12. Jahrgang

ISSN 1860-3025

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Schwerpunkt: Internationale Aspekte von Impact und Transfer

■ The European Open Science Cloud: Opportunities for Research in Developing and Emerging Countries using Ethiopia as an Example

■ Open Educational Resources within Higher Education: a comparison between Germany and the Netherlands

■ Impacts in Higher Education from a British and German perspective

■ Kooperation im Hochschulkontext: top-down und bottom-up

4 | 2017

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen
Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent a.D., Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern; ehem. Kanzler der Universität Greifswald
Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, ehem. Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)
Herbert Grüner, Dr., Rektor der New Design University/ Privatuniversität St. Pölten, Professor für Wirtschaftswissenschaften der Kunsthochschule Berlin-Weissensee
Michael Hölscher, Dr., Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universitätfür Verwaltungswissenschaften Speyer
Stefan Lange, Dr., Arbeitsbereich Evaluation, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, Köln
Wilfried Müller, Dr., Professor für Sozialwissenschaftliche Technikforschung i.R., Hochschulberater, Mitglied des Fachbeirats Lehre der Alfred Toepfer Stiftung, ehem. Rektor der Universität Bremen, ehem. Vizepräsident der HRK
Claudia Peus, Dr., geschäftsführende Vizepräsidentin für Talent Management und Diversity, Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München
Joachim Prinz, Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen
Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin des DAAD, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes
Wolff-Dietrich Webler, Dr., ehem. Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl Wolga, Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 15.11.2017

Grafik:
Ute Weber Grafik Design, München.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 74 Euro
Einzelheft: 21 Euro
Doppelheft: 38 Euro

Druck:
Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter
www.universitaetsverlagwebler.de

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

12. Jahrgang
ISSN 1860-3025
HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

97

Organisations- und Managementforschung

Margareth Gfrerer
The European Open Science Cloud: Opportunities for Research in Developing and Emerging Countries using Ethiopia as an Example 98

Victor Winter
Open Educational Resources within Higher Education: a comparison between Germany and the Netherlands 104

Susan Harris-Huemmert & David Palfrayman
Impacts in Higher Education from a British and German perspective 111

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Mario Clemens & Christian Hochmuth
Kooperation im Hochschulkontext: top-down und bottom-up 120

Tagungsankündigungen

128

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW, ZBS und IVI IV

4 | 2017

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Leiden Sie unter Überakademisierung?
– Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"?
– Oder ein Drittes?

(Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016)

Studieren in der deutschen Gesellschaft zu viele? Diese alle Jahrzehnte wiederkehrende Debatte wurde jüngst von Julian Nida-Rümelin unter dem reißerischen Titel eines tatsächlichen oder angeblichen „Akademisierungswahns" wieder populär gemacht. Er macht eine unvertretbare Abwertung der beruflichen Bildung und sogar Irreleitung dafür verantwortlich. Haben wir eine umfangreiche Fehlentwicklung vor uns? Weder angeblich sinkende Arbeitsmarktchancen noch behauptete intellektuelle Unzulänglichkeit halten der Überprüfung stand. Trotzdem gibt es umfangreichen Handlungsbedarf. Dessen Aspekte haben 33 Expert/innen aus Hochschulpolitik, Hochschulleitungen sowie Berufs- und Hochschulforschung eine Woche lang beraten. Das Ergebnis ist lesenswert.

In den Beratungen wurden Fragen von der Art aufgeworfen, wie:

- Ist die Prestigedifferenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung berechtigt?
- Sind Gesellschaften planbar? Müssen alle, „die etwas werden wollen", studieren?
- Debatte um Obergrenzen – dieses Mal (wieder): Wieviele Akademiker braucht die Gesellschaft?
- Und wie gehen wir mit dem deutschen Verfassungsgebot um: „(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen." (Art. 12 (1) Satz 1 GG)?
- Verkommt Studium zur Jagd nach Zertifikaten in statusverleihender Instrumentalisierung ohne Verständnis von Wissenschaft?
- Wieviel Studium muss die Öffentlichkeit finanzieren?
- Nach der Welle der „Gymnasialisierung" nun als nächste Stufe die „Akademisierung" und absehbar schon die „Doktorisierung"?
- Lassen sich arbeitsteilig differenzierte Hochschulsysteme aufrecht erhalten? Ist Wissenschaft vertikal teilbar?

Der Begriff der „Akademisierung" ist vieldeutig und auf dem Hochschulforum Sylt weiter ausbuchstabiert worden. Dieses Themenspektrum findet sich in vielen Einzelbeiträgen dieses Bandes aufgegriffen. Der Band liefert reichlich Diskussionsstoff und Antworten.

ISBN 978-3-946017-08-0, Bielefeld 2017, 240 Seiten, 39.40 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

Susan Harris-Huemmert

In der Doppelausgabe HM 2+3/2017 wurde bereits zum Thema *Impact und Transfer von Wissenschaft und Hochschulen* von den Speyerer Wissenschaftstagen im Oktober 2016 berichtet. In dieser Ausgabe runden wir mit drei weiteren Beiträgen die Diskussion über verschiedene Arten von Impact und Transfer in der Wissenschaft ab, doch hier erweitern wir die Perspektive um eine internationale Dimension, denn diese Beiträge gehen auf Themen aus Ländern wie Äthiopien, die Niederlande und Großbritannien ein. Sie wurden zudem alle auf Englisch verfasst.

In ihrem Beitrag zeigt *Margareth Gfrerer* vom International Leadership Institute in Addis Abeba, Äthiopien, auf, wie wichtig die geplante Open Science Cloud der Europäischen Union gerade für Forschende in Entwicklungsländern sein könnte. Die Nutzung der Daten ist allerdings an Voraussetzungen geknüpft, die weit über die technische Infrastruktur hinausgehen. Insofern wird es vermutlich sinnvoll sein, dass Forschende aus Entwicklungsländern verstärkt in internationale Netzwerke eingebunden werden. Die Digitalisierung bietet hierfür neue Möglichkeiten, und wer sie nicht kennt und nutzt, droht folglich abgehängt zu werden. **Seite 98**

In eine ähnliche Richtung geht das Argument von *Victor Winter*, Universität Heidelberg, in Bezug auf die Lehre. Er vergleicht die deutschen und niederländischen Strukturen im Bereich der Open Educational Resources (OER) miteinander. Auf der Basis extensiver Literatur- und Internetrecherchen, Experteninterviews und auch eigener praktischer Erfahrungen kommt Winter zu dem Schluss, „that institutional, legal and cultural differences could strongly influence the way OER is being implemented". **Seite 104**

Den Abschluss zum Thema Impact und Transfer bildet schließlich ein Beitrag von *Susan Harris-Huemmert* (Universität Speyer) und *David Palfreyman* (Universität Oxford). Sie wagen einen vergleichenden Blick auf Deutschland und Großbritannien und gehen auf Entwicklungen in ihren jeweiligen Hochschulszenen der letzten Jahre ein. Sie fragen, welchen Einfluss aktuelle Reformen in den beiden Systemen hatten, und noch haben. Beispiele hier von sind landesweite Instrumente wie das Research Excellence Framework oder Teaching Excellence Framework in Großbritannien, oder selbstentwickelte Qualitätsmanagementsysteme, die ein Bestandteil der Systemakkreditierung in Deutschland sind. Sie greifen dabei verschiedene der schon angesprochenen Themen wie Autonomie, Innovationsfähigkeit und Lehrqualität auf und zeigen, wie die beiden Systeme durchaus voneinander lernen könnten, ohne einer zu einfachen „one size fits all"-Ideologie zu folgen. **Seite 111**

Der Beitrag von *Mario Clemens* und *Christian Hochmuth* in der Rubrik „Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung" untersucht verschiedene Dimensionen des stets geforderten Zieles von Kooperation in der Hochschullandschaft. Die Wissenschaft ist zur Kooperation aufgefordert. Drittmittelanträge aus Verbundprojekten, die international und interdisziplinär aufgestellt sind, haben anscheinend größere Erfolgschancen, als Anträge, die weniger Kooperation beinhalten. Doch was bedeutet Kooperation überhaupt? Und warum hat sich Kooperation zu einer Toppriorität entwickelt? Obwohl es inzwischen viel Literatur über Kooperationen *zwischen* verschiedenen Arten von Hochschulinstitution gibt, befasst sie sich kaum mit Kooperation *innerhalb* von Hochschulen. Dieser Beitrag versucht, diese Wissenslücke etwas zu schließen. **Seite 120**

Susan Harris-Huemmert

Jahresverzeichnis 2017

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2017** der Zeitschrift „Hochschulmanagement" können Sie auf unserer Website als PDF herunterladen:
https://www.universitaetsverlagwebler.de/**jvz**

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement"

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Margareth Gfrerer

The European Open Science Cloud: Opportunities for Research in Developing and Emerging Countries using Ethiopia as an Example

Margareth Gfrerer

Open science, open data and open access are buzz-words within the European Community. The European Union Member States agreed that research findings funded by the European Commission (EC) or by national public funds should be accessible for researchers in the same way as for citizens. Multilateral organisation such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) is supporting this approach. The EC is taking the lead in building a European Open Science Cloud (EOSC) as an infrastructure backbone for the storage of publications, data and databases for wider use. Ethiopia – for example – with its fast-growing higher education sector will profit from the access to open data and the open access. The EOSC will allow Ethiopian students and researchers access to international databases from their home institutions. Through the technical infrastructure available in Ethiopian and other developing and emerging countries researchers can today conduct research from their desks, from their universities and research laboratories. The new trend towards open science, open data and open access is forcing universities and research institutions to develop a research culture to benefit most from the sources available.

1. Background

Publications based on successful research and development projects are the foundation of research institutions and their respective nations. As widely understood, success in research is fundamental to the prestige of research institutions. However, it is often difficult for early career academics and particularly those who are working at universities in developing or emerging countries, to access wider research communities. Individuals who intend to enter the grail of research institutions have to knock on doors with interesting doctoral thesis topics and scholarships. Entering the grail leads on to different waiting rooms, which might become the termination point for many early-career academics researchers even for those who have graduated from well-recognized universities or who have already worked in prestigious research institutions. The center of the grail is managed as 'a club' and has rarely opened up for newcomers and 'not-chosen ones'. Becher and Trowler (2001, p. 92) refer to "the inner and outer circle of acquaintance". The publications are 'generously' shared with those who want to get deeper insights, but they are rarely accessible for free. Moreover the outer circle of acquaintance will rarely gain insight to the related databases and other research material, which are requested in order to replicate the research (German Research Foundation 2017).
Open science promises to be a turning point. However, stakeholders such as ministries, research funding organisations, universities and public research institutions are involving themselves in the definition and implementation of policies and programmes, production and dissemination of scientific results. Organisations such as OECD, EC/EU and UNESCO are engaged in making agreements and preparing the ground for Open Sciences. The EC defines Open Science as "transforming science through ICT tools, networks and media, to make research more open, global, collaborative, creative and closer to society" (EC 2016).
The EC has published the draft concept for the European Open Science Cloud (EOSC) elaborated by a High Level Expert Group (HLEG) in June 2016, in which the EOSC has been characterized as a European infrastructure that should be globally interoperable and accessible.
Within the Ethiopian context the guiding question is: How can Ethiopia and other developing and emerging countries' science and research communities participate and/or benefit from the EOSC?

2. Objective

This paper analyses the policy and governance recommendations provided by the HLEG. It elaborates on the example of Ethiopian research institutions and the Ethiopian Ministry of Education as the representative of all public Ethiopian Universities as to how they may participate in the EOSC and make use of the National Research and Education Network (NREN), which has been equipped with state-of-the-art hardware in order to establish the link to the European Research and Education Network (GEANT) and to cooperate worldwide with universities and research institutions. In the Ethiopian specific situation, the higher education sector has grown from a half dozen universities in 2004 to 36 universities in 2016 (Ministry of Education 2015). The growth in the facilities does not implicate the growth in academia and research. Understaffed universities looking towards access to international research communities and expect that through the state-of-the-art IT infrastructure at all Ethiopian public universities they

will be able to collaborate in international research communities of different research disciplines.

3. Methodology

This research analyses the documents published within the framework of EOSC and its possible application for developing and emerging countries to participate in the EOSC. A literature review provides insight to the preliminary requirements set by the EOSC expert team and the facilities available at Ethiopian universities. A brief description of the Ethiopian NREN (EthERNet) and its position in the East and South African NRENs (UbuntuNetAlliance) as well as its position in the EU-funded Programme 'AfricaConnect2' presents the potential of Ethiopia as one example of an emerging developing country. The virtual preparedness of the Ethiopian universities is geared by the Ministry of Education. Interviews with Ethiopian university presidents have revealed insights to Ethiopia's potential for international research collaborations.

4. Analysis of Documents

4.1 Introduction to EOSC

The Vice President of the European Commission, Ms. Neelie Kroes, responsible for the Digital Agenda mentioned in her speech/12/258 on Open Science Through e-Infrastructures in Rome on April 11, 2012 that "Openness and sharing are not exclusive to the scientific community. […] open data package […] shows that there are benefits for web entrepreneurs, ordinary citizens, governments […] But sharing data, and having the forum to openly use and build on what is shared are essential to science. They fuel the progress and practice of scientific discovery. That's why scientists have long sought out new tools and new ways to share their knowledge."

In October 2013 All European Academies (ALLEA) stated that 'The traditional system for the publication and dissemination of scientific journals has shown some limits' and highlights on the one hand that the scientific publishing sector is concentrated on some big players and also that "public bodies which subsidize research have also to pay for permitting other researchers to access published research results" (All European Academies 2013).

University and research libraries face increasing costs for printed journals, while their budgets remain static. Therefore, libraries "have regularly cancelled serial subscriptions to accommodate price increases of the remaining current subscriptions. … [G]overnments, research funding bodies and research performing institutions world-wide have therefore developed open access policies to improve the access to the scientific publications resulting from the research they funded" (Directorate-General for Research and Innovation 2016).

The EC stepped in to coordinate among the Member States the Open Science approach. The EC asked a HLEG for advice on the European Open Science Cloud (EOSC). The HLEG first defined the EOSC as "a supporting environment for Open Science and not an 'Open Cloud' for science. The EOSC aims to accelerate the transition to more effective Open Science and Open Innovation in a Digital Single Market by removing the technical, legislative and human barriers to the re-use of research data and tools, and by supporting access to services, systems and the flow of data across disciplinary, social and geographical borders" (High Level Expert Group 2016).

Discussing the EOSC in the context of Open Science the HLEG refers to the EOSC as a need emerging from science in transition. In the frame of a "data-driven economy" (European Commission 2014) the term 'big data' has been introduced and refers to large amounts of different types of data produced with high velocity from a high number of various types of source. In general, it is understood that analyzing data leads to (1) better results, processes and decisions (2) perceptions and knowledge, which is seen as source of innovation and subsequently to creation of employment.

The Vice President justifies the EC lead in the Open Science discussion as "big data needs big collaboration" (Kroes 2012) and has made it clear that Open Science is not just about opening up data, but also about sharing research findings. In the Open Science Community there is an ongoing debate about the provision of open access to peer-reviewed publications as well as to all research data that is funded by the public, to preserve data and to allow the re-use of scientific information. The HLEG has set out the requirements for a successful EOSC as Findable, Accessible, Interoperable and Reusable (FAIR) and has highlighted the support through data-related elements (software, standards, protocols, workflows) and aspects of data management and long-term stewardship. The e-infrastructure necessary for handling big data and enabling cooperation among EU partners has been organized by NRENs. The EU Member States' NRENs cooperate under the umbrella of the Pan-European University and Research Network (GEANT). The trends in Open Science are framed with the buzzwords: integrity, inclusion, interconnectivity, innovation and FAIR.

The realization of the EOSC is structured into Policy, Governance and Implementation. In this paper the focus is on Policy and Governance. The HLEG (2016) comprises of the following policy recommendations:

P1. Take immediate, affirmative action on the EOSC in close concert with Member States
P2. Close discussion about the perceived need
P3. Build on existing capacity and expertise where possible
P4. Frame the EOSC as the EU contribution to an Internet of FAIR Data and Services underpinned with open protocols.

These recommendations refer to the EU Member States as creators and beneficiaries of EOSC. The Policy Recommendation P4, however, is opening the door for non-Europeans to participate in EOSC.

In terms of governance recommendations, the HLEG lists the following:

G1. Aim at the lightest possible, internationally effective governance
G2. Guidance only where guidance is due
G3. Define Rules of Engagement for service provision in the EOSC
G4. Federate the Gems (and Amplify Good Practice).

All EOSC participants benefit from these governance recommendations.

4.2 Local Infrastructure to participate

The key to taking advantage of EOSC is seen in the open access and the application of an Internet of FAIR Data and Services among all participants. The recommendations that open the EOSC for non-European participants to-be are the P4, G1, G2, G3 and G4. Based on those Ethiopia could start discussion as to how to take advantage of the EOSC.

Table 1: Where does EOSC invite non-Europeans to participate

Recommendation	Reference
P4	Participation from all stakeholders; application for the internet of FAIR data and services; minimal standards and minimal rules of engagement
G1	Governance model for the EOSC for all players; enabling an effective global collaboration
G2	Degree of regulation; harmonization of standards for small and very big players; use of data and tools in a trusted affordable and sustainable environment; internet of FAIR Data and Services
G3	Open to all players, public and private, European and non-European; Rules of Engagement (RoE) to specify the conditions under which stakeholders participate; non-EOSC approved players are free to explore any role in the Open Science ecosystem – they just will not be able to brand their Services as EOSC approved/certified.
G4	All partners and stakeholders that adhere to standards and sign off on the RoE be eligible.

Source: Adjusted from the High level Expert Group (2016): A cloud on the 2020 Horizon

EOSC provides the framework for open access to data and services on the internet. An internet of FAIR Data and Services are pre-conditioned. Once the data and services are prepared in line with FAIR principles this does not, however, guarantee open access. All participants interested in having access to EOSC have to meet the standards in order to take part in global research and education connectivity, while the sources (artifacts) have to be characterized for free open access.

In Africa, the NREN are grouped into Regional Education and Research Networks (RREN). Ethiopia belongs to the UbuntuNet Alliance covering the NREN from the East and South African countries. The Ethiopian Ministry of Education has established the Ethiopian Education and Research Network (EthERNet) – a high speed internet with its own/individual connection to the GEANT, which offers 36 Ethiopian universities and research centers full access.

The EU-funded AfricaConnect2 is a "pan-African connectivity project that aims to support the development and consolidation of high-capacity regional internet networks for research and education across Africa and their interconnection with the pan-European GEANT network, creating a continental gateway for collaborative research and education across and beyond Africa" (www.geant.org).

The EC aims to establish a high-capacity Internet network for research and education in Southern and Eastern Africa to provide the region with a gateway for global research collaboration.

4.3 Scrutiny of Ethiopia's present science components

The Ministry of Education has by means of EthERNet invested in high connectivity towards research and education networks. Theoretically, Ethiopian universities and research centers have the same access to 'big data' as European universities and research centers.

The Education Strategy Center (ESC) as an autonomous body of the Ministry of Education disseminates the applicability of Open Science and the potentials for cooperation with NRENs and GEANT towards researchers and lecturers. University managements are responsible for promoting access to the high speed internet for research/study/teaching purposes. The triangle of EthERNet, ESC and Universities cooperates, setting the framework to enable individual academics and students to become participants in the EOSC.

At present there is a risk that the provided means of participating in the EOSC community are not being utilized to its potential. This risk is twofold and named as "time and pay" (Hanover Research 2014). Researchers as civil servants often only have a small income and need to work in the private sector to make ends meet. Therefore, research becomes less a priority except as partial fulfillment for a graduate degree or for promotion to professorship.

Indeed, it is the Ministry's intention to keep talented people at the universities and to assign them to research, after offering them graduate degrees and to further their career development. Universities and the Ministry of Education work together to provide the framework for a smooth development in terms of economic growth by encouraging innovation. In interviews university presidents showed their awareness that innovation does not occur incidentally, but rather requires strategies and hard work. Universities and research centers are equipped with IT-infrastructure and software. But the core research activity is to work with data (data scientist). IBM Corporation (2013) defines the key disciplines of data scientists as computer science, mathematics and statistics as well as domain knowledge (knowledge of the research subject). IT infrastructure and software at international standards allow Ethiopian university data scientists to work on the EOSC. Both are preconditions, but do not explain the success in research by itself. As observed at many universities in Western countries, success in research is defined by the research culture set by academic tribes and territories applied at the individual research institutions (Becher/Trowler 2001, p. 93). More than three-fourths of Ethiopian public universities have been established after 2004 (Ministry of Education, ESDP 2015). These universities are still looking for their identity in terms of research culture and respectively for academic tribes and territories.

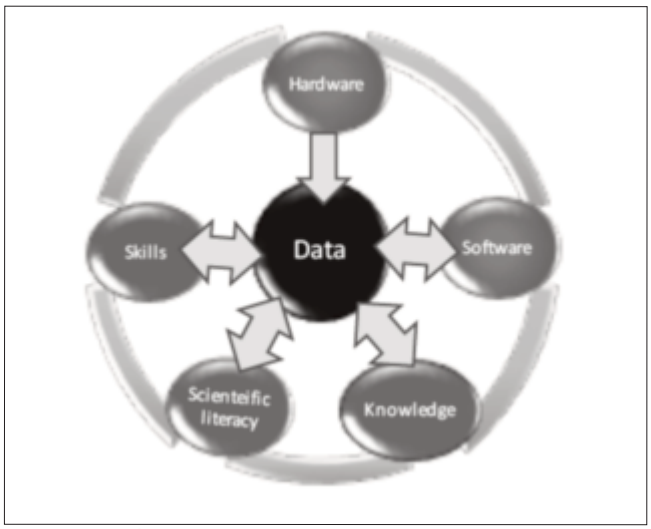
5. Discussion

5.1 Dynamics of data science

Data is stored at a well-defined location at the server or cloud and needs to be withdrawn, simulated and processed to get molded into aggregated data useful for decision making processes. The tools to process data are

described as computers, servers and software are considered as commodities and are handled by engineers, mathematicians and statisticians, but generally these experts cannot provide domain knowledge scientists require for working with databases.

Figure 1: Dynamics of data science



Source: Internal

The challenge occurs as soon as data is made available for decision-making. Data scientists withdraw, simulate and process the data. Domain experts then bring meaning to the results. Firstly, there are possibilities of positive, negative and neutral meanings. Secondly, different disciplines/domains working with data and assign different meanings. One and the same data could lead to completely different conclusions from different disciplines/domains.

