

Transnationale systemische Hochschulentwicklung im Reformdialog mit lateinamerikanischen Universitäten

Vergleichende Studie

zu Reorganisationsbedingungen, -strategien und Erfahrungen

ÜBERSICHT

- 0. Vorbemerkung**
- 1. Internationalisierung als globale Herausforderung -
Länder in der Transformation als neuer Fokus**
- 2. Problemfelder, Bedingungen und Erfahrungen der Restrukturierung der Hochschulbildung in
Europa: Beispiel Deutschland**
- 3. Problemfelder, Bedingungen und Erfahrungen der Restrukturierung der Hochschulbildung in
Ländern der Transformation: Beispiel Lateinamerika (Bolivien / Ekuador)**
- 4. Kernfelder des Hochschuldialogs Süd-Süd-Nord (Projekterfahrungen DIES)**
- 5. Perspektiven: Neue Chancen für transnationale Dialoge?**
- 6. Literatur**

Prof. Dr. Dr. Monika FIKUS

Universität Bremen, Fachbereich Kulturwissenschaften

Mail: mfikus@uni-bremen.de

Prof. Dr. Rolf OBERLIESEN (em.)

Universität Bremen, Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften

Mail: rolf.oberliesen@uni-bremen.de

**Transnationale systemische Hochschulentwicklung
im Reformdialog mit lateinamerikanischen Universitäten
Vergleichende Studie zu Reorganisationsbedingungen, -strategien und Erfahrungen**

0 Vorbemerkung

Die realen gesellschaftlich-historischen Entwicklungen in Lateinamerika und der Karibik mit ihren politischen und sozialen Bewegungen waren es in den 1990er Jahren, die zu verschiedenen neuen Süd-Nord-Kooperationen Anlass und Hintergrund boten, und auch zu der Entwicklung neuer transnationaler Aufmerksamkeiten führten. Besonders in Nicaragua, Venezuela, Kuba und später in Bolivien und Ekuador entwickelten sich mit den politischen und sozialen Transformationen zugleich auch spezifische Bedarfe der Reorganisation und demokratischen Neubestimmung der Bildungssysteme und damit auch der Hochschulbildung. Neue Impulse für eine solche Internationalisierung der Hochschulbildung als globaler Fragestellung und Entwicklungsbedarfe in internationaler dialogischer Partnerschaft in den Süd-Nord-Beziehungen zeichneten sich deutlich auch mit den Hintergründen etwa des Kongresses in Rio de Janeiro (1992) ab. In den universitären Kooperationsprogrammen standen dabei zunächst Fort- und Weiterbildung von Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Hochschullehrenden und die Entwicklung und Erprobung von darauf bezogenen Mobilitätsprogrammen im Vordergrund. Daran schloss sich sehr bald auch ein Austausch in der Implementation und Evaluation von internationalen, multidisziplinären Programmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Lehre und Forschung in der Hochschulbildung. Diese betraf unmittelbar folgend die Zusammenarbeit mit Ländern in der Transformation, erweitert um Innovation und Reorganisation von Hochschulorganisation und Hochschulmanagement.

Sowohl in Europa als auch an vielen Universitäten in Lateinamerika entwickelten sich zudem in Loslösung von staatlicher Qualitätskontrolle veränderte Systeme der Standardisierung, der Organisation und Sicherung von Qualität der Hochschulbildung. Symptomatisch hierfür sind die Einrichtung einer Vielzahl nationaler und internationaler Akkreditierungsagenturen mit einer inflationären Entwicklung von Anerkennungsverfahren von Studiengängen, wissenschaftlichen Einrichtungen und Instituten. Die Problemlagen, Restrukturierungsbedingungen und -erfahrungen an europäischen Hochschulen (z.B. in Deutschland) stellten sich dabei allerdings völlig anders dar als jene in Lateinamerika (z.B. Bolivien). Auf dem Hintergrund der europäischen Reforminitiativen (besonders dem Bologna-Prozess) waren diese Entwicklungen in Deutschland zwar ebenfalls verbunden mit einer Überprüfung und zum Teil Neugestaltung postgraduierten Studiengänge; in den lateinamerikanischen Ländern ging es dagegen für diesen Zeitraum auch und insbesondere generell um die Sicherung der akademischen Qualifizierung von Hochschullehrenden über spezifische Förderprogramme und internationale Kooperationen, aber auch um neue Beteiligung von Wissenschaft und Forschung an den gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationen (z.B. in Bolivien und Ekuador).

In die in diesem Zusammenhang stehenden universitären Kooperationsprojekte, auf die sich die Analysen unseres hier vorgelegten Reports zu postgraduierten Studien beziehen, waren bereits sehr früh auch immer wieder Lehrende, Institute und auch Fachbereiche der Universität Bremen involviert, z.B. in Nicaragua und auf Kuba. In Bolivien waren es zunächst Kontakte von Einzelpersonen und Instituten mit lateinamerikanischen Universitäten und Einrichtungen, die nach einem Vorlauf von bilateralen Kooperationen (seit etwa 2002) eine weitergehende Vereinbarung mit der zentralen bolivianischen Traditionsuniversität Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz¹ über alle Fachbereiche und Fakultäten nahelegten. Der Schwerpunkt lag dabei besonders in der strategischen und inhaltlichen Beratung und Unterstützung des zentralen Institutes „Centro Psico-pedagógico y de Investigación en Educación Superior“ (CEPIES) zur Einrichtung und Durchführung eines internationalen, multidisziplinären Doktorandenprogramms zur Weiterqualifizierung von Hochschullehrenden dieser Universität (2005-2010).²

Hieran waren an der Universität Bremen sehr bald Hochschullehrende aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, den Sprachwissenschaften, der Soziologie, den Arbeits- und Gesundheitswissenschaften und den Natur- und Rechtswissenschaften beteiligt. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Universität Bremen boten vor Ort in La Paz Kompaktlehrveranstaltungen an, nahmen teil an Forschungskolloquien, ko-betreuten und / oder begutachteten Doktorarbeiten, beteiligten sich an Prüfungen, an der Beratung und Entwicklung entsprechender Ordnungsmittel und deren Evaluation. Hochschullehrende der UMSA mit Leitungsfunktion wurden (beginnend 2005) in speziellen Bildungsprogrammen zum Hochschulmanagement an der Universität Bremen weiterqualifiziert, Doktoranden des Programms nahmen an Stipendiaten-Programmen der Universität Bremen teil. Dieses in einem mehrstufigen Ablauf organisierte Projekt wurde von verschiedenen internationalen Workshops (Bremen 2005, La Paz 2007, La Paz 2010) mit lateinamerikanischen und auch deutschen Partneruniversitäten begleitet, deren Erfahrungen und Teilergebnisse auf lateinamerikanischen Universitätskongressen zum Beispiel der zweijährig in Havanna (Kuba) stattfindenden „Universidad – Congreso Internacional de Educación Superior“ veröffentlicht (2010 und 2012) und weiter zur Diskussion gestellt wurden. Die Weiterentwicklung und Evaluation, aber auch der Austausch der multikulturellen und differierenden Wissenschaftskulturen stand von Beginn an im zentralen Erfahrungshorizont³. Von 2007 an konnte ein DAAD-Beraterprojekt als mehrjährige Vereinbarung der Partneruniversitäten für den akademischen Dialog eingerichtet werden.⁴ Der primäre Schwerpunkt lag hier in der Reorganisation des Hochschulmanagements und der internationalen Vernetzung Süd-Süd-Nord. Ein Austausch bzw. Konsultation von Hochschullehrenden, Hochschulfunktionären und -administratoren in den Partnereinrichtungen gehörte darin zur Kernidee.

Basierend auf den damit gebündelten akademischen und administrativen Kooperationserfahrungen (2007-2010) der Hochschulpartner in Bolivien und Deutschland mit ihren assoziierten Partnern und an den hier gemeinsam identifizieren Bedarfen der weiteren Kooperationsentwicklung anknüpfend, konnte darauf folgend in gemeinsamer Entwicklung der Partner unter den besonde-

¹ Die Universidad Mayor de San Andrés in Bolivien wurde als öffentliche Universität bereits 1830 gegründet und bietet heute (2014) 72 000 Studierenden einen Studienplatz. 2000 Dozenten sind hier beschäftigt.

² Das internationale Doktorandenprogramm am Institut CEPIES der UMSA wurde zunächst vom Institut für arbeitsorientierte Allgemeinbildung (IAAB) der Universität Bremen initiativ unterstützt und danach durch Expertenberatungen unter Mitwirkung verschiedener Fachbereiche der Universität Bremen und der Kooperation verschiedener deutscher und lateinamerikanischer Universitäten zum Beispiel in Oldenburg, Berlin, Hamburg und aber auch in Caracas und Maracay (Venezuela) als auch Havanna (Kuba) u.a. weiterentwickelt.

³ Bis 2014 schlossen 18 bolivianische Doktoranden ihr Qualifizierungsverfahren (Promotion) unter dieser internationalen Beteiligung ab, nahmen 14 Stipendiaten des Programms an DAAD-kofinanzierten Stipendiaten-Aufenthalten (Weiterbildungsprogrammen) an der Universität Bremen und hierin eingebundener Partnerhochschulen teil.

⁴ Die diesbezügliche Entwicklung des entsprechenden Programmbereichs des Deutschen akademischen Austauschdienstes (DAAD), beginnend 2001 und dessen Evaluation (2013), hier insbesondere die Programmlinie DIES (Dialogue on Innovative Higher Education Strategies), die Hochschulen in Entwicklungs- und Schwellenländern unterstützt, institutionelle Managementprozesse zu professionalisieren und die Qualität von Studienprogrammen zu verbessern. DIES wird gemeinsam vom DAAD und der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) koordiniert und mit Mitteln der deutschen Bundesregierung (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, BMZ) finanziert.

ren regionalen Entwicklungsbedingungen vor Ort in La Paz (Bolivien) ein Hochschulkooperationsprojekt zur Innovation und Transformation postgraduierter Studien entwickelt und in der DAAD-DIES-Förderlinie der deutschen Bundesregierung angemeldet werden (2010-2013)⁵: Perspektivisch organisiert, sollten auch im Interesse der Hochschulentwicklung der Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) modellhaft zunächst die Reorganisation von zwei zentralen Lehr- und Forschungsinstituten mit Querschnittsaufgaben entwickelt und erprobt werden, des „Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior“ (CEPIES) und des Institutes „Unidad de Postgrado en Ciencias del Desarrollo“ (CIDES).

Das im gemeinsamen Interesse der beteiligten Universitäten dialogisch konzipierte Reformkonzept „InnoTransPOSTGRADO“ (2010-2013), über dessen Erfahrungen in dieser Studie kritisch vergleichend berichtet wird, hatte dabei als zentrale Intention die systemische Entwicklung und Transformation aber auch zugleich die Innovation und Weiterentwicklung der Hochschulstrukturen in der Perspektive: Als Fokus der Evaluation und Entwicklung der postgraduierter Studienprogramme wurde die Reorganisation und Innovation der vorhandenen akademischen Studienorganisationen speziell auch der darin eingebundenen Doktorandenprogramme gewählt. Darin waren sowohl die akademischen und als auch administrativen Bereiche eingebunden, die die Evaluation und Qualitätsentwicklung der Lehre (als projektbezogene forschungsorientierte Lehre) als auch die der Forschung betreffen, einschließlich der dafür geltenden administrativen und unterstützenden Rahmenbedingungen wie Studienberatung und Nachwuchsförderung. Das Projektkonzept ging dabei in seiner Grundidee von einem weiteren transnationalen Dialog und dem Austausch von Erfahrungen in der Perspektive gemeinsamer Interessen von Hochschulentwicklung in globalen Kontexten aus. Damit war gleichzeitig mit intendiert, die Unterstützung der Entwicklung und der Ausbau entsprechender zentraler Forschungsförderung (Systeme für Förderung und Stipendien) sowie die Anbahnung einer interdisziplinären systemischen Integration von Lehre und Forschung (Entwicklung von Fachbereichen) und mittelfristig auch eine unterstützende Organisationsentwicklung einschließlich Qualifikationsmanagement, Forschungsförderung und die Reorganisation von Studiengängen. Dies bezog sich auch auf eine neue Profilierung und Kooperation der beiden beteiligten zentralen Institute der UMSA. Dafür ergaben sich fünf explizite Zielfelder in diesem Entwicklungszeitraum: Die jeweilige Reform der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, der akademischen Curricula, der akademischen Lehre, der akademischen Forschungspraxis und Forschungsförderung sowie die der akademischen Nachwuchsförderung. In gemeinsamer Arbeit der Hochschulpartner in La Paz und Bremen konnten fünf modulartig ausgerichtete Projekt-Suborganisationen (Module I-V) beschrieben und entwickelt werden. Diese beziehen sich auf je spezifische, identifizierte Problemfelder und korrespondieren mit expliziten Reorganisations- und Evaluationszielen (2010-2013). Sie beschreiben Kriterien der beabsichtigten Aktivitäten / Maßnahmen sowie der Überprüfung der Entwicklungserfolge.

Mit dem hier vorgelegten Report wird zugleich versucht, die Kontexte der je spezifischen Restrukturierungsbedingungen und -erfahrungen der Hochschulpartner in Lateinamerika und Europa darzustellen, um in einer Analyse die gemeinsamen Erfahrungen der Partner zugleich in diese Zusammenhänge zu stellen⁶. So werden über die Innovation und Transformation postgraduierter Studien hinausweisende korrespondierende Visionen, Eckpunkte und weitergehende Perspektiven exponiert, die neue Chancen auch für einen transnationalen Dialog und eine akademische Netzwerkbildung im Süd-Süd-Nord Dialog beschreiben. Diese ergeben sich in kritischer Sicht der Diskurse um neoliberale Aneignung und Kontrolle auch als Perspektivwechsel im Hinblick auf bestehende Wissenschaftskulturen, sowie multikulturelle akademische Universitätsprofilierungen

⁵ Dieses DAAD-DIES-PROJEKT (InnoTransPOSTGRADO, 2010-2013) hatte unter den Leitideen Internationalisierung, Qualitätssicherung, Multidisziplinarität und Forschungsorientierung die Innovation und Transformation der Postgraduierertenprogramme (ITP) primär die Reform der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, die Reform der akademischen Lehre und die Reform der akademischen Nachwuchsförderung bei postgraduierter Studien zur Zielsetzung. Dabei ging es auch um den Aufbau entsprechender akademischer Netzwerkstrukturen Süd-Süd-Nord.

⁶ Zu weiteren Erfahrungen dieses transnationalen Projektes und dessen spezifische Wirkungen verweisen wir auf die in Bolivien (La Paz) erschienene Studie FIKUS / OBERLIESEN / TANCARA (2015).

(z.B. mit der Kritik an bisherigen Wissenschaftstransfer- und Entwicklungsmodellen). Dies geschieht auch vor dem Hintergrund eines veränderten Selbstverständnisses und Engagements von Hochschulen als globale Mitgestaltungsakteure angesichts der Verstrickungen in die sozio-ökonomischen Transformationen transnationaler Wissensgesellschaft. Damit verbundene Schlussfolgerungen legen zugleich Kriterien und Hinweise für die zukünftige diskursive Gestaltung dieser Hochschulkooperationen nahe, nicht zuletzt in den Herausforderungen weiterer globaler Verständigung und Diskursbeteiligungen.

1

Internationalisierung als globale Herausforderung - Länder in der Transformation als neuer Fokus

Die **Phänomene einer umfassenden Globalisierung** sind in ihren makrostrukturellen Entwicklungen bereits seit den 80er Jahren erkennbar. Ihre exponentiellen Auswirkungen entfalteten sich im Übergang zu diesem Jahrhundert insbesondere in der Internationalisierung der Produktions- und Arbeitsmärkte (mit neuen Formen der Arbeitsteilung und Anforderungen an Arbeitnehmer). In einer Internationalisierung der Märkte verstärkte sich der allgemeine Wettbewerbsdruck zwischen nationalen und regionalen Standorten (mit zunehmender Liberalisierung und Privatisierung auch des gesamten Bildungssektors). Die makrostrukturellen Entwicklungen wurden unterstützt in der sprunghaften technologischen Entwicklung (Informations- und Kommunikationstechnologien) mit ihren Wirkungen in einer globalen Vernetzung. Sie erzeugten zugleich insgesamt erhebliche höhere ökonomische Instabilitäten mit ihrem bisher extremsten Ausdruck in der globalen Finanzkrise (mit langfristigen Folgen für gesellschaftliche Entwicklungen generell und letztlich auch nicht mehr planbares staatliches Handeln). Das hat tiefgreifende Folgen für die Bildungssysteme der Länder. Damit wuchsen auch die Gemeinsamkeiten zwischen nationalen und internationalen Bildungssystemen; von einem Trend zur „mass education“ ist die Rede (LENZEN 2014, 58), mit neuen Anforderungen und Herausforderungen sowohl an die Bildungsadministrationen als auch an die Studierenden der Hochschulen.

