operated on the basis of all institutions satisfying a threshold of quality and standards above which they can differentiate on the basis of excellence. On the subject of fees, a whole range of assumptions could be made about what the level of fee says about the academic standards and quality of student experience. This could undermine belief in a common threshold for all higher education provision.

The complexity of higher education could increase not only in terms of a range of new providers but also in terms of how they are organized and governed, for example ownership by international companies, and new forms of organization and collaboration between existing higher education institutions and private providers. Clearly identified responsibility and clear lines of accountability provide reassurance that institutional autonomy is being exercised properly; increasing sector and institutional complexity could lead to increased confusion.

In the past ten years at least, there has been ongoing growth in the overall number of undergraduates across the sector. The pressure on public finances combined with the impact of any increase in student numbers on the overall

student debt book and related charges mean that future growth will have to be at the expense of other institutions as there will be little overall growth in student numbers. This has implications for how collaborative and coherent the sector might be and it is being actively encouraged to compete by the government through measures to increase competition for highly qualified students and to encourage lower fee charges (the core and margin policy).

It is clear from this brief description of the changes and uncertainty surrounding key parts of the framework within which institutional autonomy operates in England that there is very little that could be described as a "steady state".

THE CHOICES AND CHALLENGES FOR HIGHER EDUCATION IN ENGLAND

Within this very uncertain environment, institutions still have to try to plan, to create some sort of certainty, and to identify some sort of direction. There is a whole range of decisions, many of them very difficult, that they have to make.

The first decision institutions have to make, obviously, is to identify a pricing strategy when the sensitivity of institutional target markets to various prices is relatively unknown. Two markets have been created through government policy: a free market for high-achieving entrants and a quasi-market for lower fee places (core and margin) which together represent just over a third of total student entry numbers. In modelling the potential results of any pricing strategy, there could be some institutions charging fees of £ 9,000 which would see a 10 % (+) increase in student numbers because they recruit a high proportion of high-achieving applicants, and some institutions with a £ 9,000 fee witnessing a 10 % (+) decrease as they do not recruit so many. There could also be some institutions charging £ 7,500 fees but with no increase in student numbers because they unsuccessfully bid for core and margin places, whereas others which charge a £ 7,500 fee would see a 5 % (+) increase because of successful core and margin bids. These decisions will require courage and self-possession in striking a healthy balance between risk-taking and security.

As integral as the pricing decision is the decision on branding and identifying the value

proposition for the institution. There could well be profound changes in student expectations relating to provision of information, contact hours, university facilities and future employment prospects. These could involve substantial challenges to institutional organization and culture. During a recent meeting with the former president of the student union in the university this author studied in as an undergraduate, the former president said that the students protested against setting fees any lower than £ 9,000 as they were worried about the reputation of the institution and their degrees if the "price" was cut.

Institutions need to identify which student markets they are targeting, whether they are going to adopt a broad strategy or focus on particular niches, and how they intend to manage the risks each approach entails. In the increasingly marketized English higher education system, the "middle market" of institutions adopting a broad strategy is expected to be crowded, more competitive and have a greater risk of failure.

The external environment for managing and delivering a university strategy is clearly becoming more difficult and complex. This increases the challenge of managing a university culture and improving the responsiveness of academics to agendas that they may not share being driven by managers they may not respect. A recent report from the Leadership Foundation for Higher Education "Academic Leadership: Changing Conceptions, Identities and Experiences in UK Higher Education"¹ found that most of the academics questioned in the survey were far more likely to consider colleagues and peers – whether alive and dead – as more relevant to their conception of academic leadership than either their direct managers or other managers and leaders in the university.

However, the challenges to English higher education are not going to diminish. The challenges to be both responsive and more efficient in all areas and activities are going to increase. In an economic environment where returns on investment are low and many investors are seeking safe havens for their funds, higher education in England could attract considerable interest. A private institution with taught degree-awarding powers, the College of Law, was recently taken over for £ 200 million. This equates to over

£ 30,000 per student. The entire HEFCE capital budget for all higher education in England for 2011-12 was £ 265 million which equates to roughly £ 100 per student. There is currently £ 500 billion in UK company bank accounts, over £ 1,500 billion in UK pension funds, £ 2,000 billion in global hedge funds and £ 8,000 billion in sovereign wealth funds. It would only take a fraction of these capital assets invested in English higher education to have a significant impact.

CONCLUSION

This outline of some of the challenges that English higher education faces may indicate whether any similarities can be drawn with German higher education; and it is a moot point whether the situation in the UK is to be envied or pitied. The UK Minister for Higher Education recently said that colleagues were coming from across Europe to examine what was happening in England. He did not say whether they were learning what to emulate or what to avoid.

Having claimed that autonomy is about choice, there is nevertheless a keen awareness in the UK of the constraints on this freedom of choice. There have been vigorous debates, and there is uneasiness and uncertainty amongst Vice-Chancellors about what is happening. Vice-Chancellors and their colleagues are having to make tough, hard and sometimes brave decisions, which could include the decision to fail. It is, however, very clear that these are institutions which will determine their future in such an environment. While this will entail considerable stress, there has been no suggestion that these decisions should be given back to the state. This is the one true test of the value of autonomy, it demonstrates the meaning of autonomy and the value that is placed on it in English higher education.

|| GREG WADE

Policy Adviser, Universities UK

NOTE

- ¹ Leadership Foundation for Higher Education: Academic Leadership – Changing Conceptions, Identities and Experiences in UK Higher Education, Exeter, March 2012.

MARKETS IN MIND: ECONOMIC TENSIONS IN BRITISH HIGHER EDUCATION

SEÁN HAND || The article traces the emergence of the marketizing trends in UK higher education, focuses on some major government-driven instances and recent examples of this shift, and concludes by contemplating what trends beyond national control will effectively drive policy and practice in UK higher education in the near future, as universities adapt to emerging "market forces".

In 1905, Bill Reid, a former Harvard athlete, was wooed back to the campus on a salary approaching that of the university's President, in order to help Harvard beat Yale ... at sport. By the beginning of the twentieth century, the University of Chicago was marketing itself to students, and the University of Pennsylvania was already running a Publicity Bureau.¹ Higher education in its modern form is no stranger to what we call "market" forces. However, what we can isolate here as the growing marketization of modern British higher education, implicit from its nineteenth-century philanthropic foundations to its "plate-glass" expansion, became ideologically explicit only in the monetarist period of the 1980s and early 1990s, where the introduction of competition, performance models, quango governance, and market-share drivers paved the way for the current scene of corporatist management in UK universities.

