

Aleksandra Sander

Uniwersytet Szczeciński

Autonomia niemieckiej szkoły wyższej – pomiędzy nauką a polityką (wybrane aspekty)

Wprowadzenie

W Republice Federalnej Niemiec polityka wobec szkół wyższych uprawiana jest głównie na poziomie i krajów związkowych. Stąd też niemiecki system szkolnictwa wyższego złożony jest z szesnastu systemów krajów związkowych, z których każdy charakteryzuje się swoją strukturą instytucyjną (Kamm, 2014, s. 19). Rząd federalny ma jednak możliwość oddziaływania na politykę landów wobec szkół wyższych, a jednym z instrumentów jest ramowa ustawa o szkolnictwie wyższym z 26 stycznia 1976 roku, znowelizowana 19 stycznia 1999 roku (Hochschulrahmengesetz, 1976). Tak więc rząd federalny może wywierać wpływ na politykę kraju związkowego wobec szkół wyższych, jak i na same uczelnie oraz na inne elementy systemu szkolnictwa wyższego (Kamm, 2014, s. 19). Z punktu formalno-prawnego większość szkół wyższych w Niemczech jest instytucjami państwowymi; przeważnie są to uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe (Kamm, 2014, s. 19). Nie należy przy tym zapominać, że studiowanie w Niemczech kosztuje, a kwestie czesnego (Kamm, 2014, s. 20) regulowane są przez prawo kraju związkowego. Opłaty za studia zasilają zaś bezpośrednio budżet uczelni wyższej.

Niemiecki system szkolnictwa wyższego wzbogacony jest również o prywatne szkoły wyższe, ale są one w mniejszości (Kamm, 2014, s. 20). Trzeba jednak pamiętać o tym, że badania naukowe prowadzone są nie tylko przez naukowców zatrudnionych w szkołach wyższych (państwowych lub prywatnych), lecz także przez instytuty badawcze (Kamm, 2014, s. 20), które podlegają innemu prawodawstwu niż uczelnie.

Uniwersytet jako gremium kolektywne

Aby lepiej naświetlić kwestię autonomii niemieckiej szkoły wyższej, należy się przywrzeć historycznemu rozwojowi uczelni i przywołać nazwisko Wilhelma von Humboldta (1767–1835). Jako pruski urzędnik państwowy w 1910 roku przyczynił się do powołania Berliner

Universität (Kamm, 2014, s. 109). Idee Humboldta wywarły wpływ na ówczesny obraz uniwersytetu. Przetrwaly po współczesność i dlatego też wspomina się o klasycznym modelu/idealnym niemieckiego uniwersytetu (model Humboldta; Kamm, 2014, s. 109). W jego centrum znajdują się jedność badań i nauczania oraz możliwość swobodnego, w samotności i wolności myśli, zdobywania i powiększania wiedzy. Próbę krytyki tego idealnego modelu Humboldta podjęto w latach 60. i 70. XX wieku (Kamm, 2014, s. 112). Dotyczyła ona m.in. takich postulatów, jak prawo dostępu do kształcenia, uznanie kształcenia jako element kapitału społecznego, a nauki jako siły w rozwoju gospodarczym kraju, potrzeba wdrożenia impulsów liberalnych i demokratycznych czy też troski o to, aby Niemcy jako eksporter nie straciły konkurencyjności na arenie światowej gospodarki.

Wspomniane kwestie z pewnością nie prezentowały dojrzałej myśli reformatorskiej (Kamm, 2014, s. 112), można jednak dostrzec pewną zmianę w niemieckich uniwersytetach, która przyjęła postać przemian organizacyjnych. Mianowicie dokonano się przejście od instytucji o charakterze elitarnym, z ograniczonym dostępem, do uniwersytetów o charakterze masowym, które otworzyły się na szerokie masy ludności ze wszystkich klas społecznych, co miało podnieść gwarancję realizacji zasady równości szans. Ten proces skutkowało m.in. zwiększeniem liczby miejsc przyjęć dla przyszłych studentów, zakładaniem różnych typów uczelni wyższych, głównie wyższych szkół zawodowych (Kamm, 2014, s. 112).