Mit dem internationalen Kongress in Rio de Janeiro (1992) zeichneten sich nicht mehr zu übersehende **globale Fragestellungen und Entwicklungsbedarfe** ab; nachhaltige Entwicklungen ließen sich längst nicht mehr als nationale Aufgaben verstehen. So wurde ein Paradigmenwechsel zur Nachhaltigkeitsstrategie vollzogen, in dem Schwerpunkte jetzt eher auf Konzepten und Methoden zum Erreichen der Nachhaltigkeitsziele orientiert sind. Mit den Millenniumszielen der Vereinten Nationen (UNO 2000) und des Millennium-Reports der UNO (2010) wurden Armutsbekämpfung, Friedenserhaltung und Umweltschutz fester Bestandteil der Umsetzung und damit als die wichtigsten Ziele der internationalen Gemeinschaft bestätigt. In globaler Sicht ist insbesondere auch die dramatische und anhaltende Entwicklung des Weltarbeitsmarktes von Bedeutung, nicht zuletzt auch in der Folge der Finanz- und Wirtschaftskrisen. Die damit eng im Zusammenhang stehende Arbeitslosigkeit von Jugendlichen ist hinsichtlich der Entwicklung von Jugendbeschäftigung als „eine Krise in nie dagewesenem Ausmaß“⁷ zu sehen, mit Prognosen einer weltweiten Jugendarbeitslosigkeit. Eine globale Sicht der Problemlagen und der wissenschaftlichen Kooperation drängte sich dann spätestens auch eklatant mit der ökonomischen und technologischen Globalisierung und ihren globalen Krisen (2007-2009) auf: Die Internationalisierung wird zu einer transnationalen Herausforderung der Hochschulbildung.

⁷ Vgl. zum Beispiel die Prognosen des INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO 2014).

Die **Ausbreitung globaler Wissenssysteme** ist dazu über neue Informations- und Kommunikationstechnologien in erheblichem Maße beschleunigt. Viele Länder, auch die des Südens, erkannten diese Herausforderung schon frühzeitig und begannen entsprechende flankierende Maßnahmen zu benennen, zu entwickeln und auch einzuleiten. Weltweit nahmen die Kooperationen der Universitäten, Forschungseinrichtungen und Hochschulen in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zu und dies nicht nur im globalen Nord-Süd-Dialog, sondern auch in den Süd-Süd-Beziehungen⁸. Die Hochschulen könnten sich in diesem Gestaltungsprozess in den globalen ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen zugleich auch als „Agenten des Wandels“ und auch als konstruktiv-kritische Instanzen jener globalen Entwicklungen profilieren. Sie sind jedoch in der Regel auch auf Grund ihrer je spezifischen Profile in ein komplexes auch regionales Wirkungsgefüge eingebettet. Generell stehen sie dazu auch untereinander (sowohl national wie auch international) vielfach in einem verstärkten Wettbewerb. Aus den vielfältigen Interaktionsprozessen mit ihren regionalen, nationalen und internationalen Umfeldern ergeben sich damit unterschiedliche Risiken, aber auch Chancen. Nur internationalisierte Hochschulen werden letztlich den Prozess der Globalisierung aktiv mitgestalten können. Das bedeutet beispielsweise auch die Beratung und Unterstützung einer neuen Mobilität für Lehrende und Studierende, orientiert an Multi-Kulturalität als auch mit neuen Anforderungen von Multi-Lingualität. Die Handlungsbedarfe auf dem Weg zur Internationalisierung der Hochschulen in einer globalen Vernetzung sind damit sehr umfassend.

Generell ist dazu von einer **gewandelten Qualität akademischer Internationalisierung** auszugehen, verlangen doch die damit verbundenen Prozesse Wissensdialoge, die bestimmt sind von differierenden gewachsenen Wissenschaftskulturen und -traditionen, die sich hier neu entfalten. Eine Restrukturierung von Arbeits- als auch Lebensverhältnissen an den Hochschulen ist schon jetzt unübersehbar die Folge. So wird der Globalisierungsprozess selbst mit wachsenden Unsicherheiten wahrgenommen. Zugleich werden auch hier neu erwachsende Chancen sowohl für die einzelnen Gesellschaften als auch für die Individuen gesehen.

Weltweit nahmen die **Kooperationsentwicklungen der Universitäten**, Forschungseinrichtungen und Hochschulen in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich zu. Akademische Internationalisierung erweitert sich damit nicht nur, sondern sie veränderte sich inzwischen geradezu zu einer Querschnittsaufgabe moderner Universitäten: Völlig neue Felder des Forschungs- und Technologietransfers erforderten vielfach an den Hochschulen bereits neue strategische Ausrichtungen, Instrumente der Planung und Steuerung, des Studiums und der Lehre. Das ist auch die klare Erkenntnis in der Profilbildung deutscher Universitäten in den letzten 10 Jahren und der deutschen Hochschulpolitik, zum Beispiel vermittelt über die deutsche Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die für die Internationalisierung der deutschen Universitäten 2012 ein eigenes Hochschulaudit ausschrieb.⁹ Viele Hochschulen, nicht nur in Deutschland, versuchen, sich in diese globalen Gestaltungsprozesse der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen aktiv einzumischen und eigene Internationalisierungsstrategien zu entwickeln.¹⁰ Die strukturelle Innovation und Transformation, die systemische Entwicklung der Hochschulstruktur sowie die des Hochschulmanagements nehmen darin einen hohen Stellenwert ein.

⁸ Dieses spiegeln beispielsweise auch die Themen und Inhalte der alle zwei Jahre in Havanna (Kuba) unter kubanischer Moderation stattfindenden lateinamerikanischen Universitätskongresse „Universidad – Congreso Internacional de Educación Superior“ über die letzten 10 Jahre deutlich wieder. Nicht zuletzt ist das auch an der über dreißigjährige Praxis einer Assoziation wie die vom CONVENIO ANDRÉS BELLO ablesbar, besonders auch mit der veränderten Qualität der erziehungswissenschaftlichen Forschungsbeiträge des Instituto Internacional de Integración (III-CAB, La Paz) seit dessen Neuorientierung 2008.

⁹ Vgl. beispielsweise die Empfehlung der deutschen Hochschulrektorenkonferenz zum Stand und den Perspektiven der Internationalisierung an deutschen Hochschulen (HRK 2012) sowie auch deren Empfehlungen zur Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen (HRK 2011).

¹⁰ Hierfür mögen die Bemühungen der Universität Bremen symptomatisch sein, die seit 2009 unter Einbeziehung der verschiedenen Universitätsorgane und -sektoren eine Internationalisierungsstrategie zu entwickeln suchte, die in ihrer profilbildenden Umsetzung 2012 zu einer von der europäischen Kommission und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft als „Internationale Hochschule 2012- Auszeichnung“ führte.

Diese akademische Internationalisierung ist dabei auch geleitet von einem deutlichen **Wandel in der Kooperation der Nord-Süd-Beziehung**. Die Einrichtung des bereits erwähnten neuen Programmbereichs „Bildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern“ beim Deutschen akademischen Austauschdienst (DAAD) mit der neuen Linie eines Dialogs über „Innovative Higher Education Strategies“ (DIES) in 2001 in Deutschland mag dafür bezeichnend sein: Die Perspektive ist hier bereits deutlich auf den Dialog auch in globaler Nord-Süd-Kooperation der Universitäten gerichtet. Dahinter steht eindeutig die Erfahrung, dass Hochschulen nicht nur in Deutschland und Europa, sondern auch in anderen Regionen der Welt, sich wegbewegen von den traditionellen staatlich kontrollierten Systemen der Qualitätskontrolle, um Systeme auf Basis von Konzepten der Hochschulautonomie, die Rechenschaftspflicht und Qualitätssicherung zu etablieren. DIES wies darauf hin, dass „auch deutsche Universitäten sich selbst als Teil eines kontinuierlichen Lernprozess verstehen“ und zugleich hier eine „Plattform für gemeinsamen Aufbau von Kapazitäten und die internationale Diskussion unter den Partnern aus dem Norden und dem Süden“ entstehen könnte, nicht zuletzt über ein weltweit entstehendes Expertennetzwerk¹¹.

In der Bewertung von diesbezüglichen globalen Erfahrungen der akademischen Internationalisierung haben die Transformationsprozesse der peripheren **Staaten im südamerikanischen Subkontinent** der letzten Jahrzehnte ein besonders Gewicht und eine spezielle Aufmerksamkeit. Von lateinamerikanischen Wegen der Transformation ist die Rede, mit den kennzeichnenden Merkmalen von Demokratisierung und Partizipation.¹² Diese sind bei aller regionalen Unterschiedlichkeit in den letzten beiden Jahrzehnten von bedeutender gemeinsamer Orientierung hinsichtlich der politischen und gesellschaftlichen Prozesse geprägt. Für die Kontexte eines neuen internationalen Dialogs hat dies insofern eine Bedeutung als die benannten transnationalen Phänomene und Problemfelder erhebliche Chancen bieten, eine Lernwerkstatt von Alternativen mit Modellcharakter zu sein für korrespondierende regionale aber auch globale Problemlösungen.¹³

Mit den in Lateinamerika artikulierten kulturellen Erfahrungen und dem gewachsenen Bewusstsein ergeben sich auch Hinweise auf die Erfordernis der Dechiffrierung des universalistischen **Wissensanspruch westlichen Denkens**, als zutiefst kolonial begründet (BRAND 2012, 357). Die aktuellen politischen und kulturellen Prozesse in Lateinamerika insistieren mit der Forderung nach Dekolonialisierung auf eine kritische Sicht der Transformation von Wissen als generellem Anspruch: Eine Dekolonialisierung des Denken schließt generell die „Kritik an der Herrschaftsförmigkeit von Begriffen und Theorien“ als auch der „Verfasstheit des akademischen und wissenschaftlichen Betriebs“ mit ein. Hier könnten sich auch in emanzipatorischer Perspektive neue transnationale Lernprozesse eröffnen „auf dem Weg zu einer transnationalen Wissensproduktion“. In der Anknüpfung an damit auch widersprüchliche Erfahrungen und der Eröffnung einer herrschaftskritischen und emanzipatorischen Richtung könnten sich bedeutende „alternative Orientierungen“ (BRAND 2012, 359) ergeben, die bisher so nicht denkbar schienen. So eröffneten sich etwa neue Perspektiven im Hinblick auf die „Dekolonisierung des Denkens“ im Sinne einer Infragestellung des Denkens der Paradigmen westlicher Zivilisationsmodelle (MIGNOLO 2006). Die Dominanz dieser Denkmuster gegenüber autochthon-indigenen Wissens- und Denkformen in Lateinamerika ist dabei auch hinsichtlich der identifizierten globalen Problemlagen und des gemeinsamen Erkenntnisinteresses im Hinblick auf Problemlösungen kritisch zu bewerten: Gibt es diesbezüglich einen neuen Weg von der Hegemonie des Wissens zu einer Perspektive globaler Pluralität und Interkulturalität? Damit werden Konturen der **Entfaltung einer interkulturellen Wissenschaft** erkennbar. So erscheint in der Auseinandersetzung mit indigenen Wissenschaftskulturen auch an inzwischen indigenen Universitäten ein neuer Wissenschaftsdialogs möglich, der neue Interkulturalität erschließt über eine Auseinandersetzung mit okzidentalem Wissen und zugleich „eine neue Komplementarität, Ergänzung und Vervollständigung sucht zwischen dem Wissen und den Er-

¹¹ Vgl. DAAD (2013).

¹² Vgl. die Bewertungen und Einschätzungen zu den diesbezüglichen jüngeren Entwicklungen in Bolivien, Ecuador, Venezuela und Kuba in LANG (2012).

¹³ Vgl. zum Beispiel für Bolivien den PNUD-Bericht (2004) zu Interculturalismo y Globalización.

kenntnissen, die aus Europa und den USA kommen und dem produzierten Wissen der indigenen Völker“.¹⁴ Für die Diskurse um die weitere Gestaltung von akademischen Qualitäts-Netzwerken Süd-Süd-Nord müsste dies von erheblicher Bedeutung sein.

2

Problemfelder, Bedingungen und Erfahrungen der Restrukturierung der Hochschulbildung in Europa: Beispiel Deutschland

Universitäten entwickelten sich seit dem **europäischen Mittelalter im 11. Jahrhundert** als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden (*universitas magistrorum et scholarum*). Mit ihrem ersten Aufkommen¹⁵ wurde zugleich das bis dahin geltende Bildungsmonopol der Kirchen und Klöster durchbrochen. Ihre Entwicklung stellte daher zugleich für diesen Zeitraum eine bedeutende Emanzipation dar. Lag der Schwerpunkt dieser europäischen Universitäten dann bis zum 19. Jahrhundert im Sammeln, Systematisierung und der Vermittlung (Lehre) von Wissen, ereignete sich jetzt eine deutliche Verlagerung hin zur akademischen Forschung, also eher zur Produktion von Wissen. Diese Entwicklung vollzog sich inspiriert vom Humboldt'schen Bildungsideal,¹⁶ das sich mit den Zentralbegriffen der bürgerlichen Aufklärung, dem des „autonomen Individuums“ und des „Weltbürgertums“ bestimmte: Das autonome Individuum sollte seine Selbstbestimmung und Mündigkeit durch den Gebrauch seiner Vernunft entwickeln. Damit war auch das Recht zur Selbstverwaltung verbunden mit der Möglichkeit der eigenständigen Erstellung und Ausführung von Studienplänen und Forschungsvorhaben (Akademische Freiheit), aber auch das Privileg der Verleihung öffentlich anerkannter akademischer Grade (zum Beispiel des Doktorgrades). Es wurde das sogenannte Humboldt'sche Universitätsmodell expliziert (1880er Jahre), das sich international relativ weit durchsetzte bzw. nachfolgend konstituierenden Einfluss auf viele europäische und außereuropäische Universitätsgründungen hatte.

Gegenwärtig steht der **europäische Hochschulraum in einem Transformationsprozess** der für die Universitäten sehr spezifisch ist. 15 Jahre nach der Einleitung des Bologna-Prozesses¹⁷ ist hier eine bestimmte Dynamik erkennbar auch mit Auswirkungen auf die nationalen Hochschulsysteme.¹⁸ Nach einem Jahrzehnt einer «konzertierten» Politik der nationalen Systeme ergaben sich viele neue Fragen und Dilemmata insbesondere im Hinblick auf Konvergenz und Vielfalt, des Eigenkapitals und des Verhältnisses von Zentren und Peripherie. Die Universitäten scheinen nach den Reformen der öffentlichen Sektoren, dem demografischen Wandel, der Vermassung und Diversifizierung des Wissensaustausches der europäischen Universitäten auch dem Phänomen eines akademischen Unternehmertums ausgesetzt, nicht zuletzt im Zusammenhang auch der Transformationen der Staaten und der Veränderungen der öffentlichen Dienstleistung.¹⁹

¹⁴ Vgl. insbesondere auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu lateinamerikanischen Universitäten von LINHARD (2012) und jene, sich auf globale Kontexte beziehende von WIND (2011), die auch das neue Selbstverständnis von Interkulturalität der indigenen Universitäten erkennen lassen. Vgl. zum Beispiel die ayamarische Universität UNIBOL (WIND 2011, 194) u.a..

¹⁵ Erste Universitäten entstanden in Mitteleuropa in Bologna (1088), Salamanca (1218), Prag (1348), Wien (1365), Heidelberg (1385), Köln (1388) und Erfurt (1392).

¹⁶ Wilhelm von Humboldt (1767-1835) war Kultusminister, Wissenschaftler in Deutschland und Mitbegründer der Universität Berlin, der späteren Humboldt-Universität.

¹⁷ Nach der Vereinbarung, der 1999 von 29 europäischen Bildungsministern im italienischen Bologna unterzeichnete politisch-programmatische Erklärung, sollte ein einheitlicher europäischer Hochschulraum entstehen. Dieser Grundintention schlossen sich später 47 europäische Staaten an. Wesentliches Element des gemeinten Konvergenzprozesses sollte ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse sein (typischerweise in der Form von Bachelor und Master), mit der durchgängigen Etablierung des European Credit Transfer Systems (ECTS).

¹⁸ Zu den Auswirkungen der europaweiten und globalen Entwicklung auf die nationalen Hochschulsysteme vergleiche insbesondere auch ZGAGA / TEICHLER / BRENNANS (2013).

¹⁹ Vgl. etwa die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen von KWIEK (2013).

Die Agenda der europäischen Hochschulreformen war im letzten Jahrzehnt vielfach auch von der Lissabon-Agenda (2000)²⁰ wesentlich angeregt. Diese formulierte schließlich das Ziel, die Europäische Union innerhalb von zehn Jahren, also bis 2010, zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt werden zu lassen. Europäische Universitäten und Wissenschaftler sollten „in der Mitte dieser Modernisierungsagenda“ arbeiten, was auch neue Wege des Denkens über Aufgaben und Bestimmung der Universitäten hervorbrachte.²¹ Dabei rückten auch erneut Fragen nach dem Beitrag der Hochschulen - über Forschung und Lehre hinaus - für die Gesellschaft in den Fragehorizont, besonders im Hinblick auf ihr regionales Engagement und ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung. Die Diskussionen um die Rolle der Hochschulbildung beim „civic engagement“, der Unterstützung des bürgerschaftlichen Engagements oder der Bürgerbeteiligung ist hier durchaus eine neuere relevante Entwicklungslinie.