FEES AND FORCES: CHANGING THE FUNDING STRUCTURE OF BRITISH HIGHER EDUCATION

The 2010 Browne Report, which mentioned economics thirteen times and the "vision" thing once, was therefore not actually effecting any revolutionary change when it argued for the raising of limits on a fee structure already introduced after the 1997 Dearing Report which, among other recommendations, had first argued

for a move from undergraduate tuition being funded entirely by government grants to a dual system wherein individual tuition fees would be levied, albeit supported by low-interest government loans.² Commissioned in 2009 by a governing Labour party, but reporting the following year to a Conservative-Liberal Democrat coalition government, the Browne Report had notoriously spent a grand total of £ 68,000 on its research (from a research budget of merely £ 120,000), with the major part of this expenditure paying for one unpublished opinion survey of students and parents that focused on how much participants would be willing to pay if fee payments were restructured. The UK government's subsequent 2010 Comprehensive Spending Review (CSR) filleted the Browne Report for its own selective purposes, casually ignoring, for example, the Report's inclusion of Modern Languages in a list of subjects it felt should be safeguarded, and ratifying a dully productivist privileging of so-called STEM subjects (Science, Technology, Economics, Mathematics) in future teaching funding subvention, which overall scheduled a reduction in the higher education budget of almost £ 3 billion by 2015.³ In brief, a portfolio rationalization, based on a fundamentally commercial insistence on required capability, together with a transference of cost from state to consumer, based similarly on an individualization of the return on

investment, engineered an incremental instrumentalization which UK universities for almost two decades had ineffectually opposed, not least given the conflicted loyalties of a new generation of professional vice-chancellors and their management teams. Certain post-CSR manifestos of outrage or entropy offered a slightly predictable mix of the politics of occupation and the culture of manicured contempt.⁴ Such academic publications were, of course, mostly ignored by a public concerned with its own atomized and more urgent sense of financial vulnerability. Beyond the immediate economic circumstances, though, what the change in mechanism also illustrated was just how far away British universities centrally now were from even paying lip-service to Karl Jaspers' existential concept of the public university, and how instead their real energies and resources had become transferred much more on to the task of competing privately for financial survival, sectoral position and brand development in a complex quasi-market.⁵

FROM COLLEGIALLY TO CAPITAL: THE RISE OF THE CORPORATE BRITISH UNIVERSITY

So the Humboldtian view that when universities are left to achieve their own objectives, they also fulfil those of the State, but from a much higher and effectively moral standpoint is now largely supported only rhetorically by either UK universities or the British state, even though many in academic and ministerial positions of senior responsibility sincerely believe that they continue to adhere to this mission.⁶ Behind the rolling phrases and outreach images, UK universities feel driven to engage more and more corporately in amateurish versions of A & M, searching for alliances that will improve perceived clout or impress the "stakeholder", or tinkering with pricing propositions, or obsessing over rankings, citations and the market-gear statistics relating to employability and graduate salaries. All of this bureaucracy and dependency, grown ironically in the name of autonomy, in turn generates its own burgeoning para-academic managerial cadre, and comes to endorse subconsciously a sense that university attendance has become less participatory support for civilization itself and more a purchasable careerist advantage. Ask not what you can do for education, sign

up to what education can do for you. A core part of this pact is entirely reasonable, insofar as it harks back to the aspirational and meritocratic origins of the redbrick university sub-sector; what has definitely changed, though, is the now near-total privatization of the contract, meaning that collectivist support for higher education is no longer unquestioningly assumed by a paternalistic national governance.

Deep background rationalizations for this social, economic, and moral change can always make appeal to historical analysis of a more recent drop in funds relative to the post-Cold War investment in university-located competitive advantage, or to sociological theories about hypermodernity's confusion of the arenas of thinking and consuming, or even, when the melancholy mood really takes hold, to quasi-Heideggerian meditations on technologization and the "catastrophe" of civilization.⁷ Whatever your corrosive theory, there is clearly now in place in the UK university model (in imitation of a highly partial conception of the US higher education world) a surely irreversible shift from state to consumer, from public to private goods, and from an assumption of complex collegiality to one of complex capital. Within the university itself, modified dynamics of governance now neutralize some of the more traditional centres of soft authority, which increasingly find themselves bypassed by strategic plans, cost centres, focus groups, away days. Some of this is legitimated by pointing back to the complacent conservatism of a previous generation of senior homo academicus, or forward to the next testing instance of quasi-darwinian selection. By the same token, research, knowledge, students and teaching are now no longer merely *sine qua non* elements of the university, but have of themselves also become the signifying plumage of market strut and display. The self-selecting elite universities known as the "Russell Group" therefore emphasize their research (which is always "world-class") as an exclusive property that associatively will enhance their students' eventual purchasing power. Another group of universities, termed the "Million+ Group", looking to valorize its ex-polytechnic brand, highlights "knowledge", in alliance with "skills", as a different form of appeal, this time to "graduate

employability". The quasi-market that contains these differentiations equally encourages an almost designedly amateurish use of marketing literature, internet presences, ex-graduate diplomats, and the like. This is essentially no different in approach from advertising for other paradoxical products, such as friendly banks, knowledgeable cars, or food grinning with health. At the most cynical end of this phenomenon, degrees are openly presented as commodities that can be owned but not traded or shared, that is, as an investment by the student customer in her own individualized capital. This idea, once accepted, then becomes enforced in the academy through a loop mechanism that introduces into universities the obligation to state in advance and monitor in standardized (and standardizing) format the employment destination, associated salary, and above all that most populist of policing mechanisms, the students' "satisfaction" ratings, of all undergraduate courses. Such a scenario will be enforced from September 2012 in English universities, which will have to publish Key Information Sets (KIS) containing this "information". Without a hint of irony, the ongoing monitoring of such data by the universities will probably become in each institution the responsibility of a central academic quality and standards committee.⁸