Niejako kolejnym skutkiem procesów wewnętrznej demokratyzacji było pojawienie się administracji przedstawicielskiej – w gremiach uniwersyteckich poza profesorami zaczęli być reprezentowani również inni przedstawiciele grup wspólnoty uniwersyteckiej, czyli asystenci, doktorzy, studenci, personel administracyjno-organizacyjny (Kamm, 2014, s. 112). Uniwersytety zaczęto nazywać gremiami kolektywnymi, a w ich jednostkach administracyjnych współistniały równolegle państwowe i akademickie elementy administracyjne (Kamm, 2014, s. 113). Pierwszy raz szkoły wyższe stały się w dużym stopniu zależne od państwowego planowania, które miało również wpływ na członków wspólnoty akademickiej, m.in. nauczyciele akademicki mogli być powoływani przez ministerstwa krajów związkowych bądź środki finansowe mogły być rozdzielane na poszczególne jednostki organizacyjne, np. wydziały (Kamm, 2014, s. 113). W tej sytuacji autonomia szkoły wyższej (również ta zawarta w modelu Humboldta) zaczęła przybierać fikcyjny charakter, gdyż wiele spraw dotyczących życia akademickiego rozstrzygali pracownicy ministerstw ds. szkolnictwa wyższego (Kamm, 2014, s. 114).

***New Public Management*, czyli uczelnia wyższa jako przedsiębiorstwo**

Od końca lat 70. do początku lat 80. XX wieku rozgorzała intensywna dyskusja dotycząca modelowych form kierowania/sterowania państwową administracją (Kamm, 2014, s. 52), do której zalicza się również szkolnictwo wyższe. Należy nadmienić, że tradycyjnie szkoła wyższa jest inaczej charakteryzowana niż przedsiębiorstwo czy urząd administracji

państwowej. Klasycznie (Kamm, 2014, s. 20) określa się ją jako instytucję, która zapewnia swoim członkom przestrzeń do samostanowionego działania i dzięki takiej organizacji stwarza istotne warunki do realizacji idei pluralizmu i kreatywności. Działania reformatorskie dotyczące szkolnictwa wyższego starają się jednak wprowadzić zmiany strukturalne o charakterze korporacyjnym (Kamm, 2014, s. 20). Można więc zauważyć dążenie do wprowadzania silnego kierownictwa i jednocześnie ograniczanie kompetencji akademickich członków uczelni, co może skutkować np. przydziałem środków na wydziały czy dla kadry uzależnionym od ich osiągnięć. Gdy szkoły wyższe będą się kierowały innym motywem przewodnim, niż opisanym wyżej uniwersytetem jako gremium kolektywne, to będzie można powiedzieć, że staną się przedsiębiorstwami i zaczną przyjmować charakter korporacyjny (Kamm, 2014, s. 115).

Aby lepiej naświetlić zagadnienie autonomii niemieckiej szkoły wyższej, należałoby nieco przybliżyć zagadnienia związane ze sterowaniem w sektorze publicznym (*New Public Management*), do którego zaliczane jest również szkolnictwo wyższe. Traktowanie uniwersytetu jako przedsiębiorstwa (Kamm, 2014, s. 115) kojarzone jest z takimi hasłami, jak wydajność i efektywne działanie. Uniwersytet ma być „producentem” efektów w sferze kształcenia i badań. Musi prowadzić sprawozdawczość dotyczącą swojego działania – „produkcji” (np. akredytacja czy różne formy ewaluacji). Takie podejście jest związane z założeniami *New Public Management*. Paradygmatem tego modelu sterowania (Kamm, 2014, s. 53) jest tworzenie rozwiązań problemów dotyczących przepływu informacji i kontroli w sferze administracji publicznej. Nowe formy organizacyjne i instrumenty sterowania powinny zapewniać nowe usługi, które byłyby wydajne/efektywne oraz dostosowane do potrzeb użytkowników i społecznego zapotrzebowania. *New Public Management* zakłada przemianę organizacji sektora publicznego, który powinien charakteryzować się następującymi cechami (Kamm, 2014, s. 53):