In **Deutschland** entstand hierbei unter der Ägide des „Stiferverbandes für die Deutsche Wissenschaft“²² begleitend eine weitere Initiative in der Hochschulreform für die Universitäten: sich neu zu definieren über ihre Rolle in der Gesellschaft (nicht nur über Exzellenz in Forschung und Lehre), Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen, sich für mehr Bildungsbeteiligung einsetzen, mit Unternehmen aus der Region zusammenzuarbeiten oder den Dialog mit der Gesellschaft zu suchen.²³ Universitäten beschreiben dies in ihren neu artikulierten Leitziele, z.B. „sich künftig verstärkt mit den Folgen der Wissenschaft in Wirtschaft, Politik und Kultur und mit den Möglichkeiten einer sozial- und umweltverträglichen Nutzung von Forschungsergebnissen (z.B. vorausschauende Technologie- und Wirtschaftspolitik, keine Rüstungsforschung) zu befassen und gesellschaftliche Verantwortung in der Region, zu übernehmen d.h. mit dem Engagement für eine zukunftsfähige Entwicklung und umfasst dabei auch Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Unterentwicklung (Nord-Süd-Gefälle)“.²⁴ Nicht nur im europäischen Hochschulraum, sondern auch in Deutschland kann durchaus von einer sich abzeichnenden allgemeinen Tendenz der „Ökonomisierung der Hochschulbildung“ gesprochen werden. Das bedeutet auch, dass einerseits sowohl in Lehre und Forschung nach wie vor dominant ökonomischen Leitlinien gefolgt wird,²⁵ zum anderen aber auch, dass die dort agierenden Akteure verstärkt unmittelbar ökonomisch wirksam tätig werden, zum Beispiel in der Form, dass sich Hochschulen auch als ökonomische Gründungswerkstätten verstehen.²⁶ Im deutschen Hochschulraum ergaben sich mit der Umsetzung der Bologna-Leitlinien von 1999 noch weitere spezifische Wirkungen: eine europaweite Harmonisierung von Studiengängen und -abschlüssen sollte erreicht werden über ein konsekutives Studienmodell und die internationale Mobilität der Studierenden. Die transnationale Hochschulreform²⁷ mit einer fortlaufenden Qualitätssicherung der Studiengänge ist eindeutig auf eine Beschäftigungsfähigkeit (Employability) am Arbeitsmarkt ausgerichtet.

²⁰ Auf dem Sondergipfel der europäischen Staats- und Regierungschefs im März 2000 wurde in Lissabon die Lissabon-Agenda verabschiedet, ein Programm, das die Europäische Union (EU) innerhalb von zehn Jahren zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum“ werden lassen sollte. In der Folge der Vereinbarungen wurde später (2010) eine Strategie „Europa 2020“ verabschiedet.

²¹ Vgl. die Analysen von KWIEK / KURKIEWICZ (2012) zur Modernisierung der europäischen Universitäten.

²² Der „Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft“ ist eine konzeptionell arbeitende übergreifende Organisation (seit 1929), die sich im Verbund von Wirtschaft und Wissenschaft über 400 deutschen Stiftungen als Ideengeber für die Lösung von strukturelle Probleme im Wissenschafts- und Hochschulbereich versteht.

²³ An dieser Initiative des Förderprogramms des „Stiferverbandes der Deutschen Wissenschaft“ beteiligten sich 2010 zum Beispiel 78 deutsche Hochschulen.

²⁴ Vgl. diese Auszüge weiter im Detail in den neu formulieren Leitziele der Universität Bremen, vgl. <http://www.uni-bremen.de/universitaet/profil/leitziele.html>, letzter Aufruf 20.12.14.

²⁵ Vgl. zum Beispiel den vom staatlichen Träger im Land Bremen beschlossenen und in der Universität selbst sehr kontrovers diskutierten Entwicklungsplan „Wissenschaftsplan 2020 des Landes Bremen“ (05.08.2014), insbesondere die dort artikulierten Entwicklungslinien bis 2020, www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Wissenschaftsplan2020.pdf, letzter Aufruf 20.12.14.

²⁶ Vgl. die Studien von ETZKOWITZ (2003) sowie die unternationalen Studien zum Unternehmertum von Studierenden im internationalen Vergleich im internationaler Bericht aus dem Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUSSS 2008).

²⁷ Die reale Auslandsmobilität der deutschen Studierenden verdoppelte sich nahezu in dieser Folge beispielsweise im Zeitraum von 2002-2012 (ca. 150 000 Studierende sind 2014 an ausländischen Hochschulen eingeschrieben).

Die **begleitende Kritik an der mit dem Bologna-Prozess**²⁸ verbundenen durchgreifenden Umstellung des Hochschulsystems war von Beginn an auf die praktischen Auswirkungen für Hochschullehre und Studierende gerichtet (unter anderem unzureichende Vorbereitung und Ressourcenausstattung der Hochschulen, stoffliche Überladung der Regelstudiengänge und eine überbordende, allzu kleinteilige Prüfungspraxis). Sie wandte sich aber auch gegen die für das Universitätswesen daraus resultierenden möglichen oder tatsächlichen Folgen (darunter zunehmende Trennung von Forschung und Lehre; Verschulung der höheren Bildung auf Kosten individueller akademischer Freiheit und Ausreifung; marktorientierte, drittmittelabhängige Hochschulstrukturen unter Vernachlässigung der Grundlagenforschung). Ohne Zweifel basiert die Konzipierung, die Initiierung des Bologna-Prozesses der europäischen Union auf den Hochschul- und Studienerfahrungen der USA und Großbritannien. Die marktwirtschaftlichen und finanziellen Erfolge der Universitäten der USA sowie deren Attraktivität für die Studierenden und Wissenschaftler der verschiedenen Länder veranlassten die Regierenden Europas dazu, das amerikanische Hochschulwesen als Vorbild zur Nachahmung aufzugreifen. Der Übergang zu verkürzten Ausbildungszeiten mit dem Ziel eines Bachelor-Abschlusses verschaffte den Regierungen zudem die Möglichkeit, bei der Ausbildung zu sparen.²⁹ Die Erfahrungen von wirtschaftlicher Effizienz und die Business-Modelle der erfolgreichen Universitäten Amerikas bestimmten die Hauptaufgaben des Bologna-Prozesses: Vereinheitlichung, Pragmatisierung sowie Reduzierung der Studienzeiten im Interesse der Verringerung der Staatsausgaben, eine generelle Wettbewerbsfähigkeit, die Gewinnung talentierter Studierender aus anderen Ländern Europas und die Perspektive der Integration in den Arbeitsmarkt. Die nach dem Humboldt'schen Universitätsmodell postulierte akademische Freiheit wird in den Dokumenten zum Bologna-Prozess zwar unterstützt und in den erfolgreichen unternehmerischen Universitäten auch deklariert. Realisiert wird es aber bei weitem nicht auf gleiche Art und Weise. Die Autonomie der Universitäten ist über die marktwirtschaftlichen Erwägungen entsprechend des Grades ihrer finanziellen Vorteile mit Blick auf die Wahrung der Reputation deutlich eingeschränkt. Insgesamt gesehen ist die Kritik der Umsetzung dieses europäischen Reformgedankens an deutschsprachigen Universitäten in der 15 jährigen Bilanz sehr umfassend und fundamental.³⁰ Von einer Rückbesinnung auf die ursprünglichen universitären Bildungskonzeptionen und der Rekrutierung auf den Prozess der Bildung durch Wissenschaft ist vermehrt die Rede: „selbständige und kritische Persönlichkeiten zu bilden und keine reinen Lernfabriken zu betreiben“, und sich letztlich von einer „transatlantischen Fehlsteuerung“ (LENZEN 2014, 15, 45f) abzuwenden in einer veränderten Sicht auf den „Bildungsstandort Europa“.

Europaweit lösten Bologna-Prozess (1999) und Lissabon-Agenda (2000) eine akzentuierte Diskussion aus auch der Stellung und **Entwicklung der Doktoratsstudien**. Mit der Etablierung eines gemeinsamen europäischen Hochschul- und Forschungsraums wird ein steigender Bedarf an jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern konstatiert, um die Nachfrage an den Hochschulen sowie in Forschung und Entwicklung in ausreichender Weise befriedigen zu können. Das „Berlin Communiqué der europäischen Bildungsminister“ vom September 2003 sieht die Einbeziehung der Doktorandenausbildung als „dritten Zyklus im Bologna-Prozess“ vor. Hierin wurde explizit die Bedeutung der Forschung und der wissenschaftlichen Ausbildung sowie der Förderung der Interdisziplinarität für den Erhalt und die Verbesserung der Qualität von Hochschulbildung sowie für die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen hervorgehoben. Der Neugestaltung des Doktorats komme dabei eine zentrale Bedeutung zu. Die Universitäten waren so bei der Ausbildung von Forschern in allen wissenschaftlichen Disziplinen vor große Herausforderungen gestellt, was insbesondere die Reorganisation und Qualitätssicherung der Promotionsphase be-

²⁸ Aus Protest gegen die Folgen des Bologna-Prozesses kam es in mehreren europäischen Ländern, darunter Frankreich, Griechenland, Deutschland und Österreich, immer wieder zu Demonstrationen, Universitätsbesetzungen und auch zu Streiks. Im Sommer 2009 gingen geschätzt mehr als 230.000 Studierende, Schüler und Auszubildende zum Bildungstreik auf die Straße.

²⁹ Die USA und Großbritannien verdienten schon seit vielen Jahrzehnten erfolgreich im Bildungswesen, in den letzten beiden Jahrzehnten entwickelten sich auch Kanada, Australien und Neuseeland in diese Richtung.

³⁰ Zur Bewertung der unterschiedlichen Entwicklungen im föderalen Bildungssystem in Deutschland vergleiche insbesondere die Analysen von MAHNER (2012).

trifft, diese als erste Phase der eigenständigen wissenschaftlichen Arbeit anzusehen. Einige nationale und internationale Empfehlungen spiegeln diese Umstrukturierung deutlich wider. In einer gemeinsamen Erklärung versuchten beispielsweise bereits 2004 die Rektorenkonferenzen der Schweizer Universitäten (CRUS), der Österreichischen Rektorenkonferenz (ÖRK) und der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Eckpunkte der „Zukunft des Doktorats in Europa“³¹ zu formulieren: Darin ist festgehalten, dass das Doktorat und dessen „Ausgestaltung in der universitären Autonomie“ und dort die Möglichkeit einer „institutionellen Profilbildung läge,“ es aber in „der selektiven Anwerbung geeigneter Doktorandinnen und Doktoranden im Wechselspiel von Forschungsförderung und Nachwuchsförderung eine "Spirale der Qualitätssteigerung" in Gang zu bringen sei. Dies schließe die Vermittlung und den Erwerb einer wissenschaftlichen Kompetenz ein, die der Beschleunigung des wissenschaftlichen Fortschritts und auch der zunehmenden, angemessenen Interaktion zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit gerecht werde. Die Umstellung vieler Studiengänge auf ein konsekutives System sollte zudem neue Möglichkeiten der Verbindung von Studiums- und Promotionsphase und im Einzelfall einen frühzeitigeren Einstieg in die Promotion bereits nach dem ersten berufsbefähigenden Abschluss ermöglichen.

Im Zuge eines stark expandierenden Promotionswesens sowie einer wachsenden internationalen Konkurrenz wurde die Doktorandenausbildung in den meisten europäischen Ländern in den vergangenen zehn Jahren grundlegend reformiert. Die Orientierung am US-amerikanischen Modell ist dabei unverkennbar, die gefundenen Lösungen waren jedoch stark an die spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Universitätssysteme angepasst. In vielen Ländern wurde die Doktorandenausbildung stärker strukturiert und innerhalb der Universitäten eigene Institutionen geschaffen, bei denen die Verantwortung für Auswahl, Betreuung, Ausbildung und Prüfung der Promovierenden liegt. Damit vollzieht sich auch ein Wechsel von der traditionellen stark personengebundenen, auf einzelne Hochschullehrende und Institutsleitungen zugeschnittenen Gestaltung zu einer stärker kooperativen und klar institutionalisierten Verantwortung für die Doktorandenausbildung. Indikatoren hierfür sind auch die an den meisten Hochschulstandorten bereits etablierten, im Wettbewerb stehenden Zulassungsverfahren, wobei durch das Auseinanderfallen von Aufnahme und Finanzierungsentscheidungen zum Teil noch zusätzliche Stufungen der Selektion und der Qualitätssicherung aufgestellt wurden.

In Deutschland entwickelten Wissenschaftsrat (WR) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits sehr früh Empfehlungen für die Hochschulen, die sich an internationalen Maßstäben orientierten. Die Bundesregierung gab mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 2005 in dieser Folge ebenfalls Orientierungen vor. In den Gewerkschaften fand ebenfalls ein intensiver Diskussionsprozess um diese Fragen statt, insbesondere mit der Sicht auf den Status der Promovenden in der Perspektive Wissensmanagement und Selbstorganisation. Die Universitäten in Deutschland waren so auch deutlich aufgefordert, ihre Bemühungen um die Reform der Doktorandenausbildung zu verstärken, beziehungsweise effizienter zu gestalten. Es entstand in diesem Zeitraum das Angebot einer Vielzahl von Förderprogrammen, die insbesondere gegenüber den dominierenden traditionellen Formen der Promotionsbetreuung eine „strukturierte Doktorandenausbildung“ nahelegten (Deutsche Forschungsgemeinschaft, Max-Planck-Gesellschaft und DAAD). Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) bewirkte mit der Förderung von Graduiertenkollegs³² die weitere Verbreitung der Idee des strukturierten Doktorandenprogramms. An annähernd dreißig Universitäten entstanden in diesen sogenannten „DFG-Exzellenz-Initiativen“, mit hoher staatlicher Förderung ausgestattete Promotionsfördereinrichtungen mit unterschiedlichen inhaltlichen und konzeptionellen Orientierungen in der Absicht, die Quantität und Qualität der Wissenschaftler an deutschen Hochschulen anzuheben und gleichzeitig hierfür auch neue Konzepte

³¹ Vgl. die gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), der Österreichischen Rektorenkonferenz (ÖRK) und der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 27. März 2004 (Bonn), HRK (2004).

³² In Deutschland ist hierunter in der Regel ein meist befristetes, systematisch angelegtes Studien- und Forschungsprogramm gemeint mit dem Ziel, einen Doktorgrad zu erlangen, also eine Vereinigung von Doktoranden in einem gemeinsamen Forschungszusammenhang, in der Schweiz auch als Pro Doc bezeichnet.

der Förderung, Betreuung und Selbststeuerung zu ermöglichen.³³ Zeitgleich ergaben sich in der Folge dieser Begründungskontexte an den Hochschulen darüber hinaus neue Diskussionen und Initiativen, Promotionsprogramme und -unterstützungen zeiteffizienter, qualitätsorientierter zu gestalten. An vielen Universitäten erfolgte dies in der Einrichtung von Promotionszentren zum Teil fachbereichs- und fakultätsübergreifend orientiert mit koordinierenden und Dienstleistungsfunktionen zur Bereitstellung von Unterstützungs- und Referenzplattformen der Begleitung und auch Kontrolle.³⁴

Die neuen Förderprogramme für eine strukturierte Doktorandenausbildung sind verbunden mit neuen Modellen der Finanzierung. Die „Graduiertenkollegs seien zwar dafür nicht das Regelmodell“ (WR 2002, 78), dennoch gelte es, für eine weitere Institutionalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen die bereits existierenden Ansätze einer strukturierten Doktorandenausbildung vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen auszubauen und in der Fläche zu etablieren. Zentrale Reformziele seien dabei generell, die Promotionszeiten und die durchschnittliche Promotionsdauer insgesamt zu verkürzen. Konsekutive Studienstruktur verbessere – so die Annahme – die Vorbereitung der Studierenden auf die Anforderungen einer Promotion und könne zur Verkürzung der Gesamtqualifikationszeit beitragen. Die Verteilung entsprechender Finanzmittel sollte wettbewerblich und an hohen Qualitätsstandards orientiert sein. Promotionskollegs sollten in Abständen einer Bewertung unterzogen werden: Ein differenzierter Katalog des Qualitätsprofils für Promovierende wurde beschrieben (WR 2002, 48) und generell weitere Vorgaben für die Strukturierung der Doktorandenausbildung in einer damit einhergehend eine stärkere Institutionalisierung der Promotionsstudien nahegelegt.³⁵

Es bestand dazu in Deutschland Übereinstimmung, die Internationalisierung der Doktorandenausbildung insgesamt zu intensivieren und stärker institutionell abzusichern; Dissertationen sollten so etwa überall grundsätzlich in englischer Sprache möglich sein. Eine verstärkte internationale Kooperation in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses erscheint als ein wichtiges Reformziel. Darüber hinaus ist eine gemeinsame Titelvergabe von Einrichtungen aus unterschiedlichen Ländern empfohlen, wie sie zuerst von französischen Universitäten angeregt wurde. Inzwischen ergab sich aber nach den vorausgehenden 15 Jahren Erfahrungen des Bologna-Prozesses in Deutschland auch deutlich geäußerte Kritik und Warnung, die Promotionsphase nicht „in einer marktkonformen und verschulden Umgestaltung“ einem „dritten Zyklus nach den beiden Studienabschnitten (Bachelor / Master) zu verwässern“. Eine weitere Standardisierung sei kontraproduktiv und stelle einen „zu starken Eingriff in das bewährte Konzept der Freiheit von Forschung und Lehre“ dar. Eine „Kurskorrektur“ wurde hier für die weitere Entwicklung an den europäischen Universitäten angemahnt „Europa sollte an diesen (bisherigen) Modellen der Promotionsphase festhalten“³⁶ (HRK 2014). Dass die Sicherung wissenschaftlicher Qualität an den Hochschulen in Deutschland nach wie vor eine bedeutende Problemlage repräsentiert, mag unter anderem mit

³³ An der Universität Bremen wurde in diesem Kontext 2009 das „Bremen International Graduate School of Social Sciences“ (BIGSSS) gegründet, eine Einrichtung mit einem sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt und von vornherein internationalisiertem Programm: „Outstanding research and training in the social sciences.“

³⁴ Nach einem längeren fachbereichsübergreifenden und von der Hochschulleitung indiziertem Diskussionsprozess eröffnete die Universität Bremen 2009 ein eigenes Promotionszentrum (ProUB), mit Dienstleistungen sowohl für „Einzelpromotion, Assistenzpromotion, freien Doktorandengruppen aber auch Graduiertenschulen, Graduiertenkollegs u. ä.“. Die Universität sollte hiermit in „direkter Folge des Bologna-Prozesses mit der Umstellung auf Bachelor / Master in eine neue Form des auf verschiedenen Stufen stattfindenden Wettbewerbs eintreten, der auch die Neugestaltung der Doktorandenausbildung“ mit umfasst. Angenommen ist, dass sich perspektivisch die Mobilität der Studierenden erhöhen, und die Universitäten einem Wettbewerb um „Förderung“ und „Exzellenz“ im Hinblick auf exzellente Nachwuchs-Förderung eine stärkere Bündelung und Darstellung bereits bestehender und etablierter Maßnahmen an der Universität und die Institutionalisierung der Doktoranden-Ausbildung notwendig werden lässt“ mit einem „Qualitätsmanagement, das die einzelnen Bereiche bewertet und entwickelt“, so aus der Gründungsurkunde des Promotionszentrums der Universität Bremen von 2009.