MEASURING VALUE: THE CHANGING FINANCIAL CONTEXTS FOR BRITISH UNIVERSITY RESEARCH

In sum, the utility value of every aspect of higher education must now be demonstrated and verified. Nowhere is this more played out to high stakes than in the assessment of university-produced research. Here a periodic national assessment termed the Research Assessment Exercise has now given way to the inherent contradiction that is a Research Excellence Framework (REF). Based on previous iterations of this by now mature exercise, twenty-four leading universities already receive 80 % of quality-rated funds for research. With post-Browne differentiation, fewer than before will be able to claim to do leading research at all. The REF will therefore concentrate available funds all the more, without changing relative rankings overmuch within the Russell Group league-table positions. As the point to this exercise can therefore no longer be

to increase excellence, within its "framework", however any of that may be defined, the logical purpose must be to promote and enforce an increased instrumentalization of the already reduced amount of centrally funded research activity. This is plainly betokened by the inclusion in the REF of a new element termed "Impact", which involves adjudication of the economic and social benefits of research deemed to have taken place only during an assessment period and beyond academia. This measurable element will now generate 20 % of an overall qualitative rating (and no doubt more in subsequent exercises). Pure research is logically thereby disadvantaged relative to activities that are deemed to offer a more demonstrable return on investment. Since Academics Pass Exams, UK universities that are currently striving to compete for this dwindling resource have naturally all appointed Impact Officers, who will duly produce plausible narratives of often unintended socio-economic benefit; while anxious academics are even now hastily organizing one-day events with journalists, jockeys and gymnasts in order to demonstrate the relevance of their research to society. Core UK academic funding agencies, such as the Arts and Humanities Research Council, in abject anticipation of this kind of engineering, have meanwhile begun fitting research projects onto Procrustean beds of social relevance, via thematic offers of support for work on heritage smells, holiday snaps, and gender representations of the terrorist. (No, these are not invented.) This is surely one of the most serious long-term negative effects of university economization, since all the (dare one say it) academic research shows a parabolic relationship between specialist size and research delivery, and since every researcher knows that endless leaden testing of pre-established grounds promotes satisficing modifications to existing paradigms. Value-for-money "applications" are ultimately nothing of the sort to society, since they effectively delay or even destroy the pure research that is thereby not investigated, but which historically always generates real breakthrough knowledge. Short-term profit here is dangerously taking precedence over long-term progress. Unfortunately, the response to this problem can often involve the volume being turned up on speeches about enterprise.

LET FREEDOM REIGN: FORCING MARKET EMERGENCE AND IDENTITY

This marketization does lead, however, to unintentionally hilarious ministerial reactions when the market, in irrational defiance of all the neo-liberal literature, stubbornly refuses to be "free" to roam the prairies of profit. Following the 2010 CSR's lifting of a fee cap, the UK universities minister, David Willetts, announced proposals to raise the "basic threshold" for tuition fees to £ 6,000, with institutions able to charge up to an "absolute limit" of £ 9,000 in "exceptional circumstances".⁹ The assumption was naturally that universities would situate themselves within the market landscape based on product and price differentiation. With comic predictability, however, almost all universities promptly deemed themselves to be exceptional, and so positioned themselves at the top end of the fee range. Nor did any university subsequently reduce its fees through the need to establish an "access agreement" designed to safeguard entry to university for all irrespective of financial circumstance taken out with the Office for Fair Access. So the UK Department for Business, Innovation and Skills (BIS) in June 2011 then had to create (and subsequently force) contestability at the top and bottom ends of this pre-student market, by establishing (and then lowering) school-leaving attainment levels for the former level and releasing more numbers into the latter; thereby forcing into existence a product and price differentiation model that had refused to pop up spontaneously in conformity to the NPD literature.¹⁰

Tellingly, even objections to this manipulation employed a business rationale. Even as BIS was recalibrating, the then Million+ chairman warned that such a core and margin mechanism could limit student choice by pressurizing "tried and tested providers".¹¹ Another lobby group, "University Alliance", representing aspirational, "business-engaged", and largely ex-polytechnic institutions, argued that labour market polarization demanded that BIS should support rather than stifle progression routes through to advanced professional qualification, not least in a context where competitors (such as Germany) seemed to be continuing to invest heavily in expanding higher education.¹² The irony is that market argu-

ments can be volleyed back over the net: it is easy to show statistically that the supposed "squeezed middle" in this scenario comprises an overcrowded two thirds of the sector that is neither elite nor able to compete keenly on price. This is precisely the mercantile reason for targeting this sub-sector of higher education, given that, in scenarios of retrenchment, it is deemed to be superfluous to short-term needs and therefore a potential saving. The theory of full economization that emerges from the heat and dust of this Keystone-Kops exercise is therefore one where approximately twenty UK universities can set "world-leading" levels of activity (and fees), where the middle must rationalize, and where the "bottom" should act like London Metropolitan University, which set fees starting at £ 4.5 K, cut the number of courses from 577 to 160, and claimed that this was a "lean, good-value proposition" in a global market where only 3-5 % of 150 million students are in elite institutions.¹³ The same theory presupposes and encourages the entry of for-profit providers, such as Kaplan, BPP, Pearson International, into the market at this good-value level. It is therefore not surprising that in April 2012, the College of Law, one of only five private providers in the UK with degree-awarding powers, was sold to the for-profit firm Montagu Private Equity, which appointed a former Vice-Chancellor as non-executive director of the college board. The broader significance of this development was that as the College of Law had been awarded a Royal Charter, a precedent now existed for the private purchase of any UK university.

THE PRICE OF CHOICE: HOW SOLVING ONE CRISIS MAY WELL GENERATE OTHERS

The problem inherent in this "multiversity" theory remains that directly or indirectly it creates an instrumentalizing effect on the sector as a whole. Incidentally, and again in imitation of the US scenario, it has "solved" one funding crisis by generating another one. In the US, student debt has now reached trillions of dollars, and represents the largest single form of national consumer debt. 37 million current and former students owe more than \$ 25,000 each in student repayments, with rates on new subsidized federal interest "Stafford" loans set to double in 2012 to

almost 7 %.¹⁴ Of course, economization here had encouraged institutions to use easy credit to add market attractions. As a result, the future student is effectively required to pay this off, with certain analysts presenting the issue, in an admittedly overdetermined situation of pre-election propaganda, as the next US meltdown after the housing crisis. With emerging economization of universities in the UK, this same debt scenario none the less will obviously follow. One of many consequences of this is clearly the general if unintended failure of any widening participation agenda (the cost of which government will anyway try to get universities to bear, as a *quid pro quo* for raising fee levels); another is yet instrumentalizing pressure applied to universities by "customer choice", since the potential student will be driven to focus ever more instrumentally on the rate of return of the degree chosen as the "investment".¹⁵