- odłączenie gwarancji/rękojmi za usługi od ich przygotowania,
- potrzeba specjalizacji usług i ich pomiaru w celu lepszej kontroli nad przygotowywaniem usług,
- nie tylko instytucje publiczne mogą przygotowywać usługi, lecz także instytucje prywatne mogą dostawać odpowiednie zlecenia,
- sektor publiczny ma znacznie więcej autonomii niż ma to miejsce w przypadku klasycznych hierarchicznych struktur,
- wysoka orientacja na klienta.

W rozważaniach dotyczących autonomii niemieckiej szkoły wyższej należałoby się zatem posłużyć paradygmatem *New Public Management*, który umożliwi naszkicowanie działań związanych ze zmianami sterowania szkołami wyższymi (*der Governance der Wissenschaft* – zarządzanie nauką). Ten model sterowania wykorzystwały niemieckie szkoły wyższe przy podejmowaniu autonomicznych decyzji i działań (Dohmen, Kremppow, 2015, s. 6).

Instrumenty sterowania (Governance-Instrument)

Instrumenty sterowania przypisywane są zazwyczaj działaniom związanym z polityką, a dokładniej – z wdrażaniem posunięć politycznych (Kamm, 2014, s. 62). Jako typowe dla polityki instrumenty można wymienić np. zalecenia, zakazy, przyznawanie określonych praw, przekaz finansowania. Gdy opuścimy przestrzeń polityki, to instrumenty sterowania zbiorowym działaniem powinny służyć rozwiązywaniu problemów danej wspólnoty.

W zależności od przyjętego kryterium można w odmienny sposób kategoryzować instrumenty sterowania. W literaturze przedmiotu (Kamm, 2014, s. 62) wymieniane są dwa podejścia. Punkt wyjścia do różnicowania stanowi hierarchiczna struktura państwa. Mówimy zatem zarówno o instrumentach, które bazując na hierarchicznych strukturach, umożliwiają wydawanie instrukcji, jak i tych, które same stanowią impuls do działania. Inny podział uwzględnia możliwość wpływu na rozwiązanie problemów społecznych. Mamy wówczas do czynienia z instrumentami – po pierwsze, dopuszczając reakcję na negatywne rozwiązanie problemu poprzez użycie bodźców finansowych mających prowadzić do zaniechania problematycznego działania; po drugie, poprzez formy procesu transparentnej certyfikacji zapobiegają pojawieniu się problemów.

Aby poddać deskrypcji przemiany szkół wyższych, w ramach których możliwe stało się poszerzenie zakresu ich autonomii, nauki o zarządzaniu wprowadziły model korekcji w zarządzaniu (*Equalizer-Modell der Governance*; Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15). Pozwala on bowiem badać na różnych płaszczyznach paralelny rozwój sterowania szkołami wyższymi. Stworzono trzy grupy instrumentów sterowania (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15), które miały ukazać zarówno centralny cel, do którego one dążą (np. finansowanie lub kontrola jakości), jak i płaszczyznę sterowania, do której przyporządkowane są dane instrumenty. Te trzy grupy to: instrumenty oddziałujące na strukturę szkoły wyższej, instrumenty oddziałujące na finansowanie uczelni wyższych przez kraj związkowy oraz instrumenty zabezpieczające jakość (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15–19).