³⁵ Vgl. zum Beispiel die Empfehlungen des Präsidiums der deutschen Hochschulkonferenz zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren an die promotionsberechtigten Hochschulen (HRK 2012).

³⁶ Vgl. die aktuelle Kritik der deutschen Hochschulrektorenkonferenz gemeinsam mit einigen anderen Bologna-Ländern an den Dekaden-Strategien der Europäischen Union (EU Juni, 2020) für die Promotionsprogramme eigene Zielkataloge zu beschreiben und ECTS-Leistungspunkte zu vergeben (HRK 2014).

den aktuellen Beschreibungen und Maßnahmenempfehlungen des Deutschen Wissenschaftsrates zur „wissenschaftlichen Integrität“ an den Hochschulen (WR 2015) unmittelbar belegt sein.

3 Problemfelder, Bedingungen und Erfahrungen der Restrukturierung der Hochschulbildung in Ländern der Transformation: Beispiel Lateinamerika (Bolivien / Ekuador)

Die meisten südamerikanischen Staaten mit ihren Wurzeln in der Kolonialherrschaft insbesondere des 19. Jahrhunderts legten inzwischen einen beachtlichen Weg der Transformation zurück. Dieser war vielfach verbunden mit deutlichen **ökonomischen, sozialen und politischen Strukturwandlungen**. Wenn auch viele soziale und politische Konfliktlinien weiterhin existent sind, gibt es doch übereinstimmende Veränderungen insbesondere hin zu mehr gefestigten Demokratie und Partizipation (LANG 2012). Dennoch verbleiben auch deutliche Unterschiede in politischer und sozialer Hinsicht, die sich mit der Bewältigung der kolonialen Hypotheken der Vergangenheit begründen und die die heutige Staatenwelt und Sozialstruktur nach wie vor prägen. Dies schließt die ungleiche materielle Teilhabe und Verteilung der volkswirtschaftlichen Erträge mit ein.

Ökonomisch gesehen konnte Lateinamerika nach der Überwindung der neoliberalen Phase bis etwa 2000 seit etwa über einem Jahrzehnt einen bedeutenden Aufschwung erfahren, verbunden auch mit entsprechendem Zuwachs an Wohlstand. Gleichwohl ist auch hier der Strukturwandel von Heterogenität und markanten Unterschieden etwa in der ökonomischen Leistungsfähigkeit gekennzeichnet: Heterogene Gebilde aus großen und kleinen Volkswirtschaften, die unterschiedlichen wirtschaftspolitischen Modellen und Ordnungsvorstellungen folgen. Aufgrund dieser Vielfalt trifft das Klischee von Entwicklungsländern mit „typischen“ Strukturmerkmalen hier nicht mehr zu. Zwar ist Südamerika insgesamt noch nicht bestimmt von regionalem Freihandel und wirtschaftlicher Integration, dennoch haben sich in der Außenwirtschaft die Exportangebote erweitert, neue Märkte wurden erschlossen (auch mit anderen aufstrebenden Wirtschaftsakteuren in Asien), besonders auch durch die Ausfuhr von mineralischen und nicht-mineralischen Rohstoffen. Das vorhandene Naturkapital bekommt damit einen neuen ökonomischen Wert und erfordert für eine zukunftsfähige Entwicklung zugleich eine neue nachhaltig wirkende Strategieentwicklung. So beginnen verschiedene Länder Lateinamerikas mit Beginn des Jahrhunderts auch als Akteure in der internationalen Politik aufzutreten. Es mehren sich die Anzeichen eines größeren Einflusses und einer Neuverortung Südamerikas in der internationalen Politik.

Für den **sozialen und politischen Strukturwandel** in Lateinamerika ist generell eine durchgehende Orientierung mit „wirksamen partizipativen, deliberativen und gemeinschaftlichen Elementen“ in post-liberalen Demokratieformen (BRAND / RADHUBER / SCHILLING-VACAFLOR 2012,11) kennzeichnend. Die sozialpolitische Leistungsfähigkeit vieler Staaten hat sich deutlich verbessert. Damit lösten sich auch Erwartungen an eine soziale Demokratie ein, was insgesamt zur Konsolidierung der Demokratie auf diesem Kontinent beitrug. Es erstarkten zugleich die neuen sozialen Bewegungen³⁷ mit beachtlichem Handlungspotential und neuen politischen Kräften. Ein Phänomen, das diese Stärkung der demokratischen Kultur und der Prozesse insgesamt belegt, ist die politische Mobilisierung und formale Integration der indigenen Bevölkerung in die politischen Systeme vor allem solcher Länder mit einem relativ hohen Anteil Indigener an der Ge-

³⁷ Indigene Bewegungen gehören seit den 1980er Jahren zu den wichtigsten sozialen Bewegungen in Lateinamerika. Ihre Dachverbände und Organisationen sind international vernetzt und agieren sowohl auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene. Jüngster Erfolg auf internationaler Ebene war die Verabschiedung der „Declaration on the Rights of Indigenous Peoples“ der UN Generalversammlung vom September 2007.

samtbevölkerung wie Bolivien, Ekuador und Peru. So hat die politische Entwicklung der letzten Jahre in Südamerika auch transnational erhebliche Aufmerksamkeit erzeugt.

Mit der Mobilisierung der Bevölkerung zur Teilhabe konnte so der Reformprozess fortgesetzt werden, der etwa in Bolivien „das Leben der Menschen, insbesondere der benachteiligten gesellschaftlichen Schichten und Gruppen in ländlichen Regionen und in den Städten, bereits spürbar veränderte“ (STRÖBELE-GREGOR, 1999,62): Bessere Gesundheitsversorgung, bessere Bildung, bessere Infrastruktur stehen exemplarisch für diese Veränderungen. So ergibt sich ein klares Lernpotential, beginnend „über die historischen Möglichkeiten eines alternativen Staats- und Gesellschaftsprojektes und damit verbundener Strategien und Suchprojekte“ bis hin zur „Dechiffrierung des universalistischen Wissensanspruch westlichen Denkens als zutiefst kolonial und der Offenlegung entsprechender Mechanismen“ (BRAND 2012, 356f). Gemeinsam ist den sogenannten „progressiven Regierungen die demonstrative Abkehr vom neoliberalen Modell“ mit einem „Rückgriff auf eine aktivere Rolle des Staates“. Dieses zeigt sich besonders in der Andenachse Bolivien und Ekuador mit einem für Südamerika erkennbaren neuen Aufbruch mit einer Verfassung in neuer andinen-philosophischer und sozialer Orientierung, wie die des „Buen Vivir“; ein neues Entwicklungsmodell gemeinschaftlichen Lebens bzw. gesellschaftlicher Organisationsformen in durchaus alternativer Beziehung zu Umwelt und Naturverhältnissen. Beide Länder berufen sich dabei auf die indigenen Traditionen der Anden und betonen in ihrer Suche nach neuen Leitbildern den nicht-kolonialen Ursprung des Konzeptes, auch als ein Moment der sozialen und politischen Dekolonialisierung in Lateinamerika. Bei ihren politischen Organisationsprozessen konnten die „Indígena“ an ihre langen Traditionen der Selbstverwaltung in indigenen Kommunen sowie den zahlreichen Formen des Widerstands während und nach der Kolonialzeit anknüpfen. Die damit einhergehende soziale Mobilisierung führte letztlich zu erheblichen Verschiebungen der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse, die für grundlegende Reformen oder alternative Gesellschaftsmodelle offen waren.

Mit diesem ökonomischen, sozialen und politischen Strukturwandel ergaben sich konsequent auch neue Orientierungen und Bedarfe an die Gestaltung und Reorganisation der Bildungsaufgaben und der Bildungssysteme, sowohl der formalen wie der nichtformalen. Die indigenen Bestrebungen wollten dazu auch die akademische Lehre an eigene Bedürfnisse anpassen,³⁸ was schließlich zur Gründung zahlloser „universidades indígenas“ in ganz Lateinamerika führte.³⁹

Der **Wandel der Bildungssysteme** unter den gegebenen gesellschaftlichen und politischen Transformationsprozessen ist nicht zu trennen von dem gemeinsamen Erbe der lateinamerikanischen Bildungsgeschichte und den vorkolumbianischen Bildungsstrukturen. Die Bildungslandschaft hat sich jedoch in der Dynamik der Lösung von den kolonialen Strukturen und der Stärkung im Rahmen von Modernisierungsprozessen und auch der Herausbildung der Nationalstaaten differenziert entwickelt. Ausgang war hier die Implementierung einzelner Bildungsinstitute europäischen Ursprungs der frühen Kolonialzeit, Universitäten als „Kaderschmieden für Verwaltung und Herrschaft, um die Erträge der Kolonien zuverlässig zu verwalten und optimieren“ zu können (CARUSO 2015, 19). Unter königlicher Aufsicht entstanden in Lateinamerika an den Zentren der kolonialen Macht bereits ca. 30 „Universitäten“⁴⁰, die zumeist nach der Struktur der scholastischen mittelalterlichen Universität von Salamanca⁴¹ organisiert waren. Weit noch in das 20. Jahrhundert sind die meisten lateinamerikanischen Universitäten von diesem Strukturkonzept geprägt, insbesondere was die Beziehung zu Staat und Gesellschaft anbetrifft. Generell müssen die Universitäten als unverzichtbarer Bestandteil der kolonialen Gesellschaften und zugleich als erfolgreichste

³⁸ Vgl. die Homepage des IESALC (Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe) der UNESCO: hier finden sich verschiedene Dokumente zum Stand der akademischen Bildung in Lateinamerika (vgl. www.iesalc.unesco.org.ve).

³⁹ Vgl. zum Beispiel WIND (2011).

⁴⁰ Erste Universitäten wurden gegründet in Santo Domingo (1538), Mexico-Stadt und Lima (1551).

⁴¹ Die Universität von Salamanca gehört zu den ältesten europäischen Universitäten und wurde 1218 gegründet.

Übertragung von europäischen Bildungsinstitutionen mit den entsprechenden Bildungsideen nach Lateinamerika (CARUSO, 2015, 20) angesehen werden.

In der universitären Bildung lag der Schwerpunkt im Aufbau **des lateinamerikanischen Bildungssystems**, in dem die Elementarbildung und die Sekundarschulen in ihrer curricularen Ausrichtung und Zielsetzung als Vorbereitung (Propädeutik) auf den Besuch einer Universität dienten. Vorhandene Bildungstraditionen spielten de facto keine Rolle, sie galten als zu beseitigendes Überbleibsel und waren letztlich illegitim. Eine berufliche Bildung, die sich auf manuelle Tätigkeiten bezog, lag entsprechend des spanischen Bildungsverständnisses und der gesellschaftlichen Hierarchie weit unten und war ggf. mit dem Status der Sklaven verbunden. Bis in das 20. Jahrhundert hatte die Berufs- und technische Bildung eine untergeordnete Rolle von Kerntätigkeiten der exportierenden Wirtschaft. So war die Bildungspolitik auch in den lateinamerikanischen Ländern an einer elitären Ausrichtung orientiert.

Dennoch konnte sich in den indigenen Gesellschaften zum Teil eine eigene Tradition erhalten. Die sehr unterschiedlichen Bildungsansätze auf lokaler Ebene, etwa in Amazonien, Kolumbien, bei den Guaraní-Völkern im Chaco, den Maya-Völkern in Guatemala, den Aymara in Bolivien und Peru oder den Mapuche in Chile lassen sich unter dem Begriff indigene oder endogene Erziehung zusammenfassen. Dabei greifen die heutigen indigenen Bewegungen zum Teil auf diese langen Traditionen zurück. In diesen indigenen Suchbewegungen, wie z.B. die in Mexiko oder auch in Warisata, Bolivien (1931-1940) wurden alternative Entwürfe der Synthese moderner Schulformen und gemeinschaftlicher Ordnungsmuster der lokalen Quechua und Aymara versucht, in Rückbindung an die eigene Vergangenheit und Anknüpfung an Traditionen einheimischer Gruppen (TANCARA 2013). In einigen lateinamerikanischen Regionen waren diese auch eng mit dem Widerstand gegen die postkoloniale Politik im 19. bis Mitte des 20. Jahrhunderts verbunden. In vielen Regionen war den Indios die Teilnahme an der öffentlichen Schulbildung verwehrt.

Das gegenwärtige **bolivianische Bildungssystem** steht in vielfältiger Hinsicht in diesen lateinamerikanischen Entwicklungslinien.⁴² Eine deutliche Zäsur ergab sich mit der Gründung des plurinationalen Staates (2009) mit der neuen Verfassung „Nueva constitución política del estado“. Damit war der Übergang von einem liberal-repräsentativen zu einem plurinationalen Demokratiemodell verbunden. Das bedeutete auch ein verändertes Konzept von sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Neuorientierungen mit ausgeprägtem partizipativem und gemeinschaftlichem Charakter. Eine grundlegend veränderte Bildungsreform war mit dem Bildungsgesetz „Ley de la educación „Avelino Siñani – Elizardo Pérez, N^o. 070“ (LEY 070, 2010) angesagt mit erheblichen Restrukturierungskonsequenzen. Ein neues nationales Curriculum „Sistema educativo plurinacional“ (MECB 2008) war erforderlich, das in einem Dialog auch mit den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen erarbeitet werden konnte. Das Bildungsgesetz LEY 070 knüpft an, wie bereits auch im Titel mit den Namen der Bildungsreformer (SIÑANI und PÉREZ) ausgedrückt, an den eigenen Traditionen und gesellschaftlichen Erfahrungen. Diese reichen von der pädagogischen Aufnahme der ursprünglich indigenen Schulerfahrung und der Konzeption von Ayllu de Warisata (MECB 2008, 12, 15) über die Weiterführung der Erfahrungen der „Reforma educativa“ (1994) bis hin zur Reformulierung und Neugestaltung des gesamten allgemeinbildenden und berufsbildenden Systems der „Educación regular“ und des nichtformalen Bildungssektor „Educación alternativa y especial“. Dabei steht letztlich die gesellschaftliche Perspektive des Konzeptes Buen Vivir im Zentrum. Es ist einem Konzept der Entkolonialisierung gefolgt,⁴³ das sich als demokratisch und partizipativ versteht und auf eine „produktive und territoriale Bildung“ gerichtet ist. Dieses wird zugleich im Verbund mit einer „wissenschaftlichen, technischen, technologischen und künstlerischen Ausbildung“ (LEY 070, 2010) gesehen; gesellschaftlich gedacht als Alternative zu neoliberalen

⁴² Zur historischen Entwicklung des bolivianischen Bildungswesens vergleiche insbesondere die Analysen von REVELLO (2015, 64f).

⁴³ Das ursprünglich Anden-indigene Konzept des Buen Vivir hat inzwischen auch über Lateinamerika hinaus einige Aufmerksamkeit auch als alternatives Konzept zu den Entwicklungskonzepten erlangt.

ralem Kapitalismus und Sozialismus, geplant auch als Konstruktion eines neuen gesellschaftlichen Produktionsverhältnisses.

Die **Schulbesuchsrates** liegt in Bolivien gegenwärtig (SITEAL 2014) für die Primarschule bei 89,4% (1955 waren es 23,8%), für die Sekundarschule bei 73,9% (1955, 13,8%) und dem Tertiärbereich bei 39,0% (2000, 29%). 55% der jungen Menschen, die zugelassen wurden, erreichten hier Abschlüsse. Dabei ist zu berücksichtigen, dass entsprechend der erheblichen Differenz der sozioökonomischen Situation der bolivianischen Jugendlichen hier nicht von einer homogenen Verteilung ausgegangen werden kann.⁴⁴ Eine tertiäre Bildungseinrichtung besuchten (2012) 63% aus besseren sozioökonomischen Verhältnissen gegenüber nur 30% der unteren sozialen Schichten (SITEAL 2014). Erhebliche Unterschiede in der Verteilung der Bildungschancen gibt es auch noch bei Männern und Frauen. Um das Bildungssystem nachhaltig im Hinblick auf die auf die gesellschaftliche Realität und ethnische Vielfaltigkeit zu verbessern, wurde 2013 mit der Implementierung und Konsolidierung eines nationalen unabhängigen Evaluationssystems „Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa“ (MdE 2013) begonnen.