Example:
In Ethiopia the Education Sector Development Programme (ESDP) IV (2010) foresees that 70% of all students are enrolled in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) study programmes and 30% of the students are in social sciences. Fact is, that many STEM graduates cannot find employment in line with their education. The unemployment rate in 2015 as indicated by the Ethiopian Central Statistic Agency amounts to 17.5%. Turning this information into meaning it could be concluded in

1. the positive/negative/neutral interpretation:
   a. The positive interpretation: a huge number of STEM skilled labor force is available. Conclusion: Ethiopian companies have a great choice of highly-qualified STEM people.
   b. The negative interpretation: industry is in a crisis. Conclusion: Ethiopian industry is in a decline; highly qualified labor force cannot find jobs.
   c. The neutral interpretation: Ethiopian universities are producing more STEM skilled labor force then the industry is asking for. Conclusion: The STEM study programmes are easily accessible and the requirements are low. Those with the best performance compete for the jobs available.
2. the interpretation of different disciplines/domains:
   a. Economics: huge potential of STEM-qualified labor force is available for manufacturing industry. Conclusion: Ethiopia is a country that has the potential to attract international companies and Foreign Direct Investments (FDI).
   b. Social sciences: very few engineers find employment in Ethiopia. Conclusion: This situation leads to brain-drain and migration of qualified people.
   c. Political sciences: the high unemployment rate includes a high number of university graduates, who might challenge the political system. Conclusion: Development Banks are asked to assist the government in policy measures to enable citizens to channel their political commitments.

This example shows that the same data can lead to opposite results/interpretations. All depends on the assumptions taken for the data analysis. The results of data analysis show that data is a source for gaming as well as a source for decision making.
Most data users (discipline/domain experts) are researchers, academics and students. However, in most cases they are not data scientists, but academically-trained persons with a certain degree of scientific literacy. Whereas data scientists combine knowledge, skills and scientific literacy.
Norris/Philips in Holbrook/Rannikmae (2003, p. 276) assign the following components to the term scientific literacy:

- Knowledge of the substantive content of science and the ability to distinguish from non-science
- Understanding science and its applications
- Knowledge of what counts as science
- Independence in learning science
- Ability to think scientifically
- Ability to use scientific knowledge in problem solving
- Knowledge needed for intelligent participation in science-based issues
- Understanding the nature of science, including its relationship with culture
- Appreciation of and comfort with science, including its wonder and curiosity
- Knowledge of the risks and benefits of science and
- Ability to think critically about science and to deal with scientific expertise.

The dynamics of data science will attract a new generation of researchers. Previously, traditional universities with long standing research records have had large numbers of researchers, many of whom were working on various demands from industry. Open science, open data and open access is changing the academic tribes and territories (Becher/Trowler 2001; Enders/Kaulisch 2006; Krishan 2009). It is no longer the academic tribe and territory that makes up the reputation of the university, but the individual researchers in the temporary research communities with their interdisciplinary approaches (Krishan 2009). IT infrastructure and the services provided to researchers as well as the assistance in terms of data scientists and IT experts offered to research projects, uncouples the researchers from their universities and embeds them in global research communities – as

seen in the varieties of EU research programmes. Academic tribes and territories as described by Becher/Trowler (2001) appear as heavy apparatus to adjust to the temporary approaches of boundaryless academic careers, the blurring boundaries between universities and other knowledge organisations, the greater reliance on part-time and adjunct staff and the new models for universities as corporate, entrepreneurial, service or stakeholder organization (Enders/Kaulisch 2006). Universities with short historical track records normally don't have dominant academic tribes and territories and therefore depend on international research cooperation and interdisciplinary research approaches to get recognized in research communities. Subsiquently, these universities are open to adjust their organisation systems, to introduce open science and offer research data on open access.

5.2 Research culture

Polk (1989) has assigned components of knowledge, values, beliefs, norms and artifacts to develop a research culture. Research culture is understood rather as an individual approach then as an institutional approach. Polk (1989, p. 4) assigns special knowledge to research culture such as the following:

- conceptual and theoretical models of thought,
- models of scientific enquiry,
- methodological designs,
- probability theory,
- statistical analysis.

"Communication and sharing of ideas and progress appears to contribute to the development of research culture" (Hill 2002, p. 24).
In a closer definition Cheetham (2007, p. 5) structures the term for the 'research culture' as follows:

- Research is a learned behavior
- The research culture is the structure that gives that behavior significance
- The culture is that structure that allows us to transfer knowledge gained through this systematic process to our students and to the community
- We pass on this and other knowledge to our students in the context of toady … along with the ability to analyse the evidence in the context of tomorrow
- That structure is the cultural context that we must strive to build on – the continuous development.

It seems that it is easier to describe the concerns about research culture than to define the term. Cheetham (2007, p. 3) explains that

- research is the basis for how a university education system works
- it is the intellectual life blood of our staff
- it should be the fundamental support of our teaching and
- it is a basis of our support for our community.

Many universities worldwide are facing a conflict of interests between research-oriented culture and practice-oriented culture regarding students' education. Universities with long-lasting traditions understand 'culture' as behavior and link 'research culture' with the behavior in research approaches. This behavior is seen as tacit knowledge passed on from one generation of researchers to the next.
Considering that future research will increasingly take place on virtual platforms such as EOSC, it will be necessary to set the rules for the joint use of joint platforms. Therefore, nations with a long tradition in research are more or less at the level of less experienced nations due to the fact that the starting point for research on EOSC is new for both of them.
Research culture at digital level refers primarily to data science and how data has been collected, stored and made accessible. It is highly likely that the EOSC itself will prepare guidelines for future use and sharing of data. With reference to the publication of research outputs, identifiers such as ORCID ID identifies and connects researchers to contributions across disciplines, borders and time through "open tools that enable transparent and trustworthy connections between researchers, their contributions, and affiliations" (https://orcid.org).
In Open Science research culture takes on a new meaning. On one side there is the provision and access of facilities and data offered by universities, research centers or ICT companies. On the other side there are individual research approach and the multicultural research team working at a virtual platform to produce to the research output. This puts the entire notion of higher education on the line, if it becomes possible for the public to access data and start conducting research independent of research institutions.

6. Conclusion

The EOSC provides access to open data. Research centers offer the necessary IT infrastructure to upload, download and process data. Global research teams work on answers to given research questions. Ethiopia with its EthERNet and the access to GEANT have set up the backbone for the IT infrastructure. Ethiopian universities and research centers are in a position to establish a working environment that big data can be processed and transferred. With reference to the dynamics of data science the hardware and the data are the key of a research center. The software is frequently chosen as open source. The knowledge, skills and scientific literacy lies with the researchers who are assigned globally to research teams without leaving their offices/countries. Data scientists work either in tandem with the individual researchers or are assigned to the research team.
Subsequently, countries with the most powerful IT infrastructure will have the potential to become future research hubs. If research teams can access data via EOSC, this will increase research opportunities, networking and also make research less centred around specific locations. Researchers will just need powerful computers and high-speed internet access.
Overall it can be expected that research culture will be separated into the service provision (IT infrastructure, server and database/access to databases) and the research team Enders and Kaulisch (2006, p. 85) describe academic careers as "increasingly boundaryless due to

the growing international mobility of faculty members, the blurring boundaries between universities and other knowledge organisations".

The world-wide ongoing discussion about the entrepreneurial universities brings universities on the market to compete not just for the best brains but also for research projects and research communities. The service provision as well as the financial and technical support become the key issues to attract international research teams. Research teams have the choice at global level. If countries such as Ethiopia would like to become a global research player, then business and promotion strategies will become essential in order to raise awareness in international research communities.

References

AfricaConnect2: http://www.geant.org

All European Academies (2013): ALLEA Statement on Enhancement of Open Science Access to Scientific Publications in Europa, http://www.allea.org (March 16, 2017).

Becher, T./Trowler P.R. (2001): Academic Tribes and Territories, http://www.openup.co.uk (May 23, 2017).

Cheetham, A. (2007): Address to the Senate – Growing a Research Culture, http://www.uws.edu.au (Oct. 11, 2016)

Directorate-General for Research and Innovation (RTD) (2016): Background Note on Open Access to Scientific Publications and Open Research Data; rtd.ddgl.a.6(2016)2395458.

European Commission (2014): Towards a Thriving Data-driven Economy; COM(2014) final 442.

European Commission (2016): Digital Single Market – Open Science, https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/open-science (August 5, 2016)

Federal Ministry of Education (2010): Education Sector Development Programme (ESDP) IV (2010-2015) – Programme Action Plan; Addis Ababa.

Federal Ministry of Education (2015): Education Sector Development Programme (ESDP) V (2015-2019) – Programme Action Plan; Addis Ababa.

German Research Foundation (2017): Replicability of Research Results – A Statement by the German Research Foundation, http://www.dfg.de (May 26, 2017).

Hanover Research (2014): Building a Culture of Research, http://www.hanoverresearch.com (Oct. 11, 2016).

High Level Expert Group (2016): A Cloud on the 2020 Horizon, http://www.bluebridge-vres.eu (April 5, 2017).

Hill, R.A. (2002): Establishing and Sustaining a Research Culture, http://www.reconstrue.co.nz (May 26, 2017).

Holbrook, J./Rannikmae, M. (2003): The Meaning of Scientific Literacy. In: International Journal of Environmental & Science Education, 4 (3), July 2009, pp. 275-288.

IBM Corporation (2013): DeveloperWorks Data Science and Open Source, Learn about open source tools for converting data into useful information, http://www.ibm.com/developerWorks (April 26, 2017).

Krishan, A. (2009): What are Academic Disciplines. In: ESRC National Centre for Research Methods; NCRM Working Paper Series 03/09: http://www.ncrm.ac.uk (May 26, 2017).

Kroes, N. (2012): Opening Science Through e-Infrastructures, http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-12-258_en.htm (March 16, 2016).

Norris S.P./Phillips, L.M. (2003): How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. Science Education, 87, pp. 224-240. In: Holbrook, J./Rannikmae, M. (2003): The Meaning of Scientific Literacy; in International Journal of Environmental & Science Education, 4 (3), July 2009, pp. 275-288.

ORCID: https://orcid.org

Polk, G.C. (1989): Research & Clinical Practice: Building a nursing research Culture. In: Hill, R.A.(2002): Establishing and Sustaining a Research Culture, http://www.reconstrue.co.nz (May 26, 2017).

■ **Dr. Margareth Gfrerer,** Education Scientist, Education Strategy Center (ESC), Addis Ababa, Ethiopia,
E-Mail: margareth.gfrerer@cimonline.de

+++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Unsere 2007 gegründete Zeitschrift für
Internationalisierung, Vielfalt und **Inklusion**
ist ab sofort wieder erhältlich!

In den letzten Jahren hat sich viel in diesem Themenfeld getan, daher erwarten unsere Leser/innen neue Schwerpunkte und ein angepasstes Konzept.

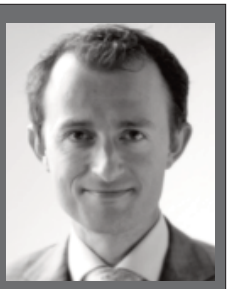
ISSN 1860-305X
Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Weitere Informationen zum Konzept der Zeitschrift finden Sie auf **www.universitaetsverlagwebler.de/ivi**

Bestellung:
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Fax: 0521/ 923 610-22

Victor Winter

Open Educational Resources within Higher Education: a comparison between Germany and the Netherlands



Victor Winter

Open Educational Resources (OER) are freely available educational material (videos, lectures, notes, case-studies etc.) that are continuously being used, improved, built upon and redistributed. OER have been around since the early 2000s but the recent discussions about Open Access, and Open Science in general, have also led to increased attention for OER, as can be seen by their appearance in different policy documents. Potential benefits for universities could be increasing audience and diversity (more students and more kinds of students), more audience participation, improvement of the quality of teaching materials, lowering costs, strengthening reputation and less inequality of opportunities with respect to education which could have major impact on society as a whole.
However, there can be challenges associated to the implementation of OER as well. This paper tries to shed light on these challenges by comparing how the two neighbouring countries Germany and the Netherlands deal with OER in higher education. By combining literature, expert interviews, personal experience and quantitative internet searches, this exploratory study shows that institutional, legal and cultural differences could strongly influence the way OER is being implemented.

The internet has completely changed the way people listen to music, book trips, buy consumer goods and find information in general. It has completely transformed several industries, like for instance the music business and the newspaper industry. However, the manner in which people obtain university degrees hasn't changed significantly... not yet, at least. This could change rapidly. Sebastian Thrun, the founder of online course platform Udacity said in an interview with Wired: "In 50 years, there will be only 10 institutions in the world delivering higher education and Udacity has a shot at being one of them" (Leckart 2012). It sounds far-fetched and current experiences with classic universities show that although they have adopted modern technology in their research infrastructure, it is only sporadically used in teaching. I know from my own experience at Utrecht University, Heidelberg University and Speyer University that frontal lecturing is still the main way groups of students are being taught. Whether this will stay this way remains to be seen. In some branches there is a growing popularity in online education, for instance with the Master's degrees in Business Administration, where Imperial College London has more students enrolled in its online course then in any other course they offer (Moules 2017). The commercial alternative that is offered by Udacity and other providers of online-learning, could be a threat for the governmentally funded higher education sector, especially when increasing tuition fees will scare off more and more students. What could the answer of the higher education sector be? Making their own version of online-education? Joining hands and offering content together with these commercial platforms? Or develop their own standards and exchange material among themselves? In this case, Open Educational Resources could be a viable alternative.

1. Open Educational Resources

Open Educational Resources (OER) are teaching materials that are freely available resources to be used by anyone. However, not only can they be used by anyone, they can also be *modified* by anyone according to their own purposes and redistributed again. Although there are several different definitions used to describe OER, most of them are based on the 5R-definition of open content originally developed by one of the leading proponents of OER, David Wiley, who has said: *The term "open content" describes any copyrightable work (traditionally excluding software, which is described by other terms like "open source"): that is licensed in a manner that provides users with free and perpetual permission to engage in the 5R activities Retain, Reuse, Revise, Remix and Redistribute* (Wiley 2014). Organisations such as UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) use variations on this theme with minor differences for instance with respect to commercial reuse, but the general idea remains the same.
It is useful to point out here the difference between OER and MOOCs (Massive Open Online Courses): MOOCs are, like OER, mostly online resources, but they are usually not free to be reused, revised, remixed and redistributed. The idea that through iterations one can improve the quality therefore does not apply to MOOCs.
There are several advantages to using and producing OER. The OECD postulates that by enabling reuse, public and private costs of education can be contained. Moreover, the adaptability of OER should lead to continuous development of educational materials, improving its quality and extending its lifespan, and enabling

teachers to tailor their resources easily to their specific needs. The latter could also fuel more cooperation between teachers (and students), leading again to quality enhancement. The OECD considers this the best approach to cope with the fast changing developments within society in the 21st century. The fact that these educational resources are most of the time online, guarantees widening the distribution to other learners and other countries (Orr 2015).

There are also several challenges associated with OER. The UNESCO Chairholder on OER, Robert Schuwer mentions questions concerning business models, awareness, lack of institutional vision and/or strategy, questions concerning copyright and licences, lack of skills with the staff, the question where to find OER, the quality of the resources and cultural factors such as 'not sharing', too little trust in own and other's material, not-invented-here-syndrome, unclear incentives, and again lacking awareness (Surfnet 2015, p. 11). These partially overlap with some concerns mentioned by employees of Utrecht University: fear to lose control of their educational material, concerns about the privacy of teachers and students (*'the whole world can see how you teach'*), and concerns about the quality of educational material (personal communication with D. Jansen, Utrecht University).

Both in Germany and the Netherlands, OER are not yet very well established in higher education, although some interesting examples exist in both countries. However, change could be imminent because in both countries there are several institutions, organisations and individual enthusiasts involved in actively promoting OER. Awareness has increased and even led to concrete goals mentioned in government strategy-documents. These goals are ambitiously formulated in the Dutch Ministry of Education policy-document 'Strategy Higher Education 2025', which states that state universities should publish all their educational material with an open licence in 2025 (MinOCW 2015, p. 30). Compare that to, for instance, the Baden-Württemberg's e-learning documents, which merely state that the idea is interesting and should be supported (MWK 2015a).

2. OER in Germany

German policymakers have been relatively oblivious to OER, at least until 2012. In a 2011 OECD survey, Germany was the only country that stated OER would not become a major issue in the near future (Hylén 2012, p. 8). In the government's Digital Agenda 2014-2017, Open Access and Open Data are important topics, whereas OER are not mentioned (BWE 2014).

However, there are some signs that things are changing. A workgroup of representatives from the German Ministry of Education and Research (BMBF) together with the cooperating ministers of education of the 16 Bundesländer (KMK) published a position paper in 2015 in which they argue that OER have great potential and should be encouraged and subsidized. Furthermore, concrete measures are suggested: establishing a national information centre for OER-related matters and subsidizing OER-pilot projects. Also OER-awareness, of both university staff and students should be encouraged (BMBF 2015). As a result of these recommendations, the BMBF announced beginning of 2016 two types of funding for projects concerning OER. The first kind of funding is set aside for a national information centre about OER. This centre should be the first point of contact for anyone with questions about OER. Furthermore, it should gather 'best practices' from around Germany, stimulate exchange and increase visibility of OER. In November 2016 it was announced that the German Institute for International Pedagogical Research (DIPF) in Frankfurt will be coordinating this online centre. Secondly, the BMBF created an open call for projects aiming to further increase awareness of OER (BMBF 2016).

At the level of the individual Bundesländer there are different approaches. The Ministry of Science, Research and Art in Baden-Württemberg published a state-of-affairs paper on e-learning, in which OER are also mentioned several times (MWK 2015a). It is also stated here that a strategy concerning e-learning, including OER and MOOCs, will be developed together with other education ministries within Germany and that it should be ready by the end of 2016 (MWK 2015a, p. 20), although as of March 2017 it seems there is no official document yet. The major reason mentioned to implement OER within higher education is to offer equal opportunity for everyone to access educational resources and at the same time increase visibility of universities (MWK 2015a, p. 36). Although several smaller OER-like initiatives are mentioned as good examples of existing practices, the general picture with respect to OER still seems somewhat austere as no concrete goals are mentioned. However, some potential measures are mentioned such as the foundation of a Baden-Württemberg Service Centre for E-learning (MWK 2015a, p. 55). Aside from bundling experience and knowledge with respect to OER, this centre could also advise university staff in for instance copyright-matters, which still seems to be one of the major hurdles for the implementation of OER according to the Ministry (MWK 2015a, p. 49). Next to establishing a service centre, also founding an OER-repository for the entire state of Baden-Württemberg is coined as a possible idea to stimulate inter-university cooperation and study programmes (MWK 2015a, p. 58). In November 2015, the same ministry announced a new set of grants called 'Digital Innovations for Smart Teaching – Better Learning' (MWK 2015b). One of the possibilities within this programme is to apply for funding to set-up an OER-repository for the inter-university use of teaching materials. The general idea is to be able to easily exchange educational materials. It remains unclear what the underlying motivation of the ministry behind subsidizing these developments is and several attempts to contact the ministry to elucidate this during preparation of this paper were unfortunately unsuccessful. As of January 2017, ten projects received funding to experiment with digital innovations, although only two of them specifically mention OER as a leading principle (MWK 2017). The Hochschulnetzwerk Digitalisierung is supposed to connect the different projects to each other[1].

[1] http://www.hnd-bw.de/projekte/

OER-Community in Germany

There seems to be an active and growing community of OER-enthusiasts in Germany. The recently published OER-Atlas reveals in total 157(!) organisations in Germany, Austria and Switzerland that are somehow involved in OER (Neumann 2016). Many of these are to be found in Baden-Württemberg and Bavaria, each having over 25 organisations. These are not all involved in higher education, some of them are active in schools, vocational training and so on, others are learning-platforms or repositories, or they are into policy making (the German UNESCO-Commission for instance). This interesting mixture of organisations shows the multi-faceted aspects of OER and the growing interest in it.

Several university projects are mentioned, such as a joint course at the TU Dresden, TU Chemnitz and the University of Siegen, or the learning lab at the University of Duisburg-Essen. However, one university presents the stimulation of OER as one of its core policies: the Hamburg Open Online University[2]. Here, the six different higher education institutions in Hamburg work together to collectively provide access to their educational material, enable cooperation between lecturers and organise science outreach at the same time. Although this looks ambitious and promising, it is not very easy to find usable OER on their website. This is very different if we compare the TU-Darmstadt, another pioneer with respect to providing OER. They have developed their own OpenLearnWare-platform[3] where all lecturers are able to share their lectures, presentations, e-books, and notes and make them available to the public. Most of this material is under one of the Creative Commons licences; moreover, it is very easy to flip through the different lectures, courses and other material. Furthermore, all files are easily downloadable, including videos. The OER-Atlas notably makes no mention of any universities or university projects in Baden-Württemberg that are directly involved in OER but it was published before the start of the Hochschulnetzwerk Digitalisierung.

3. OER in the Netherlands

The minister of education, culture and science mentions in her 2015 Higher Education Strategy Document: *"My ambition is that in 2025 all teachers at Dutch higher education organisations will make their educational material freely available […]. It is therefore very important that Dutch institutions acknowledge each other's MOOC's and OER"* (MinOCW 2015, p. 30). This document mentions several advantages such as customization of educational material and quality improvement because of cooperation and peer-review. The improvement of quality is actually the main reason for stimulating OER (personal communication with J. van der Vegt and U. Wild, Ministry OCW) and partly making up for the recent termination of general study allowances that used to be in place.[4]

The general ideas mentioned in the strategy paper for using OER are i) to share more educational material, ii) to make more customized educational material, iii) to stimulate cooperation and peer-review to increase quality, iv) to acknowledge each others OER and MOOCs, v) to establish an (inter)national repository, or at least to look at the possibilities to do so vi) to increase budget for innovative 'open' pilot-experiments. It is interesting and also reassuring that the ministry states very clearly that these new technology-enabled opportunities are not to be used as substitutes for real teachers (MinOCW 2015, p. 26).