THE GLOBAL CONTEXT

If this is accepted as the gloomy reality, at least as viewed from the United Kingdom, then what are its most likely trends? There are surely five clear areas of influence on further evolution of higher education, and tellingly none of these is nationally or economically localizable, which is not to say that the speed with which these trends will develop in any particular country (such as France or Germany) will not depend on political necessity. The first such trend is simply globalization itself, whose force is driving an unstoppable marketization in education. Neither UK nor German higher education can dominate this dynamic, and indeed anglophone universities opportunistically look to have a big stake in this market. The British Council therefore assesses that by 2020, four countries will account for over 50 % of the world's 18-22 population: India, China, US and Indonesia; while a further 25 % will come from Pakistan, Nigeria, Brazil, Bangladesh, Ethiopia, Philippines, Mexico, Egypt and Vietnam. The largest tertiary education systems in 2020 will be in China (37 m), India (28 m), the USA (20 m), Brazil (9 m), and Indonesia (7.8 m); and the largest outbound mobility growth will occur in India, Nigeria, Malaysia, Nepal, Pakistan, Saudi Arabia and Turkey.¹⁶ This means simultaneously that students

will be freer from a state's coercive and cohesive powers, and that they will themselves become a global traded commodity. Leaving aside socio-cultural tensions (Malaysian students demanding western democracy-style rights, Daily Mail readers demanding British protectionist quotas), the scale and dynamic contextually make this income stream irresistible to UK HE, which is to say that it exposes a vulnerability. Once again with Keatonesque timing, inter-ministerial competitiveness recently produced a determination to subject to rigorous visa scrutiny certain students, especially those from Pakistan, with potential extensions to those from India, China and the US. It is estimated that cutting the number of student migrants would create a loss of over £ 5 bn (£ 10 bn by 2025) to the UK economy just through tuition fees and off-campus expenditure. At the time of writing, this vote-driven intervention is inevitably being reconsidered.¹⁷ The multi-partner branch campuses is one alternative solution to international student influx, since it theoretically lowers social and security tension (even as in some parts of the world it raises the charge of neo-colonialism).

DONATIONS AND SEGMENTATIONS

A parallel income stream that is also becoming contextually critical is philanthropic investment. Always historically important, this second factor has arguably become too significant, as more UK ministerial ineptitude equally recently exposed. Plans were floated in a 2012 national budget to set a cap on income tax relief at £ 50,000 or 25 per cent of income, whichever is the higher. Major donors in the UK gave £ 560 m just in 2010-11, with over 200,000 supporters making gifts, some of which exceed £ 1 m. One in four (27 %) UK institutions is now running a more or less permanent fundraising campaign. Again, the US is the obvious template, where notwithstanding philanthrocapitalism associated with a global elite, donations are down 30 % in some Ivy League universities as a result of the recession. Such major benefactions carry risks, of the kind illustrated recently by the LSE-Gaddafi embarrassment.¹⁸ This ministerial mess duly produced its own U-turn some weeks later.¹⁹

The third consideration could be termed segmentation. Both global and local competition in

higher education, expanding because of numbers, cost efficiencies and technological development, as well as ideological encouragement, will inevitably push market segmentation and product rationalization, a situation which governments will happily prefer to the political consequences of university failure. A Champions League of elite universities will be unable to refrain from testing a one-world market, with "strategic alliances" and joint research infrastructural savings leading to collaboration on degree delivery, joint staff appointments, third-leg branch campuses, and NGO-style commissions. The squeezed middle in this scenario will transition with some difficulty (Ansoff versus the academics again) from efficiency to effectiveness, by reducing or diversifying portfolios.

REVOLUTIONS, REGULATIONS, AND REALISM: A FURIOUS FUTURE

Relatedly, the much-awaited online revolution will begin to find real traction, as the early moves of prestige universities (Harvard, MIT, etc.) plus the popularization of niche providers (Coursera, Khan Academy, Udemy, etc.) will lead the main body of universities to invest seriously in diversified delivery, involving a market-focused mix of "experience", online preparation for "flipped" learning, accreditation, social media incorporation, and so on. Such a breaking of the teaching sine wave pattern will be accelerated by student debt and the need to intercalate. Private companies will look to incentivize this: Kaplan, Bill and Melinda Gates Foundation, Knewton, etc., are all working already with state universities in the US.

Finally, and briefly, regulation. Ironically, as marketization becomes more total, so regulation will grow apace, and the audit culture's rituals of verification, already leadenly present in UK HE, will become superseded in places by trans-national quality assurance agencies that legitimate global activities. The threatened advent of U-Multirank is merely one manifestation of this parasitic and self-legitimizing industry.

These are all studiously banal and content-free observations, on a level with supermarket strategizing; and a reader might rightly wonder where the resistance to the instrumentalization referred to caustically in this article is exactly to

be found in their recitation. Yet a certain fatalism (notwithstanding eventful anger about poorly understood fee changes) reflects something essential about the exponential nature of funding changes and the tactical reaction of universities as hard-pressed businesses, which resistance fundamentally struggles to comprehend. Hence here the failure and even usefully useless piety of pleas about why democracy needs the humanities, and lecture (profitably) on how the "spirit of protest lacks fuel".²⁰ For what is clear at least about UK government university policy is precisely that it will proceed whenever possible via pathological creep, so as all the better to manage the otherwise unbearable disappointment of those total learning ideals that Dewey articulated as 'the place of intelligence in the place and control of a living and moving experience'.²¹

|| PROF. SEÁN HAND

University of Warwick

NOTES

- ¹ For an absorbing history of the evolution of the modern North American university, see Cole, Jonathan A.: *The Great American University: Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, Why It Must Be Protected*, New York 2010.
- ² Lord Browne of Madingley: *Securing a Sustainable Future for Higher Education – An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*, <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/docs/s/10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf>, 2010; Dearing, R.: *Reports of the National Committee of Inquiry into Higher Education, "Dearing Report"*, <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>, 1997.
- ³ 2010 Spending Review, <http://www.official-documents.gov.uk/document/cm79/7942/7942.pdf>, 2010.
- ⁴ For examples of such manifestos of UK academic resistance to the "economization" of universities, see Bailey, Michael / Freedman, Des (eds): *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*, London 2011; Collini, Stefan: *What Are Universities For?*, London 2012.
- ⁵ Jaspers, Karl: *Die Idee der Universität*, Berlin 1923; *The Idea of the University*, London 1960.
- ⁶ Humboldt, Alexander von: *Die Idee der deutschen Universität; die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*, Darmstadt 1956, pp. 126-34.
- ⁷ One can instructively compare Jewett, Andrew: *Science, Democracy, and the American University: From the Civil War to the Cold War*, Cambridge 2012, with Chomsky, Noam: *The Cold War and the University: Toward an Intellectual History of the Postwar Years*, London / New York 1998; Lipovetsky, Gilles: *Les temps hypermodernes*, Paris 2006; Nancy, Jean-Luc: *L'Équivalence des catastrophes, Après Fukushima*, Paris 2012.
- ⁸ <http://www.keyinformationsets.com/>
- ⁹ <http://www.bis.gov.uk/news/speeches/david-willetts-statement-on-HE-funding-and-student-finance>
- ¹⁰ <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>
- ¹¹ <http://www.millionplus.ac.uk/press/ministers-indcision-on-student-numbers-risks-less-student-choice-and-high-quality-student-experience>
- ¹² http://www.unialliance.ac.uk/wp-content/uploads/2011/09/UA-submission-White-Paper_Sep-2011.pdf
- ¹³ <http://www.channel4.com/news/university-funding-london-met-cuts-painful-but-necessary>
- ¹⁴ <http://www.nytimes.com/2012/05/09/us/politics/senate-republicans-block-bill-on-student-loan-rates.html>
- ¹⁵ <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2012/jul/10/privatisation-higher-education-working-class-students>
- ¹⁶ <http://ihe.britishcouncil.org/educationintelligence/shape-of-things-to-come>
- ¹⁷ <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=420518&c=1>
- ¹⁸ <http://www.guardian.co.uk/education/2011/nov/30/gaddafi-donation-lse-bribes-inquiry>
- ¹⁹ <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-18278253>
- ²⁰ Nussbaum, Martha C.: *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, New Jersey 2010.
- ²¹ Dewey, John: *Experience and Education*, New York 1977 [1938], p. 88.