Pierwsza grupa instrumentów opisuje możliwość podejmowania działania przez szkoły wyższe, czyli ukazuje, w jakim stopniu uczelnie mogą samodzielnie podejmować strategiczne dla siebie decyzje i czy mogą one same wyznaczać sobie cele i sposoby ich osiągnięcia. Typowym przykładem tej grupy jest ministerialny nadzór, który dotyczy nie tylko wypełniania określonych warunków prawnych, lecz także odnosi się do treści regulacji prawnych, tym samym może je przyjąć lub odrzucić. A zatem państwo określa *ex ante*, czego oczekuje od uczelni wyższej. Do tej grupy zaliczane jest też planowanie skoordynowanego rozwoju uczelni w danym kraju związkowym, a w ramach tego planu podejmowanie decyzji dotyczących rozwoju określonej uczelni. Do tego instrumentu zalicza się również prowadzenie polityki kadrowej przez uczelnię i zatrudnianie nauczycieli akademickich albo z ramienia ministerstwa, albo z ramienia uczelni.

Druga grupa instrumentów oddziałuje na autonomię szkoły wyższej w kwestiach finansowych i reguluje przepływ środków finansowych pomiędzy krajem związkowym a uczelnią. Mogą one przyjąć postać globalnych budżetów, ogłaszanych rocznie ryczałto-

wo, o wydatkach z których decydują uczelnie. Może to być też księgowość administracji publicznej, która realizuje budżet. Poza tym istnieją możliwości uelastycznienia realizacji budżetu (np. przesuwanie środków finansowych na kolejny rok budżetowy). Przekaz środków budżetowych może być realizowany na podstawie wskaźników związanych z efektywnością i/lub z obciążeniami uczelni.

Gdy rozpatruje się trzecią grupę instrumentów, to należy wspomnieć o tych, które zapewniają jakość. Przykładem takiego instrumentu jest ewaluacja – stosuje się go wówczas, gdy uczelnie wyższe mają szeroki zakres autonomii. Możliwa jest ewaluacja realizowana przez niezależnych ekspertów.

Wyszczególnienie występowania poszczególnych instrumentów lub ich nasilenia skutkuje wyłonieniem dwóch modeli sterowania szkołami wyższymi, w ramach których możliwe jest rozwijanie autonomii uczelni.

Autonomia szkoły wyższej – pomiędzy modelem biurokratyczno-oligarchicznym a modelem menadżerskim

Dzięki modelowi korekcji w sterowaniu szkołami wyższymi (*Equalizer-Modell der Governance*) stało się możliwe wyłonienie typowych różnic między modelem biurokratyczno-oligarchicznym (*bürokratisch-oligarchischen Modell*) oraz modelem menadżerskim (*Management-Modell*; Dohmen, Krempkow, 2015, s. 15). Podział ten bazował na wskazaniu różnic w wyposażeniu szkół wyższych w instrumenty przypisane do wyżej wymienionych trzech grup oraz na jakościowej analizie prawodawstwa poszczególnych krajów związkowych w stosunku do szkół wyższych. Tabela 1 charakteryzuje te dwa modele.

Tabela 1. Przyporządkowanie instrumentów sterowania do dwóch modeli zarządzania

Grupy instrumentów sterowania	Instrumenty	Model biurokratyczno-oligarchiczny	Model menadżerski
Instrumenty oddziałujące na strukturę systemu	nadzór na poziomie landu	występuje	występuje w ograniczonym zakresie
	planowanie rozwoju uczelni wyższej	ściśle wskazówki landu	szkoła wyższa
	prawo apelacji	poziom landu	szkoła wyższa
	kontakty między landem a szkołą wyższą	brak	występują
	rada szkoły wyższej	brak	występuje
Instrumenty oddziałujące na finansowanie uczelni wyższych przez kraj związkowy	ogólny budżet	brak	występuje
	przyznawanie środków zorientowanych na wyniki	brak	występuje