Apart from the very general Strategy Paper, specific measures for the stimulation of development of Open and Online Education have been instated by the ministry. In 2015 and 2016 a total of 23 innovative projects have obtained funding to experiment with these themes, ranging from open, online statistics modules for bachelor students to a new tool for distributing images used in classes on anatomy. In 2017 another 11 projects have been selected (Surfnet 2017).

Do these strategic, nationwide plans also translate into action at the university level? In the strategic plans of one of the largest universities in the Netherlands, Utrecht University, *"being at the forefront of Open Science"* is mentioned and a less ambitious *"Where possible, we will provide open educational resources"* (UU, 2016 p. 21 and p. 17). Interestingly, the first reason they mention this is that the university is financed with public money and should therefore open up its educational material. Based on contact with a representative of the university library it was confirmed that the university library is working on a local repository for educational resources. However, for now, this repository is not meant to be shared with others from outside the university (personal communication with D. Jansen, UU).

OER-Community in the Netherlands

As we have seen in the previous section, there is a very active community within Germany trying to stimulate OER. In the Netherlands, there is a similar community organised around a couple of pillars. There is SURF, which is the collaborative ICT organisation for Dutch higher education and research. This organisation delivers all kinds of services such as Big Data computing, the Dutch Eduroam and other IT-related facilities. However, it also has a special interest in OER, for which it organises a Surfspace Special Interest Group[5]. SURF also established one of the first national OER-repositories called Wikiwijs[6]. More bottom up, there is a LinkedIn Interest Group and there are several individuals who support and stimulate the implementation of OER, like Robert Schuwer, who is lector OER at Fontys University of Applied Science and also holds the UNESCO Chair on OER.

Unfortunately, at the moment there is no national 'Atlas' describing the OER-landscape in the Netherlands, so it is more difficult to get a complete overview. It is clear, however, that in the Netherlands the TU Delft is the main institutional protagonist of the OER-movement.

[2] http://www.hoou.de

[3] https://openlearnware.tu-darmstadt.de

[4] Until September 2015, every student was eligible for a study allowance. Since then this has been changed into a combination of loan and allowance that is depending dependent on the income of the parents.

[5] https://www.surfspace.nl/sig/5-open-education/

[6] http://www.wikiwijsleermiddelenplein.nl

This institution distributes several online courses through an OpenCourseWare platform under a Creative Commons licence. It also mentions OER in its strategic roadmap, although there is no mention of any specific quantitative goals (TU Delft 2012, p. 34). Several other universities are also examining the possibilities of OER; the UvA in Amsterdam mentions it in its strategy documents (UvA 2015, p. 8) and as mentioned before, OER are part of the new strategy of the Utrecht University (UU 2016, p. 17).

4. Differences between Germany and the Netherlands regarding OER

As described before, both Germany and the Netherlands are becoming increasingly interested in OER. In both countries an active community of OER-enthusiasts are organizing meetings, exchanging ideas and trying to establish mainstream acceptance of these ideas. At the same time, many teachers and lecturers remain ignorant of OER (Farrow 2015, p. 6), as Ebner puts it: *"it doesn't seem to have rooted in the day-to-day reality of education"* (Ebner 2015, p. 4), which I can also confirm from personal experience.
If we take a look at the amount of MOOCs organised by German and Dutch universities on three major MOOC-platforms (table 1), it is easy to see that in total there are many more MOOCs organised by Dutch universities then by German ones and that the amount is growing. In Germany, there are some more country-specific platforms like 'Iversity' and 'Lecturio', but these don't structurally cooperate with universities.

Table 1: Number of courses on three different MOOC platforms, sorted by university and country (March 2016, updated March 2017)

MOOC platform	Universities	# courses	
		03/ '16	03/'17
Coursera	Erasmus Universiteit (Rotterdam)	1	5
	Universiteit Leiden	14	19
	Universiteit van Amsterdam (UvA)	8	10
	Technische Universiteit Eindhoven	2	2
	Universiteit Utrecht	-	3
	Total Netherlands	*25*	*39*
	Ludwig Maximilian Universität München	10	8
	Technische Universität München	2	0
	Total Germany	*12*	*8*
EdX	Technische Universteit Delft	29	60
	Wageningen Universiteit	7	18
	Total Netherlands	*36*	*78*
	RWTH Aachen	1	9
	Technische Universität München	2	3
	Total Germany	*3*	*12*
Futurelearn	Technische Universiteit Eindhoven	1	1
	Rijksuniversiteit Groningen	6	10
	Technische Universiteit Twente	3	6
	Total Netherlands	*10*	*17*
	No German Universities	*0*	*0*

The amount of members of the Open Education Consortium, which is a global network of educational institutions that support OER (previously Open Courseware consortium) could also indicate enthusiasm for OER. However, it has only three Dutch members (TU Delft, Fontys University of Applied Sciences and the Open University) and only one German (Iversity). The European Multiple MOOC Aggregator only has one Dutch member (the Open University) and no German participants. These numbers show an academic community that is less involved in OER and MOOCs than might be expected.
As previously mentioned, MOOCs are mostly not OER, so it is not fair to only look at the number universities participating in MOOC-platforms to get an idea of how far the implementation of OER has progressed. A different picture arises when more specifically OER is quantified.

Table 2: Number of hits after a site-specific Google search on university websites for the term 'Open Educational Resources' on the 24th of February 2016 and on the 19th of March 2017

Organisation	Website	# hits (non-similar hits)	
		24-02-16	19-03-17
Technische Universiteit Delft	tudelft.nl	374 (57)	583 (100)
Universiteit Utrecht	uu.nl	148 (22)	255 (30)
Wageningen	wageningenur.nl	17 (13)	6 (6)
Maastricht University	maastrichtuniversity.nl	22 (20)	10 (10)
Universiteit Leiden	leidenuniv.nl	122 (29)	130 (53)
Universiteit van Amsterdam	uva.nl	393 (104)	359 (113)
KIT	kit.edu	2 (2)	21 (13)
Humboldt Universität Berlin	hu-berlin.de	84 (22)	93 (43)
TU Darmstadt	tu-darmstadt.de	1170 (253)	505 (98)
Universität Heidelberg	uni-heidelberg.de	76 (48)	111 (54)
LMU München	lmu.de	4 (4)	4 (4)
Hamburg	hoou.de	33 (27)	43 (34)

To be able to do this, a site-specific Google search was conducted with the search term "Open Educational Resources" on the different university websites (table 2). Although these searches are far from comprehensive, the numbers seem to show that in the Netherlands, TU Delft and the UvA at least seem to be mentioning OER more than several of the other universities. In Germany the pioneering role of the TU Darmstadt seems also to be confirmed.

OER endorsements and long-term strategy

According to the OECD, governmental support to establish OER is a major factor to increase its success (OECD 2015). It seems that national objectives with respect to OER are formulated differently in the Netherlands and Germany. The Dutch ministry of education states that in 2025 all educational materials should be 'open', while the German central ministry mentions that the implementation of OER should merely be supported (BMBF 2016).
Because in Germany education is the responsibility of the individual states (Bundesländer), it is perhaps logical that nation-wide objectives are less strongly formulated. However, also at the Länder-level, objectives concerning OER are not always stated very clearly. In Baden-Württemberg the ministry of education mentions in its brochure on e-learning that universities should strive for opening up education (MWK 2015a, p. 36). No specific

objectives are mentioned and exactly how this should be done also remains unclear.

OER & Cultural differences

One of the (anonymous) experts Barbara Braun interviewed for her thesis about OER asserts that: *"Germany has no tradition with openness"* (Braun 2008, appendix E, p. 4), thereby pointing towards an important cultural hurdle in the establishment of OER. My personal observations with course evaluations seem to confirm this statement. Because of the focus on anonymity and privacy, names of lecturers were blacked-out by the evaluation bureau before the results were sent to the people involved in organising the education. This makes it complicated to exactly pinpoint what (or who) was particularly good in that specific course. Furthermore, the results were not shared with students. Experiences in the Netherlands with course evaluations are different. Names of lecturers and their evaluation results are shared with students, and several universities experiment with 'open evaluations'. Courses are evaluated online and results are open to everyone involved (teachers, students, management etc.). Some critics think that the privacy of lecturers is jeopardized by these methods and that not the quality of the course is measured, but the student's perception of quality (van den Bergh 2014).

Other more frivolous observations seem to further corroborate the focus on privacy in Germany, specifically when compared to the Netherlands. Peeters-Bijlsma's study on the perception of the Netherlands by German nationals living there finds that German immigrants find large Dutch windows without curtains in contrast with German roller shutters remarkable and suggests it is symbolic for the way the two countries deal with openness and privacy (Peeters-Bijlsma 2006, p. 12). Also, the EMC Privacy Index (consumer's privacy perceptions) ranks Germany as the country where people value their privacy the most (compared to a list of 15 countries including the Netherlands) (EMC 2014, p. 9). The fact that Google (for instance with Google Streetview) and Facebook have run into difficulties with German privacy laws in the past only further confirms this (Ho 2011; Horn 2011).

It is remarkable that these challenges concerning privacy are not addressed in the Whitepaper about OER in Germany. There is a large section dedicated to the problems concerning copyright, but the more emotional social aspects (like a potential decrease in privacy) are only mentioned in passing (Deimann 2015, p. 50).

It seems that in Germany focus on privacy is much stronger than in the Netherlands. For OER to become successful a certain amount of fear towards openness needs to be overcome. Miao states: "The uptake of OER calls for a culture of sharing" (Miao, 2016 p. 96) and Deimann describes that a change of culture will be necessary in Germany to get there (Deimann, 2015 p. 50). Several of these objections towards openness are present in the Netherlands as well, but I think, to a lesser extent.

OER & Repositories

The keyword concerning technological aspects of OER is 'repository', a place where the resources can be stored, accessed and redistributed. There are many different repositories each with their specific niche, see for instance the list compiled by Javiera Atenas[7]. Creative commons offers a specific search-engine to look for material with a CC-licence within some of these repositories[8]. However, even within this wealth of information it remains complicated to find the right material. This seems to be caused by the absence of (good) meta-tags (describing the content) and because the different repositories remain disconnected from each other (Kortemeyer 2013). Kortemeyer actually believes that a so-called 'supersized Course Management System (also known as LMS, Learning Management System)' could be a solution. These systems are already commonly used by single universities and only the walls between these systems and/or users need to be broken down (Kortemeyer 2013). These technological difficulties seem neither to be specific for the Netherlands nor for Germany.

OER & Copyright

In Germany, the "Freedom of Research and Teaching" is mentioned in the Basic Law (Grundgesetz) Art. 5, paragraph 3. This has as a consequence that professors have copyright on the educational material they produce. This is in contrast to academics on other types of contracts at higher education institutions. The copyright on the educational material they develop officially belongs to the university (a.k.a. 'work made for hire') (Deimann 2015, p. 69; Kreutzer 2013, p. 24). Officially, these academics would not be able to licence their material, because they do not own the copyright. However, as Deimann suggest, universities can devise their own regulations stating that employees are allowed (and encouraged) to publish their material under, for instance, a creative commons licence (Deimann 2015). In the Netherlands, there is no mention of Freedom of Research and Teaching in the constitution. At Utrecht University, for instance, all educational material that is being produced officially belongs to the university (personal communication J. van Winden, UU). It is therefore the university's decision to licence it or not, although in practice these decisions will usually not be enforced without consent.

5. Conclusion and Discussion

Open Educational Resources could be a way for universities to challenge the commercial providers of online education and at the same time offer high quality, more customized access and modern teaching. Still, it requires a different way of thinking about knowledge transfer and ownership. OER are not yet mainstream in neither German nor Dutch higher education. However, in both countries there is an active community trying to stimulate the use of OER in universities and elsewhere. Simultaneously there are a few specific universities in which developments seem to be taking concrete shape. In the Netherlands, TU Delft is really making a mark with respect to OER, in Germany the Technical University

[7] https://oerqualityproject.wordpress.com/2012/10/22/directory-of-oer-repositories/

[8] https://search.creativecommons.org

Darmstadt is making an effort to structurally put their course material online with CC-licences. However, it remains difficult for an individual lecturer to find good, open and editable resources. Good repositories are therefore necessary, but these repositories also need to be filled with OER. This illustrates the problem: when there are no good platforms in which lecturers can find good open content, it will be difficult to convince them to make good content for these repositories. Increased awareness is necessary, but the need for a good repository is probably more urgent. Baden-Württemberg subsidy for an OER repository shows the way, however, a repository that is only available for a single Bundesland seems to undermine the whole idea about sharing the educational material. This illustrates the strong federal structures, especially those concerning education. On the other hand, a repository that is only meant to be used within one university, as will probably happen in Utrecht seems even further away from the general sharing idea. It does, however, accommodate the worries of some lecturers who are not ready to share their material with random strangers. If at a later stage, these worries subside, it would probably be relatively easy to open up these closed repositories.

There are several structural differences between Germany and the Netherlands that could influence the adaptation of OER. As already mentioned before, the federal system makes it difficult to implement large educational reforms in Germany. Furthermore, there are differences with respect to general governmental support: at the European level support for OER seems to be increasing, in the Netherlands OER is strongly supported, even mandated from the central government. In Germany and in Baden-Württemberg the support is more cautious, but also growing. Differences with respect to copyright are also of key influence: the fact that copyright on educational material is not always owned by universities in Germany (Freiheit in Forschung und Lehre), could potentially slow down the implementation of OER. In the Netherlands, the institution officially owns the copyright. This does not guarantee quick disclosure of these materials, but if the university decides to 'open' up, it will be probably easier to implement it. The biggest problem could be the change towards a 'sharing' culture and privacy implications could further complicate this. In Germany people seem to take this issue more seriously, and it therefore will probably be more difficult there, than in the Netherlands.

References

(all links were still valid on 22/05/2017):

van den Bergh, H. (2014): Stop met publiek maken van cursusevaluaties, dub.uu.nl, https://www.dub.uu.nl/nl/opinie/stop-met-publiek-maken-van-cursusevaluaties

BMBF/KMK (2015): Bericht der Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Länder und des Bundes zu Open Educational Resources (OER), http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/BMBF-KMK-Bericht-zu-OER.pdf

BMBF (2016): Richtlinie zur Förderung von Offenen Bildungsmaterialien (Open Educational Resources – OERinfo): Bundesanzeiger vom 15.01.2016, https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=1132

Braun, B. (2008): Die Open Educational Resources Bewegung – Optionen und Hürden fur Lehrende an deutschen Hochschulen, Masterarbeit Universität Duisburg-Essen, http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/8676

BWE (2014): Digital Agenda 2014-2017, https://www.digitale-agenda.de/Content/DE/_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda-engl.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Deimann, M./Neumann, J./Muuß-Merholz, J. (2015): Whitepaper OER an Hochschulen in Deutschland 2015, open-educational-resources.de – Transferstelle für OER, http://open-educational-resources.de/oer-white-paper-hochschule

Ebner, M./Köpf, E./Muuß-Merholz, J./Schön, M./Schön, S./Weichert, N. (2015): Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER). In: Wikimedia Deutschland e.V. (Hg.), Gesellschaft zur Förderung Freien Wissens, September, http://l3t.eu/oer/images/band10.pdf

EMC (2014): Privacy Index – Global Results, http://www.emc.com/collateral/brochure/privacy-index-global-in-depth-results.pdf

Farrow, R./Pitt, R./de los Arcos, B./Perryman, L./Weller, M./McAndrew, P. (2015): Impact of OER use on teaching and learning: data from OER Research Hub (2013-2014). In: British Journal of Educational Technology, 46 (5): pp. 972-976.

Ho, E. (2011): Alas, There Will Be No More Google Street View in Germany, Time, http://techland.time.com/2011/04/11/alas-there-will-be-no-more-google-street-view-in-germany/

Horn, H. (2011): Germany's War with Facebook and Google Over Privacy, The Atlantic, 02-12-2011, http://www.theatlantic.com/international/archive/2011/12/germanys-war-with-facebook-and-google-over-privacy/248914/

Hylén, J. (2012): Open Educational Resources: Analysis of Responses to the OECD Country Questionnaire, OECD Education Working Papers, No. 76, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/5k990rjhvtlv-en

Kortemeyer, G. (2013): Ten Years Later: Why Open Educational Resources Have Not Noticeably Affected Higher Education, and Why We Should Care, Educause Review, Feb 26, http://er.educause.edu/articles/2013/2/ten-years-later-why-open-educational-resources-have-not-noticeably-affected-higher-education-and-why-we-should-care

Kreutzer, T. (2013): Open Educational Resources (OER): Open-Content und Urheberrecht, http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8008/pdf/Kreutzer_2013_OER_Recht.pdf

Leckart, S. (2012): The Stanford education experiment could change higher learning forever, Wired, 20.0.3, https://www.wired.com/2012/03/ff_aiclass/3

Miao, F. Mishra, S./McGreal, R. (2016): Perspectives on open and distance learning, Open Educational Resources: Policy, Costs and Transformation. UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244365e.pdf

MinOCW, De waarde(n): van weten (2015): Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2015-2025, https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/beleidsnota-s/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025/strategische-agenda-hoger-onderwijs.pdf

Moules, J. (2017): Online MBAs: digital degrees come of age, FT (Financial Times): March 5, https://www.ft.com/content/4e1934a8-f47a-11e6-95ee-f14e55513608

MWK (2015a): Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg, E-learning, Strategische Handlungsfelder der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg zur Digitalisierung in der Hochschullehre, https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/publikationen/Broschuere_E-Learning.pdf

MWK (2015b): Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg, Digitalisierungsoffensive für die Hochschullehre in Baden-Württemberg Förderprogramm 'Digital Innovations for Smart Teaching – Better Learning', https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Bekanntmachung_Ausschreibung_E-Learning.pdf

MWK (2017): Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Baden-Württemberg. Digitalisierung eröffnet Hochschulen neue Chancen, Pressemitteilung, 16.01.2017, https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/digitalisierung-eroeffnet-hochschulen-neue-chancen/

Neumann, J./Muuß-Merholz, J. (2016): OER Atlas 2016, Open Educational Resources: Akteure und Aktivitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, http://open-educational-resources.de/oer-atlas-2016-download/

OECD (2015): Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en

Orr, D./Rimini, M./Van Damme, D. (2015): Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264247543-en

Peeters-Bijlsma, M. (2006): "Grote ramen zonder gordijnen": Nederland door de ogen van Duitse immigranten. In: Migrantenstudies, 22 (2), pp. 69-85.

Surfnet (2015): Trendrapport Open en Online Onderwijs, https://www.surf.nl/trendrapport-open-en-online-onderwijs-2015
Surfnet (2017): Stimuleringsregeling Open en Online Onderwijs, https://www.surf.nl/innovatieprojecten/onderwijsinnovatie-met-ict/online-en-blended-onderwijs/stimuleringsregeling-open-en-online-onderwijs/index.html
TU Delft (2012): Strategic Roadmap 2020, https://www.tudelft.nl/en/about-tu-delft/strategy/strategy-roadmap-tu-delft-2020/
UU (2016): Strategic Plan 2016-2020, https://www.uu.nl/en/files/ubdstrategic-plan-utrecht-university-2016-2020pdf
UvA (2015): Universiteit van Amsterdam, Boundless Curiosity 2015-2020, http://www.uva.nl/binaries/content/assets/uva/en/about-the-uva/uva-profile/mission-and-identity/boundless-curiosity-2015-2020-nieuw-en.pdf?2870291918297
Weller, M. (2014): The Battle For Open: How openness won and why it doesn't feel like victory. London: Ubiquity Press, http://dx.doi.org/10.5334/bam
Wiley, D. (2014): The Access Compromise and the 5th R, http://opencontent.org/blog/archives/3221

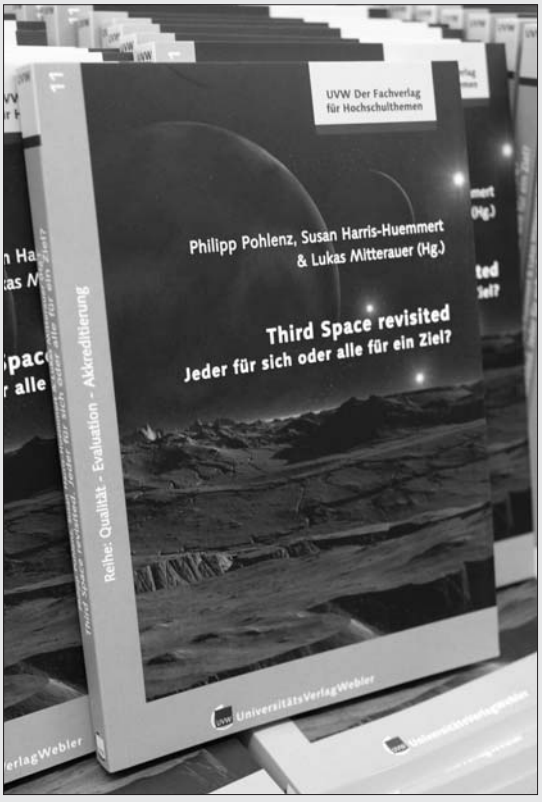
■ **Dr. Victor Winter,** MPA, coordinator of education with the Faculty of Biosciences at the Heidelberg University,
E-Mail: winter@uni-heidelberg.de

NEUERSCHEINUNG!

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)

Third Space revisited

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space" beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung" dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.
Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost" (uncoupled) oder „Found" (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

ISBN 978-3-946017-07-3,
Bielefeld 2017, 154 Seiten,
27.90 Euro zzgl. Versand

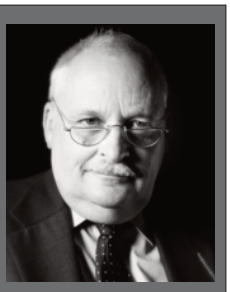
Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Susan Harris-Huemmert & David Palfreyman

Impacts on Higher Education from a British and German perspective

Susan Harris-Huemmert



David Palfreyman

Higher education in both Germany and the UK has undergone numerous changes in the last two decades. It seems worthwhile to examine how varying forms of HE governance and pan-European influences have played out upon these two national systems. Of note in particular are Bologna, European Standards and Guidelines in Quality Assurance, and various accreditation regulations. In this article we postulate to what extent these two systems may or may not be able to move forward in the imminent future. Is German higher education, for example, becoming more autonomous if it can display that its *own* systems of quality control are working well (system-accreditation)? Has British higher education relinquished autonomy, as both research and teaching domains are subject to external review (REF/TEF)? What can we learn about the transformational impact any of these mechanisms are having? This chapter addresses these issues and asks which benefits or disadvantages are to be gained by the different systems in article.