ERFAHRUNGSBERICHTE

ERFAHRUNGSBERICHT EDINBURGH

RICHARD STÖCKLE-SCHOBEL || Im nachfolgenden Bericht lege ich meine persönlichen Gründe für die Promotion in Edinburgh dar. Aus meinen Erfahrungen während des Promotionsstudiums und aus Gesprächen mit Doktoranden in Deutschland leite ich einige Unterschiede zwischen der Promotion in Deutschland und in Großbritannien ab.

Für meine Entscheidung, in Edinburgh zu promovieren, gaben mehrere Faktoren den Ausschlag, die ich im Folgenden darlegen und mit einigen vergleichenden, subjektiven Betrachtungen ergänzen werde.

Nach meinem Studium der Philosophie (Magister Philosophiae) an der Ludwig-Maximilians-Universität München entschied ich mich, eine Promotion im Bereich „Philosophie der Kognitionswissenschaften“ anzustreben. Bei der Wahl eines Studienortes und eines Betreuers der Arbeit waren mir zwei Kriterien besonders wichtig: zum einen die Möglichkeit, mit international angesehenen und führenden Forschern in meinem Interessengebiet arbeiten zu können. Ich kannte einige Publikationen meines zukünftigen Betreuers, Professor Andy Clark, und war von der interdisziplinären Ausrichtung seiner Forschung begeistert. Die engen Verbindungen zwischen Psychologen, Philosophen, Informatikern und Linguisten an der University of Edinburgh, von denen mir Professor Clark in unserem E-Mail-Kontakt vor meiner Bewerbung berichtete, versprachen einen reghaften interdisziplinären Austausch. Zum Zeitpunkt meiner Bewerbung in Edinburgh waren mir derartige institutionelle Verbindungen an philosophischen Fakultäten deutscher Universitäten nicht bekannt.

Auch anhand der über das Internet zugänglichen verschiedenen Rankings zeichnet sich das Philosophiedepartment in Edinburgh hier eindeutig aus: Besonders relevant sind die Evaluationen der Forschungsaktivität im Philosophical Gourmet Report von Brian Leiter¹ sowie im UK Research Assessment Exercise,² die beide die hervorra-

gende Qualität der philosophischen Forschung in Edinburgh hervorheben. Die Einstufung der Universität als eine der weltweiten Top-20 Unis im Jahr 2009 spielte im Zusammenhang meiner Bewerbung ebenfalls eine Rolle.³

Ebenso wichtig war mir zweitens, während der Promotion Teil einer lebhaften Gruppe von Studenten und Forschern mit ähnlichen Forschungsinteressen sein zu können. Edinburgh erfüllt dieses Kriterium mit Leichtigkeit, da sich hier ca. 100 „postgraduate students“, also Masterstudenten und Doktoranden, in zahlreichen Forschungs- und Arbeitsgruppen austauschen.⁴ Im Rahmen der verschiedenen Forschungsbereiche („research clusters“) treffen sich die Doktoranden regelmäßig zu Diskussionsrunden und Lesegruppen und teilen zudem ein Großraumbüro, was den Austausch zusätzlich erleichtert. Nachdem mir einige meiner deutschen Freunde von ihrem Gefühl der Isolation, des mangelnden Kontaktes mit ähnlich Interessierten und der daraus für sie entstehenden Schwierigkeiten in ihrer wissenschaftlichen Arbeit berichtet hatten, betrachtete ich diesen Punkt als ausschlaggebend in meiner Entscheidung für Edinburgh als Promotionsort.

Seit dem Beginn meiner Promotion im Herbst 2009 habe ich in Edinburgh durchweg gute Erfahrungen gemacht. Im Vergleich zu einigen Berichten befreundeter deutscher Doktoranden der Philosophie hatte ich bisher ein wesentlich engeres Arbeitsverhältnis mit meinen Promotionsbetreuern, die ich alle zwei bis drei Wochen zum Besprechen meiner aktuellen Arbeit treffe. Auch über die eigentliche Dissertation hinaus werde

ich zu Themen wie Konferenzteilnahmen und wissenschaftlichen Publikationen von ihnen beraten. Die weiteren Mitglieder der philosophischen Fakultät waren ebenfalls sehr offen und hilfsbereit und sind sehr gut auf die Bedürfnisse von Doktoranden eingestellt: Es gibt regelmäßige Weiterbildungsvorträge zur Vorbereitung auf den akademischen Arbeitsmarkt und die Möglichkeit, als Tutor oder Dozent Lehrerfahrung zu sammeln. Dank der flachen Hierarchien gibt es zudem effektive Wege, in Problemsituationen Ansprechpartner außer den eigenen Betreuern zu finden.

Drei weitere Unterschiede zwischen der Promotion in Großbritannien und Deutschland möchte ich noch anführen: Erstens zahlt man als Promotionsstudent in Großbritannien Studiengebühren. Gemäß des britischen Usus sind diese gestaffelt nach Herkunft der Studenten: Europäische Studenten zahlen dabei die gleichen Gebühren wie Briten. In meinem Fall handelt es sich um £ 3.600 pro Jahr. Ich betrachte den Gegenwert, den ich für meine Studiengebühren erhalte, als sehr groß, schließlich stellt mir die Universität neben der individuellen akademischen Betreuung zeitgemäßes Arbeitsgerät, Zugang zu Fachliteratur und einen modernen Arbeitsplatz zur Verfügung. Für Konferenzteilnahmen stehen mir außerdem Forschungsmittel zur Verfügung. Als Folge aus dem Studentenstatus von Doktoranden fällt auch das Angestelltenverhältnis, das viele deutsche Doktoranden zu ihrem Doktorvater haben, weg. Deshalb sind britische Doktoranden möglicherweise noch mehr auf – in diesen Zeiten knapper werdende – Stipendien angewiesen, insofern sie keine ausreichenden Ersparnisse oder Nebeneinkünfte haben. Andererseits entstehen in diesem System aber keine Konflikte der Art, wie sie die Doppelbeziehung Doktorvater-Chef eventuell mit sich bringen kann.