Die **Herausforderung der Hochschulbildung** in Bolivien steht damit in diesen Zusammenhängen der Neuorientierung des Bildungssystems, aber auch zugleich in den Traditionslinien der Reform lateinamerikanischer Universitäten.⁴⁵ Nach Jahrhunderte währendender Stagnation der kolonialen Universitäten, ergaben sich erste wirkliche Modernisierungen mit den veränderten politischen Bedingungen, insbesondere mit der Gründung der Nationalstaaten im 20. Jahrhundert. Die Modernisierungsprozesse wurden ausgelöst durch veränderte Einstellungen, neue Anforderungen an Bildung, ein Umdenken und Kritik an der bisherigen Organisation und den Aufgaben der traditionellen Universität, ihre Beziehungen zum Staat und die veränderten Gesellschaften und der politische Systeme. Auf der Suche nach einem neuen Modell von Bildung und Universität waren Reformen jenseits des scholastischen Modells von Salamanca eingefordert. Dieser Prozess ist bis heute unter den neuen transnationalen Bedingungen der Internationalisierung und Globalisierung von Ökonomie, Technologie und Kultur längst nicht abgeschlossen. So gehören zu der Verständigung über strategischen Visionen der Zukunft der lateinamerikanischen Universitäten die „Qualitative Bildung für alle (als Menschenrecht)“, die „Mobilisierung von Wissen für eine nachhaltige Entwicklung“, wie insbesondere die „Förderung der kulturellen Vielfalt und des kulturellen Dialoges“ und die „Bildung inklusiver Wissensgesellschaften“ als zentrale Entwicklungsperspektiven (UNESCO 2010, 9). Damit ergehen zugleich neue Ansprüche an die regionale Integration und Internationalisierung mit „Institutionellen Mobilisierungen“ und der „Förderung von Kooperation und akademischer Integration“ auch über Bewertung, Qualitätssicherung und Akkreditierung (UNESCO 2010, 16).

Die einzelnen Staaten entwickelten in den letzten zehn Jahren vielfach eigene verbindliche Vorgaben für die **Hochschulentwicklung**. In Bolivien und Ekuador sollten auch ihre je spezifischen Entwicklungs- und Evaluationskonzepte (eingeschlossen Akkreditierungsvorgaben und Evaluationskriterien)⁴⁶ abgesichert und festgeschrieben werden. In der Achse der Andenländer Bolivien und Ekuador beinhalteten diese eine stringente Orientierung an den **Leitideen des Buen Vivir**, der **Idee der Dekolonisierung** und den Anforderungen, auch den produktiven Sektor (Produktion und technologische Innovation) in die Hochschulreform mit einzubeziehen. In diesem Zusammenhang erscheinen etwa gegenüber tradierten Bewertungsmustern auch neue Dimensionen der Be-

⁴⁴ Zur Situation der Studierenden in der Transformation in Bolivien vergleiche auch CARRASCO ALURRALDE / OBERLIESEN (2013) .

⁴⁵ Die älteste Universität Boliviens die Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier (Sucre) geht in ihrer Gründung auf 1624 zurück, viele weitere Gründungen erfolgten im 19. Jahrhundert (z. B. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz um 1830). Gegenwärtig sind über das Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) 14 öffentliche Universitäten organisiert und staatlich anerkannt. Darüber hinaus gibt es ca. 30 private Universitäten mit häufig auf wenige Fakultäten begrenzten Lehr- und Forschungsangeboten.

⁴⁶ Für Bolivien war dies neben dem Bildungsgesetz (LEY 070, 2010) der nationale Entwicklungsplan „Plan nacional de desarrollo“ (MdPdD, 2006) und auch das jüngste Qualitätssicherungskonzept SEAC (MdE 2013), für Ekuador insbesondere das aktuelle Gesetz zur Hochschulorganisation (GdE 2010).

urteilung des Bildungssystems und der Hochschulbildung (MdE 2013). Die Transformation der Hochschulbildung ist unter dem Anspruch der „Konstitutionalisierung des Buen Vivir“ völlig neu zu gestalten und zu bewerten. Die „Transfermethoden“ RAMIREZ (2013, 18) beschreiben darin explizit neue Herausforderungen etwa in „der Orientierung von Hochschulbildung an den Bedürfnissen der Gesellschaft (nicht an den Notwendigkeiten von Markt und Kapital). Der Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft und die Potenzierung individueller Fähigkeiten und die Generierung kollektiven Reichtums“. Die „Hochschulen sollen zu einem Ort der Produktion und des Dialogs (nicht der Reproduktion) auch für die verschiedenen ethnischen Gruppen werden“. Wie die Realität dieser de-kolonialisierten modernen Universität, in der verschiedene Ethnien studieren und sich für die Bewältigung der globalisierten Problemlagen qualifizieren und forschen, aussehen soll, erscheint nicht nur ein hochschul-strukturelles sondern auch hinsichtlich der Erkenntnisgewinnung und -strukturierung noch weitgehend offen.

Nach vorausgehenden Diskussionen und Erfahrungen in den Ländern des MERCOSUR⁴⁷ wird auch für Bolivien die **Institutionalisierung einer permanenten Qualitätssicherung und Akkreditierung** für die Hochschulbildung eingeleitet und festgeschrieben. Mit dem neuen Bildungsgesetz von 2010 (LEY 070) wurde eine plurinationale Agentur der Evaluation und Akkreditierung für die universitäre Bildung (APEAESU) gegründet, die über die bolivianischen nationalen Hochschulkongresse⁴⁸ legitimierte Prozedere für die bolivianischen Universitäten entwickelte. Den Universitäten wird über die Konferenz der nationalen Universitäten hinaus auch weiter das Recht der internen und externen Autoevaluation und der Beteiligung an internationalen Akkreditierungen und Netzwerken zugestanden. Es waren bereits zuvor eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen entwickelt, den durch die Internationalisierung geforderten Anpassungen und Standards zu entsprechen. Die erfolgten Maßnahmen und Aktivitäten⁴⁹ waren zum Teil die Antwort auf die beklagten Defizite⁵⁰: etwa die mangelnde Qualifikation der Dozenten (zu geringe akademische und hochschuldidaktische Ausbildung; so gut wie keine Orientierung an Forschung⁵¹), die fehlende Anerkennung der Forschungstätigkeiten der Lehrenden (z. B. in den Human- und Sozialwissenschaften), das unzureichende Betreuungsverhältnis von Lehrenden und Studierenden. So kam es zur Bildung von Einrichtungen und Instituten mit speziellen Programmen wie etwa an der Universidad Mayor de San Andrés, (La Paz) mit dem interdisziplinär orientierten „Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior“ (CEPIES) mit Angeboten zu Lehre und Forschung in der Hochschulbildung (Diplomado, Maestría und später Doctorado)⁵², mit Weiterbildungsprogrammen für die Dozenten der eigenen Universität oder auch der Region. Generell ist das Angebot an postgraduierten Studien - gemessen an der große Nachfrage von Studierenden an bolivianischen Universitäten - nicht ausreichend, wenn hier auch in den letzten zehn Jahren erhebliche Zuwächse in der Ausbildungskapazität erfolgt sind. Die fehlende curriculare Integration von graduierten und postgraduierten Studien und deren (private) Finanzierung auch an den öffentlichen Hochschulen bleibt jedoch ein großes Problem. Generell ist eine mangelnde finanzielle Ausstattung der öffentlichen Universitäten gegenüber den privaten beklagt (LIZARRAGA 2002). In kritischen Analysen wird darüber hinaus an den bolivianischen Universitäten ein ausgeprägter konsolidierter Forschungssektor angemahnt, es „gibt kaum Raum für eigene Forschungsinitiativen der Lehrenden“, so findet

⁴⁷ Erste Erfahrungen mit Akkreditierungsverfahren erfolgten auch in Bolivien in der Beteiligung am MEXA-Programm der MERCOSUR-Staaten (das sich nur auf Studiengänge bezog) und dann später in der Weiterentwicklung (ARCU-SUR) auch institutionelle Kontexte und akademische Dimensionen sowie Infrastrukturen mit einschlossen.

⁴⁸ Vgl. „Reglamento General de Evaluación y Acreditación del Sistema de la Universidad Boliviana“ / Documentos XI Congreso Nacional de Universidades, 2009, 272-273.

⁴⁹ Das Gesetz zur Hochschulentwicklung in Ecuador (GdE 2010) schreibt zum Beispiel explizit, in welchen zeitlichen Abschnitten und Begrenzungen etwa die akademische Weiterqualifizierung der Dozenten erfolgt sein müssen, welche Voraussetzungen hierfür gelten. Innerhalb „von zwei Jahren sollen mindestens 60% der Dozenten der Hochschulen promoviert sein“ (GdE 2010, Art. 150ff).

⁵⁰ Zur Situation der bolivianischen Universitäten vergleiche besonders die Analysen der Studie von LIZARRAGA (2002), deren Grunddaten auch heute weitgehend noch gelten.

⁵¹ Der Anteil der Dozenten mit einem beständigten akademischen Grad der Promotion ist immer noch relativ niedrig gemessen an europäischen Standards und variiert zwischen den Hochschulstandorten (in den 90er Jahren noch um 3%, in 2000er Jahren maximal 20-35%).

⁵² Das Institut wurde mit diesen Aufgaben bereits 1992 gegründet und erhielt 2007 das fakultätsübergreifende Promotionsrecht („Doctorado no Escolarizado en Educación Superior, PhD“).

nur ein unzureichender „Wissenstransfer zwischen Lehre und Forschung“ statt (LIZARRAGA 2002, 237, 240). Das ist umso gravierender als 80% der Forschung in den 2000er Jahren an den Universitäten stattfand. So wird versucht, mit den (Auto-)Evaluations-Programmen der Universitäten, auch denen der Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), Lösungen zu erarbeiten für die Evaluationsdimensionen:⁵³ Studiengänge (Pregrado / Postgrado) und Dekonzentration der Fachbereiche, Forschungseinrichtungen, Leistung der Dozenten, aber auch für akademisches, curriculares und administratives Management.

Mit den weiter erstarkenden indigenen Emanzipationsbewegungen, insbesondere in den Andenstaaten artikuliert sich ein neues **visionäres Moment der Hochschulentwicklung** mit der nachdrücklich artikulierten Forderung nach einer **höheren indigenen Bildung**. Einen realen Kontext hierfür gibt die bisherige generelle Entwertung und Marginalisierung der indigenen Kulturen in den traditionellen Universitäten (bis hin zur Akkulturation der indigenen Studierende), an denen bisher für Indigene durchgehend nur eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten bestanden. Die Forderung nach einer höheren indigenen Bildung ist daher einerseits verbunden mit dem Versuch, die akademische Lehre der Universitäten an die eigenen Bedürfnisse anzupassen, aber andererseits auch, indigene Erfahrungen und Wissensdimensionen zum Gegenstand einer veränderten Wissenskultur werden zu lassen (mit der Chance einer interkulturellen Wissenschaft).⁵⁴ In der Vergangenheit kämpften Indigene insbesondere in Mexico, Ekuador, Bolivien, Kolumbien, Nicaragua, Venezuela, Peru und Brasilien für die Etablierung einer universitären Bildung, so dass es in ganz Lateinamerika auch zu Gründung von „universidades indígenas“ kam. Mit der neuen plurinationalen Staatsverfassung in Bolivien (2007) ist allen „indigenen Völkern und Nationen“ das Recht auf eine intrakulturelle und pluri-sprachliche Bildung im Bildungssystem zugestanden. Die Erfahrungen und die Vision von Warisata⁵⁵ wurde hierfür zu einer Inspiration in ganz Lateinamerika. Unter dem Druck der sozialen Bewegungen wurden neue indigene Universitäten von bzw. für Indigene in Bolivien gegründet (zum Beispiel UPEA, El Alto, 2000; Region Chapare, 2002).⁵⁶ Diese neuen indigenen Universitäten versuchen nach eigenem Selbstverständnis, eine „neue Interkulturalität zu entwickeln, in der man das Wissen und die Technologien der indigenen Völker einsammelt / aufnehmen kann ohne das Wissen, das aus dem Okzident kommt zu negieren,“ in „einer Komplementarität zwischen dem Wissen aus Europa und dem produzierten Wissen der indigenen Völker.“⁵⁷ Bestehende Universitäten begannen mit grundlegenden curricularen Reformen (neo-)indigenes Wissen in den Kanon ihrer Lehr- und Forschungsaktivitäten zu integrieren. Andere öffentliche Universitäten wie die Universidad Mayor de San Andrés, (La Paz) initiierten Reforminitiativen mit einem weiteren Ausbau eines regionalen Dependanz- und auch Fernstudiensystems („carreras y programas desconcentradas“),⁵⁸ auch als besonderen Zugang für verschiedene indigene Gruppen im ländlichen Raum.

Einer der zentralsten Sektoren der Restrukturierung an den lateinamerikanischen Universitäten ist die **Transformation der postgraduierten Studien**. Dieser Fragenkomplex steht im Zentrum der Diskussion um die Zukunft der Universitäten, neben der kritischen Auseinandersetzung um die Internationalisierung, die Merkantilisierung und Privatisierung, die Neubestimmung der Integration in die nationalen Bildungssysteme sowie die inhaltliche Transformation. FERNÁNDEZ (2010) etwa beschreibt in seinem Beitrag⁵⁹ in den UNESCO-Sektionen für die „vierte Ebene des Postgrado“

⁵³ Vgl. die Evaluationsbereiche in dem aktuellen akademischen Modell dieser Universität (UMSA 2012) aber auch den vorausgegangenen Bericht über die Autoevaluation zur Situation der Forschung (UMSA 2009).

⁵⁴ Vgl. hierzu die Thesen von LINHARD (2008).

⁵⁵ Vgl. TANCARA (2012).

⁵⁶ Zur Entwicklung von Studiengängen und Abschlüssen (Postgrado / Pregrado) an lateinamerikanischen indigenen Universitäten vergleiche DIDOU AUPETIT (2014).

⁵⁷ Vgl. Rektorat (BENECIO QUISPE) der Indigenen Universität Tupak Katari, Cuyahuañi (Bolivien) nach den Analysen von WIND (2011, 194).

⁵⁸ Die Universidad Mayor de San Andrés bot 2010 beispielsweise 38 „Carreras y Programas de grado desconcentradas“ gegenüber 58 Carreras am „sede central“ an. Über alle öffentlichen staatlichen Universitäten (CEUB) gesehen ergab sich damit für den Zeitraum 2005-2010 ein deutlicher Zuwachs um mehr als 30%.

⁵⁹ Zur aktuellen Diskussion der Entwicklung der lateinamerikanischen Universitäten vergleiche besonders CARDENAS (2010).

vor allem anderem, neben der „Internationalisierung des Wissens“, „eine Erhöhung der Professionalisierungsleistung“, „Internationale Qualitäts-Akkreditierung“, eine „Ausweitung des Fernlehreangebotes“ und der „Studienangebote“ bei gleichzeitiger „Reduzierung von Studienzeiten.“ Internationalisierung lasse eine höhere Nachfrage von Studierenden aus verschiedenen geografischen Gebieten (national wie international) erwarten, darauf haben auch die Universitäten mit ihrem Studienangebot zu reagieren.

Die **Universitäten in Bolivien** waren in der Vergangenheit in den postgraduierten Studien gemessen an anderen lateinamerikanischen Ländern wenig entwickelt.⁶⁰ Das gilt insbesondere hinsichtlich ihrer Studienangebote (eingeschränkte Fächerwahl) aber auch hinsichtlich der Abschlussangebote und Forschungsorientierung. Die Abbrecherquote über alle bolivianischen Universitäten sank erst gegen 2000 mit zu dieser Zeit allmählich zunehmenden Abschlussquoten der Graduierten (LIZARRAGA 2002, 226). Angesichts der veränderten gesellschaftlichen und bildungspolitischen nationalen Situation bedeutet die Restrukturierung der postgraduierten akademischen Ausbildung eine in mehrfacher Hinsicht besondere Herausforderung. So war es in der Vision des „Secretaria Nacional de Postgrado (SNPG/CEUB) für den plurinationalen Staat Bolivien zunächst sehr wichtig, eine „anerkannte hohe Qualität und Exzellenz“ in der postgraduierten Hochschulbildung anzustreben, gleichsam als nationale Initiative der Restrukturierung der Universitäten, mit dem Ziel, über eine integrative inklusive Bildung „Fachleute für die Transformation und Entwicklung der Nation bereitzustellen.“ Für alle bolivianischen Universitäten gültig wurde ein verbindliches Entwicklungskonzept verabschiedet, das mit Bezug auf den nationalen Entwicklungsplan sehr detailliert die Bedingungen (z.B. Studiendauer und Credits), Strategien und Qualitätskriterien für das postgraduierte Studium und die dort zu erwerbenden akademischen Abschlüsse („Diplomado, Maestría, Doctorado y Post Doctorado“) beschreibt (SNPG / CEUB, 2011). Zugleich werden dort der rechtliche Rahmen und die Zuständigkeiten auf nationaler und der universitären Ebene geregelt. Dieses umfasst im System der bolivianischen Universitäten auch Regelungen hinsichtlich einer Förderung z. B. durch den bolivianischen „Fondo Nacional de Postgrado e Investigación Universitaria“,⁶¹ aber auch der Standards von Ausstattungen z. B. von Laboren und akademischem und administrativem Personal für die Evaluation und Akkreditierung („Autoevaluación, Evaluación externa por pares académicos, Evaluación Síntesis“). Als inhaltlich zukunftsweisendes Innovationsmoment ist hier sicher auch die inhaltliche Öffnung hin – über die bisherige „Unidisziplinarität“ hinaus - zu „interdisziplinären, multidisziplinären und transdisziplinären“ akademischen Forschungsorganisationen in den Postgraduierten-Programmen (SNPG / CEUB, 2011, Art. 34) zu sehen.