Introduction: The changing idea of the university

The university is an ancient institution which has managed to endure, more or less successfully, since the Middle Ages (Barnett 2016; Palfreyman/Temple 2017; Wittrock 2006). This is noteworthy. From early beginnings in Europe (e.g. Bologna, Paris, Oxford, Heidelberg) to the present day, the university has been an institution in which predominantly young people acquire personal, subject and intercultural knowledge and skills, which help them to take up important roles in society, and in which research (in more recent centuries) has been undertaken, thereby leading to social and scientific innovation, usually for the common good. Universities have become 'key institutions both for knowledge production and for strengthening a sense of national and cultural identity' (Wittrock 2006, p. 321) that have served 'as the loci for cultural discourses which helped make the world of modernity, of industrialism and urbanism, intelligible and meaningful' (ibid., p. 331). The university has been 'a place for genuine discourse and non-manipulative interaction' (ibid., p. 332), a place where thoughts were allowed to develop freely and without constraints, in which people of varying disciplines and cultural backgrounds could challenge norms, challenge paradigms and break new ground. It is a widely-held view that those who go through a university education become something more than what they were upon entry: higher education provides them with opportunities for learning about a subject in depth, but possibly even more importantly, for learning about themselves and society overall. This idea has remained largely unchallenged, but is arguably not always fulfilled, as we can ask ourselves to what extent students in the mass universities of today are being given enough space and time in which to really learn about themselves, and not just about the subject of their choice (Trow 1973).

While it has become the university's role to train for certain professions such as those in engineering, social work, and health, this was not always the case. The university's 'remit' has therefore changed over time and remains in a state of flux. Although ideas of the university such as those proposed by Newman (1899) and Humboldt (1810) are still in use, the idea of the university and its function in our globalized and internet-linked society has come increasingly under scrutiny. We have been witnessing increasing debate about the function, purpose and impact of higher education. With increasing access to higher education, in many families it is now regarded as a given that children will progress into higher education, whereas in the past this was only true for a small percentage of the school-leaving population. HE expansion has led to larger campus sites, more graduates and tighter budgets, as HEIs grapple with concomitant problems (Scott 1995). Indeed, it could be argued that society is becoming over-academicised, as fewer young people are training for non-graduate careers since they seemingly believe degrees will promise higher incomes and greater social status. Opinions on the matter diverge: whereas some authors pessimistically claim that the university is by now 'in […] ruins' (Readings 1996), others appear more optimistic and have started attaching descriptors to the word 'university' in the quest for defining this institution, including, amongst others: innovative (Slaughter/Lesley 1997; Christensen/Eyring 2011), supercomplex (Barnett 1998), physical (Temple, ed. 2014), and entrepreneurial (Foss/Gibson, ed. 2015). The university can perhaps be any or all of the above-named descriptors, so it seems somewhat churlish to state that a university should restrict itself to being just one thing or another. This simply does not do justice to the multidimensionality and complexity of the place we term 'university'. All universities are supercomplex and, as already mentioned, in a state of flux, as they consist of manifold research areas and disciplines, some

of whose cultures may diverge and not prove compatible. While some parts of universities may be particularly entrepreneurial, encouraging the foundation of spin-offs or patent applications, others may be choose to present research results in monographs that may only be read by the few and be of little impact.

However, the fact that university descriptors are being debated, in addition to many discussions about the significance of rankings and other forms of academic measurement (Frey/Osterloh 2011), is an indication of the greater changes which the university environment throughout the world has been and still is experiencing. With the ever-growing demand for university education, an increase in scientific fields of development and the impact of globalization in the higher education arena overall, which has seen increasing numbers of mobile academic staff and cross-border research projects, we are being challenged to consider more fundamentally what it is that the university should be achieving. What place does it have in society overall? What should the virtues of a higher education or its impact be? What are society's expectations of what higher education can achieve? Should students have to pay for their education? Are they consumers? And, if they are consumers, how should the universities, as suppliers, be regulated to protect such consumers (Palfreyman/Tapper 2014)? Are universities fulfilling what society expects of them?

We will now investigate some of the factors that have been of impact in British and German higher education, reflecting from four vantage points – history, legislation, governance and quality management. In so doing we will attempt to draw out implicit and explicit (and shared) understandings of what higher education in these two countries should be and where these systems stand today. The article will conclude with a brief consideration as to future impacts on higher education in these countries.

The German HE context: past events, present dilemmas, future directions

German universities were among the first to have been established in Europe (Hammerstein 1987). The first in Heidelberg was founded in 1386, followed by Cologne (1388), Leipzig (1409) and Rostock (1419).[1] Similar to counterparts elsewhere, many initially served as training loci for priests and lawyers; however, other subjects would enter the curriculum and most of those universities founded from the Middle Ages onwards developed into what is today known as the *'Volluniversität'*, which provide training and research in the Arts, Sciences and Humanities. In addition to its universities, Germany also possesses specialist institutions for musicians (conservatoires), agriculture, farming, and business and technological colleges. The latter group in particular expanded greatly in the 20th century. In 1976 a first higher education framework law was passed, which extended these colleges the same legal framework as their university counterparts.[2] Higher education institutions at this time included universities, teacher training colleges, art and music academies, and technical colleges. In accordance with the Bologna Reform, which designated the doctorate as the final tertiary education qualification, technical colleges and business schools were granted university status, and some became Universities of Applied Science. The legal foundations upon which Germany's higher education is established reflect older traditions held up to and including the Second World War. Humboldt's famous treatise on the relationship between higher education and the state endures until today and has been emulated around the world, although very few institutions have actually managed to realise Humboldt's ideals. For him the central notion was that the university should unite research and teaching and be independent of state control. Germany's higher education straddles two main pillars. The first applies to the Basic Law (Grundgesetz), in which Germany's fundamental democratic principles were established post World War II. Art. 5(1) ensures freedom of speech, whereas Art. 5(3) ensures freedom in the arts, sciences, research and teaching. However, it also states that freedom of teaching does not exclude loyalty to the constitution, in which all persons are regarded as equals. Art. 12(1) states that all Germans are free to choose where they wish to work and study, which means that in theory anyone with the *Abitur* may enter higher education. The *Abitur*, or its more precise definition *Hochschulreife*, translates as 'maturity for higher education', the premise here being that anyone who possesses the *Abitur* is able to meet the demands of studying in any subject of his or her choice. For many years there were no other selection mechanisms. As the majority of Germany's older universities were *Volluniversitäten*, offering all disciplines, the tertiary sector was generally held to be entirely comparable, with no underlying notions of elitism or competition between different loci. Differences were evident in the individual interests of professors, who might appear more or less equally (un-)attractive to prospective students. Prior to the Bologna Reform students were free to pick and choose their own courses, even in different disciplines, and transfer easily from one university to another during their degrees in a kind of university transfer bazaar[3]. A large increase in student numbers and ensuing space limitations have forced universities to address the question of admissions, albeit reluctantly. Today, many degree programmes have a *numerus clausus* attached to them.[4] This has led to a change in perception among students, as some universities set higher NC standards than others, so only those students with very good *Abitur* grades are offered places at certain institutions, not only in typically demanding courses such as medicine,

[1] See https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Hochschulen_in_Deutschland for list of German HEIs. Erfurt and Würzburg were founded in 1389 and 1402 respectively, however, they were not in continuous operation, with Würzburg being reopened in 1582.

[2] The first higher education framework (Hochschulrahmengesetz) was passed on 26th January 1976. See https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf (21.02.2017).

[3] A short examination of the vita of many of Germany's older academics exemplifies this point, as many studied in two or even three universities before completing their degrees.

[4] The numerus clausus (NC) is the required entrance level Abitur grade which is fixed each year and by each university individually according to the number of applicants and their respective grades.

but also in teacher-training qualifications for junior school which have seen a steep rise in NC levels. The increase in NC-defined degree programmes has impacted upon the manner in which school-leavers have to go about the entire HE admissions process, which sadly most teachers are ill-equipped to advise upon as they have neither personal experience of Bologna-type degrees nor do they have an overview of the increasingly wide range of courses available (Harris-Huemmert 2015). This may be one reason exacerbating ongoing high levels of drop-out or course changes in the first years of German higher education.

In reference to Art. 5(3) German students in state-financed institutions are provided with free higher education (no tuition fees). They are merely charged small bench fees for termly administrative costs and use of local public transport networks with term tickets. Tuition fees (ca. €500 termly), which were still levied a few years ago, have since been removed and each federal state *(Bundesland)* has met most, if not all, of the costs which have arisen. Private institutions and some executive Master degrees within the otherwise state-financed system do levy tuition fees. In contrast with counterparts elsewhere German students do not hold consumerist attitudes towards higher education, a point already identified by Max Weber during his visit to the US (Nolan 2016, pp. 108-109). In Germany there is little discourse about value for money in the higher education sector as higher education is an expected free and common good. Quality is expected nonetheless, and teaching evaluations are widespread and embedded in quality management systems as a means of checking on the quality of courses. However, the effectiveness of teaching evaluations as an instrument of actually improving teaching quality is still being hotly debated (Mitterauer et al. (eds.) 2016). It is only when these are embedded in official feedback loops and controlling mechanisms that ensure information is passed and acted upon that evaluations become effective.

The second legislative pillar in German higher education is the higher education law *(Hochschulgesetz)*, which each of Germany's 16 federal states have passed. These determine the structures, commissions and posts which state-financed institutions are obliged to establish and follow. One example of federal differences is in the definition of the person at the head of an HEI: the president or Rektor. Presidents may be elected from outside of academia, whereas Rektors are chosen from within the ranks of an institution's own professors (Kluth 2013). In both cases, however, it is the institution's Senate which is the ultimate governing body shaping the direction and future of the HEI in question. Because of *Länder* differences, it is not possible therefore to provide an overall assessment of German HEI governance structures, which can vary. Some HEIs, for example, are even able to operate successfully without chancellors, who elsewhere are responsible for all administrative personnel. One disadvantage to non-chancellor systems, however, is that there may be less engagement with staff development. German HEIs are admittedly less able to stipulate which training an academic staff member should pursue because of academic freedom, which disallows specific regulations over and above those given in the *Hochschulgesetz*. In terms of assessing applicant professors and the quality of their teaching, which is not regulated by any national authorities, many applications now require some form of evidence of engagement with HE teaching pedagogy and other skills (teaching certification) and evidence of good teaching evaluations also. However, such certificates can vary in both content and quality as there is no national body that checks certification to ensure compatability of standards (cf. fellowship of Higher Education Academy in Britain). The influx of new digital learning methods and techniques in German HE, as elsewhere, too, has also meant that teaching staff need to familiarise themselves with new teaching methods (e.g. flipped classroom etc.), also in consideration of whether learning aims are in so-called alignment with course contents and the acquisition of competences (Biggs/Tang 2011).

A fairly recent innovation in the German HE sector has been the introduction of various pacts, contracts and target agreements *(Zielvereinbarungen)*, which might be viewed as a form of external contractual HE steering. The states of Baden-Württemberg, Lower Saxony and Berlin were the first to introduce target agreements in 2004, which have since been adopted by the whole tertiary sector. HEIs in the state of Hesse, for example, defined their next set of targets for 2016-2020, comprising the following types[5]:

Pacts: These are agreed upon at national level between the state and all of its HEIs concurrently, usually for a period of up to 10 years. A well-known recent example is the *Qualitätspakt Lehre* (Teaching Quality Pact, 2011-2020, with a budget of 2 billion Euros), which is aiming to improve the standard of teaching in all German HEIs. HEIs apply competitively for the funding of projects in support of this target.[6]

Contracts: These have target agreement character, which are signed by individual HEIs and their respective ministry. They can include all HEIs in the state, but are individually signed, and can encompass the finances of the whole institution.

Target agreements: These are agreed upon by individual HEIs and their ministry, but do not encompass the finances of the whole institution, but pertain to only a few specific targets (König et al. 2003/2004, p. 2).[7]

Pacts have forced the Germany's HE sector into a quasi-market for competitive additional funding, and larger HEIs have been more successful at first bid stage than smaller counterparts, because they usually have greater internal support mechanisms available to help them through the application process. Although pacts such as

[5] See Hesse state website for 2016-2020 HEI/Ministry targets: https://wissenschaft.hessen.de/wissenschaft/hochschulpolitik/zielvereinbarungen/zielvereinbarungen-und-ergaenzende

[6] In the first round until 2016, 186 HEIs received funding, including 78 universities. In the second round until 2020 156 HEIs were supported, including 71 universities. See http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php

[7] See König/Schmidt/Kley (2003/2004) Zielvereinbarungen und Verträge zur externen Hochschulsteuerung in Deutschland, Institut für Hochschulforschung Wittenberg, p. 2.

the Teaching Quality Pact do put a focus on developing a particular aspect of HE, there is a certain amount of wastage in the system, with any number of HEIs developing instruments which are almost identical to each other, even if this does help institutional development overall.

Another element that has been of considerable impact in German higher education was the German Universities Excellence Initiative *(Exzellenzinitiative)*, which was introduced in 2005-2006[8]. Former German chancellor Gerhard Schröder initiated the process in 2004 when he first used the word 'elite' when talking about the prospect of some German HEIs becoming as famous and successful as those in the UK or in the US (e.g. Ivy League) (Palfreyman/Tapper 2009). At the time this proposal was highly controversial as most German universities had until then all been regarded as essentially the same and any notions of elitism still smacked of negative undertones from the Second World War. However, with growing competition through globalization and the internationalization of HE, the introduction of the *Exzellenzinitiative* thrust German higher education into a nationwide competition for specific research funding (research projects, graduate clusters etc.). Elite status was granted to only a handful of HEIs, with much otherwise excellent research in some long-established and world-famous ancient universities so far failing to make the cut.

The Excellence Initiative is currently being modified into a permanent Excellence Strategy, which from 2018 onwards will see HEIs receiving a total of €533 mil. per annum (hitherto €80 mil.) on an ongoing basis. Funding will be shared by state (75%) and individual *Länder* (25%) (BMBF website). However, although HEIs that have received funding benefit not only from the money and the label, this does not mean that they are excellent in every domain. In Britain, an institution that has been granted top marks in the QAA, REF and TEF (see next section) may lay a more robust claim to being truly excellent, as the label excellent in Germany only pertains to particular research being conducted in a handful of institutions. Much German research that is undoubtedly of worldwide importance does not carry such a label and it is arguable whether the label will be of any further impact within the German HE sector. Indeed, it is debatable whether the initiative has really achieved its aim of creating a small cluster of 'world-class' research institutions (Imboden Commission 2016). It remains to be seen whether those HEIs granted 'excellent' status will improve their world rankings or enjoy long-term benefits. For students the label actually seems fairly irrelevant as the quality of research is not of immediate concern when seeking out a university for a first degree. The notion of branding, therefore, and its wider implications, still needs further exploration.

The rise in various forms of national competition for additional HE funding has been of major impact in German higher education, and improvements to teaching quality have been achieved, which can be directly measured in terms of how many students successfully complete their degrees within the expected timeframe. At local level, some HEIs also choose to distribute funding to academics who have displayed high quality (*leistungsorientierte Mittelvergabe* – LOM), as it is thought that such incentives motivates towards higher quality in teaching or research. However, in his investigation of the effect of LOM on professors and the quality of their work Tadsen (2017) has concluded that many additional *non-monetary* elements play a fundamental role motivating individuals to be good at what they do.

The success of students has already been mentioned and the effects of the Bologna Process (Nickel 2011), with the introduction of Bachelor and Masters degree programmes, are even now being felt in German academia, which was reluctant to make the transition from Magister and Diploma qualifications to Bachelor and Master degrees (Pick 2008). The entire sector was forced to examine issues of curricula and workload, with many degree programmes initially overloaded with too much material. Numerous processes came under scrutiny and various aspects of New Public Management such as benchmarking, project management and service-orientation introduced (Schimank/Lange 2009). Considering that most of Germany's university administrators are civil servants, this was a major change and required a paradigm change in some cases where the will to reform was absent.

In this context it is also appropriate to mention the effects of programme accreditation, an official seal of approval for all EU degree programmes, and more recently and influentially a different form of external accreditation – system accreditation – whereby an HEI's quality assurance system in its entirety is externally assessed. Whereas programme accreditation merely checks whether minimal quality standards are being maintained at course level, HEIs preparing for system accreditation are required to present their quality management systems and show that their own internal checks and balances in all areas of teaching and learning are sufficient to maintain or surpass minimal quality standards. This form of accreditation allows HEIs to take on responsibility for their own accreditation practices. As a result, German HEIs have developed a number of different forms of quality management systems dependent on the individual institution. There is a clear autonomy gain and concomitant increase of individualism, as no two QM systems are identical. Although system accreditation requires a far greater amount of effort by the whole institution and it takes up to eight years before an HEI can submit an application to enter the system accreditation process, the benefits are that the whole HEI becomes deeply involved with quality issues overall, not just at local programme level, and the process of applying for system accreditation encourages greater institutional identity, a characteristic previously less apparent in German HEIs.

Although ministries are the major funding bodies and HEIs have to report back on the manner in which they operate and fulfil any aims which have been mutually agreed upon, and although some HEIs have gained more autonomy over their management by undertaking system accreditation, some states, e.g. North-Rhine-West-

[8] See https://en.wikipedia.org/wiki/German_Universities_Excellence_Initiative

falia, have recently had their higher education law modified to increase ministerial influence again. One example here can be seen in §16, paragraph 1a, which was altered in 2015, which states that if an HEI does not fulfil its planning duties, the ministry is entitled to carry out planning either entirely or in part.[9]

Finally, rankings have become an established part of the German higher education arena and for some HEIs they have become significant as higher ranks can generate more interest, both in terms of recruiting the most able students, but also in terms of recruiting particularly able academic staff and funding. Osterloh & Frey (2015) have, however, cast a negative view on rankings and their ability to reveal the actual quality of any HEI. Although some HEIs, such as the larger institutions in Munich (LMU & TUM), appear in the top 100 HEIs worldwide, due to the financial restraints of being predominantly state-financed, there are limits as to how strategic German HEIs can be in terms of recruiting the best academic staff, which will be of immediate impact on publications, research collaborations and therefore rankings overall. Anglo-Saxon HEIs seem able to pursue far more strategic goals here, a point Osterley/Frey (2015, p. 69) comment on as prestigious academics have been known to be "bought in" prior to various audit or assessment phases. Some HEIs therefore seem more able to play the rankings game than others. German HEIs nonetheless perform fairly well, in spite of financial limitations. In terms of system strength, for example, they rank as third in the world after the US and the UK (QS Higher Education System Strength Rankings 2016; Hazelkorn 2017)[10].

The British HE context: past events, present dilemmas, future directions

Since the Middle Ages British universities have enjoyed a long history of independence and autonomy, and many are today rated among the leading universities worldwide, both in terms of the quality of their research, but also their teaching (e.g. Oxford, Cambridge, University College London, Imperial College London). In Great Britain, as elsewhere up until the 1980s, higher education remained for a small proportion of the school-leaving population, and only the best students were successful in the application process. In 1950, for example, only 17 300 students were granted first degrees, however, by 2010/2011 this figure had risen to 331 000[11]. The increase ('massification') is similar to the situation in Germany, where student numbers have increased dramatically in line with political interest in expanding the tertiary sector and providing a more highly-skilled workforce.

In order to become degree-awarding institutions, British universities require a Royal Charter, which is granted following consultation by the Privy Council of the United Kingdom if there is sufficient confidence in the quality of the programmes being provided. This was the case for all pre-1992 HEIs. In 1992 the Further and Higher Education Act made all the existing polytechnics into universities, which became known as the post-1992 universities. Funding for all of these institutions was centrally regulated by HEFCE (Higher Education Funding Council). All HEIs are able to set their own standards and determine how academic their courses are. This means that there are differences in standard between degrees awarded by different universities, although ultimately, of course, the degree awarded is either a Bachelor, Master or Doctorate. Unlike the German system which in principle allows anyone with an *Abitur* into higher education, entry to higher education in Great Britain is not a foregone conclusion and remains a competitive process[12]. As places are offered by each programme and institution individually, HEIs advertise the minimum grade levels they expect applicants to fulfil, and school-leavers can then identify how academic or competitive the application process will be and make decisions accordingly. Undergraduate applicants may only apply to five HEIs via the national UCAS portal[13], and if they are fortunate they will be offered places in all five. In Germany, by contrast, it has been known for applicants to apply to all universities offering a particular course (40 or more).

Academic standards in Great Britain have long been formalized and maintained by institutions themselves and from 1991-1996 there were two common forms of quality assessment in the non-private tertiary sector[14]: subject review and academic audit. During the audit procedure institutions prepare a self-evaluation document in which they comment on their academic processes and structures and the areas in which they are doing well, but more importantly on those in which they have identified problems or deficits, alongside goals and instruments for improving the situation. The document is assessed and then the institution visited by auditors who then prepare a report on their findings.[15] From 1997 onwards and following on from recommendations by the Joint Planning Group for Quality Assurance in Higher Education in 1996 the two strands were united under a single independent body: the Quality Assurance Agency (QAA)[16]. The QAA is predominantly financed by HE providers in all four nations of Great Britain, who contract its services to conduct external peer reviews of academic standards and quality on their behalf. HEIs must comply with the QAA's Quality Code, which has been developed and is recognized by the entire British higher education sector. Since its inception, the QAA has also made recommendations to the Privy Council in advance

9 See Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG), p. 25: „Kommt die Hochschule dieser Planungspflicht nicht fristgerecht nach, so kann das Ministerium die Planung ganz oder teilweise selbst durchführen." https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/.../HG-Vergleich-alt-neu.pdf

10 See https://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/2016 for details.

11 See Education: Historical statistics, House of Commons Library, for details: researchbriefings.files.parliament.uk/documents/.../SN04252.pdf

12 If grades are not reached, then students can enter 'clearing' and receive offers from other HEIs which have available places.

13 See UCAS website for details: https://www.ucas.com/

14 Private and independent tertiary institutions are accredited by the British Accreditation Council, which is a member of ENQA.

15 See http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/handbook2006/default.asp for audit methodology.

16 See http://www.qaa.ac.uk/en for further details.

of conferral of new Royal Charters.