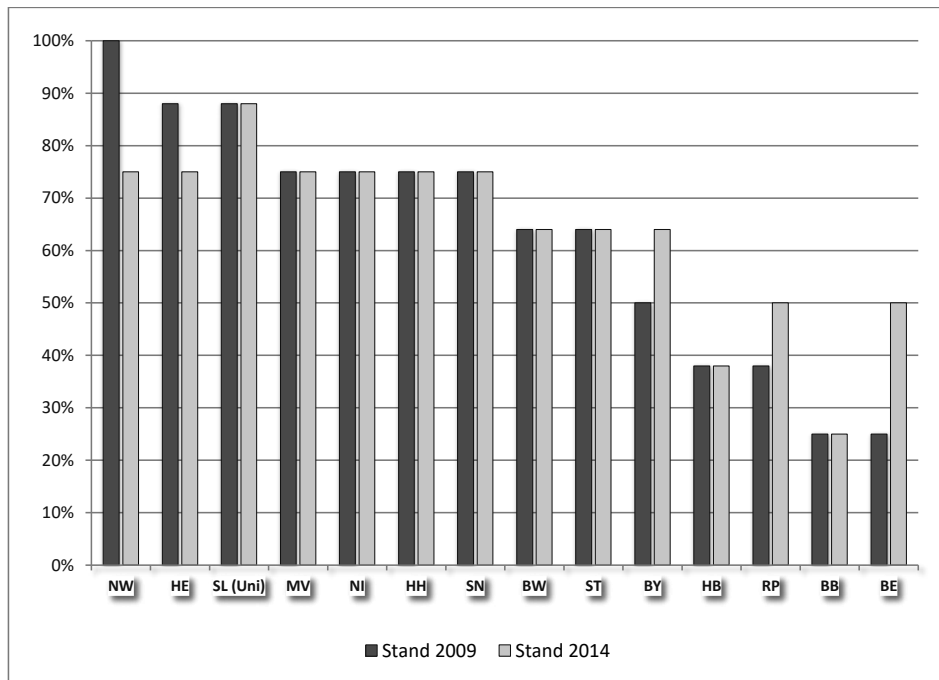
Grupy instrumentów sterowania	Instrumenty	Model biurokratyczno-oligarchiczny	Model menadżerski
Instrumenty zabezpieczające jakość	sprawozdawczość	występuje	brak

Źródło: Dohmen, Kremkow, 2015, s. 19.

Można zatem stwierdzić, że im więcej dana uczelnia prezentuje cech charakterystycznych dla modelu menadżerskiego, tym wyższy jest jej poziom autonomii. Z kolei na wykresie 1 zaprezentowano rozwój autonomii szkół wyższych w wybranych krajach związkowych w latach 2009 i 2014.

	NW	HE	SL (Uni)	MV	NI	HH	SN	BW	ST	BY	HB	RP	BB	BE
Stand 2009	100%	88%	88%	75%	75%	75%	75%	64%	64%	50%	38%	38%	25%	25%
Stand 2014	75%	75%	88%	75%	75%	75%	75%	64%	64%	64%	38%	50%	25%	50%

Bundesländer



Wykres 1. Procentowy udział instrumentów sterowania modelu menadżerskiego w poszczególnych krajach związkowych w latach 2009 i 2014

Źródło: Dohmen, Kremkow, 2015, s. 51.