Im Zusammenhang mit diesem Punkt sollte zweitens erwähnt werden, dass der Promotionsbetreuer in Großbritannien keinen Anteil an der Bewertung der eingereichten Arbeit hat, im Gegensatz zu Deutschland. Stattdessen wird die Bewertung durch einen externen und einen universitätsinternen Gutachter vorgenommen.

Drittens besteht für Promotionen in Edinburgh keine Publikationspflicht. Man wird als Doktorand darin unterstützt, Artikel in Fachzeitschriften zu veröffentlichen, wodurch man besonders im in-

ternationalen akademischen Arbeitsmarkt Pluspunkte sammelt. Die Publikation einer Dissertation ist möglich und kann bei außerordentlich guten Arbeiten auch vergleichsweise schnell in die Wege geleitet werden. Ich halte dies für eine gute Regelung, da sie den Doktoranden das Publizieren der eigenen Arbeit ermöglicht, ohne sie dabei unter Druck zu setzen, Publikationskosten auf sich nehmen zu müssen. Zudem kann man es so vermeiden, eine Arbeit zu veröffentlichen, die mit zusätzlichem Forschungsaufwand, etwa im Rahmen einer Post-Doc-Stelle, wesentlich an Tiefe und Relevanz gewinnen würde.

Als Fazit kann ich also im Bezug auf Master- und Promotionsstudium den Blick über den Kanal durchaus empfehlen.

|| RICHARD STÖCKLE-SCHOBEL

Doktorand, University of Edinburgh

ANMERKUNGEN

- ¹ Vgl. <http://www.philosophicalgourmet.com/breakdown/breakdown17.asp>, Stand: 25.7.2012.
- ² Vgl. http://www.philosophy.ed.ac.uk/phil_research/index.php, Stand: 25.7.2012.
- ³ Vgl. <http://www.ed.ac.uk/news/all-news/rankings-081009>, Stand: 25.7.2012.
- ⁴ Vgl. http://www.philosophy.ed.ac.uk/phil_students/postgraduate/index.php, Stand: 25.7.2012.

ERFAHRUNGSBERICHT CAMBRIDGE

KARINA URBACH || Dieser Beitrag ist ein subjektiver Erfahrungsbericht aus einem deutsch-britischen Studenten- und Wissenschaftlerleben – ein Bericht mit offenem Ende.

Jeder kennt die Anekdote von dem Mann, der nach Amerika auswandern will. Er besteigt ein Schiff, aber nach einem Jahr in der Fremde packt ihn das Heimweh und er kehrt wieder zurück. Zu Hause angekommen, sehnt er sich wieder nach Amerika. Er wandert noch einmal aus und kehrt wieder zurück. Nachdem er mehrmals hin und hergereist ist, wollen seine Freunde wissen: Wo bist Du denn nun wirklich glücklich? „Auf dem Schiff“, ist die Antwort.

Wie so viele Studenten meiner Generation (Abiturjahrgang 1988) studierte ich zuerst in meiner Heimatstadt München. Ich war wissenschaftliche Hilfskraft bei Professor Thomas Nipperdey. Seine Assistenten waren alle im Ausland gewesen, und da ich ein begeisterter Leser von Romanen E. M. Forsters war, hoffte ich auf ein Stipendium für Cambridge. Natürlich wusste ich damals nur vage, dass Cambridge und Oxford (im englischen Slang Oxbridge) eine Ausbildung bieten, die untypisch für britische Universitäten ist. Oxbridge ist ein – im positiven Sinne – elitäres System, das den Studenten das Gefühl gibt, Außergewöhnliches leisten zu können. Von Anfang an wird dafür gesorgt, dass man ideale Arbeitsbedingungen vorfindet. Es stehen drei Bibliotheken zur Auswahl: die Fakultätsbibliothek, die Bibliothek des eigenen Colleges und die Universitätsbibliothek. Alle Studenten werden von mindestens zwei Leuten betreut: ihrem Tutor, der bei nicht-wissenschaftlichen Problemen hilft (wie z. B. finanziellen Engpässen, Visumproblemen, Krankheiten etc.), und ihrem Supervisor, der dafür sorgt, dass sie perfekt auf ihr Examen vorbereitet werden. Außerdem sorgen die College-Bedders (die Reinigungsfrauen) und die College-Porters (Pförtner) – auf ihre freundlich-autoritäre Art – dafür, dass man nicht über die Stränge schlägt.

Das Zusammenleben in einem Cambridge-College mit Kommilitonen, die völlig unterschiedliche Fächer von Anthropologie bis Medizin studieren, bietet Gemeinschaftssinn und eine nicht enden wollende intellektuelle Stimulation. Die Studienabbrecherquote ist in Oxbridge daher ausgesprochen gering.

Doch dieses System hat seinen Preis – in mehrfacher Hinsicht. Nur sehr wenige Studenten überwinden die Aufnahmehürden (man braucht exzellente Abiturnoten und muss ein persönliches Interview mit den Dozenten überstehen). Die meisten der aufgenommenen Studenten kommen aus gehobenen, weißen Mittelschichtsfamilien, und dies wird Oxbridge immer wieder zum Vorwurf gemacht. Das System sei zu elitär und würde Kinder aus unterprivilegierten Schichten diskriminieren. Tatsächlich bemühen sich Cambridge und Oxford seit Jahren, dieses Ungleichgewicht zu verbessern. Ihre Dozenten besuchen im ganzen Land Schulen und laden Schulkinder zu Tagen der offenen Tür ein. Die Erfolge sind gering. Das wirkliche Problem liegt nicht an Oxbridge selbst, sondern am dysfunktionalen britischen Schulsystem. Britische Lehrer unterrichten nicht auf dem gleichen hohen Niveau wie ihre deutschen Kollegen (eine positive Ausnahme ist Schottland). Die besten englischen Lehrer arbeiten in Privatschulen oder in staatlichen Schulen der „gehobeneren“ Wohnviertel. Hier zeigt sich eine weitere Ungleichheit des britischen Schulsystems. Kindern wird eine Schule ihres Wohndistrikts zugeteilt. In den wohlhabenderen Gegenden sind die staatlichen Schulen jedoch sehr viel besser als in den ärmeren Vierteln. Viele Eltern verschulden sich, um in teurere Wohnbezirke zu ziehen, damit ihre Kinder eine gute staatliche Schule besuchen können. Andere nehmen Kredite auf, um