Whereas HEIs were audited on a fixed-term basis, following a 2011 UK government White Paper 'Students at the Heart of the System' it was proposed that external quality assurance should be guided by the past record of each HEI: a 'risk-based approach'. A most recent example of revision can be witnessed in the new approach to quality assessment which is being introduced in England and Northern Ireland from 2017-2018. This will give reviewers a far more differentiated approach which takes the individuality of each HEI better into account: "proportionate, risk-based and grounded in the mission and context of an individual university or college and the composition of its student body" (QAA website).[17] One of the main criticisms of past audit processes overall had been that institutions were not always being audited by external reviewers who were on the same level as those they were auditing – a moot point, which was corrected in later audit rounds.

Most higher education research funding in Great Britain is provided by four bodies: HEFCE (England), the Scottish Funding Council, HEFCW (Wales), and the Department of the Economy (Northern Ireland). The quality of research in Britain was first reviewed in a process – *Research Assessment Exercise* (RAE) – first undertaken from 1986 every five years on behalf of the four funding bodies. Individual subjects were assessed and ranked by subject specialists, with research statements submitted from 37 subject areas with five selected research outputs. This was later expanded to allow two outputs per researcher, and 152 subject areas. Depending on the respective position gained, research funding would then be allocated accordingly. According to the House of Commons Science and Technology Report (2002) the RAE, although not perfect, "stimulated universities into managing their research".

Between 2008-2013 the system was replaced by the impact evaluation known as the *Research Excellence Framework* (REF). Here, individual academics and departments submitted their five self-selected best papers, which were then graded into four star (world-leading in originality, significance and rigour) to unclassified (quality that falls below the standard nationally recognized) in terms of their impact, which was defined as "an effect on, change or benefit to the economy, society, culture, public policy or services, health, the environment or quality of life, beyond academia" (HEFCE).[18] One of the first main issues with the REF was that smaller, less academic HEIs were disadvantaged. If they were unable to produce publications of sufficient impact, then they would receive less funding, which in turn would lead to less research output etc. A negative spiral therefore. In the latest 2016/2017 HEFCE allocation of REF funding, Oxford University receives 165mil. GBP, and a dozen HEIs at the other end of the scale get a few tens of thousands. Another point was that impact cannot necessarily be determined alone in a metrics-based system. If all research is conducted with a view to creating social impact, then various forms of research would be completely redundant and not worthy of funding, for example. The system therefore came under intensive review from 2010 and the format of the second Research Excellence Framework is still under consultation, with results pending.

The Teaching Excellence Framework (TEF) was developed in England only by the Department of Education and introduced to "build evidence about the performance of the UK's world-class higher education sector (HEFCE 2017)[19]. As such it is designed to provide evidence to prospective students about the quality of teaching in any given HEI which has undergone the TEF. It is a completely voluntary instrument and only addresses the quality of undergraduate teaching, but already in the first TEF 2017 results, which was trialled in 2016, a total of 295 HEIs took part, receiving gold, silver or bronze ratings, with a further number granted provisional TEF rating as there had been insufficient data received for full rating. The TEF draws on national data (National Student Survey) and evidence provided by each HEI including a detailed report about its teaching policy, practice and student support structures. It examines three areas: teaching quality, the learning environment and the educational and professional outcomes achieved by students. TEF ratings are awarded for up to three years and can help students to choose which HE provider they wish to apply for. Unlike the outcomes of the REF, which have a direct impact on the amount of funding provided by HEFCE, the TEF is a slightly different mechanism: those HEIs, which have undergone the process, may be able to increase tuition fees in line with inflation. However, depending on political developments in the UK, which are at present volatile and uncertain, tuition fees themselves may possibly be abolished in the future, which would have a fundamental impact once more on the way higher education is managed (Labour Party manifesto 2017)[20].

There has been some resistance to the idea of the TEF, as HEIs are aware that they may lack effective quality-control mechanisms with regards their teaching, because middle-management at departmental level may be weak, whatever may exist at the top of the managerial hierarchy by way of PVCs[21] elaborating on teaching quality and producing various policy papers for presentation to visiting quality-audit teams (and for 'gaming' these audit and assessment processes). In spite of such misgivings, however, 295 HEIs have chosen to participate in the first trial round, so while appearing to increase pressure on the chalk-face academic, the TEF may, in fact, be welcomed by rank-and-file lecturers as requiring corporatist management to properly resource undergraduate teaching in order to deliver over 3-4 years the package of teaching and assessment promised in HEI marketing and enshrined in the contract-to-educate.

Although HEIs in Great Britain have seemed autono-

17 See http://www.hefce.ac.uk/reg/QualityAssessment/

18 See http://www.hefce.ac.uk/rsrch/REFimpact/

19 See http://www.hefce.ac.uk/news/newsarchive/2017/Name,114556,en.html for further details.

20 Interestingly, some 'top' REF HEIs have been awarded only bronze in the 2017 TEF.

21 Pro-Vice-Chancellors (PVCs) are responsible for all student, research and teaching matters and are therefore key to developing the institution overall.

mous in terms of how they design, finance and manage their courses, the entire system of quality assessment using the QAA, REF, and now TEF (Teaching Excellence Framework) exemplifies that British academics have become amongst the most monitored in the world, as these various instruments assess quality in academic structures and management, research and now teaching, which is done at national level. Since the entire British HE sector is fee-paying, the student role has evolved into that of consumer, who is buying into a product, namely the gaining of knowledge and acquisition of skills, in order to receive value for money which includes not only academic administrative services, but the quality of teaching in particular. This changed perception of student identity is apparent in other countries, too, where governments and taxpayers have also been retreating from providing HE as a free public good in the context of its costly massification over recent decades (Heller/Callender (eds.) 2013). The cost burden is being progressively passed to the student (and his/her family) since the graduate is now seen as receiving a significant private benefit and hence as having personally to 'invest' in his/her higher education. Essentially, countries have to face as a public policy issue whether to take the route of continuing the under-funding of an over-crowded and (perhaps over-)expanded, mass HE system as a free

public good (e.g. Germany), or share the cost burden of HE between the taxpayer and the student/family by injecting tuition fee income so as to better finance institutions in the age of mass HE (in England at GBP 9 000 annual tuition fees).

A most recent change to British higher education which awaits implementation is the Office of Students, a new regulatory body, which was established in law by the Higher Education and Research Act 2017. It will become active in 2018 and will replace HEFCE and OFFA (Office for Fair Access), thereby putting the student at the heart of the higher education system.

N.B. David Palfreyman is a Board Member both of HEFCE and of the OfS. The views expressed in this article should not be taken as either HEFCE or OfS policy.

Lessons to be learnt from German-British perspectives?

The Bologna Process (Germany), marketization forces (GB), quality management and assurance and New Public Management (Germany and GB), specific initiatives, pacts and target agreements (Germany) and HE ranking systems (worldwide) have been of profound impact in German and British higher education. They have all contributed to making academics consider their activities in teaching and research in a new light. Even German professors, who occasionally still summon the ghost of Humboldt as justification for claiming freedom in teaching or research, are nonetheless bound by higher education laws, the fulfilment of Bologna requirements, or the decisions of funding bodies, which on average only release money to ca. 20% of all research applications (cf. DFG). The quality of their work is today being rightfully examined not only at local, HEI level, but also at national level, as both research and teaching is predominantly financed by the German taxpayer.

If we consider the extent to which higher education in Great Britain is managed today, it seems that practically every area of activity is under national scrutiny. However, if academia seems disinclined to engage in reflection on the quality of its activities, it should be reminded of Dill's words*: "If the professoriate is to insist, and I believe we must, on the need for academic autonomy, then we must also offer convincing evidence to each other and to the larger public that our collegial processes for the maintenance of academic standards are vigorous and valid."* (Dill. D., in Barnett, R. (ed.) 2005, p. 178). In this respect, academia and society in general needs robust evidence on the quality of research and teaching domains in particular. The revision of various audit processes in Britain and especially in England displays an ongoing, healthy and robust review system of these processes in a fast-moving environment. If review systems are finely-tuned and adaptive, and if they actually present data which stands up to academic scrutiny, then these systems should prove enduring. National systems for systematic review appear a useful mechanism if they are capable of differentiating between types of institution and missions present, thereby measuring only like with like. Admittedly, the capital and knowledge provided by HE degrees of various kinds still remain difficult to quantify or measure. While attempts have been made to quantify income gains post HE qualification, for example (Conlan/Patrignani 2011; Walker/Zhu 2013), a main part of what HE offers are aspects of personality development that do not lend themselves well to precise measurement. HE funding bodies and the greater public in general can only be given reliable data to a given extent, which helps them to make decisions on the support or maintenance of each respective system. It is therefore the ongoing duty of these systems to ensure that their forms of measurement remain as precise as possible, but also flexible.

Due to the efforts of independent national bodies such as the Higher Education Academy (HEA) in Great Britain, which champions teaching excellence in higher education, not just in GB, but across the globe, the quality of teaching staff has been supported at national level, and fellowships granted by this body have become labels which stand for good quality. Today, many incoming British academics (teaching) already have Associate Fellowship status. If we examine German teaching certificates from 16 federal states, it is all but impossible to judge whether the quality of each certificate is comparable or what it really says about any given individual. Arguably, the impact of these certificates on decisions regarding professorships, for example, remains rather low by comparision. A national system in Germany could possibly help to provide more confidence in the quality of incoming teaching staff, or give added value to those already within the system if they proceed through a certification process.

Even without national systems of review, the German HE sector has certainly shifted toward more managerialism, thereby improving teaching quality and complexity reduction in administrative processes, many of which have

been reviewed in the run-up to an HEI undergoing system accreditation. HEIs have developed their individual QM systems, which include checks on the quality of teaching and administration, a process which usually leads to the entire institution taking ownership for the instruments involved and the monitoring of quality overall. Taking ownership may make it more likely that internal checks will be better accepted and become part of the institutional fabric. However, the quality of research in Germany remains nebulous and at present there are no undertakings to introduce a system of quality review over and above those which already examine funding applications on the basis of a promise of quality research. HEIs are introducing quality management systems for research, sometimes in compliance with ministerial demands; however, it is not judicious to simply superimpose international variables such as impact factor, publications, citations or research output upon all HEIs, as this will not necessarily take subject-specific academic culture or the individual HEI into account. Reviews of the quality of research need to be conducted with a much finer filter than is presently being undertaken. Nonetheless, as was the case in the 2002 review of the RAE which confirmed that HEIs were at least now managing their research better, German efforts to create research quality management programmes seem destined to lead to a quality discourse, which may itself be fruitful and improve research quality and research management overall, a debate which has been conducted in Great Britain since the RAE and REF were first implemented. The next few years will witness individual QM systems coming under mid-term evaluation, followed by re-accreditation, and adaptations to ongoing systems may ensue.

Although it is still too early to state with any confidence what impact the Brexit process may have on either British or German HE, a political decision which has so far not been mentioned in this article, it is estimated that many EU academics who are presently based in Britain will return to their home countries. Equally, there are growing indications that British graduates are considering or actively seeking employment outside of Britain as a direct result of Brexit (Manchester University Graduate Survey 2017). Furthermore, research collaborations between Europe and British counterparts, may be put on hold, or cancelled. At very least, until the terms of Brexit are made clear, decisions will already be made long ahead of 2019, and these may prove to be of considerable impact upon HE in both countries, with possible gains to be made by the influx of returners to continental Europe and losses to be made as British academics seek to fill the gaps left by departing colleagues. Both scenarios are tentative; however, it does seem possible that British HE and the wider society is possibly set for a rather large brain drain.

In conclusion then, both German and British HE systems have autonomy at their heart. Governments on both sides of the Channel promote this credo, but have different approaches to supporting it. Britain has adopted national mechanisms of funding and quality assurance, whereas Germany has adopted a more individualistic approach. Research funding in Britain is released en bloc to HEIs, who may then determine themselves how to distribute the money. German academics are in a system of individual submission, which can be a hindrance to innovation if research proposals, especially those that span different disciplines, are not fully understood by reviewing committees, which in Germany tend to be strongly discipline-orientated. German academic peer review might benefit from more flexibility here, where the overriding principle should be: expansion of knowledge, possibly coupled with societal benefit.

References

Barnett, R. (1998): Supercomplexity and the University, Social Epistemology, 12 (1), pp. 43-50.

Barnett, R. (2016): Understanding the University. Institution: Idea, Possibilities. London & New York: Routledge.

Biggs, J./Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University. 4th edition. Maidenhead & New York: SRHE & OUP.

Brennan, J. (2008): 'It's not always what you know': Why Graduates get Jobs. In: Kehm, B. (ed.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt & New York, pp. 37-50.

Christensen, C.M./Eyring, H.J. (2011): The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out. San Francisco: Jossey Bass.

Conlon, G./Patrignani, P. (2011): The Returns to Higher Education Qualifications. Department for Business Innovation and Skills, BIS Research Paper Nr. 45. London: BIS.

Dill, D. (2005): The Degradation of the Academic Ethic: Teaching, Research and the Renewal of Professional Self-Regulation. In: Barnett, R. (ed.): Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. pp. 178.

Foss, L./Gibson, D.V. (eds.) (2015): The Entrepreneurial University: Context and institutional change. Abingdon & New York: Routledge.

Frey, B./Osterloh, M. (2011): Ranking Games. University of Zurich, Department of Economics Working Paper No. 39, http://ssrn.com/abstract=1957162 (15.06.2017).

Hammerstein, N. (1987): History of German Universities, History of European Ideas, 8 (2), pp. 139-145. http://dx.doi.org/10.1016/0191-6599(87)90105-7

Harris-Huemmert, S. (2015): Student attrition: a search for adequate definitions and initial findings from a university-wide student survey. In: Qualität in der Wissenschaft, 9 (3+4), pp. 81-86.

Hazelkorn, E. (2017): Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society. London: Routledge.

Heller, D./Callender, C. (eds.) (2013): 'Student Financing of Higher Education: A comparative perspective'. International Studies in Higher Education. Abingdon & New York: Routledge.

House of Commons Select Committee on Science and Technology Second Report (2002): https://publications.parliament.uk/pa/cm200102/cmselect/cmsctech/507/50703.htm (19.07.2017).

Humboldt, W. (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, unvollendete Denkschrift, geschrieben 1810 (vielleicht 1809) – first published 1896 and reprinted in Ernst Anrich (ed.): Die Idee der deutschen Universität: Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt, 1956.

Imboden, D. (2016): Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative. Endbericht. www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf (04.05.2017).

Kluth, W. (2013): Hochschulleitungsformen im Vergleich. Chancellor's address at Martin-Luther-University Halle-Wittenberg, 31st January. http://magazin.uni-halle.de/14906/rektorat-oder-prasidium/ (06.07.2017).

König, K./Schmidt, S./Kley, T. (2003/2004): Zielvereinbarungen und Verträge zur externen Hochschulsteuerung in Deutschland. Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

Labour Party (2017): The Labour Party Manifesto 2017. A manifesto for a better, fairer Britain. London, http://www.labour.org.uk/index.php/manifesto2017 (05.07.2017).

Mitterauer, L./Harris-Huemmert, S./Pohlenz, P. (Hg.) (2016): Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? Erwünschte und unerwünschte Effekte. Bielefeld.

Newman, J.H. (1854): The Idea of a University, Assumption, Ill.: Assumption Press.

Nickel, S. (ed.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. BMBF Working paper Nr. 148, Gütersloh: CHE.
Nolan, J. (2016): What they saw in America. Alexis de Tocqueville, Max Weber, G.K. Chesterton and Sayyid Qutb. New York: Cambridge University Press.
Osterloh, M./Frey, B. (2014): Ranking Games. In: Evaluation Review, online DOI: 10.1177/0193841X14524957.
Osterloh, M./Frey, B. (2015): Rankings und der Preis der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Kulturwissenschaft, 1, pp. 65-76.
Palfreyman, D./Tapper, T. (2009): Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions. London: Routledge.
Palfreyman, D./Tapper, T. (2014): Reshaping the University: The Rise of the Regulated Market in Higher Education. Oxford: Oxford University Press.
Palfreyman, D./Temple, P. (2017): Universities and Colleges: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.
Phillips, D./Ochs, K. (2003): Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. In: Comparative Education, Vol. 39 (4), pp. 451-461. https://www.jstor.org/stable/3593415?seq=2#page_scan_tab_contents (09.02.2017).
Pick, D. (2008): Toward as 'Post-Public Era'? Shifting Frames in German and Australian Higher Education Policy. In: Higher Education Quarterly, 62 (1), pp. 3-19. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2273.200 8.00383.x/full (01.08.2017).
Readings, B. (1996): The University in Ruins. Massachussetts: Harvard University Press.
Scott, P. (1995): The Meanings of Mass Higher Education. Buckingham & Bristol, PA: SRHE & Open University Press.
Schimank, U./Lange, S. (2009): Germany: A Latecomer to New Public Management. In: Paradeise, C./Reale, E./Bleiklie, I./Ferlie, E. (eds.): University Governance: Western European Comparative Perspectives. Higher Education Dynamics 25. Dordrecht, pp. 51-75.
Slaughter, S./Leslie, L.L. (1997): Academic Capitalism and the New Economy: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore: John Hopkins University Press.
Temple, P. (ed.) (2014): The Physical University: Contours of space and place in higher education. Abingdon & New York: Routledge.
Tadsen, W. (2017): Anreizsysteme für Professorinen und Professoren an Universitäten: Entwicklung eines Bezugsrahmens aus verhaltenswissenschaftlicher Perspektive. Becker, F./Süß, S./Andresen, M. (eds), 62, Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen: EUL Verlag/Books on Demand.
Trow, M. (1973): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf (16.02.2017).
Walker, I./Zhu, Y. (2013): The Impact of University Degrees on the Lifecycle of Earnings: Some Further Analysis, Department for Business Innovation and Skills, BIS Research Paper Nr. 112. London: BIS.
Wittrock, B. (2006): The modern university: the three transformations. In:

■ **Dr. Susan Harris-Huemmert,** Post-doctoral Research Fellow, University of Speyer,
E-Mail: harris-huemmert@uni-speyer.de
■ **David Palfreyman MBA OBE,** Director, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies (OxCHEPS), New College, University of Oxford,
E-Mail: david.palfreyman@new.ox.ac.uk

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wilfried Müller (Hg.)

Ist der Bologna-Prozess gescheitert?

Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.
Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform

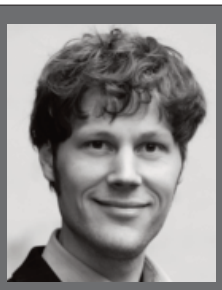
Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen.*

ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

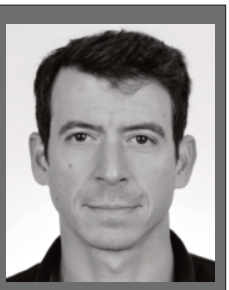
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Mario Clemens & Christian Hochmuth

Kooperation im Hochschulkontext: top-down und bottom-up[1]



Mario Clemens



Christian Hochmuth

Cooperation is one of the current buzzwords in the university context and a top priority for science managers. While there is an abundance of literature on cooperation between universities and other academic and non-academic institutions, hardly any of the literature deals with cooperation *within* universities. Departing from the premise that cooperation and competition can, depending on the context, each serve valuable functions for universities, this article argues that particularly an increase of cooperative attitudes and practices would have positive effects. The article ends with a matrix of heuristic questions that can be used as a tool for identifying the status quo in terms of structure and culture of cooperation in a given university.

„Kooperation statt Kannibalismus" forderte 2014 Joybrato Mukherjee, der Präsident der Universität Gießen. Den Appell richtete er in erster Linie an seine hessischen Präsidentenkolleginnen und -kollegen, damals im Zusammenhang mit Hochschulpaktverhandlungen im Land Hessen. Er wandte sich dagegen, dass die Präsident/innen nur ihre eigene Hochschule im Blick hätten und die anderen Hochschulen beiseite drücken wollten anstatt zu kooperieren[2]. Auch jenseits von Hessen: Kooperation scheint in Wissenschaft und Hochschule Gebot der Stunde zu sein, davon zeugen etwa etliche Stabsstellen für Kooperationsmanagement, sei es, um die Kooperation von Hochschulen mit Wirtschaftsunternehmen und zivilgesellschaftlichen Akteur/innen auszubauen oder Kooperationen unter Hochschulen. Der Stifterverband hat gar ein gesamtes übergreifendes Aktionsfeld „Innovation durch Kooperation" ins Leben gerufen, das gute Rahmenbedingungen für Kooperationen von Akteur/innen aus Wirtschaft und Wissenschaft fördern soll.[3] Und Hochschulmanager/innen werden in entsprechenden „Intensiv-Workshops" weitergebildet, etwa unter dem Titel „Kooperationen professionell managen, Beziehungs- und Vertrauensmanagement gestalten".[4] Bislang werden also überwiegend Kooperationen zwischen Hochschulen und zwischen diesen und im weiteren Sinne externen Partnern in den Blick genommen. Kooperation und kooperatives Verhalten innerhalb von Hochschulen werden hingegen kaum beleuchtet. Hier setzt der vorliegende Beitrag an.

Begriffsannäherungen

Im Diskurs des Hochschulmanagements scheint unumstößlich zu sein: eine Steigerung der Kooperation ist notwendig für die Weiterentwicklung bzw. Verbesserung von Hochschulen. Und vor allem Hochschulmanager/innen sind gefragt, wenn es um die Förderung von Kooperation im Hochschulsektor geht (vgl. u.a. Klump 2010, S. 123 und Schweitzer et al. 2012, S. 117-121). Kooperation und damit verbunden Kooperationsmanagement gelten als zentrale Felder universitärer Entwicklung. Häufig wird dies aus dem Feld der Wirtschaft abgeleitet, dort würde Kooperation seit langem erfolgreich gelebt und das solle auf Hochschulen übertragen werden. Unabhängig davon, ob dies eine zutreffende Beobachtung ist, gilt, dass Transfers aus der Wirtschaft auf das universitäre Feld stets wissenschaftsadäquat angelegt sein müssen. Doch eine weit grundlegendere Frage ist damit eng verbunden: Für welche Bereiche im Hochschulkontext macht ein Mehr an Kooperation überhaupt Sinn?