Entsprechende Wirkungen dieser veränderten akademischen Orientierung lassen sich beispielsweise bereits in den umfangreichen in den internen Diskursen abgestimmten Transformationsüberlegungen⁶² der Universidad Mayor de San Andrés, (La Paz) erkennen: Es wurde von Organisation dieses Prozesses ein „neues akademisches Modell (UMSA 2012) entwickelt, das hier bereits ein deutlich integrierendes akademisches Profil multidisziplinärer und transdisziplinärer Studien und Forschungen entwickelt (in Auflösung der traditionellen Fakultätsstrukturen). Der Vision einer „interaktiven Universität zur Region, Wirtschaft und Gesellschaft“ zufolge, ist versucht, sich auch nach außen, etwa in der Region neu zu orientieren und zu verankern. Dieses schließt auch eine weitere Verstärkung der regionalen Zentren und wissenschaftlichen Dienstleistungen in der Region, aber auch den Aufbau von strategischen Partnerschaften mit dem öffentlichen Sektor, den Kommunen, den autonomen indigenen Regierungen, den sozialen Unternehmen, den NGOs

⁶⁰ An den zehn öffentlichen Universitäten in Bolivien (CEUB) gab es beispielsweise 1998 nur vier Doktorate (an 2 Universitäten), 41 Master- und 54 Postgrado-Angebote (LIZARRAGA 2002, 209).

⁶¹ Was die Studienfinanzierung anbetrifft, wird nach wie vor von einer „Autofinanzierung“ durch die Studierenden ausgegangen (das Pregrado-Studium ist frei), ein eigenes System von Studienförderungen ist bisher nicht vorgesehen.

⁶² An der Universidad Mayor de San Andrés, (La Paz) erfolgte vorausgehend seit 2007 eine sehr breit angelegte Diskussion über alle Fakultäten, die Administration und das Rektorat hinweg in Vorbereitung eines 2. Entwicklungskongresses (ursprünglich geplant für 2009) zu „Tendencias de la gestión universitaria en el proceso de transformaciones del estado“.

und Stiftungen mit ein. Regional, national und international sind Kooperationsaktivitäten gefordert, die in der Zusammenarbeit die akademische Forschung stärken, die Mobilität von Lehrenden und Studierenden erhöhen. Die Beteiligung an nationalen und internationalen Netzwerken soll die Evaluierungs- und Akkreditierungsprozesse und den kulturellen Austausch der Hochschulen stützen. So erscheint hier nicht zuletzt ein bedeutendes Aufgabenspektrum, das sich auch als Herausforderung an alle Beteiligten in einem zukünftigen diskursiven Prozess darstellt, einschließlich der transnationalen Partner.

4 Kernfelder des Hochschuldialogs Süd-Süd-Nord (Projekterfahrungen DIES)

Im Zentrum der gemeinsamen Bemühungen des DIES-Projektes „InnoTransPOSTGRADO“ (2010-2013) (vgl. Kap 0) standen die Felder Evaluation, Reform der akademischen Lehre, Forschungspraxis und Forschungsförderung sowie die Förderung des akademischen Nachwuchses. Die damit verbundenen gemeinsamen Aufgaben betrafen sowohl den Bereich des Studiums als auch Prozesse der akademischen Verwaltung. Diese wurden an der UMSA in La Paz vorrangig an den beiden Instituten CEPIES und CIDES durchgeführt, bezogen aber von ihrer Intention her auch weitere akademische und administrative Institutionen der Partneruniversitäten mit ein, die etwa die Qualitätssicherung und Evaluation insgesamt, aber auch die Entwicklung von Forschung und Lehre an den Fakultäten betrafen. Nachfolgend werden die genannten Felder jeweils in Bezug auf die Ausgangslage, die durchgeführten Maßnahmen und die Ergebnisse dargestellt und soweit möglich mit einer kritischen Markierung versehen. Die bewertenden Einschätzungen in diesem Beitrag geben dabei die akzentuierten Perspektiven der internationalen Partner aus Deutschland und Venezuela wieder.

Eine **Reform der akademischen Qualitätsentwicklung und -sicherung** wurde als Notwendigkeit erkannt, da Verfahren der Evaluation an der Partneruniversität UMSA bzw. in den beiden Instituten CEPIES und CIDES keinesfalls üblich waren und die Akzeptanz solcher Maßnahmen von der Mehrheit nicht befürwortet wurde, obschon landesweit inzwischen auch von der CEUB (bolivianischen Hochschulrektorenkonferenz) Evaluation und Akkreditierung zu bildungspolitisch diskutierten Fragen wurden. In weiten Teilen fehlten auf der Mikroebene der Institute Vereinbarungen, Regeln und Instrumente für die Qualitätssicherung in der Lehre, so dass sie in der Praxis keine regelhafte Berücksichtigung fanden. Zudem waren bis dato die Praxis der Evaluation an den Universitäten in Bolivien wenig transparent. Dies gilt sowohl für die Selbst- wie für die Fremdevaluation, wobei die Vorbehalte gegenüber einer Evaluation durch Externe in den beiden Instituten besonders entwickelt waren. Für die Erreichung der Projektziele war eine Reihe von Maßnahmen vorgesehen, mit dem Ziel, die Evaluation der Lehre als festen Bestandteil der akademischen Praxis verbindlich zu implementieren. Vorrangig waren dabei die Entwicklungen von Konzepten sowie von Instrumenten zur Selbst- und Fremdevaluation unter Beteiligung der Lehrenden sowie der Verwaltung geplant. Die Erhebung des Status Quo mittels schriftlicher und mündlicher Befragung führte in beiden Instituten zu wichtigen Erkenntnissen. Inwieweit diese jedoch zu langfristig wirkenden Veränderungen führten, war bis zum Projektende kaum eindeutig erkennbar (es gab hierfür außer Einzelfeststellungen von beteiligten Lehrenden keine durchgehend belegten Indikatoren).

Obwohl die Ziele und Inhalte des DIES-Programms im Vorfeld der Durchführung, also im Stadium der Planung und Entwicklung, mit Mitgliedern der Partnerinstitute CEPIES und CIDES dialogisch und in gemeinsamer Kommunikation abgestimmt waren, blieben Vorbehalte gegenüber der Realisierung von qualitätssichernden Verfahren. Dies bedeutet nicht, dass nicht generell das Anliegen geteilt wurde, die Qualität von Lehre, Forschung und Administration zu erhöhen, vielmehr bestand

die Skepsis gegenüber der Offenlegung von Verfahren und Ergebnissen, insbesondere – im Hinblick auf die Fremdevaluation – sollten diese Informationen möglichst die eigene Universität nicht verlassen. Mit diesen Dispositionen blieben eindeutig die Chancen ungenutzt, von Erfahrungen anderer Universitäten zu profitieren und sich an überregionalen Netzwerken Boliviens sowie in Lateinamerika zu beteiligen. Nach wie vor sahen sich die Einrichtungen (Institute) innerhalb der Hochschulen aber auch besonders zu den regionalen Nachbaruniversitäten eher in einer Disposition der Konkurrenz; verständlich aus der Genese der Entwicklung dieser Institute, die über einen hohen Grad an Eigenfinanzierung (über Teilnehmergebühren, also nur mit einer geringen universitären Basisausstattung) ihre Profile entwickeln konnten. Festzuhalten ist aber auch, dass sich im Projektverlauf eine höhere Akzeptanz eingestellt hat, auch weil das Anliegen stärker von den anderen Universitäten Boliviens und der bolivianischen Hochschulrektorenkonferenz (CEUB) gefördert oder gefordert wurde. Hier wurden Instrumente entwickelt, die – nach Ansicht verschiedener Akteure – eher für die grundständigen Studiengänge geeignet sind als für postgraduierte Programme, besonders Doktorandenprogramme.

Im Hinblick auf **Lehre und Curricula** war im Rahmen der Reformulierung der postgraduierten Studien angestrebt, einerseits neue Lehr- und Lernformen zu etablieren und andererseits die Lehre stärker mit der Forschung zu verknüpfen. Üblicherweise ist die Lehre ausschließlich instruktivistisch und die Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden gering ausgeprägt. Selbstbestimmte, kooperative und problembasierte Lernformen waren kaum vorhanden, ebenso fehlte es teilweise an digitalen Unterstützungssystemen (Medien, Infrastrukturen), so dass das Potenzial digitaler Medien als integrativer Bestandteil der Lehre gegenwärtig noch wenig aufgeschlossen war. Im Hinblick auf die Forschungsorientierung in der Lehre mangelte es häufig an der Qualifikation der Lehrenden, um Studierende in postgraduierten Studien eine hinreichende Einführung in die Forschungspraxis zu ermöglichen. Lehrende sind in der scholastischen Tradition dieser Universitäten für Lehraufgaben zuständig, Beteiligungen an Forschungsarbeiten werden von ihnen nicht erwartet. Die Verknüpfung der Lehre mit Forschungsfragen war daher für viele Lehrende ein originäres Innovationsmoment. Im Projektverlauf wurden daher eine Anzahl von Weiterbildungsveranstaltungen für Hochschullehrende angeboten, etwa „Kooperative Lehr-Lernformen“, „Selbstorganisierte und problembasierte Lehr-Lernformen“ und „Digitale Medien in der Lehre (Web 2.0)“. Die Lehrenden wurden im Rahmen dieser Veranstaltungen zur Erprobung und Dokumentation der entwickelten Lehr-Lernformen angeregt. Die Forschungsorientierung in der Lehre wurde durch Maßnahmen der Qualifizierung der Hochschullehrenden auf den Gebieten der Aktionsforschung, der Quantitativen Forschungsmethoden und der Qualitativen Sozialforschung unterstützt. Insgesamt angezielt war es, ein Konzept des „Forschenden Lernens“ zu entwickeln und in Ansätzen auch an diesen Instituten über alle Stufen der postgraduierten Studien (Master / Doktorat) strukturell zu etablieren.

Das Anliegen eines sich verselbständigenden Prozesses, in dem Hochschullehrende in verbesserter Kenntnis von Forschungsmethoden und didaktischen Modellen die eigene Forschung intensivieren und stärker in die Lehre einfließen lassen, konnte im Projektzeitraum nicht erreicht werden. Die Anwendung von innovativen hochschuldidaktischen Verfahren in Kompaktseminaren, die vorwiegend von deutschen und venezolanischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen moderiert und durchgeführt wurden, standen bei den teilnehmenden Doktoranden / Hochschullehrenden der verschiedenen Fakultäten mehrheitlich in einer positiven Bewertung im Hinblick auf die eigene multidisziplinäre Lehr- und Forschungspraxis. Es bleibt jedoch auch hier die Frage nach der Nachhaltigkeit, in dem Sinne, dass diese didaktischen Dispositionen zur Innovation und Evaluation in eigener Lehre und Forschung Verwendung finden könnten. Plausibel wird das, wenn man die Beschäftigungssituation der Doktoranden betrachtet, die in der Regel Dozenten an der UMSA beziehungsweise an anderen Universitäten in La Paz sind. Mit ihr verbunden ist in der Regel eine sehr hohe Lehrverpflichtung. So kann etwa die institutionelle Aufforderung zur Innovation der Lehre leicht zu einem Gefühl der Überforderung führen, was sich auch teilweise in artikulierten Widerständen von einzelnen Lehrenden gegenüber solchen Reformmaßnahmen ausdrückte. Ihre reale

Arbeits- und Lebenssituation spiegelte hier deutlich andere Anforderungen und produzierte in diesem Dialog erhebliche Verständigungsprobleme und Konfliktfelder insbesondere hinsichtlich der strategischen Leitideen der Reformmaßnahmen. Es sollten generell konsensfähige Vereinbarungen über Standards der Betreuung und Beratung von Doktoranden angeregt werden.

Für die Innovation und Transformation der postgraduierten Studien sollte der **Forschungspraxis und Forschungsförderung** als Projektziel eine besondere Aufmerksamkeit zukommen: Dabei war übereinstimmend davon ausgegangen, dass die UMSA als größte öffentliche Universität des Landes, schon allein von ihrer Tradition her, nur über eine geringe integrierte Forschungspraxis der zentralen Institute und Fakultäten verfüge. Ein Grund dafür ist auch, dass Doktoranden und Dozenten über wenig Erfahrung und Kompetenz zur Akquirierung von Drittmitteln verfügen. Zudem stellt die Universität dafür kein Unterstützungssystem bereit. Infolge dessen muss Forschung in der Regel privat oder als Auftragsforschung (Staat / Wirtschaft) finanziert werden und ist somit häufig von den Fakultäten und Hochschullehrenden nur begrenzt und unter hohem persönlichen Engagement, sowohl zeitlich als auch finanziell, möglich. Verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der institutionellen und individuellen Voraussetzungen für Forschungsaktivitäten konnten im Kontext des DIES-Projektes ergriffen werden: Einerseits wurde einer Reihe von Doktoranden (Hochschullehrenden) und administrativen Mitarbeitern die Möglichkeit gegeben, sich an deutschen Universitäten über Infrastruktur und Praktiken der Forschung und Drittmittelinwerbung zu informieren. Die Verbreitung der dort gesammelten Erfahrung sollte genutzt werden zur Gründung und Installation von interdisziplinären Teamforschungsgruppen, die selbständig, aber auch mit Unterstützung der Universität Forschung betreiben. So wäre die Möglichkeit gegeben, auch außerhalb kostenpflichtiger Doktorandenprogramme zu promovieren. Als weiteres Ziel in diesem Kontext wurde die Unterstützung der Doktoranden in der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen formuliert.

Ein Engagement für die Forschungsorientierung in der akademischen Lehre konnte punktuell erreicht werden in einer Zeit, in der die jeweilig Verantwortlichen für die Postgraduiertenprogramme von der Notwendigkeit überzeugt waren und sich dafür engagierten. Mit dem Wechsel in den hochschulpolitisch bedingten Leitungsfunktionen (Rektoratswahlen), erhielt die Forschungsorientierung wieder geringere Priorität. Ein universitäres Publikationswesen, das den wissenschaftlichen Fach- und Entwicklungsdialogen über die Fakultäten und aber auch über die UMSA hinaus sicherstellte, ist zwar gegeben (unterschiedlich entwickelt bei den Instituten) und trägt z. B. auch zur Verbreitung von Konzepten und Ergebnissen zur Hochschulentwicklung (vgl. Kap 2) und der staatlichen Einrichtungen des Bildungswesens (einschließlich des CEUB) bei. Ein akademisches hochschulinternes und / oder hochschulübergreifendes wissenschaftliches Netzwerk zur Publikation von Forschungsergebnissen und akademischen Dokumentationen befindet sich jetzt im Aufbau. Publikation von eigenen Untersuchungen und Forschungsergebnissen z.B. von Hochschullehrenden waren bisher eher unüblich wie auch die Publikation in internationalen Publikationsplattformen. Dies geschah allenfalls im Rahmen der Beteiligungen an internationalen Forschungsprojekten.

Ein weiteres Entwicklungs- und Innovationsfeld der postgraduierten Studien stellt auf mehreren Ebenen und Perspektiven die **akademische Nachwuchsförderung** dar. Da ist zunächst die Ausgangslage an der UMSA. Es existiert keine institutionell abgesicherte akademische Betreuung: Doktoranden müssen selbst initiativ werden, um eine Person (in der Regel Hochschullehrende) für die fachliche Betreuung ihres Promotionsvorhabens zu finden. Hierbei ist das Problem, dass die potenziellen Betreuer von akademischen Forschungsarbeiten in der Regel nicht in internationale Forschungskontexte eingebunden sind und daher selbst nur über geringe diesbezügliche Erfahrungen verfügen, Forschungsarbeiten zu initiieren und / oder auf längere Zeit zu begleiten. Neben der nicht verbindlich gesicherten Betreuung, ist auch eine Studienberatung nicht obligatorisch. Generell sind Doktorandenprogramme bei den Instituten CEPIES / CIDES (wie alle postgraduierten Studien an öffentlichen und privaten Hochschulen) kostenpflichtig, so dass sich die Teilnahme an diesen Programmen weniger aus einer besonderen Eignung ergibt als vielmehr durch Vermö-

gen und / oder Status. Die Folge ist nicht nur eine erhebliche soziale Chancengleichheit, es kann sich auch auf die Qualität der Promotionsprojekte negativ auswirken.