Dieter Dohmen i René Krempkow, badacze autonomii szkoły wyższej, doszli do wniosku, że między rokiem 2009 a 2014, czyli w ciągu pięciu lat, poziom autonomii w badanych krajach związkowych był zbliżony (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 52). Gdy podda się analizie dane zaprezentowane na wykresie 1, to można skonstatować, że w niektórych krajach związkowych mocniej rozwinęły się elementy typowe dla modelu menadżerskiego, zwiększające poziom autonomii szkoły wyższej. Z kolei w innych krajach związkowych nastąpił swoisty zwrot w kierunku instrumentów charakterystycznych dla modelu biurokratyczno-oligarchicznego. Na przykład Nadrenia Północna-Westfalia (NW) miała bardzo wysoki poziom autonomii, który przez pięć lat się obniżył. Podobną sytuację można zaobserwować w przypadku Hesji (HE). Z kolei odwrotną sytuację zauważamy w przypadku stolicy Niemiec i jednocześnie kraju związkowego. Berlin (BE) zwiększył liczbę instrumentów typowych dla modelu menadżerskiego i tym samym poziom autonomii szkół wyższych. Podobną drogę rozwoju przeszły szkoły wyższe w Bawarii (BY) czy w Nadrenii-Palatynacie (RP). Pozostałe badane kraje związkowe – Saara (SL), Meklemburgia-Pomorze Przednie (NW), Dolna Saksonia (NI), Hamburg (HH), Saksonia (SN), Badenia-Wirtembergia (BW), Saksonia-Anhalt (ST), Brema (HB), Brandenburgia (BB) – nie zmieniły w istotny sposób swoich preferencji i pozostały przy modelu menadżerskim.

Reasumując, większość szkół wyższych badanych krajów związkowych charakteryzuje się średnim poziomem autonomii. Po przeprowadzeniu badań Dohmen i Krempkow (2015, s. 51) stwierdzili, że w Niemczech w ciągu pięciu lat (od 2009 do 2014 roku) wystąpiła tendencja do zmniejszenia autonomii.

Zakończenie

Centralnym zadaniem niemieckich szkół wyższych (Kamm, 2014, s. 120–121) jest kształcenie i prowadzenie badań naukowych. Poza tym oczekuje się od nich kształcenia młodych kadr naukowców oraz pracowników zatrudnianych w przedsiębiorstwach gospodarki wolnorynkowej. Szkoły wyższe, realizując ideę sprawiedliwości społecznej, dostęp do kształcenia na poziomie wyższym powinny również umożliwić dużej części ludności. Od uczelni oczekuje się też zabezpieczenia możliwości realizacji idei edukacji permanentnej i kontynuacji kształcenia.

Także polityka (Kamm, 2014, s. 121) wysuwa swoje postulaty w stosunku do szkół wyższych. Oczekuje od nich realizacji badań stosowanych oraz transferu nowych technologii. Od osiągnięć naukowych oczekuje się wysokiej użyteczności, możliwości praktycznego zastosowania i rozwiązywania problemów. Pojawiła się inicjatywa doskonałości rządu federalnego i krajów związkowych (*Bund-Länder-Vereinbarung Exzellenzinitiative*; Peter, 2013, s. 21). Jej celem było dążenie do tego, aby szkoły wyższe produkowały wybitnych i pożądanym na rynkach światowych specjalistów, oraz aby podnosiły jakość kształcenia i badań.

Pod wpływem zewnętrznych w stosunku do uczelni oczekiwań zmianie ulegają formy pracy akademickiej (Kamm, 2014, s. 121). Często przyjmują postać projektów, które dostosowane są do praktycznych potrzeb. Podobnie jak w przypadku samego kształcenia akademickiego, którego treści programowe mają odpowiadać oczekiwaniom rynku pracy. Również społeczność lokalna stawia własne roszczenia w stosunku do uczelni wyższej, która ma jej służyć oraz dostarczać swoistych usług odpowiadających lokalnemu zapotrzebowaniu (Kamm, 2014, s. 122).

Prawny status niemieckich uczelni wyższych jest jasno określony (Kamm, 2014, s. 123). Są one bowiem instytucjami publicznymi, względnie państwowymi, podporządkowanymi władzy wykonawczej danego kraju związkowego (Deutscher Hochschulverband, b.d.). W kwestii autonomii szkół wyższych mamy zatem następującą sytuację. Jako stowarzyszenie publiczne uczelnie mają pewien zakres autonomii, a jednocześnie – jako instytucje państwowe – są podporządkowane odpowiednim urządowi. Uczelnie publiczne są też w wysokim stopniu finansowane przez środki państwowe, dlatego niemiecki system szkolnictwa wyższego zdominowany jest przez uczelnie publiczne.