Häufig wird die Forderung eines Ausbaus von Kooperation mit der Analyse verbunden, es bestünde ein Defizit an Kooperation im Hochschulbereich. Bei genauerer Betrachtung erscheint die Aussage in dieser Pauschalität allerdings nur schwer haltbar: vor allem in vielen natur- und technikwissenschaftlichen Bereichen ist die Dichte an Kooperationsverhältnissen enorm hoch, anders ließen sich etwa Großlabore und Großforschungsbereiche nicht organisieren und führen (Schmidt-Pfister 2012, S. 192ff.). Auch genuin auf Wissenstransfer angelegte anwendungsbezogene Forschungsgebiete bauen per se auf Kooperation auf, gerade mit universitätsexternen Partnern. Eher zuzutreffen scheint der angeführte Befund dagegen auf sozial- und kulturwissenschaftliche Fächer und transdisziplinäre Forschungsvorhaben.

Charakteristisch für die gegenwärtigen Handlungsanweisungen und Debatten ist, dass die Förderung von Kooperation fast ausschließlich top-down angelegt ist – also etwa eine Bedingung bei Drittmittel- und Förderan-

[1] Für wertvolle Hinweise und Diskussionsbeiträge danken die Autoren den Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Konfliktmanagement und den Gutachter/innen der Zeitschrift „Hochschulmanagement".

[2] Deutschlandfunk vom 21.04.2016 http://www.deutschlandfunk.de/exzellenzinitiative-mehr-kooperation-statt-kannibalismus.680.de.html?dram:article_id=352000 (02.11.2017).

[3] https://www.stifterverband.org/innovation-durch-kooperation (02.11.2017).

[4] http://www.hochschulkurs.de/cms/?getObject=325&getLang=de&strAction=programm&PK_Veranstaltungen=512 (02.11.2017).

trägen ist oder von Steuer- und Aufsichtsgremien der Hochschulen gefordert wird. Dabei wird Kooperation als Begriff und Wirkkraft meist eindimensional behandelt. Kooperation ist als ein positiv besetzter Begriff gesetzt und das Fördern von Kooperationsbeziehungen gilt als unhinterfragtes (Zukunfts-)Anliegen für Hochschulen.
Mit Blick auf die Praxis des Hochschulmanagements werden im vorliegenden Beitrag bislang vernachlässigte Aspekte in den Blick genommen: Wie kann Kooperation innerhalb einer Hochschule gezielt gefördert werden? Inwieweit beeinflussen die organisationalen Charakteristika von Hochschulen Kooperation? Wo ist mehr Kooperation möglich und sinnvoll und wo nicht? Wo liegen Potentiale einer Ausweitung kooperativer Beziehungen bottum-up statt top-down?
Anschließend gilt es dann zu fragen, für welche Bereiche eine Steigerung an Kooperation möglich und sinnvoll wäre und wie Kooperation dort gezielt gefördert werden kann. Notwendig hierfür ist zunächst eine kurze terminologische Annäherung an die in diesem Zusammenhang zentralen Kategorien Struktur, Kultur, Manifestationen sozialpsychologischer Dynamiken und Kooperation. Daran anschließend werden spezifische Herausforderungen betrachtet, die sich aus hochschultypischen Strukturen und Kulturen ergeben, um dann die Chancen und Grenzen für bottom-up Kooperation in den Blick zu nehmen. Abgerundet wird der Beitrag mit einer Übersicht möglicher Leitfragen, um an einer Hochschule den Status quo von Kooperationsstruktur und -kultur zur ermitteln.

Struktur und Kultur

Als *Struktur* sind hier konstante, außerhalb der Akteur/innen liegende Faktoren gefasst, durch welche das Handeln der Akteur/innen innerhalb von Hochschulen (und innerhalb der dort vorhandenen Untereinheiten) angeleitet, stimuliert oder beschränkt wird. Beispiele sind die doppelte Aufgabe des wissenschaftlichen Personals zugleich zu lehren und zu forschen, die rechtlich kodifizierte starke Autonomie der Professor/innen oder Sparzwänge in Kombination mit steigenden Studierendenzahlen, die nicht zuletzt auch in der Verwaltung zu Überlastungen führen.
Unter *Kultur* wird hier mit Andreas Reckwitz „jene[r] Komplex von Sinnsystemen oder [...] ‚symbolischen Ordnungen' [verstanden], mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken" (Reckwitz 2000, S. 84). Beispielsweise vorherrschende Annahmen zur Kooperations(un)willigkeit der Kollegen und Kolleginnen oder Denkmuster und Praktiken, die Gruppenzugehörigkeiten bestimmen und darüber entscheiden, welche Zugehörigkeiten von einzelnen Hochschulmitarbeiter/innen als bedeutungsvoll erfahren werden (z.B. Mitarbeiter/in der Hochschule vs. Mitarbeiter/in der Verwaltung).
Letztlich ließen sich die Begriffe Struktur und Kultur auch jeweils untereinander subsumieren, denn jede Struktur ist natürlich schon eine interpretierte Struktur und damit ein kulturelles Produkt und Kultur ist umgekehrt nur wirkmächtig, insofern sie unser Handeln und Wahrnehmen strukturiert, wodurch sie eine Form von Struktur darstellt. Es muss also immer abgewogen werden, wo die Unterscheidung einen analytischen Mehrwert verspricht und wo ein Phänomen sich gegen eine klare Zuordnung sträubt.

Sozialpsychologische Dynamiken

Unter *Manifestationen sozialpsychologischer Dynamiken*[5] sind Phänomene zu verstehen, wie etwa „verzerrte Wahrnehmung" – die einseitige Fokussierung auf bestimmte (meist negative) Handlungen von Interaktionspartner/innen (vgl. Kelman 2007, S. 79) –, *„mirror images"* – alles Positive wird der eigenen, alles Negative der anderen Seite zugeschrieben (vgl. Kelman 2007, S. 79) – oder die *„Self-fulfilling prophecy"* – meine Annahme über den Anderen veranlasst mich ihm gegenüber zu einem Verhalten, durch das ich eine Reaktion provoziere, die meine ursprüngliche Annahme bestätigt (vgl. Watzlawick et al. 1998, S. 52-76 sowie Watzlawick et al. 1993, S. 95f.). Diese Phänomene können unabhängig von vorherrschenden kulturellen Deutungsmustern greifen. Ein Beispiel ist die Situation, in der eine Mitarbeiterin eines Lehrstuhls weitestgehend aus Kommunikationsprozessen herausgehalten wird, weil bei den anderen – in Folge verzerrter Wahrnehmung – der Eindruck vorherrscht, sie würde sich ohnehin nicht für die Belange des Lehrstuhls interessieren. Die Ausgrenzung hat dann einen Motivationsabfall und eine Uninformiertheit seitens der Mitarbeiterin zur Folge, die damit ihre Kollegen und Kolleginnen in ihrer (dann nicht mehr ganz so) verzerrten Wahrnehmung bestätigt (*Self-fulfilling prophecy*).

Kooperation, Konkurrenz und Independenz

Unter *Kooperation* schließlich werden alle Formen des Zusammenarbeitens und -handelns verstanden, die zustande kommen, weil sich die Akteur/innen dadurch einen Mehrwert versprechen (vgl. Sennett 2014, S. 17). Fehlt diese Wahrnehmung, wird es nicht zu Kooperation kommen, da diese nicht erzwungen werden kann.[6] Kooperation soll hier also zunächst als deskriptiver Begriff verstanden werden: Wenn eine Situation so strukturiert ist bzw. Akteur/innen sie so wahrnehmen, dass sie ihre Ziele nur oder besser erreichen, wenn auch die anderen ihre Ziele erreichen, ist es rational für sie zu kooperieren. Wenn eine Situation dagegen so strukturiert ist bzw. von den Akteur/innen so wahrgenommen wird, dass sie ihre eigenen Ziele nur oder besser erreichen, wenn die anderen ihre Ziele nicht erreichen, dann ist es rational für sie zu konkurrieren (Deutsch 2000, S. 22).
Sowohl kooperative als auch kompetitive Situationen setzen Interdependenz voraus. Wo diese wechselseitige Abhängigkeit gänzlich fehlt, lässt sich mit Morton Deutsch von *„independency"* (Deutsch 2000, S. 23, Hervorhebung im Original) sprechen. Eine von Akteur/innen als independent wahrgenommene Konstellation begün-

[5] Während sozialpsychologische Dynamiken überall dort auftauchen, wo soziale Interaktion stattfindet, lassen sich spezifische Manifestationen, wie die Dämonisierung eines einzelnen Mitarbeiters, durchaus bearbeiten und damit abschwächen oder beseitigen.

[6] Positive (Belohnung) und negative (Sanktion) Kooperationsanreize sind natürlich möglich. Solange die Akteur/innen noch immer eine ernsthafte Wahl haben, sich gegen Kooperation zu entscheiden, soll hier (noch) nicht von Zwang gesprochen werden.

stigt Desinteresse und indifferentes Verhalten in Bezug auf die Handlungen anderer Akteure (Tjosvold et al. 2003, S. 4). Die Interdependenz kann dabei auch ungleich gewichtet sein, so dass im Extremfall eine Person ihre Ziele nur mit oder gegen eine andere erreichen kann, während diese ihre Ziele weitgehend unabhängig von der anderen Person verfolgen kann; im Grenzfall müsste dann von Dependenz gesprochen werden. Der Grad dieser Asymmetrie in der Beziehung bestimmt den Grad an Macht seitens der weniger abhängigen Person. Dabei kann die einseitige Abhängigkeit von Dauer sein, oder aber an eine bestimmte Situation gekoppelt sein. Deutsch (2000, S. 23) unterscheidet in diesem Zusammenhang ‚generelle' und ‚situationsspezifische Macht'.

Zum Gebrauch der eingeführten Begriffe

Die drei damit identifizierten Konstellationen – kooperativ, kompetitiv und independent – kommen selten in Reinform vor, als Idealtypen können sie aber auch im Hochschulkontext dabei helfen, charakteristische Situationen voneinander zu unterscheiden. Während z.B. ein gemeinsames Publikationsprojekt in weiten Teilen eine kooperative Situation darstellt, konkurrieren Fakultäten (auf Grund der strukturell angelegten kompetitiven Konstellation) regelmäßig um die Zuweisung begrenzter Mittel. Durch weitgehende Independenz ist schließlich z.B. das Verhältnis zwischen den Forschungsbemühungen einer naturwissenschaftlichen und einer geisteswissenschaftlichen Disziplin bestimmt, sofern es hier keine strukturellen Kooperationsanlässe (z.B. etwa in Form eines gemeinsamen Drittmittelprojekts zu „Kultur und Technik") gibt.

Ob Akteur/innen konkurrieren, kooperieren oder sich indifferent verhalten, hängt einerseits von der Struktur der Situation ab. Herrscht beispielsweise ein Mangel an einer essentiellen Ressource, ist kompetitives Verhalten zu erwarten. Situationen weisen jedoch in der Regel sowohl kooperative als auch kompetitive Anteile auf, so dass es andererseits entscheidend ist, welche Anteile von den Akteur/innen als bedeutungsvoll herausgestellt und damit handlungsleitend werden. Schließlich bringen die Akteur/innen durch ihr Handeln selbst neue Strukturen hervor. Wenn Akteur/innen sich z.B. der positiven Interdependenz ihrer Ziele nicht bewusst sind und entsprechend ein kompetitives Verhalten an den Tag legen, dann wirkt dies als *self-fulfilling prophecy*, insofern die Akteur/innen durch ihr kompetitives Verhalten füreinander Verhältnisse kreieren, die schließlich den zu Anfang kontrafaktisch bestehenden Annahmen entsprechen, es handele sich um eine kompetitiv strukturierte Situation (Deutsch 2000, S. 26).

Konkurrenz erfüllt in unserer Gesellschaft und nicht zuletzt an Hochschulen eine wichtige Funktion. Georg Simmel, der in seinem Aufsatz „Der Streit" zu einer insgesamt sehr positiven Bewertung der Konkurrenz gelangt, zeigt an einem anschaulichen Beispiel, wie Konkurrenz die Produktion von Kollektivgütern begünstigen kann, von denen dann die Gesellschaft und (in einigen Fällen) damit auch die Konkurrierenden selbst profitieren können: „Bei der Belagerung von Malta durch die Türken 1565 verteilte der Großmeister die Forts der Insel unter die verschiedenen Nationen, denen die Ritter angehörten, damit der Wettstreit, welche Nation die tapferste sei, für die Verteidigung des ganzen ausgenützt würde" (Simmel 1996 [1908], S. 256). Der Mehrwert, den Konkurrenz für Hochschulen haben kann, zeigt sich etwa, wenn sie zu Hochleistungen animiert, wenn durch sie sichergestellt wird, dass Stellen mit den bestgeeigneten Kandidat/innen besetzt werden oder Teilnehmende an einer ‚konstruktiven Kontroverse' durch sie zu neuen Erkenntnissen gelangen (Deutsch 2000, S. 28). Mit Deutsch (2000, S. 28) lassen sich konstruktive von destruktiven Formen der Konkurrenz unterscheiden. Damit Konkurrenz sich positiv auswirken kann, muss sie in einen konstruktiven Kontext eingebettet sein – wie dies z.B. bei einem sportlichen Wettkampf der Fall ist – und/oder durch faire Regeln geleitet werden – wie dies z.B. bei der Vergabe von politischen Ämtern in intakten Demokratien der Fall ist. Normativ betrachtet können sowohl Konkurrenz als auch Kooperation Gutes bewirken. Zugleich kann das Denken in kompetitiven Kategorien – begünstigt durch strukturelle, kulturelle oder sozialpsychologische Faktoren – in bestimmten Fällen von evidentem Mangel an Kooperation verhindern, dass Kooperationspotentiale erkannt und genutzt werden.[7]

Worin besteht nun die Relevanz der vorangegangenen Anmerkungen für Hochschulmanager/innen? In erster Linie in den Konsequenzen, die sich aus dem Ausgeführten für ihre Arbeitspraxis ergibt: Daraus folgt, dass kooperatives, kompetitives oder indifferentes Verhalten eine Funktion von gedeuteten Strukturen bzw. sich in Strukturen niederschlagenden Deutungen darstellt. Je nachdem, ob eine konkrete kompetitive oder kooperative Situation eher durch kurzfristige Dynamiken, mittelfristige latente Deutungen oder langfristige manifeste Strukturen bestimmt ist, können Ansätze, die eine Förderung von Kooperation (oder auch Konkurrenz) zum Ziel haben, daher auf sozialpsychologischer, kultureller oder auf struktureller Ebene ansetzen.

Einige Beispiele aus dem Hochschulbereich:

- Sozialpsychologische Ebene: Ein Verwaltungsmitarbeiter wird auf Grund verzerrter Wahrnehmung – ausgelöst durch einen Konflikt zwischen zwei Dezernaten – als unzuverlässig angesehen und aus der etablierten Arbeitsteilung weitestgehend ausgeschlossen. Dadurch erwächst für die übrigen Mitarbeiter/innen Mehraufwand und die Spezialkenntnisse des betreffenden Mitarbeiters können nicht länger genutzt werden.
- Kulturelle Ebene: Auf Grund eines vorherrschenden kulturellen Musters finden lediglich die Individualleistungen von Wissenschaftler/innen einer Hochschule Anerkennung. So kommt es jedoch kaum zu gemeinsamen Forschungsprojekten, selbst wenn in diesen ein erhebliches Potential stecken würde.
- Strukturelle Ebene: Die Studienordnungen einer Hochschule verhindern jegliche Durchmischung unterschiedlicher Disziplinen, wodurch u.a. die Chance un-

[7] Der umgekehrte Fall, dass Akteur/innen sich kooperativ verhalten, obwohl Konkurrenz die besseren Ergebnisse zeitigen würde, ist natürlich ebenfalls denkbar, steht hier aber thematisch nicht im Fokus.

genutzt bleibt, den Studierenden unterschiedlicher Fächer eine größere Vielfalt an Seminaren anbieten zu können.

Strukturelle und kulturelle Herausforderungen für Kooperation

Zunächst zu zentralen Faktoren, die Kooperation allgemein begünstigen: Wenn wir davon ausgehen, dass Kooperation ein gemeinsames Handeln zum gemeinsamen Nutzen ist, dann ist der erste begünstigende Faktor für Kooperation eine hinreichende Klarheit und Informiertheit über die eigenen Interessen sowie über die der potentiellen Kooperationspartner/innen. *Zweitens* ist Kooperation nur wahrscheinlich, wenn die jeweiligen Interessen nicht nur bekannt sind, sondern wenn sie als miteinander vereinbar wahrgenommen und wenn darüber hinaus Synergieeffekte erwartet werden. Zentral ist *drittens* Vertrauen – in die Fähigkeiten der potentiellen Kooperationspartner/innen, in ihre guten Absichten und in ihre Zuverlässigkeit. Für eine gelingende Kooperationsbeziehung ist *viertens* ein geteiltes Verständnis der handlungsleitenden Prinzipien wichtig oder zumindest die Fähigkeit, sich auf solche zu einigen. *Fünftens* müssen zeitliche und ggf. finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen.[8]

Gerade für Hochschulmanager/innen ist es nun entscheidend, die ausgeführten zentralen Faktoren mit den prägenden Struktur- und Kulturmerkmalen von Hochschulen zusammenzudenken. Universitäten zeichnen sich durch eine dezentrale Struktur und multiple Ansprüche auf Ownership aus. Barsky beschreibt die Universität als „complex coalition of smaller organizations" (Barsky 2002, S. 162) und Grossmann et al. fassen die Universität als Expertenorganisation bestehend aus lose gekoppelten „Kerneinheiten"[9], in denen als zentrales Gut jeweils Fachwissen produziert wird (Grossmann et al. 1997, S. 28). Dabei „identifiziert sich [der Experte] weniger mit der Organisation, in der er arbeitet, sondern stärker mit seiner Profession, der er angehört" (Grossmann et al. 1997, S. 26). Dadurch findet Kooperation innerhalb der Kerneinheiten sowie im Rahmen nationaler und globaler wissenschaftlicher Netzwerke statt, weit weniger aber zwischen den verschiedenen Kerneinheiten innerhalb der Universität. Eine solche Fragmentierung erfüllt eine sinnvolle Funktion, insofern sie der Spezialisierung und damit dem Erkenntnisgewinn innerhalb der Fächer dient. Sie birgt aber für die Hochschulen als Einheiten die Gefahr der Desintegration und Konkurrenz; Tendenzen, die sich letztlich wieder negativ auf die Leistung der einzelnen Einheiten auswirken können (Grossmann et al. 1997, S. 28). Dies etwa, weil damit die universitäre Infrastruktur vernachlässigt wird, auf die die Kerneinheiten weiterhin angewiesen sind. Oder weil die Zusammenarbeit innerhalb der Universität konkreten Nutzen für die einzelnen Einheiten bringen könnte – wie im Falle interdisziplinärer Forschung –, der ihnen so entgeht.

Hochschulen in Deutschland zeichnen sich typologisch betrachtet durch die relative Schwäche zentraler Einrichtungen (z.B. Präsident/in) gegenüber der Stärke dezentraler Einrichtungen (z.B. Fakultäten) aus. Verglichen mit anderen Organisationstypen (bspw. Unternehmen) gilt dies weiterhin, auch wenn zuletzt von Hochschulforscher/innen und Hochschulangehörigen ein starker Machtzuwachs für die Leitungen von Hochschulen konstatiert wurde (zuletzt etwa pointiert von Webler 2016, S. II). So besitzen Leitungen nur eine stark begrenzte Entscheidungsmacht gegenüber Professor/innen. Das macht es häufig unmöglich, von zentraler Stelle aus alle Einheiten der Hochschule auf gemeinsame Ziele zu verpflichten, wodurch sich eine stärkere Notwendigkeit zur Zusammenarbeit und damit wohl mit der Zeit ein kooperativeres Selbstverständnis ergeben würde. Die dezentrale Organisation umfasst zudem die Statusgruppen Verwaltung und Studierende, die wiederum andere Interessen haben, als das bereits in sich differenzierte wissenschaftliche Personal und die, wie dieses, jeweils gute Gründe vorzubringen wissen, weshalb gerade ihnen ein herausgehobenes Mitspracherecht in Fragen der generellen Ausrichtung der Universität zukommt. Diese *multiple ownership* führt Ostar plastisch aus, wenn er zusammenfasst, die Wissenschaftler/innen beriefen sich darauf, dass es sich bei der Universität vor allem um eine Gemeinschaft von Wissenschaftler/innen handele; die Studierenden, dass die Hochschule ohne sie nicht existieren würde und (dort, wo Studierende für ihr Studium bezahlen) nicht existieren könnte; die Hochschulleitung trüge das Selbstverständnis zu leiten bereits im Namen; und die Verwaltung sähe sich in der Pflicht und im Recht, die durch die zuständigen Ministerien vorgegebenen Regeln und Vorschriften umzusetzen (Ostar 1995, S. 59).

Ein weiteres Strukturmerkmal, das Einfluss auf den Kooperationsgrad innerhalb von Hochschulen hat, ist das Prinzip der Selbstverwaltung. Dass das wissenschaftliche Personal (insb. auch Professor/innen), auch Leitungs- und Managementaufgaben übernimmt, erscheint übergeordnet betrachtet als notwendig, da die hier getroffenen Entscheidungen „eng mit der fachlichen Arbeit verknüpft" sind (Grossmann et al. 1997, S. 29). Andererseits stellen die Größe der Organisation und gestiegene Leistungserwartungen große Herausforderungen dar (Grossmann et al. 1997, S. 29). Erschwerend kommt hinzu, dass das wissenschaftliche Personal in aller Regel keine Ausbildung und nur bedingt Erfahrung im Management mitbringt. Außerdem sind die entsprechenden Posten oft nicht sehr begehrt, da „gute Organisations-, Management- und Koordinationsleistungen für die eigene Organisation zumeist weder finanziell noch durch einen verbesserten Status honoriert" werden (Grossmann et al. 1997, S. 27). Hier liegen wichtige Gründe für das oft geringe Interesse der Experten und Expertinnen, sich für die Organisation zu engagieren (Grossmann et al. 1997, S. 29). Gute Führung ist aber eine Grundvoraussetzung für ein Klima, in dem koopera-

[8] Gegen diesen letzten Punkt ließe sich einwenden, dass durch Kooperation ja gerade Kosten und Zeit gespart werden können. Auf längere Sicht mag das ein Ergebnis sein und einen Anreiz für Kooperation darstellen. Kurz- und mittelfristig wird die Umstellung auf Kooperation jedoch zunächst zusätzliche Ressourcen erfordern und ein Risiko darstellen, weil nicht klar ist, ob sie erfolgreich sein wird.