Ein etabliertes Stipendiaten-Programm, das zu größerer diesbezüglicher Ausgewogenheit beitragen könnte, gibt es (noch) nicht. Generell sind jedoch staatliche Finanzmittel zur akademischen Förderung vorhanden. Um von diesen zu profitieren, ist aber eine kontinuierliche Beratung und Unterstützung von potentiellen Doktoranden erforderlich und eine Kultur hochschulinterner und staatlicher Unterstützungssysteme zu entwickeln. Entsprechend zielten die Maßnahmen auf eine Erhöhung der Mobilität und internationale Kommunikation und Kooperation und die Intensivierung der akademische Betreuung und Studienberatung. Dies bestand insbesondere in der Entwicklung eines forschungsanleitenden Betreuungssystems von Tutoren, der Einrichtung eines zielorientierten Studienberatungssystems (Workshop mit nationalen und internationalen Tutoren zu Standards der akademischen Betreuung multidisziplinärer Projekte) und der Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Studienberatungskonzeptes (unter Beteiligung von Hochschullehrenden und Administratoren). Eine Gruppe von Expertinnen / Experten (der Administration) der Universität Bremen versuchte über differenzierte Analysen, Empfehlungen mit den verantwortlich Leitenden der Verwaltung der UMSA vor Ort in La Paz zu entwickeln, die dann in den weiteren regionalen beziehungsweise lokalen Dialog eingebracht werden konnten. Eine Expertengruppe der UMSA konsultierte in dieser Fragestellung auch Einrichtungen an deutschen Universitäten und Hochschulen. Eine diesbezügliche nachhaltige Wirkung ist jedoch aus Sicht der Beobachter nur bedingt erkennbar, insbesondere, was die Stipendiaten-Systeme und die Nachwuchsförderung anbetrifft. Es ist zu vermuten, dass die hierfür erforderlichen strukturellen Veränderungen doch tiefer greifend nötig gewesen wären als angenommen. Hinsichtlich der finanziellen Unterstützung von Doktoranden (Stipendien-System) konnte im Kontext des DIES-Projektes nur bedingt Unterstützung erreicht werden, die jedoch nicht dauerhaft institutionell abgesichert werden konnte; temporär förderte das Rektorat der UMSA die Weiterqualifizierung einer Gruppe von Hochschullehrenden über ein finanzielles Sonderprogramm (Teilnahme am Doktorandenprogramm des CEPIES-Institutes).

Abschließend seien die **DIES bezogenen Kooperationserfahrungen (2010-2013)**, insbesondere aus Sicht der deutschen und übrigen lateinamerikanischen Partner noch im Hinblick auf **eingeschätzte Erfolge, Ansätze, Widerstände und Konfliktlinien** annotiert. Diese basieren ausdrücklich auf den kommunizierten und artikulierten Erfahrungen von mehreren Workshops zur Internationalisierung und Netzwerkbildung an der UMSA (La Paz), an der Universidad Técnica del Norte (UTB) in Ibarra (Ecuador) (International doctorate program on sustainable development, Instituto de Postgrado) und der Universität Bremen (Deutschland) und den berichteten Erfahrungen und Diskussionen mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen der internationalen Workshops zur Reform postgraduierter Studien auf den lateinamerikanischen Universitätskongressen „Universidad – 8vo. / 9vo Congreso Internacional de Educación Superior“ (2012 / 2014) in Havanna (Kuba).

Kooperationen und Netzwerke: Die am Projekt beteiligten Institute der UMSA verfügten über sehr unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich ihrer institutionellen und internationalen Vernetzung. Das CIDES-Institut beispielsweise ist, anders als CEPIES, besonders im lateinamerikanischen Raum durch Forschungsk Kooperationen gut vernetzt und in seiner Organisationsstruktur (incl. Personalauswahl) unabhängiger vom Rektorat der UMSA und damit weniger in seiner kontinuierlichen Entwicklung beeinträchtigt vom Wechsel der (politisch bestimmten) Leitungspositionen (Rektorat) der UMSA und damit bestimmter Neubesetzungen. Die über die Laufzeit des DIES-Projektes andauernde kritische Haltung von CIDES gegenüber der Kooperation mit der Universität Bremen hätte durchaus ein konstruktives Potential beinhalten können: Internationalisierungsstrategien z. B. im Kontext von Debatten um Dekolonialisierung hätten hier konstruktiv im Interesse aller beteiligten Partner zum Thema⁶³ werden können und damit die intendierte dialogische Struktur verbessern können. Bedauerlicherweise konnte dieses Potenzial aber nicht genutzt werden.

⁶³ Vgl. FARAH (2015).

Hinsichtlich einer stärkeren Vernetzung mit anderen Universitäten einerseits, aber auch der engeren Kooperation und Profilbildung der Institute CEPIES und CIDES andererseits kann festgestellt werden, dass die beabsichtigte engere Kooperation von CEPIES und CIDES nicht erreicht werden konnte. Gründe dafür liegen in der Unterschiedlichkeit der Organisationsstruktur, den unterschiedlichen sehr stabilen Aufgabenprofilen und des Selbstverständnisses, der Positionierung in der UM-SA, der historischen Entwicklung und inhaltlichen Ausrichtung beider Institute. Das gilt besonders auch im Hinblick auf ihre forschungs- oder auch lehrorientierten Innovationen. Nach wie vor sehen sie sich als Konkurrenten, insbesondere im Hinblick auf Postgraduierten-Programme, da die Finanzierung dieser Programme durch die teilnehmenden Studierenden erfolgt, um deren Einschreibung in den jeweiligen Programmen der Fakultäten und Institute geworben wird. Ähnliches gilt auch hinsichtlich ihres unterschiedlichen Kooperationsinteresses etwa zu Universitäten in Deutschland (CEPIES kooperiert hier seit 2005) oder lateinamerikanischen Universitäten (CIDES ist hier seit vielen Jahren Mitglied des lateinamerikanischen sozialwissenschaftlichen Netzwerkes CLACSO). Generell gilt zwar eine relativ große Offenheit gegenüber den Impulsen aus der Hochschulszene der Partner aus Deutschland, jedoch war diese in der UM-SA auch generell mit unterschiedlichen Konfliktlagen verbunden, insbesondere was die Gestaltung, Organisation aber auch Mitwirkung an den postgraduierten Studien anbetrifft. Veränderungen zeichnen sich jedoch ab, auch über den Einfluss von akademischen und administrativen Funktionsträgern der UM-SA, die zuvor als DIES-Projektbeteiligte oder Akteure auch spezifische Erfahrungen (Strategien und Rahmenbedingungen) in der transnationalen Netzwerkgestaltung erwerben konnten.

Hochschulpolitische und -strukturelle Aspekte: Wichtige Dialogerfahrung, die in ihrer Bedeutung von Beginn an unterschätzt wurden, ergaben sich zum einen mit den bestehenden Sprachkulturen und auch Sprachbarrieren (etwa bei Studienaufhalten von bolivianischen Doktoranden oder Gastaufhalten von Funktionsträgern in Deutschland bzw. Europa) zum andern auch in der Wahrnehmung der unterschiedlichen Wissenschaftskulturen. Zwar bestand in der inhaltlichen Gestaltung der verschiedenen Workshops in Bremen und La Paz zu interkulturellen Kommunikation und Wissenschaftskulturen mitzuwirken große Bereitschaft, dennoch blieben die sich hierin ergebenden Differenzen und Problemlagen für die Gestaltung der Praxis des transnationalen akademischen Dialogs von erheblicher Bedeutung. Über den Gesamtzeitraum ergaben sich zudem nicht unerhebliche Probleme, die sich auf die von europäischer Praxis abweichenden hochschulpolitischen und Verwaltungskulturen bezogen, insbesondere was die Kontinuität administrativen und hochschulpolitischen Handelns anbetraf (häufig bedingt durch hochschulpolitische Kurskorrekturen z. B. nach Rektoratsneuwahlen). Vielfach waren für die Partner in Europa aber auch in Lateinamerika neben personellen Neubesetzungen etwa in Leitungsstellen (z. B. Institutsleitungen und des internationalen Office) keine Dokumente zu bisherigen Vereinbarungen und Innovationsstrategien verfügbar, was erheblichen Einfluss auf die Kontinuität der begonnenen transnationalen Dialoge im akademischen und auch administrativen Bereich hatte. Den mit den Sprachbarrieren zusammenhängenden Problemfeldern sollte zukünftig größere Aufmerksamkeit geschenkt werden, alle Dialogpartner sollten über eine multilinguale Kompetenz verfügen, es sollte darauf gedrängt werden, dass alle Partner neben ihrer Muttersprache auch über hinreichende Kenntnisse der englischen Sprache verfügen.

Alle Hochschullehrenden und Dozierenden der Partnerhochschulen sollten hinreichende Angebote und akzeptable Rahmenbedingungen (z.B. in Form von Lehrentlastung oder Stipendium) für eine angemessene Weiterbildung erhalten. Für die Qualitätssicherung und Reform von Lehre und Studium an der UM-SA etwa könnten daher zukünftig die zentralen Institute CEPIES und CIDES eine Schlüsselrolle einnehmen. Wichtig wäre hier allerdings auch deren curriculare Weiterentwicklung der Lehrangebote zum Beispiel mit integrierenden postgraduierten Studien im Übergang von graduierten zur postgraduierten Ausbildung (mit aufeinander aufbauenden Master- und Doktorandenprogrammen) und deren Evaluation. Bedeutend im Hinblick auf eine effektive Innovation dieser akademischen Programme bleibt die Entwicklung eines Unterstützungs-Systems, das insbesondere eine kontinuierliche forschungsorientierte Betreuung der postgraduierten Studien sicherstellt,

also etwa über die Einrichtung von Forschungskolloquien und Tutorien. Wichtig für die Qualität des transnationalen Dialogs wäre hier auch die Förderung und Unterstützung in der Entfaltung einer wissenschaftlichen Publikationskultur durch verpflichtende Veröffentlichung (in den Regelwerken zum Beispiel der Doktorandenprogramme) und der Einrichtung eines Publikationssystems etwa für eine zertifizierte, akkreditierte wissenschaftliche Onlinepublikation, die internationalen Standards entspricht. Das bedeutet zugleich, auch hierfür gezielt entsprechende Sach- und Personalressourcen (auch zum Beispiel in der Form von Lehrentlastungen) bereitzustellen.

Problemfelder / offene Fragen: Eine beträchtliche Anzahl von angesprochenen Problemfeldern und Problemlösungen müssen nicht zuletzt angesichts der sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen und der damit verbundenen Diskussionsstände der beteiligten Partner für den angedeuteten transnationalen Dialog und seine zukünftige Gestaltung als prinzipiell noch offen angesehen werden. Hierzu gehört die ungeklärte Problematik der „Messung“ von Qualität in der akademischen Ausbildung, welche Konsequenzen oder Maßnahmen resultieren daraus und was sind geeignete Kriterien für die Bewertung von Qualität und der damit verbundenen Verständigung über Standards in der wissenschaftlichen Praxis?

Eine permanente Konfliktlinie im Feld der agierenden Partner des DIES-Projektes war die der Koordination von Maßnahmen, die des Treffens und Einhaltens von Absprachen bis hin zu gemeinsamer Finanzierung, Kofinanzierung und die der verantwortlichen Beteiligung in der Übernahme von Qualitätskontrolle und Erfahrungssicherung. Die Kommunikationsprozesse wurden vielfach nicht hinreichend gesichert dokumentiert und waren gelegentlich im Laufe der Prozesse durch die Partner nur noch bedingt nachvollziehbar. So scheiterten einige der gemeinsam geplanten Maßnahmen an dem Konflikt zwischen der Erwartung an verbindliche, längerfristige Planung seitens der Partner in Deutschland und einer Praxis kurzfristiger Entscheidung auf der Seite der Verantwortlichen (besonders Administration, Hochschulleitung, akademische Leitungen) an der UMSA. Trotz eines sehr nachdrücklich artikulierten Interesses der Hochschulleitung, der Funktionsträger und akademischen Leitung (zum Beispiel der Dekane) an der weitere Zusammenarbeit der UMSA mit Hochschulpartnern in Europa und generell an internationalen Hochschulkooperationen (auch in der Außendarstellung mit Partnern in Europa zusammenzuarbeiten) waren viele gemeinsam geplante und durchgeführte Einzelmaßnahmen zur Innovation und Transformation der postgraduierten Studien nicht von nachhaltiger Wirkung. Das war besonders deutlich auf der hochschulstrukturellen Reformebene erkennbar. Hier gilt es, zukünftig strategisch anzuknüpfen und Erfahrungen diesbezüglich gemeinsam auszuwerten und in den weiteren transnationalen dialogischen Reformprozess einzubringen.

5

Perspektiven: Neue Chancen für transnationale Dialoge?

Sowohl die Universitäten in Lateinamerika als auch die in Europa stehen unter der Bedingung der **Internationalisierung und Globalisierung vor großen Herausforderungen**, wenn sie ihre Rolle bei der Lösung globaler Problemstellungen aktiv wahrnehmen wollen. Geht es doch um die Bereitstellung von Wissen und Handlungsstrategien, um als relevante Akteure aufzutreten. Dabei bleibt die Frage, ob sich die Universitäten in den Dienst der herrschenden politischen und ökonomischen Werte stellen müssen oder ob und inwieweit eine kritische Positionierung dem gegenüber für die Aufgabe angemessener oder produktiver ist. Das hat auch mit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung seitens dieser etablierten Produzenten von Wissen zu tun. Die globale Finanzkrise, die Zerstörung der Natur, Kriege und regionale Konflikte sind hierfür nur einige Beispiele.

Nicht zu übersehen bleibt, dass die Universitäten und Hochschulen aus unterschiedlichen Ausgangssituationen, politischen Umfeldern und Wissenschaftskulturen operieren. Während die Geschichte der westeuropäischen Universitäten seit ihrer Gründung eher einen linearen Verlauf genommen hat, ist die Entwicklung in Lateinamerika durch die Kolonialisierung fragmentiert durch Marginalisierung und / oder den Ausschluss von traditionellem (indigenem) Wissen aus den Universitäten (vgl. Kap. 3). Die Folgen sind bis heute offensichtlich und an den entwickelten Strukturen und Inhalten lateinamerikanischer Hochschulen ablesbar. Neben diesen postkolonialen Auswirkungen spielt weltweit globale Kolonialität (MIGNOLO 2003) von Macht und Wissen eine Rolle: die globale Verbreitung neoliberaler Werte und Bildungsprinzipien.

Es sind aber auch deutlich Gemeinsamkeiten und sich daraus ergebende gemeinsame Aufgabengebiete erkennbar: „In den letzten Jahrhunderten hat Europa einen großen Teil der Erde unterworfen und kolonisiert. Seit dem 20. Jahrhundert ‚überholten‘ die Vereinigten Staaten von Amerika Europa in der Rolle der Vorherrschaft und in der heutigen Globalisierung kann man die Dominanz einer Kultur über die andere kaum mehr klar einer bestimmten Nation zuordnen.“ ... „Während in den Nationalstaaten der letzten Jahrhunderte oft die Minderheiten (kultureller, religiöser und ethnischer Art) integriert und zur Anpassung gedrängt wurden, tendiert die derzeitige Globalisierung zu einer sich immer mehr vereinheitlichenden Gesellschaft, wobei abweichende Minderheiten aber nicht mehr politisch integriert, sondern ökonomisch ausgeschlossen werden“ (STOSIEK 2009, 35 nach BENGIOA 2000, 45ff). Hinzu kommt ein neuer Umgang mit Effizienz und Exzellenz, die Gründung von privaten bzw. „corporate universities“ mit dem Schwerpunkt auf Arbeitswelt und Beschäftigung, was mit dem Bedeutungsverlust der Geisteswissenschaften einhergeht, als bisherige etablierte Instanzen für Verstehen und Antworten. Dazu finden sich jeweils in beiden Sphären exponierte Vertreter dieses Mainstreams aber auch kritische Bewegungen.

Bleibe die Frage, wie diese gemeinsamen Aufgaben in Kooperationen gelöst werden können. Da ist zunächst von einer **Kritik an bisherigen Entwicklungsmodellen** auszugehen. Bisher trat der „Westen nicht nur als ein kultureller Hegemon in Erscheinung, er versteht sich auch in den Entwicklungsbeziehungen als derjenige, der den Anderen etwas gibt (Entwicklung, Geld, Technik, Waffen, Bildung, Demokratie, Literatur etc.)“ so SACHS (1993) in seiner Kritik in seinem polemischen Handbuch zur der Idee und Praxis der Entwicklungspolitik: „Wie im Westen so auf Erden“. Ausgehend etwa von den Thesen von Ivan ILICH wurde besonders für den lateinamerikanischen Raum der sogenannte Post-Development Ansatz (PD) diskutiert. Hierin unterscheidet etwa ZIAI (2012) die „alternative Entwicklung“ von den „Alternativen zur Entwicklung“. Im Falle von ersterem bleiben die Ziele die gleichen: Orientierung am Vorbild Nordamerika und Westeuropa, wenn auch ein anderer Weg gewählt wird (mit geringeren Eingriffen in die sozio-kulturellen Verhältnisse des Landes, das Empfänger westlicher Leistungen ist). Alternativen dieses Entwicklungskonzeptes sind dadurch gekennzeichnet, das sich die bisherigen Ziele radikal verändern. „Dieses andere Ziel soll durch Praktiken erreicht werden, die auf die Wiederaneignung der Politik gegenüber dem Staat ..., die Wiederaneignung der Ökonomie gegenüber dem Weltmarkt und die Wiederaneignung des Wissens gegenüber der Wissenschaft abzielen“ (ZIAI, 2012, 136). Ein solches Entwicklungsmodell propagiert das Recht auf kulturelle Differenz und Autonomie gegenüber westlichem Universalismus und überlässt die Entscheidung für oder gegen westliche Lebensweisen den Individuen und Gesellschaften. Es lehnt jede Form von Entmündigung und Herrschaft ab.⁶⁴ Ein solches Verständnis war dem DAAD-DIES-Projekt zugrunde gelegt, ausgehend von einer dialogischen Bestimmung von Projektzielen und Wegen zur Erreichung mit allen Beteiligten.