den Besuch teurer Privatschulen finanzieren zu können. Bildung ist in diesem System käuflich: Nur 7 % der britischen Schüler gehen auf Privatschulen, trotzdem stellen sie über 40 % der Oxbridgestudenten. Obwohl der Bildungsminister Michael Gove ein engagiertes neues Schulkonzept entworfen hat, wird es noch lange dauern, bis sich diese großen Ungleichgewichte zwischen dem privaten und dem staatlichen Sektor verbessert haben. Auch Sir Peter Lampl vom Sutton Trust ist der Ansicht, dass sich die soziale Mobilität der britischen Gesellschaft in den 1990er-Jahren eindeutig verschlechtert hat: „Wenn ich nicht 1947, sondern 1990 geboren worden wäre, hätte ich es nie nach Oxford geschafft.“ Lampl finanziert begabten, armen Kindern Studienreisen nach Yale und Harvard.

In Oxbridge angenommen zu werden, ist für Studenten eine einmalige Chance. Doch das System verschlingt viel Geld – das der Studenten und das der Colleges. Die Regierung hat den Universitäten erlaubt, die Studiengebühren auf 9.000 Pfund im Jahr zu erhöhen, und mit dieser Maßnahme die Studenten auf die Straße gebracht. Sie bekommen fast alle Zuschüsse, müssen jedoch damit rechnen, nach ihrem Studienabschluss verschuldet zu sein. Für Oxbridgeabsolventen wäre dies früher kein Problem gewesen, da sie schnell gut bezahlte Jobs fanden. Da Großbritannien sich jedoch in einer Rezession befindet, wird es mit der Rückzahlung immer schwieriger werden. Die Rezession hat natürlich auch die Universitätsverwaltung ergriffen. Die Einnahmen sind gesunken und Stellen werden nicht mehr neu besetzt. Große Spender wie Bill Gates gibt es nur noch selten. Für die Oxbridge-Colleges sind Studenten ein klares Minusgeschäft: Die Ausbildung eines Studenten kostet pro Jahr 18.000 Pfund. Da die Studiengebühren jedoch „nur“ 9.000 Pfund betragen, muss der Rest vom College aufgebracht werden. Dies wiederum drückt auf die Gehälter der Dozenten. Sie sind in Oxbridge traditionell schlecht bezahlt. Der Mittelbau und die Professoren könnten an anderen britischen Universitäten (oder in den USA) sehr viel mehr verdienen. Der Grund, warum sie in Oxbridge bleiben, sind der hohe Status und das Forschungsklima. Cambridge und Oxford belegen die ersten Plätze des europäischen Universitätsranking-Systems. Hier können sich die Naturwissenschaftler mit Stephen Haw-

king beim Tee austauschen und die Historiker treffen Sir Richard Evans in seinem Lieblingscafé Nero. Auch wenn Oxbridge-Colleges aussehen wie verschlafene Märchenschlösser – hinter den Mauern (und in den Kaffehäusern) wird hart gearbeitet.

Andere britische Universitäten leiden jedoch unter der Vormachtstellung von Oxbridge. Überall im Land existieren viele gute Universitäten, doch sie bekommen weniger Zuschüsse. Die Gelderverteilung ist unter anderem vom Forschungsausgang abhängig. Alle sieben Jahre werden in ganz Großbritannien die Universitäten evaluiert (Oktober 2013 ist der nächste Stichtag). Die Fakultäten, die bis dahin am meisten qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse publiziert haben, werden finanziell belohnt. Es ist ein darwinistisches System, denn Dozenten, die nicht genug publiziert haben, können auf keine weitere Beförderung hoffen.

Deutsche Universitäten sind im europaweiten Universitätsranking nicht so hoch angesiedelt wie Oxbridge – und trotzdem leisten sie für eine größere Zahl von Studenten Außergewöhnliches. Da Deutschland eine sehr viel egalitäre Gesellschaft als Großbritannien ist, spiegelt sich dies auch in seiner Universitätslandschaft wider. Es gibt bei uns kein vergleichbar großes Gefälle wie in Großbritannien wie etwa zwischen der Universität Cambridge und der Universität Anglia Ruskin. Beide Universitäten sind in der gleichen Stadt angesiedelt und doch Welten voneinander getrennt.

Deutschland hat darüber hinaus – anders als Großbritannien – ein breitgefächertes Stipendiensystem. Kirchliche und politische Stipendien ermöglichen sehr viel mehr jungen Leuten eine Chance auf ein gutes Studium, als dies in Großbritannien der Fall ist.

Wir können viel von Großbritanniens besten Universitäten lernen und deutsche Studenten sollten daher auf jeden Fall das Schiff für einen Kurztrip besteigen. Aber eine Auswanderung ist nicht mehr nötig.

|| PD DR. KARINA URBACH

Institute of Historical Research,
University of London

VERANTWORTLICH

Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser

Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

HERAUSGEBER

Prof. Dr. Christa Jansohn

Lehrstuhl für Britische Kultur, Centre for British Studies (CBS), Universität Bamberg

Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser

Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen

Die „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen“ werden ab Nr. 14 parallel zur Druckfassung auch als PDF-Datei auf der Homepage der Hanns-Seidel-Stiftung angeboten: www.hss.de/mediathek/publikationen.html. Ausgaben, die noch nicht vergriffen sind, können dort oder telefonisch unter 089/1258-263 kostenfrei bestellt werden.