Gdy weźmie się pod uwagę powyższe rozważania dotyczące specyfiki niemieckich uczelni wyższych oraz instrumenty sterowania, to można stwierdzić, że tylko nieliczne szkoły wyższe są w szerokim zakresie autonomiczne. Mają one bowiem możliwość samodzielnego decydowania o swoich finansach, rozwoju organizacyjnym i polityce personalnej. W rzeczywistości większość z nich jest w części autonomiczna (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 7). Potwierdzone to zostało badaniami zrealizowanymi w latach 2009/2010–2015 przez Konrad-Adenauer-Stiftung, według których stopień autonomii w szkołach wyższych w Niemczech można by opisać następująco (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 4):

1. Na początku badań porównawczych w trzech krajach związkowych (Bawaria, Berlin, Nadrenia-Palatynat) poziom autonomii można było określić jako niski; obecnie szkoły wyższe tych landów zwiększyły znacznie poziom swojej autonomii i możliwość podejmowania własnych decyzji.
2. W dwóch krajach związkowych (Nadrenia Północna Westfalia, Hesja), które w latach rozpoczęcia badań dysponowały wysokim stopniem autonomii, zauważa się dążenia w kierunku państwowych dyrektyw dotyczących szkół wyższych i pojawienie się modelu pośredniego.
3. W większości krajów związkowych nie stwierdzono istotnych zmian w zakresie ich autonomii.
4. Nadal można wskazać na kraje związkowe, w których zakres autonomii szkół wyższych jest szeroki. Są też jednak landy, w których rezygnuje się z autonomii, ale tylko w określonym zakresie. Nie zauważa się tendencji do odejścia od autonomii szkół wyższych (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 33).

Pomimo optymistycznych wyników badań uważa się, że niemieckie szkoły wyższe w porównaniu z innymi krajami europejskimi prezentują nadal raczej niewielki poziom autonomii (Dohmen, Krempkow, 2015, s. 52).

Bibliografia

- Deutscher Hochschulverband (b.d.). *Hochschulgesetze*. Pobrane z: [https://www.hochschulverband.de/hochschulgesetzsammlung.html#\(25.09.2018\)](https://www.hochschulverband.de/hochschulgesetzsammlung.html#(25.09.2018)).
- Hochschulrahmengesetz (1976). Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist. Pobrane z: [https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/\(25.09.2018\)](https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/(25.09.2018)).
- Dohmen, D., Krempkow, R. (2015). *Hochschulautonomie im Ländervergleich. Bestandsaufnahme und Ausblick auf künftige Entwicklung*. Sankt Augustin–Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Kamm, R. (2014). *Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Peter, T. (2013). Governing by Excellence. Karriere und Konturen einer politischen Rationalität des Bildungssystems. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2, 21–39.

Streszczenie

W artykule poruszone są zagadnienia dotyczące zarządzania niemieckimi szkołami wyższymi. Zaprezentowano instrumenty zarządzania oraz modele sterowania występujące na uczelniach. Artykuł przybliży też badania, które miały ukazać rozpowszechnienie modelu menadżerskiego jako istotnego dla podnoszenia autonomii szkół wyższych w krajach związkowych.

Słowa kluczowe: zarządzanie szkolnictwem wyższym, autonomia szkoły wyższej

AUTONOMY OF THE GERMAN UNIVERSITY – BETWEEN SCIENCE AND POLITICS (SELECTED ASPECTS)

Summary

The article deals with issues concerning the management of German universities. The management instruments and control models available at the universities were presented. The article also brings closer the research that was to show the dissemination of the managerial model as the one that is important for increasing the autonomy of higher education institutions in the federal states.

Keywords: management of higher education, university autonomy