[9] Das Modell lose gekoppelter Einheiten geht auf Karl E. Weick zurück (Weick 1976, S. 1-19).

tives Verhalten gedeihen kann. Vor diesem Hintergrund ist es erfreulich, dass sich ein Trend hin zu einer Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements, etwa durch neue Ausbildungsprogramme (bspw. der „Masterstudiengang Wissenschaftsmanagement" an der Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer oder das Zentrum für Wissenschaftsmanagement), beobachten lässt. Und auch der sogenannte Third Space – also jener Bereich zwischen Forschung und Verwaltung, dessen Angehörige sich z.B. mit der Qualitätssicherung der Lehre befassen – verstärkt Aufmerksamkeit und Mittel erhält (vgl. dazu etwa Pohlenz et al. 2017), was für eine Aufwertung spricht.

Die Wahrnehmung einer zunehmenden Verknappung von Ressourcen auf verschiedenen Ebenen erhöht außerdem den Konkurrenzdruck[10] und verstärkt das strukturell bereits angelegte Denken in kleinen Einheiten. In allen Statusgruppen finden sich „equity seekers" (Barsky 2002, S. 162), deren übergeordnetes Ziel es ist, die Ressourcen bedarfsgerecht zu verteilen, sowie eine Mehrheit an Personen, denen es in erster Linie um den Erhalt bzw. Ausbau ihrer Privilegien geht. Professor/innen konkurrieren um fähigen wissenschaftlichen Nachwuchs ebenso wie um Drittmittel.[11] Wissenschaftler/innen, die eine Karriere innerhalb der Universität anstreben, sehen sich kompetitiven Einstellungs-, Vergütungs-, und Beförderungsprozeduren ausgesetzt. Studierende schließlich konkurrieren innerhalb der eigenen Statusgruppe etwa um Zulassungen, Noten oder Jobs. Die Folgen sind Stress und Desillusionierung (Barsky 2002, S. 166f.) – beides keine guten Voraussetzungen für kooperatives Verhalten.

Zudem spielen kulturelle Besonderheiten eine zentrale Rolle für die Bereitschaft zur Kooperation innerhalb von Hochschulen. Hier ist allgemein zwischen kulturellen Unterschieden und kulturellen Eigenheiten zu unterscheiden. Kulturelle Unterschiede zeigen sich im Verhältnis zwischen Wissenschaft und Verwaltung, das durch große Verschiedenheiten in den „Organisationskulturen, Arbeitsweisen und Referenzsystemen" geprägt ist (Grossmann et al. 1997, S. 28f.). Auch zwischen den einzelnen Disziplinen lassen sich kulturelle Unterschiede feststellen. Huber etwa zeigt auf, dass sich die Fächer nicht nur auf Grund epistemologischer Grundannahmen unterscheiden, sondern die im jeweiligen Fach sozialisierten Wissenschaftler/innen einen jeweils spezifischen Habitus aufweisen (Huber 1991, S. 11).

Um nur eines von vielen Beispielen für die kulturellen Unterschiede zwischen den Disziplinen zu nennen: Während in den Naturwissenschaften überwiegend „normale Wissenschaft" (Kuhn 1976, S. 25) betrieben wird, also unter dem Dach eines für alle gültigen Paradigmas arbeitsteilig Lösungen für Einzelprobleme gesucht werden, fehlt in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein solches allgemein akzeptiertes Paradigma. So müssen der Forschungskontext, die erkenntnistheoretischen Prämissen usw. jedes Mal (zumindest in Ansätzen) wieder thematisiert werden, wenn etwas vorgetragen oder publiziert wird. Dieser kulturelle Unterschied kann nun leicht abwertende Stereotype kreieren. Schließlich lernen schon Studierende neben dem Fachwissen zugleich, „was dieses [Fach] nicht ist, was alles nicht zu ihm gehört, nicht Wissenschaft in seinem Sinne ist" (Huber 1991, S. 17). So bewerten die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen die Naturwissenschaften häufig als ‚positivistisch' und unreflektiert, während umgekehrt die Geistes- und Sozialwissenschaften nicht selten als unwissenschaftlich und umständlich wahrgenommen werden (Huber 1991, S. 12). Die schädliche Wirkung solcher abwertenden Interpretationen für jegliche Kooperation über die Disziplinengrenzen hinweg liegt auf der Hand.

Kulturelle Unterschiede mögen der notwendigen Spezialisierung der Fächer geschuldet sein, sie stellen aber sowohl ein Problem dar, wenn sie die interdisziplinäre Bearbeitung komplexer Probleme verhindern (Stichwort: Medizinethik oder Technologiefolgenabschätzung), als auch, wenn sie die Kommunikation innerhalb der Hochschule so behindern, dass es hier zu ressourcenaufreibenden Konflikten kommt. Kulturelle *Eigenheiten* dagegen spielen dort eine gesonderte Rolle, wo sie die Einstellungen zu Kooperation betreffen. Hier ist ein mehr oder weniger an Kooperation dann nicht die Folge von Kooperation begünstigenden kulturellen Gemeinsamkeiten bzw. Kooperation erschwerenden kulturellen Unterschieden, sondern die Folge dominanter Werte und Deutungsmuster. So lässt sich argumentieren, dass Streiten – auf Grund der zentralen Funktion in wissenschaftlichen Debatten – in der Wissenschaft mehr gilt als Kooperieren; hinzu kommt, dass die Universität kompetitive Charaktere anzieht und diese Eigenschaft weiter fördert (Barsky 2002, S. 167f.). Weiterhin ist davon auszugehen, dass die wiederholte Erfahrung von Hochschulangehörigen mit kompetitiven Situationen zu einer Wahrnehmungsdisposition führt, die Hochschulangestellte Situationen tendenziell eher als kompetitive denn als kooperative interpretieren lässt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die strukturellen und kulturellen Spezifika von Hochschulen Kooperation innerhalb der Hochschulen aus den folgenden Gründen erschweren: Die dezentrale Struktur sowie hochschulübergreifende Netzwerke sorgen für eine nur schwache Identifikation mit der Universität als Organisation; aus funktionalen sowie kulturellen Eigenheiten ergeben sich gegenläufige Interessen; weil Leitungsfunktionen von Professor/innen übernommen werden, die in der Regel nicht im Management geschult sind und für ihre Arbeit wenig Anerkennung erhalten, fehlt es häufig an guter Führung; hinzu kommt die Schwäche der Leitungsorga-

[10] Hier ist zu sehen, dass Konkurrenz im deutschen Kontext (aber nicht nur dort) gezielt als Steuerungsinstrument angewendet und regelmäßig für gut befunden wird. So wird die Exzellenzinitiative seitens der Politik, etwa im Koalitionsvertrag der großen Koalition aus CDU, CSU und SPD von 2014, regelmäßig als Erfolg bewertet. Neben der gebündelten und leistungsgebundenen Vergabe von Geldern (Excellenzcluster) sind formelgebundene Mittelvergabe (z.B. Kopplung von Mitteln an Anzahl der Studierenden) und Zielvereinbarungen (zweckgebundene Mittel für einen begrenzten Zeitraum) als weitere zentrale und auf Konkurrenz basierende Steuerungsinstrumente zu nennen (vgl. dazu Jaeger 2006).

[11] Der Kampf um Drittmittel hat dabei nicht nur dadurch eine desintegrierende Wirkung, dass er Kolleginnen und Kollegen zu Konkurrent/innen macht. Auch der Erfolg bei der Mitteleinwerbung hat noch einmal diesen desintegrierenden Effekt, denn nun hat die entsprechende Einheit an Autarkie gegenüber der Universität gewonnen (Musselin 2006, S. 8), wodurch das Interesse, sich intern kooperativ zu verhalten, weiter schwinden kann.

ne, die eine Verpflichtung auf gemeinsame Ziele erschwert; (fach-)kulturelle Unterschiede sowie Eigenheiten schließlich erschweren auch dort die Verständigung auf gemeinsame Ziele, wo diese sich finden ließen.

Kooperation bottom-up: Chancen und Grenzen

Sowohl der Prozess, bei dem Studierende in ein Fach hineinwachsen, als auch die Hervorbringung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse – kurz: Lehre und Forschung – leben von einem gewissen Grad an Anarchie. Hier soll daher dezidiert nicht für die Umwandlung der Hochschule in eine *normale*[12] Organisation plädiert werden. In der Überzeugung, dass zwischen dem beschriebenen Status quo an Kooperation und einem ‚Effizienz-Korsett' noch Spielräume bestehen, werden abschließend eine Reihe von Interventionen für die Hochschulpraxis vorgestellt, die beitragen können, kooperatives Verhalten dort zu stärken, wo es möglich und nützlich ist. Es werden dabei nur solche Interventionen berücksichtigt, die im direkten Einflussbereich von Akteur/innen an den Hochschulen liegen.

- *Informelle Beziehungen stärken:* Jegliche Formen der gemeinschaftlichen Aktivität über Disziplinen oder Hierarchiegrenzen hinweg stiften Gemeinschaft. So entstehen Vertrauen und informelle Umgangsregeln, die kooperatives Verhalten begünstigen und selbst dann greifen, wenn formale Regeln in Krisenzeiten versagen (vgl. Sennett 2014, S. 209).
- *Förderung einer gemeinsamen „Hochschulkultur":* Unter dem Begriff „Hochschulkultur" fasst Huber ein über die vielen partikularen Einheiten „hinweg reichendes Zusammenleben und -wirken, eine selbstverständliche Abstimmung der Normen, Bedeutungen und Praktiken in der einzelnen Hochschule und durch sie" (Huber 1991, S. 4). In eine ähnliche Richtung zielt der heute viel gebrauchte Begriff der Qualitätskultur, insofern diese „kulturelle Elemente (bspw. Werte), strukturelle Dimensionen (bspw. Prozesse) und Kompetenzen (bspw. von Lehrenden) in einen ganzheitlichen Rahmen ein[bindet] und die teilnehmenden Parteien darin [unterstützt], Vorstellungen, sowie gemeinsame Werte und Überzeugungen zu entwickeln" (Ehlers 2008, S. 2). Für eine solcherart verbesserte Kooperation zwischen den einzelnen Disziplinen und ihren jeweiligen Kulturen bedarf es eines Auf- und Ausbaus jener Kapazitäten, die sich schon in anderen Kontexten interkultureller Kommunikation als hilfreich erwiesen haben: „Relativierung der eigenen Ausgangspositionen, Thematisierung der eigenen Traditionen, Ich-Stärke, insbesondere in Gestalt von Ambiguitätstoleranz [...], Einfühlung in Situation und Perspektive der anderen Kultur, Reflexion und Metakommunikation über die Differenzen in Normen und Haltungen, sobald sie in der Interaktion erfahren werden" (Huber 1991, S. 21). Ein interkulturell sensibilisierter Blick könnte neben einer Verbesserung der Kommunikation auch helfen, den jeweiligen Wert der einzelnen Fächer als solchen zu würdigen (Huber 1991, S. 21) und den Wert einzelner Disziplinen nicht allein darin zu sehen, dass sie den Kanon „harter" Wissenschaften durch eine Reihe von Soft Skills – wie etwa die Fähigkeit zur kritischen Reflexion (!) – ergänzen. Erste mögliche konkrete Schritte in diese Richtung wären eine „Verknüpfung von Leitungssystemen über Hierarchiegrenzen hinweg"[13] sowie eine konsequente „interprofessionelle Ausrichtung der Leitungsteams", um so den desintegrierenden Tendenzen einer Expertenorganisation entgegen zu wirken (Grossmann et al. 1997, S. 34) und die interkulturelle Kompetenz durch gemeinsames Arbeiten zu fördern. Insofern „kulturelle Zersplitterung" auch Folge „struktureller Zersplitterung" sein kann (Pellert/Welan 1995, S. 101), können auch architektonische und raumplanerische Maßnahmen zu einer gemeinsamen Hochschulkultur im Sinne Hubers beigetragen.
- *Professionalisierung im und mehr Anerkennung für den Bereich Hochschulmanagement:* Für das Forschungsmanagement, als wichtigen Teilbereich des Hochschulmanagements, gilt: „Erfolgreiche und zufriedenstellende Forschung erfordert zunehmend professionelles Management insbesondere der Tätigkeiten, die nicht forschungsimmanenter Natur sind und daher nicht notwendigerweise oder ausschließlich dem Wissenschaftler obliegen müssen" (Locker-Grütjen et al. 2012, S. 36). Dies legt einen Professionalisierungsbedarf sowohl im Bereich der Wissenschaft als auch einzelner Verwaltungseinheiten nahe. Neben entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen und -angeboten ist eine Aufwertung entsprechender Managementtätigkeiten entscheidend. Mit Blick auf Fachkräfte aus dem Bereich der Verwaltung gilt es, eine ähnliche Entwicklung anzustoßen. „Solange Verwaltung und Management als fachferne Bürokraten abgewertet werden, fallen sie auch als Ressourcen im Sinne der Steuerung des Systems aus" (Grossmann et al. 1997, S. 33f.). Dies ist umso bedauerlicher, als „[a]dministrative Fachkräfte [...] in Expertenorganisationen [...] oft die einzigen Berufsgruppen mit einem wirklichen fachlichen Interesse an der Gestaltung der Gesamtorganisation" darstellen (Grossmann et al. 1997, S. 28). Entsprechende Maßnahmen könnten die Kooperation zwischen Verwaltung und Wissenschaft verbessern, damit Reibungsverluste minimieren und schließlich zu einem kooperativeren Gesamtklima an der Hochschule beitragen. Ineffizientes Management dagegen produziert regelmäßig frustrierende Situationen, die kompetitive Einstellungen begünstigen.
- *Capacity Building im Bereich konstruktiver Konfliktbearbeitung:* Kooperation und der Umgang mit Konflikten stehen in einer Wechselwirkung, die sich ebenso negativ wie positiv auswirken kann. Destruktiv ausgetragene Konflikte zerstören Vertrauen als eine der wichtigsten Grundlagen für Kooperation. Umgekehrt gilt: Eine kooperative Beziehung begünstigt den konstruktiven Umgang mit Konflikten, während wiederum der konstruktive Umgang mit Konflikten eine koopera-

[12] Den Normalfall bildet hier insbesondere der Organisationstyp Unternehmen, insofern sich die herausgearbeiteten Eigenheiten der Hochschule, wie etwa ihre dezentrale Organisation, erst vor dem Hintergrund eines solchen Normalfalls überhaupt als solche sehen lassen.

[13] Die private Zeppelin-University (ZU) hat etwa seit 2009 als erste deutsche Universität das Amt eines Studentischen Vizepräsidenten eingerichtet. Seither wird jährlich eine neue Vertreterin, ein neuer Vertreter gewählt.

tive Beziehung erhält und vertieft (Deutsch 2000, S. 39). Eine Stärkung der Fähigkeiten im Bereich der konstruktiven Konfliktbearbeitung – insb. auch von Schlüsselakteur/innen, wie Gleichstellungsbeauftragten und Personalräten[14] – begünstigt daher kooperative Beziehungen[15].

- *Hochschulleitung in Prozessdesign, Moderation und dem Herausarbeiten von Interessen schulen:* Eine Hochschulleitung, die in der Lage ist, die divergierenden Interessen innerhalb der Hochschule herauszuarbeiten, kann die unterschiedlichen Akteure und Statusgruppen innerhalb der Hochschule dabei unterstützen, gemeinsame oder komplementäre Interessen zu entdecken – eine Grundvoraussetzung für Kooperation. Zugleich wird so eine Kultur der Kooperation begünstigt, weil diese an prominenter Stelle vorgelebt wird.

Leitfragen zur Ermittlung des Status quo von Kooperationsstruktur und -kultur

Hochschulmanager/innen können aus den bisherigen Ausführungen auf mehreren Ebenen praxisrelevante Konsequenzen ziehen: Hochschulen weisen strukturelle und kulturelle Eigenheiten auf, die Kooperation in bestimmten Bereichen ermöglichen, in vielen anderen Fällen jedoch erschweren. Zudem ist hervorzuheben, dass Kooperation nicht in allen Fällen wünschenswert ist, da in einigen Fällen Konkurrenz eine wichtige Funktion erfüllt oder Independenz sich gegenüber Kooperation als effizienter erweist.

Doch ein mehr an Kooperation wäre in bestimmten Fällen möglich und wünschenswert. Die Identifikation konkreter Kooperationspotenziale für eine bestimmte Hochschule beginnt mit einer Bestandsaufnahme und der Frage: welche spezifischen strukturellen und kulturellen Faktoren begünstigen bzw. behindern an dieser Hochschule Kooperation? Und: wo haben sich sozialpsychologische Dynamiken manifestiert, durch die Kooperationspotentiale verdeckt werden?

Die beispielhaften Fragen in Abbildung 1 dienen der Operationalisierung dieser Fragen zur Bestandsaufnahme.

Abbildung 1

Struktur	
	Wo bestehen strukturell bedingt kooperative, wo kompetitive und wo Indifferenz erzeugende Konstellationen?
	Gibt es Orte der Begegnung, z.B. in Form einer von allen Fakultäten gemeinsam genutzten Mensa? Welche Orte sind das (außer der Mensa)? Welche Gruppen kommen hier zusammen, welche nicht? (Kooperation)
	Werden Mittel nach dem Leistungsprinzip vergeben? In welchen Fällen? Welche Gruppen werden dadurch zu Konkurrenten? (Konkurrenz)
	Welche Faktoren verringern die (wechselseitige) Abhängigkeit einzelner Einheiten und Akteur/innen? Wie groß ist z.B. der Drittmittelanteil der einzelnen Institute (Indiz für den Grad der Unabhängigkeit)? (Independenz)
Kultur	
	Wie gut sind Veranstaltungen besucht, bei denen eine Selbstthematisierung der Hochschule stattfindet (z.B. Jubiläumsfeier)?
	Falls Mitarbeiter/innen (von ihren Vorgesetzten unbeobachtet) von ihrer Arbeit berichten, tun sie das mit stolzem Verweis auf ihre Hochschule, abwertend oder indifferent?
	Sind hochschulübergreifende Schlüsselthemen (z.B. Nachhaltigkeit an einer Uni mit natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern) vorgegeben, an denen sich die einzelnen Fakultäten orientieren sollen und wird dies gutgeheißen?
	Findet informeller Austausch zwischen Wissenschaft und Verwaltung statt?
Sozialpsychologische Dynamiken	
	Gibt es (schwelende) Konflikte, die für Kooperation ungünstige Bedingungen schaffen, etwa indem sie den Informationsaustausch auf ein Minimum reduzieren?
	Gibt es über Konkurrenz hinausgehende Feindschaften zwischen Individuen und Gruppen, die sich in Schwarz-weiß-Denken und Feindbildern ausdrücken? Lassen sich Muster zirkulärer Schuldzuweisung feststellen?
	Wo wirken sozialpsychologisch induzierte Abgrenzungstendenzen kooperationsfördernd? Etwa, weil sich die gesamte Hochschule gegen Kürzungen von Landesmitteln auflehnt, wodurch Wir-Gefühl und Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule gestärkt werden?

Ausblick

Die Annäherung an die zentralen Begrifflichkeiten zeigt: Kooperation an der Hochschule ist nicht per se gut und *förderungswürdig*. Es gibt Felder, in denen Konkurrenz zur Selektion der Besten genutzt wird, um die begrenzten Ressourcen optimal zu verteilen. Es gibt Bereiche (wie etwa das Verfassen einer Dissertation) bei denen eine Einzelperson beweisen soll, was sie alleine zu leisten im Stande ist. Und schließlich gilt, dass Kooperation, auf welcher Ebene auch immer, im Regelfall eine Gemeinschaft hervorbringt, die sich wieder gegen andere abschirmt. Ob Konkurrenz zwischen einzelnen Hochschulen der Konkurrenz innerhalb einer Hochschule vorzuziehen ist, lässt sich nicht leicht beantworten. Wenn allerdings die Zusammenarbeit innerhalb einer Hochschule so schlecht funktioniert, dass es zu Reibungsverlusten kommt, die letztlich auch die Arbeit ihrer einzelnen Einheiten behindern, dann spricht jedenfalls einiges dafür, die Kooperation in und zwischen allen Bereichen der Hochschule zu stärken. Und das wiederum ist eine vorrangige Aufgabe für das Hochschulmanagement, gleich auf welcher Hierarchieebene.

Literaturverzeichnis

Barsky, A. (2002): Structural Sources of Conflict in a University Context. In: Conflict Resolution Quarterly, 20 (2), pp. 161-176.

Deutsch, M. (2000): Cooperation and Competition. In: Deutsch M./Coleman, P. (eds.): The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice. San Francisco, pp. 21-40.

Deutschlandfunk vom 21.04.2016: http://www.deutschlandfunk.de/exzellenzinitiative-mehr-kooperation-statt-kannibalismus.680.de.html?dram:article_id=352000 (02.11.2017).

Ehlers, U.D. (2008): Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll-zu einer Qualitätskultur. In: Bildungsforschung, 5 (1), S. 1-39.

Grossmann, R./Pellert, A./Grotwald, V. (1997): Krankenhaus, Schule, Universität. Charakteristika und Optimierungspotentiale. In: Grossmann, R. (Hg.): Besser, billiger, mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität. Wien, S. 24-35.

Hoormann, J./Matheis, A. (2014): Konfliktmanagement in Hochschulen. Aspekte systematischer Konfliktbearbeitung in ausgewählten Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften. Frankfurt a.M.

[14] Laut Hoorman und Matheis spielen Gleichstellungsbeauftragte und Personalräte in Deutschland eine herausragende Rolle beim hochschulinternen Konfliktmanagement, wobei sich insbesondere für Personalräte daraus zum Teil erhebliche Herausforderungen ergeben (Hoormann/Matheis 2014, S. 3f.).

[15] Kooperation schafft oder verstärkt Interdependenz, wodurch Konflikte einerseits wahrscheinlicher werden, wodurch andererseits aber auch mehr Ressourcen für deren konstruktive Bearbeitung bereitstehen; etwa in Form einer Kenntnis der Interessen und Eigenheiten der anderen Seite.