- Nr. 1 Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten
- Nr. 2 Zukunft sichern: Teilhabegesellschaft durch Vermögensbildung
- Nr. 3 Start in die Zukunft – Das Future-Board
- Nr. 4 Die Bundeswehr – Grundlagen, Rollen, Aufgaben
- Nr. 5 „Stille Allianz“? Die deutsch-britischen Beziehungen im neuen Europa
- Nr. 6 Neue Herausforderungen für die Sicherheit Europas
- Nr. 7 Aspekte der Erweiterung und Vertiefung der Europäischen Union
- Nr. 8 Möglichkeiten und Wege der Zusammenarbeit der Museen in Mittel- und Osteuropa
- Nr. 9 Sicherheit in Zentral- und Südasiens – Determinanten eines Krisenherdes
- Nr. 10 Die gestaltende Rolle der Frau im 21. Jahrhundert
- Nr. 11 Griechenland: Politik und Perspektiven
- Nr. 12 Russland und der Westen
- Nr. 13 Die neue Familie: Familienleitbilder – Familienrealitäten
- Nr. 14 Kommunistische und postkommunistische Parteien in Osteuropa – Ausgewählte Fallstudien
- Nr. 15 Doppelqualifikation: Berufsausbildung und Studienberechtigung – Leistungsfähige in der beruflichen Erstausbildung
- Nr. 16 Qualitätssteigerung im Bildungswesen: Innere Schulreform – Auftrag für Schulleitungen und Kollegien
- Nr. 17 Die Beziehungen der Volksrepublik China zu Westeuropa – Bilanz und Ausblick am Beginn des 21. Jahrhunderts
- Nr. 18 Auf der ewigen Suche nach dem Frieden – Neue und alte Bedingungen für die Friedenssicherung
- Nr. 19 Die islamischen Staaten und ihr Verhältnis zur westlichen Welt – Ausgewählte Aspekte
- Nr. 20 Die PDS: Zustand und Entwicklungsperspektiven
- Nr. 21 Deutschland und Frankreich: Gemeinsame Zukunftsfragen
- Nr. 22 Bessere Justiz durch dreigliedrigen Justizaufbau?
- Nr. 23 Konservative Parteien in der Opposition – Ausgewählte Fallbeispiele
- Nr. 24 Gesellschaftliche Herausforderungen aus westlicher und östlicher Perspektive – Ein deutsch-koreanischer Dialog
- Nr. 25 Chinas Rolle in der Weltpolitik
- Nr. 26 Lernmodelle der Zukunft am Beispiel der Medizin
- Nr. 27 Grundrechte – Grundpflichten: eine untrennbare Verbindung

- Nr. 28 Gegen Völkermord und Vertreibung – Die Überwindung des zwanzigsten Jahrhunderts
- Nr. 29 Spanien und Europa
- Nr. 30 Elternverantwortung und Generationenethik in einer freiheitlichen Gesellschaft
- Nr. 31 Die Clinton-Präsidentschaft – ein Rückblick
- Nr. 32 Alte und neue Deutsche? Staatsangehörigkeits- und Integrationspolitik auf dem Prüfstand
- Nr. 33 Perspektiven zur Regelung des Internetversandhandels von Arzneimitteln
- Nr. 34 Die Zukunft der NATO
- Nr. 35 Frankophonie – nationale und internationale Dimensionen
- Nr. 36 Neue Wege in der Prävention
- Nr. 37 Italien im Aufbruch – eine Zwischenbilanz
- Nr. 38 Qualifizierung und Beschäftigung
- Nr. 39 Moral im Kontext unternehmerischen Denkens und Handelns
- Nr. 40 Terrorismus und Recht – Der wehrhafte Rechtsstaat
- Nr. 41 Indien heute – Brennpunkte seiner Innenpolitik
- Nr. 42 Deutschland und seine Partner im Osten – Gemeinsame Kulturarbeit im erweiterten Europa
- Nr. 43 Herausforderung Europa – Die Christen im Spannungsfeld von nationaler Identität, demokratischer Gesellschaft und politischer Kultur
- Nr. 44 Die Universalität der Menschenrechte
- Nr. 45 Reformfähigkeit und Reformstau – ein europäischer Vergleich
- Nr. 46 Aktive Bürgergesellschaft durch bundesweite Volksentscheide? Direkte Demokratie in der Diskussion
- Nr. 47 Die Zukunft der Demokratie – Politische Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts
- Nr. 48 Nachhaltige Zukunftsstrategien für Bayern – Zum Stellenwert von Ökonomie, Ethik und Bürgerengagement
- Nr. 49 Globalisierung und demografischer Wandel – Fakten und Konsequenzen zweier Megatrends
- Nr. 50 Islamistischer Terrorismus und Massenvernichtungsmittel
- Nr. 51 Rumänien und Bulgarien vor den Toren der EU
- Nr. 52 Bürgerschaftliches Engagement im Sozialstaat
- Nr. 53 Kinder philosophieren
- Nr. 54 Perspektiven für die Agrarwirtschaft im Alpenraum
- Nr. 55 Brasilien – Großmacht in Lateinamerika
- Nr. 56 Rauschgift, Organisierte Kriminalität und Terrorismus
- Nr. 57 Fröhlicher Patriotismus? Eine WM-Nachlese
- Nr. 58 Bildung in Bestform – Welche Schule braucht Bayern?
- Nr. 59 „Sie werden Euch hassen ...“ – Christenverfolgung weltweit
- Nr. 60 Vergangenheitsbewältigung im Osten – Russland, Polen, Rumänien
- Nr. 61 Die Ukraine – Partner der EU

- Nr. 62 Der Weg Pakistans – Rückblick und Ausblick
- Nr. 63 Von den Ideen zum Erfolg: Bildung im Wandel
- Nr. 64 Religionsunterricht in offener Gesellschaft
- Nr. 65 Vom christlichen Abendland zum christlichen Europa –
Perspektiven eines religiös geprägten Europabegriffs für das 21. Jahrhundert
- Nr. 66 Frankreichs Außenpolitik
- Nr. 67 Zum Schillerjahr 2009 – Schillers politische Dimension
- Nr. 68 Ist jede Beratung eine gute Beratung? Qualität der staatlichen Schulberatung in Bayern
- Nr. 69 Von Nizza nach Lissabon – neuer Aufschwung für die EU
- Nr. 70 Frauen in der Politik
- Nr. 71 Berufsgruppen in der beruflichen Erstausbildung
- Nr. 72 Zukunftsfähig bleiben! Welche Werte sind hierfür unverzichtbar?
- Nr. 73 Nationales Gedächtnis in Deutschland und Polen
- Nr. 74 Die Dynamik der europäischen Institutionen
- Nr. 75 Nationale Demokratie in der Ukraine
- Nr. 76 Die Wirtschaftsschule von morgen
- Nr. 77 Ist der Kommunismus wieder hoffähig?
Anmerkungen zur Diskussion um Sozialismus und Kommunismus in Deutschland
- Nr. 78 Gerechtigkeit für alle Regionen in Bayern –
Nachdenkliches zur gleichwertigen Entwicklung von Stadt und Land
- Nr. 79 Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern –
Beiträge der Schule zu einem gelungenen kulturellen Miteinander
- Nr. 80 Türkische Außenpolitik
- Nr. 81 Die Wirtschaftsschule neu gedacht – Neukonzeption einer traditionsreichen Schulart
- Nr. 82 Homo oecologicus – Menschenbilder im 21. Jahrhundert
- Nr. 83 Bildung braucht Bindung
- Nr. 84 Hochschulpolitik: Deutschland und Großbritannien im Vergleich