Alternativen in der Entwicklung bedeutet zugleich sich von der Übertragung von westlichen Modellen (für Gesellschaft, Ökonomie, Politik und Wissenschaft) zu verabschieden und zugleich Wissensaustausch in beide Richtungen Süd-Nord und Nord-Süd zu nutzen und dabei Differenzen generell als gemeinsame Lerngelegenheiten zu verstehen. Entkolonialisierung beinhaltet hierbei,

⁶⁴ Vgl. hierzu auch ZIAI (2012).

zunächst eine gemeinsame Gegenposition zu neoliberalen Strömungen in der Wissenschaft zu formulieren, gegenüber machtpolitischen Auswirkungen der Globalisierung in der Wissenschaft, sozusagen als eine neue Geopolitik des Wissens. Transkultureller Austausch und Berücksichtigung von Diversity könnten hierin zugleich als gemeinsame Forschungsfragen verfolgt und entwickelt werden.

Für die **Gestaltung von Hochschulkooperationen** hat das entschiedene Konsequenzen. Aus europäischer Perspektive erscheint es unumgänglich, die Kritik an der Entwicklungspolitik aufzugreifen, konsequenterweise aus der eigenen Perspektive keine Vorschläge für die Transformation der Universitäten oder auch nur der postgraduierten Studiengänge zu machen; lediglich eigene Erfahrungen auszutauschen, gemeinsam bzw. dialogisch auszuwerten, das kann auch Transfer meinen von und bei Bedarf westlicher Technik, aber meint nicht den Transfer des Wertesystems. Notwendig erscheint in diesem Zusammenhang auch eine **kritische Auseinandersetzung mit dem europäischen bzw. deutschen Universitätssystem** (vgl. Kap 3), wie es in jüngster Zeit zunehmend auch in Europa beziehungsweise Deutschland geführt wird, zum Beispiel an der SLOW SCIENCE ACADEMY in Berlin. Hier entstand in kritischer Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden Mainstream eine bislang kleine Bewegung, die sich mit „slow science“ gegen Marktgesetze, Wettbewerb, unmittelbare Verwertbarkeit, quantitative Kriterien für die Feststellung von Qualität und den Forschungs-„output“, Privatisierung von Hochschulbildung, hohe Arbeitsbelastung und prekäre Arbeitsverhältnisse, neoliberale Logik der Vergemeinschaftung von Kosten und der Privatisierung von Gewinnen (Wissen), ... ausspricht und für gesellschaftliche Verantwortung der globalen Herausforderungen der Zukunft plädiert⁶⁵: Hier sind sehr unterschiedliche Wissensformen umfasst, akademische ebenso wie lokale und traditionelle. Autonomie und Öffentlichkeit / Transparenz sind hier konstitutiv.

Nicht zuletzt bleibt für die Weiterentwicklung des transnationalen Wissenschaftsdialogs in Hochschulkooperationen die konsequente gemeinsame Orientierung an einem **weiterführenden Post-Development Ansatz** von Bedeutung, der in zwei Varianten auftritt. Der neo-populistische Ansatz, der das Recht auf kulturelle Differenz und Autonomie gegen den westlichen Universalismus und das Entwicklungsprojekt reklamiert, dabei aber potenziell reaktionäre politische Konsequenzen hat, da die Vertreter und Vertreterinnen dieses Ansatzes die wahren Bedürfnisse der Menschen zu kennen vorgeben. Daneben steht die andere Variante, die den kulturellen Traditionen skeptisch gegenüber steht, die zwar auch das Recht auf kulturelle Differenz und Autonomie gegen den westlichen Universalismus propagiert, sich aber darüber hinaus auch gegen jede andere Form von Entmündigung und Herrschaft wendet. Somit ist die Zielrichtung eine radikal-demokratischen Politik, die die Entscheidung für oder gegen westliche Lebensweisen offen lässt. (ZIAI, 2012). Inzwischen gibt es gerade auch in Lateinamerika interessante Beispiele von interkulturellen Hochschulkonzeptionen, die sich in diesem Sinne auf den Weg machen⁶⁶.

⁶⁵ Vgl. www.slow-science.org, letzter Aufruf 20.02.2015.

⁶⁶ Vgl. etwa das interkulturelle Konzept der **Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi** (UIAW) in Ekuador (2004 gegründet), mit dem versucht ist, westliches Wissen in ein auf indigener Philosophie basierendes Curriculum zu integrieren.

6

Literatur

- BANSCHERUS, Ulf / GULBINS, Annerose / HIMPELE, Klemens / STAACK, Sonja: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland, Frankfurt 2009.
- BENGOA, José: La emergencia indígena en América Latina, Santiago de Chile 2000.
- BRAND, Ulrich / RADHUBER, Isabella / SCHILLING-VACAFLOR, Almut (Hrg.): Plurinationale Demokratie in Bolivien, gesellschaftliche und Staatliche Transformation, Münster 2012.
- BRAND, Ulrich: Konturen *globaler* Alternativen – Transnationale Lernprozesse in Zeiten der multiplen Krise des Kapitalismus, In: BRAND / RADHUBER / SCHILLING-VACAFLOR (2012).
- CARDENAS, José María (Ed.): La Universidad latinoamericana en discusión (UNESCO), Caracas, 2010.
- CARRASCO ALURRALDE, Paola / OBERLIESEN, Rolf: Viviendo, trabajando y estudiando en la transformación - Experiencias, Actitudes y Formas de vida de los estudiantes bolivianos – Un Estudio Experimental, Integra Educativa Nr.16, Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, La Paz (Bolivia) 2013.
- CARUSO, Marcelo: Gemeinsames Erbe und abweichende Strukturbildungen, In: OELSNER / RICHTER 2015.
- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD) (Hrg.): Evaluation des DAAD-Programmbereichs „Bildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern“, Bonn 2013.
- DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST (DAAD): DIES; Dialogue on Innovative Higher Education Strategies; Entwicklungszusammenarbeit im Hochschulmanagement, Bonn 2001, www.daad.de/dies, abgefragt 12.01.2015.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (Ed.): Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes (UNESCO-IESALC), Lima 2014.
- ESTERMANN, Josef: Colonialidad, descolonización e interculturalidad, Apuntes desde la filosofía intercultural, En: V/A. Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, La Paz (Bolivia) 2009.
- ETZKOWITZ, Henry: Research groups as “quasi-firms”: The invention of the Entrepreneurial University, Research Policy, H.32, 2003, 109-121.
- FARAH, Ivonne: Nueva política de investigación y postgrado. Elementos para el debate. Pp. 93-108. En UMSA (Ed.): Los paradigmas científicos en el contexto de la internacionalización de la educación superior. Serie: Contribuciones para el Debate del II Congreso de la UMSA N.1., La Paz (Bolivia) 2008.
- FARAH, Ivonne: Internacionalización de la educación superior y postgrado, En: FIKUS / OBERLIESEN / TANCARA 2015.
- FATHEUER, Thomas: Buen Vivir - Eine kurze Einführung in Lateinamerikas neue Konzepte zum guten Leben und zu den Rechten der Natur; Schriften zur Ökologie, Band 17, Berlin 2011.
- FERNÁNDEZ, Alberto: La formación de postgrado: fortaleza real y potencial de la Universidad, En: CARDENAS (2010).
- FIKUS, Monika / OBERLIESEN, Rolf / TANCARA, Constantino (Eds): Estudios de postgrado en el contexto transnacional y transcultural - innovación y transformación, La Paz 2015.
- GOBIERNO DE ECUADOR (GdE) (Ed.): Ley orgánica de educación superior, Registro oficial, Quito 2010.
- GUDYNAS, Eduardo: Buen Vivir. Das gute Leben jenseits von Entwicklung und Wachstum. Deutsch von PEDERSEN, Birte und LANG, Miriam. In: Buen Vivir. Das gute Leben jenseits von Entwicklung und Wachstum, Rosa Luxemburg Stiftung, März 2012.
- GLOBAL UNIVERSITY ENTREPRENEURIAL SPIRIT STUDENTS' SURVEY (GUSSS): Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey, St. Gallen 2008, www.guesssurvey.org/PDF/2009/GUESS-INT-d.pdf, abgefragt 15.01.15.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): Zukunft des Doktorats in Europa, gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) der Österreichischen Rektorenkonferenz (ÖRK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Bonn 2004.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): Zur Qualitätssicherung in Promotionsverfahren, Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen, Bonn 2012.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): EU-Konsultation zur EU2020-Strategie, 17. Mitgliederversammlung, Bonn 2014.

HUANACUNI, Fernando: Paradigma Occidental y Paradigma Indígena Originario, En: América Latina en Movimiento, 2010, No. 452, Quito.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO) (Ed.): World of Work 2014: Developing with jobs, Genf 2014.

KWIEK, Marek / KURKIEWICZ, Andrzej (Ed.): The Modernisation of European Universities - Cross-National Academic Perspectives, Frankfurt am Main 2012.

KWIEK, Marek / MAASSEN, Peter (Ed.): National Higher Education Reforms in a European Context - Comparative Reflections on Poland and Norway, Frankfurt am Main 2012.

KWIEK, Marek: Knowledge Production in European Universities States - Markets, and Academic Entrepreneurialism, Frankfurt am Main 2013.

LANG, Miriam (Hrg.): Demokratie, Partizipation, Sozialismus - Lateinamerikanische Wege der Transformation, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Reihe: Manuskripte, 96, Berlin 2012.

LEITE, Denise / HERZ GENRO, Maria Ely / SOLANAS, Facundo / FIORI, Vivian / ÁLVAREZ ORTEGA, Raúl Alberto: Políticas de evaluación universitaria en América Latina: Perspectivas críticas. Colección Red de Postgrados. CLACSO-Instituto Gino Germani, UBA 2012.

LENZEN, Dieter: Bildung statt Bologna! Berlin 2014.

LEY DE LA EDUCACIÓN „Avelino Siñani - Elizardo Pérez, No. 070 (LE), 20. December 2010, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz (Bolivia) 2010.

LINHARD, Jan: Indigene Universitäten - Indigene akademische Bildung in Lateinamerika: Auf dem Weg zu einer interkulturellen Wissenschaft? München 2008.

LIZÁRRAGA ZAMORO, Kathlen: Economía y universidad pública, La Paz (Bolivia) 2002.

LÓPEZ, Héctor / TANCARA, Constantino (eds.): La relación universidad, gobierno y sociedad en el marco de las transformaciones del estado boliviano, La Paz (Bolivia) 2009.

MAHNER, Sebastian: Bologna als Ländersache: 16 Länder, eine Reform: die verschlungenen Wege zu Bachelor und Master in Deutschland, Münster 2012.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA BOLIVIA (MECB) (Ed.): 1er encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional – juntos en la construcción de un nuevo currículo, La Paz (Bolivia), Noviembre 2008.

MIGNOLO, Walter: Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. Theory, Culture & Society, 2009, Vol 26, 7-8, 159-181.

MIGNOLO, Walter: Globalization and the Geopolitics of Knowledge. The Role of Humanities in the Corporate University. Nepantia: Views from South, 2003, Vol. 4, H.1, 97-119.

MIGNOLO, Walter: Geopolitik des Wahrnehmens und Erkennens - (De)Kolonialität, Grenzdenken und epistemischer Ungehorsam (übersetzt von Tom Waibel) "Descolonialidad del ser y del saber", Buenos Aires 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MdE) (Ed.): La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados, La Paz (Bolivia) 2004

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MdE) (Ed.): Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa – Sistema de indicadores de la calidad de la educación (SEAC), La Paz (Bolivia) 2013.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO (MdPdD) (Ed.): Plan nacional de desarrolló, La Paz 2006.

MORA, David / OBERLIESEN, Rolf (Ed.): Culturas Científicas Críticas en el Contexto del Dialogo Internacional. Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración, La Paz 2009.

- MORA, David: Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern, explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curricularer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela, Dissertation Universität Hamburg 1997.
- OBERLIESEN, Rolf / OBERLIESEN, Ulrike: Arbeit, Technik und Bildung in Ländern der Transformation: Lateinamerika - Beispiel Bolivien, In: MEIER, Bernd (Hrg.): Technik und Arbeit in der Bildung - Modelle arbeitsorientierter technischer Bildung im internationalen Kontext, Frankfurt 2012.
- OBERLIESEN, Rolf / MORA, David: Innovación y transformación de estudios de postgrado -Significado social para el desarrollo de las universidades en contextos internacionales Sur-Sur-Norte, In: Integra Educativa "Educación para la ciudadanía ambiental" 18, 2014, 205-229, La Paz (Bolivia).
- OBERLIESEN, Rolf: Hochschulen zwischen Krise und Reform – Neue Gestaltungschancen auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsraum? In: KRYLOV, Alexander / OBERLIESEN, Rolf (Hrg.): Zukunft gestalten – Transnationaler Dialog zur Entwicklung von Bildung und Gesellschaft, Moskau 2004 (deutsch/russisch).
- OELSNER, Verónica / RICHTER, Claudia (Ed.): Bildung in Lateinamerika - Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen, Reihe: Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 15, Münster / New York 2015.
- ORDORIKA SACRISTÁN, Imanol: Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. En Andamios, Volumen 3, número 5, diciembre 2006, pp. 31-47, México.
- OSTRIA, Gustavo Rodríguez / WEISE, Christa: Bolivia: la reforma, sin forma? En: MOLLIS, Marcela (Coordinadora); Las universidades de América Latina: Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. CLACSO 2003, Buenos Aires (Argentina), <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109021201/7ostriaweise.pdf>, abgefragt 15.06.15.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD): Interculturalismo y Globalización la Bolivia posible, Informe Nacional de Desarrollo Humano, La Paz (Bolivia) 2004.
- RAMÍREZ GALLEGOS, René: Tercera Ola de Transformación de la Educación Superior en Ecuador, Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir, Quito 2013.
- REVELLO FERNANDEZ, Carlos: Das Bildungssystem Boliviens unter besonderer Berücksichtigung seiner historischen Entwicklung und der Einführung proindigener und demokratischer Elemente, In: OELSNER / RICHTER (2015).
- SACHS, Wolfgang (Hrg.): Wie im Westen so auf Erden. Ein polemische Handbuch zur Entwicklungspolitik, Hamburg 1993.
- SANABRIA CAMACHO, Fernando: 7 Caves de la educación superior competitiva... en tiempos de cambio – En el marco de la alianza estrategia Gobierno – Universidad – Sociedad, La Paz (Bolivia) 2012.
- SECRETARÍA NACIONAL DE POSTGRADO / CEUB (SNPG/CEUB) (Ed.): Reglamento general de estudios de postgrado de la universidad boliviana, General del Postgrado, Aprobado en la VI RENAP, La Paz (Bolivia) 2011.
- SITEAL Sistema de Información de Tendencias educativas en américa latina (UNESCO), 2014. www.siteal.iipe-oei.org, abgefragt 15.01.15.
- STOSIEK, Daniel: Entwicklungsvorstellungen indigener Bevölkerung in Lateinamerika, In: GERHEIM, Udo / STOROZENKO, Victoria / TEUBL, Thorsten / TROGISCH, Corinna (Hrg.): Widersprüche, Bewegungen, Konflikte, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Reihe: Manuskripte, 83, Berlin 2009, 34- 44.
- STRÖBELE-GREGOR, Juliana: Indigene Emanzipationsbewegungen in Lateinamerika. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2006, Nr. 51/52, 18.12.2006, 5-11.
- STRÖBELE-GREGOR, Juliana: Emanzipationsbewegungen indigener Völker in Lateinamerika, In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Reihe, Der Bürger im Staat, 2010, H.4, 384-391.
- TANCARA, Constantino: La promesa de Warisata, La Paz (Bolivia) 2012.
- UNESCO Informe de Gestión 2008-2010, Caracas 2010.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS (UMSA): Autoevaluación de la investigación, La Paz (Bolivia) 2009.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS (UMSA): Evaluación y acreditación universitaria, La Paz (Bolivia) 2010.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS (UMSA): Modelo Académico de la Universidad Mayor de San Andrés - De la Gestión a la Transformación Universitaria, La Paz (Bolivia) 2012.

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, Vicerrectorado (UMSA): Informe de autoevaluación del Centro Psicopedagógico y de investigación en educación superior (CEPIES), La Paz (Bolivia) 2010.

UNIVERSITÄT BREMEN (Ed.): Internationalität, Jahrbuch 2013, Bremen 2013.

WELBERS, Ulrich (Ed.): Studienreform mit Bachelor und Master, Bielefeld 2003.

WIND, Astrid: Las Universidades Indígenas en el Mundo 1960 -2010, La Paz (Bolivia) 2011.

WISSENSCHAFTSRAT (WR): Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Berlin 2000.

WISSENSCHAFTSRAT (WR): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung, Köln 2002.

WISSENSCHAFTSRAT (WR): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion, Positionspapier, Köln 2011.

ZGAGA, Pavel / TEICHLER, Ulrich / BRENNAN, John (Ed.): The Globalisation Challenge for European Higher Education - Convergence and Diversity, Centres and Peripheries, Frankfurt am Main 2013.

ZIAI, Aram: Postdevelopment: Fundamentalkritik der „Entwicklung“, Geographica Helvetica, 2012, H 67, 133-138.