Huber, L. (1991): Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung, 31 (1), S. 3-24.
Jaeger, M. (2006): Leistungsbezogene Budgetierung an deutschen Universitäten. In: Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation, 3, S. 30-36.
Kelman, H. (2007): Social-Psychological Dimensions of International Conflict. In: Zartman, I. (ed.): Peacemaking in International Conflict. U.S. Institute of Peace. Washington, D.C.
Kerres, M./Stratmann, J. (Hg.) (2010): Hochschulkooperationen für Studium und Lehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (1).
Klumpp, M. (2010): Die neuen Akteure im Hochschulmanagement: Hochschulprofessionen. In: Hochschulmanagement, 7 (4), S. 120-126.
Kuhn, T.S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.
Locker-Grütjen, O./Ehmann, B./Jongmanns, G. (2012): Definition für optimales Forschungsmanagement. In: Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation, 6, S. 34-38.
Musselin C. (2006): Are Universities Specific Organisations? In: Krücken G./Kosmutzky A./Torka M. (eds.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld, pp. 63-84.
Ostar, A.W. (1995): Institutional Conflict. In: New Directions for Higher Education, 92, pp. 59-62.
Pellert, A./Welan, M. (1995): Die formierte Anarchie. Die Herausforderungen der Universitätsorganisation. Wien.
Pohlenz, P./Harris-Huemmert, S./Mitterauer, L. (2017) (Hg.): Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel? Bielefeld.
Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerwist.
Schmidt-Pfister, D./Hangel, N. (2012): Wettbewerb und Zusammenarbeit im universitären Forschungsalltag: ambivalent und untrennbar. In: Die Hochschule, 2, S. 183-198.
Schmitt, G./Kunze, A. (2012): Editorial: Zusammenarbeit in der Hochschule – Lernräume, Bauten und Campusplanung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7 (1), S. I-III.
Schweitzer, T./Mittelbach, M./Uhlig, Frank (2012): NAWI Graz – Kooperation statt Konkurrenz. Ein Beispiel für erfolgreiches Change Management an Universitäten. In: Hochschulmanagement, 7 (4), S. 117-121.
Sennett, R. (2014): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. München.
Simmel, G. (1996): Der Streit. In: Bonacker, T. (Hg.): Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einfuhrung mit Quellen. Opladen.
Tjosvold, D./West M./Smith, K. (2003): Teamwork and Cooperation. Fundamentals of Organizational Effectiveness. In: West, M./Tjosvold, D./Smith, K. (eds.): International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working.
Wagner, H. (2010): Das Karlsruhe Institut für Technologie (KIT). Eine neue Form der Kooperation im Wissenschaftssystem. In: Hochschulmanagement, 5 (2), S. 34-42.
Watzlawick, P./Kreuzer, F. (1998): Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus. München.
Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, J. (1993): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.
Webler, W. (2016): Einführung des geschäftsführenden Herausgebers. In: Hochschulmanagement, 11 (1+2), S. II.
Weick, K. (1976): Educational Organziations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, pp. 1-19.
Welzer, H. (2014): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt a.M.

■ **Mario Clemens,** Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Konfliktmanagement, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), E-Mail: clemens@europa-uni.de
■ **Dr. Christian Hochmuth,** Geschäftsführender Koordinator, Institut für Konfliktmanagement, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), E-Mail: hochmuth@europa-uni.de

Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?
Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!

• twitter.com/hochschulwesen
• facebook.com/universitatsverlag.webler

Es erwarten Sie:
- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.

Für weitere Informationen:
zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: **www.universitaetsverlagwebler.de** oder wenden Sie sich direkt an uns: **info@universitaetsverlagwebler.de**

UVW

13. Jahrestagung 2018 der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)
12.-13. April 2018, Speyer

Hochschulräume: physische und konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Wissensgesellschaft

Die 13. Jahrestagung 2018 der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) wird vom 12.-13. April 2018 an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer stattfinden.
Mit der 13. GfHf-Tagung soll der wissenschaftlichen Diskussion um die „Verortung der Hochschule" in seinen vielen Bedeutungen ein Forum gegeben werden. Zum einen richtet sich der Blick dabei auf die Art und Weise, wie Hochschulen sich durch ihre Bauten nach außen zeigen, aber auch wie sie innen gestaltet sind um Forschung und Lehre zu unterstützen und zu fördern. Besonders in den 1960er und 70er Jahren sind viele Hochschulen weltweit neu gegründet; Erweiterungen folgen heute, um die steigenden Studierendenzahlen entgegenzukommen. Hinsichtlich dieser Entwicklung und des Status Quo soll theoretisch und empirisch analysiert werden, welche Idee der Hochschule in den jeweiligen Fällen realisiert wurde, wie sich die Institutionen in ihren Städten oder auf der grünen Wiese etabliert haben und welche Räume zur Verfügung stehen, um sich über konkrete Inhalte und Hypothesen auszutauschen.
Zum anderen sollen auch den Gedanken zur zukünftigen Entwicklung der „Verortung der Hochschule" und diesbezüglichen Utopien („Nicht-Orten") eine Plattform geboten werden. In diesem Zusammenhang stellen sich eine Vielzahl an Fragen: Wie soll die Hochschule der Zukunft sein? Entsprechen die Visionen der Architekten den Wünschen, bzw. Bedürfnissen der Studierenden und Lehrenden? In welchen Räumen werden Studierende, Lehrende und Forschende künftig mit- und zueinander in Verbindung stehen?

Call for Papers

Die „Idee der Universität" hat schon viele Wissenschaftler/innen über Jahrhunderte hinweg beschäftigt (z.B. John H. Newman oder Karl Jaspers), und bis heute entzünden sich hieran teils intensive Debatten (siehe z.B. Heft 1, 2008 von „Denkströme"). Diese Idee (oder Ideen) manifestieren sich aber auch in konkreten Räumen und Formen. Deutlich wird dies z.B. an der Bezeichnung bestimmter Hochschulen in Großbritannien als „Red-Brick" Universitäten (Whyte 2016), die sich, im 19. und frühen 20. Jahrhundert aus Ziegelsteinen errichtet, von den aus Stein gebauten Universitäten von Oxford und Cambridge unterschieden. In den 1960ern und 70ern wurden in Deutschland viele neue Hochschulen konzipiert und gegründet, teilweise auf der grünen Wiese. Welche Ideen der Hochschule wurden hier baulich wie realisiert? Aber auch: Wie haben sich diese Institutionen in ihren Städten und Regionen, also im geographischen Raum, etabliert? Und schließlich: Wie ändert sich die konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Gesellschaft durch diese Expansion?
Der Ausdruck „Raum der Hochschule" kann also sehr unterschiedliche Ebenen umfassen: Von der unmittelbaren Lehr-/Lern- oder Forschungsumgebung (Arbeitsgruppe, Seminarraum, Labor, Bibliothek oder Mensa) über die räumliche Verteilung der gesamten Hochschule (z.B. grüner Campus versus städtisch verteilt) und die Verortung in einer Stadt oder Region bis hin zum Gesamtkomplex des deutschen oder internationalen Hochschulwesens.
Außerdem assoziiert der Begriff „Raum" in diesem Zusammenhang auch unterschiedliche Bedeutungen, von der physisch-baulichen Substanz, über Netzwerke und geographische Zusammenhänge (Einzugsgebiet von Studierenden und Lehrenden, internationale Forschungskooperationen, Fernstudium etc.), bis hin zum konzeptionellen Raum, den die Hochschule in der Wissensgesellschaft, oder auch Themen und bestimmte Gruppen innerhalb der Hochschulen einnehmen.
An diese unterschiedlichen Dimensionen des Raumbegriffs lassen sich wichtige Themen und Fragen der Hochschulforschung anschließen. Welche neuen räumlichen Lösungen verlangen eigentlich die neuen Lehr- und Lernformen oder die Digitalisierung? Im Hinblick auf die Bausubstanz der Hochschulen wird aktuell ein milliardenschwerer Investitionsbedarf diagnostiziert. Was hat dies für Auswirkungen und wie kann er evtl. aufgefangen werden? Auf der Ebene der Hochschulen stellt sich durch Expansion der Studierendenquote, Internationalisierung und Wanderungen zwischen Regionen für manche Standorte die Existenzfrage, während andere sich seit Jahren vergrößern. Und die Frage, welchen Raum die Hochschulen in Zeiten von „universal access" in der Gesellschaft einnehmen sollen, wird einerseits mit „Akademisierungswahn", andererseits mit „Fachkräftemangel" und Steigerung des Humankapitals beantwortet.
Trotz seines großen Anregungs- und auch analytischen Potentials ist der Begriff des „Raums" allerdings weder in seiner geographischen noch in seiner sozialen Bedeutung in der Hochschulforschung besonders präsent (siehe aber Temple 2014; Boys 2015). Dies wollen wir im interdisziplinären Diskurs ändern. Die 13. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer will deshalb ein Forum sein für die wissenschaft-

liche Diskussion über Raum in seinen vielen Bedeutungen (baulich, geographisch, sozial, konzeptionell etc.) und gleichzeitig für Querverbindungen und Grenzüberschreitungen sorgen. Und auch wenn die Tagung breit auf theoretisch und empirisch basierte Forschungen aufbaut, soll es neben Analysen der Vergangenheit und des Status Quo doch Raum für Utopien („Nicht-Orte") geben, also für unsere (T)räume für die Zukunft. Wie soll die Hochschule der Zukunft aussehen (oder wird sie gar unsichtbar sein)? Entsprechen die Visionen der Architekten den Wünschen der Studierenden und Lehrenden, wenn sie neue Gebäuden schaffen? In welchen Räumen werden Studierende, Lehrende und Forschende künftig mit- und zueinander in Verbindung stehen?
Wie immer freuen wir uns aber auch über die Einreichung von Vorträgen aus der Hochschul- und Wissenschaftsforschung, die sich nicht direkt oder indirekt dem Thema „Raum der Hochschule" widmen. Hierfür wird es einen offenen Track geben. Zudem werden wir versuchen, erstmals ein durchgängiges englischsprachiges Angebot zu haben (mindestens ein englischer Vortrag pro Zeitslot), so dass sich die Teilnahme auch für ein internationales Publikum lohnt. Vorträge in englischer Sprache sind deshalb besonders willkommen.

Track 1: Physischer/geographischer Raum
z.B. Hochschulbau und -architektur (Planung und Organisation), Einzugsgebiete, internationale Netzwerke, Lernumgebungen, regionaler Impact…

Track 2: Sozialer/konzeptioneller Raum
z.B. Werte im Hochschulraum, Idee der Hochschule, Wissensräume (z.B. Disziplinen, Fachidentität), Verortung von Hochschulen in der Gesellschaft, Rankings, gesellschaftliche Minderheiten in der Wissenschaft (z.B. Flüchtlinge, LGBT)…

Track 3: Open
z.B. für neue Themen in der Hochschulforschung, oder Themen, die sich nicht unter den zwei o.g. Tracks zuordnen lassen.

Track 4: Poster-Session

Wir erbitten **Vortragseinreichungen** über unsere Tagungshomepage **www.gfhf2018.de** mit einem Abstract von max. 500 Worten unter Angabe des Tracks, auf den sich der Vortrag bezieht, bis zum 30. November 2017. Je Autor/in sind maximal zwei Einreichungen möglich. Rückmeldungen über die Annahme einer Einreichung werden voraussichtlich bis zum 22. Januar 2018 erteilt. Die Abstracts sollen folgende Punkte beinhalten:
- Forschungsfrage(n) und Relevanz
- Theoretischer Rahmen
- Methodisches Vorgehen und Datengrundlage (bei empirischen Arbeiten)
- (zu erwartende) Ergebnisse

Lokales Konferenzteam:
Prof. Dr. Michael Hölscher, Dr. Susan Harris-Huemmert, Irene Wagener, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Kontakt:
Deutsche Universität für
Verwaltungswissenschaften Speyer
Freiherr-vom-Stein-Straße 2
67346 Speyer
Tel: +49 (0) 62 32/654-0
E-Mail: **gfhf2018@uni-speyer.de**

Weitere Informationen über die Gesellschaft für Hochschulforschung können Sie hier finden: **www.gfhf.net**

- Anzeige -

Qualifizieren Sie sich im Wissenschaftsmanagement!

Universität Speyer
Master of Public Administration (M.P.A.)
Wissenschaftsmanagement

Wissenschaftsmanagement erfordert großes Know-how in verschiedenen Disziplinen, das Sie in unserem berufsbegleitenden **Master of Public Administration (M.P.A.) Wissenschaftsmanagement** an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften in Speyer erwerben und vertiefen können. Wir verknüpfen praktisches Managementwissen mit Erkenntnissen aus der aktuellen Forschung über das Wissenschaftssystem.
Zu unseren Lehrenden gehören herausragende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, erfahrene Führungspersönlichkeiten und Fachleute aus renommierten wissenschaftlichen Einrichtungen und Beratungsunternehmen. In gemischten Tandems lehren diese Forscher/innen und Manager/innen gemeinsam in den einzelnen Modulen. Das sorgt für ein einzigartiges Angebot aus theoretischer und anwendungsorientierter Wissensvermittlung.
Der praxisorientierte Masterstudiengang bereitet Sie passgenau auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen vor, die sich beim Management einer Bildungs- und Wissenschaftseinrichtung stellen. Das berufsbegleitende Studium bietet Ihnen die Möglichkeit, die neu erworbenen Kenntnisse direkt im Berufsalltag anzuwenden. Mit dem Erwerb des **Master of Public Administration (M.P.A.) Wissenschaftsmanagement** verbessern Sie Ihre Karrierechancen und empfehlen sich für künftige Führungsaufgaben.

Abschluss: Master of Public Administration (M.P.A.)
Dauer: 4 Semester, Umfang: 90 ECTS
Studium: Teilzeit, berufsbegleitend
Studiengangsleiter: Prof. Dr. Michael Hölscher
Kosten: 8.000,- Euro
Bewerbungsschluss 02.01.2018
Studienstart: März 2018
Infos: **www.wissenschaftsmanagement-speyer.de**

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW, ZBS und IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2/2017

Fo-Gespräch

Fo-Gespräch mit Dr. Wilhelm Krull, dem Generalsekretär der VolkswagenStiftung

Forschungsentwicklung/-politik

Reinhard Hüttl & Josef Zens
Haltung in der Wissenschaft und in der Kommunikation

Janina Heim, Barbara Petersen, Annette Doerpinghaus, Michael Böcher, Max Krott, Beate Jessel & Jürgen Jakobs
Evaluation der Ressortforschung durch den Wissenschaftsrat am Beispiel des Bundesamtes für Naturschutz (BfN)

René Krempkow
Was kann die aktuelle Forschung über Berufungschancen sagen? – Anmerkungen zur Schätzung von Karl-Ulrich Mayer

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4+5/2017
Alternativen zur Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen

Arne Goering, Sabrina Rudolph & Malte Jetzke
Studienzufriedenheit – eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität und Studienzufriedenheit an einer deutschen Universität

Jacqueline Mehler & Friedrich Schöppler
Bonussysteme – Eine Alternative zur Anwesenheitspflicht?

Wolff-Dietrich Webler
Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht?

Franziska Schulze-Stocker, Doris Holzberger & Hendrik Lohse-Bossenz
Das bildungswissenschaftliche Curriculum – Zentrale Ergebnisse des BilWiss-Programms

Ursula Müller u.a.
Digitalisierung und Strukturentwicklungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Universität Ulm

Ingo Blaich & Jana Günther
Learning by Writing. Bedarfs- und studierendenzentrierte Lehre

HSW-Gespräch zum Zusammenhang von Veranstaltungsbesuch und Studienqualität mit Tino Bargel, Frank Multrus und Sandra Majer

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 2+3/2017
Akademisches Personalmanagement

Heiner Minssen
Vertrauen in entgrenzten Karrieren. Das Beispiel Wissenschaftskarriere

Günter W. Maier, Sonja K. Ötting & Barbara Steinmann
Probier's mal mit Gerechtigkeit: Fair agieren an Hochschulen

Ewald Scherm & José Manuel Pereira
Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements

René Krempkow
Können wir die Besten für die Wissenschaft gewinnen? Zur Rekrutierung von Nachwuchsforschenden in Wissenschaft und Wirtschaft

Sven Werkmeister
Modelle von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten. Eine kritische Bestandsaufnahme

Uwe Peter Kanning
Personalauswahl an Hochschulen – Wie Professoren/innen ausgewählt werden sollten

Tina Osteneck
Wissenschaft, Karriere, Chance: Perspektive einer Wissenschaftsdisziplin durch Nachwuchsarbeit

Fred G. Becker
Personalentwicklung an Hochschulen: Ohne Transfermanagement lediglich L'art pour l'art!

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Web: www.universitaetsverlagwebler.de
Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2017
Qualitätsmanagement
– ein weites Land

Qualitätsentwicklung, -politik

Paul Reinbacher
Qualitätsmanagement zwischen „anything goes" und „rien ne va plus"

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Florian Reith & Markus Seyfried
Agency Probleme im QM von Hochschulen

Qualitätsentwicklung, -politik

Elisabeth Maier
Besonderheiten in den Rechtswissenschaften und ihre Auswirkungen auf die Forschungsbewertung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Karina Fernandez, Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock
Qualitätsmanagement mit Design-Based-Research gezeigt am Beispiel Service-Learning

Volkhard Fischer & Ingo Just
Qualitätssicherung in Prüfungen am Beispiel von 10 Jahren e-Prüfungen an der MHH

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2017
Lernprozesse im Studium
– Störungen und Lösungsansätze

Beratungsentwicklung/-politik

Timo Nolle
Prüfungscoaching – Zwischen Leistungsoptimierung und Sinnkrisen

Hans-Werner Rückert & Sophie Bischoff
Das Projekt ProkrastinationsPraxis (PPP) an der Freien Universität Berlin

Sina Klüver & Alexandra Philipsen
ADHS im Hochschulstudium

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Brigitte Reysen-Kostudis & Michael Cugialy
Zwischen Bindung und Verbindlichkeit
Erfahrungen mit offenen Gruppenangeboten für Studierende

Melinda Turan & Jochen O. Ley
Self-Handicapping – Eine wirksame Selbstschutzstrategie

Silke Trock, Eva-Maria Beck & Theda Borde
Informations- und Beratungsangebote für berufserfahrene Studieninteressierte in Gesundheitsstudiengängen

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 2/2017
Europäisierung der Hochschullandschaft

Forschung im Bereich IVI

Victor Karady
Europeanization under constraint. A historical overview of Western intellectual connections in the Hungarian Social sciences till present times

Julia Simoleit
Project Europe – Towards a theoretical framework for micro-level Europeanization in universities

Tanja Kanne Wadsholt
Europeanization through neoliberal reforms and its effects upon autonomy, pedagogy authority, knowledge and interaction in the internationalized classroom

Torger Möller
Zur Entwicklung des Europäischen Forschungsraums.
Eine bibliometrische Analyse

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

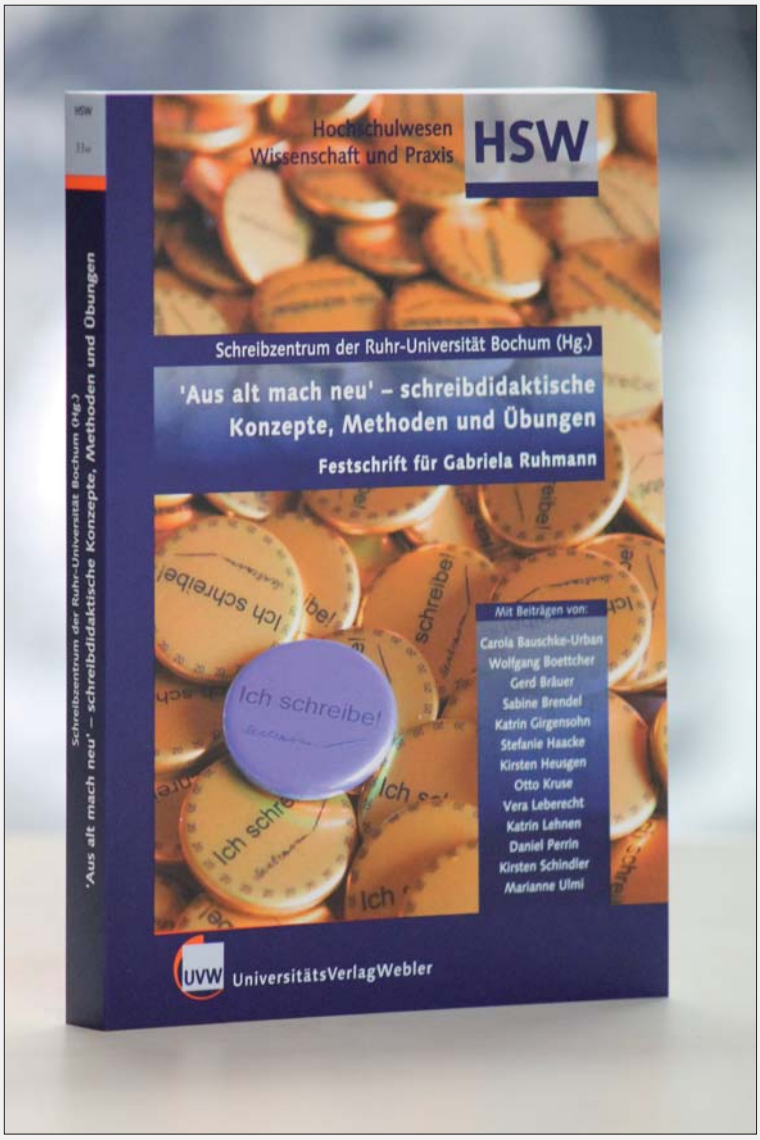
Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.)

'Aus alt mach neu'

– schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen

Festschrift für Gabriela Ruhmann

Gabriela Ruhmann hat die Schreibdidaktik und Schreibforschung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und entscheidend an ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin mitgewirkt. Neben ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Institution ‚Schreibzentrum' hat sie aber insbesondere viele Menschen beruflich und persönlich sehr geprägt. Einige davon sind die Beiträgerinnen und Beiträger dieser Festschrift, die von und mit ihr gelernt und gearbeitet haben und mittlerweile alle ausgewiesene Expertinnen und Experten unseres Fachbereichs sind. In dieser Festschrift stellen sie schreibdidaktische Konzepte und Übungen vor, zu denen sie durch Gabriela Ruhmann angeregt wurden. Da Gabriela Ruhmann auch als Quer- und Neudenkerin bekannt ist, finden sich konsequenterweise auch unkonventionellere Beiträge wieder.



ISBN 978-3-946017-09-7,
Bielefeld 2017,
203 Seiten,
33.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22